

DIE KWALITEIT-GELYKHEID-DILEMMA VAN DIE SKOOL

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

Verhandeling goedgekeur as gedeeltelike nakoming van die vereistes vir die graad Magister Educationis in die Departement Fundamentele en Historiese Opvoedkunde van die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

STUDIELEIER: PROF. DR. J.L. VAN DER WALT

POTCHEFSTROOM
1988

(i)

Opgedra aan Francois, Deon en Franco

(ii)

Geldelike bystand gelewer deur die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing vir hierdie navorsing word hiermee erken. Menings in hierdie publikasie uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe geraak is, is dié van die outeur en moet nie aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing toegeskryf word nie.

VOORWOORD

Aan God alleen die eer.

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

Aan my eggenoot Francois, en my twee seuns, Deon en Franco, 'n besondere woord van dank vir hulle kritiese beoordeling, aanmoediging en belangstelling in die navorsing en bowenal vir die geduld wat hulle aan die dag gelê het.

My dank aan mev. A. Strydom vir die hulp met die taalversoring, aan mev. E. van Rooyen vir die netjiese tikwerk en aan mev R. Goosen vir die proefleeswerk.

J.H. DE VILLIERS

APRIL

1988

OPSOMMING

TITEL: DIE KWALITEIT-GELYKHEID-DILEMMA VAN DIE SKOOL

Literatuurondersoek het aan die lig gebring dat daar dwarsoor die wêreld 'n kwaliteit-gelykheid-dilemma in skole bestaan. Die noodsaak van hierdie navorsing word sodoende onderstreep.

Die probleme ten opsigte van hierdie dilemma wentel hoofsaaklik om gelyke geleenthede versus sosio-ekonomiese klas en merietekratiesering in status, mag en ekonomiese vergoeding. 'n Dilemma (probleem) ontstaan wanneer daar getrag word om 'n soort skool en skoolprosesse en aktiwiteite daar te stel wat die aandrang om gelykheid met die aandrang om kwaliteit in 'n gestratifiseerde gemeenskap probeer versoen.

Dominante sosio-ekonomiese groepe en kulture dring aan op die behoud van kwaliteit in hulle skole. Die rand- en subkulture en die ander (laer) sosio-ekonomiese groepe dring weer aan op gelykheid in die skole om te kan ontkom aan die stratifisering in sosio-ekonomiese klasse en aan die selektering tot bevoorregting, wat die dominante klas deur middel van aparte skole en 'n (gewaande) hegemoniese kurrikulum (sou kon) bewerkstellig.

In hierdie navorsing is eerstens gepoog om 'n profiel van fundamentele probleme ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool te trek; dit te ontleed en fundamenteel-opvoedkundig te evalueer aan die hand van fenomeenanalise en die probleem-historiese metode.

Tweedens is die probleme rakende die verskynsels dominante kultuur; rand- en subkulture; sosio-ekonomiese klas; die eise en teeneise om egalisasie, uitmuntendheid, merietekrasie en sosiale mobiliteit in 'n ongelyke gemeenskap ondersoek en geëvalueer. Die filosofiese grondslae van die huidige hervormingsbewegings in die skool; die probleme om **kwaliteit** in die skool en sy prosesse en aktiwiteite te definieer; enkele modelle in dié verband; die relatiewe waarde van kwaliteit en die gedagte van **gelykheid** is nagespeur.

Derdens is die kwessie van gemeenskapgebaseerde en -gesteunde onderwys; die integrering van die gemeenskap in die onderwys; die kwessies van pluralisme en individualisme in 'n multi-kulturele gemeenskap; redes vir die ontstaan van alternatiewe; kompenserende en ondersteunende en verrykende programme en alternatiewe skole, asook enkele skoolmodelle en voorbeelde van die skole, onder die loep geneem en geëvalueer.

Die ondersoek is deurgaans deur middel van literatuurondersoek gedoen en die evaluering is gedoen aan die hand van die prinsipiële-besinnende en -beskrywende metode.

Laastens is, aan die hand van die transendentiaal-kritiese en struktuur-empiriese metodes, 'n kritiese beoordeling en Skrifmatige verantwoording gedoen ten opsigte van die filosofiese grondslae van die skool en die samelewingsteoretiese, kindteoretiese en skoolteoretiese uitgangspunte wat dit ten grondslag lê.

In hierdie navorsing is bevind dat die hervormings wat die skool ingestel het om die kwaliteit-gelykheid-dilemma te probeer oplos, slegs gedeeltelik suksesvol was en dikwels aanleiding gegee het tot nuwe probleme.

In hierdie navorsing het dit ook duidelik uitgekristalliseer dat die probleme aangaande die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool geleë is in 'n sekulêre skoolteoretiese, samelewingsteoretiese en kindteoretiese siening. Daarbenewens is bevind dat die skool deur allerlei belangegroepes geëkspluseer word om (veral sosio-ekonomiese) groepe en eie belange te bevorder. Dit waartoe God die skool verordineer het, word oor die hoof gesien. Die sekulêre siening en aanwending van die skool as instrument tot verdeling en vervreemding in die gemeenskap skep 'n diskrepansie waarin die skool en die gemeenskap in 'n onoplosbare antitese te staan kom. Die aandrang op gelykheid enersyds en kwaliteit in die skool andersyds blyk dan onversoenbaar te wees aangesien dit verskeurdheid en skeiding veroorsaak en 'n antitese in die skool bewerkstellig.

Vir die Christen lê die oplossing vir die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool in die rigtinggewende krag van die Christelike kultuurmotief wat die kwaliteit-

gelykheid-antitese van die skool tot 'n sintese bind. Die verskeidenheid in die menslike samelewing vind sy eenheid in God wanneer die mens se kultuurmandaat diensbaarheid aan God en medemens as **Leitmotif** het.

Die essensie van die Christelike kultuurmandaat is: ontgin en heers; bou en bewaar. Die skool se primêre taak is dus die ontwikkeling van die kind se logiese modaliteit sodat sy taak as mandaathouer oor die skepping volvoer kan word in Christelike verantwoordbaarheid aan God en medemens.

Skoolse onderwys behels ook kultuuroordrag en is normatief van aard. Die skool moet dus rekening hou met kwalitatiewe verskille tussen groepe en individue in die gemeenskap. Dit noodsaak gedifferensieerde skole en kompenserende, ondersteunende en verrykende programme in skole. Ten einde die verskeidenheid van groeperinge in die gemeenskap te kan akkommodeer, is gedifferensieerde skole 'n vereiste, maar bevoorregting, uitbuiting en diskriminasie is teen God se wil. Daarom moet kontak oor sosiale en kulturele grense heen bewerkstellig word in liefdevolle meelewendheid en mededeelsaamheid binne die gemeenskap van geleerdheid.

Elkeen wat by die skool betrokke is, moet sy insette lewer en sy talente aanwend tot die gemeenskaplike voordeel van almal en met interafhanklikheid van mekaar binne die konsep van 'n gedifferensieerde gemeenskap.

Tegniek en tegnologie blyk van die kragtigste hulpmiddels te wees waardeur die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool aangespreek kan word; veral te midde van afnemende finansiële voorsiening en die toenemende eise wat mannekragbehoefte stel. Daar moet egter sorg gedra word dat die kind (en die onderwyser) nie 'n funksie van die masjien word nie, maar 'n beheerser en gebruiker daarvan vir die volvoering van sy taak as mandaathouer oor God se skepping.

Die gevolgtrekking waartoe in hierdie navorsing gekom is, is dat die kwaliteit-gelykheid-dilemma eers opgelos kan word wanneer die skool hom weer kan verantwoord ten opsigte van die Christelike behorenses. Die eis behels dat elke kind in geborgenheid en normgevoeligheid binne die eie gemeenskap, die geleentheid

(vii)

moet kry om optimaal en op die basis van gelyke begeregtiging te kan ontwikkel tot die individu wat hy deur God bedoel is om te wees. Elke kind moet optimaal toegerus word vir die uitvoering van sy Godgegewe taak, naamlik om die self en die skepping tot sy eindbestemming by God te voer. Daarom is, naas die konvensionele skool, alternatiewe skole en alternatiewe, ondersteunende en verrykende programme 'n vereiste in die skoolstelsels van alle lande wat aan die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool wil ontkom.

THE QUALITY-EQUALITY DILEMMA OF THE SCHOOL

SUMMARY

The literature survey has indicated that a quality-equality dilemma is a world-wide phenomenon in schools. The need for this research is therefore made clear unequivocally.

The problems with regard to this dilemma centre mainly on equal opportunities versus socio-economic class and meritocracy in terms of status, power and economic remuneration. A dilemma or problem comes into being when an attempt is made to establish a school and scholastic processes and activities which attempt to reconcile the insistence on equality with the insistence on quality in a stratified community.

Dominant socio-economic groups and cultures insist on the conservation of quality in their schools. The peripheral sub-cultures and the other (lower) socio-economic groups insist on equality in schools in order to evade the stratification into socio-economic classes and the selection for privileging which the dominant class (could) effect(s) by means of separate schools and an (ostensible) hegemonic curriculum.

In this research an attempt was made, firstly, to draw a profile of the fundamental problems related to the quality-equality dilemma of the school; to analyse this dilemma and to evaluate it in fundamental educational terms by means of phenomenal analysis and the problem-historical method.

In the second place the problems regarding the phenomena **dominant culture; peripheral and sub-cultures; socio-economic class;** the demands and counter-demands for **equality , excellence, meritocracy and social mobility** in an unequal society, were studied and evaluated. The philosophical bases of the present **reform movements** in the school; the problems underlying the effort to define **quality** in the school and its processes and activities; some **models** in this regard; the **relative value of quality** and the idea of **equality** were also investigated.

In the third place the question of **community-based** and **supported education**; community education; the issues of **pluralism** and **individualism** in a **multi-cultural** community; reasons for the coming into existence of educational **alternatives**; **compensating** and **supporting** and **enriching programmes** and alternative schools, as well as some **school models** and **examples** of such schools were examined and evaluated.

The study was done throughout by means of a literature survey. The evaluation was done by means of the philosophical method of reflection and description.

Finally, by means of the transcendental-critical and structuro-empirical methods, a critical evaluation and Scriptural justification were done with regard to the philosophical bases of the school (viz. the societal-theoretical, the child-theoretical and the school-theoretical) and the points of departure underlying these.

In this search, it was found that the reforms instituted by the school to try to solve the dilemma of quality as opposed to equality have been only partially successful and have often given rise to new problems.

It has also crystallized out clearly that the problems concerning the quality-equality dilemma of the school are the results of secular school-theoretical, societal theoretical and child-theoretical vision. It was found that the child is hijacked by various interest groups to promote particular socio-economic group and individual interests. The special task for which God has ordained the school is disregarded. The secular view and application of the school as an instrument of division and alienation in the community have created a discrepancy in which the school and the community have come to confront each other in an insoluble antithesis. The insistence on equality on the one hand and quality in the school on the other hand leads to schism and division and causes an antithesis in schools and education.

For the Christian the solution for the quality-equality dilemma is situated in the guiding force of the Christian culture motif which binds the quality-equality antithesis of the school into a synthesis. The diversity in human society finds unity in God when man's cultural mandate has as its **Leitmotif** service to God and man.

The essence of the Christian cultural mandate lies in opening up and stewarding; building and conserving. The school's primary task is the development of the child's logical modality so that he can fulfil his task as steward in creation in Christian responsibility to God and fellowman.

School education involves cultural transfer and is normative in nature. The school must therefore keep account of qualitative differences between groups and individuals in the community. This necessitates differentiated schools and compensatory, supportive and enriching educational programmes in schools. In order to be able to accommodate the variety of groupings in the community, differentiated schools are necessary, but privileging, exploitation and discrimination are against the will of God. Thus contact across social and cultural barriers must be effected in loving community and sharing within the intellectual community.

Everybody who is involved with the school should make his inputs, and apply his talents to the advantage of all in the community - reckoning also with the interdependence on each other within a differentiated community.

Technique and technology seem to be among the most powerful aids through which the quality-equality dilemma of the school can be addressed, especially in the midst of decreasing financial resources and the increasing demands of manpower needs. Care has to be taken, however, that the child (and the teacher) does not become a slave of machines but a controller and a user of machines for the fulfilment of his task as mandate holder in God's creation.

The conclusion arrived at in this research is that the quality-equality dilemma in school education will only be resolved when the school can again justify itself with regard to the Christian demand of what is anthropologically fitting and decent. This demands that each child, in security and in sensitivity for the normative demands of the own community, should receive the opportunity to develop optimally and on the basis of equal opportunity into that individual which God had intended him to be. Each child has to be equipped optimally for the execution of his God-given task, viz. to take himself and creation to their final destiny in God. It is therefore essential that, apart from conventional schools, alternative schools and alternative, supportive and enriching educational programmes should be established in all countries wishing to avoid the quality-equality dilemma of the school.

INHOUDSOPGAWE

1.	INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN METODES VAN ONDERSOEK	
1.1	Agtergrond en konteks van die probleem	1
1.1.1	Oriëntering	1
1.1.2	Kulture, subkulture en gelykheid	2
1.1.3	Die vraag of die skool se kultuuroordrag klasbevestigend en -versterkend is	3
1.1.4	Die probleem van diskriminasie en gelykheid in die skool	4
1.1.5	Die skool en randkulture	5
1.1.6	Kwaliteit en die gevolglike hoë uitsaksyfer in skole	7
1.1.7	Probleemstelling	7
1.1.8	Aktualiteit van die ondersoek	8
1.2	Doel van die navorsing	11
1.3	Hipotese	11
1.4	Metodes van ondersoek	11
1.4.1	Fenomeen-analise	11
1.4.2	Probleem-historiese metode	12
1.4.3	Literatuurondersoek	12
1.4.4	Prinsipiële-besinnende en -beskrywende metode	13
1.4.5	Transendentale-kritiese metode	13
1.4.6	Die struktuur-empiriese metode	14
1.5	Afbakening van die navorsingsterrein	14
1.5.1	Afbakening ten opsigte van die wetensgebied	14
1.5.2	Afbakening in terme van begripsverklaring	14
1.6	Voorgestelde hoofstukindeling van hierdie navorsingsverslag	19
1.7	Samevatting en vooruitskouing	20

2.	DIE DOMINANTE KULTUUR, SUB- EN RANDKULTURE EN DIE KLASSEKONFLIK	
2.1	Inleiding	21
2.2	Histories-filosofiese presisering van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool	21
2.2.1	Oorsig	21
2.2.2	Die antieke skool	22
2.2.2.1	Die Sumeriese skool	22
2.2.2.2	Die Babiloniese skool	23
2.2.2.3	Die Egiptiese skool	23
2.2.2.4	Die Indiese skool (2000 voor Christus)	24
2.2.2.5	Die Sjinese skool	24
2.2.2.6	Die skool in ou-Israel	25
2.2.2.6.1	Die eerste tydperk	25
2.2.2.6.2	Die tweede tydperk	25
2.2.3	Die skool van die klassieke tye	26
2.2.3.1	Die Spartaanse skool	26
2.2.3.2	Die Atheense skole (ca 500 voor Christus)	27
2.2.3.3	Die skool van die Sofiste (500-400 voor Christus)	27
2.2.3.4	Die skole van Sokrates, Plato en Aristoteles	28
2.2.3.5	Die Romeins-Hellenistiese skool (146 voor Christus - 476 na Christus)	30
2.2.4	Die skool in die middeleeue (ca 300 na Christus)	31
2.2.5	Die skool in die moderne tyd	32
2.2.5.1	Algemeen	32
2.2.5.2	Die skool van die Renaissance-Humanistiese periode (vyftiende eeu)	32
2.2.5.3	Die skool en die Reformasie (sestiende eeu)	34
2.2.5.4	Die skool van die laat agtiende en die negentiende eeu	36

2.2.5.4.1	Die opkoms van die kapitalisme	37
2.2.5.4.2	Ontwikkelinge in die Verenigde State van Amerika	43
2.2.5.4.3	Ontwikkelinge in Brittanje	44
2.2.6	Die skool van die twintigste eeu	45
2.3	Klas- en kultuurgroep as kriterium vir stratifisering van mense	48
2.4	Sosiale mobiliteit en klas	52
2.5	Die skool en sy rol in die oordrag van 'n klassekultuur	53
2.5.1	Die probleem van skoolhervormers ten opsigte van gelyke geleenthede en standaarde	58
2.5.1.1	Algemeen	58
2.5.1.2	Die probleem van toenemende verwagtings	58
2.5.1.3	Die eskalاسie van standaarde en die invloed daarvan	59
2.5.1.4	Kwaliteit soos gemeet aan en deur eksamenuitslae	60
2.6	Diskriminasie en die klassestelsel	62
2.6.1	Diskriminasie versus gelyke geleenthede	62
2.7	Die skool se invloed en rol ten opsigte van diskriminasie en gevolglike verdeling en vervreemding	63
2.7.1	Inleiding	63
2.7.1.1	Verdeling op verskillende terreine	64
2.7.1.1.1	Kompetisie en classesolidariteit	64
2.7.1.1.2	Die skool as instrument van verdeling	64
2.7.1.1.3	Kompetisie as verdelende faktor in die konteks van anders=denkendheid en/of intelligensie	65
2.7.1.1.4	Klassesolidariteit en die skool as instrument tot etikettering	65
2.8	Die skool as meganisme van sertifisering en gevolglike verdeling en vervreemding	66
2.9	Die gedagte van gelykheid	68
2.9.1	Tendense in die skool ten opsigte van die gedagte van gelykheid	68
2.9.2	Die probleem van gelyke geleenthede versus gelyke kwaliteit van prestasie	69

2.9.3	Probleme ten opsigte van die betekenis van die begrippe "gelykheid" en "ongelykheid"	73
2.10	Die skool en randkulture	73
2.10.1	Die skool, die dominante kultuur en randkulture	73
2.10.2	Die sosio-ekonomiese rewolusie in Sjina	75
2.10.3	Die Amerikaanse melting-pot -model	76
2.11	Die skool en die sosiaal-magteloses in die randkulture	78
2.11.1	Illich se siening van die skool	78
2.11.2	Die skool en merietekrasie	78
2.12	Die kwessie van skoolse onderwys as klasbevestigende en verdelende faktor in die gemeenskap	79
2.12.1	Die probleem van die komprehensiewe skool as enigste oplossing vir die kwaliteit-gelykheid-dilemma	79
2.12.1.1	Mislukking van die komprehensiewe skool	80
2.13	Die aandrang op kwaliteit en die verskynsel van merietekrasie en egalisasie	83
2.14	Kredensialisme : die kwalifikasiesindroom	87
2.14.1	Algemeen	87
2.14.2	Die kwalifikasiesindroom en die arbeidsmark	87
2.15	Samevatting en vooruitskouing	91

3	FILOSOFIESE GRONDSLAE WAT BETROKKE IS BY DIE FORMULERING EN EVALUERING VAN KONTEMPOR&RE HERVORMINGSBEWEGINGS TEN OPSIGTE VAN KWALITEIT EN GELYKHEID IN DIE SKOOL (ONDERWYS)	
3.1	Inleiding	92
3.2	Modelle waarvolgens kwaliteit in die skool bepaal en gedefinieer kan word	92
3.2.1	Die model van "public philosophy of economic reason"	93
3.2.2	Die model van rentabiliteit (ekonomiese omsette) en stelselanalise	98
3.2.2.1	Algemeen	98
3.2.2.2	RSA-stappe	99
3.2.2.2.1	Insette, prosesse en uitsette	99
3.2.2.2.2	Afleidings en evaluering	101
3.2.3	Elementemodel	102
3.2.3.1	Algemeen	102
3.2.3.2	Bepaling van kwaliteit in die skool volgens die elementemodel	103
3.2.3.3	Afleidings en evaluering	104
3.2.3.3.1	Algemeen	104
3.2.3.3.2	Die relatiewe waarde van kwaliteit	106
3.2.3.3.3	Die relevansie van kwaliteit	106
3.2.3.3.4	Evaluering	107
3.3	Die gedagte van gelykheid en die probleme en teenstrydighede daaromheen	107
3.3.1	Algemeen	107
3.3.2	Gelyke onderwysvoorsiening	108
3.3.3	Gelyke onderwysgeleenthede	108
3.3.4	Gelykheid en groeupuitslae	109
3.3.5	Afleidings en evaluering	111
3.4	Samevatting en vooruitskouing	113

4.	GEMEENSKAPSBETROKKENHEID IN DIE ONDERWYS, ALTERNATIEWE SKOLE EN KOMPENSERENDE EN VERRYKENDE PROGRAMME IN DIE SKOOL	
4.1	Inleiding	114
4.2	Gemeenskapgebaseerde en -gesteunde onderwys	114
4.2.1	Inleiding	114
4.2.2	Integrering van die gemeenskap in onderwys en ontwikkeling	119
4.2.3	Die kwessie van mag	120
4.2.4	Die kwessie van pluralisme en individualisme in die multi-kulturele gemeenskap	122
4.2.5	Redes vir die ontstaan van alternatiewe en kompenserende programme en skole	124
4.2.6	Potensiaal en invloed van onderwysopsies en -alternatiewe	127
4.2.7	Wyses waarop alternatiewe in die skool oorweeg kan word	128
4.2.8	Afleidings	129
4.3	Skoolmodelle wat buite en binne die konvensionele skool ontwikkel het in (hoofsaaklik) ontwikkelde lande	129
4.3.1	Inleiding	129
4.3.2	Model 1	131
4.3.2.1	Die samelewing verhoog en verbeter die student se ervaring (Romantisisme)	131
4.3.2.2	"Open schools" (oop skole)	133
4.3.2.3	"Freedom schools" (skole vir vryheid)	135
4.3.2.3.1	Evaluering	137
4.3.2.4	"Education by choice" (onderwys deur die uitoefening van opsies)	137
4.3.2.4.1	Evaluering	138
4.3.2.5	Alternatiewe skole vir teikengroepe	139
4.3.2.5.1	Skole vir uitsakkers ("drop-outs") en ontwrigte(nde) jeug	139
4.3.2.5.1.1	Inleiding	139
4.3.2.5.1.2	Die redes waarom kinders uitsak	140

4.3.2.5.2	Skole vir ontwrigte(nde) jongmense ("disruptive youth")	140
4.3.2.5.2.1	Die aanleidende oorsake van ontwrigte(nde) gedrag by jongmense	140
4.3.2.5.2.2	Kenmerke van die skool vir ontwrigte(nde) jongmense	141
4.3.2.5.2.3	Evaluering	142
4.3.2.6	Die "Parents-as-partners"-program	142
4.3.2.6.1	Evaluering	143
4.3.2.7	Skole vir outonome groepe	143
4.3.2.7.1	Evaluering	145
4.3.2.8	"Home schooling" (Tuisonderrig)	145
4.3.2.9	Ouer- en gemeenskapbetrokkenheid by die formele onderwys van hul kinders	148
4.3.2.9.1	Inleiding	148
4.3.2.9.2	Die gemeenskapsprogram van die CAL Community School	148
4.3.2.9.3	Gemeenskapgebaseerde onderwys	150
4.3.2.10	Evaluering van hervormings in en naas die skool volgens Model 1	152
4.3.3	Model 2	152
4.3.3.1	Integrasiemodelle, multikulturele skole, meertalige skole en etniese skole	152
4.3.3.1.1	Evaluering	157
4.3.3.2	Meertalige onderwys en -skole	158
4.3.3.2.1	Evaluering	159
4.3.3.3	Evaluering van hervormings in die skool volgens Model 2	159
4.3.4	Model 3	160
4.3.4.1	Inleiding	160
4.3.4.2	Koöperatiewe onderwys as 'n wyse waarop die skool herstruktureer kan word	160
4.3.4.2.1	Koöperatiewe en beroepsgerigte onderwys	161
4.3.4.3	Opsies en alternatiewe binne die openbare skoolstelsel	161

4.3.4.3.1	Evaluering	163
4.3.4.4	Aparte skole, skool-binne-n-skool en aparte klaskamers	163
4.3.4.4.1	Evaluering	164
4.3.4.5	Onderwysentrums en opvoedkundige parke	164
4.3.4.6	Magneetskole	165
4.3.4.6.1	Evaluering	165
4.3.4.7	Ondersteunende en verrykende programme	165
4.3.4.7.1	Onderwystegnologie en rekenaargesteunde en -verrykende programme in die skool	166
4.3.4.7.1.1	Evaluering	170
4.3.5	Kritiese evaluering ten opsigte van hervormings in verband met die skool in (hoofsaaklik) ontwikkelde lande	173
4.4	Skool- en opleidingsmodelle wat buite en in die konvensionele skool in (hoofsaaklik) ontwikkelende lande ontstaan het	174
4.4.1	Inleiding	174
4.4.2	Model 1 : Die ganse gemeenskap is 'n onderrigstelsel ("deschooling")	175
4.4.2.1	Evaluering	178
4.4.3	Model 2 : Die skole-sonder-mure-model	179
4.4.3.1	Evaluering	180
4.4.4	Model 3 : Opleiding deur die gemeenskap vir die gemeenskap	181
4.4.4.1	Evaluering	183
4.4.5	Model 4 : Die leer-laboratorium-model	183
4.4.5.1	Evaluering	183
4.4.6	Model 5 : 'n Onderwysprogram met verpligtinge teenoor die plaaslike gemeenskap en omgewing	184
4.4.6.1	Evaluering	186
4.5	Kritiese evaluering ten opsigte van hervormings in verband met die skool en onderwys en opleiding in (hoofsaaklik) ontwikkelende gemeenskappe	186
4.6	Samevatting en vooruitskouing	187

5.	DIE KWALITEIT-GELYKHEID-DILEMMA VAN DIE SKOOL : 'N PRINSIPIËLE BEOORDELING	
5.1	Inleiding en vooruitskouing	188
5.2	Die skool en reformasie	188
5.3	Apostatiese strominge in die skool	189
5.4	Samelewings-teoretiese probleme ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool	196
5.4.1	Die sekulêre welvaartskultuur en sosiale differensiasie	196
5.4.2	Standaarde, gehalte en geleenthede in die skool binne die konteks van 'n ongelyke gemeenskap	200
5.5	Skool-teoretiese grondslae	203
5.5.1	Algemeen	203
5.5.2	Die skool en die opvoedingshandeling	204
5.5.3	Die leerling en onderrig-leer in die skool	206
5.5.4	Die skool en die gemeenskap	207
5.5.5	Die taak van die skool	210
5.6	Kind-teoretiese standpunte	214
5.7	Die skool en mannekragbehoefte	215
5.8	Die skool, en tegniek en tegnologie	216
5.9	Samevatting en vooruitskouing	218

6.	GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	
6.1	Inleiding	219
6.2	n Aantal gevolgtrekkings voortspruitend uit die navorsing	219
6.3	Aanbevelings voortspruitend uit die navorsing	222
6.4	Verdere navorsingsmoontlikhede wat blootgelê is	223
6.5	Algemene samevatting	225

BYLAE A

VOORBEELDE VOLGENS DIE MODEL VAN BEROEPSGERIGTE EN KOÖPERATIEWE ONDERWYS EN SKOLE-SONDER-MURE MODEL

(1)	Inleiding	226
(2)	Yskor (Newcastle) se kurrikulum-verrykingsprogram	226
(3)	Die Atlanta "adopt-a-school"-program	227

BYLAE B

VOORBEELDE VAN ALTERNATIEWE SKOLE VIR TEIKENGROEPE

(1)	Die Gaudalupe area-projek vir "drop-outs" en ontwrigte(nde) jongmense	228
(2)	Die Parley's Park-skool vir begaafde leerlinge	228

BYLAE C

VOORBEELDE VAN SKOLE VIR VRYHEID ("FREEDOM SCHOOLS") 230

BYLAE D

VOORBEELDE VOLGENS DIE MODEL VAN ONDERWYSSENTRUMS EN OPVOEDKUNDIGE PARKE

(1)	Die onderwysentrum in Singapoer se stadsmuseum	231
(2)	Die Umgeni Ranch (Republiek van Suid-Afrika); 'n voorbeeld van 'n opvoedkundige plaas/park	231

BYLAE E

VOORBEELDE VAN MAGNEETSKOLE

(1)	Die John Ball Zoo School	233
(2)	'n Andersoortige tipe magneetskool	234

BYLAE F

INTEGRASIEMODELLE, MULTI-KULTURELE SKOLE, MEERTALIGE SKOLE EN ETNIESE SKOLE

Die Uthongathi nie-rassige, multi-kulturele skool (Republiek van Suid-Afrika)	235
-------------------------------------------------------------------------------	-----

<u>BIBLIOGRAFIE</u>	237
----------------------------	-----

DIE KWALITEIT-GELYKHEID-DILEMMA VAN DIE SKOOL

1. INLEIDING, PROBLEEMSTELLING EN METODES VAN ONDERSOEK

1.1 AGTERGROND EN KONTEKS VAN DIE PROBLEEM

1.1.1 Oriëntering

Entwistle (1977:iix) is van mening dat die konsep **kultuur** opvoedkundig relevant is. Hy sê, alhoewel terme soos **werkersklaskultuur** en **middelklaskultuur** deur die algemene publiek gebruik word, onderwysers in die Westerse lande gewoonlik aanvaar dat die kultuur wat hulle aan die kinders in die Westerse skole oordra, klasloos is, naamlik die **Westerse kultuur**. Vakke soos wiskunde, natuurwetenskap, geskiedenis, letterkunde en kuns wat as die grondslag van die kurrikulum in skole vir die hoër en middelklas beskou word, word deur die laerklas (kyk 2.5(1,2) hieronder) verwerp as middelklaskultuur, en selfs as gesofistikeerde kultuur gesien, wat slegs geskik is vir die begaafde minderheid. Die vraag ontstaan dus of die opvoedingsdoelstellings van 'n skool as klasloos, klasspesifiek of klasbevestigend beskou behoort te word (Entwistle, 1977:ix-x) en wat die implikasies daarvan sal wees vir die lede van die onderskeie klasse; wat die aard en taak van die skool is ten opsigte van die oordrag van verskillende **kulture** aan die onderskeie klasse asook wat die inhoud van die kurrikulum behoort te wees ten opsigte van begrippe soos kwaliteit, beste en uitmuntendheid. Probleme ontstaan ook ten opsigte van die begrip gemeenskaplike **kultuur**, wat later so afgewater sal wees dat niemand enige nut of voordeel daaruit sal kan put nie en die Westerse beskawing sodoende bedreig sal word (Entwistle, 1977:x).

Die vinnige uitbreiding van die onderwys om vir die ontoereikende onderwys te kompenseer bring volgens Rautenbach (1985:4) en Mouton (Anon, 1986:6) dikwels mee dat standarde afgewater moet word om die kinders in die sosio-ekonomiese status (SES) (kyk 1.5.2(5) hieronder) daarby te laat baat (Husén, 1979:104). Sodanige kinders ondervind volgens Rautenbach (1985:4) veral probleme met abstrakte denke en akademiese onderwys. Akademiese onderwys en akademiese standarde, geskoei op die model van die dominante kultuur, word egter dikwels deur die randkulture beskou as die enigste toegangsroete tot die voorregte en status van die dominante klasse (Thompson, 1981:43). Akademiese onderwys verval vir hierdie kinders, volgens Rautenbach (1985:5),

dikwels tot 'n bloot meganiese memorisering, sonder insig en die vermoë tot akademiese abstrahering. Kinders in hierdie moeilike oorgangsfase, sal daarom onderskraag moet word in hul aanpassing by die hoër standarde om 'n hoë uitsaksyfer te voorkom. Die beleidmakers en kliënte van die onderwys sal vanuit Skrifmatige oogpunt aan moontlike oplossings en sinvolle alternatiewe moet dink.

1.1.2 Kulture, subkulture en gelykheid

In elke samelewing is daar 'n aantal **kulture** en **subkulture**. Die oorheersende **kultuur** met sy geassosieerde sosio-ekonomiese status (SES) (kyk 5.2.5 hierna) hou 'n skolestelsel in stand waarin die lede van daardie **kultuur** van welslae verseker is (Illich, 1974:6-7). Scimecca (1980:24) is van mening dat hierdie stelsel ten doel het om die laer SES-studente uit te sluit uit die kompetisie met die hoër SES-studente. Hy beskou die onderwys in terme van die konkurrensiestryd tussen die onderskeie klasse ten opsigte van maatskaplike, sosiale en ekonomiese vergoeding. Volgens hom (Scimecca, 1980:10) geniet die belange van die Amerikaanse middelklas, as dominante klas, voordele bo dié van die ander klasse in die randkulture omdat die Amerikaanse skool 'n dominante middelklasinstelling is.

In elke gemeenskap is daar verskillende **kulture**, waarvan een of meer, onder andere, óók deur 'n laer SES gekenmerk kan word en soms in terme van die dominante **kultuur** as "gedepriveerd" beskou kan word. Volgens Scimecca (1980:152) dui navorsing daarop dat uitslae in die skool verband hou met die SES van die gesin waaruit die leerling kom. Hy meld in dié verband dat vyftien tot twintig persent van die kinders in die Verenigde State van Amerika nie op 'n onderwysvlak is om werk te bekom; 'n intelligente landsburger te wees of sy volle potensiaal te bereik nie (Scimecca, 1980:243; Anon, 1987b:6). Die gevolg hiervan is dat die kinders uit die laer SES probeer om in die skole van die dominante **kultuur** sukses te behaal, maar die gevolg is dikwels 'n hoë uitsaksyfer (Scimecca, 1980:27; Anon, 1987b:6). Husén (1979:74, 76, 77, 89) sê dat die skool sodoende 'n sorteringmeganisme in plaas van 'n gelykmaker word. Thompson

(1981:102) en Phillips (1978:118) is van mening dat 'n voortdurende verlaging van die standaard in die skole van die oorwegend hoër SES-groepe, die kinders in die laer SES-groepe negatief sal beïnvloed.

In 'n poging om die hoë uitsaksyfer die hoof te bied, en welslae aan die potensiële uitsakkers te verseker, verlaag regerings- en onderwysinstansies voortdurend die onderwysstandaard in die skole van die dominante kultuur (Connell et al., 1982:137; Mouton: Anon., 1987:6).

Die gevolg van hierdie verlaging in die standaard om aan die eise van die **randkulture** te probeer voldoen, is dat leerlinge van die dominante kultuur onderpresteer en die onderwysstandaard van die hele land daal (Boyson, 1975:74-82; Husén, 1979:86,93; Mouton: Anon., 1987:6). Volgens Phillips (1978:148) beweer die neo-Konserwatiste dat massa-hoëronderwys noodwendig lei tot 'n verlaging van die standaard omdat kolleges onder druk geplaas word om hul fasiliteite uit te brei buite die grense van wat kwalitatief wenslik is en dit hulle weerhou van die taak om 'n diskriminerende intelligente studentegemeenskap op te lei wat benodig word vir toekomstige leiersposisies. Mouton (Anon, 1987:6) vereenselwig hom met hierdie standpunt.

1.1.3 Die vraag of die skool se kultuuroordrag klasbevestigend en -versterkend of klasloos is

Entwistle (1977:39-40) sê dat vier standpunte ten opsigte van skole en klas ingeneem kan word, naamlik: skole is middelklas-instellings, skole behoort klasbevestigend en kenmerkend van 'n bepaalde klas te wees; skole is multi-klas-instellings en skole is klasloos. Die houding van die gemeenskap en owerhede ten opsigte van hierdie uitgangspunte bepaal die toeganklikheid tot die onderwys en onderwysstrukture vir die onderskeie klassegroepe binne die gemeenskap.

Hierdie ingesteldheid en houding gee aanleiding tot die aantygings dat daar

nie vir die onderskeie klasse gelyke geleenthede ten opsigte van prestasie en voorsiening is nie.

Husén (1979:178) is van mening dat daar ten spyte van universele en gemassafiseerde onderwys tog opvallende verskille bestaan in die aantal studente uit die onderskeie klasse wat toetree tot die hoër onderwys. Die oorwig van toetrede is in die guns van die hoër sosiale strata. Hierdie tendens bestaan volgens die skrywer (Husén, 1979:179) in sosialistiese en kapitalistiese lande. Thompson (1981:59) is van mening dat skole in die Afrika-lande, in die na-koloniale era, 'n klasseverdelende en daarom 'n klasse-bevestigende rol in die gemeenskap gespeel het ten opsigte van die bestaande klasse-stelsels. Onderwys wat ontvang is, speel naamlik 'n rol in die selektering en etikettering van individue tot die een of die ander elitegroep in die gemeenskap.

Sosiale ongelikheid is volgens Connell et al. (1982:15) ook in die Australiese skolestelsel ingebou. Aan die einde van die Tweede Wêreldoorlog is dit as die reg van almal in Australië beskou om gelyke toegang tot alle skole te hê, maar volgens die skrywers (Connell et al., 1982:15) word die Australiese skole na meer as dertig jaar steeds daarvan beskuldig dat minderwaardige onderwys en onderwysgeleenthede, met minder as gelyke geleenthede, aan die werkersklas gebied word.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat **kultuuroordrag** in die skool wêreldwyd steeds klasbevestigend en -versterkend skyn te wees.

1.1.4 Die probleem van diskriminasie en gelykheid in die skool

Entwistle (1977:13) is van mening dat positiewe diskriminasie ten opsigte van die minderbevoorregte klas noodsaaklik is, naamlik om deur middel van toenemende uitbreiding van geleenthede die sosiale en ekonomiese ongelykhede uit te wis. Dit sal waarskynlik ongelyke onderwysvoorsiening verg om hierdie ongelykhede te probeer uitwis en gelykheid te bewerkstellig. Daar moet dus 'n strewe na gelyke uitslae wees sodat kinders sosiale en ekonomiese gelykheid

kan bekom. Hierdie gelykheid word volgens Entwistle (1977:13) verkry deur die onderwys wat die kind ontvang. Husén (1979:49) vereenselwig homself met hierdie standpunt, maar vestig die aandag daarop dat die jag na goeie punte en uitslae op sigself weer diskriminerend is en 'n merietekrasie tot gevolg kan hê wat oor sosiale grense heen sny. Uitslae word dan belangriker as geleenthede geag en die aandrag ontstaan volgens Husén (1979:75) om bykomende middele tot die beskikking van die kultureel- en sosiaal-minderbevoorregtes te stel om hulle in staat te stel om gelyke uitslae te behaal.

Entwistle (1977:13) is van mening dat uitsluitel verkry sal moet word oor die betekenis en implikasies van die begrip **gelykheid**, naamlik of dit dieselfde mate van rykdom, sukses, mag of prestige is en of dit te make het met sosio-ekonomiese ongelykhede. Entwistle (1977:18) is van mening dat gelyke uitslae noodwendig die afwatering van intrinsieke onderwysdoelstellings, kennisverbreding en standaard impliseer, wat weer daartoe sal lei dat, indien kinders naastenby volgens intelligensie geklassifiseer word, begaafdes (hoërklas) relatief minder en stadiger sal vorder as die minder-intelligente (laerklas) kinders. Die aandrag op gelyke standaarde en kompenserende onderwys diskrimineer dus teen die begaafde (hoërklas) leerling omdat dit 'n moontlike verlaging in sy onderwysstandaarde inhou.

1.1.5 Die skool en randkulture

In die vyftigerjare is byvoorbeeld in Brittanje aanvaar dat komprehensiewe skole, toeganklik en oop vir almal, die enigste demokratiese opsie vir sosio-ekonomiese gelykheid was. Politieke radikales het egter hierdie soort skole verwerp, veral namens die sogenaamde minderbevoorregte **subkulture**, naamlik die etniese minderhede, veral die swartes. Die radikales het gemeen dat die subkulture die beste toegerus was om seggenskap te hê in die samestelling van die kurrikulum om onderwysukses vir hulle kinders te verseker (Entwistle, 1977:69).

Genoemde standpunte word ondersteun deur Kanyile, soos aangehaal deur Kumalo **et al.** (1986:11). Hy meen dat die beheer oor die onderwys in die swart skole

in die Republiek van Suid-Afrika aan die swart gemeenskap oorgelaat moet word, aangesien hulle hul eie behoeftes, wat moet kan voldoen aan hul eiesoortige identiteit die beste kan bepaal.

Andere soos Illich en Reimer het weer aangevoer dat 'n uniforme skoolsisteem goedbedoeld en redelik suksesvol was, maar dat hierdie tradisie se moontlikhede uitgeput geraak het en nie meer in staat is om kultureel en ekonomies iets te beteken vir die minderbevoorregtes nie. Hierdie sisteem is daarom dus nie meer relevant nie (Illich, 1974:6, 17, 37; Lucas, 1984:14-15).

Volgens Van der Stoep (1984:8-9) beïnvloed skole die sosiale stratifikasie binne die gemeenskap, omdat skole in staat is om individue se vooruitsigte en status te verbeter. Skole is dus 'n belangrike faktor in die generering van interaksie tussen die verskillende subsysteme en kulturele groeperinge binne die gemeenskap. Die vlak van die skoolopleiding en onderwys van die individu bepaal sy rol in die gemeenskap, sy sosiale stand en sy projeksie ten opsigte van beroeps- en sosiale mobiliteit. Die skool word dus beskou as 'n bepalende faktor om sosiale en klassemobiliteit te bewerkstellig.

Die subkulture maak die, soms kontroversiële, aantyging dat die skool die instrument is wat klasse-ongelykheid bevorder (kyk 2.5.1 tot 2.5.1.4 en 2.12 hieronder) deur byvoorbeeld 'n hegemoniese kurrikulum in stand te hou (kyk 2.14.2 hieronder); 'n afkeer in hande-arbeid te bevorder (Van der Stoep, 1984:9); hande-arbeidgerigte kurrikula te implementeer ten opsigte van die laerklas (arbeidersklas) (kyk 2.2.5.3.3 hieronder) en 'n stabiliseerder is van sosiale ongelykhede as 'n bevestigter van klassegroeperinge en 'n tradisioneel klasse-elitisme (Van der Stoep, 1984:9).

Die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool het die sekulêre vertolking van wát as **kwaliteit** en as **gelykheid** in die skool beskou moet word en gevolglike sekulêre uitwasse van bevoorregting en verontregting (kyk 2.13 en 2.14 hieronder) ten grondslag. Hierdie probleem kan slegs opgelos word vanuit die Christelike

fundamenteel-filosofiese standpunt van die arbeidsgedagte in God en van die gelykwaardigheid van mense binne die konteks van diversiteit en gemeenskaplikheid (kyk 2.9.2; 5 tot 5.9 hieronder).

Samevattend kan dus gesê word dat die aard en funksie van die skool ten opsigte van **kulture** en **subkulture** en sy aandeel in die ontstaan en oplossing van die kwaliteit-gelykheid-dilemma aktueel is en daarom ondersoek regverdig.

1.1.6 Kwaliteitonderwys en die gevolglike hoë uitsaksyfer in skole

Volgens Husén (1979:20-21; 100; 147-148 en 173) ontstaan daar in die subkulture die probleem dat die selektiewe hoë standaard in die skole-onderwys van die elitegroep beperkende en beperkte moontlikhede en geleenthede asook 'n onrusbarende hoë uitsaksyfer tot gevolg het vir kinders in die laer SES-groepe en die randkulture.

In 'n poging om hierdie verskynsel teen te werk, eis die randkulture dat die onderwysstandaard van die dominante kultuur deur die owerhede verlaag moet word (Phillips, 1978:118; Cohen, 1981:5). Die gevolg hiervan is op sy beurt 'n verslag soos **A Nation at Risk** (1923) in die Verenigde State van Amerika (Boyer, 1984:527); 'n aandrang om kwaliteit en gehalte deur die dominante kultuur (Husén, 1979:96, 100, 180) en "back to basics" (Lucas, 1984:343).

Die vraag ontstaan dus of die skool 'n sorteringsmeganisme behoort te wees wat slegs die bestes selekteer en of dit daarop gemik is om aan almal gelyke geleenthede te verskaf of om te sorg dat almal gelyke prestasies behaal.

Die probleem wat aangespreek moet word, is dus in sy wese filosofies van aard. Die probleem wentel naamlik om die aard, doel en funksie van die skool as samelewingsverband en instituut.

1.1.7 Probleemstelling

Die probleem wat in hierdie navorsing ondersoek word, is die verskynsel dat die selektiewe hoë standaard, gehalte en kwaliteit van die onderwys deur die

elite behaal word teen die prys van beperkende en beperkte moontlikhede en geleenthede vir die massa en die sogenaamde rand- en subkulture – en omgekeerd (Husén, 1979:100, 179).

1.1.8 Aktualiteit van die ondersoek

Die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool is wesenlik en aktueel soos duidelik blyk uit die titels van boeke en akademiese artikels oor die onderwerp sowel as uit artikels in die populêre pers, asook uit die toesprake van leiersfigure op die gebied van die skool en die onderwys. Titels soos die volgende word dikwels opgemerk: **Programme for equal quality in education** (Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, 1981); **The school in question** (Husén, 1979); **The pluralist dilemma in education** (Bullivant, 1983); **Education and society** (Scimecca, 1980); **n eie swart leerplan** (Viljoen; Anon., 1987g:14) en **Privatiseer skole, sê prof. Geert** (Anon., 1987 d:8).

Oor die hele wêreld word die skool as instelling bevraagteken. Die aard, doel en wese van die skool, sy relevansie, taak en terrein word gekritiseer omdat mense meen dat die skool gefaal het in sy taak as samelewingsverband en instituut (kyk 4.2 hieronder). Die skool het die sondebok geword vir die gemeenskap se misstande en n ieder en elk wil die skool gebruik vir spesifieke (nie-skoolse) doelstellings (veral en gewoonlik) vir die bevoorregting van die self en die eie groep. Die gevolg is n aandrang om **kwaliteit** enersyds vir die handhawing en uitbouing van die eie, en **gelykheid** andersyds, vir die bereiking van die begeerde gevolge van wat as **kwaliteit** in die onderwys en die skool gesien word.

Volgens die skrywer Fantini (1973:444) moet daar ondersoek ingestel word na die soort onderwys wat benodig word om aan die leerlinge uit die laer sosiale strata genoemde voordele te bied. Daar moet ook ondersoek ingestel word na die rol en funksie van die skool ten opsigte van die verskillende **subkulture** en sosiale klasse en die dilemma van uitmuntendheid (gehalte, beste) teenoor die uitsaktendens (Entwistle, 1977:ix-x).

Die gedagte van alternatiewe en kompenserende onderwys tree ook op die

voorgond. Alternatiewe spruit uit ontevredenheid met die skool, wat nie aan die vereistes van sy kliënte kan voldoen nie (Fantini, 1973:444). Volgens Fantini (1973:444) ontwikkel alternatiewe binne die skool in die Verenigde State van Amerika hoofsaaklik op die terreine van beroepsopleiding, spesiale en algemene onderwys en die voorkoming van uitsakking. Sommige alternatiewe ontwikkel selfs buite die jurisdiksie van en in kompetisie met die publieke skoolsisteem. Smith (1973:440) is egter van mening dat hierdie veranderinge die rol van die skool in 'n opreggesinde samelewing behoort te weerspieël; 'n samelewing waarin almal deur middel van die onderwys in staat gestel behoort te word om die "goeie lewe" te kan ervaar.

In die sestigerjare kritiseer Illich byvoorbeeld die skole in Suid-Amerika wat volgens hom die bestending van die eie bestaan verseker en die sisteem hoër ag as die kind (Illich, 1974:42-43). Hy voer voorts aan dat die skool die kind voorberei om afhanklik te wees van onderwysers, onderrig en metodiek en dat die kinders se ontwikkeling en vermoëns sodoende onderploeg word. Hy is 'n voorstander van die filosofie van ontskoling: die bevryding van die leerling van die beperkinge van die bestaande sisteem van geïnstusionaliseerde onderwys (Peretti & Jones, 1982:377; Illich, 1974:75-104).

Connell et al. (1982:15) meen dat die Australiese skole van voor die Tweede Wêreldoorlog af tot vandag toe steeds skuldig is aan die bevestiging van sosiale ongelykhede, ongelyke geleenthede en minderwaardige onderwys vir die kinders van die werkersklas. Die skrywers (Connell et al., 1982:144) sê onder meer: "For more than a century the main thrust of democrats concerned with education has been to open it up to the people. The battle-cry has been access, transforming privileges held by the dominant class, race or sex into educational rights enjoyed by all."

In die Republiek van Suid-Afrika is die kwessie van individualiteit van en diskriminasie ten opsigte van groepe, veral in die onderwys, ook aktueel (Theron, 1982:167). Mouton (1982:270) vra om sinvolle verandering sodat die veelheid en diversiteit van die Suid-Afrikaanse samelewing aangespreek kan word. Van

der Merwe (1986:27) sê: "Many of our educational restrictions are outdated. They must be removed ... (to) allow for alternatives. Standards will not suffer. Education will gain." Hartshorne (1986:27) stel "Peoples' Education" as 'n alternatief vir swart onderwys. Dit blyk dus uit bogenoemde dat groepe aandring op erkenning van die eiesoortigheid van hul onderskeie **kulture**, maar terselfdertyd om gelyke onderwysgeleenthede met behoud van hoë standaarde en kwaliteit in die onderwys.

Om aan die diversiteit van die sosiale groeperinge binne die gemeenskap sowel as aan **subkulture** en minderheidskulture se eise om gelyke kwaliteit en geleenthede te voldoen en terselfdertyd die kwaliteit in die onderwys van die **dominante groep** te verskans, is opsies (kyk 4.3.2.2 en 4.3.2.3 hieronder) en alternatiewe programme en skole (kyk 4.3.2.5 en 4.3.2.7 hieronder) wêreldwyd ingevoer (Fantini, 1973:445; Illich, 1976:33; Lister, 1976:7; Connell et al., 1982:21, 169-171, 20, 76, 133-5, 204). Ten opsigte van alternatiewe en opsies bestaan daar probleme, want die subkulture en minderheidsgroepe voel dat daar 'n stigma aan hulle kleef wanneer hulle eiesoortige skole moet bywoon. Die dominante kultuur daarenteen, meen alternatiewe het te make met teenkulture en minderheidskulture. Hulle stel volgens Fantini (1973:445) slegs belang in opsies en alternatiewe waarin hul sin vir kwaliteit in die onderwys onaangetas bly.

Die afleiding kan dus gemaak word dat die "filosofie van die skool" (Illich, 1974:1-3) wêreldwyd bevraagteken word ten opsigte van die inhoud en doelstellings van die kurrikula vir bepaalde teikengroepe en sosiale klasse asook van die onderwys en skool as proses en middel tot 'n doel. Daar bestaan ook twyfel of die skool bevoeg en in staat is om aan die verwagtinge van sosiale groeperinge en **subkulture** ten opsigte van die rol van die skool as sosio-ekonomiese gelykmaker kan voldoen. Baie groepe sien eerder die skool as 'n klasseselekerings- en -sorteringsmeganisme (Husén, 1979:96).

Almal wat by die onderwys betrokke is, sal uitsluitel moet verkry ten opsigte van die instelling, voorsiening en instandhouding van die onderwys- en

skoolsisteem wat aan al bogenoemde vereistes moet voldoen en ook ten opsigte van die sosio-ekonomiese gevolge, veral betreffende die verwagte voordele wat so 'n onderwysstelsel en -proses inhou (Illich, 1973:1-3).

1.2 DOELSTELLING VAN NAVORSING

Die doelstelling van hierdie navorsing is:

- 1.2.1 om die verskynsel dat die strewe na kwaliteit in die skool tot 'n hoë uitsaksyfer lei met behulp van prinsipiële-historiese bewyse te presiseer;
- 1.2.2 om die kwaliteit-gelykheid-dilemma te ontleed en aan te dui hoe die probleem te bowe gekom kan word, naamlik dat die oplossing moontlik geleë is in:
 1. alternatiewe skole en onderwys;
 2. alternatiewe programme in die onderwys en skole;
 3. 'n keuse ten opsigte van en prinsipiële verskille tussen gelyke geleenthede en gelyke prestasie, asook in 'n Skriftuurlik-antropologiese en samelewingsteoretiese verantwoording.

1.3 HIPOTESE

Die oplossing van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool lê moontlik op die terrein van alternatiewe onderwys en/of skole naas die konvensionele skool; die invoer van alternatiewe en/of ondersteunende programme in die onderwys en/of skole asook in 'n prinsipiële gefundeerde siening van gelyke geleenthede in die skool; die kwessie van (gelyke) prestasie deur leerlinge asook die wese, doel en funksie van die skool. 'n Skrifmatige antropologie en samelewingsteorie behoort dus prinsipiële lig te werp op die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool.

1.4 METODES VAN ONDERSOEK

1.4.1 Fenomeen-analise

Die uitgangspunt van hierdie metode is die sogenaamde ontologiese vraag; die "wat is-vraag" wat handel oor die grondslae, wese en doel van die fenomeen (Van der Walt, 1982:33). Binne die raamwerk van hierdie navorsing sal die

volgende fenomene onder meer ondersoek word: skool, kwaliteit, gelykheid, klas en kultuur, welslae, uitsakking.

1.4.2 Probleem-historiese metode

Die doel van hierdie metode is om bepaalde (opvoedkundige) verskynsels beter te verklaar en die herkoms van hierdie verskynsels in historiese konteks te plaas en te verklaar deur van sekondêre en primêre bronne gebruik te maak (De Wet et al., 1981:11; Van der Walt, 1982:39). Vanuit die agtergrond wat op hierdie wyse verkry is, kan die kontoere van die hedendaagse en eietydse probleem herken word. Hierdie metode het die bykomende voordeel dat dit die vraagstuk onmiddellik in sy verhouding tot God plaas, naamlik wat die verhouding van die voorstanders van 'n bepaalde teorie tot die ware God is. Die vraagstuk soos dit in die verlede voorgekom het, sal beskryf en geëvalueer word in hierdie navorsing.

1.4.3 Literatuurondersoek

Literatuurondersoek lei tot teorievorming; dit is 'n opsomming en oorsig van bestaande feitelike gegewens en dit bring die student op die hoogte van bestaande navorsingsgegewens rondom sy tema. Deur middel van literatuurondersoek word die navorsing geïntegreer tot 'n eenheid. Nuwe moontlikhede van navorsing kan sodoende aangedui word en tekorte van die bestaande navorsing kan nagespeur en aangetoon word (De Wet et al., 1981:12; Kim, 1984:5). Aangesien navorsing in 'n groot mate van literatuurondersoek afhanklik is, sal in hierdie verhandeling ook veral gebruik gemaak word van literatuurstudie, -beoordeling en -evaluering.

Literatuurondersoek is gedoen uit ensiklopedië, woordeboeke, boek-katalogusse, tydskriflyste en uit bronnelyste van publikasies. Rekenaarsoektogte is geloods ten opsigte van die volgende trefwoorde: school (teaching, education) x equality (inequality), (class) (egalitarianism) (elitism), ten einde voorbeelde van die probleem van versterking en ongelykheid te verkry. Primêre en sekondêre bronne is geraadpleeg en interbiblioteeksoektogte is geloods.

1.4.4 Die prinsipiële-besinnende en -beskrywende metode

Die prinsipiële-besinnende en -beskrywende metode is in hierdie navorsing gebruik om die gapings wat in fragmentariese empiriese gegewens gelaat is en wat nie bevredigend uit literatuurstudie verklaar kon word nie, te probeer aanvul.

Hierdie metode impliseer die prosesse van herbedinking en -besinning, waardeur daar tot bepaalde fundamenteel-opvoedkundige oortuigings gekom word (Van der Walt, 1982:37). Hierdie kritiese ingesteldheid stel die navorser volgens Van der Walt (1982:37) in staat om vanuit voor-wetenskaplike en bo-teoretiese vertrekpunte, gerig deur die hermeneutiese (singewende en vertolkende) aspekte van navorsing, tot 'n eie standpunt te kom wat in woorde uitgedruk word en Skrifmatig gegrond is. Hierdie uitsprake is geldend vir die fundamentele opvoedkunde.

Volgens Dooyeweerd (1953:55-64) is met hierdie grondveronderstellings die pad ooggemaak vir die wetenskaplike arbeid wat eie is aan die wysbegeerte, en daarom van toepassing is op fundamentele besinning en oorweging.

Dit is om bogenoemde redes dat die navorsingsmetode van hierdie studie vanuit 'n Christelike standpunt en in die lig van die Skrif (Spykman, 1986:139; Duvenage, 1985:1-46) onderneem word.

1.4.5 Transendentiaal-kritiese metode

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

Die gebruik van die transendentiaal-kritiese metode impliseer dat die navorser in hierdie navorsing via die empiriese werklikheid en werklikheidsaspekte toegang verkry tot die struktuur van die geskape werklikheid. Sodoende sal gesoek kan

word na die struktuurbeginsels van die subjeksy van die geskape werklikheid.

1.4.6 Die struktuur-empiriese metode

God het die werklikheid wat Hy in aansyn geroep het onderhewig aan verordende wette gestel. Hierdie wette is die uitdrukking van God se wil vir die geskapene (Van der Walt, 1985:47; Schoeman, 1983:83-110 en 150-240). Vir die Christen sal **struktuur** die bouplan aandui wat God vasgelê het by die skepping en wat die mens nie kan verander nie. **Empiries** dui op die ervaring van die objek en is die skeppingsbedoelde gebeurlikheid wat deur die navorser ervaar word en in die geopenbaarde lig van die Skrif vertolk word (Venter, 1983:45-58).

Hierdie navorsing is dus ook volgens die struktuur-empiriese metode uitgevoer om die navorser in staat te stel om die werklikheid aan die subjeksy te kan ontleed en sodoende tot die wetsy van die opvoedingswerklikheid te kon deurdring.

1.5 AFBAKENING VAN DIE NAVORSINGSTERREIN

1.5.1 Afbakening ten opsigte van die wetensgebied

Die navorsing vind plaas binne die Fundamentele Opvoedkunde aangesien die lewensbeskoulike (veral antropologiese), skoolfilosofiese en samelewingsteoretiese vraagstukke ten grondslag van die ondersoek lê met vrae soos: Wat is 'n skool? Wie is die mens? Vir wie is die skool bedoel? en Wat is die doelstelling van die skool?

1.5.2 Afbakening ten opsigte van begripsverklaring

Ten opsigte van hierdie navorsing word die volgende begrippe verklaar: skool, kwaliteit, dilemma, kultuur, sosio-ekonomiese status, dominante kultuur, rand- en subkulture, klas en onderwys.

1. Skool

Connell et al. (1982:79-80) beskryf die skool soos volg:

- * Die skool is 'n plek waar daar 'n saamtrek van kinders is.
- * In 'n sin is daar in elke skoolgebou die formele skool naamlik die amptelike struktuur en die informele skool wat die onderlinge struktuur is wat deur

die leerlinge geskep word.

- * Skole is georganiseer rondom kennis; skole institutionaliseer die onderskeid tussen dié wat weet en dié wat nie weet nie.

Skole is nie die enigste inrigtings wat rondom ouderdom, familie en kennis georganiseer is nie, maar die kombinasie van verhoudings tussen die bepaalde entiteite onderskei 'n skool van ander sosiale inrigtings. Skole is nie geslote strukture en entiteite nie, maar bestaan in verhouding tot ander strukture (De Jong, 1977:1-6).

"Schools are **structured, accelerated, concentrated and condensed** learning centres, designed to promote as much learning as possible within a specified period of time" (De Jong, 1977:5). Die skool is 'n plek of gebou waar onderwys gegee word; 'n plek en geleentheid waar 'n mens iets kan leer (Odendal et al., 1979:986). Volgens Funk en Wagnalls (1979:1017) is dit "any sphere or means of instruction". Ten opsigte van hierdie navorsing word benewens bogenoemde beskrywings ook die aktiwiteite in die skool (onderwys) ingesluit en die twee terme word soms as sinonieme gebruik.

2. Kwaliteit

Die begrip **kwaliteit** dui op goeie gehalte en 'n hoë standaard, uitmuntendheid en intrinsieke morele waardes (Odendal et al., 1979:629; Bosman et al., 1980:218). Kwaliteit dui vervolgens ook op onderskeidende elemente of karakteristieke en die toestand en feit van enigiets ten opsigte van sy "place, worth, rank or position; relative goodness, excellence, grade" en impliseer ook "a capacity of producing special effects; surpassing merit; extremely good; high rank and good social position in society" (Little et al., 1976:647; Funk & Wagnalls, 1970:1031).

Husén (1979:91-94) sê dat **kwaliteit** ten opsigte van die skool in die volksmond 'n hoë onderwysstandaard beteken.

Volgens Husén (1979:96) dui **kwaliteit** ook op 'n stelsel wat op seleksie gebaseer

is en waarvolgens 'n regverdig en eenvormige kriterium van kwaliteit aangewend word om persone met 'n laer status toe te laat om in die hoër status-klas in te beweeg. Phillips (1978:172) stel **kwaliteit** as gehalte - en ten opsigte van die individu - as produktiewe prestasie, ondersteun deur 'n gevoel van emosionele sekuriteit wat bepaal word deur 'n hoë standaard van mededinging.

In hierdie navorsing dui **kwaliteit** op 'n hoë standaard ten opsigte van die onderwysaktiwiteite in die skool en die gehalte van die kurrikula, beleid en doelstellings en die uitslae van die skool. **Kwaliteit** is ook 'n relatiewe begrip, wat dikwels verband hou met (eksterne) doelwitte wat deur die kliënte bereik wil word.

3. Dilemma

Dilemma dui op 'n netelige situasie, 'n moeilike posisie, 'n penarie (Odendal et al., 1979:1250).

4. Kultuur

Hierdie term is afgelei uit die Latyn en beteken bearbeiding en versorging (Anon, 1974:368). **Kultuur** impliseer 'n proses van ontwikkeling en is volgens Little et al. (1970:437) "the improvement or refinement by education and training (and) the intellectual side of civilization". Funk en Wagnalls (1970:244) beskryf **kultuur** as "the training, improvement and refinement of mind, morals and taste".

In hierdie navorsing dui **kultuur** op 'n stelsel, dit wil sê 'n samehangende geheel, van gevoelens, idees en gedragswyses met 'n eie struktuur en patroon (Anon, 1974:368-369) wat in hierdie konteks beteken dat elke **kultuur**groep bepaalde eise stel en verwagtinge het ten opsigte van die skool. Die term **kultuur** word ook in hierdie navorsing gebruik in die konteks van 'n bepaalde hiërargiese groepering binne 'n gemeenskap, naamlik die dominante en toonaangewende **kultuur** teenoor byvoorbeeld rand- en subkulture.

5. Sosio-ekonomiese status (SES)

In die navorsingsverslag dui SES op **sosio-ekonomiese status**. SES dui volgens Scimecca (1960:37) sosiale klas aan. Dit dui op bepaalde eienskappe en toestande wat een sosiale groep van 'n ander onderskei en die sosiale struktuur in sosio-ekonomiese klasse struktureer. Scimecca se siening word in hierdie navorsing gehuldig.

6. Dominante kultuur (klas, groep)

Odendal et al. (1979:200) sê die term **dominant** dui op elite-status, keur, die boonste laag van die gemeenskap en die aansienlikes. Volgens Scimecca (1980:37) dui **dominante kultuur** op die bevoorregte hoër SES-groep. Entwistle (1977:46) beskou die term **dominante kultuur** as deskriptief én normatief en sê dat die waardes van die dominante kultuur die uitgangspunt van skoolopleiding en -opvoeding is en dat die ander klasse slegs in die dominante groep kan inbeweeg indien hulle die dominante **kultuur** se norme en waardes aanvaar.

Selfs al is die lede/leerlinge van die dominante kultuur in die minderheid in die skool, is hulle nogtans in staat om vanweë hulle begeerlike posisie die "tone"/gees in die skool te bepaal. Connell et al. (1982:140-143) beskryf hierdie groep as die "ruling class".

Entwistle (1977:46) meld dat "best education" gemeet word aan die toegang wat dit verleen tot 'n bevoorregte lewenstyl, naamlik tot die sosiale netwerk van eksklusiewe kulturele aktiwiteite van die dominante groep. Entwistle (1977:52) voer aan dat daar afdoende bewyse bestaan dat die dominante kultuur nog altyd aantreklik blyk te wees vir die laer SES (kyk 1.5.1(7) hieronder), selfs tot so 'n mate dat die **dominante kultuur** beskou word as die wesenlike komponent van alles wat waardevol en die moeite werd is.

Vir die doeleindes van hierdie navorsing word **dominante kultuur** beskou as die toonaangewende en mees invloedryke klas in die sosio-ekonomiese hiërargie; die **kultuur** wat so aantreklik blyk te wees dat die **randkulture** (kyk 1.5.1(7)

hieronder) dit beskou as die wesenlike komponent van alles wat waardevol en die moeite werd is, veral ten opsigte van die onderwys: die elite.

7. Rand- en subkulture

Onder hierdie hierdie **kulture** ressorteer onder andere die laer SES-groep (Scimecca, 1980:39). Connell et al. (1982:13) sien die werkersklaskultuur as 'n **randkultuur** van die heersersklaskultuur. Terme soos gedepriveerd en minderbevoorregtes word in terme van die werkersklaskultuur gebruik. Die lede van 'n bepaalde **kultuur** word van ander **kulture** daarin onderskei dat die lede van 'n groep 'n gemeenskaplike belang en identiteit het (Connell et al., 1982:159).

Vir die doel van hierdie navorsing word die terme **rand-** en **subkulture** gebruik vir die (ander) sosiale en ekonomiese groepe wat rondom die dominante **kultuur** bestaan en ontwikkel en wat ook aanspraak maak op die werklike en vermeende "bevoorregte posisie en voorregte" van die dominante **kultuur**, veral ten opsigte van onderwysgeleenthede en -standaarde.

8. Klas

Die volgende betekenis word in hierdie navorsing aan **klas** geheg.

Klas dui op 'n bepaalde rangorde of stand in die maatskappy (Odendaal et al., 1978:562; Bosman et al., 1980:1075; Little et al., 1970:320). Volgens Funk & Wagnalls (1970:320) dui klas op "a number of individuals (persons or things) possessing common attributes, and grouped together under a general or "class" name; a kind, sort, division; higher, middle, lower classes".

Klas bestaan volgens Connell et al. (1982:146) slegs in sy verhouding tot ander klasse en is 'n kompleksiteit van aktiwiteite, situasies en strukture. Wanneer verwys word na mense in 'n bepaalde klas, word eintlik verwys na hul toegang tot mag, status en bevoorregting en hul bydrae tot en afhanklikheid van die orde van aspekte wat die (klasse-)stelsel in stand hou.

6. Onderwys

Die volgende betekenis word in hierdie navorsing aan die term **onderwys** geheg:

Volgens Odendal *et al.* (1978:762) beteken **onderwys** les gee, onderrig en leer. Onderwys kan egter nie geïdentifiseer word met "formal schooling" nie en vind ook nie in 'n sosio-ekonomiese vakuum plaas nie. Onderwys hou verband met die aktiwiteite van ander sosiale groeperinge en instellings soos die gesin, kerk, klubs, vriendekring en portuurgroep. Hierdie netwerk van onderwys- (en opvoedings-) verhoudings kan as 'n (opvoedings-) en onderwyskonfigurasie beskou word. Die konfigurasie moet in samehang met die onderlinge verhouding van die lede tot mekaar, tot die skool en tot die groter gemeenskap (meestal die dominante groep), wat die onderwys in stand hou en daardeur beïnvloed word, gesien word (Husén, 1979:45). Husén (1979:87) praat van die ekologie van die onderwys wanneer hy na hierdie onderwyskonfigurasie verwys.

1.6

HOOFSTUKINDELING VAN HIERDIE NAVORSINGSVERSLAG

Hoofstuk 1

Inleiding; probleem- en doelstelling; agtergrond en konteks; aktualiteit van die ondersoek; doel van die navorsing; hipotese; metodes van ondersoek; afbakening van die studieterrein; hoofstukindeling.

Hoofstuk 2

Historiese presisering en ontleding van die volgende verskynsels: dominante kultuur, rand- en subkulture, egalisasie, uitmuntendheid, merietekrasie en sosiale mobiliteit.

Hoofstuk 3

Die filosofiese grondslae van die huidige hervormingsbewegings ten opsigte van kwaliteit en gelykheid in die skool; probleme om kwaliteit te definieer; enkele modelle; die relatiewe waarde van kwaliteit; die konsep van gelykheid.

Hoofstuk 4

Gemeenskapgebaseerde en -gesteunde onderwys; integrering van die gemeenskap

in die onderwys; die kwessie van pluralisme en individualisme in die multi-kulturele gemeenskap; die redes vir die ontstaan van alternatiewe en kompenserende en ondersteunende programme en alternatiewe skole; enkele modelle in ontwikkelde en ontwikkelende lande.

Hoofstuk 5

Kritiese verantwoording; die filosofiese grondslae van die moderne skool; die sekondêre kindsiening; skrifmatig-antropologiese en -samelewingsteoretiese verantwoording en kritiek; moontlike oplossing van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool.

Hoofstuk 6

Samevatting, gevolgtrekkings en aanbevelings.

1.7 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

Die probleem van die skool dwarsoor die wêreld blyk dus een te wees van gelyke geleenthede versus sosio-ekonomiese klas, sowel as merietekratiesering in status, mag, en ekonomiese vergoeding. 'n Dilemma (probleem) ontstaan wanneer daar getrag word om 'n soort skool en skoolprosesse en -aktiwiteite daar te stel wat aan die rand- en subkulture al genoemde voorregte bied en wat tegelykertyd kwaliteit in die skole van die dominante kultuur verseker.

In die volgende hoofstuk word die probleem van kwaliteit en gelykheid histories-filosofies gepresiseer en die verskynsels van klas- en kultuurgroep, stratifisering van mense, sosiale mobiliteit, gelykheid, diskriminasie en die skool se rol as sortering-meganisme en bevestigter van sosiale klas, nagevors.

2. **DIE DOMINANTE KULTUUR, SUB- EN RANDKULTURE EN DIE KLASSEKONFLIK**

2.1 **INLEIDING**

Ten einde die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool te verstaan en te kan ondersoek sal duidelikheid oor die volgende faktore, wat 'n invloed op die verskynsels het, in hierdie hoofstuk nader toegelig en bespreek word:

- * Histories-filosofiese presisering van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool.
- * Klas- en kultuurgroep as medium van stratifisering van mense.
- * Sosiale mobiliteit en klas.
- * Die skool en sy rol in die oordrag van 'n klassekultuur.
- * Die gedagte van gelykheid: die probleem van die skool.
- * Diskriminasie versus gelyke geleenthede.
- * Die skool as meganisme van sertifisering en verdeling.
- * Die skool en randkulture.
- * Die skool en die sosiaal-magteloses in die randkulture.
- * Die kwessie van skoolse onderwys as klasbevestigende en -verdelende faktor.
- * Die aandrang op kwaliteit en die verskynsel van merietekrasie en egalisasie.

2.2 **HISTORIES-FILOSOFIESE PRESISERING VAN DIE KWALITEIT-GELYKHEID-DILEMMA VAN DIE SKOOL**

2.2.1 **Oorsig**

Van die vroegste tye af blyk dit dat die funksionering van die sosiale en politieke orde op die aktiwiteite van die skool berus. Gemeenskappe oral oor die wêreld dring deur die eeue aan op waarborge vir dié paradoks: vryheid wat die mens in staat stel om hom op die basis van gelyke geleenthede volgens sy individuele vermoëns te bekwaam en sodoende ongelyk aan ander mense te word (Best, 1984:267).

Daarbenewens bestaan daar wêreldwyd kommer oor die effektiwiteit en die kwaliteit van die prosesse, en die gevolge van die prosesse en aktiwiteite van die skool (Karmel, 1985:283). Die soeke na kwaliteit in die skool kan egter nie geskei word van die histories-filosofiese grondslae en waardes wat ten grondslag daarvan lê nie. Elke gemeenskap kry die skool wat hy verdien en die moderne skool reflekteer die konflikte ten opsigte van die relatiewe waardes in die gemeenskap en die vraag moet beantwoord word of die nodige verbondenheid, verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid wedersyds tussen skool en gemeenskap bestaan om 'n fundamentele filosofie te ontwikkel wat in staat is om wisselvallige en wisselende sekulêre tendense die hoof te kan bied (Podeschi & Hackbarth, 1986:428; Goodlad, 1985:267-268).

Vervolgens 'n bespreking van die histories-filosofiese grondslae wat die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool ten grondslag lê.

2.2.2 Die antieke skool

2.2.2.1 Die Sumeriese skool

Die kulturele ontwikkeling in Laer-Mesopotamië (2550-2360 voor Christus) was in die hande van die Sumeriërs wat die eerste groot kultuur tot stand gebring het. Elke Sumeriese stadstaat was feitlik 'n teokrasie wat deur 'n god regeer is. Rondom die heilige tempels van die gode, wat die sentrums van die kultus en priesteropleiding was, het 'n sterk ekonomie gebloei (Anon, 1977:432; Lion-Cachet, 1980:44). Die Sumeriërs ontwikkel die spykerskrif en Sumeriese skole, genoem ~~é-dub-ba~~, ontstaan om skrywers op te lei. In die nabye Ooste en in Sumerië was die skrywers feitlik die enigste geletterde persone en dus hoog geag. Op hul skouers het die verantwoordelikheid van kennisoordrag gerus en hulle was ook die kanaal waarlangs besigheidstransaksies beklank is. Gedurende die Sargon-dinastie is hulle ook verantwoordelik vir die opleiding van die kinders uit die hoër klas as staatsamptenare en priesters. Die ~~é-dub-ba~~ is beskou as die brug waarlangs die rykmanskind uit die hoër klas in die hoogste sosiale klas naamlik die skrywersklas kon inbeweeg (Kim,

1984:16-17). Die Sumeriese skool was dus die instrument om sosiale mobiliteit vir die ryk handelsklas en adel se kinders te bewerkstellig, sowel as die elite-status van die skrywersklas te bevestig, maar was nie toeganklik vir die kinders uit die laer sosiale strata nie. Kwaliteit het betrekking op sosiale mobiliteit gehad en van gelykheid was geen sprake nie, want die massa was uitgesluit uit die skool.

2.2.2.2 Die Babiloniese skool

Babilonië het ca 3000 voor Christus in die delta tussen die Tigris en die Eufraat tot stand gekom (Anon., 1977b:677). Die tempelpleine was die konsentrasiepunte van die Babiloniese gemeenskapslewe. Aangesien godsdiens so 'n belangrike rol in Babilonië gespeel het, kan volgens Kim (1984:18) aanvaar word dat die onderwys fundamenteel religieus en onder leiding van die priesters gestaan het. Die doel van die onderwys was om skrywers, staatsamptenare en 'n invloedryke priesterdom op te lei. Hierdie opleiding was slegs beskore vir die priesterklas en hoë lekeklaskind met geen moontlikheid vir toetrede deur die massa nie (Kim, 1954:18). Die Babiloniese skool was fundamenteel elitisties, klasbevestigend en -versterkend.

Kwaliteit-onderwys was beskikbaar vir die hoër klasse, maar van massadeelname en gelyke geleenthede was daar geen sprake nie.

2.2.2.3 Die Egiptiese skool

Vanaf 3400 voor Christus het die inwoners van die Egiptiese Ryk nie meer in stamverband geleef nie, maar in georganiseerde state onder die bewind van monargieë. Hierdie state het in 2133-1786 voor Christus verenig in 'n enkele ryk, naamlik die middelryk (Anon, 1977c:651; Garraty & Gay, 1985:76-77). Gedurende hierdie tydperk was die formele onderwys in Egipte kultureel-godsdienstig en beroepsgerig en dit was in die hande van die hoër priesterklas en hoërklas-amptenary. So byvoorbeeld was daar drie soorte skole in Egipte, te wete die tempelskole vir die hoër opleiding van skrywers, die hofskole om gewone skrywers en die amptenary op te lei vir take in die staatsdiens en die militêre akademies. 'n Sterk klasseverdeling het bestaan tussen die

priesterklas en amptenary enersyds en die gepeupel andersyds. Toegang tot formele onderwys het uitsluitlik van die sosiale status van die gesin afgehang (Kim, 1984:22) en die laerklaskind was geheel en al uitgesluit van formele onderwys. Die Egiptiese skool was dus diskriminerend en klasversterkend van aard.

2.2.2.4 Die Indiese skool (2000 voor Christus)

Volgens Kim (1984:23) was die ou-Indiese skool en onderwys eerstens gebaseer op die godsdiens en die voorbereiding van die jeug vir die hiernamaals en tweedens op die goddelike kastestelsel. In die onderwys het die godsdienstige oorwegings voorrang geniet bo die behoeftes van die staatsdiens. Die doel met die formele onderrig in Indië was die bevestiging van die sosiale en godsdienstige kastestelsel eerder as die verwerwing van kennis. Slegs die hoër kaste het formele onderwys ontvang en vyf en negentig persent van die bevolking was uitgesluit (Kim, 1984:24). In Indië is die skool dus misbruik om 'n bepaalde sosio-godsdienstige kastestelsel in stand te hou en die skool se funksie binne die samelewing is verwring om mense in 'n hiërargiese stelsel te kondisioneer. Aangesien die massa nie betrokke was by die skool nie, was daar nie sprake van gelykheid ten opsigte van die sosiale status nie.

2.2.2.5 Die Sjinese skool

Die skole in antieke Sjina (2000-1500 voor Christus) was toegewy aan die geloof dat die Sjinese volk die hoogste sport van die beskawing bereik het. Nasionale eksamens is ingestel vir die beste kandidate vir die mees eerbare posisies in die staatsdiens. Hierdie praktyk is as 'n selekteringsmeganisme aangewend, maar net ten opsigte van die hoër klasse. Tradisionele gebruike en ideale is in ere gehou in die skole en dit het die instandhouding van die onbuigsame hiërargiese sosiale orde ingesluit. Formele onderwys in Sjina, soos in bogenoemde antieke beskawings het die heersende sosiale bestel bevestig en in stand gehou deur dit in die hande van die bevoorregte hoër klasse te laat (Kim, 1984:25-26). Van gelyke geleenthede vir die hele bevolking was geen sprake nie.

2.2.2.6 Die skool in ou-Israel

Die onderwys in ou-Israel val volgens Coetzee (1963:26) in twee periodes uiteen, naamlik:

2.2.2.6.1 Die tydperk vanaf die uittog (ca 1500 voor Christus) tot die Babiloniese ballingskap (586 voor Christus).

2.2.2.6.2 Die tydperk vanaf 586 voor Christus tot die verwoesting van die tempel deur Titus (70 na Christus).

2.2.2.6.1 Die eerste tydperk

Ou-Israel (1500–586 voor Christus) was 'n nomadevolk wat onder die volkere deur God partikulier uitgesonder en deur Hom geroepe was. Daar was 'n verbond tussen hierdie volk en God en onderling was die Israeliete aan mekaar verbind deur 'n nasionale trots en 'n eiesoortige godsdiens. Almal was eenders voor God en daarom was die klassestelsel by ou-Israel onbekend (Steyn et al., 1982:6264).

As gevolg van hul religie en hul kultuur-historiese agtergrond was die volk se opvoedingsideaal godsdienstig-nasionaal. Die twee begrippe was feitlik sinoniem (Steyn et al., 1982:62–64). Die kind as verbondskind is hoog geag en ouers, priesters, wyse manne en profete het elkeen 'n rol gespeel in die onderwys van die Israelitiese kind. Alhoewel daar geen formele skole was nie, was die ou-Israelitiese gemeenskap, naamlik die stam, georganiseer as een groot familie wat tegelyk skool, tuiste en regering was (Kim, 1984:27–28). Die doel van die Israelitiese skool was om die bestaande sosiale orde te bestendig en die kind te onderrig in die vrese van die Here. Hiertoë het elke kind gelyke geleentheid gehad. In die Israelitiese onderwys is die eerste aanduiding dat kwaliteit op waardes en norme buite klasverband dui. Ten opsigte van gelyke geleentheid is formele (skoolse) onderwys egter afgeperk tot die seuns.

2.2.2.6.2 Die tweede tydperk

Gedurende hierdie tydperk was die onderwys in ou-Israel deur die ouers en

skrifgeleerdes verskaf en was dit gerig op burgerlike en godsdienstige vorming (Coetzee, 1963:26, 29).

Israel was die eerste volk in die geskiedenis wat na aanleiding van die verbondskindgedagte geëis het dat die onderwys vir die hele volk moes geld en wat bereid was om skole te stig en in stand te hou vir hierdie doel (Coetzee, 1963:29-31). Die meisies is sosiaal en ten opsigte van die kultus as minderwaardig beskou, maar hulle is nogtans tuis deur hul ouers onderrig. Ten opsigte van die seuns was die ou-Israëlitiese onderwys – en later die skole toe dit gestig is na die terugkeer na Palestina in 70 na Christus – klasloos en sosiaal-godsdienstig van aard met gelyke geleenthede vir elke verbondskind (wat eintlik net dui op die seuns).

2.2.3 Die skool van die klassieke tye

Die Westerse "skool-idee" het volgens Kim (1984:31) sy oorsprong in die Griekse skooltradisie. Vervolgens 'n bespreking van die vernaamste Griekse skooltradisies.

2.2.3.1 Die Spartaanse skool

Antieke Sparta (ca 800 voor Christus) was aanvanklik 'n vesting van die Doriërs wat die oorspronklike inwoners verkneg het. Slegs die Doriërs het politieke regte gehad en hul leef later totaal van die arbeid van die verknegte Helote wat die grond vir hulle bewerk het (Anon, 1977f:233; Garraty & Gay, 1985:139). Die Helote was 'n voortdurende bedreiging vir die Spartane en die Spartaanse onderwys was gemik op die voorbereiding van die Spartaanse seuns as soldate (Akinpelu, 1981:26). Die filosofie agter die Spartaanse skool is dat elke kind as staatseiendom beskou is en die (staats-) onderwys was toegespits op die kweek van gehoorsame, lojale, gedissiplineerde en fisiek-sterk burgers in die barakskole. Die mens was eerstens staatsburger en daarna individu, en die kind moes deur middel van die skool daarvoor voorberei word (Garraty & Gay, 1985:139; Kim, 1984:33, 35). Die Spartaanse skool was 'n instrument in die hande van die staat om die sosiale orde en klassestelsel in stand te hou, te bevestig en te versterk ter wille van oorlewing van die volk.

Kwaliteit in die skool het 'n sosio-politieke dimensie verkry en skoolplig is uitgebrei na elke manlike lid van die bevolking. Elkeen het gelyke en verpligte toegang tot die skool gehad, maar ter wille van die oogmerke van die staat en in volksbelang.

2.2.3.2 Die Atheense skole (ca 500 voor Christus)

Athene was die akademiese stad van die sesde-eeuse-wêreld. Plato stig die **Academica** in Athene, Aristoteles die **Peripatetiese** skool, Epicurus die **Tuin**, en Seno se **Stoa** lok duisende studente. Marcus Aurelius het in 176 voor Christus twee leerstoel in die wysbegeerte in Athene gestig (Anon, 1977a:607-608). Die skole in Athene was hoofsaaklik privaatskole wat deur die hoër sosiale klas kinders bygewoon is. Gimnastiek, musiek en lettere is daar onderrig sodat die belange van die hoër klas gedien kon word. Die laer klas kinders het tegniese opleiding ontvang. Hierdie opleiding is deur die hoër klas as minderwaardig beskou en was terselfdertyd 'n aanduiding van 'n strakke klasseverdeling in die onderwys. Die vergoeding wat gepaard gegaan het met die opleiding deur middel van tegniese onderwys het vir die Atheners gedui op lae sosiale status (Kim, 1984:37). Hierdie stigma wat tot vandag toe nog aan die opleiding vir handarbeid kleef, het sy oorsprong in die Griekse (Atheense) **paideia**-idee waarvolgens skool en onderwys dui op 'n nuttige vryetydsbesteding as 'n noodsaaklike luukse vir die hoër klasse (Kim, 1984:38). Vir die Atheners was die filosofie van die **paideia**-ideaal vervat in die gedagte dat die kind deur middel van die onderwys in staat gestel moes word om tot 'n ten volle geaktualiseerde volwassene te ontwikkel. Uitmuntendheid ten opsigte van die onderwys is uitgedruk in die **resultaat** van die onderwys, naamlik die kwaliteite van die volwasse, welopgevoede, afgeronde en verfynde aristokraat en "the training of a man both beautiful and good" (Kim, 1984:35).

2.2.3.3 Die skool van die Sofiste (500-400 voor Christus)

Die Sofiste was rondtrekkende lerare wat onafhanklike groepe leerlinge om hulle versamel het. Hulle het 'n rewolusionêre, pragmatiese opvoeding voorgestaan. Die Sofiste het veral te velde getrek teen die houvas wat tradisie en die heersende godsdiensgebruike op die kind gehad het (Anon, 1977a:175). Volgens die Sofiste was die doel van die opvoeding om die individu te ontwikkel,

naamlik die ontplooiing van die persoonlikheid tot selfbevoordeling deur middel van die studie van retoriek, die lettere en die wysbegeerte. Die Sofiste wou hul leerlinge in die Griekse welvaartstaat toerus met welsprekendheid sodat hulle oor die vaardighede kon beskik om deur middel van die pragmatiese aanwending van hul geleerdheid, hulself te kan verryk. Naas persoonlike voortreflikhede was die gevolge van 'n uitmuntende geleentheid ook geleë in die individu se invloed op sosiale en politieke gebiede en die voorregte wat hy deur middel van sy geleerdheid op die gebied kon bekom (Garraty & Gay, 1985:172; Steyn et al., 1982:52).

'n Nuwe sosiale orde het in Athene ontstaan ná die oorlog teen Persië in 480 voor Christus (Anon, 1977a:609) toe baie slawe, wat in die oorlog help veg het, vrymanne geword het en kon deel in die voorregte van 'n vrye burger (Kim, 1984:39). In hierdie nuwe sosiale orde het groot maatskaplike, kulturele en wetenskaplike veranderinge in die daaglikse lewe plaasgevind. Behoeftes is geskep waarin die tradisionele waarde- en opvoedingstelsel nie kon voorsien nie (Anon., 1977a:175). In hierdie nuwe sosiale orde het die nuwe bourgeoisie elite, naamlik die ryk handelaars, die aristokrasie volgens geboorte vervang en die Sofiste het 'n nuwe liberale en pragmatiese onderwys daargestel waarin kwaliteit gemeet is aan ekonomiese, sosiale en politieke suksesse teenoor die gevestigde (adel- en elite-) idee van die Atheense skool. Kwaliteit in die skool verkry sodoende 'n rewolusionêr-liberalistiese inslag. Die ekonomiese bruikbaarheid van geleerdheid in die arbeidsmark het 'n nuwe dimensie verleen aan die begrip **kwaliteit**: die bourgeoisie kon daardeur gelykheid aan die hoër klasse bereik. Hierdie nuwe bepaling van kwaliteit het 'n uitbreiding van die onderwysgeleenthede meegebring wat op sy beurt aanleiding gegee het tot sosiale rekonstruksie. Daar was desondanks nie sprake van gelyke geleenthede vir almal nie.

2.2.3.4 Die skole van Sokrates, Plato en Aristoteles

Waar die skool van die Sofiste die morele grondslae van die tradisionele Griekse opvoeding ondergrawe het, probeer Sokrates (470-449 voor Christus) 'n oplossing vind vir die problematiek van individualisme versus politieke en sosiale

stabiliteit (Steyn et al., 1982:50-51). Sokrates bepleit 'n (nuwe) moraliteit wat op kennis van universele waarhede gebaseer is en sal lei tot selfkennis en etiese gedrag wat die eie belang transendeer (Kim, 1984:42). Volgens Sokrates moes die mens as individu opgevoed word tot die mens as burger. Kwaliteit in die onderwys dui dus op opvoeding ter wille van die staat, wat tegelyk die groot individu en godheid is. Alle kinders is volgens Sokrates staatskinders en moet van staatsweë opgevoed word (Coetzee, 1963:56).

Plato (427-347 voor Christus) sluit aan by Sokrates se idee dat die onderwys ten doel moet hê om individue op te voed tot staatsburgerskap met die staat as die groot individu (Steyn et al., 1982:52). Volgens Plato is die klassestelsel gebaseer op intellek en geregtigheid sal slegs seëvier wanneer elke individu na eie bekwaamheid 'n bydrae lewer tot die gemeenskaplike welvaart (Akinpelu, 1981:28). Kinders is volgens vermoë en prestasie deur die skool uitfaseer tot arbeiders, soldate en administrateurs. Hierdie uitfasering is die eerste aanduiding dat die skool as 'n soort (sosiale en ekonomiese) sorteringsmeganisme en 'n versterker van ongelykheid optree.

Aristoteles (384-332 voor Christus) propageer die elite-gedagte waar daar 'n onderskeid gemaak word in die onderwys vir die vry man en dié vir die slaaf. 'n Liberale onderwysstelsel is ook daar gestel om te voorsien in die behoeftes van die klein elite-groep intellektueles en vrye gebruikers wat moes verseker dat die politieke en sosiale bestel in die gemeenskap gehandhaaf word. Aangesien die slawe die handarbeid verrig het en betaling vir hul werk ontvang het, het die Grieke neergesien op opleiding in dié verband (Akinpelu, 1981:35; Kim, 1984:47). Volgens Aristoteles was daar 'n hiërargie van vakke met wiskunde, tale en geskiedenis bo-aan die lys wat slegs toeganklik was vir die intellektuele vrye gebruikers. Onder aan die ranglys was die tegniese vakke wat uitsluitlik geskik was vir die slawe wat die verworwe vaardighede kon aanwend om lewensmiddele te bekom (Kim, 1984:47). So ontstaan 'n intellektuele elite-groep en kwaliteit in die onderwys verkry 'n elitistiese konnotasie.

Die Griekse skool van hierdie tydperk was dus liberaal, elitisties en klasverdelend van aard en van gelyke kwaliteit en geleentheid was daar geen

sprake nie. Die kwessie van gedifferensieerde onderwys in 'n gestratifiseerde en ongelyke gemeenskap is egter deur en in hierdie skole aangespreek.

2.2.3.5 Die Romeins-Hellenistiese skool (146 voor Christus – 476 na Christus)

Die Romeinse opvoeding en onderwys val in twee periodes uiteen, naamlik:

1. tot 146 voor Christus die suiwer Romeinse opvoeding; en
2. ná 146 met die oorwinning van die Romeine oor die Grieke die periode wat as die Romeins-Hellenistiese periode bekend staan.

Die doel van die suiwer Romeinse opvoeding en onderwys was die verwerwing van praktiese bekwaamhede wat die staatsburger vir die uitvoering van sy pligte sou benodig (Steyn et al., 1982:55). Die onderwys-ideaal was om die kind op te lei tot 'n bekwame ambagsman, krygsman, landbouer of koopman. Onderwysgeleenthede is nie uitgebrei na alle burgers van die staat nie; net die Romeinse burger het volledige onderwysgeleenthede gehad. Die Romeinse onderwys is onderskei as die onderwys van die patrisiërs wat 'n volledige onderwysprogram was, teenoor die onderwys van die plebeërs (nie-Romeine en slawe) wat elementêre, oorwegend ambagkundige onderwys ontvang het (Coetzee, 1963:66).

Gedurende die Romeins-Hellenistiese tydperk het die seuns van die hoër stand uitmuntende onderwys ontvang, wat hulle voorberei het as regsgeleerdes, redenaars en wysgere. Hulle kon ook universiteite, veral in Griekeland, besoek om hul studies af te rond (Coetzee, 1963:69). Die laer klas en slawe moes tevrede wees met opleiding vir hande-arbeid en daar was dus geen sprake van gelyke geleenthede en gelyke kwaliteit ten opsigte van die onderwys nie. Volgens Kim (1984:49) het die kloof tussen hoër en laer klasse in die Griekse onderwys gedurende hierdie tydperk net al groter geword.

Diskriminerende praktyke in die klasse-afgebakende onderwysstelsel van hierdie tydperk verleen 'n nuwe dimensie aan die term **kwaliteit** in die onderwys, naamlik dat daar neergesien word op hande-arbeid. Hierdie houding bestaan selfs vandag nog ten opsigte van tegniese opleiding (Strydom, 1988:17).

Onderwysgeleenthede is egter selfs na die slawe uitgebrei. Hierdie geleenthede het 'n elitiste en diskriminerende konnotasie gehad, omdat die onderwys vir die laer klasse minderwaardig was.

2.2.4 Die skool in die middeleeue (ca 300 na Christus)

Die beginsel van elitisme en eksklusiwiteit het steeds in die skool van die middeleeue gegeld.

Nadat die wêreldmag van die Latynse volke beëindig is en die Romeinse Ryk vernietig is, is die pous in Rome egter nog eerbiedig. Omdat al die sekulêre skole gedurende die tyd vernietig is, was die enigste geleerdheid en kultuur in die skatkamers van die kerke en in die kloosters weggebêre (Coetzee, 1963:117-119). Byna al die geleerdes van hierdie tyd was die geestelikes wat in die kloosters woonagtig was. Die onderwys in die kloosters was 'n beperkte voorreg, gereserveer vir diegene wat tot die kerklike ampte wou toetree (Kim, 1984:58). Die adellike jeug het in die hofskole skoolgegaan, terwyl jong werkers as leerjongens ingeskryf is en 'n ambag geleer het (Coetzee, 1963:124; Kim, 1984:60).

Gedurende hierdie tydperk was daar 'n duidelike onderskeid ten opsigte van inhoud en gewaande kwaliteit in die onderwys van onderskeidelik kerklike, adellike en werkersklaskinders.

Samevattend kan gesê word dat (kwaliteit) akademiese onderwys beperk was tot die elite leierskorps (adel) wat moes heers oor die arbeidersklas wat handarbeid as hul lot aanvaar het en nie daarop aangedring het om akademiese geleerdheid te bekom nie. Die **status quo** is sodoende gehandhaaf en sê Bantock (1980a:10), "medieval education was conceived as meeting relatively unchanging needs and was therefore the subject of little educational controversy."

Kwaliteit in die onderwys voor die middeleeuse skool het dus 'n elitiste dimensie van bevoorregting gehad en die skool was 'n instrument tot klasseverdeling en -versterking. Gelyke onderwysgeleenthede het nie bestaan nie; wel gelyke

toegang tot die onderwys op die basis van 'n hiërargiese en ongelyke klasse-onderskikking.

2.2.5 Die skool in die moderne tyd

2.2.5.1 Algemeen

Die Renaissance en die Kerkherworing was die epogmakende gebeure wat 'n einde gemaak het aan die middeleeuse denkpatrone (Kim, 1984:65).

Vervolgens 'n bespreking van die filosofieë wat gedurende hierdie tydperke ten opsigte van die skool in swang was.

2.2.5.2 Die skool van die Renaissance–Humanistiese periode (vyftiende eeu)

Die Renaissance was 'n opstand teen die beperkinge en die houvas van die kerk op die mens van die middeleeue, met 'n klemverskuiwing na menswaardigheid, individualisme en die rede.

Met die aanvang van die Renaissance het die idee veld gewen dat individuele talent en hardwerkendheid, en nie geboortereg nie, die kenmerke van ware adel is. Kultuur en geleerdheid was die weg waarlangs die laer klas "true nobility of spirit" kon bekom (Bantock, 1980a:27). Die individu het toenemend in openbare gesprek getree met sy medemens. Hierdie gesprekke is toenemend buite die grense van die sosiale hiërargie en tradisie gevoer. Die individu het 'n nuwe politieke dimensie verkry naamlik een van intelligente waarneming en uitleg van sy omgewing en 'n afhanklikheid van enkelinge en andere se interpretasie van openbare gebeure en aangeleenthede (Bantock, 1980a:28).

Gedurende hierdie periode ontwikkel die Italiaanse geleerdes byvoorbeeld ook 'n veranderde beeld van wat kwaliteit–onderwys is. Paulo Vergius (1349–1420), Guarina da Verona (1374–1460) en Vittorino da Feltre (1378–1446) het almal die **studia humanitas** gepropageer. Hierdie humanistiese studies het onder meer vakke soos tale en geskiedenis ingesluit wat volgens die

humanistiese tendense van hierdie tydvak die mens in staat moes stel om homself uit te lig uit die "unreflective, menial world" van fisiese arbeid. Die individu moes ontwikkel en verander in 'n denkende wese wat te onderskei was van diere en diegene wat vasgevang was in die "menial life" van fisiese arbeid (Bantock, 1980a:11, 47).

In die voorindustriële en voordrukkerskunswêreld het kwaliteit-onderwys veral op die bemeestering van die kuns van die retoriek gedui. Die retoriek is vanaf die twaalfde eeu veral in Italië in die stadstate deur regsgeleerdes, notariërs, administrateurs, ambassadeurs en handelaars aangewend om hoë posisies te bekom (Bantock, 1980a:11).

Teen die einde van die veertiende eeu is die houvas van kerkskole in Italië feitlik geheel en al verbreek en was die sekulêre **grammar school** algemeen (Bantock, 1980b:16). Bantock (1980b:16) is van mening dat die vaardigheid in die lettere en retoriek wat in hierdie skole verwerf is die laer klasse in staat gestel het om in die stadstate in die elite-klasse in te beweeg.

Die opleiding in die handel en nywerheid het gedurende die Renaissance in Italië begin en daarom was die Italianers die eerste om die ontoereikendheid van die middeleeuse (elite) onderwys in die aangesig van 'n veranderende maatskaplike orde te besef. Die nuwe ryk handelaars wou beter en doeltreffender onderwys hê om hulle in staat te stel om hulself te handhaaf in hul nuwe maatskaplike en ekonomiese posisies. Daarom was die skool utilisties en sekulêr. In Suidelike Europa het jong geleerdes oral akademies gestig wat geldelik gesteun is deur ryk handelaars (Coetzee, 1963:168). Alhoewel universitêre geleerdes en kerklikes aanvanklik afsydig gestaan het teenoor die nuwe belangstelling in die onderwys, is daar nogtans in Suidelike Italië byvoorbeeld ook hofskole in die vernaamste stede gestig, waar die seuns van adellikes, bankiers en handelsprinses hul onderwys kon ontvang. Sodoende het daar naas die kloosterskole waar kandidate vir die kerklike ampte opgelei is, ook sekulêre skole buite die beheer van die kerk ontstaan. Die skoolstelsel was steeds gefragmenteer en afgestem op groepbelange en die gewone mense ("common people") het steeds nie toegang tot enige van hierdie skole nie.

Vir hulle is terminale elementêre skole opgerig en in hierdie skole was die standaard van onderwys deurgaans laag (Kim, 1984:66). Gedurende hierdie tyd is kwaliteit en gelykheid 'n antitese.

In die noordelike state van Italië het die onderwys egter 'n volksoopvoedende karakter aangeneem en die basis van toelating is uitgebrei na die gewone mense as gevolg van die invloed van rondreisende tutors. Klassieke middelbare volksskole is gedurende hierdie tyd oral in Europa gestig, naamlik die **Grammar Schools** in Engeland, die **Gymnasien** in Duitsland en die **Lycees** in Frankryk. In hierdie skole is gepoog om onderwys na die massa te bring en gelyke geleenthede in die onderwys te bewerkstellig (Kim, 1984:65).

In die algemeen was die Renaissanceskole steeds opgerig ten behoeve van die hoër klasse en die onderwys was ingestel op die kultivering van sosiale vaardighede en die klassieke humanistiese ideaal van die vryheid van die individu (Kim, 1984:66). Volgens Bantock (1980a:20) was die onderwys steeds afgeperk tot twee persent van die bevolking in die stadstate naamlik vir die polities- en sosiaalinvloedrykes. Die skole van die Renaissance-humanistiese periode wou wegbreek van die natuur-genade grondmotief en die houvas van die kerk op die individu. Kwaliteit is in die skoolse opset gemeet aan die mate waarin die outonome individu sy persoonlikheid tot perfeksie kon ontwikkel (Kim, 1984:65-67). As gevolg van die elitiste afperking, wat die onderwys net toeganklik gemaak het vir 'n klein groepie van die volk kom kwaliteit en gelykheid in 'n spanning teenoor mekaar te staan. Die humanistiese strekking is teenwoordig in die oorbeklemtoning van die persoonlikheidsideaal.

2.2.5.3 Die skool van die Reformasie (sestiende eeu)

Die Renaissance het 'n verandering teweeg gebring in die lewens- en wêreldbeskouing van die mens, met 'n gevolglike verandering in die beskouing ten opsigte van die kultuurwaardes en die onderwys as middel om die mens te bring tot die nuwe waardes. Die kerk se invloed het afgeneem as gevolg van verwêreldliking en die aanvang van die Reformasie (Coetzee, 1963:185).

Die Protestantse Reformasie met Luther (1453-1546) en Calvyn (1509-1564)

aan die voorpunt was 'n geweldige mag in die onderwys. Die reformeerders het die onderwys gesien as een van die belangrikste elemente van die kerklike en godsdienstige hervorming (Coetzee, 1963:185). Luther en Calvyn wou daarom die onderwys uitbrei na die laer klasse. Elke mens moes deur middel van die onderwys in staat gestel word om die Bybel te lees. Comenius (1592-1670) word biskop van Morawië en wou deur middel van die onderwys die mens in staat stel om die natuur te bestudeer en sodoende God te ken. Volgens Comenius is onderwys die geboortereg van elke mens en hy het spesiale en volwasse onderwys ingevoer om algemene en universele onderwys te kan bewerkstellig (Akinpelu, 1981:45-46). Comenius propageer die beginsel van gelyke geleenthede in die onderwys. Hy wou deur middel van 'n stelsel van gradering, wat strek vanaf elementêre tot universitêre vlak, onderwysgeleenthede uitbrei na die hele volk (Kim, 1984:67).

Comenius se siening van die onderwys vorm 'n skakel tussen die elitiste en diskriminerende onderwys van die middeleeue en die gedagte van algemene onderwys. Hy lewer kritiek op die oue en gee 'n vooruitblik op die nuwe beleidsrigtings in die onderwys. Hy probeer 'n brug tussen klasse span met kwaliteit-onderwys deurdat hy natuurlike aanleg optimaal wil ontwikkel en terselfdertyd gelyke onderwysgeleenthede wil verskaf (Akinpelu, 1984:43-50).

Ondanks al hierdie pogings het daar aan die begin van die twintigste eeu steeds nie gelyke onderwysgeleenthede vir almal bestaan nie. Die laer klasse het steeds 'n andersoortige onderwys as dié van die hoër klasse ontvang. Gedurende die Reformasietydperk was sekondêre onderwys 'n totaal ander skoolsisteem as die elementêre onderwys. Die dualistiese en gefragmenteerde onderwysstelsel met sy elitiste en diskriminerende eienskappe, was dus steeds in swang (Kim, 1984:67).

Luther, Calvyn, Melancton en Comenius het egter begin met die implementering van 'n staatskoolstelsel en hulle bepleit leerplig en -dwang en algemene volksonderwys wat byvoorbeeld in 1538-1541 in die Geneefse Republiek ingevoer is (Coetzee, 1963:18).

Sodoende is die grondslag gelê vir staatskontrole oor die onderwys en die beweging na verpligte, algemene volksonderwys met sy strewende na gelyke kwaliteit en geleentheid vir almal, meisies ingesluit (Coetzee, 1963:192).

Die skole van die Reformasie het dus die tydperk van gelyke geleentheid in die skool ingelui. Vir die eerste keer in die geskiedenis deel meisies ook in hierdie voorreg. Ten opsigte van kwaliteit bestaan daar egter steeds 'n hiërargiese (klasse) onderskikking. Die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool is dus steeds onopgelos.

2.2.5.4 Die skool van die laat agtiende en die negentiende eeu

Die mees opvallende kenmerk van die lewens- en wêreldbeskouing van hierdie tydperk was die humanistiese filosofie van gelykheid en individualisme wat onder andere tot uiting kom in onderwysfilosofieë dwarsoor die wêreld.

In die artikel **On the origins of inequality** val Jean Jacques Rousseau (1712-1778) die samelewingsorde aan wat die individu sy vryheid ontnem en laat konformeer in en met 'n ongelyke en onregverdig samelewingsbestel. Hy sonder die onderwys uit as die instrument wat hierdie korrupte stelsel in stand hou en bepleit 'n nuwe benadering ten opsigte van die onderwys. Hy skryf **Emile** (Boyd, 1975:1-198) en probeer in die boek illustreer dat die kind wat uit die korrupte samelewing onttrek word, sal ontwikkel tot die mens wat hy bedoel was om te wees. Rousseau probeer in die boek bewys dat daar 'n nuwe verband bestaan tussen die sosiale en politieke bestel in die gemeenskap en die skool en dat "a corrupt political system either breeds or is reinforced by an equally corrupt educational system" (Akinpelu, 1981:51).

In 1762 sê Rousseau in **Le Contrat Social** dat mense in hul natuurlike staat as gelyk beskou moet word en dat daar uit hierdie toestand 'n natuurlike aristokrasie sal ontwikkel as gevolg van natuurlike verskille (Husén, 1979:74). Hierdie filosofie van Rousseau gee aanleiding tot die Romantisme en die gedagte dat die kind aan homself oorgelaat moet word om in vryheid, volgens eie potensiaal, te ontwikkel. Sodoende ontwikkel 'n vryheidsgedagte ten opsigte van die onderwys.

Gelykheid in die onderwys beteken volgens die Romantici (byvoorbeeld Pestalozzi (1774-1827) in sy reeks oor **Gertrude** en Froebel (1782-1852) in **Education of man** (1825)) gelyke geleentheid sodat die unieke kwaliteite van elke individu kan ontplooi (Kim, 1984:70-74; Akinpelu, 1981:56-60; 60-65).

Die skole van die agtiende en negentiende eeu het steeds 'n tweevlak stelsel gehad alhoewel die onderwys deur die Protestante-hervormers uitgebrei is na die armes en die massa. Op filantropiese basis het mense soos Pestalozzi en Froebel 'n bydrae gelewer met hulle ideale van gelyke geleentheid (Kim, 1984:70-74). Desondanks het die tweevlakstelsel bly voortbestaan in die praktyk. In die terminale elementêre (laerklas) skool is die moedertaal onderrig en elementêre onderwys gegee. Die hoër klas is in die sogenaamde **paideia**-vakke (Marrou, 1947 : 324-329) onderrig as voorbereiding vir universiteitstoelating (Kim, 1984:76). Die tweevlakstelsel van die agtiende en negentiende eeu was dus inherent diskriminerend en klasversterkend van aard met sy stelsel van ongelykheid en bevoorregting.

2.2.5.4.1 Die opkoms van die kapitalisme

Die kontemporêre probleme ten opsigte van kwaliteit en gelykheid in die skool is geaksentueer deur die inherente eienskappe van onderlinge kompetisie en die stratifisering van gemeenskappe in sosio-ekonomiese klasse met die gepaardgaande eise om egalisasie en gelykheid in die onderliggende sosio-ekonomiese maatskaplike konfigurasie van die kapitalisme. Daarom sal die opkoms en gevolge van die kapitalisme ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool en 'n kritiese waardebeplanning van hierdie tendense vervolgens betreklik breedvoerig bespreek word.

Die industriële revolusie (agtiende en negentiende eeu) lui die opkoms van die kapitalisme en 'n era van verhoogde produksie van goedere en behoefteskepping in (Thomas, 1975:1). Daarmee saam ontstaan die eis om relevansie (van kurrikula-inhoude en vakke) in die onderwys om aan te pas by die veranderende onderliggende sosio-ekonomiese konfigurasie (Newell & Miller, 1973:1) van statustoewysing op grond van die geleerdheid en

gepaardgaande (sosio-ekonomiese) posisie (klas) wat deur die individu bekom kan word.

So byvoorbeeld het die relevansie van die (Latynse) **Grammar Schools** ten opsigte van hul toelatingsvereistes (dus diskriminasie en bevoorregting) sowel as hul kurrikula (kwaliteit-onderwys), gedurende die agtiende eeu onder verdenking gekom. Benjamin Franklin (1706-1790) staan meer relevante kurrikula in die Amerikaanse skole voor met die klem op kennis van die skryf en praat van Engels, natuurwetenskap, landbou en ander praktiese vakke. Die totstandkoming van die openbare English Classic High School in Boston (1721) lui 'n nuwe era ten opsigte van relevansie in die onderwys in. In hierdie skool is kinders voorberei op loopbane in die arbeidsmark eerder as vir verdere studie (Newell & Miller, 1973:2).

Gedurende die twintigste eeu lei die verbreiding van die kapitalisme tot 'n openbare herwaardering van wat as relevant (en wat as kwaliteit) in die onderwys beskou word. Die onderliggende sosio-ekonomiese konfigurasie het gedurende hierdie tyd 'n behoefte aan opgeleide mense in die landbou, nywerheid en handel (Newell & Miller, 1973:2) en vakleerlingprogramme ontwikkel in baie industrieë. Daar ontstaan 'n aandrag na beroepsleiding en beroepsgerigte opleiding vir leerlinge wat nie in tersiêre opleiding belang stel nie. (Vervolgens word beroepsgerigte opleiding deur die afkorting BGO aangedui). Kwaliteit in die skool word nou gemeet aan relevansie tot bepaalde beoogde loopbane. As gevolg van hierdie aandrag om BGO ontwikkel 'n twee-baanstelsel (en stratifisering) in die skool, naamlik opleiding òf vir BGO òf vir verdere akademiese studie. Hierdie keuse is tot 'n mate bepalend vir die toekomstige sosio-ekonomiese klas waarin die leerling wil inbeweeg. Hiermee gepaardgaande ontstaan eise om individualisering, verantwoordbaarheid, kurrikulumverryking en personeelaanwending wat reorganisasie in die skole tot gevolg het. Al hierdie probleme ontstaan binne die opset van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die kontemporêre skool. Die aanwending van openbare fondse en middele kom onder die soeklig in die vorm van "wat-hoe-wie-waar"-komponente in die skool en sy aktiwiteite (Newell & Miller, 1973:3) en die gedagte van "reschooling" (kyk 4.2.1 hieronder)

en "deschooling" (kyk 4.2.2 hieronder) met al hul permutasies. Dit gee aanleiding tot hervormings en debatte ten opsigte van die skool.

Uit die oogpunt van kapitalisme dui relevansie in die skool onder meer op indiënsneming, beroepsmoontlikhede en vergoeding en sodoende verkry die industrie, die nywerheid en die handel 'n inspraak in die onderwys en die skool (Ianizzi,1973: 19-24).

BGO en relevansie dui volgens Maxwell en Winnett (1973:282) op die leerling se toekomsverwagtinge in verband met sy werk of beroep, asook die vlak waarop hy sy toetrede daarin wil maak. Die leerling kies dus sy (toekomstige) sosio-ekonomiese status en -klas waarin hy wil beweeg.

Ten opsigte van die skool ontstaan die probleem dat van leerlinge verwag word om 'n kurrikulum te volg wat op hulle toekomstige beroepe gemik is. Maxwell en Winnett (1973:283) maak melding van 'n opvallende gebrek aan belangstelling in sake soos maatskaplike probleme wat buite die enge spesialiseringsterrein van die leerling val. Relevansie is sodoende sinoniem met kwaliteit en leerinhoud word afgeperk na bruikbaarheid en individuele identifikasie met 'n beroep.

As gevolg van hierdie afperking van leerlinge tot bepaalde beroepe en gepaardgaande SES word die skool die status-toewysende sorteringsmeganisme vir sosio-ekonomiese kragte en denkgroepe. Opleiding en kwalifikasies verkry 'n dimensie van rol-toewysing op sosio-ekonomiese gebied; die skeiding tussen die "haves" en "have nots" en 'n sosio-ekonomiese klassehiërargie. Die eise om kwaliteit en die aandrang om gelykheid verkry 'n kapitalistiese en meetbare dimensie (kyk 3.2; 3.6 tot 3.10 hieronder).

Radikale geskiedskrywers is volgens Lucas (1984:195) van mening dat die polarisasie tussen die "haves" en "have nots" - naamlik die sosio-ekonomiese klasse-hiërargie - 'n vennoot in die skool het wat deur magtige korporasies en industrieë (dus die kapitalisme) as sorterings- en sosialiseringsmeganisme aangewend word om 'n toegewyde en insiklike werkerskorps op te lei. Die funksie van die skool word sodoende die beskerming van die kapitalisme en

nie die beskerming en bevordering van individuele vryheid nie. Alhoewel voorstanders van hierdie teorie nie 'n openlike samewerking tussen die kapitalisme en die skool kan insien nie, meen hulle dat so 'n verhouding implisiet in die sosialiseringsprosesse van beide die skool en die kapitalisme ingebou is.

Samuel Bowles (ca 1970) sluit aan by hierdie standpunt en sê dat die moderne skool volgens sy mening nie as gevolg van 'n soeke na gelykheid ontstaan en ontwikkel het nie, maar eerder om in die behoeftes van die kapitalistiese werkgewers vir 'n gedissiplineerde en goed opgeleide werkerskorps te voorsien en om 'n meganisme te verskaf vir sosiale kontrole in belang van politieke stabiliteit (Lucas, 1984:18). Argumente in verband met permissiwiteit, outoritêre gesag, beroeps- of akademiese oriëntasie, kurrikulum-inhoude en -metodes val dan weg, want in die laaste instansie is die skool gerig op die bevestiging van die bestaande sosiale orde (Lucas, 1984:15).

Samuel Bowles betoog dat die struktuur van die geïnstansionaliseerde skool basies sentreer rondom response van die politieke en ekonomiese onderstrominge wat geassosieer word met die proses van kapitaalvorming en die uitbreiding van die arbeid-loon-produksiesisteen (Thomas, 1979:9-13; Lucas, 1984:195).

Volgens Bowles se siening is die historiese funksie van die skool hoofsaaklik die instandhouding van sosiale produksieverhoudinge en die uitbreiding van produksiekragte in die gemeenskap. Hy sê: "the corporate capitalist economy - with its bias in favor of hierarchy, waste and alienation in production and its mandate for a school system attuned to the reproduction and legitimatization of the associated hierarchical division of labor - defines the central theme around which most, if not all, of the history of education in the United States must be written" (Lucas, 1984:195).

Andere is weer die mening toegedaan dat die skool die draer van 'n "tegnologiese bewussyn" is (kyk 4.3.4.7.1 hieronder), dit wil sê die sisteem, van aannames, waardes en gelowe, onderliggend aan die moderne tegnokratiese

bestel van ontwikkelde lande, ongeag hulle politieke en ekonomiese oriëntasie. Skole is dus die onderliggende stut vir die tegnokratiese orde. Volgens die voorstanders van hierdie filosofie tree hierdie tendens duidelik na vore in die wyses waarop klaskamerpraktyke en skooladministrasie omskryf word in terme van die stelselteorie (Duke, 1985:672; Maxwell & Winnett, 1978:281; Lucas, 1984:19; kyk 3.2.2 hieronder).

Volgens die neo-Marxiste is die situasie egter nie so eenvoudig nie, omdat skole outonome instellings is wat slegs indirek deur politieke en ekonomiese kragte beïnvloed word. Die skool is net die oorbruggingsmeganisme tussen die sosiale kultuur met sy onderliggende strukture en die ekonomiese faktore wat die sosiale karakter in die algemeen beïnvloed. Formele onderwys en die skool is volgens die neo-Marxiste 'n mag in eie reg wat mense kan beïnvloed (Lucas, 1984:20).

Teenoor hierdie standpunt stel voorstanders van BGO dit dat die skool deur middel van beroepsgerigte programme deel het aan die kreatiewe en progressiewe ontwikkeling van die leerling (Lucas, 1984:196). BGO verskraal egter, volgens die kritici van die teorie, die inhoud en grense van onderrig en opleiding tot die bestaande ekonomiese orde, en die ontwikkeling van die leerling word afgeperk na beroepsmoontlikhede. Dit kan ook nie sonder meer aanvaar word dat ekonomiese en industriële behoeftes noodwendig sinchroniseer met die behoeftes, belangstelling en potensiaal van die leerling nie. Die behoeftes van die kapitalisme beïnvloed die behoeftes en belangstelling van die leerling: omdat die arbeider nie die kapitaalmag beheer nie, is hy in 'n posisie waarin sy behoeftes moet sinchroniseer met die kapitalistiese behoeftes indien hy werk wil bekom. Inherent in hierdie sisteem is daar dus konflik tussen kapitaal en arbeid en die funksie van die skool. Karl Marx (Garraty & Gay, 1983:147; 562) ondersteun die standpunt.

Indien die voorstanders van hierdie kapitalistiese uitgangspunt die feit negeer dat die behoeftes van die onderwys 'n historiese produk van die gemeenskap is en nie 'n instrument is om tegnologiese en kapitaalkragte tot diens te wees nie (Lucas, 1984:253) kan verreikende implikasies intree. Gediensstigtheid

aan hierdie kragte maak die skool 'n medewerker in die bestending van die hiërargiese sosio-ekonomiese klassestelsel met al sy gevolge en implikasies. Op hierdie wyse word individuele ontwikkeling deur die skool ondergrawe.

Lucas (1984:352) haal Kenneth Wagner (1980; 'n doktorsale kandidaat) aan, wat die mening toegedaan is dat die werk-ethos ondergrawe word indien arbeid en arbeider vervreemd raak. Volgens Wagner behoort die skool daarom 'n bydrae te lewer tot die vestiging van 'n demokratiese sosiale orde waarin werknemers meer beheer oor hulle lewe verkry en loopbane kies wat tot selfvervulling lei.

BGO en relevante onderwys word onder die invloed van die kapitalisme, kurrikula, organisasie en onderrig afgeperk tot 'n eenduidige doelwit van utilitaristiese kennis (Newell & Miller, 1973:1; Maxwell & Winnett, 1973:291) wat nie ruimte laat vir pluralisme en diversiteit nie. Gemeenskaplike waardes en norme word nie sy regmatige plek gegun nie en selfs gekompromitteer of geëlimineer. Sommige kritici meen selfs dat BGO anti-intellektueel is (Lucas, 1984:254). As gevolg van sosio-ekonomiese verwagtings gaan hierdie onderwys ook mank aan 'n suiwer opvoedkundige onderbou en rasionaal wat 'n mannekrag-menslike-hulpbronbenadering reflekteer met potensiaal vir dehumanisering en depersonalisering. Hierdie benadering kan daartoe aanleiding gee dat die werk-ethos herdefinieer word in terme van ongebreidelde produksie en verbruik (Thomas, 1975:1); 'n ethos wat in elk geval as uitgedien beskou kan word in die na-industriële gemeenskap waarin beter beroepsopleiding nie noodwendig in beter werksgeleenthede materialiseer nie (Lucas, 1984:254). Daarbenewens kan BGO en meer relevante opleiding nie bydra tot werkskepping en verligting van werkloosheid nie. 'n Diskrepanse ontwikkel dus tussen die skool en kapitalisme.

BGO-teoretici gaan van die foutiewe aanname uit dat werkersontevredenheid dui op ontoereikende opleiding eerder as op toestande en omstandighede ten opsigte van werkplek en indiensneming (Lucas, 1984:254).

Samevattend kan dus gesê word dat met die opkoms en verbreiding van die

kapitalisme die kontemporêre kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool duidelik uitkristalliseer. Die probleme staan in verband met verskynsels soos sosio-ekonomiese stratifisering van gemeenskappe en gevolglike verwringing van die skool se funksie en identiteit. Probleme ten opsigte van merietekrasie, elitisme, diskriminasie, verdeling en vervreemding, kompetisie, verantwoordbaarheid, kredensialisme en kwalifikasies tree op die voorgrond (kyk 2.3 tot 2.14.2 hieronder). Die aard, doel en funksie van die skool kom dus onder die soeklig gedurende hierdie tyd en die dilemma van kwaliteit en gelykheid raak uiters aktueel.

2.2.5.4.2 Ontwikkelinge in die Verenigde State van Amerika

In die inleiding van die Amerikaanse Verklaring van Onafhanklikheid (1776) tree die gelykheidsgedagte sterk op die voorgrond in die verklaring van Thomas Jefferson dat "all men are born equal" en volgens Husén (1979:74) dui hierdie filosofie daarop dat geen kunsmatige versperrings, ook wat onderwys betref, 'n individu mag verhinder om die sosiale status te bekom wat in ooreenstemming met sy talente is nie.

In 1779 is in Virginia, Verenigde State van Amerika, deur Thomas Jefferson voorgestel dat minderbegaafde en minderbevoorregte leerlinge relatief meer onderwys behoort te ontvang ten einde gelykheid in die onderwys te probeer bewerkstellig (Scimecca, 1980:24). In die Verenigde State van Amerika is gelykheid dus histories deel van die ethos in verband met die skool.

Die **Common School Movement** (1830-1880) in die Verenigde State van Amerika was 'n poging om 'n effektiewe plaasvervanger vir sosiale kontrole (en sosiale en skoolse ongelykheid) van die voor-industriële en voor-verstedelike gemeenskappe te vind. Dit is opvallend dat die middelklas gedurende hierdie tydperk hul steun gegee het aan sentrale (hegemoniese) beheer oor skole en die skeiding van hul kinders van die laerklasleerlinge (Scimecca, 1980:26-27). 'n Klassestryd het dus in die skole van die Verenigde State van Amerika ontstaan.

Gedurende die jare 1880–1920 het die konsep van spesiale onderwys in die Verenigde State van Amerika ontwikkel. Die onderwys is so ontwerp dat dit die leerlinge voorberei het vir die sosiale rolle wat hulle as volwassenes in die gemeenskap moes vervul. Scimecca (1980:29) meld dat die filosofie waarop hierdie skole gesteun het, gegrond is op "the arrogance of power" wat mense sosialiseer om hul onderhorige posisie ten opsigte van kwaliteit en gelykheid in die onderwys te aanvaar.

Die kwessie van gelyke geleenthede en kwaliteitonderwys in 'n ongelyke gemeenskap blyk steeds aktueel te wees, vanweë die sosialisering van leerlinge in bepaalde sosiale rolle.

2.2.5.4.3 Ontwikkelinge in Brittanje

Ten einde die (klasse-)ongelykheid in die skool aan te spreek, is die elementêre skole in Brittanje vanaf die laat negentiende eeu in twee klasse verdeel, te wete: die **Grammar Schools** en die **Elementary Schools**. In die **Grammar Schools** is vir die onderwys betaal en die kursusse wat aangebied is, het toegang verleen tot die hoër onderwys wat in die professionele arbeidsmag voorsien het. Die **Elementary Schools** daarenteen het die basiese onderwys verskaf aan kinders wat op 'n vroeë leeftyd die skool wou verlaat om as geskoolde of halfgeskoolde werkers tot die arbeidsmark toe te tree (Boyson, 1975:65). Gedurende hierdie tydperk was die skool in Brittanje die natuurlike medium vir sosiale seleksie. Gedurende die Victoriaanse tydperk (ca 1850) byvoorbeeld, aanvaar alle belanghebbendes in die onderwys dat staatsondersteunde skole ongeletterdheid by die laer klasse sou uitwis en sosiale gelykheid sou bewerkstellig, maar van hierdie verwagtinge het weinig tereg gekom. Die gestratifiseerde skoolstelsel was steeds klasversterkend en 'n bevestiging van die ongelykheidsfenomeen (Anon, 1975:i).

Aan die einde van die negentiende eeu was die skoolstelsels in Europa, Brittanje en Amerika volgens Kim (1984:76) dualisties en instrumente tot seleksie en klasseversterking en is daar steeds in die skole onderskei tussen hoërklas- en laerklasonderwys. Terwyl die sekondêre onderwys van die hoërklas toegang verleen het tot tersiêre onderwys, is laerklasonderwys getermineer na die

elementêre fase. Gedurende hierdie tydperk is die skool dikwels aangewend om sosiale hervorming – veral gelykstelling – te probeer bewerkstellig, maar sonder veel sukses (Kim, 1984:78).

Die skool bly dus steeds 'n aktiewe komponent in die versterking en bevestiging van 'n klassehiërargie in die gemeenskap en al die sosio-ekonomiese probleme soos diskriminasie, merietekrasie en elitisme. Die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool bly onopgelos.

2.2.6 Die skool van die twintigste eeu

Die eerste dekade van die twintigste eeu is gekenmerk deur die industriële rewolusie en maatskaplike en sosiale strydpunte, wat hul neerslag in die skool gevind het, met die slagspreuk van gelyke geleenthede en onderwys vir die massa (Anon, 1985:459; Scimecca, 1980:25).

Teen die einde van die dekade ontstaan die aandrang om 'n herstrukturering van die sosiale orde en die uitwissing van sosiale ongelykhede deur middel van die skool (Lucas, 1984:7).

Na die Eerste Wêreldoorlog het **The Progressive Association** in Europa en die Verenigde State van Amerika van die skool verwag om wêreldwyd sosiale hervorming te bewerkstellig deur middel van komprehensiewe onderwys. Husén (1979:86) sê dat hierdie tendens ook uit die Sweedse Skoolkommissie van 1946 geblyk het. Sosiale ongelykheid, soos onder andere weerspieël in die skool, en die skool se taak in die hervormingsaksie is dus aktueel gedurende hierdie tydperk.

Die moraliste van die dertiger en veertigerjare verplaas die politieke (kapitalistiese) strydpunt dat die skool die agent is vir werkopleiding vir sake-ondernemings, die landbou en die nywerhede, na die abstrakte morele waardes en kwaliteite soos burgerlike verantwoordelikheid, selfverwesening, goeie menseverhoudings en sosiale rekonstruksie (Lucas, 1984:7-8).

Gedurende die veertigerjare ontstaan die gedagte van **demokrasie** in die Verenigde State van Amerika waardeur die kind medebepaler word in die skoolse aktiwiteite en prosesse. Vir andere beteken **demokrasie** dat die skool op elke eksterne eis vanuit die gemeenskap moet reageer (Lucas, (1984:8). Dewey tree op die voorgrond as die groot eksponent van vryheid in die klaskamer, sodat die kind deur middel van leer-deur-doen, eksperimentering en ontdekking tot selfaktualisering gedy; die sogenaamde "whole child approach" (Kim, 1984:104). Kennis is volgens Dewey individueel en persoonlik en die kwaliteit van die prosesse en aktiwiteite in die skool word bepaal volgens die mate waarin die kind in vryheid sy idees kan aanwend en deur middel van ondervinding sy omgewing kan reorganiseer (Kim, 1984:91). Kennis is sodoende instrumenteel en bruikbaar. Uit hierdie beskouing ontwikkel die pragmatisme, utilisme, progressiwisme, eksperimentalisme en operasionalisme van die veertigerjare (kyk 5.3 hieronder).

Die grondslag van hierdie filosofieë is dat die skool 'n proses van die lewe is met die doel om die leerproses te fasiliteer en die kind voor te berei om sy lewenstaak suksesvol te kan volvoer (Kim, 1984:91).

Die kwaliteit van die ervaring wat die kind in die skool opdoen, word gemeet aan die bruikbaarheid en toepassingsmoontlikhede in die alledaagse lewe. Wanneer die individu en individuele ervaring en bruikbaarheid in die praktiese situasie die fokuspunt in die skool word, tree die kwaliteit-gelykheidstrydvraag op die agtergrond en hervormings in die skool word 'n kwessie van vakinhoude en kurrikulumbepanning ten einde kwaliteit in die skool te probeer verkry (Lucas, 1984:6-7; 11).

In 1957 lanseer Rusland Sputnik I en in die Verenigde State van Amerika word die liberalistiese grondslae van die onderwys geblameer vir die Verenigde State van Amerika se tegnologiese agterstand teenoor Rusland. Werner von Braun beveel in 1958 by die **US State Committee** aan dat die nadruk wat die Duitse onderwys plaas op akademiese voortreflikheid en seleksie, op die skole in die Verenigde State van Amerika toegepas moet word. Die gevolg is dat die (humanistiese) "whole child" en "student centered" benadering plek moes

maak vir die opleiding van akademici, ingenieurs en wetenskaplikes. Selektiewe inhoude en kwaliteitonderwys word die slagspreuk (Lucas, 1984:11). Die probleem van kwaliteitonderwys vir alle kinders binne 'n gestratifiseerde gemeenskap tree op die voorgrond.

Die **Coleman Report** (1966) vir die **United States Office of Education** meld egter dat gelyke onderwysgeleenthede in 'n ongelyke gemeenskap nie gelyke skole impliseer nie, maar wel gelyke effektiewe skole, waarvan die invloed aanvangsverskille by leerlinge kan oorbrug. Husén (1979:75) meld dat hierdie siening die houding van die meeste Westerse lande gedurende hierdie tyd weerspieël.

Die aandrang op hervorming in die onderwys het sedert die vyftigerjare steeds toegeneem en in die Verenigde State van Amerika, byvoorbeeld, word geëksperimenteer met "humanizing, individualizing" en "personalizing programmes"; "free schools, schools-without-walls" en skole vir etniese minderhede (Lucas, 1984:13-14; kyk 4.3.2.1 tot 4.3.2.4; 4.3.3.1 hierna). Husén (1979:156) bepleit "reschooling" en Illich (1973:41-43) bepleit "deschooling" (kyk 2.11.1; 4.4.2 hieronder) ten einde die probleem van sosiale stratifikasie asook die kwaliteit-gelykheid-dilemma ten opsigte van die skool in 'n ongelyke gemeenskap aan te spreek. Die probleem van "over education" as a maatstaf vir seleksie en onderskeiding tree ook na vore (Husén, 1979:155).

Gedurende die sewentigerjare is die debat rakende die skool (net soos in die vyftigerjare) die dilemma van gelyke "life chances" en onderwysgeleenthede binne die opset van die kulturele agterstand van die kliënte (Husén, 1979:77). Die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool bly dus onopgelos.

Lucas (1984:17-18) sê dat gedurende die tagtigerjare die kritiek op die skole in die Verenigde State van Amerika hoofsaaklik handel oor sosiale wanorde in die skole, afnemende middele, "dropouts" en kwaliteit in die skole. Hieruit ontwikkel alternatiewe skole en programme. Lucas se kritiek het sy oorsprong in die skool se onvermoë om aan die verwagtinge en behoeftes van die individu, binne 'n gestratifiseerde gemeenskap te voldoen. Teen die middel van die

tagtigerjare ontstaan die gedagte dat die skool sosiale en ekonomiese ongelykhede, inherent aan die kapitalistiese sisteem, in stand hou. Volgens Lucas (1984:19) meen andere egter dat die skool die tussenganger tussen die sosiale kulturele orde en sy onderliggende strukturele konfigurasie van ongelyke geleenthede, standarde en moontlikhede is.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die debat insake die skool oor dekades heen steeds blyk te wees die dilemma van kwaliteit en gelykheid binne 'n gestratifiseerde en pluralistiese gemeenskap.

2.3 KLAS- EN KULTUURGROEP AS KRITERIUM VIR STRATIFISERING VAN MENSE

Wêreldwyd bestaan daar 'n klassekonflik in die onderwysstelsels van lande (Scimecca, 1980:91; Calahan & Clark, 1977:95; Connell et al., 1982:15-18; Entwistle, 1977:vii-x, 1-29; Illich, 1974:32-33). Bullock (1978:x) merk op dat baie van die probleme wat opvoedkundiges en onderwysers as eie aan die stelsel van hul eie land beskou, ook in ander lande voorkom - "whether that be England, USA, Germany or Japan". Husén (1979:1) sê dat onderwys wêreldwyd in 'n krisistoestand verkeer ten opsigte van die verhouding van die skool en sy aktiwiteite met ander samelewingsinstellings die gemeenskap as geheel asook met die beroepswêreld. Uit hierdie verhouding het 'n sisteem van bevoorregting en diskriminasie ontwikkel wat hoofsaaklik herlei kan word na 'n elitisme wat in die skole ontstaan het. Hierdie elitisme hou andersyds verband met toestande in die skool (soos byvoorbeeld beter fasiliteite en meer en beter onderwysers) en andersyds verwys elitisme na toekomsprojeksies in verband met meer en beter werk en sosiale klas wat deur middel van die onderwys verkry kan word. Die skool neem dus 'n funksie van "social engineering" aan en die skool word die mikrokosmos van wat die groter gemeenskap behoort te wees (Cohen, 1981:18; Boyson, 1975:99). Hierdie "social engineering" het uitgeloop op 'n klassestelsel waarvan die dominante kultuur (kyk 1.5.2(6) en 1.5.2(7) hierbo) die simbool geword het van die "goeie" lewe (Scimecca, 1980:19; Entwistle, 1977:64) wat nagestreef word deur omringende rand- en subkulture (Scimecca, 1980:100).

Volgens Lucas (1984:132) behels **kultuur** (kyk 1.5.2(4) hierbo) die totaliteit van aangeleerde en verworwe kennis, denkwyses, gelowe en waardestelsels, wyses van

onderlinge kommunikasie en gedragswyses van mense binne 'n bepaalde sosiale groepering, gemeenskap of klas. **Kultuur** is dus 'n samebindende faktor binne 'n gemeenskap of groep. **Kultuur** definieer die sosiale realiteite waarvolgens lede van 'n bepaalde sosiale groep optree en bepaal hulle onderlinge interaksie, sowel as hulle interaksie met die omgewing. Daarbenewens dui **kultuur** ook op "a process, of enlightenment and refinement of taste, acquired through intellectual, moral and esthetic training. It is the product of education" (Lucas, 1984:132). Die skool is dus volgens Lucas direk betrokke by **kultuur**-oordrag.

Klas (kyk 1.5.2(8)) berus volgens Scimecca (1980:19) op 'n stelsel van gestruktureerde ongelykheid in die waardesisteme van gemeenskappe ten opsigte van tasbare en simboliese (dus **kulturele**) waardes. Die term **gestruktureerd** dui daarop dat (**klasse-**) **ongelykheid** ideologies gemodelleer en gestruktureer is en nie op natuurlike sosiale toestande en voorwaardes in die gemeenskap berus nie. Hierdie gestruktureerde ongelykheid gee aanleiding tot sosiale (**klasse-**) stratifikasie ten opsigte van waardesisteme. Daar bestaan dus bepaalde **klasse-kulture**.

Almal binne 'n bepaalde **klas** of sosiale stratum het gelyke geleenthede om goedere of ervarings wat die groep as waardevol beskou, te bekom. Mense uit 'n bepaalde sosiale stratum of **klas** is dus almal (meer of min) gelyke deelgenote in die voorregte van die bepaalde sosiale stratum wat insluit: profesie, geld, besittings, prestige, gesag, invloed, mag of wat ook al as waardevol in die **klas** beskou word.

Die aantal **klasse** (sosiale strata en subkulture) (kyk 1.5.2(6) en 1.5.2(7) hierbo) binne 'n bepaalde gemeenskap hang af van die teoretiese regverdiging en wettiging vir die besondere verdeling en begrensing van groepe volgens 'n bepaalde gangbare waardestelsel en "valid way of life" (Scimecca, 1980:20; Entwistle, 1977:70). Hierdie sosiale stratifisering loop uit op 'n hiërargiese stelsel van sosiale klassifikasie en gee dikwels aanleiding tot klassekonflik (Scimecca, 1980:23-31).

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat **klas** slegs in sy verhouding tot ander klasse bestaan (Connell et al., 1982:562) en dat gepraat kan word van 'n bepaalde **klassekultuur** wat dui op die gangbare en aanvaarde waardesisteme binne 'n bepaalde **klas**. Daarbenewens dui **klas** ook op die voortdurende sosiale prosesse wat deur

sosiale mobiliteit in stand gehou word.

Uit hoofde van die mag, status en middele tot sy beskikking is die middelklas met sy dominante kultuur (kyk 1.5.2(6) hierbo) by uitstek daartoe in staat om sy belange ten opsigte van die eie kultuur deur middel van die skool te bevorder bo die van die randkulture (kyk 1.5.2(7) hierbo). Die klassestryd in die skole word dus beskou as 'n stryd waarin die middelklas as dominante klas probeer om die stempel van legitimititeit af te dwing op 'n situasie van klasse- en kulturele ongelykheid. Volgens Scimecca (1980:96) en Connell et al. (1982:197) word die openbare skole gebruik om middelklassegemonie, -leierskap en -dominansie te bewerkstellig. Hegemonie word in die sosiale wetenskappe gedefinieer as die proses waardeur die dominante groepe die nie-dominante groepe die oorheersing van eersgenoemde laat aanvaar (Scimecca, 1980:96; Bullivant, 1981:ix). Hierdie sosialiseringproses verkry dan legitimititeit deur etikettering. Etikettering geskied op grond van die evaluering van individuele vermoëns en middele. Uit hierdie etikettering spruit die diskrepansie tussen die positiewe selfbeeld van die dominante groep, gemeet aan hul skolastiese suksesse, teenoor die negatiewe selfbeeld van die laerklasse en randkulture as gevolg van hul mislukkings in die skool. Volgens Scimecca (1980:87) glo die mense van die randkulture dat die hoër klas suksesvol in die skool-, beroeps- en sosiale lewe is, omdat "they were born to it" en dat die middelklas bereik het wat hul bereik het, omdat hulle en hul ouers suksesvol was in die skool. Die skole word dus geblameer vir die konflik tussen maghebbers en magloses, naamlik 'n konflik tussen geleerdes en ongeleerdes (Scimecca, 1980:87).

Welslae in die skool het geërfde besittings en eiendom as sosiale bates - wat tot die begin van die twintigste eeu, grotendeels die prerogatief van die sosiale elite was - vervang, wat daartoe gelei het dat die middelklas gepoog het om die onderwys te beheer en sodoende hul dominansie te bevestig en te beskerm (Husén, 1979:49; Scimecca, 1980:98). Die erfgoed van die middelklas is volgens Husén (1979:49) en Scimecca (1980:98-101) die uitmuntende onderwysgeleentheid en geleerdheid wat deur die toedoen van hulle ouers ontvang is. Hierdie geleerdheid stel die middelklas in staat om mag, status en middele te bekom en te beskerm deur middel van 'n stelsel van etikettering van die laerklasstudent ten opsigte van byvoorbeeld taalagterstande, intelligensie kwosient en etniese groepering. Die skool word dus

deur die bril van middelklashegemonie beskou en word 'n meganisme van selektering en uitsluiting (Connell et al., 1982:45). Sodoende word middelklashegemonie oor die subkulture in die gemeenskap bevestig.

Die dominante klas probeer die eie klasse- en kultuur-eksklusiwiteit beskerm deur die kwaliteit van die onderwys in hul skole. Hulle gaan van die standpunt uit dat "goeie" geleerdheid nie verlore kan gaan nie. Kwaliteitonderwys is vir die middelklas 'n soort polis teen armoede en klasse en kulturele integrasie asook 'n waarborg vir (klasse-)bevoorregting (Connell et al., 1982:144).

Volgens Scimecca (1980:98) sien die laerklas op sy beurt die onderwys as 'n instrument om uit die armoede-kultuur te beweeg. Connell et al. (1982:141) maak daarteenoor melding van die vrees ten opsigte van die afwaartse mobiliteit, wat by laer sosio-ekonomiese klasse bestaan. Hierdie groep probeer die vrees besweer met 'n meer-as-minimum geleerdheid wat vir hulle toegang verleen tot beter werksgeleenthede om hul klasseposisie te beveilig of selfs te verbeter.

Uit bostaande blyk dit dat die skool as 'n funksie van klas en kultuur beskou kan word in die sin dat klasse- en kulturele bevoorregting op kinders oorgedra word. In die meer omvattende sin kan gesê word dat die skool 'n instrument van "social engineering" is. In hierdie opsig kan die skool beskou word as die oorsprong en bevestigter van klas en klassekultuur sowel as van sosiale mobiliteit (Connell et al., 1982:149).

Klas- en kultuurgroep is dus 'n medium tot stratifisering van mense en dui nie nêr op mense se besittings nie. Klas word hoofsaaklik aangedui deur sosiale verhoudings, asook deur die wyse waarop mense die middele tot hul beskikking (hul kultuur) aanwend (Connell et al., 1982:33). Klas is nie 'n abstrakte entiteit nie, maar is lewenswerklike sosiale groeperinge wat veranderlik is en voortdurend herstruktureer word. 'n Betekenisvolle deel van hierdie herstrukturering vind binne skoolverband plaas. Klas verwys ook nie uitsluitlik na werkplek en werksituasie (byvoorbeeld beroep, eienaarskap en kapitaal) nie. Verskillende kategorieë van mense in hul onderlinge verhouding tot mekaar word ook deur klas aangedui. Hierdie verhoudings is bepalend vir die lewensloop van 'n lid van 'n klas en dek die ganse terrein van

die menslike bestaan. Dit strek vanaf openbare aangeleenthede tot die individuele psigologiese samestelling (Cohen & Manion, 1983:i; Connell et al., 1982:33-34).

Klas bestaan slegs in sy verhouding tot ander klasse en is 'n kompleksiteit van aktiwiteit, situasie en struktuur. Wanneer verwys word na mense van 'n bepaalde klas, word onder andere verwys na hul mag en bevoorregting en hul bydrae tot en afhanklikheid van die dinge wat hierdie stelsel van klasse in stand hou (Cohen, 1981:19-20; Cohen & Manion, 1983:14; Connell et al., 1982:146).

Klas is ook nie 'n vaste gegewe nie (kyk 2.4 hieronder) en het dikwels 'n beperkende invloed op sy lede, wanneer daar weinig sprake van sosiale mobiliteit is, soos onder andere die geval is by die sosiale statusgroepe en rassegroepe in Brittanje (Cohen & Manion, 1983:14) of bepaalde godsdienstige groepe (kyk 4.3.2.7 hierna). Hierdie immobiliteit spruit uit die onversetlike en onversoenlike verskansing van die eie in 'n klassegestratifiseerde gemeenskap (Scimecca, 1980:152). Klas is dus 'n aktiewe medium in die hiërargiese stratifisering van mense.

2.4 SOSIALE MOBILITEIT EN KLAS

Sosiale situasies is veranderlik en hierdie veranderlikheid word omskryf deur die term **sosiale mobiliteit**.

Vertikale mobiliteit is 'n voortdurende proses. Die proses van sosiale stratifikasie as gevolg van bekwaamheid is nimmereindigend. In 'n demokratiese gemeenskap is vertikale mobiliteit 'n aspek van menslike verhoudings. 'n Gemeenskap is demokraties in dié mate waartoe die individu in staat gestel word om van die een sosiale stratum na die ander te beweeg, onafhanklik van familie en agtergrond (Callahan & Clark, 1977:274). Mense van 'n laer SES poog ook voortdurend om in die hoër SES-stratum in te beweeg en om deel te word van die hoër kultuur en gepaardgaande voorregte.

Volgens Connell et al. (1982:143) impliseer mobiliteit as feit en as moontlikheid 'n verandering in omstandighede. Klas en mobiliteit is egter nie teenstellende terme nie; dit is interafhanklik omdat die sosiale struktuur wentel om toeganklikheid

tot sosiale strata en wie wáár kom in die sosiale hiërargie. Sosiale mobiliteit is dus 'n integrale kenmerk van die klassestelsel. Die dilemma van die skool ten opsigte van klaskultuur en -onderwys kan herlei word na die resultaat van hierdie stryd om toegang tot hoër sosiale strata. Mobiliteit as proses is dus 'n aktiewe klasseverhoudings-interaksie in die stryd om verhoogde status. Klassepraktyke word om hierdie moontlike mobiliteit georganiseer; klasseverhoudings word daardeur gekonstrueer en klassestryd word daarvoor gevoer (Husén, 1979:89-92). Die meganisme waarmee veranderings in die struktuur bewerkstellig kan word, is onder meer die skool en wél, volgens Husén (1979:89-92) op die aard van die (merietekratiese) stelsel van kompetisie, seleksie en gevolglike opwaartse mobiliteit. Hierdie stelsel van kompetisie en seleksie is onder meer verantwoordelik vir die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool.

Van der Stoep (1984:8-9), Husén (1979:90-91) en Connell et al. (1982:143) meen mobiliteit is ook 'n fundamentele funksie van die skool in die sin dat, binne die skool, roetinegewys opwaartse, afwaartse en geen mobiliteit bewerkstellig word wat gebaseer is op die vrees om òf slegter af te wees òf op die vooruitsig tot verbetering.

Sosiale mobiliteit en klas is dus inherent aan die sosiale stratifisering in die skool en dit is 'n aktiewe komponent van die aktiwiteite van die skool.

2.5 DIE SKOOL EN SY ROL IN DIE OORDRAG VAN 'N KLASSEKULTUUR

Die vraag ontstaan of die skool klasbevestigend en -versterkend, klasloos of klasspesifiek is. Hierdie vraag tree al meer na vore in lande soos die Verenigde State van Amerika, Brittanje en Frankryk (Husén, 1979:9-14; Connell et al., 1982:27). Die probleem van ongelykheid tussen groepe is baie aktueel en is volgens die skrywers (Connell et al. (1982:27) reeds vanaf 1930 die onderwerp van navorsing en debattering. Verskeie benaderings het sedertdien ontstaan rondom die probleem naamlik:

1. Die skool bevestig en versterk klasse-ongelykhede

Die rol van die skool as aktiewe skepper van klasse-ongelykhede is ondersoek deur onder meer Cohen (1981:19), Husén (1979:122-123), Connell et al. (1982:27) en Boyson (1975:99). Hierdie navorsers het almal tot die slotsom gekom dat

skole klasse-ongelykheid en sosiale stratifikasie veroorsaak en klasbevestigend, klasspesifiek en -versterkend is. Werkersklasonderwys en -opvoeding impliseer byvoorbeeld volgens Entwistle (1977:63) 'n tipe onderwys wat van toepassing is op en geskik is vir die werkersklas. Dit verskil van en is ongelyk ten opsigte van die onderwys van die ander klasse en vervul dus 'n klasbevestigende rol.

Boyson (1978:99) sê onder meer: "... a divided structure of secondary education, reflecting the social structure of which it is part, is intended to be divisive by denying full educational opportunities to the great mass of children".

Connell et al. (1982:27-28) kom tot die slotsom dat ongelykheid ten opsigte van die oordrag van 'n klassekultuur in die skool nie bestaan ten spyte van die voorsiening van vry, sekulêre en verpligte onderwys nie, maar juis as gevolg daarvan. Klasse-ongelykhede is dus inherent in die skool en die onderwys.

2. Die skool reproduseer ongelykhede

Volgens die "deficit theory" reproduseer die skool as sodanig 'n ongelyke gemeenskap deur die hegemones dominante klas-kurrikulum wat ongelykheid bewerkstellig en bevestig (Connell et al., 1982:27-28). Volgens Entwistle (1977 :63) impliseer werkersklasonderwys byvoorbeeld 'n tipe onderwys wat van toepassing is op en geskik is vir die werkersklas en wat verskil van en ongelyk is ten opsigte van die onderwys van ander klasse. Op hierdie wyse word 'n werkersklaskultuur deur die skool gereproduseer en in stand gehou. Hierdie verskynsels van klasseversterking en sosiale ongelykheid kom, volgens Connell et al. (1982:159) in verskeie lande voor en die skrywers (Connell et al., 1982:15) sê dat sosiale en klasse-ongelykheid byvoorbeeld in die Australiese skoolsisteem ingebou is. Hulle (Connell et al., 1982:15) meld dat dit na die Tweede Wêreldoorlog as almal se reg beskou is dat alle kinders gelyke onderwysgeleenthede moes kry. Hulle maak egter die stelling dat die Australiese skole na dertig jaar steeds gekritiseer word dat hulle 'n minderwaardige en klasspesifieke onderwysstelsel en -geleenthede aan die werkersklaskind bied met "less than equal opportunities". Die skool reproduseer dus volgens hierdie siening klasse- en sosiale ongelykhede.

3. Die benadering van klasseversterking

Entwistle (1977:63) gaan van die standpunt uit dat die werkersklas byvoorbeeld 'n eie kultuur en waardes het wat die klas kenmerk en dat bepaalde, duidelike onderskeibare vaardighede, tegnieke en vorme van kennis en bepaalde opvoedingsinhoude en -kurrikula vir hierdie soort onderwys benodig word. Werkersklasonderwys kan dus beskou word as klasspesifiek en -versterkend veral aangesien dit werkersklaskinders afperk tot hande-arbeid wat ongelykheid veroorsaak en versterk (Entwistle, 1977 :69). Husén (1979:991) sê byvoorbeeld dat die "nuwe intelligensia" in die lande wat 'n snelle ontwikkelingsproses ondergaan het, of wat pas onafhanklikheid verkry het, 'n belang daarby het om hul pasverworwe elitestatus te beskerm en te bewaar vir hul kinders. Die pogings van aspirante om deur middel van die onderwys in die eliteklas in te beweeg word deur die eis van steeds hoër akademiese kwalifikasies teengestaan. Die skool word sodoende 'n instrument tot klassestratifikasie, -segregasie en -allokasie. Die skool kan dus beskou word as 'n instrument tot klasbevestiging en -versterking.

4. Die skool as 'n instrument van seleksie en gevolglike klasseversterking en -ongelykheid

Husén (1979:72) is van mening dat die rol van die skool in die totstandkoming van 'n regverdige samelewingsbestel beoordeel word volgens die onderliggende sosiale filosofie van die opvoeders. Die funksionaliste, byvoorbeeld, beskou die skoolse onderwys as 'n rasonele wyse waarop individue geselekteer word om hul onderskeie posisies in die hiërargiese samelewingsorde in te neem, terwyl die Marxiste die skool in die moderne industriële samelewing sien as 'n wyse waarop gedissiplineerde en volgsame werkers opgelei word. Die funksionaliste propageer 'n klassieke liberale filosofie waarvolgens sosiale mobiliteit versterk word deur gelyke geleenthede en toegang tot onderwys, na aanleiding van die natuurgelykheid-filosofie van Locke en Rousseau (Akinpelu, 1981:50-51; Anon, 1977d:643-644; Husén, 1979:73).

Die konserwatiste is van mening dat die uitbreiding van toelating op sekondêre vlak standarde verlaag. Hulle glo ook dat die arbeidsmark-oriëntering van die skool 'n gelykheid-oriëntasie laat ontstaan het om sosiale mobiliteit te

verseker ten opsigte van die skool se funksie in die gemeenskap (Husén, 1979:21). As gevolg van die strewe na sosiale mobiliteit het 'n merietekratiese element in die skool ontstaan en die skool word sodoende 'n instrument van seleksie, wat onderdrukkend inwerk op sosiale mobiliteit (kyk 2.4 hierbo). Die massa word sodoende, volgens Illich (1974:1-3, 7-9; kyk 2.11.1 hieronder) mislei om te glo dat die skool en onderwys 'n statusvoorsienende en klassebevrydende instrument is, terwyl dit slegs die doel dien om die massa te verslaaf aan die dienste van die formele skool, wat in elk geval klasvesterkend optree as gevolg van sy funksie van selektering en toewysing van sosiale rolle en posisies.

Volgens Husén (1979:28-29) word dit lank reeds aanvaar dat verhoogde onderwysstandaarde groter gelykheid in status en "life chances" sal bewerkstellig. Gedurende die negentiende eeu byvoorbeeld, het liberale en progressiewe denkers geglo dat onderwys en die skool mense sal voorberei om op gelyke basis op sosiale en ekonomiese terrein mee te ding (kyk 2.2.5.4 tot 2.2.5.4.3 hierbo).

Die verspreiding van rykdom binne die gemeenskap het egter nie noemenswaardig gewissel of verander binne die gemeenskap nie. Mense het wel volgens Husén (1979:28-29) ontsnap aan tradisionele sosiale hiërargieë, net om weer in nuwe hiërargieë in te beweeg.

Die verwagting dat die skool as selekteringsmeganisme moet optree, word versterk deur die neiging aan die kant van die indiensnemingsektor om van die skool te verwag om die selekteerder, verspreider en bevestigter van sosiale status en dus van elitisme en die konsep van bevoorregting te wees (Cohen, 1981:18; Husén, 1979:123).

Volgens McGurk (1987:180-182) is die skool 'n magtige instrument in die sosiale stratifisering van mense binne die hiërargiese kapitalistiese sisteem (kyk 2.2.5.4.1 hierbo). Om die kapitalistiese klassestelsel, wat berus op die kommoditeitsbeginsel in die arbeidsmark, in stand te hou, is dieselfde klasseverhoudings ook deur die skool, wat die kapitalistiese gemeenskap bedien, in stand gehou en versterk. Hierdie versterking geskied deur kurrikula wat

klasse-hegemonie bevestig eerder as om sosiale mobiliteit te bewerkstellig (Husén, 1979:30; McGurk, 1987:181). Die hegemoniese kurrikulum wat verteenwoordigend van die dominante groep is, bevestig en versterk en hou die sosiale hiërargiese orde in stand deur middel van selektering van leerlinge volgens die merietekratiese sisteem (kyk 2.11.2 hieronder) en die formulering en omskrywing van die (hegemoniese) klassekultuur wat oorgedra word (Husén, 1979:30; Jacobsen, 1987:29).

Thompson (1981:57) meld byvoorbeeld dat 'n nuwe dimensie ten opsigte van die klasedilemma ten opsigte van die skool in na-koloniale Afrika na vore tree. Hy meld dat in Nigerië bevind is dat daar naas die klasbevestigende rol van ongelyke onderwysgeleenthede ten opsigte van etniese, streeks- en geloofsgroeperinge, 'n nuwe en meer fundamentele dimensie ten opsigte van die rol van die skool as selekteringsmeganisme na vore getree het. Dit was naamlik dat die skool deur middel van selektering en toelating tot elite-onderwys, die toegangsroete geword het tot die bevoorregte posisies wat as gevolg van nasionale ontwikkeling, veral in die staatsdiens, ontstaan het.

Thompson (1981:59) kom tot die gevolgtrekking dat die mees opvallende wyse waarop die skole 'n verdelende rol in Afrika gespeel het, was hul rol as selekteringsmeganisme vir diegene wat wou toetree tot die een of ander nasionale elite. Omdat die skool die onderskeid tussen individue aangedui en veroorsaak het, het dit die instrument geword waardeur mense uitgesonder is en in nuwe verhoudings tot hulle medemense te staan gekom het. Om hierdie taak van selektering te kon vervul, moes die skool 'n rol van differensiëring en toewysing aanneem. Uiteraard dui hierdie funksie inherente kompetisie aan wat, in die Afrikakonteks, die gedagte van kommunalisme en relatiewe egalisasie ondermyn (Thompson, 1981:59). Hierdie toewysing van en seleksie tot rolle deur die skool, het volgens die skrywer (Thompson, 1981:59) 'n nuwe klasse- en sosiale struktuur in Afrika tot gevolg gehad. Volgens Scimecca (1980:100) geniet die belange van die middelklas, as dominante klas, in die skool in die Verenigde State van Amerika voorrang bo die belange van die laerklas, as gevolg van die gedifferensieerde magstruktuur in die gemeenskap.

Die afleiding kan dus gemaak word dat skole dominante-klas-instellings is, wat as gevolg van die element van seleksie en toewysing dui op 'n bepaalde lewenskwaliteit wat in die algemeen neerkom op die aanvaarding van dominanteklasnorme en -standaarde van wát kwaliteitonderwys in die skool behels.

As dominanteklassiening van kwaliteitonderwys die fokuspunt is van enige ondervinding wat as skoolse onderwys gekategoriseer word, volg dit dat indien individue uit die randkulture in die skole en kulturele konfigurasie van die dominante klas wil vorder, hulle noodwendig die dominante klas se beskouing ten opsigte van kwaliteit in die onderwys sal moet aanvaar en dat die (skoolse) kurrikula vir eie ontwikkeling hierop gegrond sal moet wees (Entwistle, 1977 :38; Scimecca, 1980:23). Sodoende word die dominante-klasnorme ten opsigte van kwaliteit in die skool bevestig en versterk deur middel van dominante-klas-hegemonie in die skool.

5. Die benadering van kompenserende onderwys

Volgens Connell et al. (1982:26), Boyson (1975:99) en Husén (1979:123) impliseer die teorie van sosiale tekorte dat die onderwys wat hulle ontvang, moet kompenseer vir die swak huislike omstandighede van die minderbevoorregte groepe. Sulke programme sal byvoorbeeld geïntegreerde skole (kyk 4.3.3.1 hieronder), die uitskakeling van seleksiekriteria en skole vir teikengroepe (kyk 4.3.2.5 hieronder) behels (Husén, 1979:123).

2.5.1 Die probleem van skoolhervormers ten opsigte van gelyke geleenthede en standaarde

2.5.1.1 Algemeen

In die skoolhervormers se ywer om weg te beweeg van sosiale stratifisering en die oordrag van 'n klassekultuur in die skool, tree die volgende probleme op die voorgrond:

2.5.1.2 Die probleem van toenemende verwagtings

'n Deel van die dilemma van die skool ten opsigte van die probleem van

kwaliteitonderwys het te make met "the revolution of rising expectations" (Husén, 1979:65) en is 'n uitvloeisel van die ekonomiese sowel as strukturele veranderinge wat in die skool en (sosio-ekonomiese) gemeenskap ingetree het met die instelling van universele elementêre en sekondêre onderwys in die negentiende en begin twintigste eeue onderskeidelik.

Kliënte van die onderwys sien die "purchase of better education" volgens Entwistle (1977:46) nie slegs in terme van opvoedkundige doeltreffendheid, waar kwaliteit gemeet word in terme van die grootte van klasse, eksamenuitslae, bekwame onderwysers en beskikbaarheid van opvoedkundige tegnologie, nie; kwaliteit verwys ook na die toegang wat die skool bied tot bevoorregte lewenstyle wat die sosiale netwerk van eksklusiewe kulturele aktiwiteite is (Entwistle, 1977:46). Die kwessie van kwaliteit in die onderwys is dus aktueel in die skool.

2.5.1.3 Die eskalاسie van standaarde en die invloed daarvan

Cohen (1981:5-6) meen dat die toenemende (morele) aandrang op prestasie en gehalte voordurend en deurlopend 'n eskalerende invloed het op die vlakke waarop vergelykings tussen die prestasies van leerlinge getref word. Sodoende sal die onophoudelike verhoging van standaard 'n nadelige effek hê op die moontlikheid om minimumstandaarde na aanneemlike vlakke op te skuif op dieselfde wyse as wat verbeterde ekonomiese toestande die kriteria van onaanvaarbare vlakke van armoede sal verander. 'n Verbetering van standaard sal dus in absolute terme bewerkstellig kan word, maar die individu se relatiewe posisie binne die groep sal aanhoudend verswak indien die standaard van sy eie skoolprestasie nie voortdurend verhoog in verhouding tot die prestasie van die res van die groep nie.

Cohen (1981:5) voer aan dat daar dus nie gelyke verspreiding van middele kan wees wanneer verskille uitgewis moet word nie; die minderes sal méér moet kry en die meerderes minder, anders sal die sosiale klassegaping steeds vergroot. Hy (Cohen, 1981:5) voer ook 'n tweede argument aan, naamlik dié van utiliteit en bruikbaarheid (pragmatisme) en huldig die siening dat die kultivering van spesiale talente die gemeenskap as geheel sal bevoordeel

en daarom geregverdig is. Die klem behoort dus in die gemeenskap te val op die absolute en nie die relatiewe standaard van hul onderwys nie. Die dilemma van die skool blyk dus te wees: kwaliteit as absolute waarde; die kwessie van gelyke geleentheid en sosiale ongelykhede, sowel as die pragmatiese bruikbaarheid van (skoolse) verworwe vaardighede.

2.5.1.4 Kwaliteit soos gemeet aan en deur eksamenuitslae

Boyson (1975:109) verklaar dat die doeltreffendheid van eksamens nie gekritiseer moet word nie, maar wel die feit dat doeltreffendheid lei tot gradering. Die afleiding kan dus gemaak word dat eksamens onderskei tussen uitmuntendheid en kwaliteit, en uitsakking. Voorstanders van eksamens beskou doeltreffende eksaminering as 'n meganisme wat die publiek beskerm teen middelmatigheid en egalisasie. Cohen (1981:20) is van mening dat aangesien mense inherent ongelyk en verskillend is, dit moeilik is om die argument te verstaan waarom daar op ideologiese gronde weggedoen moet word met eksamens wat juis volgens hom (Cohen, 1981:20) menslike verskille meet. As daar nie eksamens was nie, word verskille geïgnoreer omdat uniekheid nie universeel gedeel kan word nie. Eksamens impliseer dus per definisie, naas kwaliteit, ook 'n uitsaksyfer.

In Brittanje, byvoorbeeld, het gedurende die sewentigerjare, slegs drie en dertig persent van die Vorm VI-leerlinge daarin geslaag om deur middel van die **A-level**-eksamen te kwalifiseer vir universiteitstoelating. Ten opsigte van hierdie vlak is die eksamen gekritiseer omdat die uitsaksyfer van sewe en sestig persent skynbaar te hoog was (Boyson, 1975:111). Boyson (1975:11) is egter van mening dat indien met hierdie eksamen weggedoen sou word, die uitsaksyfer op universiteit sal verhoog en dat dit nie moontlik sal wees om die Britse graad binne drie jaar te behaal nie en dat 'n vierjaar-graad ingestel sal moet word (Boyson, 1975:123).

'n Hoë uitsaksyfer en kwaliteit op skool verseker gehalte op universiteit en 'n gevolglike uitsaksyfer van slegs 16,8 persent aan die Britse universiteite, teenoor die Verenigde State van Amerika se sestig persent en veertig persent in Europa. Die **Grammar Schools** in Brittanje is sekondêre akademiese skole

met 'n hoë onderwysstandaard. Na suksesvolle voltooiing van 'n vyfjarige sekondêre skoolkursus word die **General Certificate of Education (GCE of O-level)** verwerf. Na suksesvolle voltooiing van 'n verdere twee akademiese jare word sommige vakke op die gevorderde vlak of **A-level** bestudeer. Studente word gewoonlik streng gekeur voordat hul tot universiteite toegelaat word. Benewens die **GCE-sertifikaat** (met slaagsyfers in Engels en vier of vyf ander vakke, waarvan minstens twee op gevorderde graad moet wees) vereis die meeste universiteite dat voornemende studente ook nog die betrokke universiteit se toelatingseksamens moet slaag (Barnard, 1984:115, 119). Gedurende 1973 en 1974 is deur die **Schools Council** in Brittanje aanbeveel dat 'n eksamen vir **A Certificate for Extended Education** afgelê word met laer simbole as slaagvereiste.

Die **Association of Assistant Masters (AMA)** het egter gewaarsku dat die begaafde leerling opgeoffer sal word aan die behoeftes van die nie-so-begaafde en die **Associated Examining Board** het verklaar hierdie aanbevelings "run the risk of encouraging mediocrity at the expense of excellence" (Boyson, 1975:112) en dat "more (students) means worse (results)" (Boyson, 1975:123).

In Rusland is volgens Boyson (1975:112) byvoorbeeld gedurende die jare 1870-1932 in die skole geëksperimenteer met egalisasie, wat geen eksaminering, geen huiswerk, leerlingrade wat skole beheer en bestuur, demokratisering van skole, die nie-erkenning van bekwaamhede en vermoëns en moontlikhede van die kind en negering van individuele verskille, ingehou het. In 1932 het Rusland, volgens Boyson (1975:112) sy opvoedkundige mistasting reggestel en is teruggekeer na basiese vaardighede en gehalte-onderwys. Hierdie koersverandering het volgens die skrywer die begin van Rusland se ekonomiese en politieke vooruitgang ingelui.

Husén (1979:97-100) stel in navorsing wat hy in twaalf lande gedoen het met studente wat wiskunde neem, lae retensie ten opsigte van getalle gelyk aan hoë seleksiestandaarde. Op sekondêre sowel as op tersiêre vlak het Husén (1979:98) bevind dat in lande met hoë retensie, dit wil sê 'n lae uitsaksyfer en dus lae seleksiestandaarde, byvoorbeeld die Verenigde State van Amerika,

Skotland en Finland, studente beduidend swakker gevaar het as wat die geval was met die studente in die lande met lae retensie, byvoorbeeld Israel, Japan en Swede. Die uitslag het duidelik getoon dat in die selektiewe stelsels, die hoë standaard wat die elite behaal het die prys was vir die beperkte moontlikhede en geleenthede vir die massa. Husén (1979:100) kom tot die gevolgtrekking dat die komprehensiewe sisteem met sy oopheid en gebrek aan selektiewe eksaminering in die primêre en sekondêre stadia behoort om te sien na al die talente van die kind gedurende die verpligte skooljare. Die net van onderwysgeleenthede moet so wyd as moontlik gespan word om aan almal 'n geleentheid te gun. 'n Stelsel van vroeë seleksie en skeiding tussen akademies bekwame en minder bekwame studente bied weer 'n moontlikheid vir 'n beter eindproduk. Hierdie voorsprong as gevolg van vroeë seleksie word behaal deur die uitsluiting van die studente vanuit die laer strata en die vermindering van geleenthede om toegang tot kwaliteitonderwys te kry.

2.6 DISKRIMINASIE EN DIE KLASSESTELSEL

2.6.1 Diskriminasie versus gelyke geleenthede

Connell et al. (1982:194) sê dat onderwysgeleenthede wêreldwyd steeds ongelyk is en dat tekens van 'n groot klassediskriminasie ten opsigte van toegang tot onderwysgeleenthede in bykans alle lande bestaan (Cohen & Manion, 1983:14-15; Bullivant, 1981:1, 218, 214). Entwistle (1977:15) is van mening dat die probleem van diskriminasie in die onderwys direk verband hou met etnisiteit, klas en godsdiens. Hy (Entwistle, 1977:13) meen egter dat positiewe diskriminasie ten opsigte van minder bevoorregtes nodig is, sodat hulle kan aspireer na die uitbreiding van hulle geleenthede om hulle sosiale en ekonomiese agterstande uit te wis.

Connell et al. (1982:197) meen dat gelyke geleenthede lei tot en dui op ongelyke onderwys in 'n ongelyke gemeenskap. Daar kan dus afgelei word dat die inherente verskille in groepe en klasse aanleiding sal gee dat geleenthede en resultate in die onderwys noodwendig ongelyk sal wees. Diskriminasie is 'n inherente eienskap in die onderwys in 'n ongelyke gemeenskap. Die skrywers (Connell et al., 1982:198) bepleit daarom gelyke geleenthede om ongelyk te wees.

Die gevolg hiervan sal volgens Entwistle (1977:13) waarskynlik ongelyke voorsiening binne die onderwysstelsel ten gevolg hê omdat hy van mening is dat kinders ten opsigte van onderwysstandaarde in die skool gelyk kan word deur middel van die geleenthede wat die skool bied.

Wêreldwyd word gevolglik groter getalle kinders toegelaat tot sekondêre onderwys; tot so 'n mate dat daar vandag gepraat word van universele onderwys op sekondêre vlak en universele en gelyke geleenthede.

Die subkulture was nie tevrede met slegs gelyke geleenthede nie, en dring vervolgens aan op gelyke kwaliteitonderwys in die skole. As gevolg van die verhoogde verwagtings word die kompetisie vir toelating tot die dominante kultuur heftiger, met 'n gevolglike geskarrel na punte ("scrambling for marks") (Husén, 1979:49). Hierdie jag na punte is op sigself diskriminerend en veroorsaak 'n merietekrasie, gebaseer op 'n hiërargie van uitslae wat oor sosiale en kulturele grense heen sny.

2.7 DIE SKOOL SE INVLOED EN ROL TEN OPSIGTE VAN DISKRIMINASIE EN GEVOLGLIKE VERDELING EN VERVREEMDING

2.7.1 Inleiding

Aangesien die skool 'n instrument tot seleksie binne die samelewing geword het, het dit 'n rol van solidariteit sowel as van verdeling en vervreemding binne klasse begin vervul (Scimecca, 1980:96-98).

Solidariteit ontwikkel omdat die skool die gees van die gemeenskap wat dit dien, uitdra. Die skool kan dus 'n magtige instrument wees om nasionale solidariteit en groepseenheid te bewerkstellig (Thompson, 1981:56). Daarteenoor kan solidariteit 'n instrument tot verdeling en vervreemding wees as gevolg van kompetisie en seleksie, afhangende van tendense in die volkshuishouding (Connell et al., 1982:172-173). Die invloed van verdeling tree na vore op verskillende terreine.

2.7.1.1 Verdeling op verskillende terreine

2.7.1.1.1 Kompetisie en klassesolidariteit

Aangesien die skool 'n selekteringsmeganisme is, is kompetisie 'n element van die Westerse skool. Hierdie kompetisie is volgens Connell et al. (1982:171-172) ingebed in die akademiese en ander skoolse programme waarvolgens (toekomstige) leiers in die skool geselekteer word. Kompetisie is 'n kenmerk en element van verdeling in die skool, en gee aanleiding tot wantroue. Die skrywers (Connell et al., 1982:169-173) meen dat kompetisie klasse-solidariteit en self-organisasie ondergrawe en sodoende die instrument tot vervreemding in en tussen klasse is. Prestasie en gehalte van werk is die medium en kriterium van suksesvolle opwaartse sosiale mobiliteit en die skool is die medium vir seleksie van leiers wat die moontlikheid laat ontstaan dat kinders vervreemd raak van hulle eie klas van herkoms as gevolg van hul akademiese suksesse. Die vrees vir regressie na 'n laer klas versterk op sy beurt kompetisie en verdeling binne die eie klas. Die afleiding kan dus gemaak word dat kompetisie verdelend werk, klassehomogeniteit en -solidariteit ondergrawe en sodoende die basis kan vorm vir eksploitasie van groepe op die basis van kompetisie.

2.7.1.1.2 Die skool as instrument van verdeling

Die geskiedenis van gelyke geleenthede in byvoorbeeld die Australiese skoolkonteks het volgens Connell et al. (1982:196) 'n klassebasis, wat uiteraard die skool 'n (verdelende) instrument van 'n gestratifiseerde en kompeterende gemeenskap maak en (dikwels) die belange van die dominante groep bevorder en hul hegemonie bekragtig (kyk 2.5(4) hierbo). Die skool word sodoende 'n instrument teen die werkersklas wanneer lede van hierdie klas se selfvertroue ondergrawe word as gevolg van die ongelyke basis waarop kompetisie met die hoër klas plaasvind. Die werkersklas word op hierdie wyse gedwing om hul talente aan te wend op die terrein van kompetisie eerder as vir self-ontwikkeling en die ontwikkeling van gehalte op eie klasvlak. Kompetisie binne en tussen klasse word die wagwoord en die verkryging van hoër kwalifikasies en sertifikate word die sorteringsmeganisme (Husén, 1979:152).

2.7.1.1.3 Kompetisie as verdelende faktor in die konteks van andersdenkendheid en/of intelligensie

Kompetisie skep ook 'n diskrepansie tussen intelligensie en andersdenkendheid ("dissent"). Connell et al. (1982:172) sien in hierdie diskrepansie die oorsaak van die werkersklas se tradisionele verset (ook in die skoolsituasie) teen mag en outoriteit en teen die draers van kennis. Die verset kom tot uiting in die minagting van uitmuntendheid en kwaliteit ten opsigte van kennisinhoude en -resultate.

Sodoende raak die werkersklas anti-intellektueel en oop vir uitbuiting. Husén (1979:141) meen dat die verhoogde onderwysvlakke veroorsaak dat (andersdenkende) werkers ook nie meer sito-sito die standpunte van hul meerderes aanvaar nie met die gevolglike ontstaan van spanning in die werkplek.

Die skool kan die instrument van verdeling en vervreemding sowel as van solidariteit in die klasse-opset wees omdat dit 'n instrument van seleksie en toewysing geword het.

2.7.1.1.4 Klassesolidariteit en die skool as instrument tot etikettering

As gevolg van die inherente eienskappe van die seleksiestelsel word die wakker intellek soms misgekyk. Hierdie leerling word dikwels onderwerp aan 'n stelsel van gekonstitueerde outoriteit, ortodokse denke en 'n hegemonesse kurrikulum van die stelsel van bane en strome en seleksie (Connell et al., 1982:172). Uit hierdie stelsel ontwikkel die begaafde leerling dikwels 'n gevoel van solidariteit met die massa, veral met minderbegaafdes. Intelligensie (dus kwaliteit) word deur minderbegaafdes as 'n etiket van andersheid en apartheid gesien, terwyl die hoogbegaafde leerlinge óók streef na aanvaarding. Intelligensie word sodoende nie meer 'n instrument tot samewerking en solidariteit nie, maar van verdeling in die eie klas. Die moontlike vrugbare interaksie tussen intelligensie (die intellek van die enkeling) en andersdenkendheid (veral soos dit manifesteer in die laer klasse) word dus verbreek. Die konsepte **andersdenkendheid** en **intelligensie** word sodoende die etikette van verskillende en teenstellende groeperinge. Die laer klas, die werkersklas, die begaafdes

en die skool word sodoende almal verloorders deur middel van stigmatisering, verwerping en etikettering (Connell et al., 1982:172-172).

2.8 DIE SKOOL AS MEGANISME VAN SERTIFISERING EN GEVOLGLIKE VERDELING EN VERVREEMDING

Die skool het die meganisme van selektering en sertifisering geword wat daartoe gelei het dat die skool die instrument geword het van die vervreemding tussen die jeug en die samelewing met sy verwagtings van die jeug; en tussen skool en werksplek met sy verwagtings van die skool. Daarbenewens het die skool die instrument geword waardeur ongelykheid en verskille tussen mense onderling aangetoon word.

Ongelykheid word tans nie meer aangedui in terme van eiendom en besittings nie (Husén, 1979:49), maar in die ongelyke verspreiding van intelligensie wat volgens Boyson (1975:197) deur skole gemeet en bekragtig word. By uitsakkers bestaan die gevoel van "being outsiders", met die gevolglike gevoel van onwelkom wees en dus van vervreemding ("alienation") in die skool (Husén, 1979:135).

Terseldertyd ontstaan daar ook 'n diskrepansie tussen arbeid en kwalifikasies, want, alhoewel dit nodig geword het om meer onderwys (en sertifikate) te bekom, "more jobs need less knowledge to do" as gevolg van die vooruitgang van die tegnologie en die wetenskap (Connell et al., 1982:196-197). 'n Diskrepansie ontstaan dus tussen die skool as instelling enersyds en arbeid ("world of work") andersyds. Die gevolg van hierdie diskrepansie is dat die jeug in opstand kom teen die skool en die samelewing. Die eise wat die arbeidsmark en die samelewing aan die skool en die jeug stel bevorder die diskrepansie. Die jeug voel toenemend dat persoonlike verwesenliking en ontwikkeling vir die skool irrelevant geraak het. Daarbenewens het die skool op sy beurt vir die arbeidsmark irrelevant geraak (Husén, 1979:135).

Daar moet ook in gedagte gehou word dat daar 'n diskrepansie mag ontstaan rakende nasionale eise wat enersyds aan die onderwys gestel word en aansprake van die gemeenskap op die onderwys andersyds. Behoeftes ten opsigte van die onderwys tree spontaan na vore in enige gemeenskap, byvoorbeeld ten opsigte van onderwys vir die behoeftes van, onder andere, landelike of industriële gemeenskappe. Aansprake op die onderwys is egter nie altyd relevant tot die behoeftes van die gemeenskap

nie. Hierdie tendens word duidelik geïllustreer in die toenemende aandrag om tradisionele onderwys in die skole in die ontwikkelende Swart state, of dit nou relevant is vir die verbruikers al dan nie (Van der Stoep, 1984:10). Groot getalle skoolverlaters is, ten spyte van suksesvolle (akademiese) skoolloopbane, nie opgelei vir die eiesoortige arbeidsmark in hierdie state nie. 'n Toenemende aantal mense doen volgens Van der Stoep (1984:10-11) werk wat geen verband het met hulle opleiding in die skool nie, omdat die gemeenskap aangedring het op 'n ontoepaslike akademiese kurrikulum irrelevant tot arbeidsgeleenthede.

Thompson (1981:56-62) meld dat skole in Swart Afrika rolle van verdeling sowel as van konsolidasie binne die gemeenskap vervul het. In die konteks van die tradisionele Afrika-sosialisme is die integriteit van die gemeenskap kardinaal en kinders word opgevoed in die vaardighede wat eenheid wil konsolideer en leerlinge produktief in die gemeenskap wil inskakel. Onderwerping van die individuele persoonlikheid aan groepbelang is dan primêr. Daarenteen speel onderwys 'n verdelende rol in na-koloniale Afrika, in die sin dat daar doelbewus daarna gestreef word om mense te onderskei en om individuele talente te ontwikkel. Sodoende word die hedendaagse Afrika-gemeenskap versplinter in individue wat in nuwe, nie-sosialistiese, verhoudings tot mekaar te staan kom. Die mees opvallende wyse waarop skole in die rol van verdeling in Swart Afrika aangewend is, is volgens die skrywer (Thompson, 1981:5662) in die kompetisie in verband met en die selektering en etikettering vir toetreding tot die een of ander nasionale elite-groep.

As gevolg van hierdie herskedulering van die individuele funksie binne die eenheid van kommunalisme, na dié van differensiasie en individualisering, verkry die onderwys in die moderne Afrika-konteks 'n inherente eienskap van kompetisie en verdeling, ten spyte van die tradisionele beginsel van eerbied vir en samewerking met minderbevoorregtes. Ekonomiese kragte word sodoende in staat gestel om die tradisionele kommunalisme, egalitarianisme en solidariteit van die tradisionele Afrika-gemeenskap te verdeel en die individu van sy groep te vervreem.

Die verskynsel van verdeling en vervreemding in die tradisioneel solidêre Afrika-gemeenskap is egter nie in die skole geïnisieer nie, maar is 'n uitvloeisel van 'n sosialiseringproses in die "nuwe" samelewingsorde, waarin die relatief klein sosiale

stratifisering in die tradisionele gemeenskap vervang is deur 'n omvattender en verdiepte stratifisering en onderskeiding, skeiding en verdeling op grond van rykdom en elite-status (Thompson, 1981:60).

In vele opsigte is die Afrikaskool dus 'n meganisme van uitsluiting en van stratifikasie wat vyandig en beoordelend staan ten opsigte van individuele vermoëns (Connell et al., 1982:45).

Die gemeenskap daarenteen stel weer eise ten opsigte van die kwaliteit van onderwys, wat sy (individuele) lede toegang sal kan verleen tot die bevoorregte klassekultuur en gepaardgaande voorregte en status. Diegene wat in hierdie elite-klassekultuur wil inbeweeg, moet eers 'n akkulturasieproses, naamlik 'n proses van kultuurwisseling, ondergaan deur middel van elite-onderwys en die hegemonesse kurrikula van die dominante klas. Toegang tot die elite is beperk as gevolg van die kommoditeitstatus en eksklusiwiteit van die bepaalde elite-kultuur. Die hegemonie van die elite-kultuur word versterk deur standarde en vereistes ten opsigte van sertifikate en diplomas en deur die besondere "kwaliteit" van hul onderwys (McGurk, 1987:182).

2.9 DIE GEDAGTE VAN GELYKHEID

2.9.1 Tendense in die skool ten opsigte van die gedagte van gelykheid

Volgens Husén (1979:73) het die verskille in die opvoedingsfilosofie van die eksponente van die onderskeie filosofiese strominge hul siening ten opsigte van die onderwys en die skool as medium tot 'n meer regverdigde samelewingsorde, beïnvloed. Die funksionaliste, byvoorbeeld, sien die opvoeding as 'n rasionele wyse waarop mense geselekteer en opgelei word volgens hul moontlikhede om in die komplekse hiërargiese samelewingstelsel in te pas. Die neo-Marxiste sien die skool in die moderne industriële samelewing as 'n wyse waarop gehoorsame en gedissiplineerde werkers opgelei kan word om in belang van die gemeenskap te arbeid. Die skool is dus volgens albei hierdie ideologieë ingestel om heersende klasseverskille te bevestig ter wille van die gemeenskaplike belang. Die liberaliste meen dat sosiale mobiliteit bewerkstellig kan word deur gelyke geleenthede in die bekikbaarheid van onderwys. Hierdie (klassieke) liberale siening van gelyke geleenthede was vanaf 1950 heersend in die meeste Westerse lande. Die skool was dan ook,

volgens Entwistle (1977:8) deel van die ekonomiese ontwikkeling en groei van die vyftiger- en sestigerjare. Die toenemende hoë lewenstandaarde gedurende dié tydperk stimuleer die vraag na meer onderwys. Onderwys is deur die individu en die gemeenskap gesien as 'n kapitale belegging wat ryke dividende afwerp. Die onderwyssektor groei gedurende die tydperk 1950-60 selfs meer as die onderskeie lande se ekonomieë (Husén, 1979:75).

Die kwessie van ongelykheid in die sestigerjare is volgens Husén (1979:77) hoofsaaklik ongedefinieerd. In die volgende dekade kristalliseer die volgende probleemareas egter uit:

1. Die fundamentele probleem van die wyses waarop individuele verskille ten opsigte van opleibaarheid te voorskyn tree en ontwikkel, word die fokuspunt van intensiewe debat en daaruit voortspruitende analitiese en empiriese studies.
2. Die feit dat prestasie in die skool verband hou met SES-agtergrond word deur empiriese bewyse gestaaf.
3. Die konsep van gelykheid, byvoorbeeld gelyke geleenthede versus gelyke uitslae, word die onderwerp van opvoedingsfilosofiese ontledings (Husén, 1979:77).

2.9.2 Die probleem van gelyke geleenthede versus gelyke kwaliteit van prestasie

Volgens Karmel (1985:289) dui **gelykheid** in die onderwys op toegang tot skole met gelyke onderwysstandaarde. **Geleenthede** dui op moontlikhede en sluit gelykheid in die voorsiening van onder meer fondse, fasiliteite en aantal jare in die skool in. Hierdie verlengde skoolopleiding is die toegangsroete waardeur, via tersiêre onderwys, beweeg word na die hoë-inkomste groepe (Boyer, 1984:527).

Boyer (1984:527) sê dat gelyke kwaliteit-geleenthede, en kwaliteit-prestasie (en indien nodig kompenserende programme om dit te bereik) die doelwit

van die skool behoort te wees en dat hierdie twee doelwitte van die onderwys in die skool nie geskei kan word indien 'n land uitmuntendheid in sy skole wil bereik nie (kyk 3.3 hieronder).

In 1966 publiseer Coleman et al. hul navorsing oor **Equality of Educational Opportunity** (die **Coleman Report**). Volgens die navorsers is die verskille in die skoolprestasies van kinders nie herleibaar na insette nie; met ander woorde selfs onbepaalde uitgawes ten opsigte van onderwyseropleiding, skoolgeboue en die ontwerp van nuwe kurrikula kon nie die prestasiepeil van die arm kinders in die Verenigde State van Amerika beduidend verhoog nie. Gelyke voorsiening van fasiliteite in die skool kon dus nie verbeterde akademiese prestasie verseker nie. Coleman et al. beveel aan dat ongelyke voorsiening, in die vorm van kompenserende programme, in skole gemaak moet word ten einde gelyke uitsette te verseker (Scimecca, 1980:154; Husén, 1979:98; Karmel, 1985:201; kyk 3.9.3 en 3.10 hieronder).

In **Black Paper Two** (1970) meld die redakteurs dat daar òf gelyke geleenthede òf kwaliteit in die skool kan wees, maar dat albei nie gelyktydig bereik kan word in 'n enkele skoolprogram nie.

Szamueli meld in **Black Paper Two** dat in die komprehensiewe Britse onderwysstelsel, waarin almal eenders behandel is, selfs groter ongelykheid was as in die Britse elitistiese onderwysstelsel (Husén, 1979:85). Szamueli is van mening dat gelyke geleenthede vir kinders om hul talente optimaal te ontwikkel slegs deur middel van gedifferensieerde onderwys moontlik is.

Dillon-Peterson (1984:18) sluit aan by hierdie standpunt en sê: "What is needed is an educational system that enables each individual to proceed purposefully and steadily toward productive goals, both economic and social. This kind of program does not label certain citizens as inadequate, thus precluding their becoming contributing, self-respecting members of society. It is counterproductive to erect hurdles without providing meaningful alternatives for students whose native ability or experience makes it impossible for them to reach standard levels of competence ... The best possible education for all students, based on each one's level of need."

Kwaliteit ten opsigte van prestasie strek tot buite die skoolsisteem en dui ook op verbeterde "life chances" wat deur middel van die onderwys bekom is. Onderwys is volgens Karmel (1985:287) 'n proses wat na uitslae lei.

Die Paryse verslag van die veelvolkige **Policy Conference on Economic Growth and Education** (1971) sê daarbenewens dat daar nie aanvaar kan word dat groter gelykheid in onderwysgeleenthede noodwendig sal lei tot gelyke "life chances" nie. In sy openingstoespraak by hierdie konferensie sê die Sweedse minister van onderwys dat hervormings ten opsigte van gelykheid in die skool beïnvloed word deur sosio-ekonomiese faktore, arbeidsmarkpraktyke, ekonomiese beleide, sosio-politieke tendense en fiskale beleide van lande (Husén, 1979:76). Husén (1979:178) sê dat die aandrang om gelykheid in die skool (onderwys) aanleiding gegee het tot 'n toename in die formele kwaliteit van geleenthede, maar dat daar nie 'n toename in die kwaliteit van leerlingprestasie in die skole was nie.

Karmel (1985:283) sê dat die heersende gedagtegang in die Verenigde State van Amerika is dat gelyke geleenthede nie genoegsaam is om prestasiedispariteite tussen leerlinge op te hef nie en dat gelyke deelname in onderwysgeleenthede nie gelyke prestasie impliseer nie. Hy meen gelykwaardige prosesse en die deelname daaraan kan nie as substituuat dien vir die produk van die onderwys, naamlik prestasie nie.

Gelyke onderwysgeleenthede kan die onwelkome effek hê dat dit aangebore intellektuele verskille tussen leerlinge aksentueer (Husén, 1979:79). In 'n gelykvormige en gelyke onderwys-sisteem is daar altyd diegene, wat as gevolg van aangebore genetiese en sosiale voorspronge, méér talente het as andere "and in drawing upon uniform provisions, thereby continue to enjoy advantaged positions" (Husén, 1979:117).

Daarbenewens bestaan daar volgens Husén (1979:117) in vele opsigte 'n diskrepansie tussen gelykheid en kwaliteit ten opsigte van die skool en skoolse onderwys. Enersyds word 'n premie geplaas op kognitiewe bekwaamheid en

bedreweheid as 'n (ongelyke) "magsbasis" om gesogte sosio-ekonomiese posisies te bekom en andersyds is daar 'n strewe na groter gelykheid ten opsigte van bevoegdheid en deelname in die ideaal van gelyke "life chances".

Die klassieke liberale standpunt van gelyke geleenthede in die arbeidsmark op die basis van regverdige kompetisie staan teenoor die standpunt van ongelyke verspreiding van individuele talente en moontlikhede (en dus ongelyke skoolprestasie) wat op sy beurt dui op 'n ongelyke basis ten opsigte van kompetisie. Aan die een kant is daar 'n aandrang om gelyke geleenthede vir minderbevoorregtes en andersyds ontstaan die eis om hoë tegnologie, mannekrag- en bestuursbekwaamhede (Husén, 1979:28:117). Daarbenewens word die toenemende eise om gelyke tersiêre onderwysgeleenthede teengestaan deur die aandrang om hoër standaarde wat aanleiding gee tot eksklusiwiteit en kompetisie.

Volgens Dillon-Peterson (1984:19) lê die oplossing van die gelyke geleenthede-gelyke prestasieprobleem van die skool in 'n filosofiese verpligting teenoor die leerlinge naamlik dat elke individu 'n bydrae tot die gemeenskap lewer en dat die skool en skoolse onderwys elke individu se moontlikhede en behoefte om 'n bydrae te lewer, moet ontwikkel. Dit beteken dat waar kulturele agterstande by bepaalde groepe bestaan wat stremmend op hulle ontwikkeling inwerk, ernstig gedink sal moet word aan ondersteunende programme ten einde voortgang en vooruitgang te verseker. Onderwysvoorsiening is egter geen towerspreuk waarmee alle maatskaplike en kulturele ongelykhede uitgeskakel kan word nie (Schoeman, 1982:49); dit bied slegs die grondslag daarvoor, want sake soos lewens- en wêreldbeskouing, werk-ethos, tradisie, kultuur en morele bewussyn bepaal die uitsette en kwaliteit van prestasie.

Onderwysvoorsiening moet ook in pas gebring word met werksgeleenthede en nasionale mannekragbehoefte, want na die mate dat harmonie tussen onderwysvoorsiening en die wesenlike behoeftes van die samelewing teweeggebring word, sal bepaal word wat die lewenskwaliteit van die toekomstige burgers van die land sal wees (Schoeman, 1982:50).

Samevattend kan dus gesê word dat die gelyke geleenthede- gelyke prestasieprobleem beoordeel moet word in die konteks van die individu en sy behoeftes binne die raamwerk van die samelewingsverbande waarin hy figureer en funksioneer en die opdrag aan elke mens om te heers en te beheers tot eer van God.

2.9.3 Probleme ten opsigte van die betekenis van die begrippe "gelykheid" en "ongelykheid"

Volgens Entwistle (1977:13) ontstaan die vraag of die ideaal van **gelykheid** impliseer dat almal dieselfde graad en standaard moet behaal en of dit omgekeerd beteken dat almal dieselfde mate van rykdom, sukses en prestige en mag moet bekom, òf dat **gelykheid** as instrument aangewend moet word om euwels uit die weg te ruim ten opsigte van sosio-ekonomiese ongelykhede en dat egalisasie 'n substituuat word vir merietekrasie.

Gelyke uitslae impliseer in 'n sekere mate dat mense gelyk word as gevolg van die onderwys wat hul ontvang, wat op sy beurt weer gedifferensieerde skole en onderwys of andersins 'n verlaging van standarde vereis (Husén, 1979:8; Entwistle, 1977:13).

Volgens McGurk (1987:180) dui gelykheid in die skool eerder instrumentele waardes aan, dit wil sê waardes wat buite die sfeer van die onderwys lê, byvoorbeeld die trefkrag van sosiale mobiliteit, die verwerwing van mag en toegang, al dan nie, tot die professionele en politieke sfere.

2.10 DIE SKOOL EN RANDKULTURE

2.10.1 Die skool, die dominante kultuur en randkulture

Klasseverskille is endemies en struktureel in elke gemeenskap en is 'n antropologiese en skeppingsfeit (Roper, 1979:66-71; Van Wyk, 1984:9; Phillips, 1985:28 en Schoeman, 1982:51). Elke gemeenskap bestaan uit verskillende groeperinge - elk met sy eiesoortige kultuur - wat onder andere ook deur die onderskeie sosio-ekonomiese klasse gekenmerk word, en wat, in terme van die dominante (klas) kultuur as "gedepriweerd" of "bevoorreg" beskou

kan word. Die randkulture, wat hulself as minderbevoorreg beskou, stel voortdurend eise om gelykheid in die een of ander vorm, maar veral ten opsigte van die onderwys wat hulle sien as die sleutel tot gelykheid en opwaartse sosiale mobiliteit.

Die dominante kultuur kan vergelyk word met 'n sirkel en die randkulture (van armes en minderbevoorregtes) lê op die periferie van die sirkel. Die dominante kultuur is die setel van mag en middele (Hunter, 1980:275). Op grond van die dominante kultuur se eienskappe van individualisme en kompetisie is dit vir die aspirerende individu vanuit die randkultuur moontlik om vanuit sy "gedepriweerde situasie" in die aantreklike dominante kultuur in te beweeg. Die dominante kultuur slaag gewoonlik daarin om sy besondere waardes en norme as 'n maatstaf daar te stel wat deur almal aanvaar en nagestreef moet word (Hunter, 1980:275). Aangesien gehalte-onderwys 'n middel tot verkryging van die dominante kultuur se voordele is, volg dit dat mense uit die randkulture probeer om in die (skole van die) dominante kultuur sukses te behaal. Die gevolg is dikwels 'n hoë uitsaksyfer onder die nuwelinge wat in die dominante kultuur probeer in beweeg (Scimecca, 1980:270). Sodoende word die skool die (sosio-ekonomiese) sorteringsmeganisme in plaas van die sosio-ekonomiese gelykmaker (Lucas, 1984:378).

Individue wat vanuit die randkulture in die dominante kultuur inbeweeg, kan as "brugmense" beskou word (Morgan, 1971:66). Hierdie "brugmense" wat in die onderskeie kulture in- en uitbeweeg, moet voortdurend 'n keuse maak tussen diens aan en verpligtinge teenoor die eie kultuur en eie voordeel in die "nuwe", dominante kultuur. Die keuse word vir die "brugmense" bemoeilik deurdat die dominante kultuur se waardes en norme geïnstitusioneel is (Hunter, 1980:287) en hierdie norme as begeerlik en as die moeite werd voorgehou word. Om die probleem van ongelykheid te probeer oorkom, gaan die keuse van die "brugmense" dus om die afsny van wortels van die oue en 'n oorplanting op die nuwe. Ten einde die probleem van ongelykheid in en tussen groepe aan te spreek, is daar in sommige kulture probeer om egalisasie te bewerkstellig deur middel van die skool. Vervolgens word Sjina as 'n voorbeeld van 'n Derde Wêreld-land en die Verenigde State van Amerika as 'n voorbeeld van 'n Eerste Wêreld-land bespreek.

2.10.2 Die sosio-ekonomiese rewolusie in Sjina

Reeds in 196 voor Christus was 'n stelsel van selektering deur middel van eksaminering in die Sjinese skole in gebruik. Deur middel van eksamenuitslae is toetrede tot die burokrasie afgeperk tot 'n (begaafde) minderheid. (Skoolse) geleerdheid was in antieke Sjina die medium waardeur toegang tot die heersersklas verkry kon word (Garraty & Gay, 1985:156).

Gedurende die Sjinese sosio-ekonomiese rewolusie (1912–1949) is gepoog om die laer klasse op te hef (Joubert, 1980:100–101). Ten einde die laer klasse te kon ophef, is die landbou verbeter en strukturele hervormings is in die land se landboubeleid aangebring om die invloed van die heersersklasgrondbaronne te verminder. Hierdie hervormings het 'n weerklank gevind in die Sjinese skole toe gepoog is om kulturele elitisme uit te wis (Metzner & Sharp, 1973:265–266). Die strewe was om alle institusionele en sosiale gebruike wat die bourgeoisie en intellektueles onderskei, uit te wis. Toelatingsvereistes op universiteitsvlak is afgeskaal en studente het op kollektiewe aanbeveling deur komitees wat bestaan het uit lede van die leër, landbou en fabrieke, toelating tot universiteit verkry. Hierdie reëlins was spesifiek daarop gemik om te voorkom dat geleerdheid die eksklusiewe reg van die elite sou wees, soos wat dit in bykans alle gemeenskappe was (Metzner & Sharp, 1973:265). Kompetisie op universiteitsvlak is ontmoedig en eksamens is slegs vir diagnostiese doeleindes aangewend. Alle studente moes saamspan om uitsakkers te help. Van die dosente is verwag om in te skakel by hande-arbeidprojekte en die landbouers is aangemoedig om insette in laboratoriums te maak.

Sommige skrywers (Olivier, 1984:48; Phillips, 1978:36 en Metzner & Sharp, 1973:226) is van mening dat hierdie praktyke teenproduktief is vir die kreatiewe denker, want hy wil juis vanweë sy superieure, andersoortige en verskillende denkwyse nie gebonde wees aan groepe nie. Cleverly (1985:277) meen daarom dat "the introduction of universal changes in curricula to suit all children (and to decide) what content and mode of learning will best release the range of inventiveness and creativity of China's young people" nodig is. Hierdie ideaal is volgens die skrywer (Cleverly, 1985:319) nog nie bereik nie.

In Sjina is gelykheid in die onderwys dus deur middel van egalisasie in die skool bekom, maar die kwaliteit ten opsigte van die begaafde kind is ingeboet.

2.10.3 Die Amerikaanse melting-pot -model

In die vyftigerjare het die ongelyke voorsiening van onderwysfasiliteite, tesame met die laer akademiese prestasie van leerlinge in die skole van die nie-blanke rassegroepe aanleiding gegee tot hewige studente-opstande; die daaropvolgende oopstelling van skole en die gedagte van kulturele integrasie (**melting-pot**). In die Verenigde State van Amerika is probeer om op hierdie wyse alle minderheidsgroepe in die hoofstroom van die Amerikaanse samelewing op te neem. Die onderskeie en onderskeidende identiteite moes in die **melting-pot** geïntegreer word om 'n nuwe sosiale orde, gebaseer op gelyke geleenthede, deur middel van die skool tot stand te bring (Steyn, 1986:32; Clase, 1987:5).

Steyn (1986:33) meld egter dat die "armoedekultuur" van die gekleurde minderheidsgroepe in die Verenigde State van Amerika nie deur geïntegreerde skole opgehef kon word nie. Die skool kon weinig bydra tot die materiële welvaart en sosiale mobiliteit van rassegroepe in die Verenigde State van Amerika en volgens Clase (1987:5) het veral die Swartes groot verontregting gely. Leerlinge uit die gekleurde rassegroepe het steeds op akademiese gebied swakker presteer ten spyte van gelyke geleenthede, gelyke fasiliteite en gelyke toegang tot skole. Omvattende ondersoeke deur veral Coleman (1966) dui daarop dat gelyke onderwysvoorsiening en gelyke insette, soos geld, fasiliteite en kurrikula, nie gelyke uitsette, naamlik akademiese prestasie van leerlinge uit die verskillende rassegroepe waarborg nie (Scimecca, 1980:55-56; Clase, 1987:5) en die proefneming is as 'n mislukking beskou.

In verband met segregasie versus desegregasie en skeiding versus integrasie van kulture in die skole merk Levine (1973:655) op dat om hoër SES-leerlinge toe te laat of te verplig om oorheersend lae-statusskole by te woon, die komplikasies het dat hulle uitgelewer word aan ontoereikende en swak prestasie met 'n gevolglike agterstand ten opsigte van toetredende tot die arbeidsmark en ekonomiese vergoeding (kyk ook 4.3.3.1 hieronder).

Toelating tot die hoër-statusskole vereis, ten opsigte van laerstatusleerlinge, langer onderrigure en inskrywing vir akademies beperkte studierigtings. In die hoër SES-skole word hoër standaarde ten opsigte van die kurrikula vereis van die laer SES-studente, wie se agtergrond alreeds die vermoede laat ontstaan dat hul nie aan die vereistes kan voldoen nie en dus sal uitsak (Natriello et al., 1986:433).

Met betrekking tot die uitsaktempo van leerlinge het die status van die skool wat hulle bywoon dus 'n bepalende invloed. Natriello et al. (1986:433) voer aan dat hervormings ten opsigte van die skool om opvoedingsgeleenthede ten opsigte van die randkulture te verbeter, sommiges sal bevoordeel (die begaafdes van die laer SES) en andere (die minder begaafdes) sal benadeel en sodoende ongelykhede tussen leerlinge sal aksentueer. Scimecca (1980:229) sê dat leerlinge van die laer SES aan 'n klasse-minderwaardigheid ly. As hulle uitsak, glo hulle dat die sisteem hulle 'n geleentheid gebied het en dat die fout by hulle gesoek moet word. Hulle verloor dan belang in die skool en sak geleidelik uit. Die uitsakkers kom dikwels uit 'n onstabiele huislike en gemeenskapagtergrond (laer SES) waar die reaksie op hulle optredes gewelddadig is en omdat die (nuwe) skoolomgewing minder (aggressief) responsief op hul behoeftes is, vind hulle dit maklik om hulself geleidelik te onttrek aan die skool. Connell et al. (1982:61) meld in dié verband dat die middelklaskind ~~daar~~ teenoor die skool, die onderwys en die onderwyser positief beskou omdat die onderwysers self gewoonlik uit die middelklas kom en die leerlinge en hulle agtergrond beter verstaan.

Wanneer alternatiewe ten opsigte van die skool oor klasgrense heen sny en onderskei tussen minder en meer begaafdhede, verwag die lede van die dominante kultuur dat hulle waardesisteem, norme en sin vir kwaliteit onaangetas moet bly. Hulle verwerp byvoorbeeld alternatiewe skole en programme wat nie aan hulle suksesvolle toelating tot hoër onderwys kan bied nie (Fantini, 1973:448). Die laer SES-groep verwerp weer alternatiewe skole en programme op grond van die stigmatisering en die atipiese lig waarin die gemeenskap hierdie alternatiewe sien (Fantini, 1973:444; kyk 4.3.2.5 hierna).

2.11 DIE SKOOL EN DIE SOSIAAL-MAGTELOSES IN DIE RANDKULTURE

2.11.1 Illich se siening van die skool

Illich (1974:3-4) evalueer die skool in terme van die gedepriveerde en verarmde randkultuur waar die skool hierdie sosiaal magteloses oplei tot 'n toestand van hulpeloosheid en sosiale impotensie, onbevoegdheid en onwil om na hulself en hulle eie belange om te sien. Sodoende verval hierdie mense in gemoderniseerde armoede waarin gebrek aan mag gekombineer word met 'n gebrek aan daadkrag. Hierdie foutwerking van die skool word deur Illich (1974:4), Cohen (1981:79) en Lucas (1984:107) as 'n wêreldwye fenomeen en die grondoorsaak van die onderontwikkeling in die Derde Wêreldlande gesien. Die probleem kan, volgens Illich (1976:35) en Lister (1976:17) nie deur geld reggestel word nie. Juis daarom vra Illich 'n institusionele rewolusie ("deschooling"). Hy meen (Illich, 1974:6; Illich, 1976:48) dat kompenserende onderwys, soos byvoorbeeld langer lesure en 'n gewysigde kurrikulum, diskriminasie teen hoë koste institutionaliseer en hy vra die de-institusionalisering van die skool.

2.11.2 Die skool en merietekrasie

Phillips (1978:117-118) is van mening dat die aanwending en toepassing van skoolprogramme en -kurrikula gewoonlik 'n erfenis is uit 'n vroeëre selektiewe sisteem van die hoër SES en, toegepas in massa-opvoeding, 'n hoë uitsaksyfer, asook hoë eenheidskoste tot gevolg het.

Die skrywer meen dat toegang tot universiteite en akademiese kurrikula beperk moet wees tot akademies-begaafde en -gemotiveerde leerlinge (dus hoër SES-leerlinge) en dat seleksie selfs vanaf die sekondêre vlak toegepas moet word. Boyson (1978:42) is van mening dat dit die universiteit se taak is om alle individue in aanraking te bring met uitmuntendheid en om kennis te verbreed. Phillips (1978:118) meen in dié verband dat die pogings om minderbevoorregtes tot intellektueles te verander tot mislukking gedoem is. Klasseverskille berus volgens die skrywer (Phillips, 1978:120) op begaafdhede en moontlikhede - dus 'n merietekrasie - en nie op die klasse-affiliasie van die leerling nie. Akademiese vermoëns is die voorwaarde vir seleksie en diegene wat oor die vereiste "hoeveelheid" vermoëns beskik, kwalifiseer vir die gesogte

posisie, stand of kultuur. Die intellektueel swakker bedeelde val die swakker posisies, relatief tot hul bekwaamheid toe.

Die afleiding kan dus, volgens Phillips, gemaak word dat die relatief hoë en toenemend verhoogde skoolstandaarde van die hoër SES die laer SES-leerlinge nadelig beïnvloed, omdat hul nie in staat is om te voldoen aan die toenemend verhogende eise van kwaliteitonderwys en in die uitmuntende standaarde van die hoër SES-skole nie.

Om deur middel van alternatiewe in die skole te probeer vergoed vir die relatief intellektueel- en sosio-ekonomies swakkerbedeelde, bied ook nie 'n oplossing vir die probleem van egalisasie nie, want sulke alternatiewe dra dikwels "ego bruising stigmas" volgens Fantini (1973:444), omdat dit gebaseer is op 'n sisteem van individuele klassifikasie binne die opset van, byvoorbeeld, vinnige en stadige leerders, asook tussen 'n akademiese of 'n algemene kurrikulum.

2.12 DIE KWESSIE VAN SKOOLSE ONDERWYS AS KLASBEVESTIGENDE EN VERDELENDE FAKTOR IN DIE GEMEENSKAP

2.12.1 Die probleem van die komprehensiewe skool as enigste oplossing vir die kwaliteit-gelykheid-dilemma

Werkersklasskole in Europa en Noord-Amerika is tradisioneel en histories, veral gedurende die negentiende eeu tot selfs ná die Tweede Wêreldoorlog gesien as klasspesifiek en klasbevestigend en -versterkend, veral ten opsigte van die voorbereiding vir hande-arbeid (Entwistle, 1977:69; Husén, 1979:20 en Bantock, 1984:348). Gedurende hierdie tyd is elementêre onderwys in baie lande as genoegsaam vir die laerklas beskou. Elementêre onderwys vir die laerklas is as nie-verbandhoudend met sekondêre onderwys gesien en is gedurende vroeë adolessensie getermineer. Na die Tweede Wêreldoorlog is, as gevolg van gedifferensieerde nasionale prioriteite, sekondêre onderwys aan begaafde laerklasleerlinge gegee en uiteindelik is, byvoorbeeld in Brittanje onder die Arbeidersregering (1964-1970), fondse beskikbaar gestel vir gedifferensieerde onderwys in komprehensiewe skole in 'n poging om in almal se onderwysbehoefte te voorsien. So ontstaan die sogenaamde neutrale

komprehensiewe skool, waaraan daar geen klasse-etiket moes wees nie. Husén (1979:74-75) meld dat soortgelyke tendense gedurende hierdie tyd ook in Europa ontstaan het. Liberales het gestry vir 'n "common basic school that would put young people on an equal footing in realizing their different talents". Elkeen en almal moes gelyke behandeling ontvang: dieselfde standaarde, boeke, fiskale beleid vir alle kinders, onafhanklik van ras, kleur of geloof. Sukses was die beloning vir die ondernemendes, kreatiewes, ambisieuses, intelligentes en sterkes; mislukking was die gevolg van individuele onvermoë en die skool en gemeenskap kon nie daarvoor geblameer word nie.

Die filosofie van die komprehensiewe skool is die oordrag van 'n gemeenskaplike kultuur. Onderliggend aan diversiteit en konflik is die samebindende faktor van gemeenskaplikheid en dit is hierdie samebindende faktor wat die skool moet oordra. Om hierdie doelstelling te bereik, is akademiese en beroepsonderrig deel van die kurrikula van die komprehensiewe skool (Lucas, 1984:175; Connell et al., 1982:170; Entwistle, 1977:39).

2.12.1.1 Mislukking van die komprehensiewe skool

In die vyftigerjare is byvoorbeeld in Brittanje aanvaar dat komprehensiewe skole - toeganklik en oop vir almal - die enigste demokratiese opsie was ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool, maar politieke radikales het hierdie soort skole verwerp namens die sogenaamde minderbevoorregtes, naamlik die etniese minderhede - veral die Swartes. Na hierdie mense se mening is die plaaslike gemeenskap die beste toegerus om te bepaal wat hul eie behoeftes is: hoe die kurrikulum daar moet uitsien en hoe die skole bestuur moet word om sukses aan hul kliënte te verseker (Entwistle, 1977:69).

Connell et al. (1982:171) meen egter dat die komprehensiewe skool, wat 'n publieke skool en oop vir alle kinders is, en wat die gemeenskaplike belange van almal behoort oor te dra, nogtans onderliggend is aan die konflik binne die gemeenskap. Die konflik spruit uit die feit dat die hegemonese dominante-klas-kurrikula van die selektiewe eliteskole in die komprehensiewe skole

geïmplementeer is. Die hervorming wat plaasgevind het as gevolg van die eise van die werkersklas, is geïmplementeer op die grondslae van die (klasse) beperkende en konserwatiewe akademiese kurrikula. Hierdie tipe onderwys en skool het ernstige gevolge van uitsakking vir die leerlinge uit die werkersklas gehad. Sodoende het die komprehensiewe skool 'n verdelende faktor in die gemeenskap geword.

Komprehensiewe skole het aanvanklik 'n gemengde klasse-gemeenskap geakkommodeer, wat sigself geleidelik uitgesorteer het in 'n klasse- en akademiese hiërargie na aanleiding van die skool se voedingsareas, wat dikwels sterk klassegesegregeerd was (Connell et al., 1982:170) en waar daar op grond van die omgewing waar die ouers woon, 'n klasse-etiket aan leerlinge geheg is nog lank voordat hulle die arbeidsmark betree het (Boyson, 1975:76). Daar bestaan weinig skole met "equal ability intake"; daar bestaan slegs "neighbourhood"-skole wat die sosiale klas en intellektuele vlak van die buurt wat deur die skool bedien word, reflekteer.

Skole se neiging tot akademiese/nie-akademiese gees en rigting berus volgens Boyson (1975:78) by hul kliënte en word bepaal deur die kind se portuurgroep. Indien die oorwig in die nie-akademiese rigting neig, sal die intellektueel-begaafde leerling benadeel word, veral in een-klas-(laer SES)-gedepriiveerde areas.

Boyson (1975:69) meen dat komprehensiewe skole 'n verdelende faktor in die samelewing is. Ouer-agtergrond (SES) en die gepaardgaande aanlok van bekwame onderwysers na die "uitsoekgebiede" sal skole in 'n hiërargiese orde, soos gemeet aan hoër SES-waardes en norme, indwing, omdat die gees, rigting en akademiese standaarde in die skool deur sy kliënte bepaal word. Indien 'n anti-intellektuele gees in 'n skool heers, diskrimineer 'n kind se onderwys teen hom ten opsigte van sy toekomstige klassestand.

Die implikasies van die gedagte van die komprehensiewe skool as draer van 'n gemeenskaplike kultuur sien Entwistle (1977:136) as anti-intellektueel,

omdat so 'n gemeenskaplike en "gedeelde" kultuur 'n afgewaterde kultuur is, waarvan die inhoud van die kurrikula noodwendig van 'n lae gehalte moet wees.

Die teleurstelling in die komprehensiewe skool was nie net tot Engeland beperk nie. Reeds so vroeg as 1938 is in die Verenigde State van Amerika daarvan melding gemaak dat die Amerikaanse komprehensiewe skool nie in staat was om vir òf die begaafde òf die minder begaafde kind iets te beteken nie (Boyson, 1975:81) as gevolg van die noodwendig egalitariese eienskappe en funksie van dié soort skool. Die debat oor die komprehensiewe skool het voortgeduur en diskriminasie binne skoolverband het steeds plaasgevind. In April 1971 is byvoorbeeld in die Senaat in die Verenigde State van Amerika 'n voorstel bespreek wat vra dat die staat en plaaslike onderwysinstansies planne in werking moet stel om isolasie van minderheidsgroepe (en dus verdeling en vervreemding binne die gemeenskap) uit te skakel (Levine, 1973:657).

Daarbenewens is gedurende hierdie tydperk ook in Frankryk, Wes-Duitsland, Oos-Europa, die Sowjetunie en Tsjeggieslowakye aanvaar dat die komprehensiewe skool groot beperkinge het en nie aan verwagtinge kon voldoen nie (Boyson, 1975:81-82), omdat dit as gevolg van sy besondere aard en (gedifferensieerde) samestelling van kliënte steeds klasbevestigend en -versterkend was en uit die aard van sy besondere taak moes neig na egalisasie en middelmatigheid om die aspirasies van al die klasse te probeer bevredig. Die gevolg was dat komprehensiewe skole geleidelik in genoemde lande uitfaseer is omdat hierdie skole nie aan die eise van 'n gedifferensieerde gemeenskap kon voldoen nie.

Boyson (1975:82) kom tot die gevolgtrekking dat "unfortunately, in attempting to be all things to all people, it could not adequately fulfil most of its objectives ... and its efficiency has been impaired, by housing the vocational offerings within what were administered and celebrated as academic high schools".

2.13 DIE AANDRANG OP KWALITEIT EN DIE VERSKYNSEL VAN MERIETEKRASIE EN EGALISASIE

Dit het dusver geblyk dat die dilemma van kwaliteit teenoor uitsakking vanuit die geleedere van die dominante kultuur en die gepaardgaande eise van die randkulture 'n universele fenomeen is.

In 'n poging om die hoë uitsaksyfer die hoof te bied kan die probleem ontstaan dat onderwysstandaarde afwaarts aangepas moes word in die skole van die dominante kultuur. Sodoende is gepoog om welslae aan potensiële uitsakkers te verseker (kyk 2.12.1.1 hierbo; Mischke, 1988:31; Anon, 1987e:6). Die gevolg van die moontlike verlaging van standaarde in die onderwys van die dominante groep is dan dat die leerlinge in die hoër SES moontlik onderpresteer en dat die onderwysstandaarde van die hele land kan daal (Husén, 1979:104; Boyson, 1975:59).

Die teeneis ontstaan om kwaliteitsonderwys, die selektiewe skool en die spesiale skool daar te stel.

In die Verenigde State van Amerika het die **Spens Report** in 1938 alreeds verwys na die professor in die opvoedkunde aan die Universiteit van Colombia, wat getuig het dat die komprehensiewe skool nie reg laat geskied aan òf die minderbegaafde òf die begaafde leerling nie en dat hierdie tipe skole verval het tot egalitariese inrigtings met 'n gevolglike wegkanalisering van kinders na selektiewe en spesiale skole, waar kwaliteit die **Leitmotif** is (Boyson, 1975:81). Die nagevolge van hierdie verslag strek oor baie jare; die verslag van die **Education Policies** (1959) en die **White House Conference on Education** (1960) beveel onder meer selektering en groepering volgens vermoëns aan. 'n Verskeidenheid van filosofieë ontstaan vervolgens ten opsigte van die skool. Gedurende die sestigerjare is die humanistiese filosofie van sosiale gelykheid en gelyke geleenthede en politieke retoriek van die **Great society** en die **melting-pot**-gedagte hoogmode. Gedurende die sestiger- en tagtigerjare word in die Verenigde State van Amerika die neo-Marxistiese gedagte gepropageer dat die tussenganger tussen sosiale klasse onderling en tussen ander samelewingsverbande die arbeidsmark is en dat die skool by die arbeidsmark moet aanpas (Lucas, 1984:1012; 19; 340 en 347) en "open education" word hoogmode.

Vanaf 1960 ontwikkel saam met genoemde tendense die gedagte van alternatiewe skole en programme.

Daarbenewens is in Brittanje (1969 en 1970) in die **Black Papers** met die subtitels **Fight for Education** en **The Crisis in Education**, kommentaar gelewer op die merkbare agteruitgang in standarde in die Britse onderwys. Die mening is uitgespreek dat hierdie bedreiging sy oorsprong in die ideologie van egalitarisme het, omdat die sentimentaliteit aangaande sosiale ongeregtigheid die uitmuntendheidsbeginsel van taaiheid en deursettingsvermoë ondermyn (Husén, 1979:85). Hierdie diskrepansie is 'n uitvloeisel van die spanning wat ontstaan omdat die skool nie tegelyk die egaliseerder sowel as die sorteringsmeganisme kan wees nie (Connell et al., 1982:197). Lucas (1984:379) meld dat die kurrikulum nie geheel en al onpartydig (egalitaries) kan wees nie, omdat die skool 'n instrument van kulturele seleksie is.

Voorstanders van die komprehensiewe skool was van mening dat standarde in hierdie skole sou verhoog en dat meer werkersklaskinders toelating sou kon verkry tot hoër onderwys, maar in Sowjet-Rusland, byvoorbeeld, is bevind dat slegs tien persent van die universiteit se inname uit families van plaasarbeiders kom, terwyl twee en tagtig persent van die studente uit professionele families kom (Boyson, 1975:75).

In Europa het die komprehensiewe skool ook minder effektief as die selektiewe skool geblyk te wees (Boyson, 1975:81). In Swede het 'n opname getoon dat agt en sewentig persent van die ouers ontevrede was omdat "there was nothing to strive for" (in die betrokke skole) en in 1974 is aldaar weggedoen met komprehensiewe skole (Boyson, 1975:82).

Boyson (1975:92) is van mening dat die nie-kompeterende atmosfeer in die komprehensiewe skole aanleiding gee tot verveling by die intelligente leerlinge en gedragsprobleme ten gevolg kan hê. Hy haal 'n Britse Parlements lid, Edward Short (1970), aan wat sê dat die werklike strydpunt in die Britse skole en onderwys geleë was in elitisme (kwaliteit) teenoor egalisasie, asook tussen outoriteit en demokrasie.

Cohen (1981:19-20) sê die heersende opinie is dat die (privaat) eliteskole met nadruk

op kwaliteit en hoë standarde, kinders 'n beter voorsprong in die lewe gee as vergelykbare staat en openbare (egalitariese/komprehensiewe) skole. Sy meen dat hierdie voorsprong toe te skryf is aan die gees van kompetisie en wedywering wat in die eliteskole heers, teenoor die gees van samewerking in die staatskole. Samewerking sonder wedywering gee volgens Cohen (1981:20) aanleiding tot middelmatigheid, wat nie tot voordeel van òf die individu òf die gemeenskap is nie. Sy (Cohen, 1981:20) is van mening dat daar geen morele regverdiging bestaan vir die standpunt dat voorsprong (as gevolg van kwaliteit, elitiste-onderwys of talent) geïgnoreer of onderdruk word nie en sy beveel selektiewe skole vir begaafde leerlinge aan. Husén (1979:90) vra om "educated intelligence", want kwaliteit berus volgens hom hoofsaaklik op die basis van "educated intelligence" wat (merietekratiese) kompetisie en wedywering as 'n inherente kwaliteit het, en waarvolgens prestasie beloon word met prestige, invloed en geld as langtermyn doelwit.

Husén (1979:89-92) is van mening dat die merietekrasie-egalisasie-dilemma oor baie sosiale en ekonomiese strukture heen sny, naamlik:

1. dat 'n nuwe merietekrasie ten opsigte van teoretiese kennis begin opgang maak en dat rasonale en gesistematiseerde kennis besig is om politieke status en besittings as 'n basis van invloed verby te steek. Met ander woorde, 'n nuwe elite van professionele mense en wetenskaplikes ontstaan in die na-industriële gemeenskap en 'n nuwe merietekrasie ontstaan as gevolg van die mag van "educated intelligence"; die hoogste geleerde is die mees gesiene en invloedrykste persoon (Husén, 1979:90-91).
2. Husén (1979:90) meen dat daar 'n neiging ontstaan om bogenoemde prerogatiwe van prestige aan die nageslag oor te dra, met ander woorde dié met geneties aangebore begaafdhede sal vanselfsprekend in hoë posisies inbeweeg, afgesien van hulle sosiale klas. Ouers in die hoër sosiale strata wend dan ook, volgens die skrywer, hul bevoorregte sosiale posisies aan om te verseker dat hul kinders die voordele van die eliteklas bekom en behou, deur te sorg dat hulle kwaliteitonderwys vir hulle kinders verseker. Die oordrag van verworwe status word dan 'n substituuat van die geërfde voorregte en besittings van die "ascriptive society".

3. Husén (1979:91) is ook van mening dat die sosiale strukture van alle ontwikkelende lande 'n element van merietekrasie bevat, wat gekoppel is aan die vraag na kundigheid en gevorderde opleiding in gebiede soos administrasie, tegnologie en kommunikasie (wat in die wyer sin onderwys insluit) en wat die kwaliteit en standarde van die onderwys in belangrikheid laat toeneem. Hierdie onderwys moet die individu in staat stel om werk te bekom en te behou in 'n hoogs kompeterende samelewing. In so 'n samelewing is ekonomiese vooruitgang sinoniem met lewenskwaliteit en die effektiewe aanwending van moderne tegnologie en bestuursvaardighede, wat weer berus op die kwaliteit van die onderwys.

4. Die indiensnemingsektor verwag van die onderwysstelsel om tussen die "haves" en die "have nots" te onderskei (Connell et al., 1982:197). Die gevolg is dat die onderwysstelsel uiteraard kompetisie versterk omdat grade en sertifikate die beter opgeleides beter vooruitsigte op die hiërargiese sosiale orde bied (Husén, 1979:91). Sertifisering geskied in die skool op die basis van die verspreiding van ongelyke talente en bekwaamhede. Onderwysers word die hoëpriesters van die merietekrasie met sy inherente eienskappe van wedywering en hunkering na kompetisie in die onderwys (Boyson, 1975:197). Hierdie tendens maak die onderwerp van eksaminering en standarde hoogs kontroversieel omdat selektering daarvolgens geskied (Husén, 1979:91).

Die afleiding kan dus gemaak word dat die eise van randkulture om gelyke geleenthede in die onderwys en die opkomende merietekrasie van "educated intelligence" die skool voorsien van 'n formule om 'n verband te lê tussen merietekratiese onderwys en die arbeidsmark. Hierdie verbandleggende formule het sy basis in die inherente mag van 'n gestratifiseerde en kompeterende samelewingsorde en sy belang in die onderwys, naamlik in die organisering van massa-onderwys as individuele kompetisie. Sodoende word die skool 'n meganisme om die dominante-klas-hegemonie te vestig in klasseverhoudinge, waar die skool 'n sorteringsmeganisme is en ongelykheid, wat spruit uit ongelyke prestasie, sertifiseer en bekragtig. Die skool ondermyn op hierdie wyse die werkersklas se selfvertroue en selfbeeld en bewerkstellig 'n verband tussen merietekratiese onderwys en die arbeidsmark deur sertifisering en kwalifikasies (Connell et al., 1982:197).

Dit is duidelik dat die skool, uit hoofde van sy besondere en eiesoortige kenmerke as instituut en as samelewingsverband, uiters kwesbaar is ten opsigte van gelykheid en kwaliteit in die voorsiening van onderwys, en gebruik, sowel as misbruik, kan word om bepaalde doelstellings te bereik.

2.14 KREDENSIALISME : DIE KWALIFIKASIESINDROOM

2.14.1 Algemeen

Kwalifikasies word deur Odendal et al. (1978:628) beskryf as 'n geskiktheid en bevoegdheid vir iets, onder andere op grond van kennis of sekere omstandighede. Dit dui op 'n vereiste of 'n dokument as bewys van bevoegdheid. **Sindroom** is 'n kompleks van verskynsels, kenmerkend van 'n siektetoestand (Odendal et al., 1978:628). Husén (1979:41) sê die verskynsel van kredensialisme in die skool dui op "the pre-occupation with school marks, examinations and diplomas". Connell et al. (1982:22) sê in dié verband "(Employers) increasingly use school achievement as a recruitment to other kinds of work - even where it was of little technical relevance and members of more and more occupations stressed **qualifications** to validate their claim to special expertise and demand a higher price for it" (kursivering - J de Villiers). "The more prestigious the credentials (that is the more schooling consumed in getting them) the higher the price." (Connell et al., 1982:22).

2.14.2 Die kwalifikasiesindroom en die arbeidsmark

As gevolg van massa-onderwys het geleerdheid, wat eens die voorreg van die elite was, vanaf die dertigerjare geleidelik vir die massa toeganklik geword (Boyson, 1975:5). Dit lei na 'n stormloop om sosiale mobiliteit, waarvoor die vereiste toenemend hoër kwalifikasies is met 'n gevolglike "scrambling for credentials" en 'n diplomajag (Husén, 1979:152).

In nywerheidslande is die kern waarom alles draai, die akademiese kurrikulum, wat na inhoud en vorm die dominante kultuur se hegemonie weerspieël en oordra. Hierdie kurrikulum het kontrole oor die onderwys in sy geheel, en laat enige ander vorm en inhoud ten opsigte van die onderwys na die tweede beste lyk (Scimecca, 1980:96). Die gevolg hiervan is dat die bevoorregte

dominante kultuur deur hierdie kurrikulum in staat gestel word om die massas te beheer deur middel van 'n gesiglose burokrasie wat beheer uitoefen in die staatsadministrasie, industrieë en onderwyssisteme. In hierdie verband meld Husén (1979:25) dat die skool, veral in die Derde Wêreld, die elite in die moderne sektor dien en degraderend staan ten opsigte van die individu in die tradisionele sektor. Hy meen die skool versterk die merietekratiese element in die gemeenskap en is 'n deel van die onderdrukkende dogma van opwaartse mobiliteit. Die massa word mislei om te glo dat die onderwys die instrument tot status en bevryding is, terwyl dit in werklikheid die massa verslawend afhanklik van die dienste van 'n formele onderwyssisteem maak (Illich, 1974:3-4; Husén, 1979:25). Op hierdie wyse word die massa onderwerp aan die kultuur van die heerser (McGurk, 1987:181) en die kwessie van gesag, mag en beheer kom dus hier ter sprake.

Hierdie sisteem van bevordering op grond van kwalifikasie het getoon dat dit 'n beperkte vermoë toon om nuwe toetreders tot hoër statusgroepe te akkommodeer; 'n fenomeen wat geen verband hou met die vermoë van die kliënte nie (McGurk, 1987:181). Hierdie verskynsel is gebaseer op die feit dat kwalifikasies ("credentials") en diplomas as 'n skaars en moeilik bekombare kommoditeit voorgehou word. Die vorm van die kurrikulum het op subtiële wyse aangepas by die belange van die politieke hegemonie van die dominante groepe in die gemeenskap (Connell et al., 1982:120, 126).

Onderwys op die beginsel van gelykheid het nie die vermoë van die sosiaal-bevoorregte groepe verminder om die onderwyssisteem by eie behoeftes tot eie voordeel aan te pas nie. Dit blyk uit die mislukking van die **melting-pot**-gedagte van die vyftiger- en sewentigerjare (Steyn, 1986:33-36; kyk 4.3.3.1 hieronder). Hierdie aanpassing om eie gewin geskied selfs waar daar nie statutêre diskriminasie tussen groepe bestaan nie, soos blyk uit die hoërhofuitspraak in die *Brown versus Topeka Board of Education*-saak (1954), waarin die hofuitspraak was dat "separate but equal" onkonstitusioneel was (Lucas, 1984:372). Husén (1979:126) meen dat reëls en regulasies ten opsigte van die inhoud van die kurrikulum, eksaminering en toetsing deur (hegemoniese)

sentraalbeheerde liggame (ondanks wetgewing) daar gestel word en dat individuele vryheid (en gelykheid) in die verband slegs retoriek is.

Verskeie skrywers (Scimecca, 1980:96; Connell et al., 1982:1972 en McGurk, 1987:181) is van mening dat die dominante groepe die dominansie en mag besit om uit hoofde van hul beheer oor infrastrukture deur middel van burokratiese beheerstelsels 'n hegemonesie beheer oor die onderwys uit te oefen. Sodoende verseker die dominante groepe dat die onderwys die voorregte en dominansie van die eie kultuur reproduseer.

Die meganisme van hierdie beheer is werkzaam op die tegniese, administratiewe sowel as die sosio-ekonomiese vlakke (McGurk, 1987:181), byvoorbeeld ten opsigte van fondse en middele in ooreenstemming met die sogenaamde verantwoordelikebeginsel. Husén (1979:111) waarsku egter in dié verband dat "the accountability problem is not in the first place whether society gets students with formal marketable competence worth the money spent in such a way as to promote the attainment of central educative objectives, including cognitive competence instilled in the student".

Die skool verloor sy sosiale- en menslikheidsdoelstellings in die sin dat die verbruiker en voorsiener nie altyd ag slaan op mekaar se behoeftes nie en mekaar se behoeftes as irrelevant en onbelangrik beskou.

Ander meganismes van beheer is 'n psigologiese versterking van houdings (Freedman et al., 1981:9) en 'n merietekratiese en elitiste gemeenskapsbestel en die beginsel van sosiale mobiliteit.

Die kultuur, waardes en norme van die dominante groepe word volgens McGurk (1987:118) die gesogte kommoditeit en reik volgens Husén (1979:152) oor die hele spektrum van sosiale en ekonomiese orde en wel op die volgende wyse:

Deur middel van die psigiese proses van versterking (Jordaan et al., 1977:674,

695-703) word die dominante kultuur gevestig as 'n begeerlike kultuur en kommoditeit wat, ter wille van sosiale mobiliteit en eie voordeel, bekom moet word deur middel van kwalifikasies en 'n aandrang om hoër standaarde en kwaliteit ten opsigte van die onderwys. Husén (1979:151) merk op: "Young people are keenly aware today that their future depends mainly upon formal credentials they have been able to amass in terms of how much schooling they have absorbed and how well they have performed during their school years." Die dominante groepe kondisioneer, volgens McGurk (1987:182), die verwagtinge ten opsigte van inhoud en kwaliteit, sowel as die kwaliteit van die gevolge van hierdie onderwys asook die bepaalde tipe/klas kultuur wat toegang tot die bevoorregting van die dominante groepe in die gemeenskap sal verleen. Op hierdie wyse word die kultuur en onderwys 'n kommoditeit waarin die beginsel van bruikbaarheid (utiliteit) ten opsigte van die onderwys geld.

Van die randkulture word verwag om 'n proses van akkulturasie (Spira, 1987:1) te ondergaan ten einde toelating te verkry tot en te deel in die voorregte van die dominante kultuur(e). Ten opsigte van die skool en kurrikula, standaarde en kwaliteit geld die norme van die dominante kultuur as alles wat die moeite werd is om te bekom (McGurk, 1987:180). Op hierdie wyse het die massa, volgens McGurk (1987:181) toegelaat dat die bevoorregte groepe hulle manipuleer omdat dit aan die "common people" die reg verskaf het om hulle te onderwerp aan die kultuurnorme en -waardes van die heerser.

Die getalle van die statussoekende "vreemdelinge" word egter beperk deur ekonomiese tendense, naamlik die kommoditeitstatus van die dominante kultuur en die beginsel van skaarsheid, uitsluiting en antagonisme (Spira, 1987:1; Jordaan, s.a.:20). Die verskynsel van elitisme druk hierdie fenomeen **par excellence** uit. Husén (1979:145) sê in dié verband dat vergrote geleenthede en moontlikhede om toelating tot die onderwys verhoogde kompetisie bewerkstellig, en nie noodwendig die veelgesogte egalisasie en toelating tot die dominante kultuur tot gevolg het nie. Hy skryf dié paradoks daaraan toe dat die transformasie van onderwys op sekondêre en tersiêre vlak van 'n elitesistiem na 'n massasistiem, die geldigheid van die

hiërargies-gestruktureerde sosiale onderskeidings en die sisteem van merietekrasie, gebaseer op "credentiability"/kwalifikasies wat dit in stand hou, onder verdenking geplaas het. Daarom het die dominante elite stappe geneem om hul status en elite-onderskeidings en -voorregte te beskerm; oorproduksie van die elite-populasie word voorkom en beheer deur toelatingsvereistes te verhoog (dikwels buite verhouding tot die tipe werk wat verrig gaan word) en die sogenaamde **kwaliteit**-onderwys verloor sy intrinsieke waarde en betekenis.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat die eis om en verskynsel van gelykheid en egalisasie en die aandrang om kwaliteit in die onderwys, steeds antagonisties, teenstellend en onversoenbaar blyk te wees en vra na nuwe en regverdige hervormings en moontlike oplossings vir die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool.

2.15 SAMEVATTING EN VOORUITSKOING

In hierdie hoofstuk het die volgende beredenerings in verband met die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool ontwikkel:

Die skool se funksie ten opsigte van klasseverskeidenheid en ongelykhede wat ten opsigte van en binne klasse bestaan en ontstaan het, blyk duidelik. Probleme ten opsigte van die hiërargiese klassesisteem en die stratifisering van mense kom na vore. Daarbenewens blyk sosiale mobiliteit en die (soms) gepaardgaande verdeling en vervreemding van eie klas 'n probleem te wees.

Die dilemma insake die eise van die dominante kultuur ten opsigte van kwaliteit en die verskynsels van kompetisie, merietekrasie en egalisasie, klassesolidariteit en etikettering is ondersoek. Die kwessie van kredensialisme en die skool se aandeel naamlik die sertifisering en klassifisering van leerlinge, het as 'n aspek van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool na vore getree.

In die volgende hoofstuk word die filosofiese grondslae wat betrokke is by die formulering en evaluering van die huidige hervormingsbewegings ten opsigte van kwaliteit en gelykheid in die voorsiening van onderwys, aangedui.

3. **FILOSOFIESE GRONDSLAE WAT BETROKKE IS BY DIE FORMULERING EN EVALUERING VAN KONTEMPORÊRE HERVORMINGSBEWEGINGS TEN OPSIGTE VAN KWALITEIT EN GELYKHEID IN DIE SKOOL (ONDERWYS)**

3.1 **INLEIDING**

In die vorige hoofstuk is die kwaliteit-gelykheidsverskynsel histories gepresiseer en die verskynsels dominante kultuur, rand- en subkulture, egalisasie en uitmuntendheid, merietekrasie en sosiale mobiliteit onder meer bespreek. In hierdie hoofstuk word die filosofiese vraagstukke wat betrokke is by die formulering en evaluering van modelle van kwaliteit, sowel as sodanige probleme ten opsigte van die formulering van die konsep van gelykheid in die kontemporêre hervormingsbewegings in die skool, ondersoek.

3.2 **MODELLE WAARVOLGENS KWALITEIT IN DIE SKOOL BEPAAL EN GEDEFINIEER KAN WORD**

Daar bestaan substansiële verskille oor die definisie en trefwydte van wat as **kwaliteit** in die skool beskou kan word.

Volgens Duke (1985:672) het die **National Commission of Excellence** (vervolgens NCE) (1983) **kwaliteit** op drie gebiede gedefinieer, naamlik op die gebied van die individuele leerling, die skool en die gemeenskap. Volgens die NCE kan individuele kwaliteit en prestasie soos volg omskryf word: "a student embodies excellence when he or she performs on the boundary of individual ability in ways that test and push back personal limits, in school and in the workplace".

Die vraag ontstaan wie die grense van die individu se moontlikhede bepaal en hoé dit bepaal word. Dui grense die ideale toestand aan of dui dit al die invloede en kragte aan wat op die persoon mag inwerk, byvoorbeeld veelvuldige eksterne eise vanuit die omgewing en die familie, emosionele knelpunte en teenstrydige verwagtinge of word **kwaliteit** verstaan in die lig van lewensomstandighede of daarsonder?

In 'n tweede definisie van **kwaliteit** word die term in verband gebring met 'n student se vermoë om te identifiseer wat hy/sy behoort te weet in terme van sy bewustheid van wanneer om hierdie kennis aan te wend (Duke, 1985:672). Die vraag ontstaan dan of 'n student wat oor min kennis beskik en besef hy moet nog baie leer 'n beter voorbeeld van kwaliteit ten opsigte van prestasie is as 'n persoon wat oor baie kennis beskik, maar besef hy het nog meer nodig.

Hou **kwaliteit** ook 'n morele aspek in, of is die persoon wat 'n slot onregmatig oopbreek 'n goeie voorbeeld van die toepassing van **kwaliteit**prestasie en hoe dit aangewend word?

Is **kwaliteit** en volmaaktheid sinoniem en kan **kwaliteit** uitloop op volmaaktheid of bly volmaaktheid 'n onbereikbare ideaal? Het so 'n gradering enige waarde in die evaluering van akademiese prestasie?

Goodlad (1985:270) is van mening dat **kwaliteit** in die skool hoofsaaklik bepaal word deur middel van die kwaliteit en standaard van leerlingeprestasie en selde aan die hand van "drop-outs" en "push-outs" (kyk 4.3.2.5.2 hierna). Die feit dat **kwaliteit** nog nooit bevredigend beskryf is nie, het ouers, sosio-ekonomiese drukgroepe en owerhede egter nie verhoed om aan te dring op kwaliteit in die skool nie.

Voortspruitend uit hierdie probleem om **kwaliteit** te omskryf het bepaalde modelle tot stand gekom, waarvolgens probeer is om **kwaliteit** in die skool te formuleer en te meet.

3.2.1 Die model van "Public Philosophy of Economic Reason"

(Vervolgens PPER)

Hierdie model het ekonomiese realiteite as grondslag. Dié model bestudeer tegnologiese en ekonomiese agterstande en voorspronge van lande, gemeenskappe en individue en die onvermoë van die skool om op hierdie behoeftes te reageer. Sommiges meen selfs dat die skool verantwoordelik is vir hierdie dilemma en krisis (Giroux, 1984:186-187). Andere meen dat, indien die skool nie verantwoordelik is vir die krisis nie, dit ten minste die

krisis kan verlig deur middel van kwaliteitsonderwys en leierskap deur die skool. Hierdie argument definieer die filosofie ten opsigte van **kwaliteit** in die skool aan die hand van ekonomiese realiteite (Finn, 1984:16; Giroux, 1984:187). Ekonomiese realiteite en die ideaal van verandering word die verwysingspunt, deurdat die ekonomiese behoeftes van die tegnokraties-ekonomiese gemeenskap aangespreek word eerder as om kinders toe te rus met die nodige vaardighede om die heersende sosio-politieke prosesse daaragter te kan ontleed.

Die PPER meet die waarde van kennis aan die ekonomiese voordele wat deur die skool verkry kan word ten opsigte van nasionale veiligheid en tegnologiese groei. Om hierdie rede geniet alle vorme van kennis - byvoorbeeld wiskunde en natuurwetenskap - wat met "high technology" geassosieer word, hoë prioriteit en het dit 'n statusposisie in hierdie model.

Hieruit volg dit dat die onderwys 'n kapitale belegging vir die individu en die gemeenskap is en ekonomiese realiteite word die grondslag van die verhouding tussen die skool en die ekonomiese sektor waarin vrye mededinging op grond van akademiese meriete die slagat van die onderwys word. Die kreatiewe en die bekwame is die suksesvolle op die markplein van die skool (Best, 1984:27; Alexander, 1986:286) en "knowledge, learning, information and skilled intelligence are the new raw materials of international commerce" (Best, 1984:265; Husén, 1979:75).

Binne die raamwerk van hierdie model is die skool slegs belangrik in die mate wat dit in die vaardighede, kennis en sosiale praktyke kan voorsien wat benodig word om 'n arbeidsmag op te lei vir die toenemend komplekse tegnologiese ekonomie. Die skool word dus die verlengstuk van die ekonomies-tegnologiese bestel (Giroux, 1984:188). Volgens Best (1984:272) voorspel ekonome die einde van die swaarindustrie en die vervanging daarvan deur "high technology information industry robots" en eise ten opsigte van **kwaliteit** in die skool, waarvan nog nie eens gedroom is nie.

Volgens die aard van die PPER-model sal moontlike oplossings van die kwaliteitkrisis en -dilemma hoofsaaklik tegnies-ekonomies van aard wees en dus ekonomiese oplossings, byvoorbeeld 'n verlengde skooldag, verhoogde onderwysalarisse en - om suksesvolle leer te fasiliteer - die invoer van strenger dissipline in die skool, behels. Selfs waar daar 'n aandrang om **kwaliteit** in die onderwys in die skool is, word dit hoofsaaklik in terme van prosedures vir bevoegdheidstoetse en evaluering, eerder as in terme van kritiese denke en sosiale gedrag, beoordeel (Giroux, 1984:188).

Volgens Giroux (1984:188) spreek die PPER-model die verkeerde probleme aan: "misrepresents the problem it endorses and in doing so, advocates the wrong solutions", want die ekonomiese krisis in lande is nie veroorsaak deur die skool nie, alhoewel die ekonomie 'n invloed het op die skool se probleme. Werkloosheid, afnemende produktiwiteit, inflasie, en sosio-ekonomiese gelykhede het nie 'n verband met skool-verwante vaardighede nie en kan nie sonder meer aan die skool gewyt word nie. Die rede hiervoor is dat die Westerse ekonomie gebaseer is op hoë-tegnologie-industrieë. Lae-tegnologie-industrieë word al hoe minder en gee aanleiding tot werkloosheid en 'n polarisasie ten opsigte van verwagtinge vir toekomstige werkseleenthede. Die gevolg is 'n aandrang deur onderwys- en ekonomiese leiers dat massiewe programme in die skole geloods moet word om leerlinge op te lei vir hoë-tegnologie-werkseleenthede. Best (1984:272-273) vestig onder meer die aandag op die belangrikheid van die ontwikkeling van "human capital" in die ekonomieë van die toekoms en sê "human costs must be part of the calculation".

Die ironie van die saak is dat die navorsing wat deur die **Bureau for Labor Statistics** (1984) in die Verenigde State van Amerika onderneem is, bevind het dat die werkseleenthede vir die volgende tien jaar in die lae-tegnologie-industrieë sal wees. Om 'n werksmag, op aandrang van onder andere ekonome, op te lei vir werkseleenthede wat nie bestaan nie (Husén, 1979:122), plaas 'n vraagteken oor die geldigheid van die fundamentele ideologieë wat die PPER as uitgangspunt het (Giroux, 1984:189).

As gevolg van die ekonomiese krisis is fabriek en werksplase in baie lande gesluit, terwyl die skool nie veel bygedra het om mense voor te berei vir "self-employment and social empowerment" nie. Die skool word sodoende 'n versterker van die minderwaardige status van sommige individue. Hierdie onvermoë van die skool om aan sosio-ekonomiese verwagtinge en eise te voldoen, gee aanleiding tot vervreemding van leerlinge van die skool en verskynsels soos stokkiesdraai en geweld in skole en die weiering van sommige leerlinge om aan die akademiese en sosiale eise van die skool te voldoen. Hierdie probleme word egter nie deur die PPER-model aangespreek nie en daarom is ander oplossings as dié wat deur die PPER-model aangespreek word, óók nodig (Callahan & Clark, 1977:226; Husén, 1979:122-123; Phillips, 1984:27).

Omdat té veel klem gelê word op kognitiewe en tegniese vaardighede en die daarmee gepaardgaande toetsing- en sorteringse meganismes (Vold, 1980:101-102), word nie genoegsame aandag bestee aan die sosio-ekonomiese prosesse en kragte wat in baie lande tans aan die werk is nie, naamlik: "to experience a meaningful sense of personal and political liberty and live a moral life in accordance with moral rules and principles" en die ontwikkeling van "civil courage" om die eise en probleme van die tyd aan te spreek en te probeer oplos nie. Hierdie eise en probleme dui op 'n totaal ander krisis as wat deur die PPER-model oor die dilemma van die skool aangespreek word, naamlik die onvermoë van die staat om sy konsep van die individu in 'n demokratiese gemeenskap duidelik te formuleer (Giroux, 1984:190). Dit dui ook op die "civic responsibility" van die staat om 'n verantwoordelike burgerskap op te lei om die eise van die tegnokratie, ekonome en geïsoleerde belangegroepes teen te staan ter wille van die gemeenskapsbelang (McGurk, 1987:182). Hierdie onvermoë van die individu om sy demokratiese reg uit te oefen, kan teruggelei word na die skool se onvermoë om kritiese denkers wat "civil courage" het, op te lei en dié onderwerp behoort, volgens Giroux (1984:190) die grondslag te vorm van die debat oor kwaliteitsonderwys in die skool.

In werklikheid word die probleem van die politieke en ideologiese kragte wat op die skool inwerk nie verstaan nie. Hierdie onbegrip tas dan die beginsels

en waardes van die gemeenskap aan (Giroux, 1984:190). Hierdie filosofie verklaar nie hoe sosiale klas, bevoorregting en ander kragtige sosio-ekonomiese kragte die skool van sy tradisionele taak van opvoeding en onderrig ontnem nie. Daarbenewens bly die onderliggende filosofie van die PPER-model in gebreke om te kan navors wat die oorsaak is dat mislukkings onder bepaalde sektore (van veral die minderheidsgroepe) in die gemeenskap versterk en selfs bewerkstellig word. Die feit dat baie van die skool se probleme ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-dilemma polities van aard is en die beperkte grense van persoonlike prestasie te bowe gaan, word ook nie aangespreek nie (Giroux, 1984: 191).

In die PPER-model word die skool se funksie daarbenewens beperk tot 'n stryd om die verwerping van ekonomiese welslae en sosiale mobiliteit, wat op sigself nie totaal negatief is nie, maar volgens Husén (1979:122-125), nie die enigste middel tot 'n uitsluitlike doel is nie.

Die eensydige standpunt van die PPER-model suur deur tot op ander terreine van die gemeenskapslewe en -strukture, wat almal dan beperk word tot die verengde siening van "technical reason and economic needs" (Giroux, 1984:191) (kyk 2.2.5.4.1 hierbo).

Volgens Giroux (1984:191) impliseer "civil courage" 'n vorm van politieke en etiese skerpsinnigheid en waagmoed, waarvolgens intelligente burgerskap 'n kwaliteit is wat die gemeenskap moet deursuur; dis 'n kritiese geletterdheid en sosiale toerusting wat deur die skool gerig is op die ontwikkeling van 'n demokratiese en regverdigte gemeenskap.

Die skrywer (Giroux, 1984:186) propageer, in teenstelling met die PPER-model, 'n skoolbeleid wat **kwaliteit** in die skool sien as kritiese geletterdheid - dit wil sê geletterdheid wat krities evalueer - en geletterde kritiek, en vra dat die moed om te kritiseer aan die kind geleer moet word. In hierdie standpunt van Giroux is die grondslae van die Nuwe Humanisme te bespeur, want Giroux (1984:186) meen die owerheid het 'n verpligting om middele te voorsien wat

skole tot stand kan bring wat as "sites of learning", sosiale interaksie en menslike emansipasie kan dien.

In so 'n skool sal onderwysers intellektuele en morele leiers wees in plaas van onderwystegnici. Studente sal kritiese denkers en aktiewe burgers word in plaas van deelnemers aan die industrieel-militêre orde. Skole sal sentrums vir kritiese denkers en geletterdheid en "civic courage" wees, in plaas van opleidingsentrums van "occupational positions in the corporate order" (Giroux, 1984:194).

Voorstanders van die PPER-model-gemeenskap kan steeds nie konsensus bereik oor "what the learnings - both knowledge and ways of learning (are) - that should constitute the common core ... defining what constitutes this education becomes imperative. Similarly, defining the structural arrangements, the pedagogy and the substance of teacher education become imperatives" (Goodlad, 1985:270).

Die parameters van die probleem sowel as die wyses waarop dit aangespreek kan word, is deur die filosofie agter die PPER-model geïdentifiseer, maar die aard van die probleem is steeds nie duidelik gedefinieer nie.

Die beredenerings en benadering van die PPER-model toon belangrik aspekte van kritiek. Daarom behoort alle oplossings wat deur die owerhede voorgestel word, geformuleer te word teen die agtergrond en met inagneming van die oorsprong van die filosofie van die beleid van die PPER-model. Die owerhede sal die belange wat deur die PPER-model verteenwoordig word en die aard van hul probleme in ag moet neem (Giroux, 1984:194).

3.2.2 Die model van rentabiliteit (ekonomiese omsette) en stelselanalise

(Vervolgens RSA-model)

3.2.2.1 Algemeen

Kort op die hakke van die gedagte aan kurrikulahervormings en -veranderings

ten opsigte van vakinhoud en die PPER-model van ekonomiese realiteite tree 'n nuwe benadering ten opsigte van die verbetering van die kwaliteit van die onderwys en die skool na vore. Hierdie benadering behels dat nywerheidsbeginsels nagevolg word waarvolgens insette, prosesse en uitsette as omset uitgedruk word om winste of rentabiliteit van die skoolse onderwys te bepaal.

Voorstanders van die RSA-model gaan van die standpunt uit dat kinders die roumateriaal is wat in die onderwysprosesse geprosesseer en ingepas moet word in voorafbepaalde skemas, met die doel om die hoogste rentabiliteit of winste te behaal. Om die sisteem te kan beplan moet doelwitte vooraf bepaal word in terme van wát die kind in staat is om te bereik met behulp van die prosesse in die skool (Lucas, 1979:12). Ten einde insette, prosesse en uitsette, dit wil sê omsette, te kan kontroleer, evalueer en operasionaliseer, moet die skool en sy prosesse se winste (rentabiliteit) vasgestel word.

Volgens Finn (1984:17), Lucas (1979:12) en Duke (1985:672) kan die proses van stelsel-analise vir die bepaling van die kwaliteit van die skoolse aktiwiteite en prosesse volgens die volgende RSA-stappe verduidelik word.

3.2.2.2 RSA-stappe

3.2.2.2.1 Insette, prosesse en uitsette

Die doelwitte van enige onderneming of saak word bepaal deur die beheer oor insette, prosesse en uitsette of 'n kombinasie van hierdie faktore.

Indien **kwaliteit** die doelwit van die skool is, kan (na aanleiding van die RSA-model) dieselfde weg gevolg word om die skool as 'n "onderwysbesigheid" te evalueer, naamlik:

* **Insette**

Insette is pogings om die kwaliteit van die middele wat in die onderwys belê word te verbeter.

* **Prosesse**

Die prosesse dui op pogings om op 'n voortgesette basis die toewysing en die aanwending van die onderwysmiddele te verbeter en te beheer.

* **Uitsette**

Uitsette is die pogings om die verwagtings wat die verbruikers van die skool en die onderwys het te verhoog. Uitsette dui ook op die resultate wat deur die onderwys behaal word en die kwessie van verantwoordbaarheid tree dus op die voorgrond.

* **Insette**

Tans plaas die hervormingsbewegings die fokus ten opsigte van die skool eerder op insette, veral op die kwaliteit van opleiding van die onderwysers, administrateurs en die kurrikula, laer onderwyser-leerling verhoudinge, groter vloerruimte en beter onderwysmediatoerusting. Beurse word aan voornemende en praktiserende onderwysers beskikbaar gestel vir studie en navorsing, hoër onderwyssalarisse word bepleit en merietestelsels word ingevoer as aansporingsmaatreël vir praktiserende onderwysers (Karmel, 1985:280; Botstein, 1984:1-5; Finn, 1984:16). Daarbenewens het die inhoud en aanbieding van leerinhoud in die handboeke onder die soeklig gekom en nadruk is geplaas op denkontwikkeling, probleemoplossing en die sogenaamde "hoër-orde"-vaardighede (Duke, 1985:672; Karmel, 1985:286) ten einde aan die tegnologie-ekonomiese eise van die tyd te kan voldoen.

Die benutting van tyd is 'n ander faktor wat aangespreek is. Die verlenging van die skooldag geniet in sommige kringe aandag, maar deurlopende aandag word in elk geval in bykans alle skole gegee aan die ekonomiese benutting van tyd (McDill et al., 1986:143).

* **Prosesse**

'n Groot verskeidenheid van proseskontroles is bedink, ten einde kwaliteit in die skoolse aktiwiteite en proses te verseker. Die beheermaatreëls wissel van standaardisering van die onderrigmetodes en -inhoud tot strenger toesig oor onderwysers. Die kwessies van tuiswerk en die metodes waarvolgens die vordering van die leerling, sy skoolbesoek

en dissipline gekontroleer word, het onder die soeklig gekom (Duke, 1985:672).

Die rentabiliteit van die uitsette word gemeet aan die mate waarin doelwitte bereik is en dit word uitgedruk in leerlingprestasie (Lucas, 1979:12). Hervormings om uitsette, dit wil sê die kwaliteit van die uitslae in die skool, te kontroleer sluit onder meer in: verhoogde slaag- en toelatingsvereistes op die verskillende vlakke van die onderwys; strengere graderings- en kurrikulumbeleid; gestandaardiseerde toetse en 'n verhoogde toetsfrekwensie om die kwaliteit van onderwys en leerlingprestasie te meet en te kontroleer (Finn, 1984:16; Duke, 1985:672).

3.2.2.2 Afleidings en evaluering

Die afleidings wat ten aansien van die filosofiese grondslae van die RSA-model gemaak kan word, is:

1. Die nadruk wat tans op bekwaamheid en kwaliteit* ten opsigte van die skool en skoolse aktiwiteite geplaas word, verteenwoordig nie 'n groot klemverskuiwing van die minimumbekwaamheid-en-verantwoordingsmodel van die afgelope dekades nie (Duke, 1985:673; Vold, 1980:101).
2. Die RSA-model van sisteem-analise word deur tegnokrate as 'n kragtige instrument beskou om die skool en skoolse prosesse te monitor en kwaliteitkontroles wat op bepaalde kwaliteitstandaarde* berus, toe te pas (Lucas, 1979:12). As gevolg van 'n eenvormige kontrolestelsel kan die kontrolemeganismes van die RSA-model aanleiding gee tot die

* Bogenoemde probleme het navorsers genoop om kwaliteitstandaarde vir die skool op te stel. Standaarde het 'n rasonale konnotasie en word uitgedruk in kognitiewe doelwitte wat bereik moet word en wat uiting kan vind in bepaalde (kwalitatiewe) gedragsvorme en vaardighede. Daarbenewens het standaarde absolute betekenis in die sin dat dit die minimumbevoegdheid wat benodig word om te slaag, aandui.

Standaarde impliseer dus standaardisasie, wat dui op 'n afwesigheid van maksimale kwaliteit (Duke, 1985:673). Indien standaarde dus toegepas word, verander die konsep van **kwaliteit** na die minimumbevoegdheid om te kan slaag. Daarom behoort daar slegs kriteria ten opsigte van bepaalde modelle van kwaliteit te wees, en voortvloeiend daaruit, verwagtinge en aspirasies ten opsigte van uitmuntendheid en kwaliteit in die skool.

verskraling van die inhoud en betekenis van die konsep van kwaliteit ten opsigte van die opleiding en opsies in die skool. So 'n stelsel kan aanleiding gee tot konformiteit en 'n jag na "goeie uitslae" wat ekstern, volgens ekonomiese grondslae, bepaal word en die kind as unieke individu uit die oog verloor,

Indien die definisie van kwaliteit verskraal word tot eenduidige toetsuitslae, bedreig kwaliteit in die skole die fundamentele filosofiese uitgangspunte van die plurale samelewingsbestel wat 'n behoefte het aan 'n veelvuldigheid van konsepte van kwaliteit (Vold, 1980:102). Dit blyk makliker te wees om onkunde te bestry as om kwaliteit te definieer en te bereik. Onkunde kan deur minimumstandaarde bepaal word, maar uitmuntendheid en kwaliteit se boonste limiet kan nie vasgepen word nie.

Dit is egter moontlik om die prosesse ter bereiking van die kwaliteit-ideaal te definieer, naamlik:

- * Evalueringstegnieke is belangrik vir die bereiking van die kwaliteit-ideaal, alhoewel dit moeilik is om 'n konsep en aktiwiteit wat nie duidelik omskryf is nie te evalueer (kyk 3.2.2.2 en 3.2.3.1 hieronder).
- * Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die strewe na kwaliteit, eerder as die bereiking van kwaliteit, die ideaal behoort te wees. "Striving to do well (should be) striving for understanding" (Vold, 1980:102).

3.2.3 Elementemodell (Vervolgens EM)

3.2.3.1 Algemeen

Volgens Karmel (1985:284) het die **Quality of Education Review Committee** (1985:par. 1.12) kwaliteit in die skool beskryf vanuit die invalshoek van die

elemente waaruit 'n onderwysstelsel bestaan. Dit beteken dat die waardebeplanning van kwaliteit in die skool sal afhang van (1) die keuse van die elemente wat ondersoek gaan word; (2) 'n waardebeplanning van die betrokke elemente; en (3) 'n waardebeplanning van die belangrikheid van hierdie elemente vir die onderwys - wat 'n formidabele taak blyk te wees.

3.2.3.2 Bepaling van kwaliteit in die skool volgens die Elementemodell

* **Keuse van elemente**

Karmel (1985:284) is van mening dat 'n tipiese voorbeeld van elemente onder meer die volgende kan insluit: om kinders te ondersteun in die ontwikkeling van ondersoekende denke; gesonde liggame; taalvaardigheid; wiskundige en tegniese vaardighede; morele waardes; burgerkunde; menslike prestasie; die sosio-ekonomiese volkshuishouding en naasteliefde. Alhoewel hierdie tipe kurrikula prysenswaardig is, is dit moeilik om die resultate ten opsigte van kwalitatiewe leer en suksesse te meet en prioriteite te bepaal. Prioriteite is altyd relatief tot persoonlike voorkeure en ontwikkelingsvlak. Prioriteite is waardebeplanning, wat berus op die onderwysfilosofie en ideologiese verpligtinge van die betrokkenes. Die uitgangspunt van al die elemente in die skool is die individu. Die skool het egter ook 'n verpligting teenoor die volkshuishouding om te voorsien in mannekragbehoefte, die promovering van sosio-ekonomiese gelykheid, die handhawing van sosiale samehorigheid en volksgebondenheid en, in baie gevalle, die bevordering van 'n multi-kulturele gemeenskap soos wat byvoorbeeld in Australië en die VSA bestaan (Husén, 1979:18; Steyn, 1986:30; Karmel, 1984:284).

* **Waardebeplanning**

Die waardebeplanning van enige element van die onderwys is 'n komplekse taak en die volgende kritiek kan oor die EM-model uitgespreek word:

Eerstens bestaan daar nie konsensus oor die vlak wat as uitmuntendheid en as kwaliteitprestasie beskou kan word nie (byvoorbeeld ten opsigte van die beginsel van naasteliefde of morele waardes).

Andersyds mag 'n waardebeplanning moontlik wees, maar die interpretasie van

die uitslae mag probleme veroorsaak weens oorvereenvoudiging van die toetsinstrumente (byvoorbeeld die meting van geletterdheid).

Daarbenewens is uitslae hoofsaaklik die gevolg van 'n verskeidenheid van attribute soos byvoorbeeld sosio-ekonomiese invloede, portuurgroep en huislike omstandighede. Programme wat gemik is op sosio-ekonomiese opgradering mag nie 'n korttermyn-effek op byvoorbeeld geletterdheid of syferkennis hê nie, maar wél op die langtermyn in die volwasse lewe (Karmel, 1984: 285).

* Die onderwysprosesse in die skool

Kwaliteit in die skool kan nie net aan uitsette gemeet word nie (kyk 3.2.2.2 tot 3.2.2.2.2 hierbo). Onderwys is 'n skoolse proses en aktiwiteit wat tien tot veertien jaar mag duur, en wat tot uitsette en resultate lei. Dit is een van die redes waarom beoordeling van die kwaliteit in die skool as proses én as instituut so moeilik is. Die neiging ontstaan dan om liever uitsette te meet (Duke, 1985:672-673). Daarom is dit, volgens Karmel (1985:287) noodsaaklik om te bepaal watter elemente in die onderwys die belangrikste is, veral ten opsigte van fundamentele waarde-oordele en die skool se verpligtinge in dié verband. Laastens kan kwaliteit in die skool nie uitsluitlik aan uitslae gemeet word nie, want onderwys is 'n proses wat na uitslae lei, maar die proses is ook die aktiwiteite van die kliënte. Daarbenewens het die ethos en styl van die skool 'n invloed op die prosesse in die skool, met die gevolg dat evaluering van die skool en skoolse aktiwiteite en prosesse 'n delikate oefening is (Karmel, 1985:287).

3.2.3.3 Afleidings en evaluering

3.2.3.3.1 Algemeen

Volgens Karmel (1985:287) vereis effektiewe skole en onderwys dat aandag geskenk word aan die gevolge van skoolse onderwys, beide vir die individu en die gemeenskap. Die gebruik om insette as plaasvervangende meetinstrumente vir kwaliteit in die skool te gebruik, is nie bevredigend nie; die gehalte van die uitsette moet ook bekyk word.

Daarbenewens verwag die gemeenskap verantwoordbaarheid aan die kant van die skool. Die kwaliteit van die onderwys in die skool moet dus op 'n kontinue basis gemeet word (Finn, 1984:16).

Dit moet egter in gedagte gehou word dat die kwessie van kwaliteit in die skool kompleks en waarde-gepositieerd is en dat geen bepaalde en eenduidige maatstaf moontlik is nie. Die definisies van kwaliteit is dus multi-dimensioneel. Daarom is daar geen eenduidige voorskrif vir die elemente wat benodig word om kwaliteit te bereik nie. Daar is volgens Karmel (1985:285) 'n veelheid van faktore wat in interaksie tree, naamlik leerlinge se sosio-ekonomiese agtergrond; skoolpersoneel met hulle bekwaamhede en vaardighede, die struktuur en ethos van die skool; kurrikula en sosiale verwagtings van die kliënte.

Hieruit volg dat om kwaliteit te bepaal en te meet, daar 'n bykans onbeperkte aantal veranderlikes is wat in ag geneem moet word. Individue, gemeenskappe en regerings sal daarom hul eie seleksie moet maak uit die elemente en attribute van hierdie veranderlikes en hulle eie waardebeplanning moet doen. Dit moet egter in gedagte gehou word dat, wat ook al die veranderlikes wat in ag geneem word, daar steeds sommige elemente sal wees wat buite rekening gelaat is. Karmel (1985:288) sê dat, indien bepaalde programme ingevoer word met spesifieke doelwitte voor oë, die doelwitte duidelik uitgespel sal moet word, sodat effektiwiteit van programme en kwaliteitstandaarde in die skool vasgestel kan word.

Die probleem bestaan egter dat, indien 'n waardebeplanning van die stelsel in sy geheel gedoen word, individuele inrigtings se prestasies misgekyk mag word. Daar bestaan dus 'n behoefte aan vormende evaluering, waardeur die monitor-proses 'n bydrae kan maak tot verbeterde prestasie en dus verhoogde kwaliteit in die skool. Algaande sal die noodsaak van verantwoordbaarheid egter samevattende waardebeplanning vereis (Karmel, 1985:288).

3.2.3.3.2 Die relatiewe waarde van kwaliteit

Uit bostaande kan afgelei word dat kwaliteit relatiewe waarde het. Relatiewiteit is 'n konsep wat verhoudings aandui. Die vraag wat telkens beantwoord moet word, is: Relatief ten opsigte van watter populasie? Die individu word vergelyk met 'n bepaalde populasie en sy posisie word relatief, in sy verhouding tot die groep, bepaal. Standaard wat op hierdie wyse vasgestel is, is volgens Husén (1979:94), dus nie absoluut nie, maar wisselend en relatief, byvoorbeeld die uitslae van toetse wat deur verskillende onderwysers in verskillende vakke volgens verskillende kriteria opgestel is en waarvolgens kwaliteit (en dus standaard) telkens 'n ander relatiewe waarde verkry. Sodanige resultate kan dus nie onderling op 'n punt skaal vergelyk word nie.

3.2.3.3.3 Die relevansie van kwaliteit

Daarbenewens kan kwaliteit, volgens Lucas (1984:240-241) ook in terme van relevansie bepaal word. Die vraag word daarom gevra: wát en wié kurrikulainhoude tot diens moet wees. In die skool dui relevansie ook op die toepaslikheid van kennis ten opsigte van bepaalde gegewens. Relevansie bestaan egter nie in abstrakte terme nie, want dit is 'n verhoudingskonsep wat 'n verband aandui wat verskillende betekenis het vir verskillende mense. Daarom sal die vraag: Relevant tot wát en wié? beantwoord moet word. Alle kennis in die skool is relevant; geskiedenis is relevant vir die politikus; wiskunde vir die ingenieur; taalkunde vir die joernalis. Die begrip **relevansie** het egter geleidelik 'n egosentriese betekenis gekry en kwaliteit in die skool is in terme van relevansie tot individuele behoeftes gemeet. In plaas van te vra: Is dit relevant? word die vraag: Is dit relevant vir my behoeftes en belangstellings? Sodoende verkry die kwaliteit-relevansie-konsep 'n humanistiese konnotasie wat 'n slagkreet en 'n strydpunt word vir almal wat verandering in die skool wil aanbring. **Relevansie** word 'n bruikbare simbool by onder meer studente onluste en -ontevredenheid met kursusse; probleme van minderheidsgroepe en minderbevoorregtes asook by diskriminasie ten opsigte van ras, etnisiteit, godsdiens en geslag (Khanyile, soos aangehaal deur Kumalo *et al.*, 1988:11; Anon, 1987b :10). **Relevansie** ten opsigte van vakke en kursusse word op hierdie wyse as 'n regsteller vir sosiale misstande aangewend, in plaas daarvan dat dit dien as konsep van kwaliteit as eienskap van die skool en die kwalitatiewe vernouing as 'n proses van die skool.

Uit bostaande is dit duidelik dat daar verwarring bestaan ten opsigte van die omskrywing van **kwaliteit** as konsep, eienskap en proses (en dilemma) in skoolse aktiwiteite.

3.2.3.3.4 Evaluering

Kwaliteit het 'n elitiste ondertoon en word deur sommige groepe beskou as 'n posisie van bevoorregting en eie gewin wat deur weinig bereik kan word (kyk 2.14 hierbo).

Daarteenoor formuleer Raywid **et al.** (1985:2) **kwaliteit** in die skool soos volg: "Schools for pride and promise for all people - thát is our shorthand description of educational excellence."

Die dekade van die sestigerjare het 'n periode van sosiale verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid ingelui. Openbare kommer oor armoede, stedelike verval, rasse-diskriminasie en minderheidsbehoefte het ontstaan. Prioriteite in die skool het verskuif vanaf (kwaliteit-) programme vir begaafdes na gelyke-geleentheid-wetgewing en -programme. In die Verenigde State van Amerika ontstaan die gedagte van die oorkoepelende "Great Society" (Lucas, 1979:12) waarin almal 'n regmatige aandeel sal kan hê en gelykheid word die slagspreuk ten opsigte van die skool. Die kwessie van kwaliteit in die skool word sodoende op die agtergrond geskuif as van minder belang en nie relevant nie.

Gelykheid het, in teenstelling met kwaliteit, ondertone van massadeelname op 'n oop-vir-almal basis. Vervolgens 'n bespreking van gelykheid ten opsigte van die skool.

3.3 **DIE GEDAGTE VAN GELYKHEID EN DIE PROBLEME EN TEENSTRYDIGHEDE DAAROMHEEN**

3.3.1 Algemeen

Die doelwitte in die skool hou verband met beide individuele ontwikkeling en sosiale verwagtings. Laasgenoemde verwagtings het 'n verband met die gelykheid van onderwysvoorsiening en -geleenthede en van gelyke resultate.

Die gedagte van gelykheid raak onder meer die volgende vraagstukke aan:

1. Gelyke onderwysvoorsiening.
2. Gelyke onderwysgeleentheid.
3. Gelyke groepresultate.

Vervolgens word kortliks aan elkeen van hierdie aspekte van gelykheid aandag gegee.

3.3.2 Gelyke onderwysvoorsiening

Gelyke onderwysvoorsiening dui op die betrokkenheid van owerheidskant en berus op die fundamentele uitgangspunt dat, indien aan elke kind in die volkshuishouding gelyke onderwysmiddele voorsien word, suksesse deur individuele vermoëns en insette bepaal sal word (kyk 2.12.1 hierbo).

3.3.3 Gelyke onderwysgeleentheid

Die ideaal van 'n regverdige samelewingsbestel is, volgens Best (1984:272), vry onderwys en oop skole wat toegang verleen aan elke individu wat dit wil benut. "This means that everyone, i.e. all comparable members of all population groups, will have access to those facilities needed for full development of their personalities and potential" (RGN-verslag, 1981:4).

Gelyke onderwysvoorsiening waarborg egter nie gelyke toegang tot die onderwys nie (RGN-verslag, 1981:4, 8). Die redes hiervoor mag byvoorbeeld geografies of ekonomies van aard wees (kyk 4.3.2.8 hieronder). Hierdie probleem kan egter tot 'n mate deur beurskemas oorkom word.

Faktore soos sosio-ekonomiese status, etniese agtergrond, demografiese faktore en patrone en geslag kan egter die saak van gelyke geleentheid in die skool kompliseer en nie net toegang tot gelyke geleentheid inhibeer nie, maar hou ook die moontlikheid van eksploitasie deur bepaalde belangegroeppe in. McGurk (1987:180) meld in dié verband: "The dispensation of education on the principle of equality and commonality has not diminished the ability of socially advantaged groups to fashion the system to meet their own needs." Van 'n regverdige gemeenskap word egter verwag dat elke individu die geleentheid moet kry om sy volle potensiaal te ontwikkel (kyk 2.9 hierbo).

Tans word aanvaar dat gelyke geleenthede die moontlikheid van verlengde onderwysgeleenthede en toegang tot tersiêre inrigtings en gevolglike latere hoër inkomstes behels (Karmel, 1985:289).

Beklemtoning van die gedagte van gelyke geleenthede in die skool het aanleiding gegee tot die teenstrydigheid dat verskillende onderwysvlakke as kriteria vir die regverdiging vir ongelyke staatsbesteding van openbare fondse en bevoorregting van bepaalde elite-akademiese groepe gedien het terwyl laer status geskoolde groepe minder ontvang het (Best, 1984:268; kyk 3.3.5 hieronder). Volgens Karmel (1985:289) dui navorsing ook op 'n SES-groep-wanbalans in die senior sekondêre fase in die skool, selfs nadat prestasie as kriterium aangewend is.

As gevolg van hierdie wanbalans het die gedagte van ondersteunende, kompenserende en remediërende programme (kyk 4.3.3.2 en 4.3.4.7.1 hieronder) in die skool ontstaan om te vergoed vir moontlike sosio-ekonomiese agterstande en selfs vir genetiese verskille (kyk ook Bylae B(1)).

3.3.4 Gelykheid en groeuitslae

Groepe dui nie altyd op SES-groepe nie. Groepe dui byvoorbeeld ook op huisvrouens, plattelanders, stedelinge, vroue en kinders en word volgens Karmel (1985:290) meestal op 'n nie-skoolse grondslag bepaal. Hy (Karmel, 1985:290) is van mening dat gelykheid in die skool nie op individuele basis gegrond behoort te word nie, maar binne die konteks van gelyke geleenthede vir alle groepe. Prinsipiël is die uitgangspunt dat die verspreiding van resultate ten opsigte van die akademiese prestasie, beroep en inkomste, vir alle groepe dieselfde behoort te wees. Resultate behoort dus nie 'n arbitrêre verband te hê met sosiale groeperings, ras, etnisiteit of geslag nie. Die beginsel van gelyke groepresultate is 'n toetssteen vir die effektiwiteit van gelyke onderwysgeleenthede in die skool in sy verhouding tot "life chances" vir die minderbevoorregtes.

Die resultate, dit wil sê uitslae en gevolge van die skoolse prosesse en aktiwiteite, is 'n aanduiding van die effektiwiteit van die skoolse maatreëls ten opsigte van gelyke geleenthede en die voldoening aan verwagtinge ten opsigte van die resultate wat behaal is.

Gelyke resultate waarborg egter nie 'n meer gelyke verspreiding ten opsigte van beroepe, werksgeleenthede, inkomste of mag nie, alhoewel beter resultate tog 'n positiewe invloed het op die "life chances" van minderbevoorregte groepe (Husén, 1979:122-123; Karmel, 1985:290).

Kompenserende, ondersteunende en remediërende programme in die skool, het volgens Connell *et al.* (1982:184-208) nie besonder belowende resultate op die kort termyn nie en die skrywers is van mening dat die effektiwiteit van sodanige programme ondermyn word deur 'n skoolstelsel wat in elk geval sosiale differensiasie en stratifikasie versterk, bekragtig en aksentueer.

Husén (1979:75) meen dat kompenserende programme juis die verantwoordelikheid om te presteer van die enkeling wegneem en dit plaas op die skool, die gemeenskap en die groep wat moet toesien dat die enkeling effektief presteer in skole. Die skole moet gelykheid in prestasie probeer bewerkstellig deur middel van kompenserende programme. Daarteenoor dring ander groepe en individue weer aan op kompenserende programme om agterstande uit te wis of ten minste te verminder (kyk 4.3.4.7 hierbo; kyk Bylae B(1)). Gelyke geleenthede waarborg egter nie gelyke prestasie nie (kyk 2.9.2 hierbo; RGN-verslag, 1981:4).

Die strewe na gelyke resultate en uitslae in die skool hou verband met verwagtinge ten opsigte van sosiale mobiliteit (kyk 2.4 hierbo), want mense aanvaar dat akademiese resultate die toegangsroete is tot die hoëstatusberoepe en -inkomstes; die beginsel van gelyke toegang tot die onderwys hou egter nie verband met groter toegang tot wêreldse goedere en rykdom nie. Gelyke naskoolse resultate kan ook nie op sosio-ekonomiese gebied deur die skool gewaarborg word nie. Die teenoorgestelde mag selfs waar wees, byvoorbeeld wanneer 'n persoon uit die laer SES-groepe ten spyte van goeie kwalifikasies, nie werk op 'n hoër-status-vlak kan kry nie (Best, 1984:268-269).

Ten spyte van die feit dat gelyke geleenthede in die skool 'n positiewe invloed op akademiese groepresultate mag hê, bestaan daar teenstrydighede ten opsigte van individuele resultate. Die teenstrydigheid bestaan daarin dat, indien pogings aangewend word om individuele potensiaal van die begaafdes te

verwesenlik, die gaping tussen die meer- en minderbegaafdes al groter word. Aan die ander kant word die meer begaafdes benadeel as die fokus te sterk val op die ontwikkeling van die potensiaal van die minderbegaafdes. Die gaping in prestasie en resultate kan wel deur middel van gelyke geleenthede vernou word, máár teen die prys van die ontwikkeling en prestasie van die meer begaafde leerlinge in die skool (Karmel, 1985:291).

Jensen (1973:273) en Best (1984:2679) is van mening dat gelyke geleenthede betrekking het op groepe, maar dat gelyke prestasie in terme van die individu met sy unieke potensiaal, motiverings en verwagtings gesien moet word, naamlik dat elke individu gelyke geleenthede moet kry om te presteer, te ontwikkel en te vorder. Prestasie dui dus volgens hierdie skrywers, op enkelinge en kan nie in 'n verhouding tot die groep of as 'n persentasie van 'n populasie uitgedruk word nie. Wanneer 'n individu as 'n breuk van 'n bepaalde kwota gedefinieer word, kom sy selfagting en sy wil om te presteer in die gedrang.

Ten opsigte van gelykheid sal skoolbeleid dus eksplisiet gedefinieer moet word, ten einde die interpretasie van resultate moontlik te maak.

3.3.5 Afleidings en evaluering

Kwaliteit en gelykheid het baie manifestasies. Daar is baie maniere waarvolgens die een of albei bereik, gemeet en gedefinieer kan word (Best, 1984:274) en die hantering daarvan is emosie- en waardebelaaie en soms bevooroordeelde en dikwels afgestem op bepaalde ideologiese uitgangspunte. Daar bestaan ook nie doeltreffende maatstawwe en meetinstrumente in die onderwys om hierdie tendense, manifestasies en mate van kwaliteit en gelykheid te meet nie.

Kwaliteit en gelykheid is nie 'n antitesis in die skool nie, maar twee kante van dieselfde muntstuk. Albei doelwitte word benodig indien enige van die doelstellings, naamlik kwaliteit en/of gelykheid, bereik wil word (Passow, 1986:332). Toewyding aan die ideaal van gelyke geleenthede verg gevoeligheid

en waaksaamheid ten opsigte van praktyke en beleide wat houdings kan kweek wat diskriminasie en bevoorregting kan teweegbring.

Die ideaal van gelyke prestasie berus op die beginsel dat die enkeling, nie as lid van 'n subgroep nie, maar as 'n individu met unieke potensiaal, behoeftes en dryfvere gesien moet word. Gelyke geleenthede daarenteen, behoort aan elkeen in die gemeenskap gegun te word en lê op die weg van die owerhede en die gemeenskap.

Die strewe na kwaliteit is 'n proses wat ten opsigte van mense voltrek word en daar is 'n groot verskeidenheid van weë waarlangs kwaliteit in skole nagestreef en gerealiseer word. Eksklusiewe kwaliteit kan egter politieke dinamiet wees (Raywid *et al.*, 1982:2-3). Kwaliteit, ten opsigte van die individu dui op individuele prestasie en ontwikkel uit toewyding. Dit is 'n aanbod deur die individu en kan nie afgedwing word nie, want kurrikula, onderwystegnologie en meetinstrumente kan nie die klaskamer "kindvry" (child proof); "onderwyservry" (teacher proof) of immuun maak teen die giere en grille van mense en gemeenskappe en die heersende tydgees nie (Boyer, 1984:528). Skole moet "userfriendly" wees, want die ethos van die skool bepaal die kwaliteit van die aktiwiteite en prosesse, wat daarin plaasvind. Kwaliteit in die skool verg uitdagings, stel hoë verwagtings, vernuwe, beoordeel en hou individue en gemeenskappe daarvoor verantwoordelik. Kwaliteit is 'n onophoudelike en voortdurende proses, eerder as 'n gedefinieerde eienskap, waarvan diversiteit en kreatiwiteit en denke die hoofbestanddele is.

Aangesien skole in almal se behoeftes moet voorsien, moet daar diversiteit wees ten opsigte van die tipes skole en programme. Ten opsigte van kwaliteit van die skole en programme mag daar egter nie tussen individue gedifferensieer word nie (RGN-verslag, 1981:4). Die konsep van kwaliteit in die skool moet bevry word van die idee van elitisme en eksklusiwiteit en moet, volgens Finn (1984:14), 'n wettige verwysingspunt wees vir almal wat betrokke is by die onderrig van veronregtes, minderheidsgroepe, armes en minderbevoorregtes. 'n Hoë standaard en kwaliteit van onderwys moet aan almal verskaf word

en van almal moet kwaliteit-insette verwag word. Kwaliteit is 'n ideaal waarvoor daar geen kompromie in die skool bestaan nie.

Gelykheid dui op geleenthede, selfs tot dié mate dat dit dui op spesiale programme en voorbereiding vir minderbevoorregtes (kyk 4.3.3.2 en 4.3.4.7 hieronder), om die beste in die onderwys te bekom. Gelykheid dui op vrye en onbelemmerde toegang tot die skool, maar dui nie op gelyke prestasie nie (Hesburg, 1986:315). Prestasie hang van individuele vermoëns en harde werk af. Die doelstelling van kwaliteit én gelykheid in die skool is dus nie 'n antiese nie; hulle berus op mekaar en is op mekaar aangewese. Kwaliteit en gelykheid is nie neutrale begrippe nie; hulle is betekenisgelade en word gekenmerk deur allerlei ondertone en konnotasies wat spruit uit menslike persepsies en verwagtings.

3.4 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is die probleme ten opsigte van die definisie en evaluering van kwaliteit in die kontemporêre hervormingsbeweging bespreek. Die gedagte van gelykheid en die probleme en teenstrydighede daaromheen is bespreek; modelle waarvolgens kwaliteit in die skool bepaal en gedefinieer kan word, is ondersoek; probleme in verband met die onderskeie aspekte is uitgelig.

In die volgende hoofstuk word die kwessie van ondersteunende en verrykende en kompenserende programme en alternatiewe skole as die gemeenskap se reaksie op en bydrae tot die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool ondersoek.

4. **GEMEENSKAPSBETROKKEHEID IN DIE ONDERWYS, ALTERNATIEWE SKOLE EN KOMPENSERENDE EN VERRYKENDE PROGRAMME IN DIE SKOOL**

4.1 **INLEIDING**

In die vorige hoofstuk is die volgende nagevors: die filosofiese vraagstukke grondliggend aan die formulering en evaluering van die huidige hervormingsbewegings met betrekking tot kwaliteit en gelykheid in die skool; probleme om **kwaliteit** te definieer; enkele modelle; die relatiewe waarde van **kwaliteit** en die konsep van **gelykheid**.

Vervolgens sal tendense in die ontwikkelde en ontwikkelende gemeenskappe se betrokkenheid by, die reaksie op, en die soeke na moontlike oplossings van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool nagespeur word. Die integrering van die gemeenskap in die onderwys en die ontwikkeling daarvan sal nagespeur word en enkele skool- en onderwysmodelle en -voorbeelde (kyk Bylaes A to F) sal bespreek word as moontlike oplossing vir die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool.

In hierdie hoofstuk word 'n kritiese evaluering gemaak van die hervormings binne die skool met voorbeelde van alternatiewe skole en die implementering van kompenserende en verrykende programme as moontlike oplossings vir die kwaliteit-gelykheid-dilemma in die skool.

Die ontwikkelde en ontwikkelende gemeenskappe word afsonderlik bespreek omdat hulle onderskeie verwagtinge en eise ten opsigte van kwaliteit en van gelykheid in die onderwys wesenlik verskil: die onderskeie gemeenskappe het eiesoortige behoeftes ten opsigte van hul skole.

4.2 **GEMEENSKAPGEBASEERDE EN -GESTEUENDE ONDERWYS** (Vervolgens GGO)

4.2.1 **Inleiding**

Die ouers was nie meer tevrede met die kwaliteit wat bereik word deur die prosesse en die gevolge van die skoolaktiwiteite nie. Hulle was ook nie meer

tevrede met die (gewaande) demokratiese toegang tot strukture en middele in die onderwys nie.

Vanuit die gemeenskap het dus die aandrang ontstaan om groter inspraak in die onderwys van hul kinders te verkry. Die gevolg was groter betrokkenheid en steun ten opsigte van die skool van die kant van die ouers en die gemeenskap.

Gedurende die afgelope dekades het die konsep van gemeenskapgebaseerde en -gesteunde onderwys daarom sterk op die voorgrond getree as 'n alternatief met groot potensiaal vir 'n regverdigte bedeling ten opsigte van gelykheid en kwaliteit in die onderwys (Barr, 1980:570). GGO impliseer dat onderwys op 'n vennootskapbasis geskied. 'n Verhouding van samewerking tussen skool en gemeenskap ontstaan sodoende. Elkeen lewer insette eie aan sy besondere struktuur om kwaliteit in die onderwys te probeer verseker. In hierdie proses het daar wêreldwyd 'n debat ontstaan oor die relevansie van die skool.

Te midde van die volgehoue debat oor die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool het bekommerde ouers, onderwysers en ander instansies begin om hul eie en onafhanklike "vrye" skole te stig, weg van die kontrole van die publieke skool en sy burokrasie (kyk 2.14.2 hierbo). Sommige van hierdie "vrye" skole, wat die kontra-kultuur (kyk 4.3.2.3 hieronder) van die sestiger- en sewentigerjare gereflekteer het, wou 'n "nuwe" skool en leeromgewing tot stand bring, bevry van middelklas-invloede. Andere wou sosiale en etniese probleme (kyk 4.3.2.5.1; 4.3.2.5.2 en 4.3.3.1 hieronder) deur middel van die skool aanspreek, terwyl sommige skole bykans nie as skole herken kon word nie, in hul poging om toevallige en formele leer met mekaar te probeer versoen. Ieder en elk het sy eie idee gehad aangaande gelykheid en kwaliteit in die skool. Dit was die begin van 'n nuwe era van hervorming in die skool. Lucas (1984:14) haal John Lister van die Teachers College, Columbia University, aan: "Before the task is finished, we shall have to reconsider not only the nature and operation of existing institutions but also the entire question of how multiple means of education, old and new can best be used to liberate the possibilities of individuals and to enhance the scope and meaning of human life." Hierdie standpunt dui op 'n humanistiese benadering.

Andere, soos Illich, Reimer en John Ball, het van die standpunt uitgegaan dat die verbreking van die skool se monopolie deur die oprigting van privaat alternatiewe nie ver genoeg gaan nie. Vir hierdie kritici het die oplossing van die kwaliteit-gelykheid-dilemma gelê in die afskaffing van verpligte onderwys en die uitskakeling van sertifikate en "credentials" en dat die funksies van die skool na privaat-instansies in die gemeenskap gekanaliseer word (Peretti & Jones, 1982:377; Illich, 1976:32; kyk 1.1.8 hierbo en 4.4.2 hieronder).

Toe Sputnik I in Oktober 1957 deur die Russe gelanseer is, breek 'n keerpunt in die Amerikaanse onderwys aan. Die tydperk van wetenskaplike hervorming neem 'n aanvang en daarmee saam die aandrang om "schools for excellence". Die slagkreet in Amerika is: (wetenskaplike en tegnologiese) kwaliteit ten alle koste (Kim, 1984:121-122; Lucas, 1984:42-43). Kwaliteit in die skool hou in dat die skool die kind se vermoë tot kritiese denke moet ontwikkel sodat hy in 'n onsekere en onvoorspelbare toekoms kan funksioneer. Die progressiwisme, met sy humanistiese uitgangspunte van gelyke geleentheid, word geblameer vir die middelmatige prestasies in die skool en die klagte word gehoor dat "there are too many soft subjects and not enough challenging topics to develop the mind ... which is the vital core missing from public education. (America's) schools have degenerated into a system for coddling and entertaining the mediocre" (Podeschi & Hackbarth, 1986:424). Die skrywers haal die **Rockefeller Report** aan, wat meld dat "in the US school system, most of the heavyweight pulling has been done on the side of equality ... This democratic action goes far beyond the school - into business, politics, culture." (Podeschi & Hackbarth, 1986:424.) Die krag agter die beweging van "schools for excellence" was hoofsaaklik militêre paraatheid en mag in die wapenwedloop met Rusland. Sommige kritici het egter die oorbeklemtoning van vryheid in die sestigerjare geblameer vir die Verenigde State van Amerika se tegnologiese agterstand en die kwaliteit-fiasko in die skool (Podeschi & Hackbarth, 1986:426).

Daarbenewens ontstaan studente-onluste in die laat sestiger- en vroeë sewentigerjare in Berlyn, Berkeley, Kalifornië, Londen, Parys, Japan, Latyns-Amerika, Italië, Holland en selfs agter die ystergordyn (Stromberg, 1980:408-

409). Die studenteontevredenheid word toegeskryf aan hul afkeer van die tegnologiese gemeenskap se eise aan die skool (en die universiteit). "Students feel processed, computerized, treated as consumers of data that were produced by others in the "knowledge factory". Not for nothing were they reading the young Marx on "alienation" that is, the conversion of human needs into marketable commodities" (Stromberg, 1980:409-411) en daar volg 'n aandrang op die verwydering van sisteme van vermeende eksploitasie uit die skool wat die doelwitte van eksterne instansies wil bevredig. In Sjina neem die Kulturele Revolusie (kyk 2.10.2 hierbo) onder die leiding van Mao 'n aanvang. Die doelstellings van hierdie gewelddadige proses was "to raise the cultural consciousness of the masses so that they need not be guided by an elite but could think for themselves" (Stromberg, 1980:409).

Gedurende die tagtigerjare word die skool in die Verenigde State van Amerika geblameer vir die Amerikaanse ekonomiese agterstande ten opsigte van sy handelsvennote en in die Verenigde State van Amerika is die ekonomiese weerbaarheid die krag agter die beweging vir kwaliteit in die skool. Podeschi en Hackbarth (1986:428) sê: "Every new method which leads by a shorter way to wealth, every machine which spares labor, every instrument which diminishes the cost of production seems to be the grandest efforts of human intellect."

Passow (1986:330) haal die **National Commission on Excellence in Education** se verslag **A Nation at Risk** (1983) aan: "Our nation is at risk. Our once unchallenged pre-eminence in commerce, industry, science and technological innovation is being overtaken by competitors throughout the world ... the educational foundations of our society are presently eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as people." Passow (1986:330) is van mening dat die opstellers van hierdie verslag meer bekommerd was oor die Verenigde State van Amerika se industriële en militêre voorsprong as oor die geestelike krag van sy mense. Raywid (1985:2) en Passow (1986:331) is egter albei van mening dat die demokratiese ideaal van gelyke geleentheid en kwaliteit in die onderwys waarin die geleentheid aan elkeen in die skool gegun moet word om sy talente maksimaal te ontwikkel, die enigste weg

is om die probleem (soos uitgespel in *A Nation at Risk*) aan te spreek. Gelykheid dui volgens Passow (1986:331) nie op gelykvormigheid nie; dit beteken differensiasie ten opsigte van geleentheid, maar nie van kwaliteit nie.

Giroux (1984:190–191) steun Stromberg (1980:411) se standpunt ten opsigte van die eksploitasie en is van mening dat "marriage between public schools and the business community (with its) economic self-sufficiency and self-interest" daarop ingestel is om individuele prestasie te koppel aan die bevordering van industriële behoeftes (kyk 2.14.2 hierbo). Giroux (1984:190–191) meen hierdie filosofie dien nie die ideaal van morele, politieke en burgerlike verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid nie. "This would demand an altogether different public philosophy, one which would point to very different problems (and solutions) in public education." (Giroux, 1984:192; kyk 6.2 hieronder).

Dit is dus duidelik dat individue en gemeenskappe wêreldwyd begin voel het dat die skool gefaal het in sy funksie, naamlik om die kind op te lei vir die eise van die volwasse lewe. Andere, soos Illich en Reimer, het weer gevoel dat die skool redelik suksesvol was in sy taak, maar dat die skool as instelling se funksie uitgedien geraak het (kyk 2.11.1 en 4.3.2 (Model 1) hieronder), en die eis om verandering in, en selfs die afskaffing van, die skool het ontstaan (Kim, 1984:163, 165, 196, 242, 243).

In 'n bietjie meer as 'n dekade het die aanvanklike radikale konsep van alternatiewe skole ook grotendeels verander tot 'n konserwatiewe respons op plaaslike probleme (Barr, 1980:26–29; kyk 4.3.2.9.2 hieronder). Die plaaslike probleme het egter dikwels 'n groter verband met indiensneming en die arbeidsmark gehad as met die opvoeding ter wille van die kind (Phillips, 1984:26–29).

Alternatiewe soos tuis-onderrig (kyk 4.3.2.8 hieronder), oop skole (kyk 4.3.2.2 hieronder) en skole-sonder-mure (kyk 4.4.3 hieronder; Bylae A (3)) impliseer ook dat, deur middel van die vryheid in opsies en/of bedekte of openlike

manipulasie van die opvoedingsomgewing, optimale (kwaliteit) onderwys moontlik is. Volgens Boyson (1975:43) het sommige gemeenskappe alternatiewe gesien as 'n ontvlugting uit strukture; andere het weer met nuwe en alternatiewe sisteme soos die "open plan classrooms, projects, discovery lessons and reading readiness, which can manipulate children to be free" geëksperimenteer, om deur middel van die onderwys optimale ontwikkeling (kwaliteit) te probeer verseker deur middel van die geleenthede wat die kind gebied word en keuses wat hy kan uitvoer.

Die probleem ten opsigte van die eis om hervorming in die skool het egter deurentyd gewentel om die plurale (klasse-) gemeenskap en die dilemma om kwaliteit-onderwys te versoen met die aandrang op gelykheid.

Om hierdie dilemma die hoof te bied, het die gedagte van alternatiewe skole, koöperatiewe onderwys (kyk 4.3.4.2 hieronder) en kompenserende en verrykende programme in die skole, en selfs die afskaffing van die skool, ontstaan.

Hier volg 'n bespreking van die kwessies van die integrering van die gemeenskap in onderwys en ontwikkeling; pluralisme en individualisme in die multi-kulturele gemeenskap; alternatiewe skole en kompenserende en verrykende programme wat in en naas die skole ontstaan het.

4.2.2 Integrering van die gemeenskap in onderwys en ontwikkeling

Hubert (1980:275) beskou die parameters en doelstellings van GGO as gegrond in die menslike verhoudings/menslike potensiaal-ideologie, met klem op persoonlike bevryding van enige magte wat die ontwikkeling van potensiaal inhibeer. Die GGO skakel afhanklikheid uit en realiseer die potensiaal van kreatiwiteit, verbeeldingrykheid en selfekspressie in 'n dinamiese interaksie met die omgewing. Die omgewing behels nie slegs interpersoonlike verhoudings nie, maar veral die konteks waarin hierdie verhoudings plaasvind, asook 'n kritiese bewustheid ten opsigte van hierdie verhoudings in interaksie met die omgewing (Rogers, 1983:2). Onderwys is die taak om die werklikheid te leer ken, sowel as om beheer te neem oor die persoonlike lewe as subjek

van gebeure en nie as passiewe objek wat reageer op gebeure, inisiatiewe en magte van buite die self nie. Subjektiewe ervaring en leer is dus geïntegreer en beide is inherent deel van die doelstellings in die onderwys (Hunter, 1980:275).

Hunter (1980:275) en Illich (1976:39) beskou ontwikkeling as konsep en as aktiwiteit as die essensiële eienskap van onderwys, omdat ontwikkeling buurte, gemeenskappe en subkulture bevry van onderworpenheid aan die natuur, onkunde en outokratiese oorheersing van instellings en gelowe wat onderdrukkend is (kyk 4.4.1 en 4.4.2 hieronder).

Die GGO en gemeenskapsontwikkeling verskaf aan mense 'n gevoel van eie waarde en inisiatiewe om as gemeenskap saam te staan en te werk vir eie vooruitgang in 'n dinamiese interaksie met die groter gemeenskap in sy geheel. Volgens Hunter (1980:275) karakteriseer en impliseer hierdie interaksie periodes van konflik sowel as van samewerking binne die groter geheel, wat 'n kenmerk van 'n sosiaal gestratifiseerde gemeenskap is.

Die GGO impliseer 'n verskeidenheid van benaderings, naamlik (onder andere) 'n inrigting binne die gemeenskap wat deur die onderwys bedien word met die gemeenskap self as leerlaboratorium (kyk 4.4.4 hieronder). Andere sien die GGO as die proses van leer wat plaasvind in die dorpie, stadsbuurt of distrik, waar mense saamwerk om vaardighede, informasie en kennis te bekom oor die een of ander aspek van hul lewens (Illich, 1976:49-52; kyk 4.4.1 hieronder).

4.2.3 Die kwessie van mag

Die GGO behels die integrering van die gemeenskap in die onderwys en ontwikkelingsprogramme in die gemeenskap. Implisiet en inherent in die begrip is die kwessie van mag, naamlik wie mag het (met inbegrip van die mag van die burokrasie kyk 2.14.2 hierbo), waarom die mag bestaan; hoe om die mag te bekom; hoe mag aangewend word en wie daardeur bevoordeel word. Die kwessie van mag is dus prominent in die ontplooiing en

implementering van GGO en gemeenskapsontwikkeling. Hierby inbegrepe is die definisies en implikasies van die waardes en ideologieë wat in die onderwys ingebou is.

Die kwessie van mag is dus prominent in die ontplooiing en implementering van GGO en gemeenskapsontwikkeling (Connell et al., 1982:144-149; Hunter, 1980:278).

Ten opsigte van mag is daar twee aspekte van belang, naamlik:

Eerstens die mag van die dominante kultuur of persoon en tweedens hoe hierdie mag deur die bevoordeeldes, randkulture of ander persone waargeneem word (Connell et al., 1982:144-149; Hunter, 1980:278).

Ten spyte van die feit dat mense deel het aan dieselfde kulturele erfenis, nasionale oorsprong, geslag of taalgroep binne 'n bepaalde gemeenskap, is verskille nogtans moeilik om te oorbrug; die verskil mag byvoorbeeld slegs in die titel van 'n persoon geleë wees, maar dit plaas hom in 'n posisie van mag. Volgens Hunter (1980:278-279) simboliseer mag toegang tot fondse asook 'n (simboliese) band met die heersergroep. Interaksie tussen die dominante kultuur en randkulture eindig meesal met die internalisering van die eksterne (dominante) kultuurwaardes deur die swakkeres, wat kultureel bewerkstellig word deur beheer oor skole deur middel van institusionele mag. Hierdie aksie onderdruk nuwe gemeenskappe en koöpteer alle inisiatiewe wat vanuit sulke gemeenskappe uitgaan (Hunter, 1980:279). Die norm van kompetisie plaas randkulture in onderlinge konflik waarin die "brugpersoon" wat vanaf die randkultuur uitbeweeg na die dominante kultuur, maklik vasgevang kan word (Morgan, 1871:31). Sertifikate en diplomas mag selfs nutteloos wees wanneer 'n persoon byvoorbeeld as gevolg van kulturele agtergrond nie in aanmerking kom vir 'n bepaalde pos nie (Husén, 1979:124; Hunter, 1980:279).

Skole kan egter nie in stand gehou word en funksioneer indien daar nie algemeen aanvaarde uitgangspunte in die gemeenskap bestaan ten opsigte van die doel

en inhoud van die onderwys nie. Die wyse van interne en eksterne (burokratiese) organisasie van die skool, die vakke en metodes van aanbieding en die waardes implisiet in die onderwys as instelling en aktiwiteit weerspieël volgens Boyson (1975:41) die skool se rol in die gemeenskap.

4.2.4 Die kwessie van pluralisme en individualisme in die multi-kulturele gemeenskap

Die kontemporêre dilemma van die skool in Westerse lande blyk een van pluralisme te wees (Bullivant, 1981:14). Kompetisie en konflik is inherent aan 'n plurale (klasse-) gemeenskap met sy eienskappe van toewysing van en toegang tot die tipe elite-opvoeding wat deur middel van die onderwys bekom kan word en wat die paspoort word tot bevoorregte posisies en sosiale mobiliteit.

Aangesien almal aandrang op doeltreffende onderwys en gelyke geleenthede en standaarde, moet die onderwys dus teoreties in staat wees om in die behoeftes van die enkeling sowel as in die behoeftes van groepe te voorsien.

Die dilemma is dus een van kwaliteit en gelykheid in die onderwys in 'n gestratifiseerde gemeenskap (Bullivant, 1981:72).

Die huidige ontwikkeling ten opsigte van die gemeenskap se reaksie en bydrae tot die moontlike oplossing van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool lê in die invoer van alternatiewe en kompenserende skole en/of programme naas, en soms in kompetisie met die konvensionele skole.

Hierdie tendense en ontwikkelings het as grondslag filosofiese en leerpsigologiese uitgangspunte ten opsigte van die bevrediging van behoeftes in 'n gestratifiseerde en gedifferensieerde gemeenskap, sowel as die onderlinge verskille in die individuele style van die leerling en onderwyser.

Die uitgangspunte ten opsigte van hierdie tendense is onder meer die volgende:

* **Die filosofiese grondslae van onderwys in 'n gedifferensieerde en gestratifiseerde gemeenskap**

Die moontlikheid van 'n geslaagde en suksesvolle multikulturele

samelewing berus onder meer op die moontlikheid om andere te verstaan en te respekteer. Ekstreme relativisme van die kurríkula kan beskou word as 'n wyse van klasse- en kulturele beskerming en, toegepas deur die dominante groep op 'n minderheidsgroep, op neerbuigendheid en selfs vyandigheid. Die gevolg hiervan is dat die minderheidsgroepe kan onttrek en geïsoleer kan word van die (nasionale) kulturele hoofstroom.

Hierdie probleem kan slegs oorkom word deur groepdeelname, wat in terme van die onderwys beteken dat die verantwoordelikheid teenoor en die individualiteit van elke groep en persoon erken word (Cohen, 1983:187-188).

* **Leerpsigologiese gronde: Leerbehoefte en -style**

Geen enkele program kan die onderwysbehoefte van alle leerlinge bevredig nie, want die verskillende individue leer op verskillende wyses. Sommige leerlinge leer byvoorbeeld beter en doeltreffender in oop en informele, nie-kompeterende, "non-print"-omgewings; die leerling mag op verskillende wyses in sy verskillende lewenstadia leer (Smith, 1973:436). Piaget beveel byvoorbeeld aan dat denkvaardighede voor leesvaardighede ontwikkel moet word om sodoende kognitiewe ontwikkeling maksimaal te stimuleer. Hy keer dus die tradisionele volgorde van leer om (Bybee & Sund, 1982:2627). Dit is dus duidelik dat 'n veelheid van metodes, wyses van onderrig en van omgewings in die onderwys nodig is om aan die vereistes van leerlinge met 'n pluraliteit van leerstyle te kan voldoen en die individu in staat te stel om sy volle potensiaal te verwesenlik.

Die invoer van alternatiewe stel die skool in staat om te kan individualiseer, want alternatiewe pas by die leerling aan en nie anders om nie; die leerling het 'n keuse en kan inval by enige van die aangebode moontlikhede. Indien 'n bepaalde alternatief nie versoenbaar is met die leerling se styl nie, is daar 'n ander moontlikheid. Daarteenoor sluit die onderwyser by die alternatief aan wat die beste by sy

onderwysstyl pas. Die onderwyser en die leerling is sodoende ook positief afgepaar (Fantini, 1973:448).

Navorsing en proefneming oor die verband tussen die leergedrag van leerlinge, die style van onderwysers en die eienskappe van die leeromgewing maak die ontwerp van meer effektiewe onderwysprogramme moontlik sodat die leerlinge beter onderrig kan word in die skool.

* **Uitgangspunte ten opsigte van onderwys- en leerstyle**

Sommige alternatiewe is ontwerp om meer effektiewe leer te bewerkstellig deur byvoorbeeld verskillende opsies wat die student toelaat om in 'n gemoedelike atmosfeer, volgens individuele styl te werk (kyk 4.3.2.3 hieronder). Ander keuses of alternatiewe is gerig op die dominante "life style" van die gemeenskap, byvoorbeeld die minderbevoorregtes in stedelike agterbuurtes (kyk Bylae B(1)) terwyl 'n meer radikale groep 'n siek gemeenskap wil probeer herstel (kyk 4.3.3.1 en 4.3.2.5.2 hieronder; Anon, 1973:443).

Volgens Smith (1973:436) het onderwysstyle konvensioneel en monolities geraak. Hy is van mening dat konvensionele onderwys beperkend kan wees ten opsigte van die onderwysstyl van die individuele onderwyser. 'n Verskeidenheid van onderwysmoontlikhede sal dus diversiteit in die style van onderwysers en leerstyle van kinders fasiliteer en versterk (kyk 4.3.2.3; 4.3.2.4 en 4.3.2.7 hieronder).

Die CASE-program (Verenigde State van Amerika) het onder meer bevind dat dit nie die kind is wat misluk het nie, maar die konvensionele skool en sy ekologie en dat dit nie die kind is wat geestelik bankrot is nie, maar die skool en die stelsel wat dit in stand hou (Arnove & Strout, 1980:458).

4.2.5 Redes vir die ontstaan van alternatiewe en kompenserende programme en skole

Verklarings vir die ontstaan van alternatiewe skole en programme binne die gemeenskap is wyd uiteenlopend, naamlik:

- * Die alternatiewe beliggaam die uitdrukking van 'n nuwe gevoeligheid vir die ontoereikendheid van die konvensionele skool as bediener van onderwys aan die verskeidenheid in die gemeenskap (Arnove & Strout, 1980:453).
- * Volgens Barr (1980:570) het die konsep van alternatiewe en kompenserende onderwys ontstaan as 'n hervormingstrategie vir die konvensionele skool. Hierdie onderwys het geblyk effektief te wees vir 'n wye verskeidenheid van studente. Sowel begaafde leerlinge as uitsakkers ("drop outs") het baat gevind by die alternatiewe (kyk Bylaes B(1) en B(2)).
- * Die konsep van alternatiewe het verander vanaf 'n radikale eis om verandering tot 'n konserwatiewe respons op plaaslike probleme binne 'n bepaalde gemeenskap (Smith, 1973:434). Dit kan, volgens hierdie skrywer, beskou word as 'n evolusionêre ontwikkeling "on grass roots level" en nie as 'n respons op 'n onderwyskrisis nie (kyk Bylae A(1) tot A(3)).
- * Alternatiewe is 'n wyse van konflikhantering ten opsigte van brandende vraagstukke soos byvoorbeeld "busing" in die Verenigde State van Amerika waarvolgens segregasie geminimaliseer, opgelos of vermy word (Smith, 1973:434; kyk 4.3.2.7 en 4.3.2.8 hieronder).
- * Alternatiewe is 'n werktuig om in die individuele leerling se behoeftes te voorsien en sy potensiaal te ontwikkel (Smith, 1973:434; kyk 4.3.2.2; 4.3.2.3 en 4.3.2.4 en Bylae B(2) hieronder).
- * Alternatiewe kan gesien word as die respons op 'n behoefte van 'n bepaalde groep binne die gemeenskap (Case, 1981:554). Case skryf byvoorbeeld die sukses van die Wichita Metro skool se program toe aan "a distinct philosophy, based on client needs and supported by the district that it serves as a real basis for the day-to-day as well as the long-term options of the school" (kyk ook 4.3.2.9.2 en 4.3.2.9.3 hieronder vir verdere voorbeelde).

- * Alternatiewe skole is die instrument waardeur onderwys uit die klaskamer na besighede, sosiale agentskappe, museums en staatskantore beweeg het (Barr, 1980:570). Die konsepte van skole-sonder-mure (kyk 4.4.3 hieronder), skool-binne-n-skool (kyk 4.3.4.4 hieronder en Bylae D), "walk-about"-skole en skole vir vryheid (kyk 4.3.2.3 hieronder) het almal in alternatiewe milieus ontwikkel (kyk Bylaes D(1) en D(2)).
- * Skole lewer 'n belangrike bydrae tot die voorbereiding van die volgende geslag ten opsigte van die algemene verwagtinge van die gemeenskap aangaande geloof, kultuur en die ekonomie. In die ontwikkelende lande (kyk 4.2 hierbo en 4.4 hieronder) is daar 'n toenemende bewustheid dat die skool sy perke bereik het. Die groot getalle werklose jongmense en skoolverlaters word beskou as 'n direkte uitvloeiing van die skool se onvermoë om mense op te lei vir die werksituasie in die gemeenskap (Van der Stoep, 1984:40). Husén (1979:5) maak melding van 'n hoë werkloosheidsyfer, ondanks beter skoolopleiding onder jongmense.

Die afleiding kan dus gemaak word dat elke alternatiewe van alle ander alternatiewe verskil, maar dat die meeste alternatiewe daarop ingestel is om die skool of program meer effektief te maak vir die student wat uitgesak het. Die meeste alternatiewe is veronderstel om 'n plaasvervanger vir die "swak" of ondoeltreffende tradisionele sisteem te wees.

Tans is hervorming in die skool gemik op onderwystegnieke, sowel as op die onderwysstelsel in sy geheel. Die grootste twispunt tussen die sogenaamde hervormers is egter of dit slegs die onderwysstelsel is wat hervorm moet word, dus "reschooling" (Husén, 1979:156) of die gemeenskap in sy geheel, "deschooling" (kyk 2.11.1 hierbo, 4.4.2 hieronder; Illich, 1973:1).

Kritiek op die skool is dus niks nuuts nie: elke tydvak het sy hervormers gehad wat die "free school" herontdek het: Sokrates, Pestalozzi, Mann, Dewey (Anon, 1973:443; Husén, 1979:13, 22; Lucas, 1984:200, 251) en nog talle ander hervormers.

Die onvermoë om konsensus te bereik oor die draag- en trefwydte, sowel as die omskrywing van alternatiewe in skole, is te wyte aan die verskeidenheid van programme en skole wat as alternatiewe beskou word.

4.2.6 Potensiaal en invloed van onderwysopsies en -alternatiewe

'n Opsie dui op die reg om 'n vrye keuse (naamlik die daad van **kies**) uit te oefen en alternatiewe impliseer keuses (Odendal et al., 1979:802). Volgens Smith (1973:434) is voorstanders van alternatiewe in skole en alternatiewe naas en buite skole van mening dat onderwyskeuses in elke gemeenskap beduidende sosiale en onderwyspotensiaal het, naamlik:

* **Sosiale potensiaal**

Die implikasie is dat die opsies, naamlik die reg om te kies, in ooreenstemming moet wees met die demokratiese filosofie, 'n pluralistiese gemeenskap en 'n vryemark-ekonomie. Vryheid en verskeidenheid is net so noodsaaklik in die onderwys as in enige ander sfeer van die samelewing. Opsies vereis volgens Smith (1973:435-436) nie konsensus in die gemeenskap nie, en dit kan ontwikkel word om in bepaalde minderheidsbehoefte te voorsien.

* **Opvoedingspotensiaal**

Opsies en alternatiewe is 'n strategie waarvolgens skole meer responsief is ten opsigte van die behoeftes van almal wat ontevrede is met die konvensionele skool, sonder om inbreuk te maak op die regte van diegene wat tevrede is met die sisteem (Smith, 1973:437; kyk Bylae F).

Alternatiewe impliseer opsies en opsies het 'n gemene deler, naamlik 'n vrye keuse vir die student sowel as vir die onderwyser wat albei **gekies het om in 'n bepaalde skool te funksioneer** (Smith et al., 1980:564). Die skrywers is van mening dat individue meer geneig is om verdienste te sien in programme wat hulle persoonlik kies, as in programme wat op hulle afgedwing is.

* **Invloed op die skool**

Alternatiewe en opsies het 'n vernuwende effek op die skool, omdat

suksesvolle programme in aanvraag is. Sodoende word aanleiding gegee tot groter vernuwing omdat meer alternatiewe en keuses beskikbaar is in die opvoedingsomgewing. Dit lei daartoe dat die sisteem meer persoonlik en human is (Fantini, 1973:448).

* **Invloed op die politiek**

Volgens Fantini (1973:448) staan die keuse van en tevredenheid met opsies in direkte verband met die aandrang op verantwoordbaarheid. 'n Nuwe gees van samewerking ontwikkel sodoende omdat mense vrywillig saamwerk.

* **Invloed op die ekonomie**

Alternatiewe en keuses steun nie op groot finansiële bydraes nie; dis eerder gebaseer op die herbenutting van bestaande bronne (Fantini, 1983:448). As voorbeeld kan die feit aangevoer word dat die onderwyspersoneel groter keuses het tot hergroepering ten opsigte van gekose alternatiewe en opsies en die feit dat ruimtes anders en meer ekonomies en doeltreffend benut kan word in byvoorbeeld opsies soos die skool-binne-'n-skool en "open plan"-skole.

4.2.7 Wysies waarop alternatiewe in die skool oorweeg kan word

Alternatiewe in die onderwys lê op die hele pedagogiese kontinuum van vryheid in skole, byvoorbeeld multikulturele skole (kyk Bylae F), geïndividualiseerde skole (kyk 4.3.2.3 hieronder) en oop skole (kyk 4.3.2.2 hieronder). Een wyse om alternatiewe te oorweeg is om dit op 'n kontinuum te plaas ten opsigte van vryheid en onafhanklikheid in die keuses wat leerlinge kan maak ten opsigte van vryheid in die keuse van die onderwyser by wie hy wil leer en die inhoude, tyd en plek van die leeraktwiteite, wat hom in staat sal stel om sy potensiaal te ontwikkel deur middel van die tipe onderwys, relevant tot sy behoeftes. Aan die een uiterste kies die leerling wat, waar, saam met wie, wanneer en hoe hy wil leer; aan die ander uiterste word vir hom keuses gemaak. Tussen hierdie twee uiterstes is daar 'n verskeidenheid van moontlikhede (Fantini, 1973:447). Ten opsigte van die onderwysproses bestaan daar onduidelikheid.

Vrae soos: op welke wyse verskil alternatiewe, aan watter aktiwiteite neem die leerling in so 'n skool deel en wat is die onderwyser se taak, is volgens Fantini (1973:447) nog nie bevredigend beantwoord nie.

4.2.8 Afleidings

Die afleiding kan gemaak word dat alternatiewe, kompenserende en ondersteunende programme en alternatiewe skole ontstaan het uit die gemeenskap se besorgdheid oor en verwagtinge ten opsigte van die skool. Die gevolg van hierdie besorgdheid is dat ouers, ander belanghebbendes by en belangstellendes in die skool meer betrokke geraak het by die onderwys van (hul) kinders en groter inspraak geëis het ten opsigte van die skool en die onderwys wat (hul) kinders ontvang.

Vervolgens 'n ontleding van die verskynsels van gemeenskapgesteunde onderwys en alternatiewe skole en programme. 'n Onderskeid word gemaak tussen skole in ontwikkelde lande (kyk 4.3 hieronder) en skole in ontwikkelende lande (kyk 4.4 hieronder).

4.3 SKOOLMODELLE WAT BUITE EN BINNE DIE KONvensionELE SKOOL ONTWIKKEL HET, IN (HOOFSAAKLIK) ONTWIKKELDE LANDE

4.3.1 Inleiding

Aangesien die onderskeid tussen 'n ontwikkelde en 'n ontwikkelende land en/of gemeenskap in 'n oorgangsfase van die een na die ander nie duidelik te onderskei is nie, is die skeiding in hierdie navorsing slegs van akademiese belang in soverre as wat daar eiesoortige behoeftes in die betrokke gemeenskappe bestaan. Die eiesoortige behoeftes bestaan ten opsigte van die aspekte van wat as kwaliteit en wat as gelykheid in die skole en onderwys en opleiding van die onderskeie gemeenskappe geld, sowel as wat die aanleidende oorsake van die kwaliteit-gelykheid-dilemma in die onderskeie gemeenskappe is.

Die invalshoek in die ontwikkelde gemeenskappe (in hoofsaaklik Eerste Wêreldlande) ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool is gebaseer op die eise vir **kwaliteit** (wat ook al die definisie daarvan is vir

die onderskeie eisers) in hul skole, en vir gelyke opleidings- en onderwysgeleenthede aan **elke kind** in die gemeenskap.

Elitegroepe waak jaloers oor die kwaliteit van hul (dikwels hegemoniese) kurrikula wat dikwels gebaseer is op die selektering van individue (en groepe) tot bevoorregte en hoë posisies (kyk 2.14.2 hierbo). Kwaliteit in die skool en sy prosesse dui veral op die verwerwing van formele en abstrakte kennis wat dikwels nie benut word in die werksituasie nie. Die gepaardgaande kwalifikasies is dikwels net 'n sosio-ekonomiese sorteringsmeganisme.

Daarteenoor eis die rand- en subkulture **gelyke geleenthede** (ten spyte van 'n dikwels "gedepriveerde" agtergrond) om deur middel van die skool toegerus te word (kyk 4.2.5 en 4.2.6 hierbo) om te kan meeding in die konkurrensiestryd om bevoorregting.

'n Diskrepansie ontwikkel tussen die skool en die gemeenskap wanneer gelyke opleiding nie noodwendige gelyke resultate, werksgeleenthede of sosio-ekonomiese status tot gevolg het nie (kyk 2.6 hierbo). Dit gee aanleiding tot die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool (Scimecca, 1980:260; Illich, 1974:78) en die aandrang op hervormings.

In ontwikkelde gemeenskappe en lande dring skoolhervormers aan op kwaliteit in die onderwys om uiteenlopende redes naamlik onder meer om individuele persoonlikheidsontwikkeling te optimaliseer (kyk 4.3.2.1 tot 4.3.2.3 hieronder); sosiale en ander misstande uit die weg te ruim (kyk 4.3.2.5 hieronder); om mobiliteit in die arbeidsmark en die onderliggende sosio-ekonomiese konfigurasie te vergemaklik en te optimaliseer en, in enkele gevalle, selfs om te ontkom aan die burokrasie se siening van wat as kwaliteit in die skool beskou behoort te word (kyk 4.3.2.8 hieronder). 'n Ander groep wil ter wille van beter dienslewering aan die gemeenskap en beter wedersydse betrekkinge, skakeling tussen die skool en die gemeenskap bewerkstellig (kyk 4.3.2.9 hieronder).

In die konteks van hierdie skoolmodelle vind die hervormings **binne of in**

samewerking met of selfs **buite** die konvensionele skool plaas "reschooling"; Husén, 1979:179-180), maar die skool as instelling bly steeds relevant en is die primêre plek vir opleiding en onderig. Daar vind slegs 'n herskedulering van die konvensionele skool se funksies plaas.

Skoolmodelle wat as gevolg van hierdie hervormingsaksie buite, binne of in samewerking met die konvensionele skool ontwikkel het, kan in die volgende kategorieë ingedeel word:

Model 1

Alternatiewe skole wat deur **die gemeenskap** ontwikkel en in stand gehou word omdat die ouers teleurgesteld en ontnugter is deur die konvensionele skool. Hulle is ontevrede met die kwaliteit van die onderwys en/of met die geleentheid wat hul kinders in die skool gekry het.

Model 2

As gevolg van onder meer die segregasie-integrasie-dilemma ontstaan, veral in die Verenigde State van Amerika, alternatiewe modelle waardeur **die owerhede politieke en sosiale misstande deur middel van die skool** wou reg stel. Verandering ten opsigte van die sosiale orde deur middel van die skool is dus aan die orde in hierdie model.

Model 3

Ondersteunende en alternatiewe programme en opsies ontwikkel binne die konvensionele en alternatiewe skole as antwoord op die eis vir gelykheid en kwaliteit in die skool.

4.3.2 Model 1

4.3.2.1 Die samelewing verhoog en verbeter die student se ervarings (Romantisisme)

Die Romantisisme het sy oorsprong in die geskrifte van Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) en was aanvanklik 'n reaksie op die eeue-oue patroon van harteloosheid en gevoelloosheid in die onderwys. Rousseau het verklaar dat die mens vry gebore is, maar oral gebonde is (Boyd, 1975:15; Boyson, 1975:43).

Romantisisme kan gedefinieer word as 'n ideologie wat die inherente goedheid van die menslike natuur, die spontane nuuskierigheid van kinders en die begeerlikheid van kindgerigte onderwys beklemtoon. Pestalozzi, Froebel, Tolstoy, A.S. Neil en Maria Montessori is volgens Lucas (1984:351) en Boyd (1975:1-4) almal voorstanders van hierdie ongehinderde en spontane ontwikkeling van die kind asook van die vryheid ten opsigte van leer as proses en die belangrikheid van intuïsie en gevoel. Hierdie Romantici gaan van die standpunt uit dat indien die kind aan homself oorgelaat en bevry word van die invloed van die bande van die kerk, die gemeenskap en die skool, sy natuurlike en ingebore goedheid, insig en naasteliefde sal ontluik (Boyd, 1975:15-19).

Die ontstaan van die Romantisisme van die sestigerjare kan teruggevoer word na die gemeenskap se reaksie op die konvensionele onderwys-sisteem van gradering, etikettering en bevoorregting, waarvolgens die kind dan ontnem sou word van sy gevoel van eie waarde, sowel as teen die sisteem van gesentraliseerde onderwys waarin dominante kultuurwaardes vasgelê word (Lucas, 1984:12-13). Carl Rogers (1983:1-21) en ander voorstanders van hierdie uitgangspunt meen dat die konvensionele onderwys die kind se natuurlike nuuskierigheid en belangstelling in leer onderdruk en hul ontwikkeling tot unieke, vrye en selfstandige individue teenstaan. Hulle is van mening dat, indien volwassenes die begrip vryheid wil verstaan, mense as kinders reeds vryheid moet ervaar (Lucas, 1984:12-13). Die Romantici wil die samelewing betrek by die verhoging en verbetering en dus die kwaliteit van die student se ervarings (Jones & Stanford, 1973:201-203; Herfs, 1981:31-39). Saamwerk en -woon is belangriker as formele onderrig en nuwe vriendskappe oor sosiale grense heen gee die kind 'n nuwe besef van eie waarde en potensiaal. Ander mense word ontmoet en ervarings word uitgeruil. Sodoende ontwikkel daar 'n gevoel van gemeenskaplikheid binne die skool. 'n Verskeidenheid van leerlinge uit verskillende sosiale strata is sodoende besig om met behulp van die kwaliteit van die onderwys (wat geleë is in vriendskappe, selfbewussyn, 'n besef van eie potensiaal en blootstelling aan 'n verskeidenheid van vakke, belangstellings en aktiwiteite) te ontwikkel tot gebalanseerde en geaktualiseerde volwassenes (kyk Bylaes C en F).

Die volgende is voorbeelde van skole wat volgens Model 1 ontwikkel is:

4.3.2.2 "Open schools" (oop skole)

Hierdie tipe skole is hoofsaaklik geskoei op die Engelse model, soos aanbeveel in die Plower Report van die sestigerjare. Terme soos "the whole personality"; "full and satisfying life"; "full developmental powers" en "promotion of such qualities as curiosity, confidence, perserverance and alertness in children" is beskrywend van die inhoud en rigting van die kurrikula (Lucas, 1984:332).

In die skool is die aksent op 'n gelukkige atmosfeer omdat die skool nie gesien word as 'n werkwinkel van leeraktiwiteite nie, maar as 'n instelling waar houdings en waardes oorgedra word. Die skool moet dus die omgewing skep en die middele voorsien wat elke kind optimaal, volgens eie vermoëns en teen individuele tempo kan laat ontwikkel (Lucas, 1984:333). Die klem val op ontwikkeling en ervaring in plaas van onderrig en die kurrikula ontstaan en ontwikkel in konsensus tussen leerlinge en onderwysers uit hulle gemeenskaplike aktiwiteite met weinig, indien enige voorafbepaalde inhoude wat as basies en essensieel beskou kan word. Die sluitsteen is samewerking in teenstelling met kompetisie. Selftoetsing en -evaluering en selfbepaalde doelwitte moet die leerling in staat stel om eie potensiaal optimaal te ontwikkel. Gradering word bepaal deur individuele verwagtinge (Rogers, 1983:68-69).

Die skool bestaan uit gedentraliseerde klaskamers met oop en aanpasbare ruimtes wat in funksionele leer-areas ingedeel kan word. Kinders beweeg vrylik rond en het 'n vrye keuse ten opsigte van aktiwiteite, inhoud en middele (Neill se Summerhill-skool; kyk Bylae C; Lucas, 1984:332). Die leer- en opvoedingsaktiwiteite is geïndividualiseer en georganiseer rondom "interest centres", dit wil sê bepaalde belangstellingsareas, in die klaskamer of gebou (Smith, 1973:434).

In ander skole word weer 'n informele en aanpasbare lesstruktuur deur die onderwyser voorgestel, in oorleg met die leerlinge, as inleiding en aanvang tot die skooldag of sessie (Lucas, 1984:332). Daarna beweeg die leerlinge

by wyse van "free flow" op 'n ongestruktureerde tydskedule waarin hulle individueel of groepsgewys herstruktureer en doelmatig inskakel by wyse van individuele keuse ten opsigte van die voorafbepaalde aktiwiteite wat afgehandel moet word (Randazzo & Arnold, 1972:107).

'n Voorbeeld van 'n skool, wat volgens hierdie model funksioneer, is die Hartford-skool, Connecticut, Verenigde State van Amerika. In die skool is probeer om 'n ewewig te bewerkstellig tussen onderrig en die beheerde en gekanaliseerde vryheid van die "open school"-model. Die Hartfordskool het gegroei van vyftig tot tien duisend leerlinge. Die kurrikula is gerig op plaaslike arbeids- en ander behoeftes en geniet die volle steun van die gemeenskap. Die skool is nie 'n vrypas aan leerlinge tot onbeheerde vryheid nie, maar, volgens Rogers (1971:9) tot gestruktureerde vryheid deur middel van keuses ten opsigte van belangstelling en individuele leerstyle.

Die doelstellings en metodes van skole volgens die "open school"-model is, volgens Rogers (1971:9), om 'n onderskragende en warm atmosfeer van wedersydse vertroue tussen leerlinge onderling en tussen onderwyser en leerling te skep; om 'n leerprogram in konsensus met mekaar op te stel, waarin die onderwyser nie 'n instrukteur is nie, maar 'n fasiliteerder van leer, en waar die kind na aanleiding van sy individuele styl, belangstelling en ontwikkelingsvlak die onderrig-aktiwiteite volgens eie kriteria selekteer sodat sy potensiaal en kreatiewe talent optimaal ontwikkel. Die essensie van leer volgens dié model is kummulatiewe verryking, waarin elke nuwe ervaring 'n bydrae lewer om die individu se horisonne te verbreed (Rogers, 1971:9). Selfevaluering word gemaksimaliseer in die leerproses en die onderwyser evalueer en kritiseer slegs op versoek van die leerling. Die probleem mag ontstaan dat leerlinge psigies gedisoriënteerd teenoor die leerhandeling en die skool kan raak indien te veel klem geplaas word op selfstandige leer en vrye keuses (Podeschi en Hackbarth, 1986:427). Dis 'n ope vraag of twaalf en dertienjarige volwasse genoeg is om intelligente besluite te neem ten opsigte van watter leerinhoude die belangrikste is om te bemeester.

Dit is kenmerkend van hierdie skole om programme, middele en leeromgewings

daar te stel waarin leerlinge deur ervaring en probleemoplossing en persoonlike verantwoordelikheid in 'n atmosfeer van onderlinge samewerking, beplanning en evaluering tot "self-initiated" leerders sal ontwikkel. Die onderliggende filosofie is 'n humanistiese vryheid en verantwoordelikheid in selfbeheerde dissipline (Lucas, 1984:336). Volgens hierdie filosofie moet die kind van vandag in die "open schools" deur middel van innovasie, probleemoplossing en aanpassing leer om in die wêreld van môre te funksioneer (Rogers, 1983:306).

Lucas (1984:340) se kritiek op hierdie skole is dat dit te betwyfel is of die skool werklik vrye en onafhanklike denkers kan oplei binne die beperkinge van hierdie model. Twyfel bestaan of kinders meer sal "ontdek" as wat die skool, onderwysers en samelewing hom sal toelaat om te "ontdek", want die skool is 'n uitvloeisel van die gemeenskap waarin dit funksioneer. Neutraliteit bestaan dus nie in die onderwys nie, want die kind kan slegs dlt leer waaraan hy op die een of die ander wyse blootgestel is. Innovasie, individualisme en vryheid bly dus steeds beperk tot die terrein van die geslote opsies en beheerde ("guided") stimuli en beplande toegang tot die middele en idees wat in die gemeenskap funksioneer.

In teenstelling met die konvensionele skool met sy gegradeerde doelwitte en bevorderingstelsel is "open schools" dus 'n alternatief wat daarop gerig is om bo-gemiddelde, gemiddelde en ondergemiddelde leerlinge teen 'n individuele pas te laat vorder op 'n nie-graderende basis volgens die pogings wat aangewend is. Hierdie skole kan beskou word as 'n wyse waarvolgens gepoog is om deur middel van die skool gelykheid in 'n ongelyke samelewing te bewerkstellig.

4.3.2.3 "Freedom schools" (skole vir vryheid)

Volgens hierdie model word die vryheid van die onderwyser sowel as dié van die leerlinge hoog aangeskryf. Die model het gedurende die laat sestigerjare ontstaan en is 'n minderheidsbeweging wat groter vryheid vir die individu voorstaan as wat in die konvensionele skool die geval is. Die leerling kies die elemente van leer, naamlik die tyd, plek, inhoud en persone (waaronder die onderwysers) met wie hy in interaksie wil tree (Fantini, 1973:447).

Hierdie "freedom schools" moes plekke wees waar kinders kreatief, gelukkig, spontaan en ongeïnhibeerd kon ontwikkel. Die kinders moes bevry word van beperkinge sodat hulle hul "eie ding" kon doen. Informaliteit in 'n ongestruktureerde leeromgewing was die wagwoord. Sommige skole het selfs nie eens beperkinge gehad ten opsigte van lesure of die omvang en aard van die werk wat die leerlinge moes bemeester nie (Lucas, 1984:342; Cohen, 1981:27).

Die onderrig en opvoeding in sommige van hierdie skole het egter 'n duidelike rigting ingeslaan ten opsigte van politieke verandering. In gees en rigting is die kontra-kultuur waaruit hul ontstaan het dikwels geopenbaar. Die waardes wat hul voorgestaan het, was dikwels gebaseer op 'n rewolusionêre bewustheid; sosiale rekonstruksie en 'n uitdaging aan die klasse-gemeenskap ten opsigte van 'n humanistiese vryheids- en gelykheidsideaal. In Mississippi, byvoorbeeld, word die "freedom school" in 1963 gestig as 'n instrument tot sosiale hervorming en rekonstruksie, met die uitgangspunt dat onderwys altyd polities geïnspireerd is (Rothschild, 1982:401-418).

Die protes van die voorstanders van die "freedom school" was dikwels 'n reaksie op wat hulle gesien het as die dwang en outoritêre atmosfeer van die konvensionele skool. Die skool is selfs deur sommiges gesien as 'n instrument tot indoktrinering en vernietiging. Die eksponente van hierdie model was van mening dat nie alle kinders in die dwangbuis van die konvensionele skool tuis voel nie en dat sommige kinders selfs 'n skoolfobie kon ontwikkel wat tot simptome soos fisiese siekte, depressie en selfs selfmoord aanleiding kon gee. "Freedom schools" word ook deur voorstanders gesien as 'n teenvoeter teen die kruipende outoritêre staatsgesag, omdat die gesin een van die min doeltreffende kragte in die gemeenskap is wat teen die staat weerstand kan bied (Barr, 1973:455; Cohen, 1981:33).

Volgens hierdie radikaal-humanistiese model kies die ouer, in reaksie op die outoritêre gesag, die "freedom school"-model vir sy kind, waar hy in vryheid sy individualisme kan ontgin (vir voorbeelde van "freedom schools" kyk Bylae C).

4.3.2.3.1 Evaluering

Daar bestaan 'n behoefte om die begrippe **vryheid, behoefte** en **belangstelling** asook **psigologiese** en **sosiale verantwoordelikheid** ten opsigte van "freedom schools" te verklaar. Die vraag is naamlik of leerlinge se behoeftes en hul belangstellings dieselfde begrip is; of daar 'n verskil is tussen belangstelling en impuls; welke vorm van vryheid in die leersituasie benodig word; of beperkinge altyd onderdrukkend is; of onderwyser-gesentreerde onderrig altyd betekenisloos en oneffektief is en of leer noodwendig 'n gevolg van vryheid is. Die vraag kan dus gevra word of hierdie "freedom schools" vryheid van belemmerende invloede of vryheid tot die bereiking van bepaalde doelstellings gebied het (Lucas, 1984:345).

Volgens Lucas blyk dit dat die aanname dat hierdie skole "vry" was in die volle sin van die woord verkeerd was, want in die hele onderrig- en opvoedingsprogram bly die oorheersende faktor onaangetas: die skool sosialiseer steeds die kind ten opsigte van die bestaande sosiale orde waarin kind en skool figureer en funksioneer.

"Freedom schools" bied ook nie al die antwoorde op al die probleme van die skool nie, want nie alle kinders is "self-directive, self-motivated and self-evaluative persons" nie (Barr, 1973:456).

Aangesien die uitgangspunt van hierdie model die vrye keuse van die individu is, staan kwaliteit en gelykheid in 'n individualistiese relatiwiteit tot kennis, inhoud, standarde en prosesse in die skool. Die model bied dus nie 'n oplossing vir die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool nie.

4.3.2.4 "Education by choice" (onderwys deur die uitoefening van opsies)

Hierdie programme behels die uitoefening van opsies deur onderwyser en leerling ten opsigte van onderwysstyle, onderwysomgewings en die afparing van tipes onderwysers en leerlinge (Rogers, 1971:9; Fantini, 1973:446-447).

In hierdie tipe programme word volgens Fantini (1973:446) gepoog om 'n alternatief te voorsien waarin onderwyser en leerling afgepaar word ten opsigte

van onderrig- en leerstyle. So kan 'n onderwyser wat meer tuis voel in 'n "open classroom/school" (kyk 4.3.2.2 hierbo; Kim, 1984:164) ingeperk voel in 'n konvensionele opset en sy onderrig mag skade ly indien hy nie sy metodes en styl in die klaskamer kan "insmokkel" nie. Die gevolg hiervan is weer dat die onderwyser probeer om op onopsigtelike wyse kinders te onderrig volgens 'n styl wat hulle dalk nie sou verkies nie.

4.3.2.4.1 Evaluering

Voorstanders van die "education by choice"-model is van mening dat die leerling die geleentheid gegun moet word om die onderwyser te kies wat die beste by sy leerstyl pas. Om die kinders te help in die uitoefening van 'n keuse word van onderwysers verwag om hul onderwysstyle aan die leerlinge bekend te stel, byvoorbeeld of hul kompetisie voorstaan of nie; of hul formele of informele werkwyses implementeer; of hulle 'n induktiewe of deduktiewe benadering het en of hulle kennis rondom 'n kennisonderwerp integreer of verkies om elke dissipline apart en sistematies te behandel. Sodoende kan groepe onderwysers met verwante onderwysstyle 'n kernpersoneel vorm rondom, en ten opsigte van, bepaalde onderwysstyle (Rogers, 1971:9; Fantini, 1973:446).

Leerlinge (en ouers) behoort ook toegelaat te word om die leeromgewing te selekteer wat die beste by die eise, behoeftes en verwagtinge van die individu pas. In 'n sisteem van onderwysopsies kan in hierdie behoefte voorsien word: 'n kongruensie tussen leerling en leeromgewing sal positiewe gevolge hê wat 'n gevoel van selfagting, geluk en 'n afwesigheid van psigologiese spanning en gevolglike wanaangepaste gedragspatrone insluit (Arnove & Strout, 1985:459).

Wanneer leerlinge toegelaat word om keuses te maak uit onderrigprosesse, -programme en die agente (skool en onderwysers) sal hulle, volgens Spady (1974:52), spontaan kan hulp soek wanneer probleme opduik (kyk 4.3.2.5.2.2 hieronder).

Fantini (1973:446) is van mening dat wanneer en indien opsies tot die volle konsekwensies gevoer is, daar geen behoefte sal bestaan vir enige alternatiewe nie. Volgens voorstanders van die "education by choice"-model behoort

probleme dus spontaan te neig na 'n oplossing (wat vir al die partye die mees aanvaarbare en die voordeligste is) indien en wanneer kongruensie tussen leerling, program en agente bestaan.

Hierdie model het hoofsaaklik betrekking op alternatiewe wat in bestaande skole ingevoer is. Voorbeelde van skole waar sulke programme ingevoer is, is onder meer Philadelphia's Parkway School (1969), Wilson's Open Campus School in Mankato, Minnesota en Murray Road School in Newton, Massachusetts. Hierdie skole is almal voorbeelde van openbare skole wat gedurende die sestiger- en sewentigerjare begin eksperimenteer het met, en dus kan dien as laboratoriums vir navorsing ten opsigte van "open education, experimental education, individualized education" en "education by choice" (Lucas, 1984:342).

Volgens Lucas (1984:337-343) dui navorsing daarop dat geen groot verskille ten opsigte van akademiese resultate bestaan tussen "open schools, education by choice" en die konvensionele skool nie. Lucas (1984:342) is van mening dat die dilemma van die skool nie gebrek aan informaliteit is nie, maar wel die probleem van gelykheid in die (veelrassige en multi-kulturele) gemeenskap. Al hierdie benaderings is sinloos en betekenisloos indien die sosiale konteks waarbinne die skool opereer, nie in berekening gebring word nie. Gelyke geleenthede binne 'n ongelyke gemeenskap blyk dus steeds die probleem te wees.

4.3.2.5 Alternatiewe skole vir teikengroepe

4.3.2.5.1 Skole vir uitsakkers ("drop-outs") en ontwrigte(nde) jeug

4.3.2.5.1.1 Inleiding

Volgens Morrou (1947:343-344) word die term "drop-outs" gebruik om 'n verskeidenheid van skoolverlaters te beskryf, naamlik "push-outs" (ongewenste leerlinge); ontevredenes (leerlinge wat nie meer by die skool betrokke wil wees nie); onderwysslagoffers (leerlinge wat in gebreke bly om 'n kursus te voltooi); uitsakkers met bekwaamhede, naamlik leerlinge wie se familie-agtergrond sosialisering binne skoolverband teenstaan en "stop-outs" (uitsakkers wat op 'n latere stadium weer terugkeer skool toe). Onder hierdie groepe ressorteer volgens Hammock (1986:327) ook diegene wat nog nie die skool amptelik verlaat het nie en as langtermynstokkiesdraaiers beskou kan word. "Drop-outs" dui egter gewoonlik 'n leerling aan wat op elementêre

en sekondêre vlak die skool verlaat sonder om 'n kursus te voltooi vanweë 'n ander rede as dood of siekte (Morrow, 1986:344).

4.3.2.5.1.2 Die redes waarom kinders uitsak

Ontevredenheid met die skool is volgens Calahan en Clark (1977:226) slegs 'n deel van die probleem wat voortspruit uit die kind se swak selfbeeld. So het 'n minderbevoorregte kind 'n aanpassingsprobleem in 'n skool waar kurrikulum en onderwyser byvoorbeeld 'n dominante (middel)klas verteenwoordig: "drop-outs" het gewoonlik ook 'n negatiewe siening van die skool as gevolg van onder meer die gebrek aan relevansie van die kurrikulum tot hulle eiesoortige milieu, onvoldoende motiveringstegnieke in die onderwys, familie- en groep- of gemeenskaphoudings ten opsigte van die onderwys en 'n gebrek aan oriëntering teenoor die onderwys. Laasgenoemde is veral die geval in laerklasfamilies met hul etiologiese weerstand teen formele onderwys (McDill, Natriello & Pallas, 1986:135). In die Verenigde State van Amerika is bevind dat die uitsaksyfer onder Latyns-Amerikaanse en Swart gemeenskappe hoog is (McDill, Natriello & Pallas, 1986:135). Bevindinge dui ook daarop dat "drop-outs" dikwels 'n goeie verstand het, maar dat 'n diskrepansie bestaan tussen die wyse waarop hierdie kinders leer en hul vermoë om te leer (McCarthy, 1980:6).

Om die probleem van "drop-outs", "push-outs", "stop-outs" en ander probleemgevalle ten opsigte van uitsakking die hoof te bied, het skole vir teikengroepe ontstaan. Hierdie skole het gewoonlik ontstaan uit 'n bepaalde behoefte binne die gemeenskap en is in die lewe geroep deur die gemeenskap en behels dikwels ook verrykingsprogramme vir bepaalde teikengroepe.

4.3.2.5.2 Skole vir ontwrigte(nde) jongmense ("disruptive youth")

4.3.2.5.2.1 Die aanleidende oorsake van ontwrigte(nde) gedrag by jongmense

Arnove en Strout (1980:454-455) is van mening dat die onpersoonlike en burokratiese leeromgewing in die konvensionele skool dikwels die aanleidende oorsaak tot ontwrigte(nde) gedrag by leerlinge is.

Een van die oorsake van sodanige gedrag kan teruggevoer word na 'n

skoolomgewing waarin leerlinge uitsak en magteloos toekyk hoe besluite oor en namens hulle geneem word. Arnove en Strout (1980:455) is van mening dat ontwrigte(nde) gedrag dikwels 'n verdedigingsmeganisme is as gevolg van die degradering van die selfbeeld en 'n gevolglike onvermoë tot bepaalde sosiale take. Hierdie degradering en onvermoë spruit volgens die skrywers (Arnove & Strout, 1980:455) uit die aard van die onderwys in die konvensionele skool. Ontwrigte(nde) gedrag kan dikwels herlei word tot "acting out" van kompenserende rolle voor 'n waarderende gehoor van mede-uitsakkers om sodoende groter erkenning vir die self te verkry. Vir 'n groot aantal leerlinge is die skool dus die beliggaming van hul vernederende skoolervarings (Giroux, 1984:186). Ontwrigtende optredes teen die skool en sy agente (die onderwysers en administrateurs) en sy kliënte (die mede-skoliere) is vir hierdie leerlinge 'n wyse van vergelding.

'n Lae selfbeeld staan volgens Arnove en Strout (1980:458) en McCarthy (1980:4) in direkte verhouding tot hoë vlakke van ontwrigtende gedrag. Verhoogde selfagting behoort dus hierdie gedrag aan bande te lê en daarom word selfagting in die skole vir die ontwrigte(nde) jongmense doelbewus gekweek. Hier volg 'n paar metodes wat gevolg word om die selfbeeld te versterk:

4.3.2.5.2.2 Kenmerke van die skool vir ontwrigte(nde) jongmense

Die skool behoort, volgens Arnove en Strout (1980:456), 'n ondersteunende omgewing te verskaf, waarin die leerlinge basiese vaardighede kan bemeester; sosiale aanvaarding kan geniet; demokratiese besluitneming kan leer toepas; selfagting kan aanleer en 'n vooruitsig op 'n meer belowende toekoms kan bekom.

Die onderwys moet dus 'n element van persoonlike kontak en belangstelling van die kant van die onderwyser bevat en moontlikhede vir bevordering en sukses moet vir die ontwrigte(nde) jongmense geskep word (McCarthy, 1980:5). Volgens Arnove en Strout (1980:458) is die stelsel van gradering volgens prestasie verantwoordelik vir die konsep van "perpetual losers, deprived of any taste of academic honor".

Leerlinge moet inspraak hê in en keuses hê ten opsigte van die onderrigproses sodat hulle kan saamwerk wanneer probleme opduik. Die kinders ontwikkel sodoende 'n gevoel dat hulle beheer verkry oor hulle omgewing (Spady, 1974:52). (Kyk Bylae B(1) vir 'n voorbeeld van 'n skool vir ontwrigte(nde) jongmense).

4.3.2.5.2.3 Evaluering

Negatiewe aspekte van skole vir "drop-outs" en ontwrigte(nde) jeug as teikengroepe is dat daar beperkinge is op die effektiwiteit van die programme, naamlik stigmatisering, etikettering en isolasie van die hoofstroom van die gemeenskap en terugtrekking in eie waardes en norme. Daar mag soms selfs sprake wees van blatante sosiale beheer en afwatering van akademiese standaarde ten einde aan kinders sukses te verseker (Arnove & Strout, 1980:462). Alternatiewe skole vir hierdie kinders kan dus maklik ontaard in sosiale afvalhope en versamelplekke van ontwrigte(nde) jeugdige en "drop-outs". Hierdie skole mag dus 'n negatiewe trefkrag op kinders hê, want die geïndividualiseerde benadering tot die leerling impliseer dikwels 'n verlaging in standaarde as gevolg van hul gedepriveerde omstandighede.

Skole vir begaafde leerlinge (kyk Bylae B(2)) kan weer aanleiding gee tot "creaming" (Arnove & Strout, 1980:464). Bywoning van hierdie skole is dikwels die toegangsroete tot die sogenaamde prestige tersiêre inrigtings en -werkseleenthede.

Sodoende word die skole vir teikengroepe eerder 'n meganisme tot verdere afperking van groepe in plaas van 'n meganisme vir die bevryding van beperkende en inhiberende faktore en is dus dikwels kontra-produktief in die oplossing van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool.

4.3.2.6 Die "Parents-as-partners"-program

In Januarie 1984 het die Raad van Onderwys vir die City of York, Kanada, besluit om 'n program te loods wat ongeletterdheid by die stad se immigrante-kindere en hulle ouers bekamp en moes poog om die kinders in staat te stel om langs hierdie weg in die gewone skool in te skakel, geleenthede daar te benut en vordering te maak. Hierdie program is dus 'n voorbeeld van interaksie tussen die openbare skool en die gemeenskap tot voordeel van die kind.

Skakelbeamptes en skoolhoofde van vier skole is afgevaardig om die uitvoerbaarheid van die "Parents-as-partners"-program te ondersoek. Die doelstellings van die program was onder meer: om die kinders se leespeil te verhoog; om ouers op te lei en in te lig hoe om die kind tuis by te staan ten opsigte van leesprobleme en om skakeling tussen die huis en die skool te bewerkstellig. Die kinders met leesprobleme se ouers is deur die skole wat betrokke was by die program, na 'n vergadering genooi waar die skoolhoof die agtergrond van die probleem geskets het en 'n plan van aksie voorgestel het. Onderwysers het bepaalde tegnieke ten opsigte van "non-judgemental" lees, luister en oorvertel gedemonstreer. Tuisbesoek deur onderwysers is in die vooruitsig gestel en daar was 'n merkbare verbetering in die leesvermoëns van die kinders (Shuttelworth, 1986:41-42).

Ongeletterde volwassenes is opgeneem in 'n dagskool vir volwassenes en is onderrig in Engels en "life skills" sodat hulle hul kinders beter kon bystaan.

Volgens Shuttelworth (1986:42) het die feit dat ouers en kind saám geleer het, onderlinge verhoudings positief beïnvloed; die kinders was meer positief ten opsigte van die skool en hulle selfvertroue het toegeneem. Daar het ook 'n verandering ingetree ten opsigte van die persepsie wat ouers en onderwysers van mekaar gehad het. Die sukses van die projek het die belangrikheid van die bydrae wat die ouer kon lewer, ten opsigte van die onderwys van sy kind, beklemtoon. Ouers het uitgevind dat hulle wél 'n bydrae kan maak en hul belangstelling in en samewerking met die skool het toegeneem (Shuttelworth, 1986:42-43).

4.3.2.6.1 Evaluering

Uit bostaande voorbeelde is dit duidelik dat 'n skool-gemeenskap-interaksie die kinders se vermoë om deelgenote te word aan kwaliteit-onderwys verhoog het. Sodoende kon hulle aanspraak maak op 'n groter gelykheid in die benutting van die geleenthede wat in die onderwys bestaan.

4.3.2.7 Skole vir outonome groepe

Sommige minderheidsgroepe verkies om as groep geïdentifiseer te word en het

daarom nie onderwysprestasieprobleme nie (Steyn, 1986:35). Voorbeelde van sodanige groepe is byvoorbeeld die Mormone in die Verenigde State van Amerika, die Jode wêreldwyd, met byvoorbeeld hul King David-skole in die Republiek van Suid-Afrika, asook die Rooms-Katolieke kloosterskole wêreldwyd. Hierdie skole kan volgens Smith (1973:435) ingeskakel wees by die gemeenskaplike onderwysstelsel, maar het 'n vrywillige bevolking wat bestaan uit 'n bepaalde godsdienstige, rasse- of etniese groep of sosiale klas binne die gemeenskap. Hierdie groepe het gewoonlik bepaalde voorbehoude ten opsigte van wat hulle as kwaliteit in die onderwys beskou en hulle skole word bedryf volgens die eise van die gemeenskap wat bedien word. Probleme ten opsigte van gelykheid en kwaliteit in die onderwys word deur die kombinasie skool-in-gemeenskap gehanteer en uitgesorteer.

Vir kleiner groeperinge is vrywillige segregasie volgens hierdie model moontlik soos byvoorbeeld vir die dogmatiese Moslems wat wêreldwyd integrasie van die groep totaal uitsluit. Die Christelike en Moslemgroepe in Soedan en die Noord-Afrikalande en fanatici, byvoorbeeld voorstanders van die Rousseau-model van humanistiese selfontwikkeling, is voorbeelde van hierdie model (Lucas, 1984:190 en 192). Hierdie vrywilligheid is volgens Hendrickx (1986:5-6) relatief en bestaan slegs as die individuele vryheid dermate gerespekteer word dat "wegbrekings" veroorloof word en "vermenging" nie verbied word nie. Volgens Ashley (1987:14) het groepe die reg om beskerming van hul taal, godsdienste en kultuur te verseker, op voorwaarde dat hulle nie op die manier 'n groot voorsprong bo ander verkry nie. Ten opsigte van die groter sosio-ekonomiese groeperinge word die integrasie-model byna altyd as praktyk afgedwing byvoorbeeld deur "busing" en die Civil Rights Act (1964) in die Verenigde State van Amerika (Hendrickx, 1986:6). Verpligte integrasie kan egter net so vernietigend wees soos verpligte segregasie. Integrasie kan aanleiding gee tot 'n identiteitskrisis indien die eie kultuur verwaarloos word. Die band tussen huis en skool kan op hierdie wyse verbreek word, terwyl segregasie weer aanleiding kan gee tot verskraling van ervarings as gevolg van die afperking tot die eie kring (Mouton, soos aangehaal deur Anon, 1987(b):4).

4.3.2.7.1 Evaluering

Die gevolgtrekking word in lande soos die Verenigde State van Amerika (Steyn, 1986:35), Engeland (Cohen & Manion, 1983:203-233), Australië (Bullivant, 1981:169-174), Kanada (Bullivant, 1981:70-76) en ander lande (Bullivant, 1981:88-90; 151; 156) gemaak dat die invoering van die differensiasie-, segregasie en/of integrasiemodelle in die skool nie baie suksesvol was nie. In die Verenigde State van Amerika word tans volgens Steyn (1986:35) gewaarsku teen die oordrywing van die integrasie- en pluralisimebeginsels, en die mening vat pos dat die middeweg tussen dié twee uiterstes die ideaal is om na te streef. Die wesenlike probleem is dat kulturele, plurale onderwys nog steeds nie die onderwysuksesse van die nie-blanke groepe kan verseker nie (Steyn, 1986:36). Pluralisme, gedryf tot 'n kritiese spits, kan die skool se effektiwiteit verongeluk, want die eis dat die skool alles vir almal moet wees maak dit vir die skool onmoonlik om enigiemand se behoeftes ten volle te verwesenlik (Anon, 1987(a):10). Die kwaliteit-gelykheid-dilemma kan sodoende kwalik aangespreek word.

Johnson (1981:317) is van mening dat verskeie soorte "open schools" sowel as "fundamental schools" tans as opsies en alternatiewe in die onderwys beskou kan word. Met die verbreding van doelstellings en benaderings in die skool word die konsep van 'n alternatiewe/opsie tweesnydend: die "open school" is gesien as 'n alternatiewe vir die tradisionele skool en tans word die tradisionele skool volgens Lucas (1984:344) deur sommige kenners beskou as 'n alternatiewe vir die "overly permissive" skool.

Soos alternatiewe in die skool toegeneem het, het daar ook 'n klemverskuiwing ten opsigte van alternatiewe plaasgevind. Die gedagte het begin posvat dat geen enkele model aan die behoeftes van 'n gediversifieerde gemeenskap kan voldoen nie. Alternatiewe word al hoe minder gesien as loodsprojekte vir die eventuele hervorming van die skool en word toenemend beskou as permanente opsies binne die openbare skoolsisteem (Lucas, 1984:343).

4.3.2.8 "Home Schooling" (Tuisonderrig)

Volgens Common en MacMullen (1986:4) is daar 'n kwart miljoen kinders in

die Verenigde State van Amerika en 'n geskatte duisend gesinne in Kanada wat van tuisonderrig vir hul kinders gebruik maak. Dié groeiende tendens word beskryf as 'n nasionale "back to home"-beweging in die skool en die skrywers meld dat hierdie tipe onderrig wat eers hoofsaaklik deur godsdienstige ekstremiste en sekulêre radikales voorgestaan is, tans veral deur gematigde middelklasouers verkies word. In Kanada word tuisonderrig, veral in afgesonderde dele, geïmplementeer en Christelike fundamentaliste steun ook hierdie beweging in die skole (Cohen, 1981:26; Common & MacMullen, 1986:5). Voorstanders van "home schooling" is van mening dat, indien 'n mens iets goed gedoen wil hê, jy dit self moet doen en dit geld ook vir die onderrig van hul kinders.

Uit navrae het volgens Common en MacMullen (1986:5) geblyk dat die ouers ontevrede is met die gees en rigting van die onderwys wat hulle kinders ontvang en daarom "home schooling" verkies. Hulle is bekommerd oor jeugmisdaad en die standaard van geletterdheid, bedrewenheid en vaardigheid wat hul kinders in die skool ontvang. Hulle wyt hierdie probleme aan die feit dat die essensies van leer, naamlik taal, debattering en logika in die konvensionele skool afgeskeep is ten gunste van die beklemtoning van die inhoudelike. Hierdie bekommerde ouers plaas 'n premie op die kind se beweegredes en dryfvere om te leer en is van mening dat verveling, vroeë institutionalisering, afhanklikheid van die portuurgroep, sowel as die vroeë eise wat in die konvensionele skool gestel word ten opsigte van konseptuele vermoëns, kontra-produktief is. Indien die kind as gevolg van hierdie eise sy motivering om te leer verloor, is dit, volgens die siening van hierdie ouers, onwaarskynlik dat dit later weer verwerf kan word. Daarbenewens is voorstanders van "home schooling" van mening dat die een-tot-een-situasie die kind in staat stel om vinniger te leer en hom dus meer tyd laat vir ander verrykende aktiwiteite (Common & MacMullen, 1986:5).

Ander ouers mag om morele redes besluit om hul kinders teen ongewenste invloede te beskerm. So mag streng puriteinse ouers besluit om liever hul kinders tuis te onderrig. Andersins mag ouers (en kinders) die tradisionele skool te beperkend vind en byvoorbeeld graag 'n meer natuurlike vorm van

onderwys volgens die Rousseau-model (Boyd, 1975:15-19; kyk ook 4.3.2.1 hierbo) verkies en daarom hul kinders tuis onderrig. As gevolg van bepaalde politieke oorwegings, byvoorbeeld "busing" in die Verenigde State van Amerika, mag 'n bepaalde groep ouers byvoorbeeld besluit om saam te staan en liever 'n onderwyser in diens te neem vir die onderrig van hul kinders by 'n gemeenskaplike vergaderplek. Ouers mag ook as gevolg van die lae dunk wat hulle van die akademiese skool het, besluit om liever hul kinders (wat byvoorbeeld stokkiesdraai) liever na 'n "freedom school" (kyk 4.3.2.3 hierbo) te stuur, waar hulle nie tydgebonde of periodegebonde of selfs kurrikulumgebonde sal wees nie. Daarbenewens mag ouers van talentvolle en begaafde kinders voel dat die konvensionele skool die kinders mag benadeel. Hulle mag besluit om hul kinders tuis te onderrig op die wyse waaraan hulle van geboorte af gewoond is en waarvolgens hulle beter sal vorder (Cohen, 1981:26-27).

Voorstanders van die "home schooling"-beweging voer aan dat 'n warm, responsiewe en gelukkige huislike atmosfeer, gelukkige, stabiele, optimistiese, koersvaste, gedissiplineerde en goed gemotiveerde persoonlikhede help ontwikkel (Common & MacMullen, 1987:7).

Volgens Cohen (1981:27) is die "home schoolers" geensins 'n homogene groep nie. Sommige kinders uit hierdie groepe het 'n agterstand en ander het 'n voorsprong op die kinders in die konvensionele skool ten opsigte van vaardighede en vermoëns; sommige kinders word beskou as sosiaal wanaangepas en ander as volwasse, goedaangepaste individue; sommige leerlinge is godsdienstig terwyl ander ateïsties is of selfs nog nooit aan enige vorm van godsdiens aandag gegee het nie.

Sommige voorstanders van "home schooling" verwag die staat se goedkeuring ten opsigte van die keuse wat hulle ten opsigte van die skool uitgeoefen het, terwyl die meer individualistiese groep geen staatsbetrokkenheid duld nie (Cohen, 1981:27).

Ten spyte van die feit dat kinders deur die eeue heen tuis onderrig is, word "home schooling" vandag in sommige kringe as 'n ondermynende aktiwiteit en 'n uiting van ekstremiste en radikales beskou (Common & MacMullen, 1986:7). Die skrywers is van mening dat hierdie houding die gevolg is van die aannames (en mites) in verband met die onderwys en die skool, byvoorbeeld dat kinders leer as gevolg van die onderwyshandeling; dat die handeling hoogs gespesialiseerd en kompleks is en slegs deur opgeleide mense, toegerus met diplomas en sertifikate, behartig kan word. Illich (1974:75-104) byvoorbeeld staan hierdie houding ten sterkste teen en versoek juis 'n vryheid van keuse ten opsigte van aktiwiteite, inhoud, prosedures en prosesse in die skool.

Common en MacMullen (1987:7) meen dat die "tools of learning" naamlik motivering, denkvaardighede, self-studie en sosiale aanpasbaarheid, wat almal neweprodukte van "home schooling" is, 'n waardevolle bydrae tot die opvoedingshandeling en soeke na kennis kan wees. Die skrywers (Common & MacMullen, 1987:7) soek egter riglyne van staatskant, waarvolgens ouers hul kinders kan opvoed en Cohen (1981:28-35) dui op die pligte, regte en verantwoordelikhede wat die ouer, die staat en die gemeenskap het ten opsigte van "home schooling". Hy vra dat elkeen se gebied afgebaken en uitgespel word sodat die grootste voordeel vir die kind daaruit gehaal kan word.

4.3.2.9 Ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid by die formele onderwys van hul kinders

4.3.2.9.1 Inleiding

Hierdie model kan beskou word as 'n samesmelting van gemeenskapbetrokkenheid en hervorming binne die openbare skool ten einde die onderwys te probeer verbeter. Die fundamentele uitgangspunte van hierdie model word in die volgende twee voorbeelde duidelik geïllustreer.

4.3.2.9.2 Die gemeenskapsprogram van die CAL Community School

J.D. Jess (1981:284-291), superintendent van die CAL Community School, Latimor, Iowa, Verenigde State van Amerika, skryf dat die inwoners van hierdie skooldistrik die voordele van hul gemeenskap-gebaseerde onderwysprogram

hoog ag. Binne die raamwerk van die program poog die gemeenskap om die beste moontlike geïndividualiseerde onderwysgeleenthede op voorskoolse, primêre en sêkondêre vlak aan te bied. Hulle beskou die skool as 'n sentrum vir onderwys en sosiale aktiwiteite vir die kinders en die volwassenes. Hulle glo die skool moet gespesialiseerde dienste voorsien vir besondere (plaaslike) behoeftes en dat goed gebalanseerde buite-kurrikulêre programme die kind se akademiese en beroepsopleiding moet aanvul (Jess, 1981:284-285).

Buiten die gewone elementêre en middelbare skoolprogramme word programme aangebied vir die kinders met leer- en ander probleme sowel as programme vir begaafde leerlinge. Akademiese en ander kursusse is onder andere gemik op die behoeftes van die gemeenskap.

Jess (1981:286-287), die superintendent van die CAL-skool, beskryf sy persoonlike filosofie ten opsigte van die skool soos volg:

Die skool bestaan om die plaaslike gemeenskap te dien; dit is die verantwoordelikheid van elke werknemer van die skool om (as publieke amptenaar in die plaaslike skool) die plaaslike gemeenskap se behoeftes en strewes te verstaan. Die taak van die superintendent is om die gemeenskap se behoeftes te identifiseer, te motiveer en programme te ontwikkel wat aan die eise en verwagtinge van die gemeenskap sal voldoen. Omdat dit die gemeenskap se skool is, moet persone uit die gemeenskap in die beplanning van die skoolprogramme betrek word. Hoe meer die gemeenskap betrek word, hoe meer tevrede sal hulle met die skool wees.

Volgens Jess (1981:287) is besluite wat op plaaslike vlak ten opsigte van die skool geneem word, die mees geskikte vir die plaaslike omstandighede en word hulle daarom aanvaar en gesteun deur die ganse gemeenskap.

Die verhouding tussen die skool en die gemeenskap moet volgens Jess (1981:287) berus op wedersydse vertroue en respek. Dieselfde respek en vertroue moet blyk uit onderwysers en ander personeel se onderlinge verhoudings. In hierdie skool word elke onderwyser beskou as 'n outoriteit op sy vakgebied en 'n groot mate van outonomie word aan hom gegee ten opsigte van besluitneming in verband met sy vak.

4.3.2.9.3 Gemeenskapgebaseerde onderwys

Campanale (1985:60-61) sê dat die Community Education Round Table, Notre Dame, Indiana op die volgende gemeenskapsdoelstellings ten opsigte van die onderwys op primêre, sekondêre en tersiêre vlakke besluit het:

- * Die ontwikkeling van bewustheid van en steun aan kwaliteit-onderwys.
- * Ontwikkeling van 'n kwaliteit-kurrikulum en koste-effektiewe onderwysmetodes.
- * Ontwikkeling en handhawing van 'n uitmuntende onderwyser- en administratiewe korps.
- * Die ontwikkeling van 'n omgewing waarin studente kan leer en ontwikkel tot selfvervullende individue wat 'n bydrae tot die gemeenskaplike voordeel kan lewer. Hammer (1981:9-10) meld in dié verband dat in die Franklin-Simpson High School, Franklin, Kentucky gepoog word om leierskap by leerlinge te ontwikkel deur openbare optredes, parlementêre prosedures en werkskomitees. Die skool ag die belange van die leerlinge as van die uiterste belang en die waarde van die individu word hoog geag. Die bydrae van die gemeenskap, onderwysers, voorligters, administrateurs en komitees uit die gemeenskap word beklemtoon in die opleiding en ontwikkeling van die kind tot 'n bruikbare burger in die demokratiese gemeenskap.
- * 'n Samehorigheidsgevoel word ontwikkel in belangegroepes deurdat segmente van die gemeenskap saamgebring word om die onderwys te verbeter en te bevoordeel (Campanale, 1985:59). Cole (1981:7-8) sê dat advieskomitees lank reeds beskou is as 'n effektiewe instrument om gemeenskapsbetrokkenheid te bewerkstellig en in stand te hou. Daarbenewens word plaaslike behoeftes geartikuleer en die suksesse en mislukkinge van die skool bekend gemaak aan belanghebbendes. Advieskomitees is gegrond op die uitgangspunt dat diegene wat belang het by 'n program, direk inspraak in die formulering daarvan moet hê.

Die Franklin-Simpson High School se skoolprogram is byvoorbeeld toegespits op die boerderybedrywighede in die omgewing en stel ook aan jong boere in die omgewing werksinkels beskikbaar vir die herstel van plaasmasjinerie (Hammer, 1981:9-10).

In wese is hierdie programme dus utilisties van aard en dui op 'n humanistiese benadering ten opsigte van die kind en die skool.

- * Kaas et al. (1981:16-17) sê dat gemeenskapgebaseerde skole as gevolg van die kennisontploffing en tegnologiese vooruitgang al hoe belangriker word. Die metodes, inhoud en aard van die onderwys is besig om te verander en gemeenskapgebaseerde skole is een antwoord aan die hedendaagse, lewenslange student wat voortdurend moet aanpas of andersins moet ondergaan. Gemeenskapleiers en institusionele verteenwoordigers sal volgens die skrywers (Kaas et al., 1981:15) moet saamspan om in dié behoefte te voorsien deur studente by werkgewers te plaas vir beplande opleiding. Deur tegniese opleiding te kombineer met gemeenskapsbetrokkenheid waar kenners op bepaalde gebiede as instruksors en raadgevers optree, word werkgewer en werknemer bevoordeel.

Die waarde van gemeenskapsbetrokkenheid is daarin geleë dat die inhoud van die kurrikulum relevant word tot die alledaagse lewe in die gemeenskap. Kinders leer dat daar ook ander geleerdheid as "boekgeleerdheid" is en dat daar ander tipes geleerdheid is wat van belang en bruikbaar is en wat te vinde is in die skatkamer van ondervinding en in die praktyk (Thompson, 1981:275). Kwaliteit en gelyke geleenthede in die onderwys word deur middel van hierdie programme die plig en voorreg van die gemeenskap waarin die plaaslike winkelier, boer en ambagsman, in samewerking met die skool, 'n doeltreffende leermeester word.

4.3.2.10 **Evaluering van hervormings in en naas die skool volgens Model 1**

Deur middel van hierdie model is gepoog om die bydrae wat die ontevrede kliënte van die skool ten opsigte van hervormings in en naas die skool gemaak het, aan te dui. 'n Magdom van alternatiewe is, soms in samewerking met (kyk 4.3.2.9.3 hierbo) en dikwels buite en selfs in kompetisie met (kyk 4.3.2.7 hierbo) die konvensionele skool ontwikkel.

Al hierdie hervormings het egter 'n gemeenskaplike doelstelling nagestreef, naamlik om die skool meer relevant te maak ten opsigte van die eise en verwagtinge wat sy kliënte aan die skool stel.

Die probleem van diversiteit en afsonderlikheid ten opsigte van die verwagtinge en eise met betrekking tot die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool is aangeraak. Geen bevredigende oplossing is egter gevind vir die probleem van gemeenskaplike en oorkoepelende doelwitte en doelstellings waarvolgens die kwaliteit-gelykheid-dilemma binne 'n gediversifiseerde en hiërargiese samelewingsorde benader word nie.

4.3.3 **Model 2**

4.3.3.1 **Integrasiemodelle, multikulturele skole, meertalige skole en etniese skole**

Skole volgens bogenoemde modelle het 'n gemeenskaplike doelstelling, naamlik om etniese, subkulturele en/of minderheidsgroepe in een bepaalde skool te huisves. Hierdie skole het volgens Smith (1973:446) as gevolg van kulturele pluralisme en etniese rassebewustheid ontstaan.

Deur middel van hierdie skole is gepoog om "social compatibility" en pariteit in die geleenthede sowel as die kwaliteit van die onderwys te probeer bewerkstellig (Steyn, 1981:1). Die model het dus sosiale integrasie as fokuspunt.

Die dilemma van pluralisme het in die Verenigde State van Amerika begin, maar na die Tweede Wêreldoorlog het Kanada, Australië en Nieu-Zeeland onder meer ook deur 'n fase gegaan waarin die gevestigde sosiale orde onder

druk geplaas is as gevolg van nuwe situasies wat in hierdie lande ontstaan het deur die immigrasie van groot getalle mense met andersoortige sosiale oorspronge (Bullivant, 1981:1).

Die probleme wat deur middel van die skool opgelos moes word, is dus dié van ras, etnisiteit, rassisme, veelrassigheid en multi-etnisiteit (kyk ook Bylae F vir 'n voorbeeld van 'n skool volgens hierdie model). Die beleid in hierdie skole is dus gemik op multi-kulturele kliënte en is dikwels polities van aard. Die rede hiervoor is dat, ten einde genoemde probleme aan te spreek, daar veranderinge in die filosofie, organisasie en praktyk van die skool aangebring moes word sodat die aspirasies en verwagtinge van die gedifferensieerde en multi-kulturele gemeenskap gereflekteer en geakkommodeer kon word (Cohen & Manion, 1983:11).

Die veranderinge wat in die skool bewerkstellig kan word, berus hoofsaaklik op die implementering, al dan nie, van die segregasie/differensiasie- of integrasiebeginsels onderskeidelik (Anon, 1987(a):10). Integrasiemodelle, multi-kulturele skole, meertalige skole en etniese skole word almal volgens hierdie beginsel bedryf.

Differensiasie is gegrond in die erkenning van die verskeidenheid in die nasionale eenheid en die onderwys berus hiervolgens op afsonderlikheid (Elam, 1987:10). Dit wil sê die onderwys van die verskillende kultuurgroepe vind in afsonderlike skole plaas. In die huidige liberaal-humanistiese tydsges van die Westerse wêreld word vryheid, sowel as die beginsel van gelykheid, eendersheid en eenselwigheid die ideaal. Die gevolg is slagspreuke soos: "separate cannot be equal" en "there can be no normal education in an abnormal society" (Steyn, 1986:32) en die eis om integrasie in die onderwys. Die essensie van die probleem wentel dus om beleid, praktyk en houdings wat groepstatus in stand hou en definieer (Bullivant, 1981:10).

In die Verenigde State van Amerika, byvoorbeeld, was die **melting pot** -teorie vanaf die begin van die twintigste eeu die mees algemeen aanvaarde idee

waarvolgens kulturele verskille en etnisiteit in die onderwys aangespreek is. Dit was, volgens Steyn (1986:31-32) 'n poging om alle individue en groepe in die hoofstroom van die Amerikaanse lewe in te trek deur middel van kurrikula en doelstellings die "Great American Idea" van 'n oorkoepelende Amerikaanse kultuur moes verwesenlik. Hierdie **melting pot**-idee het 'n wesenlike invloed op die Amerikaanse onderwys en die skool gehad, want onderwys was dié terrein wat die grootste bydrae kon lewer tot hierdie (politieke) versmeltingsproses. Hierdie proses het gedurende die **melting pot**-era op twee maniere geskied, naamlik op die segregasiepatroon (1900-1953) (byvoorbeeld etniese skole) en op die integrasiepatroon (1954-1970) (byvoorbeeld multikulturele en meertalige skole).

Gedurende die segregasieperiode (1900-1953) het die verskillende rasse- en selfs kulturele- en klassegroepe onderwys in aparte skole ontvang (Steyn, 1986:32). Segregasie in die skole het gegroei uit 'n bewuswording van die feit dat sommige van die subkulture in die Verenigde State van Amerika, byvoorbeeld die Neger-, Spaanse en Oosterse groepe as "unmeltable" beskou is. Andere het weer die (pluralistiese) Amerikaanse ideaal van 'n oorkoepelende Amerikaanse kultuur naamlik Amerikanisering voorgestaan (Bullivant, 1981:112-113). Alhoewel die verskillende rasse-groepe gedurende hierdie tydperk onderwys in aparte skole ontvang het ("separate but equal"-beginsel), het die **melting pot**-idee genoodsaak dat onderwys 'n eenselwige karakter moes dra, ten einde die vorming van hierdie "Great American Idea" van die oorkoepelende kultuur te verwesenlik. Lojaliteit teenoor die Amerikaanse grondwet en die regering moes in alle skole gekweek word. Vir die verwesenliking van hierdie doelstelling is slegs een omgangstaal, naamlik Engels, gebruik (Steyn, 1986:32). Die kinders moes die (Anglo-Saksiese) waardes van vryheid, gewaarborgde regte van die individu en privaat-inisiatief eerbiedig. Hierdie konsep het volgens Bullivant (1981:112) van die standpunt uitgegaan dat die Anglo-Saksiese kultuur toonaangewend en meerderwaardig is en dat alle ander subkulture in die **melting pot** hierdie meerderwaardigheid moet onderskryf en daarin moet opgaan. Hierdie verengde standpunt het egter nie die ander rasse en sosio-ekonomiese groepe daarvan afskrik om hierdie

geïntegreerde skole by te woon nie. Hulle het gehoop om sosiale mobiliteit en ekonomiese vergoeding deur die (volgens hulle) verbeterde en meer effektiewe onderwys te bekom. Van hierdie verwagtinge het, volgens Steyn (1986:32) bloedweinig gerealiseer, want leerlinge uit die nie-blanke rasse-groepe is nog steeds deur die skole vir hulle tradisionele beroepe voorberei ten einde te verseker dat hulle 'n werk kon bekom.

Gedurende die vyftigerjare het ongelykhede soos die swak voorsiening van onderwysgeriewe en die laer akademiese prestasie van nie-blanke rasse-groepe in die Verenigde State van Amerika aanleiding gegee tot bewegings vir die oopstel van skole aan alle rasse en die ontstaan van die sogenaamde gemengde skole met die slagspreuk: "separate educational facilities are inherently unequal". Die eis om integrasie in die onderwys ontstaan sodoende en word deur hofuitsprake gesteun (Levine, 1973:655; Steyn, 1986:32). Die Blanke rasse-groep in die Verenigde State van Amerika vrees egter rasse-integrasie op ander gebiede, byvoorbeeld in woonbuurtes. Plaaslike owerhede probeer daarom om skole vir Blankes na privaatskole om te skakel om nie-blankes uit te hou. Blankes trek ook in groot getalle na die buitewyke van die stede, waar hulle glo hul kinders in mono-groepe in woonbuurt-skole sal kan skoolgaan. Aangesien woonbuurt-skole (blank) en stedelike skole (nie-blank) hoofsaaklik gesegregeerd was, word 'n omvattende stelsel van busvervoer ("busing") ingestel ter bevordering van 'n "gebalanseerde" rasseverhouding en om integrasie in die skole te bewerkstellig (Levine, 1973:653). Levine (1973:653) was van mening dat selfs meer "busing" nodig sou wees om sosiale integrasie te bewerkstellig. In 'n poging om die verskillende groepe in een skool te akkommodeer, is 'n program van "gesegregeerde integrasie" gevolg. In hierdie model word gepoog om op die beginsel van vrywillige inskakeling en skeiding, deur middel van geïntegreerde fasiliteite, vir segregasie voorsiening te maak deur middel van individuele keuses om sodoende die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool aan te spreek. Magneetskole en opvoedkundige parke (kyk 4.3.4.6 hieronder) word onder meer ingevoer (Schlemmer, 1980:558-562; Smith, 1978:434) in die hoop dat die hoë standarde in hierdie skole die ouers sal motiveer om hul kinders op 'n multikulturele grondslag daar in te skryf (Steyn, 1986:33).

Die "armoede kultuur" van die gekleurde minderheidsgroepe kon egter, volgens Steyn (1986:33), nie deur geïntegreerde onderwys opgehef word nie. Die skool het dus weining bygedra tot die materiële welvaart en sosiale status van gekleurde groepe. Mense het begin beseef dat gelykheid in die onderwys nie aan gelyke fasiliteite nie, maar aan gelyke resultate gemeet moet word (Steyn, 1986:33).

Met die doelstelling om gelyke resultate te bewerkstellig, word die assimilasië-teorie van die **melting pot** in die Verenigde State van Amerika vervang deur die beginsel van kulturele pluralisme en die gedagte van **eenheid in diversiteit** (Boyer, 1984:529) as 'n kompromis tussen assimilasië en segregasië. Hierdie uitgangspunt is gebaseer op die erkenning van die wedersyds ondersteunende verhouding in die naasbestaan van groepe, binne die raamwerk van die eenheid van 'n nasie wat saamgestel is uit 'n verskeidenheid van kulture, rasse, etniese groepe, gelowe, kleure en tale. Volgens dié begrip moet elke individu geborge voel in sy eie identiteit met erkenning van die ander se identiteit, regte en voorregte ten einde assimilasië en ontworteling teen te werk. Kulturele pluralisme veronderstel die insluiting van alle verteenwoordigende kulture met die eie as vertrekpunt (Bullivant; 1981:113; Steyn, 1986:34; Liebenberg, 1987:10).

Kulturele pluralisme in die onderwys in die Verenigde State van Amerika kan dus gedefinieer word as die saambestaan van verskillende kultuurgroepe binne dieselfde skool op die beginsel van onderlinge steun en respek vir andere (Steyn, 1986:33). Cohen en Manion (1983:106) is van mening dat die skole-sonder-mure-model en die "open school"-model (kyk Bylae A(3) en 4.3.2.2 hierbo) besonder geskik is om hierdie interpersoonlike en interras-interaksië te maksimaliseer op 'n gelyke status, nie-graderende basis. Hulle (Cohen & Manion, 1986:106-107) het egter ook bevind dat kinders uit dieselfde rasse- of sosiale groep mekaar nogtans opgesoek het en meer dikwels met mekaar as met andere in interaksië getree het (vir 'n voorbeeld van 'n skool wat volgens hierdie model funksioneer, kyk Bylae F).

4.3.3.1.1 Evaluering

Deur die moeilike weg van versoening moet, volgens Liebenberg (1987:10), gemeenskappe leer om mekaar te ken en te respekteer. Dis dwaasheid om 'n oplossing vir die multikulturele dilemma te probeer soek in die uitwissing van groepkulture of om die een of die ander van daardie kulture die algemene kultuur te wil maak. Dis ook stiksiening om byvoorbeeld 'n gemeenskaplike Suid-Afrikaansheid te ontken. Suid-Afrikaners word saamgesnoer deur die ervaring van hulle etniese en onderlinge kultuurverskille, wat onder die sambreel van 'n oorkoepelende Suid-Afrikaanse kultuur te onderskei is van byvoorbeeld 'n Europese of Amerikaanse of Asiatiese kultuur.

Dit is egter 'n debatteerbare punt of dit moontlik is om deur middel van die skool - of dit nou gaan oor 'n samelewingsteorie of oor 'n onderwysfilosofie - te probeer om 'n besondere soort gemeenskap tot stand te bring of om die gemeenskap te verander, want daar kan nie gepraat word van rigtings wat die onderwys moet inslaan indien die gemeenskap nie self 'n aanduiding kan gee in verband met sy eie identiteit, gevoelens en waardes nie (Bullivant, 1983:96-97). Die kern van die argument is dat, indien 'n gemeenskap reeds multi-kultureel is, gelykheid ten opsigte van die onderwys hoofsaaklik en soms slegs bewerkstellig kan word deur middel van beleide wat hierdie verskeidenheid in ag neem. Gelykheid en multi-kulturalisme is elk 'n middel sowel as 'n doelstelling en 'n aandrang op gelykheid het multi-kulturalisme ten grondslag. Die aandrang om gelykheid is ook 'n instrument waardeur multi-kulturalisme versterk kan word al dan nie. Gelykheid en multi-kulturalisme is albei doelstellings van die onderwys in dié sin dat die grondslae van die onderwys gesien word as 'n regverdige (multi-kulturele) gemeenskap (Bullivant, 1983:202). Die gemeenskaplike doelstellings en filosofiese onderbou in 'n multi-kulturele gemeenskap is vryheid binne gemeenskaplike burgerskap en diversiteit, wat kohesie binne die gemeenskap behoort te versterk sodat elkeen se vryheid en waardigheid eerbiedig, beskerm en aangemoedig word, terwyl gemeenskaplike waardes beklemtoon word (Bullivant, 1983:207, 233; Schoeman, 1982:51-52).

Gelyke geleenthere impliseer gelyke "life chances" en nie gelyke "life styles" nie. Laasgenoemde dui op kenmerkende gedragswyses binne die gemeenskap en dui byvoorbeeld op kleredrag, vorme van aanbidding, spraak en assosiasie en 'n lewens- en wêreldbeskouing. Die vryheid van keuse om hierdie lewenstyle te kies beklemtoon die kwessie van multi-kulturalisme en die dilemma van gelykheid in die skool.

Die sosiologie van kennis het nie n et te make met en verwys nie n et na kontempor ere en gangbare idees en denkwyses nie, maar verwys ook na die ganse sosiale konteks waarin dit voorkom. Hierdie konteks bepaal die aanvaarding of verwerping van bepaalde idees en begrippe binne 'n bepaalde gemeenskap en die motiewe en belange wat hierdie aanvaarding of verwerping en promovering en verspreiding van die idees binne 'n gemeenskap bewerkstellig (Lucas, 1984:337-348; Bullivant, 1983:13) en wat in die skool sy neerslag vind ten opsigte van inhoude en onderlinge verhoudinge.

Daar sal dus onderskei moet word tussen normatiewe kennis, wat in die groep se kultuur ingebed is, en feitekennis wat 'n kind toerus om in die oorkoepelende (dominante) kultuur te funksioneer.

Wanneer verskillende kulture in 'n multikulturele skool geakkommodeer word, sal dus met groot omsigtigheid opgetree moet word sodat individuele en groepverskille nie kohesie en gemeenskaplikheid verongeluk nie.

4.3.3.2 Meertalige onderwys en -skole

Meertalige onderwys is volgens Boyer (1984:529) 'n kragtige medium in die akkommodasie van kulturele pluralisme in die onderwys en die skool. Die moedertaal is die medium waardeur nuwe ervarings aan die reeds bestaande en gekollektiveerde "kennisvoorraad" van die kulturele erfenis van die leerling gekoppel word en dit is dus nodig dat, naas die moedertaal, 'n tweede taal, naamlik 'n "common language" geleer word, sodat die leerling kan inskafel by die sosiale en kulturele hoofstroom (Cohen & Manion, 1983:203-223; Steyn, 1986:35).

Bullivant (1983:3-4) sê dat die etniese minderhede in Kanada selfs aangedring het op 'n multi-taal-kurrikulum om voorsiening te maak vir ander moedertale as die verpligte Frans en Engels in die skole. Hierdie minderhede sien volgens Bullivant (1983:10) die voorkeurbehandeling wat Frans en Engels in die Kanadese skole geniet as 'n bedreiging vir hulle etniese identiteit. Hul taalagterstand inhibeer, volgens hierdie minderhede se siening, hul vordering in die skool en verskraal sodoende hul geleenthede in die "kennis-is-mag"-wedloop.

4.3.3.2.1 Evaluering

Bullivant (1983:238) voer aan dat die tyd en kragte wat benodig word om 'n etniese (minderheidsgroep) se taal en gewoontes te bestudeer, die aanleer van ander vaardighede inhibeer, wat (alhoewel dit in absolute terme nie "waardevoller" is as die "etnies waardevolle" kennis en vaardighede nie) tog die besitter daarvan in staat stel om 'n meer gesogte sosiale posisie, werksgeleenthede en invloed te bekom. Aangesien die mens in 'n komplekse en inter-afhanklike wêreld leef, is multi-kulturele oplossings en raakpunte nodig en die kurrikulum behoort die behoefte om andere te verstaan te reflekteer (Bullivant, 1983:30). Die dilemma van die skool ten opsigte van kwaliteit en gelykheid is dus tweevoudig, naamlik om enersyds 'n oorkoepelende kurrikulum daar te stel, wat relevant is vir en toepaslik is op alle leerlinge in al die **kulture**, maar terselfdertyd demonstreer dat elke individu en groep se afsonderlikheid respekteer word. Volgens Bullivant (1983:131) moet dit egter in gedagte gehou word dat meertaligheid en kennis van 'n minderheidsgroep se taal nie juis 'n kind toerus vir die kontemporêre eise van die dominante kultuur nie.

4.3.3.3 Evaluering van hervormings in die skool volgens Model 2

Deur middel van hierdie model is gepoog om aan te toon hoe die owerhede deur middel van die skool veranderinge in die sosiale orde wou probeer bewerkstellig ten einde die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool te probeer oplos.

In die Verenigde State van Amerika is sonder veel sukses gepoog om rasse-

integrasie deur middel van die skool te probeer bewerkstellig (kyk 4.3.3.1 hierbo). Daarbenewens was meertalige onderwys en skole (kyk 4.3.3.2 hierbo) onsuksesvol om sosiale harmonie te bewerkstellig en die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool op te los.

Die probleem in albei gevalle is dat daar nie daarin geslaag kon word om afsonderlikheid met gemeenskaplikheid te versoen in die strewe om die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool op te los nie.

4.3.4 **Model 3**

4.3.4.1 **Inleiding**

Tot dusver blyk dit duidelik dat daar wêreldwyd 'n wantroue aan die kant van die kliënte van die skool ontwikkel het ten opsigte van inhoude en doelstellings van wat as **kwaliteit** in die skool en sy prosesse beskou kan word. Die ontwikkelings en tendense ten opsigte van die gemeenskap se reaksie en bydraes vir die moontlike oplossings van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool is tot dusver in hierdie hoofstuk bestudeer.

Vervolgens word ondersoek ingestel na die moontlikheid of alternatiewe skole, verrykende en ondersteunende programme ("reschooling"; Husén, 1979:156) en herstrukturering van skole, as die gemeenskap se reaksie en bydrae tot die moontlike oplossing van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool, aanvaar kan word.

4.3.4.2 **Koöperatiewe onderwys as 'n wyse waarop die skool herstruktureer kan word**

'n Mutasie van Model 3 is die meer resente koöperatiewe onderwys of die sogenaamde beroepsgerigte onderwys. Hierdie model en onderwyspatroon berus op die samewerking tussen werkgewers en onderrigsentrums en/of skole en is daarop gemik om werksmilieu en akademiese opleiding te integreer (Anon, 1987c:4). Koöperatiewe onderwys behels onder meer dat die leerling in diens geneem word deur 'n werkgewer en dat hy sodoende ondervinding opdoen binne sy bepaalde vakgebied. Aucamp (1987:3) is van mening dat

koöperatiewe onderwys die enigste wyse is waarop tegniese onderwys kwalitatief beter en meer relevant gemaak kan word. (Vir voorbeelde van skole volgens hierdie model, kyk Bylae A). Koöperatiewe onderwys is 'n gesofistikeerde mutasie van Illich se "deschooling"-model (kyk 4.4.2 hieronder).

4.3.4.2.1 Koöperatiewe en beroepsgerigte onderwys

Koöperatiewe onderwys en beroepsgerigte onderwys is bykans sinoniem en is tans die patroon waarvolgens onderrig aan die teknikons geskied. Die onderrigpatroon berus op samewerking tussen werkgewers, teknikonpersoneel en -studente en is daarop gemik om die werksmilieu en die akademiese opleiding te integreer (Anon, 1987c:4). Die opleiding aan teknikons is toegespits op beroepsopleiding en die ideaal is dat studente bykans onmiddellik werkgereed sal wees. Daarom is dit belangrik dat die teknikon in samewerking en wisselwerking met die bedryf die opleiding bepaal. Die klem val dus aan die teknikon op toepasbare, praktykgerigte kennis. Sodoende word studente op die pad na 'n beroepsgerigte loopbaan geplaas: die einddoel van die opleiding is die toepassing van nuttige en bruikbare kennis om praktiese bedryfsdoelwitte te bereik.

Die slagkreet is dus utilistiese aanwending van kennis in die konkrete situasie en kwaliteit verkry 'n dimensie van bruikbaarheid in die konkrete lewensituasie.

4.3.4.3 Opsies en alternatiewe binne die openbare skoolstelsel

Die selektiewe elite-onderwyssisteem, wat veral deur konserwatiewes in Brittanje en in die Verenigde State van Amerika in die na-Sputnik-era voorgestaan is, is 'n stelsel waarvolgens leerlinge op 'n vroeë stadium volgens akademiese prestasies geselekteer word tot 'n elitiste onderwyspraktyk. Goeie eindresultate ten opsigte van hoë standaarde is behaal, maar teen die koste van 'n hoë herhaling- en uitsaksyfer, veral ten opsigte van leerlinge uit die laer sosio-ekonomiese strata met gevolglike beperkende en beperkte moontlikhede vir hierdie leerlinge om kwaliteit-onderwys te bekom (Husén, 1984:84, 96, 100).

Ten einde hierdie probleem die hoof te bied, ontstaan die gedagte aan 'n ongelyke en gedifferensieerde sisteem in die skole. Die baanstelsel ("streaming") is byvoorbeeld 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys wat, volgens voorstanders, in staat sou wees om individuele en groepagterstande uit te wis. In die praktyk was hierdie stelsel egter ondoeltreffend in die uitwissing van sosiale en ekonomiese ongelykhede (Husén, 1984:84-86).

In Transvaal, Republiek van Suid-Afrika, byvoorbeeld bestaan daar 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys waardeur gepoog word om, deur middel van komprehensiewe eenhede, op pre-primêre, primêre en sekondêre vlakke onderskeidelik in die diverse en gedifferensieerde behoeftes van kliënte binne 'n bepaalde gebied te voorsien. Komprehensiewe eenhede is ingestel waarin 'n groep skole saamgegroeper is om sover moontlik in al die onderwysbehoefte van leerlinge te probeer voorsien (TOD, 1984e:5) en onderwys word voorsien op primêre en sekondêre vlak binne elke eenheid. Op primêre vlak het die onderwys 'n algemeen vormende kwaliteit, en differensiasie vind binne klasverband plaas. In die sekondêre fases tree individuele verskille sterker na vore en word die behoefte na gedifferensieerde inhoud en metodes groter.

In die senior sekondêre fase kulmineer die stelsel in agt verskillende studierigtings. Die meeste van hierdie studierigtings is in elke komprehensiewe eenheid beskikbaar, sodat elke leerling in staat gestel word om in te skryf vir die studierigting wat by sy besondere onderwysbehoefte pas (TOD, 1984d:6, 15). Hierdie is 'n wyse waarop kwaliteit in die skool geoptimaliseer kan word, maar wat nogtans toelaat dat elke kind tot sy reg kan kom. Spesiale onderwys word daarbenewens verskaf aan leerlinge wat as gevolg van die een of die ander (sosiale of fisiese) geremdheid nie die bedoelde voordeel uit die gewone onderwys kan benut nie. Voorsiening word vir hierdie leerlinge gemaak in die vorm van hulpklasse en spesiale klasse by primêre skole en spesiale skole vir leerlinge van dertien jaar en ouer (TOD, 1984d:15; TOD, 1981:3).

Kliniekskole bestaan vir leerlinge met ernstige gedragsgeremdheid. In hierdie skole word, benewens gewone onderwys, ook terapeutiese hulpverlening gebied.

Daarbenewens word deur middel van hospitaalskole onder meer deur die Transvaalse Onderwysdepartement onderrig op primêre en sekondêre vlak in hospitale voorsien (Coetzee, 1981:11; TOD, 1981:13; TOD, 1984d:15).

4.3.4.3.1 Evaluering

In die stelsel van gedifferensieerde onderwys (TOD, 1981:10-15) word basiese vaardighede beklemtoon en daar word deurgaans gepoog om die skool sy algemene vormende karakter te laat behou. Aangesien leerlinge egter verskil ten opsigte van intellektuele vermoëns, aanleg, begaafdheid, belangstelling en aspirasies word daar vir die kind as eenmalige, unieke wese voorsiening gemaak deur middel van vakpakkette en studierigtings (TOD, 1984:3). Vir besondere leerlinge met spesifieke behoeftes word deur gedifferensieerde sillabusse (TOD, 1984c:1015) voorsiening gemaak. Daar is ook 'n verskeidenheid van buitekurrikulêre sentrums soos dié vir hoogbegaafde leerlinge (Buro vir Kurrikulering, 1980:17; TOD, 1985:10). Onderrig word verskaf ooreenkomstig die bekwaamheid, aanleg en belangstelling van die kind en die behoeftes van die land (TOD, 1984d:18).

Die kurrikulum maak ruim voorsiening vir die inskerping van geestelike, kulturele en morele waardes. Die kind kan nie alleen gelaat word om sy pad deur die wêreld te vind nie, dus is 'n geestesweerbaarheidprogram ingestel met die klem op die ontwikkeling van algemene en geestelike weerbaarheid, morele insig, integriteit en leierskap. Daarbenewens word deur middel van voorligting en beroepsleiding steun aan die jeugdige gebied sodat 'n sinvolle lewens- en wêreldbeskouing vir hom kan uitkristalliseer (TOD, 1984c:19). Kwaliteit in die onderwys dui dus, volgens hierdie voorbeeld, op die optimale ontwikkeling van individuele vermoëns volgens die stelsel van differensiasie, waarin aan elkeen 'n gelyke geleentheid gebied word om ongelik te wees.

4.3.4.4 Aparte skole, skool binne 'n skool en aparte klaskamers

Volgens Fantini (1978:446) is die mees algemene alternatiewe skool in die Verenigde State van Amerika tans die aparte skool wat in aparte geboue gehuisves word. Hierdie model is 'n voortsetting en uitbreiding van die gedagte

van keuses en opsies. Voorbeelde van sodanige skole is byvoorbeeld die Village School van Great Neck, New York wat in die kelderverdieping van 'n kerk funksioneer en die Brown School in Louisville, Kentucky wat in 'n kantoorgebou gehuisves is.

Die skool-binne-n-skool is geleë in dieselfde gebou as die bestaande openbare skool. Alternatiewe word dus binne die bestaande opset aangebied. Hierdie skole word volgens Fantini (1973:446) mini-skole genoem. Die voordele van hierdie skole is dat fasiliteite soos gimnastieksale, biblioteke en sportfasiliteite nie gedupliseer hoef te word nie. Haaron High School in New York City het byvoorbeeld veertien mini-skole in een enkele gebou (Fantini, 1973:446); gevolglik kan onderwysers en leerlinge keuses maak en opsies uitoefen.

In die alternatiewe-klaskamer-model groepeer 'n bepaalde groep onderwysers saam om 'n alternatief te skep, byvoorbeeld ten opsigte van 'n "open classroom" en die "freedom schools" (Lucas, 1984:295-300; Fantini, 1973:446; kyk 4.3.2.3 en 4.3.2.4 hierbo).

4.3.4.4.1 Evaluering

Lucas (1984:342-343) is van mening dat hierdie alternatiewe binne die openbare skool die mees vatbare en blywende alternatiewe in die Verenigde State van Amerika is.

Hierdie skole word ondersteun en in stand gehou deur plaaslike, staats- en federale fondse wat dus dui op 'n betekenisvolle bydrae van alle groepe om die skool (sosiaal en akademies) as gelykmaker in 'n ongelyke samelewing te beskou.

4.3.4.5 Onderwysentrums en opvoedkundige parke

Ten einde die skool te probeer aanwend in die proses van die oplossing van die kwaliteit-gelykheid-dilemma het die gedagte van onderwysentrums, opvoedkundige parke (kyk Bylae D) en magneetskole ontstaan (kyk 4.3.4.6 hieronder). Hierdie alternatiewe vorm 'n konsentrasiepunt van (dikwels

andersoortige en onkonvensionele) onderwysmiddele en -hulpbronne binne en in diens van die gemeenskap.

4.3.4.6 Magneetskole

Volgens Carrison (1981:32) is die magneetskool-model 'n wyse waarop die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool deur middel van segregasie binne 'n bepaalde skool, betrek word. Die magneetskoolbeweging stel die ouer, die onderwyser en die leerling in staat om 'n spesifieke kurrikulum en metodologiese fokuspunt, volgens aanleg, vermoëns en belangstelling, te kies. Gewoonlik het so 'n skool 'n goed gedifferensieerde kurrikulum en doelstellings, en kinders wat 'n bepaalde model kies, ontvang onderwys in 'n spesifieke omgewing.

Die grondslae waarop hierdie skole berus, is, volgens Carrison (1981:32) die vryheid van keuse, onderwyservorming, segregasie, 'n alternatief (byvoorbeeld ten opsigte van "busing" in die Verenigde State van Amerika), gemeenskapsleiding en leierskap. (Vir voorbeelde van skole wat volgens die model van magneetskole funksioneer, kyk Bylae E).

4.3.4.6.1 Evaluering

Die satelietskool-/magneetskoolprogram van byvoorbeeld Bophuthatswana is 'n treffende voorbeeld van wat op onderwysgebied vermag kan word wanneer fasiliteite, kennis en vaardighede versprei en gedeel word tussen skole ten einde die gelykheid-kwaliteit-dilemma te verantwoord en kwaliteitonderwys op die basis van gelyke geleenthede na die hele bevolking te probeer uitbrei (kyk Bylae E(2)).

4.3.4.7 Ondersteunende en verrykende programme

Ten einde die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool te probeer oplos het die gedagte van ondersteunende en verrykende programme, binne die skool, ontstaan. Hierdie programme het (teoreties) die potensiaal om agterstande uit te wis of ten minste te verklein terwyl die begaafde leerling

se potensiaal terselfdertyd ontwikkel kan word. Die hoofdoel van sodanige programme is om die kwaliteit van onderwys vir kinders in alle lae van die sosio-ekonomiese spektrum te verhoog en om terselfdertyd te probeer om gelykheid, veral ten opsigte van uitslae, te probeer verseker.

’n Groot verskeidenheid van hierdie ondersteunende en verrykende programme word wêreldwyd in Westerse skole geïmplementeer. Voorbeelde van sodanige programme is ’n verlengde skooldag om meer tyd vir onderrig en leer te bewerkstellig en veldtogte vir die beter benutting van die skooldag. Strenger bywoningsbeleide, veranderde minimum-bevoegdheid en prestasiestandaarde, programme ten opsigte van differensiasie, leermodelle, geïndividualiseerde leer en -kurrikula en voorligtingsprogramme word ook bepleit. Programme vir remediëring en geïntensifiseerde opleidingsprogramme is oral aan die orde van die dag (McDill, Natriello & Pallas, 1986:135-163; Pretorius, 1981:6; TOD, 1983:20-21; Boyer, 1984:528; Best, 1984:274).

Die Transvaalse Onderwysdepartement voorsien byvoorbeeld in die behoeftes van hoogbegaafde leerlinge deur middel van aanvullende programme in hul onderskeie vakgebiede. Skole vir ballet, kuns en musiek bestaan onder meer, sowel as buitekurrikulêre sentrums, byvoorbeeld by die Onderwyskollege Pretoria se Informatika-sentrum vir rekenaargeletterdheid (TOD, 1985:10).

Kursusse word ook by hierdie buite-kurrikulêre sentrums aangebied vir standerd-tien-leerlinge wat gevaar loop om te druipe en ook om leerlinge te help om hul reeds goeie prestasie te verbeter (TOD, 1983:32; TOD, 1984b:19).

4.3.4.7.1 Onderwystegnologie en rekenaargesteuende en -verrykende programme in die skool

Die kragtigste van hierdie ondersteunende en verrykende programme is egter dié wat in verband staan met onderwystegnologie en veral rekenaartegnologie (McDill, Pallas & Natriello, 1986:135-163).

Vervolgens ’n bespreking van die grondslae, oorsprong en aanwending van onderwystegnologie ten einde die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool aan te spreek.

Deur die eeue het die mens met sy medemens en met sy omgewing gekommunikeer. Dit is egter eers in die twintigste eeu dat die mens besef het dat kommunikasie meer inhou as net die oordrag van inligting; dit is in werklikheid 'n siening van of opvatting oor 'n bestaanswyse. Die "inligtingsrewolusie" van die twintigste eeu, met sy geweldige tegnologiese ontwikkeling van kommunikasiemiddele en -media het daartoe gelei dat elke faset van die menslike bestaan ingrypend verander het (DOK, 1983:3). Dit spreek vanself dat geen onderwys sonder kommunikasie kan geskied nie en dit is die onderwyser se plig en taak om kennis te neem van die tegnologiese ontwikkelinge waarmee sy onderwystaak meer doeltreffend uitgevoer kan word. Die kwaliteit van die onderwys is dus hier ter sprake. Bo alles moet onthou word dat massakommunikasie, selfs met behulp van tegnologiese wondermiddels, nooit die plek kan inneem van interpersoonlike kommunikasie en van die soek en vind van begrip tussen mens en mens nie.

Onderwystegnologie* kan as die gebruik van multi-media in die skool gedefinieer word en sluit volgens Smith (1980:12) didaktiek, metodiek, opvoedkunde, mediakunde, kommunikasiekunde en die filosofiese grondslae in waarop hierdie dissiplines berus. Onderwystegnologie is dus 'n allesomvattende, multi-dissiplinêre wetenskap waarsonder baie van die skoolse prosesse en aktiwiteite - veral ten opsigte van ondersteunende en verrykende programme - in die huidige tegnologiese bestel bykans onmoontlik is. Hierdie tegnologie word aangewend om onderwysinhoude kwantitatief en kwalitatief te verbeter en om leerlinge vertrouwd te maak met die tegnologie* van, wat Mertens en Roelants (1984:8) as die Derde Nywerheidsomwenteling beskryf. In wese gaan dit om die individualisering en verbetering van die onderwys (Engelbrecht, 1987:vi; Briel, 1985:17).

Die aanwending van onderwystegnologie het sy oorsprong in die feit dat die beroepswêreld besig is om 'n gedaanteverwisseling te ondergaan vanweë die invloed van die tegniek en tegnologie* en die rekenaar (Aucamp, 1987a:2;

* Volgens Aucamp (1987b:41) dui **tegniek** op 'n bepaalde kundigheid ten opsigte van konsepte, produksie en lewering van produkte en dienste. **Tegnologie** dui op die vaardigheid wat benodig word om werk te verrig.

Kruger, 1985a:5). Sommige beroepe wat tans bestaan, sal in die volgende eeu verdwyn. Kwaliteit in die onderwys impliseer dus dat die kinders voorberei word op nuwe werksgeleenthede in 'n tegniese en tegnologiese gemeenskap. Hierdie beroepe sal meer geskooldeheid ten opsigte van veral rekenaartegnologie vereis (Kruger, 1985b:5). Die vraag ontstaan of die onderwys tans en in die toekoms in hierdie "nuwe" dimensie van wat as kwaliteit in die onderwys beskou word, sal kan voorsien.

As gevolg van die kennisontploffing in die Eerste Wêreld en die bevolkingsontploffing in die Derde Wêreld, word die skool gekonfronteer met die uitdaging van "universal popular education, a new distribution of knowledge (and) a changing structure of educational authority" (Lomax, 1978:8), waar fabriek en werkplek meeding met die skool as 'n plek waar kinders geleer word (kyk 1.1.8 en 4.4.2 hierbo), terwyl die outoriteit van die onderwyser as primêre kennisbron, bevraagteken word.

Die eis om 'n "nuwe" konsep van wat as kwaliteit in die onderwys beskou word om die self in 'n toenemend tegniese en tegnologiese bestel te kan handhaaf, neem toe. Daarmee saam ontstaan die eis van die randkulture om 'n regverdigde deel te hê aan tegnologiese vooruitgang en ontwikkeling (Nel, 1985:7). Daarbenewens het selfs die rykste lande probleme om die onderwys, wat geëis en vereis word, te kan bekostig (Boyer, 1984:528; Botstein, 1984:2; Ford, 1984:7).

Die biologiese oorlewing van die mens in die kontemporêre tegnologiese bestel is ook aktueel. Biologiese oorlewing is afhanklik van aanpasbaarheid (Lomax, 1978:12).

Om te kan aanpas in hierdie bestel word 'n ander "tipe" kennis benodig en kwaliteit word sinoniem met tegniese en tegnologiese kennis. In hierdie soeke na tegniese en tegnologiese kennis speel die skool 'n belangrike rol. Veranderende en veranderlike behoeftes van die gemeenskap moet nagevors word ten einde individuele gemeenskappe se biologiese oorlewing te kan bewerkstellig.

Om sake verder te kompliseer, stel die kennisontploffing van die tegnologiese eeu steeds hoër eise aan die individu en aan die skool wat hom oplei. Dit raak nie net die kwaliteit van die inhoud van die kennis in die skool nie, maar ook die pragmatiese en utilitiese aanwending daarvan in die mens se beroepslewe, die vervoerstelsels en kommunikasietegniese; met ander woorde die hele spektrum van die resultate van die onderwys. Die snelle vermeerdering van kennis veroorsaak volgens Kruger (1986b:5) dat die beroepswêreld al hoe meer gespesialiseerd raak. Die kennis wat die mens in sy brein stoor, raak al minder in verhouding tot die vakterrein en die kennis wat in die wêreld om hom toeneem (Briel, 1985:17). By implikasie word die mens dus daagliks al hoe onkundiger. Kwaliteit-onderwys, as aktiwiteit, sowel as die resultate daarvan, verkry dus 'n nuwe dimensie in dié sin dat selfs leerlinge uit die hoër SES-groepe ten opsigte van kennis "gedepriveerd" mag wees en 'n soeke na ander, meer doeltreffende, opsies in die skool ontstaan om hierdie dilemma die hoof te probeer bied.

Om in hierdie tegniese en tegnologiese gemeenskap 'n sinvolle bydrae te kan lewer, of selfs net te kan inskakel en die self te handhaaf, sal van elke individu 'n toenemende mate van kennis en vaardigheid vereis waaraan die huidige onderwystelsels net nie sal kan voldoen nie (Kruger, 1985a:5). Daarbenewens moet ook daarteen gewaak word dat kinders nie tegnologiese ondervinding misloop en as "gedepriveerd" beskou word nie, en dan nie vir hoër-tegnologie beroepe in aanmerking kan kom nie (Best, 1984:273).

Die eise wat die moderne tegniese en tegnologiese bestel egter aan veral die onderontwikkelde persoon stel, het haas onoorkombaar geword. Die beroepswêreld raak al meer gespesialiseerd. Meer aandag sal aan toenemend groter getalle (tegnologies) onderontwikkelde gegee moet word om in hulle steeds toenemende eise van deelname aan en deel in die dominante en oorheersende strukture en kulture (Kruger, 1985:5) te voorsien.

Die agterstand van die onderontwikkeldes word al hoe groter en die eise van gelykheid en kwaliteit en daarmee saam die aandrang om ondersteunende en remediërende en verrykende programme in die skool al hoe dringender (Ford, 1984:8; Boyer, 1984:527).

Een van die wyses om hierdie probleem te oorbrug is volgens Alexander (1986:202), Engelbrecht (1987:vi) en Mouton (1984:4) geleë in geïndividualiseerde onderwystegnologiese programme om tegelyk begaafdes, "push-outs" en "drop-outs" te kan akkommodeer. Individualisering hou verband met die antropologiese feit dat mense onderling verskil ten opsigte van begaafdheid, belangstelling, gemoedslewe, wilslewe en persoonlikheidskenmerke (Malan, 1983:158 en 160). Daar sal egter daarteen gewaak moet word dat daar nie 'n soort elitisme ontstaan by kinders wat baie voordeel trek uit die geïndividualiseerde, tegnologiese onderrig nie.

In die Verenigde State van Amerika bestaan "learning resource centres", naamlik 'n rekenaarafdeling in die media-sentrum, vir die inhaal van lesse en vir verdiepings- en uitbreidingsprogramme vir die begaafde kind (Mertens & Roelants, 1984:810). In Brittanje is die konsep verder uitgebrei en in Oktober 1986 is die **City Technology College Scheme (CTS)** in die sosio-ekonomies gedepriveerde areas soos Leeds, Coventry, Manchester en Liverpool, van stapel gestuur.

Die kolleges is vir elf- tot agtienjariges en die kurrikulum is gemik op rekenaarwetenskap en -tegnologie om werkers vir die "information technology" van die jaar 2000 op te lei. Kritici meen egter dat hierdie "centres of excellence" 'n nuwe, gewysigde vorm van elitisme is "with a cutting-edge technological education which is the ethos of the CTC" (Hammond, 1987:41).

4.3.4.7.1.1 Evaluering

As gevolg van die vooruitgang op die gebied van tegniek en tegnologie en beeldmateriaal het daar probleme vir die skool ontstaan. Om kwaliteit in die prosesse en aktiwiteite van die tradisionele skool te verseker, word van kinders verwag om leesvaardigheid te hê, maar met die koms van die video

en televisie het 'n verskuiwing vanaf "print literacy" na "visual literacy" plaasgevind met 'n gevolglike gebrekkige belangstelling en motivering van sowel leerlinge as ouers, in lees en skryf (Van Brummelen, 1987:33). Die gevolg is dat die skool nie meer in staat is om sy taak ten opsigte van kwaliteit in die onderwys na behore te verrig nie: kinders beskik nie meer oor die nodige basiese geletterdheid en leesvaardighede wat in die skool benodig word nie.

Die gevaar bestaan ook dat, as gevolg van die klem wat op die tegnologie geplaas word, 'n kurrikulum kan ontwikkel waarin wetenskaplike kennis en tegnologiese beheersing die oorheersende kultuurdominante grondslae is.

Wanneer tegniek en tegnologie en wetenskap toenemend 'n beheersingsinstrument word om politieke en ekonomiese magte te steun, is die grondidee menslike genoegsaamheid en selfwetlikheid (Schoeman, 1982:56) en dus 'n apostatiese kultuurmag.

Soos met Illich se siening in verband met "deschooling" (kyk 4.4.2 hierbo) ontstaan die vraag weer eens of die onderwyser en selfs die skool as instituut nog relevant is. Die onderwyser en die skool is nie meer die enigste kennisbronne nie en die vraag ontstaan of die kind noodwendig die skool fisies moet bywoon ten einde kwaliteit en gelyke geleenthede in die onderwys te kan bekom. Onderwystegnologie kan tuis of in die fabriek, bedryf of kantoor benut en aangewend word in die leerproses (Niemann, 1985:85 en 60). Vir die skool het 'n nuwe tydvak aangebreek waarin sy voortbestaan as instelling onder die soeklig kom. Tekorte, wanbalanse en stereotipes, veral ten opsigte van kwaliteit en gelykheid, sal daarom nagevors moet word ten opsigte van die skool (Schutte, 1985:65).

Volgens Malan (1983:150-152) en Briel (1985:17) kan onderwystegnologie egter nie bydra tot die onderrig- en opvoedingshandelinge onderskeidelik nie, want die vereiste hiervoor is mens-tot-mens-interaksie. Daar kan slegs sprake wees van tegnologies-ondersteunende, -geïndividualiseerde en -verrykende

programme wat 'n leerder-masjien-interaksie impliseer. Die "leermasjiene" is slegs die hulpmiddels aan die mens om sy lewe te vergemaklik en beter te orden, te ondersteun en te verryk. Die mens het dus 'n sisteem geskep wat hom in staat stel om andere kwantitatief en kwaliteitsgewys te onderrig en funksioneel te begelei (Kruger, 1984c:21). Die filosofie waarop die opvoedingswaarde van die onderwystegnologie berus, is volgens Morkel (1985:5) dat die kind in staat gestel moet word om deur middel van ontdekking op geïndividualiseerde wyse meer en doeltreffender kennis te kan bekom. Sodoende word die kwaliteit van die (skoolse) onderwys inhoudelik en in terme van 'n meer gelyke verspreiding aan al die kliënte, verhoog.

Met die groei van die nywerhede, die ontwikkeling van die tegniek en tegnologie en die opkoms van die wetenskap het die mens hom toenemend toegespits op die konkreet-waarneembare, en sy lefwêreld so verwetenskaplik, dat die mens in die mens verwaarloos geraak het (Kruger, 1984:21). Daarom moet sorg gedra word dat die "masjien-onderwyser" nooit die "onderwys-masjien" vervang nie.

'n Nadeel van hierdie tipe (ondersteunende en verrykende) programme is dat die rekenaar geen opvoeder is nie en dat dit geen bydrae lewer tot die psigiese aspekte van die kind se ontwikkeling nie. Daarom sal hierdie masjien-mensverhouding met sy tegnologiese grondslae versigtig hanteer moet word sodat die mens nie 'n funksie van die tegnologie word nie, maar 'n heerser oor en beheerser van die tegniek en tegnologie. Die rekenaar kan byvoorbeeld nêr so 'n slawedrywer as die produksieband word.

Ten opsigte van die prosesse moet gewaak word teen 'n Skinneriaanse kondisioneringsproses waarvolgens knoppies gedruk word om stereotipe gedragspatrone en response te verkry (Duminy, 1972:199; Coles, 1978:413-414).

Daarbenewens kan die gevaar van 'n "generation reversal" en "moppet power" ontstaan, wanneer leerlinge meer vertrouwd is en gemakliker omgaan met

die nuwe tegnologie en sy voordele beter benut as die onderwyser (Mertens & Roelants, 1984:10). Die onderwyser se senioriteit in die opvoedingsituasie kan 'n knou kry indien hy nie tred gehou het met die tegnologie nie. Dit kan 'n nadelige invloed in die verhoudingsaspekte en dus die kwaliteit van die aktiwiteite en prosesse in die skool hê.

Dat die onderwystegnologie, veral die interaktiewe rekenaar, haas onbeperkte potensiaal het ten opsigte van verrykende en ondersteunende programme is egter nie te betwyfel nie. Hierdie mag van die kragtigste programme wees waarlangs die kwaliteit-gelykheid-dilemma in die skool aangespreek kan word.

4.3.5 Kritiese evaluering ten opsigte van hervormings in verband met die skool in(hoofsaaklik) ontwikkelde lande

Die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool in ontwikkelde lande word nagevors te midde van 'n toenemende gaping tussen arm en ryk; die wat kwalifikasies, voorregte en bevoorregting het en die wat kwalifikasies, voorregte en bevoorregting wil behou; die "haves en have nots". Probleme ten opsigte van die integrering van die pluralisme en individualisme in 'n multi-kulturele gemeenskap moet daarom deurdink word.

Die aanklag word voor die deur van die konvensionele skool gelê dat dit nie meer in staat is om aan die verwagtinge van die (gedifferensieerde) gemeenskap ten opsigte van sy taak (soos wat die onderskeie groeperinge binne die gemeenskap dit definieer) te voldoen nie. Die dominante SES-groep se aandrang op kwaliteit en die aandrang van die rand- en subkulture en ander SES-groepe op gelykheid, blyk onversoenbaar te wees in die konvensionele skool.

Ten einde die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool te probeer oplos het belanghebbendes by die skool sowel as die owerhede hervormings in en buite die skool geïnisieer ten einde die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool die hoof te bied ("reschooling": Husén, 1979:181 en "deschooling": Illich, 1974:78). Daarbenewens is ondersteunende en verrykende programme

in die skool ontwikkel. Elkeen van hierdie inisiatiewe ten opsigte van die skool het op sy beurt bepaalde skoolse probleme aangespreek, sommiges is opgelos en nuwes is dikwels geskep. Die debat insake die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool, te midde van steeds afnemende finansiële bronne, duur egter steeds voort.

Onderwystegnologie blyk die kragtigste verrykende en ondersteunende programme te wees om die kwessies van afnemende bronne in die konteks van gedifferensieerde eise vanuit 'n gedifferensieerde gemeenskap ten opsigte van die skool aan te spreek. Onderwystegnologie bied 'n moontlikheid om die diverse eise van die skoolbevolking op sinvolle wyse te versoen met kurrikulumdifferensiasie.

4.4 **SKOOL- EN OPLEIDINGSMODELLE WAT BUITE EN IN DIE KONVENSIENELE SKOOL IN (HOOFSAAKLIK) ONTWIKKELENDE LANDE ONTSTAAN HET**

4.4.1 **Inleiding**

Ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die ontwikkelende gemeenskappe (in hoofsaaklik Derde Wêreldlande) wentel die eise en verwagtinge ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool hoofsaaklik om die **skep van geleenthede** om onderwys en opleiding na die massas te bring; sy dit in die werkplek, ontspanningsplek, museum of kafee.

Die probleem wat in ontwikkelende gemeenskappe en lande bestaan is dat 'n groot gedeelte van die bevolking totaal uitgesluit is van die konvensionele skoolse onderwys wat deur 'n elite-groep bekostig kan word. Vanweë die armoede van die bevolking en 'n gebrek aan fondse van owerheidskant is dit nie moontlik om alle kinders in hierdie gemeenskappe in formele skole te akkommodeer nie (Scimecca, 1980:260; Illich, 1974:74; kyk 4.4.2 hieronder). Ten einde in die aanvraag na skoling te voorsien, het mutasies van die "deschooling"-gedagte van Illich (1974:34) ontstaan en die funksie van die skool is afgeskaal en verklein of selfs totaal oorgeneem deur ander instansies. Op hierdie wyse vorm gemeenskap en werkplek 'n geïntegreerde ontwikkelingsprogram en -instansie waaraan die individu deel het ("deschooling");

Illich, 1976:32) as voorsiener en verbruiker van kennis en opleiding (kyk 4.4.5 en 4.4.6 hieronder).

Ten opsigte van die resultate van ontwikkeling in die ontwikkelende gemeenskappe is kwaliteit sinoniem met bruikbaarheid en werkverskaffing en (kwaliteit) kennisinhoude is eerder gemik op bruikbare vaardighede as op abstrakte kennis.

Die doel met opleiding en ontwikkeling is hoofsaaklik om lewenskwaliteit tot 'n meer aanvaarbare vlak te verhoog. Dit gaan hier dus nie om die konkurrensiestryd soos by die ontwikkelde gemeenskappe nie, maar eerder om die geleentheid tot ontwikkeling en opleiding vir 'n menswaardige bestaan, en **kwaliteit** in die opleiding dui op praktiese aanwending hier en nou. **Gelykheid** dui op die reg om gelyke toegang tot **enige** vorm en plek van opleiding, ontwikkeling, onderrig en onderwys.

In gebiede waar daar wel skole bestaan, is daar 'n noue skakeling tussen skool en gemeenskap ten einde in die mannekragbehoefte van (veral) die plaaslike gemeenskap te voorsien (kyk 4.4.6 hieronder).

Vervolgens 'n bespreking van "deschooling" en van enkele modelle van gemeenskapbetrokkenheid as alternatiewe (vir die konvensionele skool) met potensiaal vir 'n regverdige bedeling ten opsigte van kwaliteit en gelykheid in ontwikkeling, opleiding en onderwys in ontwikkelende gemeenskappe.

Daar moet daarop gelet word dat daar in ontwikkelende lande gewoonlik doeltreffende konvensionele skole bestaan waarin die eliteklas se kinders goeie onderwys ontvang, maar wat om verskeie redes ontoeganklik is vir die massa (kyk 4.4.2 hieronder).

4.4.2 Model 1: Die ganse gemeenskap is 'n onderrigsisteem ("deschooling")

Die "deschooling"-beweging het volgens Scimecca (1980:260) ontwikkel uit

die onvermoë van die Derde Wêreldlande om die openbare skoolstelsel te bekostig en in stand te hou, asook uit die tendense in Suid-Amerika wat die klasstelsel in stand gehou het en wat versterk is deur middel van die skool. "Deschooling" is volgens Scimecca (1980:260) 'n sosiale rewolusie omdat dit die verwerping impliseer van die armes se geloof dat die skool sosio-ekonomiese sukses verseker. Die gewaande gelykheid in onderwys het, volgens Illich, tot die onderhorigheid van die armes gelei omdat hulle hul mislukkinge in die skool aan hul eie onvermoë toegeskryf het. "Deschooling" behels dat weggedoen word met skole en dat 'n onderskeid gemaak word tussen die "process of education and the process of schooling".

Volgens Illich (1974:78) weet elke persoon wat dit is wat hy wil leer. Illich gaan van die standpunt uit dat indien iemand iets wil leer hy/sy iemand sal vind om dit aan hom/haar te leer (Scimecca, 1980:261). Informasie word bewaar in objekte en persone, en in 'n goeie onderwysstelsel moet hierdie aspekte beskikbaar wees op aanvraag en met instemming van verbruiker en kliënt. Broodnodige kritiek kan kom van seniors en die eie portuurs; dit wil sê van gees- en tydgenote en van ouer mense met hul rykdom van ervaring. Daar moet weggedoen word met die beheer wat persone en instellings uitoefen op die onderwys. Die gemeenskap moet bevry word van die monopolie wat die skool het ten opsigte van leer deur die gemeenskaplike ervaring van vaardighede. 'n Waarborg van vrye toegang tot onderrig of oefening, op aanvraag van die verbruiker en met instemming en onder toesig van 'n ekspert binne die gemeenskap, moet verskaf word. Erkenning van die outonomie van die kliënt se motivering en reg van ontwikkeling is kardinaal (Illich, 1976:103).

Illich (1974:72) bepleit die outo-didaktikus, naamlik die self-gemotiveerde, individu wat uitreik na 'n ondersteunende omgewing en wat 'n nuwe verhouding tussen die mens en sy omgewing tot stand bring deur middel van "learning webs". Hierdie tipe onderwys, wat eintlik gemeenskap-opvoeding is, hou dikwels verband met 'n loopbaan en die kind word van jongs af tot adolessensie blootgestel aan die praktiese werksituasie. Hierdie werk hou dikwels verband

met familie-aktiwiteite in die algemeen en vakmanskap in die besonder (Peretti & Jones, 1981:378)).

Hierdie opleiding en onderwys vind gewoonlik binne groepverband plaas: in die groep, vir die groep, deur die groep, en die ganse gemeenskap word sodoende 'n geïntegreerde onderwysstelsel (Van der Stoep, 1984:134-135). Tradisionele skole werk met enkelinge; by "deschooling" is die ganse gemeenskap betrokke. Die individu se behoeftes bepaal die onderwys-inhoud en -metodes.

Illich (1976:48-49) sê dat "deschooling" gesekulariseerde leer impliseer. Hiervolgens moet die leerling absolute en gewaarborgde vryheid hê ten opsigte van sy keuse van leerinhoud, -metodes en -omgewing, sonder inagneming van die eise en verwagtinge van andere. Elke individu se privaatheid moet in dié verband respekteer word in die hoop dat hy later die verantwoordelikheid sal aanvaar om ander te help om tot unieke persoonlikhede te ontwikkel. Hierdie ontwikkeling is die gesamentlike verantwoordelikheid van leerling en leier/"onderwyser" en behoort nie op instellings afgeskuif te word nie. Volgens Illich (1976:75) moet 'n goeie onderrigstelsel in staat wees om aan almal lewenslange toegang tot onderwys hulpbronne te bied en almal wat in staat is om enigiets aan andere te leer, te magtig om dit te doen. "Deschooling" is dus 'n proses waardeur houdings, waardes en vaardighede deur middel van daaglikse ervarings en onderwysgeleenthede en -invloede aangeleer word. Familie, vriende en bure by die werkplek, speelplek en op die "market place", die biblioteek en die massamedia dra almal by tot hierdie onderwysgeleenthede. Sommige kritici beskou dit selfs as 'n vorm van akkulturasie en 'n sosialiseringproses (Van der Stoep, 1984:133).

Daar moet dus weggedoen word met 'n verpligte kurrikulum. Die doel en strewe van die onderwys en onderrig moet wees om toegang aan belangstellende kliënte te verskaf sonder dat bepaalde diplomas en sertifikate verwerf word. Gemeenskapsinstellings en areas waar tyd- en geesgenote sowel as senior persone van buite sy onmiddellike horison, beskikbaar is, is die opleidingsinstansies. Die "skool" is sodoende geleë in winkels, laboratoriums, sportterreine, fotolaboratoriums, drukkerie en selfs in "juke boxes" wat

spesialiseer in klassieke of volksmusiek. Die professionele persone word funksionele beskermhede, museumgidse en verwysingsbibliotekarisse. Hierdie "skill-centres", "skill-teachers" en "skill-learning" sal 'n steeds groeiende kliënte-mark voorsien, want die "skool" sal elke werkplek wees (Illich, 1976:14-15 en 84).

In dié verband wys Van der Stoep (1984:134-135) op die rol van die Koranskole in die Moslemlande in Afrika. Hierdie skole is ingestel op die bybring van vaardighede wat 'n lokale karakter vertoon en dikwels verband hou met werksgeleenthede in die omgewing en werksbetrokkenheid vanaf 'n vroeë ouderdom. Hierdie vaardighede hou meestal verband met familie-aktiwiteite en algemene of spesifieke vakleerlingskappe. Die tipe onderwys is volgens Van der Stoep (1984:134) dinamies en aanpasbaar in terme van tegnologie en vaardighede; dit is goedkoop en vind plaas binne die raamwerk van "self-employment". Dit is 'n vorm van onderwys wat spontaan vanuit die gemeenskap ontwikkel het.

4.4.2.1 Evaluering

"Deschooling" het meegehelp om die moontlikhede van alternatiewe in die skool te verbreed, veral ten opsigte van lewenslange leer en is die uitgangspunt van skemas wat dit ten doel het om die ganse gemeenskap in 'n leer-ervaring te omskep (Lister, 1976:17). Moderne permutasies van "deschooling" wissel volgens Peretti *et al.* (1981:377-8) tussen instellings soos skole wat los gestruktureerd is soos straat-akademies (Kim, 1984:168) en skole-sonder-mure tot winkels en pakhuse. Daarbenewens vind die skool 'n verlengstuk in biblioteke, dieretuine en gemeenskapsentrums, naamlik in informele "learning webs" en "skill centres" in teenstelling met die uitbreiding van die formele skool na dieretuine en museums soos wat dit in ontwikkelde gemeenskappe die geval is (kyk Bylae E(1) en D(1)).

Kritiek op "deschooling" is volgens Lister (1981:4 en 17) dat die gevaar vir die ontwikkeling van 'n alternatiewe burokrasie ontstaan, asook dat "deschooling" verkeerdelik gesien kan word as 'n goedkoop alternatief vir

die arm klas of dat regerings dit sien as 'n wyse van lewenslange onderrig en opleiding om die arbeidsmark van diens te wees. Volgens Lucas (1979:15) is kritici van "deschooling" van mening dat dit 'n oordrewe romantiese siening van die sosiale orde en van die skool is.

Die vraag ontstaan ook of die oordrag van 'n "common core of standards" volgehou kan word indien die skool, wat 'n draer is van hierdie waardes, in onbruik verval. Ander gemeenskapsinstellings sal dan hierdie taak moet oorneem, byvoorbeeld om sosiale verantwoordelikheid, verantwoordbaarheid en samehorigheid te versterk. Daarbenewens is 'n hoë mate van geletterdheid in vandag se tegniese bestel en gevorderde opleiding 'n voorvereiste. Daar sal geleenthede voorsien moet word waarvolgens persone in die breë grondbeginsels onderlê word om hulle in staat te stel om die snelle veranderings en uitdagings in die sosiale, tegnologiese en ekonomiese orde te aanvaar. Daarbenewens sal die rol van die skool in die toedeling van sosio-ekonomiese rolle en status deur ander instellings oorgeneem moet word om sosiale plasing te kan bewerkstellig (Peretti et al., 1981:378-379).

4.4.3 Model 2: Die skole-sonder-mure-model

Illich (1976:34, 49) wou deur middel van die model van "skill-centres" die eksklusiewe toegang wat die dominante klas in Latyns-Amerika tot die onderwys gehad het, uitbrei tot die massas deur middel van vryheid en gelyke geleenthede. Daar word egter in hierdie model nie weggedoen met die skool nie.

Die opvoedings- en leeraktiwiteite is volgens hierdie model gesetel in die gemeenskap met sinvolle interaksie tussen skool en gemeenskap (Smith, 1973:434). Die uitgangspunt is die aanleer van vaardighede, houdings en sosiale take sowel as die verwerwing van kennis wat geleë is in die gemeenskap. Hierdie kennis word bekom deur direkte waarneming en ervaring binne die gesin, portuurgroep, gemeenskaplike arbeid, vakleerlingskappe, spel en rituele (Peretti & Jones, 1981:378). Elk van hierdie aktiwiteite kan verfyn word in die interaksie en samewerking tussen skool en gemeenskap. Hierdie verfyningsaksie is die taak van die skool en die doelstelling van skoolse onderrig.

Die leerling moet, volgens hierdie model, aan feite en instrumente van kennis blootgestel word sodat hy die beperkinge en omvang daarvan kan ervaar: toegang tot objekte, plekke, prosesse, gebeure en informasie moet onbeperk wees. Die bevoorregte verskansings wat toegang tot opleiding beperk en van kennis 'n kommoditeit maak, moet dus afgeskaf word (Illich, 1976:49). Die leerling moet toegang verkry tot persone by wie hy vaardighede en sosiale rolle kan leer (Illich, 1975:50). Op hierdie wyse kan biblioteke, fabrieke en plase in onderwysentrums omskep word waar die kind uit die gemeenskap, in die gemeenskap en deur die gemeenskap onderrig word.

4.4.3.1 Evaluering

Die aanvraag dat vaardighede deur voorbeeld oorgedra moet word, hou probleme in, want nie alleen word die monopolie deur skole en vakunies beskerm nie; 'n verdere probleem ontstaan deurdat die beoefening van vaardighede die hantering van skaars gereedskap en instrumente impliseer en veronderstel. Wetenskaplike kennis is hoofsaaklik geïnkorporeer in hooggespesialiseerde gereedskap wat binne komplekse strukture gehuisves is en gemik is op effektiewe produksie en nie op onderrig nie. Effektiwiteit in hierdie sin dui op die produksie van goedere en dienste wat die behoefte daaraan veralgemeen, maar waarvan die voorsiening beperk is. Daar ontstaan, volgens Illich (1974:51), 'n spesialisering in behoeftes en 'n elite-status ten opsigte van die kennis van produksieprosesse, -tegnieke en -tegnologie. Ten einde weg te doen met hierdie elite-status stel Illich (1974:51) voor dat kennis geïnkorporeer moet wees in die objekte en komponente wat binne die ervaringsveld van elke mens val en dat weggedoen moet word met hoë-vlak-tegnologie, waaraan die breë massa nie deel kan hê nie. Volgens Illich (1974:52) moet slegs eenvoudige en goedkoop gereedskap tot die beskikking van die massa gestel word om hulle in staat te stel om deur die hantering daarvan bepaalde wetenskaplike en tegnologiese kennis te verkry. In 'n ontwikkelende gemeenskap wat strewe na toenemende tegnologiese kennis, kan hierdie uitgangspunt slegs tot op 'n bepaalde ontwikkelingsvlak van toepassing gemaak word.

4.4.4 Model 3: Opleiding deur die gemeenskap vir die gemeenskap

In hierdie programme werk groepe of gemeenskappe saam om vaardighede aan te leer wat hulle in staat stel om meer mag oor die een of die ander aspek van hul lewens te verkry.

Hierdie tipe onderwys is gewoonlik nie-formeel van aard en sluit strategieë in waardeur die gemeenskap in staat gestel word om hulle lewenstandaard en produktiwiteit te verhoog en hul lewenskwaliteit te verbeter (Van der Stoep, 1984:60).

In teenstelling met formele onderwys is die programme hoofsaaklik gemik op spesifieke vaardighede wat hier en nou benodig word. Formele onderwys is gerig op formele en abstrakte kennis. Daarteenoor is hierdie programme gegrond op modulêre eenhede van kennis wat van toepassing is op 'n kontemporêre probleem. Onderrig bestaan uit leer deur doen in die hier en nou en is gemik op lewenswerklike situasies (Thompson, 1981:220-221).

In formele onderwys bestaan daar, volgens Thompson (1981:221-222) 'n diskrepansie tussen motivering enersyds en vaardighede en toepassingsgeleenthede andersyds, omdat die skool nie normaalweg daarop ingestel is om praktykgerigte onderwys te verskaf wat leerlinge in staat sal stel om verworwe vaardighede aan te wend nadat hulle die skool verlaat het nie. Volgens hierdie program van gemeenskapsonderrig word hierdie drie elemente egter saamgevoeg, want die vaardighede wat aangeleer word, het 'n onmiddellike aanwending in die praktiese situasie. Onderrig is dus utilities en pragmaties en die waarde daarvan kan feitlik onmiddellik en op tasbare wyse bepaal word (Thompson, 1981:221-222).

Die motivering om te leer sal in genoemde geval altyd hoog wees. Indien daar nie moontlikhede bestaan om die verworwe vaardighede aan te wend nie, sal daar geen aanvraag na dié vaardighede wees nie. Die behoefte vir opleiding sal dan ook nie bestaan nie.

Waar formele onderwys die kind onttrek uit die gemeenskap en produktiewe arbeid, geskied hierdie tipe onderwys in die gemeenskap, in die werkverband en in die praktiese situasie. Terwyl formele onderwys selektief is, is hierdie programme oop vir almal.

Hierdie programme word veral toegepas in die afgesonderde landelike gebiede van Tanzanië en Zaïr. Dit is vir die regering van die dag en buitelandse hulpdienste-organisasies moeilik om, as gevolg van die gebrekkige infrastrukture, die gemeenskappe te bereik; dus het die plaaslike inwoners besluit om nie meer te wag op eksterne hulpprogramme om hul lewenskwaliteit te verbeter nie. Die mense het begin werk aan nederige en eenvoudige projekte soos kommunale tuine en die kollektiewe berging van water (Anon, 1986:13).

In Kolo Likhaling in die Koloberg in Lesotho het vroue uit die gemeenskap, byvoorbeeld, sonder enige eksterne bystand, 'n projek geloods, waarvolgens hulle die oorgelewerde vaardighede van vorige geslagte, naamlik die vleg van grasmatte, aanwend om fondse te bekom om kos en klere te koop. Die ouer vroue in die gemeenskap dra die tradisie van die maak van die matte aan die jongeres oor en tree as leermeesters op. Die voltooide matte word plaaslik vir kos verruil en in die stede word dit verkoop. Die inkomste word aangewend vir lewensmiddele vir die gesin en vir skoolgelde (Anon, 1986:13-14).

In Nyanga naby Kaapstad, het Rose Mbude, 'n opgeleide "teacher aid", die kinders wat doelloos in die strate rondgeslenter het, in 'n speelgroep byeengebring. Sy het belangstellende ouers betrek en saam het hulle behoeftes in die gemeenskap geïdentifiseer en oplossings vir hulle probleme probeer kry. Sodoende het baba- en kindersorg en gemeenskapsentrums en "home-based education" ontstaan. In 'n pondok agter haar huis het sy 'n werkgroep vir moeders gestig. Hier maak hulle elke weksdag, vir 'n jaar lank, plakboeke vir die onderskeie sentrums en leer die grondslae van kindersorg en -opvoeding. Na 'n jaar ontvang elkeen van die moeders 'n sertifikaat en elkeen begin om dadelik 'n nuwe groep op te lei ("learning webs" - Illich, 1974:79). Sodoende

ontstaan 'n netwerk van sorg- en onderrigsentrums wat al wyer uitkring tot die voordeel van die ganse gemeenskap. Vergaderings, waartydens die gemeenskap se behoeftes geïdentifiseer word, word op 'n maandelikse basis gehou en daar word vir die toekoms beplan (Botha, 1986:78).

Marie Kearey, gesteun deur die Woman's Bureau het die Quandendlala (voorkom hongersnood) tuinbouklubs in Ntuzuma, naby Durban, gestig. Die klub funksioneer volgens die netwerksisteem. Tans is daar vyf klubs wat deur die vroue van die gemeenskap georganiseer word. Elke vrou lei vyf ander vroue op, wat weer elk op haar beurt vyf ander vroue oplei om groente en papjabome op hul standplase aan te plant en te versorg. Die ledetal groei soos die mense ontdek dat hulle in hul eie agterplase in baie van hul voedselbehoefte kan voorsien (Botha, 1986:78).

4.4.4.1 Evaluering

Hierdie programme uit die gemeenskap vir die gemeenskap is dus 'n pragmatiese poging van die gemeenskap om kennis aan te leer en vaardighede te bekom wat hulle beter beheer oor hul lewens sal kan gee en wat hul lewenskwaliteit sal verhoog. Kennis is gemik op praktiese bruikbaarheid in die hier en nou.

4.4.5 Model 4: Die leer-laboratorium-model

In Tanzanië, Benin en Togo (onder andere) word die plaaslike gemeenskap as 'n leerlaboratorium aangewend.

Voorstanders van hierdie benadering is van mening dat konvensionele onderwys meer effektief en betekenisvol gemaak word wanneer die onderwys gemik word op die behoeftes van die plaaslike gemeenskap en omgewing, wat dan as leerlaboratorium dien. Kinders bestudeer binne skoolverband produksiemiddele, -metodes en -werkwyse in die omgewing, wat as leerskool dien en kom tot gevolgtrekkings wat op die werksituasie van toepassing gemaak word (Thompson, 1981:271).

4.4.5.1 Evaluering

Probleme mag egter volgens Thompson (1981:271) ondervind word ten opsigte

van die vermoë en gewilligheid van die plaaslike gemeenskap om op 'n voortdurende basis deur opeenvolgende geslagte kinders bestudeer te word. Om hiermee te kan volhou en 'n goeie onderlinge gesindheid te bewaar is goeie beplanning en wedersydse oorlegpleging van kardinale belang.

Dit is 'n ernstige probleem om te bepaal of die besondere omgewing geskik en in staat is om onderwysaktiwiteite in stand te hou. 'n Kind uit 'n gedepriveerde omgewing mag min stimulasie uit sy omgewing kry en gebalanseerde onderwys sal dan vereis dat sy omgewing afgewissel moet kan word.

Dit moet in gedagte gehou word dat die leerling se waarde vir en in die gemeenskap, sowel as sy vermoë om ontwikkeling en verandering te bewerkstellig, slegs moontlik is indien die gemeenskap bereid en gereed is om hom 'n geleentheid te gee om sy kennis aan te wend. Die inhoud en gees van die kurrikulum sal dus daarop gemik moet wees om sodanige veranderinge in die gemeenskap te weeg te bring. Die leerling sal dan in staat gestel word om in die gemeenskap (as navorsende skolier en later as werknemer) te funksioneer binne die konteks van die kennis wat hy verwerf het (Phillips, 1981:288-289).

Vanuit onderwyskringe is die kritiek op hierdie program dat onderwys 'n gespesialiseerde beroep is en die gemeenskap neig om hierdie tipe onderrig deur ervaring en waarneming as minderwaardig te beskou. Die fundamentele vraag insake die aard en doel van die skool sal dus beantwoord moet word (Phillips, 1981:276).

4.4.6 Model 5: 'n Onderwysprogram met verpligtinge teenoor die plaaslike gemeenskap en omgewing

Volgens Van der Stoep (1984:141-142) is hierdie model veral doeltreffend in Derde Wêreldlande in Afrika en is dit gemik op die verskaffing van praktiese en relevante kennis en vaardighede aan agterlike gemeenskappe in

ontwikkelende gebiede. Dit behels die verbetering en opgradering van algemene skoolprogramme in ooreenstemming met die plaaslike behoeftes van 'n bepaalde gemeenskap. Die verwerwing van vaardighede en wetenskaplik-tegniese-kennis vir 'n spesifieke loopbaan of beroep is die uitgangspunt. Die leerlinge is direk betrokke by leerinhoude, organisasie en leeraktiwiteite in die praktiese beroepsituasie onder die toesig van 'n werkgewer en hulle word sodoende blootgestel aan die konsep van samewerking binne 'n groep. Tussen die skool en die werkgewer bestaan samewerking ten einde die leerprogram te integreer met die werkprogram sodat die "leer-deur-doen"-konsep deur middel van realistiese kriteria geëvalueer kan word.

In hierdie "nuwe skool", so word geredeneer, moet werk en skool mekaar op gelyke vlak ontmoet. Dit is ook nie net 'n geval van 'n gewysigde kurrikulum nie, maar van organisasie in die skool. Daar word gesoek na weë om teorie, praktyk en produksie in 'n interaktiewe, dinamiese pedagogie te integreer (Thompson, 1981:294).

Hierdie tipe onderwys lewer meetbare en konkrete waarneembare resultate op, wat die skool, volgens Van der Stoep (1984:142) aantrekliker maak vir die kliënte. Vervreemding tussen skool en werkplek kan op hierdie wyse voorkom word.

Opleidingsentrums word deur die gemeenskap en kliënte opgerig en in stand gehou. Die personeel word deur die gemeenskap verskaf. Opleiding word byvoorbeeld verskaf in landbou, bosbou en die boubedryf om in die plaaslike behoeftes te voorsien. Opbrengste word tot voordeel van die gemeenskap verkoop. Tussen gemeenskap en opleidingsentrum bestaan daar dus 'n interaksie wat bepalend is vir die kwaliteit en standaard van steun wat die sentrum van die gemeenskap sal ontvang (Van der Stoep, 1984:143-144).

Die Wes-Kaapse Opleidingsentrum by Epping bied 'n soortgelyke opleidingsprogram aan waarin plaaswerkers - as 'n uitbreiding van die Departement van Mannekrag se selfhelpprogram vir stedelike swartmense

- geleer word om vir hulself huise te bou. Die bouprogram behels 'n kursus van vyf weke waartydens plaaswerkers onder die toesig van 'n instrukteur alle basiese aspekte van huisbou leer bemeester. Die plaaseienaar voorsien die materiaal. Opvolgwerk word gedoen deur die oprigting van verdere huise te monitor en regstellings te doen waar nodig (Rabe, 1987:31).

4.4.6.1 Evaluering

Volgens Thompson (1981:298-299) is die fundamentele probleem dat hierdie tipe opleiding in 'n bepaalde beroepsvaardigheid nie noodwendig werksgeleentheid waarborg nie. Tensy werksgeleentheid verseker kan word, sal hervormings in die skool grootliks verlore wees. Daarbenewens sal die handhawing van 'n bewustheid van en gesonde houdings ten opsigte van die potensiaal van die skool (en programme), om gemeenskapsontwikkeling te bevorder van geen waarde wees, indien die kliënte van die skool nie binne die gemeenskap in 'n beroep geplaas kan word nie. Die trefkrag van die skool en opleiding sal dan verlore wees.

4.5 KRITIESE EVALUERING TEN OPSIGTE VAN HERVORMINGS IN VERBAND MET DIE SKOOL EN ONDERWYS EN OPLEIDING IN (HOOFSAAKLIK) ONTWIKKELENDE GEMEENSAPPE

Uit voorgaande kan die afleiding gemaak word dat die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool in ontwikkelende lande wentel om onderwysvoorsiening aan (hoofsaaklik ongeskoolde) massas om hulle te kan toerus vir toetrede tot die (vir hulle) toenemend gesofistikeerde arbeidsmag. Daarbenewens word gepoog om deur middel van (die uitbreiding van en die kwaliteit van) opleiding en onderwys die individu se lewenskwaliteit te verhoog. Om genoemde doelstellings te bereik, is skool en gemeenskap afgepaar tot 'n gemeenskap-cum-skool en 'n gemeenskapskool waarin albei insette lewer vir die opleiding, ontwikkeling en vooruitgang van die gemeenskap.

Gebrekkige infrastrukture en bevoorregting as gevolg van die opkoms van 'n nuwe elite in die ontwikkelende lande gee aanleiding dat die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool teenwoordig bly - selfs in die skole van ontwikkelende gemeenskappe van die wêreld.

4.6 SAMEVATTING EN VOORUITSKOUING

In hierdie hoofstuk is die gemeenskapbetrokkenheid, naamlik die gemeenskap se reaksie op en bydrae tot die moontlike oplossing van die kwaliteit-gelykheid-dilemma, van die skool bespreek. Historiese ontwikkelings en tendense ten opsigte van gemeenskapsbetrokkenheid is nagespeur en alternatiewe skole en kompenserende en ondersteunende skool- en onderwysmodelle ten opsigte van ontwikkelde en ontwikkelende gemeenskappe is bespreek.

Bepaalde samelewingsteoretiese, skoolteoretiese en kindteoretiese probleme het in dié hoofstuk na vore gekom. Die kwessies van mannekragbehoefte; die rol en die plek van tegnologie en tegniek en bepaalde probleme daaromheen is ook in hierdie en voorafgaande hoofstukke aangedui. Vervolgens sal die soeklig in hoofstuk 5 val op die prinsipiële beoordeling van hierdie vraagstukke.

5. **DIE KWALITEIT-GELYKHEID-DILEMMA VAN DIE SKOOL : 'N PRINSIPIËLE BEOORDELING**

5.1 **INLEIDING EN VOORUITSKOUING**

In Hoofstuk 4 is die historiese tendense ten opsigte van gemeenskapsbetrokkenheid by die skool en die integrering van die gemeenskap in onderwys en ontwikkeling (GGO) bestudeer. Die kwessies van pluralisme en individualisme in 'n multi-kulturele gemeenskap, alternatiewe skole en verrykende programme as moontlike oplossing vir die kwaliteit-gelykheid-dilemma in ontwikkelde en ontwikkelende gemeenskappe is nagespeur.

Bepaalde samelewingsteoretiese, skoolteoretiese en kindteoretiese probleme ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-dilemma in die skool het in die navorsingsproses uitgekristalliseer. Probleme ten opsigte van die voorsiening in mannekragbehoefte en die skool se toetreding tot die tegniese en tegnokratiese bestel om die kwaliteit-gelykheid-dilemma te kan aanspreek, het na vore gekom. Vervolgens word 'n prinsipiële beoordeling van hierdie probleme gedoen.

5.2 **DIE SKOOL EN REFORMASIE**

Histories gesien is die ontstaan van skole en onderwysstelsels bepaal deur eietydse eise wat aan die gemeenskap gestel is (kyk 2.2.1 tot 2.2.6 hierbo). Met die begrip **eise** word probleme bedoel wat in 'n gemeenskap ontstaan en wat die gemeenskapstruktuur versteur en derhalwe opgelos moet word. Hierdie eise wat ontstaan, bring strukturele veranderinge in die gemeenskap mee. Die skool, as 'n faset van die gemeenskapstruktuur, het as gevolg van hierdie eise geïnstusionaliseer geraak. Die skool het 'n instrument geword in die pogings om antwoorde te probeer vind op plaaslike en universele probleme (kyk 2.10 tot 2.11.1 hierbo).

Die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool hang dus nouste saam met die kontemporêre siening van wát as gangbare inhoud van **kwaliteit** en van **gelykheid** beskou word en watter een van die twee begrippe voorrang geniet in die gemeenskap

RGN-verslag, 1981: 8 - 10). Onderwys vind dus nie in 'n lugleegte plaas nie, maar binne 'n bepaalde werklikheid en is gekoppel aan 'n bepaalde plek, situasie, tyd en omstandigheid en dit is verbind met die bepaalde kultuursituasie (RGN-verslag, 1981:8-9).

Deur die eeue het die mens ook probeer om deur middel van reformasie van en verandering in die skool te antwoord op die veranderende eise van die tyd. Verskillende kriteria is op verskillende tye gebruik as maatstaf vir **kwaliteit** en vir die wyse waarop die **kwaliteit-gelykheid**-dilemma in die skool hanteer is.

Die geskiedenis van hierdie reformasie van die skool is ingebed in die religieuse lewensbeskouinge en filosofiese grondslae van die bepaalde tydvak (Eloff, 1982:207). As gevolg van die gebrokenheid van die skepping kan 'n apostatiese lyn en sekulêre tendense dwarsdeur die geskiedenis van die skool bespeur word. Die invloed van hierdie strominge ten opsigte van **kwaliteit** en **gelykheid** is tot op hede in die skool merkbaar. Ten einde die kwaliteit-gelykheid-dilemma in die gemeenskap aan te spreek, is die antwoord gesoek in die skool (kyk 2.5.(5) hierbo). Die vraag het ontstaan of die skool nog hoegenaamd relevant is (kyk 2.8; 2.11.1 en 4.4.2 hierbo). Sommige skoolhervormers het weer van die standpunt uitgegaan dat die antwoord in die sogenaamde neutrale openbare skole lê (kyk 2.12.1), terwyl nog 'n groep verandering binne die skool voorstaan ("reschooling"; Husén, 1979:156). Dwarsoor die wêreld het alternatiewe skole tot stand gekom en ondersteunende en verrykende programme is tot stand gebring deur bekommerde ouers en instansies ten einde die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool die hoof te bied (kyk 4.3.4.7 hierbo).

5.3 APOSTATIESE STROMINGE IN DIE ONDERWYS

In die sogenaamde "neutrale skool" word **gelykheid** en **kwaliteit** gemeet aan die mate waarin die individu bevry word van sosiale en religieuse bindinge om sy volle potensiaal te kan ontwikkel (kyk Bylae C). Die kind moet die hoëre waardes en waarhede van die lewe self ontdek en daarom moet geleentheid tot selfeksperimentering en selfuiting vir hom geskep word (kyk 4.3.2 en 4.3.2.3 hierbo en Bylae C). Die individu se behoeftes staan sentraal met die gevolg dat die kind as kreatiewe skeep en sy geskiedenis na beeld van God hierteenoor vervaag. Hierdie liberalistiese tendens is 'n wêreldwye verskynsel van die kontemporêre skool.

Daarbenewens eis die humanisme (*in casu* sosialisme) dat **kwaliteit** in die onderwys gemeet word aan die mate waartoe die individu bruikbaar is in die gemeenskap. Hierdie utilisme gee aanleiding tot selfverheffing deur eie krag, tot die supermens, in die "volmaakte" gemeenskap (Schutte, 1983:59; kyk 3.2.1 hierbo) en die horisontaalgebonde grondslae moet voortdurend pragmaties aangepas word volgens die eise van omstandighede (kyk 4.3.2.9.3 hierbo).

Hierdie filosofieë bevat egter almal elemente van die waarheid, naamlik van naasteliefde (niemand eis vir homself méér as wat hy 'n ander gun nie); vryheid en gelykheid (kyk 2.12.1 hierbo) in die soeke na selfontwikkeling in die skool. Die sondige aard van die mens in die uitoefening van keuses word sodoende misgekyk.

Die neo-Marxiste (kyk 2.9.1 en 2.11.1 hierbo) wil die "establishment" aftakel en die individu word sy eie norm (ateïsme). Die individu bepaal wat as **kwaliteit** in die ge-deïnstusionaliseerde skool sal geld. Elkeen kry 'n **gelyke** geleentheid tot onderwysgeleenthede. Hierdie ideologie wil 'n vrye gemeenskap opbou waarin die armes en die verdruktes in geregtigheid vrye toegang tot onderwysgeleenthede kan verkry. Vaste samelewingstrukture, soos die skool en staat, word as struikelblokke gesien en die taak van die skool word uitgebrei na die ganse gemeenskap, die industrieë en besighede. Kwaliteit en gelykheid ten opsigte van die skool verkry sodoende 'n element van universalisme.

Die relativisme benader die skool relatief tot bepaalde doelwitte en resultate. Kwaliteit word gemeet aan uitslae en toepassingsmoontlikhede (kyk 3.2.1 hierbo). **Kwaliteit** in die skool verkry dus 'n utilistiese aanwending en 'n pragmatiese toepassing in die kontingente situasie en menslike waardesisteem, met 'n gevolglike oorbeklemtoning van akademiese prestasie (kyk 3.2.1 en 3.2.2 hierbo). Die pragmatisme sien verandering as 'n konstante en daarom is kwaliteit relatief tot die situasie. Die waarheid kan egter nie onderworpe wees aan persoonlike interpretasies en onafhanklike veranderlikes nie. Vir die Christen is verandering 'n konstante wat gefundeer is in die skeppingswil van God en sy opdrag om te heers en te beheers (De Jong, 1977:48-53; Nieman, 1988:34). **Kwaliteit** in die skool is dus vir die Christen relatief tot verdiepte insigte vir die voortgaande ontplooiing van die skepping volgens Gods wil. Insigte kan dus as gevolg van ontwikkeling verander.

Die wetenskaplike metode waarvolgens prestasie, vakinhoud en insette en uitsette in die skool gemeet word, ten einde die **kwaliteit** daarvan te bepaal, is kenmerkend van die positivistiese tydges (kyk 3.2.1; 3.2.2 en 3.2.3 hierbo). Hiervolgens beteken **kwaliteit** in die skool voorbereiding vir die "complete living" in die hier en nou; die natuurpool word oorbeklemtoon. Die gevaar bestaan dat die mens se breinkrag, soos sy spierkrag, deur tegniek oorgeneem kan word (kyk 4.3.4.7.1 hierbo), waarvolgens kwaliteit in die skool en daarbuite gemeet word aan wetenskaplike "ken" en tegnologiese "kan" (Van der Walt, 1983b:21).

Die debat insake die kwaliteit-gelykheid-dilemma in die skool verval sodoende tot 'n sekulêre benadering: kwaliteit en gelykheid word deur middel van empiriese data alleen beoordeel (kyk 3.2 hierbo) en die onderliggende religieuse bindinge van die kliënte en deelnemers van die skool word verontagsaam. Kwaliteit in die onderwys word gemeet aan hoë tegnologiese vaardigheidsvlakke (kyk 4.3.4.7.1.1 hierbo) sonder dat die kliënte die onderliggende kragte, wat hul lewens beïnvloed, verstaan. Die gevolg is dat mense swak toegerus is om 'n kritiese waardebeplanning te maak, ten opsigte van wát met **kwaliteit**-onderwys in die skool bedoel word en hoe **gelykheid** in die onderwys bewerkstellig kan word (kyk 3.3.5 hierbo).

Volgens die deïsme is God die skepper, maar nie die onderhouer van die skepping nie (Duvenage, 1987:261). Die neutrale wetenskap (kyk 3.2 tot 3.3.5 hierbo) het sy oorsprong in hierdie ideologie.

Empiriese data is die enigste bron van kennis en Skrifmatige perspektiewe word buite rekening gelaat in die soeke na kwaliteit ten opsigte van die skool. Daarbenewens berus sodanige definisies van kwaliteit op 'n verabsoluttering van die subjeksy van die mens en 'n twee-terrein antropologiese beskouing (kyk 2.9 hierbo). Hierdie filosofie is duidelik merkbaar in die kontemporêre skool.

Die naturalistiese filosofie van oorlewing is ook duidelik merkbaar in die kontemporêre skool (kyk 4.2 hierbo). Volgens hierdie filosofie moet die kind voorberei word om sy kennis utilities en pragmaties aan te wend vir oorlewing in die vreemde wêreld van môre (kyk Bylae E(1)). **Kwaliteit** in die onderwys word bepaal volgens die mate waarin die skool die kind vir hierdie uitdaging voorberei en almal moet **gelyke** toegang tot dié soort onderwys hê en die feit dat die mens moet voortbestaan of ondergaan word 'n wekroep.

Vir die Christen beteken oorlewing egter sinvolle lewe en nie slegs om te bly lewe nie (kyk Bylae D(2)). **Kwaliteit** in die Christelike skool beteken dus om aan die kind die voorwaardes vir sinvolle lewe te leer wat gemik is op gedissiplineerde prestasie in ooreenstemming met die aangebore moontlikhede van die individu (Landman, 1985:55) en nie prestasie ten alle koste nie. Dit beteken ook nie prestasie om te heers sonder verankering in God en sy skeppingswil nie, anders word die subjekty van die skool en skoolse prosesse verabsoluteer. Die Christelike uitgangspunt is dat alle kinders gelyke toegang tot die skool moet hê om sodoende op 'n sinvolle wyse begelei te word om tot mandaathouer oor God se skepping te ontwikkel (kyk 5.5.4 hieronder).

Die moderne skool vertoon ook kenmerke van die separatisme. Separatisme kom tot uiting in oordrewe vorme van segregasie en kultuurdifferentiasie en gevolglike atomisme van die samelewing (kyk 2.5 tot 2.5.1 hierbo). Hierdie siening is gefundeer in en vloei voort uit die aanname dat elke afsonderlike individu, groep of klas aan sy oorsprong gebonde is en dat sy handeling, ook ten opsigte van die skool, daardeur bepaal word (kyk 2.10 hierbo; Roper, 1979:69).

Inbeslote in die begrip van kultuurdifferentiasie is die gedagte van etnisiteit en klas (kyk 2.6 hierbo). 'n Etniese groep of klas word 'n minderheidsgroep wanneer die normatiewe beoordeling van die posisie van die groep, volgens Cloete (1984:28), in verhouding tot ander groepe in die samelewing aantoon dat die betrokke groep deur die sistematiese optrede van ander groepe weerhou word van **gelyke** of regverdigde toegang tot en deel in skaars waardes (kyk 2.14.2 hierbo) (byvoorbeeld gelyke onderwysgeleenthede) van die betrokke samelewing.

Die beklemtoning van etnisiteit **per se** kan op diskriminasie neerkom, maar kan ook 'n maatstaf vir die skool in die betrokke samelewing wees om gelyke geleenthede aan elkeen te bied en so die Christelike norm van medemenslikheid uit te leef.

Die statiese elemente van klas, byvoorbeeld aangebore eienskappe soos voorkoms, afkoms en velkleur kan aanleiding gee tot kulturele diversiteit en pluralisme en 'n aandrang om klasse-onderskeid. Die dinamiese eienskappe van klas, byvoorbeeld subjektiewe oortuiging, kan, volgens Cloete (1984:14-15), aanleiding gee tot konflik

en botsende belange, veral ten opsigte van die aandrang om **kwaliteit en gelykheid** in die skool en die gevolge van die onderwys. Sosiale mobiliteit kan dan in botsing kom met onversetlike statiese etniese klassevereistes en voorwaardes, byvoorbeeld werkreservering (kyk 2.4 en 2.14 hierbo). Vir die Christen is pluralisme egter gegrond in die eenheidsgedagte binne die verskeidenheid van God se skepping. Om hierdie rede sal die Christen op 'n eiesoortige wyse daarmee omgaan om 'n oplossing te probeer verkry vir die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool (kyk 2.9.2 hierbo; 5.4 tot 5.4.2 hieronder).

Die tendens van universalisme is ook duidelik merkbaar in die kontemporêre skool. Universalisme dui op integrasie en gemeenskaplikheid. Universalisme in sy oordrewe vorm kan uitloop op totalitarisme en kommunisme. In Engeland en die Verenigde State van Amerika bestaan wetlik-geïntegreerde samelewings. Deur middel van etniese en kulturele integrasie word gepoog om die kwaliteit-gelykheid-dilemma van onder meer die skool in 'n ongelyke gemeenskap op te los. In die Verenigde State van Amerika veral, het spanning ten opsigte van die geïntegreerde skool ontwikkel. Amerikaanse tydskrifte wemel van kommentaar oor die "busing scheme" (kyk 4.3.3.1 hierbo), alternatiewe skole (kyk 4.3 tot 4.3.5 hierbo) en die **melting pot**-idee (kyk 2.10.3 hierbo).

As gevolg van die strewe na universalisme tree die fenomeen van akkulturasie of kulturele identiteitswisseling op die voorgrond (kyk 2.10.1 hierbo). Volgens 'n proses van sosiale osmose word idees tussen groepe uitgeruil en behoort daar teoreties gesproke 'n integrasie van belange te ontstaan. In die praktyk vind akkulturasie egter op 'n eenrigtingwyse plaas en ontwikkeling, waardes en norme van die dominante kultuur word in die akkulturasieproses deur die randkulture oorgeneem (kyk 2.10.1 en 2.14.2 hierbo). Identiteitswisseling kan sodoende identiteitsverswelging word (Cloete, 1984:17; Wijnbeek, 1987:296-302).

Ontwikkeling beteken egter nie dat dominante waardes sito-sito aanvaar moet word nie, want dan word gelykheid en kwaliteit in die skool 'n kwantitatiewe identiteit en kwalitatiewe verskeidenheid en differensiasie verdwyn uit die gesigsveld. Ten opsigte van universalisme en integrasie in die uiterste vorm word die oorkoepelende belange van die gemeenskap verabsoluteer en die individu moet integreer ter wille van gemeenskaplikheid. Kwaliteit in die skool moet dan

veralgemeen word sodat almal daarby kan uitkom. Die deelname van die meerderheid word dan verkeerdlik aangesien as gelykheid.

As reaksie op universalisme het die separatisme ontwikkel. Groepbelange word die oorheersende faktor by separatisme in sy uiterste vorm.

Die probleem wat in die skool aangespreek moet word, is dus om gemeenskaplikheid en gemeenskapsbelange te bevorder terwyl diversiteit terselfdertyd eerbiedig word. Die Christelike beginsel van eenheid te midde van verskeidenheid in die menslike samelewing en in die skool is hierin aktueel. Probleme soos etnisiteit, klas, diskriminasie, hegemonie, vooroordeel, stereotipering, stigmatisering, rewolusie en opstand tree in die proses ook op die voorgrond (kyk 2.2.6 tot 2.14.2 hierbo).

Die erkenning van diversiteit binne die oorkoepelende eenheidsgrond in God is egter die eindoel wat nagestreef moet word (Theron, 1982:167). In beginsel is dit slegs moontlik om orde en rigting in die skool te hê wanneer God die uitgangspunt van alles is. Groepvorming dui nie op isolasie of die een of ander neweskikkende orde nie. Gevolglik sal enige bestel in die skool op talryke wyses moet differensieer ten einde die uiteenlopende behoeftes, aspirasies en ideale van ouers, die gemeenskap in die algemeen, kleinere groeperinge en die beroeps- en bedryfsluwe te bevredig. Diversifisering mag egter nie aanleiding gee tot dispariteit, verbrokkeling en versplintering nie (Schoeman, 1982:51-52). Wanneer al bogenoemde vereistes nagekom is, is die kwaliteit-gelykheid-dilemma in die skool ten opsigte van sy konsekwensies aangespreek.

Enige retrogressie in die vorm van die prysgee van standarde om (groeps- en klasse-) agterstand uit te wis, is onaanvaarbaar. Agterstande kan deur middel van alternatiewe en ondersteunende en verrykende programme aangespreek word (kyk 4.3 tot 4.5 hierbo), maar die skool is nie 'n towerformule waardeur maatskaplike ekonomiese en kulturele dispariteit reggestel, uitgeskakel of regverdig kan word nie (RGN-verslag, 1981:9). Die moontlike antwoord op en oplossing van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool lê nie in meer onderwys of gelyke (standarde en toegang tot) onderwys nie, maar in gelyke doeltreffende onderwys en skole waarin konflikte, onversoenbaarhede en gapings in die samelewingsorde in berekening gebring is.

Met die opkoms van die kapitalisme het kwaliteit en gelykheid 'n dimensie van die deïsme verkry. Hiervolgens is godsdiens vir die kerk gereserveer, terwyl die politieke en ekonomiese lewe van die mens volgens die rede in sy vertolking van natuur-wetmatighede funksioneer (Duvenage, 1985:3). Vir die kapitalisme geld slegs ekonomiese wette en die ekonomiese handeling van die mens. Hiervolgens is die beginsel van rentabiliteit primêr (kyk 3.2.2 hierbo). Etiese norme soos die voorkoming van uitbuiting kom selde voor. Die essensies van kapitalisme bestaan daarin dat die mens en sy arbeid gering geskat word met 'n gevolglike uitbuiting van mens en omgewing. Insette, uitsette en omsette word gemeet (kyk 3.2.2.1 hierbo). Kwaliteit in die skool word kwantitatief (hoeveelheid kennis) gemeet in plaas van kwalitatief in terme van bevrediging en die mens word 'n kennis-masjien.

Die Christelike ontologie ondersoek die **wat** van dinge. Funksionele denke wil wins maak en eis die **hoe** van dinge. Die bruikbaarheid van die waarheid, eerder as die wese van die waarheid, staan op die voorgrond. Objekte word geoperasionaliseer en hul betekeniswaarde is sekulêre bruikbaarheid. So verander die inhoud van die begrip **waarheid** na 'n funksionele aanwending en 'n kulturele verandering ten opsigte van die godsdienstige, sedelike, ekonomiese en politieke gedrag van die mens tree na vore (Duvenage, 1983:151-152) en die kind se denke in die skool word gerig op die funksionele (gesien as kwaliteit in die skool) in plaas van die ontologiese.

Sodoende verkry kwaliteit en gelykheid in die skool 'n eensydige karakter en die winsmotief, prestasiesug en mannekragbehoefte (kyk 2.5(4) hierbo en 5.7 hieronder) verwing die Christelike diensmotief. Die ekonomiese funksie van die mens en die ekonomiese fasette van die werklikheid word verabsoluteer en Christelike roepingsvervulling word uit die oog verloor.

Alhoewel die ekonomiese benutting van insette soos tyd, mannekrag en hulpbronne vir die Christen noodsaaklik is, moet gewaak word teen verabsoluttering sodat die skool nie 'n eensydige karakter verkry nie. Begrippe soos **kwaliteit**, **gelykheid**, **sosiale insette en uitsette** en **sosiale mobiliteit** mag nie verabsoluteer word nie. **Kwaliteit** in die skoolopvoeding is individueel bepaald en word deur kennistoerusting in die ganse werklikheid (en nie net die ekonomiese nie) gelei en hiertoe behoort

alle kinders **gelyke** toegang te hê. Sodoende verkry kwaliteit en gelykheid in die Christelike skool 'n andersoortige betekenis as dié wat in die sekulêre skool daaraan geheg word.

Uit bostaande is dit duidelik dat die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool gefundeer is in sekulêre en apostatiese filosofiese grondslae. Hierdie probleme is skool-teoreties, samelewings-teoreties en kind-teoreties van aard en die drie is te onderskei, maar nie te skei is nie, omdat samelewing, kind en skool so intiem verweef is. Die onderskeiding is dus akademies van aard.

Vervolgens 'n bespreking en prinsipiële beoordeling van die samelewing, die kind en die skool. 'n Prinsipiële besinning in verband met mannekragbehoefte en tegniek en tegnologie word ook aangebied.

5.4 SAMELEWINGS-TEORETIESE PROBLEME TEN OPSIGTE VAN DIE KWALITEIT-GELYKHEID-DILEMMA VAN DIE SKOOL

5.4.1 Die sekulêre welvaartskultuur en sosiale differensiasie

Die heersende welvaartskultuur het wêreldwyd 'n sekulêre weg ingeslaan met sy uitwasse van winsbejag en uitbuiting van mens en omgewing, strakke klasseverdeling en 'n gebrek aan sosiale mobiliteit en die onnatuurlike massamens wat al hoe meer 'n (kapitalistiese) (kyk 2.2.5.4.1 hierbo) beheersingsinstrument van die ekonomie, die wetenskap en die politiek geword het (kyk 2.14.2 hierbo). 'n Gevoellose welvaartmentaliteit het ontstaan en "wins ten alle koste" het die gesekulariseerde slagspreuk geword. Hierdie welvaartskultuur met sy eiemagtige wetenskap (kyk 3.2.1 hierbo), waardeur die heil van die mensheid teweeggebring moes word, weerspieël die kontemporêre mens se selfwetlikheid en selfgenoegsaamheid (Schoeman, 1982:55-56).

Daar bestaan geweldige misstande in hierdie "uitbuiting"-maatskappy met sy sosiale wanpraktyke en dehumanisering van arbeidskragte, bloot ter wille van groter wins, gerief en weelde.

Dit is teen die agtergrond van hierdie afvallige kultuurmag dat die ongelykhede

in die onderwys gesien moet word (kyk 2.5(4) en 2.14.2 hierbo).

Kultuurverryking en vooruitgang, sowel as die noodwendige sosiale pluraliteit wat daarmee saamhang, is deel van die moderne beskawing. Ekonomiese vooruitgang het egter dikwels negatiewe gevolge van sosiale disintegrasie en materialisme (kyk 2.5(4); 2.7 en 2.8 hierbo; Antonides, 1985:20). In hierdie proses word die skool bygesleep met 'n gevolglike stratifisering en sertifisering van leerlinge; en probleme ontstaan ten opsigte van egalisasie en afskaling na middelmatigheid ten opsigte van die kurrikula (kyk 2.5(4) hierbo). Die skool word op hierdie wyse 'n instrument van verdeling en vervreemding in die gemeenskap (kyk 2.7.1.1 hierbo). Sosiale differensiasie in die skool moes na behore egter aanleiding kon gee tot die ontwikkeling van die gedifferensieerde en kreatiewe moontlikhede van die individu om sodoende nuwe moontlikhede te open om individuele vryheid en onderlinge verantwoordelikheid binne die groter gemeenskap te verbeeld. Die Christelike behorensis in terme van die onderwys, is die taak en opdrag om te beskerm en te bewaak en sluit die naaste se welsyn in. Hierdie opdrag behels vermeerdering van kennis en vaardighede om die skepping te ontgin en te geniet (Antonides, 1985:12). By implikasie dui kennis-uitbreiding op **optimale onderwysgeleenthede** en gehalte onderwys wat **elkeen** in staat stel om sy roeping te vervul. Die kwaliteit-gelykheid-dilemma behoort dus (teoreties) nie in die Christelike skool te bestaan nie.

Die ekonomiese lewe (en die kapitalisme) sigself is nie sondig nie aangesien dit 'n integrale deel van God se skepping is en die ganse werklikheid van die menslike bestaan binne God se skepping val (Van Niekerk, 1986:9). God het die rykdomme van hierdie aarde aan die ganse mensheid gegee en almal moet daarvan geniet. Die mens is egter ook rentmeester oor die rykdomme en hulpbronne en die skool mag nie aangewend word vir ekonomiese doelwitte buite die parameters van sy bevoegdheidsterrein nie.

Daarom moet die skool nie dien as die medium vir selektering, sifting en stratifisering van leerlinge in gediensigheid aan die arbeidsmark en ekonomiese magte nie (kyk 2.13 en 2.14.2; 4.2.1 en 4.4.2 hierbo). Die inhoudelike van die skoolse onderwys moet opvoedend van aard en in ooreenstemming met

die norme van Gods Woord wees.

Die skool opereer nie in die lugleegte nie, maar binne 'n bepaalde werklikheid, naamlik 'n bepaalde plek, situasie, tyd en omstandighede, en is dus verbind aan 'n kultuursituasie wat aan onderwys 'n bepaalde karakter gee. 'n Veranderde situasie kan aanleiding gee tot 'n verandering in die onderwyskarakter.

Die verskynsels van onderwysontwikkeling en gemeenskapsontwikkeling kan dan in konflik kom deurdat die onderwys nie tred hou met die veranderende eise van die samelewing nie (De Vries, 1982:130; kyk 2.11.1; 4.2.1 en 4.4.2 hierbo).

Een van die probleme wat ontwikkel wanneer individue uit 'n laer SES hoër- onderwysgeleenthede verkry, is dat 'n "intellektuele rewolusie" binne eie geleedere kan ontstaan as gevolg van ongelyke ontwikkeling van individue binne die groep, met gevolglike verdeling en vervreemding binne die gemeenskap (kyk 2.8 en 2.10 hierbo).

Wanneer 'n verandering egter weer aanvaar word as die **status quo**, kan sosiale mobiliteit 'n proses wees waardeur die beskawing uitgebrei word en vernuwing plaasvind. Mense kan tot 'n meer aktiewe uitlewe van die kultuurgebod gebring word deur die navolging van en inbeweeg in meer ontwikkelde groepe. Terselfdertyd is dit ook 'n proses waardeur onderworpenheid aan die dominante groep onmoontlik gemaak word (Maritz, 1976:86). Sodoende word heersende groepe verplig tot mededeelsaamheid, geregtigheid en regverdigheid.

Die Christen se antwoord op die skool se probleem ten opsigte van klasbevestiging en -verdeling en -vervreemding (kyk 2.5; 2.6 en 2.7 hierbo) is dat die samelewing nie beskou moet word as 'n onveranderbare, onaantasbare en onverstoorbare entiteit nie. Mensgemaakte strukture en sisteme moet voortdurend verander (reformeer) word. Dit moet meer en meer aan die voortgang van God se Koninkryk en sy geregtigheid diensbaar gemaak word (Van Wyk, 1986:13). Verstarring en stagnasie moet deur kerstening vernuwe word, want Christus is die Verlosser, nie net van die enkeling nie, maar ook

van die gemeenskap (I Korinthiërs 12:12-31) en die ganse wêreld met sy strukture en instellings. Niemand het 'n groter aansien voor God omdat hy tot 'n spesifieke nasie, groep of klas behoort nie.

Menslike behoeftes en nood is universeel en Buys (1987:16) sê dat konflik, verdeling en vervreemding 'n uitvloeisel is van vrees. Mense vrees byvoorbeeld dat hulle bevoorregting sal verbeur of dat hulle sosiale mobiliteit versper sal word. Hierdie vrees kan besweer word deur die Christelike benadering, naamlik die herstel van die (akademiese) gemeenskap van die heiliges. In die Heidelbergse Kategismus (vraag 55:45) word hierdie gemeenskapsbeginsel soos volg uiteengesit:

Vraag: "Wat verstaan jy onder die gemeenskap van die heiliges."

Antwoord: "Eerstelik, dat die gelowiges, almal saam en afsonderlik, as lede aan die Here Christus en al sy skatte en gawes gemeenskaplik deel het. Ten tweede, dat elkeen moet weet dat hy skuldig is om sy gawes tot nut en saligheid van ander lede gewillig en met vreugde aan te wend."

Die mens lewe dus nie uit eie krag en tot voordeel van die self nie, maar in Christus lewe hy in 'n voortdurende proses van diens, ook tot voordeel van die naaste (Rossouw, 1982:45).

Verskeidenheid in die kosmos het sy oorsprong in die kreatiewe skeppingswil van God. Samehang binne hierdie verskeidenheid het eweneens sy oorsprong in God (Stoker, 1975:142-145). Verskeidenheid is dus nie teen God se wil nie (Genesis 1:1 tot Genesis 2:4); wat wél teen sy wil is, is verskeurdheid en vyandskap. Daarom herstel Hy die verskeurdheid in Christus en in die kerk as liggaam van Christus (Efesiërs 2:9-23) sonder om die verskeidenheid op te hef.

Van nature is elke mens selfsugtige sondaar en van nature is elke nasie, groep en klas niks beter as die individue waaruit dit bestaan nie (Van Wyk, 1984:10). Die afleiding kan dus gemaak word dat groep-selfsug natuurlik-menslik is. Sodoende word individuele en persoonlike sonde 'n groep of klas se sonde wat

al die strukture, sisteme en organisasies, ook die skool, aantas, onteer en selfs as 'n "strukturele sonde" (Van Wyk, 1984:10) gesien kan word wat uitreik na skuldbesef; bekering en Christelike naasteliefde.

Een van die gestaltes van die liefde is dat geregtigheid moet geskied. Geregtigheid beteken dat almal billik behandel word en kry wat hulle toekom.

Geen mens kan atomisties lewe nie (Schoeman, 1983:243). Die individu is lid van verskillende verbande binne 'n gedifferensieerde gemeenskap en moet 'n "norm-gevoeligheid" ten opsigte van elke verband en gemeenskapstruktuur ontwikkel. Die vervlegting en samehang van lewensvorme en gemeenskapstrukture en -klasse moet deur die reformatiese opvoedkunde toegelig word. Dit beteken dat, ten opsigte van kwaliteit en gelykheid in die skool, niemand méér vir homself mag opeis as wat hy aan 'n ander gun nie.

5.4.2 Standaarde, gehalte en geleenthede in die skool binne die konteks van 'n ongelyke gemeenskap

Die skool as formele instelling het eerstens dié verantwoordelikheid om kinders te onderrig en daardeur op te voed ooreenkomstig die waardelewe van 'n bepaalde samelewing. Die individu bepaal daarbenewens sy eie waarde, in verhouding tot die gemeenskap, aan die hand van sy syn en menswees binne die konteks van die waardes en norme van die gemeenskap. Wanneer die individu uit sy klas of subkultuur uitbeweeg, ontstaan daar dikwels 'n gebrek aan sinvolle interpersoonlike verhoudings. As gevolg van hierdie sosiale mobiliteit kan die individu dus los raak van die gesin, die kerk en die gemeenskap (kyk 2.4; 2.7.1.1; 2.8 en 2.14.2 hierbo). Dit is egter hoofsaaklik binne hierdie verbande dat die individu sy sin vir rigtingvastheid, vriendskap en liefde ontwikkel. Die gevolg van hierdie mobiliteit is dan dikwels koersloosheid, doelloosheid en 'n verlies aan roepingsgerigtheid, wat die sluitsteen van die Christelike kultuur-ontplooiingsaktiwiteite is.

Die uitbreiding van die onderwys om die ganse spektrum van sosiale strata te dek, het dikwels die gevolg dat standarde afgewater word (kyk 2.13 en

universalisme 5.3 hierbo). 'n Bose kringloop ontstaan daarbenewens wanneer die steeds toenemende aanvraag na onderwys opgevolg word deur steeds toenemende en dikwels onvervulde, aspirasies (kyk 2.5.1.2 hierbo). Die afrigting vir eksamen word die hoofdoel. Die hoë aanvraag veroorsaak dat die skool 'n bodemlose put word, waardeur skaars hulpbronne geabsorbeer word, maar ontwikkeling op ander gebiede vertraag word. 'n Konflik ontstaan sodoende tussen onderwys, skool en leerling enersyds en die gemeenskap andersyds (kyk 2.8 hierbo).

Mense ontwikkel as gevolg van massa-onderwys dikwels 'n "vulgar high culture" (Phillips, 1978:37-38), waarin waardes veralgemeen en afgewater word tot die gemeenskaplike gemiddelde en 'n tendens van afwaartse egalisasie ten opsigte van akademiese standaarde in die skool. Aangesien hierdie tipe neutrale onderwys alles vir almal wil wees, beteken dit nie veel vir enigiemand nie (kyk 2.10.3 en 2.12.1.1 hierbo). Die gevolg is universalisme in die onderwys en 'n negering van die individualiteit van gemeenskappe wat deur die skool bedien word.

Die kriterium ten opsigte van die skool en sy onderwys moet egter 'n lewendmakende en verlewendigende Christelike lewensopvatlike interpretasie van, en 'n Christelike verantwoordbaarheid ten opsigte van, die skool wees. Hierdie benadering impliseer dat **gelyke (lewensopvatlike) standaarde** en **gehalte** beoefen moet word en dat almal **gelyke geleenthede** moet hê (RGN-verslag, 1981:11). Kwaliteit en gelykheid in die skool is dus nie 'n antitese nie, maar twee kante van dieselfde saak.

Uit bogenoemde kan dus afgelei word dat onderontwikkelde groepe 'n fout begaan om 'n geïntegreerde skool (dit wil sê 'n skool uit 'n ander kultuurgroep, wat reeds op 'n gevorderde peil is) as 'n gelykmakende instansie te sien (Cawood, 1982:156-157). Die kinders van onderontwikkelde groepe word sodoende blootgestel aan verwildering en vervreemding van die skool, omdat die eise wat aan hulle gestel word, lewensvreed en dikwels onbereikbaar is vanweë bepaalde agterstande en andersoortigheid (kyk 2.10.1; 2.10.3 en 4.3.3 tot 4.3.3.2.1 hierbo).

Gelyke onderwysbesteding en voorsiening van gelyke geleenthede is ook nie 'n waarborg vir gelyke prestasiepeil van leerlinge nie (kyk 2.9.2 en 2.10.2 hierbo; RGN-verslag, 1987:4). Die verskille wat aangetref word in die prestasiepeil van individue, sowel as van groepe en sub-kulture, hou onder andere verband met kultuurmilieu en die gemotiveerdheid van die onderskeie groeperinge (Barnard, 1982:94; De Vries, 1982:135; kyk ook 2.9.2 en 2.10.3 hierbo). Hieruit kan afgelei word dat (ten einde kwaliteit in die skool te verseker) die bevordering van totale lewenskwaliteit en die ontplooiing van innovatiewe en aanpassingsvermoëns ten opsigte van eise van kultuurverandering, 'n inherente komponent van die kurrikulum van elke besondere groep behoort te wees. Dit sal beweging oor kultuurgrense heen vergemaklik.

Daarbenewens moet sorg gedra word dat die kwaliteite vir die handhawing van die eie ook ontwikkel word (RGN-verslag, 1981:13). Die kind moet egter ook geleer word om op 'n gebalanseerde wyse die Christelike eis van naasteliefde en naasbestaan te verseker. Geen kind kan in 'n neutrale milieu grootword nie. Daarom moet kinders bedag gemaak word op die gevare van wêreldburgerskap (universalisme: kyk 5.3 hierbo) en die afbreek van grense van die eie identiteit.

Samevattend kan dus gesê word dat God in sy volmaakte skepping nie alles presies eenders geskape het nie (Genesis 1:1-31; Genesis 2:18-19; Genesis 7:8-9). Verskille tussen entiteite, mense en groepe is 'n lewens- en skeppingsbeginsel en God het aan elke individu en groep 'n eie identiteit en aard gegee, wat van elke ander verskil (Genesis 10:1-32). Gegewens en kennis van die ander is daarom noodsaaklik.

Uit bostaande kan dus afgelei word dat groeppvorming, ook ten opsigte van die skool, nie altyd op isolasie of die een of ander vorm van meerder- of minderwaardigheid dui nie. Dit dui óók op 'n erkenning van 'n God-gegewe onderskeid binne die eenheid van God se skepping. Om die verskeidenheid

in die eenheid van die menslike samelewing te wil ophef, is teen God se wil. Hiervan is die toring van Babel 'n getuigenis (Genesis 11:1-9).

Aparte en andersoortige skole is noodsaaklik om aan elkeen **gelyke geleenthede** te voorsien om tot die unieke individu te ontwikkel, wat hy bedoel is om te wees (RGN-verslag, 1981:4). Die kind moet daarom opgevoed word tot selfkennis en aanvaarding van sy posisie en taak, binne groepverband, in medemenslike verdraagsaamheid teenoor andere.

Om isolasie en vervreemding tussen groepe (kyk 2.5(1) tot 2.5(5) hierbo) te probeer teenwerk, is (ten opsigte van die skool) 'n geskiedenis van liberalistiese en humanistiese (en ander) horisontaalgebonde grondslae ontwikkel (kyk 5.3 hierbo), wat deurentyd op pragmatiese wyse, sonder veel sukses, aangepas is. Daar is geëksperimenteer met allerlei hervormings en programme (kyk 4.1 tot 4.5 hierbo) ten einde die kwaliteit-gelykheid-dilemma in die skool te probeer oplos.

Daarteenoor is die Christelike ("vertikaal" en "horisontaal" gebonde) lewensbeskouing wesenlik onaantasbaar, ewig en universeel geldig. Dit is die enigste weg vir die mens; ook ten opsigte van die skool en die dilemma van kwaliteit en gelykheid. Vir die Christen bly die oorkoepelende einddoel die eenheidsgrond in God (Theron, 1982:167). In beginsel is dit moontlik om orde en koers te hê in die veelheid en diversiteit van die onderwys en die skool (binne die diversiteit van die mensheid) wanneer God die uitgangspunt van alles is. Daarom kan verskeidenheid in die skool 'n instrument wees om die kind in staat te stel om sy beskawingsposisie volwaardig in te neem in antwoord op sy kultuuropdrag om die verskeidenheid in die skepping tot 'n eenheid na God te voer.

5.5 SKOOL-TEORETIESE GRONDSLAE

5.5.1 Algemeen

Die skool het ontstaan toe die primitiewe samelewing begin differensieer

het. Hieruit kan afgelei word dat God die skool van die grondlegging van die wêreld af bestem en verorden het en dat die mens, met die doel om sy kultuurmandaat uit te voer, skole sou stig (Schoeman, 1983:128-129). Gespesialiseerde en professionele inrigtings (kyk 1.5.2.(1) hierbo) is deur die mens daar gestel om die kind se unieke moontlikhede tot ontsluiting te kan lei. Die skool is dus 'n soewereine samelewingsverband met 'n eiesoortige taak, en dit mag nie vir ander doeleindes gebruik word nie.

5.5.2 Die skool en die opvoedingshandeling

Die opvoedende onderwyshandeling in die skool is 'n gerigte menslike handeling. Hierdie handeling word gekenmerk deur die aksies van hulpverlening en begeleiding. Die opvoedingshandeling in die skool het dus 'n intensionele inhoud (Smith, 1983:85). Hierdie handeling kan slegs verstaan word binne die betekenis konteks waarin dit voltrek word. By die beoordeling van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool moet daar dus gelet word op die (kulturele- en groeps-) intensies en betekenisbeladenheid wat die opvoedingshandeling motiveer. Dit vereis kennis en begrip van die sosiale konteks, gebruike, instellings en kontekstuele raamwerk waarbinne die opvoedingshandeling plaasvind. Die verwysingsraamwerk van die opvoeder en opvoedeling, sowel kultureel as ten opsigte van 'n bepaalde sub-groepering se siening, die aard van kennis (kyk 4.2.1 tot 4.2.8 hierbo) en die kwaliteit daarvan speel 'n rol in die opvoedingshandeling. Die opvoeding in die skool is dus betekenisbelade. Hierdie aspekte van intensionele bepaaldheid en betekenisbeladenheid sal deeglik in berekening gebring moet word by die beoordeling van die kwaliteit-gelykheid-dilemma in die skool (Smith, 1983:85).

Samehangend met die intensioneelbepaaldheid en betekenisbeladenheid van die opvoedende onderwyshandeling in die skool moet die kultuur-historiese bepaaldheid in die skool ook in berekening gebring word wanneer die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool aangespreek word. Die opvoeder rig hom op kultuuroordrag en tyd-ruimtelike oriëntering; dit wil sê op die lewende geskiedenis (Smith, 1983:85). Die opvoeding is dus gerig op die inburgering

van die kind in 'n kultuur-gemeenskap met eie tradisies, verlede en waardestrukture. 'n Volk, groep of individu se geskiedenis wat hy beleef het, is dikwels bepalend vir sy reaksie op gebeure (kyk 2.2.2 tot 2.2.6 hierbo). Historiese belewenis, dit wil sê tyd-ruimtelike oriëntering, is karakteriserend van 'n groep (Fensham, 1984:9-10) en kan daarom nie buite rekening gelaat word in die beoordeling van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool nie.

Uit bogenoemde redenasie kan die afleiding gemaak word dat die skool en sy aktiwiteite ingebed is in kultuur en in diens staan van 'n bepaalde kultuur-oordrag. Kwaliteit in die skool en sy onderwys kan daarom beskou word as die tipe onderwys en ander aktiwiteite wat die beste aanpas by die ethos, tradisie, kultuur en morele bewussyn van 'n bepaalde groep of kultuur en kan nie sommer goedsmoeds van een (kultuur-)groep na 'n ander oorgeplant word nie. Daar sal kennis geneem moet word van die kwessie van standarde en begrippe soos kwaliteit (kyk 2.9.2 hierbo), gelykheid (kyk 2.9 to 2.9.3 hierbo) en egalisasie (kyk 2.13 hierbo) en wát onder hierdie begrippe verstaan word in die onderskeie gemeenskappe en sub-kulture.

Die sekulêre kultuur (kyk 4.2.1 hierbo) is ingestel op winsbejag (kyk 2.13; 3.2.1; 3.2.2.1 en 4.2.1 hierbo); strakke klasseverdeling (kyk 2.14.2 hierbo) en 'n gebrek aan sosiale mobiliteit (kyk 2.4 hierbo). Uitmuntendheid en kwaliteit ten opsigte van die skool en sy onderwys, die individu en die groep, word (sekulêr) gemeet aan bevoorregting en aan die mate van sosiale mobiliteit wat deur middel van die skool bekom kan word (kyk 2.14.2 hierbo) maar wat in werklikheid nie realiseer nie: sertifikate en diplomas is dikwels nutteloos wanneer 'n persoon byvoorbeeld as gevolg van kulturele agtergrond werkloos bly (kyk 4.4.2 hierbo).

Aan die wortel van die sekulêre skool lê die afvallige selfwetlikheid en selfgenoegsaamheid van die hedendaagse gesekulariseerde mens. Dit is teen die agtergrond van hierdie afvallige kultuurmagte dat probleme ten opsigte van kwaliteit en gelykheid, diversiteit en gemeenskaplikheid in die skool gesien moet word.

Die oplossing van hierdie probleme van die skool lê in die rigtinggewende krag van die Christelike kultuurmotief. Die winsmotief (kyk 2.14.2 hierbo) moet steeds plek maak vir die Christelike diensmotief. Die Christen wéét dat verantwoordbaarheid ten opsigte van die skool (kyk 3.2.3.3.1 hierbo) beteken dat hy voor God en mens moet kan rekenskap gee van sy deelname aan bepaalde skoolse aktiwiteite en die wyse waarop hy inhoude verwerk het. Die Christen sal die totaliteit en diversiteit van die mens en van die gemeenskap in berekening moet bring wanneer hy voor God en medemens rekenskap moet gee van sy taak as Christenopvoeder in die skool.

Die essensie van die Christelike kultuurmotief is: ontgin en heers. Die motief van bou en bewaar speel ook 'n normgewende rol (Genesis 1:28-30) in die skool en impliseer verantwoordbaarheid teenoor God en medemens in al die aktiwiteite in die skool.

"Vertikale" verantwoordelikheid (dié teenoor God) impliseer dat alle talente en gawes só aangewend word dat die mens sy Godgegewe opdrag om te ontgin en te heers na die beste van sy vermoë sal uitvoer. Hierdie opdrag van beheersing en ontwikkeling van die natuur, sowel as die aard van die skool as instelling, wat hierdie ontwikkeling behartig, tree op die voorgrond want die mens word deur die skool in staat gestel om dié opdrag uit te voer.

Ten opsigte van die "horisontale" verantwoordelikheid van mens teenoor mens en die rentmeesterskap van talente geld die motief van medemenslikheid, naamlik die welsyn van die naaste (Matthéüs 4:21-25; Matthéüs 5:44-48; Romeine 12:9-21; Lukas 8:16-18). Hierdie lewensfilosofie is gerig op sinsverdieping ten opsigte van die geskape werklikheid deur 'n skepsel wat sy vormingsarbeid verrig in gehoorsaamheid aan die wet van God (Schoeman, 1982:55). Hierdie medemenslikheid en sinsverdieping in die arbeid vorm die grondslag vir die beoordeling van die wát, die hóe en die wié ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool.

5.5.3 Die leerling en onderrig-leer in die skool

Die skool is 'n gemeenskap binne 'n groter gemeenskap en moet daarom 'n mensbeskouing, wat religieus gefundeer is en gedra word deur 'n religieuse

grondmotief, huldig. Hierdie mensbeskouing word beleef in die kultuur wat die skool moet uitdra, uitlewe en ontwikkel.

Die skool en skoolse aktiwiteite is daarom ook lewensbeskoulike verwerkliking (Van der Walt, 1983(a):100-102). Kennis wat van nie-Christene verkry is, moet ook aanvaar word, maar moet deur navorsing en in die suiwerende lig van die Skrif van alle valshede wat daaraan kleef, bevry word. Daar moet dus reformatories met sodanige kennis omgegaan word. In die beoordeling van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool is die weg van akkommodasie van die apostatiese strominge sodat die skool alles vir almal kan wees, onaanvaarbaar.

Verskille tussen leerlinge en groepe maak nie die een beter as die ander nie (I Korinthiërs 12:1-31). Die opvoeding en menswaardigheid van die kind eis ook dat, op die basis van gelyke begeregtiging, voorsiening in die skool gemaak moet word om in almal se behoeftes te probeer voorsien.

Eise om kwaliteit ten opsigte van inhoude in die kurrikula van die skool, moet dus voortdurend rekening hou met kwalitatiewe verskille en ongelykhede, met ander woorde, met verskille en ongelykhede tussen groepe en tussen individue. Daarom ontstaan die eis om gedifferensieerde, kompenserende en aanvullende onderwys. Hierdie kwalitatiewe verskille in mense is die teelaarde vir ongelykhede in die onderwys en die kern van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool.

Kwaliteit en gelykheid in die Christelike skool impliseer dat die bes moontlike onderwys, relatief tot die kind se vermoëns, en met inagneming van sy kultuurmilieu aan hom verskaf word. Die Christelike beskouing van kwaliteit en gelykheid in die onderwys is daarom onderwys gesien in die lig van die liefde- en diensmotief.

5.5.4 Die skool en die gemeenskap

Die bedrywighede van die skool word deur die kultuur van 'n bepaalde groep of gemeenskap beïnvloed en onderwys in die skool is normatief van aard;

daarom is dit moontlik om van byvoorbeeld kenmerkende Duitse of Amerikaanse skole te praat. Onderwys behels dus onder andere kultuuroordrag (kyk 2.3 hierbo). Die fundamentele taak van die skool is om kinders deur kognitiewe ontsluiting en kennisoordrag toe te rus tot volwasse kultuur-ontploffing, volgens eie en uiteenlopende moontlikhede en aanleg. Hierdie taak vereis vanselfsprekend gedifferensieerde skole. Neutrale skole (kyk 2.12.1.1 en 2.10.3 hierbo) wat een en almal wil dien, kan niemand tevrede stel nie (Heyns, 1985:138-129), omdat daar gewoonlik gepoog word om na die grootste gemene deler ten opsigte van standarde te werk. Hierdie veralgemening het meestal afskaling van standarde in die skool tot gevolg.

Die kwessie van 'n gedifferensieerde gemeenskap tree met hierdie stelling op die voorgrond. Die gedifferensieerde verskeidenheid in die kosmos het sy oorsprong in die kreatiewe skeppingswil van God (Genesis, 1:24-31). Samehang in hierdie verskeidenheid het eweneens sy oorsprong in God (I Korintheërs 12:12-31). Implisiet in die skepping is dus samehangende verskeidenheid, wat in God se skeppingswil gefundeer is (Stoker, 1975:142-145). Verskeidenheid ten opsigte van kulture en gepaardgaande skole is dus nie teen God se wil nie. Wat wél teen sy wil is, is (bevoorregting en) verskeurdheid (I Korintheërs 12:25; Romeine 12:1-21). Daarom herstel God die verskeurdheid in Christus en in die kerk as liggaam van Christus (Efesiërs 2:15-22) sonder om die verskeidenheid op te hef (kyk 5.4.2 hierbo).

Die sonde het die mens se verhouding tot God en sy medemens versteur. Die sonde neem verskillende gestaltes, soos liefdeloosheid, onregverdigheid, onderdrukking, selfhandhawing en vyandskap, aan. Van nature is elke mens 'n sondaar. Van nature is elke groep en nasie niks beter as die individue waaruit dit bestaan nie. Op hierdie wyse word persoonlike sonde die groep, klas of gemeenskap se sonde. Hierdie sonde tas al die strukture wat die mens beplan aan en word selfs as "strukturele sonde" beskryf (Van Wyk, 1984:10). Die skool is nie van hierdie sonde uitgesluit nie en ongelykhede tussen individue en tussen groepe en bevoorregting van die eie groep tree op die voorgrond. Gepaardgaande met hierdie ongelykheid en bevoorregting is die aandrang van die "minderbevoorregtes" om gelykheid in die skool, wat op sy beurt weer aanleiding gee tot 'n aandrang deur die "bevoorregtes" op kwaliteit in die skool (kyk 2.13 hierbo).

Die liefde is die sluitsteen van die Christelike etiek (I Korinthiërs 13:13; Markus 12:29-31) en daarom moet die Christen weet hoe om te ontvang én hoe om te gee. Liefde wat nêr op die self en die nageslag gerig is, is nie Christelike liefde nie. Een van die gestaltes van die liefde is dat geregtigheid moet geskied en die Calvinistiese siening is dat geregtigheid beteken dat die ander billik behandel moet word en moet kry wat hom toekom. Dit geld ook, en veral, ten opsigte van die kwaliteit van en gelyke toegang tot geleenthede en voorsiening in die skool.

In die skool moet die leerling ontwikkel tot 'n goedaangepaste en aanvaarde lid van die gemeenskap waarvan hy deel is. Geen mens kan in isolasie ontplooi nie en die ontwikkeling van die leerling se sosiale modaliteit, onder leiding van positiewe sosiale norme is essensieel. Elke leerling is dus uniek-individueel, sowel as lid van 'n gemeenskap (Schoeman, 1980:113). Hy tree in interaksie met die gemeenskap van kerk, skool, staat en intermenslike verhoudinge. Die gevolg is wedersydse beïnvloeding deur middel van vriendskap en naastewees. Hierdie interaksie is, volgens die Christelike beginsels, gebaseer op meelewendheid en mededeelsaamheid. Die mens skep kultuur in samehorigheid met mekaar vir mekaar. Die ethos van die Christelike skool behoort dus te wees om aan elke kind gelyke geleenthede te bied om tot sy volle potensiaal as kultuurskepper in diens van God en tot voordeel van die naaste te ontplooi.

Hierdie siening berus op fundamentele beginsels ten opsigte van groepregte en verpligtinge enersyds en ten opsigte van individuele regte en verpligtinge andersyds, naamlik van die Christelike beginsel van gelyke begeregtiging, verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid teenoor God en medemens. Die belangrikste uitgangspunt is selfverwesenliking sonder aantasting van die ander se belange en 'n houding van samewerking, insiklikheid, dankbaarheid en verdraagsaamheid (Schoeman, 1980:113).

Die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool is dus irrelevant, gesien in die lig van die liefdesgebod, in die ontplooiing van die kind (deur middel van die skool) tot volkome diens aan God.

Godsdiens dui op die respek vir alle lae van die samelewing en diens aan God en die medemens in gehoorsaamheid aan die religie wat op die hart van die mens beslag gelê het. Sonder die stewige grondslag van die liefde is ware godsdiens nie moontlik nie.

5.5.5 Die taak van die skool

Onderrig-leer, wat die skool se primêre taak is, beteken nie onderrig-leer in bepaalde ideologieë, dogmas of morele waardes nie. Die skool agiteer ook nie teen die heersende strominge in die gemeenskap nie: onderrig-leer in die skool behoort toegespits te wees op verdiepte kognitiewe-intellektuele insig in die funksionering van die skepping. Dít is wat kwaliteit in die skool behels en hiertoe behoort elke kind gelyke toegang te hê. Kwaliteit en gelykheid in die skool is daarom deel van die Christelike ethos van die skool.

Die funksie van die skool is die ontwikkeling van logiese denke (Fowler, 1987:87), maar dit is nogtans nie korrek om die skool se funksie slegs hiertoe te beperk nie. Die ontwikkeling van die kind en die doelwitte van die skool sal deur so 'n beperking gedwarsboom word. Vanuit die skool moet dus kontak bewerkstellig word met die lewenswerklikheid sodat abstrakte kennis in die praktiese situasie toegepas kan word. Toegepaste kennis verkry 'n nuwe kwalitatiewe inhoud deurdat dit die kind in staat stel om die aard van sy skeppingsontploffing des te beter te verstaan. Die skool het dan relevansie vir sy kliënte (kyk 2.11.1 en 4.4.2 hierbo en Bylae D(2)).

Sekulêre leer-ervarings wentel hoofsaaklik om die apostatiese ontwikkeling van menslike vermoëns en talente om humanistiese en individualistiese doelwitte te bereik (kyk 4.2.5 en 5.2 hierbo). Die moontlikheid ontstaan sodoende dat die skool deur allerlei belangegroepe gekaap kan word, ter bevordering van die eie belange (kyk 2.2.5.4.1; 4.2.1 en 5.2 hierbo). Die kriteria ten opsigte van kwaliteit in die skool moet altyd die ontsluiting van die kind se logiese modaliteit tot beheersing en ontginning van die skepping in die laaste instansie tot eer van God en tot voordeel van die naaste, wees. Daarom

moet die kriteria ten opsigte van kwaliteit in die skool nie primêr vanuit byvoorbeeld ekonomiese of sosialistiese oogmerke van minderheidsgroepe (kyk 3.2.3.3 tot 3.3.5 hierbo) beoordeel word nie, hoewel hulle behoeftes in samehang met die ontsluiting van die logiese modaliteit tot eer van God, beskou moet word, en dus ook verdienste het.

Hierdie apostatiese rigtings is óók besig met God se skepping, maar negeer die eenheid binne die verskeidenheid van die skepping en verabsoluteer bepaalde modaliteite van die menslike bestaanswyse, byvoorbeeld die logiese denke of die wetenskaplike orde (wetenskaplike benadering), persoonlikheid en vryheid (kyk Bylae C), separatisme en universalisme (kyk 5.3 hierbo) en denkontwikkeling deur middel van praktiese ervaring (kyk Bylae D(1)). Hierdie benaderings aksentueer elkeen 'n aspek van God se skepping en het daarom verdienste, maar hulle funksioneer onvolledig. Bogenoemde benaderings verloor ook perspektief ten opsigte van die primêre taak van die skool, naamlik die ontwikkeling van logiese denke. Wanneer sodanige aspekte verabsoluteer word, verkry kwaliteit in die skool 'n sekulêre dimensie (kyk 4.3.2.1 tot 4.3.2.3 hierbo). Die kwaliteit-gelykheid-dilemma in die skool ontstaan dan hoofsaaklik omdat individue en groepe aandring op sekulêre gelykheid en selfs op bevoorregting en voorregte.

Die logiese modaliteit van die mens moet aangewend word om die eenheid in die verskeidenheid van God se skepping na te speur en sodoende skepping en skepsel na die einbestemming te voer, volgens die grondmotief van skepping-sondeval-verlossing deur Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees (Kolossense 1:15-20 ; Romeine 5:20-21; Filippense 1:3-11). Die Christelike skool is om genoemde redes 'n **alternatief** vir die sekulêre skool wat gegrond is in 'n totaal verskillende filosofie (Fowler, 1987:195). Die Christelike skool verskil nie net in detail van die sekulêre skool nie; dit verskil in wese ten opsigte van sy grondslae. Die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool sal daarom verskillend en volgens ander beginselgrondslae deur die Christen beoordeel word.

Die fundamentele grondslag van die Christelike skool is die oortuiging dat die skepping ordelik is. Hierdie orde is 'n skeppingsgegewe en nie 'n produk

van menslike denke nie. Sommige mense glo hierdie orde is geleë in wetenskaplike denke en verklarings. Die wetenskap verkry sodoende voorrang in die skool (kyk 4.2 hierbo). Andere glo dat konseptuele denke hierdie orde kan verklaar en beklemtoon die vermoë tot sistematiese konseptualisering van ervarings. Vir die Christen is die orde egter goddelike ordening in God (Genesis 1:1-31; Psalm 148:6). Daarom is die sleutel tot begrip van hierdie onderrig nie geleë in byvoorbeeld intellektuele konsepte of praktiese ervaring (kyk 5.3 **Pragmatisme** en 4.3.2.2 hierbo) of in enige ander menslike aktiwiteit nie, maar in die geloof in God en daarmee saam die geloof in die eenheid van die verskeidenheid van sy skepping. Hierdie eenheid in die verskeidenheid is nie net beperk tot die skepsele nie, maar ook in die ondersoek en verklaring daarvan. Enige ander stelsel of praktyk wat enige van die skepsele of gawes van God verabsoluteer as samebindende mag in die skepping – hoe waardevol hulle ook al mag wees (kyk 5.3 hierbo) – moet verwerp word. So 'n stelsel van verabsoluttering van skepsele is veral ook nie 'n maatstaf waarop die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool beoordeel kan word nie.

Dit is waarom die Christelike skool en sy kliënte die versoeking moet weerstaan om byvoorbeeld net akademiese prestasie (kyk 4.2 hierbo) die maatstaf van sukses en kwaliteit in die skool te maak of om praktiese aanwending (kyk 4.4.4 en 4.4.5 hierbo en Bylae D(1)) die maatstaf van kwalitatiewe kennisverwerwing in die skool te maak. Al hierdie grondslae is geldig, maar is nie die dominante elemente of die uitsluitlike doel en bepaler van sukses en kwaliteit in die skool nie (Fowler, 1987:198). Die kurrikulum in die skool moet 'n geïntegreerde karakter hê, wat heenwys na God: dit is die kriterium vir kwaliteit in die skool. Wanneer die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool dus beoordeel word, moet dit geskied vanuit die korrekte interpretasie van wat as kwaliteit in die skool beskou behoort te word.

Die fundamentele uitgangspunt ten opsigte van kwaliteit in die skool is dat die kind geleer moet word dat hy nie singewer van die skepping is nie, maar sin-ontsluiter. Die mens is ook nie die gevangene van magte buite homself nie, maar is (as mandaathouer van God (Genesis 1:26; 9:2-3)) besig om die ganse skepping volgens God se wil na sy eindbestemming te voer. Vir die

Christen impliseer hierdie vryheid die afskaduwing van die beeld van God (Fowler, 1987:200). Hierdie vryheid is egter nie arbitrêr nie; dit is 'n begrensde vryheid, naamlik die vryheid om op God se Woord te antwoord – al dan nie. Dit is vryheid tot verantwoordelikheid teenoor God en die naaste. Hierdie uitgangspunt is die **Leitmotif** ten opsigte van kwaliteit en gelykheid in die skool.

In terme van die skool beteken hierdie vryheid tot verantwoordelikheid dat elke kind toegelaat sal word om tot sy unieke individualiteit te ontwikkel en nie om in bepaalde (sosialistiese, humanistiese of kapitalistiese (kyk 2.10.3; 2.11.1; 2.2.5.4.1 en 5.3 hierbo)) kanale gestuur te word nie. Die fundamentele uitgangspunt van die Christelike skool is dat elke kind geleer moet word om sy besondere talente aan te wend om in verantwoordelike vryheid God se skepping te ontgin. Kwaliteit en gelykheid staan dus nie in spanning met mekaar in die Christelike skool nie. Hier is dus nie sprake van 'n antitese nie, maar wel van 'n sintese.

Die toetssteen van (die kwaliteit van) leer in die skool is om God se orde in die skepping te leer verstaan (Van der Walt et al., 1985:40) op wyses wat die kind as beeld van God toerus om kreatief te ontgin en te bewaar in die lig van die Skrif.

God het die mens as individu-in-gemeenskap geskape. Die individu en individualiteit ontplooi binne hierdie verband (Genesis 2:18-24; Romeine 12:4-8; I Korinthiërs 12:12-27) en Christus het die mens individueel binne gemeenskaplike verband van sy liggaam verlos. Die mens het nie die gemeenskap geskep nie; God het die mens geskape en verlos in gemeenskap met gelowiges (Romeine 12:5; Romeine 15:7). Die uitdaging aan die mens is dus om hierdie gemeenskapsverhoudings uit te leef.

Een van die wyses waarop hierdie gemeenskapsverhouding sigself manifesteer, is in die skool. Die skool omsluit nie die hele bestaan nie, maar is 'n **gemeenskap van geleerdheid** waarin elkeen wat by die skool betrokke is, sy insette lewer en sy talente tot almal se voordeel aanwend in interafhanklikheid van mekaar. In die lig van hierdie fundamentele uitgangspunt

vervaag die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool tot 'n sekulêre probleem.

Samevattend kan dus gesê word dat die Christelike skool-model gegrond is in die grondmotief van skepping-sondeval-verlossing deur Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees. Die onmondige verbondskind moet as mens-in-gemeenskap tot verantwoordelike vryheid gelei word om as unieke skepsel van God, en as mandaathouer oor die ganse skepping, sy deel by te dra om te heers en te beheers. Hiervoor is kennis nodig en die skool is die sentrum van kennis. Hier word God se skepping doelmatig en doelbewus nagespeur en word die kind toegerus vir sy toekomstige taak as mandaathouer.

Die kwaliteit-gelykheid-dilemma behoort dus teoreties en in beginsel nie in die Christelike skool te bestaan nie. Omdat hy egter nog in die bedeling van gebrokenheid en sondigheid leef, is die mens steeds besig om sy eie gode daar te stel in 'n poging om sin en betekenis aan sy lewe te gee en versperrings tussen mense op te rig (Romeine 14:1-12).

5.6 KIND-TEORETIESE STANDPUNTE

Uit bostaande kan dus afgelei word dat kwaliteit in die skool gedefinieer sal moet word in terme van die Christelike kind-beskouing. Die kind sal toegelaat moet word om inisiatiewe te neem en waagmoed aan die dag te lê. Hiertoe bied die onderwystegnologie en veral die rekenaar uitmuntende geleentheid, veral in 'n gediversifiseerde gemeenskap. Die kind kan net waagmoed en durf aan die dag lê wanneer hy onderskraag word deur 'n vaste vertrouwe in die ewige waarhede van die God van die Skrif. Uitdagings moet in vertrouwe aanvaar word. Dan sal die onbekende toekoms (kyk 4.2 hierbo; Bylae E(1)) gebaseer wees op die bekende en ewige waarhede van God. **Kwaliteit** in die skool beteken vir die Christen om die kind, teen die agtergrond van sy kulturele omgewing en vanuit sy heem en gemeenskap, op te lei om as volwaardige mens sy roeping tot die ontginning van die skepping tot God se eer te vervul.

Om hierdie taak te kan voltooi, moet die kind in staat wees om krities te verifieer en nie alles sonder meer te aanvaar nie. Die individualiteit van die kind moet daarom erken word, binne die raamwerk van God se wil met die mens (Postma, 1987:194-195).

Die ten volle geaktualiseerde, sosiaal aangepaste, eties gebalanseerde of gekultiveerde persoon en selfs die ideaal van 'n voorbeeldige burger, is almal belangrike doelwitte vir die Christelike skool, maar hierdie opvoedingsdoelstellinge moet nie verabsoluteer word nie. Daarvolgens word die betekenis van die menslike lewe vervals en dit lei weer tot selfverheerliking wat nie versoenbaar is met die Skrif nie.

Kwaliteit en gelykheid in die skool moet dus beoordeel word aan die hand van die unieke moontlikhede van die kind in verhouding met die behoeftes van die gemeenskap, maar met beklemtoning van die ontplooiing van die skepping volgens die wil van God en tot die voordeel van die naaste.

5.7 DIE SKOOL EN MANNEKRAGBEHOEFTE

Die eis om gelykheid én kwaliteit in die skool kan nie die kind as leerder verontagsaam nie. Die kind se onderwys, opvoeding en menswaardigheid eis dat onderwysmatig voorsiening gemaak moet word vir die ontplooiing van elke aspek van sy persoon. Die skool moet egter voorsiening maak vir kwalitatiewe ongelykhede en daarom behoort gedifferensieerde onderwys voorsien te word. Hierdie differensiasie moet egter ook rekening hou met mannekragbehoefte (kyk 4.2; 4.3.2.9.2 en 4.3.2.9.3 hierbo), wat die aksiegebied van die moontlikhede van die individu is. Dit is óók die gesamentlike aksiegebied van die gemeenskap.

In die beklemtoning van gedifferensieerde onderwys en gedifferensieerde mannekragbehoefte moet die arbeidsniveau (werksmoontlikhede) nie by die onderwysniveau (onderwyskwalifikasies) agter raak of in disharmonie daarmee raak sodat kwaliteit en uitslae in die skool enkel en alleen as 'n selekteringsmeganisme vir die arbeidsmark dien nie (Smith, 1985:68).

Mannekragleiers wat eis dat die skool kinders vir spesifieke beroepe moet oplei (kyk 4.2 en 4.3.4.2 hierbo) en wat kwaliteit in die skool en die onderwys meet aan toegang tot werksgeleenthede wat uit die opleiding spruit (kyk 2.5(4) hierbo), hou nie rekening met die unieke aard van die skool as samelewingsverband nie. Hulle plaas 'n oormatige klem op die ekonomie en die behoeftes van die kapitalisme en die kunsmatig geskepte behoeftes van die mens (Steyn, 1985:81; kyk 2.2.5.4.1 hierbo).

Die skool se funksie is om deur middel van opvoedende onderrig die leerling toe te rus om, as gebalanseerde mens, te antwoord op die verskeidenheid van roepinge in God se (aardse) koninkryk in die wete dat basiese kennis, ten opsigte van 'n verskeidenheid van funksies in die toenemend tegniese samelewing, benodig word vir doeltreffende roepingsvervulling.

5.8 DIE SKOOL, EN TEGNIEK EN TEGNOLOGIE

Opvoeders sal deeglik moet besin oor die plek van tegniek en tegnologie in die skool, aangesien die mens reeds volgens Mertens en Roelants die Derde Nywerheidsomwenteling betree het (kyk 4.3.4.7.1 hierbo). Aucamp (1987b:41) praat van tegnologiese geletterdheid in die skool. Hierdie tegnologiese geletterdheid dui volgens hom op 'n bepaalde kundigheid wat die mens se vermoë om dinge te doen ondersteun. Dit is 'n krag wat die mens se leefwyse bepaal en dit kan beskou word as die prosesse (konsepte, produksie en lewering) waardeur produkte en dienste aan die samelewing voorsien word. Dit is noodsaaklik dat elke mens oor 'n mate van tegnologiese kennis beskik; in die toekoms sal dit waarskynlik deel moet uitmaak van die kurrikulum.

Tegniek dui op die vaardigheid wat benodig word om 'n werk te verrig (Aucamp, 1987b:41). Hierdie eis om vaardigheid kan te voorskyn tree, verander en selfs verdwyn as gevolg van die snelveranderende tegnologie.

Hierdie eis verleen 'n nuwe dimensie aan wat as kwaliteit in die onderwys en die skool beskou kan word. Dit vereis 'n besondere en anderse soort opleiding en onderrig om die self in 'n toenemend-tegniese en tegnologiese bestel te handhaaf (kyk 3.2.1 hierbo). Die leerling moet dus deur die skool tegnies en tegnologies gevorm word sodat 'n gladde oorgang van die wêreld van die skool na die wêreld van die werk bewerkstellig kan word. Sodoende verrig die skool 'n oorbruggingsfunksie en is dit relevant vir die kind en die gemeenskap (kyk 4.3.2.1 hierbo).

Die opleiding moet volgens Aucamp (1987b:45) nie in die engere sin van beroepsgerigte onderwys gesien word nie. Die vormingsgebeure moet gebaseer word op die kind in sy totaliteit en moet ingebed wees in faktore soos die verwerwing van konseptuele kennis; die bemeestering van spesifieke vaardighede; tegnokratiese effektiwiteit; sosiale betrokkenheid en die opleiding in en ontwikkeling van verantwoordelike burgerskap en naasteliefde. Hierdie tipe kennis kan die mens in staat stel om biologies te "oorleef" in die toenemend tegniese en tegnokratiese bestel (kyk 4.3.4.7.1 hierbo; kyk ook Bylae E(1)).

Die mens moet egter nie net biologies "oorleef" nie; hy moet op 'n sinvolle wyse biologies "oorleef". Daarom mag die mens nooit vergeet dat hy as mandaathouer deur God op die aarde gestel is nie. Tegniek en tegnologie is deel van die kennis en middele wat aan die mens gegee is sodat hy die skepping na sy eindbestemming by God kan voer.

Om die probleem van die kennis- en bevolkingsontploffing (kyk 4.3.4.7.1 hierbo), en die toenemende finansiële eise wat aan die staat gestel word, te midde van afnemende finansiële bronne (Boyer, 1984:7) aan te spreek, sal die skool self die wêreld van die tegniek en die tegnologie moet betree: Ondersteunende programme (vir die wat agter raak) en verrykende programme (vir die wat bybly en voorbly) sal aangebied moet word te midde van skaarser bronne vir voorsiening in die onderwys.

Onderwystegnologie en veral rekenaargesteunde programme is die kragtigste instrumente waardeur hierdie programme in die skool aangebied kan word (kyk 4.3.4.7.1 hierbo). Dit is dus noodsaaklik dat oor die aanwending van hierdie tegnologie in die skool vanuit die Christelike standpunt prinsipeel besin word. Hierdie aspek is reeds in paragraaf 4.3.4.7.1.1 hierbo behandel.

Dit kan dus samevattend gesê word dat, alhoewel die onderwystegnologie die skool meer koste-effektief maak, (deur byvoorbeeld een onderwyser voor 'n rekenaarnetwerk te plaas, wat met verskillende klasse, selfs in verskillende sentra kan koppel) moet in gedagte gehou word dat die onpersoonlike "onderwys-masjien" nooit 'n "masjienonderwyser" mag word nie. Die kind mag nooit die mens-tot-mens-interaksie in die onderrig-leersituasie in die skool misloop nie (kyk 4.3.4.7.1 hierbo).

Ondanks die feit dat die onderwystegnologie aan die kind 'n gevoel van "hands on"-ervaring verskaf, mag die kind nooit voel dat hy meedoënloos deur die masjien voortgedryf word na steeds hoër prestasie nie.

Die masjien mag nooit heers nie, maar moet in beheersing deur die mens aangewend word as hulpmiddel om die ganse skepping, volgens God se wil, na sy eindbestemming te voer.

Opsommend kan dus gesê word dat die tegniek en tegnologie bydra dat meer kennis aan meer mense verskaf kan word om te voldoen aan die kwantitatiewe en kwalitatiewe eise wat aan die skool gestel word. Tegniek en tegnologie stel die leerder in staat om homself te handhaaf in 'n vreemde (beroeps-)leefwêreld, wat dikwels ver verwyder is van die klaskamer en die laboratorium van die skool. Daar sal egter versigtig omgegaan moet word met tegniek en tegnologie sodat dit steeds 'n beheersingsinstrument in die hande van die mens bly. Die mens mag nooit 'n funksie van die tegnologie word nie (kyk 4.3.4.7.1 hierbo).

5.9 SAMEVATTING EN VOORUITSKOING

In hierdie hoofstuk is 'n aantal prinsipiële gesigspunte aangebied wat betrekking het op die skool, die samelewingsteoretiese, skoolteoretiese en kindteoretiese probleme in die skool. Mannekragbehoefte en die skool, asook tegniek en tegnologie en die skool het onder die loep gekom en daar is tot bepaalde prinsipiële gevolgtrekkings gekom.

Vervolgens sal in Hoofstuk 6 'n aantal aanbevelings aan die hand gedoen word ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool sowel as ten opsigte van nuwe velde van ondersoek wat blootgelê is in hierdie ondersoek.

6. GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is 'n aantal prinsipiële gesigspunte waaruit die probleem van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool beskou word, bespreek.

In hierdie hoofstuk sal daar na aanleiding van die bevindings en standpunte wat reeds geformuleer is, 'n aantal aanbevelings gedoen word ten opsigte van die moontlike oplossing van die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool. Nuwe velde van ondersoek, wat in die loop van die ondersoek blootgelê is, sal ook aangedui word.

6.2 'N AANTAL GEVOLGTREKKINGS VOORTSPRUITEND UIT DIE NAVORSING

Uit die uiteensetting tot dusver is dit duidelik dat die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool ontstaan het en bestaan omdat die begrippe **kwaliteit** en **gelykheid** vanuit sekulêre gesigspunte benader en beoordeel word. Enersyds gee sodanige gesigspunte aanleiding tot bevoorregting en die beskerming, handhawing en uitbouing van die eie en groepsbelange. Andersyds gee dit vanuit die geleedere van die "minderbevoorregtes" aanleiding tot die aandrang op toegang tot sogenaamde "bevoorregte" posisies en groepe. Van die skool word verwag om hierdie botsende belange te akkommodeer. Probleme ten opsigte van byvoorbeeld stratifisering van mense (kyk 2.3 hierbo), sosiale mobiliteit en klas (kyk 2.4 hierbo), geleenthede en standaarde (kyk 2.5.1 hierbo) en probleme om **kwaliteit** te definieer en te evalueer (kyk 3. tot 3.4 hierbo), tree dan op die voorgrond as 'n resultaat van dié skool se pogings tot akkommodasie.

Die skool is enersyds die samelewingsverband wat oor groepgrense heen kan sny en andersyds die plek waar mense voorberei kan word vir hulle toekomstige sosio-ekonomiese rolle in die gemeenskap (kyk 2.14.2 hierbo). Daarom word van die

(sekulêre) skool verwag om toe te tree tot die debat oor gelyke geleenthede sowel as standarde, sodat elkeen 'n gelyke geleentheid kan kry om deur middel van die skool te deel in die vooruitgang en hoë sosiale posisies en rykdomme.

So het die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool ontstaan. Die "minderbevoorregtes" eis gelyke geleenthede om deur die skool toegerus te word vir hierdie "bevoorregting" ten spyte van enorme sosio-kulturele agterstande (kyk 2.10 hierbo). Die "bevoorregtes" daarteenoor gee toe dat almal gelyke geleenthede in die skool behoort te kry, maar neem sterk standpunt in teen die afskaling van standarde (kyk 1.1.1 hierbo). Sodoende ontstaan 'n skaakmatposisie en die antwoord word gesoek in die neutrale skool wat onsuksesvol blyk te wees om die probleem in sy wese aan te sny (kyk 2.5(5) en 2.13 hierbo).

Bekommerde ouers en gemeenskappe kom dan tot die ontugtering dat die openbare skool nie in staat is om sy rol ten opsigte van hierdie botsende en teenstrydige eise te vervul nie (kyk 4.2 hierbo). Alternatiewe skole word dan gestig, hoofsaaklik om ideologiese, eie en groepbelange te bevorder (kyk 4.3.2.1 en 4.3.2.2; 4.3.2.3; 4.3.2.4; 4.3.2.7; 4.3.3.2 hierbo en Bylaes B en F). Daar ontstaan dan ook 'n magdom van alternatiewe, ondersteunende en verrykende programme om die kind in staat te stel om (in die hoogs mededingende en ingewikkelde sosio-ekonomiese bestel) sy (verkieslik bevoorregte) posisie te kan inneem (kyk 4.3 tot 4.3.4.7.1 hierbo).

In hierdie proses word die skool gekaap deur belangegroeppe (sy dit ideologies of vir mannekragbehoefte) wat hulle eie oogmerke wil bevorder (kyk 4.2.1 hierbo). Die fundamentele grondslae van die skool word telkens verwing om by die heersende ideologie te pas (kyk 5.3 hierbo). Die skool word sodoende aangewend, buite sy bevoegdheidsterrein, as instituut en samelewingsverband. Immer teenwoordig in die ganse opset is nog steeds die kwaliteit-gelykheid-dilemma (en antitese) van die skool. Dis vandag steeds 'n brandende vraagstuk.

Vir die Christen is die kwaliteit-gelykheid-fenomeen egter nie in beginsel 'n antitese nie, dog wel 'n sintese, want die fundamentele Christelike uitgangspunte in dié verband is totaal verskillend van die sekulêre. Die Christen wil optimale onderwys vir alle verbondskinders, in die totaliteit van hul diversiteit, hê. Elke kind moet

deur middel van die onderwys wat hy in die skool, relatief tot sy vermoëns, ontvang, toegerus word vir die sinvolle en verantwoordelike ontplooiing van die skepping. Elke kind moet gelyke geleenthede hê om hierdie soort onderwys te bekom (kyk 5 tot 5.8 hierbo).

Vir die Christen is die kwaliteit-gelykheid-fenomeen dus 'n sintese waarin kwaliteit en gelykheid 'n eenheidsgrond in Skrifmatige perspektiewe het. Daarvolgens word die individu toegerus om in God-gehoorsaamheid, medemenslikheid en mededeelsaamheid die skepping (en die self), binne die eenheid in die verskeidenheid van God se skepping, na die eindbestemming daarvan by God te voer. Die kwaliteit-gelykheid-dilemma is dus nie relatief tot die situasie nie, maar relatief tot die mens se opdrag (en vermoëns) om te heers en te beheers tot eer van God en tot die voordeel van die naaste. Kwaliteit en gelykheid dui dan op die optimale voorbereiding en toerusting van elke kind om, as individu en as mens-in-gemeenskap, binne die parameters van sy vermoëns en kultuuragtergrond, hierdie opdrag uit te voer.

Die individu is egter ook mens-in-gemeenskap wat 'n verskeidenheid van roepinge het. Die gemeenskap het ook die (gesamentlike) taak om die skepping na sy eindbestemming te voer. Daarom moet daar ook aandag geskenk word aan mannekragbehoefte. Sodoende ontstaan die vraag na alternatiewe gedifferensieerde onderwys (kyk 4.3 tot 4.4.6 hierbo). Die Christen moet in hierdie verband 'n "norm-gevoeligheid" hê ten opsigte van die kwaliteit-gelykheid-vraagstuk, asook ten opsigte van sy besondere taak en roeping. Hy moet toesien dat **differensiasie** nie geëk word deur byvoorbeeld ekonomiese of ander verabsoluteerde of onewewigtige belange nie.

Om aan hierdie behoefte van differensiasie (ten spyte van verminderde fondse en verhoogde aanvraag, en 'n tekort aan personeel en die aandrang om blootstelling van die kind aan tegniek en tegnologie) te voorsien, bied onderwystegniek en tegnologie 'n antwoord (kyk 4.3.4.7.1 hierbo.) Die Christen moet egter daarteen waak dat die kind nie 'n funksie van die tegnologie word in die mens-masjien-interaksie nie, maar 'n beheerser en gebruiker daarvan vir beter en sinvoller toerusting vir die volvoering van sy taak as skeppingsontplooiër. Die

norm **Soli Deo Gloria** moet in die hantering van die kwaliteit-gelykheid-dilemma steeds toepassing vind.

6.3 AANBEVELINGS VOORTSPRUITEND UIT DIE NAVORSING

Oor die taak en bevoegdheidsterrein van die skool sal opnuut en steeds deur gemeenskap, staat en ouerhuis besin moet word. Die bevoegdheidsterrein en taak van die skool sal opnuut en steeds duideliker omlin moet word. Al die belanghebbendes by die skool sal opnuut en steeds meer duidelikheid moet kry oor hulle onderskeie take, pligte en verantwoordelikhede ten opsigte van die skool. Die skool sal weer vir sy primêre taak, naamlik dié van ontsluiting van die kind se logiese modaliteit en deur middel daarvan, sy toerusting vir die ontplooiing van die skepping tot eer van God en tot voordeel van die naaste, aangewend moet word.

Ten einde in die totaliteit van die verskeidenheid van die gemeenskap se behoeftes ten opsigte van die skool te voorsien, sowel as om aan die diversiteit van verwagtinge van die gevolge van die onderwys en die diversiteit van aanwendinge om die skepping te ontplooi te voldoen, behoort daar diversiteit ten opsigte van die skool en sy programme te wees. Diversiteit dui nie op bo- of neweskikking nie, maar op kwaliteit deurdat elkeen se vermoë optimaal kan ontwikkel om in medemenslikheid en meelewendheid aan elkeen 'n gelyke geleentheid te gun. Dus behoort elke kind volgens sy vermoë en aanleg onderrig te ontvang.

Daar behoort dus, naas die konvensionele skool, alternatiewe skole en ondersteunende, verrykende en alternatiewe programme in gemeenskappe te wees, waarin elke kind se vermoëns optimaal en op 'n basis van gelyke begeregting, ontwikkel kan word. Die kind kan nie van sy kulturele agtergrond losgemaak word nie, want hy is mens-in-gemeenskap. Hierdie aspek sal dus ook in berekening gebring moet word by onderwysbeplanning. Gelykheid dui nie op gelyke prestasie nie; dit dui op 'n regverdige en gelyke aandeel in die geleentheid wat ten opsigte van die skool aan die kind gebied word.

Wanneer aan al die voorgaande behorensiese ten opsigte van die skool voldoen is, sal die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool in beginsel in die niet kan verdwyn - die probleem los homself dan as 't ware op.

6.4 VERDERE NAVORSINGSMOONTLIKHEDE WAT BLOOTGEL& IS

Die volgende leemtes in die bestaande kennis het gedurende hierdie navorsing na vore gekom:

1. Die kwessie van mag, veral burokratiese mag, gesag en beheer in die skool en die probleme in dié verband, behoort fundamenteel-opvoedkundig nagevors te word.
2. Die bestaande gegewens in verband met die gevolge vir ondergekwalfiseerde leerlinge, wat in inrigtings met hoë akademiese standarde toegelaat word en die akademiese en persoonlike gevolge hiervan, is tans nog ontoereikend en behoort sistematies nagevors te word.
3. Die houding wat kinders het ten opsigte van probleme in die gemeenskap en die invloed daarvan op hulle skoolprestasie behoort meer breedvoerig nagevors te word.
4. Verdere navorsing behoort op die gebied van die menslike kognisie gedoen te word ten opsigte van onderwystegnologie, maar veral ten opsigte van rekenaargebaseerde en -gesteunde onderrig en die inter-aktiewe video.
5. In die Republiek van Suid-Afrika bestaan daar 'n gebrek aan programme vir ouers van kinders met leeragterstande. Hierdie is 'n gebied waarop daar veral 'n tekort aan navorsingsmateriaal bestaan.
6. Die vraagstuk van hoe daar op sekondêre vlak in die skool, ten opsigte van 'n diversiteit van hoë begaafdhede by leerlinge, voorsiening gemaak kan word, behoort nagevors te word.
7. Duidelikheid moet verkry word oor wie almal 'n finansiële bydrae moet lewer en verantwoordelikheid moet aanvaar vir die uitvoering van die diversiteit van programme om die kwaliteit en gelykheid in die skool te bewerkstellig.

8. Verdere navorsing is noodsaaklik oor hoe 'n diversiteit van programme en opsies in die skool aangebied kan word (veral in minderbevoorregte gemeenskappe) sodat ouers en leerlinge werklik sinvolle opsies, binne die sfeer van hulle kultuurverband, kan uitoefen.
9. Navorsing behoort gedoen te word oor die wyse waarop en die grondslae waarvolgens die realiteite van klas en bevoorregting en ander sosio-ekonomiese magte die skool dwing om buite sy bevoegdheidsfeer op te tree.
10. Daar is 'n tekort aan data en navorsing in verband met bepaalde langtermyn-onderwysprogramme vir byvoorbeeld die opheffing van sosio-ekonomiese gedepriveerdes.
11. Die wyses waarop fundamenteel-opvoedkundige beginselstandpunte ten opsigte van **gelykheid** in die skool (onderwys) in 'n multi-kulturele gemeenskap versoen kan word met beginselstandpunte ten opsigte van die mannekragbehoefte van die gemeenskap behoort nagevors te word.
12. Verdere navorsing behoort gedoen te word in verband met die wyses waarop fundamenteel-opvoedkundige beginselstandpunte ten opsigte van **kwaliteit** in die skool (onderwys) in 'n multi-kulturele gemeenskap versoen kan word met die mannekragbehoefte van die gemeenskap.
13. Leemtes bestaan ook ten opsigte van navorsing oor die wyses waarop fundamenteel-opvoedkundige beginselstandpunte van **minderbevoorregte groepe** se verwagtinge ten opsigte van **kwaliteit** en **gelykheid** in die skool versoen kan word met die mannekragbehoefte van die gemeenskap.
14. Die fundamenteel-opvoedkundige beginselstandpunte ten opsigte van tegniek en tegnologie as medium van onderrig in die skool, en die bestudering van tegniek en tegnologie as studieveld in die skool, as basis vir die oplossing van die probleem van mannekragbehoefte in 'n dinamiese en veranderende wêreld, behoort verder nagevors te word.

6.5 ALGEMENE SAMEVATTING

Op grond van literatuuronderzoek is daar vasgestel dat daar in die skool in sekulêre kringe 'n spanning bestaan tussen die aandrang op gehalte (kwaliteit) en gelykheid (tussen groepe wat wesenlik in verskeie opsigte ongelyk is). Hierdie spanningsverskynsel is die onderwerp van hierdie navorsing, en dit is van verskeie kante ondersoek. Daar is gevind dat die probleem reëel, aktueel en verlamend op die sekulêre skool inwerk. As die probleem egter uit 'n Skrifmatig-prinsipiële hoek benader word, word daar lig op die dilemma gewerp. Kwaliteit en gelykheid blyk dan nie meer 'n spanning tussen twee onversoenlike pole te wees nie, maar wel twee kante van een en dieselfde saak. Hierdie bevinding moet egter samelewingsteoreties, skoolteoreties en kindteoreties gekonkretiseer word ten einde te kan ontkom uit die skynbare dilemma waarin die sekulêre skool hom bevind.

BYLAE A**VOORBEELDE VOLGENS DIE MODEL VAN BEROEPSGERIGTE EN KOÖPERATIEWE ONDERWYS EN SKOLE-SONDER-MURE-MODEL**

(1) INLEIDING

Tans neem hierdie model onder meer die vorm aan van sisteme van onderrig wat binne die gemeenskap ontplooi, byvoorbeeld die gemeenskapgroepe wat Rose Mbude in Nyanga gestig het en die tuinbouklubs van die Ntuzuma-dorpsgebied (kyk 4.4.4 hierbo).

(2) YSKOR (NEWCASTLE) SE KURRIKULUM-VERRYKINGSPROGRAM

'n Meer resente en gevorderde voorbeeld is Yskor (Newcastle) se loodsing van 'n program van die skole-sonder-mure-model. Gedurende 1985 het die Natalse Onderwysdepartement (NOD) en 'n plaaslike instansie (Yskor, Newcastle) 'n kurrikulum-verrykingsprogram geloods (Nel & Meij, 1986:27-28).

Die program het ontstaan nadat Yskor-amptenare en amptenare van die NOD in 1983, onafhanklik van mekaar, 'n leemte-analise gedoen het ten opsigte van jong werknemers en skoliere. Die twee instansies het bykans dieselfde leemtes geïdentifiseer en omdat albei organisasies 'n belang het in die opleidingsproses, het hulle besluit om die kundigheid van die twee instellings saam te snoer in 'n aksie-program wat hierdie leemtes verder sou aanpak. Die bevindings was dat kreatiwiteit, groepdeelname, probleemdeelname, probleemoplossing en selfrealisering die eienskappe was wat by die jeug ontbreek. Die oormatige klem op afrigting en gestruktureerde opleiding in die skool was, volgens die skrywers, tot 'n groot mate die oorsaak vir die dilemma.

Die primêre doelstelling van die program was om aan presterende leerlinge 'n geleentheid tot selfontwikkeling en selfverryking te bied en kurrikulumverryking te bevorder. Die sekondêre doelstelling was om die gemeenskap en privaatinstansies by die program te betrek.

Die tema van die projek sou relevant wees tot die ervaringsveld en omgewing van die leerlinge. Dit moes aan die vereistes van aktualiteit, relatiewe hoë moeilikheidsvlak en interessantheid voldoen en moes multi-dissiplinêr van aard wees. Projekte soos "Die invloed van Yskor op die omgewing" en "Bevordering van sosiale, kommersiële en nywerheidsontwikkeling in Newcastle" sou aangepak word.

Taakleiers is gekies en daar is toegesien dat leerlinge kan onderskei tussen sosiale leiers en taakleiers. Die leerlinge is bygestaan deur mentors wat kundig was in die verskillende aspekte van die projekte wat ondersoek moes word, maar wat nooit voorskriftelik opgetree het nie. Die rigting is slegs aangedui op versoek van die leerlinge; wanneer hulle nie genoeg vordering getoon het nie en wanneer die leerlinge in die verkeerde rigting beweeg het.

Program-evaluering het getoon dat nuwe vaardighede ten opsigte van divergente denke, probleemoplossing en skriftelike advisering aangeleer is. Uit terugvoering het geblyk dat die leerlinge hulself goed aangepas het by die hoë druk wat die deelname aan die program vereis het en dat skoolprestasie geensins as gevolg van die program gedaal het nie; in sommige gevalle selfs verbeter het.

(3) DIE ATLANTA "ADOPT-A-SCHOOL"-PROGRAM

Hierdie program is 'n voorbeeld van die skool-sonder-mure-model. Industrieë, banke, besighede en ander instansies in die gemeenskap werk saam in 'n onderwysvennootskap, binne skoolverband, ten opsigte van opleiding en skoling. Elke program wat aangebied word, is uniek in die opsig dat die middele wat voorsien word, die behoeftes wat geïdentifiseer word en die opleiding wat aangebied word telkens andersoortig en enig is. Die voordeel van sodanige programme is dat onderwysgeleenthede verskaf word wat andersins nie sou bestaan het nie. Dit is 'n nuwe-effek van die opleiding dat die gemeenskap bewus geraak het van tekortkominge in die konvensionele onderwys en daadwerklik iets aan die probleem wou doen (Fraser, 1985-1986:17, 15, 22).

BYLAE B**VOORBEELDE VAN ALTERNATIEWE SKOLE VIR TEIKENGROEPE****(1) DIE GUADALUPE AREA-PROJEK VIR "DROP-OUTS" EN ONTWRIGTE(NDE) JONGMENSE**

Die Guadalupe-skool is geleë in Snt Paul, Minnesota in die Latyns-Amerikaanse Weseinde, waar 'n hoë ongeletterdheidsyfer bestaan. Die doelstellings van hierdie skool is om 'n onderwysentrum daar te stel vir minderbevoorregte en vervreemde jongmense en volwassenes wat nooit die basiese vaardighede bemeester het nie en gevolglik moeilik werk kon bekom en daarom 'n lae selfbeeld gehad het (McCarthy, 1980:4). Die hoof van die skool, Suster Giovanni, sê: "to believe in your worthlessness is worse than maiming or death". 'n Simpatieke omgewing is 'n voorvereiste vir die ontwikkeling van hierdie leerlinge. Daarom word onderwysers aangestel volgens hul bevoegdheid om met hierdie mense te werk. Kwalifikasies is van minder belang: die beleid is dat "qualified is more important than certified" (McCarthy, 1980:4).

Klasse in dié skool is klein omdat die individuele aandag van die onderwyser uiters belangrik is vir die leerling. Die basiese vaardighede word vir die kinders geleer en hulle word aangemoedig om 'n positiewe "sukses-houding" te kweek. Die skoolbeleid is om die kinders trots te maak op hul sukses, naamlik om iets, wat hulle nie vantevore kon regkry nie, te bemeester. Gradering is daarom ondergeskik aan vordering en sukses. Hierdie strewe na vordering en sukses is die dinamus van die skool, die student en die onderwysaksie in sy geheel. Die onderwyspersoneel van die skool vind volgens McCarthy (1980:6) hul werk verrykend, want die suksesse van die leerlinge, gebore uit selfagting, word daagliks ervaar.

(2) DIE PARLEY'S PARK-SKOOI VIR BEGAAFDE LEERLINGE

Die Parley's Park-skoolprogram is die gesamentlike poging van die gemeenskap en die personeel van die skool om, naas die konvensionele program, 'n program van verryking aan begaafde leerlinge te bied. Hierdie skool het ontstaan omdat die ouers gevoel het die konvensionele program bied nie genoeg stimulering aan die begaafde leerlinge nie. Die sleutel in die ontstaan, implementering en suksesvolle

verloop van hierdie program is die oerbetrokkenheid (Bouge & Wolf, 1985:112). Die program is 'n praktiese plan om die potensiaal van begaafde leerlinge in die gemeenskap deur koöperatiewe insette van die skool en die gemeenskap te ontwikkel.

Aan begaafde leerlinge is die geleentheid gebied om hoëvlakdenkvaardighede aan te leer en te beoefen, en hulle is in staat gestel om met ander begaafde leerlinge gedagtes te ruil. Hulle is blootgestel aan uitdagende en opwindende kurrikulummoontlikhede wat nie in die gewone klassituasie bereik kon word nie. Die klem is geplaas op analise, sintese en evaluering eerder as op insameling van kennis (Bouge & Wolf, 1985:113).

Nadat die program op dreef was, is dit hoofsaaklik deur die gemeenskapsraad (community council) geadministreer met minimale koste vir die skooldistrik. Die program is selfonderhoudend, want die leerlinge betaal registrasiefoeie.

Programme is voortdurende uitgebrei, vernuwe en verbeter deur die volgehoue ondersteuning van die skool en die ouers. Nuwe ouers het voortdurend aangesluit en nuwe skoolpersoneel het toegetree wat veroorsaak het dat nuwe idees ingebring is, terwyl hoëkwaliteitonderwys voortdurend aangebied is (Bouge & Wolf, 1985:114).

Hierdie verrykingsprogram is volgens die skrywers (Bouge & Wolf, 1985:114) 'n positiewe ervaring vir leerlinge, ouers en almal wat betrokke is/was, want almal het 'n gemeenskaplike doel nagestreef, naamlik die opvoeding en onderrig van die begaafde leerlinge in die gemeenskap. Die leerlinge het vaardighede aangeleer wat op die gewone skoolwerk van toepassing gemaak kon word en wat die kwaliteit van hul leerervaring verhoog het, terwyl die ouers meer betrokke geraak het en groter belangstelling getoon het in die skoolaktiwiteite.

BYLAE CVOORBEELDE VAN SKOLE VIR VRYHEID ("FREEDOM SCHOOLS")

Een van die bekendste ondersteuners van hierdie gedagterigting is A.S. Neill met sy Summerhill-privaat-skool (1924) in Leiston, Suffolk, Engeland. Neill het van die standpunt uitgegaan dat die kinders toegelaat moet word om onafhanklik van volwasse toesig in vryheid te ontwikkel tot hulle volle potensiaal. Die drif en drang na selfverwesenliking kom vanuit die self en kan nie van buite af op die kind afgeforseer word nie. Die kwaliteit van die onderwys word bepaal aan die hand van die mate waarin die kind toegelaat word om sy eie potensiaal in vryheid te ontwikkel (Lucas, 1984:294-295; Kim, 1984:170-179). Gelykheid in die onderwys dui volgens Neill dus op gelyke geleenthede tot selfontwikkeling en vryheid om keuses uit te oefen.

Kritici van Summerhill was geskok oor die vryheid wat in die skool toegelaat is en die feit dat klasbywoning aan die individuele keuse van leerlinge oorgelaat is. Die feit dat Neill die leerlinge toegelaat het om die skoolbeleid te bepaal, is fel gekritiseer. Neill het egter volgehou "to make the school fit the child" (Lucas, 1984:295).

Maria Montessori, daarenteen, was 'n voorstander van gestruktureerde vryheid en in **Casa del Bambini**, die dagsorgsentrum wat sy in 1907 in San Lorenzo gestig het, het sy hierdie beginsels toegepas.

Volgens Montessori is die kwaliteit van onderwys gemeet aan die mate waartoe die kind toegelaat is om in vryheid tot onafhanklikheid te ontwikkel. Gelykheid in die onderwys impliseer gelyke geleenthede sodat elke kind tot sy volle potensiaal kan ontwikkel (Lucas, 1984:298). Dewey (Wirth, 1979:42, 247) sê in dié verband: "... the child as a growing person is the first concern. How can he find the best expression for that which in **him** lay, that which **he** wants to do, to say, and to be? ... How could **he** be given the manna that could be of use to him ... and what was the environment in which this could best be done?" Om hierdie ideaal te verwesenlik, stig Dewey **The University Elementary School** wat 'n laboratorium vir navorsing en ontwikkeling vir die konsep van onderwys volgens sy idee was aan Chicago Universiteit (1905-1929).

BYLAE D**VOORLBEELDE VOLGENS DIE MODEL VAN ONDERWYSSENTRUMS EN OPVOEDKUNDIGE PARKE**

Die volgende is voorbeelde van inrigtings wat op die model van onderwysentrums en opvoedkundige parke geskoei is:

(1) DIE ONDERWYSSENTRUM IN SINGAPOER SE STADSMUSEUM

In 1977 is die Sentrum vir Wetenskap in Jurong, 'n voorstad van Singapoer gestig en geïnkorporeer in die stadsmuseum. Die projek is finansiëel gedeeltelik gesteun deur die Caltex-oliemaatskappy. Die sentrum is gebaseer op wetenskaplike en tegniese ontwikkeling en is 'n plek waar innovasie aangemoedig word en waar die besoeker groter insig en kennis van die wetenskap en sy toepassings kan bekom. Besoekers leer deur aktiewe deelname, want knoppies mag gedruk word om apparate in werking te stel en daar kan geluister word na telefoonboodskappe en -instruksies.

Op hierdie wyse word gepoog om (kwaliteit) kennis en onderrig na die massa te bring.

Elke aksie en reaksie is vooraf beplan. Die doelstelling is naamlik dat besoekers gelei word tot die ontdekking dat "exhibiting objects are illustrative of physical science, life science, applied science, technology and industry; and promoting the dissemination of knowledge in science and technology" (Zipfel, 1985:9). Op 'n onlangse uitstalling is 'n argitektoniese ontwerp beskryf as "imaginative and stimulating and arousing interest in and understanding of the continually developing wonders of modern science and technology" (Zipfel, 1985:11). Hierdie beskrywing is toepaslik op die aktiwiteite en funksies van die Singapoer Science Centre.

(2) DIE UMGENI RANCH (REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA); 'N VOORBEELD VAN 'N OPVOEDKUNDIGE PLAAS/PARK

Die oorspronklike plan met Umgeni Ranch, die grootste natuurbewaringsorganisasie in die Republiek van Suid-Afrika, was om stadskinders aan die buitelewe bloot te

stel. Gaandeweg het die plaas egter ontwikkel in 'n formele onderwysinrigting met gekwalifiseerde personeel. Die beleid van die skool is om deur middel van die natuur aan kinders dinge te leer wat verband hou met die vakke in hul formele skoolleerplan en die doelwit is om onderrig te verskaf in natuurbewaring ter wille van oorlewing en die gehalte van die oorlewing. Kinders uit die ganse sosiale spektrum word betrek. Die program funksioneer onder beskerming van die oliemaatskappy BP Suidelike Afrika (Edms.) Bpk. Die kinders slaap in kampe in die vallei, swem, stap, klim berg en vaar in kano's op die rivier. In 'n spesiale sentrum op die plaas word besoekers bekend gestel aan aspekte van die natuur wat hulle in die vallei gaan teëkom. Daar is onder meer 'n vistenk met 'n water-ekosisteem, 'n miniatuur "dieretuin" met insekte en slange asook 'n voorbeeld van die voedselketting. Die personeel poog om, deur middel van 'n besoek aan Umgeni Ranch, kinders te leer dat oorlewing in die ganse skepping berus op 'n delikate balans (Moore, 1986:45).

Op hierdie wyse word die kwaliteit-gelykheid-dilemma van die skool aangespreek deur die kwaliteit en relevansie van die kennis, wat in die skool opgedoen is, uit te brei na die praktiese ervaring by Umgeni Ranch op die basis van gelyke deelname van kinders uit alle sosiale strata.

BYLAE E**VOORBEELDE VAN MAGNEETSKOLE****(1) DIE JOHN BALL ZOO SCHOOL**

Die John Ball Zoo School in Grand Rapids, Michigan is 'n magneetskool, wat bestaan uit twee klaskamers en voorsiening maak vir twee en vyftig leerlinge. Die skool bied 'n program aan vir kinders wat nie besonder begaafd is nie, maar bereid is om hard te werk. Die onderwysprogram is rondom die dieretuin gestruktureer, maar volgens Schlemmer (1980:553) kan museums en biblioteke ewe doeltreffend gebruik word met slegs 'n ander fokuspunt as uitgangspunt vir die skoolaktiwiteite (Schlemmer, 1980:588). Die doelwit van die skool is om onafhanklike denkers te kweek. Volgens Schlemmer (1980:508) is die uitgangspunt van die twintigste-eeuse Westerse skool en van dié skool dat die wyse waarop kinders leer, belangriker is as die inhoud van die sillabus, want die kind moet vaardighede ontwikkel ten opsigte van en opgelei word vir oorlewing in 'n onsekere en onbekende toekoms. Lees, skryf, navorsing, beplanning, probleemoplossing, selfevaluering, spanwerk en voordrag is dus die agt belangrikste komponente in die kurrikulum.

Die redes vir die keuse van hierdie betrokke vaardighede is dat lees en skryf essensieel is vir enige vorm van leer; vaardighede ten opsigte van navorsing toegang tot informasie verseker; beplanning riglyne verskaf om die informasie te bekom; probleemoplossing foute ontbloot en verhoed dat probleme oorweldigend raak; selfdisipline 'n persoon in staat stel om sy planne deur te voer en dat selfevaluering kwaliteitbeheer verseker. Aanbieding en voordrag verseker dat die kennis toeganklik word vir andere. Hierdie vaardighede word aangeleer met behulp van studies van en in die dieretuinomgewing en word aangevul met studies van sake van die dag. Volgens Schlemmer (1980:560) het die John Ball Zoo School daarin geslaag om die belangrikste hulpbron van die samelewing, naamlik die kinders, op te voed tot hardwerkende, produktiewe, selfmotiverende en selfdenkende volwassenes van die toekoms. Hul grootste bate is die onafhanklike denke en selfvertroue wat hul ontwikkel het en waarmee hulle die, volgens Schlemmer (1980:560), onsekere toekoms kan tegemoet gaan.

(2) 'N ANDERSOORTIGE TIPE MAGNEETSKOOL

In Bophuthatswana het 'n andersoortige magneetskool ontstaan toe die owerhede aldaar besluit het om weg te doen met die gesentraliseerde onderwysstelsel as gevolg van die wydgestrekte gebied en die swak verbinding- en kommunikasiestelsels. Die land se gebrek aan geografiese eenheid het verdere probleme geskep. 'n Gedesentraliseerde onderwysstelsel is ontwerp. Volgens hierdie skema is 'n modelskool in elk van die sewentien streke gevestig om die magneetskole (ook genoem satelietskole) in hul onderskeie omgewings te bedien. Die modelskool dien as bron van voorligting, hulp, inspirasie en leiding vir die magneetskool. Puik opgeleide onderwysers uit die modelskole besoek die magneetskole om bykomende dienste te lewer (Evans, 1986:51)

Plaaslike arbeid en materiaal is gebruik in die bou van die skole. Sodoende is plaaslike arbeidsgeleenthede geskep en is die gemeenskap aktief betrek by die skool. Die kinders en die gemeenskap is trots op hul vermoë om hulself te help sonder om op ander te wag om hul probleme op te los.

Onderwysers en kinders ontwikkel op hierdie wyse selfvertroue en selfrespek en hulle word deur die belangstelling uit die gemeenskap gesteun (Evans, 1986:51-55). Volgens Evans (1986:55) is Bophuthatswana se program vir die verbetering van hul primêre onderwys een van die suksesvolste eie-hulp-onderrig-hervormingsprogramme wat tot op hede in Afrika aangepak is en die groei van die skole is so vinnig dat die vraag ontstaan of die standaard in die skole steeds so hoog gehou kan word.

BYLAE F**INTEGRASIEMODELLE, MULTI-KULTURELE SKOLE, MEERTALIGE SKOLE EN ETNIESE SKOLE**

DIE UTHONGATHI NIE-RASSIGE, MULTI-KULTURELE SKOOL (REPUBLIEK VAN SUID-AFRIKA)

Die Uthongathi-skool wat in Januarie 1987 naby Tongaat, Natal (Republiek van Suid-Afrika) geopen is, is 'n voorbeeld van 'n nie-rassige, multi-kulturele skool. Die doel van die onderwys in die Uthongathi-skool is, volgens die New Era Schools Trust (NEST), "to use education to enable pupils to play their part in helping to create a post-apartheid society" (Comber, 1987:55). "The principal aim of those who masterminded the development of the school was for pupils of different races to grow up as well-adjusted South African citizens, aware of each other's culture and devoid of racial prejudices" (Comber, 1987:57).

Die kinders moet 'n toelatingseksamen aflê ten einde te verseker dat hulle in staat sal wees om matriek te kan slaag, maar dit dui, volgens die skoolhoof, nie op elitisme nie (Comber, 1987:56).

Die getalverhouding van die verskillende rasse word in Uthongathi versigtig beheer ten einde te verseker dat daar nie kulturele oorheersing ontstaan nie. Kultuurverskille word deur die leerlinge nagevors en bespreek met die klem op die erkenning van die individu se waardigheid.

Volgens Comber (1987:56) is die doelwitte van NEST in ooreenstemming met regeringsbeleid, naamlik "equal opportunities for education with equal standards in education, for every inhabitant, irrespective of race, colour, creed or sex, shall be the purposeful endeavour of the state". NEST het egter 'n stap verder gegaan en "equal opportunities for all at one school" voorsien.

Comber (1987:57) haal die skoolhoof van Uthongathi, meneer Richard Thompson, aan wat sê dat die Snt Martins-skool in Johannesburg al sedert 1979 'n veelrassige

skool is. In hierdie skool is 'n klein getal swart kinders wat in 'n wit skool onderwys ontvang. Meneer Thompson is van mening dat die situasie egter kan lei tot die vervreemding van die kleiner groep van hul eie kultuur as gevolg van die oorheersende invloed van die ander (dominante) kultuur. Hierdie probleem word volgens meneer Thompson deur die beleid van Uthongathi uitgeskakel.

Die Trustees (NEST) glo dat sosiale tendense en gebeure van die afgelope aantal jare in die Republiek van Suid-Afrika hierdie skool-eksperiment noodsaak (Comber, 1987:57).

BIBLIOGRAFIE

AKINPELU, J.A. 1981. An introduction to philosophy of education. Surrey : Unwin Brothers Ltd. 252p.

ALEXANDER, W.M. 1986. Excellence through minimum essentials and individual development. The educational forum, 50(3):285-288, Spring.

ANON. 1973. Alternative schools: do they promise reform? Phi Delta Kappan, 54(5):443.

ANON. 1974. Kultuur. (In Ensiklopedie van die wêreld, 6:368-369.)

ANON. 1975. Inligting verkry op stofomslag van: Boyson, R. The crisis in education. Hertfordshire : Golden City Press. p.i-ii.

ANON. 1977a. Athene. (In Ensiklopedie van die wêreld, 1:608-609.)

ANON. 1977b. Babilonië. (In Ensiklopedie van die wêreld, 1:677.)

ANON. 1977c. Egipte. (In Ensiklopedie van die wêreld, 3:651-658.)

ANON. 1977d. Locke. (In Ensiklopedie van die wêreld, 6:643-644.)

ANON. 1977e. Sofiste. (In Ensiklopedie van die wêreld, 9:175.)

ANON. 1977f. Sparta. (In Ensiklopedie van die wêreld, 9:232-233.)

ANON. 1977g. Sumeriërs. (In Ensiklopedie van die wêreld, 9:432.)

ANON. 1985. Industrial revolution. (In Longmans illustrated encyclopedia of world history. London : Longman group. p.459.)

ANON. 1986. Selfhelp kolo grass mats project. Odessey, 10(2):13, Jun./Jul.

ANON. 1987a. Kinders leer oor padreëls. Vaalweekblad, (22) :7, Aug. 13.

ANON. 1987b. Dilemma. Beeld :10, Jun. 19.

ANON. 1987c. Beroepsgerigte opleiding aan die technikon Witwatersrand. Die Vaderland Loopbaangids :4, Sep. 23.

ANON. 1987d. Privatiseer skole sê prof. Geert. Beeld :8, Jun. 19.

ANON. 1987e. Verswaring gaan toeneem. Die Vaderland :6, Sep. 11.

ANON. 1987f. Dilemma. Beeld :10, Jun. 19.

ANON. 1987g. 'n Eie swart leerplan. Die Vaderland :14, Sep. 11.

ANTONIDES, H. 1985. Socialism or capitalism: must we choose? Potchefstroom : PU for CHE. 22 p. (Reeks F: Instituut vir Reformatoriese Studie. Reeks F1: IRS-studiestukke, studiestuk no. 214, Okt.)

ARNOVE, F.A. & STROUT, F. 1980. Alternative schools for disruptive youths. Educational forum, 44(4):453-471.

AUCAMP, J.H. 1987a. Work related curricula for technical education. Curr-i-Comm, 13(2):2-3, Mei.

AUCAMP, J.H. 1987b. Ingenieurstechnologie-onderwys as deel van die beroepsgerigte program in die sekondêre skool. Onderwysbulletin, 31(3):36-46.

BANTOCK, G.H. 1980a. Studies in the history of educational theory, vol. 1. London : Allen & Unwin. 309p.

BANTOCK, G.H. 1980b. Studies in the history of educational theory, vol. 2. London : Allen & Unwin. 374p.

BARNARD, J.J. 1984. Televisie in ons skole - waarheen? Informedia, 31(1):10-11, Jul.

BARNARD, S.S. 1982. Onderwysfinansiering binne die raamwerk van 'n drievlak patroon vir die onderwys (In Onderwys vir die toekoms: Afrikaner-onderwyskongres 1982. Bloemfontein : N.G. Sendingpers. p.90-91.)

BARNARD, S.S. 1983. Onderwysvoorsiening in die RSA by 'n kruispad. (In Verankerde voortgang. Potchefstroom : PU vir CHO. Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. Reeks J. Potchefstroomse studies in Christelike wetenskap. Reeks J1, Wetenskap in U lig, No. 5, bd 3. p.107-128.)

BARNARD, S.S. 1984. Inleiding tot die vergelykende opvoedkunde. Pretoria: Butterworth. 287p.

BARR, R.D. 1973. Whatever happened to the free school movement? Phi Delta Kappan, 54(5):454-457, Mar.

BARR, R.D. 1980. Alternatives for the eighties: a second decade of development. Phi Delta Kappan, 62:570-571.

BEST, J.H. 1984. Reforming America's schools: the high risk of failure. Teacher's college report, 86(2). 265-274, Winter.

BOSMAN, B.B., VAN DER MERWE, I.W. & HIEMSTRA, L.W. 1980. Tweetalige Woordeboek. Johannesburg : Nasionale Boekhandel. 1901p.

BOTHA, W. 1987a. Small initiatives. Marie Kearey. Planting seeds of hope. Fair Lady, 22(2):78, Apr. 1.

BOTHA, W. 1987b. Small initiatives. Molly Bailey. Fighting the most worthy courses. Fair Lady, 22(2):76, Apr. 1.

BOTSTEIN, L. 1984. Nine proposals to improve our schools. Education digest, 2-5, Mar.

BOUGH, K.L. & WOLF, J.S. 1985. School and community in action. Roaper review, 8(2):112-114.

BOYD, W. 1975. Emile for today. London : Heineman. 198p.

BOYER, L. 1984. Reflections on the great school debacle of '83. Phi Delta Kappan, 65(5) : 524-530, Apr.

BOYSON, R. 1975. The crisis in education. London : Woburn Press. 160p.

BREWIS, W.F. 1979. Geslotekring-televisie as onderrigmedium in die primêre skool. Skoolbiblioteek, 11(1):26, Jun.

BRIEL, R.M. 1985. Onderwysmedia: mites en werklikheid. Informedia, 32(2):17, Des.

BROUDY, H.S. 1973. Educational alternatives – why not? why not. Phi Delta Kappan, 54(5):438–440, Mar.

BULLIVANT, B. 1981. The pluralist dilemma in education: Six case studies. London : Allen & Unwin. 268p.

BULLOCK, A. 1978. The school in question: A comparative study of the school and its failure in Western societies. New York : Oxford University Press. 196p.

BURO VIR KURRIKULERING. 1980. Ballet: Hoërskool Florida. Kurr-i-Komm, 7(1):17.

BUYS, P.W. sa. Etiek. Potchefstroom : PU vir CHO. (4/75.) 49p.

BYBEE, R.W. & SUND, R.B. 1982. Piaget for educators. Sydney : Charles Merrill. 313p.

CALLAHAN, J.F. & CLARK, L.H. 1977. Foundations of education: planning for competence. New York : Macmillan. 283p.

CAMPANALE, G. 1985. Schools and community: a symbiotic relationship. Action in teacher education, 7(4):17–20.

CARRISON, M.P. 1981. Do magnet schools really work? Principal, 60(3):32–35, Jan.

CAWOOD, J. 1982. Die inhoud en beheer van die kurrikulum. (In Onderwys vir die toekoms. Afrikaner-onderwyskongres 1982. Bloemfontein : N.G. Sendingpers. p.143–172.)

CIPOREN, M. 1981. Threads: humanities in a union setting. Alternative higher education. The journal of nontraditional studies, 6(1):10–39, Autumn.

CLASE, P.J. 1987. Onderwys is 'n "eie saak". Mondstuk, 16(182):1,5.

CLEVERLY, J. 1985. The schooling of China. Londen : Allen & Unwin. 319p.

CLOETE, G.S. 1984. Etnisiteit: diskriminasie of neutrale samelewingsverskynsels? Potchefstroom: PU vir CHO. 37p. (Instituut vir politieke en Afrikastudie K2(3).)

COETZEE, J.C. 1963. Inleiding tot die historiese opvoedkunde. Johannesburg : Voortrekkerpers. 367p.

COETZEE, J.F. 1981. Funksionering in koshuise: kliniekskool Potgietersrus. Kurr-i-Komm, 7(1):11.

COHEN, B. 1981. Education and the individual. London : George Allen & Unwin. 102p.

COHEN, L. 1983. Multiracial classrooms. Perspectives for teachers. London : Croom & Helm. 229p.

COLE, J.M. 1981. A key to community-based programs : advisory committees in agricultural education. Agricultural education magazine, 53(8):7-8, Feb.

COLES, C. 1978. The present state and future expectations of educational technology; a provocative review. Instructa 78:409-415.

COMBER, B. 1987. Education. Black and white in the classroom. Sunday Times Magazine, 54-57, Nov. 1.

COMMON, R.W. & MACMULLEN, M. 1986. Home schooling ... a growing movement. Education Canada. 26(2):5-7, Summer.

CONNELL, R.W., ASHENDEN, D.J., KESSLER, S. & DOWSET, G.W. 1982. Making the difference. Sydney : George Allen & Unwin. 227p.

DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR
kyk
SUID-AFRIKA (Republiek). Departement van Onderwys en Kultuur.

DE VILLIERS, M., SMUTS, J. & EKSTEEN, L.C. 1982. Nasionale woordeboek. Elsiesrivier : Nasionale Handelsdrukkery. p.314.

DE VRIES, C.G. 1982. Die onderwys van die Afrikanerkind: aard en inhoud. (In Onderwys vir die toekoms: Afrikaner-onderwyskongres 1982.) Bloemfontein : N.G. Sendingpers : p.125-142.)

DE WET, J.J., MONTEITH, J.L., STEYN, H.S. & VENTER, P.A. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Pretoria : Butterworth. 348p.

DEWEY, J. 1941. *Democracy and education*. New York : MacMillan. 434p.

DILLON-PETERSON, B. 1984. National education reports: ride with the tide, but balk at the unacceptable. Journal of staff development, 5(2). 16-20, Dec.

DOK

kyk

SUID-AFRIKA. (Republiek). Departement van Onderwys en Kultuur.

DOOYEWEERD, H. 1953. *A new critique of theoretical thought*, vol. 1. Philadelphia : Presbyterian and Reformed Publishing Co. 566p.

DUKE, D.L. 1985. What is the nature of educational excellence and should we try to measure it. Phi Delta Kappan, 66(10):671-674, Jun.

DUMINY, P.A. 1972. *Didaktiek en metodiek*. Kaapstad : Longmans Suider-Afrika. 217p.

DU PLESSIS, L. 1984. Ons troetelideologieë. (In *Ideologiese stryd in Suid Afrika: vlug vir die afgode*. Potchefstroom : PU vir CHO. Reeks F. Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. Reeks F3. Versamelwerke 23. p.51-68.)

DU RAND, J.J.F. 1981. *Skepping, mens en voorsienigheid*. Pretoria : N.G. Kerkboekhandel. 221p.

DUVENAGE, B. 1983. *Roeping en Wetenskap*. Potchefstroom : Bentoti. 268p.

DUVENAGE, B. 1985. *Die Reformasie van die samelewing*. Potchefstroom : PU vir CHO. 16p. (Departement Wetenskapsleer. PU vir CHO. Reeks J.3 no. 13.)

DUVENAGE, B. 1986. *Christian scholarship as word-bound scholarship*. Potchefstroom : PU for CHE. Department of Foundational Studies. 16p. (Scientific contributions of the PU for CHE. Series J2 monographs; no. 9.)

DUVENAGE, B. 1987. *The practice of Christian scholarship at the Potchefstroom University for Christian Higher Education*. (In *Educational challenges in Southern Africa. In a Christian Reformational perspective*. Potchefstroom : PU for CHE. p.261-266.)

ELAM, S.M., *red.* 1987. Alternative schools: do they promise system reform? Phi Delta Kappan, 54(5):443, Mar.

- ELOFF, S.J. 1982. Ouerbetrokkenheid in die opvoeding en onderwys. (In Onderwys vir die toekoms. Afrikaner-onderwyskongres, 1982. Bloemfontein : N.G. Sendingpers. p.196-207.)
- ENGELBRECHT, J. There's a new solution for that eternal maths struggle. Sergo, 6, Jun. 28.
- ENTWISTLE, H. 1977. Class, culture and education. London : Methuen. 213p.
- EVANS, B. 1982. JCI se fundering van maatskaplike verantwoordelikheid: Bophuthatswana se program vir die verbetering van onderwys. 'n Omwenteling met geringe middele. Die Mynwese, 2(4):51-55.
- FANTINI, M.D. Alternatives within public school. Phi Delta Kappan, 54(5):444-448, Mar.
- FENSHAM, F.C. 1984. Die Christen-Afrikaner in beweging in die twintigste eeu. Potchefstroom : PU vir CHO. (F1. Wetenskaplike bydraes. no. 202. p.21.)
- FINN, C.E. 1984. The roots of reform. Social policy, 15(2):16-1, Fall.
- FORD, W.D. 1984. Education and America's future. Education digest. 49(7):6-8, Mar.
- FOWLER, S. 1987a. Contemporary educational issues in Australia. (In Educational Challenges in Southern Africa. In a Christian-Reformative perspective. Potchefstroom : PU for CHE. p.40-53.)
- FOWLER, S. 1987b. Christian educational distinctives. Potchefstroom : PU for CHE. 21p. (Wetenskaplike bydraes PU vir CHO. Series F. Instituut vir Reformatoriese Studies. F2. Brosjure no. 39. 216.)
- FRASER, L.A. 1985-86. The Atlanta adopt-a-school program. Innovative interactions. Action in teacher education, 7(4):17-22, Winter.
- FREEDMAN, J.L., SEARS, D.O. & CARLTON, J.M. 1981. Social psychology. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice Hall. 686p.
- FULLER, R. Red. 1975. The Christian idea of education. Connecticut : Shoe String Press. 265p.

FUNK & WAGNALLS. 1969. Standard dictionary. International edition. A through Lobar. vol. 1. New York : Funk & Wagnalls. p.970.

FUNK & WAGNALLS. 1969. Standard dictionary. International edition. Lobate through Z. vol. 2. New York : Funk & Wagnalls. p.990.

FUNK & WAGNALLS. 1970. Standard dictionary of the English language. International edition. New York : Funk & Wagnalls. 1309p.

GARRATY, J.A. & GAY, P. The university history of the world. Bath : Pitman. 1237p.

GIROUX, H.A. 1984. Public philosophy and the crisis in education. Harvard educational review, 54(2):186-194, May.

GOODLAD, J.I. 1985. The Great American schooling experiment. Phi Delta Kappan, 67(4):266-271, Dec.

GRAY, C. 1987. Small initiatives. Rose Mbude. Educating for the future. Fair Lady, 22(2):266-271, Apr. 1.

HAMMER, J.L. 1981. A community-based rural program. Agricultural education magazine, 53(8):9-10.

HAMMOND, R. 1987. Centres of excellence. The Sunday Times educational supplement :41, Mar. 13.

HARTSHORNE, K. 1986. Education beyond apartheid. Sunday Times :6, Sept. 21.

HAUPTFLEISCH, D.C., MALHERBE, G.H., DU PLESSIS, J.C.M.D., HARTVELD, P., COETZEE, J.P., GERICKE, W., NEL, M.W., DEKKER, L., SCHOONEES, N. & LOMBAARD, F.J. 1984. Woordboek in die Afrikaanse taal. Deel 6. Pretoria : Staatsdrukker. 530p.

HENDRICKX, B. 1987. Die groep. Oorlewing van minderhede: die koorddans tussen segregasie en integrasie. Aambeeld, 15(2):5-7, Jun.

HESBERG, J.M. 1986. Quality and equality of education. The educational forum, 50(3):314-315, Spring.

HEYNS, A.M. 1985. Wit, geel, bruin en swart – en die skool. (In Venster op die onderwys: ouer en onderwyser op die kruispad in Suid-Afrika. Potchefstroom : PU vir CHO. Reeks F. Instituut vir Reformatoriese Studies. Versamelwerke no. 24. p.134-141.)

HEYNS, J.A. 1976. The position of the Christian lecturer, teacher and student at a Christian institution with specific reference to the educational task. (In Christian higher education: the contemporary challenge. Potchefstroom : PU for CHE. Institute for advancement of Calvinism. Scientific contributions of the PU for CHE. Series F3. Collections, no. 6. p.107-111.)

HUNTER, C. Snt. J. 1980. Coming home. The cost and promise of community based education. Alternative higher education, 6(4):274-282.

HUSÉN, T. 1979. The school in question. Oxford : Oxford University Press. 196p.

IANIZZI, E. 1973. Reaction from business teachers. (In Relevance in the education of today's business student. Washington : National Business Education Association, p.19-24.)

ILLICH, I. 1974. Deschooling society. London : Calder & Boyers. 116p.

ILLICH, I. 1976. After deschooling what? Toronto : The Hunter Rose Co. 55p.

JACOBSEN, M. 1987. How do we get the reform wagon out of the rut? Sunday Times :29, Dec. 6.

JENSEN, A. 1973. Educational differences. London : Methuen. 462p.

JESS, J.D. 1981. Developing positive parent and community involvement in the schooling process. High school journal, 64(7):284-291.

JOHNSON, H.R. 1981. Alternative schools: a salvage operation. Clearing house, 7:317-318.

JONES, M. & STANFORD, G. 1973. Transforming schools into learning communities. Phi Delta Kappan, 54(5):201-203, Nov.

JORDAAN, O.J. s.a. Markte en prysvorming. Potchefstroom : PU vir CHO. 34p. (Ekonomie sekondêr 1(b) nr. 2.)

JORDAAN, W.J., JORDAAN, J.J. & NIEUWOUDT, J.M. 1978. Algemene sielkunde. 2de. Johannesburg : McGraw Hill. 1010p.

JOUBERT, C.J. 1980. Geskiedenis vir st. 10. Johannesburg : Perskor. 320p.

KAAS, D.A., NELSON, W. & RAYAN, N. 1981. A community based technical agricultural program. Agricultural education magazine, 58(8):15-17.

KARMEEL, P. 1985. Quality and equality in education. Australian journal of education, 29(3):279-293.

KIM, S.S. 1984. The modern school: its crisis and its future. Potchefstroom. 356p. (Proefskrif (D.Ed.) - PU VIR CHO.)

KOTZE, H.H.J., red. 1986. Voorwoord. Onderwysnuusflitse. 76:3, Des.

KRUGER, H. 1984. Interaktiewe video: die masjienonderwyser. Informedia, 21(2):20-22, Des.

KRUGER, H. 1985a. Interaktiewe video: bied dit die antwoord? Informedia, 32(2):4-6, Des.

KRUGER, H. 1985b. Interaktiewe video: die apparaat. Informedia, 32(1):2-3, Jul.

KUMALO, S., JACKSON, D. & McCABE, J. 1986. S.O.S. save our schooling. Sunday Times :11, Sep. 14.

LANDMAN, W.A. 1985. 'n Nuwe skool. (In Venster op die onderwys: oer en onderwysers op die kruispad in Suid-Afrika. Potchefstroom : PU vir CHO. Bydraes PU vir CHO. Reeks F. Instituut vir Reformatoriese Studies. Versamelwerke no. 24. p.48-62.)

LETLAKU, L.L. 1971. Hope is a school. (In Winds of challenge. A series of documentary programmes and aspects of development of the Black peoples of South Africa. Arranged by Lawrence Morgan. Durban : Hayne & Gibson. p.36-37.)

LEVINE, D.U. 1973. Integration in metropolitan schools: issues and prospects. Phi Delta Kappan, 55(5), 651-657, Jun.

LIEBENBERG, J.S. 1987. n S.A. Koepelkultuur. Die Vaderland :10, Okt. 28.

LION-CACHET, F.N. 1980. Die wêreld van die bondsvolk. Potchefstroom : Wesvalia. 251p.

LISTER, I. 1976. Deschooling revisited. After deschooling, what? Toronto : Hunter Rose. 55p.

LOMAX, D. 1978. The systems approach to education. (In Instructa 78. Durban : Butterworth. p.8-14.)

LUCAS, C.J. 1984. Foundations of education. Sydney : Prentice Hall. 438p.

MALAN, M.M. 1983. Rekenaarondersteunde onderrig: n opwindende nuwe moontlikheid - enkele vrae. (In Verankerde voortgang. Potchefstroom : PU vir CHO. p.190. Wetenskaplike bydraes van PU vir CHO. Reeks J. Potchefstroomse studies in Christelike wetenskap. Reeks J1, Wetenskap in U lig. no. 5. bd 8.)

MANAYRD, J.I. 1981. Community-based programmes. Agricultural education magazine, 53(8):4.

MARAIS, W. 1978. Die tien woorde van God. Pretoria : N.G. Boekhandel. 367p.

MARITZ, C.J. 1976. Enkele gevolge en implikasies van die akkulturasieproses van Suid-Afrika. (Potchefstroom : PU vir CHO. Instituut vir Reformatoriese Studies. F3(4). Wetenskaplike bydraes van PU vir CHO. p.71-86.)

MARROU, H. 1947. Paideia. (In The Encyclopaedia Britannica, 6:324-329.)

MAXWELL, G.W. & WINNETT, W.L. 1973. Assessing relevance in business education. (In Relevance in the education of today's business student. Washington : National Business of Education Association. p.281-292).

MAYER, F. 1973. A history of educational thought. 3rd edition. Columbus : Charles Merril. 557p.

McGURK, N. 1987. People's education: a protest against domination. Businessman's law, 11(6):180-182.

- MELICK, N.E. 1973. Supervisors of entry-level business employees. (In Relevance in the education of today's business student. Washington : National Business Education Association. p.6-19.)
- MERTENS, J. & ROELANTS, N. 1984. Die mikrorekenaar as onderrig- en leermedium. Skoolmediasentrum, 16(2):8-10, Des.
- METZNER, S.P., SHARP, F.S. 1973. Education in China and the death of creativity. Phi Delta Kappan, 54(5):265-266. Dec.
- MISCHKE, A. 1988. Na die jaar 2000. Rapport aktueel :31, Jan. 24.
- MOORE, P. red. 1986. Natuurbewaringsonderrig. BP-bulletin, 43:4, Jun.
- MORGAN, L. 1971. Prospects and perils. (In Winds of challenge. A series of documentary programmes on aspects of the development of the Bantu peoples of South Africa. Durban : Hayne & Gibson. p.6.)
- MORKEL, P. 1985. Logo en die sosiale ontwikkeling van die dowe. Informedia, 32(1):5-8, Jul.
- MOUTON, W.L. 1982. Afsluitingswoord. (In Onderwys vir die toekoms. Referate en besluite. Afrikaner-onderrigkongres 1982. Bloemfontein : N.G. Sendingpers. p.269-272.)
- MOUTON, W.L. 1984. Die rol van televisie in die natuurwetenskappe. Skoolmediasentrum, 16(2):4-7, Des.
- MULDER, J. 1983. En nou ... interaktiewe televisie: 'n kragtige kombinasie. Opvoeding en kultuur, 6(3):20-21, Sep.
- NATRIELLO, G., PALLAS, A.J. & McDILL, E.L. 1986. Taking stock: renewing our research on the causes and consequences of dropping out. Teachers college record, 87(3):430-440.
- NEL, J.L. & MEIJ, P.A. 1986. Natalse Onderwysdepartement en Yskor doen baanbrekerswerk. Opvoeding en kultuur, 9(4):26-27, Jun.
- NEL, L. 1985. Onderwystegnologie : die steeds veranderende klimaat. Informedia, 32(1):7-8, Jul.
- NEWELL, D.H. & MILLER, M. 1973. Relevance in education today. (In Relevance in the education of today's business student. Washington : National Business Education Association. p.1-5.)

NIEMAN, G.S. 1983. Die kindbeeld in enkele Westerse grondkulture en die betekenis daarvan in vandag se opvoeding. (In Verankerde voortgang. Potchefstroom. 190p. Departement Wetenskapsleer. PU vir CHO. Reeks J. Potchefstroomse studies in Christelike Wetenskap. Reeks J1, Wetenskap in U lig. no. 6. bd. 3.)

NÜRENBERGER, K. 1985. Martin Luther se politieke etiek teen die agtergrond van sy teologiese benadering. Potchefstroom : PU vir CHO. 38p. (Wetenskaplike bydrae van die PU vir CHO. Reeks F. Instituut vir Reformatoriese studie. Reeks F1 : IRS-stukke. Studiestuk no. 209, Mei.)

ODENDAL, F.F., SCHOONEES, P.C., SWANEPOEL, C.J., DU TOIT, S.J., BOOYSEN, C.M. Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal. 1979. Johannesburg : Perskor. p.200, 562, 672, 986, 1250.

OLIVIER, A. 1984. Die kreatief begaafde kind : 'n handleiding vir ouers en onderwysers. Pretoria : Opvoedkundige Uitgewery. 147p.

PASSOW, A.J. 1986. Continuing the quest for equity and excellence. The educational forum, 50(3):329-332, Spring.

PERETTI, P.Q. & JONES, E.L. 1982. Limitations of deschooling as a viable model. Education, 102(4):377-381.

PEROLD, S. 1986. Mening swaai vir gemengde skole. Rapport :6, Mei 18.

PHILLIPS, J.D. 1984. The school leaver and the world outside. Education Canada, 24(2):26-31.

PHILLIPS, N.P. 1978. The quest for excellence. The Neo-Conservative critique of mediocrity. New York : Philosophical Library. 179p.

PODESCHI, R. & HACKBARTH, D. 1986. The cries for excellence: echoes from the past. The educational forum, 50(4):419-431, Summer.

POSTMA, F. 1987. Education of children from a Reformational life view and in practice. (In Educational challenges in Southern Africa. In a Christian-Reformational perspective. Potchefstroom : PU for CHE. p.189-197.)

PRETORIUS, F.E.D. 1982. Remediëring. Kurr-i-Komm, 7(1)16.

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING. 1981. Report of the work committee (15). Programme for equal quality in education. (Voorsitter prof. R.E. van der Ross). Pretoria : Blitskopie. 19p.

RABE, A. 1987. Leer werkers op plaas eie huise bou. Landbouweekblad, (462):30-31, Jan. 9.

RANDAZZO, J.D. & ARNOLD, M.A. 1982. Does open education really work in an urban setting? Phi Delta Kappan, 54(5):107-110, Okt.

RAUTENBACH, W.L. 1986. Tegniese onderwys aan Swart mense. Potchefstroom. PU vir CHO. 16p. (Wetenskaplike Bydraes van PU vir CHO. Reeks F. Instituut vir Reformatoriese Studie. Reeks F1. IRS-studiestukke. Studiestuk no. 222, Jun.)

RAYWID, M.A., TESCONI, C.A. & WARREN, D.R. 1985. Schools for excellence for all people. The education digest, 50(9):2-4, May.

RGV

kyk

RAAD VIR GEESTESWETENSKAPLIKE NAVORSING.

RICHBURG, G.M. 1981. A community based junior high school agribusiness program. Agricultural education magazine, 53(8):5-7.

ROGERS, C. 1983. Freedom to learn for the 80's. Columbus : Charles Merrill. 312p.

ROGERS, V.R. 1982. Open education in Hartford: exciting, significant, underrated. Phi Delta Kappan, 55(5:110), Oct.

ROPER, D.L. 1979. A Christian Philosophy of culture. Potchefstroom : PU for CHE. 73p.

ROSSOUW, P. red. 1982. Ons glo: die drie formuliere van eenheid en ekumeniese belydenisse. Kaapstad : N.G. Kerkuitgewers. 103p.

Opmerking:

Dr. P. Rossouw, red. het die voorwoord van die boek namens die benoemdes uit die drie Afrikaanse kerke, onderteken (Rossouw, 1982:i).

ROTHSCHILD, D.M.A. 1982. The volunteers and the freedom schools: education for social change in Mississippi. History of education, 22(4):401-417.

RURIK, G. 1978. Possibilities of manipulation in educational institutions through media systems, media analysis and media criticism. (In Instructa 1978. Durban : Butterworth. p.251-159.)

RYKE, P.A.J. 1975. Dierkunde: 'n funksionele benadering. Durban : Butterworth, 794p.

SCHLEMMER, P. 1980-81. The zoo school: evolution of an alternative. Phi Delta Kappan, 62:558-560.

SCHOEMAN, P.G. 1980. An introduction to a philosophy of education. Pretoria : Butterworth . 146p.

SCHOEMAN, P.G. 1982. Werklikhede in verband met onderwysvoorsiening in die RSA. (In Onderwys vir die toekoms: Afrikaner-onderwyskongres 1982. Bloemfontein : N.G. Sendingspers. p.48-57.)

SCHOEMAN, P.G. 1983. Wysgerige pedagogiek. Pretoria : Sacum. 309p.

SCHOEMAN, P.G. 1984. Beoefening van die opvoedkunde as vakwetenskap op Christelik Reformatoriese grondslag. (In Fokus op die opvoedkunde. Potchefstroom : Christelike opvoedingvereniging van Suid-Afrika. p.66-81.)

SCHUTTE, B.C. 1983. Die skool gaan huis toe. Potchefstroom : PU vir CHO. (In Verankerde voortgang PU vir CHO. Bydraes PU vir CHO. Reeks F. Instituut vir Reformatoriese studies. Versamelwerke no. 24. p.55-75.)

SCIMECCA, J.A. 1980. Education and society. New York : Holt, Reinhardt & Winston. 306p.

SHUTTLEWORTH, D. 1986. Parents as partners. Education Canada, 26(2):40-43, Summer.

SMITH, D.P.J. 1983. Die opvoedingshandelingsgerigte wetenskap. (In Fokus op die onderwys. Potchefstroom : Christelike opvoedkundevereniging van Suid-Afrika. p.82-94.)

SMITH, D.P.J. 1985. Die ouer sê sy sê : ook in die fabriek. (In Venster op die onderwys: ouer en onderwyser op die kruispad in Suid-Afrika. Potchefstroom : PU vir CHO. (Bydraes PU vir CHO. Reeks F. Instituut vir Reformatoriese studies. Versamelwerke no. 24. p.68-90.)

SMITH, J.M. 1980. Departement onderrigtegnologie Universiteit van Suid-Afrika. Skoolmediasentrum, 12(2):12-13, Des.

SMITH, V.H. 1973. Options in public education: the quiet revolution. Phi Delta Kappan, 68(4):434-437.

SPIRA, J. 1987. Government is throttling the goose that lays the golden fiscal egg. The Sunday Star. Review :3, Jun. 28.

SPYKMAN, G.J. 1985. Spectacles: biblical perspectives of Christian scholarship. Potchefstroom : PU for CHE. (Series J 2(T). 89p.)

STEVENS, S. 1981. Education and development in Africa. New York : St Martin's Press. 358p.

STEYN, H.J. 1986. Kultuurdifferensiasie in die onderwys in die Verenigde State van Amerika. South African journal of education, 6(1):30-37.

STEYN, I.N. 1985. Offer vir Mammon? (In Venster op die onderwys, oer en onderwyser op die kruispad in Suid-Afrika. Potchefstroom : PU vir CHO. Bydraes PU vir CHO. Reeks F. Instituut vir Reformatoriese Studies. Versamelwerke no. 24. p.77-90.)

STEYN, I.N., VAN DER WALT, J.H.P., DEKKER, E.I. & STEYN H.J. 1982. Opvoeding in tydsperspektief. Potchefstroom : Wesvalia. 80p.

STOKER, H.G. 1976. Our Christian calling of doing science. (In Christian higher education: the contemporary challenge. Potchefstroom : Institute for the Advancement of Calvinism. Scientific contributions of PU for CHE. Series F3. Collections no. 6. p.134-158.)

STRAUS, D.F.M., SMITH, J.H. & SCHOEMAN, P.G. 1978. Kompendium vir studente in die wysbegeerte en wysgerige pedagogiek. Deel 1. Durban : Butterworth. 47p.

STROMBERG, R.N. 1980. Europe in the twentieth century. Englewood Cliffs N.J. : Prentice Hall. 500p.

STRYDOM, I. 1988. Studente aan 'n universiteit kry meer geld. Die Vaderland : 17, Jan. 27.

SUID-AFRIKA, (Republiek). DEPARTEMENT VAN ONDERWYS EN KULTUUR. 1983. Kommunikasie 1983. Opvoeding en kultuur, 6(2):3, Jun.

THERON, P.F. 1982. Die onderwys van die Afrikanerkind in die lig van volkeverhoudinge in Suid-Afrika. (In Onderwys vir die toekoms. Afrikaner-volkskongres 1982. Bloemfontein : N.G. Sendingpers. p.166-172.)

THOMAS, D.J. 1975. A first course in commerce. London : Bell & Sons. 199p.

THOMAS, S.E. 1979. Commerce: its theory and practice. London : Cassell. 551p.

THOMPSON, A.R. 1981. Education and development in Africa. New York : St. Martin's Press. 358p.

TOD

kyk

TRANSVAAL. Onderwysdepartement.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1981. Die skool: gedifferensieerde onderwys. Onderwysnuusflitse, 61:10-15, Sep.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1982. TOD in aksie: praktykgerigte navorsing. Onderwysnuusflitse, 62:22-23, Feb.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1983. Onderwysopleiding vir die tegnologiese eeu. Onderwysnuusflitse, 67:20-21, Sep.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1984a. Inleiding. Onderwysnuusflitse, 68:3, Feb.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1984b. Die kurrikulum. Onderwysnuusflitse, 68:18-19, Feb.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1984c. Die stelsel van gedifferensieerde onderwys. Onderwysnuusflitse, 68:14-15, Feb.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1984d. Struktuur vir onderwysvoorsiening in die Transvaalse Onderwysdepartement. Onderwysnuusflitse, 68:6-9, Feb.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1984e. Perspektief in die onderwys. Onderwysnuusflitse, 65:5, Feb.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1984f. Die kurrikulum. Onderwysnuusflitse, 68:18-19, Feb.

TRANSVAAL. Onderwysdepartement. 1985. Buitekurrikulêre sentrum vir hoogbegaafde leerlinge, Onderwyserskollege, Pretoria: 'n paar grepe uit die middagsessie Onderwysnuusflitse, 72:10, Sep.

UNDEN, G. 1985a. Capitalism. (In Longman illustrated encyclopedia of world history, 147.)

UNDEN, G. 1985b. Industrial revolution. (In Longman illustrated encyclopedia of world history, 459.)

VAN BRUMMELEN, H.W. 1987. Current trends and issues in North American schooling. (In Educational challenges in Southern Africa. In a Christian-Reformational perspective. Potchefstroom : PU for CHE. p.31-39.)

VAN DER MERWE, B. 1986. Like apartheid, our learning curbs are outdated. Sunday Times :27, Sep. 21.

VAN DER STOEP, F. 1984. Non-formal education. Pretoria : Codex Publishers. 157p.

VAN DER WALT, I.D. 1985. Samelewingsteoretiese grondslae van die opvoedkunde. (In Die opvoedingsgebeure; 'n skrifmatige perspektief. Potchefstroom : PU vir CHO. Reeks F. Instituut vir Reformatoriese Studies. F3. Versamelwerke nr. 18. p.238-272.)

VAN DER WALT, J.H.P. 1983. Westerse dualistiese opvoedingsdenke in historiese perspektief. (In Verankerde Voortgang. Potchefstroom : PU vir CHO. 190p. Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. Reeks J. Potchefstroomse studies in Christelike Wetenskap. Reeks J1, Wetenskap in U lig. no. 5. bd. 3.)

VAN DER WALT, J.L. 1980. Opvoedkunde as lewende wetenskap. Pretoria : Butterworth. 112p.

VAN DER WALT, J.L. 1982. Die navorsingsmetode van die fundamentele opvoedkunde. Koers, 47(1):28-44.

VAN DER WALT, J.L. 1983a. Oor opvoeding in 'n neutedop. Bailliepark : Media Publikasies. 89p.

VAN DER WALT, J.L. 1983b. Enkele voorwaardes vir Christelike onderwys in die praktyk. (In Verankerde voortgang. Potchefstroom : PU vir CHO. Reeks J. Potchefstroomse studies in Christelike Wetenskap. Reeks J1. Wetenskap in U lig, no. 5, bd.3. p.93-106.)

VAN DER WALT, J.L. 1985a. Die opvoedingsgebeure: 'n skrifmatige perspektief. Potchefstroom : PU vir CHO. (Wetenskaplike Bydraes van die PU vir CHO. Reeks F : Instituut vir Reformatoriese studies. F3. Versamelwerke nr. 18. p.84-91.)

VAN DER WALT, J.L. 1985b. Voorwoord. Ou wyn in nuwe leersakke: 'n inleidende oorsig. (In Venster op die onderwys: ouer en onderwyser op die kruispad in Suid-Afrika. Potchefstroom : PU vir CHO. Bydraes PU vir CHO. Reeks F. Instituut vir Reformatoriese Studies. Versamelwerke no. 24, p.1-71.)

VAN NIEKERK, P.J. 1986. Sosialisme of kapitalisme vir Afrika? 'n Valse dilemma. Potchefstroom : PU vir CHO. 22p. (Wetenskaplike Bydraes van die PU vir CHO. Reeks F : Instituut vir Reformatoriese Studies. Reeks F1 : IRS-studiestukke. Studiestuk no. 221, Mei.)

VAN SCHALKWYK, O.J. 1981. Fokus op die onderwysstelsel. Pretoria : Butterworth. 243p.

VAN WYK, J.H. 1984. Etiek en politiek. (In Christen en politiek. Potchefstroom : PU vir CHO. Instituut vir Reformatoriese Studies. Reeks F1. 201. p.1-17.)

VENTER, C.J. 1983. Die bepaling van opvoedingsgrondtrekke deur middel van die struktuur-empiriese metode. Potchefstroom. 178p. (Proefskrif (M.Ed.) - PU vir CHO.)

VENTER, J.J. 1984. Die behoefte aan en dringende noodsaaklikheid van Christelike universitêre opleiding vir Bruin en Swart Suid-Afrikanners. Potchefstroom : PU vir CHO. 12p. (Instituut vir Reformatoriese Studies. Reeks F1. no. 195.)

VERMAAK, D. 1982. Die spanning tussen diversiteit en gemeenskaplikheid in die onderwysbestuur op eerste en tweede vlak. (In Onderwys vir die toekoms. Afrikaner-onderwyskongres. 1982. p.81-89. Bloemfontein : N.G. Sendingpers.)

VOLD, D.J. 1980. In search of quality education. Kappa Delta Phi Record, 16(4):101-103, Apr.

WAUGH, P. 1984. Gemeenskapsontwikkeling. Opvoeding en kultuur. 7(3):7-27.

WHITAKER, P.D. 1978. The evaluation in the use of media in British and European Universities. (In Instructa 78. Durban : Butterworth. p.241-250.)

WIJNBEECK, M.J. 1987. Education for development in Africa. (In Educational challenges in Southern Africa. In a Christian Reformational perspective. Potchefstroom : PU for CHE. p.286-305.)

WIRTH, A.G. 1979. John Dewey as educator. New York : Wiley. 332p.

ZIPFEL, S. 1985. A touch of science. Lifestream of oil progress, 35(3/85):3.