



WETENSKAPLIKE BYDRAES VAN DIE PU VIR CHO
Reeks H: Inougurele Rede nr. 69

**DIE BEWEERDE MISLUKKING VAN DIE
SKOOL — 'N VRAAGSTUK VIR FUNDA-
MENTEEL-OPVOEDKUNDIGE BESIN-
NING**

J.L. van der Walt

Rede uitgespreek by die aanvaarding van die
amp as Hoogleraar in die Departement Teo-
retiese Opvoedkunde aan die Potchefstroom-
se Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
op 22 Augustus 1980

**Potchefstroom
1980**

DIE BEWEERDE MISLUKKING VAN DIE SKOOL — 'N VRAAGSTUK VIR FUNDAMENTEEL-OPVOEDKUNDIGE BESINNING

1. INLEIDENDE OPMERKINGS

Dit is my doel om met die behandeling van die tema, naamlik die *Beweerde mislukking van die skool*, vir u te probeer aantoon hoe die deelwetenskap van die opvoedkunde waarin ek die professoraat ontvang het, naamlik Teoretiese Opvoedkunde (ook bekend as fundamentele opvoedkunde) te werk gaan by die beoordeling van allerlei standpunte en teorieë in die opvoedkunde. Die fundamentele opvoedkunde kan as die wagter op die mure, die radartoestel, die langafstandsoopsporingsmeganisme van die opvoedkunde beskou word: dit is hierdie deelwetenskap van die opvoedkunde wat die gevare van vreemde, selfs ondermynende ideologieë moet aandui en beveg sodat sodanige ideologieë nie eventueel die werklike praktiese onderwys in ons land binnesypel en dit van die Christelik-nasionale karakter waarvoor daar steeds geywer word, beroof nie. Ek wil dus graag vir u aantoon hoe die fundamentele opvoedkunde prakties werk, en dit doen ek graag aan die hand van die krisis waarin die skool as samelewingsverband, as opvoedende-onderwysende instelling in die afgelope dekades beland het. Hoewel die opvoedkundige 'n besondere belangstelling in die skool het, moet dit duidelik begryp word dat hy nie die enigste wetenskaplike is wat daarby belang het nie. Die behandeling wat hierna volg, is gevolglik slegs op die spesiale belangstellingsaspek van die opvoedkundige in die skool toegespits en die sosiaal-maatskaplike krisis van die skool word net so terloops aangeraak.

2. DIE HOOFKONTOERE VAN DIE BEHANDELING

Die krisis of die beweerde mislukking van die skool word hierna onder die volgende opskrifte behandel: die herkoms van die krisis van die skool, 'n tipering van die krisis soos dit vandag vergestalt is in die skool, 'n oorsig van een van die skerpste aanvalle op die skool waarvan ons vandag bewus is, en ten slotte 'n eie fundamenteel-opvoedkundige beskouing van die skool waarin gepoog word om 'n Skrifgefundeerde perspektief op die probleem te werp.

3. DIE HERKOMS VAN DIE SOGENAAMDE KRISIS VAN DIE SKOOL

3.1 Oriëntering

Hoewel dit veral die taak van die historiese opvoedkunde is om oor die geskiedenis van opvoedingsaangeleenthede te besin, is dit tog nodig om deur middel van 'n baie kort historiese oorsig op hoogte te kom van waar die sogenaamde krisis van die skool sy historiese wortels het. Op hierdie wyse kan daar dan baie deegliker op die verskillende vergestaltings van die krisis van die skool ten opsigte opvoedende onderwys in ons eie tyd deur die fundamentele opvoedkunde gelet word. 'n Kritiese oorsig van die kontemporêre opvoedkundige denke oor die afgelope 25 jaar bring aan die lig dat daar in hierdie tydperk groot veranderinge ten opsigte van sowel die opvoedkundige teorie as die opvoedingspraktyk ingetree het. Dit val ook op dat opvoedkundige denke in dié tydperk meer veranderinge ondergaan het en dat die opvoedingspraktyk aan meer ontevredenheid onderworpe was as in enige voorafgaande tydperk. Die mensdom is oor die algemeen nie bekend vir sy rus, vrede en kalmte nie en tog het opvoeding in die verlede buite dié konflikte gestaan — en ook die skool is gewoonlik bó al die strydpunte verhef. Dit is tans nie meer die geval nie; in hierdie eeu, veral sedert die vyftigerjare, was daar toenemende pogings om opvoeding in die algemeen en die skool in die besonder aan die aktuele vraagstukke van die tyd te bind (Bowen, 1979, p. 305). Opvoeding is, soos godsdiens en politiek, 'n besonder gevoelige saak waarvoor mense uiteenlopende dog ewe sterk menings huldig. Dit is te verstaan dat opvoeding, veral onderrig en leer, synde die toerusting van ons kinders vir hulle roeping en taak — in die geval van die Christen in die diens van God, sy koninkryk en die naaste — soveel aandag sal ontvang.

„What happens in our educational institutions at all levels”, sê Smith (1979, p. 556), „determines, for the most part, the make-up of the new generation and with it the future of national life and even of civilization itself”.

3.2 Die konserwatiewe skooltradisie: 1879-1904

Die konserwatiewe opvoedings- en skooltradisie staan ook as essentialisme en perennialisme (soms egter met ander beklemtoning) bekend. Histories gesien, werk hierdie beskouing die neiging in die hand dat opvoeding en die skool 'n bepaalde bevoorregte groep mense in die samelewing in staat stel om die mag in die samelewing te behou. Hiervan is die antieke Griekse opvoedingsteorie 'n goeie voorbeeld. Vanaf die tyd van Plato tot laat in die negentiende eeu was die klassieke Griekse opvoe-

dingsbeskouing die paradigma vir opvoeding in die Weste* (Bowen, 1979, p. 309; Mc Clintock, 1979, p. 637). Hierdie opvoedingsteorie is in moderne tye in die vorm van „grammar schools” (*lycées, gymnasia, kolleges* en dies meer) in ’n vaste vorm gegiet en aanvaar. Al vóór die negentiende eeu vind ’n mens ’n groot vertroue in die sogenaamde konserwatiewe opvoedings-tradisie. Na die Amerikaanse Burgeroorlog is byvoorbeeld gesê dat die mislukking van die onderwys en van die skool nie in eerste instansie aan die skool of die onderwys self te wyte was nie, maar aan die feit dat daar nie vrye skole (sogenaamde „free schools”) oor die hele land bestaan het nie. As daar sulke skole in die Suide was, het die Pennsylvaniese onderwyskundige J.P. Wickersham gesê, sou daar nie ’n burgeroorlog gewees het nie. Teen 1800 het die skool in die Weste — ook in die RSA — die basiese vaardighede, naamlik die sogenaamde „drie r’e”, en basiese godsdienstige en sedelike beginsels aan die leerlinge oorgedra, en het maar weinig ten opsigte van beroepsopleiding gedoen. Ten 1870 was daar in die hele VSA slegs sowat 400 openbare sekondêre skole wat veral onderrig aan ’n klein élite- of bevoorregte groep gegee het, gewoonlik dogters wat hulleself vir ’n beroep in die onderwys voorberei het of seuns wat na skool kolleges toe wou gaan (Mc Clellan, 1977, p. 223). In die negentiende eeu Amerika was die sekondêre skool dus eintlik slegs vir elite bedoel, terwyl die besoek van ’n primêre skool as voldoende voorbereiding vir ’n lewe in die gemeenskap beskou is. Openbare steun vir die sekondêre skool het gevolglik met baie teenstand te doen gekry. Die arbeidersklas in die VSA het byvoorbeeld gemeen dat hulle kinders geen voordeel uit die skole sou kry nie. Eers in 1874 het die sogenaamde Kalamazoo-besluit die weg vir die openbare finansiële ondersteuning van die sekondêre skool in daardie land oopgemaak (Cutler, 1977, p. 241).

Dit is veral as die taak van die primêre skool beskou om aan soveel leerlinge as moontlik tussen drie en ses jaar onderrig te gee in die dinge wat vir elke mens in sy latere lewe noodsaaklik en nuttig was. Om die rede is die sekondêre skool en beroepsopleiding as onnodige weelde beskou (Mc Clellan, 1977, p. 223). In die negentiende eeu Industriële Ontwaking was daar — eintlik anders as wat ’n mens sou verwag — ’n uitbreiding van die tradisionele opvoedingsteorie en -praktyk; daar was in werklikheid ’n klassieke herlewing. Hoewel beroepskole ontstaan en besoek is, het die klassieke skool (ook bekend as *grammar school, lycée, gymnasium, college, ginnasio*) die gewilde skool gebly, want dit het die leerlinge tot *paideia* of *excellence* opgevoed, die mens by uitstek vir die samelewing voorberei (Bowen, 1979, p. 308). Hierdie skole is as die prestige-inrigtings beskou.

* In hierdie behandeling word die krisis van die skool agter die sogenaamde ystergordyn buite rekening gelaat. Sodanige krisis bestaan egter ook daar. Vergelyk Chen (1978), Shirk (1978), Hinds (1978), Ivanov (1976), Easson (1978) en Monoszon (1978).

In die negentiende eeu het die konserwatiewe opvoedings- en skooltradisie dus sy finale beslag verkry, veral vanweë die interaksie van twee faktore, naamlik die teruggrype na die klassieke opvoedingsgedagtes en die opkoms van 'n nuwe stedelike kapitalistiese middelstand. Hierdie nuwe middelstand het na erkenning in die samelewing gesoek deur onder andere na die *klassieke skool* te gryp en so het die grammar school en sy eweknieë in die VSA, Brittanje en Europa as 't ware 'n inspuiting ontvang (Bowen, 1979, p. 310).

Die negentiende eeuse middelklas het toe van die skool iets gemaak wat in ons tyd sekere ernstige reperkussies sou hê: hulle het die konserwatiewe skooltradisie hulle eie gaan maak sodat dit kon dien as 'n *seleksiemeganisme* om vas te stel of iemand tot die magelike toegang kan verkry. Die sogenaamde vrye kunste-gedagte (*artes liberales*) het herleef en was slegs vir die bevoorregtes beskore. Sogenaamde „liberale” opvoeding en bevoorregting/elitisme is op dié wyse verbind — en bly so verbind tot vandag toe. Toe die klassieke skole naderhand verplig gevoel het om van nuwe verwickelinge in die onderwyswêreld kennis te neem, is die natuurwetenskap en die wiskunde taamlik traag as sogenaamde „potensieële liberale studies” in die skole aan 'n paar uitverkorenes aangebied.

Terwyl die sogenaamde *grammar schools* deur die nuwe middelklas gevestig is, was daar ook nuwe ontwikkelinge onder die nuwe werkersklas wat óók weens die Industriële Omwenteling ontstaan het. Die nywerhede het 'n al groter behoefte aan 'n geletterde werkende klas gehad, en daarom het skole vir die massas nodig geword. Naas die middelklas- of bourgeois *grammar school*, *gymnasium*, *lycée* en *ginnasio* het daar nou sogenaamde elementêre skole onder name soos die *Volkschule*, *école élémentaire* en *scuola popolare* laat in die negentiende eeu ontstaan. Hierdie skole was swak beman met skaars-geletterde onderwysers en tienderjarige leerling-onderwysers wat van die opvoedkunde en veral van die onderwyskunde niks geweet het nie (Bowen, 1979, p. 310).

Vir ons tema, naamlik die beweerde mislukking van die skool, is dit nou baie belangrik om daarop te let dat die konserwatiewe (klassieke) skoolgedagte in ons tyd nog lank nie dood is nie. Ek wil die bewering maak dat die skool wat ons in Suid-Afrika ken — onder alle bevolkingsgroepe — nog dieselfde konserwatiewe skool is wat sy wortels in die opvoedingsgedagtes van Plato in die Griekse klassieke het (natuurlik met sekere beïnvloeding uit ander skooltradisies, soos nog aangetoon sal word.) Dat die sogenaamde *paideia*-ideaal nog springlewendig in die Weste is, blyk uit die feit dat die bekende opvoedkundige Harry S. Broudy in 1979 nog kon skryf: „I shall try to explicate why and how the faith in liberal education (waarmee hy die konserwatiewe (klassieke) tradisie bedoel) is justified”.

Hy glo dat „beyond specialised training for an occupation there is education for man as man, that is, cultivation of those powers man shares

with no other species: clear thinking, enlightened cherishing, and humane judgment". (Broudy, 1979, p. 446).

Vir die tema onder bespreking is dit noodsaaklik om daarop te let dat hierdie bevoorregte skooltradisie met sy klassiek-konserwatiewe inslag vandag nog groot aanhang geniet, in so 'n mate dat elke ander skool- en opvoedingsteorie òf daaruit voortkom, òf daarteen in reaksie kom (Bowen, 1979, p. 309).

3.3 'n Nuwe tydvak: progressivisme in opvoeding en onderwys: 1904-1929

Die ekonomiese toestande en toenemende gemeganiseerde produksie van lewensmiddele het veral die Amerikaners in die laaste drie dekades van die vorige eeu uit hulle tevredenheid met die konserwatiewe of tradisionele skooltradisie geskud. Hier bemerk 'n mens die eerste vorm van kritiek teen die konserwatiewe skooltradisie, naamlik dat die konserwatiewe skool nie voldoende voorsiening vir tegnieke, kennis en vaardighede maak nie. Beroepskompetensie het belangrik begin raak, en die skool se verwaarlosing van beroepsopleiding is ernstig bevaagteken. Skoolhervormers het op 'n nuwe *praktikaliteit* in die skool begin aandring — wat vir sowel die individu as die gemeenskap van nut kon wees. Oor presies watter beroepsvaardighede die skool moes oordra, kon opvoedkundiges aan die einde van die negentiende eeu egter nie saamstem nie, en tegelykertyd was hulle — soos vandag nog — huiwerig om van die konserwatiewe skooltradisie afstand te doen. Ook was hulle bang vir 'n verdeling van die gemeenskap op grond van beroepe (Mc Clellan, 1977, p. 224).

Die Kalamazoo-besluit het in die VSA die weg vir staatsondersteunde sekondêre skole gebaan, maar 'n mens kan sê dat dié skole eers teen 1920 inrigtings vir die massa geword het. Tot pas vóór hierdie datum was die terminale elementêre skool nog die skool vir die massas; dit was die skool wat in die dubbelloop onderwysstelsel naas die *grammar school* en sy eweknieë — wat vir die élite bedoel was — gestaan het (Bowen, 1979, p. 310). Selfs na die instelling van staatsondersteunde sekondêre skole is nie van alle leerlinge verwag om die skole te besoek nie, en die persentasie „drop-outs” was enorm (Cutler, 1977, p. 241). Teen 1940 was dit nog steeds die geval in die VSA en teen 1943 in die Verenigde Koninkryk. Vandag nog is die besoek van sekondêre skole in 'n land soos Eire nóg vry nóg verpligtend (Bowen, 1979, p. 310). Daar was aan die begin van hierdie eeu maar weinig sosiale mobiliteit, dit wil sê slegs enkele kinders uit die werkersklas is toegelaat om via die *grammar schools* na die universiteite te vorder en aldus in die bevoorregte klas opgeneem te word (Bowen, 1979, p. 310). Wat die tema in behandeling betref, sal ons vind dat hierdie gebrek aan sosiale mobiliteit later 'n kernbeswaar teen die skool word.

'n Mens vind dat so ongeveer in die twintigerjare van hierdie eeu baie mense van oordeel begin raak het dat die besoek van 'n skool belangrik was

vir die hantering van die daaglikse lewe. Die sukses van die byna algemene primêre skoolbesoek het die sekondêre skole gewild begin maak as 'n wyse om in die lewe te kan vorder. Ten spyte van die argwaan van die tradisionaliste en konserwatiste is daar al hoe meer druk op die konserwatiewe skool toegepas om die meer „bruikbare” vakke soos die natuurwetenskappe en enkele vreemde tale in die curriculum in te sluit. Ook handels- en nywerheidskursusse het na 1920 groot impetus ontvang. Die *paideia-vakke*, soos die tale en die kunste, is teen hulle sin gedwing om die burokratiese samelewing te begin dien (Cutler, 1977, p. 241). In die skole, het progressiviste soos Herbert Croly en Theodore Roosevelt betoog, is individuele vryheid en selfbepaling sekondêr aan die kollektiewe samelewing. Die skool moes die ruggraat van die *corporate state* word. Dit het weer ontstaan aan 'n ander soort elite gegee: op grond van IK-toetse en prestasies in die skool is die leerlinge wat die *corporate state* die beste kon dien, *geselekteer* (en hierheen sou later hewige kritiek kom.) Tog is sosiale eenheid bepleit deur alle kinders in 'n eenheid saam in 'n enkele komprehensiewe skool te plaas. Die depressie van die dertigerjare het, indien enigiets, slegs die sogenaamde „efficiency aim” van die skool versterk. Na die Tweede Wêreldoorlog is sosiale eenheid en utiliteit as sosiale en ekonomiese oogmerke benadruk. Die „life adjustment”-benadering was weer van die veertigerjare kenmerkend; die jeug moes vir 'n nuttige lewe binne die *corporate state* voorberei word (Cutler, 1977, p. 242).

Die skoolhervormingsbeweging van die jare 1904-1929 staan veral as die Europese progressivisme, die Amerikaanse progressivisme en die Sowjet-egalitariëse beweging bekend. Die Europese en Amerikaanse progressivisme het ook op die Suid-Afrikaanse skool trefkrag gehad, en die invloed daarvan is vandag nog in die skole sigbaar. Ten einde die hedendaagse spore daarvan vir fundamenteel-opvoedkundige beoordelingsdoeleindes in sig te kry, moet daar nou baie kortliks op die grondslae van die progressiwisme uitgebrei word.

Die *Europese progressivistiese beweging* het sy wortels in die gedagtes van Rousseau en die Franse verligting, en is 'n poging om die vindinge van die moderne wetenskap en denke te gebruik om opvoeding en die skool te verbeter. Rousseau c.s. se gedagtes is na die twintigste eeu deur die sogenaamde *ortodokse pedagogie* van Pestalozzi én Froebel en die *kontrakturele sosialisme* van die sogenaamde „utopiese sosialiste” soos Robert Owen, Charles Fourier, en Henri, die Comte de Saint-Simon, gedra (Bowen, 1979, p. 312). Laasgenoemde is bygestaan deur die utilitariëse filosofie van Jeremy Bentham en James Mill. Hulle het almal gestreef na die skepping van 'n nuwe sedelike orde waarin almal toegang tot skole sal kan ontvang sodat almal gelykelyk kan bydra tot die skoolwese én gelykelyk in die rykdomme van die lewe kan deel. (Hierdie sosialistiese gedagtes ten opsigte van die kritiek teen die skool kom vandag weer sterk na vore). Die

kerk en die bourgeoisie/die bevoorregte middelklas was hiervoor nie te vinde nie, en het die sosialisme as kontra-kultureel verwerp.

Die sogenaamde ortodokse pedagogie van Froebel en Pestalozzi het meer welslae behaal want dit het op die konserwatiewe skool- en onderwystradisie voortgebou. Hulle het egter eweneens die veronregting wat die tradisionele skool vir die minderbevoorregtes gebring het, probeer verlig. Die progressiewe beweging in Europa is vandag ook meer in ooreenstemming hiermee. As gevolg van allerlei maatskaplike verbeteringe soos die verbeterde lewensomstandighede van die werkers, die uitbreiding van die stemreg en dies meer, het die sosialistiese beweging momentum verloor en is daar naderhand aanvaar dat die klassestryd wat Karl Marx in die vooruitsig gestel het, nie meer nodig was nie. Die skool in die konserwatiewe tradisie is allerweë aanvaar as die toegangspoort tot 'n beter lewe. Die skool is die tregeter waardeur 'n mens moet gaan as voorwaarde vir 'n beter maatskaplike toekoms (Bowen, 1979, p. 313).

In die VSA is 'n baie meer aggressiewe progressiewe benadering ten opsigte van die skool gevolg. As gevolg van die pluriforme samestelling van die bevolking het relativistiese opvoedingsteorieë geredelik in hierdie land sedert die einde van die negentiende eeu posgevat. Die relativistiese opvoedingsteorie wat die beste daar posgevat het, was die pragmatisme, aanvanklik deur C.S. Peirce ontwikkel en daarna vir die opvoeding en onderwys vrugbaar gemaak deur Wm. James wat daarna as radikale empirisme verwyd het. Die pragmatisme het van meet af alle absolute norme en waardes ontken en die ervaring as die enigste geldige maatstaf vir goeie opvoeding, onderwys en skole aangelê. John Dewey het pragmatisme verder as eksperimentalisme uitgebou. Dit het weer op sy beurt enersyds op kritiek op die konserwatiewe skooltradisie uitgeloop, en andersyds skoolhervorminge laat ontstaan en die Amerikaanse progressiewe skoolbeweging gestimuleer (Bowen, 1979, p. 313). Soos Monshouer (1978, p. 108) aandui, vind 'n mens dat die kritiek van Dewey op die tradisionele skool al vooruitgryp na die krisis van die skool sedert die sestigerjare van hierdie eeu: „Dewey stelt dat de traditionele school autocratisch is en dat zijn schooltipe democratisch van aard is, en voorts dat democratie in zich beter is dan autocratie — beter in de zin dat 'democratic social arrangements promote a better quality of human experience, one which is more widely accessible and enjoyed, than do non-democratic and anti-democratic forms of social life' ”.

Waar die Europese progressiewe beweging veral in die privaatskole voortgang gevind het, het die Amerikaanse progressivisme veral in die openbare skole, die *public schools*, 'n invloed gehad. (Die vervlakking wat die pragmatistiese ervaringsfilosofie vir die *public schools* meegebring het, het na my oordeel geen geringe aandeel gehad nie in die hedendaagse krisis van die *public schools* in die VSA. Die *public school* word onder andere

daarvan beskuldig dat hy slegs op die kognitiewe en op ervaring ingestel is, en dat daar van opvoedende onderwys in die skole weinig tereg kom. Daar was ook soveel pragmatistiese invloed op ons blanke skoolwese in die RSA dat 'n mens kan wonder of hierdie kritiek nie al op ons eie skole van toepassing is nie.)

Die konserwatiewe opvoedkundiges, veral in die VSA, het skepties gestaan teenoor die progressiewe skool — beslis soms ten onregte as gevolg van 'n versterkte en tradisieverankerde skoolbeeld — omdat seuns en dogters toe saam kon skoolgaan, omdat die onderwysmetodes nie meer so stewig en solied was nie, omdat kinders in skole selfregering en onbeperkte vryheid ontvang het, in so 'n mate dat die gesag van die onderwysers daardeur aangetas is (Bowen, 1979, p. 314).

Net soos die konserwatiewe skool lewe die progressiewe skool vandag nog. Na my oordeel het ons albei skooltradisies in die RSA vandag, maar weliswaar in 'n soort mengvorm. Daarmee bedoel ek dat die breë raamwerk van die skool nog in die konserwatiewe skooltradisie staan, maar dat telkense hervorminge aan die progressiewe tradisie 'n plek binne die konserwatiewe raamwerk gegee het. Nadruk op die nut en bruikbaarheid van skoolvakke en op die ervaringsmoontlikhede wat die kind behoort te geniet is elementêre maar sprekende voorbeelde van wat bedoel word. Ten tye van die skrywe van die boekie *Die moderne opvoeding* (1939) in 1938 deur prof. J. Chr. Coetzee was die progressiewe opvoedingsbenadering en die demokratiese skool van John Dewey baie nuut in die onderwyswêreld en het Coetzee op juiste wyse, dit wil sê vanuit die perspektief van die Skrif as die Woord van God, daarop gereageer. Omdat die progressiewe skool in ons dag nog bestaan, is Coetzee se evaluering daarvan nog steeds relevant.

3.4 Die wêreld in 'n kookpot: reaksie van konserwatiewe kant: 1929-1954

Die hervormingspogings van die progressiewe beweging is in die jare 1930 tot ongeveer 1960 ernstig aan bande gelê veral deur buite-skoolse omstandighede soos die groot depressie, die Tweede Wêreldoorlog, die sogenaamde koue oorlog daarna en die algemene gees van ontnugtering oor die progressivisme. Toe Hitler, Mussolini, Stalin en Franco alle progressiewe (sogenaamde alternatiewe) skoolonderwys in die ban gedoen het en ten spyte daarvan nog steeds geweldige nasionale mag kon opbou, is oor die algemeen besluit dat die „sagte” opvoeding van die progressivisme nie meer deug nie en dat onderwys in skole „soliede” onderwysmetodes vereis. Die konserwatiewe skooltradisie is weer in ere herstel. Die vyftigerjare word derhalwe in die VSA deur 'n reaksie op 'n wye front teen die progressivisme gekenmerk, en in die RSA het die reaksie nie lank hierna gevolg nie. As gevolg van linkse neigings binne die progressiewe beweging in die VSA is progressivisme algaande met die kommunisme

begin assosieer. Baie progressiewe elemente en invloede het in die skole oorgebly, maar die progressiewe beweging het in die geheel aan momentum verloor. In die meer outoritêre lande is dit feitlik uitgeroei, en soos die wêreld die sestigerjare binnegegaan het, het opvoeding in die skole 'n tydperk ingegaan wat gekenmerk is deur sogenaamde „wetenskaplik beheerde” vernuwings in diens van grootskaalse nasionale „planning” (Bowen, 1979, p. 315).

3.5 Die afgelope 25 jaar in die skoolonderwys: 1954:1980

3.5.1 Oriëntering

Die lansering van Sputnik deur die Russe in 1957 het vir die onderwys-wêreld in die Weste as 'n bewys gedien dat die Russe reg gehandel het toe hulle onderwysprogressivisme in 1920 al laat vaar het en in die dertigerjare onder Stalin se bewind na die konserwatiewe tradisie terug gekeer het (Bowen, 1979, p. 315). Met James Bryant Conant aan die spits het die Amerikaanse (en in 'n groot mate die Westerse) skole in 'n sogenaamde meer akademiese rigting geswenk, met (soos 'n mens kan verwag) spesiale voorsiening vir die begaafde kind. Tog is die gedagte van sosiale bruikbaarheid en die voordeel van die *corporate state* wat van die progressivisme geërf is, nie laat vaar nie. Die individu is steeds aan die geheel uitgelewer, maar in die sogenaamde koue oorlog wat op die stadium 'n hoogte punt bereik het, was die nasionale verdediging die kernsaak en nie sosiale demokrasie nie (Cutler, 1977, p. 242). Die sestigerjare is deur baie (veral politieke) onstabiliteit gekenmerk, waar onder die VSA se deelname aan die Viëtnamoorlog, die dood van president Kennedy, die ideologiese verskille tussen Sjina en die USSR. Die sestigerjare was ook die tydperk waarin die lede van die Center for Intercultural Documentation (CIDOC) in Cuernavaca, Meksiko, sy belangrike en uiteindelijke invloedryke kritiese analise van die skool gemaak het (Illich, 1973, (a), p. 8). Die vernaamste deelnemers aan hierdie program van die CIDOC was die Amerikaanse gewese priester, Ivan D. Illich, die bekende Suid-Amerikaanse opvoeder van volwassenes Paulo Freire, Peter Berger, José Maria Bulnes, Joseph Fitzpatrick, John Holt, Angel Quintero, Layman Allen, Fred Goodman, Gerhard Ladner, Didier Piveteau, Joel Spring, Augusto Salazar Bondy en Dennis Sullivan (Illich, 1973 (b), p. 8). Die invloed van mense soos Erich Fromm, Everett Reimer, Paul Goodman en Ruth Nanda Anshen op die denke van Ivan Illich word geredelik deur laasgenoemde erken (Illich, 1973 (b), p. 7-8).

Die sestigerjare is veral gekenmerk deur twee hoofpatrone van opvoedkundige aktiwiteit ten opsigte van die skool, naamlik die sogenaamde *wetenskaplik-reformerende* en die sogenaamde *radikale*. Waar ons ons met die voorafgaande skooltradisies by 'n hoofsaaklik historiese oorsig moes bepaal ten einde vas te stel hoe dit gesteld is veral met die konserwatiewe,

en die progressiewe skool in ons eie tyd, het ons nou met die wetenskaplik-reformerende en die sogenaamde radikale skoolbeskouing by eietydse beskouinge gekom. Om hierdie rede sal daar aan hierdie twee breë teoretiese raamwerke meer aandag as aan die voorafgaande skoolbeskouinge bestee word. Uit die hieropvolgende oorsig behoort dit ook baie duideliker te blyk dat daar geweldige aanslae op die skool soos ons dit tans ken, bestaan. By die eventuele bespreking van die links-radikale beskouing van die skool, sal daar weer eens terug gekom word na die gedagtes van Ivan Illich en die CIDOC waarvan hierbo melding gemaak is. (Vergelyk paragraaf 3.5.3.3.2.)

3.5.2 Die sogenaamde wetenskaplik-reformerende beskouing van die skool

Aanvanklik, sou 'n mens kon sê, was die sogenaamde wetenskaplik-reformerende rigting ten opsigte van skoolhervorming opvallender as die sogenaamde radikale rigting. As gevolg van die onverwagte sukses van die USSR met Sputnik is daar in die Weste, en by name in die VSA, van owerheidsweë en ook deur die privaatsektor baie geld beskikbaar gestel om die agterstand by die Russe nie net in te haal nie, maar hulle ook in die wedloop om wêreldoorheersing verby te steek (Bowen, 1979, p. 315). Die belangrike vraag was: hoe kan die skool en die opvoeding/onderwys wat dáár gegee word die beste in diens van die staat en die maatskappy gestel word? Daar was in die Weste, veral in die VSA, 'n preokkupasie met die vraag: wat „produceer” die skool in belang van die wetenskap en die tegnologie? (Husén, 1979, p. 334). In sy tipering van die omstandighede waarmee die skole en die opvoeding en onderwys in ons huidige tydsgewrig — ook in die RSA — te kampe het, sê Esterhuysen (1978, p. 12) dat ons 'n era van 'n verwetenskaplikte kultuur en beskawing betree het. Anders gestel: wetenskap en tegniek is die sentrale senuweestelsel van die nuwe wêreld. Ons kan vandag van 'n wetenskapskultuur praat, omdat die wetenskap tot op groot hoogte die aard en die funksionering van ons samelewing bepaal. Bykans alles — ook die skool — is vandag 'n wetenskaplike beplanbare aangeleentheid. (Hoewel dit buite die bestek van hierdie oorsig val, kan slegs vermeld word dat ook die mite van die verwetenskapliking van ons samelewing vandag in 'n kwaai kruisvuur sit. Vergelyk Illich, 1973 (a), p. 127 e.v.).

Namate die verwetenskapliking van die samelewing toegeneem het, het die sogenaamde tweestroom-skolestelsel (*grammar schools*, ensovoorts, vir die bevoorregtes en volkskole vir die werkersklas) stadig maar seker verdwyn soos daar 'n *demokratiese etos* onder mense begin posvat het. In die sestigerjare het die vraag: hoe kan sosiale mobiliteit verkry word sonder om die sosiale balans totaal te verskeur? toenemend van belang geword. Tegelyk moes in die lig van die Sputnik-sukses, die konserwatiewe tradisie ten opsigte van die skool vernu word, sonder om sekere waardevolle

beginsels van die progressiewe skooltradisie somer summier te verwerp. In al hierdie pogings het die psigo-opvoedkunde besonder prominent gefigureer en was ook curriculumhervorming sterk in die mode. Die navorsing in die opvoedkunde kan as liberaal-progressief bestempel word (Bowen, 1979, p. 316), dit wil sê dit het die hoofelemente van die konserwatiewe tradisie aanvaar en dit probeer verbeter deur middel van wetenskaplike bevindinge en nuwere tegnologiese bevindinge. In die sewentigerjare wat ons nou pas agter die rug het, is die geprogrammeerde onderrig, taksonomieë van doelwitte en klaskamerontledings aangevul met rekenaargesteuende onderrig, mikro-onderrig, leer-deur-speel en deur simulاسie (Bowen, 1979, p. 316).

Skoolbesoek is in dié periode as van toenemende belang beskou, nie as die blote oordrag van kulturele erfgoed in die vorm van waardes en kennis wat in sigself waardevol is (soos die konserwatiste en die perennialiste dit wil) nie, maar as 'n middel om 'n wêreld waarin vaardighede spoedig verouderd raak, die hoof te kan bied. Binne hierdie raamwerk kan 'n mens goed begryp dat die *paideia*-gedagte bloot ornamenteel kon raak (Hurn, 1979, p. 630; Greene, 1979, p. 634). Soos McClintock (1979, p. 636) dit stel: die *paideia*-gedagte „has set into decline because the purpose it serves ... has become increasingly absent in the present day milieu”.

Dit gebeur as gevolg van die verdwyning van die vryheid en outonomie van die leerlinge wat die onderwys in die skole ontvang. Die *paideia*-onderwys kan slegs bestaan en gedy waar daar vry mense is vir wie dit kan dien. As mense/leerlinge onvry raak, verdwyn die *paideia*-gedagte saam met hulle vryheid. Waar die leerling nie meer toegelaat word om mee te doen aan die beplanning van dinge rondom hom nie, as hy gemanupuleer word, verval die opvoeding van die vrye mens, dit wil sê *paideia*, en word dit hoogstens ornamenteel, meen Mc Clintock (1979, p. 638). Uit die kritiek van Mc Clintock (1979, p. 639 e.v.) hoor 'n mens 'n eggo van die stem van die skoolkritikus Illich as hy sê dat die mens in die breë samelewing in die Weste nie meer 'n vry mens is nie. Spesialisasie en die konsumpsieneiging in die samelewing verander mense in presteerders („performers”). Mense word nie meer as mense gesien nie, maar word in terme van hulle *funksie* as elemente van die arbeidsmag gesien. Mense word beskou as die blote beliggaming van die arbeidsmag en die kapitaal-mag. Al hierdie dinge bind die mens, maak van hom 'n onvry mens — en maak derhalwe van liberale opvoeding/*paideia* onsin.

Ten spyte hiervan is dit belangrik om daarop te let dat die insig in hierdie periode gedaag het dat opvoeding en onderwys in die skool nóg die voorreg van 'n uitverkore minderheid (die *paideia*-gedagte) is, nóg bloot die roetineëre tegniese skoolgang van die massas is (Bowen, 1979, p. 316). In teenstelling met Jarrett (1979, p. 648) wat in 1979 nog pleit vir 'n skool wat 'n élite, dit wil sê 'n uitsoekte groep, kan lewer, maar dan slegs op grond

van „criterion-referenced testing” waarvolgens ’n mens op grond van verdienste lid van die uitgesoekte groep kan word, is Woodring (1979, p. 645-646) se bydrae een van die weiniges wat ’n gebalanseerde siening op die stryd tussen progressiewe beroepsonderwys en liberale onderwys probeer bewaar, en nie die een teen die ander probeer afspeel nie, maar die voordele van albei ten opsigte van die skool probeer raaksien.

Hoe dit ook al mag wees, daar is byvoorbeeld in die VSA die „ander Amerika” ontdek, naamlik ’n onderste klas van arm mense wat ongeveer twintig persent van die hele bevolking bevat, mense wat in die stedelike agterbuurtes gewoon het en steeds woon en dikwels rasse-minderhede gevorm het en steeds vorm. Dit het tot president Johnson se sogenaamde „oorlog teen armoede” gelei wat die vorm aangeneem het van die voorsiening van „public schools” met baie geldelike steun. Dié stelsel het as *kompensatoriese opvoeding* bekend gestaan (Husén, 1979, p. 338).

Die kenmerkende van die wetenskaplik-reformerende periode in die sestigerjare (en trouens vandag nog) was/is die positivistiese gees wat in die skole geheers het/heers. Slegs sintuiglike ervaring en logiese analise het in die skole aftrek gekry. Alle filosofiese en historiese ervaring is verwerp terwyl daar op die harde feite gekonsentreer is, op feite wat deur waarneming en meting verkry word sodat voorstellinge en beheer moontlik word. Daarom word opvoeding in die sestigerjare en die sewentigerjare in die skool deur kwalifikasies, deur „competency based assessment” en deur „optimal returns” gekenmerk. Tegelyk het die filosofie in die Anglo-Saksiese wêreld in taal- en logiese analise opgegaan — en dieselfde het met die fundamentele opvoedkunde gebeur. Die fundamentele opvoedkunde het nie meer sy gewone rol van die opbou van opvoedingsteorieë, van die bepaling van die grondslae van die opvoeding en die opvoedkunde en van vooruitkyk vervul nie. Hoewel die tradisionele soort fundamentele opvoedkunde nog op die Europese vasteland beoefen is, het dit maar weinig invloed op die opvoedingsfilosofie in die Weste gehad (Bowen, 1969, p. 316).

Sonder om veel daarop uit te brei kan ’n mens ’n goeie saak daarvoor uitmaak, op voetspoor van Esterhuysen (1978), dat ons vandag nog met die wetenskaplik-reformerende rigting in die skool te doen het. Tog is met die aanbreek van die sewentigerjare besef dat die wetenskaplik-reformerende benadering tot die skool ook maar nie gedeug het nie. Afgesien van die geldskaarste wat hier rondom 1973 geheers het (en navorsing gekortwiek het), was daar in die vroeë sewentigerjare ’n stroom berigte oor die mislukking van die skool van die sestigerjare in sy taak om kinders te onderrig. Vergelyk die werk van Ivan Illich. Daar is voorts ook, onder andere deur die werk van Christopher Jenks c.s., skepties gestaan teenoor die vermoë van die skool om veranderinge in die samelewing te weeg te bring. Alle politiek-geïnspireerde skoolhervorminge het misluk in hulle

pogings om die samelewing sosiaal te hervorm. Met die bekendwording van hierdie bevindinge het baie van die vertroude in die doeltreffendheid van die skool wat so kenmerkend van die sestigerjare was, verdwyn, en is met ontnugtering vervang (Hurn, 1979, p. 630). Toestande was vir die skool baie moeilik in hierdie tyd en het as 't ware die ruimte geskep vir allerlei hervormingspogings ten opsigte van die skool en die skool ook blootgestel aan skerp links-radikale kritiek. Die konserwatiewe tradisie kon nie meer aan leerlinge status en 'n plek in die samelewing verskaf nie en die progressivistiese/pragmatistiewe skooltradisie, wat deur middel van pragmatiese vakkeuses 'n plek aan die leerling in die samelewing wou besorg, het die leerling aan homself oorgelaat (Greene, 1979, p. 634).

Op hierdie wyse is die toneel enersyds dus voorberei vir allerlei *links-liberale* skoolhervorminge en hervormingsvoorstelle, en andersyds vir bytsodaskerp kritiek op die skool en die skoolwese vanuit *links-radikale* oorde. In die volgende paragrafe sal nou agtereenvolgens aan hierdie twee beskouinge van die skool aandag geskenk word.

3.5.3 Linkse ontevredenheid met die skool

3.5.3.1 Oriëntering

Naas die sogenaamde wetenskaplik-reformerende rigting word die afgelope 25 jaar ook gekenmerk deur 'n radikale afwykende benadering van die skool. Dié rigting het, hoewel heeltemal ongesubsidieer deur enige owerheid, wêreldwyd steun ontvang met die gevolg dat dit ten opsigte van die skool 'n hoogs gepolariseerde situasie laat ontstaan het met die konserwatiewe skooltradisie as die een pool en die pleidooie vir selfs die afskaffing van die skool aan die ander kant. Tussen hierdie twee pole lê daar 'n hele spektrum van beskouinge oor die skool, waar onder die progressiewe en die verskillende links-liberale hervormingspogings wat hierna (in paragraaf 3.5.3.2.) behandel word. Eers moet egter aangedui word wat met die term „links” bedoel word.

Ons leef tans in 'n tydvak wat as lewensbeskoulik anti-sinteties-links bestempel kan word. Dit beteken dat dit basies van God en sy Woord niks wil weet nie en na 'n volkome humanisme neig. Daar is hoërop 'n breë onderskeid tussen die sogenaamde *links-liberale* beskouing van die skool en die sogenaamde *links-radikale* beskouing van die skool gemaak. Hoewel dié indeling ietwat breed en veralgemenend is, het dit tog die waarde dat dit vir ons aandui waar hierdie kritici van die skool staan, naamlik *links*. Die *links-liberale* se denke word — tipies liberalisties — gekenmerk deur die feit dat die belange van die individu in die sentrum geplaas word. Die leerling is primêr; die skool as samelewingsverband is sekondêr en slegs daar om die leerling ontwil (vergelyk Schapiro, 1958, p. 10; Hallowel, 1946, p. 23). Hierteenoor wil die *links-radikale* die bestaande orde — en dus selfs die skool as instelling — tot in die wortel toe

vernietig omdat hulle wanhopig is oor die toekoms van die mens in die hedendaagse industriële maatskappy van vervaardiging en konsumpsie. Die tydsgewrig waarin ons tans lewe, vanaf die begin van die sestigerjare, kan maklik as die tyd van *nuwe linkse* denke getipeer word. Die term „New Left” het in ons tyd al ’n bepaalde geykte betekenis gekry, naamlik die van mense wat die samelewing waarin hulle lewe verwerp en afwys. (Oor die redes vir hulle verwerping en afwysing van die samelewing kan nie hier gehandel word nie.) Die Nuwe Linkse beweging is ’n internasionale polities-wêreldbeskoulike beweging (Brezinka, 1972, p. 9) van mense wat ’n diepgewortelde stemming van ontevredenheid met die bestaande maatskaplike orde koester. Omdat hulle meen dat hulle polities „mondig” geword het, meen hulle dat hulle ook kritiek teen die maatskaplike orde kan uitspreek. Niks in die samelewingsorde word nog aanvaar, soos wat die Christen nog met die Skrifgefundeerde skool doen nie. Alles word geweier. Die bestaande orde word so verafsku dat dit deur revolusie, indien nodig, omvergewerp moet word (Brezinka, 1974, p. 11). Om dié rede word enige maatreël aangegryp om die mag van gesagsdraers (soos onderwysers in die skool) te verminder en te vernietig en om alle instellinge van die samelewing, soos die skool, wat hulle eie oogmerke in die weg staan, uit te hol en te beveg (Brezinka, 1974, p. 18).

Met hierdie bondige tiperinge van die twee sogenaamde linkse beskouinge van ons tyd kan nou voortgegaan word tot ’n meer detailbespreking van hulle onderskeie sieninge van die skool. Eers word die sogenaamde links-liberale houding jeens die skool in meer besonderhede bespreek en daarna die sogenaamde links-radikale beskouing van die skool.

3.5.3.2 *Die links-liberale pogings om die skool te hervorm*

By die behandeling van die *paideia*-gedagte van die konserwatiewe skooltradisie hierbo (paragraaf 3.2) is aangetoon dat die konserwatiewe skool ’n instrument geword het waarvolgens slegs ’n klein groepie bevoorregte mense geselekteer is. Omdat daar besef is dat ’n mens in werklikheid nêrens in die lewe kan kom as hy nie ten minste tien jare lank op die skoolbanke deurgebring het nie, het die voorlopers van die hedendaagse links-liberale beweging hulle vir etlike dekades daarvoor beywer *dat alle kinders die voorreg moet hê om skole te kan besoek* en dat al meer kinders ook gevorderde skole moet kan besoek. Om die onderwysvoorreg van slegs die boonste lae van die bevolking te kan deurbreek is daarvoor geywer dat alle kinders ten minste die algemene sekondêre skole moes kon besoek (Brezinka, 1974, p. 129; Husén, 1979, p. 330; Van Den Doel, 1977, p. 2). Dit was die gedagte om deur middel van gelyke wetenskaplik-gefundeerde onderrig aan alle individue sover moontlik gelyke geleenthede in die lewe te gun. Skoolbesoek is dus as die weg van

„bevryding” voorgehou; hoe meer jare ’n mens op die skoolbanke met sukses kan deurbring, hoe beter vir jou „emansipasie” as individu (Brezinka, 1974, p. 129-130). Daar was dus in die Weste ’n ongekende neiging tot gelykmaking in die skool en die stadium het aangebreek dat selfs sekondêre skoolonderwys verpligtend gemaak is. Mense van alle rasse en agtergrond kon die skole bywoon. Dit het weer allerhande remediërende, kompensatoriese en aanvullingsprogramme nodig gemaak om te verhoed dat daar te veel „drop-outs” sou wees (Jarrett, 1979, p. 647). Op antropologiese gronde is aanvaar dat: „human beings, including students, are essentially rational and thus potentially capable of making adequate decisions for themselves. It is the function of schools, ... to improve and implement this rational capacity in youth, not to restrict or inhibit its growth. The development of this latent capacity requires a free learning situation with all relevant alternatives for dealing with issues presented fairly, and objectively” (W. Moore, aangehaal deur Boyce, 1976, p. 7).

Die links-liberales is egter spoedig wreed ontnugter: hulle het agtergekom dat die skool ’n massabedryf geword het en as sodanig ’n nadelige uitwerking op die kind het. Die skool, wat aanvanklik as „bevrydingsmiddel” aangeprys is, word tóé (dit wil sê vandag, in ons tyd) as ’n „onderdrukkingsmiddel” verwerp en aangeval (Brezinka, 1974, p. 130-131). Daar is toe met ’n skok besef dat die skool, om te kan voldoen aan die massas se begeerte om sosiale en maatskaplike vordering te kan maak, ’n soort instrument moes word wat sertifikate moet uitreik eerder as om op te voed; dat dit tot vordering in staat moes stel eerder as om die persoonlikheid te verryk; om blote onderrig te gee eerder as opvoedende onderwys. Onderwys het ’n kommoditeit geword en die skool het wéér ’n sekere groep mense vir maatskaplike bevoorregting gaan selekteer (Suchodolski, 1979, p. 359). Die gelykmakingsproses in die skool het op ongekende ontnugtering uitgeloop en daar is ook besef dat die pogings om in die behoeftes van allerlei (klein) groepe te voorsien op ’n verlagings van standarde uitloop en dat die goeie leerlinge daaronder moes ly (Jarrett, 1979, p. 647).

’n Eienaardige reaksie het van links-liberale kant gevolg: eers was dit vir ’n kind nadelig om *buite* die skool te wees, nou is dit meer nadelig om *in* die skool te wees — omdat die onpersoonlike omgangstyl en die prestasiedruk nadelig vir die leerlinge is (Brezinka, 1974, p. 129-131). Die links-liberales lê dus vandag op kenmerkende wyse die utopiese maatstaf van die vryheid van die individu aan. In die lig hiervan kan ’n mens die ontevredenheid van jeugdiges in die VSA, Duitsland en Frankryk verstaan as hulle daarteen beswaar maak dat hulle deur grootmense gemanipuleer word en dat grootmense die onderwys in die skole beheer en organiseer (Suchodolski, 1979, p. 359). Daar is gevoel dat die skool misluk het omdat hy in ons tyd nie aan die enkeling reg laat geskied nie, dat die enkeling se eenmaligheid

misgekyk word. Omdat die nadele van die skool groter is as die voordele, moet die skool radikaal hervorm word (Brezinka, 1974, p. 131). Om af te sluit moet daar vlugtig na 'n paar links-liberale skoolmodelle van ons eie tyd gekyk word.

* Die sogenaamde *Summerhill-projek* is 'n uitstekende voorbeeld van die *free school movement*-alternatief vir die tradisionele „gesagskool”. Dit was die filosofie van A.S. Neill, die vader van die projek, dat geluk die doel van die lewe en van onderwys is en dat elke persoon vir homself moet bepaal wat die geluk is. Onderwys en die skool moet wel vir die lewe voorberei, maar elke kind moet vir homself besluit wat hom gelukkig sal maak. Die kind kan sonder die hulp van 'n grootmens ontwikkel tot op die punt waartoe hy in staat is. Vryheid is voorts die middel tot geluk en geluk is 'n toestand van minimum-depressie (Hopkins, 1976, p. 188-189), meen Neill. Dit is duidelik dat ons in hierdie alternatiewe skool 'n eksemplaar van die biologiese naturalisme het waarin die kind feitlik onbeperkte vryheid kan geniet.

* Nog 'n links-liberale alternatief vir die skool vind 'n mens in die poging van UNESCO om vanaf sy bestaansoomblik 'n sogenaamde „moderne” opvoedingsfilosofie uit te werk. Dié filosofie is op vrede, vryheid, demokrasie en gelyke regte vir alle burgers van die wêreld gebaseer. Die program van versoening en vooruitgang, ook in skole die wêreld oor, is deur UNESCO se eerste direkteur, Julian Huxley, ontwikkel en deur sy opvolgers voortgesit. Die humanistiese ideaal van UNESCO blyk uit sy onvermoeide pogings om onderwys aan te gryp as 'n wapen in die stryd teen imperialisme, diskriminasie, teen sosiale en nasionale ongelykheid, kolonialisme en alle vorme van totalitarisme (Suchodolski, 1979, p. 353).

* 'n Derde alternatief wat by die vorige twee aansluit, is die sogenaamde *humanistic education* gegrond op die *humanistic* of die *third force psychology* wat aanvaar dat die mens wesenlik goed, vol onverwesentlike potensiaal, selfbepalend en betroubaar is, en dat hy in die skool ten opsigte van sy opvoedbaarheid die mens se wildste drome oortref (O'Banion, 1978, p. 21-22). Die *humanistic education* beroem hom daarop dat hy in die skool die geleentheid vir geïndividualiseerde onderrig gee en dat dit poog om die leerstyl van die leerlinge by die onderrigstyl van die onderwysers te laat pas. Dié skole verskaf 'n alternatiewe curriculum, sorg vir deeglike personeelontwikkeling, maar sorg veral vir *human development education* (HDE) waarin die persoonlikheidsontwikkeling van die leerling op die basis van 'n stewige persoonlikheidspsigologie die nodige aandag ontvang. (Die HDE is niks anders nie as die sogenaamde *life adjustment* van die vroeë vyftigerjare wat tans in 'n nuwe gewaad herleef.) (O'Banion, 1976, p. 23-24). Dit is duidelik dat 'n mens in die geval van die *humanistic education* 'n skerp reaksie op die wetenskaplik-reformerende skoolbeskouing (kyk paragraaf 3.5.2) en op die positivistiese gees van ons tyd het. Humanistic

education, sê O'Banion (1976, p. 27), „underscores the value of human feelings and emotions in the education of human beings and aims toward the development of students and staff who are warm-hearted and hard-headed — both tough and tender, both knowing and caring”.

* 'n Vierde links-liberale alternatief vir die tradisionele gesagskool is die sogenaamde *open education*-benadering wat veral in die sewentigerjare aftrek begin kry het. Die soort skool word daardeur gekenmerk dat dit 'n aantal beproefde onderwyspraktyke saamgooi en daarvan 'n ideologie probeer maak. Dit word gekenmerk deur vertikale groepering van leerlinge van verskillende ouderdomme, deur 'n heterogeniteit van leerlinge, deur die benutting van die skool se gange, sale, kamers en terrein, deur die kreatiewe rangskikking van klaskamermeubels, deur 'n taamlik hoë maar produktiewe geraasvlak, 'n samehorigheidsgevoel tussen leerlinge en met die onderwyser(es), 'n affektiewe omgewing deur baie spel, baie en kreatiewe leermiddele, deur die minimum prestasievereistes, deur situasies wat die leerlinge verkies, deur buigsame organisasie van tyd, deur geïndividualiseerde onderrig en werk in klein groepies, deur die afwesigheid van genormeerde evaluering van leerlinge, deur die betrokkenheid van leerlinge by die formulering van reëls en deur 'n groot onderwyspersoneel om die kontak met leerlinge te behartig (Myers, 1977, p. 227-228).

* Die *exploded school*-benadering is nog 'n alternatief vir die tradisionele skool. Die voorstanders van hierdie benadering oordeel dat daar proefnemings gedoen moet word met die ont-institusionalisering (dit wil sê die *ontskoling*) van die onderwysstelsel, sodat byvoorbeeld sekondêre onderwys nie langer in 'n paar kort jare in die sekondêre skool ingedruk word nie (Hodgkin, 1977, p. 15). Hulle praat van die „old fashioned secondary education” as hulle na die sekondêre skool verwys. Die *exploded school*-benadering word gekenmerk deur die feit dat daar nie meer 'n ouderdom gestel word waarop 'n persoon met skool-, kollege- of universiteitsbesoek behoort af te handel nie en dat daar 'n universele dog enorm ge-diversifiseerde stelsel van sekondêre en tersiêre opleidingsmoontlikhede — sogenaamde *exploded secondary education* – vir die persoon oopgaan waarin tye van arbeid in 'n beroep van opleiding, studie, dienslewering oor die loop van jare verweef kan plaasvind. Die insentief/aansporing tot hoë-vlak prestasie is dan kompetensie-motivering: 'n mens sal dié dinge doen wat jy kan doen en jy sien uit na beter en nuwe maniere om dinge te doen as 'n mens eenkeer die vreugde van welslae gesmaak het (Hodgkin, 1977, p. 14).

* Die *Ketteringverslag* van 1973 is nog 'n voorbeeld van die soeke na 'n links-liberale oplossing vir die skool. Die verslag, wat deur die Charles F. Kettering-stigting geborg is, poog om die ewig tussen die regte en behoeftes van die individu aan die een kant, en die maatskappy aan die ander kant te vind. Die skool, word in die verslag gesê, behoort ervaring te

bied wat mense van 'n groot verskeidenheid in staat sal stel om in harmonie saam te leef terwyl elkeen sy eie individualiteit behou. Die verslag lê 'n hoë premie op individuele vryheid en die sosiale orde. Hoewel beroepsopleiding noodsaaklik is, verwerp die verslag die neiging om alle onderwyservaringe *slegs* op die voorbereiding vir die maak van 'n bestaan te rig. Meer nadruk word op die regte, vryheid en onafhanklikheid van die leerlinge gelê as op hulle verpligtinge. Seksisme word as uitbuiting van vroulike leerlinge verwerp en etniese en rassevooroordele in handboeke word aangeval. Ook word aanbeveel dat skoolplig na ouderdom veertien jaar verlaag word en dat daar ander onderwysgeleenthede (sogenaamde „alternative paths to high school education”) geskep word om in die behoeftes van die individuele leerlinge te voorsien. Leerondervindinge buite die skool word as waardevol beskou. Leerlinge moet ook meer seggenskap in die vasstelling van onderwysdoelstellinge ontvang. Verder keur die verslag die *nie-public school* goed.

Cutler (1977, p. 243) wys daarop dat hierdie verslag wéér die ontstaan van 'n elite bewerk. Neger- en ander kinders met lae sosio-ekonomiese omstandighede sal die skool so gou as moontlik verlaat en nie daarbuite die nodige onderwyservaringe kry om hulle vir die lewe voor te berei nie.

Daar word met hierdie verslag na die sogenaamde *competency based* onderwys teruggekeer (soos die geval in die 1920's was) — veral om die kritiek van lae standaarde in die *public schools* die hoof te kan bied. Die opstellers van die verslag is daarvan bewus dat dit weer op 'n geneigdheid tot enghed en onsoepelheid kan uitloop.

Die moontlikheid van die skepping van 'n sosiale en verstandelike elite veroorsaak dat 'n mens moet konkludeer dat hierdie verslag hoegenaamd nie so radikaal is as wat dit by eerste aanskoue lyk nie. Die verslag se vernaamste bydrae is dat dit afwyk van die sosiale en gesamentlike (corporate) nadruk wat in die twintigste eeuse Amerikaanse skool heers (Cutler, 1977, p. 244).

* Sover vasgestel kon word, is die sogenaamde *natural inquiry* benadering dusver nog net in opvoedkundige navorsingspraktyk aangewend, maar op grond van die goeie resultate wat daarmee verkry is (vergelyk Wolf & Tymitz, 1977, p. 9), kan 'n mens verwag dat dit eersdaags in skole aangetref sal word om die tradisionele metode van onderwys aan te vul of selfs te vervang. Deur onderhoude, gesprekke en waarneming word gegewens versamel en binne die raamwerk van heersende politieke, sosiale, ekonomiese en wetlike teorieë geplaas en geëvalueer. Die metode is daarop gemunt om aktualiteite te verstaan en sosiale en maatskaplike werklikhede raak te sien. Tog is dit 'n doelgerigte metode met 'n bepaalde fokus en bepaalde vrae wat gestel moet word. Daar word wel van 'n bepaalde verwysingsraamwerk vertrek, maar dié raamwerk kan algaande verander word. Die metode beoog om „slice of life” episodes in hulle natuurlike

omlysting uit te lig en te evalueer. Die metode skep 'n styl en houding van *openheid* by die ondersoek (Wolf & Tymitz, 1977, p. 17).

* In sy boek *Must we educate?* (1973) verskaf die bekende skrywer oor opvoedingsaangeleenthede, Carl Bereiter, 'n pleidooi vir die sogenaamde *skill school* in die plek van die *public school* wat 'n massa-opvoedingsinstansie is. In sy gedagtegang is hy duidelik deur Dewey, Illich en Reimer beïnvloed. In die eerste deel van die boek oorweeg hy die sogenaamde morele dilemma van opvoeding, naamlik of 'n mens hoegenaamd kinders se persoonlikhede deur opvoeding mag verander en beïnvloed (Nyberg, 1976, p. 214). Bereiter kom dan tot die gevolgtrekking dat die individuele vryheid van die individu gemaksimaliseer behoort te word en dat openbare skoolonderrig ongewens is omdat dit oortree op die vryheid van die kind om die soort persoon te wees wat hy self graag wil wees. Massa-opvoeding in sulke skole is syns insiens ongetwyfeld *outoritêr* — 'n vorming van mense volgens die oogmerke van diegene wat die mag besit. Dan doen hy aan die hand dat skole hulle tot *skill training* moet beperk, want sulke skole is nie oorheersend nie maar verskaf vryheid aan die enkeling deurdat hy vaardighede opdoen en self kan kies wat hy wil doen en wees. Gesien van die standpunt van menseregte is die *public school* 'n anachronisme en totaal uit voeling met hedendaagse opvattinge van vryheid.

* Torsten Husén, die vader van die ingrypende skoolhervorming in Swede in 1962, se hervormingspogings dra 'n *sosialisties liberalistiese* karakter. As gevolg van die bevindinge verkry met navorsing wat meer as twaalf jaar geduur het, het Swede die sogenaamde selektiewe skole suid van Stockholm laat vaar ter wille van 'n komprehensiewe stelsel. Die sogenaamde *grammar school*-leerlinge het hierna nie juis swakker gevaar nie, terwyl kinders wat tevore van die opvoeding in sulke goeie skole verstoke was, aansienlik beter gevaar het. Sy hervormingsproses staan ook bekend as *open access schooling*. Tog meen Husén dat die nuwe soort skool met die samelewing in botsing gaan kom, omdat daar groot prestasiedruk op die leerlinge geplaas word. Die skool is 'n voorwaarde vir vordering in die lewe — en as sodanig is die skool slegs 'n: „storage reservoir for disaffected pre-employment youth”, „isolated ghettos in which anxiety about success promotes intellectual conformity and suppresses creativity” (Croall, 1977, p. 14).

Husén wil dus die na-binne-kyk-houding van die skool uitroei. Daarom wil hy hê dat onderwysers anders opgelei moet word, met 'n oog en oor vir die selfverwesenliking en selfvervulling wat 'n leerling binne die raamwerk van wat vir almal voordelig is, kan kry. Hy strewe dus na: „humanistic strategies which will supply warmth, stimulation and support (within the school) as the conditions in which students can learn”.

Hy keur derhalwe die neiging tot groot skole en die oormatige sentralisering van die besluitnemingsproses af. Dié dinge beskou hy as 'n

bedreiging vir ware opvoeding. Daar moet vryheid wees om besluite op plaaslike vlak te neem, want dit sal gelyke opvoedingsgeleenthede vir alle kinders in die hand werk (Croall, 1977, p. 15).

* Die laaste links-liberale alternatief vir die tradisionele skool wat hier behandel word, is die sogenaamde Highlander-projek van Myles Horton in die suide van die VSA. Die filosofie agter die Highlander-skool was dat mense wesenlik in staat is om hulle eie besluite te neem. Mense rebelleer teen opvoedingsinstellings wat waardes, beginsels of besluite op hulle wil afdwing. Die Highlander wou mense se afhanklikheid verminder deur hulle beter voor te berei vir aktiewe deelname aan 'n ongeskonde demokrasie (Conti, 1979, p. 37-38).

3.5.3.3 Die links-radikale kritiek van ons tyd op die skool

3.5.3.3.1 Links-radikalistiese standpunte in verband met opvoeding, onderwys en die skool

Die wortels van die links-radikale beskouing van die skool lê onmiskenbaar in die negentiende eeuse sosialistiese bewegings en veral in die gedagtes van Karl Marx (Bowen, 1979, p. 317). Marxistiese opvoedingsgedagtes is aan die ryk geskakeerde sosialistiese tradisie verbind en vertoon in die hedendaagse nuwe linkse kritiek op die skool 'n diverse karakter, hoewel dit in die breë uitgangspunte 'n eenheidsvoorkoms het (Suchodolski, 1979, p. 349). Tog val die hedendaagse links-radikale skoolbeskouing nie net op die dialektiese materialisme en die sosialistiese tradisie terug nie; dit bou op 'n hele aantal fundamente wat so uiteenlopend kan wees soos die Christelike, die liberale en die demokratiese bewegings binne die kapitalisme. Die sterkste invloed kom egter wel van die sosialistiese tradisie. Die sosiale rekonstruksionis van die dertigerjare, George Counts, en die sogenaamde „Christelike sosialistiese” historikus in Brittanje, R.H. Tawney, is hiervan goeie voorbeelde (Bowen, 1979, p. 317).

Na die Tweede Wêreldoorlog het die links-radikale beweging in die opvoedkundige in momentum begin toeneem en al hoe meer literatuur oor sosiale gelykheid het die lig begin sien. Teen die sestigerjare, toe konflik in die wêreld begin eskaleer het en die sogenaamde ongelykheid tussen die industrieel-ontwikkelde volke en die sogenaamde Derde Wêreld 'n al dringender saak begin raak het, is die konserwatiewe skooltradisie al hoe meer ondermyn. Daar sal aanstons (paragraaf 3.5.3.3.2) 'n poging aangewend word om aan te toon hóé skerp die aanvalle teen die skool in werklikheid was.

In die vroeë sewentigerjare is die radikale beweging deur 'n verwerping van kapitalisme en sy verwante skoolstelsel gekenmerk. Daar is na 'n beter alternatief hiervoor gesoek en die eerste alternatief wat homself aangebied het, was die sosialisme. Die negentiende eeuse sogenaamde kontra-

kulturele sosialisme het in 'n nuwe gestalte verskyn: as gevolg van sy ontnugtering met die Sowjet-kommunisme, wat as mislukte Marxisme getipeer word, eis die nuwe sosialisme 'n *nuwe* maatskappy met 'n gepaardgaande skool. Vogens die sogenaamde nuwe sosialiste kan 'n ware sosialistiese maatskappy nie 'n werklikheid word tensy daar 'n ware sosialistiese bewussyn gekweek is nie — en dit kan weer nie gebeur met bloot oppervlakkige wysigings aan die konserwatiewe skooltradisie nie.

'n Radikale nuwe vorm van skool en van opvoeding is daarvoor nodig.

Om juis hierdie rede kan die terugkeer van die Kommunistiese blok (Rusland, Kuba, trouens die hele Oosblok) na die konserwatiewe skooltradisie nie deur hulle aanvaar word nie (Bowen, 1979, p. 319). Daar is gesê dat die wêreld 'n volslae rekonstruksie van die samelewing benodig en die voorsiening van 'n alternatiewe opvoedings- en onderwysstelsel waarin 'n ware nuwe gemeenskaplike bewussyn gekweek kan word. Dit, so word gesê, was die rede vir die leerling- en studente onrus van die sestigerjare (Bowen, 1979, p. 320).

Die basiese teoretiese opvattinge oor hoe onderwysstelsels en skole werk, is in sommige lande sedert 1960 deur die Marxistiese leer beïnvloed. In die VSA het verskeie van die vooraanstaande Marxistiese opvoedkundiges eers 'n volledige opleiding in die ekonomie ondergaan voordat hulle na die opvoedkunde oorgegaan het. 'n Goeie voorbeeld hiervan is S. Bowles en H. Gintis wie se boek *Schooling in Capitalist America* (1976) 'n omvattende beeld van die rol van formele onderwys (dit wil sê in die skole) probeer gee en probeer aandui in watter verband die onderwys en die skool met die samelewing in die geheel staan. Ook H. Levin en M. Carnoy het in 1977 gepoog om onderwyshervorming binne die Marxistiese raamwerk te ondersoek (Husén, 1979, p. 332).

Die links-radikale opvoedkundiges is dit dikwels met die links-liberale skrywers eens in hulle kritiek op die skool. Die links-radikale opvoedkundige rigting word egter in eerste instansie deur sy stryd teen *klasse-ongelykheid* gekenmerk. Denkers wat so gesind is, beywer hulle om aan te toon dat daar bepaalde samehange tussen die maatskaplike stelsel, veral die ekonomiese orde, en die skool en albei se toekomstige ontwikkeling is (Brezinka, 1974, p. 132). Daar het by hierdie opvoedkundiges (en sosioloë, vergelyk die „Frankfurter Schule”) die erkenning gekom dat die totale sosiale lewe 'n belangrike rol in die skool en die onderwys aldaar speel. Die skool word vandag gevolglik as 'n inrigting bestudeer. Die sosiale psigologie van die klaskamer en die trefkrag van die samelewing, veral die gesinsagtergrond op die skool, word deesdae deeglik nagevors. Die sosialiseringperspektief word nader gebring om rekenskap te kan gee van wat met opvoedlinge tuis en in die skool gebeur. Die sosialiseringsteorie het skoolgaan binne die perspektief van 'n omvattende patroon van sowel voorwaardes as resultate van 'n affektiewe en sosiaal-psigologiese aard

gebring. (Navorsing in die VSA, Groot Brittanje en elders het byvoorbeeld getoon dat die gesinsagtergrond verantwoordelik is vir 'n groter gedeelte van die totale variansie in skoolprestasie as enige skoolse faktore wat nagevors is (Husén, 1979, p. 331). Dit het die vraag laat ontstaan of die skool dan werklik enige verskil maak — wat sou die skool dan in elk geval beteken? Op die wyse het die skool dus ook onder skoot gekom.

Van links-radikale kant is die skool egter tegelyk ook aangegryp as 'n middel tot „integrasië”, tot die wrywingslose vereniging van al die lede van die laat-kapitalistiese samelewing. Daar word egter tog steeds na aanduiding van subversiewe potensiaal binne die skool gesoek, dit wil sê na moontlikhede *binne die skool* om die kapitalistiese stelsel tot 'n val te laat kom. Hierdie opvoedkundiges sien in die bestaande skool die eerste linie, die spieëlbeeld van die klasse-maatskappy (Brezinka, 1974, p. 132). Daardie selfde skool wat die massas moet akkommodeer, die volksskool, word nou beskou as 'n klasseskool waarin die leerlinge uit die boonste lae verder na bo gedruk word en diegene uit die laer lae verder na onder. Hierbenewens verwerp die *links-radikale skoolkritici* alle reformasiëpogings ten opsigte van die skool van links-*liberale* kant as bloot „sisteembewarend”. Om die rede verwerp hulle skoolplig, langer verpligte skoolbezoek, meer soorte skole, differensiasie in die sekondêre skool, die beskikbaarstelling van skoolvakke — want alles werk mee tot die *behoud* van die stelsel. Hierdie kritici van die skool is met *niks* tevrede nie. Enersyds vergroot die bestaande skool die gaping tussen die boonste en onderste bevolkingslae en werk sodoende die voortbestaan van die industriële laat-kapitalistiese sosiale stelsel in die hand. Gedifferensieerde skole doen dit by uitstek. Daarteenoor sal 'n eenheidskool waarin die klasseonderskeid van die samelewing opgehef word die proletariaat weer in 'n integrasiëproses intrek. Dan word die kinders, deurdat hulle gelyke lewensgeleenthede gebied word, in die bevoorregte lae van die sisteem opgeneem en dan word hulle blind vir alle klasse-ongelykheid. Dán verskaf die nuutverkreë status aan so iemand bedrieglike subjektiewe geluk, terwyl hy die ellende van klasse-ongelykheid nie meer kan raaksien nie. Die proletariese bewussyn is sodanig dat dit *persoonlike* bevryding van die enkeling nie buite die raamwerk van die algehele bevryding van die proletariaat in sy *geheel* kan sien nie.

Verlenging van skoolplig lei, so word beweer, vir baie van die minderbevoorregte kinders bloot tot 'n verlenging van mislukningsbewenisse in die skool en noodwendig tot die dissiplinerende en domestikerende van sodanige kinders. Hulle moet in die skole vir 'n verlengde tydperk die mites en die ideologieë van die heersende klas opslurp (Brezinka, 1974, p. 133).

'n Verdere beswaar is dat differensiasie in die skool en die beroepskole die kinders bloot *beter* wil toerus vir die arbeidsmark in die huidige

kapitalistiese stelsel. Dit bind die kind geestelik en verlam sy kritiese potensiaal. Die kinders word in die proses gelyk gemaak en tot blinde sisteemkonformisme opgevoed sodat die belangstelling van die kind met die belange van die samelewing waarin produksie en verbruik die slagwoorde is, sal ooreenstem. Daarmee word alle bedreiging vir die samelewing vroegtydig uitgeskakel. Deur in die skole die beste presteerders te selekteer deur middel van eksamens word 'n hiërargiese maatskaplike orde bestendig (Brezinka, 1974, p. 134). Die skoolstelsel, so word gemeen, is die sleutelinstrument vir die behoud van 'n maatskaplike hiërargie.

Volgens Marxistiese oortuigings lei die skool daartoe dat sommige leerlinge deur sogenaamde objektiewe seleksie in die skool oortuig word dat hulle niks anders as ongeskoolde arbeiders kan wees nie. Hulle word oortuig dat hulle mislukking *nie aan die skool te wyte is nie*, maar aan hulle eie persoonlike en sosiale minderwaardigheid. Die skool het dan bewys dat hulle net eenvoudig nie die vermoë het om te leer nie. Omgekeerd bewys die skool aan ander leerlinge dat hulle begaafd, ywerig en doelgerig genoeg is om welslae te behaal en dus verdien om sosiaal te vorder. So word ook die arbeidersklas in verskillende vlakke verdeel en die meer tegniese gekwalifiseerde laag word oortuig dat hulle eerder by die middelklas as by die proletariaat hoort (Brezinka, 1974, p. 135).

Benewens al die kritiek tot dusver aangehaal, word die skool geblameer dat hy tot die selfvervreemding (*alienation*) van die mens lei (Suchodolski, 1979, p. 349). Die gedagte van vervreemding het vandag al 'n spesiale betekenis en trefkrag begin kry. Daar word deur die links-radikale kritici van die skool aangevoer dat 'n ontleding van die hedendaagse samelewing aan die lig bring dat die mens ontmenslik word. Derhalwe word dit des te meer noodsaaklik om die leerlinge in die skool en daarbuite teen die aggressiwiteit van die wêreld van verbruikersgoedere, wat gekenmerk word deur mense wat deur *produksie* in slawerny gehou word en deur mense wat deur *konsumpsie/verbruik* aan die handelsmark oorgelewer word, te beskerm (Suchodolski, 1979, p. 355). Daar bestaan baie nie-opvoedingsfaktore wat die opvoeding en onderwys in die skool bepaal soos ekonomiese, tegnologiese, sosiale en politieke faktore. Hierdie faktore bring op hulle beurt weer sogenaamde subjektiewe faktore in die sosiale evolusie na die oppervlak. Die subjektiewe bewussyn word weer duidelik gekenmerk deur 'n konstante negatiewe houding teenoor die wêreld en teenoor sigself (vergelyk die negatiewe dialektiek van Theodor W. Adorno en die syne van die Frankfurter Schule), en dit berei weer die weg vir vryheid en ewolusie (Suchodolski, 1979, p. 353). In die lig van die konstante negatiewe houding volg dit byna logies dat die skool of totaal verwerp moet word, of hervorm moet word om nie die totale selfvervreemding van die leerling in die hand te werk nie, maar om eerder op te

voed téén selfvervreemding. As alternatiewe vir *selfvervreemding* word opvoedingsideale soos *betrokkenheid* en *outentisiteit* aan die skool voorgelê. Dié ideale moet dien as teenvoeters vir die vervreemding wat die mens aan die vervreemde en vyandige werklikheid van die Industriële en laat-kapitalistiese samelewing wil uitlewer (Suchodolski, 1979, p. 355).

Verdere besware teen die skool is die sogenaamde „stompsinnige verloop” van die onderrig, die aard en samestelling van curricula en sillabusse, die outoritêre behandeling van die leerlinge, die onderwysers as keurders vir die arbeidsmark en ideologieprodusente met „sado-masogistiese” neigings.

Vir die links-radikale bestaan daar eintlik geen moontlikheid om die skool te hervorm nie. In die laat-kapitalistiese prestasie-maatskappy dien die skool nou maar eenmaal om die leerlinge te domestikeer, te dissipliner en af te rig vir prestasies wat ander van hulle verlang. Vriendelike onderwysers kan dié proses slegs draaglikker maak, maar hulle kan dit *nie binne* die skool verander nie (Brezinka, 1974, p. 137).

As gevolg van hierdie aanvalle op die skool bestaan daar in die huidige tyd twee strominge wat direk teenoor mekaar stelling ingeneem het, naamlik aan die een kant ’n konserwatief-reaksionêre rigting (soos byvoorbeeld deur die sogenaamde *Black Papers* (1961) van Cox en Dyson in Engeland vergestalt), en aan die ander kant ’n *al sterker wordende* links-radikale rigting wat sy inspirasie veral uit die werk van denkers soos Herbert Marcuse ontvang het (Bowen, 1979, p. 319). Allerlei argumente word ter stawing van die konserwatiewe standpunt gebruik, soos onder andere die studies van een van die skrywers van die sogenaamde *Black Papers*, Cyril Burt, wat deur Jensen in 1969 as ’n bewys vir ’n genetiese opvatting van die I.K. aangebied is. ’n Oorerwingsopvatting van die I.K. is dus onder meer aangegryp ter regverdiging van ’n selektiewe en mededingende skoolstelsel sodat, soos Thomas Jefferson gesê het, die „natuurlike aristokrasie” geïdentifiseer en beloon kan word (Husén, 1979, p. 330).

Die positivistiese gees in die skole is ook in die laat-estigerjare herwaardeer in ’n vlag van sogenaamde subjektiewe denke waarvan Peter Berger en Thomas Luckman se *The social construction of reality* ’n goeie voorbeeld is (Bowen, 1979, p. 319). Die taalanalitiese filosofie en die positivisme het daartoe gelei dat die Neo-Marxistiese opvoeders in die VSA op „militantly anti-cognitive and anti-conceptual” opvoeding en onderwys aangedring het (Rand, 1970, p. 155). Ook die heropkoms van die fenomenologiese metode in die opvoedkunde met sy bewussynsimmanente skoue van die opvoedingsfenomeen het in die Anglo-Saksiese wêreld veral gesorg vir teenstand van die positivistiese siening van empiriese kennis met die gepaardgaande opvatting van objektiewe en waardevrye navorsing (Bowen, 1979, p. 319).

Uit die kritiek teen die skool is dit duidelik dat nie slegs die konser-

watiewe skool nie, maar ook die progressiewe en die „wetenskaplike” skool onder skoot gekom het. Teen die einde van die sestigerjare was die skool, en trouens die hele opvoedingsfilosofie van die Weste, in ’n verwarde toestand. Soos aangedui, is die positivistiese gees in skole van fenomenologiese en hermeneutiese kant aangeval (vergelyk Husén 1979, p. 328) en die sosialiste het die skool en sy werksaamhede in terme van klassekonflik, rassisme, seksisme, die burokratiese verskansing van die regte van bevoorregtes, die reaksionêre beleid van die verskansde mags-élite en dies meer beskryf (Bowen, 1979, p. 319; Husén, 1979, p. 329).

Die verwarring het in die skool uit ’n sluimerende toestand na die oppervlak gekom: die skool was glad nie meer so ’n rustige akademiese oase nie — en ook nie die kollege en die universiteit nie. Die Shangai-revolusie (1966), die Nantre-onrus (1968) en die studente-opstand in Parys in 1968 is aan ons wel bekend. Die onrus het van hierdie beginpunte oor groot dele van die wêreld versprei.

Opsommenderwys kan ’n mens sê dat die skool in die sestigerjare met die volgende skerp kritiek van links-radikale kant aangeval is:

- * die skool het as sosiale eenheid ’n onderdrukkende karakter;
- * dit toon ’n gebrek aan geleentheid vir kreatiwiteit en uitdagings aan leerlinge;
- * dit kweek passiewe leerlinge vol onmagsgevoelens;
- * dit fragmenteer leerinhoud tot onverwante brokkies inligting;
- * daar is ’n gebrek aan eenheidsperspektief in skoolopvoeding en -onderwys;
- * die skool- en opvoedings-„establishment” het hom verbind om nie aan vooronderstelling verbind te wees nie;
- * daar bestaan in die skool ’n verborge curriculum van waarde-in-doktrinasie en dié waardes groei uit ’n ekonomiese groei-ideologie (De Graaf, 1978, p. 23).

Samevattend kan van die links-radikale kritici van die skool as onderwysinstelling gesê word dat hulle hoegenaamd nie meer die optimisme oor die skool van die sestigerjare deel nie en dat hulle eintlik diep pessimisties oor die skool geraak het (Hurn, 1979, p. 630). Die sosialistiese Utopia-filosofie wat vir soveel jare in die Weste ligtelik en as ’n verbygaande eienaardigheid opgeneem is, is skielik in die sewentigerjare as ’n standpunt met betekenis aangegryp (Suchodolski, 1979, p. 354) en ’n mens vind vanaf die einde van die sestigerjare tot nou in ons eie tyd, 1980, dat daar deur sommige denkers, dit wil sê die links-radikale denkers, nie meer gedink word in terme van die hervorming, verandering of verbetering van die skool nie, maar dat daar gedink word aan die *vernietiging* van die skool. Die skool is tot die dood veroordeel deur die sogenaamde „radical rhetoric” van die links-liberale denkers wat oor opvoeding en die skool besin. Die radikale opvoedingsfilosofie en skoolbeskouing van die laat

sestiger-jare en die vroeësewentigerjare, soos vergestalt deur skrywers soos Holt, Kozol, Goodman, Freire, Reimer, Illich en andere, toon hierdie standpunt op onmiskenbare wyse. Die aanvanklike bloot emosionele uitbarstings oor die skool is besig om in ons tyd te verander tot baie ernstige analises waarmee beoog word om te bewys dat die skool *afgeskaf* moet word omdat dit 'n instrument vir klasse-onderdrukking geword het (Bowen, 1979, p. 320). Soos Richmond (1979, p. 711) dit stel: „By the middle of the decade (dit wil sê ongeveer 1975) it was no longer necessary to appeal to the wilder radicalism of educational dissent typified by such writers as Ivan Illich, John Holt, Paul Goodman and others of that ilk, ... seeing the evidence from research investigations pointed no less convincingly to the conclusion that something was sadly amiss in the established system”.

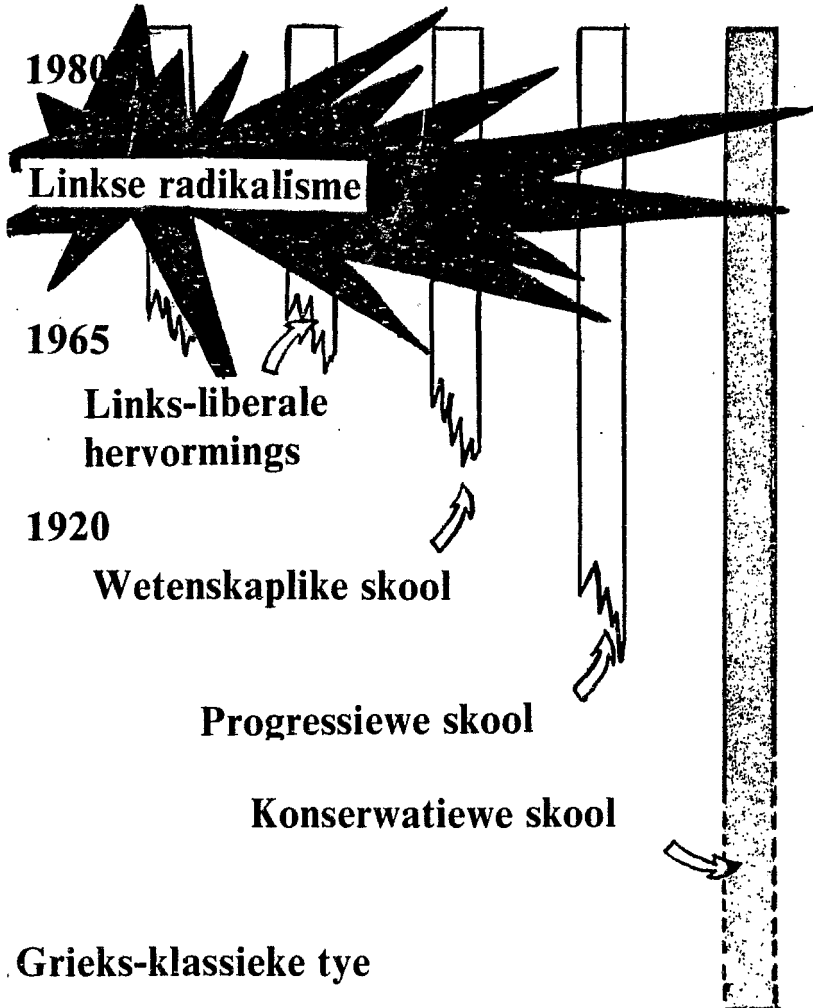
Uit hierdie uitspraak is dit dus duidelik dat ons in die teoretiese of fundamentele opvoedkunde vandag met 'n baie ernstige aanval op *die wese en grondslag van die skool as samelewingsverband* vanuit linkse radikale oord te kampe het. Hoe woes en vlymskerp die aanval is, besef 'n mens eers as jy die geskrifte van die aanvallers lees. Om enigsins 'n idee van so 'n aanval te kry, word daar nou oorgegaan tot 'n baie bondige oorsig van die gedagtes van die sentraal-Amerikaanse gewese priester, Ivan Illich, van wie meermale nou al melding gemaak is, en wat hom baie nou met die onderwys en skole in Noord- en Suid-Amerika besig gehou het.

3.5.3.3.2 Ivan Illich se links-radikale aanval op die skool

Soos in die voorafgaande oorsig van die posisie van die skool aangedui is, het baie opvoedkundiges hulle ontevredenheid met die skool uitgespreek en *alternatiewe* soorte skole of skoolhervorminge aan die hand gedoen. Dit was egter Ivan Illich wat die bestaansreg van die *skool self* as opvoedingsinrigting bevraagteken het. Vir hom was daar nie slegs nie meer salf aan die skool te smeer nie, maar hy het dit selfs as *gevaarlik* beskou omdat dit die pedagogiese vervreemding van die leerling na die maatskaplike lewe oordra en dit daar bestendig. Na die — as dit so genoem kan word! — „baanbrekerswerk” van Illich sou radikale denkers nie meer dink aan die hervorming van die skool nie, maar aan die vernietiging daarvan. Ivan Illich het die doodvonniss oor die skool uitgespreek (Berg, 1973, p. 437).

In sy voorwoord tot Illich se boekie *Schulen helfen nicht* (1972, p. 7) noem Erich Fromm Illich se standpunt *radikale humanisme*, waarvolgens die radikalisme op 'n standpunt dui om allès wat tot dusver sonder slag of stoot aanvaar word, te betwyfel en krities te bevraagteken om daarmee die probleme wat daarin verskuil lê te ontbloot en oop te dek. Die humanisme dui weer op die besorgdheid oor die groei en die ontvoing van die mens. Die radikale humanisme beoog dus om te vra of 'n instelling soos die skool die mens in staat stel om lewendiger en meer vreugdevol te

OMVERWERPING VAN ALLE BESTAANDE SKOOLTRADISIËS



wees en of dit die mens verhinder in sy ontvouing. In hierdie lig bevraagteken Illich verpligte skoolbesoek, produksie, konsumpsie, tyd-besparing, prestasijag, wins (Illich, 1972, p. 9), die vernietiging van die milieu, monopolie, programmering, polarisasie, die mediese wetenskap, die taal, die juridiese prosedure, die politiek ensovoorts (Illich, 1973 (b), p. 74 e.v.).

Die trefkrag wat Illich en die CIDOC met hulle ondersoeke van die skool in die sestigerjare gehad het en selfs nog vandag in die wêreld het, is waarskynlik daaraan toe te skryf dat Illich daarin geslaag het om te wys op die verweefdheid van die skool met die gemeenskap, en sy skoolkritiek dus tegelyk as kritiek op die maatskappy kon aanbied. Illich het bo alle twyfel getoon dat die invloed van die skool nie onderskat moet word in die koers wat die maatskappy inslaan nie (Berg, 1973, p. 436). Dit is byvoorbeeld Illich c.s. se oorwoë mening dat die onderwys en die skool net soos die mediese wetenskap, vervoer, posterye ensovoorts, *twee duidelike stadia* deurgegaan het, naamlik 'n eerste stadium waarin besef is dat die skool noodsaaklik is as 'n mens in die samelewing wil vorder, en 'n tweede stadium waarin met 'n skok besef is dat die vooruitgang wat met die eerste stadium gemaak is op uitbuiting van die maatskappy deur 'n groep maghebbers (i.c. die staat en die onderwyskorps) uitgeloop het, toe besef is dat die groep maghebbers hulle eie waardes voortdurend hersien en beskerm en dat die groep besig is om homself tot 'n elitegroep te verhef (Illich, 1973 (b), p. 23-24).

Illich maak van godsdienstige taal gebruik as hy van die skool praat. In 1968 skryf hy dat eers as 'n mens die skool as 'n miteproduserende bedryf in die maatskappy begryp, jy kan verstaan waarom daar so 'n diep behoefte aan die skool bestaan, waarom so 'n komplekse mitos die skool omgeef en waarom dit so met die selfbegrip van die mens verweef is (Illich, 1972, p. 11). Ons vind dit dus besonder moeilik, sê Illich, om die skool as instelling te bevraagteken, want ons het so gewoon geraak daaraan; trouens, al ons maatskaplike kategorieë is op grond van die prestasie van mense in die skool bepaal. Ons redeneer daarvoor soos Alfred Binet — altyd in 'n sirkel: toe Binet gevra is wat intelligensie is, het hy gesê intelligensie is dit wat sy toetse toets! Onderwys is dus, so het ons gewoon geraak, die produk van die skool. As 'n mens eenmaal aan die gedagte gewoon geraak het, klink onderwys buite die skool soos iets onwettig en oneg (Illich, 1972, p. 28).

Volgens Illich (1972, p. 14) het dit vir die mens al iets soos heiligkennis geword om die skool te bevraagteken. Die skool het in ons tyd al 'n onaantasbare heilige koei geword. Die onderwysers en die professors met hulle ampsgewade herinner vir Illich aan die prosessies van kerklike geestelikes. Die Rooms Katolieke en die sogenaamde apostoliese kerke het na sy oordeel in die skool 'n mededinger gekry. Die Alma Mater vervang die Moeder Kerk. Die skool moet die arme en ongeletterde uit die agter-

buurt red, net soos die kerk die Mohammedaan van die hel moet red. Die skoolrites het strenger geword as die kerk se rites, selfs tydens die Spaanse Inkwisisie. Die skool het die staatskerk geword in die gesekulariseerde tydperk waarin ons leef. Wat 200 jaar gelede as 'n lofwaardige poging begin het om deur middel van die skool aan almal gelyke geleenthede in die samelewing te gee, het nou onaangename afmetings aangeneem. Die skool het die poort tot die Industriële samelewing geword. Die wat die skoolonderwys baasraak, word 'n soort elite wat hulle van die massa vervreem. 'n Mens kan nie tot die Industrie-samelewing toetree sonder die doop van die skoolbesoek nie (Illich, 1972, p. 15).

Dit moet goed begryp word dat Illich niks teen *opvoeding* het nie; sy stryd is teen die skool as onderwysinstelling. Hy maak ernstig beswaar teen die monopolie van die skool op onderwys. Anders gestel: hy voel dat dit gevaarlik is om onderwys in 'n enkele instelling soos die skool te *institusioneeliseer*. Die skool mag nie alleenreg op onderwys hê nie, meen hy. Na sy oordeel behoort ander persone en inrigtings in die samelewing ook op grond van 'n vrye mededingsbasis 'n aandeel aan die onderwys te kan hê. Dit is vir hom onaanvaarbaar dat kindwees vandag met *skool-kindwees* vereenselwig en selfs geïdentifiseer word. Die onderwysbehoefte van die mens word in ons samelewing deur 'n enkele dwangbuis — die skool — geforseer, 'n dwanghuis met voorgeskrewe metodes, curricula en sillabusse. Op dié manier word die manipuleringsmag van die skool in ons samelewing buite alle verband vergroot en kry die skool 'n onbillike voordeel bo ander inrigtings (Berg, 1973, p. 444-445). Hierbenewens het die skool ook die effek dat hy die waardes wat in die maatskappy heers, *institusioneeliseer*, dit wil sê in 'n enkele samelewingsverband, die skool, monopoliseer (Illich, 1973 (b), p. 75).

Wat Illich die meeste grief, is dat die institusioneelisering van die onderwys in *staatsgesubsidieerde* en *-gefinansieerde* inrigtings tot *staats-beheerde* skole gelei het. Hierna het die staat skoolplig afgedwing — in die geval van Suid-Amerikaanse lande dikwels teen die sin van die ouers wat op die inkomste van werkende kinders gereken het, teen die sin van fabrieksbase wat die kinders se goedkoop arbeid benut het en volgens Illich ook teen die sin van die kerke, want die skool het nou 'n mededinger van die kerk geword in die sin dat die kerk verdring word as die instansie wat die kindergemoedere met inhoud vul. Die skool het die onderwys gemonopoliseer/geïnstitusioneeliseer en daarvan boonop 'n staatsdwanginrigting gemaak. Die staat het die eenaar van die onderwysmonopolie geword (Berg, 1973, p. 442).

Afgesien van die feit dat die skool die alleenreg op die onderwys van die kind verkry het, het die skool 'n *nuwe* soort *brugfunksie* gekry en hierdie nuwe funksie word baie skerp deur Illich aangeval. In die negentiende eeu kon die konserwatiewe skool in die Weste nog die brug wees wat dit

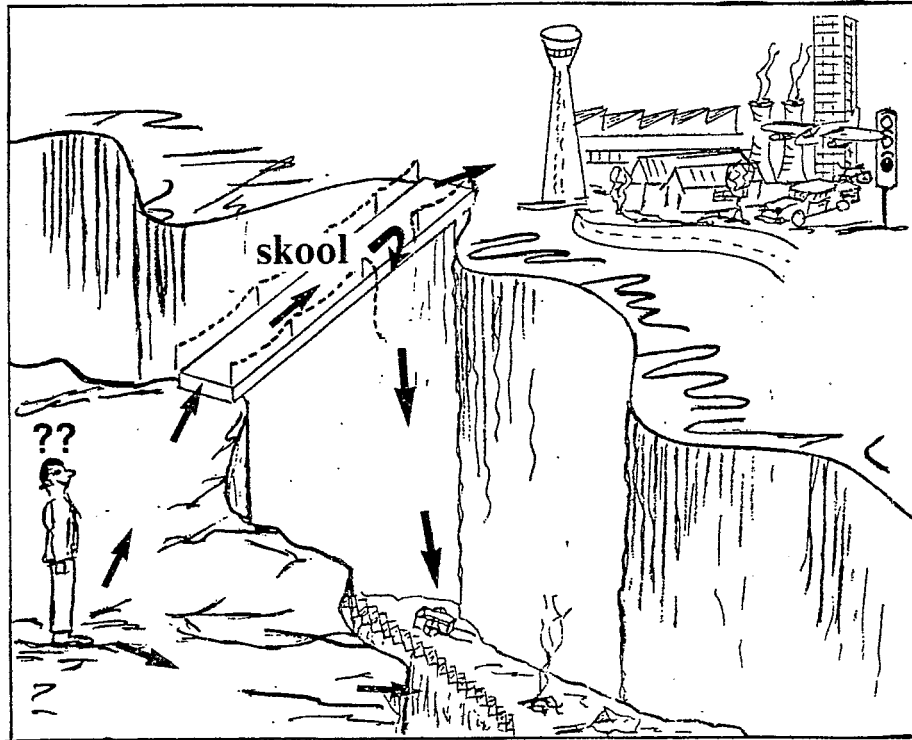
voorgee om te wees, want toe het 'n mens 'n duidelike onderskeid gehad tussen die elite wat die *grammar school* deurloop het en die ander mense, byvoorbeeld diegene wat 'n terminale primêre skool deurloop het. Allerlei hervormingspogings soos die instelling van gratis skoolonderwys en die tocnemende bywoning, selfs verpligte bywoning van die sekondêre skool, het van die skool inderdaad 'n brug tot 'n beter lewe gemaak. Wie soveel en soveel jaar suksesvol op die skoolbanke deurgebring het, is in die bevoorregte klas opgeneem, was 'n lid van die bourgeoisie. Die hedendaagse lewe is egter heel anders: die televisie, die vliegtuig en die rekenaar het dinge verander; die samelewing het hoogs tegniese en geïndustrialiseerde geraak en baie geld word uit alle oorde in die skole gepomp om mense vir die nuwe maatskappy voor te berei.

Die ironie van die saak is nou dat die skool vandag sy *brugfunksie* met baie minder welslae as in die negentiende eeu behartig. Die eise van die samelewing het sodanig geraak dat die skool hoë eise aan die leerlinge móét stel en derhalwe is daar baie kinders wat geen welslae in die skool kan behaal nie. Wie egter uit die skool uitval, kan in die samelewing met sy hoë eise nie meer 'n heenkome vind nie en die gevolg is dat hy 'n sogenaamde randeier word. Van hierdie punt af begin 'n bose kringloop plaas te vind: die randeier se kinders is as gevolg van 'n opvoedingsagterstand en milieugestremdheid nog minder as hyself in staat om in die skool welslae te behaal; die skool blameer die kind en die ouers se agterlike toestand vir die feit dat die kind nie in die skool kan vorder nie. So 'n kind val dan op sy beurt uit, word nog 'n „laer kwaliteit” randeier as sy ouer en so gaan dit voort. Die gevolg is dat die gaping of die kloof tussen die elite aan die een kant en die ellendiges en armes al wyer word, dat die skool 'n al langer brug word en dat hy sy brugfunksie al slegter uitvoer.

Die skool het as oorgangsrite (*rite de passage*) in ons tyd hom eers regtig op die samelewing gewreek; dit het sy skadelike en gevaarlike betekenis eers in die geïndustrialiseerde tydperk van ons dag gekry. Die skool het 'n soort *rangeerwerf* geword; deur middel van 'n sertifikaat hier en 'n diploma daar word daar 'n etiket om 'n mens se nek gehang om presies te sê waar iemand in die samelewing moet gaan staan. In ons taal beteken 'n standerd tien-sertifikaat dat die kind die skoolbrug óór is en hom nou in die gelede van die elite mag bevind. Daar word dan gelet op die hoeveelheid tyd en geld wat aan so iemand se onderwys bestee is en *nie* na die persoonlike hoedanighede van die persoon nie, ongeag die aard en die hoeveelheid onderwys wat hy agter die rug het (Illich, 1972, p. 26-27).

Illich (1972, p. 30) is nugter genoeg om te besef dat die skool in die ryker lande nog steeds die ou brugfunksie het om mense na die nuwe elite oor te bring. In die armer land — en dit is waaroor Illich hom vir die skool erger — het dit egter die uitwerking dat dit die massas onderdanig hou. (In die RSA sou dit volgens Illich beteken dat die skool as gevolg van sy Westerse

Skool as brug tot maatskaplike bevoorregting



inslag en kulturele grondslag as 'n brug vir blanke kinders kan dien en dat byvoorbeeld die grootste gros swart kinders die brug nie sal kan oor nie en dus verplig sal word om sogenaamde tweede klas burgers te word.)

Vir die produksiegemeenskap beteken meer onderwys volgens Illich doodgewoon slegs: meer skole. Meer skole word opgerig ten spyte van die feit dat dit juis die skool is wat 'n kloof tussen ryk en arm veroorsaak en dat die kloof besig is om al wyer te word. Die rykes word ryker en die armes armer. En tog sit ons vandag met die ironiese toestand dat die armste Negers in New York se Harlem-agterbuurt oor luukshede beskik waarvan president Paul Kruger nooit kon gedroom het nie — soos 'n outomatiese wasmasjien en 'n televisiestel. Tog bly daar 'n magtige kloof tussen ryk en arm — en dit vergroot steeds (Illich, 1972, p. 144-146).

Illich se kritiek sny nog veel dieper. Die onreg wat die skool die armes, die onbevoorregtes en die randstaanders/randeiers aandoen, verduidelik hy met sy sogenaamde *motorkar-metafoor*. Veronderstel, sê hy, dat daar net een man in 'n stad is wat 'n motor kan bekostig. Hierdie man is dan geregtig om met sy motor in die stad rond te ry, maar hy vind geen geriewe in die stad wat ingestel is op sy behoeftes as motoreienaar nie. Die munisipaliteit raak dan verplig om strate gelyk te maak en te teer, om die arm mense te verplig om hulle beeste en hoenders van die strate te hou, om parkeerplekke aan te lê, en so aan. Daar word dus baie geld in die verkeersontwikkeling van die stad gepomp — alles ter wille van één motoreienaar, en alles ten koste van 'n baie groot meerderheid arm mense wat nie 'n motor kan bekostig nie. Die ryk man met die motor het al die voordele, terwyl die arm mense met al die nadele van die motor opgeskeep sit.

Skoolbesoek is die goue sleutel tot welslae in die lewe en almal streef daarna om skool te gaan. Om die rede word daar, ten koste van die arm mense, enorme hoeveelhede geld in die skole ingepomp, kwansuis — so voel Illich — om aan almal 'n gelyke geleentheid tot skoolbesoek te verskaf. Die skole se standarde is egter sodanig dat dit vir 'n kind uit 'n swak milieu, met swak sosio-ekonomiese agtergrond, bykans onmoontlik is om welslae in die skool te behaal en hy word 'n „drop-out” (Illich, 1972, p. 30). Die aantal ontevredeenes wat jaarliks uitval is meer as die klompie tevredeenes wat jaarliks die skool met welslae verlaat. Die ontevredeenes moet randeiers word en is verplig om handarbeid te gaan verrig. So het die skool hom skitterend by die produksie- en verbruikersmaatskappy aangepas: dit verkoop kennis aan wie in staat is om dit met welslae te koop en te gebruik. Die skool het 'n kennisfabriek en die onderwysers kennisprodusente geword (Berg, 1973, p. 443). Die groot arbeidersklas in die arm lande, sê Illich, is die afvalprodukt van die wêreldmark en is kenmerkend van die industriële burgerdom (Illich, 1972, p. 146). Die groot meerderheid wat die brug van die skool nie kan oor nie, word verbruikers

en arbeiders (Illich, 1972, p. 131).

Die geweldige greep van die skool blyk uit die feit dat mense in ons samelewing wat in die skool uitgeval het na-uurse klasse bywoon en volwassene-onderwys ondergaan, want om sukses te behaal moet jy in vandag se lewe die brug óór.

Na Illich se oordeel lei die skool vir die enkeling slegs tot verderf en ongeluk en is niks anders nie as 'n gelukspel: almal maak dieselfde inset, maar almal wen nie eweveel nie. Die rykes se kinders met 'n verrykte milieu, wen altyd, en die armes se kinders kom daar bedroë van af. Die skool werk dus in ons samelewing 'n *meritokrasie* in die hand; die skool bepaal waar iemand op die piramide van maatskaplike rangordes sal staan. Soos Illich dit uitdruk: dié meritokrasie is duiwels en uit die hel self! (Illich, 1972, p. 148).

In die lig van al hierdie argumente kan 'n mens begryp dat Ivan Illich, wat veral in die arm lande van Latyns-Amerika gewerk het, die skool tot die dood veroordeel het. Na sy oordeel verkeer die skool vandag in so 'n krisis dat dit wellig die einde van die skool kan beteken Die „skooltydperk” kan hopelik — volgens hom — net soos die ou feodale tydperk verby gaan en hy meen dit is die taak van *hierdie* geslag om die mite dat die skool aan almal gelyke geleenthede gun, te begrawe (Illich, 1972, p. 12). Verder hoop Illich dat ons eweneens aan die einde van die industriële tydperk staan, aan die einde van dinge soos nasionale soewereiniteit, industriële outargie en kulturele selfliefde — al die dinge en waardes wat anachorismes geword het, maar wat nog steeds deur die skool gedien en in stand gehou word. Hy hoop dat die skool teen die einde van die eeu saam met die stoomlokomotief sal verdwyn het, want die skool, sê hy, het met die onderwys net soveel te doen as 'n toordokter met medisyne (Illich, 1972, p. 15-16).

So ernstig voel Illich (1972, p. 20) oor die toekomstige vernietiging van die skool (en selfs die universiteit) dat hy tydens 'n gradeplegtigheid aan die universiteit van Puerto Rico die volgende beroep op die studente doen: „Ihnen bleibt es überlassen, den Kampf gegen die freie Staatsschule im Namen echter Chancengleichheit im Bildungswesen zu führen. Ich bewundere diejenigen von Ihnen, die mutig genug sind, diesen Kampf aufzunehmen”.

Dit is nie die doel van hierdie oorsig om aan *oplossings* vir die dilemma van die skool te dink nie. Daarom word slegs enkele gedagtes oor die oplossing wat Illich self aan die hand doen, afgestaan. Ten eerste meen hy dat daar 'n kultuurrewolusie aan die kom is en dat dit al die instellings van die samelewing gaan tref, ook die skool as „die instelling wat vandag onderwys produseer” en die skoolplig wat deur die staat opgelê word (Illich, 1972, p. 147). As die skool eers vernietig is, sal daar onderwysweë gevind word wat totaal anders is as die huidige onderwysstelsel (Illich,

1972, p. 14). Die maatskappy moet radikaal *ontskool* word (Illich, 1973 (a)) en mense moet onderwys in hulle praktiese landelik-ekonomiese en stedelik-ekonomiese omstandighede ontvang — buite die skool, soos wat Paulo Freire (1978) gedoen het. Elke persoon moet as 't ware 'n onderwyskredietkaart in die hand gegee word sodat hulle op hulle eie tyd en hulle eie manier die onderwys wat hulleself nodig mag vind, kan ontvang. So kan iemand byvoorbeeld in die diens van die fabriek waar hy werk die nodige verdere onderwys ontvang (Illich, 1972, p. 150-153). Ander inrigtings soos fabrieke, biblioteke en inrigtings vir deelydse volwassene-onderwys moet dus deel in die taak om onderwys te gee op 'n informele basis. Die mense moet aangemoedig word om selfstandig te leer en nie op instellinge soos die skool peil te trek nie (Illich, 1973 (b), p. 126). Alle mense moet voel dat hulle van hulle wieg tot in hulle graf in een groot skoolgebou is — dit is die wêreld rondom hulle (Illich, 1973 (b), p. 148).

Volgens Illich (1973 (b), p. 12) bestaan daar een belangrike voorwaarde vir hierdie gedagte dat die lewe een groot skoolgebou moet wees, en dit is dat die huidige industriële samelewing omgebou moet word tot 'n sogenaamde „conviviale maatskappy”. „Convivialiteit” beteken vir Illich die teenoorgestelde van industriële produktiwiteit; dit beteken outonome en kreatiewe omgang van mense onder mekaar en van mense met hulle omgewing, in teenstelling met die gekondisioneerde respons van mense op die eise deur andere en wat deur 'n kunsmatige, 'n deur-die-mens-gemaakte omgewing, aan hom gestel word. „Convivialiteit” is die individuele vryheid wat in persoonlike wedersydse afhanklikheid werklik word en as sodanig 'n etiese waarde is. „Convivialiteit” is 'n nuwe lewenstyl wat op sy beurt 'n politieke bestel moontlik maak wat voorrang verleen aan die beskerming en die maksimale gebruik en die vreugde wat geput kan word uit die één hulpbron wat gelykop onder alle mense verdeel is, naamlik persoonlike energie en die selfbeskikkingsreg oor die energie (Illich, 1973 (b), p. 29-30).

4. KRITIESE EVALUERING

'n Mens mag nou die gevoel hê dat dit van jou verwag word om op te staan en die eerste die beste skoolgebou te gaan afbrand ten einde jou misnoeë met die skool as instelling in ons samelewing te betuig. Dit sou egter raadsaam wees om dié drang te onderdruk en eers fyn te kyk na wat Illich en ander skoolkritici soos hy van die skool sê. Met ander woorde, 'n fundamenteel-opvoedkundige evaluering van sy standpunt is nou nodig.

Ten eerste moet daarop gewys word dat dit vir die Christen onaanvaarbaar is om in sy keuse van 'n skool vir sy kind tot een van die volgende tipes skole, of selfs 'n kombinasie van hierdie tipes, beperk te word: die konserwatiewe skool, die progressiewe skool, die sogenaamde wetenskap-

like skool, die links-liberale skool of die links-radikale verwerping van die skool. Hierdie is al skooltipes wat in die Westerse wêreld bekend is, en as nie eers een van hulle *sonder meer* vir die Christen-ouer en die Christen-opvoedkundige aanvaarbaar is nie, dan is daar mos êrens 'n skroef los. Die konserwatiewe skool is weens sy tradisieverknogtheid en sy leerinhoud-gesentreerde houding nie aanvaarbaar vir die Christen nie; die progressiewe skool is vanweë sy ankerloosheid, sy swak dissipline en sy pragmatistiese lewensuitkyk eweneens onaanvaarbaar; die sogenaamde „wetenskaplike” skool is vanweë sy positivistiese wetenskaplik-neutrale gees onaanvaarbaar; die links-liberale alternatiewe skole vertoon almal 'n onmiskenbare mens-gesentreerdheid (humanisme) wat hulle weer almal onaanvaarbaar vir die Christen-ouer en -opvoedkundige maak.

Dit is nou opvallend dat al die skooltradisies wat tot dusver genoem is, nog die skool — ten spyte van ernstige bedenkinge daaroor en kritiek daarteen — op een of ander manier wil behou, terwyl die links-radikale skoolkritici enersyds die skool vir allerlei maatskappy-ondermynende doeleindes wil gebruik en dit andersyds selfs tot die dood vonnis, dit wil vernietig omdat dit die laat-kapitalistiese geïndustrialiseerde maatskappy in stand wil hou. Omdat dit weens die tyds- en ruimtebeperking onmoontlik is om enigsins naastenby volledig evaluerend op al die kritiek op die skool in te gaan, word daar slegs op die links-radikale kritiek op die skool gelet ten einde enersyds vas te stel wáár hulle in hulle sienswyse ontspoor geraak het en andersyds te bepaal of hulle standpunt tog nie iets bevat waarvan in ons tyd in die onderwyswêreld kennis behoort geneem te word nie. Die kritiese beoordeling van die links-radikale aanvalle op die skool word gevolglik doelbewus afgeperk tot twee fasette, naamlik

- * watter wesenlike prinsipiële-opvoedkundige *fout* begaan hulle as hulle op die totale vernietiging van die skool aandring en
- * watter wesenlike prinsipiële-opvoedkundig *korrekte weg* dui hulle vir ons aan in 'n RSA wat op die vooraand van moontlike konstitusionele veranderinge staan.

Ten eerste dan: *watter diepliggende prinsipiële-opvoedkundige fout begaan die links-radikale opvoedkundige denkers as hulle op die algehele vernietiging van die skool aandring?* Saam met Schoeman (1980, p. 12) kan 'n mens die kern van die links-radikale kritiek op die skool in die *reaksie* op die Westerse humanistiese wetenskapsideaal soek: in reaksie op die verheffing van die wetenskaplike en tegniese kennis in die skool tot 'n vlak waar dit as die „hoogste” en die enigste „geldige” kennis aanvaar word en waar dit die vryheid van die enkeling aan bande lê op 'n determinerende wyse wat neerdrakkend op sy gees inwerk, en wat allerhande spanninge en neuroses in die hand werk, het die links-radikale opvoedkundige denke van ons tyd soos die pendulum na die ander uiterste geswaai, naamlik na 'n irrasionalistiese indeterministiese standpunt. Daar word naamlik van die

standpunt uitgegaan dat die sogenaamde ongebonde of ongedetermineerde belewenis of vrye ervaring van die mens op groter ouentisiteit en waarheid aanspraak kan maak (Schoeman, 1980, p. 15).

Die links-radikale aanval op die opvoeding en onderwys en die skool in die besonder is 'n pragtige voorbeeld van hoedat in ons dag die *wetsy* van die werklikheid, in die geval van die *skool* as samelewingsverband, *in-deterministies* in die *feitelike sy* daarvan opgelos word (Schoeman, 1980, p. 16). Anders gestel, die hedendaagse links-radikale opvoedkundige denkers openbaar 'n geneigdheid om te ontken dat God 'n *ontiese* of *synswet* vir die skool in die skepping gestel het. Omdat hulle die wet òf nie ken òf nie wil ken nie, meen hulle dat hulle die skool as samelewingsverband aan die *feitelike sy* òf na willekeur kan verander òf gebruik om daarmee die samelewing of die gevestigde orde tot 'n val te bring òf dat hulle dit selfs totaal kan vernietig.

Hierteenoor staan die Christen-opvoedkundige denkers steeds onder die diepe besef dat daar 'n God-gewilde bouplan en bedoeling met die skool in ons samelewing is; dat die skool 'n samelewingskring in sy eie reg is met 'n eie individualiteitstruktuur of identiteitstruktuur, en dat die skool, hoewel nie 'n sogenaamde institutêre of primêre samelewingsverband nie, tog deur God in aansyn geroep is om 'n eie besondere en unieke taak in die menslike samelewing te kom vervul. Dat dit waar is dat God die wese van die skool onties-wetmatig gereël en bepaal het, blyk uit die feit dat 'n mens skole in die een of ander vorm in elke kultuurgroep aantref, hoe elementêr of primitief ook al. Omdat dit so is, kan 'n mens sonder die minste huiwering voorspel dat pogings van links-radikale oord om die skool volkome te vernietig nooit sal slaag nie, maar dit moet ook erken word dat die skool in die jare wat kom, ook hier in ons eie land, baie skerp aangeval gaan word — in so 'n mate dat die skool en die onderwys wat daarin gegee sal word, totaal korrup kan raak. Elke Christen-ouer sal op hierdie kwade dag bedag moet wees en dit met hand en tand moet beveg.

Wat is God se wil dan vir die skool? Wat is die Goddelike wet vir die skool? Wat is die bedoeling van God met die skool as samelewingsverband? Dit is almal vrae na die *wetsy* wat vir die skool as samelewingsverband geld, en die antwoord wat ons op dié vrae gee, kom neer op die formulering van die grondtrekke van die skool. Nou moet dit dadelik toegegee word dat die mens se kennis en sy vermoë om te ken vanweë die sonde maar gebrekkig is en dat enige poging om die *wetsy* van die skool (of wat ook al) onder woorde te bring hoogs voorlopig en tentatief is. Die volgende poging om na die *wetsy* van die skool as samelewingsverband deur te dring moet in hierdie lig gesien word.

Die skool is 'n God-gewilde en God-geskape samelewingsverband en moet as 'n selfstandige samelewingsverband gesien word, een wat al die grondtrekke van 'n afsonderlike, onafhanklike en unieke samelewing van

mense vertoon en wat dus na regte van die beheer van die staat vry behoort te wees. As sodanig staan die skool dus náás ander samelewingsverband soos die ouerhuis, die kerk of die staat (Taljaard, 1976, p. 244). Die rede waarom die skool 'n selfstandige en unieke samelewingsverband naas ander samelewingsverbande is, is geleë in die syns- of ontiese wet wat vir die skool geld. Anders gestel kan 'n mens sê dat die skool 'n samelewingsverband enig in sy soort is omdat die taak daarvan uniek, dit wil sê enig in sy soort is. Die eksklusiewe taak van die skool is om hom besig te hou met die onderrig en onderwys van die leerlinge in die skool, dit wil sê met onderrig en onderwys in 'n gespesialiseerde en professionele sin (Taljaard, 1976, p. 244). Deur die onderwyshandeling word die leerling wat aan die skool toevertrou is, geleer om sekere dinge te ken en ander dinge te kan (doen). Om iets te kan, behels méér as om bloot daarvan te hore te kom; dit beteken ook om te verstaan en te begryp. Op skole word daar — soos 'n mens kan verwag — meer aandag aan onderwys as aan opvoeding bestee (Dekker, 1980, p. 9-10).

As dit dan so is dat die skool se spesiale taak is om sekere vaardighede en kennis aan die leerlinge oor te dra, dit wil sê die leerlinge te onderwys en te onderrig, kan 'n mens met reg vra: Watter belang het die opvoedkundige dan by die skool en wat dáár gebeur? Die opvoedkundige het belang by die skool op grond van die aandrang dat die skool hom nie slegs tot onderrig en onderwys as sodanig sal bepaal nie, maar steeds sal sorg vir opvoedende onderwys. Vir die Christen opvoedkundige is dit 'n baie belangrike saak: die onderwyser moet deur sy Christelike vakonderwys en die ontsluitingsbemoenens wat daarmee gepaard gaan, poog om die Christelike norme betekenisvol, geldig en bindend vir die leerling in die skool te maak. Die leerling moet tot aanvaarding en verwesenliking van die Christelike norme in sy persoonlike lewe gelei word (Schoeman, 1975, p. 89).

Opvoeding kan as sodanig nie modaal getipeer word nie. Opvoeding is nie *net* geloofsopvoeding of *net* sosiale opvoeding of *net* politieke opvoeding nie. Omdat dit die geval is, moet opvoeding altyd individualiteits-struktureel getipeer word. Dit beteken ook dat 'n mens aanvaar dat opvoeding binne die onderskeie samelewingsverbande onderling verskil: opvoeding in die skool verskil byvoorbeeld van opvoeding in die kerk of die ouerhuis. Nou is reeds hoërop aangedui dat opvoeding in die skool 'n unieke, *skooltipiese* soort opvoeding is, naamlik opvoedende onderwys of onderwysende opvoeding.

Soos Schoeman (1978, p. 802) dit stel: „Die onderwysende opvoedingsbemoenens op skool, wat 'n besondere, skooltipiese opvoedingsbemoenens is en gevolglik 'n duidelike skool-tipiese (in onderskeiding van byvoorbeeld kerk-tipiese, gesins-tipiese ensovoorts) karakter vertoon, is ook (soos alle opvoeding — J.L. v.d.W.) histories gefundeer, dog gekwalifiseer deur die *ontslote-logiese* funksie van die mens. 'n Kind wat op skool nie die

vereiste *insig in* en kennis van die onderskeie vakinhoude besit nie, is onsuksesvol, al is hy ook andersins hóé goed opgevoed”.

Die skool se werksaamhede word deur teoreties-denkende besig wees gestempel (Strydom, 1977, p. 72).

In die literatuur vanuit Christelik-reformatoriese oord, wat Taljaard (1976) die (Nuwe) Regse rigting noem, dit wil sê die literatuur gebore uit 'n konsekwent Skriftuurlike opvatting van die opvoeding en onderwys, kon geen spoor van verwerping van die skool as samelewingsverband gevind word nie. Vanweë die hoë beskawingspeil van die moderne gemeenskap en die grootskaalse ontwikkelinge op wetenskaplike en tegnologiese gebied word aanvaar dat onderwys nie meer, soos in die primitiewe gemeenskappe, in hoofsaak in die hande van die ouers gesetel kan wees nie. Laasgenoemde beskik in verskeie opsigte nie meer oor die nodige kennis, opleiding en tyd om aan die onderwys reg te laat geskied nie. Gevolglik is die professionele onderwyskorps, dit wil sê vakspesialiste, daarvoor verantwoordelik gemaak.

Aangesien die skool in die historiese aspek van die werklikheid gefundeer is, kan aanvaar word dat die hoofsaak van die skool 'n kultuurtaak is, die ontplooiing van die modaal nie-eenduidig kwalifiseerbare normatiewe struktuur van die opvoeding. Omdat die skool derhalwe, individualiteitstruktureel gesien, 'n eiesoortige en aanwysbare samelewingsvorm is, besit dit eiesoortige bevoegdhede met betrekking tot opvoedende onderwys en beskik dit in beginsel oor terreine wat in relatiewe sin *slegs* die skool toekom, en waaroor dit dan beheer en seggenskap behoort te geniet. So gesien is die skool dan soewerein in eie kring ten opsigte van die didaktiese terrein, dit wil sê sake rakende die vakinhoud, metodologie, keuse en aanbieding van leerinhoude, moedertaalonderwys, differensiasie asook die ganse interne beheer en administrasie van die skool, dog met dié voorbehoud dat dit alles prinsipiëel verantwoord en nie strydig met die Christelike lewens- en wêreldbeskouing van die ouers sal wees nie (Schoeman, 1978, p. 116 e.v.).

'n Oorsig van die literatuur oor die skool toon dus dat daar van Regse, dit wil sê Christelik-reformatoriese kant, *slegs aanvaarding* van die skool en van sy besondere rolvervulling in die sameleving kom, mits die skool en alles wat daar in en om die skool plaasvind gehoorsaam aan Skrifgefundeerde norme is en nie op 'n botsing met die Christelike lewens- en wêreldbeskouing van die skoolouers en die gemeenskap neerkom nie.

Om sy taak waarlik reg uit te voer soos God dit bedoel het, moet die skool egter bowenal 'n *Christelike* skool wees, moet dit Christelike onderwys gee om die leerlinge wat daaraan toevertrou is toe te rus vir 'n lewe van volkome toegewyde diens aan God hulle Vader, tot diensbaarheid aan hulle medemens en tot die beheersing en die ontplooiing van die geskape werklikheid.

Oor die tweede vraag, naamlik: *watter wesenlike prinsipieel-opvoedkundig gesonde weg die links-radikale denkers vir ons aandui in 'n RSA wat op die vooraand van moontlike grondwetlike veranderinge staan*, kan baie bondiger gehandel word.

Deur die genade van God het die links-radikale kritici hierdie mensbeskoulike waarheid raakgesien, naamlik dat alle mense van mekaar verskil, dat geen twee mense eners is nie, dat elke mens uniek, dit wil sê eenmalig is, en dat elke mens oor eie en unieke vermoëns en moontlikhede beskik. Daarom het hulle ook raakgesien dat dit 'n fout was om alle mense deur dieselfde *public school-* of *comprehensive school-*dwangbuis te wil dwing. Sommige mense sal dan net eenvoudig uitval en 'n las vir die samelewing word. 'n Mens moet Ivan Illich ten minste dit ter ere na gee dat hy besef het dat mense onderling verskil en dat 'n skool wat mense vir die samelewing gereed wil maak op 'n wyse wat slegs vir sommige mense bedoel is, noodwendig tot mislukking gedoem is.

Waar ons op die drumpel van moontlike grondwetlike veranderinge in die RSA staan, sal dit opvoedkundiges sowel as die owerheid loon om hiervan kennis te neem. 'n Enkele onderwysowerheid en 'n onderwysstelsel wat omvattend vir alle rasse- en kultuurgroepe bedoel is, moet onverydellik op mislukking afstuur. Nie slegs op antropologiese gronde kan dié stelling gemaak word nie, maar ook die geskiedenis leer ons dit: in die Negerghetto's in die VSA word die skole verwerp omdat hulle as *witmakers* beskou word (Illich, 1972, p. 16). Die skole wil die Neger se kultuur verander en dit word deur die Neger verwerp. Ons behoort nie in ons land in 'n nuwe onderwysbestel die foute van die verlede te herhaal nie.

Daar word volmondig met Landman (1978, p. 4) saamgestem as hy sê dat opvoeding eintlik lewensopvattingverwerkliking by die opvoedeling is. In die lig hiervan moet daar nie slegs op etniese en kulturele differensiasie in 'n toekomstige onderwysbedeling aangedring word nie, maar veral en bowenal op *lewensbeskoulike differensiasie*. Slegs 'n Christelike skool kan werklik toegeruste Christenmense vir die toekoms lewer.

Dit wat pas hierbo voorgedra is oor die krisis van die skool in ons tyd en oor die Skriftuurlike fundamenteel-opvoedkundige antwoorde daarop, is, soos begryp kan word, maar 'n klein greep uit die veld van ondersoek van die vak Teoretiese Opvoedkunde. Om die waarheid te sê, kon 'n mens nog baie meer vanuit ons eie Skrifmatige standpunt oor die krisis en die mislukking van die skool gesê het en die ontleedmes baie dieper ingedruk het, maar die tyd en die omstandighede laat ons dit nie toe nie. In die lig hiervan kan slegs die versekering gegee word dat in die Teoretiese Opvoedkunde aan die PU vir CHO, waar gepoog word om die Opvoedkunde as wetenskap in die perspektief-verskaffende lig van die Skrif as die ewige en onfeilbare Woord van God te beoefen, op hierdie selfde wyse as wat in die

rede gepoog is om die krisis van die skool te ontleed, ook ander opvoedingsvraagstukke wat vir die opvoedkunde van grondliggende belang is te ontleed en tot antwoorde te kom wat die lig van die Skrif kan verdra.

Die Teoretiese Opvoedkunde beoordeel en kritiseer egter nie slegs nie; dit doen self ook navorsing oor die grondslae en die vooronderstellinge van die eie Skriftuurlike standpunt oor opvoeding en oor die opvoedkunde as 'n wetenskap in eie reg; dit besin oor 'n groot verskeidenheid wetenskapsteoretiese vraagstukke wat vir die opvoedkunde as wetenskap van wesenlike belang is; dit besin oor 'n eie Skriftuurlike opvoedingsteorie en beoordeel sover as moontlik alle ander aangebode opvoedingsteorieë aan die hand van Skrifgefundeerde norme en dit doen ook ondersoek na die beginsels en grondslae van die Opvoedkundige futurologie/toekomskunde.

WERKE WAARNA VERWYS WORD

BERG, Christa. 1973. Ivan Illich: Entschulung von Gesellschaft und Erziehung. *Pädagogische Rundschau*, 27:436-454.

BOWEN, J. 1979. Towards an assessment of educational theory: an historical perspective. *International review of education*, 25:303-323.

BOYCE, N. 1976. Education or indoctrination? *The Transvaal educational news*, p. 7-10. Sept.

BREZINHA, W. 1972. Die Pädagogik der neuen Linken. Stuttgart, Seewald.

BREZINKA, W. 1974. Erziehung und Kulturrevolution. München, Ernst Reinhardt.

BROUDY, H.S. 1979. Tacit knowing as a rationale for liberal education. *The teachers' college record*, 80(3):446-462, Feb.

CHEN, T.H.E. 1978. Chinese education after Mao: more revolutionary or more academic? *The teachers' college record*, 79(3):365-388, Feb.

COETZEE, J.C. 1939. Die moderne opvoeding. Pretoria, Van Schaik.

CONTI, G.J. 1979. Rebels with a cause: Myles Horton and Paulo Freire. *Community college review*, 5(1):36-43.

CROALL, J. 1977. Father figure. *The Times educational supplement*, :14, 15 Oct.

CUTLER, W.W. 1977. Review article — The Kettering report: an historical evaluation. *Educational theory* 27(3):241, Summer.

DE GRAAF, A.H. 1978. Return to basics: temptation and challenge. *Christian educator's journal*, 17(4):7-8, Mrt./Apr.

DEKKER, E.I. 1980. Enkele terme van die Christelike opvoedingsleer. Potchefstroom, Pro Rege.

EASSON, Gwendolyn A. 1978. Adolescent sexuality in the Soviet Union. *The education digest*, 43(6):53.

ESTERHUYSE, W.P. 1978. Onderwys en opvoeding in 'n snel veranderende wêreld. *Die Unie*:12-16, Julie.

FREIRE, P. 1978. Pedagogie van de onderdrukken. Baarn, Den Toren.

HALLOWEL, J.H. 1946. The decline of liberalism as an ideology. London.

HINDES, Sally. 1978. The changing educational scene in China. *Education*, 99(2):149-153, Winter.

HODGKIN, R. 1977. The exploded school. *The Times educational supplement*, p. 14, 15, Oct.

HOPKINS, R.L. 1976. Freedom and education: the philosophy of Summerhill. *Educational theory*, 26(2):188-213, Spring.

HURN, C.J. 1979. The prospects for liberal education. *Phi delta kappan*, 60(9):630-633, May.

HUSÉN, T. 1979. General theories in education: a twenty-five year perspective. *International review of education*, 25:325-345.

GREENE, Maxine. 1979. Liberal education and the newcomer. *Phi delta kappan*, 60(9):633-636, May.

ILLICH, I.D. 1972. Schulen helfen nicht. Rowohlt, Rororo.

ILLICH, I.D. 1973(a). *Deschooling society*. Harmondsworth, Penguin Books.

ILLICH, I.D. 1973(b). *Naar een nieuwe levensstijl*. Baarn, Wereldvenster.

IVANOV, I. 1976. Attainments and tasks of the Soviet school. *Soviet education*, 19(1):25-41, Nov.

JARRETT, J.L. 1979. Toward elitist schools. *Phi delta kappan*, 60(9):647-649, May.

LANDMAN, W.A. 1978. Die toerusting wat die Christen-onderwyser/es tydens sy/haar opleiding moet verwerf. (Referaat gelewer tydens jaarvergadering van die BOO, PU vir CHO, 16 September).

McCLELLAN, B.E. 1977. Vocation, school and society: a study of late nineteenth-century educational thought. *Educational theory* 27(3):223.

McCLINTOCK, R. 1979. The dynamics of decline: why education can no longer be liberal. *Phi delta kappan*, 60(9):636-640, May.

MONSHOUWER, A. 1978. "Educational theory" of "Science of education". Dl. 1 *Pedagogische Studiën* 55:107-125.

MONOSZON, E.I. 1978. A.S. Makarenko and current problems in the theory of the communist upbringing of school pupils. *Soviet education*, 20(12):5-24, Oct.

MYERS, D.A. 1977. Open education as an ideology. *Educational research*, 19(3):227-235.

NYBERG, D. 1976. Skill school vs. education school: an essay on Carl Bereiters' Pedagogics. *Educational theory* 26(2):214-222.

O'BANION, T. 1978. Innovations in humanistic education. *Community college review*, 5(3):21-27.

RAND, Ayn. 1970. *The New Left: the anti-industrial revolution*. New York, Signet.

RICHMOND, W.K. 1979. Philosophies of education in an era of uncertainty — recent publications. *British book news*:711-719, Sept.

SCHAPIRO, 1958. Liberalism: its meaning and its history. Toronto, Van Nostrand.

SCHOEMAN, P.G. 1975. Grondslae en implikasies van 'n Christelike opvoedingsfilosofie. Bloemfontein, Sacum.

SCHOEMAN, P.G. 1978(a). Elementêre grondbegrippe van die pedagogiek. *Fokus*, 6(3):793-817. Aug.

SCHOEMAN, P.G. 1978(b). Die onderlinge verhouding tussen die bepalers van die onderwys in perspektief gestel: Huis en kind, skool en onderwyskorps, staat en onderwysowerhede, kerk. (In Bingle, H.J.J. (red.) *Besinning en verantwoording*. Durban, Butterworths, p. 113-128).

SCHOEMAN, P.G. 1980. Emansipatoriese pedagogiek. Durban, Butterworths.

SHIRK, Susan. 1978. Work experience in Chinese education. *Comparative education*, 14(1):5-18, March.

SMITH, J.E. 1979. Three dimensional education. *Teachers' college record*, 80(3):556-563, Feb.

STRYDOM, A.H. 1977. 'n Wysgerige besinning oor die teoretiese onderbou van die didaktiek as deeldisipline van die opvoedkunde as wetenskap, met besondere verwysing na tsiêre didaktiek (Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, UOVS).

SUCHODOLSKI, B. Philosophy and education. *International review of education*, 25:347-366.

TALJAARD, J.A.L. 1976. Polished lenses. Potchefstroom, Pro Rege.

VAN DEN DOEL, H. 1977. Emansipatie tot vryheid. *Christeljk Pedagogisch Studieblad*. 3:2-9, Junie.

WOLF, R.L. & TYMITZ, Barbara. 1977. Toward more natural enquiry in education. *The CEDR quarterly*, 10(3):7-9, Fall.

WOODRING, P. 1979. Vocational education: how much, what kind, and when. *Phi delta kappan*, 60(9):644-646, May.