

DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN ENKELE 'SOORTE' PRIVAATSKOLE

Marinda Elizabeth Swart B.A., B.Ed., H.O.D.

Verhandeling goedgekeur ter vervulling van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

Fundamentele Opvoedkunde

aan die

Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Studieleier: Prof. dr. J.L. van der Walt

Potchefstroom

1990

Opgedra aan my moeder, Chris, Francois en Charlaine

Geldelike bystand gelewer deur
die Instituut vir Navorsingsontwikkeling
vir hierdie navorsing word hiermee erken.

Menings in hierdie publikasie uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe geraak is,
is dié van die outeur en moet nie aan die Instituut vir Navorsingsontwikkeling
toegeskryf word nie.

VOORWOORD EN DANKBETUIGING

AAN GOD ALLEEN DIE EER.

Ek betuig hiermee graag my dank aan my studieleier, prof. dr. J.L. van der Walt vir sy bekwame en simpatieke leiding in hierdie navorsing. Sonder sy ondersteuning, positiewe aanmoediging en wetenskaplike insig, sou die studie nie hierdie stadium kon bereik nie.

Verder wil ek ook my opregte dank uitspreek teenoor die volgende persone sonder wie se hulp en ondersteuning ek nie my studie sou kon voltooi nie:

- aan my vriend Chris Combrink, en my twee kinders, Charlaine en Francois, vir die bystand, verdraagsaamheid en geduld wat hulle aan die dag gelê het;
- aan my moeder, broers en al my kollegas vir die besondere wyse waarop hulle my deur moeilike tye ondersteun het;
- Eugène van der Merwe vir die taalkundige versorging en vir al die opofferings;
- P.J. Janse van Rensburg vir die proefleeswerk, en
- aan die span medewerkers wat gesorg het vir die bibliografiese versorging, redigering, dupliseer- en bindwerk.

Marinda E. Swart

1990

OPSOMMING

TITEL: DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN ENKELE 'SOORTE' PRIVAATSKOLE

Literatuurondersoek het aan die lig gebring dat daar in die meeste lande dwarsoor die wêreld privaat skole gestig word as alternatiewe vir dié ouers wat ontevrede is met die bestaande onderwys in openbare skole.

Oor die hele wêreld word die openbare skole as instelling bevraagteken. Die aard, doel en wese van die skool, sy relevansie, en taak word bevraagteken en gekritiseer omdat die mense van mening is dat die skool in sy taak as samelewingsverband gefaai het. Ook in die RSA word die openbare skole van alle kante af gekritiseer en veroordeel, en word nuwe rigtings in die onderwys bepleit. Indien die ouers en/of gemeenskap ontevrede is met die 'soort' van onderwys wat die staat bied, kan alternatiewe onderwys georganiseer word in die vorm van privaat skole. Hierdie navorsing is gevolglik beplan om 'n aanduiding te kry van die beweegredes wat moontlik kan lei tot die ontstaan van privaat skole, en het gewentel om die vraag: wat is die ontstaansoorsaak van enkele 'soorte' privaat skole?

Ten einde hierdie studie tot uitvoering te bring en om die vraag deur middel van die navorsing te kon beantwoord is dié studie tot drie 'soorte' privaat skole beperk. 'n Breedvoerige bespreking van die Waldorfskole van Rudolf Steiner wat in Duitsland ontstaan het, die Summerhillskool wat deur Alexander Sutherland Neill in Brittanje gestig is en die Christian Day School Movement met die privaat Christelike dagskole in die VSA en Kanada, is gegee. Die rede vir die gebruik van hierdie eksemplariese metode (gevallestudies) is om aan te dui dat verskille in etnisiteit, kulturele groene, lewensbeskoulike en religieuse gedifferensieerdheid moontlike oorsake kan wees vir die stigting van verskillende 'soorte' privaat skole.

Daar is eerstens gepoog om deur middel van die probleem-historiese metode presies te bepaal wat die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement is en behels. Dit is gedoen deur 'n omskrywing te gee van die onderskeie drie 'soorte' privaat skole se opvoedingsfilosofieë.

Tweedens is 'n histories-prinsipiële perspektief gegee van die ontstaansgeskiedenis en ontstaansoorsake van die drie vermelde privaatskole. Hier is veral aandag geskenk aan die onderskeie oprigters en hulle motiewe vir die oprigting van die betrokke privaatskole.

Derdens is gepoog om die fundamenteel-opvoedkundige ooreenkomste en verskille tussen die ontstaansoorsake van die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement, aan die lig te bring. Daar is verder ook gepoog om vas te stel wat die universele/gemeenskaplike en partikuliere en/of kontingente ontstaansoorsake is wat aanleiding gee tot die stigting van privaatskole.

Laastens is die implikasies van die ontstaansoorsake van enkele 'soorte' privaatskole in Noord-Amerika en Europa vir die onderwysvoorsiening in die RSA onder oë geneem.

In die uitvoering van die navorsing is daar van 'n hele aantal metodes gebruik gemaak. Die ondersoek is deurgaans deur middel van literatuurondersoek gedoen en daar is gebruik gemaak van die probleem- historiese metode aangesien die navorsing hoofsaaklik gefokus is op 'n kultuur-historiese probleem. Vir die doel van hierdie navorsingsverslag is gebruik gemaak van die eksemplariese metode (gevallestudies) sodat slegs drie 'soorte' privaatskole so volledig as moontlik bespreek kon word.

Die prinsipiële-besinnende metode tesame met die vergelykende metode is algaande toegepas. In noue samehang met die reeds vermelde metodes is die transendentale-kritiese metode toegepas. 'n Kritiese beoordeling en Skrifmatige verantwoording is deurgaans gedoen ten opsigte van die religieuse en lewensbeskoulike uitgangspunt van elke oprigter van 'n betrokke privaatskool asook van die filosofiese grondslae en opvoedingsleer van die 'soort' privaatskool.

Daar is deur middel van 'n literatuurondersoek vasgestel wat die ontstaansoorsake van die internasionale Waldorfskoolbeweging is (hoofstuk 2). Hierdie tweede grootste nie-deno-minasionele private skoolstelsel in die vrye wêreld is deur Rudolf Steiner in Duitsland begin. In hierdie Waldorfskole het Steiner al sy persoonlike beginsels en oortuigings die lig laat sien. Die Waldorfskole is daarom gebaseer op metafisiese opvoedingsbeginsels soos neergelê deur die oprigter van die skool.

Die ontstaansgeskiedenis van die Summerhillskool van Alexander S. Neill in Brittanje kom in hoofstuk 3 onder die soeklig. In teenstelling met die Waldorfskool wat wêreldwyd versprei het, het die Summerhillskool slegs in Brittanje bly bestaan. Die rede hiervoor lê vermoedelik in A.S. Neill as moderne opvoeder se radikale, liberalistiese, humanistiese en

ultra-progressiewistiese benadering ten opsigte van die opvoeding en wat dan ook deur die Summerhillskool uitgedra is.

In hoofstuk 4 is aandag gegee aan die ontstaansoorsake van die Christian Day School Movement wat as 'n Christelike alternatiewe privaatskoolbeweging in Noord-Amerika en Kanada ontstaan het en die afgelope paar dekades fenomenale groei en uitbreiding getoon het. Die Christian Day School Movement (CDSM), ook bekend as die Christian Education Movement (CEM) is, in teenstelling met die Waldorfskole en die Summerhillskool, nie deur 'n enkele persoon gestig nie maar deur 'n groep persone wat 'n beweging gevorm het. Hierdie privaat Christelike dagskole is in Noord-Amerika en Kanada gestig as reaksie teen die sekulêre humanisme wat in die Noord-Amerikaanse openbare skole posgevat het.

Daarna is daar in hoofstuk 5 'n fundamenteel-opvoedkundige vergelyking gemaak van die ontstaansoorsake van die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement. Dit is gedoen ten einde beter perspektief te kry oor die gemeenskaplike en universele asook die partikuliere en/of kontingente ontstaansoorsake van privaatskole. Enkele perspektiewe op onderwysvoorsiening in die RSA is ook verskaf.

Die verslag oor die gedane navorsing is afgesluit met 'n oorsig van die bevindinge wat uit die navorsing na vore gekom het en met enkele gevolgtrekkings op grond van die bevindinge. Enkele aanbevelings en verdere navorsingsmoontlikhede wat in die loop van hierdie ondersoek gevind is, het hierna aan die orde gekom.

In hierdie navorsing is bevind dat privaatskole ontstaan wanneer ouers en/of die gemeenskap ontevrede is met die bestaande 'tipe' onderwys wat in openbare skole aangebied word. Ouers het dan die reg om gebruik te maak van hulle ouerkeuse en ouerseggenskap om eie private skole op te rig wat sal voldoen aan hul behoeftes en eise. Die meeste privaatskole word gestig tydens stormagtige en krisistye in die politieke, ekonomiese, en staatkundige omstandighede in 'n bepaalde land. Elke privaatskool se ontstaansoorsake sal van mekaar verskil omdat die kultuur-historiese omstandighede, die bepaalde land en sy bevolkingsamestelling die partikulariteit van elke privaatskool bepaal.

Die motiewe of beweegredes van die oprigters is egter die mees bepalende faktor vir die ontstaan van 'n 'soort' privaatskool. Die religieuse grondmotief wat op die hart van die oprigter beslag lê, bepaal die opvoedingsteorie en -praktyk wat in die privaatskool beoefen word.

Op grond van die bevindinge is daar tot die gevolgtrekking gekom dat die moderne openbare skole belas is met 'n hele aantal probleme. Vandaar die kritiek en aanvalle op

die skole van alle kante af. Die openbare skole word beskuldig van verontagsaming van die behoeftes en eise van die gedifferensieerde gemeenskappe. Op grond van hierdie ontevredenheid en besware teen die openbare skole kan die moontlikheid van privaatskole vir alternatiewe onderwys nie geïgnoreer word nie. Sommige 'soorte' privaatskole word egter gestig ter bevordering van eie belange. Hierdie self- en mensgerigtheid sou kon uitloop op 'n verabsoluttering van een of meer van die modaliteite van die menslike bestaan. Vir die Christen is die enigste 'soort' privaatskool wat die regte 'tipe' van alternatiewe onderwys kan verskaf, 'n privaatskool wat gelei word deur die ware Bybelse religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing in Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees.

As uitvloeisel van hierdie navorsing is daar enkele aanbevelings met betrekking tot die onderwys gemaak. Die bestaande onderwysstelsel in die RSA ondervind tans ook 'n menigte probleme. Een van hierdie probleme (volgens sommige bronne) is die moontlikheid van geïntegreerde openbare skole vir alle bevolkingsgroepe. Indien hierdie almal insluitende openbare skole nie sou funksioneer volgens God se wil vir die skool nie, sal daar ernstig gedink moet word aan die oprigting van privaatskole deur ouers van die verskillende bevolkingsgroepe in die RSA.

SUMMARY

TITLE: REASONS FOR THE ORIGINATION OF SOME 'TYPES' OF PRIVATE SCHOOLS

Literature study has highlighted the fact that, in most countries all over the world, private schools are being founded by parents who are dissatisfied with the existing public school education.

The public school, as an institution, is being queried universally. The nature, aim and essence of these schools, their relevance and task are being questioned and criticized because people believe the schools have failed in their role with respect to society. In the RSA public schools are widely criticized and even condemned and new directions in school education are being advocated. If parents and/or communities are dissatisfied with the kind of education the State offers, alternative education can be organized by way of private schools. This research was planned to determine the possible motives leading to the founding of private schools and centred on the question: what are the reasons for the origination of some of these private schools?

In order to execute this study and to find an answer to the question, the research was limited to three 'types' of private schools only. An extensive discussion was offered on Rudolf Steiner's Waldorf Schools which originated in Germany, the Summerhill School in Great Britain, and the Christian Day School Movement together with the private Christian Day Schools in the USA and Canada. The method of case studies was employed to indicate that differences in ethnicity, culture, outlook on life and religion can be possible reasons for the founding of different 'types' of private schools.

In the first instance an attempt was made by means of the problem-historical method, to determine exactly what the Waldorf Schools, the Summerhill School and the Christian Day School Movement entail and what elements are incorporated in their systems. This was achieved by means of a definition of the educational philosophies of these three private schools.

Secondly, a historical and fundamental perspective on the origins and reasons for the founding of these three private schools in question was explored. Special attention was paid to the respective founders and their motives for the founding of these private schools.

Thirdly, an attempt was made to illustrate the fundamental educational resemblances and differences between the reasons for founding the Waldorf Schools, the Summerhill School and the Christian Day School Movement. Furthermore, an attempt was made to pin-point the universal, communal and particular and/or contingent reasons for the founding of private schools.

Finally, the implications of the reasons for the founding of some of these 'types' of private schools in the USA was considered for application to education in the RSA.

Several methods were employed in conducting this research. Investigation was done throughout by means of literature study and the problematic-historical method was employed since this research focused primarily on a culturo-historic problem. The method of case histories was employed for a discussion on the three 'types' of private schools. The fundamental-reflective method in conjunction with the comparative method was applied. The transcendental-critical method was applied in conjunction with the aforementioned methods. Critical appraisal and Scriptural justification in respect of the religious and philosophical viewpoints of each founder was presented. The same principles were applied to the philosophical foundations and educational doctrine of a particular 'type' of private school.

The reasons for the founding of the Waldorf School Movement was ascertained by means of literature research (chapter 2). This non-denominational private school system, the second largest in the free world, was initiated in Germany by Rudolf Steiner. In these schools Steiner propagated all his personal principles and convictions. The Waldorf Schools are therefore still based on metaphysical educational principles as laid down by the founder of the school.

The origins of Alexander S. Neill's Summerhill School in Great Britain were examined in chapter 3. In contrast to the Waldorf Schools which spread world-wide, the Summerhill School continues to exist in Great Britain only. The reason for this is presumably A.S. Neill's radical, liberal, humanistic and ultra progressive attitude towards education which the Summerhill School advocated.

In chapter 4 attention was given to the reasons which led to the founding of the Christian Day School Movement which came into being as a Christian alternative private school movement with a phenomenal growth and expansion rate during the past few decades. In contrast to the Waldorf Schools and the Summerhill School, the Christian Day School Movement (CDSM), also known as the Christian Education Movement (CEM), was founded not by a single person but by a group of people. The founding of these private Christian day schools followed in reaction against secular humanism which had taken root in public schools in North America.

Chapter 5 subsequently dealt with a fundamental-educational comparison between reasons of origin of the Waldorf Schools, the Summerhill School and the Christian Day School Movement. This was done in order to find a better perspective on the communal and universal as well as the particular and/or contingent reasons for the founding of the private schools in question. Some perspectives on future educational provision in the RSA were also offered.

The report on the completed research was concluded with a résumé of the findings emanating from the research, as well as some conclusions based on these findings. Some recommendations, as well as suggestions for further research possibilities, were also offered.

In the course of this research, it was established that private schools were founded as a result of the dissatisfaction of the parent body and/or communities with the existing type of education. In these circumstances parents have the right to exercise their parental right and authority to found private schools such as will comply with their needs and demands. Most private schools are founded in times of crises and upheavels in the political, economical and governmental situation of a particular country. Reasons for the founding of each private school will differ because the culturo-historical situation of the country in question and the composition of the population thereof, will determine the particular character of each private school.

The motives of the founders are, however, the most important determining factor in the origination of a certain 'type' of private school. The basic religious motive which holds the heart of the founder in thrall, determines the educational theory and practice applied in that private school.

As a result of these findings it was concluded that modern public schools were burdened by a host of problems — hence all the criticism and attacks directed at them. These schools

are being accused of ignoring the needs and demands of differentiated communities. In considering these complaints and grievances against public schools, the possibility of private schools as alternative education can no longer be ignored.

Some 'types' of private schools, however, are founded to promote personal interests. This self and man directed attitude could result in the absolutism of one or more modalities of human existence. To a Christian, the only kind of private school to provide the right 'type' of alternative education, is the one that is guided by the true basic, Biblical religious ground motive of creation, fall into sin and of redemption by Jesus Christ in communion with the Holy Spirit.

Consequently it was recommended that, in view of the fact, that the current educational system in the RSA is beset by many problems, and according to certain sources one of these problems is the possibility of integrated public schools for all population groups, and in view of the fact that these all-accommodating schools do not necessarily function according to God's will, serious considerations will have to be given to the founding of private schools by parents from all population groups in the RSA.

INHOUD

Opsomming	i
Summary	v
Lys van diagramme, figure en tabelle	.xxi

1. INLEIDING, PROBLEEM-, DOELSTELLING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING	1
1.1 INLEIDING	1
1.2 DIE KONTEKS EN AGTERGROND VAN DIE PROBLEEM	2
1.3 PROBLEEMSTELLING	4
1.4 AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING	5
1.5 DOEL VAN DIE NAVORSING	7
1.6 METODOLOGIESE VERANTWOORDING (metodes wat in die loop van die navorsing toegepas is)	7
1.6.1 Literatuurstudie	7
1.6.2 Probleem-historiese metode	8
1.6.3 Die eksemplariese metode (gevallestudies)	8
1.6.4 Die prinsipieel-besinnende metode	9
1.6.5 Die vergelykende metode	9
1.6.6 Die transendentiaal-kritiese metode	9
1.7 TERREINAFBAKENING	10
1.7.1 Studieveld	10
1.7.2 Begripsomskrywing	10

1.8	PROGRAM VAN ONDERSOEK	11
1.9	HOOFSTUKINDELING VAN DIE VERSLAG (VERHANDELING)	11
1.10	SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING	12
2.	DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE INTERNASIONALE WALDORFSKOOLOBEWEGING VAN RUDOLF STEINER	13
2.1	INLEIDING	13
2.2	LEWENSGESKIEDENIS EN KARAKTERSKETS VAN RUDOLF STEINER (1861-1925)	14
2.2.1	Inleiding	14
2.2.2	Kinderjare	14
2.2.3	Skoolloopbaan	16
2.2.4	Universiteitsjare	16
2.2.5	Steiner se “Spiritual Science” en teosofie	19
2.2.6	Steiner se Antroposofiese Beweging	20
2.2.7	Sy laaste jare	21
2.2.8	Ander belangrike bydraes	22
2.2.8.1	Steiner se publikasies	22
2.2.8.2	Ander Projekte	22
2.3	KULTUUR-HISTORIESE AGTERGROND VAN RUDOLF STEINER SE OPVOEDKUNDIGE DENKE	22
2.3.1	Invloed van die kultuur-historiese omstandighede op Rudolf Steiner se opvoedkundige denke	22
2.3.2	Steiner se drievoudige sosiale orde: sosiale hernuwing	24
2.3.3	Ontstaansgeskiedenis van die Waldorfskoolbeweging	25

2.4	STEINER SE MENS BESKOUING (ANTROPOLOGIE)	27
2.4.1	Inleiding	27
2.4.2	Steiner se “Spiritual Science”	28
2.4.2.1	Inleidend	28
2.4.2.2	Begripsomskrywing	28
2.4.2.3	Metode van waarneming (observasie)	29
2.4.3	Die struktuur van die mens	30
2.4.3.1	Inleiding	30
2.4.3.2	Die mens as drievoudige wese met vier liggame	31
2.4.3.2.1	Algemeen	31
2.4.3.2.2	Die fisiese- en ‘etheric’ liggame	31
2.4.3.2.3	Die astrale liggaam	32
2.4.3.2.4	Die ego-liggaam	32
2.5	DIE ONTWIKKELINGSFASES VAN DIE MENS EN DIE OPVOEDKUNDIGE IMPLIKASIES DAARVAN	33
2.5.1	Inleiding	33
2.5.2	Lewe voor geboorte	33
2.5.3	Vanaf geboorte tot ‘wisseling van tande’	34
2.5.3.1	Algemeen	34
2.5.3.2	Ontwikkeling	35
2.5.3.3	Die proses van nabootsing	35
2.5.3.4	Vakinhoud	36
2.5.3.5	Opvoedkundige implikasies van die fase vanaf geboorte tot ‘wisseling van tande’	36

2.5.4	Vanaf 'wisseling van tande' tot puberteit	37
2.5.4.1	Die 'tweede' geboorte	37
2.5.4.2	Denkontwikkeling	38
2.5.4.3	Die drie subfases van die 'wisseling van tande' tot puberteit	38
2.5.4.3.1	Die eerste subfase: 7 tot 9-en-'n-derde jaar	38
2.5.4.3.2	Die tweede subfase: 9-en-'n-derde tot 11-en-twee-derde jaar	38
2.5.4.3.3	Die derde subfase: 11-en-twee-derde tot 14 jaar	39
2.5.4.4	Opvoedkundige implikasies van die fase vanaf 'wisseling van tande' tot puberteit	39
2.5.5	Vanaf puberteit tot volwassenheid	39
2.5.5.1	Denkontwikkeling	40
2.5.5.2	Opvoedkundige implikasies van die fase vanaf puberteit tot volwassenheid	40
2.6	DIE WALDORFSKOOKURRIKULUM	42
2.7	DIE PLEK EN TAAK VAN DIE OPVOEDER EN OPVOEDELING	43
2.7.1	Die belangrikheid en taak van die opvoeder	43
2.7.2	Die raad van onderwysers	44
2.7.3	Die onderwyser-leerling verhouding	44
2.8	DIE WALDORFSKOOLORGANISASIE	45
2.9	DIE KATALOGUS VAN DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE WALDORFSKOLE	45
2.10	'N KRITIESE EVALUERING VAN DIE LEWENS- EN WÊRELDBESKOUING EN OPVOEDINGSLEER VAN RUDOLF STEINER VANUIT SKRIFMATIGE PERSPEKTIEF	50

2.10.1	Inleiding	50
2.10.2	Die religieuse en lewensbeskoulike uitgangspunt van Steiner	50
2.10.2.1	Steiner se lewens- en wêreldbeskouing	50
2.10.2.2	Relgieuse grondmotiewe	52
2.10.3	Steiner se godsbeskouing	53
2.10.4	Steiner se antropologie	55
2.10.5	Die opvoedingsleer van die Waldorfskoolbeweging	55
2.10.5.1	Die wese en doel van Waldorfopvoeding	55
2.10.5.2	Die Waldorfskoolkurrikulum	56
2.10.5.3	Die onderwysmetode	56
2.10.5.4	Die opvoeder en opvoedeling	57
2.10.5.5	Die Waldorfskoolsiening	57
2.11	SLOTOPMERKING	58
3.	DIE SUMMERHILLSKOOL VAN ALEXANDER S. NEILL IN BRITTANJE	59
3.1	INLEIDING	59
3.2	BEKNOPT LEWENSGESKIEDENIS EN KARAKTERSKETS VAN ALEXANDER S. NEILL (1883-1973)	60
3.3	ONTSTAANSGESKIEDENIS VAN DIE SUMMERHILLSKOOL	63
3.4	KULTUUR-HISTORIESE OMSTANDIGHED VAN ALEXANDER NEILL SE OPVOEDKUNDIGE DENKE	66
3.5	NEILL SE MAATSKAPPY- EN KULTUURKRITIEK	67
3.6	DIE LEWENS- EN WÊRELDBESKOUING VAN A.S. NEILL	69

3.6.1	Inleiding	69
3.6.2	Neill se godsbeskouing	69
3.6.3	Neill se wêreldbeskouing (Kosmologie)	70
3.6.4	Neill se mensbeskouing (Antropologie)	72
3.7	DIE OPVOEDINGSLEER VAN A.S. NEILL	74
3.7.1	Inleiding	74
3.7.2	Die wese en doel van onderwys en opvoeding	74
3.7.2.1	Inleiding	74
3.7.2.2	Die wese van opvoeding	74
3.7.2.3	Die doel van opvoeding	75
3.7.2.3.1	Sedelike opvoeding	76
3.7.2.3.2	Sosiale opvoeding	76
3.7.3	Die inhoud van die opvoeding (Kurrikulum)	76
3.7.3.1	Godsdiensonderrig	78
3.7.3.2	Geslagsvoorligting	78
3.7.3.3	Buitemuurse bedrywighede	79
3.7.3.4	Ander vakke	79
3.7.4	Neill se siening van vryheid, dissipline, gesag en straf in die opvoeding	79
3.7.4.1	Vryheid	79
3.7.4.2	Dissipline en gesag	81
3.7.4.3	Straf	82
3.7.5	Die opvoedings- en onderrigmetode	83

3.7.6	Die Summerhillskool: Neill se eksperimentele skool	83
3.7.7	Summerhill skoolorganisasie: rooster en werkprogram	84
3.7.8	Die plek en taak van die opvoeder	86
3.7.8.1	Die plek en taak van die onderwyser	86
3.7.8.2	Die plek en die taak van die ouer	87
3.7.9	Die plek en taak van die opvoedeling	88
3.8	DIE KATALOGUS VAN DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE SUMMERHILLSKOOL	89
3.8.1	Inleiding	89
3.8.2	Die katalogus van ontstaansoorsake	89
3.8.2.1	Neill se jeugervaringe as motiveringsfaktor	89
3.8.2.2	Tradisionele onderwys versus Summerhillopvoeding	90
3.8.2.2.1	Algemeen	90
3.8.2.2.2	Opvoedings- (filosofiese) aspekte vergelyk	90
3.8.2.2.2.1	Die opvoedingsdoel	90
3.8.2.2.2.2	Die kurrikulum	90
3.8.2.2.2.3	Onderwysmetode	91
3.8.2.2.2.4	Skoolrooster vir vakke	91
3.8.2.3	Neill se religieuse grondmotief en lewensbeskoulike uitgangspunt as motiveringsfaktor	93
3.9	'N KRITIESE EVALUERING VAN DIE IRRASIONALISTIESE EN APOSTATIESE INSLAG IN A.S. NEILL SE SUMMERHILLSKOOL VANUIT 'N SKRIFMATIGE PERSPEKTIEF	95
3.9.1	Inleiding	95
3.9.2	Die religieuse en lewensbeskoulike uitgangspunt	95

3.9.3	Godsbeskouing	96
3.9.4	Antropologie	96
3.9.5	Evaluering en Christelike siening van Neill se opvoedingsleer	97
3.9.5.1	Die wese en doel van opvoeding	97
3.9.5.2	Die inhoud van opvoeding	98
3.9.5.3	Dissipline en vryheid in die opvoeding	99
3.9.5.4	Die Christelike skoolsiening	100
3.9.5.5	Die plek en taak van die opvoeder en opvoedeling volgens die Christelike siening	100
3.10	SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING	101
4.	DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE CHRISTIAN EDUCATION MOVEMENT/DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT IN NOORD-AMERIKA	102
4.1	INLEIDING	102
4.2	OMSKRYWING VAN DIE TERME CHRISTIAN EDUCATION MOVEMENT EN CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT	104
4.2.1	Begripsomskrywing en kategorie-indeling	104
4.2.2	Soorte Christelike privaatskole	106
4.2.2.1	Die Fundamentaliste	106
4.2.2.2	Die Evangeliste	106
4.2.3	Die Christian Day School Movement as die “New Christian Right” ...	108
4.3	DIE HERKOMS VAN DIE CHRISTIAN EDUCATION MOVEMENT EN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT	109
4.3.1	Inleiding	109

4.3.2	Die soeke na alternatiewe oplossings vir die toenemende openbare skoolkrisis	110
4.3.3	Onderwys tydens die koloniale periode (1600-1754)	111
4.3.4	Onderwys tydens die onafhanklikheidswordingsperiode (1754-1820) ..	112
4.3.4.1	Algemeen	112
4.3.4.2	Die Amerikaanse Konstitusie en die “First Amendment Clause” (Eerste Wysigingsklousule)	112
4.3.4.2.1	Aanname van die Amerikaanse Konstitusie	112
4.3.4.2.2	Die Eerste Wysigingswet (“First Amendment Clause”)	113
4.3.4.2.3	Die betekenis van die Eerste Wysigingsklousule ...	113
4.3.4.2.4	Die toepassing van die Eerste Wysigingsklousule ..	115
4.3.4.3	“The Second Great Awakening”	115
4.3.5	Onderwys in Noord-Amerika tydens die negentiende eeu	116
4.3.6	Onderwys in Noord-Amerika tydens die twintigste eeu	117
4.4	DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE CHRISTIAN EDUCATION MOVEMENT EN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT IN NOORD-AMERIKA	119
4.4.1	Inleiding	119
4.4.2	Besware van die ouers teen die Noord-Amerikaanse onderwyssisteem	119
4.4.2.1	Die ouers as primêre opvoeders	119
4.4.2.2	Besware teen die openbare skole vanuit die gesigspunt van verskeie skrywers	120
4.4.3	Wetgewing wat die Amerikaanse openbare skole gepaganiseer het	122
4.4.4	Die sekulêre en ateïstiese humanisme van die Noord-Amerikaanse openbare skole	123

4.4.5	Die skeiding tussen kerk en staat	125
4.5	DIE RELIGIEUSE EN LEWENSBEKOULIKE UITGANGSPUNT VAN DIE EVANGELIES/ GEREFORMEERDE KOMPONENT VAN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT (CDSM)	128
4.5.1	Algemeen	128
4.5.2	Die religieuse grondmotief as beheersingsmotief van die Christian Day School Movement (CDSM)	128
4.5.3	Die Godsbeskouing (Ontologie) van die Christian Day School Movement	131
4.5.4	Die werklikheidsleer (Kosmologie) van die Christian Day School Movement	132
4.5.5	Die mensbeskouing (Antropologie) van die Christian Day School Movement	133
4.6	DIE OPVOEDINGSLEER VAN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT	134
4.6.1	Inleidende opmerkings	134
4.6.2	Die aard en wese van opvoeding	135
4.6.3	Die doel van opvoeding	137
4.6.4	Die kurrikulum en handboeke van die Christian Day School Movement	139
4.6.4.1	Inleiding	139
4.6.4.2	Kriteria vir die samestelling van die Christian Education Movement kurrikulum	140
4.6.4.3	Vakinhoud	140
4.6.4.4	Enkele (skool)vakke van nader bekyk	141
4.6.4.5	Die gebruik van handboeke deur die Christian Day School Movement	143
4.6.5	Opvoedings- en onderwysmetodes	147
4.6.6	Die mens in die opvoedingsituasie	147

4.6.7	Gesag en dissipline in die opvoedingsituasie	148
4.7	DIE KATALOGUS VAN ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT	149
4.7.1	Algemeen	149
4.7.2	Die ontstaansoorsake	150
4.7.2.1	Ontevredenheid van die ouers met die openbare skoolsisteem	150
4.7.2.2	Die skeiding tussen kerk en staat (skool)	150
4.7.2.3	Die sekulêre humanisme van die openbare skoolsisteem	150
4.7.2.4	Die Christian Day School Movement se religieuse grondmotief as motiveringsfaktor vir die stigting van privaat Christelike dagskole	152
4.8	EVALUERENDE EN SAMEVATTENDE OPMERKINGS	154
5.	DIE FUNDAMENTEEL-OPVOEDKUNDIGE OOREENKOMSTE EN VERSKILLE TUSSEN DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE WALDORFSKOLE, DIE SUMMERHILLSKOOL EN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT	156
5.1	INLEIDING	156
5.2	DIE KATALOGUS VAN DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE WALDORFSKOLE, DIE SUMMERHILLSKOOL EN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT	157
5.2.1	Persoonlike oortuigings van die oprigter(s)	157
5.2.2	Kultuur-historiese omstandighede	158
5.2.3	Maatskappy- en kultuurkritiek	158
5.2.4	Religieuse grondmotiewe	159
5.2.5	Opvoedingsfilosofie	159

5.3	DIE GEMEENSKAPLIKE, EN DIE PARTIKULIERE EN/OF KONTINGENTE OORSAKE VAN DIE WALDORFSKOLE, DIE SUMMERHILLSKOOL EN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT	160
5.3.1	Die fundamenteel-opvoedkundige rasionaal	160
5.3.2	Gemeenskaplike/universele ontstaansoorsake van privaatskole	160
5.3.3	Partikuliere/kontingente ontstaansoorsake van privaatskole	161
5.4	ENKELE MOONTLIKE IMPLIKASIES VIR DIE ONDERWYS- VOORSIENING IN DIE RSA	163
5.4.1	Die huidige onderwyssituasie in die RSA	163
5.4.2	Die stigting van privaatskole as moontlike alternatief	165
5.5	SAMEVATTEND EN VOORUITSKOUING	166
6.	BEVINDINGS,GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	167
6.1	INLEIDING	167
6.2	BEVINDINGS	167
6.3	GEVOLGTREKKINGS	169
6.4	AANBEVELINGS	170
6.5	VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE WAT BLOOTGELÊ IS ...	170
6.6	SLOTSOM	171
	BIBLIOGRAFIE	172

LYS VAN DIAGRAMME, FIGURE EN TABELLE

Lys van diagramme

DIAGRAM 2.1

'N VLOEI-DIAGRAM OM DIE ONTSTAANSOORSAKE
VAN DIE WALDORFSKOOLOBEWEGING TE VERDUIDELIK 49

DIAGRAM 2.2

STEINER SE WERKLIKHEIDSLEER SKEMATIES VOORGESTEL 54

DIAGRAM 3.1

SKEMATIESE VOORSTELLING VAN NEILL SE SIENING
VAN DIE VRYE, ONGEDETERMINEERDE KIND 94

DIAGRAM 4.1

'N VLOEI-DIAGRAM OM DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE
PRIVAAT CHRISTELIKE DAGSKOLE EN DIE CHRISTIAN DAY
SCHOOL MOVEMENT TE ILLUSTRER 153

Lys van figure

FIGUUR 4.1

DIE STRUKTURELE PATROON VAN OPVOEDING 126

FIGUUR 4.2

SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE MENS SE VERHOUDING
VOOR DIE SONDEVAL 129

FIGUUR 4.3

SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE MENS SE VERHOUDING
NA DIE SONDEVAL 130

Lys van tabelle

TABEL 2.1

DIE SAMEVATTENDE ONTLEDING VAN DIE FASES VAN DIE MENSLIKE ONTWIKKELING NA GEBOORTE	41
---	----

TABEL 2.2

KATALOGUS VAN ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE WALDORFSKOOLBEWEGING	46
--	----

TABEL 3.1

DIE TRADISIONELE ONDERWYS VERSUS SUMMERHILLOPVOEDING	92
---	----

TABEL 4.1

'N OPVOEDINGSFILOSOFIESE VERGELYKING TUSSEN DIE OPENBARE SKOLE EN CHRISTELIKE SKOLE IN NOORD-AMERIKA	151
--	-----

1. INLEIDING, PROBLEEM-, DOELSTELLING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING

1.1 INLEIDING

In 'n bevolking waarvan die samestelling so kompleks is soos dié van die Republiek van Suid-Afrika (RSA) is daar steeds 'n stryd om balans tussen die kragte van universaliteit (gemeenskaplikheid) en partikulariteit (individualiteit). Dit is hierdie stryd wat aan die wortel lê van die meeste woelinge op onderwysgebied en ook die onderwys problematies maak.

In die onderwysontwikkelinge in Suid-Afrika het die klem die afgelope dekades swaar op partikulariteit, verskeidenheid en afsonderlikheid geval, veral wat betref ras/volk, en — in 'n mindere mate — religieuse differensiasie en lewensbeskoulike verskeidenheid.

Die beginsel van religieuse en lewensbeskoulike differensiasie bring die idee na vore van 'n almal-insluitende onderwysstelsel, met ruimte vir 'n gedifferensieerdheid op grond van religie en lewensopvatting, en ook kulturele verskille (Van der Walt, 1984:13).

Daar word van alle kante af 'n nuwe rigting vir die onderwys bepleit. Professor Richard van der Ross, oud-rektor van die Universiteit van Wes-Kaapland, het byvoorbeeld tydens 'n kongres (1989) van die Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika, daarop gewys dat steeds groeiende probleme vir die onderwys en die land voorlê as die owerheid nie aan die eis van gelyke onderwys voldoen nie (Anon., 1989a:2).

Indien daar wel so 'n nuwe rigting in die onderwys sou realiseer of die ouers van 'n gemeenskap nie saamstem met die onderwys wat die staat bied nie, kan 'n alternatiewe skoolstelsel privaat georganiseer word. Hier kan verwys word na die wet op Onderwys-beleid vir Algemene Onderwys sake, Wet 76 van 1984 (vgl. par. 1.4).

Ouerseggenskap en ouerkeuse word van toenemende belang in die onderwys, veral as 'n onderwysstelsel van 'n bepaalde land nie die tipe onderwys wat 'n bepaalde groep mense of 'n gemeenskap verlang, kan voorsien nie. 'n Alternatief vir die openbare- of staatskole

is dan die oprigting van eie private skole wat aan die behoeftes van die ouers en/of die gemeenskap kan voldoen.

Die stigting van private skole as gevolg van ontevreidenheid met die openbare onderwys van die betrokke land, is 'n wêreldwye verskynsel. Dit is dus belangrik om vas te stel wat die ontstaansoorsake van enkele 'soorte' privaatskole in lande met 'n heterogene bevolkingsamestelling soos die Verenigde State van Amerika (VSA) en Brittanje asook Duitsland, is. Kennisname van die universele en die kontingente (partikuliere) ontstaansoorsake vir die oprigting van privaatskole is ook vir Suid-Afrika van belang omdat daar reeds in Augustus 1986 by wyse van parlementêre wetgewing, die Wet op Private skole (104 van 1986) aan die moontlikheid van die stigting van privaatskole in die RSA beslag gegee is.

In hierdie inleidende hoofstuk word 'n kort oorsig gegee van die konteks en agtergrond van die navorsingsprobleem en dan word die probleem van die navorsing gestel. Die aktualiteit en die noodsaaklikheid van die navorsing word daarna uitgestippel. Daarna word besin oor die doel van navorsing en 'n metodologiese verantwoording gedoen.

Vervolgens word die terrein van die navorsing afgebaken, waarna 'n uiteensetting volg van die navorsingsprogram wat gevolg is. Laastens word die hoofstukindeling van hierdie verhandeling (navorsingsverslag) aangebied.

1.2 DIE KONTEKS EN AGTERGROND VAN DIE PROBLEEM

In 1980 het die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) die opdrag gekry om 'n indringende wetenskaplike ondersoek te onderneem na die totale onderwyssituasie in die RSA. Die finale RGN-onderwysverslag, ook bekend as die De Lange-verslag, het as een van elf beginselriglyne vir die onderwysvoorsiening in die RSA, die volgende voorgestel: "Die stelsel van onderwysvoorsiening sal vir die stigting en staatsubsidiëring van private onderwys voorsiening maak" (Barnard, 1984:75; RGN, 1981a:15).

Die staat het hierdie voorgestelde beginsel aanvaar en daarmee gepaardgaande positiewe erkenning gegee aan die vryheid van keuse van individue, ouers en organisasies in die samelewing aangaande die tipe van onderwys wat hulle verlang (RGN, 1981a:15; Weideman & Swanepoel, 1981:163). Hierdie beginsel is later opgeneem in artikel vii van die Wet op Onderwysbeleid vir Algemene Onderwysake (76/1984).

Hieruit blyk dit dat 'n groter mate van keusevryheid vir ouers wat hulself wil groepeer om 'n tipe onderwys wat die staat nie kan of wil voorsien nie, verseker word. Dus kan private skole byvoorbeeld op grond van besondere religieuse en kulturele behoeftes gestig word (Barnard, 1984:75).

Drie noemenswaardige voorbeelde van persone wat in die verlede elders in die wêreld weggebreek het van die konvensionele, formele en openbare skole en hulle eie private "skole" opgerig het, was John Locke, Johann Heinrich Pestalozzi en Jean-Jacques Rousseau (Pistorius, 1982:155).

In meer onlangse jare is verskeie alternatiewe skole wat anders is as die tradisionele skool, gestig. Rudolf Steiner se Waldorfskole wat in Duitsland begin het, bestaan tans in 18 lande in die vrye wêreld en is in die tagtigerjare nog springlewendig (Van der Walt & Postma, 1987:75).

Alexander Sutherland Neill het vroeër in die eeu 'n internasionale private skool gestig bekend as die Summerhillskool in Hellarau, Brittanje (Riedemann, 1974:16; Kim, 1984:172). Neill se Summerhill-projek het nie heeltemal doodgeloop nie en daar vloei vandag nog bepaalde invloede daarvan uit.

Beide Neill en Steiner se skole is opgerig rondom die gedagte van die individualiteit en die uniekheid van die mens. Hulle het weggebreek van die tradisionele onderwys aangesien hulle geglo het dat die tradisionele skole nie die funksie en doel van ware opvoeding, naamlik om te versorg en om groei in die individu se uniekheid en kreatiwiteit te veroorsaak, bereik nie (Neill, 1937:148-150; Wilkinson, 1978:6-7).

Die Accelerated Christian Education-beweging (ACE), ook bekend as die Christian Day School Movement (Erickson, 1982:1449), het in die middel jare sewentig in Amerika ontstaan (Theron, 1989:1). Hierdie Christelike privaatskole in die VSA het ontstaan as reaksiebeweging teen die onaanvaarbaarhede van die Amerikaanse openbare skool wat deur hulle beskou word as sekulêr, goddeloos en waardeloos. In 1983 was daar reeds meer as 17 000 van hierdie Christelike privaatskole en hulle het sedertdien 'n fenomenale groei getoon (Van der Walt & Postma, 1987:4-5). Die Accelerated Christian Education-beweging het slegs enkele jare gelede ook na die RSA oorgewaai (Theron, 1989:2).

Uit die voorgaande wil dit voorkom asof daar 'n bepaalde verband tussen die fundamentele ontstaansoorsake vir die stigting van die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement, is. Die verband lê vermoedelik in die *universele* oorsake

wat aanleiding gee tot die ontstaan van alternatiewe skole. By aldrie kom ontevredenheid met bestaande stand van sake in die samelewing en die onderwys duidelik na vore. Die oprigters se motiewe vir die stigting van die onderskeie privaatskole verskil egter ook as gevolg van die *partikuliere* kultuur-historiese faktore, waaronder ontstaansgeskiedenis, tydsgees, verskille tussen die bevolkingsgroepe, en ook partikuliere beginselfaktore soos die religieuse en lewensbeskoulike grondmotief van die onderskeie oprigters.

Die ontstaan van private skole kan tot ver in die verlede teruggevoer word. Daar is sekere universele oorsake vir die ontstaan van alle privaatskole, maar net so bestaan daar ook die partikuliere en/of kontingente redes vir die oprigting van privaatskole.

Lande met diverse kulturele samestellings, soos in die geval van Brittanje, die VSA en die RSA, ondervind toenemende probleme in die onderwys (Tomlinson, 1978:15-17).

Die algemene opvatting oor staat- of openbare skole is dat hulle oop moet wees vir alle rasse en ander groepe, indien hulle voorsiening wil maak vir die positiewe erkenning van die gemeenskaplikheid van alle inwoners van daardie betrokke land. Dus moet staat- of openbare skole gekenmerk kan word as gemeenskapskole. Die alternatief vir die ouers wat nie hulle kinders na sulke skole wil stuur nie, is om van privaatskole gebruik te maak (RGN, 1981b:211).

“State schools must be common schools — the alternative is to over-emphasize diversity — while private schools may be institutions pursuing a particular educational philosophy (Steiner- or Montessori schools, for instance)” (RGN, 1981b:211).

1.3 PROBLEEMSTELLING

Uit wat tot dusver beredeneer is, is die probleemvrae wat in hierdie navorsing beantwoord moet word, die volgende:

- Wat is die Summerhillskool, die Waldorfskole en die Christian Day School Movement?
- Hoe sien die drie ‘soorte’ privaatskole se onderskeie opvoedingsfilosofieë daar uit?
- Hoekom het die privaatskole tydens die betrokke kultuur-historiese omstandighede ontstaan?
- Wie was die oprigters en wat was hulle motiewe vir die oprigting van die onderskeie privaatskole?

- Wat is die *fundamenteel-opvoedkundige* ooreenkomste en verskille tussen die ontstaansoorsake van die Summerhillskool, die Waldorfskole en die Christian Day School Movement?
- Watter gesigspunte sou die katalogus van ontstaansoorsake van dié drie 'soorte' privaatskole vir skoolvoorsiening in die RSA oopmaak?

1.4 AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING

Bob Burns, voorsitter van die publisiteitskomitee van die New Era Schools Trust (NEST), het in 1987, na aanleiding van die De Lange-verslag (1981) se beginsel van gelyke onderwysgeleenthede vir almal, die volgende verklaring gemaak: "For too long have we tried to persuade ourselves that it is possible to provide equal opportunities in education in racially separated institutions. The time has come for us to stop talking and planning and to act. The only solution is to set the pattern for an educational system which is common to all and open to all without racial ideologies and prejudices of any one group setting the tone for all the others" (Burns, 1987:6)

Hieruit blyk dit duidelik dat daar druk op die regering van die RSA geplaas word vir 'n nuwe bedeling in die onderwys. Indien 'n groep ouers, uit watter taal- of bevolkingsgroep ook al, besluit dat hulle 'n skool van hulle keuse vir hulle kinders wil hê, omdat hulle ontevrede is met die openbare staatsonderwys, het hulle die reg om van hulle ouer-seggenkap en ouerkeuse gebruik te maak om private skole te stig. Hierdie reg is vasgelê volgens artikel 2 van die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (39/1967). (Weidemann & Swanepoel, 1981-1982:164).

Beginnel 8 vir die onderwysvoorsiening in die RSA, soos opgeneem in die RGN-ondersoek (1981), is later opgeneem in Wet 76 van 1984. Artikel 2 van hierdie Wet op Onderwysbeleid vir Algemene Onderwysake, bepaal die volgende: "dat die staat vir die voorsiening van formele onderwys verantwoordelik moet wees, maar dat die individu, ouers en die gemeenskap 'n medeverantwoordelikheid en seggenkap in daardie verband moet hê". So moet die ouer en organisasies in die samelewing volgens Wet 76 van 1984 oor die keusevryheid beskik met betrekking tot onderwysinrigtings, skoolvakke en studierigtings wat deur die kind gekies moet word.

Daar moet vasgestel word wat die grondoorsake is wat die ontstaan van privaatskole ten grondslag lê. Navorsing hieroor kan lig werp op die redes waarom sommige privaatskole doodloop terwyl ander weer 'n groei toon en na ander lande versprei. So is daar byvoor-

beeld die Christian Day Schools in Noord-Amerika waar tussen 8 000 en 10 000 skole opgerig is die afgelope vyftien tot twintig jaar en met 'n studentegetal van ongeveer 1 miljoen leerlinge (Carper, 1983:139).

Carper (1983:145) beskryf die groei van die Christian Day Schools soos volg: “Regardless of its future status, the Christian day school has emerged as a viable alternative to the public school, and its rapid growth indicates that a significant number of evangelical Protestants are reconsidering educational strategy”.

Die Christian Day Schools het ook versprei na die RSA waar dit bekend staan as die Accelerated Christian Education waarvan daar altesaam 48 skole met sowat 1 600 skoolpligtige leerlinge is (Theron, 1989:1).

Ten einde kennis en insig te verkry van die fundamentele vraagstukke wat die onderwys van die hede ten grondslag lê, is besluit om drie histories-opvoedkundige gevallestudies te doen met die oog op die bepaling van die ontstaansoorsake van dié skole. Die drie gevalle wat ondersoek sal word, is: die Waldorfskole in Duitsland, die Summerhillskool in Brittanje en die Christian Day School Movement in die VSA.

Verskeie privaatskole het al in die RSA ontstaan as gevolg van ontevredenheid met die openbare skole. Die Aksie Reformatoriese Skoolonderwys (ARSO) beywer hom om reformatoriese (gereformeerde) onderwys te bevorder. Nog 'n voorbeeld van so 'n skool is die Johannes Calvynskool in Pretoria. Die doel van dié gereformeerde skole is, “... om die onderwys ten minste aan te bied op dieselfde vlak en standaard as in die openbare skole maar met 'n onmiskenbare gereformeerde inslag” (Anon., 1985:25) en “... om 'n breër opvoeding te verskaf as wat in staatskole aangebied word” (Van Zyl, 1985:18).

Joodse en Rooms-Katolieke privaatskole in die RSA, is net soos die Johannes Calvynskool voorbeelde van privaatskole wat ontstaan het as gevolg van religieuse- en lewensbeskoulike oorwegings of oogmerke.

In teenstelling met die bogenoemde is daar weer privaatskole wat ontstaan het as gevolg van ander oorwegings. Daar is die bekende en veelrassige Marist Brothers Sacred Heart College in Johannesburg en die Uthongathi-skool langs die Noordkus wat deur die New Era Schools Trust (NEST) opgerig is (Van Zyl, 1985:18). Hierdie “... private schools have opened their doors to children of different races. Uthongathi, this new NEST school, is the first of four planned country-wide to create a new tradition in South African education. It is a challenge and an inspiration” (Anon., 1987:20).

Dit blyk uit die voorgaande oorsig dat navorsing soos hierdie uiters aktueel is, en wel om verskillende redes. Onder hierdie redes tel veral religieus-lewensbeskoulike (gepaard met kulturele) oorwegings by die oprigters van privaatskole. Hierdie navorsing kan lig werp op die fundamenteel-opvoedkundige vraagstukke by die oprigting van privaatskole.

1.5 DOEL VAN DIE NAVORSING

Die doel van die navorsing is:

- om te bepaal presies wat die vermelde drie privaatskole is en behels;
- om 'n histories-prinsipiële perspektief te gee van die ontstaansgeskiedenis en ontstaansoorsake van enkele 'soorte' privaatskole;
- om vas te stel wat die universele en die kontingente ontstaansoorsake is wat aanleiding gee tot die stigting van hierdie 'soorte' privaatskole, en
- ten slotte moet daar vasgestel word wat die implikasies van hierdie ontstaansoorsake vir onderwysvoorsiening in die RSA mag wees.

1.6 METODOLOGIESE VERANTWOORDING (metodes wat in die loop van die navorsing toegepas is)

1.6.1 Literatuurstudie

Literatuur het in hierdie navorsing die vernaamste deel van die bronnemateriaal gelewer. Primêre- sowel as sekondêre bronne, is benut. Ten einde sekere bronne op te spoor, is daar van die *Instituut vir Eietydse Geskiedenis (INEG)* se dienste gebruik gemaak. Kommentaar en standpunte van verskeie opvoedkundiges rakende privaatskole wat in koerante en tydskrifte gepubliseer is, is sodoende aan die lig gebring (De Wet, Monteith, Steyn & Venter, 1982:12).

Sekondêre bronne moes egter ook ruim gebruik word. Opvoedkundige boeke, artikels, verhandelinge, proefskrifte, ensiklopedieë en woordeboeke het 'n belangrike deel van die literatuurstudie gevorm (Venter & Verster, 1986:34). In die geval van Rudolf Steiner se Waldorfskole is vertaalde werke bestudeer.

'n ERIC-DIALOG-rekenaarsoektog is met die volgende trefwoorde onderneem: private schools, private education, church schools, parochial schools, Christian Day School Move-

ment, Summerhill, Neill, Accelerated Christian Education, educational alternatives, non-traditional education, Waldorf educational theory, Rudolf Steiner.

Ten einde vas te stel watter navorsing daar reeds in Suid-Afrika op die betrokke terrein van privaatskole gedoen is, is 'n RGN-NAVO-rekenaarsoektog uitgevoer met trefwoorde: private schools, private education, Waldorf educational theory, Rudolf Steiner, Summerhill, Neill, Christian Day School Movement, Accelerated Christian Education.

'n GKPV-soektog is ook gedoen om alle moontlike proefskrifte en verhandelings wat aan Suid-Afrikaanse universiteite onderneem is en wat oor hierdie navorsingsterrein handel – lopend of afgehandel – op te spoor.

1.6.2 Probleem-historiese metode

Die probleem-historiese metode is in die onderhawige studie veral gebruik omdat die navorsing hoofsaaklik gefokus is op 'n kultuur-historiese probleem. Daar is deurgaans gevra na die besondere probleem waarmee die oprigters van die privaatskole in hul kultuur-historiese omstandighede en in die onderwys van hul tyd in die besonder, in die lig van hul religieuse grondmotief, geworstel het, en wat die antwoord(e) is wat in daardie spesifieke tydsgewrig aan die hand gedoen is. Soveel moontlik inligting oor die probleem is bekom sodat lig op 'n eietydse onderwysprobleem gewerp kan word (Van der Walt, 1982:40).

1.6.3 Die eksemplariese metode (gevallestudies)

Die gevaar het bestaan dat daar in oppervlakkigheid verval kon word, indien daar gepoog sou word om alle privaatskole in hulle volle omvang aan die orde te stel. Die gevaar is egter grootliks uitgeskakel deur die gebruik van die eksemplariese metode (gevallestudies).

Die studie is tot enkele 'soorte' privaatskole beperk sodat die 'soorte' privaatskole so volledig en fundamenteel moontlik in drie lande, naamlik die Verenigde State van Amerika, Brittanje en Duitsland, bestudeer kon word. Brittanje en die VSA is as eksemplare gekies, omdat hulle net soos die RSA ook verskillende etniese en kulturele groepe huisves. Die Duitse Waldorfskole is as eksemplaar gekies om vas te stel of privaatskole nie slegs ontstaan as gevolg van kulturele en lewensbeskoulike redes nie, maar ook op grond van ander oorwegings, soos die sosiale opheffing van mense.

1.6.4 Die prinsipieel-besinnende metode

Die prinsipieel-besinnende metode is gebruik ten einde prinsipiele verklarings te vind vir die ooreenkomste en verskille tussen die ontstaansoorsake van die privaatskole in Duitsland, Brittanje en die VSA (Van der Walt, 1982:38) (vgl. par. 5.2).

Die feit dat beginseluitsprake wat met die verloop van die navorsing gedoen is, nie empiries getoets is nie, kan daaraan toegeskryf word dat hier nie met tasbare gegewens gewerk is nie. “Deur besinning oor en herbedinking van bepaalde fasette van die werklikheid en van bepaalde vraagstukke” (Van der Walt, 1982:37-38), is daar tot eie standpunte en gevolgtrekkings gekom.

1.6.5 Die vergelykende metode

’n Fundamenteel-opvoedkundige vergelyking is getref tussen die Waldorfskole in Duitsland, die Christian Day School Movement in die VSA en die Summerhillskool in Brittanje. Daar is gesoek na punte van ooreenkoms en van verskil tussen die drie ‘soorte’ privaatskole (vgl. par. 5.2).

1.6.6 Die transendentiaal-kritiese metode

Ten eerste moes aan die hand van die probleem-historiese metode vasgestel word, wat die religieuse grondmotief is wat werksaam is in die opvoedingsteorieë en opvoedingsmotiewe van die oprigters van die onderskeie privaatskole (Strauss, Smit & Schoeman, 1978:1).

Wanneer daar bepaal word wat die grondmotiewe is wat werksaam is in die hart van ’n denker, word dit ook gedoen deur die beoefening van transendentale kritiek. Die transendentiaal-kritiese metode is ’n kritiek-vorm wat rekenskap wil gee van die bo-teoretiese grondmotiewe en van die grondliggende teoretiese onderskeidings van ’n denker (Strauss, 1978:100).

’n Behoorlike ontleding van ’n bepaalde teorie is nodig alvorens ’n gevolgtrekking gemaak kan word of die religie van ’n teoretikus òf anastaties is, dit wil sê op God gerig, òf apostaties is, dit wil sê die hart afvallig op ’n afgod of ’n god gerig is (Van der Walt, 1982:41). Die gees van die afval in die religieuse wortel van die hart, kom as sondige ongehoorsaamheid aan die wil van God deur die loop van die geskiedenis in die vorm van verskillend-geartikuleerde grondmotiewe na vore (Strauss, 1978:100).

Van hierdie religieuse grondmotiewe is daar veral vier in die loop van die geskiedenis blootgelê, naamlik die vorm-materiegrondmotief, die natuur-genadegrondmotief, die natuur-vryheidgrondmotief en die grondmotief bekend as die skepping-sondeval-verlossing-grondmotief (Van der Walt, 1982:41; Dooyeweerd, 1953(I):36).

1.7 TERREINAFBAKENING

1.7.1 Studieveld

Die studie lê op die terrein van die historiese en fundamentele opvoedkunde. Daar is drie histories-fundamenteel-opvoedkundige gevallestudies van privaatskole gedoen.

1.7.2 Begripsomskrywing

Sekere begrippe wat in hierdie navorsing gebruik word, moet uit die aard van hulle meerduidige gebruik gepresiseer word.

- Privaatskool/-skole
 - ⌘ 'n Skool wat nie onder gesag van die staat of deur die staat voorsien en onderhou word nie (Kritzinger, 1972:777).
 - ⌘ Skole wat nie deur die regering onderhou word nie, maar buite die regering funksioneer. Daar word ook na privaatskole verwys as 'nie-publieke' en 'onafhanklike skole' (Erickson, 1982:1448).
 - ⌘ Formele en nie-formele onderwysvoorsiening wat deur ('n) afdeling(s) van die privaatsektor in stand gehou word, en vir die doeleindes van staatsubsidiëring aan sekere voorwaardes voldoen (RGN, 1981b: 124-125).
- Privaatsektor

Daardie afdelings van die gemeenskap, maatskappy of ekonomiese sektor wat nie deel van die staatsdiens is nie (RGN, 1981b:125).
- 'Soorte'

Groepe, klasse, tipes.
- Ontstaansoorsake

Redes wat aanleiding gegee het tot die begin/oorsprong (Kritzinger, 1972:679).

- Universeel
Dit wat algemeen -(geldend) en allesomvattend is (vgl. Kritzinger, 1972:1122).
- Gemeenskaplik
Gesamentlik, aan almal behorende (Kritzinger, 1972:190).
- Kontingent
Aan onvoorsiene, onvoorspelbare oorsake of -omstandighede onderworpe (Hauptfleisch, 1984: 257), “toevallig”.
- Partikulier
Wat iemand persoonlik betref; afsonderlik; wat net geld vir of behoort tot een gedeelte of 'n enkele persoon; privaat; persoonlik (Terblanche & Odendaal, 1966:761).

1.8 PROGRAM VAN ONDERSOEK

Eerstens is deur middel van 'n literatuurstudie vasgestel wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van drie 'soorte' privaatskole, by name die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement. 'n Katalogus van ontstaansoorsake is saamgestel waarna daar besin is oor die universele, gemeenskaplike, en die partikuliere en/of kontingente oorsake van (die betrokke) privaatskole. Laastens is afleidings, bevindings en gevolgtrekkings gemaak ten opsigte van die implikasies wat die ontstaansoorsake vir onderwysvoorsiening in die RSA mag hê.

1.9 HOOFSTUKINDELING VAN DIE VERSLAG (VERHANDELING)

Die verhandeling is in ses hoofstukke ingedeel:

In hoofstuk 1 word die konteks, probleemstelling en die aktualiteit van die navorsing aangedui. Die doel en metodologiese verantwoording van die navorsing word uitgestippel.

In hoofstuk 2 word die ontstaansoorsake van die Waldorfskole van Rudolf Steiner, wat in Duitsland ontstaan het, bespreek.

Die ontstaansgeskiedenis van die Summerhillskool van Alexander S. Neill in Brittanje kom in hoofstuk 3 onder die soeklig.

In hoofstuk 4 word aandag gegee aan die ontstaansoorsake van die Christian Day School Movement in die VSA.

In hoofstuk 5 word 'n fundamenteel-opvoedkundige vergelyking gemaak van die ontstaansoorsake van die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement. Enkele perspektiewe op onderwysvoorsiening in die RSA word verskaf.

Die verhandeling word afgesluit deur hoofstuk 6 waarin die bevindings en gevolgtrekkings aangebied word.

1.10 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Die probleem, naamlik om die ontstaansoorsake wat aanleiding gee tot die stigting van enkele 'soorte' privaatskole te bepaal, is gestel. In die volgende hoofstuk word die ontstaansoorsake van die internasionale Waldorfskoolbeweging van Rudolf Steiner bespreek as eerste stap in die ondersoek van die probleem.

2. DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE INTERNASIONALE WALDORFSKOOLBEWEGING VAN RUDOLF STEINER

2.1 INLEIDING

Die internasionale Waldorfskoolbeweging is tans die tweede grootste nie-denominasionele private skoolstelsel in die vrye wêreld. Die Waldorfskole, ook bekend as die Steinerskole, het hulle ontstaan by die Duitse filosoof en okkultis, Rudolf Steiner, gehad. Steiner se eerste alternatiewe skool is reeds in 1919 in Duitsland gestig, waarna hulle vinnig versprei het na ander lande in Sentraal-Europa. Die Waldorfskoolbeweging het egter ook na lande soos die Verenigde State van Amerika, Kanada, Suid-Amerika, Suid-Afrika, Australië en Nieu-Zeeland versprei. Die eerste Rudolf Steinerskool in die VSA is reeds in 1928 in New York gestig (Barnes, 1980:323).

Tans word sowat 50 000 leerlinge in ongeveer 200 skole in sowat 18 lande van die nie-kommunistiese wêreld, onderrig. Steiner en sy studente het 'n verdere 123 koshuis- en dagskole vir gestremde kinders opgerig (Ogletree, 1974:344; Barnes, 1980: 324).

Die Waldorfskool in die RSA staan bekend as die Michael Mount Waldorfskool en is in Bryanston, Johannesburg, geleë.

Die Waldorfskoolkonsep is gebaseer op 'n holistiese en humanistiese lewens- en wêreld-beskouing wat 'n holistiese begrip van die menslike wese insluit. Die Waldorfskoolsisteem rus op twee fondamente: eerstens op Steiner se mensbeskouing en tweedens op Steiner se siening van die kind se ontwikkeling. Hierdie twee aspekte bepaal die Waldorfkurrikulum, die metodes van onderrig, onderwyser-leerling- verhoudinge, asook alle ander praktiese aangeleenthede in die Waldorfskool.

Die Waldorfskoolkonsep is moeilik verstaanbaar en sal nie maklik deur 'n openbare staatskool aangeneem kan word nie. Om dié rede het die Waldorfpopvoeding redelik onbekend gebly in vergelyking met A.S. Neill se Summerhillskool en die Montessori-skole (Ogletree, 1974:345-351).

In hierdie hoofstuk word Rudolf Steiner, as stigter van die private Waldorfskole, se lewensgeskiedenis geskets, asook die ontstaansgeskiedenis van die Waldorfskole, beskryf.

Aandag word veral geskenk aan die kultuur-historiese omstandighede waarin die skool gestig is, aangesien dit vermoedelik as 'n belangrike ontstaansoorzaak van die Waldorfskool beskou word.

Dit is vervolgens ook nodig om in hierdie hoofstuk aan te dui wat Steiner se lewens- en wêreldbeskouing was, asook die Waldorfskoolbeweging se opvoedingsleer as antwoord op die probleme van daardie betrokke kultuur-historiese tyd waarin Steiner gelewe het. 'n Lys van ontstaansoorake dien as 'n samevatting van dié hoofstuk.

Voordat 'n Christelike mens- en opvoedingsbeskouing in par. 2.11 gegee word, sal Steiner se lewens- en wêreldbeskouing eers geanaliseer word; met behulp van eersgenoemde kan Steiner se standpunt en beskouinge geëvalueer en in perspektief gestel word.

2.2 LEWENSGESKIEDENIS EN KARAKTERSKETS VAN RUDOLF STEINER (1861-1925)

2.2.1 Inleiding

Daar sal in hierdie hoofstuk gepoog word om prinsipieel aan te toon wat die ontstaansoorake van die Waldorfskoolbeweging as 'n 'soort' privaatskool is. Om dié rede is dit nodig om besondere aandag te gee en klem te lê op die lewensgeskiedenis en op 'n karakterskets van Rudolf Steiner. Uit sekere faktore wat sy hele lewe beïnvloed het en wat op hom ingewerk het, het die Waldorfskoolbeweging voortgevloei.

Rudolf Steiner se persoonlikheid, sy lewens-, wêreld- en mensbeskouing en sy ken-teoretiese uitgangspunt, is so interverweef met die Waldorfskoolbeweging dat daar na hierdie private skole ook verwys word as die Rudolf Steinerskole.

2.2.2 Kinderjare

Rudolf Steiner is op 27 Februarie 1861 in Kraljevo, Kroatie op die grens tussen Oostenryk en Hongarye, gebore. Tans is Steiner se geboortedorpie in Servië, Yoegoeslavië, geleë (Blunt, 1982:1; Carlgren, 1976:11; Steiner, 1932:2).

Steiner was die oudste van drie kinders van 'n plattelandse stasiemeester en telegrafis. Sy ouers was eenvoudige en hardwerkende mense (Ogletree, 1974:345). Kort na sy geboorte het sy ouers na Mödling verhuis en toe weer na Pottschach naby die Alpe, waar hy vanaf sy tweede tot agtste lewensjare gewoon het (Steiner, 1932:2-3).

Vanaf sy vroegste lewensjare het hy maar 'n eensame bestaan gevoer, aangesien daar altyd 'n moontlikheid bestaan het dat die stasiemeester verplaas kon word. Hy was egter geensins 'n ongelukkige kind nie. Hy was deurentyd in vervoering oor sy omgewing aangesien dit baie stimuli gebied het vir sy nuuskierige geaardheid. Hy was ook baie geïnteresseerd in die dinge van die grootmens-wêreld (Shepherd, 1975:28; Blunt, 1982:1).

Op agtjarige ouderdom is sy vader verplaas na die stasie van Neudorfl, naby Wene. Die toenemende nasionale bewussyn van die Hongare het van die stasiemeester se seun nog meer 'n buitestaander gemaak as in Pottshach. Die gevolg was dat die seun dikwels in die woude rondgedrentel het, waar hy met die houtkappers se seuns en bediendes van die kasteel bevriend geraak het. Van hulle het hy meer te hore gekom van die dorpstories wat net sy probleme en raaisels aangaande die 'geheime' van die wêreld vermeerder het (Steiner, 1951:8-9; Shepherd, 1975:29).

Eensaamheid het Steiner se hele lewe gekenmerk. Die hooforsaak vir sy eensaamheid was sy vroeë ontdekking van sy innerlike lewe. Teen sy agste lewensjaar was hy alreeds bewus van indrukke en ervarings van 'n 'ander' werklikheid as die materialistiese wêreld. Hierdie 'ander' werklikheid of wêreld was nie beskikbaar vir aanraking of fisiese kontak nie, maar was vir Steiner duidelik sigbaar op 'n konstante en deurlopende manier (Davy, 1975:12). Daar was geen huiwering van sy kant oor die werklikheid van sy 'ander' wêreld wat hy kon aanvoel deur sy sinuïglike persepsie nie. Vir hom was daar twee wêrelde, die sigbare wêreld wat almal sien en beleef, en die onsigbare een wat net hy ervaar en waaroor niemand met hom wou gesels nie (Shepherd, 1975:29-30; Steiner, 1970:vii).

Vir Rudolf Steiner was die lewensbelangrike vraag wat die twee wêrelde in gemeen het. Dit het hom veertig jaar lank geneem om die vraag ten volle te beantwoord en daarna het hy die res van sy lewe en al sy energie gebruik om hierdie antwoord aan sy medemens oor te dra (Davy, 1975:13).

Op 8-jarige ouderdom het Steiner se lewe begin verander deurdat hy antwoorde gekry het oor sy 'ander' wêreld waarvan niemand hom iets kon vertel nie. Hy het by sy gunsteling onderwyser 'n meetkundeboek geleen. Hy het 'n studie begin maak van die aksiome, konstruksies en probleme van Euclidijs. Die boek was vir hom 'n ontdekking, want hiër het hy 'n wêreld van vorm en patrone gevind wat in die verstand self geteken word, 'n

wêreld waarin 'n persoon self kan leef, apart van die buitewêreld. Dit was vir hom 'n verbintenis met sy eie 'onsigbare' wêreld (Steiner, 1951:12).

In die volgende twee jare is sy intellek en nuuskierigheid verryk deurdat hy kennis gemaak het met musiek, kuns, astronomie, taal en medisyne. Steiner se nuutgevonde innerlike wêreld van sy denke was besig om elke dag te groei (Shepherd, 1975:30).

2.2.3 Skoolloopbaan

Steiner se vader wou hê dat hy 'n loopbaan as spoorwegingenieur moes volg. Daarom plaas hy hom in die 'Realschule' (Kollege vir Moderne Wetenskap) met 'n kurrikulum van Natuurwetenskap en Moderne Tale, eerder as die 'Gymnasium' (Klassieke skool) met sy klassieke kurrikulum. Die skool was by Wiener-Neustadt, 'n stad ongeveer drie myl vanaf Neudorf. Die eerste twee jaar in die skool was baie moeilik vir Steiner. Hy het 'n agterstand in sy skoolwerk gehad wat betref skryf- en spelvermoë as gevolg van sy belangstelling in die sogenaamde geestelike vakke. Kort voor lank het hy egter goed begin vaar op skool (Steiner, 1951:20-21; Shepherd, 1975:32; Carlgren, 1976:11; Blunt, 1982:2).

Tydens sy laaste twee skooljare, vanaf 15 tot 17 jaar, het hy vinnig begin ontwikkel. Hy was teen dié tyd diep betrokke by die innerlike wêreld van die denke, 'n belangstelling wat geïllustreer kan word uit sy entoesiastiese, maar mislukte poging om Kant se *Critique of Pure Reason*, te lees (Steiner, 1951:24-16; Blunt, 1982:2; Ogletree, 1974:345).

2.2.4 Universiteitsjare

Toe hy 18 jaar oud was, is Rudolf Steiner se vader verplaas na 'n stasie in die omgewing van Wene, waar sy seun die Tegniese Kollege/Universiteit in Wene kon bywoon. Steiner het besluit dat hy 'n loopbaan as skoolmeester wou volg en het gevolglik ingeskryf vir vakke soos Wiskunde, Natuurgeskiedenis en Wetenskap. Hy was 'n suksesvolle student en het sy lewe van eensaamheid afgeskud en vriende gemaak (Carlgren, 1976:11).

Voor Steiner universiteit toe is, het hy 'n studie gemaak van die filosofieë van Kant, Lessing en Hegel. Hierdie filosowe se werke, tesame met die werk van Darwin en Keppler, is tydens sy universiteitsjare verder bestudeer (Steiner, 1951:35-37; Blunt, 1982:5).

Rudolf Steiner het ook lesings aan die universiteit bygewoon oor Filosofie, Literatuur asook Psigologie en Medisyne. Hy het bekend geword met Goethe se metodes van wetenskaplike observasie (Carlgren, 1976:11).

Gedurende sy eerste termyn in Wene, het Steiner lesings van professor Karl Schroër oor Duitse literatuur bygewoon. Op hierdie manier het hy in kontak gekom met die twee persone wat die grootste invloed op sy lewe sou hê: prof. Schroër self, en Goethe aan wie se geskifte en denke Schroër hom voorgestel het. Goethe se werk het 'n groot invloed op Steiner se denke oor opvoeding en onderrig uitgeoefen (Steiner, 1951:37; Blunt, 1982:5; Shepherd, 1975:38).

Steiner se ondervinding met onderwys en opvoeding het 'n belangrike ontwikkeling in die daaropvolgende jare ondergaan.

In 1884 het nog een van die vele belangrike gebeurtenisse in Steiner se lewe plaasgevind; dit sou 'n daadwerklike invloed op sy lewe en denke uitoefen. Hy was ingeneem as 'n loseerder by 'n Joodse familie, waar hy terselfertyd sou optree as privaat onderwyser. Sy hoofsaak in die huis was die opvoeding van die jongste seun van tien wat 'n waterhoof gehad het. Uit die aard van die saak was die seun verstandelik vertraag en kon nie lees of skryf nie. Hier het Steiner gebruik begin maak van sy metode van waarneming. Hy het 'n innerlike siels-verhouding met die seun gesluit, waarin hy die seun se siel wat volgens hom in 'n slapende toestand was, opgevoed het. Binne twee jaar het die seun so dramaties goed gevorder dat hy toelating tot die publieke skool gekry het. Hy het heelwat later as dokter gekwalifiseer. Hierdie gebeurtenis het die fondament gelê vir twee van Steiner se lewensprestaties: sy nuwe benadering tot die opvoedkunde en sy unieke behandeling van die verstandelik-gestremde kind (Steiner, 1947:66-67; Blunt, 1982:6; Davy, 1975:16).

Steiner het ook sy mede-studente en volwassenes onderrig hoofsaaklik in Wiskunde en Natuurwetenskap. Sodoende het hy 'n inkomste verdien en homself onderhou (Steiner, 1970:vii; Davy, 1975:16).

Nog 'n belangrike gebeurtenis wat Steiner in 1884 te beurt geval het, was toe hy deur prof. Joseph Kurschner genader is om Goethe se wetenskaplike werke te redigeer. Sy kommentaar sou deel vorm van 'n omvattende publikasie getitel; *The Literature of the German Nation* (Blunt, 1982:7; Steiner, 1970; vii).

Na Steiner sy werk vir Kurschner in 1888 voltooi het, is hy aangestel as redakteur van die Duitse tydskrif, die *Deutsche Wochenschrift*. Hier het Steiner 'n intensiewe studie van die filosofie van Marx en Engels onderneem. Hy het sy ontevredenheid uitgespreek oor hierdie materialistiese filosofie aangesien die geestelike werklikheid nie in aanmerking geneem word nie. Steiner het al hoe meer begin voel dat daar in die Westerse beskawing 'n geestelike krag is wat meewerk in die geestelike bestemming van die mensdom. Selfs

toe al het hy die tragedies voorsien wat die verkondiging van dialektiese materialisme in Europa sou bring. Steiner kon nie sy idees in hierdie nuusblad met entoesiasme skryf nie, aangesien hy besef het dat sy idees ver verwyder was van die moderne intellektuele lewe van sy tyd (Steiner, 1951:107-109; Blunt, 1982:8; Davy, 1975:17).

Gedurende hierdie tydstop van sy lewe het hy kennis gemaak met die teosofiese beweging van Madame Helena Petrovna, wat in die VSA ontstaan het en beskryf word as 'n religieuse filosofie met 'n mistiese aspek, wat teruggevoer kan word tot die antieke tye maar wat ook van groot betekenis is in die negentiende- en twintigste eeu (Anon., 1984:942). Alhoewel Steiner nou meer oortuig was van die direkte geestelike waarneming van die waarheid van geestelike feite wat die teosofie blootgelê het, het hy geen aantrekkings tot hierdie beweging gevoel nie. Hy het gevoel dat hulle hele benadering tot die wêreld van geeste heel verskillend van sy eie was (Shepherd, 1975:45).

In 1889 het Steiner ook die geleentheid gekry om 'n volledige werk oor Goethe se studie te redigeer. Die Hertogin, Sophie van Sakse het in besit gekom van Goethe se manuskripte waarna sy die Goethe-argiewe te Weimar gestig het met die doel om 'n nuwe uitgawe van Goethe se werk, gebaseer op die ongepubliseerde geskrifte, uit te gee (Steiner, 1951:119).

In 1890 het Steiner na Weimar in Duitsland verhuis waar hy vir die volgende sewe jaar in die Goethe-Schiller argiewe in Weimar as redakteur sou werk, om sodoende 'n volledige publikasie oor Goethe se wetenskaplike werke die lig te laat sien (Steiner, 1951:119).

In 1891 het Steiner die Ph. D-graad in filosofie aan die Rockstock Universiteit, met 'n proefskrif getiteld, *Waarheid en Wetenskap*, behaal. Twee jaar later (in 1894) het sy belangrikste boek oor filosofie *The Philosophy of Freedom*, ook bekend as *The Philosophy of Spiritual Science*, die lig gesien (Blunt, 1982:8).

Terwyl hy in Weimar was, het hy 95 titels gepubliseer waaronder 7 volumes van Goethe se wetenskaplike skrifte, 'n boek oor Nietzsche, en 'n werk oor Fichte en Haeckel. Hy het ook voortgegaan met sy onderrigwerk.

In 1897 het Steiner na Berlyn verhuis om mede-redakteur van die *Journal of Literature* (*Magazin: Monatschrift für Litteratur*) te word en waar hy sy opvattinge omtrent ewolusie, natuurlike organisasie en wetenskap neergepen het (Edwards, 1967:13).

Die volgende vyf jaar in Steiner se lewe was uiters kritiek. Hy was alhoemeer verwickeld in 'n dieper konflik oor die geestelike wêreld wat hy as werklikheid ervaar het. Hy het al

hoe meer gebruik begin maak van sy metode van meditasie om sy twee wêrelde, naamlik die fisiese en die geestelike, bymekaar te bring (Steiner, 1951:242; Blunt, 1982:57-58).

Nie lank nadat Steiner na Berlyn verhuis het nie, het die Eunicke-familie van Weimar hom gevolg en is hy in 1899 met Frau Anna Eunicke getroud (Steiner, 1951:282).

Vanaf 1899 tot 1905 was Steiner 'n lektor in geskiedenis by die Werkersinstituut vir Voortgesette Onderwys wat gestig is deur Wilhelm Liebknecht. Omdat die filosofie wat hy uitgedra het aan die studente in teenstelling was met die materialisme van die Marxistiese wêreld- en lewensbeskouing, moes hy na vier jaar as lektor bedank (Blunt, 1982:9).

Dit was gedurende hierdie tydstop van sy innerlike lewe wat hy die geestelike betekenis van Christenskap besef het. Waar hy voorheen skerp kritiek gelewer het teen die Christene, het hy nou bewus geword van die inkarnasie van Christus as die middelpunt van die menslike geskiedenis (Davy, 1975:20; Blunt, 1982:10).

2.2.5 Steiner se “Spiritual Science”¹ en teosofie

Aan die begin van die eeu, het Rudolf Steiner so 'n mate van sukses behaal om bewussynskontrolle uit te oefen oor sy oorgevoelige persepsie, dat hy nou in 'n posisie was om dit as 'n basis vir geestelike-wetenskaplike navorsing te gebruik. Vanaf 1900 tot 1902 het hy begin om lesings te gee oor sy direkte esoteriese kennis aan klein groepies mense wat bereid was om te luister. Die Hertog en Hertogin van Brockdorff van die Teosofiese Organisasie het hom genooi om gereeld by die organisasie lesings te gee (Steiner, 1932:277).

Alhoewel hy nie lid van hierdie Teosofiese organisasie was nie, het hy die geleentheid gekry om sy lewenstaak te begin. Hy het 'n beroep op die mensdom gedoen om die wetenskaplike materialisme en filosofiese agnostisisme te laat vaar en oor te gaan na 'n lewe van kennis en begrip van die geestelike agtergrond van die menslike lewe, waarin beide die ontstaan en einde van die mensdom rus. Hy het hom hierin beywer tot sy dood, 21 jaar later (Shepherd, 1975:62; Carlgren, 1976:62).

'n Ene Marie von Sievers, 'n bewonderaar van Steiner en 'n dinamiese aktrise en kunstenaar, het 'n goeie vriendin van hom geword en saam begin werk ter vervulling van Steiner

1 Die Engelse term 'Spiritual Science' word net so gebruik aangesien daar geen term in Afrikaans gevind kon word wat die betekenis daarvan presies omskryf nie.

se lewensideaal. Uit die vriendskap is 'n huwelik in 1914 gesluit toe Marie von Sievers, Steiner se tweede vrou geword het, nadat sy eerste vrou, Anna, in Maart 1911 oorlede is (Davy, 1975:20).

Op 8 Oktober 1902 het Steiner 'n lesing gegee voor die wetenskaplike Giordano Bruno-organisasie ('n Duitse afdeling van die Teosofiese Organisasie) in Berlyn (Steiner, 1932: 273).

Vanaf Oktober 1902 tot Januarie 1913 het Rudolf Steiner bekend geword as 'n teosofis. In die loop van daardie jare het dit egter geleidelik vorendag gekom dat Steiner se idees oor kennis van die mens verskil het van die teosofiese filosofie. Soos Shepherd (1975:66) dit baie duidelik uitdruk: "Gradually it became plain that the new wine could not be contained in the old bottles".

2.2.6 Steiner se Antroposofiese Beweging

Vanaf 1902 het Steiner by geleentheid begin om 'n nuwe term te gebruik in sy navorsing. Sy studie van die ware mensenaatur het bekend geword as "Antroposofie" – wat afgelei is uit die Griekse woord "anthropos" (mens) en "sophia" (wysheid) (Carlgren, 1976:12).

Vanaf 1907 het Steiner se lesings hom deur Europa laat toer. Hy is uitgenooi om in Duitsland, Oostenryk, Switserland, Frankryk, Italië, Brittanje, Tsjeggieslowakye, Noorweë en Denemarke, te praat. Hier het hy gebruik gemaak van die term "Antroposofie" om sy eie 'tipe' onderrig aan te dui (Blunt, 1982: 12).

In 1908 het hy sy eerste lesing oor opvoeding gegee en 'n pamflet daaroor gepubliseer.

In Januarie 1913 het Steiner finaal weggebreek van die Teosofiese Organisasie as gevolg van Anie Besant en Biskop Leadbeater se pro-Hindu beleid. Hulle het van die standpunt uitgegaan dat Christus teruggekeer het na die aarde in die liggaam van 'n jong Indiese seun, Jeddu Krishnamurti. Steiner het hierdie verregaande idees verwerp (Steiner, 1932:293; Blunt, 1982:13; Edwards, 1967:14; Sheperd, 1975:72).

Op 3 Februarie 1913 is die eerste algemene vergadering van die antroposofiese organisasie gehou. Hierdie antroposofiese organisasie was niks nuuts nie, maar slegs 'n verlenging van Rudolf Steiner se werk en onderrig aangaande die kennis van die ware mensenaatur en sy verhouding tot die kosmos. Die antroposofiese organisasie was 'n beweging om in die

praktiese en ware lewe die mensdom te lei tot 'n nuwe geestelike begrip van die mens en sy werklikheid.

In 1913 is daar begin met die oprigting van 'n kulturele sentrum bekend as die Goetheanum (in herkenning van Steiner se bewondering vir Goethe) in Dornach, Switzerland (Steiner, 1957:5). Dit sou die sentrum word vir alle antroposofiese aktiwiteite: lesings, drama, feestelikhede en ander projekte. Die gebou is deur Steiner self ontwerp. Die hoeksteen is gelê op 20 Desember 1913 (Steiner, 1957:3). Die Waldorfskoolbeweging het ontstaan uit eksperimente wat gedoen is by die Goetheanum. Gedurende die Eerste Wêreldoorlog het hy alternatiewelik in Dornach en Berlyn gewoon en voortgegaan met sy lesings, skryfwerk en die werk aan die Goetheanum (Blunt, 1982:14).

In die na-oorlogse chaos van Europa het 'n menigte mense 'n nuwe begin in die sosiale lewe en hul werk begin soek en baie het Steiner genader om 'n oplossing. In 1919 is hy deur die eienaar en direkteur van die Waldorf-Astoriasigaret fabriek in Stuttgart, Emil Molt, gevra om 'n skool vir die kinders van die fabriekswerkers te stig. Hiermee is die eerste Waldorfskool gebore. Steiner het met entoesiasme op hierdie versoek gereageer (Blunt, 1982:14).

Die doel met die skool was die herstrukturering van onderwys wat moes lei tot 'n nuwe tipe staatsburger, 'n staatsburger wat sou bydra tot 'n nuwe Duitsland (Foster, 1984:228).

Grondliggend aan die Waldorf-opvoeding, staan die idee dat die menslike wese uit 'n drievoudige natuur bestaan – liggaam, siel en gees- en dat kinders en die manier waarop hulle onderrig word, met tyd ontwikkel. Dit was Steiner se hoop om hierdie ontwikkelingsproses in elke aspek van die skoollewe en skoolomgewing in te weef (Foster, 1984:228-229). Steiner het 'n bekende figuur in die na-oorlogse Duitsland geword, in so 'n mate dat sy lewe bedreig is deur verskeie ekstremiste. Op nuwejaarsaand is die Goetheanum tot op die grond afgebrand. 'n Nuwe gebou is weer opgerig waarvan die hoeksteen in 1923 gelê is (Steiner, 1957:22, 53).

2.2.7 Sy laaste jare

Teen die einde van September 1924 het Steiner begin siek word. Hy het egter op sy siekbed voortgegaan met sy skryfwerk tot sy sterwensdag op 30 Maart 1925 (Davy, 1975:22; Steiner, 1971:7). In dieselfde jaar nog is die "New School" soos dit genoem was, in Streatham in London, gestig. Vandag staan dit bekend as die Michael Hallskool (Edmunds:1956:xi).

Steiner het 'n sterk opvoedkundige beweging nagelaat wat vinnig uitgebrei het tot die tweede grootste onafhanklike opvoedkundige beweging in die wêreld.

2.2.8 Ander belangrike bydraes

2.2.8.1 Steiner se publikasies

Rudolf Steiner was 'n skrywer van formaat en het 'n menigte publikasies die lig laat sien. Die lys van titels wat hy gepubliseer het, is oneindig lank. Vir die doel van hierdie navorsingsverslag sal slegs die belangrikste boeke genoem word. Hulle is:

- The Philosophy of Spiritual Activity (1894)
- Goethe's conception of the world (1897)
- Christianity as Mystical Fact (1902)
- Knowledge of the Higher Worlds and its attainment (1904)
- Theosophy (1904)
- Occult Science – an outline (1913)
- The Threefold Commonwealth (1920)
- The Story of My Life (1924)

2.2.8.2 Ander Projekte

Ander projekte wat uit Steiner se werk voortgespruit het, sluit in skole en koshuise vir gestremde leerlinge, 'n terapeutiese kliniek by Arlesheim, Switzerland; wetenskaplike en wiskundige navorsingssentra; skole vir drama, spraak, kuns en beeldhouwerk; eurytmiek – 'n beweging vir spraak en musiek; die biodinamiese metode van landbou en tuinbou (Anon., 1984:549).

2.3 KULTUUR-HISTORIESE AGTERGROND VAN RUDOLF STEINER SE OPVOEDKUNDIGE DENKE

2.3.1 Invloed van die kultuur-historiese omstandighede op Rudolf Steiner se opvoedkundige denke

Die ontstaansoorsake van die Waldorfskole lê in Steiner en die meerderheid van die bevolking in Duitsland se opstand vanaf 1918 tot 1921 teen die wanpraktyke op politieke, maatskaplike en ekonomiese gebied.

Dit was 'n tyd van groot tragedie vir Europa toe Rudolf Steiner gevra is om advies te gee oor die stigting van die eerste Waldorfskool in Duitsland. Duitsland was een van die lande wat die swaarste getref is deur die Eerste Wêreldoorlog. Tydens hierdie na-oorlogse jare was daar wêreldwyd politieke onrus en ekonomiese probleme (Davy, 1975:80; Steiner, 1947:90).

Die probleme is vererger deur die ontstaan van 'n groter proletariaat wat teweeggebring is deur die industriële rewolusie. Die proletariaat kon nie werksbevrediging kry nie. Die miskenning van hulle eise en behoeftes het gedreig om die sosiale orde van daardie tyd in duie te laat stort (Stormberg, 1980:15).

Tesame met die ontstaan van die proletariaat het die industriële rewolusie ook 'n bepaalde invloed op die onderwys gehad. Verpligte onderwys, wat in die meeste lande in Europa ingestel is, het slegs beperkte onderrig aangebied. Die sekondêre onderwys was gerig op intellektuele onderrig en slegs gespesialiseerde sportsoorte is aangebied. Hierdie tipe onderrig was hoofsaaklik vir die bevoorregte klasse en die opvoeding van die proletariaat moes agterbly (Davy, 1975:80).

Die ouers het na die oorlog weer teruggeval in die ou sosiale orde van klasseverskille. Dis toe dat die idee ontstaan om iets te doen vir die opvoeding van die volgende geslag. Daarmee is die idee van 'n nuwe 'tipe' onderwys gevorm. Die nuwe 'tipe' onderwys was nodig sodat die jonger geslag met die veranderde omstandighede tred kon hou (Steiner, 1971:90).

Steiner se hoofdoel met die nuwe 'tipe' onderwys was, dat die jonger geslag moes leer om die werklikheid te verstaan op 'n manier wat totaal verskil van die rasionalistiese benadering van die negentiende en twintigste eeu. Die mens moes 'n denkwyse ontwikkel wat saam met die vloei van die lewe kon beweeg, dit wil sê die teorie en praktyk moet een wees. Die volle werklikheid moet begryp word aangesien definisies en beginsels nie aanvaarbaar is nie. Vir Rudolf Steiner was daar 'n behoefte om die dieper innerlike wese van die mens en sy verhouding met die wêreld beter te verstaan (Steiner, 1971:14-15).

Daarom was dit vir Steiner van uiterste belang dat die gees en siel van die mens opgevoed moes word, sodat die mens vanuit sy gees 'n weg mag vind vir verandering in die sosiale chaos waarin die beskawing hom bevind. Opvoeding van die drievoudige mens as liggaams-, siels-, en geestelike wese, is vir Steiner die sleutel tot sosiale hernuwing (Steiner, 1982 a:13).

2.3.2 Steiner se drievoudige sosiale orde: sosiale hernuwing

Die jaar 1919 is in Duitsland gekenmerk deur 'n dreigende burgeroorlog. Die toekoms van die land was op die spel. Die ekonomie het ineengestort, epidemies het versprei, hongersnood, werkloosheid, politieke demonstrasies en onrus was aan die orde van die dag. Dit was te midde van hierdie verwarring en probleme en op aandrang van prominente figure in die regering, asook wetenskaplikes en industrialiste wat bekend was met die antroposofiese filosofie, dat Rudolf Steiner besluit het om sy nuwe sosiale orde bekend te stel. Dit het aanleiding gegee tot die publikasie van sy boek *The Threefold Commonwealth* (Carlgren, 1976:13). Steiner se drievoudige sosiale orde sou 'n direkte invloed op die onderwys uitoefen.

Die drievoudige sosiale orde van Steiner het gerus op die bekende en kenmerkende spreekwoorde van die Franse Rewolusie: Vryheid, gelykheid en broederskap.

- Geestelike *vryheid* in die kulturele lewe
- Demokratiese *gelykheid* voor die wet
- Sosiale *broederskap* in die ekonomiese lewe wat berus op vrywillige samewerking (Steiner, 1919:54; Edwards, 1967:14).

Na die oorlog het Steiner gepoog om sy Drievoudige Sosiale Orde (Threefold Social Order) in die eerste Waldorfskool te realiseer (Carlgren, 1976:13-15). Steiner se siening was dat onderwys en onderrig 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van die mens en in die vorming van 'n gemeenskap. Daarom beskryf Steiner (1947:90) die rede vir die ontstaan van die Freie Waldorfschule soos volg: “ It was founded in the first place as a social act”.

Die menslike wese moet groei en ontwikkel tot 'n aktiewe staatsburger, vry van die eise van die staat en die handelslewe. Steiner glo dat as die skole se kurrikula, onderwysmetodes en eksamens aangepas word by die land se industriële, regerings of selfs militêre behoeftes, dit sou lei tot rewolusies, oorloë en staatsgrepe (Carlgren, 1976:13).

Steiner is in sy opvattinge van sosiale hernuwing bygestaan deur Emil Molt, wat van mening was dat die val van die sosiale en ekonomiese lewe in Duitsland na die oorlog, deel van die krisis van die Westerse beskawing is. Die krisis sou nie opgelos kon word deur 'n verandering van regering of politieke partye nie. Molt het gevoel dat slegs 'n verandering in die mens se denke, gevoel en gedrag, permanente gevolge sou hê. Verandering het gewys op kulturele hernuwing — 'n nuwe 'tipe' onderwys (Barnes, 1980:323).

Na aanleiding van hierdie sieninge van Steiner en Molt, is die pedagogiek en didaktiek van die Waldorfskool gegrond op 'n hernuwing van die onderwys wat parallel moes loop met die gees van die tyd en met die take wat elke fase van die menslike ontwikkeling stel (Steiner, 1947:8). Die Waldorfskool moes dien as 'n voorbereidingskool vir die lewe self. Die kind moes nie leer ter wille van akademiese prestasie nie, maar om verder van die lewe te leer. Daarom moes die kind se innerlike gees opgevoed word, sodat daar 'n mens met 'n kreatiewe gees in die sosiale gemeenskap en praktiese lewe geplaas kon word (Steiner, 1982 a:16-17).

Volgens Steiner is die kind 'n produk van die sosiale orde en na sy onderrig moet hy weer daardie sosiale orde binnetree. Die doel van die Waldorfskool moet hierby aanpas en daarom word die kind opgevoed sodat hy in aanraking bly met die sosiale orde van sy tyd – ongeag of dit goed of sleg is (Steiner, 1947:92).

Rudolf Steiner het tydens lesings in Dornach in Augustus 1919 die fondament gelê vir sosiale hernuwing deur middel van die Waldorfpvoeding:

- tydens die kinderjare kan die basis gelê word vir deelname aan 'n *vrye* kulturele lewe;
- in die middelskooljare vir die respektering van *gelykheid* voor die wet, en
- in die adolessente jare vir 'n bydrae in die sosiaal-ekonomiese lewe (Carlgren, 1976:21; Davy, 1980:354).

2.3.3 Ontstaansgeskiedenis van die Waldorfskoolbeweging

Die eerste Waldorfskool was die uitvloeisel van die beweging vir 'n Drievoudige Sosiale Orde.

Die naam “Waldorf” het sy ontstaan by die Waldorf-Astoria sigaretfabriek van Emil Molt in Stuttgart, Duitsland, gehad. Op 23 April 1919 het Molt, hoof van die firma, Kommerzienrat, Rudolf Steiner aan die werkers van die fabriek as 'n 'sosiale filosoof' voorgestel (Steiner, 1947:8). Emil Molt was 'n voorstaander van Steiner se ‘Spiritual Science’ en hy was van mening dat dit toegepas moes word op die praktiese lewe, dit wil sê in die opvoeding van kinders by 'n skool. Hierdie gedagte het uiteindelik gelei tot die stigting van die Waldorfskool met Rudolf Steiner as die opvoedkundige direkteur en adviseur daarvan (Steiner, 1957:5; Carlgren, 1976; 15; Davy, 1975:80).

Die Waldorfskool sou anders wees as die tradisionele skool van daardie tyd, maar die behoefte om so 'n tipe skool te stig was lank reeds daar. Die skool wat Steiner in die

vooruitsig gestel het, was 'n komprehensiewe en gemengde skool van twaalf klasse of grade, die 'Einheitschule' wat sou bestaan uit primêre en sekondêre klasse. Die skool sou oop wees vir alle kinders, ongeag hulle sosiale, ekonomiese, ras- of geloofsagtergrond (Barnes, 1980:324). Dus was enige klas- of statusonderskeiding in die Waldorfskool uitgewerp.

Die Waldorfskool se fondament lê in opvoedkundige beginsels en daar word geen onderskeid getref in die toepassing daarvan tussen 'n kind van die proletariaat en 'n kind van die ex-keiser — indien so 'n kind toegang tot die skool sou verlang nie. Slegs pedagogiese en didaktiese beginsels sou van belang wees (Steiner, 1947:90). Met hierdie beginsels as basis vir die nuwe skool, het hy die harte en aandag van die werkers gewen.

Die volgende dag, op 24 April 1919, het baie werkers kom verneem of hulle kinders so 'n skool, waarvan Steiner gepraat het, kon bywoon. Molt het 'n leë gebou in Stuttgart aangekoop met die doel om 'n Steinerskool in September 1919 te open.

Op 25 April 1919 het die eerste samesprekings vir die stigting van die Waldorfskool plaasgevind tussen Steiner, Molt en twee toekomstige onderwysers (Carlgren, 1976:16).

Gedurende Steiner se lesings oor "Education for the people" wat gegee is tussen Mei en Junie 1919, het hy sy idees oor 'n nuwe 'tipe' onderwys geformuleer. Die skool van die toekoms moes gebaseer wees op 'n meer fundamentele kennis van die mens, opvoeding van die hele menslike, natuurlike wese en daarvoor is dit nodig om die onderwyser-opleiding te verander (Carlgren, 1976:16).

Die nuwe 'tipe' opvoeding is gebaseer op die fondament van kennis van die mens. Die begrip mens rus op die 'Spiritual Science', waarvolgens die mens gesien is as 'n liggaams-, siels- en geestelike wese.

Rudolf Steiner kon sy eie onderwysers kies omdat die Waldorfskool 'n onafhanklike privaatskool sou wees. Twee weke voor die opening van die skool het hy drie fundamentele kursusse vir die toekomstige onderwysers, aangebied. Die eerste het gehandel oor sy mensbeskouing, die tweede oor die kurrikulum en metodes, en die derde was 'n seminaar waarin hy vrae beantwoord het en pedagogiese en kunsoefeninge voorgestel het (Barnes, 1980:324).

Die 'Freie Waldorfschule' is op 7 September 1919 in Stuttgart geopen as 'n elementêre skool, bestaande uit agt klasse en ongeveer 200 leerlinge. Die onderwyspersoneel was in volle beheer van hierdie skool, met Steiner as raadgewer (Steiner, 1947:91).

Die Waldorfskole het in getalle toegeneem in lande soos Switserland, Nederland en Brittanje. Met die opkoms van die Nazi-regering in 1933, het 'n lewe-en-dood-stryd begin vir die Waldorfskole. Die skole is in 1938 gesluit omdat die doel van 'n Nasionaal-Sosialistiese Duitsland, die opvoeding van goeie staatsburgers was, en nie mense wat opgelei is om vir hulleself te dink nie (Barnes, 1980:325; Carlgren, 1976:200). Na sewe jaar ondergrondse funksionering, is die skole na die oorlog weer heropen, en die groei in die getal skole dwarsoor die wêreld, was oorweldigend (Carlgren, 1976:200).

2.4 STEINER SE MENSBEKOUING (ANTROPOLOGIE)

2.4.1 Inleiding

Steiner se opvoedkundige gedagtes rus op 'n ingewikkelde analise van die mens. Sy lewensbeskouing is volkome antroposentries. Steiner se antropologie is ingewef en staan sentraal in die Waldorfskoolbeweging.

Sy antropologie, sy 'Spiritual Science' en sy siening van die ontwikkelingsfases van die mens, vorm 'n geheel en kan nie losgemaak word van mekaar nie. Tog is dit nodig en moontlik om hierdie drie aspekte van Steiner se opvoedkundige siening afsonderlik te bespreek.

Die Waldorfskoolbeweging dra die idees van Rudolf Steiner se antroposofiese beweging en daarom word daar soms na verwys as antroposofiese onderwys; dit is onderwys en onderrig gebaseer op kennis van die mens wat sy grondslag het in die 'Spiritual Science' (Steiner, 1982b:20).

Antroposofie is dus kennis van die hele menslike wese, gebaseer op 'n drie-eenheidsleer (Steiner, 1971:13). Die menslike wese kan slegs as 'n geheel gesien word as die mens die drie onderskeibare lede (liggaam, siel en gees) ook as afsonderlike wesens beskou, wat elk op 'n eie terrein funksioneer (Steiner, 1982a:15).

Die Waldorfskool is gestig om sekere onderwyskundige metodes te volg en nie om 'n partikuliere lewensfilosofie te bevorder nie. Die doel van die Waldorfskool kan slegs

bereik word by wyse van 'n metodologie wat gebaseer is op kennis van die mens. Die doel van Steineropvoeding is om menslike wesens te maak wat “sound in body, free in soul, clear in spirit”, is (Steiner, 1947:116).

Die antroposofiese onderwys is gebaseer op liefde vir die kind, aangesien liefde die grootste mag van kennis is. Die kind word aan die opvoeder opgedra om op te voed, sodat sy gees vry gemaak kan word vir toekomstige diens aan die mensdom. Daarom is antroposofie eintlik die beoefening van onderwys as 'n kuns (Steiner, 1971:18,22).

2.4.2 Steiner se “Spiritual Science”

2.4.2.1 Inleidend

Steiner het antroposofiese onderwys in sy Waldorfskole bepleit en daarom sou dit nie los gemaak kon word van sy ‘Spiritual Science’ nie. Die noodsaaklikheid vir Waldorfonderwysers om kennis te hê van en om betrokke te raak by ‘Spiritual Science’, sal na vore kom soos die bespreking vorder.

2.4.2.2 Begripsomskrywing

Volgens Steiner (1947:20) word die woord ‘Geist’ (Spirit) en ook die woord ‘Spirituell’ (Spiritual) nie duidelik genoeg verstaan nie. Steiner meen dat mense van mening is dat die woord ‘Geist’ (Spirit) ‘intellektueel’ beteken en dieselfde beteken as die Engelse woord vir ‘verstand’- (mind). Dit moet ook nie verwar word met die gebruik van die woord deur mistieke, fanatiese of bonatuurlike sektes en bewegings nie. Vir Steiner beteken hierdie woorde ‘spirit’ en ‘spiritual’ iets heel anders as die bogenoemde woorde. Vir hom beteken die woord ‘Geist’ dit wat in die kind werkzaam is, wat nie gesien kan word nie, maar wat waargeneem kan word deur waarneming van die uitdrukking van die kind se natuur (Steiner, 1947:20).

Die gees word direk ervaar deur die proses van intuïtiewe denke. Daardeur kan ware kennis van die self, as 'n geestelike wese, verkry word en in verband gebring word met die werklikheid van die geestelike wêreld deur middel van ervaring (Steiner, 1970:xv).

Die woord ‘Seele’ (soul) word deur Steiner gesien as daardie gedeelte van die mens waar hy sy gevoelens ervaar. Die siel bevat die gedeelte wat denke en gevoel bevat wat die individualiteit van elke mens verseker (Steiner, 1970:xv).

Steiner beklemtoon dat indien die opvoeder nie die hele menslike wese verstaan nie, hy slegs dele van die mens sal opvoed. Steiner hou voor dat kennis van die hele mens slegs verkry kan word deur 'Spiritual Science' (Steiner, 1947:55; Steiner, 1982a:44).

Elke opvoeder het die taak om 'n begrip te hê van die groei van die kind en van sy behoeftes in die verskillende fases van sy lewe (Steiner, 1971:146).

Omdat Steiner 'n volledige analise gemaak het van die siel en gees en dit in verband gebring het met die fisiese liggaam, het dit hom in staat gestel om 'n volledige opvoedkundige teorie te formuleer.

2.4.2.3 Metode van waarneming (observasie)

Natuurwetenskap is vir Steiner (1982a:29) die basis van alle kennis, maar kan nie lei tot kennis van die mens nie. Ware kennis van die wêreld is geestelike kennis. Antroposofie verskaf geestelike kennis van die wêreld en daarmee saam 'n geestelike kennis van die mens wat alleen kan lei tot 'n ware tipe onderwys (Steiner, 1982b:4).

Die doel van Waldorfpvoeding is om 'n nuwe metode van onderrig bloot te lê wat rus op die 'Spiritual Science' en dit is die metode van waarneming wat nie afkomstig is uit wetenskaplike idees en teorieë van die lewe nie maar uit die antroposofie.

Die metode van waarneming is van uiterste belang ten einde te verstaan dat daar 'n verskil is in die algehele fisiese organisasie van 'n kind voor die wisseling van tande (ongeveer 7 jaar), teenoor die periode tussen tandwisseling en puberteit. Waarneming van die verandering wat in die kind plaasvind tydens hierdie fases is van groot belang vir die onderwyser/opvoeder. Die opvoeder wat met daardie kind werk moet bewus wees van wat in die kind se innerlike wese as groeiende, lewende menslike wese omgaan (Steiner, 1982a:31).

Die opvoeder moet by wyse van die Antroposofie tot kennis gebring word aangaande die werking van die geestelike kragte in die kind.

Rudolf Steiner gaan van die standpunt uit dat die mens se siel en gees afkomstig is van 'n voor-aardse bestaan, en dat hulle neergedaal het na die aarde om met die oorgeërfde fisiese liggaam te verenig. Die oë en ore van die fisiese liggaam is organe van die siel en daarom kan die mens tot sekere persepsies kom wat onafhanklik van die liggaam is (Steiner, 1971:42-43).

Wanneer 'n persoon aan die slaap raak, verlaat die siel en gees die fisiese liggaam en keer terug by ontwaking. Die siel en gees is verantwoordelik vir die beweging en aksies van die ledemate tydens die wakker stadium. Die gewone onderwysmetodes kan nie hierdie verskil waarneem nie (Steiner, 1982a:31).

Dit is die taak van die Waldorfoopvoeder om nie die kind slegs intellektueel op te voed nie, maar ook die innerlike natuur van die kind as liggaam, siel en gees. Wanneer die opvoeder dit beseft, sal hy korrek opvoed vanuit sy eie innerlike natuur en nie vanuit sy intellek nie (Steiner, 1966:147).

2.4.3 Die struktuur van die mens

2.4.3.1 Inleiding

Dit is 'n algemene en natuurlike verskynsel om meer kennis in te win van die fisiese liggaam, lewend of dood, deur middel van waarneming. Deur die gebruik van die intellek, wat in die brein gesetel is, word afleidings gemaak vanuit dit wat waargeneem is. Maar met hierdie tipe waarneming kan daar nie kennis ingewin word van die hoër organe van die menslike natuur nie. Hierdie organe is ontoeganklik aangesien die metodes van waarneming slegs gebaseer is op sintuiglike waarneming en die aktiwiteit van die intellek (Steiner, 1982a:49).

Om hierdie rede sê Steiner dat nuwe metodes in die onderwys, kolleges en universiteite ingestel moet word sodat die opvoeder leer wat die werking van die 'etheric'-², astrale en ego-liggame is. Antroposofiese opvoeding vereis van die opvoeder 'n kennis van die menslike wese as 'n geheel, as 'n drievoudige wese met vier afsonderlike liggame (Steiner, 1971:46).

Die manier waarop die wese van die mens deur die 'etheric-', astrale en ego-liggame werk, is iets besonder op sigself en van groot betekenis vir die opvoeder (Steiner, 1982a:49-50).

2 Die Engelse term 'etheric' word gebruik aangesien daar nie 'n Afrikaanse term gevind kon word wat die 'etheric' se betekenis duidelik verklaar nie. Die betekenis van die Afrikaanse term 'eteries' is in verskeie woordeboeke nagegaan en word soos volg beskryf:

* van betreffende, behorende tot of wonende in die eter of die ruimtes bo die aarde of sy atmosfeer (Schoonees, 1955:609).

* uiters lig of lugtig; onstoflik, ontasbaar; vergeestelik; fyn; teer; hemels; vlugtig (Terblanche & Odendaal, 1966:245).

Dus sou dit nie gepas wees om die Afrikaanse vertaalde term 'eteries' te gebruik nie.

2.4.3.2 Die mens as drievoudige wese met vier liggame

2.4.3.2.1 Algemeen

Steiner sien die mens as 'n drievoudige wese wat bestaan uit 'n fisiese liggaam; 'etheric;- en astrale liggaam (siel); en 'n ego-liggaam (gees). Hierdie vier liggame moet nie as afsonderlike en geïsoleerde liggame gesien word nie aangesien hulle interafhanklik van mekaar is (Steiner, 1982a:48-49; Blunt, 1982:100).

Elkeen van hierdie vier liggame van die menslike wese word gevorm en ontwikkel deur die opvoeding van die mens as 'n eenheidswese. Hulle bepaal ook die vakke in die kurrikulum wat onderrig moet word, metodes van onderrig en gedurende watter fase van die ontwikkeling hierdie vakke onderrig moet word.

2.4.3.2.2 Die fisiese- en 'etheric' liggame

Volgens Steiner (1982a:49) het die mens 'n fisiese liggaam wat dieselfde is as die minerale wêreld, en 'n 'etheric'- of lewensliggaam wat dieselfde is as die plantwêreld. Alle lewende dinge besit 'n 'etheric'-liggaam (Steiner, 1971:50, 146).

Die mens ontvang sy fisiese liggaam deur die magte van oorerwing wat deur sy ouers voorberei is. Gedurende die eerste sewe lewensjare word sy fisiese liggaam afgewerp maar dien as 'n patroon waarop die tweede liggaam, die 'etheric', gebou kan word (Steiner, 1971:146).

Steiner sien die fisiese liggaam as ondergeskik aan die wette van swaartekrag. Die dooie fisiese liggaam van die mens volg die wette van die aarde wanneer dit in die graf neergelaat word of brand volgens die fisiese wette net soos enige ander fisiese liggaam. Dit is egter nie die geval met die 'etheric' liggaam nie. Die 'etheric'- liggaam beweeg weg van die aarde in verskillende rigtings en versprei in die kosmos (Steiner, 1982a:50).

Die 'etheric'-liggaam kan waargeneem word in die fisiese mens, maar kan slegs met die 'spiritual eye' (geestesoog) (Goethe se uitdrukking) gesien word (Steiner, 1928:21).

Waarneming van die 'etheric'-liggaam kan slegs gedoen word deur die ontwikkeling van 'n aanvoeling vir vorm soos in beeldhouwerk. "... for we can only get to know the etheric body through pictures, and not through ideas" (Steiner, 1982a:53).

Die fisiese liggaam word daarteenoor verstaan deur die ontwikkeling van die intellek by die kind; die astrale liggaam word weer verstaan deur die ontwikkeling van musiek en die ego-liggaam deur middel van tale (Steiner, 1971:151; Steiner, 1982a:52).

2.4.3.2.3 Die astrale liggaam

Die astrale liggaam word ook die sideriese liggaam genoem en word beskou as die draer van sensasie (Schoonees, 1955:292).

Die menslike wese het 'n astrale liggaam wat ook teenwoordig is in die diere-wêreld. Dus bestaan die dier uit drie liggame, naamlik die fisiese, 'etheric' en astrale. Diere het, net soos die mens, impulse, instinkte en gevoel, maar waar diere direk reageer op hierdie gevoelens, is dit in die mens ingewef in sy hele lewe (Steiner, 1982a:49).

Die astrale liggaam se taak is om die moontlikheid wat die individu van die geestelike wêreld saambring het, te ontwikkel. Dit word dan verryk deur al die ervarings tydens die wêreldse bestaan en word saamgeneem na die sielewêreld na die dood, waar dit as voertuig vir die siel dien (Blunt, 1982:103).

Die astrale liggaam kan slegs gevorm word deur die ontwikkeling van ritme en melodieë in musiek (Steiner, 1971:148-149; Steiner, 1982a:53).

2.4.3.2.4 Die ego-liggaam

Steiner se term 'ego' beteken die 'ek' (Steiner, 1982b:48). Slegs die mens besit 'n ego en dit onderskei hom van die diere. Die ego gee die lewe 'n sin van permanentheid of geheue en stel die mens in staat om sy innerlike lewe onafhanklik van die eksterne wêreld van die sinne, te ontwikkel (Steiner, 1982a:49).

Die ware natuur van die ego-organisasie kan bestudeer en ontwikkel word deur die aanleer van tale (Steiner, 1982a:56; Steiner, 1971:151).

2.5 DIE ONTWIKKELINGSFASES VAN DIE MENS EN DIE OPVOEDKUNDIGE IMPLIKASIES DAARVAN

2.5.1 Inleiding

“I showed how anthroposophy, just because it has an all-embracing knowledge of the whole human being — that is to say a knowledge of the whole of human life from birth to death, in so far as this takes place on earth — how just because of this it can point out in a right way what is essential for the education and instruction of the child” (Steiner, 1971:28). So beskryf Rudolf Steiner die opvoedkundige waarde van kennis van die hele menslike wese vanaf sy voor-geboortelike bestaan tot na sy dood. Alhoewel Steiner die opvoeding van die kind as ’n natuurlike proses beskou, sien hy dit as die opvoeder se taak om harmonie te bewerkstellig tussen die kind se fisiese liggaam, sy sielsliggame en sy gees (ego) deur middel van opvoeding.

Steiner se Waldorfonderwys is gebou om die gedagte van die individualiteit en die uniekheid van die mens. Die opvoeder moet die mens se unieke persoonlikheid so opvoed dat dit ’n gepaste draer van die ego van die betrokke persoon kan wees. Die ego kom die lewe in stadia binne, daarom is die Steinerskole gebou op opvoeding van die kind in verskillende fases (Van der Walt & Postma, 1987:76; Barnes, 1980; 326).

Rudolf Steiner se beskouing dat opvoedende onderwys ’n kuns is en dat die lewe ’n eenheid is, gaan hand aan hand. Daarom kan sy opvoedingsbeskouing nie losgemaak word van sy menssiening nie. Vervolgens sal daar in die volgende onderafdeling ’n oorsig gegee word van Steiner se wetenskaplike studie van die kindergroei en -ontwikkeling. Groter aandag word gegee aan alles wat die kind se fisiese groei en intellektuele ontwikkeling beïnvloed. Daar word met elke ontwikkelingsfase die doel van onderwys met daardie fase, die onderwysmetodes en taak van die opvoeder, bespreek, aangesien die lewe en opvoeding ’n web van verweefde prosesse en gegewens is, aldus Steiner (Steiner, 1947:76).

2.5.2 Lewe voor geboorte

Steiner se lewens- en wêreldbeskouing rus op die beginsel van individuele ewolusie en die reïnkarnasiетеorie.

Die ewolusie van die individu vind volgens Steiner op dieselfde manier plaas as die ewolusie van die menslike ras en van die aarde: ’n geestestoestand daal af na die aarde om met ’n fisiese toestand te verenig. Die fisiese toestand, wat tot op ’n sekere punt ontwikkel

het, verdwyn daarna deur 'n metode van oplossing, terwyl die gees terugkeer na die geestestoestand. Hierdeur ontvang die gees die moontlikheid en krag vir verdere ewolusionêre ontwikkeling, waarna dit weer eens terugkeer tot 'n nuwe aardse bestaan (Shepherd, 1975:114).

Terwyl die geestestoestand in die voor-aardse bestaan verkeer, ontwikkel hy 'n innerlike wese. Sodoende bou hy sy Karma op deur sy ervaringe van vorige aardse lewens. Wanneer die geestestoestand dan afdaal na die aarde in 'n fisiese liggaam, kan hy geen onderskeid maak tussen sy innerlike - en die uiterlike wêreld nie (Steiner, 1951 :32; Steiner, 1982b:74).

2.5.3 Vanaf geboorte tot 'wisseling van tande'

2.5.3.1 Algemeen

Die term 'wisseling van tande' word deur Steiner gebruik as hy verwys na die fase wanneer die kind sy melktande wissel met sy permanente tande, teen ongeveer die sewende lewensjaar. Volgens Steiner neem elke fase in die kind se ontwikkeling ongeveer sewe jaar om te voltooi (Steiner, 1982b:26).

'n Kind ontvang sy fisiese liggaam deur oorerwing en die rol wat die omgewing op die kind speel. Die fisiese liggaam van die kind is 'n model wat die aarde aan die mens gee deur die samewerking van die vader en moeder (Steiner, 1982a:17; Steiner, 1982b:26).

Behalwe vir oorerwing wat 'n rol speel op die fisiese liggaam, is daar twee ander kragte wat saamsmelt om op hierdie fisiese liggaam in te werk. Eerstens is daar die kragte wat die voor-aardse wese saambring aarde toe en tweedens is daar die kragte wat die mens van die aarde af ontvang (Steiner, 1982a:18).

- **Kragte wat die voor-aardse wese saambring aarde toe**

Die siel en geestelike dele van die menslike wese is afkomstig vanuit 'n hoër voor-aardse sielewêreld waarin hy gelewe het voor bevrugting en voor geboorte. By geboorte word die fisiese liggaam die huisvesting van hierdie siel en gees en word die mens 'n siels- en geestelike wese wanneer hy verenig met die fisiese-'etheric' kiem (Steiner, 1982a:17, 71).

- **Kragte wat die mens van die aarde af ontvang**

Die model wat die aarde die mens gee, is sy fisiese liggaam en hierdie fisiese liggaam moet die kind as 'n lewende wese self ontwikkel (Steiner, 1982a:17). Die kind het die

groeikragte nodig om 'n stewige liggaam te vorm. Sy intelligensie is nog sluimerend; dus het dit geen sin om daaraan aandag te gee nie, aangesien dit slegs magte van die liggaam sal wegtrek (Davy, 1975:81; Edmunds, 1956:8).

Voor die wisseling van tande, kan die effek van die kind se gewoontes in sy voor-aardse bestaan in die geestelike lewe voor sy geboorte duidelik bespeur word. Die liggaam van die kind reageer asof dit 'n gees is, aangesien die gees wat neergedaal het van die geestelike wêreld, nog ten volle aktief is in die kind in die eerste sewe jaar van sy lewe. Die kind is lomp en gekompliseerd omdat die gees by die aardse bestaan probeer aanpas. Met verloop van tyd, soos die kind ouer word, verander sy bewegings en reaksies omdat die gees van die voor-aardse bestaan die liggaam meer soos hyself probeer maak. Steiner illustreer die werking van die gees van die voor-aardse bestaan deur die volgende twee voorbeelde: "The spirit cannot properly take hold of the body; such children are quiet; they do not scream and rush about, they sit still and make no noise. The spirit is not active within them, because their bodies offer such resistance" (Steiner, 1982b:24).

2.5.3.2 Ontwikkeling

Tydens hierdie fase is die ontwikkeling van die kind primêr afhanklik van sy fisiese organisme. Die fisiese liggaam van die kind moet geleidelik in die buitewêreld ingroei. Die kind ondersoek sy omgewing om vas te stel waartoe die fisiese liggaam in staat is en daaruit ontwikkel bewegings soos hardloop, klim, praat, loop en so meer (Steiner, 1971: 50; Davy, 1975:81).

Die fisiese liggaam is geheel en al 'n sintuiglike orgaan aangesien die 'etheric'- en astrale liggame nog nie gebore is nie. Die astrale liggaam werk deur die organe van die liggaam, terwyl die ego buite die fisiese liggaam in die omgewing rondbeweeg, maar aktief is in die ledemate, veral in die bene. Die kind voor sewe jaar is baie afhanklik van sy sintuie wat enige stimuli vanuit sy omgewing absorbeer en daarop reageer (Steiner, 1982b:33-35).

2.5.3.3 Die proses van nabootsing

In die jong kind werk die gees, siel en liggaam saam as 'n eenheid. Die proses van verwerking van dit wat waargeneem is in die liggaam, siel en gees, word nabootsing genoem (Steiner, 1919:150-151).

Die kind se algehele ontwikkeling tydens hierdie fase berus op nabootsings van sy omgewing en van volwassenes se handeling en gedrag.

Dit is van uiterste belang dat die opvoeder wat na die kind omsien, die perfekte voorbeeld sal stel vir nabootsing want slegs op so 'n wyse kan vertrou by die kind gekweek word (Steiner, 1971:53).

Omdat die kind se eerste bewegings of aksies, nabootsing is, word dit 'n gewoonte wanneer hy weer die bewegings namaak. Wanneer 'n kind dus iets onthou gedurende die eerste fase van sy leeftyd, kan dit toegeskryf word aan gewoonte of vaardigheid (Steiner, 1982a:48).

2.5.3.4 Vakinhoud

Die vakinhoud tydens die kleuterskooljare is gebaseer op speelaktiwiteite met eenvoudige speelgoed, maar dit sluit ook aktiwiteite in soos verf, kook, naaldwerk, bouwerk, die leer van kleuterrympies en liedjies in Engels, Frans en Duits, euritmiek ('n nuwe bewegingsvorm wat deur Steiner ontwikkel is), sprokiesverhale en toneelspel (Edmunds, 1956:12).

2.5.3.5 Opvoedkundige implikasies van die fase vanaf geboorte tot 'wisseling van tande'

Hierdie fase is die belangrikste fase in die hele lewe van die kind en daarom moet die opvoeder kennis en insig hê van die menslike natuur.

Eksterne onderrig gerig op intellektuele ontwikkeling van die kind sal skadelik op die kind se ontwikkeling inwerk (Steiner, 1966:155).

Steiner (1982a:19) is van mening dat die opvoeder in die werk van die siel en gees in die fisiese liggaam moet deel. Die opvoeder het as taak om dit wat die geestelike kragte in die mens se fisiese bestaan begin het, voort te sit.

Steiner se siening berus op die beginsel van metamorfose in die kinderjare. Die kind word nie slegs opgevoed vir dié fase in sy kinderjare nie, maar word opgevoed vir sy hele aardse bestaan en selfs vir die tyd na sy aardse lewe. Die opvoeder moet besef dat hy die verantwoordelikheid het om "seeds of the soul" in die jong kind te saai (Steiner, 1982a:25). Dit wat tydens die kinderjare gesaai word, sal voortgroeï en sal die hele menslike bestaan affekteer (Steiner, 1971:28).

"For if you take up educational work knowing that what affects the young child will continue through the whole life as happiness or unhappiness, sickness or health, then at first this knowledge may seem a burden on your souls, ..." (Steiner, 1982a:25).

Tot en met die kind se sewende lewensjaar, lewe hy in 'n wêreld van verbeelding, fantasie en simbolisme. Die kind se hele wese kan verbeeldingryk en innerlik lewendig gemaak word, as hy die regte stimulasie van die opvoeder kry (Steiner, 1982b:39; Blunt, 1982:130).

Alle onderrig en opvoeding in die Waldorfkleuterskole en kindertuinskole is slegs gebaseer op die beginsel van nabootsing. Die opvoeder moet alle onderrig instel op die kind se geneigdheid tot nabootsing en op sy fisiese aktiwiteite. Daar is geen pogings tot akademiese onderrig tydens die eerste lewensjare nie aangesien dit 'n nadelige uitwerking op sy adolessente jare sal hê (Steiner, 1982a:43, 87).

2.5.4 Vanaf 'wisseling van tande' tot puberteit

2.5.4.1 Die 'tweede' geboorte

Die eerste belangrike en radikale verandering in die lewe van die kind vind plaas wanneer hy sy permanente of tweede stel tande kry. Die uitwaartse fisiese proses, wanneer die permanente tande die melktande uitforseer, is op sigself van groot belang, aangesien daar 'n dieperliggende betekenis hieraan verbonde is. Die wisseling van tande is die mees fisiese en fundamenteelste uitdrukking van 'n uiters fyn proses wat in die hele liggaam plaasvind en waarmee die opvoeder rekening moet hou (Steiner, 1982a:19).

Teen ongeveer die sewende lewensjaar word die tweede liggaam van die mens gevorm. Dit is die 'tweede geboorte'. Die kind verander van 'n eenheidswese van liggaam, siel en gees, na 'n liggaams- en sielwese ('etheric'), terwyl die astrale en ego-liggame (gees) afsonderlike liggame is (Steiner, 1982a:18; Steiner, 1982b:26).

Die geboorte van die 'etheric'-liggaam veroorsaak 'n groot verandering in die fisiese liggaam. Die oorgêërfde organisme word uitgedryf en geleidelik vervang deur 'n ander organisme wat deur die siel en gees gevorm is (Steiner, 1928:29).

Gedurende hierdie tyd ontwaak die kind se verbeelding en word dit die dryfkrag van sy hele wese. Die gesag van die opvoeder in hierdie stadium van die kind se lewe, is van groot belang. As die kind nie ontsag, eerbied, respek en outoriteit aanleer nie, kan dit lei tot totale opvoedkundige ineenstorting en chaos in sy latere fases (Steiner, 1971:58-59; Harwood, 1957:487).

2.5.4.2 Denkontwikkeling

Die bevryding van die 'etheric'-liggaam, na die wisseling van tande, veroorsaak ook die vrymaking van die denke van die res van die kind se wese (Blunt, 1982:134) en sodoende ontwikkel die kind se geheue stadig en geleidelik (Steiner, 1982a:47).

Die 'etheric'-liggaam veroorsaak dat die denke in staat is om prente te vorm van die eksterne voorwerpe in die kind se omgewing. Die kind raak al hoe meer bewus van die wêreld rondom hom (Steiner, 1971:57; Steiner, 1982b:40).

2.5.4.3 Die drie subfases van die 'wisseling van tande' tot puberteit

Die tydperk vanaf tandwisseling tot puberteit, is 'n belangrike fase wat die standaard vir die hele opvoeding stel. Hierdie tweede fase van die kinderjare word in substadia verdeel (Steiner, 1982a:81).

2.5.4.3.1 Die eerste subfase: 7 tot 9-en-'n-derde jaar

Hierdie stadium strek van 7 tot 9-en-'n-derde jaar (Steiner, 1971:86). Die kind kan homself nog nie van die buitewêreld onderskei nie en sy leewêreld berus op animisme (Steiner, 1982b:48). Die kind ontvang alle indrukke in terme van die verbeelding en fantasie, dus in prentvorm. Daarom moet hierdie lewensfase opgeneem word deur sprokiesverhale en legendes sodat dit 'n verlengstuk van sy eie wese is (Steiner, 1971:88).

2.5.4.3.2 Die tweede subfase: 9-en-'n-derde tot 11-en-twee-derde jaar

Hierdie fase strek van ongeveer 9-en-'n-derde tot 11-en-twee-derde jaar. Vir die eerste keer is daar nou 'n verskil tussen die kind se ervaring van sy innerlike wese en die buitewêreld. Die kind kan ook 'n onderskeid tref tussen die subjek (dit wat aan die self behoort) en die objek (behoort aan ander). Die kind het as't ware wakker geword vir die wêreld buite homself (Steiner, 1982b:53). Die ego begin om homself te differensieer van die buitewêreld (Steiner, 1971:86).

Tydens hierdie fase het die kind die vermoë tot begripsvorming van die wêreld as 'n afsonderlike werklikheid. Hy kan egter nog nie onderskei tussen lewe en dood nie. Daarom moet die onderwys hierby aansluit deur vir die kind 'n antropomorfiese beeld van die wêreld te gee (Steiner, 1982b:48).

2.5.4.3.3 Die derde subfase: 11-en-twee-derde tot 14 jaar

Hierdie fase duur van ongeveer 11-en-twee-derde of 12 jaar tot ongeveer 14 (puberteit). Die 'etheric'-liggaam skei van die res van die menslike organisme en integreer met die ritmiese sisteem (Steiner, 1971:86).

Teen ongeveer 11 of 12 jaar kan die kind onderskei tussen lewe en dood. Die kind word bewus van die wette van oorsaaklikheid. Die kind verstaan slegs oorsaak en gevolg wanneer hulle uit sy eie innerlike ervaring voortspruit. Hierdie oorsaak-gevolg kousaliteit beïnvloed die onderrig van vakke soos Wetenskap en Geskiedenis. Die kind kan ook nog nie abstrakte reëls en definisies verstaan nie (Steiner, 1982a:83).

2.5.4.4 Opvoedkundige implikasies van die fase vanaf 'wisseling van tande' tot puberteit

Onderwys tussen die wisseling van tande en puberteit moet in harmonie wees met die 'etheric'-liggaam en ritmiese sisteem (Steiner, 1947:53-54). Daarom moet daar tydens die primêre skooljare kunsvakke aangebied word, soos byvoorbeeld musiek (Steiner, 1971: 77). Morele en religieuse onderwys moet aangebied word deur die gebruik van prente wat gevoel by die kind moet wek (Steiner, 1947:55-56).

Die kind se verbeelding, en nie sy intellek nie, oorheers hierdie fase. Die opvoeder moet die vryheid hê om sy eie vakinhoud te skep deur middel van sy verbeelding. Die onderwys-metode moet gebaseer wees op 'n beeld van waarheid, skoonheid en dit wat goed is. Dit alles moet voortspruit uit die individualiteit van die opvoeder. Die onderwys moet gebaseer wees op sinuïglike waarneming. Alles wat na die kind gebring word, moet in die vorm van sprokiesverhale, legendes en stories wees. Die intellek het 'n verwoestende effek op die kind, maar fantasie gee lewe en dryfkrag (Steiner, 1982b:49-51).

2.5.5 Vanaf puberteit tot volwassenheid

Met puberteit word die derde fase van die kinderjare bereik. Puberteit word teen ongeveer die 12de tot 16de lewensjaar bereik. Teen ongeveer die 14de lewensjaar word die astrale liggaam of sielsliggaam gebore wat 'n duidelike invloed op die kind se sinuïglike ervaring van die wêreld het (Steiner, 1928:31).

Nog 'n supersensitiewe orgaan, die ego-liggaam, begin om in die menslike organisasie te werk teen die 21ste lewensjaar. Dit is die ego wat die mens verhef bo die dier en die feit dat die ego ontwikkel het deur herhaalde aardse lewens (Steiner, 1928:31).

Op 21-jarige leeftyd is die kind in staat om 'n verantwoordelike lid van die samelewing te word. Op hierdie leeftyd is die mens ten volle gebore, sê Steiner, en dus kan opvoeding nou plek maak vir selfopvoeding (Barnes, 1980:330).

2.5.5.1 Denkontwikkeling

Tydens hierdie fase ontwikkel die kind se oordeelvermoë, verantwoordelikheid en onafhanklikheid van denke en wil (Steiner, 1966:126).

Die intellek ontwaak tydens die puberteitsjare. As die kind gedurende sy vroeë skooljare 'n innerlike rykdom versamel het deur sy verbeelding, deur sy gevoel vir gesag en van die prentvormende karakter van sy onderrig, sal hierdie innerlike rykdom tydens puberteit verander na intellektuele aktiwiteit (Steiner, 1982a:87; Barnes, 1980:329).

2.5.5.2 Opvoedkundige implikasies van die fase vanaf puberteit tot volwassenheid

Die opvoeder se taak is om intellektuele denke by die kind voor die puberteitsfase te verhinder, aangesien die menslike wese slegs tot 'n ervaring van vryheid kan kom as sy intellek in homself ontwaak en nie deur bemiddeling van die onderwys nie (Steiner, 1982a:87).

Die hoërskoolonderwyser moet die adolessent lei, sodat hy voel dat sy onderrig 'n persoonlike ontdekkingsreis is wat hom sal lei tot die objektiewe gebied van kennis en ervaring. Die opvoeder is verantwoordelik daarvoor dat die konkrete kennis wat gedurende die vorige fases opgedoen is, omgesit word in abstrakte reëls deur middel van ontdekking (Barnes, 1980:330; Harwood, 1957:489).

**TABEL 2.1 DIE SAMEVATTENDE ONTLEDING VAN DIE FASES
VAN DIE MENSLIKE ONTWIKKELING NA GEBOORTE**

FASE	FISIESE ONTWIKKELING	DENKONTWIKKELING
VANAF GEBOORTE TOT 7 JAAR	1. Die geestelike kragte wat afgedaal het van die onsigbare wêreld probeer by die fisiese liggaam aanpas. 2. Die geboorte van die fisiese liggaam is die “eerste geboorte”. 3. Die kind is slegs ’n fisiese wese — ’n sintuiglike orgaan. 4. Die ‘etheric’-, astrale- en ego-liggame is nog nie gebore nie. 5. Die kind is ’n eenheidswese van liggaam, siel en gees. 6. As sintuiglike orgaan is die kind afhanklik van sy omgewing.	FASE VAN NABOOTSGING 1. Die kind se sintuie is aktief. 2. Waarneming- en nabootsingsvermoë is sterk. 3. Ontwikkeling van wilvermoë. 4. Geen intellektuele vorming mag plaasvind.
VANAF 7-14 Teen 7 jaar: <		

FASE	FISIESE ONTWIKKELING	DENKONTWIKKELING
VANAF 14-21		
Tussen 12 en 14:	1. Tydens die puberteitsfase word die astrale of sielsliggaam gebore. 2. Die kind is nog 'n liggaam- en sielswese, terwyl die egoliggaam nog afsonderlik funksioneer.	1. Die wil, vermoëns en denke ontwikkel. 2. Die kind word onafhanklik. 3. Die kind wil redeneer en soek oplossings vir probleme.
Teen 21 jaar:	1. Die ego ontwikkel en begin in die menslike wese te funksioneer.	

2.6 DIE WALDORFSKOOLKURRIKULUM

Die Waldorfskoolkurrikulum groei uit die ontwikkelingsfases van die kind. Die skoolvakke word aangebied in ooreenstemming met die kind se ontwikkeling van jaar tot jaar (Barnes, 1980:330). Die doel van die Waldorfskoolkurrikulum word gekenmerk deur aansluiting by Steiner se proses van reïnkarnasie (Harwood, 1957:490).

Ogletree (1974:346) beskryf die Waldorfkurrikulum soos volg: "The curriculum is compatible with, and supportive of, the child's unfolding stages of development. Intellectualism is 'out', art, music and rhythm are 'in'".

Die kurrikulum word moontlik gemaak deur 'n daaglikse rooster wat heeltemal verskil van die tradisionele 45 minute-periodes van die openbare skole. Die Waldorfskool maak gebruik van 'blok'-periodes waar die leerlinge in dieselfde vak onderrig word op dieselfde tyd, elke dag, vir 'n paar weke lank. Hierdie 'Main Lesson' word elke oggend tussen 8 tot 10/11 uur deur die dieselfde onderwyser onderrig (Steiner, 1982b:88; Harwood, 1957:487-488). Steiner gee die rede vir die stelsel aan as: "No latter lesson blots out the one given earlier; concentration is possible" (Steiner, 1971:103).

Alle basiese vakke word in die oggend onderrig, sodat vakke soos Liggaamlike Opvoeding, Gimnastiek en Euritmiek, aan die einde van die dag beoefen kan word. Musiek, Godsdiens, Tale, asook Drama, Handwerk, Verfwerk, Houtwerk en Tuinmaak, word gedurende

die laat oggend of vroeë middagure onderrig. Baie aandag word aan hierdie vakke bestee (Steiner, 1971:103; Ogletree, 1974:346).

Die aktiwiteite van die skool is gebalanseerd en word versprei volgens die kind se rusteloosheid en aktiwiteitsvlak van die gees, liggaam en siel. Die Waldorfskoolkurrikulum en die rooster pas aan by die ritmiese en individuele vermoëns van die leerlinge. Die rooster van 'n Waldorfskool sal min of meer soos volg lyk:

9-11	Hoofvak – ‘Main Lesson’: Engels, Wiskunde, Geografie, Geskiedenis, Wetenskap.
11-11:45	Musiek, Sang, Godsdiens, Stories.
11:45-12:30	Oefenperiode: Frans, Duits of 'n ander taal
Pouse	
2-3:30	Handwerk, Verfwerk, Houtwerk, ekskursies (Wilkinson, 1978:36-37).

Geen handboek word in die Waldorfskole gebruik nie, maar die leerlinge hulle eie leerboeke met die verloop van tyd. Hierdie leerboeke stel hulle saam uit die werklike, lewende ervaring (Steiner, 1982b:55).

2.7 DIE PLEK EN TAAK VAN DIE OPVOEDER EN OPVOEDELING

2.7.1 Die belangrikheid en taak van die opvoeder

Steiner het besondere klem gelê op die belangrikheid en waarde van die Waldorfonderwyser. Die Waldorfonderwyser moes goed opgelei wees in die filosofie van die ‘Spiritual Science’ sodat hy die groeiende kind se innerlike wese kan begryp en hom daarvolgens kon opvoed. Steiner beskryf die belangrikheid van die Waldorfonderwyser soos volg: “. . . the staff is not composed of something to be moulded like wax, one has to seek out each single teacher and take him with the faculties which he has” (Steiner, 1947:89) en “No one should enter a school who has not the individuality of a teacher, in body, soul and spirit” (Steiner, 1971:108).

In die RSA word onderwysers wat aan die Michael Mount Waldorfskool onderrig gee, oorsê opgelei. Andersins word indiensopleidingskursusse in Waldorfmetodes in Kaapstad, aangebied (Anon., 1988a:46).

2.7.2 Die raad van onderwysers

Die onderwyser is die “hart” van die Waldorfskoolorganisasie en daarom was dit vir Steiner van uiterste belang dat gereelde onderwysersvergaderings, die raad van onderwysers, moes plaasvind. Tydens hierdie vergaderings het die onderwysers hulle ervarings, suksesse en mislukkings, met die kinders in hulle klasse, met hulle kollegas gedeel (Steiner, 1971:112; Steiner, 1982b:79). Hierdie gebruiklike vergaderings is na Steiner se dood voortgesit en het tesame met ’n gees van samewerking, ’n eienskap van die Waldorfskool geword.

2.7.3 Die onderwyser-leerling verhouding

Die onderwyser-leerling verhouding is ’n baie betekenisvolle kenmerk van die Waldorfskoolbenadering. Die klasonderwyser onderrig dieselfde leerlinge vanaf hul eerste dag tot regdeur die primêre skool en daarna neem vakspecialiste oor. Daarmee word kontinuïteit, wedersydse vertroue en goeie agtergrondkennis verseker (Van der Walt & Postma, 1987:77). Dus kan die onderwyser, as “derde ouer”, ook ’n persoonlike verhouding met elke kind sluit. Die onderwyser is ook verantwoordelik vir die akademiese prestasies en vordering van elke kind (Steiner, 1971:112; Ogletree, 1974:346).

Elke klasonderwyser moet die vaardigheid bemeester om te kan teken, verf, brei en ander tipes handwerk, asook om die fluit te kan bespeel. Hierdie kunsvaardighede word instrummente in die hand van die onderwyser waarmee hy die meer “intellektuele” vakke aan die kind leer (Steiner, 1947:86; Ogletree, 1974:347). Steiner het drie goue reëls neergelê wat die fundamentele houding van elke opvoeder teenoor die opvoedeling, moet vorm. Hierdie drie reëls kan soos volg opgesom word: die kind moet in dankbaarheid ontvang word van die wêreld waaruit hy kom; die kind moet uit liefde onderrig word; die kind moet gelei word na ware vryheid wat aan die mens behoort (Steiner, 1947:128-130).

Daar is dus drie sleutelwoorde in Steiner se antropologiese siening: dit is die kind, liefde en vryheid. Die onderwyser moet sy opvoedingstaak uitvoer in ’n ware liefdevolle manier en baseer op kennis van die mens (Steiner, 1971:94). Die grootste taak wat dus op die opvoeder gelê word, is om die hele wese van die opvoedeling te verstaan, waar hy vandaan kom, wie sy ouers hier op aarde is en waarheen hy gaan, dit wil sê kennis van die ‘Spiritual Science’.

2.8 DIE WALDORFSKOOLORGANISASIE

Die Waldorfskole funksioneer as 'n klein gemeenskap, is selfstandig, onafhanklik van die staat en die handelswêreld. Hierdie onafhanklikheid van die Waldorfskool was vir Steiner van lewensbelang, aangesien hy oortuig daarvan was dat permanente oplossings vir sosiale probleme slegs verkry kon word as die kulturele en geestelike aspekte van die lewe vry van die staat en die handelswêreld kon funksioneer. Om dié rede moes die skool ook deur die onderwyser tesame met die ouers bestuur word (Barnes, 1980:324).

Hierdie administratiewe outonomie is tans steeds 'n kenmerk van die Waldorfskoolbeweging. Die nuwe 'tipe' skool is 'n sosiale sentrum en dien as vergaderplek vir ouers, onderwysers en ouerrade (Edmunds, 1956:56).

Waldorfskole vertoon gemeenskaplike trekke, maar hulle verskil ook onderling na gelang van die omgewing, taalgroep, politieke en ekonomiese situasie, waarin 'n betrokke skool hom bevind (Barnes, 1980:326).

2.9 DIE KATALOGUS VAN DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE WALDORFSKOLE

Die volgende tabel is 'n katalogus van die oorsake wat aanleiding gegee het tot die stigting (ontstaan) van hierdie 'tipe' privaatskool, die Waldorfskole. In elke geval word die faktor/oorsaak/motivering/rede gegee wat dan uiteindelik gelei het tot 'n resultaat, 'n resultaat wat ingewef is in die Waldorfskoolbeweging.

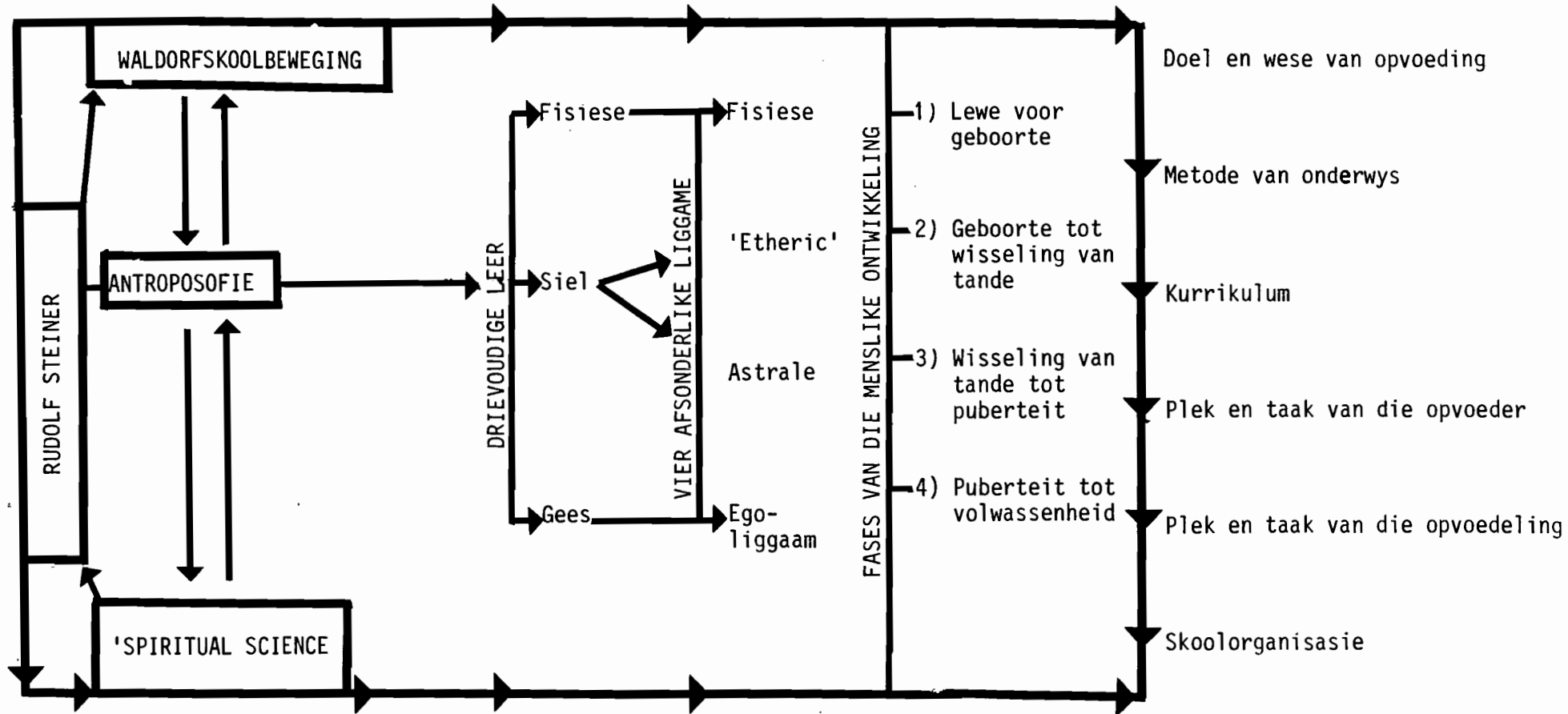
TABEL 2.2 KATALOGUS VAN ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE WALDORFSKOOLOBEWEGING

FAKTOR/OORSAAK	RESULTAAT: NEERSLAG IN DIE WALDORFSKOOLOBEWEGING
A. Steiner se lewensgeskiedenis	
1. Steiner se werklikheidsbeskouing: Twee wêrelde: Onsigbare Sigbare	1. Kurrikulum volgens die drievoudige wese van die onsigbare en sigbare wêreld. 2. Onsigbare wêreld word verryk deur vakke soos Musiek, Kuns, Astronomie en Tale. 3. Sigbare wêreld word verryk deur vakke soos Geskiedenis, Geografie en Wetenskap.
2. Steiner se studie van Goethe se werk.	1. Metode van waarneming as belangrikste onderwysmetode.
3. Steiner se onderrig en ervaring van die tienjarige waterhoofdige seun van die Joodse familie.	1. Die unieke innerlike sielsverhouding tussen leerling en opvoeder. 2. Behandeling van die verstandelik gestremde kind.
B. Invloed van die kultuur-historiese faktore op die Waldorfskoolbeweging.	
4. Na-oorlogse chaos – 1919.	1. Sosiale hernuwing deur hernuwing van die mens as drievoudige wese. 2. Opvoeding van liggaam, siel en gees – sleutel tot sosiale hernuwing. 3. Vryheid, Gelykheid en Broederskap in Waldorf-opvoeding.

FAKTOR/OORSAAK		RESULTAAT: NEERSLAG IN DIE WALDORFSKOO- BEWEGING	
5.	Rasionalistiese- intellektualistiese benadering tydens die negentiende en twintigste eeue.	1.	Slegs deur bestudering en opvoeding van die innerlike wese kan die ware werklikheid geken word.
C. Steiner se lewens- en wêreldbeskouing			
6.	Antroposofie: (Wysheid van die mens)	1.	Antroposofie word uitgangspunt van die Waldorfskool- beweging.
	Die mens as drievoudige wese: liggaam siel gees.	2.	Die doel van Waldorfpvoeding: 'sound in body' 'free in soul' 'clear in spirit'.
7.	'Spiritual Science': Wetenskap van die liggaams-, siels- en geestelike lewe van die mens.		
	<i>Die mens se vier afsonderlike liggame</i>		<i>Fases van ontwikkeling</i>
		Waarom?	1. Doel: Ontwikkeling van hele mens.
		Hoe?	2. Metode: Volgens individualiteit en fase van ontwikkeling.
		Wat en Wanneer?	3. Kurrikulum: Volgens wese en ontwikkelings- fase van mens. Gebaseer op evolusieteorie van Steiner.
			4. Skoolorganisasie: Sluit aan by ritmiese lewe van individu.
	Fisiese liggaam 'Etheric' liggaam Astrale liggaam Ego-liggaam Voor geboorte Geboorte Wisseling van tande Puberteit Volwassen- heid 0-7 jaar 7-14 jaar 14-21 jaar		

FAKTOR/OORSAAK	RESULTAAT: NEERSLAG IN DIE WALDORFSKOOL- BEWEGING
8. Metode van waarneming gebaseer op 'Spiritual Science'.	5. Opvoeder: Moet kennis hê van die innerlike wese van die hele mens en daarvolgens opvoed. 1. Moet nuwe onderwysers-opleidingsmetodes in kolleges en universiteite instel. 2. Nuwe onderwysmetodes in die skool volgens die natuur van die kind.

DIAGRAM 2.1 'N VLOEI-DIAGRAM OM DIE ONTSTAANSOORSAKE
VAN DIE WALDORFSKOOLOBEWEGING TE VERDUIDELIK



2.10 'N KRITIESE EVALUERING VAN DIE LEWENS- EN WÊRELDBESKOUING EN OPVOEDINGSLEER VAN RUDOLF STEINER VANUIT SKRIFMATIGE PERSPEKTIEF

2.10.1 Inleiding

Die doel van hierdie navorsingsverslag is om die ontstaansoorsake van enkele 'soorte' privaatskole, bloot te lê. Tog is dit ook nodig om die stigter se lewensbeskouings en die opvoedingsteorieë van die privaatskole vanuit 'n Skrifmatig-Christelike perspektief, te evalueer, omdat dit perspektief verskaf op die grondmotiewe, teoretiese en voorteoretiese grondslae en uitgangspunte van die ontstaansoorsake – dit verskaf met ander woorde dieper insig in die ontstaansoorsake.

2.10.2 Die religieuse en lewensbeskoulike uitgangspunt van Steiner

2.10.2.1 Steiner se lewens- en wêreldbeskouing

Geen ware opvoeding is moontlik en denkbaar sonder die rigtende en steunende krag van 'n lewensbeskouing nie. Die beskouing wat 'n opvoeder oor die lewe huldig, is dan ook die beskouing wat sy opvoedkundige gedagtes en praktyk bepaal. Wat die opvoeder oor die uitgangspunt van die opvoeding, te wete die kind as onvolwasse mens, dink, bepaal sy hele opvoedkundige onderneming. En wat hy van die mens dink, word op sy beurt weer bepaal deur sy lewensbeskouing (Coetzee, 1965:24). Die lewensbeskouing van 'n opvoedkundige word op sy beurt bepaal deur die religie wat op sy hart beslag lê. Hierdie religie kan anastaties op God gerig word of apostaties gerig word op die een of ander -isme wat 'n verabsoluttering van die een of ander aspek van die kosmos inhou (Dekker, 1983:103).

In die geval van Rudolf Steiner is daar nie slegs een lewens- en wêreldbeskouing wat sy denke en opvattinge lei nie, maar wel 'n paar, met name die idealisme, die realisme, die pragmatisme wat hand aan hand gaan met die progressivisme en die (sosiale) rekonstruksionisme (as twintigste eeuse benaderings tot die skool), die ewolusionisme en die biologiese naturalisme. Al hierdie strominge is humanisties, mensgesentreerd, apostaties en kosmosentries.

Die oorsaak van Steiner se denkrigting is die invloede wat verskeie teorieë van ander opvoedkundiges klaarblyklik op Steiner se denke uitgeoefen het. So is daar Plato se ideëleer (Steiner, 1921:25, 70), Aristoteles se ontwikkelingsfases in die onderwys en veral Goethe se lewens- en wêreldbeskouing (Steiner, 1951:35-37), Locke, Rousseau, Kant,

Peztalozzi, Fichte, Froebel en Dewey as “kind-gesentreerde” opvoedkundiges se invloed skyn ook prominent te wees in Steiner se denke: gereedheid, groei, ontwikkeling, gesag en vryheid is kernwoorde in Steiner se opvoedingsleer.

Steiner, as ‘nuwe’ humanis, sluit ook in sy lewens- en wêreldbeskouing aan by bewegings soos die Hindoeïsme en Boeddhisme (w o. die Zen-Boeddhiste). Steiner was sterk beïnvloed deur die ou antieke Indiese kultuur (Steiner, 1947:25-27). Boeddhisme kan beskou word as ’n godsdiens waarin dit nie gaan om geloof in ’n god of gode nie, maar om ’n bepaalde wyse van die lewe (Anon., 1971a:424). Dus kan Boeddhisme eerder as ’n lewenshouding beskou word (Van der Walt & Postma, 1987:217). Steiner se siening van Karma en sy reïnkarnasieleer (vgl. par. 2.2.4; 2.5.2) val saam met die van die Boeddhisme. Die grondstof waaruit alles – ook die gode – bestaan is *dharma*, wat voortdurend in ’n proses van verandering begrepe is, maar tog onderworpe is aan ’n wet, naamlik die *karma*. Die ewige kringloop van geboorte (*sansara*) en herhaling van geboorte eindig in die *Nirwana* (Anon., 1971a:424). Steiner het sy vorm van meditasie (vgl. par. 2.2.4) skynbaar verkry van die Zen- of Mahajana-Boeddhisme, wat as lewenshouding ’n voortdurende konsentrasie verkondig sodat die egte en die ware in alles ontdek kan word. Hierdie konsentrasie word gestimuleer deur oomblikke van diepe vorm van meditasie (Anon., 1971a:424; Van der Walt & Postma, 1987:243).

Steiner se antropologiese en kosmologiese siening toon ook tekens van die Hindoeïsme. Een van die kenmerke van Hindoeïsme is die geloof in die Karma – ’n vorm van reïnkarnasie (Anon., 1971b:50).

Die Boeddhisme en Steiner se reïnkarnasieleer is onbybels en onaanvaarbaar vir die Christenopvoeder. Die gebruik van die Boeddhis, Hindoe en Steiner om deur Karma hulle eie heil uit te werk, is ook vir die Christen onaanvaarbaar. Dus kan Steiner se antropologie nie as ’n bevredigende grondslag vir ’n Bybelse opvoedingsteorie of filosofie dien nie.

Steiner verval net soos die Boeddhisme ook in antropologiese dualisme tussen liggaam en siel. Hierdie dualisme maak ’n vorm van reïnkarnasieleer moontlik (Van der Walt & Postma, 1987:240). Die Christelike opvoedkundige sien die mens daarteenoor as ’n eenheidswese.

Steiner kies op grond van hierdie uiteenlopende lewensbeskouings ’n heeltemal ander ‘tipe’ skoolsisteem, ’n ander orde van leervakke, en onderwysmetodes, as wat die Christenopvoeder sou doen omdat hy ’n hele ander beskouing het oor die mens, veral die kind (vgl.

par. 2.4). Vir Steiner is die kind die uitgangspunt, die middelpunt en doelpunt van opvoeding.

Dit wil voorkom of Steiner se lewens- en wêreldbeskouing veral ook 'n voorbeeld is van die twintigste eeuse irrasionalistiese pragmatisme met 'n duidelike biologies naturalistiese inslag. Byna alle soorte "alternatiewe" skole, ook die Waldorfskole, lê op irrasionalistiese wyse die nadruk op die persoonlikheidsideaal. Steiner toon in sy siening van die ontwikkelingsfasies van die kind duidelik die irrasionalistiese inslag van sy denke. Die indeterminisme in sy denke lê die grondslag vir die verabsoluttering van die vryheid van individuele persoonlikheid. Daarom is Steiner (1982a:87) van mening dat elke kind volgens sy eie aanleg en vermoë moet ontwikkel sonder enige eksterne gesagsbindinge en onafhanklik van enige wet wat nie vanuit die mens self geformuleer en neergelê is nie (Steiner, 1982b:49-51). Ook speel die intellek/verstand/"mind" 'n sekondêre/ondergeskikte en skynbaar slegs instrumentele rol (vgl. Steiner, 1947:20). Verdere blyke van Steiner se indeterministiese en irrasionalistiese grondtoon van sy denke word verskaf in paragrawe 2.10.2.2 en 2.10.5.2.

Vir die Christenopvoedkundige is dit duidelik dat Steiner se hart afvallig gerig is deur 'n ideologie (valse religie), daarom is sy opvoedkundebeoefening gerig op die verering van die mens as drievoudige wese. Die opvoeding van 'n Christen is daarteenoor op God gerig, is diens aan God, in gehoorsaamheid aan die eise van God (Van der Walt, 1983:2).

2.10.2.2 Religieuse grondmotiewe

Religieuse grondmotiewe lê beslag op die mens as totaliteit en bepaal die mens se lewens- en wêreldbeskouing. Die lewensbeskouing van elke mens, wat gebaseer is op sy religieuse grondmotief, sal ook die opvoedingsdoelstelling van die mens bepaal en beheers.

Dooyeweerd (1953(I):36) het in sy *New Critique of Theoretical Thought* vier religieuse grondmotiewe onderskei, naamlik die vorm-materie grondmotief van die antieke Griekse denkers, die Skrifmatige grondmotief van skepping, sondeval en verlossing deur die genade van God in Christus in gemeenskap met die Heilige Gees, die skolastiese grondmotief van natuur-genade (bowe-natuur), en die humanistiese natuur-vryheid motief.

- Die eerste is die Griekse grondmotief van vorm en materie wat ook onder die teenstellende benaming verganklik en onverganklik, bekend gestaan het (Strauss, 1978:100). Die vorm-materie grondmotief blyk duidelik uit Steiner se siening van

denkontwikkeling en sy siening van twee wêrelde; die sigbare, konkrete en veranderlike wêreld en die onsigbare, geestelike en konstante wêreld.

Hierdie werklikheidssiening van Steiner stem sterk ooreen met Plato se ideëleer: daar bestaan 'n wêreld wat nie deur die mens se sintuie herkenbaar is nie. In hierdie ideëwêreld bevind die idees hulle as selfstandige, onstoflike, onveranderlike gestaltes. In sy oorspronklike toestand, toe die siel van die mens nog nie aan 'n stoflike liggaam gebonde was nie, maar 'n selfstandige bestaan in die ideëwêreld gevoer het, het die siel 'n liggaam as omhulsel gekry en van toe af is kennis van dinge deur sintuiglike waarneming moontlik omdat dit gekoppel word aan die siel se herinnering aan sy oorspronklike kennis van die idees self (Kruger & Whittle, 1982:48).

Die metafisiese skeiding wat Steiner aangebring het tussen die bo-sinnelike vorme (siel en gees) en die verganklike sigbare sfeer (fisiese liggaam), belig duidelik die spanning in die vorm-materie grondmotief. Hierdie dualisme is regstreeks in stryd met die Bybelse werklikheid- en mensbeskouing.

- Nog 'n beheersingsmotief van Steiner se lewens- en wêreldbeskouing en dus ook sy opvoedingsbeskouing, is die dualistiese humanistiese religieuse grondmotief van natuur en vryheid met die klem op die persoonlikheidsideaal (vryheidsideaal).

Tipies van die irrasionalisme wil Steiner die mens bevry van die eensydige verstandsoorheersing (rasionalisme/intellektualisme) van sy tyd en wil hy die gevoelslewe, die fantasie, die geestelike sy van die mens ontwikkel en uitlewe. Daarom oorbeklemtoon Steiner die ontwikkeling van 'n vrye individuele menslike persoonlikheid wat geregtig is op selfwetgewing.

2.10.3 Steiner se godsbeskouing

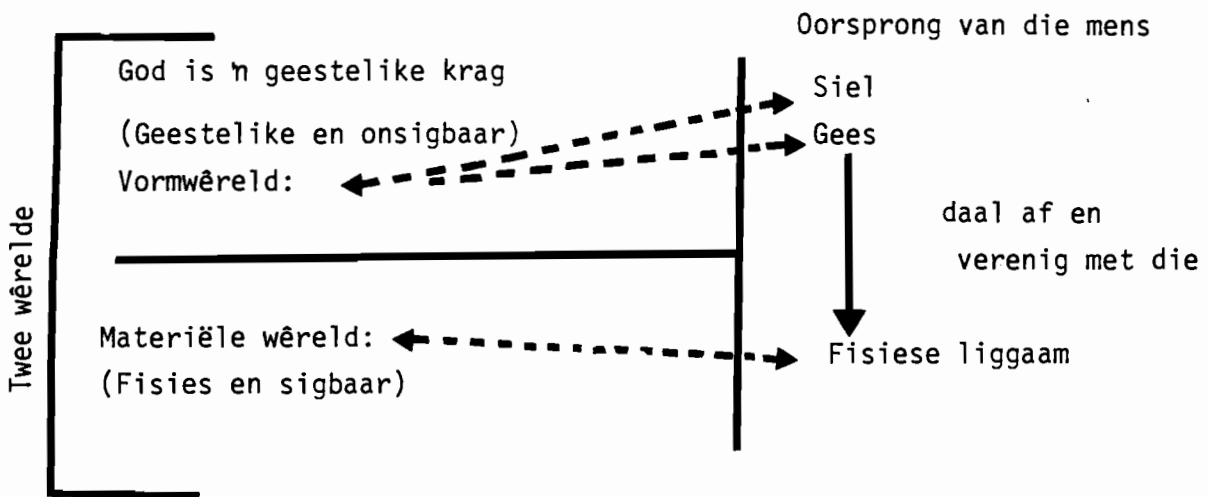
Die herkoms van die mens is vir Steiner 'n saak van ewolusie waarin hy sterk beïnvloed skyn te wees deur Darwin se ewolusionisme (Steiner, 1951:35-37) en die pragmatistiese beskouing dat die mens 'n produk van biologiese, psigologiese en sosiale ewolusie (geleidelike ontwikkeling) is.

Steiner gaan egter nog verder deur te verwys na 'n proses van herhaalde aardse lewens of te wel reïnkarnasie. Die woord reïnkarnasie is afgelei van die Latynse woorde 're' wat opnuut beteken en 'incarnatio' wat vleeswording beteken (Anon., 1976:428). Met ander woorde die siel wat as lewenskern van die mens beskou word, aldus Steiner, verlaat die liggaam en word opnuut gebore in 'n nuwe liggaam. Hiermee verval Steiner ook in 'n vorm van idealisme.

Die ewolusieteorie wat die mens as 'n produk van natuurlike ontwikkelingsprosesse wil sien en dienooreenkomstig poog om die mens vanuit die wêreld in sy opeenvolgende gedifferensieerdheid en samehang te verklaar, is vir die Christen onaanvaarbaar. Volgens die Skrifopenbaring is God die Oorsprong van alle geskapes, en dit sluit die mens in (Dekker, 1983:96).

God is verder 'n lewende, almagtige Persoon en nie soos Steiner Hom sien, 'n geestelike krag of god nie. Uit Steiner se werke kan afgelei word dat hy 'n atëis is. Tog het hy 'n verwronge beeld van Christus. Hy het selfs so ver gegaan as om sy maandelikse antroposofiese tydskrif, *Lucifer* te noem. Volgens Steiner beteken dit egter "Light-bearer" (Steiner, 1951:320).

DIAGRAM 2.2 STEINER SE WERKLIKHEIDSLEER SKEMATIES VOORGESTEL



2.10.4 Steiner se antropologie

Die mens is volgens Steiner 'n drievoudige wese met vier afsonderlike liggame waarvan die siel na die dood terugkeer, na die voor-aardse bestaan.

Die Christen-opvoedkundige sien die mens as 'n eenheid: die terme “liggaam” en “siel” dui slegs op fasette van die menslike eenheid.

Die drie kenmerke van vryheid, uniekheid, en individualiteit van die mens, word hoog aangeslaan deur Steiner met 'n oorskatting van die vryheid en selfstandigheid van die mens. Vryheid is in beginsel egter nie “vryheid van ...” maar “vryheid tot ...” diensbaarheid aan God en die naaste (Van der Walt & Dekker, 1983:278).

Steiner is van oordeel dat die mens 'n produk van die sosiale orde, dit wil sê, 'n sosiale wese, is. Die mens is egter volgens die Christenopvoeder in die eerste instansie 'n religieuse wese. Die mens is daarby ook 'n individuele sowel as 'n sosiale wese, sonder dat die laasgenoemde die eersgenoemde oorheers. Die mens is nie 'n produk van die gemeenskap nie, maar 'n skepsel van God (Van Wyk, 1979:58).

2.10.5 Die opvoedingsleer van die Waldorfskoolbeweging

2.10.5.1 Die wese en doel van Waldorfoopvoeding

Steiner sien opvoeding as 'n natuurlike, organiese proses wat daarop gerig is om die mens as drievoudige wese met sy vier afsonderlike liggame as 'n eenheid op te voed. So is vorming (opvoeding) deurentyd 'n proses van rekonstruksie, reorganisasie en ontwikkeling met verloop van tyd. Steiner sien in werklikheid opvoeding as sinoniem met 'n proses van fisiese groei of biologiese rypheid. Steiner kon nie 'n behoorlike balans handhaaf tussen die twee onafskeidbare aspekte van opvoeding, naamlik die natuurlike groei van binne-uit en die normatiewe vorming van buite, nie.

Vir Steiner is die opvoedingsdoel:

- die ontwikkeling van die hele mens se latente vaardighede, vermoëns en moontlikhede wat van die geestelike wêreld saamgebring is na die fisiese wêreld (aarde);
- die voorbereiding op die lewe; die leer om te lewe; die leer om tred te hou met die veranderde wêreld van sy tyd; en

- sosiale hernuwing; onderwys en opvoeding is die noodsaaklike en magtige middel tot sosiale hernuwing en vooruitgang; daarom moet elke kind opgevoed word tot 'n goeie staatsburger.

Steiner se opvoedingsdoel is “deisseits”, sekularisties, bloot aards en daarom koersloos en oppervlakkig. Volgens die Christelike standpunt is die uiteindelijke en allesomvattende doel van opvoeding en van die lewe, die uiteindelijke doel van opvoeding. Die kind moet toegerus word vir sy omvattende taak en roeping in die koninkryk van God. Die opvoedingsdoel is uit die aard van Steiner se lewens- en wêreldbeskouing, oppervlakkig. Die sogenaamde geestelike sy van die mens is nie die eindbestemming van die mens nie.

2.10.5.2 Die Waldorfskoolkurrikulum

Omdat opvoeding vir Steiner spontane groei en ontwikkeling van binne-uit beteken het, moet die vakinhoud in die skool aanpas by die ontwikkelingsfases van die mens (vgl. par. 2.5). Die kurrikulum van die Steinerskool is breed, wat tereg reg laat geskied aan die Humanoria, Natuurwetenskappe, Syferkunde en praktiese vakke. Handwerk kry 'n sentrale plek in die kurrikulum.

Steiner se eensydige kosmologie, antropologie en opvoedingsdoelstellings lei egter noodwendig tot 'n ongebalanseerde kurrikulum. Van godsdiensonderrig is daar weinig sprake, of dit word sekondêr geplaas. Tipies van die irrasionalisme verwerp Steiner nie die wetenskaplike vakke, nie aangesien die fisiese liggaam ontwikkel deur middel van die intellek. Die intellektuele vakke wat op die rede gebaseer is, moet in diens staan van die mens. Die kind se vrye menslike persoonlikheid sal ontwikkel slegs as die intellek toegelaat word om self te ontwaak en nie deur bemiddeling van die opvoeder nie. Die rede bly dus, maar speel tweede viool, aangesien die vryheidsideaal verabsoluteer word.

2.10.5.3 Die onderwysmetode

Die opvoeder is geroepe om die beste, die ideale metode, te kies en toe te pas, maar hy moet altyd die ontwikkelingsfase en rypheid van die leerling in ag neem (net soos die idealis). Alle onderwysmetodes moet gebaseer wees op 'n beeld van waarheid, skoonheid, dit wat goed is en op 'n antropologiese beeld van die wêreld.

Daar is wel vir die Christenopvoeder waarde in die Waldorfoopvoeding se onderwysmetode. 'n Deeglike studie van die kindernatuur, dit wil sê sy ontwikkelingsvlak, individuele gawes, vermoëns en moontlikhede, moet in gedagte gehou word wanneer op-

gevoed word. Die Christenopvoeder gebruik 'n kombinasie van onderwysmetodes wat elkeen afsonderlik die kind waardig is (Van der Walt, 1983:63).

2.10.5.4 Die opvoeder en opvoedeling

In teenstelling met die moderne irrasionalistiese opvoedkundiges, wat die status van die opvoeder as gesagsfiguur verlaag tot blote 'behoeftebevrediger', neem die opvoeder in die Waldorfskool 'n baie belangrike plek in. Die opvoeder moet die kind opvoed in ware liefde en daarom moet die kind gesag aanleer en aanvaar (vgl. par. 2.7.3). Tog werk die Waldorf-opvoeder nie met die kind ooreenkomstig die Calvinistiese grondmotief van skepping, sondeval en verlossing deur Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees, nie. Die Christenopvoeder sal met die kennis en die lig van die Skrif as hartstoerusting die "afvallige" hart van die onmondige terugbind aan sy religieuse wortel (Dekker, 1983:109).

2.10.5.5 Die Waldorfskoolsiening

Ontwikkelinge in die geskiedenis van die mensdom, veral vanaf die einde van die negentiende eeu, het meegehelp om momentum te gee aan 'n verskeidenheid nuwe skoolbenaderings en lewensbeskouings: die snelle vooruitgang van natuurwetenskappe; opkoms van Darwinisme of die idee van organiese ewolusie; die groei en verspreiding van demokrasie as staatkundige en sosiale ideaal en die grootskaalse nywerheidsontwikkeling wat die Westerse Wêreld in daardie tyd beleef het (Basson, 1982:56).

Hierdie veranderinge skyn 'n duidelike invloed op Steiner se denke en opvoedkundige teorie te gehad het. Net soos die progressivisme wat sterk verband hou met Dewey se pragmatisme, is die Waldorfskool wesenlik progressief en kindgesentreerd en gaan van die veronderstelling uit dat die onderwys en skool altyd in 'n proses van ontwikkeling is, sodat dit kan aanpas by die kind se metamorfose (Steiner se term) of ontwikkeling. Die leerling moet as 'n totaliteit onderrig word. Die skool is 'n gemeenskap in die klein en moet demokraties beheer word.

Net soos die rekonstruksioniste, is Steiner van oordeel dat die skool ingespan moet word om 'n nuwe samelewing te skep deur toepassing van 'n program van sosiale hervorming. Opvoeding van die mens se liggaam, siel en gees is die sleutel tot sosiale hernuwing (vgl. par. 2.3.2).

Steiner se lewensbeskouing, en later sy opvoedkundige beginsels, was 'n reaksie teen die tirannie van die rasionalisme van sy tyd. Terselfdertyd is Steiner beïnvloed deur die Franse

Rewolusie wat 'n liberalistiese tendens in die onderwys veroorsaak het. Hieruit het Steiner se pleidooi vir die vryheid van elkeen en die gelykheid van almal vir persoonlike verantwoordelikheid en vir die eise van die hart (d.i. die wil en die gevoel) teenoor dié van die intellek, gekom. Daarom sou die nuwe 'tipe' onderwys, soos voorgestaan deur die Waldorfskoolbeweging, gerig wees op interklas-, interras-, en internasionale ideale.

Hierop antwoord die Christelike opvoedkundige: die skool is nie maar 'n hulpmiddel tot aanpassing of sosiale hernuwing nie, maar 'n eiesoortige, unieke, Godgewilde sekondêre samelewingsverband met die doel om kognitiewe, affektiewe en psigomotoriese vaardighede aan die leerlinge oor te dra (Van der Walt & Dekker, 1983:96).

2.11 SLOTOPMERKING

Die ontstaansoorsake van die Waldorfskool wat voortgespruit het uit onder andere, Rudolf Steiner se lewens- en wêreldbeskouing, is gestel. In die volgende hoofstuk word die ontstaansgeskiedenis en ontstaansoorsake van die Summerhillskool van Alexander S. Neill in Brittanje, op dieselfde wyse, onder die soeklig geplaas.

Uit Neill se werke vloei daar vandag nog bepaalde invloede. Daar verskyn van tyd tot tyd artikels oor A.S. Neill en sy Summerhillprojek in nuusblaaie en tydskrifte. Neill se opvoedkundige werk en sy Summerhillskool is met gemengde gevoelens benader. Hieroor skryf Hart (1973:5,9) en Duane (1973:5) die volgende: “Max Rafferty, California State Superintendent of Public Instruction, says that he would rather enroll his children in a brothel than in Summerhill. On the other hand, John Culkin, Jesuit priest, regards Summerhill as a ‘holy place’”.

Sommige opvoeders het sy werke afgemaak as irrasionalisties en onprakties. Ander opvoedkundiges het weer sy teorie aangegryp, sodat hulle net kon wegkom van die Victoriaanse tradisies in die elementêre en openbare skole wat gebaseer is op vrees en straf (Lawton 1977:77). Twee bekende boeke is gepubliseer, waarin die kritiek op en waardering vir Neill se Summerhillprojek uiteengesit is: *Summerhill: for and against* saamgestel deur Harold Hart en Ray Hemming’s se boek *Fifty years of Summerhill*.

Ten einde die ontstaansoorsake van die Summerhillskool na te speur, word daar in hierdie hoofstuk die lewensgeskiedenis en karakter van A.S. Neill, as stigter van die Summerhillskool, geskets. Daar word ook gelet op die ontaansgeskiedenis van die skool, sowel as op die kultuurhistoriese omstandighede van Neill se tyd, om sodoende vas te stel wat die universele en kontingente oorsake is wat aanleiding gee tot die ontstaan van privaatskole.

’n Breedvoerige bespreking word gegee van Neill se lewens- en wêreldbeskouing, asook die opvoedingsleer van die Summerhillskool. Die samevatting bevat, soos in die geval van Steiner, ’n lys van ontstaansoorsake van die Summerhillskool.

Die hoofstuk word afgesluit deur ’n kritiese evaluering van Neill se religieuse grondmotief, sy lewens- en wêreldbeskouing en hoe dit sy opvoedingsleer bepaal en gelei het. Hierdie evaluering word gedoen vanuit ’n Skrifmatige perspektief.

3.2 BEKNOPT LEWENSGESKIEDENIS EN KARAKTERSKETS VAN ALEXANDER S. NEILL (1883-1973)

A.S. Neill is deur die loop van sy lewe deur baie gebeurtenisse beïnvloed. Hy het teenoor ouers en sekere samelewingsverbande ’n kritiese standpunt ingeneem. Dié standpunt spruit voort uit sy ervarings in sy jeugjare. Sy jeugjare was gekenmerk deur vrees en mislukkings. Hierdie ervarings het weer aanleiding daartoe gegee dat dit wat hy in sy jeug as onaangenaam ervaar het, sou uitskakel in sy eie private Summerhillskool. Dus het Neill

se persoonlike lewe hom grotendeels gemotiveer om die Summerhillskool te stig. Hier sou hy alles deur opvoeding kon regmaak wat, na sy oordeel, verkeerd was in sy lewe. Vervolgens word daar gelet op Neill se lewensgeskiedenis en die gebeurtenisse wat sy karakter gevorm het.

Alexander Sutherland Neill is op 17 Oktober 1883 in Forfar, Skotland, gebore. Sy vader, George Neill, was 'n skoolhoof en was sedert 1876 in bevel van 'n een-kamer skool in die buurdorpie van Kingsmuir. Dit was ook hier waar Neill later saam met sy drie susters skoolgegaan het (Bowen & Hobson, 1974:309). Neill se vader was 'n streng dissiplinêr. Gevolglik het Neill sy vader gevrees en kon hy hom nie liefhê nie, maar desnieteenstaande het hy hom bewonder as onderwyser. Vir Neill se vader was Neill 'n niksnuits-kind en gevolglik was hy verplig om te studeer, terwyl die ander dorpskinders vry was om te speel. Neill het straf, vrees en dissipline, goed geken (Croall, 1983:ix). Daarom sê Lawton (1977:70) dat die opvoedkundige teorie van Neill aangaande dissipline en liefde, nie so verregaande is as wat sommige opvoedkundiges wil voorgee nie, maar dat dit afkomstig is van sy eie persoonlike ervaring in sy jeugjare. Neill het nie alleen teen die waardes, standarde en gesag van sy ouers gerebelleer nie, en in latere jare teen alle ouers wat nie kinders hulle vryheid gun nie, maar ook die idee van kulturele oorerwing verwerp. Volgens Neill se filosofie kan liefde alles verower. “A loving environment without discipline will take care of most of the troubles of childhood” (Neill, 1968:148).

Neill was baie lief vir sy moeder, 'n besige huisvrou. Tog was sy baie snobisties. Neill vertel van 'n insident van sy ma se onderdrukte preutsheid wat sy hele lewe beïnvloed het. Toe hy ses jaar oud was en sy suster, Clunie, vyf was, het sy moeder hulle gevang terwyl hulle die seksspel nagmaak het. Sy het hulle hard gestraf. “This incident affected my life for many years,” sê Neill (1972, 79-80). Later in sy biografie verklaar hy: “... not only forcing me to associate sex with sin but also giving me a fixation on Clunie, who was connected with the forbidden fruit.” As gevolg hiervan het Neill verklaar dat seks nie sonde is nie, en daarom is geslagsopvoeding as vak in Summerhill aangebied. Hierdie gebeurtenis het sy latere houding teenoor seks, vrouens, ouers en gesag bepaal.

So ook spruit Neill se anti-kerk en goddelose houding uit sy jeugervaringe van kerkbywoning. Vir Neill was die Sondagoggend voorbereiding vir die kerk, die ergste. Hy praat van “the boots that gave me corns for life” en dan verklaar Neill (1936:59-60). “Indeed I wonder how much of my anti-kirk complex springs from those boots.”

Neill was die enigste van agt kinders in die gesin wat nie na die hoërskool gestuur is nie — vanweë sy onvermoë om te leer. Op 14-jarige ouderdom begin hy te werk, maar misluk in

beide sy werke as klerk in die stad van Edinburg en as 'n kleremakersassistent in Forfar. In 1899, op 16-jarige ouderdom, plaas Neill se teleurgestelde vader hom in sy skool as student-onderwyser. Neill het vir die volgende vier jaar hier gebly, maar het swak in sy eksamens gepresteer. Hy is later as ongekwalifiseerde onderwyser na die Kettleskool waar hy vir drie jaar lank as Skotse 'dominie' gedien het (Bowen & Hobson, 1974:309). Dis hier waar hy geleer het wat streng dissipline is: "All pupils moved in military style; and everyone, including myself, was insincere, inhuman, fearful" (Neill, 1972:98).

Neill het die toenemende druk van die samelewing se eise aangaande opvoeding begin voel en daarom sy onderwysdiploma voltooi. Hy het daarna vir 'n paar jaar by Newport skoolgehou. In 1908 het Neill by die Saint-Andrews-universiteit ingeskryf om landbou te bestudeer. In 1909 het hy egter van kursus verander en in 1912 'n M.A.-graad in Engels aan die Universiteit van Edinburg behaal (Riedemann, 1974:13).

Op 29-jarige ouderdom gaan hy na Londen, met die hoop om 'n loopbaan as skrywer te begin. Hy misluk en aanvaar 'n tydelike betrekking as skoolhoof by die Gretna Greenskool. Dit is hier waar hy begin het om sy liberale opvoedkundige idees toe te pas. Vanuit die ervaringe wat hy opgedoen het in die skool, skryf hy sy boek: *A Dominie's Log* (1915). Voordat hy in Maart 1917, tydens die bloedigste fase van die Eerste Wêreldoorlog (1914-18), by die Britse Weermag aangesluit het, het sy tweede boek: *A Dominie Dismissed* (1917) verskyn (Kim, 1984:172).

Tydens sy weermagopleiding, het Neill kennis gemaak met die Amerikaanse opvoedkundige hervormer, Homer T. Lane, wat 'n groot invloed op Neill se denke sou uitoefen (Broderick; 1974:685). Homer Lane was die skoolhoof van die 'Little Commonwealth' Skool in Dorset (Neill, 1917:52). Die skool was waarna Neill al die jare gedroom het, naamlik 'n skool wat berus op die kind se totale vryheid (Neill, 1937:62-63; Perry 1967:71). Neill sou poog om die onderwysmetodes wat Lane in sy skool vir versteurde kwaaddoeners gebruik, toe te pas op 'normale' leerlinge se opvoeding. Die 'Little Commonwealth' Skool is egter in 1918 gesluit as gevolg van 'n gebrek aan amptelike organisasie (Lawton, 1977:68-69).

Na sy ontslag uit die weermag, het Neill vir twee jaar lank skoolgehou by die nuwe eksperimentele en progressiewe King Alfred School van John Russel in Hampstead (Bowen & Hobson, 1974:309). Hierdie skool het 'n redelike mate van vryheid toegelaat. Daar was ko-edukasie, daar was geen belonings, geen straf, geen kompetisie, geen punte nie — maar selfs dit was nie genoeg vir Neill nie. "No!, Mine need freedom more than

these" (Neill, 1917:75). Neill wou meer vryheid in sy eie skool gee as wat enige progressiwistiese inrigting ooit sou toelaat.

Uit Neill se pen het nog twee werke, wat eerder humoristiese as opvoedkundige waarde het, voortgevloei. *The Booming of Bunkie* (1919) en *Carrotty Broon* (1920) het nie veel sukses behaal nie (Riedemann, 1974:5).

In 1921 verskyn *A Dominie in Doubt* wat aan Homer Lane opgedra is. In dieselfde jaar het Neill die assistent-redakteur vir mev. Ensor, geword. Sy was die stigter van die "New Education Fellowship", uitgewer van die kwartaallikse joernaal, *Education for the New Era*. Hy is egter later die jaar afgedank as gevolg van sy afwykende sieninge (Bowen & Hobson, 1974:309; Croall, 1983:x).

Teen dié tyd was Neill sterk oortuig daarvan dat hy 'n loopbaan in die onderwys moes volg, maar nie die tipe van onderwys wat in sy tyd voorsien is nie. Neill het grootgeword en was self besig om te onderrig in dieselfde formele stelsel van streng dissipline, abstrakte memorisering van vakinhoud in 'n onderdrukkende kil atmosfeer. Neill wou werk vir die verbetering van die skool en die vryheid van die kind (Bowen & Hobson, 1974:310).

In 1921, op die ouderdom van 37, het Neill weggedraai van die openbare staatsonderwys. Neill het op versoek van Frau Neustätter die progressiewe en internasionale skool in Hellarau, naby Dresden, Duitsland, besoek. Die skool was deur haar man, dr. Otto Neustätter, gestig en was gerig op die beginsels van die Euritmiek wat deur Jaques Dalcroze, begin is. Die opvoeding daar was gebaseer op kuns, musiek en dans, waardeur die leerlinge hulself kon ontdek en wat moes lei tot self-ontwikkeling (Neill, 1915:57, Bowen & Hobson, 1974:310). Dit was die begin van die Summerhillskool. Neill het hier al sy opvoedkundige idees geïmplementeer tot en met sy dood (Kim, 1984:172). A.S. Neill is op 89-jarige ouderdom, op Sondag 23 September 1973, in Aldeburgh oorlede (Duane, 1973:5). Sy veraste oorblyfsels is begrawe in die Leiston begraafplaas. Sy beskeie grafsteen lees soos volg: "A.S. Neill, Founder of Summerhill, 1883-1973" (Matthias, 1979:267).

3.3 ONTSTAANSGESKIEDENIS VAN DIE SUMMERHILLSKOOL

Nadat die Summerhillskool in 1921 in Dresden, Duitsland, gestig is, het Duitsland ernstige na-oorlogse politieke en sosiale probleme ondervind. Gevolglik is die skool in 1923 gesluit en verskuif na 'n rustige omgewing naby Wene in Oostenryk, in 'n verlate klooster op die Sonntagberg (Bowen & Hobson, 1974:110). Na slegs nege maande was die skool

verplig om te sluit, omdat die Oostenrykse minister van onderwys uitgevind het dat daar nie godsdiensoonderrig in die skool is nie. Dit was 'n oortreding van die Oostenrykse wet (Broderick, 1974:685).

In 1924 het Neill die skool verskuif na Brittanje, waar hy grootgeword het. Neill het 'n groot ou huis langs die suidkus-dorpie, Lymes Regis, gehuur. Die naam van hierdie huis was "Summerhill" en so het Summerhillskool sy naam gekry. In 1924 is Neill se eerste vrou, Lilian Neüstatter, oorlede en is hy in 1927 met sy tweede vrou, Ena Wood, getroud. Sy werk is na sy dood deur sy tweede vrou voortgesit (Matthias, 1979:265; Bowen & Hobson, 1974:110). Die naam 'Summerhill' is drie jaar later oorgedra na die nuwe skool in Leiston, Suffolk naby London. Sedert 1927 het die skool in Leiston gebly, behalwe vir die tydperk vanaf 1940-45 toe die skoolgebou ontruim is. Die Britse troepe was, tydens hierdie jare van die Tweede Wêreldoorlog, in die skoolgebou gestasioneer. Neill en sy skool was toe tydelik in Wallis gevestig (Matthias, 1979:265).

Vanaf 1927 kon die Summerhillskool vir bykans 33 jaar nouliks 'n bestaan voer. Daar was altyd ernstige probleme wat Neill se opvoedingspraktyk geteister het. Onvoldoende fondse, te min skoliere en 'n tekort aan goeie onderwysers het gedreig om die skool in onbekendheid en vergetelheid te dompel (Broderick, 1974:685).

Maar in 1960 het die publisering van Neill se boek, *Summerhill: A Radical Approach to Child Rearing*, in Amerika 'n groot invloed op beide Summerhill en op die Amerikaanse opvoeding gehad. Terselfdertyd het die boek die "guiding light" van die vrye skoolbeweging dwarsdeur die wêreld geword (Hopkins, 1976:188). Ongeveer 10 jaar nadat *Summerhill* die lig gesien het, het Summerhill 'n huishoudelike woord geword. Meer as 200 000 eksemplare van sy boek is in 1969 verkoop. In Amerika het Neill se boek verpligte leesstof in bykans 600 universiteitskursusse geword. Belangstelling in Summerhill het wêreldwye afmetings aangeneem; daar is tans vertalings in Frans, Duits, Italiaans, Spaans, Portugees, Japanees, Hebreeus, Fins, Noors en Deens (Hart, 1973:44, Broderick, 1974:685).

Die vraag kan egter gevra word waarom Neill onbekend gebly het tot 1960 en waarom die belangstelling in Summerhill eers byna 10 jaar na die publisering van die boek, *Summerhill*, opgeflikker het. Hierop antwoord Broderick (1974:685): "Radical change in the American educational system, seen as long overdue by many observers, now came to the forefront, as Neill's book increased people's awareness of a viable alternative to traditional education".

Sedert die sewentigerjare het 'n aantal "free schools" in Engeland, en in Amerika, 'n aantal "alternative schools", ontstaan. Sulke skole het nie 25 jaar gelede bestaan nie, maar bestaan wel vandag en as openbare onderwys nie voldoen aan die groeiende eise van die opvoedkundiges, ouers en studente nie, sal die getal alternatiewe skole onvermydelik vermeerder.

Tans is Summerhillskool nog steeds op dieselfde plek in Leiston. Die Summerhillskool is een van die bekendste vrye skoolbewegings in die wêreld. Na Neill se dood in 1973, het sy tweede vrou, Ena Neill, die bestuur van die skool oorgeneem. Vanaf 1979 is mevrou Neill deur haar seun van 'n vorige huwelik, Tom Wood, bygestaan (Matthias, 1979:265; O'Neill, 1983:239) en het Summerhill bestaan uit ongeveer 80 studente waarvan die helfte Amerikaners was en die ander helfte Britte en van ander nasionaliteite.

Verskeie alternatiewe privaatskole het Neill se voorbeeld gevolg en weggebreek van die tradisionele onderwys. Die volgende is 'n paar van die private skole wat die voorbeeld van Summerhill volg, maar nie 'n presiese nabootsing van Summerhill is nie: Orson Bean's Fifteenth Street School in New York City, Herb Snitzer's Lewis-Wadham in New York, Phyllis Fleishmann's Modern Play School, and Play Mountain Place in Los Angeles (Broderick, 1974:686; O'Neill, 1969:200).

Neill het in Suid-Afrika (1936), in Skandinawië en in die V.S.A., asook in Brittanje, lesings gegee oor sy Summerhillskool en sy opvoedingsteorie. Hy het ook ere-grade van die Universiteite van Exeter en Newcastle ontvang. Hy het ook sowat twintig boeke geskryf. Behalwe vir die werke wat reeds in die voorgaande paragraaf genoem is, het die volgende boeke die lig gesien:

- A Dominie Abroad (1922)
- A Dominie's Five (1924)
- The Problem Child (1926)
- The Problem Parent (1932)
- Is Scotland Educated? (1936)
- That Dreadful School (1937)
- The Last Man Alive (1938)
- The Problem Teacher (1940)
- Hearts not Heads in the School (1945)
- The Problem Family (1948)
- The Free Child (1953)
- Summerhill: A radical approach to Education (1962)

- Freedom – Not License (1966)
- Talking of Summerhill (1967)
- Neill, Neill Orange Peel, sy outobiografie (1972) (Neill, 1968:1; Bowen & Hobson, 1974:315; Riedemann, 1974:4-9)

3.4 KULTUUR-HISTORIESE OMSTANDIGHEDEN VAN ALEXANDER NEILL SE OPVOEDKUNDIGE DENKE

A.S. Neill se opvattinge moet gesien word teen die maatskaplike, ekonomiese en politieke omstandighede van sy tyd. Hy het 'n wapendraer geword teen die negentiende-eeuse wantoestande in die samelewing en veral in die onderwys. Gedurende die negentiende eeu het die Europese lande en Amerika twee rewolusies deurgemaak, naamlik die Franse Rewolusie en die Industriële Rewolusie in Brittanje. Beide hierdie rewolusies het vir byna 'n eeu lank 'n groot invloed gehad op die sosiale, ekonomiese en politieke toestande in die wêreld. Net so het dit 'n groot invloed op die onderwys van die negentiende en twintigste eeue gehad. Hierdie twee rewolusies het gehelp met die vorming van die moderne wêreld en die fundamente gelê vir verskeie alternatiewe skoolsoorte, soos die Summerhillskool.

Volgens Neill (1937:32) het hy in 'n verrotte menslike samelewing gewoon. Die industriële rewolusie het aanleiding gegee tot stande- en klasverskille. Dus het die gemeenskap uit twee groepe bestaan: die regeerders, die “gearistokratiseerde demokrate” en diegene wat regeer word (middelklas en proletariaat) (Neill, 1917:27-28).

Die werkersklas of proletariaat was onderdruk en het in armoede gewoon. Ekonomiese uitbuiting deur die hoër klas was aan die orde van die dag. Op maatskaplike gebied was daar ongelykheid. Die onderwys en opvoeding was as deel van die samelewingsorde tot in sy diepste wese verrot. Slegs die hoër klasse kon onderwysvoorregte geniet. Voorsiening vir opvoeding van die volksmassas was tot die minimum beperk. Die idee was slegs om die onkunde van die massa te verminder (Smit, 1980:12-13, Lawton, 1977:17-19).

Teen die begin van die twintigste eeu was daar 'n geringe verbetering in die onderwys-situasie. Verpligte onderwys tot die ouderdom van 13 jaar, is ingevoer deur middel van die Onderwyswet van 1902 (Smit, 1980:18). Nog steeds was sekondêre onderwysgeleenthede slegs vir die minderheid: party leerlinge was gekeur omdat hulle dit finansieel kon bekostig, ander weer as gevolg van hulle intellektuele vermoëns (Lawton, 1977:53).

Onderwys, aan die begin van die twintigste eeu, was uiters formeel en militaristies in 'n atmosfeer vol haat, vrees en met streng dissipline (Neill, 1948:9). Verder het die oorgrote meerderheid van kinders 'n verkeerde geslagsopvoeding gehad. Selfs getroude vroue was verbied om onderrig te gee omdat, volgens Neill, (1936: 77) "...the evil-minded boys might make lewd guesses about her night life".

Gedurende die Eerste Wêreldoorlog (1914-18) het dit finaal tot Neill deurgedring dat die beskawing verrot is. Uit die Groot Oorlog het die belofte gekom van 'n nuwe era. Neill het ook gehoop dat dit 'n nuwe 'soort' opvoeding sou meebring (Neill, 1917:37-38). Hy was terselfdertyd ook beïnvloed deur die meer prominente idees van die psigo-analiste soos Freud, Adler en Jung. Die psigo-analiste het as sentrale beginsel die begrip van die self geneem: die unieke persoonlikheid van elke individu. Die psigo-analitiese beweging gebruik vrylik die woorde "groei", "ontwikkeling" en "ontvouing" ter beskrywing van hulle idees. Die optimale toestand vir die groei van die kind is vryheid (Bowen & Hobson, 1974:311-312). Hierop het Neill gereageer en 'n skool gestig waar die kind totale vryheid gegun is. Die Summerhillskool sou geen perke aan die menslike vryheid stel sodat die kind sy basiese drange en behoeftes kon uitlewe nie. Van Freud het Neill die gedagte oorgeneem dat die seksdrang die basiese drang van die mens is. Volgens Adler is die magsbegeerte, en volgens Jung die algemene (libido) begeertes, die basiese drange van die mens (Van Wyk, 1979:25). Daarom was dit vir Neill fataal om enige van die innerlike drange van die kind te onderdruk. Dit sou slegs lei tot verdringing in die vorm van neuroses.

Alhoewel Neill dit nooit genoem het nie, is dit duidelik dat hy ook beïnvloed is deur die slagspreuk van die Franse Rewolusie: "Vryheid, Gelykheid en Broederskap". Neill kom na vore met sy pleidooi van vryheid vir die kind (Neill, 1948:45), gelykheid van almal – dus ook gelykheid tussen die onderwyser en leerling (Neill, 1936:38; Neill, 1968:23) en broederskap (Neill, 1922:40).

Hierdeur het die slagspreuk van die Franse Rewolusie in die Summerhillskool herleef.

3.5 NEILL SE MAATSKAPPY- EN KULTUURKRITIEK

Uit die bestudering van Neill se opvoedkundige werke, het dit aan die lig gekom dat Neill se opvoedingsteorie 'n reaksie was op alles wat volgens hom in die laat negentiende en vroeg twintigste eeu verkeerd was in die samelewing. Daar kan selfs so ver gegaan word om te sê dat Neill enige iets, of dit prakties toepasbaar was of nie, in sy Summerhillskool

sou implementeer net so lank dit teen die bestaande samelewingsorde sou indruis. Hy het vir meer as vyftig jaar lank teen die samelewing gerebelleer, maar veral teen die staat se wanpraktyke en die onderwys van sy tyd. Dit is juis Neill se teenkanting teen die wêreld, die beskawing en die samelewing wat gelei het tot die ontstaan van die private Summerhillskool.

Neill se teenkanting teen die samelewingsorde van sy tyd blyk duidelik uit die volgende stellings: “I hate the type of youth that our public schools and Oxford turn out. I want to see every unit of the state working for the delight that work as opposed to toil, can bring” (Neill, 1915:89) en ...“I told them that the world was out of joint. And I gave them freedom to develop their personalities in the hope that, freed from discipline and fear and lies, they might become a better generation than mine has been”. (Neill, 1917:33).

Neill se anargistiese houding het sy Summerhillskool se opvoedingsdoelstellings, die kurrikulum, die onderwysmetode en die skoolsiening bepaal. Tipies van die anargisme kon Neill gou verklaar waarteen hy was, maar dit was vir hom moeiliker om te sê wat hy in die plek daarvan wou stel. Vir Neill is daar geen hoop vir die “establishment” nie en daarom is hy ingestel op die totale verandering van bestaande stelsels en strukture, insluitende die onderwys. “Education should prove that the world is out of joint, and it should point a Kitchener finger at each child and say ‘Your country needs you... to set it Right’” (Neill, 1915:175). Die korrupsie van die “establishment” is in die oë van Neill so ingrypend, dat dit met niks anders as omkering reggestel kan word nie.

Neill sien die opvoeding in die staatskole as geheel en al verkeerd, omdat die samestelling van die samelewing verkeerd is. Solank ’n klein gedeelte van die gemeenskap die helfte van die jaarlikse volksinkomste ontvang, kan ’n mens nie ’n ordentlike opvoedingskema in ’n land hê nie (Neill, 1915:173). Neill het geglo dat niemand die opvoeding sal kan red nie (Neill, 1917:24).

Omdat Neill se maatskappykritiek so ’n belangrike rol gespeel het in die ontstaan van die Summerhillskool, sal daar vervolgens in sy lewens- en wêreldbeskouing en sy opvoedingsleer daarna verwys word, asook watter oplossing hy bied om die wêreld te verbeter.

3.6 DIE LEWENS- EN WÊRELDBESKOUING VAN A.S. NEILL

3.6.1 Inleiding

Wanneer 'n opvoeder se lewens- en wêreldbeskouing bepaal word deur iets uit die kosmos (apostaties; kosmosentries), sal dit ook deur sy opvoeding oorgedra word aan die opvoedeling, aangesien die lewensbeskouing geïntegreer is in al die lewensuitinge van die mens. Neill se opvoedingsidees is in 'n sekere sin 'n verlenging van J.J. Rousseau se biologies- en romantiese Naturalisme van tweehonderd jaar gelede (1712-1778). Net soos Rousseau veset Neill hom ook teen die kunsmatigheid van die beskawing. Dus bepleit Neill 'n natuurlike opvoeding vir alle kinders, 'n opvoeding sonder vrees, haat en dissipline. Hierdie opvoedingsleer word bepaal deur Neill se lewens- en wêreldbeskouing, wat op sy beurt beïnvloed is deur Neill se eie opvoeding en die kultuur-historiese omstandighede waarin hy gelewe het.

3.6.2 Neill se godsbeskouing

Elke mens het 'n Gods/godsbeskouing in een of ander vorm — dit kan die bonatuurlike, 'n oermag of God wees. 'n Godsbeskouing is grondliggend aan 'n lewensbeskouing: dit voorsien in die behoefte aan sekerheid en vastigheid in die mens se lewe waarsonder die mens se handeling en lewe sinloos en onseker sou wees. In gevalle waar die bestaan van God ontken word, word die verskynsel aangetref dat die mens van homself 'n god maak, of iets anders tot godheid verhef, om as religieuse basis van die lewensbeskouing te dien (Pistorius, 1974:160). Vir Neill is die mens se hoofdoel in die lewe, nié die verheerliking van God soos die Heidelbergse Kategismus verklaar nie, maar om menslike pyn te elimineer.

Vir Neill bestaan daar geen God en 'n Bybel nie. Vir hom is God bloot die goedheid in elke mens. Sy geloof kan bestempel word as 'n deïsme, wat daarop neerkom dat God homself onttrek het van die skepping en sedertdien is die skepping werkzaam onder eie inherente natuurkragte. Met ander woorde, God is na die skepping “'n afwesige god”. Neill het slegs geloof in die immanente goedheid van God (Neill, 1937:197; Neill, 1968:213, 322).

Neill toon ook tekens van 'n panteïstiese kosmologie en ontologie, wat God vereenselwig met 'n onpersoonlike lewenskrag of intuïsie wat in die onbewuste van die mens voorkom (Neill, 1937:182). Neill (1915:69) gaan so ver as om te sê dat God die Id van die onderbewussyn is. “Can it be that my god is my ego?”.

Neill se redenasies is soms paradoksaal. So gee hy soms erkenning aan God en dan ontken hy weer die bestaan van God.

Neill vergelyk God en die duiwel met 'n muntstuk. Hy verklaar dat die duiwel die anderkant van die Godmuntstuk is: die duiwel is God maar meer menslik en liefdevol. Vir Neill is die God wat die Calvinisme aanbid, eintlik die duiwel, omdat God die bewuste en onbewuste onderdrukte mag van die lewe is. Die duiwel weer is die instinktiwe gelukkige onbewuste van die kind (Neill, 1936:62-63). Neill sien God as 'n straffende tiran wat alles in die lewe wat pragtig en genotvol is onderdruk (Neill, 1932:184).

Vroeg in 1936 was Neill op besoek in Suid-Afrika. Die laaste hoofstuk van sy boek, *That Dreadful School* (1937), is gewy aan vrae wat die publiek van Suid-Afrika aan hom gestel het. As gevolg van Suid-Afrika se Christelike lewens- en wêreldbeskouing, is baie vrae aan hom gestel aangaande godsdiensonderrig in sy skool en sy godsbeskouing. Op 'n vraag of Neill in die Bybel glo, het hy verklaar dat hy 'n leuenaar sou wees as hy sou sê dat hy aan die Bybel glo. Sy standpunt was dat slegs 'n waansinnige persoon alles kan glo wat in die Bybel staan. Hy glo wel dat God, wat liefde betref, die grootste persoon was van wie hy al ooit gelees het. Hy glo slegs in die kind "...and the only Bible that any teacher should study is the good nature of the young child" (Neill, 1937:182).

Neill het die kerk as samelewingsverband gekritiseer. Hy verklaar dat dit onmoontlik is om 'n vrye, gesonde opvoedingstelsel te hê in 'n land wat onder die kerk se plak staan. Die Calvinisme en Rooms-Katolisisme het in die opvoeding ingemeng en hulle inmenging het gelei tot selfvernietiging. Dit is ook die kerk wat gevra het dat die laagbesoldigde, oorwerkte onderwyser, godsdiensonderrig op skool moet doseer (Neill, 1936:57).

Vir Neill was die kerk 'n liefdelose plek (Neill, 1936:62), daarom moes daar 'n ander 'soort' skool gestig word waar daar liefde is. Summerhill is, volgens Neill (1937:175; 1968:322), die enigste skool in Engeland wat die kinders behandel soos God sou wou hê: met liefde en goedkeuring. Vir Neill was Christus se boodskap, dat die hoofdoel van die lewe moet wees om lief te hê, om skeppende liefde te gee in plaas van besitlike liefde te ontvang (Neill, 1936:54).

3.6.3 Neill se wêreldbeskouing (Kosmologie)

Neill (1915:67) verwerp die Bybelse standpunt dat die kosmos ontstaan het soos dit in Genesis beskryf word. Genesis, aldus Neill, is geskryf vir kinders en vir mense met die begripsvermoë van 'n kind.

Neill, as voorstander van die ewolusieproses, glo dat die mens 'n produk van ewolusie is. "I pointed out a strange feature, discovered to me by the parish minister, that the first chapter of Genesis follows the order of scientific evolution... the earth is without form, life rises from the sea, then came the birds, then the mammals" (Neill, 1915:67). Die mens en natuur het ontwikkel uit geleidelike, spontane en natuurlike groei en ontwikkeling (Neill, 1915:33-34), en daarby moet die opvoeding aanpas.

Volgens Neill (1917:32) is die wêreld 'n siek, ongelukkige, neurotiese plek wat neig tot haat en oorlog en wat vol hartseer en verskrikking is. Die volwassenes het nie daarin geslaag om die wêreld te verbeter nie (Neill, 1917:19). Vir Neill (1968:15) is die moeilike kind die kind wat ongelukkig is. Hy is in 'n oorlog met homself gewikkel, met die gevolg dat hy ook met die wêreld in 'n geveg betrokke is. Die enigste manier waarop die wêreld verander kan word, sodat dit 'n beter plek is om in te lewe, is om geluk te vind deur die ontsluiting van die goedheid van die kind. Dit word gedoen deur die kind toe te laat om sy eie persoonlikheid te ontwikkel, vry van dissipline, vrees en leuens. Daarom moet die slagspreuk vir die huis, die opvoeding en die lewe wees: laat die mens toe om sy eie lewe te lei (Neill, 1937:23; Neill, 1968:119).

Die doel van die lewe is om geluk te vind. Daarom stel Neill geluk en ongelukkigheid soos volg teenoor mekaar: "The aim of life is happiness, the evil of life is all that limits or destroys happiness. Happiness always means goodness; unhappiness at its extreme limits is Jew-baiting, minority torture, or war" (Neill, 1937:25; Neill, 1968:109).

Daar is drie sleutelwoorde in Neill se wêreldbeskouing. Dit is liefde, geluk en vryheid. Geluk, soos wat elke individu vir homself definieer, — nou en hier op aarde — is die doel van die lewe, en daarom ook van opvoeding (Neill, 1936:169). Vryheid is die enigste metode wat sal verseker dat geluk ten volle ervaar kan word. Liefde is die enigste redmiddel vir die mensdom. Liefde en geluk gaan hand aan hand. Die kind kan slegs gelukkig wees as hy liefde ontvang (Neill, 1968:115).

Neill het in sy lewens- en wêreldbeskouing 'n hedonistiese standpunt ingeneem: daarom moet die mens eet en drink en vrolik wees, want die lewensdag is kort (Neill, 1937:178; 1936:169). Neill het Summerhill gestig, sodat daar geen beperkings op die kind geplaas word nie. Geen faktore mag deterministies inwerk op die geluk van die kind nie. Daarom moet die skool 'n aangename plek vir die kind wees (Neill, 1922:251).

3.6.4 Neill se mensbeskouing (Antropologie)

Neill se lewensbeskouing is totaal en al antroposentries: die mens staan in die sentrum van belangstelling. Die mens, eintlik die kind, word die begin-, middel- en eindpunt van die lewe — dit sluit opvoeding in.

Die mens word in terme van die natuur verklaar. Neill is 'n voorstander van die ewolusieproses. Die mens word gesien as produk van ontwikkeling en ewolusie. Sy lewe eindig met die natuurlike dood — daar is geen lewe hiernamaals nie, daarom handhaaf Neill die siening dat die opvoeding geen doel buite en bo die aardse lewe ken nie (Vaughan & Hill, 1973:10).

Vir Neill (1968:21) word die mens goed gebore, daarom is hy van nature goed en sonder enige neiging tot die verkeerde. Die mens word ook sonder sonde gebore en het geen behoefte aan die reddende genade van God nie. Omdat die kind van nature sondeloos is en 'n inherente goedheid besit, moet hierdie ongeskonde en goeie mensenaar toegeelaat word om sy natuurlike loop te neem. Die kind sal goed bly as alle geleentheid vir haat en vrees opgehef word. Hierby moet opvoeding aanpas. "Fear must be entirely eliminated — fear of adults, fear of punishment, fear of disapproval, fear of God. Only hate can flourish in an atmosphere of fear" (Neill, 1968:119). Neill (1936:55) is van mening dat daar geen sonde is nie. Wat 'sonde' genoem word, is krankheid en krankheid is die uitvloeisel van onkunde en vrees (Neill, 1948:45).

Volgens Neill (1917:51) lê die verskil tussen 'n dissiplinêr en 'n voorstander vir vryheid, in hulle siening oor die goedheid van die kind. Die eersgenoemde glo dat die menslike natuur geneig is tot die kwade, terwyl die laasgenoemde glo in die goedheid van die menslike natuur. Daarom moet opvoeding daarop gerig wees om die goeie in die menslike natuur uit te bring.

In aansluiting by Neill se siening dat daar nie oorspronklik sonde is of was nie (Neill, 1968:102), het Neill geglo dat die menslike natuur uit twee lae bestaan. Die goeie, die hoëre, en geestelike in die mens verkeer egter voortdurend in konflik met die laere, die dierlike in die mens. As die een deel onderdruk word, word die mens of sondeloos of sondaar. Die botsing tussen die twee lae van die menslike natuur, veroorsaak baie probleme soos wreedheid (by die dier ook), wat pyn, leed en verskrikking in die wêreld veroorsaak. Die mens se hoofstrewes is om pyn uit te skakel deur die vrylating van die dierlike in die menslike natuur. Hy moet vanuit die staanspoor vrygelaat word en nie eers

nadat hy vasgeketting was nie. Die kind moet van kleins af toegelaat word om vry en spontaan te ontwikkel (Neill, 1920:247-248).

Wanneer die kind gebore word, is die kind 'n Onpersoonlike Onbewuste ("Impersonal Unconscious") wat algemeen in alle kinders is. Wanneer die moeder die kind in die een of ander stadium in sy suigelingsfase verbied om iets te doen, ontwikkel die kind 'n ander Onbewuste — die Persoonlike Onbewuste wat by elke persoon verskillend is. Hierdie Persoonlike Onbewuste word later die kind se bewuste. Die ouers moet so lank as moontlik probeer om die vorming van die Persoonlike Onbewuste, wat die idee van reg en verkeerd bevat, te keer (Neill, 1936:238-240).

Daar mag geen eksterne gesag oor die opvoeding uitgeoefen word nie. Alle vorme van dwang wat die kind se vryheid aan bande lê, moet verwerp word. Die oorspronklike natuurlike mens moet toegelaat word om absoluut vry en eie-wetlik te ontwikkel en te leef. Eksterne gesagsdissipline maak van mense minderwaardig en masochistiese slawe (Neill, 1937:172).

Die wêreld bestaan net uit 'n probleem-mensdom. Mense word voortdurend aan bande gelê en onderdruk en word nie toegelaat om werklik vry te lewe nie (Neill, 1937:204). Neill glo dat alle menslike gedrag herlei kan word na die natuurlike, veral die seksdrang. Wanneer die uitlewing van hierdie drange (w.o. masturbasie) deur onderdrukkende faktore verhoed word, vind verdringing plaas en vorm komplekse in die onderbewuste wat innerlike konflikte tot gevolg het; so ontstaan wanaanpassings en ontwikkel neuroses, byvoorbeeld self-bewustheid in die teenwoordigheid van vriende, en gestotter in die teenwoordigheid van die moeder (Neill, 1937:205, 171). Dit kom basies daarop neer dat die menslike gedrag openbaringe is van innerlike drange wat by die mens en dier gemeenskaplik aanwesig is.

Die mens is 'n individuele sowel as 'n gemeenskapswese (Neill, 1968:11). Die individu bevind homself normaalweg binne 'n gemeenskap, en al het hy die reg om sy eie lewe uit te leef, moet dit in harmonie met die gemeenskap geskied (Neill, 1915:22). Dit is juis die moderne samelewing waarteen Neill soveel besware gehad het. By hierdie samelewing moet die mens homself aanpas, 'n samelewing wat met al sy "moenies!", sy openbare menings en met sy "wat sal die bure sê?" in stryd is met die lewe (Neill, 1968:101). Daarom was dit vir Neill so belangrik om die kind se denke op te voed, sodat hy kan redeneer, vernietig en weer opbou (Neill, 1915:92).

3.7 DIE OPVOEDINGSLEER VAN A.S. NEILL

3.7.1 Inleiding

Daar is 'n verband tussen die lewens- en wêreldbeskouing en opvoeding. Opvoeding is die uitvloeisel van 'n lewens- en wêreldbeskoulike oortuiging, dus word die lewensbeskoulike oortuiging die oorsaak van opvoeding, maar ook is dit die gevolg van opvoeding. Deur middel van opvoeding word in die kind kennis gewek van wat waardevol is en wat 'n mens behoort te wees. Opvoeding het dus lewensbeskoulike vorming of karaktervorming as doel (Pistorius, 1974:163).

3.7.2 Die wese en doel van onderwys en opvoeding

3.7.2.1 Inleiding

Neill het met sy opvoedkundige opvattinge geëksperimenteer. Hy het nie altyd presies geweet wat hy wou hê nie. Wat wel van belang was, was dat sy leerlinge van die opvoeding moes hou (Neill, 1915:83). Dus het Neill se opvoedingsteorie voortgespruit uit sy persoonlike oortuigings.

Aansluitend by Neill se lewens- en wêreldbeskouing, is opvoeding vir hom 'n proses van spontane en natuurlike groei van binne-uit, sonder uiterlike dwang en gesagdissipline; daarom is proefneming so noodsaaklik. Opvoeding moet die kind lei sodat hy self kan uitvind wat die beste in die lewe vir hom is (Neill, 1917:18-19).

3.7.2.2 Die wese van opvoeding

Volgens Neill se siening is die Engelse woord 'education' nie afgelei uit die Latynse 'educere' nie, maar van 'educare' wat beteken om 'te versorg', 'om groei te veroorsaak', "to lead forth" (Neill, 1917:18). Neill gaan van die standpunt af uit dat tradisionele onderwys nie die funksie en doel van ware opvoeding, naamlik om te versorg en om groei in die individu se uniekheid en kreatiwiteit te veroorsaak, bereik nie. Opvoeding is nie 'n daad van leiding en vorming van die kind deur die grootmens nie (Neill, 1968:27). Opvoeding is 'n dinamiese proses. Dit hou nooit op nie. Die mens word elke dag van sy lewe opgevoed; elke oomblik vind ontwikkeling plaas (Neill, 1917:167). Opvoeding word gesien as 'n voorbereiding op die lewe; dit is die lewe self!

Neill is van mening dat die kind nie soseer kennis moet opdoen nie, maar moet leer om korrek te dink. Die mens se intellek moet hom help in sy soeke na waarheid en die beste lewenswyse (Neill, 1937:42). Die opvoeding moet bewys dat die wêreld ontwrig is en daarom moet elke leerling 'n bydrae lewer om sake te verbeter (Neill, 1915:175).

3.7.2.3 Die doel van opvoeding

Die hoofdoel van opvoeding moet wees: die ontwikkeling van 'n gelukkige en vrye kind, ...en 'n kind kan slegs gelukkig wees as hy liefde en goedkeuring ontvang en sy lewe nie vol haat en vrees is nie (Neill, 1937:10). Hierdeur word die kind in staat gestel tot beter aanpassing by, en beheersing van, sy omgewing, met die oog op selfbehoud en vooruitgang (Neill, 1915:12).

Die kind moet nie net vakkennis opdoen nie, maar ook lewenskennis. Die doel van opvoeding, wat kennis betref, moet eers verwerwing van selfkennis wees. Selfkennis is die enigste essensiele kennis (Neill, 1915:13-14).

Die doel van opvoeding is ook om die mens te leer om die lewe lief te hê, en om sy lewe ten volle te lewe (Neill, 1968:110). Die lewe het net een doel — en dit is om te lewe! Om slim, briljant, en kreatief te wees, is 'n sekondêre doel. Die sekondêre doel bewerkstellig 'n primêre doel, naamlik om ten volle te lewe. Dit mag egter nie die lewe beheer nie.

Die enigste gebod wat elke opvoeder (onderwysers en ouers) moet onthou, is, volgens Neill (1937:66; 1968:116) “Thou shalt be on the child’s side”. Hiermee bedoel Neill dat die opvoeder altyd aan die kant van die kind moet wees. Die aangebore goedheid van die kind moet tot ontplooiing gebring word deur middel van vryheid, liefde, goedkeuring en 'n gelukkige lewe (Neill, 1968:116; 1915:218).

Elke individu het die reg om sy eie doel in die lewe te bepaal en dus ook in opvoeding. Hy moet sy eie lewe lei volgens sy eie norme en nie dit wat sy ouer of onderwyser wil hê hy moet doen nie (Neill, 1968:27). Die leerling sal dus sy onderwysdoelstellings kies volgens sy eie norme. Die partikuliere situasie sal die norme van sy optrede bepaal. Dit wat aan die kind rigting gee, lê dus nie in sy verstand (rede) nie, maar in sy intuïtiewe aanvoeling.

Opvoeding was vir Neill 'n voorbereiding vir 'n lewe van geluk in die hier en nou. Volgens Neill (1937:25) sal 'n kind wat aan homself oorgelaat word en totale vryheid gegun word om sy natuurlike impulse uit te leef, nooit in die moeilikheid kom nie.

3.7.2.3.1 Sedelike opvoeding

Aangesien die kind in sy wese goed is, is geen dissipline, geen leiding, geen sedelike en godsdienstige onderrig nodig nie (Neill, 1968:20). Die kind word van kleins af gedissiplineer. Hy moet goeie maniere hê en mag nie lelike taal gebruik nie. Dit spruit alles uit die opvatting by die meeste mense dat die mens as 'n sondaar gebore is. As hy nie geleer word wat reg en verkeerd is nie, sal die kind roofsugtig en wreed wees (Neill, 1937:14).

Neill het nie sedelike opvoeding bepleit nie, aangesien niemand norme en standaarde op andere mag afdwing nie, want dan vind geen karaktervorming plaas nie (Neill, 1937:179).

Neill glo ook nie in die aanleer van goeie maniere nie. Hy onderskei tussen goeie maniere en etiket. Goeie maniere kan nie aangeleer word nie, aangesien hulle tot die onbewuste behoort. Etiket, daarenteen, kan aangeleer word; dit is bewustelike, uiterlike en betekenislose gedrag (Neill, 1968:172). Die aanleer van goeie maniere is egter ter wille van die gemeenskapslewe en is 'n betoning van liefde en vriendelikheid. Swak maniere spruit, daarteenoor, uit 'n versteurde gees; dit is die uiting van die mens se haat vir homself (Neill, 1915:55-56).

3.7.2.3.2 Sosiale opvoeding

Die mens is nie slegs 'n individualiteit nie, maar bevind homself binne 'n gemeenskap wat 'n invloed op hom uitoefen en waarby hy homself moet aanpas. Omdat die mens by die heersende samelewingsorde moet inpas, is daar een afwyking wat die aandag in die opvoeding verdien, naamlik jeugmisdaad. Aangesien die hooforsaak van jeugmisdaad gebrek aan liefde is, kan dit slegs deur liefde, deur die Sielkunde van Goedkeuring, genees word (Neill, 1937:159-161; 1968:251).

Aangesien die skool geleentheid moet bied om ervaring van die sosiale lewe op te doen, bied die Summerhillskool die geleentheid vir ko-edukasie en leerling-selfregering, want die skool moet getrou wees aan die lewe en deur die lewe, vir die lewe opvoed (Gunter, 1964:71).

3.7.3 Die inhoud van die opvoeding (Kurrikulum)

Omdat opvoeding vir Neill spontane groei en ontwikkeling van binne uit beteken het, moet geen kind iets leer voordat hy nie wil leer nie, voordat die drang van binne uit ontstaan nie. Neill was so gekant teen die intellektuele vorming van die kind dat hy verklaar het: "I

wouldn't have any curriculum. I would allow a boy to learn what he wanted to learn" (Neill, 1917:127).

Die kind moet dus nie gedwing word om te leer nie – prystoekennings, eksamens en punte veroorsaak verwarring in die persoonlikheidsontwikkeling van die kind (Neill, 1937:425; 1920:194).

Hierdie vryheidsideaal van Neill staan duidelik gekant teen die stelsel van die tradisionele eksamenstelsel, aangesien laasgenoemde determinerend op die kind inwerk by wyse van angs en repressie. Neill se indeterministiese ingesteldheid op die onbeperkte vryheid van die individu, staan gekant teen enige vorm van evaluering en kontrole van die leerlinge se werk. Slegs selfevaluering word in die skool gepropageer (Neill, 1915:146).

Leer is nie opdoen van boekkennis nie, maar wat belangrik is, is karaktervorming. Leer van lesse is bysaak, maar om jouself te wees is hoofsaak, aangesien die lewe self die maatstaf moet wees, nie eksamens of intelligensietoetse nie (Neill, 1937:36; 1917:72; 1948:32).

Vir Neill is boeke die onbelangrikste hulpmiddel in die skool. Net soos hy nie aan handboeke geglo het nie, het hy ook nie aan skoolvakke geglo nie. Boekgeleerdheid het slegs waarde gehad ten opsigte van lees, skryf en rekenwerk – die drie R'e. Die res word verkry deur gereedskap en klei; sport en teater; verf... en vryheid (Neill, 1937:42; 1968:38).

Neill se afkeur aan boekgeleerdheid (dit sluit nie die drie R'e in nie) spruit uit die feit dat dit kennis is wat ander mense versamel en saamgevat het. Dit werk dus in op die kind 'van buite' af en maak hom ondergeskik aan die leerinhoud.

Die grondmotief van alle werk moet die kind se belangstelling wees. Die meeste kinders wat wel belangstel in skoolvakke, doen dit nie omdat hulle daarin belangstel nie, maar die doel waarvoor hy dit doen (bv. matriek te slaag) interesseer hom. Daarom moet die kind uit sy eie vry wil vra vir onderrig in die rigting wat hom interesseer. Die skool mag hom nie dwing om sekere skoolvakke te neem nie. Neill sê: "I don't believe in school lessons unless they are chosen voluntarily" (Neill, 1937:190; 1968:325). Die kriterium vir die waardevolheid van die kurrikulum is slegs dit wat die kind interesseer. Ruim speling moet gegee word aan die ingebore belangstelling van die kind. Die skoolleerplan moet daarvoor voorsiening maak (Kim, 1984:178). Die gedagte dat kinders 'n sterk behoefte toon om te leer, slegs as hulle nie daartoe 'gedwing' word nie, spruit uit die gedagte van Neill dat alle mense goed gebore is en sonder sonde is. Alle kurrikulumontwikkeling is met ander woorde gerig op Ek-pedagogiek. Slegs die verstand word deur boekkennis 'opgevoed'. As die emosies vry

is, sal die intellek vir homself sorg. Handboeke handel nie oor die menslike karakter, oor liefde of oor vryheid nie; hulle hou slegs rekening met die verstand en nie met die gevoel nie (Neill, 1968:38). Die ontwikkeling van die gevoelslewe van die mens word bo die ontwikkeling van sy intellek gestel en ook beskou as voorwaarde vir die doeltreffende ontwikkeling van laasgenoemde. Alhoewel Neill baie klem lê op die doen-aspek, moet die leerlinge ook opgelei word om te dink. Net soos leer, die opdoen van kennis en die uiting aan die emosies nooit af en voltooid is nie, so is ook die ontwikkeling van die denke nie voltooid nie (Neill, 1915:169).

3.7.3.1 Godsdiensonderrig

Neill het nie 'n bepaalde standpunt teenoor godsdien ingeneem nie en hy het verklaar dat hy maar net 'n vae idee gehad het van wat die godsdien werklik beteken (Neill, 1915:66-68, 69). Neill het geen tekens gesien dat aanbidding iets natuurliks by kinders is nie en as die begrip 'sonde' uitgewis is, word daar nooit van gebed gebruik gemaak nie. Kinders uit godsdienstige huise is ongelukkig en onderdruk, aldus Neill (1937:171). Volgens Neill (1937:172) het kinders nie godsdien nodig nie.

3.7.3.2 Geslagsvoorligting

Neill beskou geslagsvoorligting as die belangrikste vak in sy skool, soos afgelei kan word uit sy volgende woorde: "The question of masturbation is the super-eminent one in education" (Neill, 1937:109), en: "If all children were brought up freely about sex the world would be freed from the neurotic unhappy people who hate life and themselves" (Neill, 1936:72). Hy reken dat 'n gemengde skool slegs 'n sukses kan wees as geslagsvoorligting in die kurrikulum ingesluit is. Ko-ëdukasie word vergemaklik deur geslagsvoorligting aangesien die saamwees van die twee geslagte 'n onskadelike en onbewuste uitlaatklep vir belangstelling in die geslagtelike daarstel (Neill, 1937:113; 1920:76).

Neill verklaar dat vakke, dissipline, orde en speletjies alles verniet en vrugteloos is as die masturbasievraagstuk nie opgelos is nie. Vryheid om te masturbeer beteken gelukkige vreugdevolle kinders (Neill, 1937:109). Die kind moet geleidelik tot die sienswyse kom dat seks 'n normale lewensverskynsel is en dat dit dus gesond is. Kwale soos enurese, diefstal en vernielsug is die gevolg van seksonderdrukking (Neill, 1948:38, 40-41).

3.7.3.3 Buitemuurse bedrywighe

Omdat die mens volgens Neill se lewens- en wêreldbeskouing 'n vrye, volle en gelukkige lewe in harmonie met die gemeenskap moet voer, het buitemuurse bedrywighe 'n belangrike plek in sy opvoedingstelsel beklee. Die belangrikste buitemuurse bedrywighe is: dans, teater, rolprentvertonings en jeugverenigings (Neill, 1968:671-76).

Sport en spel is net soos lesse opsioneel. Die belangrikste sport wat by Summerhill beoefen word, is: hokkie in die winter en tennis in die somer. Krieket, sokker, swem, boks en tafeltennis word ook te Summerhill beoefen (Neill, 1937:138-140; 1968:76).

3.7.3.4 Ander vakke

'n Groot verskeidenheid vakke word in Summerhill aangebied, wat die kind meestal sal voorberei vir toekomstige beroepe (Neill, 1968:325). Neill glo dat die jong kind net nodig het om te kan lees, skryf en reken en dat hy verder net moet speel. Daarom word alle vakke en onderdele daarvan- wat sogenaamd nutteloos, onprakties, onwerklik en lewensvreemd is, byvoorbeeld Wiskunde en Wetenskap, asook Klassieke tale soos Latyn en Grieks, afgekeur (Neill, 1937:217; 1936:166-167).

Die volgende vakke word ook in die Summerhillskool aangebied: Anatomie, Boekhou, Ekonomie en Eugenetiek vir aanpassing by die gemeenskap; Ewolusie en Filosofie omdat dit die kind leer dink; Euritmiek; slegs die breë beginsels in Geskiedenis; Huishoudkunde en Snelskrif is volgens Neill nie opvoedend van aard nie, maar leer die kind om te leef (Neill, 1915:57, & 59, 159-170). Handwerk neem 'n vernamesplek in in die skoolkurikulum (Neill, 1915:45,47,161), terwyl Liggaamlike Opvoeding en Musiek in ontspanningstyd aangebied word.

3.7.4 Neill se siening van vryheid, dissipline, gesag en straf in die opvoeding

3.7.4.1 Vryheid

Vir Neill is opvoeding slegs gerig op die natuurlike goedheid van die kind en daarom moet die doel van onderwys vryheid wees. Vryheid is noodsaaklik vir die kind want slegs met vryheid kan hy op sy natuurlike manier groei en ontwikkel (Neill, 1937:717); hy moet vry wees om oor homself te beskik, hy moet die reg hê tot dit wat Neill "self-regulering" noem (Neill, 1968:102). "Self-regulation means the right of a baby to live freely, without outside authority in things psychic and somatic" (Neill, 1968:104).

Volgens Neill staan die mens vyandig teenoor vryheid. Die gemeenskap — die massa — is konserwatief en haat nuwe denkrigtings (Neill, 1968:109). Om die kind vryheid te gee beteken om hom toe te laat om sy eie lewe te lei. Niks moet op die kind afgedwing word nie — geen gedragskodes, goeie maniere, netheid, selfs nie die bywoning van klasse nie (Neill, 1937:122). Die kind moet vry wees om te werk wanneer hy lus het en om te speel wanneer hy so voel (Neill, 1922:236).

Daar is drie basiese soorte vryheid:

- Vryheid onder omstandighede — dit is vryheid wat enige individu besit sodat hy onder die regte omstandighede, volgens sy eie wil en volgens sy eie voordeel, kan handel.
- Verworwe vryheid — dit is vryheid wat verkry is deur die mense wat op grond van verworwe wysheid en deug lewe in ooreenstemming met 'n toepaslike natuur.
- Natuurlike vryheid — elke mens besit dit; dit is 'n krag wat inherent aan die menslike natuur is, waarvolgens die mens se eie karakter skeppend kan verander en vir homself besluit wat hy sal of nie sal word nie (Hopkins, 1976:203).

Neill se beskouing van vryheid is hoofsaaklik gerig op vryheid onder omstandighede aangesien dit vryheid is wat die individu besit slegs in omstandighede wat hom nie verhoed om te handel volgens sy eie wense of hom dwing om teen sy wense te reageer nie. Neill se doel is om die vryheid van keuse (natuurlike vryheid) aan enige een te gee sodat hy geleentheid gegun word om sy eie vaardighede te ontwikkel, dit sluit in die vaardigheid om keuses te maak (verworwe vryheid) (Hopkins, 1976:203; Neill, 1968:303).

Die omgewing kan wel 'n persoon se keuses beperk. Elke persoon het die reg om te besluit wat hy sal doen of word en waarin hy glo, maar beperkings (negatiewe vryheid) of tekort aan geleentheid (positiewe vryheid) wat bepaal word deur ander individue, kan 'n persoon se handeling beheer. Vryheid is dus volgens Neill 'n morele doel en die klem lê op die skep van 'n omgewing (soos te Summerhillskool) vir maksimum individuele vryheid (Neill, 1968:9,309).

Die filosofie van vryheid in opvoeding beteken dat elke individu die reg behoort te hê om te leer en om te word wat hy wil, dit wil sê dat kinders dieselfde reg behoort te hê tot vryheid as wat volwassenes het. Die individu het die plig om te werk vir vryheid van beperkings en vryheid tot geleentheid vir homself en elke ander individu (Hopkins, 1976:190).

Neill glo nie in absolute of totale vryheid nie want daar is drie tipes beperkings op vryheid (Neill, 1937:176):

- Jong kinders se vryheid moet soms beperk word vir hulle eie fisiese veiligheid en gesondheid. Die tipe beperking moet tot 'n minimum beperk word, aangesien die kind ook vryheid en verantwoordelikheid gegun moet word om sy eie lewe te hanteer (Neill, 1937:170; 1968:142).
- Die individu se gedrag moet ook beperk word om 'license', dit is die inmenging in iemand se reg om te doen of om te wees wat hy kies, te verhoed. Neill stel dit soos volg: "... in my school a child is free to go to lessons or stay away from lessons because that is his own affair, but he is not free to play a trumpet when others want to study or sleep" (Neill, 1937:199; Barrett, 1981:157). Die kind kan dus nie toegelaat word om te doen wat hy wil nie. Hy word aan bande gelê deur sy eie reëls wat deur die leerlingsselfregering neergelê word.
- Vryheid is altyd vryheid van terughoudende faktore — dit kan ekstern of intern wees. Eksterne positiewe terughoudende faktore is dinge soos reëls en gedragsmodifikasies. Eksterne negatiewe terughoudende faktore is tekort aan geld of vervoer; interne positiewe terughoudende faktore is faktore soos hoofpyne en siektes; interne negatiewe terughoudende faktore is swakheid, tekort aan talent of vaardigheid (Hopkins, 1976:191).

Vryheid beteken vir Neill om te doen wat jy wil, solank jy nie inbreuk maak op ander se vryheid nie. Dit lei tot selfdisipline en positiewe ontwikkeling van die wilskrag. Neill het die wil van die mens as die "diep onbewuste", die "id", beskou en het verklaar dat daar nie so iets soos 'n vrye wil bestaan nie omdat dit wat die mens bewustelik wil nie die belangrikste is nie. Die mens kan nie wil om sleg en goed te wees nie, maar hy kan die goeie wil met God se hulp want God is die "id", die onbewuste lewenskrag. Die een mens kan nie 'n ander leer om 'n sterk wilskrag aan die dag te lê nie, maar as kinders in vryheid opgevoed word, sal hulle meer bewus van hulleself wees. Vryheid laat die onbewuste al hoe meer bewus word. Vryheid laat die kind dus toe om sy eie persoonlikheid te ontwikkel (Neill, 1937:176-177; 1917:17). Daar is by die vrye kind 'n toename in mensliewendheid en 'n geringer mate van aggressiwiteit omdat vrees en dissipline afwesig is.

3.7.4.2 Dissipline en gesag

Dissipline kan nie van vryheid en gesag losgemaak word nie, want pedagogiese dissipline is niks anders as die uitoefening van pedagogiese gesag nie (Neill, 1948:21).

Vir Neill is die opvoeding 'n natuurlike proses van groei van binne uit en daarom is hy gekant teen dissipline deur die opvoeder van buite. Hy moet vry wees om oor homself te beskik (Neill, 1917:65). Neill noem dit selfreg (Neill, 1937:199).

Neill (1953:63-64) onderskei tussen selfregulering of selfdissipline en straf. Wanneer die kind onaangename gevolge van gedrag wat strydig is met die natuur ervaar, sal dit die kind dissiplineer om selfdissipline te beoefen. Omdat hy geglo het dat die kind uit eie ervaring moet leer, het hy verklaar dat vuur 'n gevaar inhou vir die kind wat nie toegelaat is om hom net so effens te brand nie (Neill, 1937:192). Niks moet die vryheid van die kind aan bande lê nie. Slegs die gesag van die natuur moet heers.

Uiterlike gesagsdissipline het dus vir Neill geen bestaansreg nie. "I believe that to impose anything by authority is wrong. The child should not do anything until he comes to the opinion — his own opinion — that it should be done" (Neill, 1968:111). Innerlike dissipline en selfdissipline is belangrik en kan aangekweek word. Selfdissipline is egter iets vaags. Ware selfdissipline beteken om die regte en geluk van ander mense in ag te neem (Neill, 1937:199).

3.7.4.3 Straf

Neill was geheel en al gekant teen lyfstraf. Neill het die toepassing van straf veral aan twee oorsake toegeskryf: die onderdrukking van die seksuele en haat (Neill, 1948:83). Hy het verklaar dat dit algemeen beweer word dat die persoon wat lyfstraf toedien 'n seksuele pervers en 'n sadis is (Neill, 1920:241). Lyfstraf vir Neill is altyd 'n handeling van projeksie: die persoon wat die lyfstraf toedien, haat homself en hy projekteer sy haat op die kind (Neill, 1937:190). Elke kind voel dat straf niks anders as haat is nie. Straf maak die kind meer haatdraend. Neill het herhaaldelik beklemtoon dat haat tot haat lei — en liefde tot wederliefde, en dat geen kind nog ooit behalwe deur liefde genees is nie (Neill, 1937:161; 1968:266).

Neill se siening van die verskillende soorte straf het kortliks op die volgende neergekom: straf wat deur die leerling se maats opgelê word byvoorbeeld die leerlingraad, boesem nie vrees by die kind in nie, maar wanneer 'n volwassene straf uitdeel volg vrees outomaties, aangesien die volwassene groot en sterk is (Neill, 1937:71).

Kortliks kom Neill se siening van vryheid daarop neer dat daar geen plek vir dissipline, gesag en straf is nie. Alle vorme van eksterne gesagsbindinge, of dit nou van God, of die staat, of die ouer of onderwyser is, word verwerp. Neill erken wel die bestaan van sosiale

of interne gesag. Dus 'n sekere mate van gesag en wette wat sorg, beskerming en verantwoordelikheid deur die volwassene verseker. Die kind moet vry wees tot selfuiting en leer deur ervaring. Die norm vir dissipline is die kindernatuur.

3.7.5 Die opvoedings- en onderrigmetode

Alle onderwys moet volgens Neill pedosentries wees, van die kind uitgaan en by sy aanleg en ontwikkeling aansluit (Neill, 1937:34). In die skool te Summerhill lê die klem op die ontwikkeling van die gevoelslewe. Die redelike vermoëns staan in diens van die gewete en die gevoel. Aansluitend by die doelstelling van onderwys word die formele opvoedings- en onderrigmetode wat gerig is op intellektuele ontwikkeling as minder belangrik beskou. Neill stel nie belang in hoe en wat die kinders leer nie. Daar is geen metodes van onderrig aangesien werklike klasonderrig as minder belangrik beskou word. Neill heg ook geen waarde aan enige onderwyshulpmiddele nie. Dit is belangriker dat die kind sy drang om te speel sal uitleef, aangesien dit baie van sy probleme in sy lewe as volwassene sal uitskakel, omdat sy persoonlikheid die geleentheid gekry het om onbelemmerd te ontwikkel. As 'n kind iets wil leer, sal hy dit leer, ongeag die manier waarop hy onderrig word. As hier dus van 'n besondere onderwysmetode sou gepraat word, sou dit genoem kon word: leer deur te doen — die metode van selfwerkzaamheid (Neill, 1937:34; 1968:20; 1920:194).

Belangstelling in en motivering tot die skoolwerk is al wat saak maak en die leerinhoud en die aanbieding daarvan moet daarby aansluit (Neill, 1968:43). Neill het hom nie aan klaseksamens gesteur nie, want die opdoen van kennis is nie belangrik nie, maar wel karaktervorming (Neill, 1937:36).

Ander metodes soos vrye uitdrukking, spelenderwyse leer, selfontdekking en eksperimentering of proefneming word gebruik (Van Wyk, 1979:27). Die waarheid word nie vooraf en van bo-af op die kind afgedwing nie, maar word verkry deur eie insigte.

3.7.6 Die Summerhillskool: Neill se eksperimentele skool

Neill se skool te Summerhill het begin as 'n eksperimentele privaat kosskool maar het 'n demonstrasieskool geword want dit demonstreer dat vryheid werk en suksesvol is. Dit het sedertdien die model geword van baie privaatskole (Neill, 1937:10; 1968:20). Met die stigting van die Summerhillskool het Neill en sy eerste vrou een gedagte voor oë gehad: om die skool aan te pas by die kind (Neill, 1968:20) en nie andersom soos in die tradisionele staatskole nie.

In die skool geniet die leerlinge volkome vryheid. Dissipline ontbreek geheel en al. Neill se ideaal was om die kinders vryheid op alle terreine van die lewe te gee, sodat die kind se natuur na vore kon kom en kan ontwikkel. Slegs in vryheid kan hy natuurlik groei. Om die kind toe te laat om homself te wees moet hy vryheid gegun word en daarom moet alle dissipline, leiding, suggestie, sedelike en godsdienstige onderrig onttrek word (Neill, 1937:14).

In die skool te Summerhill word die klem op die vryheid van die kind, sonder inmenging van buite af, verder gevoer deur die leerlinge selfregering te gee. Volgens Neill (1937:45) kan 'n skool wat nie selfregering het nie, nie 'n progressiewe skool genoem word nie. Progressie kan nie plaasvind tensy die leerling absoluut vry voel om sy eie sosiale lewe te regeer nie (Neill, 1968:59). Aan die begin van elke termyn word 'n raad bestaande uit vyf van die ouer leerlinge gekies. Hierdie 'kabinet' hanteer alle sake en aanklagtes en dien as jurie wat straf oplê. Alle sake en vonnisse word tydens die Algemene Skoolvergaderings op Saterdagoggend uitgelees, die saak word verhoor en die uitsprake gelewer (Neill, 1937:48).

Summerhill beteken die persoonlike vryheid om te wees wat 'n mens wil, solank as 'n mens nie inmeng met die vryheid van andere nie — genoem 'license'. Die skool is dus 'n vrye, natuurlike gemeenskap-in-die-kleins. Elke leerling kan slegs ware vryheid beleef as hy tussen ander lewe wat dieselfde idee van vryheid as hyself het (Van Wyk, 1979:28).

Summerhill is 'n klaslose gemeenskap. Die posisie en welvaart van die leerlinge se vader tel nie. Wat wel van groot belang is, is persoonlikheid en wat nog meer waarde dra, is gemeenskapslewe, om 'n goeie lid van die gemeenskap te wees (Neill, 1937:124). Die nuwe skool word vir almal bedoel: vir ryk en arm, blank en nie-blank, seuns en meisies.

3.7.7 Summerhill skoolorganisasie: rooster en werkprogram

Summerhill volg die skooljaar-indeling van die onderwysdepartement. Die jaar word in drie termyne verdeel met twee vierweke-vakansies gedurende April (Pase) en Desember (Kerstyd), en agt weke gedurende Augustus/September — die somervakansie. Die program van 'n tipiese skooldag in Summerhill sien min of meer soos volg daar uit:

- 08h15-09h00 : Ontbyt: Die personeel en leerlinge kry hul ontbyt uit die kombuis by 'n venstertjie in die gangmuur en gaan nuttig dit gesamentlik in die eetsaal.
- 09h00-09h30 : Beddens word opgemaak.
- 09h30 : Klasse begin. Die jonger kinders (7-9 jaar) bly gewoonlik die grootste gedeelte van die oggend by hulle onderwyser(-es), maar hulle gaan ook

na die natuurwetenskap- of die kunsamer. Daar is vyf lesure van ongeveer 40 minute elk per dag van Maandag tot Vrydag.

'n Rooster word aan die begin van elke kwartaal opgestel, maar dit is slegs 'n rooster vir die onderwyser (Neill, 1968:27). Klas word aan die groter leerlinge in spesifieke vakke op sekere dae op vaste bymekaarkomplekke deur bepaalde onderwysers gegee. Geen leerling word verplig om klas by te woon nie, maar sy klasmaats maak gou beswaar as iemand nie gereeld kom nie, omdat hy die vordering van die klas strem, aangesien die werk dan later weer aan hom verduidelik moet word.

- 11h00 : 'n Pouse vir 'n paar minute en daarna hervat die klasse.
- 12h30 : Middagete vir die "kindergarteners" en juniors.
- 13h00 : Klasse vir groter leerlinge sluit.
- 13h30 : Middagete vir die personeel en die groter leerlinge.

In die namiddag is elkeen volkome vry om te doen wat hy wil. Neill kon nie verslag van hulle doen en late gee nie, want hy het gewoonlik tuingemaak en het die jong klomp selde daar rond gesien. Die juniors hou hulle soms besig met bendespeletjies en sommige van die groteres bou motors of radio's, of teken of skilder. Wanneer die weer dit toelaat, beoefen die groteres die een of ander sportsoort. Party timmer in die werkswinkel, herstel hulle fietse of maak bootjies of rewolwers.

- 16h00 : Teetyd. Daarna word spesiale klasonderrig gegee aan diegene wat daarom vra. Neill het self dikwels 'n wiskundeklas gehad.
- 17h00 : Verskillende bedrywighede begin:

Die juniors hou daarvan om na stories te luister wat vir hulle voorgelees word. Die intermediêre groep hou daarvan om in die kunsamer te gaan skilder of om hulle met lino's, leerwerk of mandjiemakery besig te hou. Daar is gewoonlik ook 'n bedrywige groep in die pottelakkery; trouens, dit lyk of die pottelakkery tydig en ontydig 'n geliefde boerplek is. Die matriekgroep werk van vyfuur af tot in die aand. Die hout- en metaal-werkwinkel is elke aand vol.

- 18h00 : Aandete.
- 19h00 : Slapenstyd vir die jonger leerlinge.
- 22h00 : Slapenstyd vir die groter leerlinge.

Aangesien Summerhill 'n kosskool is, moet die leerlinge ook in die aand besig gehou word. Die aandprogram vir die week lyk soos volg:

- *Maandagaand*: Die leerlinge besoek die plaaslike bioskoop, waarvoor hulle self moet betaal. As die program op Donderdagaande wissel, mag diegene wat sakgeld het weer gaan. Sakgeld, wat vroeër deur Neill self versorg is, word vir dié doel op Donderdae uitgedeel.
- *Dinsdagaande* het Neill sy sielkundige praatjie vir die personeel en die senior leerlinge gehou. Die juniors het in verskillende leesgroepe vergader.
- *Woensdagaand*: Neill het dit genoem “lounge night, that is dance night” (Neill, 1968:28).
- *Donderdagaand*: Niks spesiaals word gedoen nie; die seniors kan weer die rolprent-vertonings in die dorp op eie koste gaan bywoon.
- *Vrydagaand* word gewoonlik vry gehou vir enige besondere geleentheid, byvoorbeeld die instudering van toneelopvoerings.
- *Saterdag* is hulle belangrikste aand; dit is “General Meeting Night”. Op hierdie algemene vergaderings word sake rakende die leerlinge deur die onderwysers saam met al die leerlinge bespreek. Gewoonlik word daar na die vergadering gedans.
- *Sondag*: Teateraand (Neill, 1968:27-28; Riedemann, 1974:142-144).

3.7.8 Die plek en taak van die opvoeder

Summerhill-leerlinge is meestal leerlinge wat deur hulle ouers soontoe gestuur is omdat hulle wil hê hulle kinders moet sonder belemmerde gesagsdissipline van bo opgevoed word (Neill, 1937:15).

3.7.8.1 Die plek en taak van die onderwyser

Volgens Neill (1939:9) is die onderwyser “... the Peter Pan who fears to face adult life. Every teacher has remained a little child”. Neill onderskei op grond hiervan twee tipes onderwysers: die tipe wat lief is om 'n kind te wees — dit is die gebore onderwyser en tweedens die tipe wat sy onvermoë om op te groei, haat — dit is die gehate dissiplinêr. Daarom gaan Neill van die standpunt af uit dat 'n goeie onderwyser gebore word en nie opgelei word nie (Neill, 1915:111).

'n Vereiste wat Neill sterk benadruk het, is dat die onderwyser die leerling se gelyke moet wees, iemand vir wie die leerling nie bang is nie (Neill, 1920:85).

Die goeie en suksesvolle onderwyser is nie die een wat die beste in sy vak is nie, maar die een wat liefde en goedkeuring aan die leerlinge kan gee. Aangesien die Summerhillskool nie 'n instansie is wat hoofsaaklik kennis en intellektuele vaardighede oordra nie, maar wel moet sorg dat dit 'n vrye atmosfeer skep waar die leerling gelukkig en vry kan ontwikkel, moet die onderwyser daarby inpas (Neill, 1968:285; 1920:129). Die hoofdoel van die onderwyser is dus nie om intellektuele kennis aan die leerlinge oor te dra of om die kind te leer nie, maar die onderwyser se taak is om die 'siele dokter' van die kind te wees; 'n kenner van die kindersielelewe (Neill, 1920:115; 1939:59). Dit is nodig dat die onderwyser 'n persoonlike verhouding met die kind moet hê, sodat die kind die vrymoedigheid sal hê om met sy probleme of onderdrukte vrese na die onderwyser te gaan (Neill, 1937:27).

Die onderwyser moet 'n gids, en raadgewer wees, en nie 'n taakgewer of sieledrywer of baas wees nie (Neill, 1917:167). Hy staan nie meer op die voorpunt of in die middel nie. Die een gebod wat elke onderwyser en ouer moet gehoorsaam, is om aan die kind se kant te staan. Om dit te doen moet die kind met liefde behandel word, sonder dwang of sedeprekery, straf of skel (Neill, 1937:66-68). Inmenging en leiding van die opvoeder se kant produseer 'n generasie van robotte (Neill, 1968:27).

Hierdie indeterministiese selfwetlikheid word ook toegepas op die onderwyser wat vry van enige vorm van eksterne bindinge of invloede is wat op die onderwyser inwerk. Byvoorbeeld eksamens en klasbesoek deur die hoof van die skool. "... I do not know what type of teaching is carried on, for I never visit lessons" en "My staff and I have a hearty hatred of all examinations..." (Neill, 1937:34). Hiermee verklaar Neill die ideaal van die "outo-nome" onderwyser.

3.7.8.2 Die plek en die taak van die ouer

Vir Neill bestaan daar nie so iets soos 'n probleemkind nie; daar is slegs probleemouers. Die kind word 'n probleem omdat die ouer nie die wesenlike natuur van die kind begryp nie. Ouers is geneig om hulle waardes en beginsels op die kind af te dwing. Ouers se waardes lê in die materiële besitlike en passiewe sy van die lewe. Die kind se waardes verskil drasties van die van die ouer deurdat die kind waarde heg aan die aktiewe en skeppende sy van die lewe (Neill, 1932:9-13).

Die skool en die huis moet innig saamwerk in die vervulling van die behoeftes van die kind. Die huis en skool moet 'n eenheid wees, slegs dan kan sukses ervaar word (Neill, 1937:41; 1968:288).

Neill neem die standpunt in dat kinders en ouers gelyke regte moet hê, dan word daar 'n ware opvoedingsatmosfeer geskep sonder die teenwoordigheid van vrees (Neill, 1937:19-20). Wanneer die kind in vrees lewe, sal dit sy groei en ontwikkeling belemmer. Die ouer mag nie determinerend op die kind inwerk nie. Neill sien die ideale ouers as ouers wat nooit raas of moraliseer — vertel wat reg of verkeerd is nie (Neill, 1937:154). “Every opinion forced on a child is a sin against that child” (Neill, 1968:225).

Wat dus van belang is vir Neill is dat die ouer geduld moet beoefen met die opvoeding van die kind en dit in gedagte hou dat die kind goed gebore is. Die kind sal vanself natuurlik ontwikkel as inmenging van die volwassene in die kind se lewe verhoed word.

3.7.9 Die plek en taak van die opvoedeling

Neill se siening van die opvoedeling sluit ten nouste aan by sy antropologiese siening (vgl. par. 3.6.4). Neill se teenkanting teen die tradisionele skoolorde en die samelewing bepaal die verhouding tussen die opvoeder en opvoedeling. Die onderwyser moet nie die kind verplig om te leer nie, maar die kind moet gehelp word om emosioneel te ontwikkel, om gelukkig en vol selfvertroue te wees.

Die moderne opvoeding, soos voorgestaan deur Neill, het die kind as uitgangspunt, middelpunt en doelpunt van opvoeding. Groot eerbied word getoon vir die kind as individu en as gemeenskapsweese.

Die kind word gebore met die natuurlike drang om goed te wees en om geluk te soek. Die kind sal beslis 'n goeie mens wees as daar nie ingemeng word in sy natuurlike ontwikkeling nie. Die kind moet toegelaat word om sy eie lewe te lei — nie die lewe wat sy besorgde ouers wil hê dat hy moet voer nie en ook nie volgens die oogmerke van die opvoeder nie (Neill, 1937:169; 1968:224).

Die kind leef in twee wêreldes: die wêreld van die werklikheid en die wêreld van sy verbeelding. Die jong kind moet die geleentheid tot skeppende werksaamheid kry, selfs al beteken dit dat die volwassene soms moet toesien hoe sy kosbare besittings daaronder ly, want in sy verbeelding vlug die kind altyd weg van die werklikheid na 'n werklikheid van wensvervulling, 'n wêreld sonder grense (Neill, 1937:152).

3.8 DIE KATALOGUS VAN DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE SUMMERHILLSKOOL

3.8.1 Inleiding

Die ontstaansoorsake van die Summerhillskool kan in drie kategorieë geklassifiseer word. Eerstens het Neill se eie persoonlike ervarings en die invloed van sy ouers in sy jeugjare 'n belangrike rol gespeel in sy opvoedingsteorie en -praktyk. Dus was persoonlike oortuigings 'n motiveringsfaktor vir die stigting van die Summerhillskool. Tweedens het die rol wat die kultuur-historiese omstandighede voor en ten tye van die stigting van Summerhill dit wil sê voor 1921, 'n groot invloed op Neill gehad. Hy het al wat 'n samelewingsverband is gekritiseer. Op sterkte van hierdie maatskappykritiek het Neill sy Summerhillskool gestig wat anders as die tradisionele skole is. Derdens het Neill se anargistiese houding wat bepaal is deur sy religieuse grondmotief en sy lewens- en wêreldbeskouing, ook 'n rol gespeel in die stigting van die Summerhillskool met sy buitengewone opvoedingsteorie en -praktyk. Die sterk hervormingstewe van Neill wortel daarin dat hy die mens as inherent goed sien en die kwade as oorwinbaar.

Die volgende is 'n katalogus van die oorsake wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van hierdie 'soort' privaatskool: die Summerhillskool.

3.8.2 Die katalogus van ontstaansoorsake

3.8.2.1 Neill se jeugervaringe as motiveringsfaktor

Verskeie insidente in Neill se lewe as jong seun het 'n blywende invloed op hom gehad. Nie alleen het dit hom sy hele lewe lank by gebly nie, maar ook sy siening van 'n ander 'soort' opvoeding bepaal (vgl. par. 3.2 vir 'n breedvoerige bespreking). Op grond van sy ervaring met sy vader as gesagsfiguur het Neill gerebelleer teen alle waardes, standarde, outoriteit, dissipline en straf. Deur sy ervaring met sy snobistiese moeder, wat hom gestraf het oor seksuele nuuskierigheid, het hy die beskouing gehandhaaf dat seks nie sonde is nie en dat kinders sekonderrig moet ontvang. Omdat Neill gedwing was om kerk toe te gaan het hy besluit dat kinders die vryheid gegun moet word om hulle eie besluite te neem.

Uit Neill se jeugervaringe het sy opvoedingsteorie gekom van geen dissipline, geen straf, geen vrees en haat. Die kind moet slegs vryheid, liefde, geluk en goedkeuring ken.

3.8.2.2 Tradisionele onderwys versus Summerhillopvoeding

3.8.2.2.1 Algemeen

Neill het 'n obsessiewe teenkating gehad teen die tradisionele onderwys in sy tyd, veral in Skotland. Onderwys in die negentiende eeu en die begin van die twintigste eeu was gekenmerk deur streng dissipline, vrees, haat, ongelukkigheid, memorisering van vakinhoud en 'n kil onderdrukkende atmosfeer. Neill het as motief vir die stigting van die Summerhillskool ten doel gehad om alles anders as die tradisionele skool te doen ten einde gelukkige en vrye wesens te produseer. Tesame met sy kritiek teen die skool het hy ook teen die staat en ouers te velde getrek.

Die volgende is 'n vergelyking van die tradisionele staatskole met die Summerhillskool. Uit die bestudeerde werke van Neill is dit duidelik dat hierdie verskille met die tradisionele onderwys van sy tyd op redes vir die stigting van 'n ander 'soort' skool, dui.

3.8.2.2.2 Opvoedings- (filosofiese) aspekte vergelyk

3.8.2.2.2.1 Die opvoedingsdoel

TS¹: Gee 'n innerlike gevoel van minderwaardigheid omdat die leerlinge deur die "Old Man" (Neill se term vir die staatsregeerders) se wette onderdruk word. Die publieke (openbare) skole se doel is om 'n meerderwaardige regerende klas te maak terwyl die staatskole daar is om goed gedissiplineerde dienaars te vorm wat slegs loonslawe is en hulle plek goed ken. Dus is daar ongelykheid (Neill, 1932:102,124).

SO: Die doel van Summerhill is om die kind se goeie natuur te bestudeer en dan die skool en die opvoeding aan te pas by die kind as dinamiese wese. Slegs as iemand kinders haat, sal hy hulle onderdruk. In Summerhill is almal gelyk.

3.8.2.2.2.2 Die kurrikulum

TS: Neill sien die skoolvakke wat deur die tradisionele skool aangebied word as uit die voor-Freudiaanse era: slegs die bewuste verstand was van belang. Die onbewuste was

1 Daar sal vervolgens van die simbole TS vir tradisionele skole en SO vir Summerhillopvoeding gebruik gemaak word.

nagelaat en as primitief beskou. Die hoof (intellek) word ontwikkel terwyl die hart (emosies) wegwyn. Neill beskou die sisteem as verkeerd want die kind moet deur straf en dissipline gedwing word om te leer (Neill, 1932:107).

SO: se kurrikulum is volgens die na-Freudiaanse era: die onbewuste deel van die verstand is die vitale dinamiese deel; die emosies en nie die verstand nie is die dryfkrag van die menslike gedrag. Daarom is Neill se pleidooi daarop gerig om alle skoolvakke te skrap. Die kind kies wat hy wil doen en leer. Neill se antwoord teen die “Old Men” se onderwys met hulle godsdienste, dissipline, vakke en kultuur is: Summerhill.

TO: Wette wat deur die “Old Men” gemaak is, verhoed die opvoeding van die hele mens. Daar is geen praktiese opleiding om goeie burgers te wees nie; sekonderrig word uitgeskakel omdat daar geglo word dat die kind in sonde gebore is. Seks word geassosieer met sonde teen die Heilige Gees. Hierby pas godsdienstoneerlig aan en word dit ’n twyfelagtige stuk Bybelse geskiedenis.

SO: Neill se doel is om alle aspekte van menswees te laat ontwikkel. Vir praktiese opleiding vir staatsburgerskap stel hy self-regering en dus die regering van andere in. Geen godsdienstoneerlig nie want die kind is goed gebore en God word geassosieer met vrees. Sekonderrig word as vak aangebied.

3.8.2.2.3 Onderwysmetode

TO: is gerig op intellektuele vorming, met ander woorde vorming van die verstand deur die lepel-voer-metode en memorisering van vakinhoud. Die beste onderwysmetode is leer deur dissipline — slegs die bewuste word besig gehou. Die onbewuste denke dwaal af en dink aan ander dinge. Deur dissipline leer die kind om aandag te gee.

SO: Die beste onderwysmetode wat hier gebruik word, is vryheid: vryheid vir skepping, uitdrukking, selfwerkzaamheid en vir vrye oop denke. Wanneer die kind nie onder die dwang van dissipline staan nie leer hy wat hom interesseer. Hy sal uit sy eie vrye wil aandag gee want beide die bewuste en onbewuste denke word gebruik.

3.8.2.2.4 Skoolrooster vir vakke

TO: besit ’n uitgewerkte vakrooster vir elke minuut van die skooldag. Hierdie rooster word deur beide die leerlinge en die onderwysers gebruik.

SO: slegs die onderwysers volg 'n rooster. Neill (1932:120) noem 'n skoolrooster "Waste-Time" tables" want dit interesseer nie die kind nie.

Dit wil dus voorkom asof Neill as progressiwis neig na 'n verbreking met tradisie. In hierdie onvergenoegdheid met en afkeer van die bestaande orde maak hy van 'n bloedlose rewolusie gebruik om te ruk aan die pilare van die ekonomiese, politieke, sosiale, morele en selfs godsdienstige strukture van die samelewing. "Our education is an accumulation from the past ages. It is not education, it is learning" (Neill, 1932:103).

In hoe 'n mate Neill met sy Summerhillskoolprojek 'n breuk met die tradisionele (Calvinistiese) skole van sy tyd gemaak het, blyk uit die volgende tabel:

TABEL 3.1 DIE TRADISIONELE ONDERWYS VERSUS SUMMERHILLOPVOEDING

TRADISIONELE SKOOL	SUMMERHILLSKOOL
1. Sien die lewe in die lig van die ewigheid ("jenseitig").	1. Sien die lewe "deisseitig" – die lewe eindig met die dood.
2. Staam onder die beheer van die staat en kerk.	2. Is 'n vrye skoolbeweging; ekonomies onafhanklik van die staat; dus, omdat dit geen godsdiens aanhang nie, is dit vry van die kerk.
3. Die hoofklem lê op die samelewing.	3. Die klem val op die individu.
4. Behoud van die tradisionele en die verlede.	4. Vernietiging van die tradisionele en 'n totale breek met die verlede.
5. Opvoeding is volgens die Wet van God.	5. Opvoeding is volgens die wet van die mens.
6. Die mens is deur erfsonde bederf.	6. Die mens is goed gebore en sonder sonde.
7. Die kind pas by die skool aan.	7. Die skool pas by die kind aan.
8. Opvoeding is 'n daad van leiding en vorming, van die kind, deur die volwassene.	8. Opvoeding is 'n dinamiese proses van groei en ontwikkeling.
9. Die metode van onderwys is mededeling, memorisering en dekretering.	9. Die metode van onderwys draai om ontdekking, uitvinding en proefneming.

3.8.2.3 Neill se religieuse grondmotief en lewensbeskoulike uitgangspunt as motiveringsfaktor

Neill se hele lewe, sy doen en late, sy strewe en ideale (dit sluit Summerhill in) is beheers deur die moderne apostatiese humanistiese religieuse grondmotief van natuur en vryheid. Hierdie natuur-vryheid grondmotief is die radikale, integrale en derhalwe totale motief agter al die ander motiewe vir die stigting van Neill se Summerhillskool.

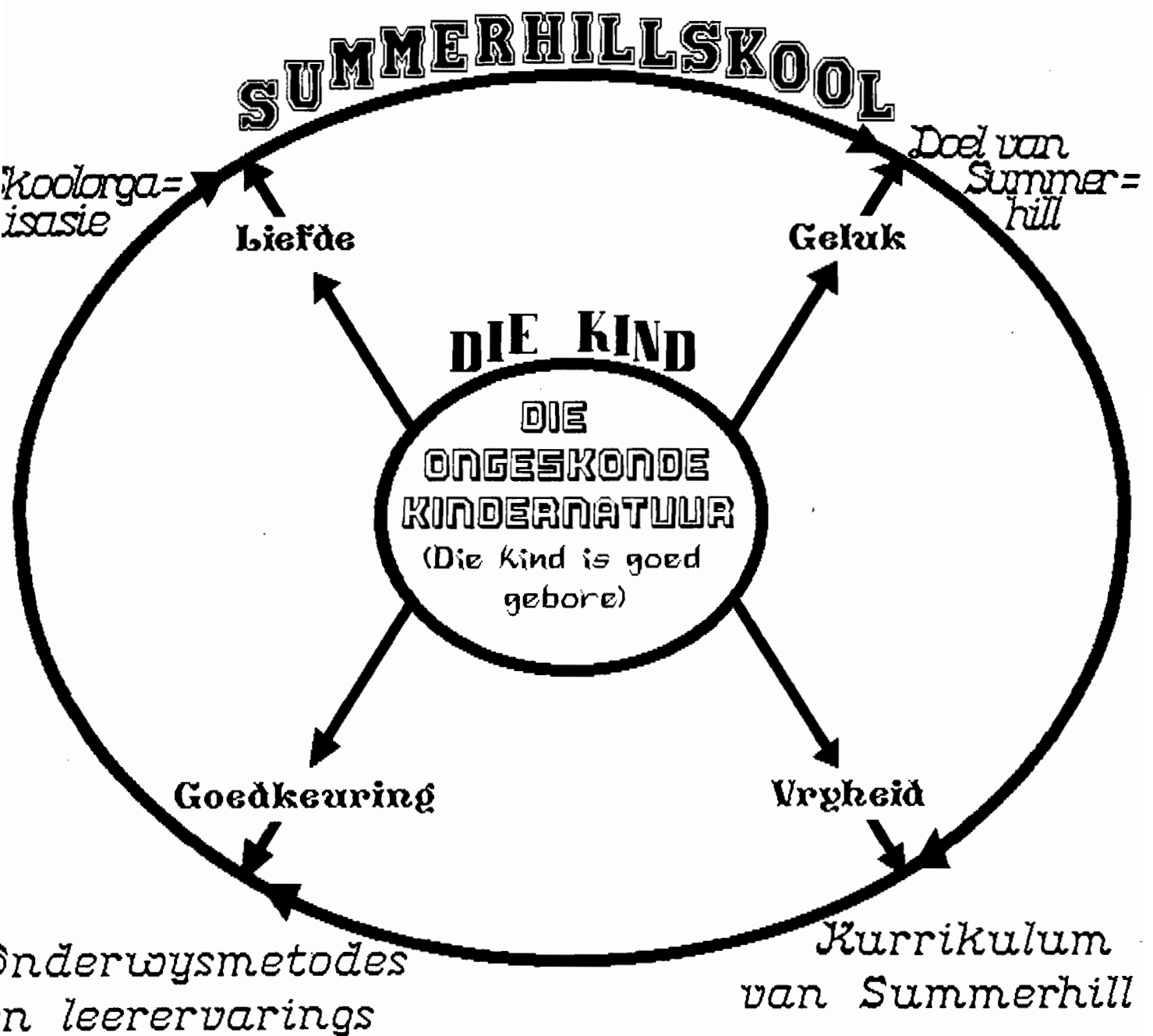
Neill se ideaal en motivering van die gewaande outonome selfgenoegsame mens wat sy eie wetgewer en eindbestemming is, is gebore uit sy kritiek teen die samelewing met al sy wette en gesag wat gedurigdeur die mens aan bande lê.

Omdat Neill as moderne denker gerig en gelei word deur die natuur-vryheid grondmotief, bepaal dit ook sy lewens- en wêreldbeskouing. Neill kan beskou word as 'n tipiese verteenwoordiger van die irrasionalistiese biologiese en romantiese naturalisme. Omdat 'n lewensbeskouing nooit in 'n suiwer vorm voorkom nie, vertoon Neill se lewens- en wêreldbeskouing ook verskillende ander ideologieë soos anargisme, progressivisme, liberalisme, hedonisme, ewolusionisme asook tekens van die "New Left", alhoewel dit na sy tyd eers ontstaan het.

Neill is in sy denkrigting veral beïnvloed deur: die Laissez-Faire-benadering wat deur Rousseau bevorder is; deur die Duitse Romantisisme van die negentiende eeu asook die Franse Rewolusie se slagspreuk van Vryheid, Gelykheid en Broederskap. Uit hierdie beïnvloedingsrigtings het die gedagte van die innerlike goedheid van die individu na vore gekom. Neill het vanuit die goedheid-van-die-kind-siening, sy pad oop gesien vir opvoedkundige hervorming. In sy hervormingskool/Summerhillskool is die doel die soeke na die mens self en na ander mense deur aansluiting te vind by die sogenaamde ongeskondenatuur van die mens, 'n uitlewing van die hooggeroemde vryheidsideaal van die mens deur verwerping van alle opsmuk, skynheiligheid, kunsmatige gedragspatrone, ensovoorts.

Op sy opvatting van die ongeskonde kindernatuur het Neill sy opvoedingsteorie gebou. Skematies kan die kinderfilosofie van Neill soos volg voorgestel word:

DIAGRAM 3.1 SKEMATIESE VOORSTELLING VAN NEILL SE SIENING
VAN DIE VRYE, ONGEDETERMINEERDE KIND



Summerhillskool, as 'n alternatiewe en progressiewe skoolmodel, is gestig om 'n bepaalde ideaalbeeld van A.S. Neill te verwesenlik. Summerhill is 'n wetenskaplike proefneming in die opsig dat daarna gestreef is om niks op die kind af te dwing nie; daar is bloot bygestaan en waargeneem wat kinders doen en is as hulle aan hulself oorgelaat is in absolute vryheid.

3.9 'N KRITIESE EVALUERING VAN DIE IRRASIONALISTIESE EN APOSTATIESE INSLAG IN A.S. NEILL SE SUMMERHILLSKOOL VANUIT 'N SKRIFMATIGE PERSPEKTIEF

3.9.1 Inleiding

Ten einde 'n dieper insig in die ontstaansoorsake van die Summerhillskool te verkry is dit noodsaaklik om indringend te let op die religieuse grondmotief en lewensbeskouings wat Neill se dryfkrag is. Daar sal deurgaans 'n kritiese evaluering van Neill se opvoedingsteorie en -praktyk gegee word. Daar sal ook telkens verwys word na die betrokke lewensbeskouing wat Neill gemotiveer het om die Summerhillskool te stig.

3.9.2 Die religieuse en lewensbeskoulike uitgangspunt

Neill as biologiese en romantiese Naturalis se lewens- en wêreldbeskouing is ongetwyfeld apostaties en duidelik anti-Christelik ingestel. As beheersingsmotief van Neill se opvoedingsbeskouing staan die dualistiese humanistiese religieuse grondmotief van natuur en vryheid. Neill verabsoluteer die vryheidsideaal (soos vergestalt in die indeterminisme) van die grondmotief. Wesenlik kan hierdie natuur-vryheid grondmotief getipeer word as 'n onaanvaarbare verdraaiing van die Skriftuurlike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing in gemeenskap met die Heilige Gees. Die mens soek die gronde van sy sekerheid alleen in homself. Die mens soek nie meer sy vryheid in Christus nie maar vergoddelik homself as wetgewer.

Neill kan ook as individualis getipeer word en as 'n nie-rigtinggewende liberalis wat gekenmerk word deur 'n "Laissez-faire"-houding. Hierdie byna traak-my-nie-agtige vryheidstrewe vra nie net of die kind wil leer nie, maar ook wanneer, waar en hoeveel hy wil leer. Hierdie afkeer van enige verpligte denke en dade en gesag lei ontenseglik tot roekeloosheid, bandeloosheid en anargie.

Hierdie "Laissez-Faire"-houding wat met die Liberalisme gepaard gaan, karakteriseer ook die lewe van die hedonis. Vir Neill en sy Summerhillskoolleerlinge gaan dit om die

genotsmotief wat hier en nou en totaal beleef moet word. Afgesien van die verwerplike gevolg dat hierdie liberalistiese en hedonistiese lewensfilosofieë die mens 'n slaaf maak van omstandighede en van sy eie vlees, is dit in sy kern egoïsties en in stryd met die liefde tot God en die naaste.

Omdat Neill se lewe en denke gerig is op die natuur-vryheid grondmotief bring dit mee dat Neill die “vertikale” transendensie ontken. Die mens leef bloot op die “horisontale” vlak. Die “vertikale dimensie” kan alleen raakgesien word deur die werking van die Heilige Gees in die lewe van die mens. So ook verg dit 'n ander Bybelse, religieuse grondmotief as wat die Humanisme huldig, naamlik die Skriftuurlike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing deur Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees.

3.9.3 Godsbeskouing

Neill se beginselgrondslae is vir die Christenopvoedkundige onaanvaarbaar aangesien Neill God as 'n onpersoonlike krag en wil wat werkzaam is, sien. Die Heilige Skrif dien nie as uitgangspunt vir sy lewens- en wêreldbeskouing nie, maar wel die mens. Sy lewensopvatting is totaal en al mens-gerig, en berus op die humanistiese ideaal van die vrye, ongedetermineerde menslike persoonlikheid.

Die deurwerking van die indeterminisme in Neill se denke word duidelik gesien wanneer hy die geloof in God afmaak as irrasionele, onwetenskaplike domheid. Daarmee saam poog hy ook om die mensdom vry te maak van die gesag en wette van God. Neill as humanis, verwerp die beginsel van absolute gehoorsaamheid aan Goddelike gesag. Sy godsbeskouing loop ook uit op sekularisme.

3.9.4 Antropologie

Neill hang die mensbeeld van die romantiese en biologiese Naturalisme, soos vergestalt in Rousseau se denke, aan. Verder is dit ook vermeng met sekere uitgesoekte elemente van die vroeëre psigo-analise en van die “New Left”.

Neill se antropologie is naturalisties, optimisties en humanisties. Hy glo in die absolute goedheid van die mens, daarom verhef hy die individuele menslike belange en behoeftes tot die norm of kriterium van opvoeding en onderrig. Hiermee verwerp Neill die Christelike leer van sondeval, erfsonde en verlossing. Daarom is dit verwerplik vir die Skrifgelowige-opvoedkundige.

Die menslike natuur wat gedurigdeur geneig is tot die kwade mag nooit die norm of kriterium van onderrig en onderwys wees nie. Die Christenopvoedkundige moet wel hierdie sondige aard van die kind in ag neem wanneer hy opvoed.

Deur losbandige vryheid aan die kind te gee om hom te verhef, tot volkome outonome mens, dit wil sê tot sy “eie wetgewer”, kan nooit werklik slaag nie, aangesien die mens vir al sy doen en late afhanklik is van die genade en wette van God.

Die miskenning van die verskil tussen die mens en natuur (w.o. mens en dier) ontken die mens se beeldskap van God. Die teenwoordigheid van die normatiewe aktstruktuur bewys dat die mens van die dier verskil.

Tipies irrasionalisties toon Neill se antropologie duidelik die deurwerking van die (vrye) persoonlikheidsideaal van die humanistiese grondmotief. Neill se siening van die bestaan van die mens uit, deur en tot homself dui op die verabsoluttering van die feitelike sy van die werklikheid, asook die individuele outonomie van die mens. Die klem lê egter op die ‘outos’ wat ‘self’ beteken (Schoeman, 1983:305), en wat sentraal gestel word; elke mens skep dus sy eie wet — dus selfwetlikheid (Henning, 1982:387).

Hierdie selfwetlikheid is die uitkoms van die indeterminisme. Gevolglik word die universele ontken en die bestaan van wette/norme opgeskort (Henning, 1982:387). Henning (1982:388) gaan so ver as om te sê dat selfwetlikheid slegs ’n mooi-klinkende naam vir ongehoorsaamheid, apostase en anti-normatiwiteit is.

3.9.5 Evaluering en Christelike siening van Neill se opvoedingsleer

3.9.5.1 Die wese en doel van opvoeding

Neill se doel van die lewe en van opvoeding, naamlik om gelukkig te wees is die alles-omvattende doel en is radikaal humanisties. Neill verabsoluteer die persoonlikheidsideaal, respektiewelik die vryheidsideaal, van die humanistiese religieuse grondmotief van natuur en vryheid. God het geen plek in die opvoeding van die kind nie. Dit is in direkte teenstelling met die doel van opvoeding, volgens die Christenopvoeder, vir wie die ver- naamste uiteindelijke doel van die lewe en van opvoeding, God se heerlikheid is (Van der Walt & Dekker, 1983:217).

Die doel van opvoeding om gelukkig te wees sodat die kind (opvoedeling) sal groei tot aanpassing by die omgewing (Neill, 1937:10) is ook vir die Christelike opvoeder die eerste

onmiddellike doel van opvoeding. Hierdie “biologiese”/biotiese doelstelling is ’n grondvereiste vir die opvoeding van die mens maar kan nie as allesomvattende en uiteindelijke doel gestel word nie. Daar bestaan ’n groot verskeidenheid onmiddellike doeleindes in die lewe wat elkeen op sy eie tyd verwesenlik word. Die opvoedeling se fisiologiese (liggaamlike groei); psigologiese (w.o. liggaamlike versorging); sosiologiese (gesonde sosiale groei); politiese (sosiale bruikbaarheid); en logiese (begripsvorming) moontlikhede moet ontsluit word (Van der Walt & Dekker, 1983:213-215).

Christelike opvoeding se onmiddellike, verwyderde en uiteindelijke doelstellings het ten doel om al die moontlikhede en potensiaal van die kind as totaliteitswese te ontsluit en nie slegs die biotiese nie. Die natuur is nie die eindbestemming van die mens nie. Die natuur moet diensbaar gemaak word aan die mens en tot eer van God.

Neill het wel die intellektuele ontwikkeling van die kind as ’n baie belangrike doelstelling aan die onderwys voorgehou. Dat die onderwyser die leerling egter moet lei tot selfstandige, kritiese en kreatiewe denke as hy nie mag inmeng en hulp en leiding verleen nie, en die kind hoofsaaklik aan homself oorlaat, is pedagogies onverantwoordbaar. Die kind beskik nog nie oor ’n behoorlike besef van reg of verkeerd nie, van wat noodsaaklik en wenslik of onbelangrik en ongeoorloof is nie en toon hom as hulpverlangend en hulpvraend. Sonder aktiewe hulp sal die kind onveilig voel. As die kind nie geleer word wat reg en verkeerd is nie, sal die kind volgens die naturalis aanpas by die heersende sedes en gebruike soos bepaal word deur die meerderheid.

3.9.5.2 Die inhoud van opvoeding

Die eensydige kosmologie, antropologie en opvoedingsdoelstellings van Neill lei noodwendig tot ’n ongebalanseerde kurrikulum. Neill (1937:42-45) wat as biologies-romantiese Naturalis bestempel kan word, is anti-intellektualisties (tipies irrasionalisties) wat betref sy kurrikulum. Omdat die bio-fisiese funksie van die mens verabsoluteer word, word die ander modaliteite van die werklikheid soos die kulturele, estetiese, juridiese, etiese en pistiese funksies gering geskat. Gevolglik word Etiek, Wiskunde en Wetenskap verwerp. Godsdiensoonderrig word heeltemal uitgeskakel.

Vir die Christen is die religieuse struktuurmoment van die mens die diepste dimensie van die werklikheid en van die menslike ervaring (Van der Walt & Dekker, 1983:65). Dus word die opvoedingsinhoud ontsluit deur die ‘hele’ mens met sy pistiese funksie as die leidende (Van der Walt & Dekker, 1983:53). Die Christenopvoedkundige dring daarop aan dat

opvoedingsinhoudelike anastaties moet wees in teenstelling met dié van Neill wie se opvoedingsinhoudelike apostaties is.

3.9.5.3 Dissipline en vryheid in die opvoeding

Vir Neill is opvoeding 'n natuurlike proses van groei van binne-uit en daarom is hy gekant teen gesag en dissipline deur die opvoeder van “bo” (Gunter, 1964:83). Die kindernatuur is na sy oordeel onbedorwe en wesenlik goed, daarom dien sy instinktiewe neigings, impulse, emosies, begeertes en belangstellings as uitgangspunt en norm vir die opvoeder.

Hierdie siening is vir die Christelike opvoedingsbeskouing geheel en al onaanvaarbaar. Alle gesag vind volgens die Christen sy oorsprong by God en die mens besit net gedelegeerde gesag. Slegs God beskik oor Absolute gesag. Gesagsdraers (onderwysers en ouers) is verantwoordelik aan God vir die wyse waarop hulle gesag uitoefen. Die gesagsdraer kan nie in sy toepassing van dissipline hom laat lei deur die onvolmaakte natuur van die kind nie. Die natuur van die kind, soos erken deur Neill, kan dus geen norm of maatstaf wees vir die toepassing van gesag nie aangesien die mens van nature geneig is om God te haat (Van der Walt & Dekker, 1983:271).

Neill se beskouing van “natuurlike” straf as die kind onnatuurlik handel, kom daarop neer dat die natuur die ware opvoeder van die mensekind is. Die natuur is, opvoedkundig beskou en vanuit Christelike standpunt, geen goeie tugmeester nie, aangesien dit nie vra na die redes of motiewe vir die skuldige se daad nie. Daarbenewens is sulke straf ongenadig en liefdeloos. Die kern van gesag is liefde. Ware gesag en ware liefde is nie in stryd met mekaar nie. Ware vryheid is nie vryheid om in sy natuurlike manier te groei en te ontwikkel soos wat Neill (1937:17) dit beskryf nie. Geen kind sal vanself, op natuurlike en spontane wyse behoorlik vorder nie. Ware vryheid is gekoppel aan ware gesag. Gesag verslaaf nie die kind nie; intendeel dit bevry hom geleidelik van sy onkunde, verkeerde neigings, ensovoorts, en hy leer die regte gebruik van sy vryheid aan. Namate hy op die pad vorder, sal hy bevry word van die nodigheid van eksterne gesag en leiding.

Die valse vryheidsbegrip van Neill, naamlik van “totale” vryheid en chaotiese bandeloosheid tuis en op skool, staan in teenstelling met die betekenis van vryheid in die Christelike sin. Ware vryheid is aleenlik vryheid onder die Wet van God. Die mens moet gehoorsaam wees aan die norme en wette wat God stel.

Ordeloosheid en wetteloosheid moet deur die Christenopvoeder teengewerk word as 'n positiewe maatreël om die moderne skrikbewind teen wet, orde en gesag die hoof te bied (Schoeman, 1983:113).

Neill se opvoedkundige denke val rond tussen twee uiterste pole, naamlik van die verabsoluttering van gesag óf vryheid. Hy het geen besef van 'n balans tussen vryheid wat nie ongebonde is, en gesagsuitoefening wat nie onderdrukkend en deterministies is nie. Daarom sien hy alle vorme van gesag as deterministies van aard. Sy hantering van gesag en vryheid kom altyd neer op 'n verabsoluttering: gesag word hanteer as die uitkoms van die oplossing van die subjeksy (feitelike) van die werklikheid in die wetsy. Vryheid is die oplossing van die wetsy (individuele) van die werklikheid in die subjeksy (feitelike) (Henning, 1982:383).

3.9.5.4 Die Christelike skoolsiening

Neill het die rol of funksie van die skool gesien as die skepping van 'n vrye atmosfeer waar die emosies in vryheid uitgeleef kan word. Hiermee het hy die leidende of kwalifiserende funksie van die skool naamlik die logies-analitiese funksie misgekyk of onderskat (Kim, 1984:190).

In Neill se poging om absolute vryheid aan die individu te verleen was hy anti-intellektualisties. Hy het die onderrig van kennis as onbelangrik of as sekondêr beskou. Summerhill was 'n eiland wat nie erkenning wou gee aan 'n buitewêreld waar funksionele vaardighede benodig sou word vir selfbehoud nie.

Die skool is nie maar 'n hulpmiddel tot aanpassing nie, maar is 'n eiesoortige, unieke, Godsgewilde sekondêre samelewingsverband met die doel om kognitiewe, affektiewe en psigo-motoriese vaardighede aan die leerlinge oor te dra (Van der Walt & Dekker, 1983:96).

3.9.5.5 Die plek en taak van die opvoeder en opvoedeling volgens die Christelike siening

Neill se pleidooi vir 'n kommunikatiewe verhouding, eerder as die gesagsverhouding, tussen onderwyser en leerling, ontnem die opvoeder sy status as gesagsfiguur. Hiermee het Neill die rol en posisie van die opvoeder verlaag tot blote 'behoeftebevrediger'. Neill se pogings om die kind te bevry van die sogenaamde determinerende magte soos gesag, gehoorsaamheid en eerbied is in teenstelling met die Christelike siening aangaande die opvoeder. Dit is die taak en roeping van die Christenopvoeder om al die onontslote

moontlikhede waarmee die kind in die wêreld gekom het, te ontsluit (Van der Walt, 1983:64).

Neill se siening dat die skool en huis moet saamwerk in die vervulling van die behoeftes van die kind, stem ooreen met die Christelike leer dat die gees en rigting van die ouerhuis dieselfde moet wees, anders sal daar verwarring in die gemoed van die kind plaasvind (vgl. ook Neill, 1937:41).

Enige lewensbeskouing is pedagogies onaanvaarbaar indien daar nie plek is vir pedagogiese liefde, respek en vertroue nie. Hierdie is die hoekstene van die opvoedingsituasie. Neill het baie aandag aan liefde en vertroue gegee maar nie aan respek nie. Die element van wedersydse respek moet egter ontbreek as die leerlinge die onderwyser nie met 'n eerbiedsbenaming hoef aan te spreek nie, soos Neill aanbeveel. So 'n aanspreekvorm veronderstel dat hulle mekaar se gelykes is. Die relasie tussen opvoeder en opvoedeling is immers 'n verhouding tussen ongelykes. In 'n a-simmetriese verhouding tussen opvoeder en opvoedeling is daar 'n ongelykheid tussen twee persone. Opvoeding is daarop gerig om hierdie ongelykheid tot 'n sekere mate uit te skakel (Van der Walt & Dekker, 1983:131).

3.10 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Die religieuse grondmotief van A.S. Neill is deur en deur humanisties en daarom verwerplik vir die Christenopvoedkundige. Neill en sy Summerhillskool rus op 'n verdraaide of skewe siening van die opvoedingswerklikheid. Die Christenopvoedkundige moet 'n suiwer, gebalanseerde siening van die opvoedingswerklikheid verkry en handhaaf. Opvoedkunde en opvoeding is vir die Christen nie diens aan die outonoom-gewaande mens nie, maar is diens aan God, in gehoorsaamheid aan die Christenopvoedkundige se religieuse hartsgegrepenheid. Die Goddelike roeping van die Christen is: uit God, deur God en tot Hom is alle dinge (Rom. 11:36).

In hierdie hoofstuk is daar indringend gekyk na die redes en/of motiewe vir die ontstaan van die Summerhillskool in Brittanje. In die volgende hoofstuk word die ontstaansoorsake van die Christian Day School Movement wat in die Verenigde State van Amerika ontstaan het, op dieselfde wyse onder die soeklig gestel.

4. DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE CHRISTIAN EDUCATION MOVEMENT/DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT IN NOORD-AMERIKA EN IN KANADA

4.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk is die ontstaansoorsake van die Summerhillskool van A.S. Neill op dieselfde wyse aan die lig gebring as die oorsake wat aanleiding gegee het tot die stigting van die internasionale Waldorfskoolbeweging van Rudolf Steiner (hoofstuk 2). Beide hierdie privaatskole se opvoedingsfilosofieë is deurtrek met partikuliere beginselfaktore soos die religieuse en lewensbeskoulike grondmotiewe van die onderskeie oprigters. Elke opvoedingsteorie- of filosofie behels die persoonlike gedagtes oor opvoeding van 'n persoon of groep persone, en ook die strewes en ideale wat vir hulle opvoedingswerk gekoester word. Daarom is elke privaatskoolbeweging – òf dit parogiaal, òf Montessori-, òf Waldorf-, òf Neilliaans is – uniek. Privaatskoolopvoeding neig om gegrond te wees op 'n partikuliere filosofie van die een of ander aard. 'n Waldorfskool baseer sy benadering op metafisiese opvoedingsbeginsels soos neergelê deur Rudolf Steiner, terwyl die ultra-progressiewe Summerhillskool individualisties georiënteerd is volgens die filosofie van Alexander Neill. Nie alleen huldig die onderwysers hiërdie bepaalde opvoedingsfilosofie nie maar ook die ouers. Deur 'n keuse te maak na watter skool hulle hul kinders stuur, ondersteun die ouers die opvoedingsbenadering van die betrokke skool van hulle keuse.

Die Christian Education Movement is, in teenstelling met die Waldorfskole en die Summerhillskool, nie deur 'n enkele persoon gestig nie maar deur 'n groep persone wat 'n beweging gevorm het.

Die afgelope twee tot drie dekades het groot groepe ouers in opstand gekom teen die Noord-Amerikaanse openbare skoolsisteem. Verskeie redes (wat later in die hoofstuk vollediger bespreek sal word) het gelei tot die protesaksie van ouers teen die anti-Christelike, sekulêre en goddelose tendense van die openbare skole. Vanuit hierdie protes en ontevredenheid het die Christian Education Movement (CEM), ook bekend as die Christian Day School Movement, ontstaan (Carper, 1983:136).

Die Christian Day School Movement het as 'n Christelike alternatiewe privaatskoolbeweging in Noord-Amerika ontstaan en het die afgelope paar dekades fenomenale groei en uitbreiding getoon. Sedert die middel 1960's het evangeliese Protestante, Christelike skole teen 'n geweldige tempo gestig. Hierdie Christelike skoolbeweging verteenwoordig nie slegs die vinnigste groeiende formele onderwysbeweging in die VSA nie maar verteenwoordig ook die eerste wydverspreide wegbreking van die openbare skole sedert die stigting van Katolieke skole in die negentiende eeu (Carper, 1983:136; Carper, 1982:281).

Volgens sommige bronne word soveel as twee tot drie nuwe Christelike skole per dag in die VSA geopen (Evearitt, 1982:25). Carper (1983:139) het beraam dat daar reeds in 1982 tussen 8 000 en 10 000 privaat Christelike skole was, met 'n leerlingtal van meer as 'n miljoen. As die huidige tempo gehandhaaf word, word verwag dat ongeveer 50% van alle skoolgaande kinders in die VSA teen 1990 in Christelike privaatskole onderrig sal word (Kienel, 1981:93). Die geweldige groei van die Christelike dagskole die afgelope twintig tot dertig jaar is toe te skryf aan die ontwaking, vervreemding en protes van ouers en kerklike organisasies teen die openbare skole. Protestante het die Christelike privaatskole gestig as 'n teenvoeter vir die sekulêre invloed van die gemeenskap en gemeenskapsinrigtings op hulle kinders (Carper, 1983:141).

Kennisname van die Christian Day School Movement is ook vir die RSA van belang omdat hierdie Christelike privaatskoolbeweging wat in baie gevalle die Accelerated Christian Education program volg, die afgelope paar jaar ook in die RSA gestig is. Hierdie privaat Accelerated Christian Education-skole word verplig om by die Departement van Onderwys en Kultuur te registreer en moet aan verskeie vereistes en voorwaardes, en ook in die behoeftes van ouers en leerlinge voldoen. Dus het ouers in die RSA 'n keuse: hulle kinders kan 'n openbare of 'n geregistreerde privaatskool bywoon (Anon., 1989b:2; Theron, 1989:1-2).

Die hoofgedagtes oor opvoeding van die Christelike skoolbeweging is ook baie na aan wat in die RSA bekend staan as "Christelike" of "Skrifmatige/Skriftuurlike" opvoeding. Beide die Christian Day School Movement in die VSA en die Christelik-nasionale onderwys in die RSA staan as twee bondgenote in die stryd teen die humanisme van die moderne wêreld (Van der Walt & Postma, 1987:1).

Teen hierdie agtergrond is die opkoms van die Christelike skoolbeweging in Noord-Amerika van groot belang. In hierdie hoofstuk word gepoog om 'n oorsig te gee van sowel die Christian Day School Movement as die New Christian Right, asook van die herkoms

van die Christian Education Movement wat die ontstaansgeskiedenis en interverweefde kultuur-historiese omstandighede rondom die ontstaan van hierdie bewegings insluit.

Besondere aandag word geskenk aan die besware van die ouers teen die Noord-Amerikaanse openbare skoolsisteem aangesien hierdie ontevredenheid van die ouers oor 'n verskeidenheid sake, vermoedelik 'n belangrike ontstaansoorzaak van die Christian Day School Movement is. Daarna word die opvoedingsfilosofiese vraagstukke van die evangelies/gereformeerde skole as komponent van die Christian Day School Movement bespreek. Verally die religieuse- en lewensbeskoulike uitgangspunt en opvoedingsleer kom onder die loep.

'n Opsomming word voorts — soos in die vorige twee hoofstukke — gegee in die vorm van 'n katalogus van ontstaansoorake van die Christian Day School Movement. Die hoofstuk word afgesluit met evaluerende en samevattende opmerkings.

4.2 OMSKRYWING VAN DIE TERME CHRISTIAN EDUCATION MOVEMENT EN CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT

4.2.1 Begripsomskrywing en kategorie-indeling

Van der Walt en Postma (1987:10) meld dat dit voorkom asof daar vier (of meer) groepe binne die Christian Day School Movement is: die tradisionele Rooms-Katolieke privaat-skole, die Lutherse (en ander) privaat-skole, die fundamentalistiese (Baptistiese) privaat-skoolbeweging en die evangeliese/Calvinistiese/Protestantse/gereformeerde privaat-skoolbeweging. Sedert die aanvang van die sestigerjare is dit egter die opkoms van die laasgenoemde twee groepe wat as die Christian Day School Movement onder die aandag gekom het.

Carper (1983:137) omskryf die term “Christian day school” weer as daardie weekdag opvoedkundige inrigtings wat meestal 'n inter-denominasionele karakter het en wat deur die evangelies Protestante, sedert die middel van die 1960's, gestig is. Hierdie skole word hoofsaaklik deur ouers beheer in samewerking met onafhanklike gemeentes (Bayly, 1980:92).

Die Christelike privaat dagskole verskil van mekaar op grond van teologiese en sosiale beginsels; die grootte van skole; die studieprogramme, kurrikula en metodes van onderrig. Sommige Christelike dagskole word slegs deur blankes bygewoon terwyl ander weer

geïntegreerd is. So ook verwerp party Christelike privaatskole enige staatsinmenging, terwyl ander dit weer aanvaar (Carper. 1983:137-138; Ewearitt, 1982:25).

Volgens Dreckmeyr (1986:39) kan die privaat Christelike skole in die VSA en Kanada in drie kategorieë ingedeel word, te wete:

- kerkskole
- kerkondersteunde skole, en
- onafhanklike skole.

Die kerkskole staan onder direkte beheer van 'n bepaalde kerkraad en al die leerlinge sowel as die onderwysers moet lidmate van die bepaalde kerk wees. Hierdie skole is in die minderheid.

Die kerkondersteunde skole is meer algemeen en word beheer deur 'n skoolkomitee bestaande uit ouers en 'n verteenwoordiger of twee van die kerk of kerke wat die skool ondersteun. Die skoolkomitee bepaal die gees, beleid en rigting van die skool. Die ondersteuning van die kerk is gewoonlik hoofsaaklik finansieel en neem dikwels ook die vorm van die beskikbaarstelling van geboue, wat die eiendom van die kerk is, aan.

Die onafhanklike skole is verreweg in die meerderheid en is interkerklik van aard. Hulle word ook beheer deur skoolkomitees bestaande uit ouers van die skool. Die skole strewen na en geniet oor die algemeen baie goeie samewerking met die kerke wie se lidmate betrokke is by die skool.

Daar is veral twee groot oorkoepelende organisasies wat beheer oor die skole uitoefen, in dié sin dat hulle bepaalde kriteria neerlê waaraan skole moet voldoen ten einde by die organisasies te kan akkrediteer. Hierdie organisasies is die "Christian Schools International" waarby die meeste (ongeveer 1 000) van die Gereformeerde-georiënteerde skole geaffilieer is en die "Association of Christian Schools International" waarby meeste van die "evangeliese" Protestantse skole ingeskakel is. By laasgenoemde organisasie is ongeveer 2 300 skole geakkrediteer met meer as 40 000 leerlinge.

Uit die voorgaande is dit duidelik dat diversiteit 'n algemene kenmerk van hierdie privaat Christelike inrigtings is. Andersyds het al die Christelike dagskole een sentrale motief: almal erken Jesus Christus en die Bybel as sentrale punt van alle opvoedkundige strewes: "... Christian schools are Christian institutions where Jesus Christ and the Bible are central in the school curriculum and in the lives of teachers and administrators" (Carper, 1983:138).

4.2.2 Soorte Christelike privaatskole

Aandag word gegee aan die fundamentalistiese en die evangeliese/gereformeerde skole as komponent van die Christian Day School Movement. Daarom word die funksionering en beheer van hierdie twee groepe kortliks geskets.

4.2.2.1 Die Fundamentaliste

Fundamentalistiese (d.i. Baptistiese) gemeentes is geneig om klein gemeenteskole op te rig. Die beginsel vir die stigting van die fundamentalistiese privaatskole, is geloofsvryheid. Met hulle privaat Christelike skole glo die fundamentaliste dat hulle van die wêreld geskei word; dus ook 'n skeiding met die sekulêre humanisme wat die openbare skole domineer (Clapp, 1982:56). Omdat die stigting van fundamentalisties-evangeliese skole 'n onlangse verskynsel is, word weinig inligting oor hierdie skole vrygestel. As gevolg van die onafhanklike aard van hierdie skole, vorm hulle nie deel van die skoolstelsel van die VSA en Kanada, en geen skyn van staatsbetrokkenheid of -ondersteuning wil gegee word nie (Evearitt, 1982:26). Daarom getuig die fundamentaliste " . . . it is not for the state to give a church ministry (such as a school) permission to exist. That is for the Lord Jesus Christ alone" (Clapp, 1982:60). Hierdie besluit aan die kant van die kerke en die oprigters het tot gevolg dat ouers die skole finansiëel in stand moet hou. Om leerlinge aan te ry skool toe word saamryklubs in die lewe geroep. Ouers volg ook die strategie om hulle negatiewe persepsie van die openbare skole by geleentheid te lug en om daarteenoor hulle uitdruklike voorkeur vir die Christelike skool bekend te maak. Verder maak hulle daarvan seker dat slegs oortuigde Christenonderwysers in die skole aangestel word (Evearitt, 1982:26). "The Bible gives Christian parents the responsibility for their children's education and "reprobates" – homosexuals and adulterers – are teaching in public schools. They are also teaching evolution, not creationism, and other tenets of secular humanism" (Clapp, 1982:60).

Deurdag dat ouers hulle eie skole in stand hou, word verseker dat skoolbywoning van die openbare skole verlaag, en omdat die staat die openbare skole op grond van getalle befonds, word verseker dat die openbare skole se inkomste en gevolglik gehalte van onderrig verlaag (Evearitt, 1982:26).

4.2.2.2 Die Evangeliste

Die evangeliste (d.i. Calvinisties-gereformeerdes) volg baie dieselfde strategieë as die fundamentaliste, hoewel hierdie skole meermale inter-denominasioneel is en deur inter-

denominasionele liggame geborg en beheer word. Hierdie soort skole vorm deesdae 'n baie belangrike segment van die formele skoolstelsel in Noord-Amerika (Carper, 1983:136). Die groei in die getal van hierdie skole getuig van die groeiende worsteling onder evangeliese Christene met die gevolge van die ineenstorting van die Protestantisme as 'n grondslag vir die samelewing, en hulle bevraagtekening van hulle tradisionele ondersteuning van die openbare skole en die dualistiese (kerk/wêreld) opvoedingspatroon (Carper, 1983:136-139). Die evangeliste sorg vir Christelike opvoeding tuis en in die Sondagskool, maar probeer die soort opvoeding ook verder voer na die klaskamer. Hulle sorg dat hulle skole tot stand bring waarvan die gees en rigting strook met die Christelike oortuigings van die ouerhuis (Carper, 1983:141).

Die meeste van hierdie privaatskole met 'n gereformeerde grondslag is saamgesnoer in 'n internasionale unie bekend as die International Union of Christian Schools en funksioneer hoofsaaklik in die VSA en Kanada maar ook wêreldwyd. Die hoofkwartier van hierdie Unie is in Grand Rapids, Michigan in die VSA (Kranendonk, 1978:105). Die basis vir hierdie Union of Christian Schools is die Heilige Skrif en die grondmotief daarvan is dié van skepping, sondeval en verlossing in gemeenskap met die Heilige Gees. Die dienste wat die Unie verskaf aan sy lede is die volgende: hulpverlening met die stigting van nuwe skole; administrasie van pensioen- en versekeringskemas; inspeksie en evaluasie van lidskole; ontwikkeling en publikasies van kurrikulummateriaal en bevordering van skool- en openbare skakelingswerk. In die VSA is die Christian School Education Foundation en in Kanada die Canadian Christian Education Foundation Incorporation – twee onafhanklike Christelike onderwysstigtings wat die Unie in sy ideale ondersteun (Kranendonk, 1978:107-109).

Die amptelike lyfblad van die Unie is *Christian Home and School* wat tans (Januarie 1990) volume 68 beleef (Kranendonk, 1978:111). Die *Christian Educators Journal* wat tans sy 28ste jaargang beleef, is 'n ander tydskrif wat ook die gedagte van die Christelike privaat-skool ondersteun. *Christianity Today* is nog 'n tydskrif wat 'n Christelike lewensvisie aan die wêreld uitdra. Daar word in hierdie tydskrif aandag gegee aan Christelike opvoeding en onderrig. In 1989 het hierdie tydskrif reeds sy 33ste volume bereik.

Die Christian Education Association is ook 'n organisasie wat gestig is om Christen-opvoeders en besorgde ouers behulpsaam te wees met die opvoedingstaak van hulle kinders deur die uitgee van publikasies en verspreiding van literatuur deur bevoegde Christelike skrywers (Cummings, 1979:131).

4.2.3 Die Christian Day School Movement as die “New Christian Right”

Die Christelike skoolbeweging in Noord-Amerika word geklassifiseer as die New Christian Right (Van Brummelen, 1989:2). Kampvegters vir die sogenaamde religieuse neutrale skole noem die Christian Education Movement die “New Right”. Die term “Right” verwys klaarblyklik na die konserwatiewe geneigdheid van die lede van Christian Day School Movement (Van der Walt & Postma, 1987:1).

Hierdie New Christian Right word beskryf as ’n identifiseerbare segment van die gemeenskap wat oortuig daarvan is dat Amerika sy Christelike beginsels verloor het en dat hierdie Christelike lewenswyse weer herwin moet word. Daarom is die New Christian Right kampvegters teen die sekulêre humanisme, liberalisme, geweldadigheid, aborsies, pornografie en homoseksualisme wat die Noord-Amerikaanse samelewing en terselfdertyd ook die opvoedingspraktyk kenmerk (Van Brummelen, 1989:2).

Die New Christian Right se teenwoordigheid word veral gevoel in die opvoedkundige inrigtings in moderne Amerika. Die New Christian Right het dan ook daadwerklike veranderings aan die kontoere van die Noord-Amerikaanse opvoeding te weeg gebring veral ten opsigte van morele en sedelike opvoeding en die kurrikula van die (protestantse) Christelike skole (Van Brummelen, 1989:3).

Menige skrywer sien die New Christian Right as ’n seën vir die onderwys van die laaste dekades van die twintigste eeu, terwyl die voorstanders van die sekulêr-humanistiese en liberalistiese oortuigings en lewenswyse die werkwyse en optrede van die New Right met minagting en bespotting bejeën word. Hierdie kritici van die New Right sien nie hierdie groep in dieselfde positiewe lig as wat hulle hulleself sien nie.

Volgens Diane Ravitch (1983:6) is daar geen verskil tussen die “New Right” en die “Old Right” wat fundamenteel anti-kommunisties en anti-sosialisties is, nie. So wys Ravitch na die raakpunte tussen die ou “Religious Right”- en die “New Right”-bewegings: Beide strewe na ideologiese en morele suiwerheid; na “wetenskaplike kreasionisme” en verbanning van handboeke met ’n sekulêre inslag. Die New Right word beskuldig van onregverdige aanvalle op die openbare skole, en ook van halwe waarhede, wanvoorstellings, gerugte, innuendos; dat die beweging bestaan uit haatgroepe, ekstremiste, eksentriste en mense wat ideologieë voorstaan.

Brodinsky (1983:6) beskou die totale New Right beweging in essensie as konserwatief en maak dit af as ’n dweep- en ekstremisties-geleide beweging. Die New Right radikales het

volgens hom slegs een doel voor oë: om die openbare skool na hulle sin te verander of as naasmotief die vernietiging daarvan. Die New Right-beweging is voorstanders van die leerstelling van kreasionisme, gebed in die skole en belastingvrystelling vir skole wat leerlinge op rassegrondslag selekteer.

Park (1980:608) sê weer op sy beurt dat die "New Right Organizations are growing rapidly and are raising sizable sums for attacks on "the enemies within". These include liberal or humanistic educators, their ideologies and methods, the subjects they teach, and the textbooks they write".

4.3 DIE HERKOMS VAN DIE CHRISTIAN EDUCATION MOVEMENT EN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT

4.3.1 Inleiding

Wanneer daar gelet word op die vroeë onderwysgeskiedenis in Noord-Amerika is dit byna onmoontlik om nie die woorde van Martin Luther in die sestiende eeu oor onderwys en geloof van naderby te bekyk nie. "I am much afraid ..." het Martin Luther geskryf, "... that schools will prove to be the great gates of hell unless they diligently labor in explaining the Holy Scriptures, engraving them in the hearts of the youth. I advise no one to place his child where the Scriptures do no reign paramount" (soos aangehaal deur Reese, 1982:9). Net soos die Protestantse Reformasie van Luther se tyd belangrike gevolge vir die onderwys gehad het, het die wederkerende golwe van evangeliese Protestantisme die afgelope 300 jaar die karakter van die Amerikaanse skool gevorm. Die Protestante, in die twintigste eeu, het Luther se waarskuwing — dat skoolopvoeding wat geskei is van God (Deïsme), sal lei tot morele en sedelike verval en persoonlike ellende — ter harte geneem (Reese, 1982:9). Daarom het die Christene privaat Christelike dagskole sedert die middeljare van die twintigste eeu gestig in 'n poging om hierdie skole as wapen te gebruik teen die greep van humanisme op die openbare skole. Hierdie privaat Christelike dagskole is daarop ingestel om die leerlinge te onderrig in 'n alternatief vir die denkwysse van die sekulêre humanisme van die openbare skole. Die denkwysse in die Christelike skole is gegrond op Christelike vooronderstellings en aannames, sodat elke leerling en oudleerling van hierdie skole op elke terrein van die lewe die humanisme kan bestry (Evearitt, 1982:25).

Die ontstaan van die Christian Day School Movement die afgelope paar dekades is 'n ingewikkelde historiese verskynsel. Die Christian Day School Movement het nie eensklaps ontstaan nie, maar die ontstaansoorsake kan tot ver in die verlede teruggevoer word.

Christelike privaatskole was reeds sedert die volksplanting deel van die Amerikaanse samelewing.

Ten einde die redes vir die ontstaan van die Christian Education Movement en Christian Day School Movement ten volle uit te lig is dit noodsaaklik om eers na die kultuur-historiese omstandighede te kyk wat aanleiding gegee het tot hierdie alternatiewe skoolbeweging. Daar sal gelet word op die historiese gebeurtenisse in Noord-Amerika wat aanleiding gegee het tot die stryd en skeuring tussen staat en kerk; die uitwerking van godsdienstige beginsels op die opvoedkundige ideale van 'n bevolkingsgroep en hoe hierdie kultuur-historiese verloop van omstandighede gelei het tot die kenmerkende vyandige houding wat konserwatiewe, fundamentalistiese en evangelistiese opvoedkundiges en ouers teen die openbare opvoeding in staatskole ingeneem het sedert die vroeë 1960's.

4.3.2 Die soeke na alternatiewe oplossings vir die toenemende openbare skoolkrisis

Sedert die middel dekades van die negentiende eeu het die kritiek en besware teen die openbare skole in Noord-Amerika intenser geword (Kranendonk, 1978:17). Die openbare skole is gekarakteriseer as rassisties, permissief, outoritêr, goddeloos, onderdrukkend, liberalisties en te betrokke by die sosiale veranderinge van die tyd. So ook is die openbare skole daarvan beskuldig dat hulle nie in beide die individu sowel as die publiek se behoeftes kon voorsien nie (Carper, 1983:136).

'n Groot verskeidenheid van alternatiewe vir die toenemende openbare skoolkrisis was en is bedink. Die oplossings het gewissel van veranderinge aan die kurrikula en onderwysersopleiding tot algehele hervorming of selfs die afskaffing van die openbare skoolsisteem. Gedurende die 1960's is die kritiek teen die openbare skole en oplossings vir die krisis weer met nuwe ywer aangepak. Die konserwatiewes het die bekragtiging van leer-deur-dissipline gepropageer. Die liberale hervormers het wetenskaplike bestuur van onderwys en 'n 'sagte' tipe van gedragskontrole voorgestaan. Radikales het die skole beskuldig van sosialisering van die jeug om hulle plekke in die kapitalistiese ekonomie, met sy onderdrukking van die werkers en van die armes, in te neem. Hierdie groepe se alternatiewe oplossings vir die openbare skoolkrisis het gewissel van die radikale oop klaskamer tot ontskoling. Verskeie alternatiewe skole het ontstaan, maar slegs 'n dekade later het die situasie weer tot normaal teruggekeer: niemand het meer alternatiewe skole opgerig nie. Die vrye skoolbeweging het afgeneem. Maar nog steeds het die opvoedkundiges na oplossings gesoek (De Graaff, 1987:7).

Volgens Kranendonk (1978:18) kom dit voor asof die Noord-Amerikaanse opvoeders in twee opponerende kampe polariseer – dié wat algehele vryheid in die opvoeding wil hê en wil lewe volgens vrye wil; en dié wat terug wil keer na die basiese vakke en dissipline en gesag. Die meeste Christene val in die tweede groep opvoeders.

Die uiteindelijke oplossing vir menige Christelike ouer en kerklike organisasie vir die openbare skoolkrisis lê in die stigting van Christelike privaatskole, sodat ouers hulle kinders kan opvoed en laat opvoed volgens Christelike beginsels en 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing.

4.3.3 Onderwys tydens die koloniale periode (1600-1754)

Tydens die koloniale periode het alle onderwys in Noord-Amerika gepaard gegaan met beoefening van die Christelike godsdienst. Die hoofonderwysdoel van die elementêre skole was hoofsaaklik daarop gemik om die kinders die Bybel te leer lees, te leer skryf en om die wil van die Hemelse Vader te ken. Sekondêre onderwys was onder die beheer van die kerk en die hoofdoel was die opleiding van predikante om die sending van die kerk voort te dra (Callahan & Clark, 1977:207; Wyckoff, 1970:352).

Daar het egter weldra 'n taamlike skerp skeiding tussen kerk en staat ontwikkel. Kerkleiers en staatsmanne het van die standpunt af uitgegaan dat die kerk en staat met twee aparte lewensareas te doen het: aan die staat is Goddelike gesag gegee om die “wêreldse” sake te behartig terwyl die kerk Goddelike gesag ontvang het om die religieuse en “geestelike” aspekte van die lewe te beheer. Aanvanklik is gemeen dat alhoewel die kerk en staat op hulle eie terreine moet beweeg hulle wel albei gesag het oor die norm-aspek (morele, waarde aspek) van alle aktiwiteite (Kranendonk, 1978:18; Callahan & Clark, 1977:209).

Die staat se seggenskap is wel oor die onderwys erken, maar tog het die kerke die skole in Noord-Amerika opgerig. Beide Protestante en Rooms-Katolieke het kerkskole tot stand gebring. Daar was enkele redes waarom die kerk tydens hierdie vroeëre onderwysjare toegelaat is om die skole te organiseer en te beheer. Die kerke was die enigste georganiseerde inrigtings in 'n gemeenskap en is daarom toegelaat om onderwys te behartig (Kranendonk, 1978:18).

Die kerk en staat het dieselfde Christelike moraliteit en waardes voorgestaan. Daar was geen konflik oor die aard en wese van die onderrig wat aangebied is nie. Alhoewel die kerk en staat elk op sy eie terrein afsonderlik gefunksioneer het, het die twee samelewings-

verbande tog saamgewerk en mekaar aangevul (Kranendonk, 1978:18; Callahan & Clark, 1977:209).

Teen die einde van die koloniale tydperk (1740-1745) het daar 'n groot geloofsherlewing onder invloed van J. Edwards en G. Whitefield in Noord-Amerika plaasgevind. Hierdie tydperk het bekend gestaan as “The Great Awakening” en het aanleiding gegee tot godsdienstige verdraagsaamheid (Anon., 1970:159). Reese (1982:10) stel weer dat daar in die tydperk tussen 1730 en 1740 'n inter-denominasionele, inter-koloniale verskynsel ontstaan het by name “The Great Awakening” wat die geloofsfundament van die Noord-Amerikaanse bevolking gevestig het.

4.3.4 Onderwys tydens die onafhanklikheidswordingsperiode (1754-1820)

4.3.4.1 Algemeen

Aan die begin van die Amerikaanse Vryheidsoorlog (1775-1783) was die meeste skole “sektaries” en het die leerstelling van 'n partikuliere kerk verkondig. Met verloop van tyd en tot die middel van die negentiende eeu het daar egter 'n radikale verandering ingetree: d.i. vervreemding tussen kerk en staat. Die kerk se betrokkenheid by die sosiale en kulturele lewe van sy lidmate het afgeneem. Selfs ortodokse Christene het nie meer die rol van die Christelike geloof in hul lewens raakgesien nie. Die invloed van godsdiens het geleidelik begin afneem omdat gemeenskappe meer heterogeen wat betref geloofsoortuigings, geword het. Meer en meer verskillende tipes kerke en sektes is gestig, elkeen met sy eie geloofsbeginsels. Hierdie geloofsheterogeniteit sou weldrae 'n groot invloed op die onderwys in Noord-Amerika hê (Wyckoff, 1970:352).

4.3.4.2 Die Amerikaanse Konstitusie en die “First Amendment Clause” (Eerste Wysigingsklousule)

4.3.4.2.1 Aannee van die Amerikaanse Konstitusie

Die Amerikaanse Vryheidsoorlog (1775-1783) het verreikende gevolge ingehou vir die Amerikaanse onderwys. Nie alleen het die Amerikaners tydens die vryheidsoorlog die juk van kolonialisme afgeskud nie, maar ook daarin geslaag om die onafhanklikheid van die Amerikaanse state te bewerkstellig. Die dertien Amerikaanse state is in 'n federasie verenig en 'n grondwet is in 1787 aanvaar. Die nuwe Federale Grondwet het eers in 1789 in werking getree (De Klerk, 1977:349-350).

Tydens die bekragtiging van die konstitusie het verskeie state die hoop uitgespreek dat die nuwe Kongres wysigings sou aanbring aan die oorspronklike konstitusie, betreffende die voorregte en regte van die individue en die staat. In 1791 is tien wysigingswette deur die Eerste Kongres aanvaar en het dit bekend geword as die 'Federal Bill of Rights'. Hierdie 'Bill of Rights' word as 'n integrerende deel van die Amerikaanse konstitusie erken (Dorf, 1976:145).

4.3.4.2.2 Die Eerste Wysigingswet ("First Amendment Clause")

Die Eerste Wysigingsklousule ("First Amendment Clause") maak voorsiening vir godsdiensvryheid asook vryheid van spraak, pers en vergadering (Wood, 1982a:462). Hierdie klousule lui soos volg: "Congress shall make no law respecting an establishment of religion, or prohibiting the free exercise thereof; or abridging the freedom of speech, or of the press; or the right of the people peaceably to assemble, and to petition the government for a redress of grievances" (Dorf, 1976:146).

In verskeie artikels word daar na die woorde "... respecting an establishment of religion ..." verwys as die 'Establishment Clause' en na die woorde "... prohibiting the free exercise thereof ..." as die 'Free Religion Clause'. Hierdie direkte benaming van die klousule kon nie in die oorspronklike konstitusie gevind word nie (Wood, 1987:17; Arons, 1976:82).

4.3.4.2.3 Die betekenis van die Eerste Wysigingsklousule

Die staat of die federale regering beskik nie oor die reg om 'n kerk te stig nie; om wette te maak wat enige geloof steun of een geloof bo 'n ander bevoordeel nie; 'n persoon te beïnvloed of te dwing om bepaalde godsdienstige oortuigings te aanvaar nie; om belasting te hef om enige godsdienstige aktiwiteite of inrigtings wat godsdiens onderrig of beoefen te ondersteun nie; en mag nie openlik of in die geheim deelneem aan enige aangeleentheid van enige godsdienstige organisasie of groep, of andersom nie (Lee, 1960:557; Corwin, 1964:198). Volgens Thomas Jefferson is hierdie wetgewing teen die staatlike betrokkenheid by godsdiens, daarop gemik om 'n muur van skeiding tussen die kerk en die staat te bewerkstellig. Die konstitusie bevat nie hierdie skeidingsbeginsel nie en die woord – "staat" of "kerk" word nêrens in die Eerste Wysigingsklousule of in die Federale konstitusie gevind nie (Corwin, 1964:198). Regter Hugo Black het hierdie woorde (skeiding tussen kerk en staat) in die Everson-saak van 1947 gebruik nadat hy dit van 'n brief geleen het wat Thomas Jefferson op 1 Januarie 1802 aan sy politieke ondersteuners in die Danbury Baptiste-organisasie geskryf het (De Jong, 1984:14).

Hierdie beginsel het verreikende gevolge vir die Amerikaanse onderwys ingehou. Persone wat van mening was dat Christelike godsdienstige oortuigings nie in die skole op mense van ander oortuigings afgedwing kon word nie, is daardeur aangegryp (Kranendonk, 1978:19). Die toepassing van die skeidingsbeginsel tussen kerk en staat het die isolasie van die skool van godsdiens en van morele en sedelike waardes tot gevolg gehad (Lee, 1960:557). Die kerk sou voorts met die godsdiens en die geloof te doen hê, die staat en die skool daarteenoor, met die neutrale sekulêre (wêreldse) aspekte van die mens se lewe (Kranendonk, 1978:19). Fisher (1965:12) is duidelik oor een saak: daar is geen ander weg om die verdeeldheid oor die konstitusie uit die weg te ruim nie. Vir diegene wat hulle kinders wil opvoed volgens God se beginsels is daar geen of's, en's of maar's nie. Die antwoord lê in die oprigting van Christelike skole.

Die toepassing van hierdie 200-jaar-oue wysigingswet van godsdiensvryheid berus in die twintigste eeu op die besluite van die Amerikaanse howe (Anon., 1978b:36).

Twee belangrike gevolge het voortgevloei uit die skeiding tussen staat en kerk vir die onderwys. Aan die een kant het dit die oprigting van parogiale skole aangemoedig. Hier is 'sektariese' godsdiensonderrig vrylik en behoorlik onderrig. Aan die ander kant het dit die bevordering van die sekulariseringsproses in die Amerikaanse openbare skole aangehelp (Phenix, 1965:519; Kranendonk, 1978:19).

Die sekularisasie het drie verdere uitvloeisels tot gevolg gehad: eerstens is kerklike beheer oor openbare skole verbied. Die skole staan onder beheer van plaaslike bestuursliggame en staatsdepartemente van onderwys. Die skole word beheer sonder inagneming van enige kerklike verbintenisse (Phenix, 1965: 519).

Tweedens word godsdiensonderrig hoofsaaklik in die openbare skole vermy. Gesekulariseerde openbare skole vermy enige verwysings na spesifieke godsdienstige leerstellinge en nie-sektariese onderrig vind plaas (Phenix, 1965:519).

Derdens, word 'n ander filosofie wat die plek inneem van die tradisionele godsdiensonderrig, ontwerp. Hierdie filosofie vorm die basis van die openbare skoolopvoeding. Hierdie 'algemene' godsdiens het bepaalde oortuigings aangaande die mens, sy kennis en die wêreld. Hierdie algemene of gemeenskaplike geloof waarna Phenix (1965:521) verwys, het ook bekend geword as leerstellige humanisme of sekulêre humanisme.

4.3.4.2.4 Die toepassing van die Eerste Wysigingsklousule

Die Eerste Wysigingsklousule word deur verskillende instansies op verskillende wyses geïnterpreteer (Welton, 1979:137). Die verskynsel van die Christian Day School Movement het die toepassing van die eerste wysigingswet, betreffende statutêre regulasie van private en kerk-verwante skole, beïnvloed. Die vinnige groei van private en kerk-verwante skole gaan gepaard met 'n toename in hofsake wat die individuele Amerikaanse state en die kerk skole of Christelike skole in direkte opposisie met mekaar plaas (Anon., 1978b:36).

Beide die kerk en staat het 'n sterk saak. Die staat argumenteer dat leerlinge 'n basiese onderrig gegee moet word en die staat wil alle staatskole monitor om toe te sien dat hierdie basiese onderrig wel verskaf word. Kerk-verwante privaatskole wil ook aan hulle leerlinge 'n basiese opvoeding gee – maar op hulle eie manier en sonder die staat se inmenging. Lede van die Christian Day School Movement gaan van die standpunt af uit dat privaat-Christelike dagskole nie veel verskil van enige ander kerkministerie nie: staatsinmenging in die kerkskool sal presies dieselfde betekenis hê as inmenging in die kerk en skending van sy konstitusionele reg op godsdiensvryheid (Anon., 1978b:36). Staatsinmenging sal slegs ouerlike en kerklike beheer oor Christelike skole ondermyn (Reese, 1985:182).

Christelike fundamentaliste het suksesvolle bewegings ten gunste van toename in staats-beheer in Ohio, Kentucky, North Carolina, Indiana en Colarado, teengestaan (Carper, 1982:281-302).

Met die skryf van hierdie navorsingsverslag het die menigte hofsake in die stryd tussen kerk en staat aan die begin van die twintigste eeu nie ongemerk verbygegaan nie. Ruimte ontbreek hier egter om die hewige stryd tussen kerk en staat volledig te bespreek. Tog is dit van belang om kennis te neem van die toenemende ontevredenheid van Christenouers teenoor die openbare skole en van die toenemende oortuiging dat die kerk die verantwoordelikheid vir die opvoeding van die jeug moet terug eis. Volledige besprekings in verband met hierdie hofsake kan gevind word in James C. Carper se artikel *The Whisner Decision: A Case Study in State Regulation of Christian Day Schools* (1982); en Stephen Arons se *The Separation of School and State: Pierce Reconsidered* (1976).

4.3.4.3 “The Second Great Awakening”

Aan die begin van die 1780's en tot in die vroeë dekades van die negentiende eeu, het “The Second Great Awakening” 'n duidelike uitwerking op die Amerikaanse godsdiens en die vorm van Amerikaanse opvoeding en onderwys gehad. Gevestigde godsdienste het tot 'n

val gekom, maar hulle plekke is weer gevul deur 'n verskeidenheid van kompeterende denominasies wat deïsme, rasionalisme, sekularisme, humanisme en enige ander potensiële bron van sosiale en opvoedkundige wanorde, aangeval het. Hierdie nuwe ontwaking het die ou stryd deur verskeie Protestantse denominasies om 'n Christelike nasie te bou, hernu. Hierdie Protestantse groepe het die weste van Amerika ingeneem en Bybels versprei asook hul godsdienstige beginsels begin verkondig en sodoende gehelp om die basis vir die Amerikaanse moderne openbare skoolsisteem te vestig (Reese, 1982:12).

4.3.5 Onderwys in Noord-Amerika tydens die negentiende eeu

Staatskerke van die agtiende eeu het nie lank na die beginjare van die negentiende eeu bly funksioneer nie. Namate die Noord-Amerikaanse samelewing en religieuse diversiteit ontwikkel het, het die skeiding tussen die kerk en staat al hoe meer verdiep. Immigrasie sowel as verdeeldheid en skeurings onder gevestigde denominasies het verskeie sektes na vore gebring, sodat die skeiding tussen kerk en staat teen 1840 in elke Amerikaanse staat plaasgevind het. Terselfdertyd het die belangstelling in openbare onderwys toegeneem. Die brandende strydpunt wat ontstaan het, was oor die godsdienstige leerstellinge wat in die openbare skool onderrig moes word. In elke Amerikaanse staat was die oplossing vir die diversiteit van die denominasies om die nuwe openbare skole 'nie-sektaries' van aard te maak (Rossi & Rossi, 1979:208).

Met verloop van tyd en met die toename van verwêreldliking van die openbare skole, het die leiers van die meer ortodokse denominasies die openbare skole begin kritiseer. Hulle vrees was dat die sekulêre onderwys die kinders se Christelike geloof sou laat verswak (Smith, 1970:206). Die Rooms-Katolieke leiers het die 'nie-sektariese' openbare skole as Protestant-gedomineerde skole beskou. Die Protestante is beskuldig van inmenging in die geloofsopvoeding van die Rooms-Katolieke kinders (Hughes & Schultz, 1976:167).

Daar moet veral gelet word op die feit dat die Protestante gedurende die negentiende eeu en begin van die twintigste eeu gehelp het om die beleid en opvoedingspraktyke in die openbare skole te help vorm en beheer (Reese, 1985:177). Aangesien die Amerikaanse geloof hoofsaaklik Protestants was, het die Protestante Skriflesing, gebed en die gebruik van gesange in die openbare skole help versterk. Die gesin/familie en kerk (Sondagskool) het die partikuliere beginsels van die verskeie denominasies verkondig. Vir die meeste Protestante was hierdie dualistiese opvoedkundige sisteem voldoende (Smith, 1970:196; Van Brummelen, 1989:5; Carper, 1983:137).

Verskeie denominasies soos die Presbiteriaanse en Evangelies-Lutherse kerke het nie die openbare skole ondersteun nie en in 1840 en 1846 onderskeidelik die Rooms-Katolieke kerke se voorbeeld gevolg en parogiale skole gestig as antwoord vir die godsdienstige opvoeding van die jeug (Rossi & Rossi, 1979:208). Geleidelik is meer kerk-verwante skole gestig wat buite die staat se beheer geval het. Die Rooms-Katolieke kerk skole het tydens die negentiende eeu die grootste denominasionele groepering geword. Die doel met die stigting van die kerk-verwante skole is om die eie geloof en kultuur te behou en hierdie waardes en oortuigingsbeginsels by die jeug in te skerp. Hierdie skole het dan ook hulle eie onderwysers gekeur en opgelei (Fleming & Hunt, 1987:518).

Deur die invloed van Horace Mann is die eerste staatsbeheerde openbare skole in 1837 gestig. Mann se uitgangspunt was: "Let the home and church teach faith and values, and the school will teach facts" (Schindler, 1979:16). Sodoende is die eliminerings van Christelike onderwys uit die klaskamer begin. Hierdie tweedeling het die grondslag gelê vir die sogenaamde 'neutrale' onderwys waarin geloof, waarde en feite van mekaar geskei word (Cummings, 1979:4).

Gedurende die periode 1870 en 1900 het die openbare skoolkrisis vererger: immigrasie het meer mense van verskeie nasionaliteite en verskillende gelowe na Amerika gebring; industrialisasie het die gaping tussen ryk en arm vergroot; verstedeliking het tot armoede en misdaad gelei; die familie lewe was meer geneig om te verbrokkel; Darwinisme het sy verskyning gemaak en die ou godsdienstige beginsels bedreig (Tyack, 1970:218-219).

Die Protestante het gedurende hierdie winde van verandering aan hulle godsdienstige beginsels vasgeklou. Senator Frelinghuysen het reeds in 1786 al namens hulle gepraat toe hy die volgende verklaar het: "...it would be monstrous ... to restrict religious instruction ... that religion which is our history, which is our unwritten as well as our written law, and which sustains the pillars of our liberty" (Tyack, 1970:219).

4.3.6 Onderwys in Noord-Amerika tydens die twintigste eeu

Sedert die koms van die vermelde dualistiese onderwysstrategie het baie veranderinge plaasgevind. Evangeliese Protestantisme het nie langer die gemeenskap en openbare skole beïnvloed soos in die negentiende eeu nie. Gedurende die afgelope ses dekades was daar 'n afname in die dryfkrag daarvan agter kulturele en gedragspatrone. Teen 1960 is die eens dominante evangeliese spanning in Amerikaanse burgerlike geloof vervang deur die meer 'humanistiese' Verligtingstema (Carper, 1983:137). Die verhouding tussen die evangeliese Protestantisme en die Amerikaanse openbare skole het gedurende die afgelope vyf-en-

twintig jaar geweldig afgeneem. Terselfdertyd het dit gelei tot die stigting van privaat Christelike skole (Van Brummelen, 1989:5).

Aan die begin van die twintigste eeu was daar 'n daling in Rooms-Katolieke skole en terselfdertyd was daar 'n ooreenstemmende groei in skole in verskeie ander denominasies. Teen 1967 is 225 Protestantse kerkskole per jaar gestig en is daar bespiegel dat hulle 'n derde opvoedingsmag sou word naas die openbare skole en die Rooms-Katolieke kerkskole. In 1966 was daar 5 700 Protestantse skole met 'n half-miljoen leerlinge. Die Rooms-Katolieke het 10 000 skole met 5 570 000 leerlinge gehad. In 1966 het die Rooms-Katolieke skole met 58 000 leerlinge verminder terwyl die Protestantse skoolgroei vanaf 1962 met 4% per jaar verhoog het. Inskrywings by onafhanklike evangeliese en fundamentalistiese Christelike dagskole het geweldig gegroei (Reese, 1985:175). Carper (1983:139) het beraam dat daar in 1982 tussen 8 000 en 10 000 sulke skole was, met sowat 1 miljoen leerlinge.

Nou kom die vraag na vore waarom hierdie vinnige vermeerdering van Protestantse kerkskole plaasgevind het en hoekom hulle gestig is. Carper (1983:141) sien die groot geestelike herlewing van die afgelope twintig jaar en wat beskryf word as "The Fourth Great Awakening" as die antwoord op hierdie vraag. Hierdie ontwaking tydens die laaste paar dekades het menige ouer aangespoor om Christelike opvoeding buite die huis en Sondagskool te bevorder. Daarom het Christenouers al hoe meer skole wat die Bybelse beginsels van die kerk en huis bevat, ondersteun.

Die ontstaansoorsake van die Christian Day School Movement in Noord-Amerika lê vermoedelik in die modernisme, ewolusionisme en progressiwisme wat die openbare skole sedert die begin van die twintigste eeu beetgepak het. Daarom word daar nou in die volgende gedeelte ondersoek ingestel na die ouers se ontevredenheid oor en besware teen die Noord-Amerikaanse skoolsisteem; die opkoms van die sekulêre humanisme, die skeiding tussen staat en kerk; en die wetgewing wat die openbare skole gepaganiseer het, as moontlike beweegredes vir die stigting van hierdie privaat Christelike dagskole.

4.4 DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE CHRISTIAN EDUCATION MOVEMENT EN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT IN NOORD-AMERIKA

4.4.1 Inleiding

Christenouers sien die openbare skole as 'n voorbeeld van die rigting en praktyke wat die gemeenskap oorneem: verswakte standaarde; afname van evangelisasie as 'n kultuur-vormende mag, en sciëntisme word as voorbeelde gegee. Hierdie dinge het daartoe gelei dat Christenouers vervreemd geraak het van die Amerikaanse samelewing. Met die stigting van die groep Christelike dagskole wat in 'n sekere mate die burgerlike geloof van die negentiende eeuse Amerika verteenwoordig het, protesteer die skole en ouers nie alleen teen die sekulêre wese van die openbare onderwys, die onbevredigende akademiese en gedragstandaarde en die onluste en geweldpleging in skole nie, maar hulle benadruk ook hulle ontnugtering met die gemeenskap wat die sekulêre opvoedkundige onderneming steun (Carper, 1983:139).

'n Kort oorsig word gegee oor die ontevrede gevoelens en besware van Christenouers en -opvoedkundiges teenoor die openbare skole.

4.4.2 Besware van die ouers teen die Noord-Amerikaanse onderwysstelsel

4.4.2.1 Die ouers as primêre opvoeders

Die opskrif van 'n artikel geskryf deur Joseph Bayly (1980:93), Direkteur van die Christelike Mediese Vereniging, tref 'n mens dadelik: "Why I'm for Christian Schools?" en hy beantwoord dit deur een goeie sinsnede "A proper environment for tender plants". Onmiddellik kom die vraag na vore: Waarom verkies sommige ouers 'n Christelike skool en -opvoeding vir hulle kinders — al sou dit private onderwys en baie opofferings beteken?

In 'n gesprek tussen Bayly en dr. Oliver Buswell (President van die Nasionale Instituut in New York) is die volgende woorde van toepassing op die bogestelde vraag: "I know how you feel because it's how I used to feel. If the public schools were good enough for me and for my parents, why weren't they good enough for my children? But I came to realize that the public schools have changed radically in my lifetime, and now I am on the side of Christian school education" (Bayly, 1980:92).

Die meeste Christenouers in Noord-Amerika se besluit om hulle kinders na die Christelike dagskole te stuur, berus op die besef dat die VSA (volgens hulle) nie 'n Christelike

nasie is nie. Dit kan na hulle oordeel bewys word deur die Hooggeregshof se besluite in 1962 en 1963 om Skriflesing en gebed in die openbare skole te verbied (vgl. par 4.4.3). Daarom redeneer die ouers “ ... we couldn't conceive of God-fearing Israelites turning their young children over to Canaanites for their education” (Reese, 1985:176).

Die Protestante het nog altyd gevoel dat daar genoeg Protestantse waardes en 'n Protestantse oriëntering in die openbare skole was sodat dit nie nodig was om privaatskole te stig nie. Met verloop van tyd het die Protestante die staat egter as vyand begin beskou en slegs 'n “Biblical inspired crusade in the name of Jesus could win the day” (Reese, 1985:176). Protestantse aktiviste was nog altyd van mening dat ouers volgens Skrifbeginsel, die sleutel en primêre element in hulle kinders se opvoedkundige en geloofsvorming is. Daarom is wedergebore Christene vas oortuig daarvan dat die ouers primêr verantwoordelik is vir hulle kinders se opvoeding. Hierdie siening word deur baie voorstanders van die Christelike privaatskole as die hoofrede vir die stigting van privaat Christelike dagskole, aangegee. Christenopvoedkundiges dwarsoor Noord-Amerika redeneer dat ouerlike beheer oor skole die enigste manier is om die jeug van 'n sekulêre, goddelose sosiale orde te beskerm. Hierdie verantwoordelikheid is aan hulle deur God gegee (Reese, 1985:180).

Ouerbetrokkenheid is die sleutel tot die groei en bestaan van die Christelike dagskole. Die bestaan van die skole is te danke aan die bereidwilligheid van ouers om die hoë finansieringskoste van alternatiewe onderrig te betaal en aan die fundamentalistiese kerkleiers wat poog om kerk, huis en skool nader aan mekaar te bring. Die taak van die staat is, volgens die Skrif, die handhawing van wet en orde en die uitoefening van gesag en nie in die eerste instansie onderwys nie (Reese, 1985:180).

4.4.2.2 Besware teen die openbare skole vanuit die gesigspunt van verskeie skrywers

Hedendaagse kritiek teen die openbare skole het sulke hoogtes bereik dat daar geen goeie woord vir enige faset van die openbare skole meer is nie. Die Noord-Amerikaanse openbare skole is in 'n ernstige krisis. Daarom is dit nodig geag om die besware en kritiek wat deur verskeie skrywers uitgelig is breedvoeriger te bespreek, al beteken dit 'n herhaling van enkele standpunte en beskouinge.

Besware teen die openbare skole is gebaseer op verskeie politieke en opvoedkundige filosofieë en is ook gerig teen sedelike en morele verval.

Evearitt (1982:25-26) wys daarop dat bevindings van navorsing aantoon dat ouers oor die volgende faktore in die openbare skole besorgd is:

- swak toepassing van dissipline;
- geweld, verdowingsmiddels en ander onveilige toestande;
- verlaagde akademiese standaarde;
- swak gemotiveerde onderwysers
- vakke word teen ouers se wense onderrig, byvoorbeeld ewolusie en seksonderrig.

Ouers wil toegewyde onderwysers; die aanleer van basiese vakke en vaardighede; die onderrig van die Bybel en morele en sedelike opvoeding, hê.

Die algemene redes vir die gewildheid van kerkskole word aangegee as die swak dissipline, dwelmmisbruik en die afname in morele standaarde in die openbare skole (Anon., 1978b:37).

Probleme by die openbare skole word veroorsaak deur die afname in sukses onder die leerlinge as gevolg van leerprobleme; betrokkenheid by dwelmmisbruik en geweldpleging. Hierdie probleme in die openbare skole veroorsaak 'n groei in die leerlinggetal by privaatskole (Bayly, 1980:95).

Volgens Carper (1983:139) word die dissiplinêre probleme, verswakte akademiese standaarde, gebruik van verdowingsmiddels, federale staatsinmenging en onverantwoordelike opvoeders, as redes aangebied vir die onttrekking van leerlinge uit die openbare skole. Die sekulêre humanisme soos voorgestel deur die Hooggeregshofbevel van 1962, is egter die hooforsaak waarom ouers hulle kinders uit die openbare skole neem.

Ander argumente wat verder aangevoer word, is dat die ontevredenheid met die openbare skole oor sake soos gebrek aan dissipline; afskaffing van 'n God-gesentreerde onderwys-sisteem; die herlewing van ouerlike regte en "'n krisis in die Amerikaanse burgerlike geloof", gelei het tot die ontstaan van Christelike dagskole (Fleming & Hunt, 1987:518-519).

Die volgende negatiewe aspekte en invloed van die openbare skole word ook deurgegee as redes vir kritiek:

- die onderdrukkende karakter van die skool bied geen uitdagings vir die leerlinge nie;
- gebrek aan geleentheid vir uitlewing van kreatiwiteit;
- opkoms van passiewe leerlinge met 'n sin van hulpeloosheid;
- gebrek aan perspektief in die onderwys;
- die afbreek van ordelikheid in die skool;
- die rol van 'n 'verborge' kurrikulum en die indoktrinerings in die waardes van 'n ekonomiese ideologie (De Graaff, 1987:7).

Daar word ook na die huidige Amerikaanse openbare skole verwys as ateïsties. Polities is dit sosialisties en filosofies is dit relativisties. Die skole word beskuldig van modernisme en humanisme. Openbare skole word aangeval oor hulle ondermyning van tradisionele waardes soos harde werk, respek vir gesag, patriotisme en geloof in God. Sekulêre humanisme het die openbare skole oorweldig. Hierdie humanistiese en paganistiese filosofie sluit God nie in nie. Sommige opvoedkundiges sien die eliminerings van die skoolgebed as simbolies van die verlies van Protestantse invloed op die openbare skole; ander sien die progressiewe opvoeding en John Dewey as die magte wat verantwoordelik is vir die lae standaarde en kulturele relativisme in die skole. Alle Christelike skoolaktiviste sien moderne openbare onderwys as vyandig gesind teenoor die Christelike godsdiens. Volgens hierdie aktiviste kan die staatsbeheerde openbare onderwys nie langer geestelike opleiding vir hulle kinders se verlossing bied nie (Reese, 1985:178-179).

Daar is wel een skoolbeweging wat te midde van hierdie kulturele agteruitgang floreer en die Amerikaanse opvoeding beïnvloed naamlik die Christian Day School Movement. Die voorstanders van die Christian Day School Movement praat van groei en progressie eerder as verval en retrogressie (soos in die geval van die openbare skole) (Reese, 1985:175).

4.4.3 Wetgewing wat die Amerikaanse openbare skole gepaganiseer het

Na die Tweede Wêreldoorlog (1945) het 'n gees van militante ateïsme hom in die skole sigbaar gemaak en daar kom vestig. Die gevolg is dat alle spore van enige godsdiens uit die openbare skole gevee is (Kranendonk, 1978:19).

In 1962 en 1963 het die Amerikaanse Hooggeregshof die tradisionele gebed en Skriflesing, sowel as die opplak van die Tien Gebooe op klaskamervenster, uit die belastingondersteunde openbare skole verban (De Jong, 1984:14). Die Hooggeregshof se beslissing het wyd uiteenlopende reaksies onder kerklikes uitgelok. Sommige het gevoel dat die staat nie gebed mag voorskryf nie. Ander was weer van mening dat die hof se definisie van godsdienstige neutraliteit sekularisme aanmoedig en terselfdertyd die Bybel uit die openbare skole verban. Die ontstaan en groei van 'n sekulêre, goddelose filosofie in die openbare skole het die kerk daartoe gedwing om aktief deel te neem aan die opvoeding van die jeug (Buchanan & Brown, 1967:4).

Hierdie wetgewing is deur baie ouers, predikante en opvoedkundiges gebruik as 'n rede om Christelike skole te stig (Tyack, 1970:213). Christelike leiers is van mening dat die blaam vir die oorwinning van 'sekulêre humanisme' op die Hooggeregshof geplaas kan word. Deur godsdiens uit die skool weg te neem het ateïsme die enigste aanvaarbare

godsdien vir Amerikaanse skoolkinders geword. Hierdie sekulêre humanisme indoktrineer die kinders om anti-God, anti-moreel, anti-familie te wees, met ander woorde sekulêre humanisme is letterlik besig om die huis, die gesin en die struktuur van die land af te breek (Wood, 1987:8).

In teenstelling met Wood, glo Hughes en Schultz (1976:166) egter dat alhoewel gebed en Bybellees in die openbare skole as onkonstitusioneel beskou word, godsdien nog in die openbare skole onderrig mag word, maar volgens spesifieke voorwaardes: (1) 'n vergelykende benadering tot die studie van godsdien moet ingeneem word; (2) die onderwyser mag nie 'n poging aanwend om op enige wyse 'n leerling se geloofsoortuiging te probeer omkeer na sy eie godsdienstige siening nie; en (3) die bywoning van godsdien-onderrig is vrywillig. "In other words, God was not 'kicked out' of the public schools by the Supreme Court as some right-wing groups have maintained", konkludeer hulle.

4.4.4 Die sekulêre en ateïstiese humanisme van die Noord-Amerikaanse openbare skole

Senator Jesse Helms het ongeveer 'n dekade gelede sy siening gegee oor die gevolge van die Amerikaanse Hooggeregshof se bevindinge. Hierdie siening word tans deur baie Christene ondersteun: "When the US Supreme Court prohibited children from participating in voluntary prayers in public schools, the conclusion is inescapable that the Supreme Court not only violated the right of free exercise of religion of all Americans; it also established a national religion in the US — the religion of secular humanism" (Wood, 1987:7).

In die sewentiger en tagtiger jare van hierdie eeu het 'sekulêre humanisme' — goddelose opvoeding in die afwesigheid van skoolgebed en Christelike waardes — die sleutelwoord geword om al die boosheid in die Amerikaanse samelewing te beskryf. 'Sekulêre humanisme' het 'kommunisme' wat gedurende die 1950's en 1960's die grootste bedreiging vir Amerika en sy demokratiese inrigtings was, vervang. Sekulêre humanisme het al sulke wye afmetings aangeneem dat dit Amerika se regering, die media en die onderwys oorgeneem het, aldus Wood (1987:7).

Schindler (1979:20-21) en Cummings (1979:11) beklemtoon dat sekulêre humanisme die onderliggende humanistiese filosofie is wat die basis van die openbare onderwysstelsel in die VSA is. Dit is sekulêr teenoor sakraal; God het geen plek in die opvoeding nie. Dit is humanisties omdat die mens die bron en eindpunt van alle kennis geword het. Die mens se verstand is die kriteria vir alle waarheid. Verbetering van die mens is die doel van alle onderrig. Dit is presies die teenoorgestelde van Christenskap, wat bely dat God die bron van alle waarheid is en sy heerlikheid, die doel van die onderwys.

Schindler (1979:20-21) som verder die kenmerke van hierdie filosofie soos volg op:

- Die mens is oppermagtig. (Daarom is daar geen Hoër Mag nie.)
- Die mens het ontwikkel uit laer vorms van die lewe. (Daarom was daar geen skeppingsdaad nie.)
- Die mens is 'n dier. (Daarom het hy geen siel nie.)
- Die mens is inherent goed. (Daarom benodig hy nie 'n Verlosser nie.)
- Algemene gebruike bepaal die standaarde. (Daarom is daar geen absolute morele standaarde nie.)
- Misdadigers is bloot anti-sosiaal. (Daarom is hulle nie sondaars nie.)
- Wanaanpassings verklaar alle gewelddadige menslike gedrag. (Daarom is daar nie so iets soos skuld nie.)
- Die swak omgewing moet geblameer word vir alle sonde. (Daarom is die mens nie verantwoordelik nie.)

Sekulêre humanisme word deur verskeie skrywers as een van die grondoorsake vir die stigting van die Christelike privaatskole aangegee (Reese, 1985:178-179). So argumenteer Wood (1987:8) en Carper (1983:140) byvoorbeeld dat die Hooggeregshof se verbod op gebed en Bybellees in die openbare skole nie neutrale onderwys tot gevolg het nie maar dat 'n godsdiens wel onderrig word. Hierdie godsdiens wat in die plek van die Christelike godsdiens gestel is, is sekulêre humanisme. Sekulêre humanisme bevat anti-morele en anti-Christelike idees wat die liberale opvoeding en politieke filosofie van Amerika vorm. Hierdie vorm van humanisme gee te kenne dat die mens baas oor sy 'eie sekulêre lewe' is en 'n produk van 'n onderwysstelsel wat God se soewereiniteit oor alle dinge verwerp. Verder vereis ateïstiese humanisme dat die regering en regeringsinstellings moet staak om Joods-Christelike waardes en norme aan individue op te lê (Kranendonk, 1978:21).

Hierdie stelling word gesteun deur Timothy Crater (1981:47). Hy probeer bewys dat 'godsdiens' volgens die konstitusionele verklaring teïstiese sowel as nie-teïstiese gelowe insluit en dat die staat verbied is om enige van die twee vorms van godsdiens te verban of te bevorder. Maar dit is hier waar al die probleme ontstaan. Die staat word al hoe meer in 'n posisie geplaas waar hy die posisie van 'nie-teïstiese' humanistiese godsdiens bevorder, en tot nadeel van die Joods-Christelike tradisie. Crater toon ook aan dat die humanisme hulle eie 'Bybel', *The Humanist Manifesto I & II*, 'n tipe van Ou- en Nuwe Testament, het. Hierin word humanisme beskryf as 'n godsdiens. Die doel van hierdie self-geproklameerde 'humanistiese godsdiens' is om die samelewing te hervorm deur die vorming van die kinders se denke met nuwe waardes en moraliteit. God kry geen plek in hierdie humanis-

tiese waardes nie en dus is daar geen duidelike onderskeid tussen reg en verkeerd nie. Die kind se behoeftes word die kriterium vir morele en sedelike ontwikkeling (Crater, 1981:46).

Weerstand teen sekulêre humanisme in die openbare skool neem die vorm aan van sensorskap op publieke skoolhandboeke, beswaar teen die onderrig van ewolusie en ander vakke in die openbare skoolkurrikulum. Kritiek is veral ook gerig op die gebruik van die handboek: *Man: A course of study* wat in sosiale studies gebruik word omdat dit gebaseer is op 'n ewolusionistiese raamwerk en sekulêre beginsels bevat (Carper, 1983:140). Sekulêre humanisme word die skuld gegee vir progressiewe opvoeding, die uitsluiting van godsdiens uit die openbare skole, die verval van etiese en morele waardes, seksuele promiskuiteit, die verhoogde gebruik van dwelms en die afname vir respek van gesag. Opvoedkundiges uit verskeie oorde hou vol dat sekulêre humanisme die godsdiens is wat gestig is vir die openbare skole (Wood, 1987:8).

4.4.5 Die skeiding tussen kerk en staat

Nog heel onlangs ontleed die opvoedkundige Norman de Jong (1984:14-17) die vraagstuk van die skeiding tussen kerk en skool (as behorende tot die staat) en die gevolglike uitlewering van die skool aan sekulêre humanisme. Sekularisme verwys na die verdeling van die lewe in twee aparte realiteite; die heilige (sakrale) en die sekulêre (profane). Die heilige is daardie terrein waarop God beweeg. God word gesien as transendent maar nie immanent nie. God het onttrek van wêreldlike sake. God het na sy opstanding gewag vir die mens se outonome besluit om by Hom aan te sluit. Hierdie terrein van die (heilige) godsdiens en die geloof lê op die terrein van die kerk, terwyl die sekulêre (wêreldse) aspekte van die mens se lewe met die staat en skool te doen het.

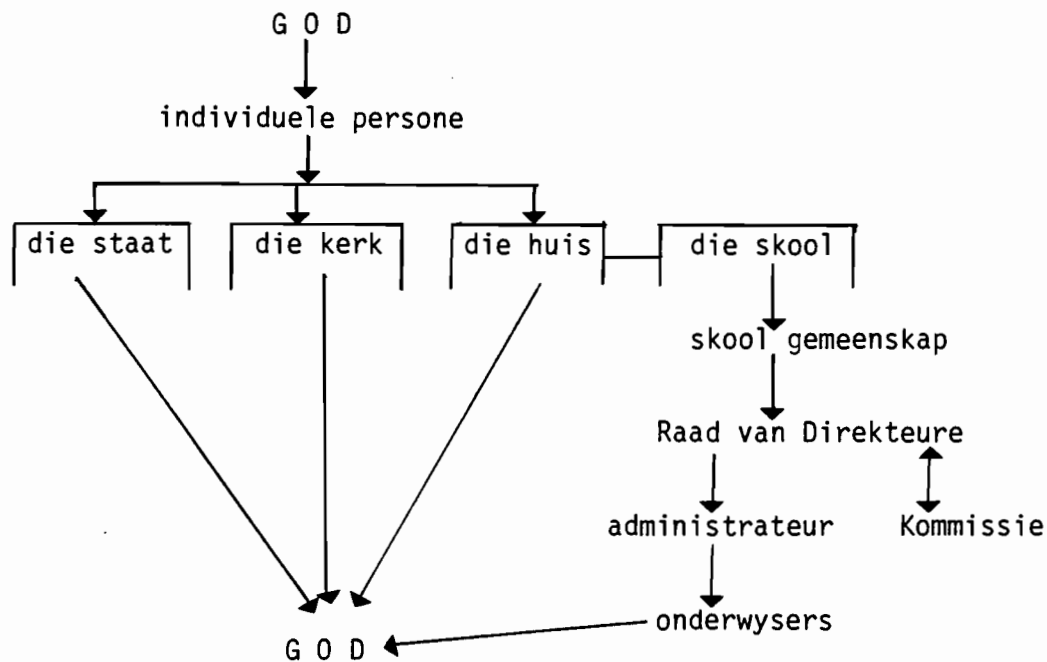
Die kerk word as samelewingsverband beskou as die liggaam van Christus, die uitverkorenes van God en die Bruid van die Saligmaker. Die “kerk” verwys altyd na mense. Christene sowel as nie-Christene. Dus kan die kerk en die staat nie van mekaar geskei word nie omdat die mens nie in twee gedeeltes kan word nie. Die voorgestelde muur van skeiding tussen kerk en staat kan nie 'n werklikheid wees nie. De Jong kom tot die gevolgtrekking dat die kerk wel in die territorium van die staat is (nie identies met die staat nie) maar 'n taak het wat totaal verskil van dié van die staat.

De Jong (1984:17) rig 'n pleidooi dat daar 'n oplossing gevind moet word vir die verhouding tussen kerk en staat aangesien die stryd tussen die Christian Day School Movement en die sekulêre openbare skoolsisteem toeneem. Die stryd vir finansiële ondersteuning vir hierdie kompeterende inrigtings intensifiseer steeds. Die sekulêre humanisme beweeg al

hoe meer na die howe en juridiese presedente om enige vorm van Christelikheid uit die openbare skole te weer.

De Jong (1969:128) sien die ideale maar komplekse oplossing van die terrein van elke samelewingsverband soos volg:

FIGUUR 4.1 DIE STRUKTURELE PATROON VAN OPVOEDING



(De Jong, 1969:128)

As elkeen van die verskillende samelewingsverbande op sy eie terrein volgens die Skrif-beginsels funksioneer, sal dit bydra om die kinders op te voed tot ware kinders van God.

Gerald van Spronsen (1984:17) bevraagteken egter De Jong se siening oor die kerk-staat verhouding. Van Spronsen is 'n aanhanger van die gedagte dat daar 'n 'gesonde muur' tussen kerk en staat is.

Kranendonk (1978:56,68) beskou die kerk, huis, skool en staat as aparte samelewingsverbande met elk sy eie onderskeie plek en roeping binne die koninkryk van God. Die primêre verantwoordelikheid van die huis is om kos en huisvesting te verskaf en om die kind op te voed in die vrese van die Here. Die primêre opvoedingsfunksie van die kerk is om die kind op te voed in God se openbaring in Bybelse lig en volgens die kerklike beginsels. Die primêre funksie van die skool is om die kind op te voed in God se openbaring in die skepping. Alhoewel kerk en skool beide 'n primêre verantwoordelikheid het tot die kind se opvoeding, elk op sy eie terrein, versterk hierdie twee samelewingsverbande mekaar en is 'n verlenging van die opvoedingswerk in die huis. As een van hierdie Christelike opvoedingsstrukture vervang word deur 'n nie-Christelike een, word die kind nie langer opgevoed in gehoorsaamheid aan God se openbaring en wette nie.

Cummings (1979:1-2) sien weer die kerk, staat en gesin as drie inrigtings wat deur God gestig is waarvan die funksies elkeen in die Bybel uiteengesit word. Die kerk is verantwoordelik vir die prediking van die Woord van God (Joh. 17:15-17), die bediening van die Heilige Sakramente (Matt. 28:19) en om dissipline onder lidmate te handhaaf (Matt. 16:19; 18:17). Nêrens in die Skrif word gesê dat die kerk verantwoordelik is vir die onderrig van vakke soos lees, skryf, wiskunde of kuns nie. Die staat se taak is volgens die Skrif die handhawing van wet en orde en die uitoefening van gesag. Daar is geen bewys in die Skrif vir die oorname van die staat van die opvoeding en onderwys nie. Dan neem die staat die funksie van die ouerhuis oor, want in God se Woord word dit duidelik gestel dat ouers verantwoordelik is vir die opvoeding van hulle kinders. Hierdie opvoeding moet 'n God-gesentreerde, opvoeding wees.

Sedert die twintigste eeu moes Christenouers hulle taak verrig met die openbare skoolsisteem as hindernis. Tydens die agtiende en negentiende eeue was die openbare skole meestal Christelike skole en was die Bybel 'n integrerende deel van die kind se opvoeding. Met die oorname van die skole deur die staat het die uitskakeling van Christelike onderrig van die klaskamer begin. Daarom is daar begin om Christelike privaatskole te stig om as verlengstuk van die ouerhuis die Christenouers te help om hulle God-gegewe opvoedings-taak te vervul. Die Christelike skole word deur die ouers beheer en hulle bepaal die karakter van die opvoedingsprogram in samewerking met die kerk (Cummings, 1979:4-5).

4.5 DIE RELIGIEUSE EN LEWENSBEKOULIKE UITGANGSPUNT VAN DIE EVANGELIES/GEREFORMEERDE KOMPONENT VAN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT (CDSM)

4.5.1 Algemeen

Christenouers is van mening dat Christelike opvoeding van die uiterste belang is gedurende die vroeë skooljare van die kind. Tydens hierdie vroeë fase in die kind se lewe word sy denkpatriene, sy houding teenoor God, gehoorsaamheid en vele ander beginsels gevorm. So ook word 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing eerder gevorm tydens hierdie vroeë skooljare as teen die ouderdom van agtien jaar, na afloop van 'n sekulêre opvoeding in die openbare skool (Bayly, 1980:95).

Ook die vrae oor wie en wat die mens is en wat opvoeding is, kan slegs bevredigend beantwoord word as 'n mens die Bybel, as die Woord van God, laat spreek. Alle persoonlike sieninge en filosofieë moet getoets word aan die Woord van God, met die hulp en ondersteuning van die Heilige Gees (Kranendonk, 1978:26).

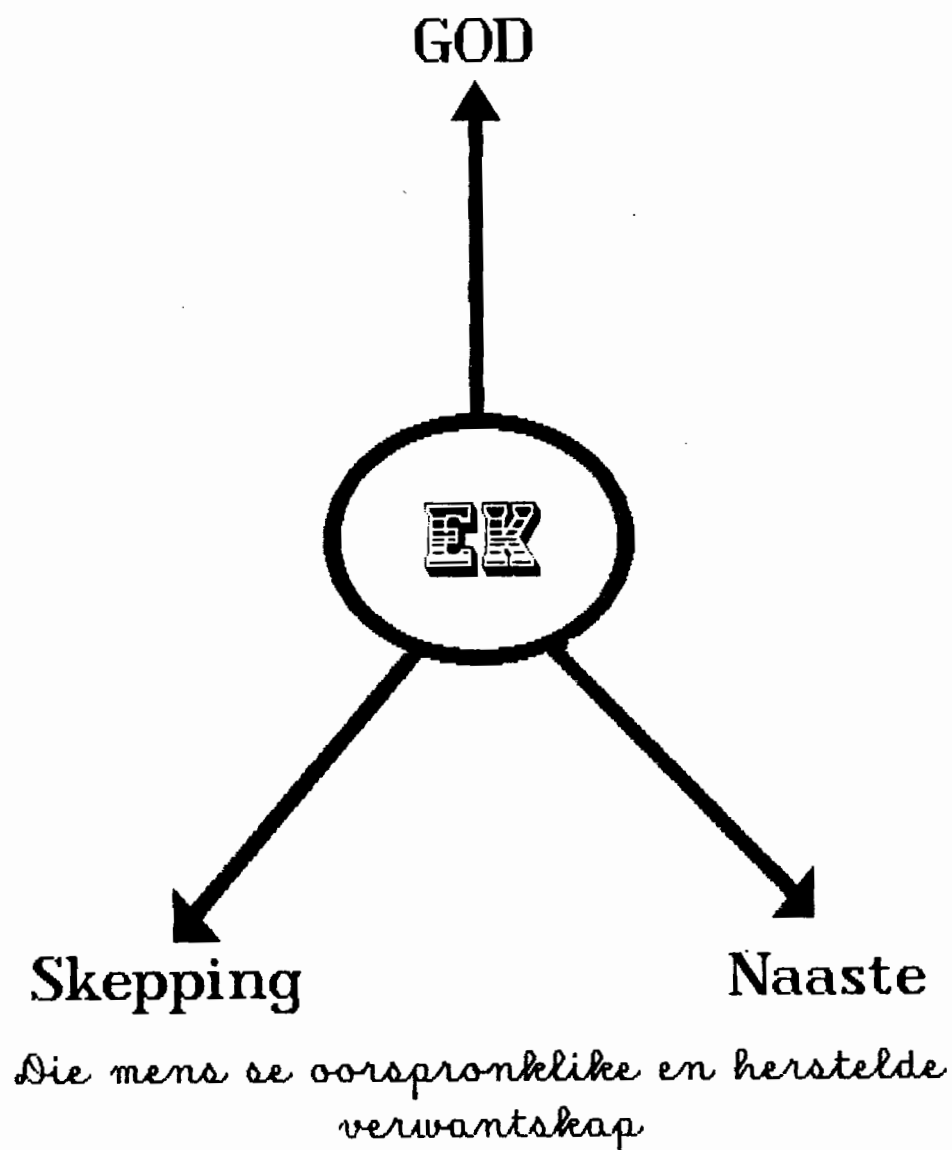
'n Lewens- en wêreldbeskouing, soos kortliks hierbo geskets, word bepaal deur die religieuse grondmotief wat op die hart van die opvoeders beslag lê, terwyl die opvoedingshandeling op sy beurt weer bepaal word deur die lewens- en wêreldbeskouing.

4.5.2 Die religieuse grondmotief as beheersingsmotief van die Christian Day School Movement (CDSM)

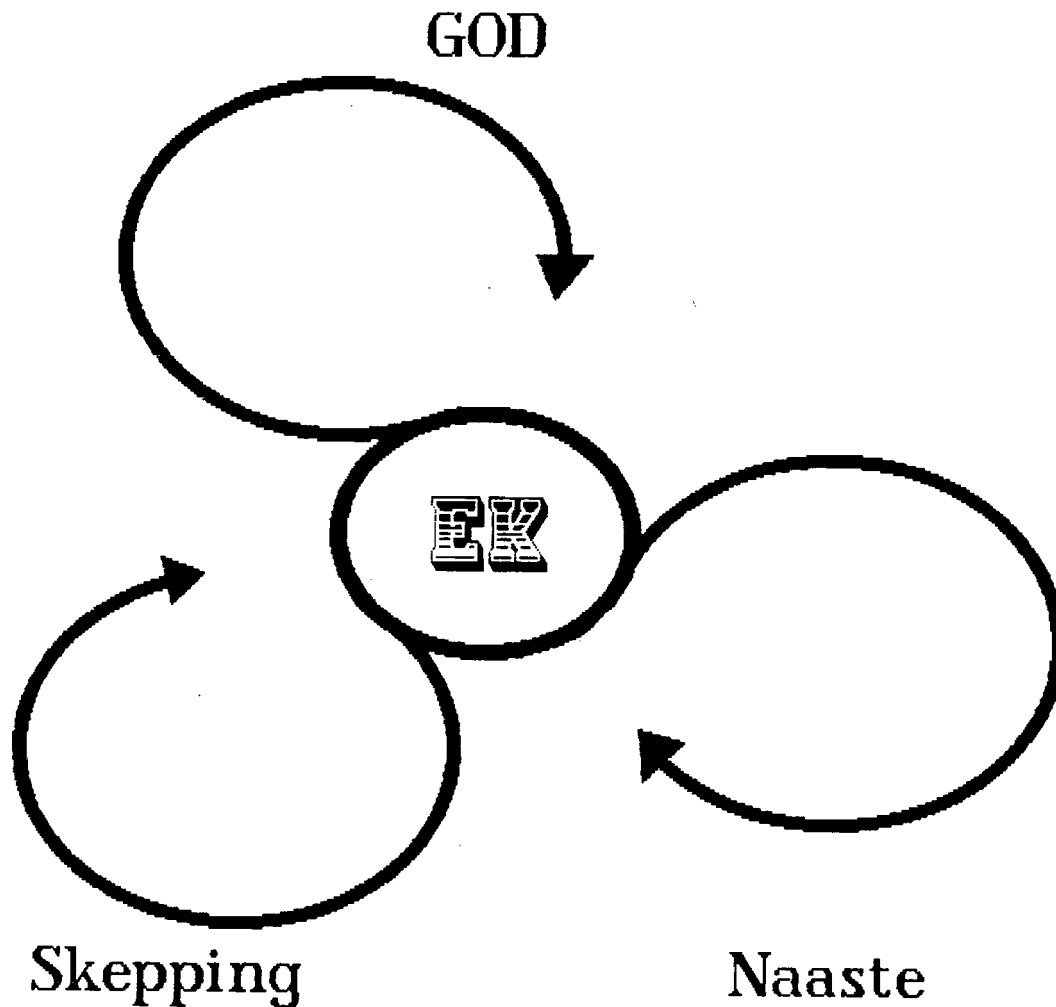
Die religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing deur Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees is die grondmotief en dryfkrag van die Christelike dagskole. Die mens is goed gebore en sy hart was in sy oorspronklike toestand op God gerig, maar hy het in sonde verval. Na die sondeval is die mens se hartsgerigtheid nie meer op God gerig nie, maar het afvallig geword en is gerig op valse gode en ideologieë in die soeke na sy (ware) oorsprong. Slegs verlossing deur God kan die mens van 'n gewisse dood red (Kranendonk, 1978:29-31). Hierdie verlossing deur Jesus Christus beteken 'n geestelike hergeboorte, 'n nuwe hart, wat die sentrale punt van God se beeld in die mens is. Geraldine Steensma (1977:19-22) gee 'n duidelike en betekenisvolle skematiese voorstelling van die mens se oorspronklike verhoudinge (Figuur 4.2) en hoe dit deur die sondeval verander is (Figuur 4.3). Dit is duidelik dat die Christian Day School Movement poog om die verhoudinge waarin die mens staan weer te herstel na die oorspronklike stand van sake, met God as begin- en eindpunte. Die Noord-Amerikaanse openbare skole verval, volgens

sy kritici, al hoe meer in die verhoudinge van na die sondeval waar alles terugwys en draai om die eie “EK”; die mens as die begin- en eindpunt van alles.

*FIGUUR 4.2 SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE MENS
SE VERHOUDING VOOR DIE SONDEVAL*



**FIGUUR 4.3 SKEMATIESE VOORSTELLING VAN DIE MENS
SE VERHOUDING NA DIE SONDEVAL**



Die mens se verwantskap na die sondeval

Die verklaring dat God die Skepper van alle dinge is en die Verlosser van alle lewende dinge word ook toegepas op die menslike onderneming van onderwys en opvoeding. Opvoeding as 'n faset van die kulturele mandaat word gesien as 'n menslike reaksie tot die

herstelde verhouding tussen God en sy skepping (Bruinsma, 1984:8). Die feit dat die mens 'n gevalle wese is, moet tydens die opvoedingshandeling in ag geneem word, anders kan dit aanleiding gee tot 'n holistiese benadering tot die onderwys (Adams, 1982:56).

Die Christelike dagskoolbeweging se siening van die mens berus op die Joods-Christelike antropologie. Die ekstremistiese beskouing dat die mens (kind) wesenlik net goed of net sleg is, word verwerp. In plek daarvan word die mens (kind) gesien as sondaar wat weer in Christus in 'n ware religieuse verhouding met God gestel is (Bruinsma, 1984:8-10).

Die religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing in gemeenskap met die Heilige Gees is bepalend vir die Christian Day School Movement se lewensopvatting: dit sluit in die Godsbeskouing (ontologie); die mensbeskouing (antropologie) en die werklikheidsleer (kosmologie).

4.5.3 Die Godsbeskouing (Ontologie) van die Christian Day School Movement

Uit 'n ondersoek na die geskrifte van lede van die Christian Day School Movement is dit duidelik dat hierdie lede en die Christelike privaatskoolbeweging in Noord-Amerika dieselfde ontologiese vooronderstellings as die Christelike-nasionale skole en Christen-opvoedkundiges in die RSA openbaar. Hulle harte is gerig op God, die ware God wat Homself en sy skepping in die geskrewe Woord openbaar. Lede van die Christian Day School Movement bepaal veral hulle aandag op die Woord van God as bron vir hulle opvoedkundige en onderwyskundige aktiwiteite.

Volgens Kranendonk (1978:28-29) kan die Christen slegs tot Godsbesef kom deur die geloof in gemeenskap met die Heilige Gees wat op sy beurt weer deur die Woord van God werk. Slegs deur geloofsopenbaring is ware kennis van God en van God se openbaringe moontlik. Die mens se ervaring is dus beperk tot dit waarin God hom in staat gestel het om die skepping te leer ken. Die Christen weet dat die drie-enige God: Vader, Seun en Heilige Gees, die soewereine Skepper van alles in die hemel en op die aarde, is. Vanuit die Heilige Skrif weet die mens dat God ewig en alomteenwoordig is. Bewyslewing van God se teenwoordigheid staan bo die beperkinge van die menslike begrip en verstand. Die mens ken God slegs ten dele en meer spesifiek soos Hy Homself in die Bybel openbaar.

Die Skrif is die Christen se bron van godsdienstige kennis en geloofsbetrokkenheid. Sou die Christen aanvaar dat God Hom ook in sy skepping naas die Skrif openbaar, en ook dat God deur sy skepping gedien en verheerlik wil word, dan sal die Christengelowige 'n opvoedingstelsel verkies wat in harmonie met hierdie beginsel is (Kranendonk, 1978:29).

Die Bybel, as God se Woord, is die enigste bron waaruit die Christen kan ontdek wie en vir watter doel alles bestaan. Uit die Bybel leer die gelowige dat God getrou, vertrouenswaardig en die waarheid is. Hierdie kennis word verkry deur die geloof in God se Woord soos weergegee in die Bybel en is nie 'n filosofie of wetenskap nie. Geloof is dus die fondament van die Christen se kennis aangaande die werklikheid. Hierdie geloof word in die Christen verwek deur die Gees van die Lig. Die nie-Christen se kennis is ook gebaseer op geloof maar die geloof word gewek deur die gees van die duisternis. Iets uit die kosmos, soos byvoorbeeld die rede, word die nie-Christen se god (Kranendonk, 1978:48-49).

Vir De Jong (1969:69-72) lê die Christen-mens se fondament vir 'n God-gesentreerde beskouing van die lewe in die Bybel as die inspirerende, onfeilbare en openbarende Woord van God. Dit is vanuit die Bybel, God se Woord aan die mens, dat die Christen wil leer. As die Bybel reeds gekies word as vaste fondament vir enige opvoedingsfilosofie, moet daar teruggekeer word na hierdie God-gegewe basis vir die korrekte begrip van die wese van die mens.

Die Accelerated Christian Education skole sien die heelal en die mens as duidelik onderskeie en geskape handeling van God. Daarom is beide die heelal en die mens ondergeskik aan die Almagtige Wil van God. Die mensdom is en sal altyd aan God verantwoording moet doen. Daarom is dit van belang dat die Christenopvoeders teen die wêreldse praktyke soos kommunisme en sosialisme moet waarsku. Beide word gesien as die teenstelling van teïsme en word nie beskou as 'n ware weerspieëling van die mens se waardigheid en doel hier op aarde nie. Kommunisme en sosialisme moet beskou word as ideologieë wat slawerny tot gevolg het en wat nie die goedgeunstige voordeel van die armes soek nie (Johnson, 1987:520).

Uit die bogenoemde inligting is dit duidelik dat hierdie ontologie aangaande God ook die ander ontologieë van: die wet wat God vir sy skepping geformuleer het; die skepping wat Hy aan sy wet onderwerp het en die samehang tussen die ander twee ten grondslag lê.

4.5.4 Die werklikheidsleer (Kosmologie) van die Christian Day School Movement

Die hele heelal bestaan onder die soewereine gesag van God as Koning. Die mens, as beeld van God, is in God se koninkryk geplaas om beheer en verantwoordelijkheid te hê oor hierdie koninkryk. As gevolg van die ongehoorsaamheid en sondeval van die mens het God 'n vloek oor die mens en die skepping uitgespreek: die vloek van die heerskappy van Satan. So het die koninkryk van God en die koninkryk van Satan ontstaan (Kranendonk, 1978:37).

Daarom is Christelike opvoeding noodsaaklik vir elke Christen wat verstaan dat die stryd tussen die koninkryk van God en die koninkryk van Satan binne elke gelowige plaasvind. Christelike opvoeding word dan 'n noodsaaklikheid vir elkeen wat aanvaar dat hierdie lewe lei tot oorwinning van die opstanding. In 'n Christelike privaatskool kan 'n kind se talent met die hulp van die Heilige Gees ontwikkel word met die oog op huidige en toekomstige diens in die koninkryk van God (Kranendonk, 1978:44).

4.5.5 Die mensbeskouing (Antropologie) van die Christian Day School Movement

Omdat die Christian Day School Movement as beheersende motief die Christelike religie aanneem, word die Skrif se inligting aangaande die skepping van die mens na God se beeld aanvaar. Daarom poog die privaat Christelike skoolbeweging in Noord-Amerika ook om die hart van die kind, as sy persoonlikheidsentrum, deur Christelike opvoeding en onderwys, aan te gryp, en om die hart van die kind aan die ware God as sy oorsprong en sy eindbestemming terug te bind.

Geraldine Steensma (1977:17-19) toon aan dat voordat 'n opvoeder met sy opvoedingstaak kan begin, sy oortuigings aangaande die mens (dit sluit die opvoedeling in), duidelik vir homself en vir andere moet wees. Hierdie beginsels bepaal die basis en rigting vir alles wat hy selekteer en implementeer in sy opvoedingstaak. Dus moet die opvoeder weet wat die geheime 'Ek' van die mens is. Slegs 'n Bybelse verklaring van die mens se wese sal lei tot die totale opvoeding van die mens. Wanneer die mens verklaar word as die skepping van God en gesien word as die middelpunt van God se skepping sal die mens beskou word as 'n religieuse wese wat in sy wêreld op verskeie maniere funksioneer: rasioneel, sosiaal, moreel, esteties ensomeer. Die mens as religieuse wese word bepaal deur drie ander sentrale verhoudinge waarin hy homself bevind. Hierdie verhoudinge gee aan die 'Ek' betekenis en elimineer wetenskaplike definisies as verklarings van die mens. Hierdie verhoudinge is die mens in verhouding met God na wie se beeld hy geskape is; die mens se verhouding tot sy naaste; en die mens se verhouding tot die wêreld wat deur God geskape is (Greene, 1977:9). Die religieuse middelpunt van die mens se wese en doel word beskou as die beginpunt vir die Christelike opvoeding.

Die Bybel gee die antwoord op die vraag: "Wie is die mens?", en vertel dat die Christenmens 'n deel van God se plan uitmaak. God het die hemel en die aarde geskep, daarna die mens geskape om dit te bewoon, te bewerk, en te bewaak en om verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar. Die mens is die dienaar van God. Volgens Genesis 1:26-31 is dit duidelik dat die mens nie outonoom is nie maar mens van God. Hierdie waarheid geld vir sowel die Christen as die nie-Christen. Die Christen dien God deur God se verlos-

singsgenade in Jesus Christus met sy volkome gehoorsaamheid. Die nie-Christen wat God se soewereiniteit en die bestaan van God ontken, kan nie daaraan ontkom om God te dien nie. Selfs die nie-Christen wat God se soewereiniteit en die bestaan van God ontken, kan nie daaraan ontkom om God te dien nie. God gebruik selfs die nie-Christen ook in sy skepping. Deur die kragtige opdrag van die Skepper en die Verlosser word die nie-Christen verplig om mee te werk aan die ontplooiing van God se plan — of hy dit besef of nie (Kranendonk, 1978:26-27).

Die meganisties-behavioristiese, eksistensialistiese, intellektualistiese, rasionalistiese en ander verabsoluterende opvattinge van die mens word verwerp en daar word vertrou op die dryfkrag van 'n Christelike lewensvisie vir effektiewe onderwys. Die mens word gesien as geroepene deur God en mandaathouers van God in die skepping. Die mens se hele lewe is godsdiens, dus diens aan God. Die kind moet ook gesien word as 'n religieuse wese, geskape volgens God se beeld, geskape met 'n ver-antwoord-elikheid. Die kind moet vryheid gegun word om in sy lewe te antwoord op God se Woord volgens sy of haar ontwikkelingsfasies en individuele vermoëns. Daarom moet die skoolkurrikulum so opgestel word dat die kind uit vrye wil en uit sy hart aan God se roepstem antwoord kan gee (De Graaff, 1987:24).

Deur Christelike opvoeding en deur die voorbeeld van Christelike opvoeders het Christelike onderwys dit ten doel om by die leerlinge tuis te bring dat Christus God van die mens se lewe is. Dit impliseer dat Hy gedien moet word. “We need to exercise the creative ability of God’s image in ourselves as we think of ways in our individual lessons, from kindergarten and upward, to say and show that each uniquely created being among us has a worthy contribution as a member of Christ’s body” (Van Gilst, 1984:5).

4.6 DIE OPVOEDINGSLEER VAN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT

4.6.1 Inleidende opmerkings

Omdat Christene van vaste oortuiging is dat die mens deur God geskape is en ten doel het om sy skepping diensbaar aan God en die mens te maak, bepaal hierdie oortuigingsraamwerk al die Christengelowiges se teorieë, filosofieë, metodologie en aktiwiteite onder die soewereiniteit van God. Die nie-Christen wat weer 'n ander lewens- en wêreldbeskouing handhaaf, sal byvoorbeeld die ewolusionistiese teorie gebruik as basis vir sy opvoedingsleer.

Die opvoedingsfilosofie wat in die Christelike dagskole gebruik word en deur die Christian Day School Movement voorgestaan word is gebou op die Joods-Christelike tradisie. Hierdie tradisie gaan van die veronderstelling af uit dat alle opvoeding en onderwys, religieuse onderwys is. Daarom is sprake van neutrale onderwys slegs 'n mite. Die aard en wese, die doel, metodes en beginsels in 'n onderwysstelsel behels altyd die persoonlike gedagtes oor opvoeding van 'n persoon of groep persone.

Voorstanders van die Christelike dagskole glo dat die lewens- en wêreldbeskouing wat die Heilige Skrif bied, grootliks die aard, beginsels en metodes van die onderwys bepaal.

4.6.2 Die aard en wese van opvoeding

Die wese van die Christelike skool en Christelike opvoeding word bepaal deur die Koningskap van Christus wat op elke terrein van die skoollewe geld (Dreckmeyr, 1986:36). Die wese van Christelike onderwys en opvoeding is nie om die kinders te evangeliseer of om sout by die korrupte samelewing te voeg nie. 'Christelike opvoeding' is volgens die voorstanders van die Christian Day School Movement, opvoeding vir die lewe in sy volle sin deur middel van die gebruikelike vakke, morele beredenering, dissipline en self-dissipline, beroepsvoorligting, seks-ondererrig, sosiale verhoudinge en burgerskap (Bayly, 1980:95).

Dus is Christelike opvoeding nie slegs 'n aanvaarbare alternatief ("Education with a difference") vir die groeiende ontnugtering met die openbare skool of as teenvoeter vir die neutrale, sekularisasie en 'paganistiese' opvoedingspraktyke in die openbare skole nie (Anon., 1978a:4-5). Die 'hart' van die Christelike skool is die oortuiging van die eenheid van waarheid. Alle waarheid is God se waarheid, en op hierdie grondslag is Christelike opvoeding en onderwys gebaseer (Bayly, 1980:95).

So poog alle onderwysers in 'n Christelike skool om 'n daadwerklike poging aan te wend om alle onbybelse skeidings tussen die heilige en die sekulêre, wat die opkomende generasie so kwel, te verwyder. Terselfdertyd poog hierdie Christelike opvoeders om "the fingertips of God" in die geskiedenis en in ander studie-areas, na te spoor. So ook moet die Christenopvoeders 'n God-bewuste houding teenoor alle sektore van die lewe by die kinders ontwikkel (Bayly, 1980:95).

Volgens Nieuwsma (1982:6-7) is opvoeding dus 'n lewenslange proses: die mens is voortdurend besig om op te voed en word gedurigdeur opgevoed. Opvoeding vind hoofsaaklik plaas in die skool en kerk. Opvoeding berei die mens voor om die eise van selfstandige volwassenheid beter te hanteer. Hierdie volwassenheid moet vir die Christelike gemeen-

skap, dit wil sê vir ouers, aanvaarbaar wees. Daarom moet die Christenouers en -onderwysers strewe na eenheid en begrip vir die moeilike pad wat hulle as opvoeders moet volg. Die bereiking van eenheid en begrip moet gesien word as tekens van groei en aktiewe dissipelskap. Die Christenonderwysers en -ouers moet die 'wêreld-skudders' wees en die kinders sal op hulle beurt ook 'wêreld-skudders' word en lewe in die vrugbare onderwerping aan die wet van die koninkryk van God. Christelike opvoeding is opvoeding vir dissipelskap. Die Christelike opvoeding wil die wêreld skud, nie sodat anargie en chaos ontstaan nie, maar sodat foutiewe grondslae vervang kan word en strukture en lewenswyses tot stand kan kom wat in die Woord van God gewortel is.

Die Christenopvoeders wat 'n Christelike antwoord (reaksie) en alternatief vir die onderwyskrisis soek, staan in 'n stryd met die religieuse gees en kultuur van die tyd: die ekonomisme, tegnisme en sciëntisme van die kontemporêre humanistiese geloof. Dit word duidelik dat 'n Christelike lewensopvatting en lewenswyse, waaronder opvoeding in radikale teenstand moet wees met die gangbare Noord-Amerikaanse humanisme. Christelike opvoeding moet die kinders leer wat dit beteken om 'n getuie en 'n dienaar van Christus te wees te midde van 'n kultuur wat homself verkoop het aan die waardes van ekonomiese vooruitgang. Christelike opvoeding beteken 'n breuk met die gees van die tyd, en moet kinders toerus tot dissipelskap van God in 'n tyd wat die lewenstyl wat in die Bybel vervat is, nie meer ken nie. Christelike opvoeding is om sekularisme vaarwel toe te roep, jou sonde te bely, jou weë te verander en om deur jou voorbeeld die kinders te leer wat dissipelskap is en wat 'n lewe deur genade is (De Graaff, 1987:25). Die Christelike skool is gestig om die Christelike beginsels en oortuigings aan die kinders te leer en die gety van beïnvloeding van die ewolusieleer en ander nie-Christelike beginsels wat in die openbare skool onderrig word, teen te werk (Buchanan & Brown, 1967:3).

Dit is van besondere belang dat Christelike opvoeding die kinders moet leer dat die mens 'n drievoudige rol het wat nie onderling geskei kan word nie : die mens moet as profeet, priester en koning sy taak op aarde uitvoer. Die mens se insig, wat betref die skepping – sy profetiese vermoë om die Woord van God uit te dra – lei altyd na sy priesterlike en koninklike take. As priester offer die mens homself op vir liefdevolle diens aan God, as koning oefen die mens sy gesag uit (volgens Psalm 8) om God se skepping te ontwikkel en daarvoor te regeer (Reynolds, 1984:24). Geraldine Steensma (1977:28-33) en Norman de Jong (1969:72-74) gee 'n volledige bespreking van die mens se unieke take as profeet, priester en koning. Omdat 'n volledige beskrywing hiervan letterlik boekdele kan beslaan, word dit vir die doel van hierdie navorsing nie volledig bespreek nie, maar slegs daarna verwys.

4.6.3 Die doel van opvoeding

In die bestudering van die privaat Christelike dagskole in Noord-Amerika, is dit opvallend dat die meeste skrywers en Christenopvoedkundiges eers die humanistiese doelstellings van die openbare skole gee en daarna die doel van Christelike onderwys as alternatief en as antwoord, in 'n poging om die kinders te bevry van die seekatarms van die moderne humanistiese opvoeding.

Volgens Adams (1982:7) is die doel van die openbare skole om die kinders te 'bevry' van die 'kettings' van tradisionele, Bybelse Christelikheid. Humanisme, wat die doel van openbare onderwys is, het die moderne leerlinge geleer om alles te bevraagteken en niks te aanvaar nie. Gesag word verwerp in die naam van 'wetenskaplike objektiwiteit'. Absolutisme word vervang deur relativisme. Die waarheid word verdraai en verdring deur pragmatisme, utilisme en operasionalisme.

Nieuwsma (1982:7) verwys na die skrywe van Jonathan Kozol in *The Night is Dark and I am Far From Home* waarin hy aandui dat die Noord-Amerikaanse onderwyssisteem nie so kwaai misluk het soos baie mense gemeen het nie. Dit het inderdaad welslae behaal. Die oogmerke van die humanistiese samelewing is bereik, naamlik om leerlinge te vorm om lede van die samelewing te word, lede wat sonder vraagstelling hulle deel bydra om die status quo te handhaaf en wat onwillig is om die samelewing en sy waardes te bevraagteken. Hierdie soort opvoeding is opvoeding vir magteloosheid. Die doel hiervan is om die mag van die individu weg te neem en in verskeie owerheidsdepartemente te vestig. Wanneer hierdie opvoedkundige doel bereik is, is die gevolg daarvan apatiese en onwillige burgers wat nie goeie dissipels (volgelingen) van God kan wees nie. Apatiese en magtelose mense is swak dissipels en kan op hulle beurt nie ander tot dissipelskap lei nie.

Die doel van Christelike opvoeding is om deur alle fasette van die opvoeding — dit is deur die korrekte keuse van handboeke, onderrigmetodes, klaskamerorganisasie en selfs disiplinêre metodes — die kind te leer om God, sy naaste en die wêreld verantwoordelik te dien (Van Gilst, 1984:5). Hierdie bediening moet met sy hele hart, sy hele siel en sy hele verstand geskied. Opvoeding wat nie hierdie gebod gehoorsaam nie, is nie diens aan God nie en daarom ook nie Christelike onderwys nie (Kranendonk, 1978:53). Christelike opvoeding beteken om God se wette toe te pas en hierdie wette vereis liefde — liefde tot God en liefde tot ander (Markus 12:30-31) (Beeke, 1986:14).

Christenopvoeders stel hulle dit ten doel om van kinders verantwoordelike lede van die Christelike gemeenskap te maak, om kinders wys te laat word deur hulle nalewing van

Christus, om kultuur in die naam van Christus te skep, en om kinders te leer watter dinge van God is, en om die rug te keer op wat van die duiwel is (Mellema, 1984:14).

Volgens Cummings (1979:1) is die eerste en basiese doel van 'n Christelike skool om die Christenouers te help om hulle verantwoordelikheid aan God teenoor hulle kinders te vervul. Ander doelstellings van die Christelike skool is om die kind te leer om God te dien, spesifiek om 'n kind te help om sy Godgegewe talente te ontdek, te ontwikkel en te gebruik tot verheerliking van God se Naam. Daarom moet die kurrikula aansluit by die doel van onderwys. Die kind se talente moet ontwikkel en gebruik word deur die navolging van die verskeidenheid van vakke wat deur die kurrikulum aangebied word (Sanderson, 1979:31).

Die opvoedingshandeling word deur Greene (1977:9) gesien as 'n deel van God se skepping en omdat dit 'n geskape handeling is, is daar sekere God-gegewe beginsels of norme waarvolgens daar opgevoed moet word. Opvoeding wat geskied sonder inagneming van hierdie norme sal anormatief wees. Verder gee Greene (1977:9-13) norme vir die opvoedingsproses, vir die opvoedeling asook vir algemene en spesifieke doelstellings wat gevolg moet word in die Christelike skole.

- Norme vir die wyse van opvoeding

Opvoeding is afhanklik van God, word deur God se Woord gedefinieer en God se gesag lê in die opvoedingshandeling. God het die mens verlos, daarom kan daar deur opvoeding in die mens geloof, hoop, liefde en vrede gekweek word.

- Norme in verband met die opvoedeling

- ✘ Die leerling leer eerbied aan vir homself en andere.
- ✘ Die leerlinge beskik oor vryheid om gehoor te gee aan God se liefde.
- ✘ Die leerlinge moet verantwoordelikheid aangeleer word vir gehoorsaamheid aan God en die lewe.
- ✘ Die leerlinge moet ontwikkel volgens hulle ontwikkelingsfases.

- Norme in verband met die opvoedingshandeling

Die opvoedingshandeling moet vormend en kragtig wees; moet in verantwoording voor God plaasvind; daar is sekere beperkings in die opvoeding van 'n kind; en opvoeding moet ook gedifferensieerd wees.

- Algemene doelstellings

- ✘ Ontvouing en erkenning van elke individu se potensiaal.
- ✘ Ontwikkeling van 'n Christelike lewenswyse.

- ✘ Vestiging en uitdra van 'n Christelike lewenstyl en kultuur.
- Spesiale doelstellings
 - ✘ Die eerste doel is om liefde te leer: liefde vir God, jou naaste, vir jouself en vir die skepping.
 - ✘ Bewuswording van God se skepping, sondeval en verlossing.
 - ✘ Onderrig moet geskied volgens die vermoëns van verskillende mense.

Die doel van Christelike onderwys is dus nie bloot om 'n vasgestelde kurrikulum te bemeester nie, maar om die kind te leer om op 'n bepaalde wyse te lewe volgens die eise van die Skrif (Reese, 1985:189).

Adams (1982:33) sien die doel van Christelike onderwys en -opvoeding as opvoeding vir 'n nuwe lewe. Jesus Christus roep die mens om sy sondelaste neer te lê. Hierdie sonde word gevind in humanisme, relativisme, eksperimentalisme, doelloosheid, vrees en sinloosheid. "Christ delivers from all of these, and more — to their opposites. In Him, theism replaces humanism, absolutes replaces relatives, revelation replaces experimentalism, purpose replaces futility, faith and joy replace fear, and, in the end, heaven replaces hell."

4.6.4 Die kurrikulum en handboeke van die Christian Day School Movement

4.6.4.1 Inleiding

Omdat die kurrikulum, volgens 'n bepaalde opvoedingsfilosofie, sekere gestelde oogmerke met opvoeding wil verwesenlik, het soveel skrywers en praktykmense (voorstanders en teenstanders) hulle kurrikulum-beskouing van die Christian Day School Movement, na vore gebring. Probleme op die terrein van die Christenskoolkurrikulum is egter volop, veral op die terrein van die gebruik van "Christelike" handboeke in die skole en van die Bybelse aanbieding van allerlei skoolvakke.

'n Volledige uiteensetting van die Christian Day School Movement se beskouinge oor die Bybelse gefundeerde kurrikulum word aangebied deur Geraldine J. Steensma en Harro Van Brummelen in die versamelwerk *Shaping School Curriculum. A Biblical View* (1977).

4.6.4.2 Kriteria vir die samestelling van die Christian Education Movement kurrikulum

Voorstanders van die Christian Day School Movement asook van die “Back to Basics” en “Back to God Movement” is van die vaste oortuiging dat die kurrikulum wat in die Christelike skole gebruik word ’n alternatief moet bied vir die sekulêr-humanistiese en neo-rasionalistiese (nuwe intellektualistiese) benadering in die openbare skool. Die sekulêre kurrikulum van die openbare skole is gegrond op die beginsels van die neo-rasionalistiese, moralistiese en behaviouristiese benaderings sodat die hedonistiese materialistiese lewenswyse van die Noord-Amerikaanse samelewing gehandhaaf kan word (De Graaff, 1987:23).

Lorna van Gilst (1986:5) stel die kriteria waaraan ’n kurrikulum moet voldoen. ’n Goed uitgewerkte kurrikulum moet beide akademiese denke en praktiese toepassing bevat. Verder moet die leerlinge van ’n Christelike skool onthou dat hulle as Godgelowige mense ’n tradisie het en dat hulle saam moet grootword tot ’n gemeenskap van gelowiges in Christus, dan moet die kurrikula vir die Christelike skole so saamgestel word dat die leerlinge nie slegs opgelei word as toekomstige werktuigkundiges, kosmetici, prokureurs of navorsers nie, maar as burgers wat graag in die koninkryk van God diensbaar wil wees.

In die samestelling van so ’n kurrikulum vir ’n Christelike skool moet daar dus aandag gegee word aan God se openbaring in sy Woord en aan God se openbaring in die skepping (vgl. Psalm 19). Die integrering van die Bybelse beginsels in elke vak vorm derhalwe die grondslag van die kurrikulum vir die Christelike skool (Bordewyk, 1990:4; Dreckmeyr, 1986:38). “The Christian Educator uses the curriculum to equip his students to live lives of response to their Creator, Redeemer and Lord” (Steensma & Van Brummelen, 1977:15).

4.6.4.3 Vakinhoud

In die Christelike skool word elke vak vanuit ’n Christelike perspektief onderrig. Vakke staan nie geïsoleerd van mekaar nie maar is interverweef met mekaar sodat die totale kind (dit is sy liggaam, verstand, hart, persoonlikheid en gedrag) sistematies kan ontwikkel en opgevoed word (Kranendonk, 1978:51).

Gedurende die afgelope paar dekades het die Christian Day School Movement al hoe meer besef dat ’n stewige en goeie kurrikulum in ’n Christelike skool noodsaaklik is. Die kurrikulum moet geïntegreerd Christelik wees (Scott, 1985:19) en ’n uitdaging aan die leerlinge bied deur ’n verskeidenheid vakinhoud aan te bied. Behalwe vir die insluiting

van vakke soos Engels, Wiskunde, Wetenskap ensomeer, is dit belangrik dat 'n Christelike filosofie van die lewe of 'n Christelike filosofie van onderwys, onderrig word (Van Dyke, 1982:6). Dus moet die kind geleer word om die werklikheid en die lewe vanuit God se perspektief te sien. Elke vak het te doen met 'n bepaalde aspek of aspekte van God se skepping. Daarom moet die kurrikulum en opvoedings- en onderwysmetodes van die Christelike skool so saamgestel wees dat hulle aanpas by die verskillende ontwikkelingsstadia van die kind. Die kurrikulum moet laat blyk dat daar waarde geheg word aan identiteit, rigting in en grondslae van die lewe. Hierdie beginsel kan bereik word deur die eie samelewing, mense se gedrag, (soos verhoudings, liefde, huwelike, vriendskapsbande) en vreemde kulture, as leerinhoud te bestudeer. Deur sekere handvaardighede, soos verf, teken, skryf en ook drama, kan kinders hulle eie talente en beperkinge bepaal. So ook kan hulle self-vertroue en 'n sin vir hulle taak en plek in die lewe bepaal word (Struik, 1981:9).

Lede van die Christian Day School Movement beskou die belangrikste doel van onderwys om die Bybel aan die leerlinge te leer. "Our schools teaches the four 'R's': reading, 'riting', 'rithmetic' and religion" (Buchanan & Brown, 1967:4).

Net soos wat daar orde in die mens se opvoedingsfases en lewe is, moet die kind deur die onderrig van 'n bepaalde vak ook insig verkry in God se orde vir daardie bepaalde aspek van sy skepping. Daarom is dit noodsaaklik om te kyk na die onderrig van bepaalde vakke in die privaat Christelike dagskole.

4.6.4.4 Enkele (skool)vakke van nader bekyk

- **Filosofie**

Filosofie is 'n lewens- en wêreldbeskouing, 'n dissipline wat leer dat die geskape werklikheid nie los onsamehangende dele is nie, maar dat dit 'n eenheid vorm. Alles het sy eie plek. In filosofie leer die kinders wat 'n wêreldbeskouing is en hoe dit verskil van ander wêreldbeskouinge. Deur 'n Christelike filosofie van die lewe word 'n Christelike perspektief verskaf op God se kinders wat 'n integrerende lewe lei in 'n goddelike, volgehoue, samehangende en geskape ordelikheid (Van Dyke, 1982:9).

- **Etiek**

Harro van Brummelen, kurrikulumko-ordineerder vir Christelike skole in Kanada, het 'n studie gemaak van die onderrig van etiek ("moral education") in die openbare skole. Kurrikulumsamestellers van die openbare skole redeneer dat etiek in die kurrikulum ingesluit word aangesien moraliteit nie op godsdiens gebaseer is nie. Die beweging wat die grootste invloed op die onderrig van etiek het en die plek van

godsdiensstige beïnvloeding inneem, is die strukturalisme van Lawrence Kohlberg. Hierdie strukturalistiese teorie se wortel lê in Westerse liberale denke wat ook deur Dewey se idee van groei ter bereiking van 'n "ideaal" beïnvloed is. Hierdie ideaal hou in dat die mens outonoom is, sy eie probleme kan oplos en onafhanklik van sy kultuur en samelewing kan funksioneer. Die onderrig van etiek in die Christelike skole is egter gebaseer op God se wette. Dit dui op norme vir leiding vanuit die Bybel en nie vanuit die mens se rede (soos in Kohlberg se geval) nie, anders word die mens sy eie god. Christelike liefde vorm die basis en kriterium vir sedelike ontwikkeling: "... live according to Scriptural norms and directives" (Van Brummelen, 1981:4-6; Van Brummelen, 1989:8-11).

Die meeste openbare skole bied 'n kursus oor morele en geestelike waardes, wat aspekte soos die menslike persoonlikheid, morele verantwoordelikheid, toewyding aan waarheid en respek vir uitmuntendheid en broederskap, insluit (Callahan & Clark, 1977:210). Menige evangelis het egter gevind dat hierdie waardes gerig is op die relatiewe, persoonlike en situasionele situasie (Carper, 1983:140).

- **Godsdiensonderrig/Bybelonderrig**

Vroeër, in die onderwysgeskiedenis van Noord-Amerika, het geestelike waardes die hoeksteen van die Amerikaanse openbare onderwys gevorm. Vandag is geestelike (godsdiensstige) lesse verbied. Dit beteken dat die kinders se instinktiewe geestelike waarnemings nie in hulle opvoeding in die klaskamer geïntegreer word nie. "How can a school prepare children for later life when the deepest of human concepts are barred from the classroom?" vra Peterson (1979:23). Aandag word aan die onderrig van godsdiensstige beginsels in die privaat Christelike skole geskenk, en maak dus hierdie private onderwys in hierdie opsig meer voordelig vir die onderrig van die jeug.

- **Wiskunde**

Wiskunde moet aangebied word vanuit 'n Christelike perspektief. Die doel met die onderrig van Wiskunde moet wees die ontdekking en vorming van God se skepping. Die Christelike wiskundige moet daarom Wiskunde bestudeer met die oog op toepassing van wiskundige beginsels en 'n beter visie op en waardering vir verhoudinge en ordelikheid in God se skepping (Boonstra, 1984:36-37).

- **Ewolusie en kreasionisme**

Vir meer as 'n halfeeu poog evangeliste en fundamentaliste om die onderrig van die ewolusieleer uit die openbare skole te weer, of selfs net te beperk. Na 'n onsuksesvolle poging in 1968 om die onderrig van die ewolusieleer as onwettig verklaar te kry het die fundamentaliste sedert die 1970's en 1980's van taktiek verander. Nou is hulle

doel nie meer die verkryging van wette wat die onderrig van die ewolusieleer verban nie, maar eerder die insluiting van 'wetenskaplike kreasionisme' tesame met onderrig in die ewolusieleer in die openbare skoolkurrikulum. Aan die begin van 1970 het meer as 20 state wette bekragtig wat die onderrig van 'wetenskaplike kreasionisme' gelyk geplaas het met onderrig in die ewolusieleer. Maar in 1982 en 1985 is die stap as onkonstitusioneel verklaar. Die onderrig van 'wetenskaplike kreasionisme' is beskou as 'n verbreking van die konstitusionele skeiding van kerk en staat (Wood, 1987:14; Wood, 1982b:233). Teen Julie 1987 het die finale beslissing hieroor by die appélhof berus. Geen bronne kon gevind word wat meer lig op hierdie saak kon werp nie (Wood, 1987:14). Tog sê Carper (1983:141) en Van Brummelen (1989:12) dat indien 'n neutrale benadering tot die onderrig van ewolusie en kreasionisme nie gevind word nie, hierdie probleem een van die hoofoorsake sal wees van Christen opvoedkundiges en -ouers se ontevredenheid met die openbare skole. Ewolusionisme word beskou as die bron van al die probleme en siektes van die samelewing.

Wood (1982b:241) beskryf ewolusie soos volg: "Evolution is ... not only anti-Biblical and anti-Christian, but it is utterly unscientific and impossible as well. But it has served effectively as the pseudo-scientific basis of atheism, agnosticism, socialism, fascism and numerous other false and dangerous philosophies over the past century."

Wetenskaplike kreasionisme word weer beskryf as 'n politieke beweging wat geïdentifiseer kan word en nou verwant is met die opkoms van die New Religious Right (Wood, 1982b:242).

4.6.4.5 Die gebruik van handboeke deur die Christian Day School Movement

Handboeke vervul, soos by enige ander skool, 'n belangrike funksie in die Christelike skool. Elke skool besluit self oor die handboeke wat sy personeel wil gebruik, dog met inagneming van akademiese standaarde. By die keuse van handboeke word veral klem gelê op die integrering van Bybelse beginsels met die leerinhoud.

Daar is veral vyf organisasies wat Christelike handboeke en ander materiaal en hulpmiddels ontwikkel en publiseer, te wete:

- Christian School International
- Alpha Omega Publications
- A Beka Publishers
- Bob Jones University
- Accelerated Christian Education (Dreckmeyr, 1986:39).

Die grootste publseerder van handboeke uit die bogenoemde organisasies is waarskynlik A Beka uitgewers. Die boeke wat A Beka aan die Christelike skole verskaf, is boeke met 'n duidelike filosofies-realisties en Amerikaanse inslag. Hierdie filosofiese realisme is 'n duidelike nawerking van die Middeleeuse en selfs antieke religieuse grondmotiewe van respektiewelik natuur-genade en vorm-materie. Hierdie filosofiese realisme wat die grondslag vorm van A Beka se publikasies kan teruggespoor word na die opvoedkundige denke van persone soos Aristoteles, Thomas van Aquinas en Plato. A Beka publikasies bevat heidense en onskriftuurlike gedagtes wat die skole indring deur middel van die handboeke (Reynolds, 1984:24). 'n Alternatief vir die A Beka publikasies is die van die Accelerated Christian Education (ACE)).

Die Accelerated Christian Education-program bestaan uit opvoedkundige materiaal wat spesiaal ontwerp is vir die gebruik in die Christelike privaatskole. Hierdie ACE-program het in 1970 begin toe dr. en mev. Donald R. Howard die program in die eerste Christelike skool in Texas in 1970 gebruik het. Vyf-en-veertig studente het toe gebruik gemaak van hierdie spesiale opgestelde program. Teen 1976 is die ACE program in 1 450 skole gebruik (Fleming & Hunt, 1987:518). Teen 1988 is die ACE-program in meer as 6 000 skole in 92 lande dwarsoor die wêreld gebruik. Die ACE-program word deur Donald R. Howard, die President van ACE, beskryf as : "ACE combines the traditional one-room school with completely individualized computer networking, diagnostically prescribed curriculum, computer-enhanced learning, computerized testing, and a paper-free record-keeping system — for the most advanced twenty-first century educational program under development" (Howard:1988:2).

Die doel met die opstel van partikuliere handboeke en ander onderwysmedia vir die Christelike skole lê in die feit dat handboeke die oorheersende faktor in die beheer van die kurrikulum is. Die doel van die ACE-program is om leermateriaal te verskaf wat ten volle Christelik is (Fleming & Hunt, 1987:518). Die ACE-program bied 'n volledige self-onderrigtende kurrikulum aan wat die Woord van God ondersteun en onderrig. In elkeen van die 12 grade en vlakke bestaan daar 'n program vir die onderrig van die basiese vakke soos Wiskunde, Engels, Wetenskap en Sosiale Studies. Materiaal bestaan ook vir die opsionele/keuse-vakke soos Bybelonderrig, Besigheidsadministrasie, Kuns en Liggaamlike Opvoeding. Hierdie kurrikulum maak voorsiening vir die leerlinge om op hulle eie tyd, volgens hulle eie individuele talente en vermoëns en volgens hulle eie pas deur die materiaal te werk (Fleming & Hunt, 1987:519); Anon., 1988b:3). Die ACE-program maak gebruik van boekies bekend as PACES en wat ontwerp is om Christelike waarhede en waardes te onderrig (Adams, 1982:66).

Dan Fleming en Thomas Hunt het navorsing gedoen oor die ACE-program. Vanuit hulle kritiek en kommentaar op hierdie program is dit duidelik dat beide nie voorstanders van die ACE-skole is nie. Fleming en Hunt klassifiseer die ACE-kurrikulum as “... skeletal; ... biased; ... inaccurate; ... paranoid; ... political; ...”. Verder beskou hulle die kurrikulum soos volg: “... the materials appear to distort the truth to fit a particular political/religious belief” (Fleming & Hunt, 1987:523).

Ronald E. Johnson, vise-president vir die ontwikkeling van ACE, het in dieselfde tydskrif-artikel gereageer op die kommentaar van Fleming en Hunt. Die ACE-kurrikulum, net soos enige ander kurrikulum, weerkaats die basiese filosofiese oortuigings van sy skrywers, uitvoerders en redakteurs. Die ACE-kurrikulum is gebaseer op 'n Christelike filosofie terwyl die openbare skoolkurrikulum onderliggend is aan 'n humanisties-pluralistiese filosofie (Johnson, 1987:520). In 'n inligtingsbrosjure oor die Accelerated Christian Education word die ACE se filosofiese oortuigings beskryf: “ACE presents a learning and social profile which is totally Christian. Humanism, progressivism, situation ethics, and the new morality are refuted and replaced by the absolute standards of right and wrong” (Anon., 1988b:3).

Daar is sekere neergelegde kriteria waaraan die samestelling van die ACE-kurrikulum moes voldoen. Die ACE-skrywers het hoofsaaklik gebruik gemaak van konserwatiewe bronne wat berus op teïstiese filosofiese oortuigings. Bronne wat gebruik is, moes voldoen aan die eise van 'n Christelike gemeenskap, dit wil sê dit moet pro-gesin, pro-lewe, pro-huwelik en pro-kerk wees (Johnson, 1987:520). Hierdie kriteria vir kurrikulumsamestelling word ook onderskryf deur De Graaff (1987:23) wanneer hy stel dat die kurrikuleerder hom moet laat lei deur 'n Bybelse siening van openbaring en kennis. Hy moet glo dat God die hele werklikheid georden het en dat die mens iets van hierdie orde in die lig van die Bybel kan raaksien. Op dié manier kan 'n omvattende geïntegreerde kurrikulum rondom die Christelike lewensopvatting gebou word.

Verder lig Johnson (1987:520) uit dat die ACE-skole en Christenopvoeders dit ten doel het om toekomstige leiers met 'n meer pro-Amerikaanse benadering tot wêreldgebeure voor te berei as in die geval van die liberale publikasies en handboeke van die openbare skole. Net so wil die ACE-skole nie die finale interpretasie van feite en leerinhoud oorlaat aan spekulasie aan die kant van onvolwasse en onervare leerlinge nie, soos wat wel in die geval van die sekulêre kurrikula gebeur.

Christenonderwysers is normaalweg produkte van Christelike onderwys. Hierdie Christenonderwysers mag aanvaar dat hulle Christelike onderrig gee, maar tensy hulle baie

duidelik hulle Christelike filosofie kan staaf, kan hulle maklik in een van twee neigings verval: eerstens om so op te voed dat die leerlinge beskerm of geïsoleer word van die sekulêre wêreld, of, tweedens dat die onderwyser só opvoed met die doel om die Christelike skoolleerling die openbare skoolleerling in 'n ekonomies georiënteerde samelewing, te oortref. Daarom moet die Christelike opvoeder goed onderlê wees in die Christelike filosofie sodat hy die regte keuses kan maak wat betref die gebruik van handboeke. Isolasionistiese tipe handboeke is onaanvaarbaar vir Christenopvoeders omdat hulle veilig, vry van strydpunte en gemaklik voorkom. Maar hierdie 'tipe' beskerming teen die buite-wêreld is misleidend aangesien dit vir die Christen onmoontlik is om God se mandaat te dien sonder konfrontasie met die sekularisme van die wêreld. Aan die ander kant is daar weer die sekulêre handboeke wat mooi en goed voorgestel word. Daarby gee die handboeke die indruk van beter uitslae in toetse. Hierdie "kunsmatige" sukses is gewoonlik mens-gesentreerd en weer eens word die doel wat gedien moet word, bedreig (Van Gilst, 1984:4).

Tot ongeveer die 1980's het Christelike opvoeders die stryd oor openbare skoolhandboeke, wat volgens hulle die boodskap van "sekulêre humanisme" uitdra, verloor. In verskeie hofsake het Christenouers se besware en pleidooie oor die afskaffing van sekere handboeke (*Oliver Twist* deur Charles Dickens en *The Merchant of Venice* deur William Shakespeare) en vakke in die kurrikulum, op dowe ore geval. Sedert 1980 het daar egter 'n verandering plaasgevind en is wette in verskeie state gemaak wat vakke in die openbare skoolkurrikulum verban het. Hierdie vakke is verban op grond van hulle nie-Christelike oortuigings. 'n Nasionale beweging is in die lewe geroep om op plaaslike vlak sekere boeke wat in die openbare skole gebruik word te verban of te sensor. Hierdie nasionale beweging bestaan uit verskeie organisasies soos Pat Robinson se National Legal Foundation, die National Association of Christian Educators, Phyllis Schlafly se Eagle Forum en Beverly LaHaye se Concerned Woman for America. Onder andere was 'n rolprentvertoning van *Romeo en Juliet* in Nebraska gekanselleer omdat ouers gekla het dat die drama tiener-selfmoorde romantiseer (Wood, 1987:9). So is daar vele ander gevalle waar ouers hulle tot die hof gewend het in die stryd en besware teen die openbare skole (Van Brummelen, 1989:11-14).

Teen 1990 skryf Bordewyk (1990:4) egter nog dat die handboek oorlog in die klaskamers, prinsipale se kantore en publisiteitskantore nog steeds dwarsoor die Amerikaanse kontinent voortduur. Die moderne skoolhandboeke bevorder " ... evolution, modern relativism, radical feminism, alternative lifestyles, anti-patriotism and New Age pantheism".

4.6.5 Opvoedings- en onderwysmetodes

Lede van die Christian Education Movement skryf nie veel oor die metodes van onderrig nie, maar wys net kortliks daarop dat hierdie metodes volgens Christelike riglyne moet wees. Leer in die onderwys- en opvoedingsituasie is van die uiterste belang maar die leerhandeling moet hoofsaaklik plaasvind deur die navoring van 'n toegepaste nabootsingsmodel. As 'n kind sy rolmodel liefde sien gee, sal hy sy voorbeeld navolg. Daarom is dit belangrik dat as die ouer of onderwyser die kind wil leer om sy taak in die koninkryk van God op te neem, hy self eers daardie taak moet opneem (Nieuwsma, 1982:6-7).

Struik (1981:8) is van mening dat opvoeders leerlinge perspektief wil gee en toerus om lede van 'n Christelike gemeenskap te word om eendag tot diens te wees aan die koninkryk van God. Daarom moet ouers kinders toelaat om hulleself te wees — hulle moet die lewe en wêreld rondom hulle ontdek, ervaar, nuwe dinge probeer, lewe deur blydschap en vreugde, vrae stel en antwoorde vind.

Die Christenopvoeders moet ook ingedagte hou, verklaar Scott (1985:18) dat hulle die waarheid van God se skepping wat in die kurrikulum verteenwoordig is aan die leerlinge moet onderrig. Die Christenopvoeder is aan God verantwoordelik vir wat en volgens watter metode hulle onderrig.

4.6.6 Die mens in die opvoedingsituasie

Beide die ouer en onderwyser het 'n Bybelse roeping en verantwoordelikheid teenoor die kind se opvoeding. In die Ou Testamentiese geskiedenis moes die ouers die rol van die onderwyser vervul, maar met verloop van tyd en soos die samelewing verander en meer kompleks geword het, het die rol van die ouer en onderwyser meer onderskeibaar geword. Dit is die onderwyser wat in die klaskamer verantwoordelik is vir die formele onderwys (Franken, 1984:21).

Omdat die onderwyser 'n sentrale rol in die Christelike skool vervul, moet hy/sy aan bepaalde vereistes voldoen. Daarom is dit nodig om kortliks aan die onderwyser en sy taak in die opvoedingsituasie, aandag te skenk.

Lede van die Christian Day School Movement is van mening dat die hoë vlak van akademiese en geestelike uitmuntendheid in die Christelike skole gehandhaaf moet word. Christelike skole moet voortgaan om die hoë standarde wat daar in die privaat Christelike

skole heers, te handhaaf deur onderwysers deeglik op te lei in die Christelike filosofie van opvoeding (Hatten, 1981:21).

Christenopvoeders moet die Woord van God wat sy/haar lewe lei, oordra na die opvoedingstaak. Dit sal op sy beurt deurwerk na die leerlinge en sodoende kan hulle gelukkig wees in die skoolsituasie. Die leerlinge sal die volheid van Jesus Christus se redding in die klaskamer belewe. En alhoewel onderwysers soms foute maak en teen mure vas loop in hulle opvoedingstaak (Franken, 1984:23), weet hulle en moet hulle altyd in gedagte hou dat God hulle slegs roep om getrou in sy teenwoordigheid te wees en om mekaar en die leerlinge te versterk in die roeping om 'n Christelike lewe te lei (Struik, 1981:10). Daarom moet elke opvoeder weet dat die stryd teen die magte van die duiwel en die oorwinning wat daarop volg, nie geïsoleerd staan nie, maar deur God ondersteun en bepaal word. En omdat God se volk in 'n verbondskonteks met God staan, moet die volk daarna streef om tot Sy eer en verheerliking te leef (Franken, 1984:23). Opvoeders word opgeroep tot 'n bediening wat interverweef is met die onderrigproses. Hierdie bediening moet geskied volgens God se Woord en moet vier boodskappe aan die opvoedeling oordra: God roep die mens tot versoening; die mens moet hom oorgee aan 'n lewe van gehoorsame diens; aan opregtheid gedurende sy hele lewe en aan gemeenskapsdiens (Steensma, 1977:83-95).

Daar word van Christenonderwysers verwag om hulle kennis aangaande 'n Bybels-geïntegreerde kurrikulum en die onderwysmetodes waarvolgens dit moet geskied te verryk, deur indiensopleidingsprogramme by te woon (Scott, 1985:19).

Die Christelike skoolklaskamer wat behoorlik bestuur word, verg goeie beplanning, voorbereiding en organisasie van die kant van die onderwyser maar voorsien vreugde aan beide die opvoeder en opvoedeling (Icenhower, 1984:14).

Om 'n Christelike skool te waarborg is dit by die meeste Christelike skole 'n konstitusionele vereiste dat onderwysers belydende Christene is en bewys kan lewer van 'n Christelike lewenstyl (Kranendonk, 1978:52). Daarom moet onderwysers in 'n Christelike skool altyd 'n Christelike beeld aan die leerlinge voorhou, want " ... children learn much from what we say, more from what we do, but most from who we are" (Beeke, 1986:14).

4.6.7 Gesag en dissipline in die opvoedingsituasie

Gesag en dissipline volgens die Christian Day School Movement vind sy grondslag by God self en word toegepas volgens 'n Bybelse sienswyse. Sterk klem word op dissipline, binne sowel as buite die klaskamer gelê. Skole lê definitiewe riglyne ten opsigte van tugmaatreëls

neer en ouers moet dit skriftelik aanvaar by toelating van hulle kind tot die skool. Hierdie tugmaatreëls sluit ook heel dikwels lyfstraf in waartoe die ouer toestemming gee (Reese, 1985:191-192).

Die onderwyser is verantwoordelik vir 'n opvoedingsatmosfeer in die klaskamer wat ferm, dog liefdevol is, gestruktureerd dog sinvol is. Hierdie opvoedingsatmosfeer moet ook na die huis deurgetrek word. Opvoeders moet kinders wat aan hulle toevertrou is, dissiplineer in die vrese van die Here. Franken (1984:21) meen dat die Bybelse definisie van 'dissiplineer' sinoniem is met opvoeding ("nurture"). Hierdie dissipline of opvoeding bestaan uit twee fases: die van onderrig of onderwys, en die van tug en regstelling. Dissipline in die Bybelse sin van die woord is om die kind te lei sodat hy waarlik kind van God se koninkryk kan word. Om te kan opvoed met verantwoordelikheid moet die opvoeders self wedergebore Christene wees en moet sover as moontlik altyd konsekwent optree. Verder moet die opvoeder 'n atmosfeer skep waar die kind voel dat hy aanvaar word deur beide die onderwyser en sy klasmaats; sodoende word sy selfbegrip gebou. Net so moet daar ook reëls en regulasies neergelê word waarby die leerling moet hou, anders verg dit ferm, gevoelige en regverdige optrede van die opvoeder se kant (Franken, 1984:22).

Beeke (1986:15) glo dat dissipline noodsaaklik is. Sonde moet nie oorgesien word nie maar dit moet in liefde bestraf en gestraf word. Wanneer die opvoeder gesag en dissipline op die opvoedeling moet afdwing, vereis dit baie maar korrektiewe aksie. Dan moet die opvoeder altyd begrip hê vir die opvoedeling, sy ontwikkelingsvlak en die situasie waarin hy homself bevind. Dissiplinerings moet ook altyd in liefde geskied en moet fokus op die student se voorspoed sodat sy toekomstige dade en houdings volgens God se wil sal wees (Franken, 1984:22).

4.7 DIE KATALOGUS VAN ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT

4.7.1 Algemeen

Die ontstaansoorsake van die Christian Education Movement en die Christian Day School Movement, met hulle onderskeie privaat Christelike dagskole, is — anders as in die gevalle van die Waldorfskole en die Summerhillskool — voor die hand liggend. Dit het duidelik na vore gekom dat die ontstaansoorsake van die Christelike privaatskole in Noord-Amerika vermoedelik voortgespruit het uit die ontevredenheid van die ouers met die

openbare skole wat volgens wetgewing 'n godsdienstige filosofie van sekulêre humanisme beoefen (vgl. par. 4.4).

4.7.2 Die ontstaansoorsake

4.7.2.1 Ontevredenheid van die ouers met die openbare skoolsisteem

Die hoofrede wat aangegee kan word vir die stigting van die Christian Education Movement en die Christian Day School Movement is dat die ouer, volgens Amerikaanse wetgewing, beheer en seggenskap oor hul kinders se opvoeding het. Volgens Skrifbeginsel is die ouer primêr verantwoordelik vir die opvoeding van hul kinders. Daarom het die Christenouers en gemeentes besluit om hul eie skole te stig sodat hierdie Christelike privaatskole se gees en karakter in ooreenstemming is met dié van die ouerhuise (vgl. par. 4.4.2).

Omdat die skool en huis met die opvoeding van dieselfde kinders te make het, moet hulle innig saamwerk. En omdat die Christelike ouerhuis 'n Christelike skool eis, het menige Christenouer beswaar aangeteken teen die wanpraktyke, ateïsme, humanisme en kulturele agteruitgang in die Noord-Amerikaanse openbare skoolsisteem (vgl. par. 4.4.2.2), asook teen die skeiding tussen kerk en staat (skool) en die wetgewing wat sekulêre humanisme in die openbare skole ingestel het (vgl. par. 4.4.3 en 4.4.4).

4.7.2.2 Die skeiding tussen kerk en staat (skool)

Die skeiding tussen die kerk en staat (skool), wat bewerkstellig is deur die aanname van die Eerste Wysigingsklousule van die Amerikaanse konstitusie (par. 4.3.4.2) kan ook as een van die redes aangegee word vir die stigting van die Christian Day School Movement. Hierdie skeidingsklousule het teen die laat negentiende eeu en begin twintigste eeu gelei tot die dualistiese opvoedingsisteem wat in die openbare skole gevolg is. Die staat het “neutrale” onderwys verskaf, terwyl die onderrig van godsdienstige beginsels die taak van die gesin en kerk is. Hierdie ‘neutrale’ onderwys het egter die vorm aangeneem van leerstellige humanisme. Gepaardgaande met hierdie humanistiese filosofie het chaos, wanorde, anargisme en gesagloosheid die kenmerke van die openbare skole geword.

4.7.2.3 Die sekulêre humanisme van die openbare skoolsisteem

Die wetgewing wat in 1962 en 1963 deur die Noord-Amerikaanse Hooggeregshof aangeneem is ter afskaffing van gebed en Skriflesing in die openbare skole kan ook as een van

die oorsake aangeteken word vir die stigting van die Christian Day School Movement. Hierdie hofuitsprake het op hulle beurt aanleiding gegee tot die paganistiese, goddelose en sekulêre aard en karakter van die openbare skole (par. 4.4.3 en 4.4.4). Vir die Christenouers is dit essensieel dat die grondslag van die skoolopvoeding dieselfde moet wees as die van die ouerhuis wie se kinders in die skool onderrig ontvang. Daarom is die Christian Day School Movement gestig om aan die behoeftes van Christenouers, wat betref die onderwys te voldoen.

In die onderstaande tabel (tabel 4.1) word nog verdere redes wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van die Christian Education Movement en die Christian Day School Movement, getabuleer. Dit word gedoen deur aan te dui dat die privaat Christelike dagskole gegrond is op 'n Christelike opvoedingsfilosofie in teenstelling met die sekulêre, holistiese, mens-gesentreerde humanistiese model van die Amerikaanse openbare skole.

TABEL 4.1 'N OPVOEDINGSFILOSOFIESE VERGELYKING TUSSEN DIE OPENBARE SKOLE EN CHRISTELIKE SKOLE IN NOORD-AMERIKA (Hatten, 1981:22)

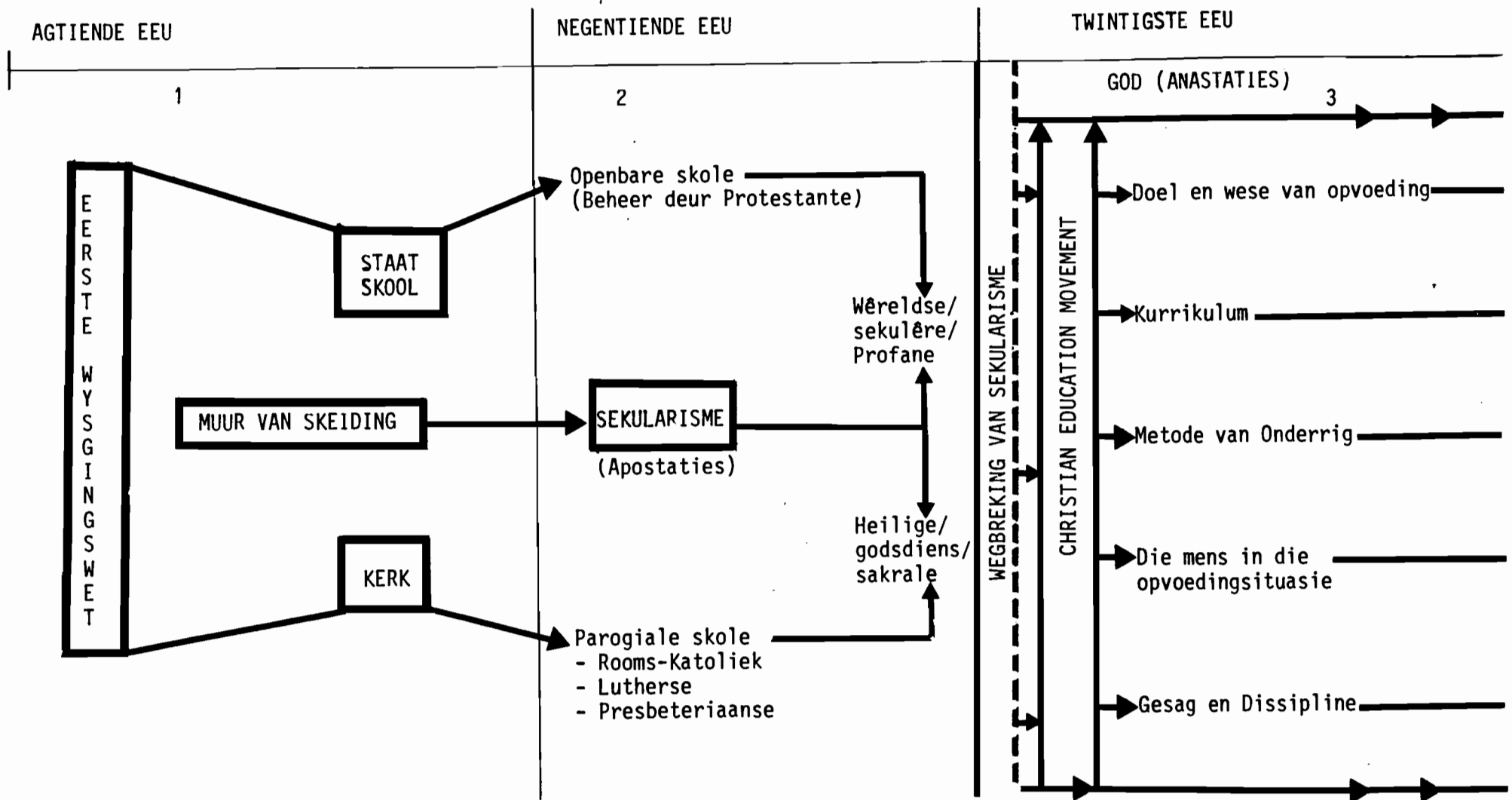
SEKULÊRE HUMANISME (Openbare skole)	CHRISTELIKE SKOLE
1. Waarheid is relatief: die mens is die bron van waarheid.	1. Waarheid is absoluut; alle waarheid is God se waarheid.
2. Hoogs erkende opvoeders; die meeste is ook Christen gelowiges.	2. Toegewyde en goed opgeleide Christenopvoeders.
3. Sekularistiese filosofie; leerling kies sy eie filosofie.	3. Christelike filosofie volgens die Bybel.
4. Erkenning vir kwaliteit van onderrig.	4. Verantwoordelikheid aan God vir kwaliteit van onderrig.
5. Volg nie so 'n streng program: hoogs teoreties.	5. Volg 'n streng program; akademiese en 'geestelike' voorvereistes is meer prakties.
6. Verheffing van die menslike verstand; beklemtoon intellektualisme.	6. Die verstand onderhewig stel aan God ter wille van die diensbaarheid aan Hom.
7. Eksperimentering in die soeke na die beste onderwysmetodes; Alles wat werk is goed.	7. Gebruik getoetste metodes van onderrig; volgens die Bybelse siening van die mens.
8. Kind-gesentreerde benadering; die kind is die bepaler van sy eie opvoeding.	8. Onderwyser-gesentreerde benadering; onderwyser is die beste bepaler van die kind se opvoeding.
9. Beskou John Dewey as die "Master Educator".	9. Beskou Jesus Christus as die "Master Teacher".

4.7.2.4 Die Christian Day School Movement se religieuse grondmotief as motiveringsfaktor vir die stigting van privaat Christelike dagskole

Die Christenouers en -kerkleiers wat die Christian Education Movement gestig het, is in al hul aktiwiteite beheers deur die Christelike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing deur die genade van God in Jesus Christus, in gemeenskap met die Heilige Gees. Om hierdie rede kon die Christenouers nie berus in die moderne openbare skoolopvoeding wat in beheer en deurtrek is van die humanistiese natuur-vryheid grondmotief nie. Hierdie grondmotief stem nie ooreen met die onderrig wat hulle ouers aan hulle verskaf en kon moontlik die gees van die kind 'verskeur'. Onder sulke omstandighede kon die Christenouers en ander mense wat Christelike onderwys op die hart dra, nie anders as om privaat Christelike dagskole te stig as antwoord op die eise van die tyd en op die gangbare onderwys in Noord-Amerika nie.

Die ontstaansoorsake van die Christian Day School Movement kan soos volg skematies voorgestel word:

**DIAGRAM 4.1 'N VLOEI-DIAGRAM OM DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE PRIVAAT
CHRISTELIKE DAGSKOLE EN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT TE ILLUSTRER**



Verduideliking van diagram 4.1

1. Die eerste wysigingswet van die Amerikaanse konstitusie het die skeiding tussen staat/skool en kerk bewerkstellig en aanleiding gegee tot die ontstaan van ekularisme.
2. Deur middel van hierdie skeidingsbeginsel is beweer dat die terrein van die kerk gerig is op die terrein van die Heilige (godsdienstige) en die sekulêre (wêreldse) aspekte van die mens se lewe lê op die terrein van die staat en skool (vgl. par. 4.4.4.). Tydens die negentiende eeu het die Rooms-Katolieke en ander godsdienstige groepe weggebreek van die openbare skole en hulle eie kerkskole gestig ter wille van die behoud van hulle eie kultuur en godsdienstige beginsels. Die Protestante het nog die openbare skole ondersteun (vgl. par. 4.3.4).
3. Aan die begin van die eeu het Christelike fundamentaliste en evangeliste weggebreek van die sekularisme van die openbare skole en hulle eie Christelike privaatskole gestig. Die opvoedingsfilosofie van hierdie privaatskole is op God gerig.

4.8 EVALUERENDE EN SAMEVATTENDE OPMERKINGS

In teenstelling met die vorige twee hoofstukke waarin 'n kritiese evaluering van die lewens- en wêreldbeskouing en opvoedingsleer van Rudolf Steiner en Alexander Neill vanuit 'n Skrifmatige perspektief bespreek kon word, word hierdie hoofstuk afgesluit met slegs enkele evaluerende en samevattende opmerkings. Die Christian Day School Movement se lewensopvatting en opvoedingsfilosofie berus naamlik op 'n Skrifmatige perspektief. Die Christian Day School Movement is in sy evangeliese, Bybelse, Calvinistiese of reformatoriese vorm 'n goeie voorbeeld van hoe 'n opvoedingsteorie volgens Bybelse riglyne behoort te funksioneer.

Voorstanders van die neutrale openbare skole in Noord-Amerika kritiseer die ACE-skole op grond van hulle religieuse, rassistiese en gemeenskapsegregasie. Kritici van die Christelike skoolbeweging verwys deurgaans neerhalend na hulle. Tog is daar baie waardering vir die New Christian Right. Vanuit die breë uitvoerig-uitgewerkte Christelike pedagogiek van die Christian Day School Movement is dit duidelik dat die antwoord van hierdie beweging op die sekulêre en ateïstiese humanisme van die openbare skole; op die skeiding tussen kerk en staat (skool); op die wetgewing wat die openbare skool gepaganiseer het, in Jesus Christus lê. 'n Jeug wat met Christus grootword, en in wie Hy woon, sal nie die prooi word van die valse religie van die sekulêre humanisme nie.

Die beginsels en kenmerke wat na vore tree uit die bestudering van die Noord-Amerikaanse Christelike privaatskoolbeweging behoort — beskou in die perspektief van God se Skrifgeworde Woord — as kriteria aangewend te word wanneer die (Christelike) aard van die openbare skole in die RSA ondersoek word. Ook moet daar intensief ondersoek ingestel word na die oproep vir gelyke onderwysgeleenthede vir alle bevolkingsgroepe in die RSA. So 'n onderwysstelsel kan moontlik die eise stel van 'n religieus-gedifferensieerde dog etnies-, kultuur- en polities-geïntegreerde skole.

In hoofstuk 5 word 'n vergelykende oorsig van die ontstaansoorsake wat gelei het tot die stigting van die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement, aangebied. Ten einde beter insig te kry in die redes vir die ontstaan van privaatskole, word die gemeenskaplike en kontingente en/of partikuliere oorsake van dié vermelde privaatskole, aan die lig gebring.

5. DIE FUNDAMENTEEL-OPVOEDKUNDIGE OOREENKOMSTE EN VERSKILLE TUSSEN DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE WALDORFSKOLE, DIE SUMMERHILLSKOOL EN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT

5.1 INLEIDING

Hierdie navorsingsverslag handel primêr oor die ontstaansoorsake van enkele 'soorte' privaatskole. Vir die doel van die navorsing is daar gesoek na die kultuur-historiese oorsake of beweegredes vir die stigting van hierdie privaatskole. Eerstens is die omstandighede wat die stigting van die Waldorfskole in Duitsland tot gevolg gehad het, ondersoek. In die daaropvolgende twee hoofstukke is respektiewelik grondliggende (waaronder filosofiese) redes vir die oprigting van die Summerhillskool in Brittanje (hoofstuk 3), en die Christian Day School Movement in die VSA (hoofstuk 4), aan die lig gebring.

In elkeen van die genoemde hoofstukke is die volgende probleemvrae (vgl. par. 1.3) aan die orde gebring:

□ Probleemstellings (vgl. par. 1.3)

- Wat is (respektiewelik) die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement?
- Hoe sien die drie 'soorte' privaatskole se onderskeie opvoedingsfilosofieë daar uit?
- Hoekom het die privaatskole tydens die betrokke kultuur-historiese omstandighede ontstaan?
- Wie was die oprigters en wat was hulle motiewe vir die oprigting van die onderskeie privaatskole?

Dit is gedoen ten einde die volgende doelstellings, soos in par. 1.5 geformuleer, te bereik:

□ Doelstellings (vgl. par. 1.5)

- om te bepaal wat die drie 'soorte' privaatskole is en behels;

- om 'n omvattende beskrywing te gee van die ontstaansgeskiedenis en ontstaansoorsake van die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement.

In hierdie hoofstuk sal die oorblywende twee probleemvrae en doelstellings van hierdie navorsing die aandag ontvang. Daar sal naamlik vasgestel word wat

- die fundamenteel-opvoedkundige ooreenkomste en verskille tussen die ontstaansoorsake van die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School movement is (vgl. par.1.3) deur 'n katalogus van die ontstaansoorsake van dié drie privaatskole saam te stel;
- die gemeenskaplike en kontingente ontstaansoorsake is wat aanleiding gegee het tot die stigting van die vermelde drie privaatskole (par. 1.5), en
- die implikasies van hierdie katalogus van ontstaansoorsake van die drie 'soorte' privaatskole vir onderwysvoorsiening in die RSA moontlik mag wees (par. 1.3 en 1.5).

5.2 DIE KATALOGUS VAN DIE ONTSTAANSOORSAKE VAN DIE WALDORFSKOLE, DIE SUMMERHILLSKOOL EN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT

Met behulp van die probleem-historiese metode wat in die voorafgaande hoofstukke toegepas is, kan die volgende katalogus van die ontstaansoorsake van die drie 'soorte' privaatskole, by name die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement, opgestel word.

5.2.1 Persoonlike oortuigings van die oprigter(s)

By aldie die bogenoemde 'soorte' privaatskole het persoonlike oortuigings van die betrokke oprigter(s) as 'n motiveringsfaktor gedien vir die stigting van die onderskeie privaatskole. Tog verskil hierdie persoonlike oortuigings onderling van mekaar. In Rudolf Steiner en Alexander Neill se gevalle het hulle persoonlike ervarings en belewenisse tydens hulle jeugjare, asook die invloede van òf hulle ouers òf ander opvoeders op hulle lewens, 'n belangrike rol gespeel in die vorming van hulle opvoedingsfilosofieë. Deurdrenk met humanistiese invloede in hulle denke, het Steiner en Neill hulle deur mense en hulle opvattinge laat lei, en hierdie mens-gerigtheid het die sentrale dryfkrag van hulle lewens

en al hulle ander handeling geword, en dus ook van die oprigting van hulle onderskeie skole.

In teenstelling met Steiner en Neill het die ouers en kerkleiers wat verantwoordelik was vir die stigting van die Christian Day School Movement se persoonlike oortuigings aangaande God en die Skriftuurlike beginsels vir opvoeding gedien as motivering vir die stigting van privaat Christelike dagskole.

5.2.2 Kultuur-historiese omstandighede

Die kultuur-historiese omstandighede voor en tydens die stigting van die Waldorfskole in Duitsland, die Summerhillskool in Brittanje en die Christian Day School Movement in die V.S.A en Kanada, is telkens 'n belangrike faktor by die oprigting en in die bepaling van die eie-aard van die betrokke privaatskool. Beide die Waldorfskole en die Summerhillskool is gestig ten tye van die na-oorlogse chaos en wanorde van die Eerste Wêreldoorlog. Hierdie skole weerspieël Steiner en Neill se ontevredenheid met en kritiek op die rasionalistiese en intellektualistiese benadering van die laat negentiende eeu en begin twintigste eeu. Beide Steiner en Neill is ook duidelik beïnvloed deur die persoonlikheidsideaal soos uitgedruk in die slagspreuk van vryheid, gelykheid en broederskap van die Franse Rewolusie. Hierdie slagspreuk het in die Waldorfskole en die Summerhillskool herleef in die gedaante van Steiner en Neill se opvoedingsteorieë en -praktyke.

Die Christian Day School Movement is daarteenoor sterk beïnvloed deur die twintigste eeuse kultuur-historiese omstandighede wat bepalend ingewerk het op die stigting van Christelike privaatskole: Christenouers het uitdrukking gegee aan hulle ontevredenheid en kritiek oor die humanistiese en sekularistiese benadering in die Noord-Amerikaanse skole, veral in die twintigste eeu, deur hulle eie Christelike privaatskole te stig.

5.2.3 Maatskappy- en kultuurkritiek

By aldrie die genoemde privaatskole het die oprigters van die betrokke 'soorte' privaatskole die maatskappy, die samelewing en die breë kultuur van hulle tyd gekritiseer. Hierdie maatskappy- en kultuurkritiek het tot gevolg gehad dat Rudolf Steiner, Alexander Neill en die Christian Day School Movement private skole gaan stig het wat anders was en is as die tradisionele openbare skole. Omdat die kultuur-historiese omstandighede, die verskillende lande en bevolkingsgroepe waarin die skole tot stand gekom het, asook die motiewe van die oprigters verskil (het), verskil ook die aard en doelstellings van die onderskeie privaatskole.

5.2.4 Religieuse grondmotiewe

Stellig die belangrikste motiveringsfaktor by die stigting van die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement is die religieuse grondmotief wat op die harte van die onderskeie oprigters beslag gelê het. Steiner en Neill se denke en lewens- en wêreldbeskouing is beheers deur die moderne apostatiese (humanistiese\ dualistiese) religieuse grondmotief van natuur en vryheid. Dié grondmotief vind uitdrukking in die irrasionalistiese verabsoluttering van die vryheidsideaal soos vergestalt in 'n indeterministiese ideaal vir die betrokke skole en opvoeding. Hierdie beheersingsmotief bepaal gevolglik ook die opvoedingsleer van die Waldorfskole en die Summerhillskool.

Die Christian Day School Movement se lewens- en wêreldbeskoulike uitgangspunte berus daarenteen op die Skriftuurlike beheersingsmotief van skepping, sondeval en verlossing deur Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees. Daarom word die klem in hierdie privaat Christelike dagskole gelê op opvoeding volgens God se wil, soos uitgedruk in sy Wetwoorde (teonome norme) vir opvoeding.

5.2.5 Opvoedingsfilosofie

By die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement is dit in elke geval duidelik dat die persoonlike oortuigings, die religieuse grondmotief en die lewens- en wêreldbeskouing van die oprigters, die kultuur-historiese omstandighede, en die maatskappy- en kultuurkritiek van die oprigters, 'n bepalende invloed op die opvoedingsleer van die verskillende privaatskole, (gehad) het. Die aard, wese en doel van onderwys, die kurrikulum, die onderwys- en onderrigmetodes, die sieninge van gesag, dissipline, vryheid en tug in die onderskeie privaatskole is en word bepaal deur die bogenoemde faktore. Omdat hierdie faktore telkens 'n unieke kombinasie vorm, is die resulterende privaatskool wat tot stand kom, ook uniek, anders as alle ander, verskillend van hulle en 'n individualiteit.

5.3 DIE GEMEENSKAPLIKE, EN DIE PARTIKULIERE EN/OF KONTINGENTE OORSAKE VAN DIE WALDORFSKOLE, DIE SUMMERHILLSKOOL EN DIE CHRISTIAN DAY SCHOOL MOVEMENT

5.3.1 Die fundamenteel-opvoedkundige rasionaal

Aan elke ding (ontsiteit, ook die onderwys), wat almal aan 'n Goddelike wet onderworpe is, word sowel 'n wetsy as 'n subjeksy onderskei. Aan die subjeksy van die wet word sowel 'n universele as 'n partikuliere (kontingente) aspek of kant onderskei. Die universele dui op die gemeenskaplike aspek van 'n ontsiteit (skepsel of ding), met ander van dieselfde soort. Dit dui op hulle soortlikheid. Die individuele dui weer op die andersheid, die uniekheid en eie-soortigheid (kontingentheid) van die ding (ontsiteit). 'n Privaatskool is dus soos elke ander privaatskool 'n privaatskool (sy gemeenskaplikheid) terwyl dit terselfdertyd ook van alle ander skole, privaat of openbaar, verskil (sy individualiteit), maar albei hierdie fasette van skoolwees staan onder die teonome wet van God, aan die wetsy.

Ten einde 'n volledige en duidelike vergelyking en evaluering van die enkele 'soorte' privaatskole wat bespreek is, te kan doen is dit derhalwe belangrik dat sowel die gemeenskaplike as die individuele bepaaldhede van die drie vermelde privaatskole in ag geneem word.

5.3.2 Gemeenskaplike/universele ontstaansoorake van privaatskole

Die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christelike dagskole kom as 'soorte' privaatskole met mekaar ooreen op grond van bepaalde gemeenskaplike ontstaansfaktore. Daar is twee ontstaansoorake in hierdie navorsing gevind wat moontlik by alle 'soorte' privaatskole aanwesig sal wees en derhalwe na verwagting altyd sal lei tot die oprigting van sulke alternatiewe privaatskole:

- Een van die belangrikste en algemene oorsake vir die stigting van die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement is die algemene gees van misnoeë, ergerlikheid en ontevredenheid met die status quo. Besware van die oprigters van die bogenoemde privaatskole is gemik teen die openbare skoolvoorsieningstelsel van hulle tyd in die betrokke lande waar die skole opgerig is (vgl. par. 2.3.1; 3.4; 4.4.2).
- 'n Tweede gemeenskaplike ontstaansoorak van die bespreekte privaatskole hang nou saam met die eerste oorsak. Nie alleen was die stigters van die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement ontevrede met die

bestaande openbare skole en skoolvoorsiening nie maar hulle het ook die betrokke maatskappy/samelewing wat die openbare skole opgerig en ondersteun het deur hulle kinders na die openbare skole te stuur, hewiglik gekritiseer (vgl. par 2.3.1; 2.3.2; 3.5; 4.4.3 en 4.4.4).

5.3.3 Partikuliere/kontingente ontstaansoorsake van privaatskole

Elkeen van die drie vermelde (soorte) privaatskole het egter ook 'n eiesoortige struktuur, aard, bestaan en funksionering want elkeen is in die lewe geroep om in sy besondere situasie/omstandigheid 'n besondere doelwit, taak en funksie te verrig. In hierdie 'soorte' privaatskole is en word daar ruimte gebied vir die uitlewing van 'n besondere gees en karakter van onderwys wat van die in die staatskole en ander 'soorte' privaatskole verskil. Ook vertoon hierdie privaatskole die onderskeidende karakteristiek en atmosfeer van die onderskeie state (i.c. Duitsland, Brittanje en die VSA), die betrokke kerke, onderwys-organisasies, die wetenskap, die handel en nywerheid en die ekonomie, wat almal met die onderwys saamhang.

Die oprigters se motiewe vir die stigting van die onderskeie privaatskole verskil egter nie slegs as gevolg van die partikuliere kultuur-historiese faktore nie maar ook as gevolg van die partikuliere beginselfaktore soos uitgedruk en vergestalt in die unieke religieuse en lewensbeskoulike grondmotief van die onderskeie oprigters.

- 'n Partikuliere/kontingente ontstaansoorsaak wat in die voorgaande ondersoek geïdentifiseer kon word en wat altyd 'n invloed sal hê op die 'soorte' privaatskole wat gestig word, is die besondere kultuur-historiese omstandighede rondom die oprigter se motiewe met die stigting van die betrokke privaatskool. Om die kultuur-historiese konteks van die onderskeie 'soorte' privaatskole vas te stel, moet die staatkundige (politieke), maatskaplike, kerklike, ekonomiese en ander omstandighede van die tyd waarin die oprigters gelewe het of leef, ontleed word. Hierdie kultuur-historiese faktore vorm 'n belangrike determinant vir die verloop van gebeure. Daarom word die ontstaansgeskiedenis, tydsgees, verskille tussen bevolkingsgroepe ook gesien as partikuliere faktore wat elke privaatskool wat gestig word, uniek en eie-soortig maak.
- Elke mens se optrede word bepaal deur 'n religieuse grondmotief; sy dade word bepaal deur die religie wat op sy hart beslag lê. Hierdie hartsgegrepenheid (religie) van die mens, en van die gemeenskap waarin hy hom bevind, bepaal sy beskouing van die werklikheid, insluitende die mens, sy kennis, sy skool. Omdat die mens 'n wese met 'n hart is, is hy altyd op soek na vaste grond en na die Oorsprong/oorsprong

van sy bestaan. Hierdie Oorsprong/oorsprong waarna die mens voortdurend soek, is bepalend vir die mens in al sy handelinge — insluitende sy opvoedende onderwys-handelinge. Die religieuse grondmotief bepaal ook die opvoedingsmotiewe van 'n oprigter of oprigters van 'n betrokke privaatskool (vgl. par. 2.10.2.2; 3.8.2.3; 4.5.2). Die Waldorfskole, die Summerhillskool en die Christelike dagskole se aktiwiteite is en word deur die verskillende religieuse grondmotiewe wat op die oprigters se harte beslag gelê het, bepaal. So is die oorheersende religieuse grondmotief van Rudolf Steiner en Alexander Neill die humanistiese natuur-vryheid grondmotief (par. 2.10.2.2; 3.8.2.3). Die Christian Day School Movement berus weer op die Skriftuur-like grondmotief van skepping, sondeval en verlossing deur God se genade in Christus Jesus, in gemeenskap met die Heilige Gees van God. Hierdie betrokke religieuse grondmotief bepaal die ontologie, antropologie, kosmologie en die ander grondslae van die betrokke oprigters (se denke) en word weerspieël in die doel, inhoud, onderrigmetodes, tug en dissipline, vryheid en gesag, inrigting en beheer van die skool wat hulle tot stand bring, wat dan of humanisties of Christelik sal wees (vgl. par. 4.5.2).

- Die ideale van die onderskeie oprigters met die 'soort' van onderwys in hulle eie privaatskole, word dus bepaal deur die religieuse grondmotief wat die betrokke persoon se lewensuitinge rig en lei. So sal alle opvoeding en onderwys onmiskenbaar die stempel dra van die lewensbeskouing wat daaragter sit, vandaar die humanistiese en kosmosentriese onderwys in die Waldorfskole en die Summerhillskool. Opvoeding in hierdie privaatskole dra die stempel van personalisme. Steiner, as idealis, realis, pragmaties, progressivis, ewolusionis en selfs boeddhis, het byvoorbeeld bepaal dat opvoeding en onderwys gesien moet word as 'n natuurlike proses van ontwikkeling van die mens as drievoudige wese met sy vier afsonderlike liggame (vgl. par. 2.4.1; 2.10.2.1). Neill, as biologiese en romantiese naturalis, sien opvoeding op sy beurt as 'n proses waarin die kind toegelaat moet word om in vryheid tot onafhanklikheid te ontwikkel (vgl. par. 3.7.2.3; 3.9.2). Die Christian Day School Movement sien daarteenoor weer die uiteindelijke doel van die onderwyshandeling as die opdoen van kennis, liefde vir en diens aan God, tot sy eer en die saligheid van die kind (vgl. par. 4.6.3).

Samevattend kan dus gesê word dat die stigting van 'n sekere 'soort' privaatskool gelei word deur kultuurstrewes, kultuur-historiese omstandighede, dog in die eerste en laaste instansie deur bepaalde religieuse grondmotiewe, en laastens deur norme en ideale van die oprigter(s) wat op die gebied van die opvoeding daaruit voortvloei.

5.4 ENKELE MOONTLIKE IMPLIKASIES VIR DIE ONDERWYS-VOORSIENING IN DIE RSA

5.4.1 Die huidige onderwyssituasie in die RSA

Die ontstaansoorsaak van enkele 'soorte' privaatskole (soos in hierdie verslag beskryf) in Noord-Amerika en Europa het moontlik ook implikasies vir die toekomstige onderwysvoorsiening in die RSA. Die ontwikkelde en ontwikkelende gemeenskappe in die RSA is op soek na moontlike oplossings vir die omwentelinge op politieke sowel as op onderwysgebied. Gedurende die afgelope dekades het daar vanuit die Blanke sowel as Swart gemeenskap 'n sterk aandrang gekom om groter inspraak in die onderwys van hul kinders te verkry. Ouers beywer hulle vir 'n beter bedeling ten opsigte van gelykheid en kwaliteit in die onderwys.

Die dekade van die negentiger jare word in die RSA binnegegaan met die wete dat die onderwysstelsel wat tans in werking is, slegs deur 'n klein groepie mense, in verhouding met die totale Suid-Afrikaanse bevolking, aanvaar en ondersteun word. In Blanke geleedere is daar ook vanweë uiteenlopende sieninge, verdeeldheid wat betref die onderwys. Ander bevolkingsgroepe verwerp weer die algemene sake/eie sake-onderwysstelsel as bedekte voortsetting van die apartheidstelsel (Anon., 1990:3).

Terwyl hierdie brandende stryd om die onderwysvoorsiening aan almal in die RSA voortduur, is dit van belang om te let op die onderskeie onderwysorganisasies se standpunte betreffende die huidige onderwyssituasie. Dit sal moontlik perspektief verskaf op die redes vir die oprigting van privaatskole as 'n alternatiewe onderwysmoontlikheid.

Die Transvaal Teachers Association (TTA) het byvoorbeeld tydens 'n kongres in 1989 besluit dat die gemeenskap van 'n skool die reg moet hê om te besluit of sy skool vir leerlinge van ander rasse oopgestel moet word. Die TTA het daarom ook vertoë tot die regering gerig in 'n poging om sodanige wetgewing deur te voer ten einde twee skole, by name die Pretoria Boys High School en die Pretoria High School for Girls, oopgestel te kry vir alle rassegroepe. Dit blyk uit 'n meningsopname dat die meeste ouers van die skoolgemeenskap ten gunste van oopstelling is (Anon., 1989c:6).

Die Transvaalse Onderwysersvereniging (TO) meen daarenteen egter dat blanke skole uitsluitlik vir blankes behoue moet bly en dat onderwys 'n kultuurinstelling is. Daarom sal skole vir afsonderlike groepe afsonderlik moet bly (Anon., 1989c:6).

Die mening van die TO is dat die status quo vir die huidige gehandhaaf moet word. Dit wil tans egter voorkom of oop skole uiteindelik toegelaat sal moet word. Deur die stigting van die vryvestigingsgebiede word daar onteenseglik 'n nuwe groep mense gevorm in wie se behoeftes voorsien sal moet word deur onder andere oop skole en -kerke in te stel (Anon., 1989c:6).

In 1985 is daar in die Swart gemeenskap 'n organisasie gestig as 'n reaksie op die voortdurende onderwyskrisis in die onderwys vir Swartes. Die National Education Crisis Committee (NECC) het ontstaan uit 'n kongres wat saamgeroep is deur die Soweto Parents Crisis Committee (SPCC) by die Witwatersrandse Universiteit, in Desember 1985. Die NECC het 'n alternatiewe onderwysstelsel vir die huidige bedeling en vir die toekomstige na-apartheidsbedeling voorgestel. Hierdie alternatiewe opvoedkundige denke staan bekend as "People's Education". Die breë doelstellings van "People's Education" is die samestelling van 'n 'free, compulsory, unitary, non-racial and democratic system of education' (Hartshorne, 1989:22-23).

Om "People's Education" in sy volle omvang te beskryf as deel van die toenemende swart ouerontevredenheid met die bestaande onderwyssituasie in die RSA, sal baie ruimte in beslag neem. Tog moet die belangrikheid van die NECC en sy aandrang op "People's Education" sowel as die motiewe daaragter in ag geneem word wanneer daar gesoek word na alternatiewe in die proses van toekomstige onderwyshervormings. As 'n vorm van sodanige alternatief sal die oprigting van privaatskole ernstig oorweeg moet word.

Waldner (1990:2) rapporteer dat die Regering van die RSA op 24 Maart 1990 aangekondig het dat hy die toelating van swart leerlinge tot wit staatskole in beginsel aanvaar. Hiermee is die eerste belangrike tree in die rigting van veelrassige privaatskole gegee, mits die betrokke wit ouergemeenskap instem. Hierdie aankondiging open die weg vir wit ouergemeenskappe wat hulle nie met die beleid van suiwer wit skole vereenselwig nie. Indien hierdie voorstelle werklikheid word "... sal sulke gemeenskappe nie net in staat gestel word om hul skole met die goedkeuring van die Regering te desegregeer nie, hulle verkry ook groter finansiële en ander beheer oor die skole". Vir ouers wat dalk anders sou voel oor die saak, en die aard en karakter van skole wil behou, is daar die tweede model in die toekomstige onderwysstelsel in die RSA om te volg. Hierdie tweede model maak voorsiening vir die privatisering van 'n staatskool. Sulke geprivatiseerde skole en bestaande privaatskole sal meer as 45% staatsubsidie ontvang. Hierdie nuwe stelsel van onderwysvoorsiening kan reeds volgende jaar (1991) die lig sien, afhangende van die kommentaar en advies van die Federale Onderwysersraad en Federasie van Ouerverenigings .

5.4.2 Die stigting van privaatskole as moontlike alternatief

In die vermeldde samesprekings en volgehoue eise het bekommerde ouers, onderwysers, opvoedkundiges en ander instansies reeds begin om hul eie en onafhanklike privaatskole in die RSA te stig. Hierdie alternatiewe skole is en word telkens gestig deur 'n bepaalde gemeenskap as uitdrukking van sy verset teen die ontoereikendheid van die konvensionele openbare skole. Die redes vir die stigting van hierdie alternatiewe privaatskole sal, soos in par. 5.3 beredeneer, van privaatskool tot privaatskool, verskil. Hierdie verskillende ontstaansoorsake sal uiteraard saamhang met die partikuliere opvoedingsfilosofieë en opvoedingsbehoeftes van die bepaalde groep/e in die gemeenskap vir wie die betrokke privaatskool gestig is.

So bestaan daar byvoorbeeld reeds sowat 80 Accelerated Christian Education (ACE)-skole in Suider-Afrika as deel van 'n wêreldwye reaksie teen die outoritêre en sekulêre aard van die openbare skole. Die nasionale ko-ordineerder van die ACE-programme in die RSA, eerwaarde Ashton Sparrow, verklaar dat die ACE-programme aangegryp is omdat ouers hulle kinders wil laat opvoed in 'n onderwysstelsel wat hulle eie waardes en norme weerspieël en wat aan ouers 'n groter mate van interaksie met die opvoedingsproses gee (Anon., 1989d:2). Pastoor Martin Strange van die Calvary Christian College in Robertsham ('n privaatskool wat ook die ACE-program volg) verduidelik dat hierdie gemeenskap ontevrede is met die (openbare) skole en onderwys in en om die Johannesburggebied. Verder verklaar hy ". . . and I feel that when the departmental education is inadequate in Christian terms, the only recourse people have is to take their children to private schools" (Lesage, 1989:5).

ACE

Voorbeelde van ander alternatiewe privaatskole wat ook op 'n nie-rassige grondslag funksioneer, is skole soos Woodmead en die Sacred Heart College in Johannesburg, St. Andrews-meisieskool in Bedfordview en Bishops-seunskool in Rondebosch. Die New Era Schools Trust (NEST) is ook besig om nuwe nie-rassige privaatskole te stig, soos byvoorbeeld die Utonghathi skool aan die Natalse Noordkus (vgl. par. 1.4).

Naas die bogenoemde veelrassige, multi-kulturele privaatskole is daar die Aksie Reformatoriese Skoolonderwys- (ARSO-) beweging wat gestig is ter bevordering van 'n Christelike-reformatoriese religieuse en lewensbeskouwlike doel in die skoolse onderwys (vgl. par. 1.4).

In hierdie navorsing oor die ontstaansoorsake van enkele 'soorte' privaatskole in Europa en Noord-Amerika het dit aan die lig gekom dat 'n individu en / of 'n groep persone 'n privaatskool kan en mag stig indien daar ontevreedenheid is met die bestaande onderwys-sisteem van die betrokke land. Hierdie moontlikheid bestaan ook vir die RSA. In die huidige politieke en onderwyskundige omwentelinge in die RSA bestaan daar alhoemeer die moontlikheid van privaatskole sodat daar aan die uiteenlopende behoeftes en eise van die ouers voldoen kan word. Die 'soorte' privaatskole sal egter van mekaar verskil, afhangende van die motiewe van die oprigter(s), die religieuse grondmotief en die kultuur-historiese faktore wat die oprigter(s) aangespoor het om die bepaalde privaatskool te stig.

Reeds vanaf 1903 (maar ook lank voor hierdie datum) het die Afrikaners gestry om hulle kultuur, taal en om alles wat eie is aan die Afrikaner te behou deur middel van Christelik-nasionale onderwys. Hierdie spesiale privaatskole is gestig in 'n tyd toe die Afrikaner in 'n politieke en kulturele krisis gestaan het. Met behulp van hierdie privaatskole het die Christen-Afrikaner as 'n bevolkingsgroep in 'n hoë mate daarin geslaag om sy eie kultuur, taal en identiteit te behou. Moontlik lê die antwoord vir die behoud van die eie van die verskillende bevolkingsgroepe in die RSA in 'n tyd van krisis en dramatiese omwentelinge dan juis in die stigting van privaatskole.

5.5 SAMEVATTEND EN VOORUITSKOUING

In die RSA blyk daar twee moontlikhede te wees in die pogings om die huidige krisis in die onderwys die hoof te bied. Ouers (van alle religieuse, godsdienstige, kulturele en rasse-groepe) sal in die vryvestigingsgebiede, in gevalle waar daar nie gemengde openbare skole is nie, die moontlikheid van privaatskole moet oorweeg. Aan die anderkant sal ouers en gemeenskappe wat nog steeds hulle eie skole wil behou en inspraak wil hê in die aard en karakter, gees en rigting van eie onderwys, ook daarvoor moet betaal in die vorm van eie private skole. In alle gevalle sal hierdie privaatskole aan al die vereistes van die Wet op Private Skole (Wet 104 van 1986) moet voldoen.

In die slothoofstuk (Hfst. 6) wat hierna volg, word die bevindings en gevolgtrekkings van hierdie ondersoek verskaf. Ook 'n aantal aanbevelings word aan die hand gedoen. Nuwe velde van ondersoek wat in hierdie navorsing blootgelê is, word ook aangetoon.

6. BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is onder andere 'n katalogus van ontstaansoorsake van die Wal-dorfskole, die Summerhillskool en die Christian Day School Movement, gegee. 'n Fun-damenteel-opvoedkundige vergelyking is gemaak van die gemeenskaplike, en die par-tikuliere en/of kontingente ontstaansoorsake van die verskeie privaatskole aan die subjek-sy van die wet vir skool-wees. Daarna is die onderwyssituasie in die RSA baie kortliks nagegaan om vas te stel wat die ontstaansoorsake van hierdie 'soorte' privaatskole moont-lik vir die toekomstige onderwysvoorsiening in die RSA kan inhou.

In hierdie hoofstuk word die bevindings van die navorsing weergegee . Daarna sal daar na aanleiding van die bevindings wat geformuleer is, enkele gevolgtrekkings gemaak word en 'n aantal aanbevelings gedoen word ten opsigte van die ontstaansoorsake van verskillende 'soorte' privaatskole. Moontlike nuwe velde van ondersoek, wat in die loop van die ondersoek blootgelê is, sal ook aangedui word.

6.2 BEVINDINGS

In die ontleding en bestudering van die ontstaansoorsake van enkele 'soorte' privaatskole is die volgende bevind:

- In die bestudeerde lande is daar die een of ander tipe wetgewing (soos byvoorbeeld Wet 76 van 1984 in die RSA) wat ouers die keuse gee om hulle kinders na die 'tipe' skool te stuur wat hulle verlang. Indien die ouergemeenskap van 'n bepaalde land nie tevrede is met die kwaliteit of die tipe van onderwys wat deur die openbare skole aangebied word nie, mag hulle hierdie ouerkeuse en ouerseggenskap gebruik om eie private skole op te rig sodat dit sal voldoen aan die behoeftes van die ouers en/of 'n bepaalde gemeenskap (vgl. par. 1.4; 2.3.3; 4.4.2.1).
- Die 'soort' privaatskool wat gestig word, hetsy 'n multikulturele privaatskool, 'n geïndividualiseerde privaatskool, of 'n Christelike privaatskool, sal afhang van die invloed van die oprigter of oprigters op die opvoedingsfilosofie van die betrokke

skool. Die oprigter se beweegredes sal die 'soort' privaatskool bepaal (vgl. par. 2.4.1; 2.9; 3.5; 3.8.1; 4.4.2).

- Die religieuse grondmotief wat op die hart van die stigter van 'n privaatskool beslag lê, sal die gees en rigting van die privaatskool grootliks bepaal. Elke opvoedkundige, hetsy Christen- of humanistiese denker, soek altyd na antwoorde op die drie groot lewensvrae: die vrae na die oorsprong, die wese en die bestemming van die wêreld en die mens. Die antwoorde op hierdie vrae vind dan uitdrukking in die opvoedings-filosofie van die betrokke privaatskool. Vir die oprigters van die Christian Day School Movement is die antwoorde op hierdie vrae duidelik Skrifgefundeerd: die mens is deur God geskape na sy beeld, hy het in sonde geval, en hy gaan sy ewige bestemming tegemoet — ewige redding of ewige verdoeming. Die Christelike opvoedkundige grond dus sy onderwys- en opvoedingsteorie op die Woord van God en die perspektiewe wat daaruit voortvloei (vgl. par. 4.5.2 en 4.6.3). Neill en Steiner as humanistiese-naturalistiese opvoedkundiges grond daarteenoor hulle antwoorde op die antwoorde verskaf deur, onder andere, die ewolusieleer. Die mens is die produk van ewolusie en nie van Goddelike skepping nie; die mens is in sy wese gelyk aan die dier en hy gaan heen na sy einde, die dood, as finale bestemming (vgl. par. 2.5.2; 3.6.3).
- Die meeste 'soorte' privaatskole word gestig tydens stormagtige en krisistye in die politieke, ekonomiese en staatkundige omstandighede in 'n bepaalde land. So kan die Waldorfskool in Duitsland as voorbeeld gegee word. Die Waldorfskool is deur Rudolf Steiner gestig as antwoord op die politieke, maatskaplike en ekonomiese wanpraktyke in die na-oorlogse jare (vgl. par. 2.3.1). Net so is die Christian Day School Movement gestig deur bekommerde ouers en -opvoedkundiges as teenmaatreël teen die sekulêre ateïsme wat die Noord-Amerikaanse samelewing en skole na die Tweede Wêreldoorlog, binnegedring het (vgl. par. 4.4.3).
- Die stigting van privaatskole in tye van staatkundige verandering het 'n beperkte invloed op die algemene opvoedkundige situasie van 'n land. Dit wil voorkom asof privaatskole slegs vir die meer gegoede individue van 'n gemeenskap verligting kan bring in die vorm van 'n alternatiewe 'tipe' onderwys, aangesien private onderwys oor die algemeen baie duur is (vgl. par. 4.2.2.1).
- Elke 'soort' privaatskool se ontstaansoorsake sal van die ander verskil. Die kultuur-historiese omstandighede — die politieke, sosiale en ekonomiese omwentelinge, die bepaalde land en sy bevolkingsamestelling — sal die partikulariteit van elke privaat-skool bepaal (vgl. par. 2.3.1; 2.3.2; 3.4; 4.3.6).

6.3 GEVOLGTREKKINGS

Uit die voorgaande bevindings kan die volgende gevolgtrekkings gemaak word:

- Die moderne openbare skole is belas met 'n hele aantal probleme. Om hierdie rede word die openbare skole aangeval en gekritiseer deur beide konserwatiewe regse en radikale linkse groepe. Afhangende van wie die kritici is, word die openbare skole oor 'n verskeidenheid van sake gekritiseer. Die fundamenteel-opvoedkundige probleme van die openbare skole het in die finale instansie met ontologiese, antropologiese, etiese, samelewingsteoretiese grondslae en hulle fundering in religieuse grondmotiewe te doen.
- In die lig van die aanklagte wat voor die deur van die konvensionele openbare skool gelê word (dat dit nie meer in staat is om aan die verwagtinge van die gedifferensieerde gemeenskap ten opsigte van sy taak soos wat deur die onderskeie groepe binne die gemeenskap verwag word, kan voldoen nie), kan die moontlikheid van privaatskole vir alternatiewe onderwys nie geïgnoreer word nie.
- By die stigting van privaatskole sal daar gewaak moet word teen moontlike skeeftrekkinge van die taak van sodanige privaatskool. Die kriteria vir die funksie van die skool moet altyd wees die eer van God en die voordeel van die naaste. Die moontlikheid bestaan dat privaatskole deur allerlei belangegroepe gestig kan word ter bevordering van hul eie belange. Dit moet waar moontlik vermy en teengewerk word. Hierdie self- en mensgerigtheid sou kon uitloop op 'n verabsoluttering van een of meer van die modaliteite van die menslike bestaan, byvoorbeeld sy persoonlikheid en vryheid.
- Die enigste 'soort' privaatskool wat moontlik die regte 'tipe' van alternatiewe onderwys kan verskaf, is 'n privaatskool wat gerig en gelei word deur die ware Bybelse religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing in Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees. Die Skrifgeworde Woord van God moet steeds dien as grondslag van die opvoeding, en nie die woord van die mens nie: die Bybel moet dien as bron van alle waarheid, nie die wetenskap nie. Die Wetwoord van God moet die grondslag vorm van opvoedende onderwys en nie die wette van die mens nie.
- Die moontlikheid van meer Christelike privaatskole in die RSA moet ondersoek word vir doeleindes van daardie ouers en onderwysers wat nie tevrede is met die mate en "gehalte" van Christelikheid van die huidige openbare staatskole nie.

6.4 AANBEVELINGS

Na aanleiding van die onderhawige navorsing in verband met privaatskole as alternatiewe skole, word die volgende aanbevelings gemaak:

- Opvoeders, administrateurs, onderwysers, ouers en enige ander persone wat gemeid is met opvoeding en onderwys in die skool moet ernstig nadink oor die verskeidenheid probleme wat tans in skole in die RSA bestaan. Aandag sal gegee moet word aan die moontlikheid van geïntegreerde openbare skole in die onmiddellike toekoms. Indien hierdie almal insluitende openbare skole nie funksioneer volgens God se wil (wet) vir die (gees en rigting van die) skool nie, sal daar ernstig gedink moet word aan die oprigting van (Christelike) privaatskole.
- Elke kultuurgroep in die RSA behoort na sy eie aard en wese 'n eie vorm van onderwys te ontwikkel en deur mense van die eie kultuurgroep beheer en bestuur te word, omdat hierdie mense weet en besef wat hul kinders se behoeftes en opvoedingsmoontlikhede is. Indien die ouers van 'n bepaalde kultuurgroep dan nog steeds nie saamstem met die 'tipe' van onderwys wat deur 'n eie onderwysstelsel voorsien word nie, sou daar geen ander alternatief wees as om privaatskole te stig nie.

6.5 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE WAT BLOOTGELEË IS

Die volgende leemtes in die bestaande kennis aangaande die ontstaansoorsake van enkele 'soorte' privaatskole het gedurende hierdie navorsing na vore gekom:

- Navorsing behoort onderneem te word oor die metafisiese filosofie van Rudolf Steiner en hoe hierdie ingewikkelde filosofie sy lewensuitkyk en opvoedkundige opvattinge beïnvloed het. Alhoewel die bogenoemde aspekte wel in hierdie navorsingsverslag bespreek is, het die ruimte ontbreek om 'n volledige bespreking van Steiner se 'spiritual science' en antroposofiese filosofie aan te bied.
- Daar was nie geleentheid om elke vak in die kurrikulum van die privaat Christelike dagskole indringend te ondersoek en te bespreek nie. Die aanbieding van elke vak volgens Bybelse riglyne behoort breedvoeriger nagevors te word. Sodanige navorsing sal moontlik nuwe onderwysmetodes blootlê vir die onderrig van vakke in Christelike skole.
- Verdere navorsing kan gedoen word op die gebied van die verskillende 'soorte' privaatskole in die RSA, veral ten opsigte van die redes vir hulle ontstaan, eie-aard en funksionering.

- Slegs enkele ‘soorte’ privaatskole is bestudeer. ’n Navorsingsgebied wat interessante uitdagings kan bied, is die vele ander ‘soorte’ privaatskole in Europa en Amerika. So ’n tipe navorsing kan moontlik verdere perspektiewe verskaf in verband met die ontstaansoorsake van privaatskole.
- Laastens kan daar deur verdere navorsing vasgestel word of die huidige openbare onderwysstelsel van die RSA aan die uiteenlopende behoeftes en eise van alle ouergroepe voldoen. ’n Deurtastende futurologiese ondersoek na die moontlikheid van alternatiewe privaatskole as antwoord op die huidige onderwyskrisis in die RSA, kan van betekenis in die toekoms wees.

6.6 SLOTSOM

In hierdie, die finale hoofstuk van hierdie navorsingsverslag, is ’n poging aangewend om sekere bevindings en gevolgtrekkings uit die ontledings van die vorige hoofstukke te formuleer. Sekere aanbevelings asook verdere navorsingsmoontlikhede is aan die hand gedoen.

Dit blyk uit die ondersoek dat elke ‘soort’ privaatskool enersyds uniek en partikulier is. Daar is gevind dat hierdie uniekheid toegeskryf kan word aan die partikuliere en/of kontingente ontstaansoorsake van ’n betrokke skool. Daar is egter ook sekere gemeenskaplike ontstaansoorsake wat skynbaar by alle ‘soorte’ privaatskole sal voorkom. Elkeen (veral ouers) wat betrokke is by en gemoeid is met onderwysvoorsiening aan kinders, behoort die regte keuse te maak wanneer dit kom by die ‘soort’ privaatskool wat gekies moet word. Die “regte” keuse vind plaas as die Skrif (Wet van God) as kriteria vir skool- en onderwysvoorsiening gebruik word. Die Christen stel die volgende as uitgangspunt by onderwysvoorsiening:

Kennis begin deur die dien van die Here; dit is net dwase wat wysheid en opvoeding as gering ag (Spr. 1:7). En: U Woord is die lamp wat my die weg wys, die lig op my pad (Psalm 119:105).

BIBLIOGRAFIE

- ADAMS, J.E. 1982. Back to the blackboard. Phillipsburg : Presbyterian and Reformed Publishing Company.
- ANON. 1970. Great Awakening. (*In Encyclopaedia Americana*, 13:159.)
- ANON. 1971a. Boeddhisme. (*In Ensiklopedie van die wêreld*, 2:424.)
- ANON. 1971b. Hindoeïsme. (*In Ensiklopedie van die wêreld*, 5:50.)
- ANON. 1976. Reïnkarnasie. (*In Ensiklopedie van die wêreld*, 8:428.)
- ANON. 1978a. An international Christian teacher's convention. *Christian educators journal*, 17(3):4-5, Jan./Feb.
- ANON. 1978b. Christian schools: learning in the courtroom. *Christianity today*, 22(22):36-38, Sep.
- ANON. 1984. Steiner, Rudolf. (*In The new encyclopaedia Britannica (Macropaedia)*, 9:549-550, 942.)
- ANON. 1985. Reformatoriese skool in Pretoria. *Die Kerkblad* :25, Jan. 16.
- ANON. 1987. Extraordinarily normal. *Sunday Tribune* :20, Jan. 11.
- ANON. 1988a. Michael Mount Waldorf School, Bryanston. *Building*, 14:46-48, Apr.
- ANON. 1988b. Build upon the word of God. Texas. (Inligtingsbrosjure in besit van outeur.)

- ANON. 1989a. Nuwe rigting bepleit vir die onderwys. *Die Beeld* :2, Jan. 13.
- ANON. 1989b. Private skole beheer deur registrasie. *Beeld* :2, Jan. 13.
- ANON. 1989c. Private schools set the trend in SA. *Business Day* :6, May. 19.
- ANON. 1989d. Closure of christian schools condemned. *Daily Dispatch* :2, Jan. 14.
- ANON. 1990. Onderwys waarheen? *Mondstuk*, 19(211):1,3,7,9, Jan.
- ARONS, S. 1976. The separation of school and state: Pierce reconsidered. *Harvard educational review*, 46(1):76-104, Feb.
- BARNARD, S.S. 1984. Inleiding tot die vergelykende opvoedkunde. Durban : Butterworth.
- BARNES, H. 1980. An introduction to Waldorf education. *Teachers college record*, 81(3):323-326, Spring.
- BARRETT, R. 1981. Freedom, license and A.S. Neill. *Oxford review of education*, 7(2):157-164.
- BASSON, A.J. 1982. Enkele hedendaagse humanisties-ideologiese opvoedingstendense. (In De Vries, C., Basson, A.J. en Steyn, J.C. Pedagogiese perspektiewe. Durban : Butterworth. p. 43-100.)
- BAYLY, J. 1980. Why I'm for Christian Schools. *Christianity today*, 24(2):92-95, Jan.
- BEEKE, J.W. 1986. Christian education: taught or caught? *Christian educators journal*, 25(4):14-15, Apr./May.
- BLUNT, R.J.S. 1982. A study of the educational thought of Rudolf Steiner. Grahamstown. (Thesis (M. Ed.) - Rhodes University.)
- BOONSTRA, P. 1984. Christian mathematics education. How reasonable is our rationale? *Christian educators journal*, 24(1):36-37, Oct./Nov.

- BORDEWYK, G.L. 1990. The battle of the books. *Christian home and school*, 68(1):4, Jan.
- BOWEN, J. & HOBSON, P.R. 1974. Theories of educational studies of significant innovation in Western educational thought. Sydney : Wiley.
- BRODERICK, W.E. 1974. A tribute to A.S. Neill. *Phi Delta Kappan*, 55(10):685-687, Jun.
- BRODINSKY, B. 1983. The New Right and its impact on education. *The educational digest*, 48(6):6-9, Febr.
- BRUINSMA, R.W. 1984. Children in the Christian School: sinners or saints. *Christian educators journal*, 24(1):8-11, Oct./Nov.
- BUCHANAN, H.A. & BROWN, B.W. 1967. Will Protestant church schools become a third force? *Christianity today*, 11(16):3-5, May.
- BURNS, B. 1987. A new era in Cape education. *The Cape Times* :6, Feb. 13.
- CALLAHAN, J.F. & CLARK, L.H. 1977. Introduction to American education: planning for competence. New York : Macmillan.
- CARLGREN, F. 1976. Education towards freedom: a survey of the work of Waldorf Schools throughout the world. East Grinstead : Lanthorn.
- CARPER, J.C. 1982. The Whisner decision: a case study in state regulation of Christian Day Schools. *Journal of church and state*, 24(2):281-302, Spring.
- CARPER, J.C. 1983. The Christian Day School Movement. *The educational forum*, 47(2):135-149, Winter.
- CLAPP, R. 1982. The police lock a Baptist church. *Christianity today*, 26(18):54-60, Nov.
- COETZEE, J.C. 1965. Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde. Pretoria : J.L. van Schaik Beperk.

- CORWIN, E.S. 1964. American constitutional history. New York : Harper and Raw Publishers.
- CRATER, T.D. 1981. The unproclaimed priests of public education. *Christianity today*, 25(17):44-47, Apr.
- CROALL, J., *red.* 1983. All the best, Neill: letters from Summerhill. London : Deutsch.
- CUMMINGS, D.B., *red.* 1979. The purpose of a Christian school. Phillipsburg : Presbyterian and Reformed Publishing Company.
- DAVY, J. 1975. Work arising from the life of Rudolf Steiner. South Africa : Rudolf Steiner Publications.
- DAVY, J. 1980. The social meaning of education. *Teachers college record*, 81(3):345-359, Spring.
- DE GRAAFF, A.H. 1987. Return to basics: temptation and challenge. *Christian educators journal*, 17(4):7,23,24-25, Mar./Apr.
- DE JONG, N. 1969. Education in the truth. Phillipsburg : Presbyterian and Reformed Publishing Company.
- DE JONG, N. 1984. Should church and state be seperated? *Christian educators journal*, 23(3):14-17, Feb./Mar.
- DEKKER, Elise. 1983. Antropologiese vooronderstellings, opvoeding, onderwys en opvoedkunde. (*In* Van der Walt, J.L., Dekker, Elise. I., & Van der Walt, I.D. Die opvoedingsgebeure: 'n Skrifmatige perspektief. Potchefstroom : Instituut vir Reformatoriese studie p. 92-189.)
- DE KLERK, P. 1977. Die opkoms van Europa: 'n inleiding tot die Westerse beskawingsgeskiedenis vanaf die vyftiende eeu tot 1815. Durban : Butterworth.
- DE WET, J.J., MONTEITH, J.L., DE K., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Pretoria : Butterworth.

- DOOYEWEERD, H. 1953(I). A new critique of theoretical thought, vol. 1. Philadelphia : Presbyterian and Reformed Publishing Company.
- DORF, P. 1976. The constitution of the United States: with a clause-by-clause analysis. New York : Oxford Book Company.
- DRECKMEYER, M. 1986. Die Noord-Amerikaanse Christelike skoolbeweging. *Educare*, 15(2):34-41. Feb.
- DUANE, M. 1973. Neill and Summerhill. *Times educational supplement* :5, Sep. 28.
- EDMUNDS, L.F. 1956. Rudolf Steiner education. Great Britain : Mandley and Unett Limited.
- EDWARDS, P. 1967. Rudolf Steiner. (*In Encyclopaedia of philosophy*, 8:13-14.)
- ERICKSON, D.A. 1982. Private schools. (*In Encyclopedia of educational research*, 3:1448-1153.)
- EVEARITT, T. 1982. The Fundamentalist schools boom. *Christian educators journal*, 22(4):25-26, Apr./May.
- FISHER, W.H. 1965. Wanted: Protestant schools. *Christianity today*, 19(16):11-12, May.
- FLEMMING, D.B. & HUNT, T.C. 1987. The world as seen by students in Accelerated Christian Education schools. *Phi Delta Kappan*, 68(7):518-523, Mar.
- FOSTER, S.W. 1984. An introduction to Waldorf education. *Clearing house*, 57(5):228-230, Jan.
- FRANKEN, J. 1984. Discipline in the Christian classroom. *Christian educators journal*, 23(2):21-23, Dec. 1983/Jan. 1984.
- GREENE, A.E. 1977. Norms and objectives for Christian education. (*In Steensma, G. & Van Brummelen, H. Shaping school curriculum: a biblical view. USA : Signal Publishing Corp. p. 9-14.*)

GUNTER, C.F.G. 1964. Opvoedingsfilosofieë: op weg na 'n Christelike opvoedingsfilosofie. Stellenbosch : Universiteits Uitgewers.

HART, H.H., *samest.* 1973. Summerhill: for and against. London : Angus and Robertson.

HARTSHORNE, K. 1989. Education - the laboratory of South Africa's future. *Mentor*, 71(2):20-28.

HARWOOD, A.C. 1957. Rudolf Steiner schools. (*In Bereday, G. & Lauwerys, J.A., eds.* The year book of education. London : Evans Brothers Ltd. p. 483-490.)

HATTEN, W.E. 1981. Graduate programs in Christian school education. *Christian educators journal*, 20(3):21-23, Feb./Mar.

HAUPTFLEISCH, D.C. 1984. Die Afrikaanse Woordeboek. Sewende Deel. Pretoria : Die Staatsdrukker.

HENNING, O.A. 1982. Die spanning tussen die determinisme en indeterminisme by enkele kontemporêre Wes-Duitse opvoedkundige denkers. Bloemfontein. (Proefskrif (D. Ed.) - UOVS).

HOPKINS, R.L. 1976. Freedom and education: the philosophy of Summerhill. *Educational theory*, 26(2):188-213, Spring.

HOWARD, D.R. 1988. The school of tomorrow for children today: facts about Accelerated Christian Education. Texas. (Inligtingsbrosjyre in besit van outeur.)

HUGHES, J.M. & SCHULTZ, F.M. 1976. Education in America. New York : Harper and Row Publishers.

ICENHOWER, R.B. 1984. Keys to management: middle and upper elementary grades. *Christian educators journal*, 24(1):14-16, Oct./Nov.

JOHNSON, R.E. 1987. ACE responds. *Phi Delta Kappan*, 68(7):520-521, Mar.

KIENEL, P.A. 1981. Reasons for Christian schools. Milford : Mott Media.

- KIM, S.S. 1984. The modern school: its crises and its future. Potchefstroom. (Thesis (D. Ed.) - PU for CHE.)
- KRANENDONK, D.L. 1978. Christian day schools. Ontario : Paideia.
- KRITZINGER, M.S.B. 1972. Verklarende Afrikaanse woordeboek. Pretoria : Van Schaik Beperk.
- KRUGER, M.M. & WHITLE, E.P. 1982. Fundamentele perspektiewe in die opvoedkunde. Kaapstad : Juta Bpk.
- LAWTON, D. 1977. Education and social justice. London : SAGE.
- LEE, G.C. 1960. An introduction to education in modern America. New York : Holt, Rinehart and Winston.
- LESAGE, J. 1989. 'Born again schools row! Decision slammed as unfair, political'. *The Citizen* :5, Jan. 14.
- MATTHIAS, W. 1979. What ever happened to Summerhill? *Childhood education*, 55(5):265-267, May/Jun.
- MELLEMA, G. 1984. What is in a genuine educational aim? *Christian educators journal*, 23(2):14-15, Dec./Jan.
- NEILL, A.S. 1915. A dominie's log. London : Herbert Jenkins.
- NEILL, A.S. 1917. A dominie dismissed. London : Herbert Jenkins.
- NEILL, A.S. 1920. A dominie in doubt. London : Herbert Jenkins.
- NEILL, A.S. 1922. A dominie abroad. London : Herbert Jenkins.
- NEILL, A.S. 1932. A problem parent. London : Herbert Jenkins.

- NEILL, A.S. 1936. *Is Scotland educated?* London : G. Routledge.
- NEILL, A.S. 1937. *That dreadful school.* London : H. Jenkins.
- NEILL, A.S. 1939. *The problem teacher.* London : Herbert Jenkins.
- NEILL, A.S. 1948. *The problem family.* London : Herbert Jenkins.
- NEILL, A.S. 1953. *The free child.* London : Herbert Jenkins.
- NEILL, A.S. 1968. *Summerhill.* Harmondsworth : Penguin Books.
- NEILL, A.S. 1972. *Neill, Neill, orange peel: an autobiography.* New York : Hart.
- NIEUWSMA, D. 1982. Education: a smashing success? *Christian educators journal*, 21(2):6-7, Dec./Jan.
- OGLETREE, E.J. 1974. Rudolf Steiner: unknown educator. *Elementary school journal*, 74(6):344-351, Mar.
- O'NEILL, W.F. 1969. Selected educational heresies: some orthodox views concerning the nature and purpose of contemporary education. Illinois : Scott, Foresman and Company.
- O'NEILL, W.F. 1983. *Rethinking education: selected readings in the educational ideologies.* Iowa : Kendall/Hunt.
- PARK, J.C. 1980. Preachers, politics and public education: a review of right-wing pressures against public schooling in America. *Phi Delta Kappan*, 61(9):608-612, May.
- PERRY, L.R., *red.* 1967. Bertrand Russell, A.S. Neill, Homer Lane, W.H. Kilpatrick: four progressive educators. London : Macmillan.
- PETERSON, J.W. 1979. "What's it like in a private school?". *Phi Delta Kappan*, 61(1):22-23, Sep.

PHENIX, P.H. 1965. Religion in American public education. (*In* Dropkin. S.H., Full, H. & Schwartz, E. Contemporary American Education: an anthology of issues, problems, challenges. New York : MacMillan. p. 516-523.)

PISTORIUS, P. 1974. Padlangs met die pedagogiek: 'n gids tot studie van die prinsipiële pedagogiek vir onderwysstudente. Potchefstroom : Pro Rege.

PISTORIUS, P. 1982. Gister en vandag in die opvoeding. Potchefstroom : Pro Rege.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981a. Onderwysvoorsiening in die RSA. Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-onderzoek na die onderwys. Pretoria. (Onderzoek na die Onderwys, nr. 1.) (Voorsitter: J.P. de Lange.)

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1982b. Verslag van die werkkomitee: Onderwysbeginsels en beleid. Verslag oor beginsels vir onderwysvoorsiening in die RSA. Pretoria. (Onderzoek na die Onderwys, nr. 2.) (Voorsitter: F. van der Stoep.)

RAVITCH, D. 1983. Confronting New Right attacks on public education. *The education digest* 48(7):6-9, Mar.

REESE, W.J. 1982. Public schools. *Educational theory*, 32(1):9-17, Winter.

REESE, W.J. 1985. Soldiers for Christ in the army of God: the Christian School Movement in America. *Educational theory*, 35(2):175-194, Spring.

REYNOLDS, L. 1984. A Beka publications: philosophy and theory of instruction. *Christian educators journal*, 24(1):24-26, Oct./Nov.

RGN

kyk

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING.

RIEDEMANN, G.J. 1974. Die opvoedingsteorie en -praktyk van A.S. Neill. Stellenbosch. (Skripsie (M.Ed.) - Universiteit van Stellenbosch) (Mikrofiche 75/53.)

ROSSI, P.H. & ROSSI, A.S. 1979. The historical roots of the parochial schools in America. (In Johnson, J.A., Collins, H.W., Dupuis, V.L. & Johansen, J.H. Foundations of American education. Boston : Alwyn and Bacon. p. 207-210.)

SANDERSON, J. 1979. Pupil. (In Cummings, D.B., red. The purpose of a Christian school. Phillipsburg : Presbyterian and Reformed Publishing Company. p. 25-32.)

SCHINDLER, C.E. 1979. Educating for eternity. Wheaton : Tyndale House.

SCHOEMAN, P.G. 1983. Wysgerige pedagogiek. Bloemfontein: SACUM.

SCHOONEES, D.C., red. 1955. Die Afrikaanse Woordeboek. Deel I. Pretoria : Staatsdrukkers.

SCOTT, R.V. 1985. In-service in the Christian school: a means to meet a mandate. *Christian educators journal*, 24(4):18-20, Apr./May.

SHEPHERD, A.P. 1975. A scientist of the invisible: an introduction to the life and work of Rudolf Steiner. London : Hodder en Stoughton.

SMIT, G.J.J. 1980. History for standard nine. Cape Town: Maskew Miller.

SMITH, T.L. 1970. Parochial education and American culture. (In Nash, P. History and education. New York : Random House. p. 192-211.)

STEENSMA, G.J. 1977. To those who teach. Signal Mountain : Signal.

STEENSMA, G.J. & VAN BRUMMELEN, H.W. red. 1977. Shaping School Curriculum: a Biblical View. USA : Signal Publishing Corp.

STEINER, R. 1919. De kern van het sosiale vraagstuk in de lewensvoorwaarden voor het heden en de toekoms. Utrecht : W. de Haan Uitgever.

STEINER, R. 1921. Waldorf education for adolescence. London : Anthroposophical Publishing Company.

STEINER, R. 1928. Human life in the light of anthroposophy. London : Rudolf Steiner Publishing Company.

STEINER, R. 1932. Mein Lebensgang. Goetheanum : Philosophisch-Anthroposophischer Verl.

STEINER, R. 1947. The spiritual ground of education. London : Anthroposophical Publishing Company.

STEINER, R. 1951. The course of my life. London : Anthroposophical Publishing Company.

STEINER, R. 1957. The foundation stone. London : Anthroposophical Publishing Company.

STEINER, R. 1966. Study of man: general education course. London : Rudolf Steiner Press.

STEINER, R. 1970. The philosophy of freedom (The philosophy of spiritual activity): the basis for a modern world conception. London : Rudolf Steiner Press.

STEINER, R. 1971. Human values in education. London : Rudolf Steiner Press.

STEINER, R. 1982a. The roots of education. London : Rudolf Steiner Press.

STEINER, R. 1982b. The kingdom of childhood. London : Rudolf Steiner Press.

STORMBERG, R.N. 1980. Europe in the twentieth century. Englewood Cliffs N.Y. : Prentice-Hall.

STRAUSS, D.F.M. 1978. Inleiding tot die Kosmologie. Bloemfontein : Sacum.

STRAUSS, D.F.M., SMIT, J.H. & SCHOEMAN, P.G. 1978. Kompendium vir studente in die wysbegeerte en die wysgerige pedagogiek, deel I. Durban : Butterworth.

STRUIK, A. 1981. Personalizing education. *Christian educators journal*, 20(4):8-10. Apr./May.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1967. Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid, no 39 van 1967. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1984. Die Wet op Onderwysbeleid vir Algemene Onderwysake, no. 76 van 1984. Pretoria : Staatsdrukker.

SUID-AFRIKA (Republiek). 1986. Die Wet op Private Skole, no. 104 van 1986. Pretoria : Staatsdrukker.

TERBLANCHE, H.J. & ODENDAAL, J.J. 1966. Afrikaanse Woordeboek: verklarend met woordafleidings. Johannesburg: Afrikaanse Persboekhandel.

THERON, M. 1989. Optrede kom teen skole as deure nie toemaak. *Die Beeld* : 1-2, Jan. 13.

TOMLINSON, H. 1978. The multi-cultural curriculum. *Secondary education*, 8(2):15-17, Jul.

TYACK, D.B. 1970. Onward Christian soldiers: religion in the American common school. (In Nash, P. History and education. New York : Random House. p. 212-255.)

VAN BRUMMELEN, H. 1981. Moral education in the shools. *Christian educators journal*, 21(1):4-6, Oct./Nov.

VAN BRUMMELEN, H. 1989. The New Christian Right and North American Education. Potchefstroom: PU for CHE. (Institute for Reformational Studies. Study Pamphlet no. 258.)

VAN DER WALT, J.L. 1982. Die navorsingsmetode van die fundamentele opvoedkunde. *Koers*, 47(1):28-44.

VAN DER WALT, J.L. 1983. Oor opvoeding in 'n neutedop. Potchefstroom : Media Publikasies.

- VAN DER WALT, J.L. 1984. Projek: religieuse en lewensbeskoulike differensiasie in die onderwys. Potchefstroom : PU vir CHO. (Ongepubliseerde navorsingsveslag.)
- VAN DER WALT, J.L. & DEKKER, Elise I. 1983. Fundamentele opvoedkunde vir onderwysstudente. Potchefstroom : Media Publikasies.
- VAN DER WALT, J.L. & POSTMA, W. 1987. Strominge in die Opvoedingsteorie 2. Kaapstad : Owen Burgess.
- VAN DYKE, J. 1982. Philosophy in the Christian high school. *Christian educators journal*, 21(3):6-9, Febr./Mar.
- VAN GILST, L. 1984. What is a Christian perspective of education? *Christian educators journal*, 23(3):4-5, Feb./Mar.
- VAN GILST, L. 1986. Shaping kingdom-centered curriculum. *Christian educators journal*, 25(3):4-5, Feb./Mar.
- VAN SPRONSEN, G. 1984. A reply to Dr. de Jong. *Christian educators journal*, 23(3):17-18, Feb./Mar.
- VAN WYK, J.H. 1979. Strominge in die opvoedingsteorie: enkele kosmosentriese opvoedings- en opvoedkundebeskouinge. Durban : Butterworth.
- VAN ZYL, J. 1985. Afrikaanse private skole ál gewilder. *Die Beeld* :18, Apr. 25.
- VAUGHAN, M. & HILL, F. 1973. Forward from the Summerhill experiment. *Times educational supplement* : 10, February 9.
- VENTER, I.S.J. & VERSTER, T.L. 1986. Opvoedingstemas in tydsperspektief, deel 3. Pretoria : UNISA.
- WALDNER, M. 1990. 'Eerste tree' na oop skole. *Die Rapport* : 2, Maart, 25.
- WEIDEMANN, A. & SWANEPOEL, J.J. 1981-1982. Geselekteerde kommentaar op die RGN verslag oor die onderwys. Bloemfontein : Instituut vir Eietydse Geskiedenis. (Ineg Publikasiereeks : C- reeks, dokumente publikasies.)

WELTON, D.A. 1979. Realms of teaching: an introduction to American education. Chicago : McNally.

WETTE

kyk

SUID-AFRIKA (Republiek)

WILKINSON, R. 1978. Commonsense schooling based on the indication of Rudolf Steiner. East Grinstead : Henry Goulden.

WOOD, J.E. 1982a. New Religions and the First Amendment. *Journal of church and state*, 24(3):455-462, Autumn.

WOOD, J.E. 1982b. "Scientific Creationism" and the public schools. *Journal of church and state*, 24(2):231-243, Spring.

WOOD, J.E. 1987. Religious Fundamentalism and the public schools. *Journal of church and state*, 29(1):7-17, Winter.

WYCKOFF, D.C. 1970. Religious education. (*In The Encyclopaedia Americana*, 23:352-353.)