

MANUALIA DIDACTICA 4
UNISA 1989



Hierdie boek is ook beskikbaar onder die titel: "History of Education: a few contemporary educational issues".

Die Historiese Opvoedkunde: enkele eietydse opvoedingsvraagstukke

**I A Coetzer
A E van Zyl**

**Universiteit van Suid-Afrika
Pretoria**

© 1989 Universiteit van Suid-Afrika
Alle regte voorbehou

Tweede druk 1991

ISBN 0 86981 608 X

Geset deur
Pretoria Setters, Pretoria

Gedruk deur
Sigma Press, Koedoespoort

Uitgee deur die
Universiteit van Suid-Afrika
Muckleneuk, Pretoria

Inhoudsopgawe

HOOFSTUK EEN	BEGRONDING EN ONTWIKKELING VAN DIE HISTORIESE OPVOEDKUNDE IN DIE RSA EN IN EUROPA, EN VERAL IN NEDERLAND EN BELGIË	
	I A Coetzer	
1	Die Pedagogiek as wetenskap kry sy beslag	1
1.1	Oriëntering	1
1.2	Grondlegging van die Pedagogiek en sy belangrikste perspektiewe...	2
1.3	Begroning van die Historiese Opvoedkunde deur Dilthey	4
2	'n Verbesondering van die vestiging en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde in enkele Europese lande: Nederland en België	6
2.1	Oriëntering	6
2.2	Die eerste tekens van die vestiging en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde in Nederland en België	6
2.3	Die Historiese Opvoedkunde word as 'n volwaardige pedagogiek-perspektief gevestig	7
2.3.1	Die vyftigerjare	7
2.3.2	Die sestigerjare	8
2.3.3	Die sewentiger- en tagtigerjare	9
2.4	Vaktydskrifte en die Historiese Opvoedkunde	11
2.5	Slotbeskouing	11

3 Die vestiging en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde in Suid-Afrika	12
3.1 Oriëntering	12
3.2 Die Historiese Opvoedkunde: onderwysgeskiedenis of (deel-)wetenskap?	13
3.2.1 Die eerste pioniers dui die ontwikkelingslyn van ons onderwysgeskiedenis aan	13
3.2.2 J Chr Coetzee dien as grondlegger van die Historiese Opvoedkunde as deelwetenskap	14
3.2.3 F J Potgieter voorsien die Historiese Opvoedkunde van 'n moontlike ordeningswyse	15
3.2.4 J J Pienaar gee beslag aan die Temporaliteitspedagogiek ...	17
3.2.5 I S J Venter identifiseer die grondstrukture van die Historiese Opvoedkunde waardeur die 'moderne' benadering beslag kry	19
Bibliografie	22

**HOOFSTUK OPVOEDINGSDISSIPLINE: 'N HISTORIES-
TWEDE EKSEMPLARIESE PERSPEKTIEF**

A E van Zyl

1 Inleiding	24
2 Plato (427—347v.C.)	25
2.1 Inleiding	25
2.2 Kernmomente van Plato se idees aangaande opvoedingsdissipline ...	26
2.2.1 Teregwyding	26
2.2.2 Indoktrinerings ten opsigte van die normatiewe	27
2.2.3 Respektbetoning aan meerderes	28
2.2.4 Bevegting van slegte voorbeelde	30
3 Martin Luther (1483—1546)	32
3.1 Inleiding	32
3.2 Grondbeginsels van Luther se denke aangaande opvoedingsdissipline	32
3.2.1 Luther se konsep van God	32
3.2.2 Luther se siening van die kind	34
3.3 Essensies van Luther se siening oor opvoedingsdissipline	35
3.3.1 Inleiding	35
3.3.2 Die belang van dissiplinêre maatreëls vir suksesvolle opvoeding	35
3.3.3 Liefde is die hoeksteen van dissiplinêre maatreëls	35
3.3.4 Objektiviteit van opvoeders teenoor opvoedlinge	36
3.3.5 Die outoriteit van ouers oor hul kinders	37
3.3.6 Harmonie tussen vryheid en beperking	38

3.3.7	Die goeie voorbeeld van die volwassene	39
3.3.8	Die superioriteit van God rakende opvoedingsdissipline....	39
4	John Dewey (1859—1952)	39
4.1	Inleiding	39
4.2	Essensies van Dewey se sieninge rakende opvoedingsdissipline ...	41
4.2.1	Dissipline impliseer subjektiewe betrokkenheid	41
4.2.2	Die volwassene is die gesagsdraer tydens die leergebeure ..	42
4.2.3	Dissipline impliseer selfdissipline	43
4.2.4	Dissipline veronderstel deursettingsvermoë	45
4.2.5	Vryheid veronderstel gebondenheid	45
4.2.6	Die opvoeder se optrede moet dien as navolgenswaardige voorbeeld	46
5	Slotopmerkings	47
	Bibliografie	47

HOOFSTUK DIE PEDAGOGIESE BYDRAE VAN JOHN DEWEY DRIE (1859—1952): 'N HERWAARDERING

I A Coetzer

1	Inleiding	49
2	John Dewey se wording en beïnvloeding as filosoof en opvoedkundi- ge: 'n biografies-chronologiese oorsig	50
2.1	Sy vroeë kinderjare en studentejare in Burlington, Vermont (1859—1879)	50
2.2	Onderwyser aan 'n sekondêre skool (1879—1882)	52
2.3	Die Johns Hopkins Universiteit (1882—1884)	53
2.4	Vroeë universiteitsverpligtinge (1884—1889)	53
2.5	Die Universiteit van Michigan (1889—1894)	54
2.6	Die Universiteit van Chicago (1894—1904)	55
2.7	Die Columbia Universiteit (1905—1952)	55
3	Dewey se bydrae tot die onderwysteorie	57
3.1	Inleiding	57
3.2	Dewey spreek hom uit oor die opvoedende onderwys	57
3.3	Die skool in samelewingsverband	58
3.4	Voortdurende vernuwung teenoor dooie tradisie	58
3.5	Dewey se kindbeeld	59
3.6	Die hele kind moet opgevoed word	59
3.6.1	Intellektuele vorming	59
3.6.2	Sosiale vorming	60

3.6.3	Indiuidueel-sielkundige vorming	61
3.6.3.1	Belangstelling, volharding en motivering as individualiteits-attribute	61
3.6.4	Kreatiwiteit en estetiese vorming	62
3.6.5	Eties-sedelike vorming	62
3.6.6	Ekonomiese vorming	63
3.6.7	Staatsburgerlike vorming	63
3.6.8	Religieuse vorming	64
4	Dewey se bydrae tot die onderwyspraktyk	64
4.1	Inleiding	64
4.2	Die eksperimentele skool: 'n kort oorsig	64
4.3	Doelwitte vir sy Laboratoriumskool	65
4.4	Dewey implementeer die probleemoplossingsmetode in sy Laboratoriumskool	66
4.5	Die kurrikulum van die Laboratoriumskool	66
4.6	Die kurrikulum en die ontwikkelingstadia van die kind	68
4.7	Die klaskameropset van die Laboratoriumskool	69
4.8	Die rol van die onderwyser in die Laboratoriumskool	70
5	'n Evaluering van enkele pedagogiese uitsprake en praktyke van Dewey wat vir die kontemporêre en toekomstige onderwyspraktyk nog segwaardig is	71
5.1	Inleiding	71
5.2	Enkele pedagogiese aangeleenthede gepresiseer	71
5.2.1	Voortdurende vernuwings is noodsaaklik	71
5.2.2	'n Metode-monisme versus die multi-metodologiese benadering	72
5.2.3	Sekere kernaangeleenthede rondom die skoolkurrikulum	73
5.2.4	Die skool het 'n pedagogies-maatskaplike taak	73
5.2.5	Die skool het 'n pedagogies-etiese taak	74
5.2.6	Godsdiensbeskouing en transendentale opvoedingsdoelstellings	74
	Bibliografie	75

HOOFSTUK VIER DIE NEO-MARXISME EN OPVOEDING

A E van Zyl

1	Inleiding	77
2	Neo-marxisme versus marxisme	78
3	Die teoretiese onderbou van die neo-marxisme	78

4 Drie uitvloeisels van die Kritiese Teorie	80
4.1 Adorno se pessimisme	80
4.2 Horkheimer se heimweë	82
4.3 Marcuse: popularisering en 'n "oplossing"	83
4.3.1 Alle mense word onderdruk	83
4.3.2 Verheerliking van die plesierprinsipe	86
4.3.3 Ateïsme	89
4.3.4 Anargie	90
5 'n Evaluering van die neo-marxisme in opvoedingsperspektief	92
5.1 'n Pedagogiese evaluering van die neo-marxistiese teorie	92
5.1.1 Anti-religieus	92
5.1.2 A-normatief	96
5.1.3 Die onetiese	98
5.1.4 Onmenswaardige lewenswyse	99
5.1.5 Onbegrip van die self	100
5.1.6 Onsinvolle bestaan	100
5.2 Neo-marxistiese praxis en die opvoeding	101
6 Slotwoord	103
Bibliografie	105

HOOFSTUK BEGAAFDEKINDONDERWYS IN DIE VSA:
VYF 1867—1987

I A Coetzer

1 Enkele kernaangeleenthede rondom begaafdheid/begaafdekind-onderwys	108
1.1 Omskrywing, definiëring en kategorisering van begaafdheid	108
1.1.1 Begaafdheid as een-dimensionele konsep	109
1.1.2 Begaafdheid as multi-dimensionele konsep	109
1.2 Die disharmonie-hipotese	112
1.3 Begaafde onderprestering	113
1.4 Milieugestremde en kultuurgeremde begaafdes	115
1.5 Twee kontroversiële debatte rondom begaafdekindonderwys	117
1.5.1 Die 'nature-nurture' debat	117
1.5.2 Die anti-elitistiese debat	118
2 Begaafdekindonderwys in die VSA vanaf 1867—1900	120
2.1 Inleiding	120
2.2 Die belangrikste verwikkelinge vanaf 1867—1900	121
3 Begaafdekindonderwys in die VSA vanaf 1900—1956	122
3.1 Inleiding	122

3.2	Die belangrikste verwikkelinge vanaf 1900—1956.....	123
3.2.1	Spesiale klasse en onderrig	123
3.2.2	Spesiale skole	124
3.2.3	Spesiale onderrigtegnieke	124
3.2.4	Sekere organisasies lewer 'n bydrae tot die bewuswording en erkenning van begaafdheid	125
3.2.5	Lewis Terman se bydrae ten opsigte van begaafdekind-onderwys	126
3.2.6	Samevatting	129
4	Begaafdekindonderwys in die VSA vanaf 1957 tot in die tagtigerjare	130
4.1	Die uitwerking van die lansering van Sputnik op begaafdekind-onderwys	130
4.2	Betekenisvolle federale wetgewing en belangstelling in begaafdekind-onderwys ná 1957 tot in die sestigerjare	132
4.3	Enkele spesiale projekte ter bevordering van begaafdekindonderwys ná 1957	133
4.4	Betekenisvolle federale wetgewing en belangstelling in begaafdekindonderwys ná 1970	135
4.4.1	Die aanloop tot die Marland-onderzoek	135
4.4.2	Die Marland-verslag van 1971 en die uitwerking daarvan op latere wetgewing	135
4.4.3	Begaafdekindonderwysers word opgelei	137
4.5	Torrance se bydrae ten opsigte van kreatiwiteit en die kreatief begaafdes: 1959—1987	138
4.5.1	Inleidende opmerkings	138
4.5.2	Torrance eksperimenteer met die toetsing van kreatiwiteit ...	138
4.5.3	Die “Future Problem Solving Program” (FPSP) word in Georgia geloods	140
4.5.4	'n Internasionale netwerk word gevestig	141
4.5.5	Die “Torrance Studies for Gifted, Creative and Future Behaviors”	142
4.5.6	Samevatting	143
	Bibliografie	144
HOOFSTUK	BEGAAFDEKINDONDERWYS IN SUID-AFRIKA	
SES	I A Coetzer	
1	Inleiding	146
2	Blyke van belangstelling in die begaafdheidsverskynsel in Suid-Afrika vóór 1960: 'n oorsig	146
3	Begaafdekindonderwys in die RSA sedert die sestigerjare tot in die tagtigerjare	147

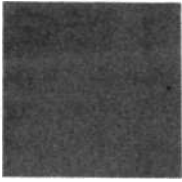
3.1	Die Suid-Afrikaanse Regering beseef die noodsaak van begaafde-kindonderwys	147
3.2	Buitekurrikulêre sentrums vir begaafdes in Transvaal	150
3.2.1	Die weg word voorberei	150
3.2.2	Buitekurrikulêre sentrums word in Transvaal gevestig	151
3.2.3	Die Schmerenbeck Opvoedkundige Sentrum vir begaafdes	152
3.3	Begaafdekindonderwys in Kaapland sedert die sewentigerjare	154
3.4	Begaafdekindonderwys in Natal sedert die sewentigerjare	156
3.5	Begaafdekindonderwys in die Oranje-Vrystaat sedert die sewentigerjare	157
4	Samevatting	159
	Bibliografie	161

HOOFSTUK OPVOEDING TOT DOODSAANVAARDING: 'N SEWE HISTORIES-KONTEMPORÊRE BESKOUING

A E van Zyl

1	Inleiding	162
2	Die dood in histories-eksemplariese perspektief	164
2.1	Die antieke Egiptenare	164
2.2	Die antieke Griekse doodskonsep	165
2.3	Enkele ander historiese opvattinge rakende die dood	166
2.4	Gevolgtrekking en pedagogiese relevansie	166
3	Aspekte wat in ag geneem moet word tydens opvoeding tot doodsaanvaarding	167
3.1	Inleiding	167
3.2	Fases tot doodsaanvaarding	168
3.2.1	Ontkenning	170
3.2.2	Woede	171
3.2.3	Onderhandeling	173
3.2.4	Depressie	173
3.2.5	Aanvaarding	174
3.3	Essensiële modi van menswees ten opsigte van fases tot doodsaanvaarding	174
3.3.1	Kommunikasie	175
3.3.2	Empatie	178
3.3.3	Hoop	178
3.3.4	Humor	179
4	Die pedagogiese uitdaging	179
	Bibliografie	187

een



Begroning en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde in die RSA en in Europa, en veral in Nederland en België

1 Die Pedagogiek as wetenskap kry sy beslag

1.1 Oriëntering

Om kinders groot te maak en op te voed — doelbewus of toevallig — was reeds in die mees primitiewe samelewings inherent deel van die mens. In sodanige beskawings het die opvoeding in 'n groot mate bestaan uit die voorbereiding vir die daaglikse, praktiese lewe om in die eerste plek die voortbestaan te verseker. 'n Bysaak was die vorming van 'n bepaalde lewensopvatting: dié dinge wat die volwassene as waardevol beskou het, is deur voorbeeld en moontlik deur doelbewuste handeling en voorskrif aan die jonger geslag oorgedra. In die meeste gevalle het nabootsing deur die kind van die volwassene se handel en Wandel die grootste rol in die opvoeding gespeel; informele opvoeding binne gesinsverband was tot hiertoe hoofsaaklik aan die orde van die dag.

Die eerste doelbewuste pogings om die opkomende geslag deur middel van 'n redelik duidelik omlynde opvoedingstelsel vir die lewe voor te berei, kry ons by die drie sogenaamde ou kultuurvolke: die Jode, die Grieke en die Romeine. Dit is onnodig om hier 'n ontleding van hierdie drie opvoedingstelsels te gee, en dit is ook nie hier ter sake nie. Die terloopse opmerking kan miskien gemaak word dat die eerste skole waarvan die ge-

skiedenis melding maak en daarmee saam die eerste tekens van formele opvoedende onderwys, na die genoemde kultuurvolke teruggevoer kan word.

Hoewel opvoeding en opgevoed-word waardeur die kind as hulpsoekende volwassewordende op 'n hulpgewende volwassene aangewese was (en is) om hom na liggaam en gees so te vorm dat hy op selfstandige en redelike wyse sy lewensroeping sou kon (en sal kan) volvoer 'n oerfeitelikheid is wat reeds met menswees gegee is, het die Pedagogiek (= Opvoedkunde) as “die wetenskap van die opvoeding” eers teen die einde van die 18de eeu in Westerse lande 'n aanvang geneem. Die begrip pedagogiek wat afgelei is van die Griekse woorde *pais* (= kind) en *agein* (= om te lei) dui op kinderbegeleiding. Volgens die vooraanstaande Suid-Afrikaanse pedagogieker, C K Oberholzer, kan die Pedagogiek kortweg omskrywe word as die wetenskaplike besinning oor opvoedingsvraagstukke (Oberholzer 1968:91, 98). Die grondlegging van die wetenskap van die opvoeding en sekere van sy bekendste perspektiewe sal vervolgens kursories toegelig word.

1.2 Grondlegging van die Pedagogiek en sy belangrikste perspektiewe

Die talle filosowe, sielkundiges en opvoedkundiges wat vanaf die vroegste tye regstreeks of onregstreeks oor die opvoeding (= pedagogie) uitspraak gelewer het was wegbereiders wie se insigte onmisbare boustene vir die latere verheffing van die opvoedkunde (= pedagogiek) tot die rang van 'n wetenskap in die 18de eeu gedien het. Hierdie wegbereiders waaronder Sokrates (469 – 399 v.C.), Plato (427 – 347 v.C.), Aristoteles (384 – 322 v.C.), Quintilianus (35 – 100 n.C.), Aquinas (1227 – 1274), Erasmus (1467 – 1536), Comenius (1592 – 1670), Locke (1632 – 1704), Rousseau (1712 – 1778), Pestalozzi (1746 – 1827) en Kant (1724 – 1804) — om maar enkele te noem — se nadenke en uitsprake oor die opvoedingsverskynsel het hulle onderskeie opvoedingsteorieë of -standpunte toegelig.

Die resultate van wetenskaplike nadenke en ondersoek oor die opvoedingsverskynsel lei danksy verskeie grondleggers tot 'n wetensgebied wat as die Opvoedkunde of Pedagogiek bekend staan. Die Duitse denkers, J F Herbart (1776 – 1841), Friedrich Schleiermacher (1768 – 1834) en Wilhelm Dilthey (1833 – 1911) word algemeen as die belangrikste grondleggers van die wetenskap van die opvoeding beskou, daarom sal daar kortliks by enkele van hulle beskouinge stilgestaan word.

Gedurende die 19de eeu toe verskeie opvoedkundiges hulle meer en meer tot die studie van die Sielkunde gewend het vir insigte omtrent die kind en sy opvoeding en hy saam met Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827) en Friedrich Froebel (1782 – 1852) as die belangrikste eksponente van die sogenaamde sielkundige rigting was, het Herbart volgens Venter (1976:2) die standpunt gehuldig dat die Pedagogiek beide *psigologiese* en *etiese* fa-

sette vertoon en daarom wou hy dié wetensgebied op die Sielkunde en Etiek vestig en sy pedagogiese insigte daaruit aflei. Die psigologiese dimensie is vir Herbart belangrik as gevolg van die individuele verskille en behoeftes wat kinders van mekaar onderskei. Die eie aard van elke kind behoort volgens hom die opvoedingsmiddele en opvoedingsgrense te bepaal. Die etiese dimensie is bepalend vir die opvoedingsdoel, te wete karaktervorming. Aan die historiese dimensie in die Pedagogiek het Herbart egter geen eksplisiete plek toegeken nie.

Schleiermacher het net soos Herbart die Pedagogiek van toepassing gemaak op die Etiek, hoewel in breër sin. Hy het dit naamlik uitgebrei tot “’n universele teorie van die geestelik-histories-maatskaplike lewe” (Venter 1976:2). Sy gedagtes kom daarop neer dat die Pedagogiek geen toegepaste Etiek is nie “maar ’n kennisveld waarvan die outonomie en historisiteit steeds in die oog gehou moet word” (Venter 1986:11).

Hoewel Herbart en Schleiermacher as grondleggers van die Pedagogiek beskou moet word en hulle baie gedoen het ten aansien van die verheffing daarvan tot die rang van ’n wetenskap, het hul beskouinge eintlik nog weinig bevat aangaande die werklike aard en wese van dié wetensgebied; hul bydrae kan eerder as rigtinggewend beskou word t.o.v. die ontwikkeling van die Pedagogiek as wetenskap.

Aangesien Dilthey dié grondlegger van die Pedagogiek as moederwetenskap en ook die grondlegger van die Pedagogiek se belangrikste perspektiewe was, sal enkele van sy grondliggende uitsprake hieromtrent van nader beskou moet word.

Terwyl hy vanaf 1874 tot 1895 lesings in die Pedagogiek aan die Universiteit van Breslau en Berlyn gegee het, het Dilthey dit benadruk dat

- “die beskrywing van die opvoeder in sy verhouding met die opvoeding” die studietrein van die Pedagogiek moet wees, “want in die eerste plek moet die opvoedingsverskynsel daargestel word” (Venter 1986:12);
- “die pedagogiese beginsel, oorsprong en bron van alle opvoeding is” (Venter 1986:12) en dit daarom die pedagogiekdenke moet rig, in teenstelling met Herbart en Schleiermacher wat die Sielkunde en Etiek sentraal wou plaas;
- die inhoud van die Pedagogiek driedelig van aard is en deur navorsing en nadenke oor die sielelewe van die mens (kind), die historiese ontwikkeling van opvoeding deur die tyd heen en, soos reeds gesien, aangaande die opvoedingsverhouding tussen opvoeder en opvoeding, daargestel word. Soos wat die hoofwoordvoerder van die denkrigting wat as die Realisme bekend staan, Jan Amos Comenius, met die verskyning van sy baanbrekerwerk *Didacta Magna* die basis gelê het vir die Didaktiek as pedagogieperspektief, het Dilthey hiermee die fondament gelê van die ander drie hoofperspektiewe van die Opvoedkunde: onderskeidelik die Empiriese Opvoedkunde, die Historiese Opvoedkunde en die Fundamentele Pedagogiek (Venter 1986:12).

Dit is gepas om in bogenoemde verband twee terloopse dog belangrike opmerkings te maak, naamlik:

- dat geeneen van die erkende pedagogieperspektiewe as geïsoleerde enkeldissiplines beskou moet word nie; hulle konstitueer almal saam die moederwetenskap: die Pedagogiek as geesteswetenskaplike studieveld;
- dat die Pedagogiek as wetensgebied hom ook deur sekere hulpwetenskappe, byvoorbeeld die Antropologie en Ontologie¹, laat bedien aangesien kennis van sodanige hulpwetenskappe noodsaaklik blyk te wees vir die bestudering van genoemde wetenskap.

Deurdat die opvoeding in tydsperspektief — die historiese komponent van die Pedagogiek — vir ons van oorheersende belang is, sal die grondlegging van die Historiese Opvoedkunde vervolgens kortliks toegelig word.

1.3 Begroning van die Historiese Opvoedkunde deur Dilthey

Wanneer daar na die begroning van die Historiese Opvoedkunde verwys word, hou dit verband met die geleidelike bewuswording van die bestaan van so 'n wetensgebied; dit dui ook op daardie stadium in die geskiedenis toe dit as 'n volwaardige pedagogieperspektief sy plek naas die ander perspektiewe op die opvoedingsverskynsel ingeneem het.

Die bewuswording van die belangrikheid van 'n histories-pedagogiese perspektief op die opvoedingsverskynsel kan na sekere kernuitsprake van die eintlike grondlegger van die Historiese Opvoedkunde, Wilhelm Dilthey, teruggevoer word. Enkele van die belangrikste sake in sy pedagogiekenke en waardeur die Historiese Opvoedkunde wetenskaplik-pedagogies begfond is, kan soos volg weergegee word:

- volgens sy mens-wees “het die mens nie alleen geskiedenis nie, maar is hy geskiedenis” (Theron 1984:21). Hoewel hy dit nie eksplisiet sê nie, verwys Dilthey hier na die *historisiteit* van die mens (= opvoeding) in breër sin: hy is verlede, hede en toekoms. Hiermee vestig Dilthey die aandag op die *tydlikheid* (temporaliteit) wat as een van die grondstrukture (struktuurelemente) van die Historiese Opvoedkunde beskou word; die opvoedingsverskynsel word ondersoek in terme van die drie tydsmodi van verlede, hede en toekoms;
- ware begrip van die pedagogiese kan slegs verkry word deur die beoefening en bestudering van die Historiese Opvoedkunde, naamlik “to gain knowledge of the human world, the social-historical reality” (Dilthey 1976:5). Hiermee gee Dilthey beslag aan die *ruimtelike* as struktuurelement wat saam met die tydlike die twee grondkategorieë van die menslike bestaan uitmaak. In een van sy werke, *Über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogische Wissenschaft* (= “Oor die moontlikheid van 'n algemeen-geldige pedagogiese wetenskap”), wat in 1888 verskyn

het, herhaal Dilthey sy standpunt omtrent die *tydruimtelikheid* wat as eenheid bestaan: die opvoeding is afhanklik van 'n histories-georiënteerde faktor, naamlik die kultuurtoestand van 'n bepaalde geslag of nasie. In aansluiting hierby postuleer Dilthey dat die mens slegs begryp kan word aan die hand van 'n (pedagogiese) terugbesinning oor die sogenaamde 'kultuurgebiede' — die godsdienste, die opvoeding, die wetenskap en die politiek — wat vanaf die hede na die verlede uitstrek;

- die onderwys en opvoeding is nasionaal van aard; dit moet die opgroeiende geslag(te) help om die sedes, gewoontes en opvattinge van hul kultuur vir hulself toe te eien. Kultuur is egter nooit staties en onveranderlik nie: dit is aan geweldige veranderinge en skommeling onderworpe wat voortdurend in die onderwys en opvoeding verreken moet word (Dilthey 1934:14). Aangesien die Historiese Opvoedkunde ook ten nouste met die veranderlike as grondstruktuur gemoeid is, is ook hierdie grondliggende beskouing van Dilthey vir ons van die uiterste belang. Venter (1976:94) beskou die Historiese Opvoedkunde tewens as “daardie deeldisipline van die opvoedkunde wat in die eerste plek met die opvoeding in sy veranderlike (metabietiese, wordende, ontwikkelende) aspek te make het”;
- die opvoedingsverskynsel word deur beide *historiese* en *filosofiese* (wysgerige) momente gekonstitueer wat daarom in samehang bestudeer moet word. Eers wanneer aan hierdie eis voldoen word, so verklaar Dilthey, kan die Pedagogiek tot die rang van 'n ware wetenskap verhef word. Die beoefenaar van die Historiese Opvoedkunde behoort dus tegelyk ook 'n beoefenaar van die Teoretiese (Fundamentele) Pedagogiek te wees, en andersom (Venter 1976:6). Dit is insiggewend en belangrik om daarop te wys dat sekere pedagogiekers wat op Dilthey gevolg het, naamlik Otto Willmann (1839 – 1920), Wilhelm Rein (1847 – 1929), en Richard Hönigswald (1875 – 1947) ook die wedersydse ondersteuning van die Historiese Opvoedkunde en die Fundamentele Pedagogiek bepleit het. Soos later gesien sal word het sekere beoefenaars dit ook in Nederland en België asook in Suid-Afrika bepleit.

Soos uit die grondleggingswerk deur Dilthey daargestel afgelei kan word, het die eerste diepgaande besinning rondom die Historiese Opvoedkunde in Westerse lande in Duitsland plaasgevind. Nederland en België vertoon egter onder meer as gevolg van hul geografiese ligging, ooreenkomste in siening oor die Historiese Opvoedkunde met dié in Duitsland en kan as verteenwoordigend van die beoefening van dié wetenskap in Wes-Europa beskou word. Hierbenewens sal Nederland en België, as gevolg van onder meer kultuurooreenkomste, moontlik ook ooreenkomste in siening rondom die Historiese Opvoedkunde met dié in ons eie land vertoon. Daar sal daarom vervolgens in meer besonderhede gekyk word na die vestiging en ontwikkeling van dié vakgebied in Nederland en België, waarna dit ook in ons eie land onder die loop geneem sal word.

2 'n Verbesondering van die vestiging en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde in enkele Europese lande: Nederland en België²

2.1 Oriëntering

Die alombekende gemeenskaplike ontwikkelingsgeskiedenis, kultuurooreenkomste en veral die ooreenkoms in denkwyse van beoefenaars van die Historiese Opvoedkunde in Nederland en België, maak dit noodsaaklik en sinvol om die vestiging en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde as wetensterrein in genoemde lande gesamentlik en as 'n eenheid te bespreek. Die bestaan van die *Belgies-Nederlandse Vereniging vir Historiese Pedagogiek* wat sedert 1970 bestaan, illustreer die voortgesette samewerking van die beoefenaars van dié vakgebied in genoemde Wes-Europese lande. Wanneer die vestiging en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde vervolgens ter sprake kom, sal daar aangetoon word op watter wyse en in watter mate die sieninge rakende hierdie vakgebied na onder meer sy aard, wese, inhoud en metodes steeds in Nederland en België verander en ontplooi het.

2.2 Die eerste tekens van die vestiging en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde in Nederland en België

Die nadraai van die Industriële Rewolusie en die gepaardgaande agterbuurttoestande en armoede het in Nederland en België, soos in ander Westerse lande, die besinning oor die onderwys en opvoeding as redmiddel gestu. Die eerste tekens van die vestiging en ontwikkeling van sowel die Pedagogiek as die Historiese Opvoedkunde in Nederland en België kan daarom na die 18de eeu teruggevoer word.

Dit is opvallend dat die talryke boeke en opvoedkundige tydskrifte wat tussen 1795 en 1830 oor onderwys- en opvoedingsaangeleenthede in Nederland verskyn het, oor die algemeen deur 'n sterk historiese inslag gekenmerk is. Theron (1984:125) verwys in hierdie verband na die bewering van R L Plancke "dat alhoewel daar uitvoerige werke oor die onderwysgeskiedenis in Nederland gedurende genoemde tydperk verskyn het, hulle nie noodwendig histories-pedagogies van aard was nie". Wat die beoefening van die Historiese Opvoedkunde in Nederland en België betref was daar tot laat in die 19de eeu weinig sprake. Die intreerede van 'n Nederlander in 1877, ene N J B Kappeyne, getiteld *De Historie der Paedagogiek; een Hoofdelement van de Geschiedenis der Beschaving* kan as 'n uitsondering beskou word.

Heel aan die einde van die 19de eeu het daar 'n belangrike verwickeling plaasgevind: op 10 April 1890 is die Geskiedenis van die Opvoedkunde volgens wet as 'n vak in Belgiese universiteite ingevoer. Dit was in ooreenstemming met die opvatting dat onderwysers op die hoogte moet wees van die ontwikkeling van onderwysstelsels en hoe die insigte van groot opvoedkundiges in die onderwys toegepas kon word. In die jare wat die Eerste Wêreldoorlog vooraf gegaan het, is die Historiese Opvoedkunde daarom hoofsaaklik as 'n sogenaamde “groot-figure” geskiedenis — die personale benaderingswyse is gevolg — en as deel van die Wysbegeerte beoefen. Dit spreek vanself dat daar tot hiertoe weinig sprake van pedagogiese en dus ook van histories-pedagogiese navorsing in die ware sin van die woord was.

Selfs in die tydperk voor die einde van die Tweede Wêreldoorlog is daar min aandag aan of die beoefening of die uitbouing van die Historiese Opvoedkunde in Nederland en België bestee. Eers in 1947 is die Pedagogiek as 'n selfstandige vak aan Nederlandse universiteite gedoseer. Vanweë die lang verbintenis van dié vakgebied met die Wysbegeerte, het dit hoofsaaklik uit Teoretiese (Sistematiese) Opvoedkunde bestaan. Aangesien die beoefenaars van die Teoretiese Opvoedkunde (tans bekend as Fundamentele Pedagogiek) besonder geïnteresseerd in die geskiedenis van die Wysbegeerte en die invloed daarvan op die pedagogiekdenke was en die Historiese Opvoedkunde aan die invloed van Duitse handboeke met 'n sterk filosofiese inslag onderworpe was, is dit egter hoogstens as 'n onderdeel van die Teoretiese Opvoedkunde bestudeer.

2.3 Die Historiese Opvoedkunde word as 'n volwaardige pedagogiekperspektief gevestig

2.3.1 Die vyftigerjare

Twee belangwekkende publikasies wat in 1950 verskyn het, kan volgens Theron (1984:130 – 131) as die eerste pogings beskou word om die Historiese Opvoedkunde in Nederland en België te vestig en uit te bou. Die eerste werklik histories-pedagogiese publikasie wat in Nederland verskyn het, was W A't Hart se *Inleiding tot de problematiek van een geschiedschrijving der paedagogiek* (1950). Hierin huldig t'Hart die standpunt dat 'n pedagogiese verledestudie die opvoeder daartoe in staat stel om kontemporêre opvoedingsprobleme beter te begryp. Hy kom verder tot die slotsom dat die beoefening van die Historiese Opvoedkunde 'n wetenskaplike en 'n praktiese noodsaaklikheid is: wetenskaplik omdat daar 'n strukturele samehang tussen die Historiese Opvoedkunde en die Teoretiese Opvoedkunde bestaan, en prakties omdat beduidende pedagogiese (opvoedings =) en didaktiese

(onderwys =) vernuwing slegs kan plaasvind indien daar van die verlede kennis geneem word.

Die eerste doelbewuste poging om die Historiese Opvoedkunde as 'n pedagogiekperspektief in België te vestig is dié van R Plancke wie se werk, *De historische paedagogiek van België. Overzicht en bibliographie* in 1950 aldaar verskyn; dit het die weg gebaan vir die latere beoefening van hierdie wetensgebied in België. 'n Ander Belgiese opvoedkundige, M A Nauwelaerts voer in 1954 die argument dat 'n kennis van die opvoedingsverlede nie slegs die kontinuïteit in opvoedingsdenke aantoon nie maar dat dit ook noodsaaklik is vir sowel die opvoeder as die opvoedkundige. Wat die onderwyser (opvoeder) betref dra dit by tot onder meer wysheid en insig, beskeidenheid, liefde, eerbied en entoesiasme. Dit kan terloops vermeld word dat G F Rombouts hom in 1958 in Nederland tot 'n groot mate by Nauwelaerts hieroor aansluit, naamlik dat 'n bestudering van die Historiese Opvoedkundige uiters waardevol vir die opvoeder is: dit verskaf aan hom insig ten opsigte van opvoedingsprobleme, dit bring hom tot 'n beter besef van wat opvoeding inderdaad behels en dit werp lig op sy roeping as onderwyser. Rombouts spreek ook die mening uit dat die Historiese Opvoedkunde as 'n faset van die beskawings- of kultuurgeskiedenis beskou moet word.

2.3.2 Die sestigerjare

Die gesprekvoering rondom die Historiese Opvoedkunde in Nederland en België gedurende die sestigerjare word in 1966 deur I van der Velde ingelei as hy hom sterk uitspreek teen dié woordvoerders vir wie die Sistematiese Pedagogiek die sentreerpunt in die Pedagogiek vorm, terwyl die Historiese Opvoedkunde slegs binne die grense deur dié perspektief van die Pedagogiek aan hom voorgeskryf, kan beweeg. Hoewel die Historiese Opvoedkunde as antropologiese (mens =) wetenskap aan die ander geesteswetenskappe waaronder die Wysbegeerte, die Sosiologie en die Sielkunde verbonde is, sal dit volgens die beredenering van Van der Velde deur sy eie grense, studieterrein en metodes te bepaal, beter resultate tot voordeel van die Pedagogiek as moederwetenskap lewer. Hierdie kernuitspraak kom daarop neer dat die Historiese Opvoedkunde eerder 'n betreklik selfstandige pedagogiekperspektief moet wees en insgelyks oor 'n betreklik outonome histories-pedagogiese werkwyse moet beskik.

Nog 'n Nederlandse pedagogieker, N F Noordam, tree ook in 1966 tot die gesprek rondom die Historiese Opvoedkunde toe en ondersteun Van der Velde in dié mate dat die Historiese Opvoedkunde vir hom outonoom is en dit daarom sy selfstandigheid moet handhaaf. Noordam kom egter tot die enigszins eienaardige uitspraak dat indien dit egter by 'n ander wetensgebied móét tuis hoort, dan is dit nie by die Pedagogiek nie maar eerder by die Geskiedenis. In aansluiting hierby is hy van mening dat sowel pedagogiekers as historici hul historiese denke moet verfyn en kom hy tot

die slotsom dat samewerking tussen beide groepe beoefenaars tot voordeel van die Historiese Opvoedkunde sal strek.

In 1969 lewer S Strasser volgens Theron (1984:139) “'n wesenlike bydrae ter bevordering van die Historiese Opvoedkunde”. Oor die vraag of die vak 'n deelperspektief van die Pedagogiek of die Geskiedenis is laat hy (Strasser) hom nie uit nie, maar hy verleen uitdruklike erkenning aan die *historiese dimensie* van die Pedagogiek en benadruk dit dat 'n kennis van die verlede noodsaaklik is indien die opvoedingshede werklik verstaan wil word.

2.3.3 Die sewentiger- en tagtigerjare

'n Vooraanstaande Nederlandse opvoedkundige, N L Dodde het vanaf 1970 – 1974 heelwat uitsprake rondom die beoefening van die Historiese Pedagogiek³ gelewer. Die hoofmomente van sy beredenering kom daarop neer dat die aard en wese van die Historiese Pedagogiek vir hom in die eerste plek geleë is in 'n pedagogiese bevraging van sowel die opvoedings- as onderwysverlede. Waar die beoefenaars met nie-pedagogiese gegewens in aanraking kom moet dié aangeleenthede verpedagogiseer word; hierdie gegewens moet in en vanuit 'n opvoedkundige en onderwyskundige raamwerk beoordeel word. Die Historiese Pedagogiek kan om hierdie rede nie as 'n onderdeel van die Geskiedenis beoefen word nie; dit moet as 'n (deel-)perspektief van die Pedagogiek beskou word. Theron (1984:151) wys ook op ander kernpunte in Dodde se beredenering rondom die Historiese Pedagogiek wat “daardie facet van die Pedagogiek (is) wat moet verduidelik hoe daar in die verlede oor die opvoedingsverskynsel gedink is, hoe daar opgevoed en hoe daar onderrig is. Hierbenewens moet die Historiese Pedagogiek ook aantoon hoe ekonomiese, sosiale en kulturele aangeleenthede die onderwys en opvoeding in 'n bepaalde tydperk beïnvloed het”.

U J Rijpma-Boersma het haar in 1970 oor sowel die aard en wese as die taak en funksie van die Historiese Opvoedkunde in Nederland uitgespreek. Wat die aard en wese van dié perspektief betref konstateer sy dat dit by sowel die Pedagogiek as die Andragogie⁴ moet aansny. Die taak en funksie van die Historiese Opvoedkunde is vir haar daarom nie beperk tot die beligting van die opvoedingsverskynsel — die pedagogiese — waarin slegs die volwassene-volwassewordende verhouding in tydsperspektief bestudeer word nie; dit gaan ook om die ontleding van agogiese aangeleenthede in historiese perspektief om die relevansie daarvan vir die hede en die toekoms te kan aantoon. Rijpma-Boersma bring hiermee 'n vernuwende en verruimde wending ten opsigte van die studieterrein van die Historiese Opvoedkunde na vore.

In 1971 brei H D de Wolf die gesprekvoering omtrent die Historiese Opvoedkunde nog verder uit deurdat hy hom onder meer oor *metodologiese aangeleenthede* uitspreek. Hy beveel die historiese metode⁵ vir die histories-

pedagogiese ondersoek aan. Dié metode is vir De Wolf van groot waarde, omrede:

- daar aangetoon kan word in watter mate maatskaplike, ekonomiese, politieke, kulturele en lewensbeskoulike faktore die opvoedingsgebeure beïnvloed het;
- feite eerder as menings ondersoek word: beoefenaars vir wie die Historiese Opvoedkunde slegs moes vasval in 'n "groot denkers oor opvoeding"-geskiedenis se beskouinge het sodoende in onbruik verval.

In die laat-sewentigerjare en daarna is daar verskeie pleidooie ten gunste van 'n breër siening van die Historiese Opvoedkunde in Nederland en België gevoer. M du Bois-Reymond bepleit in 1979 'n breë, interdisiplinêre samewerking tussen onderwyssosioloë en beoefenaars van die Historiese Opvoedkunde. Die basis van haar standpunt is dat die onderwys deel uitmaak van die totale maatskaplike ontwikkeling en dit daarom nie los van die ekonomiese, politieke en ideologiese ontwikkelinge bestudeer mag word nie. In dieselfde jaar vereenselwig M Depaepe hom met haar standpunt wat hy ook direk by die Historiese Opvoedkunde betrek: hy verklaar dat die pedagogieker wat die wisselwerking van die opvoeding en die maatskappy wil aantoon hom op 'n wetenskaplike wyse besig sal hou met die mens se *historisiteit*. Die historiese dimensie moet daarom sy volwaardige plek in die multi-dissiplinêre benadering van pedagogiese (en andragogiese) probleme gegun word. Volgens Theron (1984:161) kom Depaepe op grond hiervan tot die slotsom "dat die Historiese Opvoedkunde daardie wetensgebied is wat aan die hand van die historiese metode van ondersoek die breë terrein van die onderwys en opvoeding sinvol bestudeer, hetsy deur 'n historiese of 'n pedagogiese (histories-andragogiese) vraagstelling".

Aangesien daar vroeër in die hoofstuk na Pedagogiekers in Duitsland verwys is — Dilthey, Willmann, Rein en Hönigswald — wat die wedersydse ondersteuning van die Historiese Opvoedkunde en die Fundamentele Pedagogiek bepleit het, kan die gedagterigting van die Nederlander, J J H Dekker hieromtrent interessantheidshalwe weergee word.

Theron (1984:164) vat Dekker se standpunte van 1982 oor die relasie tussen die Teoretiese en Historiese Pedagogiek goed saam:

Die feit dat die Historiese Opvoedkunde "geëmansipeerd" geraak het, het die behoefte aan en die moontlikheid van samewerking tussen twee gelykwaardige vennote geskep. Hierdie samewerking is enersyds vir die Historiese Opvoedkunde van waarde omdat daar van die Teoretiese Pedagogiek se pedagogiese teorieë en begrippe gebruik gemaak kan word — 'n gebied binne die Historiese Opvoedkunde waar daar nog leemtes bestaan. Andersyds baat die Teoretiese Pedagogiek daarby wanneer sy teorieë en begrippe die toets van histories-pedagogiese ondersoeke kan deurstaan en die algemeen-geldigheid daarvan deur middel van empiries-historiese voorbeelde en teenstrydighede aangetoon word.

2.4 Vaktydskrifte en die Historiese Opvoedkunde

In Nederland en België asook elders in Europa is daar veral sedert die sestigjare besondere aktiwiteite op die gebied van die tydskrifliteratuur waarin die bestudering en uitbouing van die Historiese Opvoedkunde direk betrek word. Die hoog aangeskrewe *Paedagogica Historica*, 'n internasionale tydskrif wat sedert 1961 in Gent (België) gepubliseer word, is seker die mees betekenisvolle bewys van die hedendaagse belangstelling in die Historiese Opvoedkunde. In die blad wat minstens tweejaarliks verskyn en wat in Engels, Frans, Duits en Nederlands die lig sien, word buitengewoon hoogstaande wetenskaplike artikels, boekbesprekings, bibliografieë en dies meer opgeneem. In 1978 verskyn te Nijmegen in Nederland, *Literatuurwijzer Historische Pedagogiek*, 'n omvattende werk wat as 'n waardevolle hulpmiddel dien ten opsigte van die histories-opvoedkundige heuristiek. Twee vaktydskrifte waarin bydraes in die Historiese Opvoedkunde 'n prominente plek inneem, het ook reeds tot stand gekom, naamlik *Utrechtse Pedagogische Verhandelingen — Een Tijdschrift voor Wijsgerige en Historiese Pedagogiek* (ook in 1978) en *Comenius: Wetenschappelijk Tijdschrift voor Demokratiesering van Opvoeding, Onderwijs, Vorming en Hulpverlening* (in 1981).

Maurits de Vroede (België) en W Frijhof (Nederland) dien huidig (1987) in die uitvoerende komitee van die *International Standing Conference for the History of Education* wat sedert 1979 bestaan. Hierdie liggaam publiseer onder andere 'n *International Newsletter for the History of Education* waarin die beoefening van en navorsing in die Historiese Opvoedkunde wêreldwyd, ook in Nederland en België, onder die loep geneem word.

2.5 Slotbeskouing

As die begroning en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde in die lande onder bespreking in oënskou geneem word, blyk dit dat die Teoretiese Opvoedkunde heelwat vinniger as die Historiese Opvoedkunde tot 'n volwaardige pedagogiekperspektief uitgebou is; dit het die totale opvoedingswetenskap tot voor die sestigjare van hierdie eeu in Nederland en België gedomineer. Trouens, die Historiese Opvoedkunde was tot op daardie stadium hoogstens 'n belangrike onderdeel van die Teoretiese Opvoedkunde. Gedurende die sestigjare het die laasgenoemde pedagogiekperspektief egter sy sentrale posisie binne die Pedagogiek begin verloor, terwyl die Historiese Opvoedkunde meer en meer daarin geslaag het om sy selfstandigheid as ondersoekveld te proklameer. As gevolg hiervan is die studieterrein van die histories-pedagogiese ondersoek veral gedurende die laat-sewentigerjare en daarna, aansienlik verruim: verskeie woordvoerders en beoefenaars van die Historiese Opvoedkunde het pleidooie gelewer ten gunste van 'n breë inter- en multidissiplinêre benadering. Dit is

gepas om in dié verband na die Belgiese pedagogieker, Maurits de Vroede te verwys. In sy onlangse (1986) deurskouing van die “nuwe” Historiese Opvoedkunde in België het De Vroede volgens R J Wolff (1986:30) daarvoor gepleit “that historians of education not forget the problems and issues of pedagogy over their traditional academic preoccupation with politics and culture. The history of education should be placed in its broad social context — historians of education should not free themselves from their school- and classroom-centered pedagogical orientation — the schoolroom and pedagogical conceptions are part and parcel of that social, political, and cultural context.”

3 Die vestiging en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde in Suid-Afrika

3.1 Oriëntering

Soos dit hieruit sal blyk, het die Pedagogiek plaaslik eers relatief laat sy beslag as ’n selfstandige wetenskap gekry. M J Langeveld se *Beknopte theoretiese pedagogiek* wat in 1944 verskyn het, is wyd in Suid-Afrika gelees en het moontlik die impetus vir die pedagogiekdenke alhier verskaf. Om hierdie rede het die vestiging en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde, soos in Nederland en België, eweneens redelik laat geskied.

Daar sal aangetoon word dat die oorgrote meerderheid werke wat vóór 1958 verskyn het, hoofsaaklik op ’n bloot chronologiese weergawe van die onderwysgeskiedenis van Suid-Afrika toegespits was. Van ’n spesifieke binding aan of vertrekpunt uit die pedagogiese was daar haas geen sprake nie. J Chris Coetzee se *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde* van 1958 kan uitgesonder word as die eerste daadwerklike poging om dié vakgebied as ’n volwaardige pedagogieperspektief in Suid-Afrika te vestig. Hoewel P Pistorius, P van Zyl, A J Basson, S S Barnard en andere hulle veral ná 1966 telkens oor die Historiese Opvoedkunde uitgespreek het, het hulle hoofsaaklik daarin geslaag om die gedagtes van Coetzee te herbevestig. Daar sal daarom in meer besonderhede gekonsentreer word op:

- J Chris Coetzee se grondleggingswerk;
- F J Potgieter se uitsprake rondom ’n moontlike ordeningswyse vir dié vakgebied;
- J J Pienaar se betekening van die Historiese Opvoedkunde as Temporaliteitspedagogiek en sy pleidooi om samewerking van dié wetensterrein met die Fundamentele Pedagogiek;
- I S J Venter se teoretiese begronding van die Historiese Opvoedkunde aan die hand van ’n aantal grondstrukture.

3.2 Die Historiese Opvoedkunde: onderwysgeskiedenis of (deel-)wetenskap?

Hoewel bydraes oor die onderwysgeskiedenis in Suid-Afrika reeds aan die einde van die vorige eeu en die begin van die huidige eeu verskyn het, verwys F J Potgieter (1976b:121) daarna as “produkte uit die penne van pseudo-historici wat die feitlikhede nagevors het en dit chronologies beskikbaar gestel het”. A M C Theron voer die argument rondom die ontwikkelingsgang van die Historiese Opvoedkunde alhier 'n stap verder. Hy verwys na M E McKerron se opmerking in 1934 dat “(u)ntil a few years ago the study of the history of education in this country (South Africa) was almost completely neglected”. (Theron 1984:167). Dit blyk dus dat dié perspektief van die Pedagogiek gedurende die eerste drie dekades van die twintigste eeu nog 'n betreklik onbekende wetensterrein was.

3.2.1 Die eerste pioniers dui die ontwikkelingslyn van ons onderwysgeskiedenis aan

E G Malherbe se *Education in South Africa. Vol 1: 1652 – 1922* wat in 1925 verskyn het, kan as een van die eerste histories-opvoedkundige werke in Suid-Afrika beskou word. Dié werk is geskryf vanuit die perspektief van beheer en administrasie van die onderwys in Suid-Afrika en kan hoogstens as 'n boekstaving en bespreking van ons eie onderwysgeskiedenis in genoemde tydperk beskou word; kennis hiervan dien egter vir Malherbe as 'n noodsaaklike professionele toerusting vir voornemende onderwysers.

'n Werk wat ongetwyfeld ook vermelding verdien, is dié van M E McKerron, *A History of Education in South Africa (1652 – 1932)*, wat in 1934 verskyn het. Hierin belig sy die belangrikste aspekte van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel. Soos Malherbe is McKerron ook daarvan oortuig dat onderwysstudente die Suid-Afrikaanse onderwysgeskiedenis moet bestudeer aangesien dit onder meer sal meehelp om die gesindhede van professionele verantwoordelikheid en waardigheid by hulle te kweek.

In die jare wat gevolg het, het ook ander belangwekkende pionierswerke rakende die onderwysgeskiedenis hier ter plaatse verskyn. P S du Toit se *Onderwys aan die Kaap onder die Kompanjie, 1652 – 1795* wat in 1938 verskyn het, is ses jaar later (1944) opgevolg met *Onderwys aan die Kaap onder die Bataafse Republiek, 1803 – 1806*. A K Bot laat in 1951 *Die ontwikkeling van onderwys in Transvaal* die lig sien. In die veel gelese *Onderwys in Suid-Afrika, 1652 – 1956* wat in 1958 onder J Chr. Coetzee se redakteurskap verskyn het, en B F Nel se *Aspekte van die onderwysontwikkeling in Suid-Afrika* (1959), is sekere opvoedingsprobleme of -temas ook toegelig.

As die ontwikkelingslyn van die Historiese Opvoedkunde in ons land tot hertoe in oënskou geneem word, blyk dit dat die voorgenoemde pioniers se werke nog grootliks as geskiedenis van die opvoeding of kultuur-

geskiedenis — antkwaries-chronologiese (onderwys)geskiedskrywing — beteken kan word; die opvoedingsverskynsel is tot hiertoe nog nie werklik histories-pedagogies bevra nie. Aan dié eis om wetenskaplike bevraging en daarmee saam die grondvesting van die Historiese Opvoedkunde as 'n volwaardige pedagogieperspektief in ons land, sou weldra voldoen word.

3.2.2 J Chr Coetzee dien as grondlegger van die Historiese Opvoedkunde as deelwetenskap

Sedert die verskyning van die vooraanstaande Nederlandse pedagogieker M J Langeveld se *Beknopte theoretische pedagogiek* in 1944 het die pedagogiekdenke ook in Suid-Afrika skielik stukrag gekry. Verskeie plaaslike pedagogiekers het sinvol geantwoord op die hoë eis van wetenskaplikheid wat aan hulle gestel is en het op indringende wyse hul onderskeie pedagogieperspektiewe as volwaardige deeldissiplines van die Pedagogiek uitgebou. Wat die Historiese Opvoedkunde betref, kan J Chris Coetzee as die eintlike grondlegger van dié perspektief op die opvoedingsverskynsel waardeer dit op wetenskaplike wyse histories-pedagogies bevra word, beskou word.

In 1958 het Coetzee se alombekende *Opvoedkundige Teorie en Praktyk* deur die Eeue (wat reeds in 1943 vir die eerste keer verskyn het) een van sy talle herdrukke beleef en is die titel van die werk terselfdertyd verander na *Inleiding in die Historiese Opvoedkunde*. Die skrywer het met die verskyning van dié werk in 1958 'n uiters sinryke inleidende hoofstuk bygevoeg aangaande die Historiese Opvoedkunde as (wetenskaplike) pedagogieperspektief. Hiermee is, vir die eerste keer in Suid-Afrika, gepoog om die veld van ondersoek, die metode, en die ontwikkelingsgang van die Historiese Opvoedkunde te boek te stel.

Coetzee vereenselwig hom met dié beoefenaars wat nie blote onderwysgeskiedenis ten doel het nie, want "(p)er slot van rekening beoefen die opvoedkundige die Historiese Opvoedkunde ... om die sin en betekenis van die histories-opvoedkundige gegewens vir die hede en die toekoms" te ontdek (Coetzee 1958:11). Die Historiese Opvoedkunde as geesteswetenskaplike ondersoekveld is vir hom ook 'n normatiewe wetenskap wat daarop neerkom dat dié wetensterrein wel 'n streng wetenskaplike metode volg en uit en uit wetenskap is, maar nie onpartydig kan en mag staan nie; dit is altyd 'n weerspieëling van die beoefenaar se (prinsipiële) lewens- en wêreldbeskouing. Wat die sinrykste ondersoekmetode vir hierdie vakgebied betref, propageer Coetzee die histories-wetenskaplike metode van ondersoek, aangesien die opvoedingsverskynsel in sy tydsverband alleen geken en verhelder kan word deur toepaslike histories-pedagogiese gegewens te versamel, dit krities te beoordeel en dit dan op skrif te stel.

Coetzee beskou die Historiese Opvoedkunde om die volgende redes as een van die waardevolste pedagogieperspektiewe:

- dit is 'n onmisbare hulpmiddel by die vorming van die onderwyser en die pedagogieker;
- dit stel die mens in staat om die opvoedingsverlede te begryp;
- dit verskaf die inligting en agtergrond waarsonder geen eietydse opvoedingsteorie en -praktyk begryp kan word nie; en
- dit verskaf een van die belangrikste fundamente waarvolgens daar vir die toekoms beplan kan word.

Die opvattinge van Coetzee waarna so pas verwys is en vele ander oor hierdie wetensgebied van die Pedagogiek het as basis gedien vir die gespreksvoering oor die vak wat na die middel sestigerjare op dreef gekom het. Hoewel P Pistorius hom in sy werk, *Gister en vandag in die opvoeding* wat in 1966 vir die eerste keer verskyn het telkens oor die Historiese Opvoedkunde uitgespreek het, het hy eintlik niks nuuts tot die uitsprake wat J Chr. Coetzee daarop nagehou het, bygevoeg nie. 'n Jaar na Pistorius se herbevestiging van Coetzee se siening rondom die Historiese Opvoedkunde, kom F J Potgieter egter met heelwat vernuwende insigte ten opsigte van dié wetensterrein na vore.

3.2.3 F J Potgieter voorsien die Historiese Opvoedkunde van 'n moontlike ordeningswyse

In etlike bydraes wat vanaf 1967 tot in die tagtigerjare verskyn het, het F J Potgieter heelwat innovasies voorgestel. In 'n publikasie wat in 1967 verskyn, *Historiese Pedagogiek en Geskiedenis van die Onderwys*, waarsku hy beoefenaars van die Historiese Opvoedkunde om nie verstrengel te raak in die historiese ter wille van die historiese nie; elke beoefenaar moet eerstens pedagoog (pedagogieker) en tweedens historikus wees. In 'n tydskrifartikel wat in dieselfde jaar die lig sien en wat hy as *A modern approach to historical pedagogy* betitel, omskryf Potgieter (1967a:98) dié vakgebied as "pedagogy interested in the history of the pedagogical situation and not history interested in education". Ander belangwekkende insigte wat Potgieter (1967b:113) in die sestigerjare lewer, is:

- dat interdisiplinêre samewerking tussen die beoefenaars van die verskillende pedagogiekperspektiewe aangemoedig moet word sodat spanwerk uiteindelik die pedagogiek en die pedagogiese handeling sal dien;
- dat histories-pedagogiese navorsing nie globaal-chronologies sal geskied nie: die tematologiese benadering waardeur navorsing op 'n enkele tema (en aanverwante probleme) toegespits word, moet voorrang geniet.

In aansluiting by sy vorige opmerkings in hierdie verband blyk dit dat Potgieter in sy *Historiese Wordingskunde* wat in 1980 verskyn het, nog steeds op soek was na vernuwing, maar veral ook 'n verruiming van die Historiese

se Opvoedkunde. Volledige besonderhede kan in sy genoemde werk (Potgieter 1980:1—55) nagelees word, daarom sal daar vervolgens net na enkele hoofmomente in sy besinning oor 'n moontlike ordeningswyse van die leerstof van die vak verwys word.

Potgieter se hoofargumente is:

- dat die geskiedenis van die kinderlike wording 'n integrale deel van 'n groter menslike wordingsstelsel uitmaak. Die bestudering van die kinderlike wording binne die geheelperspektief van menslike wording in historiese perspektief sal dan as *Historiese Wordingskunde* bekend staan. Wording dui vir hom op geordende en geleidelike voortgang wat as positiese wording of ektropie beskou kan word;
- dat die wording van die mensheid in sy totaliteit die agtergrond vir die wording van die kind in 'n besondere tydperk verskaf. Potgieter onderskei in die verband ses epogge of tydperke wat weer met die ses wordingsfasies van die kind korrespondeer, naamlik:
 - die argaïese epog (miljoene jare gelede) wat korrespondeer met die suigeling;
 - die magiese epog ($\pm$ 6000 v.C.) wat korrespondeer met die kleuter;
 - die mitiese epog ($\pm$ 2100 v.C.—0) wat korrespondeer met die skoolbeginner;
 - die normatief-manuale epog (0—1500 n.C.) wat korrespondeer met die puber;
 - die mentaal-analitiese epog (1500 n.C.—1945) wat korrespondeer met die adolessent; en
 - die funksioneel-tegnologiese epog wat korrespondeer met die volwasse.

Bogenoemde tydperke met hulle korresponderende kinderlike wordingsfasies kan volgens Potgieter hoogstens onderskei maar nooit geskei word nie aangesien alle nasies/volke — ook die kind in wording — hulself vandag, soos in die verlede, nie op dieselfde wordingsvlak of -niveau bevind nie. Op sterkte hiervan verklaar Potgieter dat die menslike (kinderlike) wording binne hierdie intergerelasioneerde sisteme nie beskryf, verklaar en begryp kan word aan die hand van opvoedingsgebeure in tydsperspektief (temporaliteit) of verandering (metabole) nie, maar slegs binne die konteks van die totale wording. Die oplossing lê vir hom daarin dat slegs 'n multidissiplinêre span wetenskaplikes reg kan laat geskied aan die begryping van onder meer die sin van die menslike bestaan binne 'n supersisteme en die opvoeding- en onderwysstelsel binne hierdie groter verband.

As die voorafgaande uiteensetting in oënskynlike geneem word moet Theron (1984:211) gelyk gegee word dat Potgieter se bydrae ten opsigte van die *Historiese Opvoedkunde* veral geleë is in sy daarstelling van 'n besondere

ordeningswyse van historiese feite ten einde onder meer kinderlike wording beter te begryp, asook in sy pleidooi vir 'n verruiming van die vakterrein deur in die beoefening daarvan gebruik te maak van die sogenaamde sisteemdenke. Wat die laasgenoemde betref het Potgieter van die intulogiese sisteemmodel gebruik gemaak om samehange en wording in een geheelmodel saam te vat.

3.2.4 J J Pienaar gee beslag aan die Temporaliteitspedagogiek

Met Pienaar se ondersoek in 1967 na redes waarom die Historiese Opvoedkunde in sekere plaaslike kringe asook elders aan 'n sogenaamde miskenning onderworpe was, identifiseer hy etlike faktore as moontlike oorsake. Pienaar (1967:445 – 448) noem in dié verband:

- die hedonistiese aangegrypendheid van die twintigste eeuse mens wat daarop neerkom dat slegs dit wat “bruikbaar” of nuttig is — die utiliteits-idee — as waardevol beskou word. Die historiese ingesteldheid word daarom tot 'n groot mate oorboord gegooi;
- die oorweldigende prominensie wat die empiriese wetenskappe ten koste van die historiese ingesteldheid kry;
- die onvermoë van talle pedagogiekers om die historiese metode korrek te gebruik en waardeur hoogstaande navorsing gekortwiek word.

In dieselfde publikasie van 1967 en waarin hy die bestaansrelasie van die Historiese Opvoedkunde ondersoek, voer Pienaar die argument dat hierdie wetensgebied 'n deelperspektief van die Pedagogiek is en nie van die Geskiedenis nie. Net soos die Sosiologie, die Sielkunde en die Filosofie kan die Geskiedenis egter as 'n hulpwetenskap van die Historiese Opvoedkunde beskou word. Pienaar stel dit uitdruklik dat al sodanige hulpwetenskappe deur die opvoedkundige vanuit die pedagogiese denke geïnterpreteer moet word alvorens dit vir die Pedagogiek betekenisvol word. Ook ten opsigte van die ander pedagogieperspektiewe kry die Historiese Opvoedkunde 'n eie terrein en karakter langs hulle deurdat dit uitsluitlik gemoeid is met die kind se gesitueerdheid in die tyd (Pienaar 1967:445 – 448).

Met sy kernuitspraak van 1967 as knooppunt, naamlik dat die kind se gesitueerdheid in die tyd die vertrekpunt van die Historiese Opvoedkunde aandui, publiseer Pienaar in 1974 sy welbekende *Temporaliteitspedagogiek*. Hierdie werk kan as't ware as sy vakteoretiese 'geloofsbelydens' beskou word: Sy pedagogiekenke in die algemeen en sy beskouinge oor die Temporaliteitspedagogiek (= Historiese Opvoedkunde) in die besonder word daarin uiteengesit.

Die hoofmomente waarin Pienaar na die Historiese Opvoedkunde as Temporaliteitspedagogiek verwys, kom daarop neer:

- dat die opvoedingsverskynsel in die tyd die vertrekpunt moet wees aangesien die mens 'n temporaliteitsgemoeide wese is. In hierdie verband verklaar Pienaar (1974:27 – 28): “Op die vraag met watter tydsvalensie die historiese pedagogiek opereer moet die antwoord wees met die ontiese trias: verlede en toekoms as teenwoordiggestelde hede ... (daarom kan dit) effektiwer met die begrip temporaliteitspedagogiek besê word”;
- dat die kennisveld bestaan uit 'n basisveld “as die totale omvattende, aan die hand van bronne (primêr en sekondêr) gekonstrueerde veld”, 'n bevragingsveld wat vanuit die pedagogiekdenke en pedagogiekkennis van vandag moet gekied en 'n *paedagogica perennis* waardeur die pedagogiese wesenlikhede as vasstaande pedagogiese essensies wat perenniaal (konstant) geldig bly, aangetoon word (Pienaar 1974:30 – 34);
- dat dit nie in 'n metode-monisme moet verval deurdat daar slegs van die historiese metode gebruik gemaak word wanneer navorsing onderneem word nie. Pienaar propageer eerder 'n pluralistiese standpunt waardeur 'n veelheid van metodes in die metodologiese verkenning betrek word. Die historiese metode word gebruik om die basisveld te rekonstrueer waarna die bevragingsveld wat “die werklik-pedagogiese bemoeienis wat dieper en verreikender is as die eerste veld (basisveld) wat betree is”, gekonstitueer word. Die bevragingsveld geskied aan die hand van die eksemplariese, metabletiese en veral die fenomenologiese metodes van ondersoek. Die eksemplariese metode beteken dat 'n eksemplaar (voorbeeld) wat verteenwoordigend is van die geheel in diepte en so volledig moontlik bestudeer word. Hiermee word 'n oppervlakkige kennis van 'n omvangryke veld van ondersoek vermy. Die fenomenologiese metode beskou Pienaar as uiters belangrik aangesien dit die navorser in staat stel om by die *paedagogica perennis* uit te kom. Die *paedagogica perennis* impliseer dat die pedagogiese essensies nou onthul of tot spreke gebring is. Hiermee is die metodologiese verkenning voltooi (Pienaar 1974:34 – 42);
- dat die Fundamentele Pedagogiek en die Historiese Opvoedkunde wedyersyds op mekaar aangewese is. Pienaar kwalifiseer sy standpunt deur daarop te wys dat die beoefenaar van die Historiese Opvoedkunde die opvoedingsverlede bevra aan die hand van die fundamentele essensies wat die fundamentele pedagogieker blootlê. Daarteenoor is dit die histories-opvoedkundige navorser wat die fundamentele pedagogieker steun in sy soeke na wesenlikhede want eersgenoemde gaan dié onthulde wesenlikhede (essensies) verifieer ten opsigte van hul geldigheid in die tyd (Pienaar 1974:46 – 48).

Pienaar herbevestig in 1982 sy voorkeur vir die Temporaliteitspedagogiek as benaming vir die pedagogiekperspektief onder bespreking, terwyl hy terselfdertyd 'n poging aanwend om dié deeldisipline te omskryf. Volgens hom behels dit 'n bestudering van “die opvoedingsverskynsel in sy tydsbetrokkenheid waarby nie net die verlede nie maar ook die toekoms en die

hede ter sprake kom en nie net die veranderlike nie, maar ook die onveranderbare” (Pienaar 1982:148).

In ’n neutedop saamgevat blyk dit dat Pienaar die tydlike (temporaliteit) sentraal gestel het in sy denke oor die Historiese Opvoedkunde wat hy om klaarblyklike redes as Temporaliteitspedagogiek kategoriseer. Vir Venter konstitueer die tydlike maar een van ’n hele aantal grondstrukture waarop die Historiese Opvoedkunde gegrondves word.

3.2.5 I S J Venter identifiseer die grondstrukture van die Historiese Opvoedkunde waardeur die ‘moderne’ benadering beslag kry

In talle publikasies vanaf 1969 tot 1986, van hoofsaaklik vakteoretiese aard, het I S J Venter ’n geweldige groot en uiters sinvolle bydrae gelewer om die Historiese Opvoedkunde as volwaardige deeldisipline van die Pedagogiek teoreties te begrond. In 1976 verskyn sy monumentale werk, *Die Historiese Opvoedkunde*, wat steeds as die belangrikste en volledigste boekstaving van vakteoretiese aangeleenthede rondom dié wetensterrein beskou word. Die outeur vermeld dit tewens in die voorwoord dat daar tot op daardie stadium (1976) nog geen omvattende werk in Suid-Afrika of in die buiteland gepubliseer is oor die teoretiese grondstrukture van die Historiese Opvoedkunde nie en dat hy inderdaad ’n nog onontginde terrein betree.

In die eerste gedeelte van die werk skets Venter die oorsprong en ontwikkeling van die Historiese Opvoedkunde in enkele lande en kom tot die gevolgtrekking dat daar veral sedert die vyftigerjare van die huidige eeu hier ter plaatse asook in oorsese lande ’n hernieude belangstelling in die beoefening van hierdie vakrigting posgevat het.

Die grootste bydrae van Venter is egter daarin geleë dat hy beslag gee aan die grondstrukture waarmee die Historiese Opvoedkunde as pedagogieperspektief gemoeid is. Daar sal vervolgens kortliks by elkeen van die sewentien grondstrukture⁶ wat tegelykertyd vir Venter die aard en wese van dié wetensterrein aandui, stilgestaan word:

- Die pedagogiese as grondstruktuur dien as riglyn vir die historiesepedagogiese ondersoek: die opvoedingsverlede moet bevra en beoordeel word aan die hand van pedagogiese kriteria wat in die verlede self gevind word (is).
- Die benaming “Historiese Opvoedkunde” dui reeds op die *historiese* as grondstruktuur: daar word naamlik ’n studie gemaak van die opvoeding (en die gepaardgaande verskynsels en situasies) soos dit deur die loop van die eeue gemanifesteer is.
- Die *tydlike* (temporaliteit as grondstruktuur) word onderskei op grond van die bedinking en beskrywing van die opvoedingsverskynsel in

tydsperspektief waarin al drie die tydsmodi — verlede, hede en toekoms — 'n gelyke rang beklee.

- Die ruimtelike vorm saam met temporaliteit die twee grondkategorieë van die menslike bestaan waarby die opvoeding ingeslote is. Dit is die opvoedingsruimte, wat daarop neerkom dat die mens deur die eeue 'n bepaalde ruimte benodig het waarin die opvoedingshandeling voltrek kan word, wat vir die Historiese Opvoedkunde van besondere belang is.
- Die veranderlike (metabletiese) as grondstruktuur is gesetel in die feit dat die opvoeding as maatskaplik-kulturele verskynsel nog altyd aan verandering (wording, ontwikkeling) onderworpe was. Bowendien is die Historiese Opvoedkunde direk gemoeid met die veranderende en steeds veranderende opvoedingsgebeure wat onder meer in die teorie en praktyk van die opvoeding kenbaar was en nog is.
- Soos in die voorafgaande grondstruktuur aangedui, het die opvoeding deur die eeue heen as 'n substruktuur van die sosiokulturele gegeld. Vanweë hierdie wisselwerking tussen die opvoeding en die maatskaplike word die laasgenoemde ook as 'n grondstruktuur van die Historiese Opvoedkunde gekategoriseer.
- Ook oor die kulturele as grondstruktuur hoef weens die bekendheid van die verband tussen die opvoeding en kultuur, asook die sosiale, nie uitgebrei te word nie. Dit is teweens 'n oorbekende feit dat die beoefenaar van die Historiese Opvoedkunde 'n deeglike studie van die besondere gemeenskapskulture wat op bepaalde tye bestaan het moet maak, alvorens die teorie en praktyk van die opvoedingsverlede goed verstaan kan word.
- Die lewensvormlike as grondstruktuur verwys na die gemoeidheid met waardes en norme. Wanneer die historiese opvoedkundige die opvoedingsverlede in oënskou neem moet hy let op die waardes en norme — die normatiewe — wat deur die tyd heen in swang was. Dit blyk dat die normatiewe die stukrag agter die skepping van 'n menswaardige, eties-beskaafde en opgevoede lewensontwikkeling en -bestaan was (en is).
- Die menslike (antropologiese) en die eksistensiële word as intergerelationeerde grondstrukture onderskei. Die menslike spreek uit die feit dat dit in die pedagogiek oor die verheldering van die werklikhede as 'n vraag aangaande die mens as antropos gaan. In wese gaan dit in die bestudering van die opvoedingsverlede daarom ook om die mens en sy opvoeding tot 'n selfstandige, volwasse wese. Die eksistensiële gee uitdrukking aan die menslike bestaan binne die totaliteit van omstandighede wat hom omring en hoe hy hom teenoor God, die wêreld en sy medemens verantwoord.
- Die fenomenologiese as metodiese denkwysie en die opvoedkundige toepassing daarvan kom daarop neer dat die ondersoeker sy eie vooroordele opsy skuif sodat die fenomeen of verskynsel — die opvoedingsverskynsel — onbelemmerd tot hom spreek. Hoewel Venter die fenomenologiese as grondstruktuur van die histories-opvoedkundige ondersoek

kategoriseer, kan dit bevraagteken word of 'n metodiese denkwysie wel op die status van 'n grondstruktuur kan aanspraak maak.

- Die *linguistiese* grondstruktuur dui daarop dat onderwys en opvoeding deur die tyd heen hoofsaaklik deur middel van taal geskied het. Die beoefenaar van hierdie wetensterrein kan dus die mens en sy opvoeding beter leer ken deur te let op die taal wat in die verlede aangaande die onderwys en opvoeding gebesig is.
- Die *personale* speel 'n beduidende rol in die *Historiese Opvoedkunde*; aangesien die denkvrugte van groot denkers oor die opvoeding, die opvoedings- en opvoedkundige wording en ontwikkeling in die verlede gestimuleer en gedra het en steeds baie betekenisvol vir die heersende opvoedingsteorie en -praktyk is.
- Die *Historiese Opvoedkunde* as die wetensterrein wat die opvoedingsverskynsel in tydsperspektief bestudeer, is as sodanig ten nouste gemoeid met die *antinomiese*. Die *antinomiese* dui op *strydighede* tussen wette of beginsels soos onder meer feite-gebondenheid teenoor persoonlike beoordeling, historisiteit teenoor toekomsgerigtheid, vergelyking teenoor konteks-gebondenheid, om maar enkeles te noem.
- Die *probleem-historiese* of *tematologiese* benaderingswyse, waarvolgens die opvoedingsverlede aan die hand van bepaalde aktuele probleme of temas oopgedek word, het besondere toepassingsmoontlikhede in die *histories-opvoedkundige* ondersoek. As tydgemoeide wetensterrein kan hierdie benaderingswyse van groot nut wees nie net met betrekking tot die verlede nie maar ook om kontemporêre opvoedingsvraagstukke (probleme, temas) te verhelder en moontlike riglyne vir die toekoms uit te stippel. Soos dit die geval met die *fenomenologiese* is, is dit egter debatteerbaar of die *probleem-historiese* benaderingswyse as 'n grondstruktuur gekategoriseer kan word.
- Die *hede- en toekomsgerigtheid* van die *Historiese Opvoedkunde* het reeds by die bespreking van die voorafgaande asook ander grondstrukture (die *historiese*, die *tydlike*, e.d.m.) ter sprake gekom. Al wat daaraan toegevoeg kan word is dat Venter dit met Augustinus eens is dat die hede in enige ondersoek van die verlede die uitgangspunt (vertrekpunt) moet wees: 'n hede met betrekking tot die verlede, 'n hede met betrekking tot die hede en 'n hede met betrekking tot die toekoms.
- Die *religieuse* kan as die 'hoogste' grondstruktuur beskou word aangesien dit rigting gee aan al die mens se lewensfunksies en waarby sy wetenskapsbeoefening ingesluit is. Hoe "wetenskaplik" en "objektief" die beoefenaar van die *Historiese Opvoedkunde* dus ookal poog om sy geesteswetenskaplike wetensterrein te beoefen, sy religieuse grondmotief en sy lewens- en wêreldbeskouing sal steeds in sy werk weerspieël word.

Dit blyk duidelik uit die bespreking dat die grondstrukture deur Venter geïdentifiseer 'n *samehang* met mekaar vertoon en reeds eksplisiet of im-

plisiet die belangrikste struktuurelemente ten opsigte van die aard en wese van die Historiese Opvoedkunde bevat. Uitgaande van die kernuitsprake daarin vervat en waardeur hy die Historiese Opvoedkunde teoreties begrond het, kwalifiseer Venter (1967:35) dié wetensterrein: “as ’n histories-sistematiese aangeleentheid, ... ondersoek, interpreteer en beskryf (dit) die struktuursamehang van die opvoedingsverskynsel of -werklikheid as historiese gegewendheid in sy verlede- en tydsbepaaldheid met die oog op die verheldering van die hede en verskaffing van vergesigte vir die toekoms”.

Venter spreek hom in ’n tydskrifartikel wat in 1984 verskyn het sterk uit teen sekere van die ouere benaderingswyses wat van die Historiese Opvoedkunde gewone geskiedenis (of op sy beste: kultuurgeskiedenis) gemaak het en die uitwerking gehad het dat die student onder ’n massa feitelikheide, datums, name en tydperke begrawe is. Hy verwys hier kennelik na die fase wat die grondlegging van die Historiese Opvoedkunde deur J Chr. Coetzee in 1958 voorafgegaan het en stel dit teenoor die ‘moderne’ benadering wat hemelsbreed daarvan verskil: dit is prikkelend, interessant en lonend, en onder andere onontbeerlik in die professionele gereedmaking van die aspirant-onderwyser (Venter 1984:61).

Notas

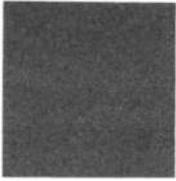
1. Van Rensburg (1986:140) omskryf die Ontologie as “die wetenskap wat die gewone syndes (ontsiteite) op wetenskaplik-verantwoorde wyse verwoord”.
2. Aangesien Theron (1984:122—165) ’n diepgaande en volledige studie hieroor onderneem het, sal daar noodwendig swaar op dié navorsing geleun word; spesifiserende erkennings van die bron word daarom tot die minimum beperk.
3. Dodde verkies die naam vir die Historiese Opvoedkunde omdat dit vir hom oorkoepelend na beide die Historiese Opvoedkunde en die Historiese Onderwyskunde verwys.
4. Van Rensburg (1986:9) omskryf die Andragogiek as “die wetenskap van die onderlinge begeleiding van volwassenes”.
5. Venter (1986:32—39) gee ’n volledige uiteensetting hiervan.
6. Volledige besonderhede hieroor kan in Venter (1976:35—187) nagelees word; spesifiserende erkennings van die bron word daarom vermy.

Bibliografie

- Coetzee, J.C. 1958. *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*. Johannesburg: Voorrekkerspers.
- Dilthey, W. 1934. *Gesammelte Schriften*, vol. IX Leipzig: Teubner.
- Dilthey, W. 1976. *Selected Writings*. London: Cambridge University Press.
- Oberholzer, C.K. 1965. *Prolegomena van ’n prinsipiële pedagogiek*. Kaapstad: HAUM.

- Pienaar, J.J. 1967. "Die Historiese Pedagogiek in sy bestaansrelasie". *Paedagogische Studiën*, vol. 44, nr. 10.
- Pienaar, J.J. 1974. *Temporaliteitspedagogiek*. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth, navorsingspublikasie C6.
- Pienaar, J.J. 1982. "Verantwoording van die Temporaliteitspedagogiek as Deeldisipline". *Die kind en opvoedingsprobleme*. Publikasiereeks van SAVBO, nr. 16.
- Potgieter, F.J. 1967a. "A modern approach to historical pedagogy". *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir die Pedagogiek*, vol. 1, nr. 2.
- Potgieter, F.J. 1967b. "Historiese Pedagogiek en Geskiedenis van Onderwys", in: Cronjé, G., *Aspekte van die Suid-Afrikaanse Historiografie*. Pretoria: Van Schaik.
- Potgieter, F.J. 1980. *Historiese Wordingskunde*. Pretoria: HAUM.
- Theron, A.M.C. 1984. *Die Historiese Opvoedkunde: Begroning en Ontwikkeling*. Ongepubliseerde proefskrif. Pretoria: Unisa.
- Van Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. 1986. *Fundamenteel-Pedagogiese Begripsverklaringe — 'n Inleidende Oriëntering*. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- Venter, I.S.J. 1976. *Die Historiese Opvoedkunde*. Durban: Butterworth.
- Venter, I.S.J. 1984. "Die historiese opvoedkunde — 'n dissipline wêreldwyd beoefen". *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, vol. 4, nr. 2.
- Venter, I.S.J. & Verster, T.L. 1986. *Opvoedingstemas in Tydsperspektief*, deel 3. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Wolff, R.J. 1986. "European Perspectives on the History of Education." *History of Education Quarterly*. vol. 26, nr. 1.

twee



Opvoedingsdissipline: 'n histories-eksemplariese perspektief

1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word 'n eksemplariese skou rakende die gedagtes van drie opvoedkundiges uit drie verskillende tydperke aangebied. Plato (427 – 347 v.C.), Martin Luther (1483 – 1546) en John Dewey (1859 – 1952) as verteenwoordigers van respektiewelik die klassieke tydperk, die hervorming en die moderne tydperk se menings rakende opvoedingsdissipline word op eksemplariese wyse aangebied ten einde 'n oorsigtelike skou wat gewoonlik gepaard gaan met 'n globale dekking te vermy. Nietemin kan daar in 'n werk van dié omvang noodwendig ook nie te gedetailleerd te werk gegaan word nie.

Die doel met hierdie hoofstuk is om aan te dui dat die hedendaagse opvoeder/onderwyser nog steeds gedagtes vanuit die opvoedingsverlede met betrekking tot opvoedingsdissipline in oënskou kan neem ten einde sy insig in en toepassing van opvoedingsdissipline — wat beskou kan word as dit wat gedink en gedoen word deur die opvoeder om die opvoedeling op die pad van vasgestelde norme te hou of hom daarheen terug te bring — te verbeter.

2 Plato (427 – 347 v.C.)

2.1 Inleiding

Alhoewel Plato in sy omslagtige argumentatiewe filosofiese uitsprake homself nie so dikwels as wat verwag sou word direk uitspreek oor dissipline nie, kan mens nietemin korrek aflei dat sy opvoedingsdenke in totaliteit gesentreer was rondom opvoedingsdissipline. Hy stel dit immers duidelik dat opvoeding sinoniem is met dissipline self soos wat dit blyk uit sy definisie van opvoeding: “Education then, is a matter of disciplined feelings of pleasure and pain” (Plato 1978:86). Dit sou impliseer dat die opvoedingsdoel, en die wyses waarvolgens laasgenoemde verwerklik kon word, voortdurend aspekte met betrekking tot opvoedingsdissipline sou impliseer.

Plato se opvoedingsdoel veronderstel deug: “(Plato had) in mind (an) education from childhood in virtue, a training which produces a keen desire to become a perfect citizen who (knew) how to rule and be ruled as justice (demanded)” (Plato 1978:73, eie kursivering).

Wanneer na die volgende vier komponente gekyk word waaraan die burger van Plato se utopiese staat (genoem *Magnesia* in sy *Laws*) moes voldoen, naamlik regverdigheid, selfbeheersing, goeie oordeel asook moed, word die noue ooreenkoms tussen opvoedingsdissipline en opvoedingsdoelstelling weer eens geïmpliseer. Hulle moes egter as 'n geheel gerealiseer word: “...but I (Plato) took strong exception to their aiming at only a part of virtue instead of the whole” (Plato 1978:160). Deug word deur Plato beskou as 'n saamgestelde geheel of 'n enkele entiteit. (Volgens dié skrywer baseer Plato hierdie siening rakende die pluraliteit in eenheid op sy siening dat die hemelliggame wat van 'n goddelike oorsprong is op 'n vasgestelde (eenvormige) wyse beweeg, alhoewel hulle wel onderskei kan word (sien onder andere Plato 1978:429 en 527). 'n Goeie oordeel (wat Plato ook wysheid noem) het volgens hom die ander drie deugde oortref, moontlik omdat dit voorskrywend ten opsigte van die realisering van die ander deugde sou wees. Moed het hy as die deug beskou met die minste waarde om sodoende daarop te wys dat oorlog, wat normaalweg geassosieer word met moed, nie dié doelwit moes wees waarna gestreef word in 'n staat nie, maar eerder beskou moes word as instrumenteel tot die behoud van vrede.

Aangesien die gode die draers van deug was, moes die opvoedingsdoel volgens Plato noodwendig die goddelike kwaliteit van deug (gedissiplineerde ingesteldheid en optrede), wat onder andere weerspieël is deur die gode se gematigde, eerder as plesiergerigte optrede, impliseer. Die deugdelike optrede van die gode het dus volgens Plato die deugdelike optrede van die mens as teenprestasie vereis wat slegs deur opvoeding (of die sinoniem daarvoor in Platoniese terme naamlik dissiplinering) bereik kon word.

Plato het deug (as die uitkoms van suksesvolle opvoeding) egter beskou in terme van die figurering daarvan in 'n utopiese staat waarin laasgenoem-

de se belange voorkeur sou geniet bo enige individuele aspirasies. Die belang van die staat kan in moderne terme as uiters rigied bestempel word: Bykans geen vernuwing is daarin voorsien nie aangesien dit bykans perfek regeer sou word deur filosowe wat die waarheid (ofte wel abstrakte ideële konsepte soos onder andere deug) die beste sou begryp en daarvolgens 'n voorbeeldige lewe sou voer. Individuele belange moes dus deurentyd terugstaan vir die gemeenskaplike welvaart van die staat soos onder andere blyk uit die volgende respektiewelik algemene staatkundige sowel as opvoedkundige aanhalings:

... we maintain that laws which are not established for the good of the whole state are bogus laws, and when they favour particular sections of the community, their authors are not citizens but party-men; and people who say those laws have a claim to be obeyed are wasting their breath (Plato 1978:173).

en

Children must not be allowed to attend or not attend school at the whim of their father; as far as possible, education must be compulsory for 'one and all' (as the saying is), because they belong to the state first and their parents second (Plato 1978:293, eie kursivering).

2.2 Kernmomente van Plato se idees aangaande opvoedingsdissipline

Aangesien Plato opvoeding as dissiplinering beskou, sal die wyses (wat ook moontlik kernmomente genoem kan word) waarop dit volgens Plato bereik kon word, en wat onderskei kan word ten einde die jeug op te voed sodat die insigte van die filosowe prakties in opvoedingsverband sou figureer in sy utopiese staat, noodwendig met mekaar verband hou en oorvleuel.

2.2.1 Teregwysing

Die feit dat Plato inderdaad teregwysing as 'n inherente deel van opvoedingsdissipline beskou het kan geïllustreer word deur sy siening dat die kinders van diktators nooit sou uitblink, sover dit deug (Plato se opvoedingsdoel) aangaan, indien hulle nie tereggewys word nie. In hierdie verband verduidelik hy dat Cyrus (c.590 – 580 – 429 v.C.), die Persiese koning, ten spyte van sy verstandige heerskappy, die opvoeding van sy kinders verwaarloos het deurdat sy vroulike harem sy kinders bederf het asof hulle alreeds die geliefkoosdes van die hemel was. Die gevolg was dat sy kin-

ders sonder sy medewete nie aan “the traditional discipline” (Plato 1978:145) onderwerp is nie. Oormatige gemaksgoed het volgens Plato daartoe gelei dat hulle mekaar vermoor het na die dood van Cyrus. Met die oornam van die troon deur Darius (550 – 486 v.C.), wat nie ’n adellike opvoeding ondergaan het nie en gevolglik nie bederf is nie, is Persië weer eens oordeelkundig regeer. Tog het Darius, volgens Plato, sy seun Xerxes (519 – 465 v.C.) bederf met die gevolg dat Persië sedert die troonbestyging van Xerxes nie weer ’n ware koning, met hoë aansien, gehad het nie.

Wangedrag deur onderwyser óf kind verbonde aan die staatskool in Plato se utopiese staat moes gestraf word deur enige burger wat ’n afwyking van dit wat deur die regscode voorgeskryf is, waargeneem het. Daar word voorts gespesifiseer dat die kind in so ’n geval as ’n slaaf behandel moes word. Aangesien strawwe wat aan slawe en burgers opgelê is vir dieselfde oortredings nie gekorreleer het nie, kan ’n mens aflei dat sodanige straf nie gering sou wees nie: Indien ’n burger byvoorbeeld skuldig bevind sou word aan die verwydering van begrawe skatte moes ’n reputasie van ondeug aan hom toegedig word, terwyl ’n slaaf wat dieselfde oortreding begaan het, met sy lewe moes boet! Indien ’n burger ’n oortreding wat hy waargeneem het nie gestraf het nie, moes sy nalatigheid as ’n skandeler oortreding beskou word en moes die bewaker van die wette hom voortdurend onder observasie hou.

2.2.2 Indoktrinerings ten opsigte van die normatiewe

Opvoeding moes alreeds op ’n vroeë ouderdom begin. Die rede hiervoor was om gehoorsaamheid aan die staatswette — wat onverbiddelik gehoorsaam moes word — te verseker. Hierdie staatswette het die korrekte gedragskode weerspieël omdat die karakter van die filosoof-heersers wat tot die grootste mate die goddelike kwaliteite van deug bereik het, hierin weerspieël is. Die belang van opvoeding op ’n vroeë ouderdom blyk onder andere duidelik uit nog ’n definisie van wat Plato met opvoeding bedoel: “I call ‘education’ the initial acquisition of virtue by the child, when the feelings of pleasure and affection, pain and hatred, that well up in his soul are channelled in the right courses before he can understand the reason why” (Plato 1978:86). Die feit dat opvoeding en dissipline deur Plato as sinonime beskou is, blyk weer eens uit hierdie aanhaling.

Die terme plesier en pyn hou vir Plato onderskeidelik die betekenisse in dat liefde gekoester word jeens die staat se norme en dat dit wat teenstrydig is daarmee gehaat word. Vir ongedissiplineerde persone, wat hul eie belange voorop stel, sou die konsepte van plesier en pyn teenstrydig wees met dié van diegene wat waarlik weet dat ’n gematigde, gedissiplineerde, deugsame optrede die werklike bron van plesier inhou, terwyl optrede wat daarmee bots, in werklikheid skade of pyn aan die mens berokken.

Die feit dat die kind alreeds op so 'n vroeë ouderdom ingelyf moes word in dit wat reg en verkeerd is — Plato het trouens geglo dat gewoontes die beste vasgelê word in pasgebore kinders — kan beskou word as die rede waarom Plato in sy *Republic*, in teenstelling met sy siening wat hy huldig in sy *Laws*, selfs die pedagogies-onverantwoordbare aanbeveling maak dat daar afgesien moet word van 'n gesinslewe aangesien laasgenoemde onder andere die persoonlike aspirasies van die opvoeding kan bevorder. Volgens hom moes die verwekking van kinders tydens eugenetiese feeste, wat in platoniese terme beteken dat die heersers tydens seker staatsgeleenthede sou besluit watter manlike- en vroulike onderdane 'n kind moes verwek ten einde die beste produk (toekomstige burger van die staat) te verkry, bewerkstellig word. Die kinders sou dan deur staatskole grootgemaak word sodat ouers nie te veel liefde aan hul eie kind kon betoon, en sodoende diens aan die gemeenskap belemmer nie. Plato het dus nie gekroom om hom selfs voorskrywend ten opsigte van die intiemste verhoudinge uit te spreek nie: “. . . it would be a sin either for mating or for anything else in a truly happy society to take place without regulation. Our Rulers would not allow it” (Plato 1980:239). Vaders van kinders moes *alle* kinders wat gebore is in die sewende of tiende maand na sy tydperk as bruidegom aanspreek as seun of dogter terwyl dié kinders hom as vader moes ag. Kinders wat tydens dieselfde tydperk gebore is moes mekaar as broers en susters beskou.

Plato se siening dat selfs kinderspeletjies gekontroleerd moes plaasvind en dat geen vernuwing op die gebied van speletjies moes plaasvind nie, aangesien dit kon lei tot die omverwerp van die *status quo*, dui op die outokrasie waarmee Plato opvoedingsdissipline geassosieer het.

Blootstelling aan vreemde invloede moes tot die minimum beperk word. Slegs persone wat die ouderdom van veertig bereik het kon toegelaat word om ander state te besoek. Hierdie uitspraak vind aansluiting by Plato se siening dat indien die wette (die verteenwoordiging van deug) vir 'n baie lang periode onveranderd sou bly, dit as tradisie beskou sou word en niemand sou poog om daaraan te verander nie.

2.2.3 Respekbetoning aan meerderes

Plato se utopiese staat, hetsy teoreties benader (soos in Plato se *Republic*) of meer prakties toegelig met 'n magdom reëls (soos in sy *Laws*), word gekenmerk deur 'n hiërargiese orde ten opsigte van die status waarmee burgers bejeën sou word. Vanselfsprekend sou die heersers die hoogste respek afdwing vanweë hul vermoë om filosofies te rasionaliseer. In Plato se *Republic* word hulle vergelyk met die edelste van die metale naamlik goud terwyl die kwaliteite van silwer en brons (asook yster) onderskeidelik toegedig is aan die bewakers en werkers van die staat. Diegene wat as volwassenes hulself op die laagste sport van die hiërargiese leer van insig ten

opsigte van die waarheid, soos gemanifesteer in abstrakte idees, sou bevind, was die werkers naamlik die boere en die ambagsmanne. (Vergelyk Hamilton 1966:659). In die *Laws* word onder andere 'n meer algemene hiërargiese orde aangetref: "... parents are the superiors of their offspring, men are (of course) the superiors of women and children, and rulers of their subjects. All these people in positions of authority deserve the respect of us all, and the authorities of the state deserve it in particular" (Plato 1978:455). Aan die gode moes natuurlik die hoogste respek betoon word omdat die hele hiërargiese leer afgelei kan word van die mate waartoe die burger die kwaliteit van goddelike deug weerspieël het.

Die outoriteit wat 'n vader oor sy seun besit het kan geïllustreer word deur Plato se siening dat 'n vader sy vaderskap teenoor sy seun kon weier indien laasgenoemde onomkeerbaar korrupt was. Alhoewel Plato nie in sy *Laws* die oortredings wat tot so 'n drastiese stap sou lei uitspel nie, blyk dit egter of dit van 'n ernstige aard moes wees aangesien weiering slegs toegestaan kon word indien 'n vergadering van volwasse familieleden na stemming tot so 'n finale besluit sou kom.

Dit wil egter voorkom asof die vader se opvoedingsgesag oor sy seun oor die algemeen tot 'n relatief gevorderde ouderdom van die seun moes geld, aangesien die stelling gemaak word dat die verwerpte seun deur 'n ander burger aangeneem kon word omdat "a young man's character (eie kursivering) is by nature bound to change frequently enough in the course of his life" (Plato 1978:473).

'n Seun moes in ruil vir al die kommervolle besorgdheid en aandag wat hy van sy ouers ontvang het voortdurend onthou dat al sy besittings aan hulle behoort en dat hulle daarmee gedien moet word. Hulle moes altyd met agting aangespreek word. Indien sy ouers hul humeur verloor, moes hy verlief daarmee neem en hul vergewe en onthou dat uitermatige woede 'n natuurlike reaksie is van 'n vader wat reken dat hy tenagekom word deur sy eie seun.

Die superioriteit van die ouer word ook beklemtoon in Plato se uitspraak dat omrede die gode ten gunste van die ouers se bede vir en selfs ook verwensing van hul kinders was, hul ook daarom verheug sou wees deur die respek wat deur kinders aan ouers betoon word. Volgens Plato kon niemand so effektief (en tereg ook) iemand verwens as 'n ouer sy kind nie.

Die gevoelige gees van die kind waarvan Plato terdeë bewus was (Plato 1978:480) sou ook respekbetoning aan ouers bevorderlik beïnvloed deurdat voorbeelde van swaar strawwe wat opgelê sou word aan volwassenes wat nie na hul ouers omgesien het nie, die sensitiewe gees van die kind sou beïnvloed. Mans sowel as vroue onder die ouderdomme van onderskeidelik dertig en veertig jaar wat hul ouers verwaarloos het, moes slae met 'n sweep toegedien word en tot tronkstraf gevonnis word. 'n Man van ouer as dertig jaar wat skuldig bevind is aan die gemelde aantying, moes swaar beboet word. As in ag geneem word dat Plato as't ware voorgestel het dat 'n netwerk van spioene bestaande uit lede van alle klasse verplig

moes word om enige gevalle waar ouers sleg behandel word deur hul volwasse kinders, gerapporteer moes word aan drie bewaarders van die wette en drie vroue in beheer van huwelike, word die idee dat straf noodwendig gepaard gaan met oneerbiedige optrede teenoor ouers by jong kinders inderdaad bevestig.

Respek wat aan meerderes betuig moes word het volgens Plato tot 'n groot mate direk verband gehou met hul ouderdom: "Age is always very much more highly regarded than youth, and this is so both among the gods and among men" (Plato 1978:402). Nogtans blyk dit dat Plato in hierdie oorgeorganiseerde staat, wat tot 'n groot mate ontdaan is van selfs selfkreatiwiteit — ook digters moes streng by sekere kriteria hou, en soos gemeld kon kinders nie eens vrye teuels aan hul verbeelding gee nie, aangesien selfs kinderspel gekontroleer is — tog nie die kind heeltemal as 'n mini-volwassene beskou het nie. Hy het byvoorbeeld 'n ernstige graad van oortreding deur 'n volwassene wat 'n altaar vir 'n god oprig op private eiendom óf in die openbaar offers bring aan gode wat nie in die pantheon van staatsgode erken is nie, gekontrasteer met wat hy 'n kinderagtige pekelsondetjie ("peccadillo") noem.

2.2.4 Bevegting van slegte voorbeelde

Die deugdelik-gerigte, ingeskape geaardheid van die kind óf sy inherente geneigdheid tot die slegte kon volgens Plato respektiewelik behou of verander word (vergelyk Plato 1978:90) tot 'n gerigtheid op die deugsame — 'n verandering wat wel moontlik is, soos wat dit onder andere blyk uit die denkbeeldige toespraak aan 'n ongelowige: "Now then, my lad, you're still young, and as time goes on you'll come to adopt opinions diametrically opposed to those you hold now" (Plato 1978:415). Om dit te bewerkstellig het Plato egter in sy utopiese staat 'n beskermingsfaktor ingebou om die kind so ver moontlik te beskerm teen ondeugdelike optrede.

Die voorbeeld van die volwassene moes die praktiese vergestaltung van die wette van die utopiese staat aan die beïnvloedbare kind voorhou. Aangesien die wette die so na as moontlik aan die perfekte gesimboliseer het, mog die kind nie enige kritiek daaromtrent aanhoor nie. Selfs senior burgers is nie toegelaat om moontlike kritiek openlik in die teenwoordigheid van kinders uit te spreek nie, maar moes dit eerder aan 'n staatsamptenaar of 'n ander senior burger bekend maak: "The sensible legislator will prefer to instruct the older men to show respect to their juniors, and to take special care not to let any young man see or hear them doing or saying anything disgraceful: where the old are shameless the young too will inevitably be disrespectful to a degree. The best (not the only — AE vZ) way to educate the younger generation (as well as yourself) is not to rebuke them but patently to practise all your life what you preach to others" (Plato 1978:193). Selfs die regeerders moes totale gehoorsaamheid aan die wette

weerspieël sodat dit die burgers sou aanspoor tot aanvaarding, gehoorsaamheid en navolging van die voorbeeld. Weer eens, soos in die geval van die hiërargie wat uitgewys is met betrekking tot die eerbetoning aan meerderes (sien 2.2.3), kan hier moontlik 'n hiërargie aangetoon word rakende die daarstelling van 'n navolgenswaardige voorbeeld sodat diegene op die laagste sport van die leer (naamlik die kinders) slegs 'n eerbare, gewettigde voorbeeld gebied word om na te volg: "The soul of the child has to be prevented from getting into the habit of feeling pleasure and pain in ways not sanctioned by the law . . ." (Plato 1978:95).

Plato was ten gunste van sensuur met betrekking tot musiek, dans, letterkunde, skilderkuns en digkuns. Dit is te verstane veral as in ag geneem word dat hy nie geglo het dat ekstreme emosie, hetsy 'n oormatige gelag of 'n tranenvloed versoenbaar is met 'n deugsame (en dus ook gematigde optrede) nie. Plato het heel waarskynlik ingesien dat veral die kunste hul maklik kon leen tot emosionaliteit. Ten opsigte van die evaluering van die uitvoerende kunste wat Plato "representations" noem (let op die feit dat kreatiwiteit, wat moontlik die status quo in die utopia kan verander, nie in hierdie verband gemeld word nie), beveel hy aan dat die volgende kriteria aangewend word: Eerstens moes die inhoud geëvalueer word, tweedens die akkuraatheid waarmee dit gekopieer is en derdens moes die morele waarde (seer sekerlik die belangrikste in platoniese terme omdat Plato soos onder 2.2 aangedui geglo het dat ware plesier, naamlik die liefde vir die goeie die algemene verkeerde konsep van plesier moet vervang) in berekening gebring word. Beoordelaars moes "men of high calibre and adequate education" (Plato 1978:94) wees omdat hulle plesier sou vind in dit wat deugdelik is en sou afkeur wat ondeugdelik is. Hul uitspraak sou onbeïnvloedbaar wees deur die gehoor se reaksie. (Die gehoor moes as't ware opgevoed word vanweë hul verwronge konsep van genot.) 'n Mens kan aflei dat vernuwing as uitvloeisel van kreatiwiteit nie eintlik belangrik ten opsigte van die uitvoerende kunste beskou is nie. Laasgenoemde aanname word byvoorbeeld ondersteun deur Plato se bewondering van die Egiptiese kultuur wat volgens hom nog op liederes aangewese was wat deur Isis self gekomponeer is. Bykans geen moontlikheid rakende die verandering van die status quo van die staat, wat regeer is deur diegene wat hulself die naaste aan die gode ten opsigte van ware kennis bevind het, kon geduld word nie: "No composer of comedies, or of songs or iambic verse, must ever be allowed to ridicule either by description or by impersonation any citizen whatever, with or without rancour. Anyone who disobeys this rule must be ejected from the country that same day ..." (Plato 1978:483).

Slegs die kunste wat dus streng keuring ondergaan het, kon aan die jeug onderrig word. Selfs die beeldende kunste moes volgens streng reëls beoefen word. Volgens Plato kon Egipte se handhawing van sulke hoë standaarde in die skepping van onder andere skilderstukke en reliëfwerke, toegeskryf word aan die feit dat dieselfde reëls van tienduizend jaar tevore, nog steeds geldig was.

3 Martin Luther (1483 – 1546)

3.1 Inleiding

Luther se sieninge rakende opvoedingsdissipline was heeltemal teenstrydig met dié wat gehuldig is deur die kerkskole van sy tyd. Die optrede van onderwysers aan hierdie skole het hy ten sterkste afgekeur en hul beskou as mense “who only know how to beat and torment scholars ... (and) whose schools were nothing but so many dungeons and hells, and themselves tyrants and gaolers” (Luther se *Commentary on Galatians* in Eby, 1971:21). Luther se verset teen ongeregverdigde strengheid in skole is verder gekenmerk deur sy pleidooi dat skole nie meer “a hell or purgatory, in which children with much flogging learn nothing” (Luther se *Letter to the mayors and aldermen of all the cities in Germany on behalf of Christian schools* in Eby (1971:70) moet wees nie.

Die uitermatige strengheid in dissipline wat Luther tydens sy jeug ervaar het, was moontlik ’n faktor wat meegehelp het om eersgenoemde te opponeer. Dit is byvoorbeeld bekend dat Luther se vader hom op ’n keer sulke harde lyfstraf toegedien het dat sy pa gevrees het dat hy en sy seun se verhouding permanent geskaad is. Ook sy moeder het as straf vir die steel van ’n neut Luther kasty tot die bloed gevloei het.

Twee aspekte wat as grondbeginsels van Luther se innoverende denke rakende dissipline uitgelig kan word, is sy begrip van kindwees en sy konsep van die Almagtige. Soos weldra sal blyk, kan albei hierdie faktore gekoppel word met Luther se teologiese oortuigings.

3.2 Grondbeginsels van Luther se denke aangaande opvoedingsdissipline

3.2.1 Luther se konsep van God

Luther se werk weerspieël deurentyd dat dissiplinêre stappe wat God teen sy kinders neem vergelyk word met die dissiplinêre maatreëls wat ouers teenoor hul kinders moes implementeer. Ouers moes inderdaad die spieëls word wat die goddelike natuur reflekteer: “For a father and mother (should) become like God” (Luther se *Sermon on Exodus 20:12* in Kretzman 1940:18) (and present) “a fine picture of the way in which God feels towards us and we toward him” (Luther se *Sermon on Exodus 20:12* in Kretzmann 1940:31). Kinders moes dus hul ouers beskou “as in God’s stead . . .” (Luther se *Grosse Catechismus* in Kretzmann 1940:39).

Alhoewel Luther aanvanklik God beskou het as 'n wraaksugtige Supérieure Wese wie se guns deur goeie werke verdien moes word, het hy hierdie godskonsep verander, moontlik onder die invloed van gesprekke met Dr Staupitz (? – 1524) wat verbonde was aan die Augustiniese Orde te Wittenberg. Soos Staupitz, het Luther geglo dat die offer van God die Vader van sy Seun geïnterpreteer moet word as 'n openbaring van God se liefde vir die mens. Dit kan dus afgelei word dat ouers wat God die Vader se karakter in hul verhouding met hul kinders weerspieël, daarna sou streef om Sy liefde in hul verhouding met hul kinders te openbaar.

Aangesien Luther die drie-enigheid van die Godheid aanvaar het, is dit ook nodig om sy sieninge aangaande God die Seun en God die Heilige Gees kortliks te bespreek. Luther se aanvanklike siening van Christus was dié van 'n "terrible judge" (sien byvoorbeeld Luther se *Sermons on St John* in Pelikan 1961:307 en Pelikan 1959:57 en 59 en Luther se *Lectures on Isaiah* in Oswald 1972:224, 300 en 329) maar die voorstelling van Christus het hy gewysig tot dié van 'n liefdevolle God wat die sondes van die mens gedra het. In plaas van 'n God wat wraak seek, beskou Luther Christus onder andere as 'n Verlosser wie nie benader moet word deur die daarstelling van kloosterreëls nie, maar aan wie vasgehou moet word deur die geloof, en 'n Helper wat slegs oordeel wanneer daartoe genoop deur diegene wat Hom verfoei.

Luther het ook die liefdevolle geaardheid van die Heilige Gees aanvaar: In sy *Klene Catechismus* wat in 1529 gepubliseer is, beskryf hy die Heilige Gees as 'n daaglikse vergewer van sondes van die gelowige en 'n opwekker van die dooie op die laaste dag. Vir Luther het God dus geword die draer van 'n "paternal voice proclaiming a message that abounds in unfathomable love and grace, uttering nothing but blessing, nothing but what is good, sweet and pleasant; for that is what it means to be God" (Luther se *Sermon on the Gospel of St John* in Pelikan 1959:341). Dit kan dus afgelei word dat God se verteenwoordigers op aarde, naamlik die ouers, hul "geskenke" — soos wat Luther dikwels na kinders verwys het — ook met liefde sou behandel. Luther was egter van mening dat goddelike dissiplinering op 'n meer liefdevolle wyse geskied as dié wat deur 'n aardse vader op sy kinders toegepas word.

Luther se verbandlegging tussen goddelike en menslike dissipline blyk duidelik uit sy kommentaar op Psalm 119:75 wanneer hy onder andere sê:

For what son is there whom the father does not chasten? If, then, it is proper that the son, the future heir, first bear chastisements and discipline of the father, how is it not much more proper that the heavenly Father scourge and discipline his son, the future possessor of an eternal inheritance? (Luther se *First lectures on the Psalms* in Oswald 1976:467).

Luther wou ten alle koste voorkom dat dissiplinêre optrede deur ouers daar-

toe sou lei dat die verhouding tussen ouer en kind geskend word. Aangesien goddelike dissiplinering daartoe moes lei om na God te keer en nie om van Hom te vlug nie, moes ouers ook soos God gerig wees op die kommunisering van troos aan hul kinders. Tug is dus as 'n behouer van 'n goeie verhouding tussen ouer en kind gesien alhoewel dit met ware lyding en pyn gepaard kon gaan.

3.2.2 Luther se siening van die kind

Luther se kindbeeld, wat op skriftuurlike gronde gebaseer is, konstitueer die instandhouding van 'n liefdevolle verhouding. Laasgenoemde kan onder andere geïllustreer word deur sy opmerking aangaande Christus se liefdevolle houding teenoor kinders: "... when He has the children brought to Him He caresses and kisses them, and acts toward them in such a childlike manner that the disciples rebuke those who brought them ... with children and with simple people He is childlike, as though they were all He knew" (Luther se *Sermons on the Gospel of St John* in Pelikan b 1961:14 – 16).

Om kinders in die vrese van God op te voed het vir Luther 'n 'speelse wyse' geïmpliseer wat kwalik verband hou met wrede dissiplinêre optrede. Luther het inderdaad ook voorgeskryf dat die kindere met die grootste agting en eerbied bejêen word. Om die kind behulpsaam te wees was volgens hom 'n daad wat welgevallig was voor God. Volgens Luther sou Christus dié funksie beskou asof Hyself in die arms van die opvoeder gedra word soos wat Sy moeder, Maria, Hom gedra het.

Luther het kinders gesien vir wat hulle is: mense in hul eie reg. Sy insig in en begrip van kinders wie se beleweniswêreld só verskil van dié van die volwassene word byvoorbeeld pragtig geïllustreer in 'n brief wat hy gerig het aan sy vierjarige seun Hans. In hierdie brief wat Luther se begrip vir die lewendige verbeelding van 'n kleuter weerspieël, maak hy melding van 'n denkbeeldige tuin waarin kinders, geklee in goue baadjies, pere, kersies en pers en geel pruime bymekaar maak, sing en hardloop en ry op ponies met goue leisels en silwer saals. Verder sê Luther dat die tuinier toestemming verleen het dat Hans tot die tuin toegelaat sou word indien hy sou bid, leer en homself goed gedra.

Luther se voorwoord tot die fabels van Aesopus, wat hy in 1530 in Duits hervertaal het, omdat die bestaande Duitse weergawes volgens hom losbandige idees daarin geïnkorporeer het, demonstreer ook sy begrip vir die affiniteit en plesier wat fabels kan bied aan die verbeeldingryke verstand van die jeug, terwyl die lees daarvan morele wysheid op 'n aangename wyse aan hulle verskaf. (Hy het die fabels so hoog geag dat hy gereken het dat selfs prinse en here baat sou vind deur die waarheid te hoor soos dit meegedeel word deur diere — iets wat hulle nie sou aanvaar indien dit deur mense vertel is nie.)

3.3 Essensies van Luther se sieninge oor opvoedingsdissipline

3.3.1 Inleiding

Soos in hierdie bespreking sal blyk, verwys die meerderheid van Luther se sieninge aangaande dissipline na ouerlike dissipline. Uit die feit dat Luther egter alle outoriteit beskou het as 'n uitvloeisel van ouerlike outoriteit en die siening gehuldig het dat alle “masters are in the place of parents and must derive their authority and power from them” (Luther se uitleg van die vierde gebod in die *Grosse Catechismus* in Kretzmann 1940:11), kan 'n mens aflei dat die instruksies en voorstelle aan ouers met betrekking tot die dissiplinering van hul kinders ook betrekking het op onderwysers. Luther het dit duidelik gestel dat daar 'n relasie bestaan tussen ouerlike dissipline en dissipline wat uitgeoefen word deur diegene aan wie die opvoeding van die kinders toevertrou is toe hy verklaar het dat mense “who in their government (directed towards children — AE vZ) perform the functions of a father, and should have a paternal heart toward their subordinates . . . are called fathers in the Scriptures” (Luther se uitleg van die vierde gebod in sy *Grosse Catechismus*) in Kretzmann 1940:11).

3.3.2 Die belang van dissiplinêre maatreëls vir suksesvolle opvoeding

Aangesien Luther menslike opvoedingsdissipline vergelyk het met Goddelike dissipline, sou sy oortuiging in die behoefte vir die dissiplinering van kinders noodwendig geanker wees in sy aanvaarding van God as onnipotente outoriteit. So 'n oortuiging sou geen ander voorskrif kon verskaf as die perfekte voorbeeld wat deur God self gestel is nie. Hierdie siening kan onder andere waargeneem word in sy stelling dat “... we shall have to let God, our Lord, be the single supreme Authority over all that is created, and we shall all have to be utterly subordinate to Him” (Luther se *Commentaries on selected Psalms* in Pelikan a 1956:195). Luther het aangevoer dat mense nooit sou verander (hervorm) in die afwesigheid van tug nie en daarom het hy onder andere die roede net so essensieel as brood beskou vir die behoorlike wording van seuns. Sy aanvaarding van die mens se onheilsame natuur, motiveer die stelling dat kinders, wat ook deel in die korrupsie van die mens, ook 'n behoefte het aan vermaning en straf; “. . . reproof and chastisement saves the soul of the child from the punishment of hell” (*D. Martin Luthers Werke*, vol. 40 in Eby 1971:34).

3.3.3 Liefde is die hoeksteen van dissiplinêre maatreëls

Alhoewel Luther geensins dissiplinêre maatreëls, wat selfs lyfstraf onder

sekere omstandighede ingesluit het, verwerp het nie, moes dissipline en liefde hand aan hand gaan.

Luther het die noodsaak van lyfstraf vergelyk met dié van 'n mediese dokter wat soms verplig is om 'n arm of 'n been te amputeer ten einde 'n lewe te red. Op dieselfde wyse moes ouers hulself somtyds tot lyfstraf wend in hul poging om die kind se siel te red. Nogtans — selfs tydens die bestrafing van die kind — moes die ouer se innerlike houding vriendelik wees. Alhoewel Luther nie beswaar gemaak het teen die eksterne manifestasie van woede wat byvoorbeeld gekenmerk kon word deur 'n skerp stemtoon of selfs 'n rowwe vuus tydens die dissiplinering van 'n kind nie, het hy nogtans outentieke dissiplinêre ontevredenheid beskou as “an anger of love, one that wishes no one any evil, one that is friendly to the person but hostile to the sin . . .” (Luther se *Commentary on the Sermon on the Mount* in Pelikan b 1956:76). Hierdie stelling onderskryf die ware begrip wat Luther getoon het vir die sensitiwiteit van die kind wat, soos Luther geglo het, kan onderskei tussen straf wat toegedien word in liefde en straf wat besiel word deur arglistigheid. Dit is daarom logies dat hy die onbevredigende uitkoms van laasgenoemde in verband sou bring met olie wat by vuur gevoeg word.

Die behoefte van ewigheersende liefde tussen ouer en kind is onder andere ook deur Luther uitgelig in sy kommentaar op Kolossense 3:21 wat volgens hom geïmpliseer het dat ouers eerder hulle kinders in die gees van liefde moet straf as om straf te weerhou.

3.3.4 Objektiwiteit van opvoeders teenoor opvoedelinge

Luther wou graag sien dat liefdevolle ouers hul objektiwiteit behou met betrekking tot die dissiplinering van hul kinders aangesien hy in hierdie verband gekant was teen ekstremitate van beide liefderikheid en strengheid. Laasgenoemde het hy beskryf as kwaadaardige dissipline aangesien dit kon lei tot vrees, somberheid, haat en wantroue in die kind. Aan die ander kant het Luther ouers wat versuim het om hul kinders te tug beskou as die vernietigers van hul kinders.

Dat Luther wel 'n voorstander van objektiwiteit met betrekking tot ouerlike straf was kan onder meer afgelei word uit die inhoud van 'n brief, gedateer 7 Januarie 1522, geadresseer aan Wolfgang Fabricus Capito, 'n amptenaar van Albrecht, die aartsbiskop van Mainz. In hierdie brief het Luther dit duidelik uitgespel dat vleierey onversoenbaar was met Christenskap, want “Christianity is something direct and simple (which) looks at things as they are (and) speaks accordingly” (Luther se *Letters* in Krodel 1963:374). Die waarheid in Christus kon nie die bose en die ongoddelike pamperlang nie:

The Spirit . . . reproves not just some people, however, but the whole world. Therefore we think that everything ought to be straightforwardly censured,

reproved, confounded, and that nothing should be spared, bypassed or excused so that the unshackled pure and clear truth remains victoriously among us (Luther se *Letters* in Krodell 1963:374).

3.3.5 Die outoriteit van ouers oor hul kinders

Religieuse oortuiging konstitueer weer eens die basis vir die outoritêre rol wat Luther aan ouers in die opvoeding van hul kinders toedig. Hierdie outoritêre posisie van ouerskap weerspieël volgens Luther God se institusionalisering van die lei van ordelike lewens, wat inderdaad dissiplinêre maatreëls veronderstel. Luther het die outoritêre posisie van ouers oor hul kinders met die superieure posisie van die regering oor die burgers vergelyk. Hy was van opinie dat ouers oor hul kinders moes regeer soos wat werkgewers van die regering oor hul werknemers regeer. Luther het voorts vereis dat ouers hul pogings rakende raadgewing, hulpverlening en vertroosting van hul kroos rig op die versterking van die begryping van konsepte soos ordelikheid, respek en eer. Die superioriteit wat aan ouers vergun is moes egter uiting vind in aksies wat hul onderhorigheid aan die wil van God reflekteer, soos wat die Bybel dit onder andere in Efesiërs 6:4 vereis. Die verantwoordelikheid van ouers in die opvoeding van hul kinders verwys ook na Luther se oortuiging dat die wil van God nie deur engele meegedeel word nie, maar deur ouers, pastore en Christelike bure.

Die klem wat Luther plaas het op gehoorsaamheid deur kinders dui ook op die superieure rol wat hy aan ouers toegeken het in die opvoeding van hul kinders. Met betrekking tot Deuteronomium 21:18, waarin Moses ouers beveel het om verantwoordelik te wees vir die dood van hul kinders deur hulle na die leiers van die stad te neem indien kinders ongehoorsaam bly ten spyte van die toediening van straf, het Luther die volgende kommentaar gelewer: “Would that we too observe this law, so that more fear and shame might be driven into our unbridled and bold youths, which are led to ruin by evil companions and corrupt morals” (Luther se *Lectures on Deuteronomy* in Pelikan 1960b:211 – 212). Ongehoorsaamheid van kinders het Luther beskou as ’n dreigende vloek en onheil wat tot algehele ondergang sou lei. Gehoorsaamheid aan ouers, soos vereis deur die vierde gebod, moes sy oorsprong hê in ’n hart wat gewillig was om God te gehoorsaam tensy “one would want to call it the obedience of Satan . . .” (Luther se *Lectures on Genesis* in Pelikan 1960a:273).

Luther het gehoorsaamheid aan ouers beskou as ’n goeie werk wat onder andere gelyk gestel word met die weerhouding van diefstal en die lei van ’n morele lewe. Om egter van enige werklike betekenis te wees moes dit gebaseer wees op geloof, aangesien geloof die mees belangrike kriterium vir ’n Christelike lewe was: Luther was oortuig dat slegs geloof ’n ware fundering vir goeie werke — wat gehoorsaamheid aan ouers ingesluit het — kon voorsien. Laasgenoemde aanname word duidelik ondersteun deur sy interessante stelling dat geloof vergelyk kon word met die braaigereg

oftewel die hoofkomponent van 'n maal, terwyl goeie werke dieselfde rol as die komplementerende pietersielie en slaai verrig. Gehoorsaamheid aan ouers, wat gebaseer was op 'n gehoorsaamheid aan Christus, sou die vereniging van gelowiges in die Kerk meebring, wat op sy beurt weer die gelowiges nader na Christus sou trek. Hieruit blyk dat Luther goeie werke, insluitende onderdanigheid aan ouers, belangrik geag het om 'n intieme verhouding met die Skepper te bewerkstellig indien die werke geanker was in 'n aanvaarding van en 'n geloof in die versoenende werk van die Verlosser.

Alhoewel Luther groot klem geplaas het op gehoorsaamheid van kinders aan hul ouers, het hy egter nie uitsonderlike gevalle, wat ongehoorsaamheid vereis, oor die hoof gesien nie. Alhoewel hierdie stelling teenstrydig met Lutheraanse beginsels mag klink, dui die volgende aanhaling daarop dat hierdie uitsonderlike gevalle steeds die wil van God in berekening gebring het:

... neither the authority of parents nor the love for children must mean so much to us (followers of the Christian faith — AE vZ) that we are willing to perish with them. Then all compassion must be forgotten, in accordance with the example of Lot, who abandons his wife, when contrary to the Lord's command, she (Lot's wife — AE vZ) looks back while she is on the way (Luther se *Lectures on Genesis* in Pelikan 1961a:240).

Luther was van mening dat die vierde gebod ondergeskik was aan die eerste gebod wat vereis dat die mens God bo alle dinge stel. Die feit dat hy ongehoorsaamheid in sekere gevalle as geoorloof beskou, toon moontlik verband met sy geloof dat kinders hul ouers kan oortref indien die kriteria van geloof, geestelike wedergeboorte en ewige erfenis toegepas word. Geestelike wedergeboorte sou egter volgens hom in werklikheid kinders se wil versterk om gehoorsaamheid aan hul aardse vaders te betoon. 'n Mens kan gevolglik aflei dat Luther se aanvaarding van ongehoorsaamheid aan ouers slegs in uiterste gevalle (waar ouers se optrede nie geduld kon word as gevolg van hul algehele minagting van God wat dus die geestelike welvaart van hul kinders bedreig het) geldig sou wees.

3.3.6 Harmonie tussen vryheid en beperking

Luther het 'n gebalanseerde opvoedingsdissipline voorgestaan. Onsuksesvolle opvoeding kon toegeskryf word aan of dwase teerheid of rigiede felheid. Luther se verwerping van dwase teerheid word geïllustreer in sy aantyging dat ouers wat altyd liefderik saamstem met al hul dogtertjies se gedrag, laasgenoemde as't ware tot prostitusie lei. Uit sy bespreking van Jakobus 1:12 blyk dit duidelik dat al sou dissiplinêre optrede teen oortredende kinders met hartseer gepaard gaan, dit nogtans gefundeer moes wees in liefde. (Sien 3.3.3).

Tog wou Luther aan die ander kant ook die unieke aard van die kind ten alle koste bewaar. Die feit dat Luther koning Salomo beskou het as die beste voorbeeld in soverre dit opvoeding aangaan omdat Salomo nie kinderlike plesiere en vreugdes verbied het nie, onderskryf Luther se mening dat onderwysers die ingebore, aktiewe en spelerige geaardheid van kinders nie moes onderdruk nie. Die belangrikheid van spel en fisiese aktiwiteite is erken aangesien kinders moes “leap and jump, or have something because they have a natural desire for it which should not be restrained . . .” (Luther se *Letter to the Mayors and Aldermen of all the Cities of Germany in behalf of Christian Schools* in Eby 1971:70). Ter stawing van hierdie siening het Luther onder andere Prediker 11:9 gebruik: “Jy wat jonk is moet vreugde vind in jou jeug en jou jong dae ten volle geniet . . .” Plesier en ontspanning het hy beskou as net so noodsaaklik as eet en drink.

3.3.7 Die goeie voorbeeld van die volwassene

Luther het sy uiterste besorgdheid uitgespreek teenoor die voorbeeld wat deur ouers vir kinders gestel word aangesien hulle so kwesbaar is. Volgens hom was kinders veral gevoelig vir “poisonous talk of obscene things” (Luther se *Commentary on the sixth commandment* in Kretzmann 1940:22).

Kinders was volgens Luther ook uiters beïnvloedbaar deur ander jeugdige — selfs ’n enkele insident met ’n ander jeugdige wat ’n slegte voorbeeld gestel het kon die pedagogiese pogings waarin soveel tyd, koste, sorg en ywerigheid belê is, bederf.

3.3.8 Die superioriteit van God rakende opvoedingsdissipline

Die verhewe posisie van God wat in Luther se aanbevelings rakende opvoedingsdissipline ingebou is spreek eintlik vanself, aangesien sy aanbevelings hoofsaaklik gebaseer is op skriftuurlike bewyse. God se soewereiniteit, ook wat opvoedingsdissipline betref, spreek onder andere duidelik uit sy stelling dat die positiewe resultaat van die opvoeder nie gesien moet word as ’n korrelaat van sy opvoedingsaktiwiteite nie, maar dat die suksesvolle uitkoms in totaliteit aan die seëning van God toegeskryf moet word.

4 John Dewey (1859 – 1952)

4.1 Inleiding

Dewey se standpunt aangaande opvoedingsdissipline word dikwels summiër afgemaak as pedagogies onverantwoordbaar vanweë die algemene sie-

ning dat sy pedagogie te kindsentries is. In hierdie bespreking word egter beoog om objektief na Dewey se sieninge rakende opvoedingsdissipline te kyk, om sodoende vas te stel of die gemelde mening aangaande sy opvoedingsdissipline werklik stand hou in terme van Dewey se werklike uitsprake omtrent dié begrip.

Dewey se opvoedingsuitsprake kan bestempel word as 'n protes teen 'n algemeen-aanvaarde skoolstelsel wat geen verband hou met die maatskappy nie, terwyl die imperatief van die opvoeding volgens hom juis impliseer dat kinders opgevoed moet word om hul plek as volwassenes in die samelewing vol te staan. Dewey se uitsprake rakende die opvoeding word gemaak in 'n tyd wat gekenmerk is deur 'n geweldige kennisontploffing.

In dié tydperk voorsien Dewey dat die gangbare skool van sy tyd, naamlik die luisterskool, waar tweedehandse (verbale) kennis bloot in "netjiese" kunsmatig-afgebakende vakkies gememoriseer moet word, minder as ooit tevore sal dien om 'n werklike begrip van die werklikheid — wat toe vele nuwe terreine, veral op natuurwetenskaplike gebied, ook ingesluit het — te bewerkstellig: "... without definite insight into the relation of these studies to one another and to the whole of life, without ability to present them to the child from the standpoint of such insight, we simply add an over-burdened and confused teacher to the over-burdened and confused child" (Dewey se *The Educational Situation in Boydston* 1976:276).

Die skool moet volgens Dewey 'n werkskool word wat die maatskappy in embrioniese vorm verteenwoordig en weerspieël. Dit sou beteken dat die skool onder andere voorsiening sou maak vir die verskaffing van die volgende vier aspekte wat algemeen in die samelewing aangetref word, maar waarvoor daar nie voorsiening gemaak word in die luisterskool nie: belangstelling in kommunikasie, die ontdekking van dinge, die daarstelling van konstruksies, asook artistieke ekspressie. Die doelstellinge van die skool moet dus sinoniem word met dié van die maatskappy: Dit sou volgens Dewey beteken dat geen vaste doelstellings vir die opvoeding voorgehou kan word nie aangesien die eise van die maatskappy voortdurend evoluerend verander en weerspieëling moet vind in die eise van die skool. Sy antagonisme teen uitgediende verbalisme waar kinders met abstrakte simbole gekonfronteer word voordat hulle daarvoor gereed is en voordat dit sinvol tot verdere verdieping van begrip kan dien, word weerspieël in die volgende aanhaling: "Only in education, never in the life of farmer, sailor, merchant, physician, or laboratory experimenter, does knowledge mean primarily a store of information aloof from doing" (Dewey se *Democracy in Education* in Archambault 1974:364).

Dit blyk dus dat Dewey hom tot 'n groot mate sou beroep op uitsprake rakende die onderrigmetodologie ten einde 'n verdere vervreemding van kind en kurrikulum af te weer: "For method defines the kind of organization in virtue of which science is science" (Dewey se *Democracy and Education* in Archambault 1974:370). Dewey se didaktiese uitsprake bevat tot 'n groot mate ook implisiet, alhoewel soms eksplisiet, sy siening oor op-

voedingsdissipline aangesien dit so 'n prominente rol inneem in sy beskouing oor die opvoeding.

Alhoewel Dewey homself nie dikwels direk uitspreek oor dissipline buite die didaktiese situasie nie, blyk dit tog dat Dewey dissipline as 'n algemene essensie van menswees beskou, "since problems of conduct (wat sonder twyfel dissipline impliseer — AE vZ) are the deepest and most common of all the problems of life, the ways in which they are met have an influence that radiates into every other mental attitude" (Dewey se *From How We Think: A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process* in Archambault 1974:239). Die feit dat "problems of conduct" egter ook, soos uit hierdie bespreking sal blyk, geïnterpreteer kan word as synde dit dié vertrekpunt van Dewey se voorgestelde metodologie konstitueer vanweë die aktiewe aard van kinderdeelname wat daarmee geïmpliseer word, beklemtoon weer eens dat dissipline inderdaad 'n inherente deel vorm van Dewey se pedagogiese denke. Naas die verband tussen dissipline en metodologie wys hierdie aanhaling ook terselfdertyd indirek na die relasie wat volgens Dewey moet bestaan tussen die skool en die samelewing waarin hy hom bevind. Hierdie aanname vind bevestiging in Dewey se uitspraak dat "(I)n critical moments we all realize that the only discipline that stands by us, the only training that becomes intuition, is that got through life itself" (Dewey se *School and Society* in Archambault 1974:302).

4.2 Essensies van Dewey se sieninge rakende opvoedingsdissipline

Alhoewel die volgende kenmerke wat as essensieel beskou kan word tot Dewey se opvoedingsdenke hier uitgelig word, moet dit egter beklemtoon word dat hulle nie onderskei kan word nie. Dit is hoofsaaklik vanweë die feit dat al die kenmerke verband hou met Dewey se metodologiese oortuigings asook die feit dat komponente van 'n essensie van die opvoeding (in hierdie geval opvoedingsdissipline) volgens 'n spesifieke siening noodwendig in relasie met mekaar sal staan.

4.2.1 Dissipline impliseer subjektiewe betrokkenheid

Dewey se aanname dat subjektiewe betrokkenheid by, en betekenisgewing aan, die objektiewe wêreld onvermydelike korrelate is, onderlê sy sieninge aangaande opvoedingsdissipline. Indien 'n kind die bemeestering van leerstof innerlik beleef as 'n behoefte ten einde 'n lewensverwante probleem die hoof te bied, sal hy, volgens Dewey, vanweë sy belangstelling, doelgerig en selfgedissiplineerd werk ten einde 'n vasgestelde doelwit te verwezenlik. Die kind is so geïnteresseerd in sy taak dat die wyse waarop hy te werk gaan om 'n doelwit te bereik, vir hom 'n doelwit op sigself word en

nie bloot beleef word as die uitvoer van meganiese werk nie. Belangstelling met die gepaardgaande aandagskenking is dus vir Dewey van kardinale belang wat selfgedissiplineerde werkverrigting betref. Wanneer 'n kind gemotiveerd is vanweë sy belangstelling in die taak en die konatiewe uitdaging wat dit bied, word sy aandag op die uitvoering van die taak gerig.

Dewey onderskei tussen uiterlike (eksterne) en innerlike (interne) aandag. Volgens hom bied die luisterskool, waar leerlinge nie bewus gemaak word van die noodwendigheid (behoefte) van die bemeestering van die leerstof nie, geen stimuli met bestaansreg waarop die spontane vermoë van selfekspresie van die kind kan reageer nie — geen doelwit wat verband hou met die lewe word daardeur geïmplementeer nie en innerlike aandag word nie aan die leergebeure geskenk nie. Uiterlike aandag oftewel die minimum aandag benodig deur die kind ten einde die standaarde van die onderwyser te bevredig, word aan die omgang met die kurrikulum geskenk terwyl ware (innerlike) aandag — die hoofstroom van mentale krag — gewy word aan verbeeldingsvlugte wat aspekte konstitueer wat die kind werklik interesseer. Volgens Dewey beskik kinders oor 'n fyn ontwikkelde vermoë wat hulle in staat stel om voortdurend slegs die minimum aandag te skenk ten einde die ongeïnternaliseerde, onbeleefde “doel” van die luisterskool te verwerklik. Die verkryging van eksterne aandag sou neerkom op die handhawing van valse (eksterne) dissipline en word dikwels teëgekomp wanneer kinders volgens die norm van die luisterskool kwansuis juis aandag aan die onderriggebeure sou skenk vanweë die skyn van ware onderlig wat aan 'n groepie kinders wat hul stil gedra geheg word. Volgens Dewey hoef selfgedissiplineerde optrede nie noodwendig op 'n ‘stil’ wyse plaas te vind nie, aangesien werkaktiwiteite waarby mense baie nou betrokke is telkens met geluid gepaard gaan. 'n Spontane lawaai verdien dus 'n plek in Dewey se konsep van innerlike gemotiveerdheid en ook in sy verwysingsraamwerk van selfgedissiplineerde optrede.

4.2.2 Die volwassene is die gesagsdraer tydens die leergebeure

Dit is interessant dat Dewey in sy poging om die luisterskool te vervang met 'n “moderne” werkskool — 'n poging wat sy begronding vind in die kennisontploffing — juis die primêre opvoedingsituasie, naamlik die opvoeding in gesinsverband, sou uitkies ter illustrasie van die wyse waarop alle lede van 'n sosiale eenheid moet meewerk aan die bevrediging van 'n gemeenskaplike doel. Dit impliseer dat die onderwyser as begeleier van die werksaamhede die leiding (ook in terme van gesag) in die skool sou behartig op dieselfde wyse as wat die ouer in die primêre opvoedingsituasie daarvoor verantwoordelik is. Hierdie afleiding strook met die van K C Mayhew en A C Edwards, destydse ondersoekers van die Laboratoriumskool waarin Dewey se teoretiese fundering vanaf 1894 – 1903 praktiese neerslag gevind het. Mayhew en Edwards het tot die mening geraak dat

die kind nog steeds gelei moes word deur die onderwyser “sonder dat die leerlinge se ondersoekende nadenke deur die optrede van die onderwyser(s) gedemp sal word” (Coetzer 1982:101). Die gesag van die onderwyser word dus nie deur Dewey negeer nie, maar die medeverantwoordelikheid van die kind aan sy opvoeding word ook geaksentueer omdat Dewey glo dat die kind moet ontwikkel tot “. . . an integrated child, able to work more and more on his own initiative and under his own guidance — a child who is maturing, who is both educating (himself — AE vZ) and being educated (by the teacher — AE vZ), and whose education continues throughout life” (Mayhew en Edwards se *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago* 1896 – 1903 in Coetzer 1982:101).

Ook die funksie van die samestelling van ’n kurrikulum wat sinvol deur die kind ervaar sal word vanweë onder andere die feit dat die verwantskap van verskillende vakgebiede met mekaar aangetoon word — soos hulle ook in die werklikheid met mekaar in relasie staan — is volgens Dewey die taak van ’n onderwyser wat goed toegerus is vir sy opvoedings taak.

Die algemene siening dat die onderwyser nie volgens Dewey se opvoedingsdenke ’n daadwerklike rol in die onderwysgebeure vertolk nie, bots lynreg met Dewey se ware siening dat die opvoedingsrealiteit hom manifesteer in die aangesig-tot-aangesig kontak tussen onderwyser en kind (Sien Dewey se *The Educational situation* in Boydston 1976:268). Sy uitspraak dat ongeleide kinders se optrede gekenmerk sou word deur slap, sporadiese optrede en dat die onderwyser, vanweë sy meerdere ervaring, aanbevelings moet maak ten einde rigting aan die kinders se aktiwiteite te verskaf net soos wat ’n skryfwerker sy vakleerlinge adviseer, bevestig weer eens dat Dewey die volwassene as gesagsdraer tydens die leergebeure beskou.

4.2.3 Dissipline impliseer selfdissipline

Dewey is geen voorstander van ’n “versuikerde” pedagogie nie — ’n afleiding wat moontlik foutiewelik gemaak kan word na aanleiding van die feit dat Dewey van mening was dat die belangstelling van die kind geprikkel moet word deur leerinhoud waaraan ’n sekere doel, wat met die kind se omringende leefwêreld verband hou, gekoppel is. Dit is volgens hom byvoorbeeld sinneloos om aan te neem dat ’n kind intellektueel gedissiplineerd raak juis omdat hy leerstof bemeester sonder dat dié onderneming deur die wil — waarvan die figurering op sy beurt afhanklik is van kinderbegier — belangstelling waarvan die kwaliteit berus op die duidelike verwantskap van leerinhoud met die lewenswerklikheid — gesteun word nie.

Alhoewel hy hom uitspreek teen die rigiede dissipline van die luisterskool wat betekenislose drillwerk impliseer omdat die kinders gedissiplineerd moet optree sonder dat hulle weet wat die verband van die leerinhoud met die leefwerklikheid is, is Dewey geensins ’n voorstander van die

handhawing van die plesierprinsipe waar die kind maar toegelaat kan word om te handel volgens sy eie goeie dinge nie. Trouens, Dewey spreek hom duidelik uit teen leerinhoud waaraan 'n valse verglansde voorkoms gegee word ten einde die kind se aandag te behou. Volgens hom is dit pedagogies onverantwoordbaar om die kind se bewussyn met 'n plesierbeleving om te koop om sodanig aandag met die gepaardgaande 'opvoedingsdissipline' te verkry. Hierdie praktyk sou beteken dat plesierbeleving nou die doelwit van die leergebeure konstitueer, in plaas daarvan dat dit dien om voortdurend aandag op die uiteindelijke doel of intermedieëre doelwitte (die uitvoering van sekere aksies) ter bereiking van die leerstofdoel, te vestig.

Alhoewel die affektiewe (sien punt 4.2.1) dus doelgerigte rasonale werkverrigting rugsteun, mag dit nooit die vooropgestelde doelwit oorskadu nie. Met dié voorbehoud verkry die affektiewe sy regmatige deel in die onderwys: "Interest in the end (and the means by which it can be achieved — AE vZ) indicates that desire is both calmed and steadied" (Dewey se *Training of the Will* in Archambault 1974:280-281).

Dewey reken dat leerinhoud wat doelbewus op kunsmatige wyse deur die onderwyser "interessant gemaak" word, bloot 'n aanduiding is dat hulle nie in hul werklike verweefdheid met die werklikheid aangebied word nie: "When material has to be made interesting, it signifies that as presented, it lacks connection with purposes and present power: or that if the connection be there, it is not perceived (by the teacher — AE vZ). To make it interesting by leading one to realize the connection that exists is simply good sense; to make it interesting by extraneous and artificial inducements deserves all the bad names which have been applied to the doctrine of interest in education" (Dewey se *Democracy and Education* in Boydston 1980:134).

Uit Dewey se beskouing van dit wat hy as essensieel ten opsigte van dissipline beskou, blyk dit weer eens dat selfdissipline 'n implisiete deel uitmaak van sy beskouing oor opvoedingsdissipline: Outentieke dissipline vind volgens hom vergestaltung in 'n persoon wat opgevoed is daartoe (let in hierdie verband weer op die rol van die opvoeder as gesagsdraer) om sy *modus operandi* te oorweeg en ook om laasgenoemde doelgerig te onderneem. Verder beskou Dewey ook deursettingsvermoë as 'n kernkomponent van opvoedingsdissipline (Vergelyk Dewey se *Democracy and Education* in Boydston 1980:136).

Dewey se oortuiging dat die skoollewe die volwasse lewe moet weerspieël sover dit die omgang met leergebeure betref, onderskraag ook die feit dat selfdissipline 'n inherente konsep van Dewey se denke rondom dissipline vorm omdat die korrekte optrede van volwassenes geassosieer word met selfdissipline — 'n kwaliteit waartoe kinders 'n natuurlike neiging toon in 'n natuurlike omgewing: Dewey meld in hierdie verband die voorbeeld van kinders wat hulself doeltreffend organiseer tydens pouses ten einde 'n vooropgestelde doelwit te bereik. ('n Aspek wat egter wel rakende gedissiplineerde optrede, volgens hierdie skrywer na aanleiding van geraadpleegde

bronne, meer deur Dewey geaksentueer kon word is agting vir die medemens bloot op grond van sy menswaardigheid en nie respek [of gedissiplineerde optrede jeens hom] wat noodwendig gebaseer is op die mens se pragmatiese vermoë om 'n sekere taak korrek uit te voer ter bereiking van 'n sekere doelwit nie.)

Dewey spreek homself uit ten gunste van selfgedissiplineerde optrede ten opsigte van instansies waarvan die gesag gewoonlik sonder meer aanvaar is. Selfdissipline word vir hom, soos vir die Renaissance-mens, opnuut 'n kwaliteit wat op alle gebiede — en hiermee word natuurlik ook die skool ingesluit vanweë die samelewing se geaardheid wat volgens hom moet korreleer met dié van die skool — moet geld: “One of these (changing — AE vZ) influences is found in the tendency equally marked in the family, church, and state, to relax the bonds of purely external authority, to give more play to individual powers, to require of the individual more personal initiative, and to exact of him a more personal accountability” (Dewey se *The Educational Situation in Boydston* 1976:292).

4.2.4 Dissipline veronderstel deursettingsvermoë

Indien hierdie karakteristieke kenmerk van Dewey se sieninge aangaande opvoedingsdissipline begrond kan word uit sy werke, kan daar finaal afgesien word van die algemene siening dat Dewey slegs gerig was op die verskaffing van plesierbeleving in die opvoeding van die kind.

Hierdie kenmerk word inderdaad geboekstaaf deur Dewey se uitsprake. Die feit dat “a power to endure in an intelligently chosen course in face of distraction, confusion, and difficulty” (Dewey se *Democracy and Education* in Boydston 1980:136) deur Dewey self as essensiële komponent van dissipline beskou word (vergelyk ook 4.2.3), bevestig onder andere die geldigheid van die kenmerk onder bespreking as essensie van sy pedagogie, en word versterk wanneer daar in ag geneem word dat hy ook van mening was dat waardevolle dissipline, dissipline impliseer wat korreleer met dissipline in die samelewing deurdat dit inspanning vereis. Die realisering van 'n kind se belangstelling dui volgens Dewey juis op die oorkoming van “Intrinsic difficulties . . .” (probleme wat verband hou met die oplossing van 'n probleem — AE vZ), in climbing real mountains” (Dewey se *Educational Essays* in Coetzer 1983:92): “Every vital activity of any depth and range inevitably meets obstacles in the course of its efforts to realize itself . . .” (Dewey se *Psychology in Education* in Archambault 1974:256).

4.2.5 Vryheid veronderstel gebondenheid

Dewey se opvoedingsdenke, alhoewel liberaal vir sy tyd, word gekenmerk deur twee elemente wat as essensieel met betrekking tot outentieke opvoeding beskou word naamlik gesag sowel as vryheid. Hierdie afleiding spreek

duidelik uit die bespreking sover (sien byvoorbeeld 4.2.2 en 4.2.3). Die volgende kan ook ter begronding van hierdie stellingname dien: Een van Dewey se definisies van opvoeding naamlik: “Education is a freeing of individual capacity in a progressive growth directed at social aims” (Dewey se *Democracy and Education* in Coetzer 1982:62) beklemtoon nie slegs weer eens die voorgestelde verhouding tussen skool en maatskappy nie, maar impliseer ook sy mening dat opvoeding nie normloos kan geskied nie, maar dat pedagogiese vryheid beteken dat ’n harmonie tussen gesag en vryheid gehandhaaf word.

Sy probleemoplossingsmetode bestaande uit ’n aantal stappe naamlik die bewuswording van ’n probleem, die formulering van ’n hipotese, die toetsing van die hipotese, die verifiëring van die logiese implikasies van die hipotese en die daarstellings van gevolgtrekkings wat lei tot die aanvaarding, wysiging of verwerping van die hipotese, weerspieël ook die noue verwantskap wat daar moet heers tussen vryheid en gebondenheid. Die tradisionele luisterskool met sy klem op die deduktiewe metodologiese beginsel (wat veronderstel dat daar by die algemene beginsels begin word, en in die geval van die luisterskool impliseer dat dié metodologie verder gereduseer word tot die blote mededeling van kitsklaar, beskikbare feite in handboeke deur die onderwyser aan die leerling) sou nie toepassingsgeleenthede vir Dewey se voorgestelde metode kon voorsien nie. Net so sou ’n bandelose ingesteldheid nie die probleemoplossingsmetode van Dewey kon akkommodeer nie.

Dewey se uitsprake teen sekere sogenaamde liberale “progressive schools” — desnieteenstaande die feit dat hy self ’n verteenwoordiger was van “progressive education” wat Amerika tussen die jare 1890 – 1919 deurdrenk het — bevestig Dewey se antagonisme teenoor bandeloosheid. Met betrekking tot die liberale “progressive schools” merk hy byvoorbeeld op dat onbeteuelde spraak en gebrek aan maniere die gevolg het dat die sogenaamde vryheid aan sulke skole eerder neig na anargie.

4.2.6 Die opvoeder se optrede moet dien as navolgenswaardige voorbeeld

Volgens Dewey dien alle aksies van die ouer en onderwyser en die wyse waarop hulle uitgevoer word as stimuli waarop die kind fisies en geestelik reageer. As in ag geneem word dat die onderwyser nie net as model van optrede dien nie, maar ook die geestesingesteldheid van die kind bepaal, is die korrekte optrede van die onderwyser met die leerinhoud, asook die gedissiplineerde omgang daarmee, dus van die uiterste belang om die leergebeure doelgerig en selfgedissiplineerd te laat verloop. Dewey reken dat die onderwyser se persoonlikheid so ’n groot invloed op kinders het, dat kinders nie onderskei tussen die invloed van die onderwyser se persoonlikheid en die invloed van die leerinhoud wat hy aanbied nie. Dit spreek

dus vanself dat die opvoeder/onderwyser voortdurend volgens Dewey se opvoedingsteoretiese uitgangspunte bedag daarop moet wees om 'n aktiewe doelgerigte houding en optrede wat kenmerkend is van die samelewing as makrokosmos te laat figureer in die huis en skool as mikrokosmos.

5 Slotopmerkings

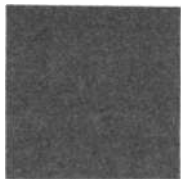
'n Mens hoef seer sekerlik nie met alle fasette rakende opvoedingsdissipline wat in hierdie hoofstuk gemeld is saam te stem nie. So byvoorbeeld kan sowel die gebrek aan die konfrontering van die kind met eie keuses om sy medeverantwoordelikheid in te oefen as die ooraksentuering van die staat se belange volgens Plato se teorie nie pedagogies verantwoord word nie. Ook is die koppeling van opvoedingsdissipline hoofsaaklik met die aktiwiteite tydens die leerakt volgens die ateïsties ingestelde Dewey, in teenstelling met dié van Luther, wat sy begronding van opvoedingsdissipline by die nukleus van die leef- en wêreldbeskouing — naamlik die religieuse oortuiging — gaan haal, desnieteenstaande die feit dat baie van hulle insigte rakende dié onderwerp ooreenstemming blyk te toon, vir die gelowige moontlik onaanvaarbaar. Daar bestaan egter geen twyfel nie dat 'n studie van die verlede-opvoedingskomponente — soos uitgelig in hierdie hoofstuk — wel van die uiterste belang is vir sowel outentieke bedinking of verbetering van die uitoefening van opvoedingsdissipline.

Bibliografie

- Archambault, R.D. (ed). 1974. *John Dewey on Education. Selected Writings*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boydston, J.A. (ed). 1976. *John Dewey. The Middle Works, 1899–1924. Vol. 1: 1899–1901*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Boydston, J.A. (ed). 1980. *John Dewey. The Middle Works, 1899–1924. Vol. 9: 1916*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Coetzer, I.A. 1982. *Die pedagogiese bydrae van John Dewey — 'n herwaardering*. Ongepubliseerde DEd proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Eby, F. 1971. *Early Protestant Educators*. New York: AMS Press.
- Hamilton, E. & Cairns, H. 1966. *The Collected Dialogues of Plato*. New York: Pantheon Books.
- Kretzmann, P.E. (ed). 1940. *Luther on Education in the Christian Home and School*. Burlington, Iowa: The Lutheran Literary Board.
- Krodel, G.G. (ed). 1963. *Luther's Works. Vol. 48: Letters I*. Philadelphia: Fortress Press.
- Luther, M. 1970. *De Klene Catechismus*. Oldenburg: Heinz Holzberg Verlag.

- Oswald, H.C. 1972. *Luther's Works*. Vol. 17: Lectures on Isaiah, Chapters 40 – 66. Saint Louis: Concordia.
- Oswald, H.C. 1976. *Luther's Works*. Vol. 11: First Lectures on the Psalms III, Psalms 76 – 126. Saint Louis: Concordia.
- Pelikan, J. (ed). 1956a. *Luther's Works*. Vol. 13: Selected Psalms I. Saint Louis: Concordia.
- Pelikan, J. (ed). 1956b. *Luther's Works*. The Sermon on the Mount (Sermons) and the Magnificat. Saint Louis: Concordia.
- Pelikan, J. (ed). 1959. *Luther's Works*. Vol. 23: Sermons on the Gospel of St John, Chapters 6 – 8. Saint Louis: Concordia.
- Pelikan, J. (ed). 1960a. *Luther's Works*. Vol. 2: Lectures on Genesis, Chapters 6 – 14. Saint Louis: Concordia.
- Pelikan, J. (ed). 1960b. *Luther's Works*. Vol. 9: Lectures on Deuteronomy. Saint Louis: Concordia.
- Pelikan, J. (ed). 1961a. *Luther's Works*. Vol. 3: Lectures on Genesis. Chapters 15 – 20. Saint Louis: Concordia.
- Pelikan, J. (ed). 1961b. *Luther's Works*. Vol. 24: Sermons on the Gospel of St. John, Chapters 14 – 16. Saint Louis: Concordia.
- Plato. 1978. *The Laws*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Plato. 1980. *The Republic*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

drie



Die pedagogiese bydrae van John Dewey (1859 – 1952): 'n herwaardering

1 Inleiding

'n Histories-pedagogiese herwaarderingstudie van enige groot denker oor die opvoeding, bring die sogenaamde *personale benaderingswyse* as 'n belangrike ondersoekwyse in die histories-opvoedkundige ondersoek, sterk in die kollig. Venter (1976:148) konstateer tereg dat die *personale* 'n beduidende rol speel in die Historiese Opvoedkunde omdat dit in laaste instansie die groot historiese persoonlikheid, die skeppende individu, die oorspronklike denker, die pedagogiese genie is deur wie die opvoedingswording en -ontwikkeling in die verlede gestimuleer en gedra is; 'n oorspronklike historiese opvoedingsfiguur is een wat in die opvoedingsverlede daartoe in staat was om aan die hand van onder meer die lewens- en wêreld-beskouing en sosio-ekonomiese omstandighede (die opvoedingsruimte of -milieu) van sy tyd nuwe uitdagings en riglyne aan die opvoedingsteorie en onderwyspraktik daar te stel — daarom is daar geeneen wat sonder inagneming van die agtergrond van die feitelike toestand van sy tyd en die tydsgesheel heeltemal verstaanbaar word nie.

'n Herwaardering van die monumentale dog kontroversiële pedagogiese bydrae van John Dewey, Amerikaanse pedagoog-filosof wat vervolgens toegelig sal word, blyk in die lig hiervan uiters sinvol en aktueel te wees vir die Historiese Opvoedkunde as 'n besondere wetenskap van die Pedagogiek as oorkoepelende moederwetenskap.

Die beduidenheid van Dewey se bydrae in Amerika laat White (1972:268) opmerk:

After the death of Dewey in 1952, no American philosopher who attained professional eminence . . . was able to command anything like his influence on the general public nor on intellectuals or scholars in other fields.

En in sy evaluering van Dewey se internasionale invloed verwys Passow (1982:401) na hom “as the person who had the greatest influence on contemporary education worldwide”. Die kontroversiële aard van sy bydrae en die uiteenlopendheid van die kritiek op Dewey laat Scheffler (1956:190) poneer “that for many concerned with education his work has become an unanalyzable symbol, to be attacked as a whole or defended as a whole, rather than to be studied carefully and independently evaluated”.

Die belang van hierdie herwaarderingsondersoek is veral daarin geleë om reg te laat geskied aan die versugting wat Scheffler hierbo uitspreek, naamlik om nuwe lig te probeer werp op Dewey se werklike pedagogiese status en bydrae.

Daar is weinig filosowe en wetenskaplikes, indien enige, wat soveel geskrifte oor so 'n lang tydperk geskryf het as John Dewey. Sy literêre nalatenskap strek oor 'n tydperk van bykans sewentig jaar. Dewey se eerste boek, *Psychology*, het in 1887 verskyn terwyl sy laaste boek, *Knowing and the Known* in 1949, drie jaar voor sy dood, verskyn het. Hy het uiteindelik 'n veertigtal boeke en meer as sewehonderd artikels geskryf. Dewey se wording en beïnvloeding as “groot figuur” oor dié lang tydperk van sy lewe (1859 – 1952) word eerste aan die orde gestel.

2 John Dewey se wording en beïnvloeding as filosoof en opvoedkundige: 'n biografies-chronologiese oorsig

2.1 Sy vroeë kinderjare en studentejare in Burlington, Vermont (1859 – 1879)

Dewey is op 20 Oktober 1859 as die derde van vier seuns en een dogter van sy ouers Archibald en Lucina Dewey in Burlington, Vermont gebore. Hy het in sy later jare erken dat die *Umwelt* van sy geboortedorp sy onderwysfilosofie beïnvloed het omdat die omgewing relatief demokraties en plat-telands was: die huishoudkundige en landboukundige pligte wat hy en sy broers gesamentlik verrig het, het hom sodanig geïnspireer dat hy tuinbou, handwerk en kookkuns, vir seuns en dogters by die kurrikulum van sy latere eksperimentele skool in Chicago ingesluit het. Die beperkte en eng voorgeskrewe kurrikulum asook die eentonigheid van die onderrig van die skole wat hy in Burlington bygewoon het, het in Dewey die saadjie geplant wat

later sou ontkiem in sy verwerping van en kritiek op die stagnante tradisionele onderwyspraktyke van sy tyd.

McCaul (1962:33) merk op veelseggende wyse op:

Dewey's memory of the schools of his boyhood suggested to him what education ought not to be; his memory of his life outside of school suggested to him what education should be. His mature judgment was that the most important parts of his own early education were obtained in his home and community and on his relatives' farms.

Dit blyk duidelik dat die herinnering aan die Burlington van sy kinderjare een van die dinamiese elemente vir die ontplooiing van sy onderwysteorie en -praktyk was.

Nadat Dewey sy hoërskoolloopbaan op vyftienjarige leeftyd deurloop het, gaan hy in September 1875 na die Universiteit van Vermont in Burlington. Veral die bestudering van Dierkunde wat ene professor G H Perkins gedoseer het, asook sy bestudering van Thomas Huxley (1825 – 1895) se *Lessons in Elementary Physiology* (1866) wat albei op die evolusieleer gebaseer was, het Dewey aangegryp. Dié kursusse was moontlik vir hom die eerste bekendstelling met die Darwinistiese evolusieteorie waarop sy filosofie, ook dié oor die opvoeding en onderwys, gefundeer is.

Dewey maak in sy outobiografie: *From Absolutism to Experimentalism* wat in 1930 verskyn het, melding van F Guizot se *History of Civilization from the Fall of the Roman Empire to the French Revolution* (1879) wat hulle moes bestudeer en waarin gekonstateer word dat die verbetering van die individu en die samelewing gelyktydig moet geskied. In sy sosiale filosofie het Dewey toe hy reeds volwasse was, dieselfde uitgangspunt in sy *The School and society* (1899) gehuldig — die kind moet in sy totaliteit in samelewingsverband onderrig en opgevoed word want die skool is niks anders as 'n gemeenskap in die klein nie.

Ene H A P Torrey, Dewey se professor in die Filosofie aan die Universiteit van Vermont, het 'n groot invloed op hom gehad. Selfs nadat Dewey afgestudeer en reeds vir 'n paar jaar skoolgehou het, het hy en Torrey in 1881 – 1882 saam vir 'n jaar privaatstudie oor talle wetensterreine onderneem. Dewey het hier reeds met die Duitse filosofie asook met die Hegeliaanse idealisme wat nog 'n groot invloed op sy denke sou uitoefen, in aanraking gekom. Torrey se invloed het egter nie hier opgehou nie. Dewey het deur die Psigologie by die Pedagogiek uitgekom want sy uitgangspunte betreffende leerteorieë en onderrigtegnieke is, danksy Torrey, in sekere psigologiese teorieë gewortel. Daarom merk McCaul (1962:443) op:

Of the Senior philosophy courses Dewey took under Torrey, the course in psychology is probably of most direct relevance for the modern scholar who would study the evolution of Dewey's pedagogic ideas.

Dit is daarom geensins verrassend dat Dewey se eerste volwaardige boek, *Psychology* (1887), oor die Sielkunde handel nie. Daarin beskryf hy die mens as 'n "bio-psyche-socio unit of reference and function" (Dewey 1887:11, 350). Hiermee het Dewey die biologiese aspek van die geleidelike groei van die mens as organisme, soos die Darwinisme dit verduidelik, die mens as uniek sielkundige wese, en as sosiale wese beklemtoon.

Torrey het ook werke van Noah Porter (1811 – 1892), M Hopkins (1802 – 1887) en ander filosowe wat almal die epistemologie (kennisleer) as tema gehad het, vir die studente voorgeskryf. Knelvrae oor hoe kennis opgedoen word, wat dit beteken om iets te ken en hoe verworwe kennis in aksie (handeling) kan uitmond, is in dié werke bespreek. Dewey het later hieroor geskryf in sy *How we think* (1910), *Logic: The Theory of Inquiry* (1938) en *The Knowing and the Known* (1949).

Hierdie fase in Dewey se lewe is afgesluit deur 'n aanbieding van sy tante, Clara Wilson, hoof van die hoërskool in South Oil City, Pennsylvania, om 'n onderwyspos daar te aanvaar. Hy het die aanbod aanvaar en Burlington in September 1879 verlaat.

2.2 Onderwyser aan 'n sekondêre skool (1879 – 1882)

Dewey was gedurende dié tydperk as vise-hoof van die driemanskool in South Oil City verantwoordelik vir die doseer van Latyn, Algebra en die natuurwetenskappe. Die nuwe wending wat sy opvatting oor godsdiens hier geneem het en wat sy filosofies-opvoedkundige loopbaan direk beïnvloed het, verdien veral vermelding. Dit is daarom gepas om die ontwikkelingsgang van Dewey se religieuse klemverskuiwings af te handel sodat dié aspek in sy konteks beoordeel kan word.

Danksy die opvoeding van sy moeder het Dewey hom in sy kinderjare tot die Christelike godsdiens bekeer. 'n Klemverskuiwing het ingetree na sy kennismaking met die Hegeliaanse idealisme wat 'n "absolute Gees" veronderstel het. Alhoewel Hegel volgens Fackenheim (1967:11) nie van 'n spesifieke God praat nie, maak hy wel melding van 'n "religious confidence in an infinite God". Dewey het Hegel se idees aanvanklik aanloklik gevind maar later het hy onder die besef gekom dat dit nie versoenbaar is met wetenskaplike bevindings nie. Dit sou daartoe lei "that he discarded the Absolute Mind of Hegel, as also all forms of absolute idealism" (Roth 1962:132).

In sy geloofsbelijdenis: *A Common Faith* (1934:29) gaan Dewey van die veronderstelling uit dat die volle waarheid in geen enkele dogma of geloof gevind kan word nie:

There is but one sure road to access to truth — the road of patient, cooperative inquiry operating by means of observation, experiment, record and controlled reflection.

So het Dewey 'n ateïs geword wat sy idees oor die geloof uiteindelik in die wetenskaplike metode geanker het. Die titel van sy reeds genoemde outobiografie: *From Absolutism to Experimentalism*, spreek boekdele in soverre dit die klemverskuiwing vanaf Hegel na die wetenskaplike eksperimentering aandui.

Hy het in 1882 geld van sy tante geleen om sy nagraadse studies aan die Johns Hopkins Universiteit voort te sit.

2.3 Die Johns Hopkins Universiteit (1882 – 1884)

Dewey se assosiasie met G S Morris (1840 – 1889) en Stanley Hall (1844 – 1924), wat onderskeidelik Filosofie en Sielkunde aan hom gedoseer het, sou hierdie fase in sy lewe oorheers. Morris wat 'n intensiewe studie van die werke van die neo-Hegeliaan, Thomas Hill Green (1836 – 1882) gemaak het, het vir Dewey as student, kollega en persoonlike vriend oor 'n tydperk van vyf jaar deeglik onderlê in Green se Hegeliaanse filosofie. Dewey (1969:435) maak veral melding van Green se idees “that substance is activity . . . that the universe is an inter-related unit; the thoughts of organism, of continuity”, wat hom aangegryp het. Dewey sou later die aktiwiteitsbeginsel sterk beklemtoon, die interrelasie van die organisme (die mens) en sy omgewing-as-eenheid as uitgangspunt aanvaar en kontinuïteit die inklusiewe kategorie in sy ganse filosofie maak.

Die lesings van Stanley Hall, eksperimentele sielkundige en pedagoëker, het Dewey die eerste maal laat kennis maak met die eksperimentele wetenskap. Dié kennismaking het hom egter in 'n dilemma laat beland, “because science for him, was Hall's experimental psychology, and theistic philosophy was Morris' Hegelianism. Bringing the one into a genuinely sustaining relationship with the other looked to be impossible” (Coughlan 1975:49). Uitkoms sou egter nie te ver in die verskiet lê nie want met sy studies agter die rug — hy het in 1884 sy doktorsgraad onder die titel: *The Psychology of Kant* behaal — sou Dewey nou 'n volwaardige filosoof en opvoedkundige word.

2.4 Vroeë universiteitsverpligtinge (1884 – 1889)

Dewey het in September 1884 sy pligte as professor in die Departement Filosofie aan die Universiteit van Michigan aanvaar. Dit is insiggewend dat die Psigologie en Pedagogiek integrerende dele van dieselfde Departement was. Dit is daarom geensins verrassend dat sy belangstelling in primêre en sekondêre onderwys in Michigan 'n aanvang geneem het nie. Vanweë die direkte korrelasie tussen die prestasie van die leerlinge van die sekondêre skool en die onderrig wat hulle op laerskool ontvang het, is Dewey op natuurlike wyse gelei om die opset van die primêre skole in

Michigan te bestudeer. Sy ervaring met die laasgenoemde stagnante tradisionele skole het hom oortuig dat die metodes wat daar geïmplementeer is, nie rekening gehou het met “what psychology teaches about normal processes of learning in little children. This conviction sent Dewey in search of an educational theory that would reconcile the demands of education, psychology and philosophy — a search that occupied a major portion of his long philosophical career” (Dykhuizen 1974:51).

Dewey is intussen in Julie 1886 met Alice Chapman getroud. Sy vroeë dienstyd in Michigan het verstryk toe hy teen die einde van 1888 ’n aanstelling aan die Universiteit van Minnesota aanvaar het. Slegs ses maande na sy aanstelling is hy egter in kennis gestel dat sy eertydse leermeester, kollega en vriend, G S Morris, oorlede is. So breek ’n tweede termyn in Michigan aan want Dewey is op 1 Oktober 1889 aangestel as hoof van die Departement Filosofie om vir Morris op te volg.

2.5 Die Universiteit van Michigan (1889 – 1894)

Hierdie tweede termyn in Michigan sou die keerpunt in Dewey se filosofiese en pedagogiese loopbaan wees. Sy vroeëre dilemma dat hy nie die aksentuering van die wetenskaplike eksperiment van Hall kon laat rym met Morris se teïstiese Hegelianisme nie, is nou finaal opgelos.

Sy aanstelling van G H Mead (1863-1931) wat by uitstek ’n pragmatist was, sou grootliks vir die kentering verantwoordelik wees: Dewey breek nou finaal die Hegeliaanse bande. Daarom merk McMurray (1968:228) tereg op:

Dewey's philosophy of education was created, for the most part, during that period which he described as a ... drift away from Hegelianism.

Dewey self was vir ’n verskeidenheid vakrigtings verantwoordelik: die Filosofie, die Logika as die teorie van die wetenskaplike metode, die Etiek en die Sosiale Filosofie. Gedurende 1891, die jaar toe Mead daar aangestel is, het Dewey ’n kursus aangebied in gevorderde Psigologie. Die opvoedkundige en humanis William James (1842 – 1910) se *The Principles of Psychology* wat in 1888 verskyn het, is as voorgeskrewe werk gebruik. Die pragmatistiese denkbeelde van Mead en James het hom sodanig beïndruk dat Dewey voortaan ’n aanhanger van die pragmatisme sou wees. Dié denkhouding word later in meer besonderhede toegelig.

Dewey het vir Auguste Comte (1798 – 1857), ’n voorstander van die positivistiese (natuurwetenskaplike) rigting in die Wysbegeerte, die eer gegee vir die beslag van sy sosiale filosofie. Hy verklaar dat Comte se “idea of a synthesis of science that should be a regulative method of an organized social life, impressed me deeply” (Dewey 1930:20).

Demokrasie in al sy fases — politiek, ekonomies, sosiaal en kultureel — het gedurende Dewey se tweede termyn in Michigan sy algehele lojaliteit opgeëis. Sy lojaliteit word deur sy belangstelling in sosiale bystands- en

sosiale hervormingsgroepe van dié tyd weerspieël. Sy dogter J M Dewey (1951:19 – 20) vat in haar biografie van haar pa, sy demokratiese “groei” goed saam:

His boyhood surroundings, although not marked by genuine industrial and financial democracy, created in him an unconscious but vital faith in democracy which was here (in Michigan) brought to consciousness to form the foundation of much of his philosophical writing.

In 1894 is Dewey as hoof van die Departement Filosofie, Psigologie en Pedagogiek in Chicago aangestel.

2.6 Die Universiteit van Chicago (1894 – 1904)

Aangesien Dewey se volwaardige filosofie nou reeds gevestig was, sal daar vervolgens meer kripties na die biografies-kronologiese verloop van sake verwys word. Dewey het gou besef dat die Pedagogiek slegs van volle universiteitstatus verseker kan wees as dit ’n selfstandige departement word. In dié departement moes ’n program geloods word vir pedagogiese ontwikkeling en eksperimentering.

Dewey se wens is vervul toe hy in 1895 deur die trustees van die Universiteit as departementshoof van die nuwe Departement Pedagogiek aangestel is. Aangesien eksperimentering ’n laboratorium veronderstel, het hy geglo dat die Departement sy eie laboratorium moet hê: ’n skool waarin nuwe onderwysteorieë in die praktyk uitgetoets en die geldigheid daarvan bepaal kon word. So is die Eksperimentele Skool, ook bekend as die Dewey-skool, Laboratoriumskool en Chicago Skool in 1895 geopen. Heelwat aandag word hieraan gewy wanneer Dewey se bydrae tot die onderwyspraktyk onder die soeklig kom, daarom sal daar nie nou reeds na die skool se funksionering verwys word nie.

Dewey se amptelike verbintenis met Chicago het op 1 Januarie 1905, met sy aanstelling aan die Columbia Universiteit verstryk.

2.7 Die Columbia Universiteit (1905 – 1952)

Dewey se bekendste werke het in dié periode verskyn. *Schools of To-morrow* (1915) wat hy saam met sy dogter Evelyn geskryf het, gee ’n uiteensetting van die onderrigmetodes van heelwat van die progressiewe skole wat as ’n verzet teen die stagnantheid van die tradisionele skole, met moderne en nuwe idees na vore getree het. Sy *Democracy and Education* wat ’n jaar later (1916) verskyn het is deur ’n kritikus gelyk gestel met Plato (427 – 347 v.C.) se Republiek en Rousseau (1712 – 1778) se *Emile*, “the three representing “epochal stages” in the history of philosophy of education” (Dykhuizen 1974:21).

Gedurende die jare 1926 tot en met 1933 het Dewey toenemend geïnteresseerd begin raak in probleme wat 'n steeds veranderende Amerikaanse demokrasie geraak het. In 'n poging om die breë trekke van die Amerikaanse samelewing te analiseer en die moontlike uitwerking daarvan op die demokrasie van sy land te probeer vasstel, het hy *The Public and It's Problems* (1927), *Individualism Old and New*, *Liberalism and Social Action* en *Freedom and Culture* gepubliseer — die laaste drie werke almal in die dertigerjare. Ondertussen het Dewey nog die tyd ingeruim om die Verre Ooste (Sjina en Japan) in 1919 – 1921, Turkye in 1924, Meksiko in 1926, Rusland in 1928 en Suid-Afrika in 1934 te besoek.

Rampspoed sou egter ook 'n deel van Dewey se laaste jare wees. Sy vrou se oorlyde op 14 Julie 1927, na bykans 41 jaar se getroude lewe, was vir hom 'n groot verlies. In 1946, op 87-jarige ouderdom is hy met sy tweede vrou getroud. Nadat hy sy laaste taak as emeritus professor vanaf 1930 – 1935 aan Columbia Universiteit afgehandel het, het Dewey nog steeds aktief gebly gedurende sy afgetrede lewensfase. Op 11 Junie 1952 is hierdie reus onder die opvoedkundiges na 'n kort siekbed oorlede.

Soos dit in die biografies-kronologiese oorsig van Dewey se filosofiese ontwikkeling duidelik gebly het, het veral sekere onderliggende filosofiese boustene neerslag gevind in sy denke as volwaardige filosoof-opvoedkundige:

- Die evolusieteorie van Charles Darwin (1809 – 1882) wat sy baanbrekerswerk: *Origin of Species* in Dewey se geboortejaar (1859) die lig laat sien het, het vir Dewey so sterk beïnvloed dat hy in 1910 sy *The influence of Darwin on Philosophy* laat verskyn het. Die Darwinistiese beginsel van kontinuïteit wat op geleidelike verandering dui, konstitueer die inklusiewe kategorie van die Dewey-denke, ook dié oor die opvoeding en onderwys.
- Die pragmatisme wat Dewey as instrumentalisme kategoriseer en wetenskaplike eksperimentalisme wat albei aktiewe handeling en praktyk benadruk, het veral beslag gegee aan Dewey se laboratoriummetode, sy probleemoplossingmetode wat hy in die praktyk van sy laboratoriumskool van Chicago sou implementeer: reflektiewe denke is probleemoplossing wat by 'n probleem begin en in 'n oplossing kulmineer. Hierdie eksperimentele denk- en kenmetode van die natuurwetenskap is deur die pragmatis, instrumentalis (Dewey) en eksperimentalis aangehang en verheerlik.
- Die demokrasie wat vry algemeen as 'n soort regeringsvorm beskou word, het vir Dewey as demokrat-liberalis sterk aangespreek. Hy beskou die demokrasie egter as iets meer as net 'n regeringsvorm; vir Dewey (1964:101) is dit 'n lewenswyse, “it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience”. In sy demokratiese ideaalstelling voorsien Dewey 'n skoolstelsel wat toeganklik sal wees vir al-

mal op 'n volkome vry en gelyke grondslag, ongeag ras, kleur, lewensbeskouing, oorsprong, geslag of sosiale status.

Uit alles wat tot hiertoe gesê is blyk dit glashelder dat evolusie, pragmatisme (instrumentalisme), wetenskaplike eksperimentering en demokrasie beslag gee aan Dewey se onderwysteorie en sy onderwyspraktik wat opeenvolgend toegelig sal word.

3 Dewey se bydrae tot die onderwysteorie

3.1 Inleiding

Alvorens Dewey se pedagogiese bydrae na behore herwaardeer kan word, volg dit logies dat sy onderwysteorie wat die onderbou van sy onderwyspraktik vorm, eers ondersoek en toegelig moet word.

Dewey se onderwysteorie berus op sy talle uitsprake rakende die onderwys en opvoeding asook oor die skool as instelling; hy gee voorkeur aan voortdurende vernuwung teenoor dooie tradisie; hy spreek hom uit oor die wesensard van die kind en huldig die kontensie dat die *hele* kind opgevoed moet word; hy lewer ook uitspraak oor belangstelling, volharding, motivering, kreatiwiteit en aktiwiteit.

3.2 Dewey spreek hom uit oor die opvoedende onderwys

Daar is iets opvallends omtrent sy uitsprake hieroor: hy het sodanige uitsprake oorwegend tot sy belangrikste en breedvoerigste pedagogiese werk, *Democracy and Education* (1916), en tot sy pedagogiese geloofsbelydenis, *My Pedagogic Creed* (1897), beperk. Dewey het nooit met één enkele definisie volstaan nie maar talle uitsprake hieroor in genoemde werke gemaak.

As Dewey se pedagogiese uitsprake geïnterpreteer word, blyk dit dat hy die opvoedende onderwys as 'n aktiewe en voortdurende vormingsgebeure in 'n bepaalde rigting beskou wat binne 'n sosiale konteks voltrek word deurdat die opvoedeling hom voortdurend deur ervaring aktief by sy omgewing "aanpas". Die sosiale konteks is 'n grootheid wat die huis, skool en samelewing insluit. Daarom moet die opvoeding in skoolverband 'n leefgebeure in die hede daarstel waarin nimmereindigende pedagogiese wording ("groeï") verseker sal word. Dit moet daarom nie 'n voorbereiding op 'n verafgeleë toekoms wees nie maar eerder 'n aktiewe ervaringsgebeure in die hede. Dewey huldig hierdie uitgangspunte omdat die opvoedingsgebeure die kind-in-opvoeding uiteindelik in staat moet stel om voortdurend tred te kan hou met die dinamiek, kompleksiteit en veranderende omstandighede van die samelewing waarin hy homself bevind — anders stagneer hy.

3.3 Die skool in samelewingsverband

Aangesien die opvoedende onderwys in die skool voltrek word, sal Dewey ook hieroor tot spreke gebring moet word. Hy beskou die skool primêr as 'n sosiale instelling wat die bestaande sosiale lewe moet reduseer tot 'n embrioniese of miniatuurgemeenskap aangesien die gemeenskap in die breë so kompleks geword het dat dit die kind kan verwar en ontspoor. Daarom beskryf Dewey (1967:22) die skool as “simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race and to use his own powers for social ends”. En dan voeg hy by dat die skool wat hy in gedagte het vir die kind die werklikheid en vitaliteit van sy huis, omgewing en speelgronde moet uitstraal en dit moet verteenwoordig. 'n Skool wat nie hieraan voldoen nie, so glo Dewey (1967:22 - 23), “is always a poor substitute for genuine reality and tends to cramp and to deaden”.

Dewey spreek die gedagte uit dat 'n groot deel van die onderwys van sy tyd en soos dit daarvoor bedoel was, grootliks gefaal het juis omdat skole die kind op 'n verafgeleë toekoms voorberei het wat nie deel van sy ervaringswêreld was nie. Dié toedrag van sake beskou hy as onopvoedkundig. Dewey groepeer die impulse waarvoor die ideale skool voorsiening moet maak — en waarvan sy eksperimentele skool in Chicago later 'n praktiese voorbeeld sou wees — rondom vier sake: om as ideale samelewingsverband vir die sosialisering van die kind voorsiening te maak, sy ondersoekende gees te stimuleer, sy praktiese en aktiwiteitsingesteldheid te bevredig, asook kreatiwiteit en oorspronklikheid (kreatiewe selfekspresie) by hom aan te wakker sodat sy aktiewe “groei” volkome sal kan gedy.

3.4 Voortdurende vernuwing teenoor dooie tradisie

Dewey se pedagogies-filosofiese bemoeienis rig 'n uitdaging aan sogenaamde uitgediende tradisie wat nie langer by nuwe eise aanpas nie. Rewolusionêre veranderinge daarteenoor is egter ewe verwerplik: alle verandering moet evolusionêr-kontinu geskied. Hy stel dié saak kort en kragtig:

Life is perpetuated only by renewal. If conditions do not permit renewal to take place continuously it will take place explosively (Dewey 1948:33).

Dewey se uitgesproke vernuwingsdrang moet teen die agtergrond van sy tyd beoordeel word. Die wetenskaplike en tegnologiese innovasies van die toenmalige moderne era waarin Amerika homself as deel van die Westerse wêreld bevind het, het die tradisionele lewenspatrone skielik en ingrypend verander. As eksperimentalis en by uitstek as 'n onderwyshervormer het Dewey die uitdaging aanvaar om die vitale funksie van die skool as die voortstuwer van 'n nuwe beskawing waarin wetenskap en demokrasie saam 'n onbekende toekoms inmarsjeer, te beklemtoon.

Die leerstof moes hierdie veranderende lewensomstandighede reflekteer. Die vernuwingsaksente moes in die skole tot hulle reg kom sodat die volwassewordendes uiteindelik hulle beroepe op 'n volwaardige wyse in die samelewing sal kan beoefen. Samelewings- en onderwysvernuwing behoort daarom komplementêr te geskied. Dewey (1964:12) spreek hom tewens uitdruklik hieroor uit:

... a community ... sustains itself through continuous self-renewal, ... this renewal takes place by means of the educational growth of the immature members of the group.

Dit was sy ideaal om die samelewing en die skole tot 'n sosiaal-demokratiese gemeenskap te hervorm waarin die individuele mens kan gedy deur 'n nuttige funksie in die gemeenskap te verrig. Daar het vir hom geen vasstaande, onveranderlike wêreldorde bestaan nie; alles is saamgebind in 'n dinamiese proses van konstante verandering.

3.5 Dewey se kindbeeld

Dewey beskou die volwassewordende kind as 'n aktiewe en afhanklike wese, "gelaai" met potensialiteite wat deur die opvoedende onderwys daartoe in staat gestel moet word om op 'n geleidelike wyse tot wasdom te gedy. Soos die natuur 'n eenheid is, so is die kind as mens — 'n aktiewe deel van die natuur — ook 'n eenheid. Fox (1969:73) voer redes aan waarom Dewey dié standpunt huldig:

... the child is to be viewed as an organic whole — intellectually, socially, morally (and, of course, physically). He is to be a citizen, a voter, a member of a family, a worker, a member of a community, a contributor to the values, decencies and graces of civilization, as Dewey puts it.

In die opvoeding is dit dan ook belangrik dat die kind as 'n totaliteit ontwikkel moet word. Die wêreld waarin hy hom bevind is nie gefragmenteerd nie; die kind is ook nie gefragmenteerd nie en daarom volg dit dat hy nie fragmentaries opgevoed moet word nie.

3.6 Die hele kind moet opgevoed word

3.6.1 Intellektuele vorming

Die primêre taak van die skool lê vir Dewey in die aankweek by die kind van goeie en grondige denkgewoontes. In *How we think* (1910), *Logic: The Theory of Inquiry* (1938) en *Knowing and the known* (1948) word sy idees

hieromtrent baie duidelik uitgespel. Dewey se epistemologiese gedagtegang dui op kennistoevoeging as 'n aktiewe saak of handeling waarin relasies (verhoudings) tussen sake erken word in die leergebeure, en dat dit 'n verandering in die leerling teweegbring. Hy beskryf die denkkragt as *inquiry*:

Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole (Dewey 1938:104).

Omdat die beginsel van nadenke ("inquiry") die kardinale gedagte van Dewey se kennisteorie is, is dit gerade om dit aan die hand van die definisie soos hierbo uiteengesit, te verduidelik. Wanneer die denker agterkom dat 'n situasie vaag of problematies is ("indeterminate"), begin hy denkmattig reflekteer (nadink), en deur verbandsienings ("relations") uit vorige ervarings verander hy dié situasie op 'n aktiewe wyse tot 'n situasie wat duidelik en helder is. Dewey verklaar dat die denker deur sy denkkragt reïntegrasie met sy omgewing bewerkstellig en dat die hele proses uitloop op 'n modifikasie van beide die mens en sy omgewing. Hiertoe dien die eksperimentele metode van die natuurwetenskap — die probleemoplossingsmetode — as die ideale denk- en kenmetode wat Dewey as instrumentalis en eksperimentalis aangehang en verheerlik het.

Dewey (1910:58) het hom toegespits op "the formation of careful, alert and thorough habits of thinking", teenoor die sogenaamde toeskouerkennisteorieë van die tradisionele onderwysrigting waar die kind die kennis wat die onderwyser aktief oordra, op passiewe wyse as toeskouer ontvang en dit deur meganiese leer ("rote learning") sy eie maak.

3.6.2 Sosiale vorming

Daar is reeds na Dewey se aksentuering van die sosiale aspek in sy omskrywing van die opvoedende onderwys en sy aandrang op voortdurende onderwysvernuwing gewys. Om dié rede sal daar net kortliks argumente aangevoer word wat bewys sal lewer van sy ideaal dat leerlinge terwyl hulle op skool is, so opgevoed moet word dat hulle sosiale "aanpasbaarheid" in die latere lewe harmonies sal verloop.

Dewey glo dat die sosiale lewe van die kind die konsentrasiebasis van al sy opvoeding, opleiding en "groei" behoort te wees. Indien dit die geval is, sal dit aan hom die onbewuste eenheid en die vereiste agtergrond vir al sy pogings en welslae voorsien. Om dit te kan bereik beywer Dewey hom volgens Rudolph (1978:468) vir die "closing of that gap between education and society", deurdat, soos reeds aangedui, die skool 'n miniatuursamelewing word. Dit sal die ontstaansbodem of matriks vir 'n gesonde samelewingsorde voorsien en die sosialisering van die volwassewordendes versker. Dié aanname is vir Dewey belangrik omdat hy daarop wys dat die

jeugdige hulle beroep in 'n samelewing sal beoefen as hulle die skool verlaat.

3.6.3 Indiwidueel-sielkundige vorming

Uit die bespreking tot dusver blyk dit baie duidelik dat die sosiale aspek groot prominensie in Dewey se ganse filosofie ontvang het; dit is egter nie ten koste van die kind se indiwidualiteitsvorming verabsoluteer nie. Hy pleit inderdaad vir die bestaan van 'n gesonde balans tussen die sosialiseringsstaak en die indiwidueel-sielkundige opgaaf van die opvoedende onderwys:

I believe that this educational process has two sides — one psychological and one sociological; and that neither can be subordinated to the other . . . Without insight into the psychological structure and activities of the individual, the educative process will . . . be haphazard and arbitrary (Dewey 1967:24 – 25).

Die kind as indiwidu, so verklaar Dewey, beskik oor sekere latente (sluimerende) kragte, instinkte en impulse wat deur die onderwys en opvoeding tot hulle volle ontplooiing gebring moet word.

3.6.3.1 Belangstelling, volharding en motivering as indiwidualiteitsattribuut

Onder die opskrif: *Interest in relation to training of the will* laat Dewey (s.j.: 73 – 132) hom breedvoerig oor die belangstelling en wilslewe van die kind uit. Die titel gee ook duidelike blyke daarvan dat Dewey belangstelling en volharding (“will”) as onlosmaaklik van mekaar beskou.

Wat belangstelling betref, laat hy hom eers uit oor wat dit nie behoort te wees nie. Indien die kind sy werk beleef as 'n taak wat afgehandel móét word, sal hy hom net onder verpligting daaraan wy. Sodra hierdie eksterne druk egter weggeneem word, so konstateer Dewey, sal die kind se aandag meteens gekanaliseer word in die rigting van dit wat sy belangstelling gaande maak. Alles moet egter ook nie so aangebied word dat dit slegs op spel en vermaak neerkom nie want dan word die wilslewe nie in die belangstellingsgebeure betrek nie. Die produk hiervan is 'n verwende kind wat slegs dit doen wat hy geniet. Die ideale situasie vir Dewey is dat die leerling in 'n problemsituasie ingelei moet word wat nie te maklik is om op te los nie. Dit sal sy wil staal om te oorwin, anders verloor hy sy belangstelling.

Wat volharding betref, verklaar Dewey (1966a:169) dat dit net soos dit die geval met belangstelling is, van die aard van die probleem afhang want “t(he) demand for effort is a demand for continuity in the face of difficul-

ties". Om ware volharding te bewerkstellig moet die leerling bewus gemaak word van die eindresultaat en doel van sy handeling.

Indien die kind-in-opvoeding daarvan bewus word dat die probleem aan sy leefwêreld verbind is, dat hy gevolglik daarin belang sal stel en dit hom konatief uitdaag en aktiveer vanweë die korrekte moeilikheidsgraad daarvan, sal hy oor die vereiste motivering beskik om dit op te los — veral in die antisipering van 'n moontlike eindresultaat deur middel van 'n logiese denkweg.

Dewey is van mening dat al drie die individueel-psigologiese pedagogiese attribute soos hierbo bespreek deur sy wetenskaplike probleemoplossingsmetode moontlik gemaak word. Daar is nog altyd aanvaar dat die belangstelling van die leerder, sy wil om te volhard wanneer hy met 'n probleem in die pedagogiese situasie gekonfronteer word en sy gemotiveerdheid om te wil leer 'n baie belangrike funksie in die onderwyspraktik vervul.

3.6.4 Kreatiwiteit en estetiese vorming

Die skrywer is dit met Hallman (1964:270 – 271) geheel en al eens dat, alhoewel Dewey nooit 'n kreatiwiteitsteorie as sodanig geformuleer het nie, hy nogtans sporadies daarna verwys in sy werke — veral in sy *Art as experience* (1934).

Kreatiwiteit dui vir hom op die intellektuele konstruktiewe by die kind wat by wyse van aktiewe handeling die materiaal so herrangskik dat 'n estetiese nuutskepping daaruit voortspruit. Hy beskou dit as die primêre taak van die kunstenaar om die kontinuïteit tussen die estetiese ervaringswêreld en die alledaagse ervaringswêreld te bewerkstellig. Die basiese konsep in sy siening oor die estetiese kom daarop neer dat die natuur as *Umwelt* die impulse daarvoor verskaf. Dewey (1958:40) maak duidelik voorsiening vir die estetiese ekspressie van die kind en hoe dit gelei moet word:

All children like to express themselves through the medium of form and colour. If you simply indulge this interest by letting the child go on indefinitely, there is no growth that is more than accidental. But let the child first express his impulse, and then through criticism, question, and suggestion bring him to consciousness of what he has done, and what he needs to do, and the result is quite different.

3.6.5 Eties-sedelike vorming

Volgens Dewey is karaktervorming die groot doel van die opvoeding, alhoewel hy verkies om dit sosiale bruikbaarheid te noem. Die ideaal van sosiale bruikbaarheid sluit vir hom al die eienskappe van 'n sterk, eties-sedelike karakter in. Dié kwaliteite moet daarom in die skoolgemeenskap in sosiale verband tuisgebring word. Om deugszaam te wees, beteken "to

be fully and adequately what one is capable of becoming through association with others in all offices of life" (Dewey 1964:415).

Hy huldig ook die baie duidelike standpunt dat etiese beginsels nie 'n ambivalente karakter moet vertoon nie: daar mag nie twee stelde etiese beginsels, een vir die lewe in die skool en die ander vir die lewe buite skoolverband, aan die kind voorgehou word nie. Die beginsels waarop die kind se gedrag gebaseer word moet 'n duidelike homogene karakter vertoon, anders verwar dit hom en kan dit tot ontsporing en gedragsprobleme aanleiding gee.

Alle doelbewuste opvoeding is vir Dewey 'n moreel-etiese onderneming. Slegs dan word die kind se sedelike, dit is sy sosiale belangstelling, gevoed en word daar by hom sedelike (d.i. sosiale) insig en deug ontwikkel.

3.6.6 Ekonomiese vorming

Die pedagogiese vind nie geïsoleerd plaas nie, so poneer Dewey, maar wel in 'n groter konteks. Die kind sal sy ekonomiese bydrae tog uiteindelik as 'n werker in daardie groter konteks lewer. Hy wou die voorbereiding hier toe via die pedagogiese opgaaf tot verwesenliking bring, daarom beweer Dewey (1964:362) dat die "only adequate training for occupations is training through occupations".

Die kind moet deur die pedagogiese tot beroepsgerigtheid en -vaardigheid gebring word sodat hy nie slegs as 'n salarisslaaf sal fungeer nie; sosiale bruikbaarheid, asook intellektuele en etiese vorming, moet hierin meesprek. Die opvoedeling as "organiese" geheel moet ook in sy pedagogies-ekonomiese vorming in ag geneem word. Dit sal sy opvoeding gebalanseerd laat verloop sodat ekonomiese winsbejag nie sy primêre uitgangspunt sal wees nie.

3.6.7 Staatsburgerlike vorming

Aangesien hy die opvoeding van die volwassewordendes in die skoolsituasie so intiem met hulle sosiale en ekonomiese vorming saamlees, het Dewey net sporadies eksplisiet na sy staatsburgerskapsideaal vir die burgers van môre verwys. Uit sy omskrywing van 'n beroep blyk dit dat dié woord, as hy in die Dewey-konteks beoordeel word, die etimologiese betekenis van geroepenheid aanneem.

Dit sluit vir Dewey (1964:372) in "the development of artistic capacity of any kind, of special scientific ability, of effective citizenship, as well as professional and business occupations".

Sy staatsburgerskapsideaal is met die sosiale vervleg in sover dat elke kind opgevoed moet word tot sosiale bruikbaarheid, dit is tot 'n burger met sosiale belangstelling, insig en daadkrag, wat aangepas is by sy omgewing

en sy bydrae tot die rekonstruksie en verbetering van die maatskaplike lewe sal lewer.

3.6.8 Religieuse vorming

Aangesien Dewey se denkbeelde ten opsigte van die religieuse reeds in die biografies-chronologiese oorsig toegelig is, sal dit hier net kripties behandel word.

Van 'n transendente God soos byvoorbeeld die volmaakte en soewereine God van die Christendom, wat op die gehoorsaamheid en diens van sowel opvoeder en opvoedeling aanspraak maak, is daar by Dewey geen sprake nie; hy huldig die filosofie van relatiwisme omdat hy in geen absolutes glo nie. Die enigste kriterium vir geloof, moraal en religie is die praktiese nut daarvan. Die kreatiewe intelligensie van die mens is vir hom die paspoort hemel toe. Dewey bepleit daarom in sy geloofsbelydenis, *A common faith* (1934), 'n gemeenskaplike 'godsdien' vir almal wat in plaas van om teosentries te wees, humanisties-relatiwisties en dus menssentries is. Sy religieuse siening is, om die minste te sê, uiters aanvegbaar en kontroversieel.

Dit is duidelik dat Dewey die kind as 'n geheel van moontlikhede beskou, daarom moet hy (die kind) in sy totaliteit opgevoed word: intellektueel, sosiaal, individueel-sielkundig, kreatief-esteties, eties-sedelik, ekonomies, staatsburgerlik en 'religieus'.

4 Dewey se bydrae tot die onderwyspraktyk

4.1 Inleiding

Soos in die wordingsgang van Dewey as filosoof en pedagogieker aangedui, was hy vanaf 1894 – 1903 as hoof van die gesamentlike Departemente van Filosofie, Psigologie en Pedagogiek aan die Universiteit van Chicago verbonde. In dié tydperk is Dewey se onderwysteoretiese denkbeelde en die sosiologiese implikasies daarvan in ooreenstemming met die 'nuwere' psigologiese beginsels in die praktyk van sy eksperimentele skool in Chicago uitgetoets. Dewey self en die onderwysers verbonde aan die skool, asook die kinders wat daar onderrig is, en pedagogiekers verbonde aan die Universiteit, het almal meegehelp sodat daar met bepaalde onderwysvraagstukke en -opvattinge geëksperimenteer is deur dit aan die praktyk te toets om sodoende die geldigheid daarvan te probeer bepaal.

4.2 Die eksperimentele skool: 'n kort oorsig

Dewey se eksperimentele skool het onderskeidelik as die Dewey-skool, die Chicagoskool, die Laboratoriumskool en die "University Elementary

School” bekend gestaan. Laasgenoemde naam is so gekies omdat Dewey hom in sy eksperimentele skool hoofsaaklik op die “laerskoolfase” (“Elementary School”) toegespits het — slegs kinders tussen die ouderdom vier en vyftien jaar is daar onderrig. Om verwarring te voorkom sal daar voortaan konsekwent na die skool as die Laboratoriumskool verwys word: dit is die mees tiperende naam omdat Dewey (1964:384) die onderwys beskryf as “die laboratorium waarin filosofiese onderskeidings gekonkretiseer en getoets word”.

Met ’n onwrikbare geloof in die wenslikheid van die eksperimentele benadering vir die onderwys en opvoeding het Dewey en sy medehelpers die Laboratoriumskool in Januarie 1896 met sestien leerlinge en twee onderwysers geopen. Gedurende die ses en ’n halwe jaar van sy bestaan het die skool veral in die tydperk vanaf 1900 tot en met 1902 snel gegroei. Teen 1902 is die maksimum leerlingtal bereik, naamlik 140 kinders. Die onder- rigpersoneel het in dieselfde tyd toegeneem tot 23 onderwysers en instruktors, asook omtrent tien assistente (graadstudente van die Universiteit van Chicago). Die Laboratoriumskool sou egter nie hierna (1902) as selfstandige eenheid bly voortbestaan nie; dit is in 1903 na amalgamering met ander skole (die “Chicago Manual Training School” en die “South Side Academy”) gesluit.

4.3 Doelwitte vir sy Laboratoriumskool

Dewey het die volgende doelwitte vir realisering in sy Laboratoriumskool in die vooruitsig gestel. Die skool moes:

- vir die belangstelling van die kind in kommunikasie, ondersoekende nadenke, konstruksie en artistieke ekspressie voorsiening maak;
- die gerigte eksperimentele metode (probleemoplossingsmetode) in alle studierigtings tot sy reg laat kom;
- met leerstof (inhoud) en onderrigtegnieke eksperimenteer om uit te vind wat die leerlinge se wording optimaal sou laat verloop: hiertoe moes die gesamentlike poging van ouers, onderwysers en kinders ’n bydrae lewer; daarom dat Dewey sy skool as ’n huis-in-die-geheel en ’n samelewing-in-die-kleine wou vestig;
- toesien dat die leerlinge se fisiese en intellektuele vorming in ’n balans ontwikkel word;
- sterk klem op die aksie of aktiewe handeling van die leerlinge laat val— daarom moes die skoolaktiwiteite eerder beroepe (“occupations”) insluit as geïsoleerde vakke soos wat dit tradisioneel in die skole van sy tyd was; en
- ’n gees van vryheid daarstel sodat die leerlinge hulle eie inisiatief aan die dag kan lê en hulle vermoë om voortdurend by nuwe situasies aan te pas nie gekniehalter sal word nie: die kinders se spontane uitinge moes

gelei word deur die onderwyser(s) sonder dat hulle ondersoekende nadenke deur die outoritêre optrede van die onderwyser(s) gedemp sal word.

As die bogenoemde doelwitte in die praktyk verwesenlik word sal nie alleen die oorkoepelende doelstelling van die progressiewe wording (“groeï”) van die individu én die gemeenskap gewaarborg word nie, so glo Dewey, maar die “eindproduk” sal ook wees “an integrated child able to work more and more on his own initiative and under his own guidance — a child who is maturing, who is both educating and being educated, and whose education continues throughout life” (Mayhew 1966:18).

4.4 Dewey implementeer die probleemoplossingsmetode in sy Laboratoriumskool

Hierdie metode sluit ’n aantal stappe in:

- Terwyl die leerder met die leerstof gekonfronteer word, word hy bewus van ’n probleem; hy voel deur ’n hindernis geblokkeer;
- Hierna formuleer hy hipoteses wat tentatiewe antwoorde of veralgemenings verskaf wat dan as moontlike oplossing kan dien;
- Nadat die leerder ’n oorsig oor die probleemsituasie verkry en dit vergelyk het met kennis (ervaring) waaroor hy reeds beskik, toets hy dit aan hierdie tentatiewe antwoorde en poog hy om die gevolge van die logiese implikasies wat hy afgelei het, te verifieer;
- As ’n laaste stap kom die leerder tot sekere gevolgtrekkings wat mag uitloop op of die wysiging, of die verwerping van hipoteses.

Dewey verklaar dat sodra die leerlinge hierdie metode verstaan, hulle tegelykertyd geleer het hoe om probleme op te los — hulle het dan geleer hoe om te leer. Die kind word terwyl die denkgebeure aan die gang is nie aan homself oorgelaat nie want die onderwyser is altyd teenwoordig om, indien nodig, leiding te verskaf. Die intellektuele vorming van die kind is deur die implementering van die probleemoplossingsmetode verseker.

4.5 Die kurrikulum van die Laboratoriumskool

Gedurende die tydperk 1896 – 1903 het Dewey twee belangwekkende werke, *The school and society* en *The child and the curriculum* gepubliseer waarin hy die kurrikuluminhoude vir sy Skool duidelik uiteengesit het. Hy het hom volgens Mayhew (1966:20) toegespits op “subject-matter which would fulfil and further the growth of the whole child”, en hom beywer vir die

beplanning, daarstelling en implementering van 'n kurrikulum wat 'n nie-statiere karakter sou vertoon.

Dewey se kurrikulumsiening is intiem verweef met sy kind- en wêreld-beeld: soos wat die kind as “organiese” geheel en die wêreld as onverdeeld-bare grootheid 'n eenheid is, so moet die kind en die kurrikulum as 'n eenheid beskou word. Verbandhoudend met sy eenheidsfilosofie het hy ook die isolering van die verskillende vakke in die skool as ongewens afgemaak en dit kragdadig verwerp, want daar bestaan vir Dewey (1967c:88) nie “a series of stratified earths, one which is mathematical, another physical, another historical”, of wat ookal nie. Aangesien skoolvakke verskillende bekende lewens- en wêreldfasette belig is dit noodsaaklik dat 'n eenheidsband tussen hulle gelê moet word.

Vakisolasie is nooit in die Laboratoriumskool geïmplementeer nie. Daar is aanvaar dat die kookkuns byvoorbeeld 'n natuurlike kanaal is waardeur fundamentele chemiese prosesse verduidelik kan word, terwyl 'n studie van die plante ook aan die orde gestel kan word omdat die voorbereiding van plantaardige kosse 'n groot deel van die kookkuns uitmaak. Naaldwerk kan byvoorbeeld 'n studie van die geskiedenis van uitvindings insluit. Aardrykskunde is onderrig deur aan die leerlinge die verspreiding van groot vervaardigingslande aan te dui, terwyl katoen wat vir die vervaardiging van klere gebruik word as voorbeeld gebruik is in verband met hoe die plante verbou en hoe die groeiproses plaasvind. En:

Gardening gives an approach to knowledge of the place farming and horticulture have had in the history of the race and which they occupy in the present social organization. Scientifically controlled gardening thus becomes the means for studying facts of growth, chemistry of soil, rôle (sic!) of light, air, and moisture, etc., or elementary botany. These facts are thus seen as a part of life and have intimate correlations with facts about soil, animal, and human life. As the child matures he himself discovers problems of interest which he will want to pursue and thus pass over into more and more adult intellectual investigations (Mayhew 1966:254).

In hierdie sitaat word daar eksplisiet aangetoon hoe:

- die kontinuïteit tussen vakke (vakgebiede) in die kurrikulum van die Laboratoriumskool verwerklik is;
- die leerlinge deur tuinbou met hulle *Umwelt* (materie, diere- en menselewe) vertrouwd gemaak is;
- hulle leer wanneer dit met die leefgebeure of werklike lewenssituasie verweef is; en,
- belangstelling spontaan uit die leerstof voortspruit wat die leerlinge geleidelik uitdaag om self toenemend by meer volwasse intellektuele ondersoeke betrokke te raak; 'n geleidelike onttrekking van toesig (leiding) deur die volwassene word geïmpliseer sodat die volwaswordende uiteindelik onafhanklike selfstandigheid en volwassenheid kan bereik.

4.6 Die kurrikulum en die ontwikkelingstadia van die kind

Aangesien die Laboratoriumskool vir kinders van vier tot vyftien jaar bedoel was, het Dewey drie fases in hierdie tydperk van die kind se lewende onderskei.

Gedurende die *speelperiode* (vier tot agt jaar) is die kind gehelp om die kontinuïteit van sy skoolwerk met dié van sy huis en gemeenskap raak te sien. Dit is verder aanvaar dat kinders gedurende hierdie lewensfase natuurlikerwys gerig is op konstruksie, ondersoek (ontdekking) en kommunikasie. Relatief min nadruk is geplaas op intellektuele formulerings, bewuste nadenke (refleksie) en die beheersing van tegniese metodes. Die konvergensiebasis van werk is gevind in die idee van die skool as 'n plek waar die aktiwiteite van die sosiale lewende voortgesit word. Die idee was om die kind se belangstellings te rig op sy gesinslewende, sy natuurlike omgewing en sy individuele self (selfontdekking deur selfaktiwiteit), "so that he would gain scientifically sound ideas of the basic functions of people in the home and neighbourhood; of plant, animal, and human life and their interdependence on each other" (Wirth 1964:92). Vanuit hierdie kennisbasis is die leerlinge geleidelik ingelei in 'n studie van primitiewe volke, ander beskawings en in die bestudering van elementêre wetenskap.

Die tweede fase word gekenmerk deur die kind se vermoë om meer gekompliceerde werk te verrig; hy is nou gereed vir die meer tegniese vaardighede; daarom staan hierdie fase (nege tot twaalf jaar) as die *arbeidsperiode* bekend. Deur hom byvoorbeeld in 'n tuin, 'n werkwinkel, of 'n kombuis te plaas, leer die kind onder meer die natuur ken; daarby leer hy die nywerhede ken; hy leer ook fisiologie en gesondheidsleer (die liggaam en sy versorging). Lees-, skryf- en rekenvaardighede het nou spesiale aandag ontvang.

Gedurende die derde en laaste fase (tien tot vyftien jaar) wat as die *intellektuele periode* bekend staan, is die klem verskuif na die meer gekompliceerde ondersoeke, refleksie en veralgemenings. Dit is beskou as 'n oorgangsfase waardeur die leerlinge deur nog ingewikkelder studierigtings, waaronder Aardrykskunde, Chemie, Fisika, Geskiedenis en Wiskunde, vir die sekondêre onderwysfase voorberei is.

Met hierdie drie fases in die lewende van die laerskoolkind moes daar in die opvoedende onderwys rekening gehou word, en aan die vier natuurlike neigings in die kinderaard tydens elke fase moes voldoen word, naamlik:

- die *sosiale aanvoeling* wat duidelik blyk uit die kind se omgang met andere, sy gesprekke en handeling;
- die *konstruksiedrang* wat uiting vind in sy omgang met en bewerking van stof deur daaraan bepaalde vorme, afmetings en 'groeperings' te gee;
- die *intellektuele weet- of ondersoekdrang* wat uit die vorige twee ontstaan;
- die *kreatiewe skeppings- of kunsdrang* wat daartoe aanleiding gee dat die kind hom wil uitdruk in woord, skrif of teken, en wat ook uit die eerste twee drange ontstaan.

In 'n neutedop saamgevat kom Dewey se kurrikulumsiening daarop neer dat hy as praktiese vernuwingsdenker die vakrigtings wat in sy Laboratoriumskool aangebied is, veral op tweeërlei doelwitte toegespits het:

- Omdat hy geglo het dat die “leerproses” ’n aktiewe handeling veronderstel, en dat kinders dinge leer of ervaar deurdat hulle dinge doen, is in sy werkskool sekere vakrigtings wat ’n motoriese of handvaardigheid vereis, aangebied. Hy noem dit “occupations”: houtwerk, naaldwerk en kookkuns. Dié handvaardigheidsvakke is so gekies omdat hulle voorsiening maak vir die mees basiese behoeftes van die mens — dié van onderdak, kleding en voedsel.
- Dewey het egter tot die besef gekom dat daar ook in die leergang vakke ingesluit moet word wat intrinsieke waarde vir die kind moet inhou. In dié verband is daar daarom ook gekonsentreer op onder meer Geskiedenis, Aardrykskunde, Wetenskap en Kuns.

Hierdie eksperiment van Dewey wou deur die skool ’n vereenvoudigde en geordende kontinuering van die huis daarstel sodat die leerlinge bruikbare lede van ’n groter sosiale groepering — die maatskaplike samelewing — kon word.

4.7 Die klaskameropset van die Laboratoriumskool

Om aan die kurrikulêre doelwitte wat Dewey vir sy skool gestel het vergestaltung te kon gee, is die leerlinge in klein groepies verdeel wat onder die toesig van ’n groot aantal onderwysers en ander pedagogiese begeleiers moes werk en leer. Dit sou die individuele aandag van die leerlinge by hulle werk verseker deurdat die onderwysers op ’n sistematiese wyse toesig kon hou oor die kinders se intellektuele en fisiese werk. Op dié wyse kon ook maklik omgesien word na die algemene welsyn en ontwikkeling van elke leerling afsonderlik.

Omdat die Laboratoriumskool primêr eerder ’n werkskool as ’n luisterskool was, moes die klaskameropset ook hiervoor voorsiening maak. Tydens die aankoop van meublement vir sy skool moes Dewey geskok aanhoor dat daar slegs meubels vir die tradisionele luisterskole van sy tyd was. Die handelaar het op navraag gerespondeer:

I am afraid we have not what you want. You want something at which the children may work; these are all for listening (Dewey 1967c:50).

Dié opset het, volgens Dewey, net een gevolg gehad: die kinders word tot massamense en ontnem van eie inisiatief en vindingrykheid georiënteer. Daarom moes Dewey in samewerking met die kinders en onderwysers die skool so inrig dat dit aan die vereistes vir ’n werkskool sou voldoen.

4.8 Die rol van die onderwyser in die Laboratoriumskool

Aangesien die opvoedingsituasie onder meer gekonstitueer word deur die opvoeding, die opvoeder en die leerinhoude wat deur die opvoeder (onderwyser) aan die kind onderrig word, sal daar in laaste instansie gekyk word hoe die onderwyser die pedagogiese toepassingsmoontlikhede in die onderwyspraktik van die Laboratoriumskool verantwoord het.

Omdat Dewey 'n hoë premie op die oorspronklike denke, eie inisiatief, vindingrykheid en kreatiwiteit van die kind as leerder geplaas het, volg dit onafwendbaar dat die eise wat hy aan die onderwyser gestel het, hoog sou wees. Hulle moes as spesialiste onderlinge ooreenstemming en harmonie deur gedurende onderlinge konsultasie en koördinasie bewerkstellig. Om dit te verwesenlik is daar weekliks 'n personeelvergadering belê waartydens die vorige week se werk in ooreenstemming met die breër riglyne en doelwitte van die skool bespreek is. Tydens dié vergaderings moes die onderwysers terugrapporteer en die slaggate wat hulle kon identifiseer opper, sodat dit deur modifikasies en aanpassings uitgestryk kon word — veral in soverre dit die leerstof en die onderrigmetode(s) geraak het.

Die begeleiding deur die onderwysers moes van so 'n aard wees dat die volwassewordendes nooit sou voel dat hulle met die standaarde van die volwassene gekonfronteer word nie. In die eksperimentele skool het 'n gees van onderlinge samewerking tussen kind en onderwyser ontstaan, in plaas van die misplaaste kompetisiedrang. Sonder hierdie skadelike wedywing het die betrokkenes in die opvoedingsituasie makliker daarin geslaag om hulle gemeenskaplike doelwitte binne 'n sosiaal geaktiveerde skoollewe te verwesenlik. Direk verbandhoudend hiermee is eksamens nooit afgelê en die werk van die leerlinge nooit met mekaar vergelyk nie. Die onderwysers se taak was daarin geleë dat hulle deur mondelinge of geskrewe evaluering van die stuk werk wat die kind afgehandel het, positiewe en rigtinggewende kommentaar moes lewer. Die Laboratoriumskool het uiteindelik oor 'n leerlingkorps beskik wat nooit met mekaar gekompeteer het nie — dit is altyd ontmoedig — en daarom is die swakker leerling nooit benadeel nie; die ontstaan van 'n minderwaardigheidsgevoel by dié leerling is op dié wyse suksesvol afgeweer. Die uitvloeisel hiervan was dat die kinders, op enkele uitsonderings na, "never asked the teacher for judgments or rankings or even comments on their work. Their activities were such that they could themselves judge of their success or failure and they were always fairly well aware of variations of ability in the group" (Mayhew 1966:376).

Die taak van onderrig, volgens Dewey, is om die ervaring van die leerlinge so te kanaliseer dat hy/sy uiteindelik dit sal ken wat die spesialis (onderwyser) reeds ken. Dit plaas op die onderwyser die dubbele verantwoordelikheid om beide die leerstof te kan beheers en die kenmerkende behoeftes en moontlikhede van elke leerder te wete te kom. Hy moet daarom 'n opmerksame psigoloog wees wat elke kind verstaan en ken omdat die leer-

ling die fokuspunt en primêre voorwaarde tot suksesvolle opvoedende onderwys is. Die kind se agtergrond, vrese, voorkeure, afkeure, vorige suksesse en mislukkings moet aan die onderwyser bekend wees en hy moet dit kan evalueer. Die klein groepies leerlinge in die klaskamers van die eksperimentele skool het die psigologiese eise wat daar aan die onderwysers gestel is, grootliks vergemaklik.

Vanweë Dewey se ideaal dat die onderwys gedurig aan die eise van 'n nuwe era moes voldoen, het hy aan onderwysers die eis gestel dat hulle weë moes vind waarlangs die leerlinge veranderinge as gewens en vernuwing as natuurlik sou beskou. Die demokratiese imperatief van die vrye persoon moes die onderwyser se doelwit wees sodat die leerlinge nie ingeperk sou word in hulle soeke na die 'nuwe' nie.

Dewey huldig in die laaste instansie die standpunt dat die ondemokratiese onderdrukking van die individualiteit van die onderwyser gepaard gaan met die inperking van die intelligensiemoontlikhede van die kind. Aangesien beide kind en onderwyser ingeperk word as die handboekmetode gevolg word is dié metode nooit in die Laboratoriumskool vir implementering oorweeg nie. Dewey (1966:65) neem baie sterk standpunt hierteen in want "the book is the chief, if not the only way, of getting information ... the use of books as texts, throws the mind into a passive and absorbing attitude. The child is learning instead of inquiring".

5 'n Evaluering van enkele pedagogiese uitsprake en praktyke van Dewey wat vir die kontemporêre en toekomstige onderwyspraktyk nog segwaarde het

5.1 Inleiding

In hierdie slotgedeelte word sekere van Dewey se denkbeelde wat moontlik 'n bydrae tot die kontemporêre en toekomstige onderwys en opvoeding kan lewer, kortliks vanuit die herwaarderingsperspektief toegelig; sekere gebreke van sy pedagogiese beskouinge word ook aangedui. Met die inligting tot hul beskikking behoort studente in die "gevorderde" Historiese Opvoedkunde daartoe in staat te wees om deur sinvolle afleidings, gevolgtrekkings, aanbevelings en kritiek 'n meer volledige beeld van Dewey se werklike pedagogiese bydrae en status as groot denker oor die opvoeding te kan saamstel.

5.2 Enkele pedagogiese aangeleenthede gepresiseer

5.2.1 Voortdurende vernuwing is noodsaaklik

Hedendaagse en toekomstige onderwysbeplanners word tereg daarop ge-

wys dat die onderwys- en opvoedingstaak van al die betrokkenes voortdurend tred moet hou met die dinamika van die samelewingswording. Dit is aktueel omdat verandering en vooruitgang in die huidige tegnologiese eeu teen 'n snelle pas geskied. Onderwysbetrokkenes en -belanghebbendes moet egter toesien dat die implementering van vernuwingstendense, soos deur Dewey in die vooruitsig gestel, rekening hou met die wordingspeil en aanpassingsvermoë van die kind-in-opvoeding. Dit moet ewolusionêr-kontinu geskied aangesien rewolusionêre veranderinge in ons skole die volwasewordendes wat nie daarmee vertrouwd is nie, sal verwar en ontwrig in hulle weg na volwassenheid. Sodanige veranderinge sal gevolglik aan die wortel van die oorkoepelende opvoedingsdoelstelling raak — volwassenheid.

5.2.2 'n Metode-monisme versus die multi-metodologiese benadering

Dewey se pleidooi vir die aanwending van die wetenskaplik-eksperimentele denk- en kenmetode in 'n natuurlike, sosiale omgewing (die skool as 'n miniatuur samelewing) waar die leerlinge saam werk, saam probleme ondersoek en oplos, saam lewe, mekaar help en van mekaar leer, kom beslis op 'n positiewe pedagogiese hydrae neer, ook wat die sosialisering van die leerlinge, wat later meer aandag ontvang, betref.

Die probleemoplossingsmetode help die kind gewis in die verwerwing van eerstehandse kennis wat hy inderdaad verstaan. Dit ontwikkel ook die vermoë van die kind — veral die intellektueel begaafde — om helder, wetenskaplik ondersoekend en selfstandig te leer dink. Die feit dat Dewey egter in 'n metode-monisme verval en die onderwysmetode van mededeling, uiteensetting en vertelling deur die onderwyser en van drill, herhaling en toetsing negeer, is egter, suiwer pedagogies beskou, 'n onewewigtige benadering. Veral die laerskoolkind het nog 'n behoefte aan die genoemde onderrigtegnieke.

Tydens 'n onlangse besoek aan Suid-Afrika het prof. C F van Parreren, bekende Nederlandse opvoedkundige en psigoloog tereg die multi-metodologiese benadering in die onderrig van skoolvakke sterk benadruk. Van Parreren (1982:11) verklaar volgens *Die Transvaler*:

In ons huidige skoolstelsel lê die klem nog te swaar op die lesingmetode, in plaas daarvan dat verskillende metodes op verrykende wyse aangebied word.

Die kombinerings van verskillende onderwysmetodes blyk dus die gewenste benadering te wees.

5.2.3 Sekere kernaangeleenthede rondom die skoolkurrikulum

Die interdisiplinêre kurrikulumbenadering waardeur vakisolasië die nek ingeslaan word, is 'n logies gefundeerde uitgangspunt. Dewey moet gelyk gegee word dat die onderskeie skoolvakke slegs verskillende lewens- en wêreldfasette belig. Hieruit volg logies dat die vakke nie as geïsoleerde brokstukke van die menslike lewe beskou mag word nie. Daar moet steeds gepoog word om die verband van die lewenseenheid te handhaaf en dit as sodanig aan die jong geslag te openbaar.

Dewey se pleidooi vir die handhawing van die *totaliteitsbeginsel*, naamlik dat die kind in sy geheel en nie slegs enkele aspekte van sy lewe nie ontwikkel moet word, is eweneens 'n gesonde pedagogiese beginsel: dit konstitueer die vervlegting en samehang van al die aspekte (essensies) van volwassenheid. 'n Opvoedingsbenadering wat nie hiermee rekening hou nie, werk noodwendig pedagogies verengend en verarmend in op die lewe van die kind in sy veelgeskakeerdheid. Die kurrikulum behoort die egte, daadwerklike lewe van die mens se lewensmilieu te weerspieël, ofskoon in geselekteerde, gesuiwerde en gerangskikte vorm.

Dewey se standpunt dat die leerstof so gestruktureer moet word dat dit die belangstelling, volharding en motivering van die leerder sal aanwakker en dat dit vir die korrekte moeilikheidsgraad voorsiening sal maak in ooreenstemming met die wordingsniveau van die kind, is steeds van waarde vir die huidige onderrigssituasie. Sy eis dat die onderwys alleen op intrinsieke motivering moet berus, hou egter nie rekening met die feit dat eksterne motivering in die gemeenskapslewe dikwels 'n belangrike rol speel en die skool derhalwe daarvoor ook voorsiening moet maak nie.

Die belangrikheid van kreatiewe (skeppende) denke en konstruksievermoë asook van die eie inisiatief en vindingrykheid van leerlinge wat telkens deur Dewey geaksentueer is, is en sal betekenisvol vir die moderne mens (kind) bly. Dié vermoë moet reeds op 'n vroeë leeftyd by die kind ingeskerp word; die kleuter beskik reeds oor die fundamentele neiging om op skeppende wyse uitdrukking aan sy gevoelens te gee. Die kurrikulum én die onderwysmetode(s) moet veral ook voorsiening maak vir die onderwysbehoefte en vaardighede van die kreatief begaafde leerling(e). Dit kan nie ontken word nie dat die ontwikkeling van die divergente (kreatiewe) denke en vaardighede nie slegs die individuele mens verryk nie; dit verseker ook tegnologiese vooruitgang via nuutskoppings van velerlei aard waarby die hele samelewing baat kan vind.

5.2.4 Die skool het 'n pedagogies-maatskaplike taak

Dit het deurgaans geblyk dat Dewey dié taak van die skool besonder benadruk het. Sy oproep dat die gesin, die skool en die gemeenskap mekaar sal

aanvul, rig die appél tot pedagogiekers om hulle perspektief te verbreed sodat hulle ook die gesin, en veral die samelewing waarin die volwasse-wordendes hulle beroepe sal beoefen, in toenemende mate in hulle pedagogiekebeoefening sal insluit.

In ons eie land moet beroepsvoorligting deur deskundiges wat met gesag daaroor kan praat, aangebied word. Dit is 'n algemene verskynsel dat leerlinge soms na etlike jare van tersiêre studie besef dat hulle die verkeerde beroepsrigting gevolg het. Dié verskynsel beteken vir ons land 'n verlies aan geskoolde en professionele arbeid asook 'n enorme finansiële verlies. Die doeltreffende aanbieding van jeugweerbaarheidsprogramme en die aanmoediging van leerlinge om in toenemende mate kultuuraktiwiteite en -programme by te woon en aan te bied, sal ook die geleidelike gedying tot volwaardige burgerskap en die positiewe sosialisering van die leerlinge verseker.

5.2.5 Die skool het 'n pedagogies-etiese taak

Dewey se aanname dat daar net een stel etiese beginsels deur al die betrokkenes aan die jeugdiges voorgeleef moet word, open veral vergesigte vir die huidige en toekomstige gesinsopvoeding, onderwyspraktik en gemeenskapsopvoeding. Tans bestaan daar 'n ambivalensie tussen die voorlewing van etiese norme deur verantwoordelike ouers, onderwysers en gesonde gemeenskapsinstellings aan die een kant, en deur die massamedia — die pers, radio en televisie — aan die ander kant. Hierdie tweeslagtigheid bring noodwendig die euwel van dubbele standaarde en permissiwiteit mee. Deur die ferme beheer oor massamedia en die strenger toepassing van sensuurwette deur die owerheid, kan hierdie dubbele standaarde grootliks gestuit word.

Dit is egter jammer dat Dewey nie sy eties-pedagogiese uitgangspunte met godsdienstige waarborge gerugsteun het nie. Deur die bestaan van absolute (hoëre) waardes te ontken verlaag Dewey die opvoeding tot blote sosiale aanpassing of sosiale bruikbaarheid, soos hy dit noem. Daarmee be-roof hy die sedelikheid van sy ewige norm en lewer hy dit uit aan die grille van menslike wisselvalligheid.

5.2.6 Godsdienksbeskouing en transendentale opvoedingsdoelstellings

Een van die belangrikste gebreke van die pedagogiese beskouinge van Dewey wortel in die gedagtes wat hy oor die godsdienks nahoo; die godsdienks-opvatting wat hy huldig is uiters aanvegbaar en kontroversieel. Sy eksperimentalisties-humanistiese godsdienksbeskouing is nie voldoende om die inskerping van hoëre waardes te verseker nie en sy miskienning van

die transendentale aspek maak die mens 'n gevangene van die natuurwetmatighede: deur die wetenskaplike beheersing van die natuur moes die mens sy vryheid verseker en sy paradys op aarde skep. Dewey se ontkenning van hoëre (verwyderde) doelstellings is, pedagogies beskou, nie aanvaarbaar nie. Bowendien is sy hoofopvoedingsdoelstelling van 'ewigduurende groei' soos baie van sy kritici tereg aantoon, te vaag en vir talle interpretasies vatbaar.

Wat wel waar is, is dat 'n gesonde opvoeding sonder positiewe indoktrinasië en die inskerping van hoëre waardes haas onmoontlik is: opvoeding is wesenlik 'n oordrag van tradisie, lewensopvatting, standarde, sedelike norme, waardes en ideale wat daarin beliggaam is.

Bibliografie

- Coughlan, N. 1975. *Young John Dewey; An essay in American intellectual history*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Dewey, J. 1934. *A common faith*. London: Yale University Press.
- Dewey, J. 1969. "Criticism and Conclusion", in: *The Early Works of John Dewey*, vol. I. London: Southern Illinois University Press.
- Dewey, J. 1964. *Democracy and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey J. s.j. *Educational Essays*. London: Blackie & Son.
- Dewey, J. 1930. "From Absolutism to Experimentalism", in: G.P. Adams & W.P. Montague, *Contemporary American Philosophy*, vol. II. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. 1910. *How we think*. Boston: D.C. Heath & Co.
- Dewey, J. 1948. *Human Nature and Conduct*. New York: Henry Holt.
- Dewey, J. 1938. *Logic: The Theory of Inquiry*. New York: Henry Holt.
- Dewey, J. 1967a. "My Pedagogic Creed", in: M.S. Dworkin (red.), *Dewey on Education: Selections*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. 1887. *Psychology*. New York: Harper & Brothers.
- Dewey, J. 1966a. "Psychology and Education", in: F.W. Garforth (red.), *Dewey: Selected educational writings*. London: Heinemann.
- Dewey, J. 1967b. "The Child and the Curriculum", in: M.S. Dworkin (red.), *Dewey on Education: Selections*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J. 1966b. "The Dewey school", in: F.W. Garforth (red.), *Dewey: Selected educational writings*. London: Heinemann.
- Dewey, J. 1967c. "The School and Society", in: M.S. Dworkin (red.), *Dewey on Education: Selections*. New York: Teachers College Press.
- Dewey, J.M. 1951. "Biography of John Dewey", in: P.A. Schilpp (red.), *The Philosophy of John Dewey*. New York: Tudor Publishing Company.
- Dykhuizen, G.D. 1974. *The life and mind of John Dewey*. London: Southern Illinois University Press.
- Fackenheim, E.L. 1967. *The religious dimension in Hegel's thought*. London: Indiana University Press.

- Fox, J.T. 1969. "Epistemology, Psychology and Their Relevance for Education in Bruner and Dewey". *Educational Theory*, vol. 19, Winter.
- Hallman, R.J. 1964. "The Concept of Creativity in Dewey's Educational Philosophy". *Educational Theory*, vol. 14, Oktober 1964.
- Mayhew, K.C. & Edwards, A.C. 1966. *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago, 1896-1903*. New York: Atherton Press.
- McCaul, R.L. 1962. "Dewey's School Days 1867-1875". *The Elementary School Journal*, vol. 63, nr. 2.
- McMurray, F. 1968. "Dewey's Lectures: Review of Lectures in the Philosophy of Education: 1899". *Educational Forum*, vol. 32.
- Passow, A.H. 1982. "John Dewey's Influence on Education around the World". *Teachers College Record*, vol. 83, nr. 3.
- Roth, R.J. 1962. *John Dewey and self-realization*. Toronto: Prentice-Hall.
- Rudolph, F. 1978. *The American College and University: A history*. New York: Random House.
- Scheffler, I. 1956. "Educational Liberalism and Dewey's Philosophy". *Harvard Education Review*, vol. 2, nr. 3.
- Van Parreren, C.F. 1982. "SA se heil lê in die onderwys". *Die Transvaler*, 26 Augustus 1982.
- Venter, I.S.J. 1976. *Die Historiese Opvoedkunde*. Durban: Butterworth.
- White, M.G. 1972. *Science and sentiment in America. Philosophical thought from Jonathan Edwards to John Dewey*. New York: Columbia University Press.
- Wirth, G. 1967. "The Deweyan Tradition Revisited: Any relevance for our time?". *Teachers College Record*, vol. 69, nr. 4.

vier



Die neo-marxisme en opvoeding

1 Inleiding

Om die neo-marxisme pedagogies te evalueer moet sowel die filosofiese gronde waarop dit gebaseer is as die onderriggemoeide praktyke wat daaruit voortgevloei het in oënskou geneem word. Dié opdrag is egter nie 'n maklike taak nie aangesien die neo-marxisme 'n heterogene groep verteenwoordig en neo-marxistiese idees hulself moeilik leen tot klassifikasie — trouens, hiedie poging tot skematisering en kategorisering van dit wat as essensieel ten opsigte van neo-marxistiese denke en praktyk beskou word, sal waarskynlik heelwat kritiek uit sommige oorde ontlok vanweë die feit dat so 'n daad juis sou indruis teen die neo-marxiste se anti-'establishment' houding. So 'n gevestigde wyse van navorsing (vgl. Snyman 1986:16) sal sekerlik volgens neo-marxistiese denkers net tot futiele skrywe kan lei.

Vanweë die menige verteenwoordigers in neo-marxistiese geledere, word die basiese idees van hoofsaaklik drie neo-marxistiese filosowe naamlik Theodor Adorno (1903-1969), Max Horkheimer (1895-1973) en veral Herbert Marcuse (1898-1979), vanweë sy omstrede sieninge asook sy geweldige invloed op studente-aktiwiteite in hierdie hoofstuk ingesluit, ten einde 'n globale opvoedingsperspektief op die doen en late van hierdie kaleidoskopiese denkrigting te bied.

2 Neo-marxisme versus marxisme

Die neo-marxisme het formeel institusioneel sy beslag gevind in 1930 aan die Instituut vir Sosiale Navorsing verbonde aan die Universiteit van Frankfurt, Duitsland, toe Horkheimer die direkteurskap oorgeneem het van Grünberg, wat vanaf die stigting van die instituut in 1923, as direkteur van die Instituut opgetree het. Waar die ortodokse marxis, soos Grünberg, hoofsaaklik gerig was op die sosiale opheffing van die klassieke skeding tussen die bourgeoisie en die proletariaat vanweë ongeregtigde kapitalisme, kom die neo-marxiste voor 'n nuwe, tweeledige problematiek te staan. Eerstens besef hulle die leemte in die historiese materialisme — 'n hoofkomponent in die filosofie van Karl Marx (1818-1883) wat veronderstel dat ekonomiese oorwegings die basis van sosiale hervorming konstitueer. Volgens Marx sou die onderdrukte se ongunstige omstandighede, weens hul ekonomiese (materiële) agterstand ten opsigte van die onderdrukkers, die onderdrukte op wetmatige wyse noop om die klasseonderskeid te elimineer by wyse van rewolusie¹. Die beperkte omvang van die verwagte 'wêreldrewolusie' waartydens slegs Rusland in 1917 bevry is, laat die historiese materialisme as oplossing van onderdrukking egter verdag voorkom. Tweedens, besef die neo-marxiste dat onderdrukking nie meer slegs deur die proletariaat ervaar word nie. Ongeregtigheid vind volgens die neo-marxiste op alle niveau's plaas — die bourgeoisie sowel as die proletariaat en die klasselose kommunistiese gemeenskap ervaar lyding. 'n Nuwe onderdrukker (despoot) naamlik die tegnokrasie het ontstaan as gevolg van die vooruitgang op industriële gebied. Die masjien heers oor alle mense. 'n Nuwe filosofie is dus nodig om geregtigheid te laat seëvier.

Alhoewel die wesenlike verskil tussen die marxis en die neo-marxis uitgewys is, kan 'n gemeenskaplike deler tussen marxis en neo-marxis tog aangewys word. Dit kan gevind word in Marx se vroeëre geskrifte wat die lig gesien het voor 1848. In hierdie geskrifte is die outonomieit van die mens oftewel individuele vryheid, ten einde sy eie toekoms te bepaal, geaksentueer. Dit kontrasteer met die latere werke van Marx wat die wetmatige en onvermydelike historiese materialisme beklemtoon. Schoeman (1930:3) toon die verband van neo-marxistiese denke met die vroeëre geskrifte van Marx duidelik aan wanneer hy sê dat die neo-marxiste "enersyds geesteskontak met die Westerse liberalistiese wysgerige tradisies behou ... en andersyds 'n meer 'menslike' gelaat vertoon as die Marxistiese ortodoksie ...".

3 Die teoretiese onderbou van die neo-marxisme

Die teorie waarop neo-marxistiese sieninge gegrond is, staan bekend as die Kritiese Teorie. Die kern van die Kritiese Teorie veronderstel die bestudering van die ontmensliking van die mens ten einde die mens se ondergang

teë te gaan. Net soos 'n nar in middeleeuse konteks, beoog die Kritiese Teorie ook die verkondiging van die waarheid oor die onwaarheid (Snyman 1986:17). Dit is hoofsaaklik dialekties van aard in die sin dat — soos uit die bespreking sal blyk — die figurering van teenoorgesteldes voortdurend beklemtoon word.

Horkheimer en Adorno verklaar die basis van die Kritiese Teorie onder andere aan die hand van Grieks-mitologiese beelde wat in ongeveer 700 v.C. deur Homerus in sy klassieke werk *Die Odyssee* verskaf is. Horkheimer en Adorno implementeer onder andere episodes uit *Die Odyssee*, wat die terugkeer van Odysseus na Ithaca na die oorlog teen die Trojane beskryf, ten einde die mens se fatale reis — vanwaar hy een met die natuur was na die hoë tegnokratiese bestel — te beskryf. In laasgenoemde orde word almal, ongeag politieke oortuigings of rang, onderdruk.

Die wegbreek van die mens vanaf die harmonieuse saamleef met die natuur tot sy bestaan as objektiverende mens wat die natuur analities “beheers” en “manipuleer”, deur onder andere sy taal en kwantifiseringsvermoë, word nie as 'n maklike gebeurtenis voorgestel nie. Dit blyk duidelik wanneer Horkheimer en Adorno onder andere verwys na die onweeerstaanbare magiese invloed van die demi-godinne, die Sirene², wat die magiese natuurlike eenheid voorstel, en Odysseus wat homself aan die mas van die skip moet laat vasmaak sodat hy, ten spyte van sy begeerte, homself nie kan oorgee aan hul verleidelike liederen nie. Genadeloos teenoor Odysseus se krete om losgemaak te word, roei die roeiers, wat doof is vanweë die feit dat Odysseus hul ore met was toegestop het, voort na die verligting.

Die dialektiek (oftewel die figurering van twee onversoenbare teenpole) wat so kenmerkend is van die Kritiese Teorie word natuurlik gevind in die feit dat die reis na die moderne tegnokratiese bestel in werklikheid die mens se verdoeming beteken. Die mens se beheersing van die natuur lei tot die mens se beheersing deur sy eie skepping (die tegnologie). Die “verligting” moet dus met aanhalings geskryf word vanweë die dialektiek wat daarin verskui! is as gevolg van die weerwraak wat die natuur op die mens neem of soos Horkheimer en Adorno (1972:25) dit self stel:

Thinking objectifies itself to become an automatic, self-activating process; an impersonation of the machine that it produces itself so that ultimately the machine can replace it.

Odysseus word ook beskryf as die prototipe van die mens se reis na die bourgeoisie-klas terwyl die werkers (oftewel proletariaat) hom soontoe roei. Soos gesê, ly almal egter onder die “verligting”:

For the union boss, let alone the director, the proletarian (should he ever come face to face with him) is nothing but a supernumerary example of the mass, while the boss in his turn has to tremble at the thought of his own liquidation (Horkheimer en Adorno 1972:38).

Klapwijk vat die dilemma van die “verligting” raak wanneer hy die volgende uitlatings maak:

Aufklärung is, al met al, geen universele verligting maar universele verblinding (1976:6).³

en

De nood van het neo-marxisme is de nood van de rede. De rede kan bevelen, ze kan ook gehoorzamen, maar ze kan zich niet bevrijden uit de strukturen van macht en bevel. De rede kan niet loskomen uit de dialektiek van haar eigen ontwikkeling, ja, ze lijkt er zich hoe langer hoe meer in te verstrikken (1976:8).⁴

4 Drie uitvloeisels van die Kritiese Teorie

Verskeie interpretasies sowel as “oplossings” ten aansien van die problematiek rondom die Kritiese Teorie kan onderskei word. In hierdie afdeling word die essensiële kenmerke rakende die interpretasies en “antwoorde” van drie prominente neo-marxiste naamlik Adorno, Horkheimer en Marcuse bespreek.

4.1 Adorno se pessimisme

Adorno se siening van die dialektiek van die verligting wat, soos reeds verduidelik, impliseer dat die menslike rede die mens in 'n slaaf verander het vanweë die tegnokratiese bestel wat die mens se rede meegebring het, is hoofsaaklik een van die uiterste radeloosheid.

Die tegnokrasie se allesoorheersende rol spreek duidelik uit die volgende aanhaling:

Men must act in order to change the present petrified condition of existence, but the latter have left their mark so deeply on people, have deprived them of so much of their life and individuation, that they scarcely seem capable of the spontaneity to do so (Adorno in Tar 1977:165).

Die ontkenning van die menslike subjektiwiteit en individualiteit, vanweë die verheerliking van die verobjektiverende rede, bereik volgens Adorno sy hoogtepunt in Auschwitz — die bekende uitwissingskamp vir Jode wat tydens die Tweede Wêreldoorlog gefunksioneer het — waar die mens, volgens hom, nie net fisies nie, maar ook geestelik sterf. Adorno maak dus kaspie teen 'n samelewing wat die subjektiwiteit van die mens ontken, en hom slegs as objek beheers. Ons het dus hier te make met 'n tweesydige — oftewel 'n dubbele porsie negatiwiteit. Adorno se teorie word gekenmerk

deur die ONTKENNING (van Adorno en geestesgenote) van die ONTKENNING van die mens as gevolg van die mens se redusering tot blote objek. Adorno se filosofie (oftewel interpretasie van die Kritiese Teorie) staan om dié rede bekend as die NEGATIEWE DIALEKTIEK - selfs dié naam, wat ook die titel is van sy welbekende werk NEGATIVE DIALEKTIEK wat in 1966 die lig sien, weerspieël 'n tweeledige negatiwiteit of pessimisme.

Adorno ondersteun Horkheimer se Darwinisties-evolusionistiese siening wat impliseer dat die aanpassingsvermoë van die mens 'n *sine qua non* is vir sy oorlewing — 'n beskouing wat enige hoop op verandering uitsluit: "Behind the reduction of men to agents and bearers of exchange value lies the domination of men over men ... The form of the total system requires everyone to respect the law of exchange if he does not wish to be destroyed" (Adorno in Tar 1977:164). Die mens bevind homself dus nie in 'n posisie om hom daadwerklik te bevry van die juk van die tegnokratiese bestel nie. Adorno se sterk anti-gewelddadige houding, alhoewel hy die siening huldig dat die mens homself nie meer revolusionêr kan bevry nie, aangesien almal (onderdrukker en onderdrukte) beheer word deur die tegnokrasie, vind neerslag in sy sterk afkeuring van die fascisme⁵.

Dit beklemtoon sy dilemma ten aansien van praktiese aksie rakende bevryding. Goddelike ingryping in die geskiedenis van die mens word nie deur Adorno ten aansien van bevryding oorweeg nie, want volgens hom is dit die "law of doom, which is obeyed by the historical processes" (Adorno in Tar 1977:159) — gruwel en beskawing gaan hand aan hand. Daar is van daadwerklike hoop geen sprake nie, veral nie as mens in ag neem dat die manifestering van die lyding van die mens vir Adorno 'n maatstaf word waarmee waarheid gemeet kan word nie. Klapwijk (1976:57) gee doeltreffend uitdrukking aan laasgenoemde gedagte wanneer hy verklaar dat "het ongeartikuleerde gekerm van die gemartelde is voor Adorno stukken waarachtiger dan zoetegevooisde kultuur taal . . ."⁶.

Alhoewel die rede volgens Adorno in staat is om die ongeregtigheid van die samelewing raak te sien en daaroor te peins — desnieteenstaande die feit dat dié vermoë van die mens die kiem van sy eie ondergang bevat het — kan dit hom nie bevry nie.

Adorno onttrek hom in die sestigerjare van die openbare lewe. Sy stelling dat "the gaze upon disaster reveals a certain fascination" (Adorno in Tar 1977:152) word vir hom werklikheid wanneer hy 'n radelose staarder in sy eie ivoortoring word. So pessimisties is Adorno dat hy in 1969 verklaar dat "the aim of correct praxis would be its own elimination" (Adorno in Tar 1977:153) waarsonder nóg teorie nóg praktyk hoegenaamd gerealiseer kan word.

By verdere nabetragting van die gemelde essensiële karakteristieke kenmerke van Adorno se teorie kan mens nie anders as om tot die slotsom te kom dat Adorno se denke op vele vlakke as dialekties (oftewel dualisties) gebrandmerk kan word nie — 'n dialektiek wat afgestem is op uiterste pessimisme.

4.2 Horkheimer se heimweë

In die vroeëre werke van Horkheimer⁷ beroep hy hom op die menslike filosofiese redeneringsvermoë (benewens die ander geesteswetenskappe naamlik kuns, musiek en taal) ten einde 'n versoening met die natuur te bewerkstellig. Die menslike rede moet die heersende valse kultuurideë en die daaropvolgende werklikheidspraktyk se onegtheid ontbloot. Die prominente rol wat Horkheimer aan die menslike rede toeskryf blyk duidelik uit sy utopiese wêreldbeskrywing wat voorgestel word as 'n "Ort der Kontemplation und der Freude"⁸ (Horkheimer in Klapwijk 1976:15). Die natuurwetenskappe word — heel waarskynlik as gevolg van hul aandeel in die genesis van die tegnokratiese monster — geïgnoreer.

Twee tergende vrae duik onwillekeurig op:

- (a) Hoe kan die menslike rede wat aanvanklik verantwoordelik was vir die "verligting", oftewel 'onderdrukking van die mens via die masjien' 'n oplossing bied?, en
- (b) Hoe moet die praktykmaking van die gesuiwerde insigte hulself realiseer?

Op die eerste vraag kan Horkheimer nie 'n antwoord gee nie. In hierdie verband vra Klapwijk (1976:20) na aanleiding van 'n stelling van Horkheimer in sy *Eclipse of Reason* wat wel verandering impliseer: "Met welk recht durft Horkheimer van de veronderstelling uit te gaan, dat voor de kritische theorie 'auf dieser Stufe vollendeter Entfremdung die Idee der Wahrheit noch zugänglich ist'?"⁹

Die antwoord op die tweede vraag na die aard van die praktykmaking van die ware insig sluimer eweneens onbevredigend in die leser se bewussyn. Alhoewel praktykmaking hand aan hand gaan met teorievorming en hulle mekaar wedersyds beïnvloed, is Horkheimer se antwoord — desnieteenstaande die feit dat hy van die relasie bewus is en dit steun (vgl. Klapwijk 1976:18) — ontoereikend. Die teoretiese antwoord dat die praktykmaking die bysturing van die geskiedenis behels is vaag — heel moontlik omdat Horkheimer geen gewelddadige optrede soos 'n revolusie wil voorstaan nie. Hierdie anti-revolusionêre siening is alreeds in 1947 deur Horkheimer self beaam (Horkheimer in Klapwijk 1976:16-18) toe Horkheimer duidelik sy ongenoë uitgespreek het om die beantwoording van vrae aangaande 'n revolusie aan te durf. Tog klink Horkheimer teoreties asof praktykmaking deel is van die neo-marxis se taak: "Critical theory aims at the co-ordination of thought and practice. For the critical theorist the subject is no mathematical point like the ego of the bourgeois philosophy, his activity is the reconstruction of the present" (Horkheimer in Tar 1977:33).

In sy latere jare heg Horkheimer nie meer soveel waarde aan die rede van die mens ter bevryding van homself nie. Hy is nou skepties, miskien selfs negatief ingestel. Hy reken dat die sin van die lewe sal verdwyn van-

weë die gedrag van die mens wat bloot instinktief sal verloop as gevolg van die “gevorderdheid” van die samelewing. Al wat vir hom (Horkheimer) oorbly is die verlange na God wat vir die ongelowige Horkheimer “bloot” ’n heimweë na die gans andere impliseer — wat ook die titel is van sy werk, *Die Sehnsucht nach dem ganz Anderen*. Klapwijk (1976:97) verklaar tereg dat dié heimweë — volgens outentieke neo-marxistiese denkwys — “verstaan (moet) worden in terme van (“’n heimweë na — AE vZ) menselijke zingeving, niet in termen van goddelijke zinverlening”.¹⁰

4.3 Marcuse: popularisering en ’n “oplossing”

Marcuse het baie bygedra tot die bekendmaking van die werk van Horkheimer en Adorno. Dit is dus onvermydelik dat verskillende raakpunte met aspekte, kenmerkend van die filosofie van Horkheimer en Adorno in dié van Marcuse opgemerk sal word. Die karakteristieke kenmerke van Marcuse se filosofie gaan vervolgens aandag geniet.

4.3.1 Alle mense word onderdruk

Een van die latere karakteristieke kenmerke van Marcuse se Kritiese Teorie veronderstel dat die ellende en geswoeg van die mens tot ’n minimum beperk moet word. Anders as Adorno en Horkheimer wat verlief neem met hul teoretiese getemery, wil Marcuse sake uiteindelik verander. Laasgenoemde positiewe ingesteldheid blyk uit sy latere werke soos byvoorbeeld die radikale “*An Essay on Liberation*”. Sy bekende werk “*One Dimensional Man*” — so genoem vanweë die gemeenskaplike tonnelvisie wat ervaar word deur beide “bluecollar workers” en “white collar workers” — bied egter nie veel hoop op die bevryding van die mens, oftewel die sogenaamde realisering van die mens soos wat hy behoort te wees nie. Almal is dan doodtevrede omdat hulle gelukkig saamwerk aan die hand van valse waardes wat vir almal identies en ewe waardevol geword het. Alles dui dus daarop dat die *status quo* gehandhaaf sal word. Almal — dwarsoor die hele hiërargie van hul beroep — is getrou aan die gesamentlike uitbouing van hul beroep omdat hulle kultureel dieselfde waardes eerbiedig. Volgens Marcuse is die waardes, soos alreeds gemeld, egter vals. Nogtans word valse waardes egter gelate aanvaar as gevolg van die media se manipulerings van die mens wat uitgelewer is aan die tegnokratie. Die mens se *raison d’être* is blote produktiwiteit.

Selfs die mens se taal dui volgens Marcuse op sy verslaafdheid aan die tegnokratiese bestel. Laasgenoemde kan waargeneem word in die neiging om woorde in terme van hul operasionele funksionaliteit aan te wend. Konsepte word deurgaans deur almal geïnterpreteer in terme van bepaalde spesifieke denkbearde sodat slegs een betekenis deurgaans daaraan geheg word.

'n "(F)alse concreteness" (Marcuse 1964:107) is aan die orde van die dag. Volgens Marcuse word dieselfde taal — naamlik dié met betrekking tot alledaagse aspekte wat in die advertensiewêreld en ander sfere van die kommunikasiewêreld heers — as resultaat van die invloed van die kommunikasiemedie geïmplementeer om die mens se diepste gevoelens soos byvoorbeeld haat en liefde uit te druk.

Volgens Marcuse kan geen potensiele weerstandsgroep wat die bestaande orde omver kan werp (soos byvoorbeeld die proletariaat tydens die Russiese Revolusie van 1917) gevind word nie as gevolg van die gelykstelling van waardes: "The technological work-world enforces a weakening of the negative position of the working class: the latter no longer appears to be in the living contradiction to the established society ... Capitalist bosses are losing their identity as responsible agents (vir bevryding); they are assuming the function of bureaucrats in a corporate machine" (Marcuse 1964:31-32). Die mens is gerig op die verwesenliking van valse behoeftes in stede van sy ware behoeftes waarvan hy nie eens meer bewus is nie. Marcuse se enigste oplossing vir die mens se bevryding is dus die vervanging van valse behoeftes met ware behoeftes, of anders gestel, 'n kwalitatiewe verandering in die samelewing.

Uit Marcuse se "*One Dimensional Man*" blyk dit vir 'n wyle of hy 'n oplossing sien waarvolgens die mens bevry kan word van sy valse waardes. Die oplossing lê volgens hom in die "moontlikheid" dat die tegnokratie heeltemal outonoom kan word. Hy verwerp egter hierdie moontlikheid op grond van 'n driedelige motivering: Die tegnokratie van die welsynstaat behels administrasie wat nie die tyd vir die realisering van die mens volgens sy "werklike behoeftes" sal toelaat nie; die tegniek voorsien tóg in sekere vitale behoeftes van die mens (wegkomkans van die tegnokratiese monster is dus nie so maklik nie), en die gevestigde, valse diening van die tegnokratiese administrasie belemmer derdens volgens Marcuse die selfbepaling van die mens aan die hand van "ware" waardes.

Uit bogenoemde gegewens uit Marcuse se "*One Dimensional Man*" bly die bevryding van die mens van sy produktiewe bestaansmodi, wat 'n gehegtheid aan valse waardes veronderstel, dus 'n onwaarskynlikheid. Hierdie afleiding word bevestig veral wanneer dit blyk asof die waarheid, wat volgens Marcuse nogtans deur 'n klein groepie twee-dimensionele mense geken word omdat laasgenoemde bekend en bedrywig is met estetiese aspekte soos klassieke musiek en kuns, aan die afneem is. Tog is dit vreemd dat die waarheid, volgens Marcuse, nie verdwyn omdat die beoefening van gemelde aspekte uitsterf nie, maar juis omdat hulle gepopulariseer word: "This liquidation of 'two dimensional culture takes place not through the denial and rejection of the 'cultural values', but through their wholesale incorporation into the established order, through their reproduction and display on a massive scale" (Marcuse 1964:57). Weer eens kom die idee na vore dat 'n opposisiegroep, so nodig vir 'n bevryding van die mens, besig is om te verdwyn.

Met betrekking tot Marcuse se siening rakende die gemelde popularisering van die estetiese aspekte kan mens egter die volgende vrae vra: Word die waarde of die waarheid wat opgesluit lê in die estetiese kwansuis nutteloos of vals sodra dit gepopulariseer raak? Is die waarheid met betrekking tot die betekenisgewing van die mens dus relatief? Word waarheid onwaar sodra dit bekend raak? 'n Mens kan immers selfs redeneer dat 'n opposisiegroep wat hul sou beywer vir die sogenaamde bevryding van die mens se taak seer sekerlik sou wees om die massa te oortuig van hul insigte sodat die "waarheid" uitgedra of gepopulariseer kan word. Tog blyk dit dat Marcuse van mening is dat die massa se identifisering met aspekte wat eens "eg" was nou — weens die popularisering daarvan — veroorsaak dat die aspekte verlaag word tot gekommersialiseerde algemeenhede wat nie meer behoort tot die volle ontplooiing van die mens se potensiaal nie, en nie meer kan meehelp tot die ware realisering van die mens nie.

Dit word inderdaad moeilik om duidelikheid te verkry aangaande Marcuse se relativering van die waarheid. Alhoewel mens in ag moet neem dat Marcuse se Kritiese Teorie gebaseer is op die veronderstelling dat alles wat werklik is (dit wat eie is aan die mens se lewensbestaan) nie waarheid is nie, is dit moeilik om te begryp waarom Marcuse 'n gemeenskap wat homself instel op die handhawing van enige voorvereistes vir sy bestaan, veroordelend bestempel as 'n "untrue" en "unfree society" (Marcuse 1964:128). Afgesien van die dominerende rol wat die tegnokratiese sisteem in die hedendaagse samelewing speel en waarteen Marcuse dit het, blyk die negering van die normatiewe (oftewel enige "vaste" modi van bestaan) ook uit hierdie stelling. 'n Mens kom tereg tot die slotsom dat Marcuse neig na die ontkenning van die normatiewe as ontiese gegewene.

Selfs al sou Marcuse sy kritiek rig teen die daadwerklike produktiewe ingesteldheid van die mens, kan hy nie daarom die bestaansreg van die normatiewe sonder meer ontken nie. Alhoewel mens nie anders kan as om saam te stem dat 'n oorverknogtheid aan die produktiewe tegnokrasie ongetwyfeld die wording van die mens in totaliteit verskraal nie, lyk Marcuse se radikale siening wat daarop neerkom dat die bestaan van die werklik noodsaaklike lewensmiddele (ware waardes of norme) afkeurenswaardig is, verregaande. Marcuse se rasionaal vir hierdie aantying setel heel waarskynlik weer eens in sy grief teen die handhawing van valse waardes wat as ware waardes beleef word vanweë die invloed van die tegnokratiese bestel. Laasgenoemde het die mens "happy conscious" gemaak: "The belief that the real is rational and that the system delivers the goods . . . reflects the new conformium which is a facet of technological rationality translated into social behaviour" (Marcuse 1964:84).

Alhoewel 'n oordrewe tegnokratiese ingesteldheid inderdaad die mens kan reduseer tot 'n blote funksie, kan Marcuse egter nie die ingesteldheid op die handhawing van die tegnologie summier afmaak nie. Soos reeds gemeld, het Marcuse selfs outomatisasie (sekerlik die mees ontwikkelde stadium van die tegnologie) as oplossing oorweeg ten einde die mens van die

tegnokrasie te bevry. Ook moet in ag geneem word dat alle mense, insluitende die intellektuele elite, waarvan Marcuse een is, gebruik maak van tegnologievervaardigde lewensnoodsaaklike middele en dat die tegnologiese werkgeleenthede vir talle werkers bied.

Die gees van Marcuse se sosiale kritiek ten opsigte van alle klasse van die bevolking, toon 'n raakpunt met die denke van Horkheimer. Net soos Horkheimer verlang Marcuse na die “gans andere”. Stawing van hierdie afleiding word gevind in Marcuse se pleidooi vir die nie-met-die-hede-verbandhoudende utopiese staat waar die mens se denke radikaal met dié van die hede verskil: “. . . there is a contradiction rather than correspondence between dialectical thought and the given reality; the true judgment judges reality not in its own terms, but in terms which envisage its subversion. And in this subversion, reality comes into its own truth” (Marcuse 1964:132). Hoe hy beoog om prakties vergestaltung aan sy idilliese utopia te gee, sal blyk uit die bespreking van verdere karakteristieke kenmerke van Marcuse se teorie.

4.3.2 Verheerliking van die plesierprinsipe

As alternatief vir die dehumaniserende geestelike stroping van die mens in die tegnokratiese bestel, stel Marcuse in sy werk “*Eros and Civilization*” voor dat die basiese menslike instinktiewe behoeftes, wat volgens Marcuse hoofsaaklik die seksuele impliseer, toegelaat moet word om hul regmatige dominante plek in die lewe van die mens in te neem. In 'n Freudiaanse terme verduidelik Marcuse hoe dié ideaal bereik kan word desnieteenstaande die feit dat Freud self, soos wat sal blyk in die verduideliking wat volg, nooit die moontlikheid van die terugkeer na primitiewe menslike drange erken nie. Die instinktiewe begeertes (oftewel die Id) sou volgens Freud altyd getemper moes word deur die ego (die psigiese komponent wat keuses maak) na aanleiding van die gewete oftewel die superego wat vasgelê word in ooreenstemming met die gemeenskap se norme. Freud reken dat die figurering van die “Lebensnot” (lewensnood) in die psige van die mens (waarna dikwels ook verwys word as die “scarcity principle” en wat ook “Ananke” genoem word) voortdurend daarop ingestel is dat voorsiening gemaak moet word vir sekere lewensnoodsaaklike behoeftes, en dat laasgenoemde, wat altyd in berekening gebring moet word alvorens 'n keuse uitgeoefen word, die mens sal verhoed om homself oor te gee aan die plesierprinsipe. By die maak van keuses, waarby die ego betrokke is, verhoed die “lebensnot” — die daadwerklike nood aan lewensmiddele — die mens dus om homself oor te gee aan sy drifte. Marcuse is egter van mening dat die dominerende tegnologiese sisteem, wat tot 'n groot mate aandadig is aan die vorming van die Superego (gewete) en die besluitnemingsfunksie van die ego — die mens geoutomatiseer het tot die spontane besluitneming teen die plesierprinsipe. In die keuse vir die plesierprinsipe

lê daar juis vir Marcuse die oplossing ter bevryding van die mens se onderdrukte drange. Volgens Marcuse kan die mens bekostig om 'n keuse vir die plesierprinsipe te maak aangesien daar tot 'n groot mate outomaties aan sy lewensmiddele voorsien word — soveel te beter nog indien outomatisasie heeltemal sou intree, sodat die “lebensnot” nie meer 'n faktor hoef te wees waarmee rekening gehou moet word nie: “The essence of scarcity, which has justified institutionalised repression since its inception, weakens as man’s knowledge and control over nature enhances the means for fulfilling human needs with a minimum of toil” (Marcuse 1956:92). (Alhoewel Marcuse die moontlikheid van outomatisasie ontken in sy “*One Dimensional Man*”, ag hy dit van deurslaggewende betekenis in “*Eros and Civilization*” om die mens te bevry van redusering tot 'n blote rat in die “system”.) Volle outomatisering sal volgens Marcuse daartoe lei dat die mens soveel meer tyd en psigiese (instinktuele) energie het om aan die plesierprinsipe te bestee.¹¹

Die prestasiebeginsel wat volgens Marcuse impliseer dat die mens werk om homself te bewys — alhoewel hy dit nie geniet nie — moet volgens hom nie meer so belangrik geag word nie. Seksualiteit moet weer die botoon voer. Nogtans bly die prestasiebeginsel volgens Marcuse voorwaarde vir die negering en eliminerings van die Ananke (“scarcity”) prinsipe. Laasgenoemde kan afgelei word omdat hy bevestigend op die tweede gedeelte van die volgende vraagstuk antwoord:

The question was raised whether the continued rule of the performance principle as *the* reality principle must be taken for granted (so that the trend of civilization must be viewed in the light of the same principle), or whether the performance principle has perhaps created the preconditions for a qualitatively different non-repressive reality principle (Marcuse 1956:129).

Die vrywording van die mens veronderstel dat die Eros naamlik die (sinlike) liefde in ere herstel moet word sonder enige skuldgevoel. Dit blyk asof Marcuse die erotiese fantasiewêreld van die mens beskou as verteenwoordigend van hoe “outentieke” seksualiteit (let op aanhalingstekens) daar behoort uit te sien. Die verbeeldingryke fantasiewêreld bied vir Marcuse 'n rekonsiliasie tussen plesier en realiteit, terwyl dit ook die ware menswees waartydens die mens nog vry is verbeeld.

Die aard van die manifestering van Eros klink erg verdag: Marcuse beskou onder andere Orpheus as 'n oertipe met betrekking tot skeppende bevryding wat 'n “fuller eros” bewerkstellig: Laasgenoemde word gegrond op Orpheus se homoseksuele ingesteldheid wat Marcuse aan hom toeskryf op grond van die volgende beskrywing van hom in Ovid (43 v.C.-18 n.C.) se “*Metamorphoses*”: “He (Orpheus) shunned all love of womankind . . . (and) set the example for the people of Thrace of giving his love to tender boys, and enjoying the springtime and first flower of their growth” (Marcuse 1956:171). Ook beskryf Marcuse die verheerliking van Eros, waarvan hy

'n voorstaander is, as “a reactivation of erotogenic polymorphous sexuality and . . . a decline of genital supremacy” (Marcuse 1956:201). Die hele organisme moet geërotiseer word. Vir hom is die onderdrukking van seksuele perversiteite (dit wat volgens Marcuse taboe is vir 'n gemeenskap op seksuele gebied) soos byvoorbeeld die ontkenning van seksuele verhoudinge anders as “monogamic genital supremacy” (Marcuse 1956:203) kenmerkend van 'n onderdrukte gemeenskap.

Van 'n normgehoorsame burger is daar in Marcuse se geërotiseerde liefdestaat nie sprake nie, aangesien hy verklaar dat die universele wet van die staat bloot die verskaffing van vryheid deur vryheid moet wees.

Ondanks die feit dat Marcuse in “*Eros and Civilization*” ten gunste van volle outomatisering is aangesien dit die tyd vir seksuele aktiwiteit verhoog, blyk dit tog uit dieselfde werk dat Marcuse reken dat sekere werk (“work”) gedoen sal moet word. Die doel daarmee is egter die daarstelling van toestande ter handhawing van die vervulling van die menslike instinkte en toon geen verwantskap met dit wat Marcuse “labour” noem nie. “Labour” word volgens hom onder dwang verrig. Alle ware werksverhoudinge moet volgens hom in die lig van die libido-gees beskou word.

Marcuse spreek homself sterk uit teen onderdrukking wat die mens van sy vryheid ontnem, veral teen die onderdrukking wat hy “surplus repression” (surplus onderdrukking) noem. (“Surplus repression” kan volgens Marcuse beskou word as dié onderdrukking wat die kenmerk besit dat dit deur die Logos oftewel filosofiese beredenering regeer word.) Nogtans blyk dit uit sekere van sy uitsprake dat onderdrukking soms tóg nodig is ten einde die plesierprinsipe te dien. So byvoorbeeld argumenteer hy, in reaksie op 'n bewering van Freud, dat die moontlikheid bestaan dat die seksuele instink 'n inherente oftewel ingeboorde weerstandhoudende element teen volle bevrediging bevat en dat die erotiese behoeftes daal sodra erotiese bevrediging geredelik beskikbaar word. Volgens Marcuse benut die plesierprinsipe die inherente weerstand ten einde geïntensifiseerde vervulling te bewerkstellig. (Dit wil dus voorkom asof die spreekwoordelike eet van die verbode vrug volgens Marcuse lei tot optimum bevrediging van die plesierprinsipe, terwyl vrye beskikbaarheid sou lei tot die verskraalde manifestering van die plesierprinsipe.)

Thanatos¹² oftewel die destruktiewe doodsinstink van die mens — 'n ander Freudiaanse begrip — word deur Marcuse beskou as 'n instink wat 'n destruktiewe karakter vertoon vanweë sy gerigtheid teen die beëindiging van pyn en onderdrukking op aarde wat blykbaar wel nodig is vir die realisering van wêreldse plesier. Uit hierdie ietwat verwarrende siening van Marcuse blyk dit asof 'n ingeboorde weerstand teen die realisering van die plesierprinsipe juis die plesierprinsipe tot optimum gedying steun. Selfs Marcuse se siening dat die oorwinning oor die dood sou meebring dat die instinkte van die mens nie voldoende (sinlike — AE vZ) liggaamlike responsie toon nie, bevestig die aanname dat inherente weerstand nodig is vir die totale vergestaltung van die wêreldgebonde plesierprinsipe.

In sy bepleiting vir 'n gemeenskap waar die plesierprinsipe hoogty sal kan vier, kom Marcuse voor 'n probleem te staan wat vir hom as ongelowige onoorkomlik is:

Not those who die, but those who die in agony and pain, are the great indictment against civilization. . . . It is the remembrance of them, and the accumulated guilt of mankind against its victims, that darken the prospect of a civilisation without repression.

4.3.3 Ateïsme

Dit is onmoontlik om 'n persoon wat die verheerliking van die seksuele aspek as 'n kriterium of 'n sinoniem vir 'n sinvolle lewe stel se filosofie as religieus gefundeerd te beskou.

Hierdie aanname vind begronding in talle opinies van Marcuse. Marcuse se siening aangaande Freud se veelbesproke en -gekritiseerde filogenetiese teorie kan dien as voorbeeld. Die filogenetiese teorie kom kortliks op die volgende neer: Seuns sou volgens dié teorie in primitiewe tye teenoor hul vaders in opstand gekom het. Die teorie gaan verder van die veronderstelling uit dat die omvergooi van patriargale despotisme, vanweë die seuns se afgunstigheid op die vaders se alleenreg op plesier, geen bevryding gebied het nie. As gevolg van hul skuldgevoel bevestig en versterk hul uiteindelik juis die outoriteitsstelsel waarteen hul gerebelleer het. Hulle word met ander woorde dit waarteen hul gerebelleer het. Hulle word dus weer eens outoritêre vaders. Pogings tot die omverwerping van outoriteit in die menslike geskiedenis het geen bevryding gebring nie, maar eerder meer intense onderdrukking. In dié verband maak Marcuse 'n uiters godslasterlike interpretasie: Christus sou volgens hom kwansuis die Vader se gesag omverwerp en oor Hom triomfeer aangesien Hy die Wet (oftewel oorheersing) met Agape (goddelike liefde) vervang.¹³ Die beeld van Christus word deur Marcuse beskryf as 'n "heretical image (eie kursivering) of Jesus as the Redeemer in the flesh, the Messiah who came to save man here on earth" (Marcuse 1956:70), aangesien Christus volgens Marcuse nie slaag in Sy verlossingswerk nie, omdat Hy ook nou (naas die Vader) verheerlik word. Die Agape word dus volgens Marcuse weer wet of oorheersing. In sy verduideliking stel Marcuse selfs Goddelike liefde (Agape) gelyk aan Eros. In sy stelling dat Jesus die Vader omverwerp ontken hy verder die ewige Goddelike triadiese eenheid.

Dit blyk dat godsdiens vir Marcuse ook, soos vir Marx, sinoniem met die "opium van die volk" is omdat dit die volk weerhou om hulself te bevry. Die verwagting van 'n ewige lewe laat volgens Marcuse die mens toe om hom onderdanig te stel aan aardse norme en outoriteite: Geloof werk dus bevryding teë vanweë die verwantskap wat religie toon met selfgedisiplineerdheid en onderdanigheid aan regerings. Volgens Marcuse verkeer

die mens op aarde in sy selfgeskape hel en moet bevryding hiër verkry word sodat die utopie hiër kan manifesteer.

4.3.4 Anargie

Marcuse se oplossing ten opsigte van die metodologie waarvolgens die bevryding van die mens bewerkstellig moet word, word duidelik uitgespel in sy werk “*The Liberation of Man*”, dog wat die doel van die bevryding van die mens betref, is Marcuse minder uitgesproke. Die wyse van die bevryding word vervolgens eerstens bespreek en daarna word die teleologiese aspek (die doelmatige aspek) onder die loep geneem.

Die vorm oftewel metode wat die bevryding van die mens volgens Marcuse moet aanneem teen sy onderdrukking om sodoende die *status quo* omver te werp, sodat die samelewing gestroop word van alle waardes en geboorte gegee kan word aan ’n nuwe bewussyn waarin die plesierprinsipe die toon kan aangee, is rewolusie. Die feit dat *alles* wat die mens belangrik ag deur Marcuse verafsku word en vervang moet word spreek duidelik uit die volgende aanhaling: “To the degree to which the rebellion is directed against a functioning, prosperous, ‘democratic society’ is a moral (Marcuse se kursivering) rebellion against the hypocritical, aggressive values and goals, against the blasphemous religion of this society, against everything it prophesises while violating what it professes” (Marcuse 1969:67). Die praktykmaking van begrippe soos demonstrasie, konfrontasie en rebellie word deur Marcuse aangemoedig en anargie word deur Marcuse goedgepraat — trouens anargie word deur Marcuse gelykgestel aan ’n sensitiwiteit ten opsigte van die nuwe bewussynsniveau wat moet deurbreek. Marcuse beskou die mens as’t ware weer in ’n stadium van verligting wat in praktiese manifestering neerslag moet vind.

Geen partikulêre vorm van regering of spesifieke toestand van die gemeenskap word deur Marcuse in sy “*An Essay on Liberation*” uitgesonder as sondebok vir die ‘menslose’ bestaan nie — die sisteem as geheel is skuldig. ’n Mens kan nietemin aflei dat die tegnokrasie tóg te blameer is omdat hy in sy “*Essay*” weer eens sy genoë uitspreek ten gunste van ’n geoutomatiseerde masjiensisteem sodat laasgenoemde nie meer as ’n uitbuitingsmiddel van die mens kan funksioneer nie.

Die agente wat Marcuse nomineer om die bevrydingsopdrag aan te pak is die jong middelklas intelligensia asook die gemeenskappe wat hulself in die ghetto bevind. Hierdie twee klasse, hoewel uiteenlopend in aard en wese, kan volgens Marcuse die bevrydingsbeweging dien aangesien hulle volgens Marcuse die nodige gemeenskaplike belang dien naamlik die algehele verwerping van ’n waardesisteem. Ander klasse het blykbaar gesigloos geword vanweë hul gemeenskaplike strewes en behoeftes in die tegnokratiese bestel (sien 4.3.1). Alhoewel daar op ’n latere stadium stilgestaan word by die opvoedingsimplikasies — sowel teoreties as prakties — van die neo-

marxisme, dwing 'n dringende vraag rakende die opvoedkunde homself reeds op hierdie stadium aan die mens op. Wat word bedoel met die term "die jong middelklas intelligensia"? Marcuse het ongetwyfeld die studente aan tersiêre onderwysinrigtings in gedagte. Hy bepleit rebellerende optrede van studente en beskou hul as mense wat sowel protes teen en die negering van die "establishment" as deel van hul metabolisme beleef. Hul moet, volgens Marcuse, aandring op die verskaffing van studiemateriaal wat kan dien as "the conceptual instruments for a solid and thorough critique of the material and intellectual culture" (Marcuse 1966:65).

Noudat die vraag om die metodologiese aspek kortliks in oënskou geneem is, gaan die doel wat volgens Marcuse sulke drastiese optrede regverdig in oënskou geneem word. Alhoewel 'n mens 'n duidelik geformuleerde doelstelling verwag van 'n bepleiter van sulke radikale optrede, moet 'n mens verlief neem met die verskoning dat "we (Marcuse en geesgenote) are still confronted with the demand to state the 'concrete' alternative(s). . . . they will develop, in *trial and error*" (eie kursivering) (Marcuse 1966:88). Ook klink die aanduidings wat wel gegee word in terme van die algeheel nuwe gemeenskap ("a reality in accordance with the new sensitivity and the new consciousness" (Marcuse 1966:88)) óf identifiseerbaar met terme wat relevant is ten opsigte van huidige standaarde óf utopies immoreel.

Die beweging na die domein waar die plesierprinsipe heers in 'n estetiese wêreld wat as sodanig beskryf kan word vanweë die feit dat die tegnologie so ver ontwikkel het dat die mens as't ware afgesonderd daarvan kan lewe, is eenvoudig vergesog. (Let weer eens daarop dat die tegnologie wat die mens eers gefolter het met sy onmenslikheid, nou in die "Essay" gesien word as bevryder vanweë sy outonomieit). Dit is buitendien bykans onmoontlik om te aanvaar dat anargiste, wat nie eens weet presies wat hul met die omverwerping van die *status quo* beoog nie, 'n estetiese mooie wêreld sal kan skep. Ook is dit te betwyfel of mense op groot skaal werklik sal kan identifiseer met 'n metodologie wat homself kenmerk deur sy onmenslikheid (anargisme) ten einde die omverwerping van die *status quo* te bewerkstellig indien geen duidelike doelstellings verskaf kan word nie. Hierdie leemte bied moontlik 'n rede waarom Marcuse studente-opstande in verband bring met die bereiking van politieke doelstellinge ('n aspek wat wél 'n inherente deel vorm van vandag se samelewing). Dit klink dus heel onwaarskynlik of daar ooit by die mens, wat gedistansieerd is van alle heersende norme, uitgekóm gaan word. Die idee word eerder verkry dat die kommunisme indirek gedien word deur Marcuse se uitsprake in sy "An Essay on Liberation". Laasgenoemde vermoede word bevestig deur Marcuse se stelling dat gemeenskaplike eienaarskap, kollektiewe beheer en -beplanning van produksiemetodes die basis moet vorm van die "nuwe" bestel. Alhoewel Marcuse van mening is dat die radikalisme wat hy bepleit sowel "centralized bureaucratic communist as well as . . . semi-democratic liberal (kapitalistiese — AE vZ) organizations negeer, herinner die vermelde fundering van die nuwe bestel sterk aan kommunistiese

slagspreuke en bied hierdie vooruitsig na 'n bevryde gemeenskap, slegs die moontlikheid om realisering te vind in 'n meer rigiede sisteem (die kommunisme) as wat tans in die demokratiese Weste beleef word.

Die neo-marxis met sy anti-“establishment” houding wat hoofsaaklik gerig is teen die Westerse kapitalisme bied dus vir die kommunisme ideale veld om die uitbreiding van sy sisteem verder te verstewig alhoewel die marxis en die neo-marxis se uitgangspunt in wese hemelsbreed (sien 2) verskil: “. . . hoewel die Marxis die Neo-Marxis grondiglik verag, is dit in werklikheid die Neo-Marxis wat in Westerse gemeenskappe arbei aan die verkrummeling van die Westerse maatskaplike ordening om dusdoende die brughoof te slaan vir toekomstige kommunistiese oorname” (Brezinka in Schoeman 1980:27).

5 'n Evaluering van die neo-marxisme in opvoedingsperspektief

Alhoewel slegs die basiese idees van Adorno, Horkheimer en veral dié van Marcuse in oënskou geneem is, kan dit nietemin as basis dien om die leser te oriënteer ter pedagogiese evaluering van die neo-marxistiese “norme” in die algemeen, vanweë die feit dat die informasie wat tot dusver verskaf is tot 'n groot mate aanklank vind by 'n teoretiese besinning oor neo-marxisme in die algemeen.

Ook die neo-marxistiese praktyk soos dit vergestaltung gevind het aan 'n opvoedingsinrigting gaan deur 'n pedagogiese bril beskou word.

5.1 'n Pedagogiese evaluering van die neo-marxistiese teorie

Kenmerke van die neo-marxistiese teorie wat opvoedingsimplikasies het, word voorts bespreek.

5.1.1 Anti-religieus

Die religie, oftewel die hart van die lewensopvatting, is die aspek wat vuur of lewe in die fundamentele pedagogiese essensies blaas. Sonder religie kan outentieke opvoeding nie verwerklik word nie bloot omdat dit daarsonder onmoontlik is om die volle omvang van die sinvolle betekenis van die fundamentele pedagogiese essensies te begryp en hulle te laat realiseer.

Die implikasies van 'n anti-religieuse opvoeding is legio en sou 'n hele studie op sigself ten gevolg hê. Daarom word hier volstaan met die blote vermelding van 'n voorbeeld of twee wat as stimulasie tot verdere nadenke van die leser kan dien.

'n Opvoeding sonder religie — vir die ware Christen impliseer 'n godsdienstige gefundeerde opvoeding, die lewe volgens die Woord van God vanweë die realiteit van Jesus Christus — ontnem die kind van die sin van die lewe: die tydelike word geaksentueer en die opvoedeling ontbeer 'n perspektief gefundeer op 'n ewigheidsbestemming. Sedelike insig en wording word nie ten volle gerealiseer nie, die siening en handeling ten opsigte van die arbeid sien verskraald daaruit — trouens, die roepingsvervulling in totaliteit word nie outentiek verwerklik nie en die kind word letterlik en figuurlik onbevryd gelaat.

As gevolg van die allesomvattende invloed van die religie, soos uit die bespreking tot dusver blyk, sal ander fasette rakende die opvoeding wat met die neo-marxisme verband hou en hier bespreek word, ook met die religieuse aspek in verband gebring kan word.

“Pedagogiese” bemoeienis op grond van neo-marxistiese “norme” sou inderdaad op grond van hul siening van die religieuse aspek die totale wording van die kind skaad. Laasgenoemde word alreeds bevestig uit dit wat genoem is aangaande die sieninge van Adorno, Horkheimer en Marcuse wat almal goddelike ingryping negeer het as antwoord op hul probleme en die jonger Marx se siening gehuldig het dat die mens alléén verantwoordelik is vir die maak van sy geskiedenis. Dié siening word ook aanvaar as 'n algemene neo-marxistiese kenmerk (vergelyk Esterhuyse 1982:39).

Die mens en sy teorie is al wat volgens die neo-marxis kan aanleiding gee tot subjektiwiteit en menslikheid. Brouwer (1982:22) beskou die neo-marxis vanweë dié kenmerk as “modern humanisties”, dit wil sê as 'n wese wat op homself aangewese is. Alle Christene word deur die neo-marxiste as onwaardige gespreksgenote gebrandmerk omdat daar nie met hulle geredeneer kan word nie aangesien die verligtingsdenke van die 18de en die 19de eeu, volgens neo-marxiste, reeds die “goddelike gesag . . . ontmasker (het) as verraad teenoor die vrye mens of, liever, teenoor die mens se moontlike vrywording, teenoor sy emansipasiestrewe” (Brouwer 1982:18). Dis egter ironies dat die neo-marxis se eie strewe homself so verward laat ploeter in sy teorie (soos duidelik geblyk het uit die bespreking van die drie historiese eksemplare) en homself selfs letterlik in die modder laat rondval het — 'n aspek wat weerspieël sal word in die bespreking van die neo-marxistiese opvoedingspraktyk.

Alhoewel die marxis die Goddelike (in die ware sin van die woord) as irrasioneel afskiet, is dit nietemin opvallend watter belangrike rol die irrasionele speel in die teorieë van Horkheimer, Adorno en Marcuse: Horkheimer verlang na die gans andere alhoewel hy nie daarin glo nie. Hierdie siening is irrasioneel op sigself. Die hoofmotief van sy filosofie word deur Gumnior beskou as “die verlange dat die eindigheid van die eindige nie die laaste sal wees nie; dat daar maar net die verlange daarna is, nie . . . (gesteun) . . . deur een of ander gesag . . . (of) sekerheid nie” (Du Plessis 1982:64). Adorno vind 'n sekere irrasionele fassinering in “the gaze upon disaster” (sien 4.1). Marcuse beskou die huidige bestel as irrasioneel om-

dat die mens lewe volgens 'n valse bewussyn wat slegs waarheid aan onwaarheid toedig (sien 4.3.1). Tog herinner Marcuse se utopia waar die bevryde mens volgens die plesierprinsipe as *homo ludens* (die spelende mens) in plaas van *homo laborans* (die werkende mens) moet lewe, sterk aan 'n irrasionele adolessente droomfantasie. Dit is ook interessant om te let op die prominente rol wat die irrasionele speel in Horkheimer en Adorno se allegorie van Odysseus in hul *Dialectic of the Enlightenment* (sien punt 3) waarin vertel word dat Odysseus homself aan die skip se mas moet laat vasbind sodat hy nie kan terugbreek na die mitologiese (irrasionele) wêreld waar mens en natuur een was nie. Die verlange na hierdie mitologiese wêreld, word deur dié skrywer beskou as 'n refleksie van die verlange na die Irrasionele (God) wat sowel die mens se rasonale as die irrasionele konsepte omsluit in Sy almagtigheid. Die negatiwiteit van Horkheimer en Adorno kan volgens dié skrywer ook toegedig word aan die gebrek aan lewegewende geloof in God. Op sigself is die mens maar ietwat pateties.

Alhoewel die onversoenbaarheid van die a-religieuse ingesteldheid van die neo-marxis met outentieke opvoeding alreeds ontsluit is, is dit nogtans nodig vir beide opvoeder en opvoedeling om bedag te wees op die sweem van godsdienstigheid wat wel uit neo-marxistiese oorde mag opklink. Selfs Christus word geïnstrumentaliseer deur die bewustelike of onbewustelike navolgers van Marcuse, wat laasgenoemde se rewolusiebeleid steun. Christus word deur sommige neo-marxiste voorgestel as 'n brandstigter en 'n rebel teen Sy samelewing — desnieteenstaande die feit dat Christus die keiser sy deel nie ontsê het en selfs vir sy vyande gebid het nie. God dui vir hulle op 'n metafoor van die nuwe bedeling en die prototipe van die "Groot Weiering" (teen die samelewing) (vergelyk Esterhuyse 1982:45). Volgens Esterhuyse (1982:47) kan hul "in dié sin ateïsties aan God glo!" God bring vernuwing mee wat onder andere bevrydingsfunksies insluit, maar bied self vir hulle geen vaste gestalte nie desondanks Sy uitspraak: "Ek is" (Sien Eks. 3:14). Dit blyk dus asof Hy rondgestoot kan word soos 'n pion na gelang die mens se eie behoeftes, ongeag hoe teenstrydig dit met die Ware Woord van God mag wees. Hierdie sienswyse korreleer met die neo-marxistiese siening dat die mens sy eie heil moet uitwerk en in die proses volgelingen word van 'n "pseudo-evangelie . . . (wat) homself verlos" (Floor 1981:1). Die gebruik van Christus se naam ten einde hul mensgesentreerde doeleindes te bereik laat die vraag ontstaan of hul altyd hul teikengroep ingelig hou oor hul werklike siening van die Messias.

Wat die neo-marxistiese siening rakende die religieuse betref, word daar, soos gesien, sterk gesteun op Marx se vroeëre idealistiese beeld van die mens wat sy eie toekoms bepaal. Ook sy bekende stelling dat godsdienste die "opium van die volk is" verdien weer eens vermelding want die neo-marxis gebruik nou die valse beeld van God as opium om die mens oor te haal na die saamstrewing van sy "doelstelling" naamlik die verandering van die status quo wat neerkom op anargie.

Dat die teologie alreeds baie duidelik die invloed van die neo-marxisme

voel word met ontstellende akkuraatheid deur Floor (1981:4-8) toegeskryf aan die sewe karakteristieke kenmerke van dit wat hy die “nuwere teologie” noem:

Eerstens word die kenmerk genoem dat die Christelike geloof gehorison-taliseer word. God se heil word dus slegs tot die aardse bestaan beperk. Tweedens, en samehangend met die eerste, word die siening gehuldig dat die Koninkryk van God slegs in hierdie wêreld verwerkliking moet vind. Die ander helfte van die waarheid naamlik dat God se nuwe Ryk van bowe kom — naamlik die vertikale aspek — word totaal negeer. Derdens word die werking van die Heilige Gees gesien as 'n funksionering binne die harte van ongelowiges sodat die samelewing verbeter kan word. Dit is egter vreemd dat neo-marxiste (nie-Christene) nietemin 'n verset van die Christene (wat ook glo dat die Heilige Gees in hul harte woon) ervaar teen die verandering van die status quo. (Dit word al hoe meer duidelik dat dié “goddelike” doel sou dien om verandering vir die hier en die nou teweeg te bring.) Vierdens word Christus se verlossingswerk wat die mens met God die Vader versoen ten einde ons sondige wesens in staat te stel om die Ewige Lewe te beërwe as 'n resultaat van die reiniging deur Sy bloed, verdwerg tot 'n aardse verlossing. Die neo-marxistiese siening dat God self 'n veranderlike of 'n relatiewe begrip is wat verander soos wat sosiale omstandighede dit vereis, word deur hierdie stelling onderskraag. Vyfdens word die mens in stede van die Heilige Gees beklemtoon as heilsmiddel wat die Koninkryk van God sal laat realiseer. Hierdie aanname toon weer eens 'n duidelike korrelasie met die siening van die jonger Marx wat die mens se selfbepaling in sy geskiedenis beklemtoon het. Sesdens word die mens nie meer beskou as 'n nietige wese wat op sigself korrupt is nie. Hy het sy slegtheid verloor algaande hy volgens evolusionistiese wyse hom losgemaak het van sy “roofofprymaat-natuur” (dierlike geaardheid; vgl Floor (1981:7). Hy kan dus nou as volwaardige bondgenoot saam met God handel. Die nuwe teologie word laastens volgens Floor gekenmerk deur die prediking van 'n nuwe Jesus-beeld, wat die Seun van die Mens as “die groot Rewolusionêr” uitbeeld. Floor gaan selfs so ver om die invloed van die neo-marxisme op die teologie te beskryf as “'n huwelik tussen neo-marxisme en die nuwere teologie” (Floor 1982:8).

Die neo-marxistiese inspyeling in teologiese geledere laat die Christenopvoeder dus voor 'n groot opvoedingstaak, naamlik die ywerige neerlegging van outentieke Christelike waardes, te staan kom. In hierdie verband is die herinnering aan Deuteronomium 6:17 van besondere belang: “Julle moet die gebooe van die Here julle God en sy getuienisse en sy insettinge wat Hy jou beveel het, ywerig onderhou”.

Floor (1981:11-12) bied vier riglyne wat geïmplementeer moet word deur die kerk ten einde die neo-marxistiese aanval effektief af te weer. Aangesien ouer en onderwyser hul inderdaad ook (as gelowiges) in die kerk van Christus bevind, kan dié riglyne net so op hul van toepassing gemaak word in hul opvoedingstaak: Die handhawing van die gesag van die ou sowel

as die nuwe testament as Woord van God (laasgenoemde sluit natuurlik die reedsgemelde inskerping van die Woord as Lewende Inhoud by die kind in), die belydenis van die geloof, korrekte eksegeese in terme van Bybelse reëls, en die wete dat die triadiese eenheid weerstandbiedend is teen aanvalle van buite.

Uit hierdie bespreking van die a-religieuse ingesteldheid van die neo-marxisme, blyk dit duidelik dat die fundamenteel-pedagogiese doelstruktuur naamlik die bereiking van 'n lewensopvatlik-verantwoorde lewenswyse nie tot verwerkliking sal kom indien die opvoeding volgens neo-marxistiese terme vergestaltung sou vind nie.

5.1.2 A-normatief

Vanweë die neo-marxis se ontkenning van die Godheid in ewigheidsperspektief kan daar kwalik verwag word dat die de-ontiese, oftewel die normatiewe aspek, op outentieke wyse as opvoedingsraamwerk sal figureer aangesien die siening rakende die religieuse aspek so nou verbonde is met die betekenisgewing aan die normatiewe aspek. Uit die bespreking van die sieninge van Horkheimer, Adorno en Marcuse spreek hul a-normatiewe sieninge duidelik op tweeërlei wyse: Eerstens word die norme van die huidige samelewing ontken, en tweedens word geen vaste norme vir die daarstelling van 'n nuwe bestel — indien dit ooit sou realiseer (vergelyk die negatiwiteit van Adorno en Horkheimer se skeptiese verlange na die “gans andere”) — vasgestel nie. Wat wel duidelik gepropageer word deur Marcuse, desnieteenstaande die feit dat sy doel met die nuwe wêreld wat op die plesierprinsipe gebaseer is, nie uitgespel word nie, is die wyse hoe om daar uit te kom naamlik via anargie wat, net soos die doellose “strewe”, ewe a-normatief voorkom.

Die ontkenning van die normatiewe deur die neo-marxiste spreek duidelik uit die uitinge van menige ondersoeker van die neo-marxisme. Volgens Strauss (1982:4) het die neo-marxisme “selfs afstand geneem van grondliggend konstante struktuurbeginsels wat die menslike samelewing (en die hervorming daarvan) onderlê”. Volgens Brouwer (1982:15) “vind die neo-marxisme sy bestaan juis in die ontkenning van alle vaste gronde”. Ernst Bloch (1885-1977), self 'n neo-marxis, se antinormatiewe siening blyk onder andere uit die volgende uitspraak: “. . . wat bestaan kan nie waar wees nie” (Bloch in Floor 1981:3). Die ontkenning van die normatiewe deur die neo-marxis word fyn opgesom deur Floor (1981:3) wanneer hy sê dat “elke nuwe orde van watter aard ook al, is (vir die neo-marxis — AE vZ) per definisie korrupt”. Die aanname van Du Plessis (1982:52) dat daar volgens hom geen sistematisering uit neo-marxistiese geleedere aangaande die regsteorie en regs wetenskap bestaan nie, is nog 'n vingerwysing na die a-normatiewe aard van neo-marxistiese besinninge. As gevolg van die sahang tussen die religieuse en die normatiewe, kan die redes wat in die

vorige afdeling gemeld is ten einde aan te toon dat die neo-marxisme in wese a-religieus is, ook hier doeltreffend ingeskakel word ten einde die a-normatiewe karakter van die neo-marxisme aan te toon.

Die a-normatiewe aard van die neo-marxisme kan geïllustreer word aan die hand van die idees van Horkheimer, Adorno en Marcuse wat sover in hierdie hoofstuk gemeld is. Die volgende bykomende feite word egter aan gebied as deel van die substansiëring van die a-normatiewe klag teen die neo-marxisme: Die feit dat Adorno se pessimisme uitloop op 'n selfvernietigingsdrang van die Kritiese Teorie self dui op die denke van 'n man ont-redder van enige vaste normatiewe bodem, en herinner sterk aan die ver-melde stelling van Bloch naamlik dat die bestaande werklikheid nie die ware werklikheid is nie. Hierdie stelling vorm ook in 'n groot mate die uit-gangspunt van Marcusiaanse denke, vandaar die hoop op 'n tot nou toe nog ongedefinieerde gemeenskap. Horkheimer, in ooreenstemming met Adorno se huiwering om enige reëls te verduidelik rakende die praktyk-making met betrekking tot die vestiging van 'n nuwe bestel, bevestig weer eens die a-normatiewe karakter van die neo-marxistiese denke. Ten opsig-te van laasgenoemde kritiek teen Adorno en Horkheimer, is Marcuse dui-deliker — soos vermeld is hy ten gunste van anargie wat op sigself 'n a-normatiewe metode is.

Kritiek wat moontlik teen die skrywer se klassifikasie van neo-marxistiese kenmerke (om dié kenmerke in opvoedingsperspektief te plaas) geopper kan word is die aantying dat dié kenmerke moontlik as norme self verhef kan word. Dit blyk egter uit hierdie bespreking dat die amorfiese ofte wel on-gedefinieerde aard van elk van hierdie aspekte asook die verskillende be-tekenisse wat verskillende neo-marxiste soms daaraan geheg het, dit on-moontlik maak om hierdie denkrigting as outentiek normatief te beskryf. 'n Belangrike vraag is of die vryheid en geregtigheid van die mens — be-grippe wat sterk figureer in neo-marxistiese denke — nie 'n definitiewe norm konstitueer waarvolgens hul handeling sou plaasvind nie. Tog blyk dit dat daar selfs oor hierdie begrippe nie eenduidigheid bestaan nie. Vol-gens Du Plessis (1982:5) bly die begrippe vryheid en geregtigheid maar nog steeds “begrippe in transito . . . 'n Etiese sisteem waarop beskouings oor vryheid en sosiale geregtigheid tradisioneel stoel, ontbreek by die Neo-Marxiste”. Hierdie hoofstuk het dus 'n streng on-neo-marxistiese werks- wyse gevolg (vergelyk die inleiding tot die hoofstuk) juis vanweë die skry- wer se poging om hierdie amoebiese ofte wel “losse” denkrigting vir die leser aan sekere vaste kapstokke te hang.

Die feit dat die individualiteit van die mens in neo-marxistiese denke oor-geaksentueer word — vandaar die rede dat hierdie rigting se filosowe hul- self moeilik onder een dak tuismaak — kan ook aangevoer word as deel van die a-normatiewe karakter van die denkskool. Hierdie aanname word onder andere doeltreffend geïllustreer aan die hand van twee aanhalings — een van Adorno ten opsigte van regsisteme, en 'n beskrywing van Hork- heimer se medemenssiening soos verskaf deur Du Plessis (1982:62 en 68):

Hoe konsekwenter die regsisteme . . . ontwikkel word, hoe ongeskikter word hulle om hom (die individualis — AE vZ) wat na sy absorpsie weier te absorbeer.

en

'Gehoorzaamheid' aan die liefdesgebod behels nie (volgens Horkheimer) die buig voor 'n "eksterne" gesag nie. Jy moet nie jou naaste liefhê soos jouself nie; jy moet jou naaste liefhê (want) hy is soos jy!

In die lig van die voorafgaande is dit nie moeilik om die neo-marxistiese denkstruktuur in terme van die fundamenteel-pedagogiese doelstruktuur, naamlik die lei van 'n normidentifiserende lewenswyse (en daarom ook 'n lewenswyse gekenmerk deur sedelik-selfstandige besluitvorming en verantwoordelike handeling) te kritiseer nie. Opvoeding waarvolgens opvoeder en opvoedeling albei gehoorzaam is aan rigtinggewende norme sal nie onder neo-marxistiese "norme" figureer nie. Alhoewel die uniekheid van die kind (en die volwassene) altoos die regmatige beklemtoning moet ontvang tydens die opvoedingsgebeure, moet die gevare van 'n oorbeklemtoning van individualiteit wat vanselfsprekend saamgaan met 'n negering van norme bekemtoon word. Nie alleen bied gehoorzaamheid aan norme vir die kind geborgenheid nie — ook beskerm dit hom teen dissiplinelose (losbandige) gedrag wat hom moontlik so kan verstrengel dat ware vryheid, naamlik vryheid met verantwoordelikheid, moeilik bereikbaar kan word. 'n Bestudering van neo-marxistiese denke maak die mens nie net enersyds bewus van die belangrikheid van die figurering van die normatiewe in die opvoedingsgebeure nie, maar andersyds dwing dit opvoeders ook opnuut tot 'n herbesinning ten opsigte van die wyse waarin hulle die uniekheid van die kind op pedagogiesverantwoordbare modus laat vergestaltung vind in die opvoedingsgebeure.

5.1.3 Die onetiese

Die etiek impliseer daardie aspekte waarvolgens handel moet word al synde aan hulle die hoogste waarde toegeken word ten aansien van die werkkliking van 'n menswaardige lewe. Soos reeds vermeld, word daar nie eenduidige uitsluitsel onder die neo-marxiste gevind ten aansien van vaste punte ofte wel norme waarvolgens handel moet word in 'n neo-marxistiese bestel nie.

Uit die drie neo-marxiste wie se filosofieë kortliks beskryf is, naamlik Horkheimer, Adorno en Marcuse, verskaf laasgenoemde die duidelikste aanwysers rakende die "etiese" ten opsigte van die nuwe bestel wanneer hy aanbeveel dat almal hulself volgens hulle drifenergie (libido) moet uit-

leef volgens die eroties-estetiese dimensie in 'n wêreld waarin laasgenoemde die botoon voer.

Die vraag of Marcuse se “etiesk” (sonder aanhalingstekens kan dit beslis nie geskryf word nie vanweë die term se agogiese onverantwoordbaarheid en diffuse voorkoms: die normlose word as’t ware die “norm”) ooit neerslag kan vind in 'n nuwe bestel, is egter te betwyfel. Alhoewel Marcuse meen, soos wat reeds gesien is, dat 'n klein klompie mense — hoofsaaklik die middelklas intelligensia — nog individualisties kan dink, en daarom tot die bevryding van die waardes waarmee die mens so geïndoktrineer is kan lei, betwyfel die pessimistiese Adorno, veral as 'n mens sy werk *Negatiewe Dialektiek* in aanmerking neem, of die individualiteit homself kan handhaaf te midde van die kollektiewe samelewing aangesien laasgenoemde die individuele heeltemal oorheers. Horkheimer lê weer in sy werk “*Die Kritiese Teorie*” klem op die feit dat algemeengeldigheid die fokuspunt moet vorm van 'n bestel wat heeltemal wegbreek van die geïkte bestaan van die “historiese konkreetheit” (Vergelyk Snyman 1982:79). Hierdie siening negeer net soos dié van Adorno die waardes (of die etiese) wat die verantwoordelike mens in die huidige bestel so hoog ag.

Om sake nog meer deurmekaar te krap, kan 'n mens stellig die volgende retoriese hipotetiese vraag ook vra ten einde die futiliteit van die lusprinsipe aan te dui: Gestel die individu sou na die implementering van die lusprinsipe tot die slotsom kom dat die lewe volgens die plesierprinsipe homself plesierloos in 'n etieklose vakuum laat vanweë sy godverlatenheid?

Die pedagogiese implikasie van hierdie betoog kom bloot daarop neer dat die pedagogiese doelstruktuur naamlik die sedelik-selfstandige besluitvormende en verantwoordelik-handelende lewenswyse nie deur die etieklose neo-marxisme geakkommodeer kan word nie vanweë 'n gebrek aan goddelike en normatiewe bande.

5.1.4 Onmenswaardige lewenswyse

Dit moet duidelik gestel word dat die klag van die neo-marxisme teen die tegnokratiese sistematisering van die mens in die algemeen in sekere opsigte geregtig is. Onmenslike bindinge aan die elektronika wat pedagogiese momente belemmer kan algemeen waargeneem word. Slegs 'n paar pedagogies belemmerende invloede vanweë tegnologiese oorheersing word genoem: Verknogting aan T.V.-strooisages, kinderspel gedomineer deur arkadespeletjies, kinderspel wat tot 'n groot mate ontstaan is van sy sosialiseringmomente, vervlakking in die musiekopvoeding van kinders as gevolg van die oorbeklemtoning van gesintetiseerde musiek met betrekking tot die luister en die maak daarvan, onsensitiwiteit teenoor die estetiese natuurskoon wat onder andere manifesteer in die dikwels onnadenkende oprigting van nywerhede ten koste van die natuurlike ekologie. Nietemin moet onthou word dat die tegnologie ook verantwoordelik op pedagogiese

wyse ingespan kan word. Hier kan byvoorbeeld aan die gebruik van audio-visuele apparaat en opvoedkundige programme gedink word. Ook blyk dit dat die neo-marxisme in hul utopiese toekoms-wêreld nie heeltemal die rol van die tegnologie ontken nie — Marcuse oorweeg selfs 'n verdere hupstoot op tegnologiese gebied naamlik outomatisering as 'n bevrydingsmoment van die tegnologiese monster wat die mens se lewe administreer. Alhoewel daar dus met die algemene stelling saamgestem moet word dat die hedendaagse bestel neig om die mens te reduceer tot 'n blote funksie en daarteen gewaak moet word (en die mens selfs daarvan bewus gemaak moet word) lyk die neo-marxistiese utopie selfs meer onmenslik.

Wanneer vasstaande ontiese aspekte ontken word en gepoog word om hulle te negeer is dit tyd om die Goddelike swaard op te neem en te stry teen die nie-ontiese, normlose, sedelose, goddelose bestaan omdat dit die bestaan van die mens, soos deur God beplan, konfronteer. Vir die Christen beteken menswees die vashou aan God en die vasstaandes afgelei van Sy Woord — die mens verkry immers sy menswaardigheid deur goddelike ingryping. Vir die gehumaniseerde neo-marxis is laasgenoemde onbegryplik en belaglik.

5.1.5 Onbegrip van die self

Sonder vaste bakens (norme) kan die mens homself nie ken nie. Selfbeoordeling en selfbegryping van lewenswyse, 'n pedagogiese doelstruktuur wat met behoorlike volwassene-wees gepaard gaan, se kanse tot verwerkliking sal dus verskraald daar uitsien. Volgens Landman (1977:73-74) impliseer laasgenoemde doelstruktuur dat 'n persoon "uitspraak kan gee oor die kwaliteit van lewe in die lig van die hoogs waardevolle". Hy noem die volgende vier essensiële wesenskenmerke met betrekking tot die realisering van hierdie doelstruktuur: Uitspraak-van-sedelike-oordeel; beoordeling van afkeurenswaardigheid; veroordeling van afkeurenswaardigheid, en oorgaan-tot-selfingryping. In die lig van die neo-marxistiese drang tot die verandering van die status quo ten einde die gans andere tot stand te bring, blyk dit onmoontlik om enige gesubstansieerde uitsprake, beoordeling, veroordeling en ingryping te doen indien dit nie aan die hand van vaste eties-geregverdigde norme gedoen kan word nie.

5.1.6 Onsinvolle bestaan

Dit sal vir die leser op hierdie stadium duidelik wees dat die vyf bespreekte neo-marxistiese karakteristieke naamlik die anti-religieuse, die anti-normatiewe, die onetiese, die onmenswaardige en die onbegrip van die self onmoontlik kan lei tot 'n sinvolle bestaan.

Opsommenderwys kan dus gesê word dat die ses doelstrukture wat in die bespreking geïnkorporeer is, naamlik lewensopvatlik-verantwoorde le-

wenswyse, normidentifiserende lewenswyse, sedelik-selfstandige besluitvormende en verantwoordelik-handelende lewenswyse, menswaardige lewenswyse, selfbeoordeling en selfbegryping van lewenswyse, en die sinvolheid van lewenswyse negeer word deur neo-marxistiese denke en dat die vyf bespreekte neo-marxistiese karakteristieke dus glad nie met outentieke opvoeding verband hou nie. Al sou selfs een van die gemelde pedagogiese strukture deur neo-marxiste ontken word, sou outentieke opvoeding ook daarmee negeer word as gevolg van die interverweeftheid van al ses gemelde pedagogiese strukture.

5.2 Neo-marxistiese praxis en die opvoeding

Marcuse se teorie aangaande die totstandkoming van 'n wêreld waar taal ander "norme" (ondefinieerbaar vanweë hul andersheid) heers soos wat hy dit bepleit het in sy werk "*An Essay on Liberation*" het onder studente ondersteuning gevind. Dit is interessant om daarop te let dat vermelde werk, wat heel waarskynlik hoofsaaklik gerig was op studente (vanweë die eenvoudige skryfstyl in teenstelling met die meeste ander werke van Marcuse) in 1969 gepubliseer is, terwyl die wegbreek van die norme van die "establishment" alreeds heelwat vroeër onder studente begin figureer het. Hierdie toedrag van sake kan heel waarskynlik toegeskryf word aan die feit dat studente alreeds bekend was met sy vroeëre werke, wat die "Great Refusal" gepredik het ten einde die mens te bevry van valse waardes (sien 4.3.1), asook geskrifte van ander neo-marxiste soos Horkheimer en Adorno alhoewel laasgenoemde twee neo-marxiste nie ten gunste van daadwerklike optrede ter "bevryding" was nie. Ayn Rand (1975:25) blameer selfs Immanuel Kant (1724-1804) as die hoofinisieerder van studente se onredelike pogings om anargie teweeg te bring as gevolg van die skeiding wat hy gemaak het tussen die rede en die realiteit — 'n stelling wat noue verwantskap toon met Marcuse se uitgangspunt dat waarheid en werklikheid nie as sinonieme beskou moet word nie.

'n Baie bekende voorval van neo-marxistiesgeoriënteerde oproere deur studente, ook genoem "new leftists" — so genoem vanweë die feit dat veral jong studente oor die algemeen hulself nóg met die sieninge van Marx nóg met die van kapitalisme assosieer, is die wat plaasgevind het aan die Universiteit van California te Berkeley in 1964. (Selfs sedert 1960 het studente-oproere gefigureer in Amerika. Die politieke aspek is gereeld geïmplementeer ten einde hul eintlike oogmerke, naamlik die omverwerping van enige gesag ten einde studente-oornames te bewerkstellig, te regverdig.)

Die gebeure te Berkeley Universiteit het sy beslag gekry onder die vaandel van akademiese vryheid toe die Free Speech Movement gestig is omdat politieke aktiwiteit op die kampus verbied is. Tydens 'n massavergadering wat toegesprek is deur Clark Kerr, die Universiteitspresident, waartydens 'n simpatieke gehoor bestaande uit onder andere 18000 studente meege-

deel is dat griewe uit die weg geruim sal word, het Mario Savio, die rebel-leier van die Free Speech Movement die vergadering teen die einde probeer oorneem deur die mikrofoon te gryp en te begin betoog. Die gevolg was dat hy fisies van die verhoog afgedra is. Op dié fisiese daad van die universiteitsowerhede het die rebelle geroem omdat dit 'n illustrasie was van openlike provokasie — dit sou hulle kwansuis van 'n nederlaag red nie-teenstaande die feit dat hulle meegedeel is dat hulle eise ernstige oorweging sou geniet. Volgens Rand (1975:14-17) wys juis hierdie punt op die feit dat die studente nie gerig was op die bereiking van hul sogenaamde persverklaarde doelstelling naamlik vryheid van spraak nie, maar op hul eintlike oogmerk naamlik totale oorname op die kampus van die Universiteit.

Neo-marxistiese en veral Marcusiaanse asook selfs Freudiaanse gedagtes blyk duidelik uit die voorwoord van Mario Savio self wat hy geskryf het vir die werk *Berkeley: The New Student Revolt* deur Hal Draper. Hy verafsku "the factory-like miseducation" [of die sogenaamde "knowledge industry"] of which Clark Kerr is the leading ideologist" (Draper 1965:2). Hierdie aantyging toon direkte verband met die idee van Marcuse dat die mens in 'n toestand van valse bewussyn leef. Hierdie aantyging word verder ondersteun wanneer hy verklaar: "The consciousness of the poverty of one's immediate environment is a difficult thing to come by" (Draper 1965:5). Sy erkenning van die skuldgevoel as gevolg van die opstand teen geykte gesag (vergelyk die teorie van Freud aangaande die rebellering van seuns teen hul vader tydens primitiewe tye soos gemeld onder punt 4.3.3) blyk uit die volgende: "Fighting for others' rights cannot engender nearly so great a guilt as striking rebellion at one's own immediate environment" (Draper 1965:5). Verder wys hy op die burokratiese onderdrukking van alle mense wat deur die inspanning van politieke kragte beëindig kan word: "The political consciousness has been quickened by this fight. The Berkeley students now demand what hopefully the rest of an oppressed white middle class will some day demand: freedom for all Americans not just for Negroes!" (Draper 1965:6). Die idee dat alle mense ly onder die burokratiese bestel (sien onder meer 4.3.1) blyk duidelik uit hierdie stelling.

Wat egter in hierdie voorrede van Mario Savio verswyg word is die a-normatiewe karakter — tipies van die neo-marxistiese denke en praktyk (sien 5.1.2) — wat die Free Speech Movement aangeneem het. Een van hul lede het hulle onder andere beskryf as "anti-alles", insluitende anti-kommunisties en amoreel. 'n Aanhaling uit *Newsweek* van 22 Maart 1965 gesitueer deur Ayn Rand (1975:21) beskryf voorts die "new leftists" se identiteitlose bestaan: "They (die 'rebels without an ideology') rally over issues, not philosophies, and seem unable to formulate or sustain a systematized political theory of society, either from the left or the right."

Die Freedom Speech Movement se aktiwiteite toon eweneens hul anargistiese onderbou. Obseniteite is op plakkaat geskryf en verkondig, 'n self-erkende anargis het studente geadviseer rakende metodes om militêre

diensplig te ontduik en propaganda vir die gebruik van marijuana (insluitende inligting aangaande die verkryging daarvan), groepseks en homoseksualiteit is verskaf. 'n Mens kan as't ware redeneer dat hier gepoog is om die Marcusiaanse utopia, wat volgens die plesierprinsipe opereer, te realiseer.

Wat 'n mens verstom laat is die feit dat die universiteitsfakulteite van die Universiteit van California op 8 Desember 1964 by wyse van 'n resolu-sie van die Akademiese Senaat (die spreekbuis van die fakulteite) toegegee het aan al die radikales se eise. Hierdie resolu-sie is aanvaar met 'n meerderheid van 824 teenoor 115 stemme en die versekering is gebied dat die Board of Regents¹⁴ beveg sou word indien hulle die resolu-sie sou teëstaan. Laasgenoemde dui daarop dat die akademici ook geïndoktrineer is ten opsigte van die neo-marxistiese “anti-establishment” houding. In hierdie verband is dit miskien raadsaam om na Du Plessis (1982:54) se beskrywing van die taktiek van die neo-marxiste te kyk. Volgens hom “reserveer (die neo-marxis) (nie) sy polemiese konfrontasie ... vir die raadsale van die wêreld nie; hy bekruij jou veeleer in jou huis, jou kerk, jou skool, jou staatinstellings en veral in jou lesinglokale en biblioteke van jou universiteite”.

Die kenmerkende afdwingende karakter wat neo-marxistiese insypeling in akademiese geleedere in Nederlandse sekondêre- en tersiêre onderwysinstellings aanneem, word deur Schoeman (1980:55-56) verskaf. Volgens hom nader 'n vriendelike studente-aksiegroep gewoonlik op informele wyse 'n insiklike dosent met die versoek dat die inhoud van die bestaande kurrikulum verandering moet ondergaan weens irrelevansie. Vanweë die “goeie” verstandhouding, voldoen die dosent aan die studente se “versoek”, terwyl 'n volgende eis van die studente alreeds wag waaraan voldoen moet word. Die skroef word dus net stywer en stywer vasgedraai. Junior personeel word onder andere bedreig met die verlies van hul gewildheid. Die linkse radikales beywer hulle onder andere op dié wyse om in alle organisasies van 'n meerderheid van stemme verseker te wees.

Ook in hul “vryetydsbesteding” poog die “new leftists” om 'n nuwe kultuur waar ander waardes heers, tot stand te bring. Ayn Rand beskou die Woodstock “rock”-fees, wat op 15 Augustus 1969 te Bethel, New York 'n aanvang geneem het as 'n “new leftist” gebeurtenis. Die fees is gekenmerk deur onordelikheid en immoraliteit: dwelmgebruik het hoogty gevier en konvulsies as gevolg van “bad trips” het algemeen voorgekom, privaat-eiendom is oorgeneem en selfs as sanitêre geriewe toegeëien, seuns en dogters het naak deur die modder (weens 'n donderstorm) gedwaal; en seks het klaarblyklik vry voorgekom.

6 Slotwoord

Die neo-marxisme lewer geregverdigde kritiek op die “system” — die re-dusering van die mens tot 'n blote rat in die stelsel is 'n voldonge feit. 'n

Lewe oorheers deur irrasionaliteit waarna gestreef word as oplossing bied egter nie 'n bevredigende antwoord nie, aangesien dit die mens ontnem van 'n belangrike komponent van sy menswees naamlik sy ontiesgegewe rasionaliteit wat in alle sferes van die opvoeding ontwikkel moet word. 'n Lewe waar die rede nie sy regmatige deel vertolk nie, ontbloot homself vir die invloede van mense wat wel kan redeneer en wat nie noodwendig die beste vir sy prooi beoog nie — vandaar die algemene siening dat die neo-marxisme, alhoewel dit onversoenbaar met kommunisme is, deur laasgenoemde gebruik word om 'n “nuwe” sisteem naamlik die kommunisme te bevorder. Die behoefte aan die irrasionele in 'n era waarin soveel tyd aan die rasionele bestee word kan nie sonder meer geïgnoreer word nie. Dié behoefte kan, volgens dié skrywer, alleen bevredig word deur balansgewende kontak met die onnipotente Skepper van die mens self, ook in opvoedingsverband, ten einde 'n rekonsiliasie tussen die eise van die tegnokratiese samelewing (die vyand van die neo-marxisme) en die leemte wat 'n vertegnokratiseerde wêreld laat (in albei gevalle 'n wêreld van God ontdaan) te bewerkstellig.

Notas

1. Die historiese materialisme kan in noue verband gebring word met die filosofie van Georg Wilhelm Hegel (1770-1831) wat 'n groot invloed op die denke van Marx uitgeoefen het. Volgens Hegel sou vir elke tese 'n antiese bestaan sodat hierdie kontradiktoriese toestand oplossing vind in 'n sintese. Laasgenoemde kan dan natuurlik weer as 'n tese voorgestel word. In marxistiese terme sou die tese en die antiese respektiewelik die onderdrukte materiële toestand van die proletariaat en die onderdrukkende materiële welvaart van die bourgeoisie voorstel wat opgelos word in die sintese naamlik die opheffing van die klassestryd via revolusie.
2. Die Sirene het hulself volgens Griekse mitologie op 'n eiland naby suidwestelike Italië bevind. Net soos die legendariese Duitse Lorelei, sou hul bekoorlike sang lei tot die ondergang van enige man.
3. As alles in ag geneem word is verligting, geen universele verligting nie, maar universele verblinding.
4. Die nood van die neo-marxisme is die nood van die rede. Die rede kan beveel, gehoorsaam, maar dit kan homself nie bevry uit die strukture van mag en bevel nie. Die rede kan nie loskom uit die dialektiek van eie ontwikkeling nie — dit lyk inderdaad of die verstrikking intensifiseer met die verloop van tyd.
5. Fascisme oftewel nasionale diktatorskap het hoogty gevier in Italië tydens die jare 1922 tot 1943 onder Benito Mussolini (1883-1945) se bewind. In Horkheimer en Adorno se geskryfte word fascisme egter gelykgestel aan Naziïsme. 'n Mens kan geredelik aanneem dat hulle, in hul werke, vanweë hul semitiese bande, veral na Naziïsme verwys.

6. Die ongeartikuleerde gekerm van die gemartelde bevat vir Adorno baie meer waarheid as die soetgesange van die kultuurtaal.
7. Hiermee word hoofsaaklik verwys na: *Dialektik der Aufklärung: Philosophische Fragmente* (geskryf saam met Adorno en vertaal in Engels as *Dialectic of Enlightenment*) en *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft: Aus den Vorträgen und Aufzeichnungen seit Kriegsende* (vertaal in Engels as *Eclipse of Reason*) wat beide in 1947 verskyn het.
8. Oord van bepeinsing en vrede.
9. Met watter reg durf Horkheimer van die veronderstelling uitgaan dat vir die Kritiese Teorie op hierdie stadium die beëindiging van die vervreemding van die idees van die waarheid nog toeganklik is?
10. Vertaling: ... verstaan moet word in terme van menslike singewing en nie in terme van goddelike sinverlening nie.
11. Die uitlewing van die mens volgens primitiewe, instinktiewe drifte word ook gepredik deur Nietzsche (1844-1900). Hy speel Apollo en Dionysus, respektiewelik die gode van lig en wyn in sy filosofie teen mekaar af. Volgens Nietzsche moet die voorbeeld wat Dionysius stel gevolg word vanweë sy ongebonde gees en sy eenheid met die natuur. Laasgenoemde herinner aan die idilliese staat waarvolgens die mens, volgens Horkheimer en Adorno, met die natuur sou lewe voordat hy hom daarvan losgeskeur het deur middel van sy rede.
12. Thanatos en Eros word beskou as twee direkte teenpole.
13. Hierdie aanname is strydig met Matteus 5:17: Moenie dink dat Ek gekom het om die wet of die profete te ontbind nie. Ek het nie gekom om te ontbind nie maar om te vervul.
14. Die Board of Regents is staatsverteenwoordigers wat inspraak gehad het in die universiteitsowerheid.

Bibliografie

- Bardis, P.D. 1971. *Encyclopedia of Campus Unrest*. New York: Exposition Press.
- Brouwer, P. 1982. 'Die uitdaging van die neo-marxistiese ideologieë vir Christelike wysbegeerte en wetenskap' in *Die uitdaging van die Neo-marxisme op die gebied van die wetenskap*. PU vir CHO: Instituut vir Reformatoriese Studie, Reeks F3.
- Claassen, J.S. 1980. *Evaluering van die studentebeweging in ontwikkelde en ontwikkelende lande met spesifieke verwysing na die New Left in die VSA*. Ongepubliseerde MED-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.
- Califano, J.A. Jr. 1970. *The Student Revolution: A Global Confrontation*. New York: W.W. Norton & Company.
- The Cox Commission Report. 1968. *Crisis at Columbia. Report of the fact-finding commission appointed to investigate the disturbances at Columbia University in April and May 1968*. New York: Vintage Books.
- Draper, H. 1965. *Berkeley: The New Student Revolt*. New York: Grove Press.

- Dreyer, P.S. 1979. *Hoofstrominge van sedeleer*. Pretoria: Haum.
- Du Plessis, L.M. Die neo-marxiste — 'n heilige familie? PU vir CHO: Instituut vir Reformatoriese Studie, Reeks F1, Studiestuk nommer 171.
- Du Plessis, L.M. 1982. 'Neo-marxisme, menslike vryheid en sosiale geregtigheid (metenkele regsteoretiese toespitsinge)' in *Die uitdaging van die Neo-marxisme op die gebied van die wetenskap*. PU vir CHO: Instituut vir Reformatoriese Studie, Reeks F3.
- Esterhuysen, W.P. 1982. 'Die Neo-marxistiese waardering van die boodskap en persoon van Jesus' in *Die uitdaging van die Neo-marxisme op die gebied van die wetenskap*. Potchefstroom: PU vir CHO, Instituut vir Reformatoriese Studie, Reeks F3.
- Esterhuysen, W.P. 1984. *Karl Marx. Filosoof van die revolusie*. Kaapstad: Tafelberg.
- Floor, L. Die Neo-Marxisme in die Teologie — Teologies beoordeel. Potchefstroom: PU vir CHO, Instituut vir Reformatoriese Studie, Reeks F1, Studiestuk nommer 166.
- Gorman, R.A. 1982. *Neo-Marxism. The Meanings of Modern Radicalism*. Westport, Connecticut.
- Horkheimer, M. 1972. *Critical Theory. Selected Essays*. New York: Herder & Herder.
- Horkheimer, M. & Adorno, W. 1972. *Dialectic of Enlightenment*. New York: Herder & Herder.
- Horn, I.H. 1983. *A Metapedagogical Survey of Subversive Factors retarding Educational Progress with special reference to the Role played by Herbert Marcuse*. Ongepubliseerde MED-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika.
- Kann, M.E. 1982. *The American Left. Failures and Fortunes*. New York: Praeger Publishers.
- Klapwijk, J. *Dialektiek der Verlichting. Een Verkenning in het neomarxisme van de Frankfurter Schule*. Amsterdam: Van Gorcum-Assen.
- Landman, W.A. 1977. *Fundamentele Pedagogiek en Onderwyspraktik. Metodologie. Fundamentele Pedagogiek en Lesstruktuur*. Durban: Butterworths.
- Lipset, S.M. 1972. *Rebellion in the University. A History of Student Activism in America*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Lipset, S.M. & Wolin, S.S. (eds.) 1965. *The Berkeley Student Revolt. Facts and Interpretations*. New York: Anchor Books.
- Lobkowsky, N. 1967. *Marx and the Western World*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Marcuse, H. *An Essay on Liberation*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Marcuse, H. 1956. *Eros and Civilization. A Philosophical Inquiry into Freud*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marcuse, H. 1964. *One Dimensional Man. Studies in the Ideology of Advanced Industrial Society*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Marcuse, H. 1979. *The Aesthetic Dimension. Toward a Critique of Marxist Aesthetics*. London: Macmillan.
- Miller, M.V. & Gilmore, S. (eds.) 1965. *Revolution at Berkeley*. New York: Dell.
- Rand, A. 1970. *The New Left: The Anti-Industrial Revolution*. New York: Signet.
- Roos, S.G. 1979. *Geestelike Weerbaarheid teen Ideologiese Terrorisme*. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- Schoeman, M.J. 1979. *Waarheid en Werklikheid in die Kritiese Teorie van Herbert Marcuse*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Schoeman, P.G. 1980. *Emansipatoriese Pedagogiek. Snitte uit teorie en Praktik*. Durban: Butterworth.

- Snyman, J. 1986. *Die etiek van die Neo-Marxisme*. Potchefstroom: Instituut vir Reformatoriese Studie, Nommer 14.
- Snyman, J.J. 1982. 'Etiek in Ballingskap' in *Die uitdaging van die neo-marxisme op die gebied van die wetenskap*. Potchefstroom: PU vir CHO, Instituut vir Reformatoriese Studie, Reeks F3.
- Tar, Z. 1977. *The Frankfurt School. The Critical Theories of Max Horkheimer and Theodor Adorno*. New York: John Wiley & Sons.
- Van Wyk, J.H. 1977. *Kosmosentriese opvoedings- en opvoedkundebeskouinge*. Potchefstroom: Pro Rege.
- Van Wyk, J.H. 1979. *Strominge in die Opvoedingsteorie. Enkele kosmosentriese opvoedings- en opvoedkundebeskouinge*. Durban: Butterworth.
- Wolin, S.S. & Schaar, J.J. 1970. *The Berkeley Rebellion and Beyond. Essays on Politics and Education in the Technological Society*. New York: The New York Review.

vyf**Begaafdekindonderwys in die
VSA: 1867 – 1987****1 Enkele kernaangeleenthede rondom begaafdheid/
begaafdekindonderwys**

Alvorens die ontwikkelingsgang van begaafdekindonderwys in die VSA sinvol histories-pedagogies deurskou kan word, moet sekere aangeleenthede wat aan die basis daarvan lê en wat telkens ter sprake kom, eers toegelig word — dit sal voorkom dat die ontplooiing daarvan in die tyd telkens deur sekere toeligtings versteur word.

Daar sal dus vervolgens opeenvolgend aandag geskenk word aan:

- die omskrywing, definiëring en kategorisering van begaafdheid
- die disharmonie-hipotese
- begaafde onderprestering en milieugestremde en kultuurgeremde begaafdes
- die 'nature-nurture' debat en die dispuut rondom die anti-elitistiese ideaal.

**1.1 Omskrywing, definiëring en kategorisering van
begaafdheid**

Hoewel heelwat uiteenlopende menings nog altyd oor die bogenoemde aangeleentheid gehuldig is, kan twee denkstrome oor die begrip begaafdheid

en wat daarmee saamhang nogtans onderskei word. Die een groep het die begrip hoofsaaklik aan verstandsvermoë gekoppel en daardeur beslag gegee aan die sogenaamde een-dimensionele konsep van *intellektuele begaafdheid*. Soos wat navorsing op die terrein van begaafdekindonderwys gevorder het, is 'n breër *multi-dimensionele* karakter waarby 'n verskeidenheid *persoonswaliteite* betrokke is, daaraan toegeken.

1.1.1 Begaafdheid as een-dimensionele konsep

Die fase waarvolgens die vasstelling van indiwiduele verskille deur intelligensiemeting die botoon gevoer en die fokus skerp op die een-faktor konsep van intellektuele begaafdheid geval het, het sy ontstaan by die Engelse psigoloog en erflikheidskenner Sir Francis Galton (1822 – 1911) gehad. Die verskyning van sy epogmakende publikasies, *Hereditary Genius* in 1869 en *Inquiries into Human Faculty* in 1883, het nie alleenlik die belangstelling in die behoeftes van begaafde en talentvolle kinders gaande gemaak nie, maar ook bewys gelever dat die mens oor gedifferensieerde (intellektuele) vermoëns beskik wat gemeet kan word. Galton, wat self as 'wonderkind' ("child prodigy") bestempel is, se idee om inter-indiwiduele verskille deur intelligensiemeting vas te stel, is deur die Franse psigoloog-wetenskaplikes Alfred Binet en Theodore Simon volvoer: In 1905 verskyn die Binet-Simon toets, die eerste toets waardeur verstandsvermoë wetenskaplik gemeet kon word. Die Noord-Amerikaanse intelligensie-navorsers, Lewis Terman (1877 – 1956), publiseer in 1916 die sogenaamde *Stanford-Binet Indiwiduele Toets van Intelligensie*, 'n verwerking van die reeds genoemde Binet-Simon toets om by die Noord-Amerikaanse omstandighede aan te pas. Dié toets is huidiglik nog een van die mees populêre en gesaghebbende meet-instrumente waardeur verstandelike potensiaal vasgestel kan word.

1.1.2 Begaafdheid as multi-dimensionele konsep

Soos wat navorsing op die terrein van begaafdekindonderwys gevorder het, is daar geleidelik aan die begrip *begaafdheid* 'n breër *multi-dimensionele* karakter toegeken. Die welbekende Amerikaanse opvoedkundige, Harold Rugg, wys reeds in 1924 daarop dat dit die skool se pedagogiese opgaaf is om al die kind se moontlikhede te ontwikkel. Wat die begaafde leerlinge betref moet die kurrikulum volgens hom voorsiening maak vir die "four chief divisions of our army of gifted youth ...: the verbally intelligent, the socially intelligent, the mechanically intelligent, the esthetically intelligent" (Rugg 1924:93). Die Amerikaners J W Getzels en P W Jackson het in 'n artikel wat in 1958 onder die veelseggende titel *The Meaning of Giftedness: An Examination of an Expanding Concept* verskyn het, 'n differensiasie tussen intellektuele begaafdheid en kreatiwiteit getref. Aan die hand van J P

Guilford se multi-dimensionele model soos uiteengesit in sy *The structure of intellect* (1956) en wat vir 'n aantal aanlegte, waaronder divergente denke (kreatiwiteit) voorsiening maak, het hulle probeer vasstel of daar 'n verband bestaan tussen die intelligensiekwosiënt (IK-syfer) en kreatiwiteit. In dieselfde jaar (1958) het Whitty, soos aangehaal deur Passow, ook aanbeveel dat die gangbare uitgangspunt van vroeër om by uitstek na die superieure verstandsmoontlikhede van 'n begaafde kind te verwys, die nek ingeslaan moet word. Dit blyk uit die volgende:

For the 1957 Yearbook of the National Society for the Study of Education, Whitty (1958) recommended that the definition of giftedness be expanded and that we consider anyone gifted whose performance, in a potentially valuable line of human activity, is consistently remarkable (Passow 1981:5 – 9).

Dit dien vermeld te word dat behalwe vir akademiese prestasies binne die skoolprogram daar veral sedert die Tweede Wêreldoorlog sterk klem gelê is op die veelgeskakeerdheid van begaafdheid. J S Renzulli omskryf begaafdheid in 1978 as 'n interaksie tussen bogemiddelde vermoëns, 'n hoë vlak van toegewydheid en 'n hoë vlak van kreatiwiteit wat die leerling in staat stel om op enige lewensterrein uitsonderlik goed te presteer. (Renzulli 1978:180 – 184). Nog 'n Amerikaner, I S Sato, direkteur van die *National State Leadership Training Institute on the Gifted and Talented* in Los Angeles beskou die begaafde as iemand wat konstant uitblink in akademiese, psigo-sosiale, kreatiewe en/of kinestetiese aangeleenthede. Die psigo-sosiale slaan op leerlinge (leiers) wat die gevoelens en behoeftes van andere goed kan hanteer, terwyl die kinestetiese na liggaamlike begaafdes, naamlik atlete, dansers en handvaardiges verwys (Sato 1984:2).

In 1972 publiseer die *U.S. Office of Education*, die hoogste opvoedkundige instansie in die VSA, die sogenaamde federale staatsdefinisie waardeur die een-faktor konsep van vroeër finaal verdring is. Hierdie breë definisie wat huidiglik nog wêreldwyd inslag vind, is soos volg geformuleer:

Gifted and talented children are those, identified by professionally qualified persons, who by virtue of outstanding abilities are capable of high performance. These are children who require differentiated educational programs and/or services beyond those normally provided by the regular school program in order to realize their contribution to self and society. Children capable of high performance include those with demonstrated achievement and/or potential ability in any of the following areas, singly or in combination . . .

Daar word dan ses begaafdheidsvermoëns of -terreine aangedui, naamlik 'n algemeen oorkoepelende intellektuele vermoë, 'n spesifieke akademiese vermoë, begaafdheid op die terrein van kreatiewe of produktiewe denke, leierskap, die visuele en vermaaklikheidskunste en 'n psigo-motoriese vermoë (Marland 1972:2).

Dit is gepas om naas die omskrywings ook na die *modi* te verwys wat oor die algemeen onderskei word wanneer die kategorisering en identifisering van begaafde kinders ter sprake kom. Sodanige kinders:

- maak wat IK-syfer betref gewoonlik deel uit van die boonste 3 – 5% van die skoolpopulasie;
- presteer goed in een of meer skool- of buitekurrikulêre vakke soos sterrekunde, rekenaarwetenskap, meganika, ens.;
- is uiters weetgierig;
- kan deur hoëdenkvlak-aktiwiteite probleemoplossend te werk gaan en abstraheer maklik;
- kan vinnig memoriseer;
- leer maklik en vinnig;
- leer vinnig lees, lees baie en geniet dit;
- beskik oor 'n groot woordeskat en kan vir lang tye konsentreer;
- is gewoonlik vroegryp deurdat hulle prestasies lower wat hulle chronologiese ouderdom ver oortref;
- kan verbande raaksien en daarvolgens veralgemeen;
- los probleme op deur van divergente (kreatiewe) denke gebruik te maak en is verbeeldingryk;
- is oorspronklik en kom met unieke, nuwe gedagtes na vore;
- tree dikwels teen die tradisie op en bevraagteken die status quo;
- doen die onverwagte en tree dikwels “snaaks” op;
- openbaar leierskap en besit die vermoë om goeie menseverhoudings te stig;
- openbaar talente in kuns, musiek, skryfkuns, drama en dans;
- openbaar 'n besondere redenaarsvermoë;
- presteer goed in sport;
- stel hoë eise en doelwitte;
- is selfkrities en selfanalities;
- vra na die dieper sin en betekenis van dinge;
- is dikwels sensitief en beskik oor 'n goeie humorsin;
- hou van ouer kinders;
- slaap min;
- beoefen verskeie stokperdjies, geniet ingewikkelde speletjies en stel belang in wêreldprobleme.

Die bovermelde “tekens” van begaafdheid, indiwidueel of 'n kombinasie daarvan, moet egter bloot as moontlike manifestasies van uitsonderlikheid bejeën word.

Definisies en kategoriserings wat begaafdheid aan 'n verskeidenheid persoonswaarditeite koppel, blyk so uiteenlopend te wees, dat dit problematies is om begaafdheid finaal af te grens. Bowendien word daar in die literatuur 'n magdom onderskeidinge getref tussen algemene en spesifieke begaafdheid, hoogbegaafdheid, kreatiwiteit, talentvolheid, wonderkinders en

nog vele meer. Soos in die uiteensetting tot hiertoe sal die term *begaafdheid* om klaarblyklike redes voortaan oorwegend gebruik word. Dié term is bowendien 'n oorkoepelende begrip wat alle vorme van uitsonderlike potensiaal of persoonskwaliteite en prestasie insluit. Met begaafdheid word dan bedoel 'n uitsonderlike hoë vlak van bekwaamheid wat 'n persoon as gawe (talent) ontvang het en wat hom in staat stel om konstant op verskeie of enkele terreine hoog te presteer. Sodanige leerlinge openbaar dus kenmerke wat normaalweg nie by die grootste groep of hoofstroomleerlinge waarneembaar is of voorkom nie.

1.2 Die disharmonie-hipotese

Reeds vanaf die vroegste tye is diegene wat besonderlik begaafd was in sekere kringe as besete deur bonatuurlike magte, boos, eksentriek en gedisorïenteerd beskou. Plato het volgens Freehill (1961:83) beweer dat 'n genie die resultaat is wanneer gode of bose geeste ("demons") deur die mens as medium optree, terwyl Sokrates gekonstateer het dat die werke van genieë bonatuurlike mededelings van die gees(te) verteenwoordig.

Die Italiaanse wetenskaplike Cesare Lombroso, publiseer in 1891 *The man of genius* waarin hy gevallestudies aanwend in sy ondersoek na die algemeen aanvaarde hipotese van daardie tyd dat genialiteit 'n noue relasie met kranksinnigheid vertoon. In dieselfde jaar het J F Nisbet op psigologiese gronde ondersteuning daaraan verleen in sy *The Insanity of Genius and the General Inequality of Human Faculty*, terwyl die bekende psigo-analis, C G Jung, prontuit praat van die "narrow margin between a gift and its pathological variant" (Jung 1964:141). Daar is selfs beweer dat geniale mense 'n ander soort of spesie uitmaak. N D Hirsch het so onlangs as 1931 in sy *Genius and Creative Intelligence* verklaar:

Genius can be defined only in terms of its own unique mental and temperamental processes, as man differs from the ape — a psychical mutation (Hirsch 1931:298).

Die onderhawige aanname deur andere voor hom gehuldig, is egter vir die eerste keer deur die Duise psigiater Lange-Eichbaum (1875 – 1950) as die *disharmonie-hipotese* gekategoriseer. In sy boek getiteld *Genie, Irrsinn und Ruhm* (1931) waarin hy ook op die haas onvermydelike samehang tussen genialiteit en waansin wys, word dié term konsekwent aangewend. Dit is enigsins verrassend dat selfs dr Alfred Binet in sy vroeëre publikasies waarin hy sterk op begaafdes konsentreer — onder meer briljante wiskundiges, skaakspelers en jeugskrywers — die stellinginname kondoneer dat diesulkes fratse, of dan 'abnormale' individue sou wees. Heelwat klinici, dokters en ander psigoloë uit daardie era huldig insgelyks die aanname dat

die normale ontwikkeling van begaafdes eerder die uitsondering as die reël is.

Teenoor Lombroso, Nisbet, Lange-Eichbaum en hulle geesgenote, bevraagte Lewis Terman die veronderstelling dat intellektuele vroegrypheid ("precocity") en genialiteit noodwendig met snelle liggaamlike slytasie en soms selfs met waansin 'n relasie vertoon. Hy bewys wetenskaplik dat begaafdes liggaamlik en geestelik gesond is en dat hulle persoonskwaliteite met mekaar harmonieer. Bowendien vertoon hulle gewoonlik 'n bo-gemiddelde sosiale belangstelling, 'n belangstelling in spel en is die superieures emosioneel en moreel-eties gesond. Opvolgstudies voortvloeiend uit Terman se longitudinale (langtermyn) ondersoek wat in 1921 geloods is, bewys dat die oorspronklike groep begaafde kinders hulle superioriteit volgehou het in hulle latere lewe. In 1954 toe die groep middeljarig was, merk Terman op veelseggende wyse op: "So far no one has developed post-adolescent stupidity" (Terman 1954:230).

Die Engelse ondersoeker, Joan Freeman, het uiteindelik in 1979 die bevindings van haar ondersoek gepubliseer waarin sy soos Terman van die sogenaamde disharmonie-hipotese uitgegaan het. Wysende op hulle ooreenstemmende konklusie in dié verband verklaar Freeman (1979:243):

Both Terman (1925) and myself, separated by 6 000 miles and 50 years have found gifted children to be emotionally and physically at least as sound as other children. We also agree that their development and future success in life is very dependant on their social environment.

'n Ander verskynsel wat ook soms aan sekere disharmoniese gedragsuitinge kenbaar word, word gekoppel aan die uiters problematiese kategorie kinders wat as begaafde onderpresteerders bekend staan.

1.3 Begaafde onderprestering

Begaafde onderprestering dui op die wanverhouding tussen aangebore potensialiteite en gelewerde prestasies. Hierdie begaafde kinders gaan oënskynlik gebuk onder die las van 'n gebrek aan korrelasie tussen hul chronologiese en verstandsouderdom omdat hul geesgenote heelwat ouer as hulself is en daar uiters moeilik in die gewone skoolsituasie in hul besondere onderwysbehoefte voorsien kan word. Volgens Raph verwys die begrip onderpresteerders "to all those individuals who demonstrate well above average intellectual or academic ability on intelligence and aptitude tests but fail to develop their abilities" (Raph 1966:3). Le Roux wys daarop dat begaafde onderpresteerders in twee subgroepe uiteenval, naamlik dié met 'n hoë IK maar hulle presteer swak op gestandaardiseerde prestasietoetse en hulle verskyn laag op beoordelingskale van hul onderwysers; die ander

groep presteer goed in intelligensietoetse en gestandaardiseerde prestasietoetse maar hulle presteer swak op skool (Le Roux 1986:57).

As daar 'n *algemene beeld* van begaafde onderpresteerders saamgestel moet word, word die volgende manifestasies oor die algemeen by diesulkes waargeneem:

- hulle is gedragsmoeilike leerlinge omdat die onvergenoegdheid wat hulle in die onderrig- en leersituasie beleef, gedrags- en aanpassingsprobleme tot gevolg het wat die aktualisering van hulle vermoëns strem;
- hulle gaan gewoonlik gebuk onder die las van gevoelsmatige onstabieleit; sinisme; opstandigheid; 'n verduisterde toekomspektief; ontoereikende selfbeeld en -trots, selfvertroue, sosialisering en leerintensie; en hulle beleef hul onderrig- en leersituasie as negatief en selfbedreigend;
- hulle het volgens Gallagher (1979:10) "greater feelings of insecurity than the gifted achiever, less self-confidence, less perseverance, and lacks definable life goals. Boy underachievers often have stressful relationships with their fathers, while girls seem more troubled by choosing their societal role . . .".
- hulle is vroeë skoolverlaters of druipelelinge omdat hulle prestasies benede die minimum slaagpunt gedaal het.

Die oorsake vir onderprestering kan moontlik aan van die volgende faktore gekoppel word:

- hulle handhaaf *swak familie relasies* — met hulle ouers en ander gesinslede — en reken dat hulle nie onvoorwaardelik aanvaar word nie. Dit kan die konsentrasie- en leervermoë beïnvloed en tot emosionele ontwrigting lei;
- hulle heg gewoonlik nie veel waarde aan *eerlikheid* en *getrouheid* nie en sal dus ook nie sodanig ingestel wees ten opsigte van huiswerk of eksamenvorbereiding nie; dit kan tot swak akademiese resultate lei;
- hulle het nie goeie *studiegewoontes* en *-houdings* nie. Diesulkes sukkel daarom om met hulle onderwysers oor die weg te kom en werkopdragte te voltooi;
- hulle word groot in een-ouer-gesinne waar hulle emosionele en selfs materiële ongeborgenheid ervaar en waardeur hul prestasies negatief beïnvloed word; werklose ouers oefen uit die aard van die saak 'n ooreenstemmende invloed uit (Le Roux 1985:63 – 64).

Die Amerikaanse wetenskapster J E Bentley publiseer reeds in 1937 sy werk *Superior Children* waarin hy aantoon dat sommige uitsonderlik begaafdes slegs in hulle kinderjare onderpresteer. Hy verwys in dié verband na Isaac Newton, Charles Darwin en Thomas Edison wat, hoewel hulle nie op skool uitgeblink het nie, nogtans in hulle latere lewe beroemd geraak het. Dié

verskynsel word deur Bentley as verborge potensiaal (“concealed ability”) gekategoriseer (Bentley 1937:71). Dit dien vermeld te word dat heelwat ander historiese eksemplare die aanname van Bentley ondersteun. So was Einstein vier jaar oud voor hy kon praat en op sewejarige ouderdom kon hy eers lees; Newton het swak presteer op skool; Walt Disney het by ’n koe-rant misluk omdat hy nie oor oorspronklike idees beskik het nie; Winston Churchill het as elfjarige die sesde jaarklas gedruip; Leo Tolstoy het op kollege gedruip. Die verbasendste is dat die vader van die Amerikaanse ruimteprogram, Werner von Braun, as veertienjarige die negende jaarklas Algebra gedruip het.

Daarteenoor verwys Bentley ook na diegene wat op jeugdige ouderdom uitmuntend presteer het. Mozart wat oor ’n beraamde IK van 150 beskik het se vader het hom tussen drie- en vierjarige ouderdom leer klavier speel, as vyfjarige het hy begin komponeer en voordat hy ses jaar oud was het hy ’n Minuet en Trio vir klavier asook ’n Allegro gekomponeer. Bentley wys daarop dat Mozart se eerste gekomponeerde werk waaronder vier Sonatas vir klavier en viool, verskyn het toe hy sewe jaar oud was (Bentley 1937:75).

Verbandhoudend met die algemene verskynsel van begaafde onderprestering word daar ook ’n groep superieure kinders geïdentifiseer wat op grond van ongunstige sosio-ekonomiese omstandighede en vanweë hul besondere kultuurmilieu verhinder word om hul moontlikhede te openbaar en verwerklik.

1.4 Milieugestremde en kultuurgeremde begaafdes

Die nie-verwesenliking van begaafdheid in lande wat as gevolg van swak sosio-ekonomiese omstandighede in ’n armoedspiraal vasgevang sit, manifesteer onder meer in die probleem van *milieugestremde begaafdes*. Hierdie benadeelde kinders wat oor superieure moontlikhede beskik kan daarom ook as ‘minderbevoorregte’ begaafdes bestempel word. Die sogenaamde *kultuurgeremde begaafdes* wat gewoonlik tot ’n minderheidsgroep behoort en dikwels ook milieugestremd is, word gewoonlik in lande soos ons eie aangetref waar die samelewingsopset deur ’n uiteenlopende etniese en kulturele verskeidenheid gekenmerk word. Hierdie kategorie begaafdes wat op grond van hul kulturele herkoms verhinder word om hul moontlikhede binne ’n hoogs gekultiveerde samelewing te verwerklik, word soos volg deur Safter en Bruch (1981:169) gedefinieer:

Culturally diverse gifted are those whose background, experiences, and culture are significantly different from the dominant culture of society.

Albei ‘probleemgroepe’ het reeds jare gelede die belangstelling gaande gemaak. J E Anderson (1957:9 – 31) beweer reeds in die vyftigerjare dat be-

gaafdheid baie minder onder ekonomies benadeeldes as onder welgesteldes en meer gegoede groepe voorkom, terwyl R J Kirschenbaum (1983:59) eweneens wys op die sterk aanduiding van 'n korrelasie wat tussen sosio-ekonomiese status en toetsprestasie bestaan.

Tot in 1958 was die vooraanstaande Amerikaanse denker oor veral kreatiwiteit, E P Torrance dit nog met Anderson eens oor sy bogenoemde postulaat. Terwyl hy egter vanaf 1966 met ekonomies-benadeelde kinders — veral Negers en ander gekleurdes — aan die Universiteit van Georgia begin werk het, het Torrance begin agterkom dat daar net soveel begaafdes in dié groep as onder die ekonomies welvarendes te bespeur is. Hy verset hom teen die identifisering van 'n universele tipe van begaafdheid en propageer eerder die skou daarop soos dit in die verskillende subkulture manifesteer. Torrance bevind volgens Stanley (1977:175) dat "different kinds of giftedness are required for survival and success in different cultures. Their giftedness was simply of a different type".

Verwysend na die soeke na begaafdheid in kulturele subgroepe, verklaar Gallagher in 1979 dat die "nature and extent of giftedness in any group appear to be tied to the cultural values of the members"; spesiale (eiesoortige) onderwysprogramme waarby kurrikulumbeplanning ingeslote is, moet volgens hom daarmee rekening hou (Gallagher 1979:8 – 9).

In 'n uiters belangwekkende artikel wat in 1986 verskyn en waarin sy bevindings uiteengesit word, naamlik *Gifted minority students: What the research suggests*, skets W G Masten die huidige stand van sake. Masten konstateer onder meer dat

- geen navorsing tot op hede onderneem is waarin suksesvolle, produktiewe, artistiese, hoogs intelligente en psigo-motoriese begaafdes wat tot minderheidsgroepe behoort, betrek is nie; longitudinale studies waarin dié groep bestudeer word, is insgelyks nog nie afgehandel nie;
- 'n geïmpliseerde aanname in die literatuur bestaan dat 'n begrip en bewustheid van kulturele diversiteit as ondersteuning kan dien in die identifisering van dié kategorie individue en/of groepe;
- intelligensie- en kreatiwiteitstoetse ontwerp moet word wat ook vir kulturele en groepeerse verskille voorsiening maak (Masten 1986:52 – 53).

Uit al die genoemde en talle ander uitsprake en navorsingsverslae wat in toenemende mate verskyn, blyk dit dat begaafdheid 'n kultuurgebonde fenomeen is. In alle multi-kulturele samelewings sal die verskille inherent aan en ingebed in uiteenlopende kultuurgroepe, 'n verskeidenheid benaderings, sosio-ekonomiese toestande, godsdiensooruigings, tale, tradisies en selfs politieke ideologieë, deeglike oorweging moet geniet waar die begeleiding en onderwysvoorsiening vir begaafdes ondersoek word. Die bewysvoerings tot hiertoe dui daarop dat die klem eerder op gelykwaardige maar eiesoortige onderwysvoorsiening vir begaafdes moet val.

1.5 Twee kontroversiële debatte rondom begaafdekind- onderwys

1.5.1 Die 'nature-nurture' debat

Die bogenoemde debat wentel rondom die vraag of talente en begaafthe-
de hoofsaaklik in die natuurlike aanleg ("nature") gesetel is, en indien wel,
of dit primêr die omgewing is wat die ontwikkeling ("nurture") daarvan
bemoontlik of blokkeer. Verskillende standpunte word deur deelnemers aan
die debat omtrent die verhouding tussen aanleg en die omgewingsinvloe-
de as determinante waardeur die oorgeërfde potensiaal optimaal ontwik-
kel word, gehuldig.

Plato postuleer volgens Gallagher (1979:10 – 11) in sy Republiek wat meer
as 300 jaar v.C. verskyn het dat dit die taak van die owerhede is "to com-
pel the best natures" om die oorlewing van die Griekse samelewing te waar-
borg; die beste breinkrag moes deur die beskikbaarstelling van optimale
onderwysgeleenthede daartoe in staat gestel word om die leierskapsposi-
sies in die Griekse demokrasie te beklee. Alfred Binet het aan die begin
van die huidige eeu van die hipotese uitgegaan dat elke kind oor 'n defini-
tiewe 'basis' natuurlike aanleg of intelligensie beskik wat hom daartoe in
staat stel om ongeag die omgewing waarin hy hom bevind nogtans tot op
'n sekere hoogte te kan vorder. Terman verklaar in die voorwoord van sy
monumentale *Genetic Studies of Genius* (1925) dat die vraag na die oorsprong
van genialiteit, die natuurlike patrone ("natural laws") waarlangs dit ont-
plooï, en die omgewingsinvloede waardeur dit of gerem of gestu word, we-
tenskaplike vraagstukke verteenwoordig wat van oorheersende belang is
vir die menslike welstand in die algemeen (Terman 1925:vii).

Hoewel die bogenoemde woordvoerders en vele ander hulle telkens oor
die 'nature-nurture' vraagstuk uitgespreek het, kan bykans al die standpunte
hieromtrent na twee uiteenlopende denkskole teruggevoer word. Aanhan-
gers van Francis Galton na wie daar vroeër verwys is, het teen die einde
van die vorige eeu gepostuleer dat natuurlike aanleg (aangebore potensia-
aal) die sterkste determinant in die gedying van die kind is. Hierdie denk-
skool het op sterkte van tweelingstudies wat Galton onderneem het, en wat
daarop gedui het dat die kind as't ware by geboorte geneties reeds "bepaal"
is, die natuurlike aanleg as alleenbepaler van intellektuele superioriteit be-
skou. Hulle standpunt word gebaseer daarop dat "twins behaved through-
out their lives as if they were clockwork automata turned out by the same
factory and wound up at the same moment" (Nunn 1923:104).

Die ander denkskool wat gerieflikheidshalwe as die neo-Herbartiane ge-
tipeer kan word aangesien hulle tot 'n groot mate navolgers van sekere uit-
sprake van J F Herbart (1776 – 1841) was, huldig die standpunt dat "nur-
ture" die hoofbepaler van intellektuele ontplooiing is. Hulle aanvaar wel
dat dit nie steekhoudend is om die suiwer Herbartiaanse standpunt te hand-

haaf dat die gees slegs uit verworwe idees bestaan en ontwikkel nie; dit vertoon wel die spore van aangebore neigings as medebepaler daarvan:

(b)ut these tendencies are so plastic that “nurture” can make almost anything of them. . . . from the most unpromising stock, when it is properly manipulated, human material as sound and good as any other may be fashioned (Nunn 1923:105).

Die verskil in benadering kom daarop neer dat die Galtoniane die voorgeboortelik bepaalde genetiese determinant van oorerwing beklemtoon het, terwyl die neo-Herbartiane die post-natale invloede van die gesin en die skool as hoofbepalers van die ontplooiing van verstandelike uitnemendheid veronderstel het.

Gallagher verwoord in 1979 op wetenskaplik bewese gronde die “moderne” standpunt ten opsigte van die ‘nature-nurture’ debat. Daarvolgens word die genetiese natuur van intelligensie as aksiomaties aanvaar, hoewel die invloed van die milieu waarin die superieure kind opgroei as ewe belangrik beskou word. Gallagher (1979:30,32) verwoord op grond hiervan die kontemporêre standpunt rondom die optimale ontplooiing van begaafdheid onomwonde:

. . . ability in young children is the product of both environment and native ability . . . giftedness is not only genetics, but genetics married to opportunity.

1.5.2 Die anti-elitistiese debat

Die anti-elitistiese debat word lank reeds gevoer rondom die vraag of spesiale onderwysvoorsiening aan veral intellektuele begaafdes nie diskriminasie teen die ‘ander’ kinders sal beteken nie. Woordvoerders bekommer hulle daaroor dat ‘n sogenaamde aristokratiese elite-groepie soms selfs genoem ‘n ‘aristokrasie van breinkrag’, daargestel sal word. Sodanige woordvoerders het eerder vanuit politieke-ideologiese voorbehoude voorrang verleen aan die egalitêre ideaal van nivellering: sosiale regverdigheid, gelykstelling, vryheid en die erkenning van menseregte het hul credo geword.

Die hooggeregshofbesluit van 1954 om die publieke skole in die VSA te desegregeer het begaafdekindonderwys in Amerika groot skade berokken. Opvoedkundiges asook gedragswetenskaplikes het die klem nou sterk op die sosiaal en ekonomies benadeeldes en ten koste van die begaafdes laat val. Dit het Tannenbaum in 1956 volgens Passow (1979:15) laat opmerk:

We are now more concerned with bolstering freedom and equality within our borders than with playing the lead on the world stage . . .

En onder die veelseggende titel, *Excellence: Can we be Equal and Excellent too?* konstateer Gardner in 1961 dat “the critical lines of tension in our so-

ciety are between emphasis on individual performance and restraints on individual performance" (Gardner 1961:33).

Sommige van die ouer Europese skoolstelsels waaronder Wes-Duitsland, Frankryk en Nederland, sit tans (1988) met dieselfde politieke-ideologiese egalitêre vraagstuk opgesaai waardeur die meritokratiese ideaal vroeër in sekere kringe in die VSA versmoor is. 'n Sosialistiese-geïnspireerde opvatting is huidig by 'n groot deel van die kieserskorps en die onderwysvakbonde van die betrokke lande vaardig, as sou spesiale onderwysprogramme vir begaafdes diskriminasie teenoor die 'ander' kinders impliseer en die ontstaan van 'n elite-groep propageer. Tydens die Wêreldkonferensie vir begaafde en talentvolle kinders vanaf 5 – 9 Augustus 1985 in Hamburg, Wes-Duitsland, is daar deur verskeie instansies teen die werksaamhede aldaar betoog; die Hamburgse "*Arbeitsgemeinschaft für Revolutionäre Hochschulpolitik*" het selfs 'n skrywe getiteld "*Weg mit dem Elite-dreck!*" onder die bykans 900 afgevaardigdes versprei waarin hulle politieke gekleurde beware teen begaafdekindonderwys geopper is.

Dit dien vermeld te word dat die sogenaamde demokratiese ideaal van nivellering (gelykmaking) waardeur die breë massa geakkommodeer moet word terwyl geen spesiale aandag aan die 'bevoorregte' minderheid — die intellektueel begaafdes — verleen mag word nie, juis in sy kern ondemokraties is aangesien demokraties-geskoeide onderwys gelyke geleenthede vir *almal* veronderstel, ook volgens hulle vermoëns; elkeen het die reg op geleenthede waardeur sy eie potensiaal tot maksimale wasdom gebring kan word. Die aanname dat spesiale onderwysvoorsiening aan buitengewone leerlinge onregverdig sou wees teenoor diegene wat nie daarby ingesluit word nie, behoort juis vanweë ondemokratiese oorwegings in die ban gedoen te word; uniformiteit sal die meerderheid jeugdige skaad deurdat hulle nie volgens hul talente toereikende onderrig ontvang nie. Dit is verder opvallend dat dieselfde ingesteldheid nie uitgebrei is/word om kinders wat oor spesifieke talente in musiek, kuns, ballet, skaak, atletiek en die teater beskik in te sluit nie. Daar is/word ook nie geredekawel oor die breë voorsiening wat daar vir die fisies gestremde en geestelik geremde kinders gemaak word nie.

Diegene wat die optimale benutting van produktiewe intellektuele vermoëns vanuit sogenaamde regverdigheids- en ander politieke oorwegings probeer beveg, behoort kennis te neem van W W Brickman se nugter standpunt hieromtrent. Hy poneer volgens Passow (1979:329):

The dogma that democracy is at the opposite pole from meritocracy based on individual talent, skill, aptitude, ambition, and ability is at least open to serious difference of opinion. It is all too easy to dismiss the ideas of the world's greatest thinkers from ancient times to the present. A democratic society can pursue an egalitarian policy if it provides the fullest possible education for each person without regard to background and status, social, economic, political, religious, racial, sexual, physical, and mental. Under such a policy,

all individuals will receive their democratic due, including those who are gifted and talented.

As die hele aangeleentheid in oënskou geneem word, is dit ironies dat hoewel die produkte deur die sogenaamde 'aristokrasie van breinkrag' daar gestel hoog waardeur en deur almal benut en geniet word, dié kategorie begaafdes in sekere kringe met suspisie bejeën word. Daar word tot die slotsom gekom dat op grond van ongelykhede in vermoëns die verstandelik begaafde nood het aan 'n andersoortige hantering wat nie as bevoorregting toegereken behoort te word nie; hy maak juis vanweë 'n gedifferensieerde aanlegpatroon aanspraak op regmatige akkommodering binne die bestaande gedifferensieerde onderwysopset.

Teen die agtergrond van al die kernaangeleenthede wat tot hiertoe toegelig is, kan die eerste epog (1867 – 1899) in die geskiedenis van begaafdekindonderwys in die VSA vervolgens bespreek word.

2 Begaaftedekindonderwys in die VSA vanaf 1867 – 1900

2.1 Inleiding

'n Terugskou op begaafdheid in die VSA gedurende die 19de eeu bring 'n aantal belangwekkende tendense na vore. Die eerste is dat diesulkes veral sedert 1850 soms, in ooreenstemming met die disharmonie-hipotese wat toe in sekere kringe gehuldig is, as buitengewone kinders ("exceptional children") beskou is: hulle is volgens Abraham (1976:331) saam met die gestremde kinders — onder meer verstandelik vertraagdes, idiote, domnormales en blindes — geklassifiseer. Hierdie onaanvaarbare beskouing sou egter nie vir altyd geduld word nie.

'n Tweede faktor waardeur begaaftekindonderwys aanvanklik in die VSA en elders gerem is, is die oordrewe nadruk op die gelykheid van alle mense en die gepaardgaande aanname dat alle kinders identiese onderwys moes ontvang. Hierdie aanname spruit voort uit die sterk demokratiese filosofie wat veral in die 18de en 19de eeu populêr was. Die beginsel dat alle kinders gelyke onderwysgeleenthede moes kry, is veral ná 1785 deur die Federale Regering in Amerika toegepas. Die streng toepassing van die egalitêre beginsel het die skepping van spesiale onderwysprogramme vir begaafdes aanvanklik kwaai gekortwiek.

'n Derde tendens, naamlik dat begaafdes teen onnodige intellektuele stimulasie beskerm moes word, dat enige teken van vroegrypheid ("precocity") ten alle koste teëgewerk moes word en dat uitsonderlike gawes nie ontwikkel moes word nie, is mettertyd uit die weg geruim. Hierdie taboes is veral ná 1867 vervang met die siening dat die identifisering en die onderwysvoorsiening van die begaafde kind twee aspekte is wat indringend aandag moes ontvang.

2.2 Die belangrikste verwikkelinge vanaf 1867 – 1900

Die eerste sistematiese benadering om vir die begaafdes in Amerika voorsiening te maak is in 1867 deur die destydse Superintendent van Skole in St. Louis, William T Harris, geloods. In sy verslae vir 1868 – 69 en vir 1871 – 73 het hy reeds die wenslikheid van versnelling van hierdie leerlinge deur die verskillende jaarklasse (“grades”) gepropageer. Dit sou die begaafdes uitdaag en voorkom dat hulle gewoontes van luiheid aankweek, want Harris “noted the hopeless inflexibility of the grade system with its emphasis on a rigid uniformity and mass instruction, which tended to produce sameness, subservience, and mediocrity” (Bentley 1937:192).

Hierdie idee van Harris waarby nie net begaafde kinders nie maar ook leerlinge wat oor ’n subnormale intelligensie beskik het baat sou vind, word in 1891 gerealiseer deurdat die sogenaamde Cambridge-plan in Massachusetts beslag kry. Daarvolgens is die leerlinge op grond van hulle intellek gegroepeer en toegelaat om teen verskillende tempo’s te vorder. Dié plan is vanaf jaarklasse 4 – 9 ingestel en die leerlinge kon die 6 jaarklasse in 4, 5 of 6 jaar voltooi. Die Cambridge-plan met sy “equality of course and variability of progress” het dus net vir versnelling en nie vir die verryking van die kurrikulum nie, voorsiening gemaak. Bentley spreek hom ten duidelikste uit oor hierdie eerste grootse poging om begaafdheid as pedagogiese aangeleentheid in die VSA te vestig. Hy wys op die drie kernaangeleenthede waardeur die Cambridge-plan kenbaar word:

- The same amount of work is provided to all pupils but the speed of progress for the individual child is the dominant factor in his education;
- The pupil was called upon to work at his own rate and make his normal and natural achievement;
- The merits of the plan are that the pupil works at his own speed and covers his study as an individual (Bentley 1937:194 – 195).

’n Weerstand teen die bogenoemde idee van versnelling het egter geleidelik begin posvat. Dit kan veral gewyt word aan die feit dat opvoeders en onderwyskundiges in die VSA begin besef het dat begaafde kinders weens herhaalde versnelling later uit voeling met hul eie ouderdomsgroep geraak het. Dié praktyk is gevolglik geleidelik ten gunste van die verryking van kurrikula waardeur begaafdes van onderwysuitdagings en -geleenthede voorsien is, laat vaar.

’n Nuwe benadering wat toegespits was op verryking, sonder om die aantal skooljare deur versnelling te beïnvloed — die sogenaamde Santa Barbara-plan — het in 1898 in skole in Santa Barbara, Kalifornië ’n aanvang geneem. Hiervolgens is daar drie studierigtings daargestel wat vir drie groepe leerlinge volgens hul intelligensie voorsiening gemaak het, naamlik

- 'n basiese studierigting (“the bare essentials”) wat alle leerlinge kon baasraak;
- die gewone studierigting (“a regular course”) wat die gemiddelde leerlinge kon behartig;
- 'n verrykte studierigting (“an intensive program”) slegs vir begaafde leerlinge (Freehill 1961:190).

Lategan vermeld ook die besonder uitstaande bydrae wat Denver se toenmalige superintendent van onderwys, ene Van Sickle in 1895 ten opsigte van spesiale aandag aan begaafde kinders by die North Side Schools te Denver (Colorado) gelewer het. Vanaf dié jaar is 'n verrykte onderrig aangebied vir kinders wat blyke van superieure verstandskwaliteite gegee het; die gemiddelde leerlinge het die gewone onderrig ontvang. Die verryking van die kurrikulum het op tweeërlei wyse geskied:

- “Horisontale verryking is deur middel van 'n uitbreiding van die kurrikulum bewerkstellig, om aldus op 'n wyer vlak onderwysgeleenthede vir begaafde leerlinge te voorsien. Hulle kon meer vakke neem en/of aan meer aktiwiteite deelneem as waarvoor die normale kurrikulum voorsiening gemaak het;
- “Vertikale verryking, wat die verdieping van spesifieke vaksillabusse behels het, het terselfdertyd aan begaafde leerlinge die geleentheid gebied om as't ware ‘dieper te delf’ op 'n spesifieke vakgebied” (Lategan 1986:195 – 196).

3 Begaafdekindonderwys in die VSA vanaf 1900 – 1956

3.1 Inleiding

Soos dit in die voorafgaande uiteensetting blyk, is daar reeds gedurende die eerste fase van begaafdekindonderwys in Amerika (1867 – 1900) begin om spesiale onderwysgeleenthede aan begaafde leerlinge te voorsien. Die vroeë dekades van die twintigste eeu is hoofsaaklik gekenmerk deur die sogenaamde kindsentriese (pedosentriese) benadering waardeur die kind as lerende indiwidu, asook “individual instruction”, sentraal gestel is. Daar is gepoog om deur middel van spesiale onderwysprogramme en -prosedures voorsiening te maak vir individuele intelligensie- en belangstellingsverskille. Freehill som dus die aanbreek van die tweede fase in die geskiedenis van begaafdekindonderwys in Amerika raak op as hy verklaar dat die “second period beginning at the turn of the century received considerable impetus from the introduction of intelligence tests” (Freehill 1961:190). Daar is tewens vroeg in die hoofstuk gewys op die pogings van Binet, Simon en Terman ná 1900 om verskillende niveaus van intellektuele begaafdheid te ‘meet’.

Teen hierdie agtergrond sal verskeie onderwysvoorsieningswyses en spesiale onderrigtegnieke wat vanaf die eeuwenteling tot omtrent die middel vyftigerjare ten behoeve van begaafdes in Amerika beproef is, nou bespreek word.

3.2 Die belangrikste verwikkelinge vanaf 1900 – 1956

3.2.1 Spesiale klasse en onderrig

In 1900 is daar in Batavia (New York) spesiale individuele onderrig aan begaafde leerlinge verskaf. Hierdie voorsieningswyse wat as die Batavia-plan bekend gestaan het, het daarop neergekom dat spesiale onderrig deur 'n spesiale onderwyser wat saam met die gewone onderwyser in die klas-kamer teenwoordig was, aan begaafde seuns voorsien is. In dieselfde jaar is daar spesiale klasse vir geselekteerde laerskoolleerlinge in Worcester (Massachusetts) gereël. Freehill (1961:190) vermeld dat daar gedurende September 1901 selfs 'n spesiale sentrum ("a preparatory school") in Worcester gestig is waar verbaal-intellektueel begaafde kinders deur middel van buitekurrikulêre onderrig vir die hoërskool voorberei is. Hulle het addisionele onderrig in vakke soos Latyn, Engels, Frans en Duits ontvang. Na twee jaar in die voorbereidingsentrum kon die leerlinge na die hoërskool gaan met 'n volle jaar se krediete en direk in 'n hoër stander as hulle ouderdomsgroep geplaas word. Die belangrikste doelstelling was dus versnelling met die oog daarop om die bestaande kurrikulum teen 'n vinniger tempo af te handel.

Sedert 1910 tot 1925 was daar 'n aansienlike toename ten opsigte van spesiale klasse in die VSA te bespeur. Die *Cleveland Major Work Classes* in Cleveland, Ohio, waardeur begaafde laerskoolleerlinge sedert 1921 spesiale onderriggeleenthede ontvang het, verdien spesiale vermelding aangesien dit op akademiese én buite-akademiese aangeleenthede toegespits was. Hierdie projek wat volgens Gallagher (1979:12 – 13) teen die laat sewentigerjare nog steeds aan die gang was, het op gevorderde (verrykte) akademiese kursusse én kreatiwiteit gekonsentreer. In lyn hiermee en rondom dieselfde tydperk het die *School Art League* wat sedert 1924 op Saterdag spesiale kunsklasse vir begaafde kinders in New York (stad) aangebied het, gevind dat intellektueel superieure kinders gewoonlik ook daartoe in staat is om kreatiewe werk te lewer: hulle beskik gewoonlik oor 'n "vivid imagination, great sensitivity to aesthetic expression, an absorbing interest in their creative work and in general both tenacity and superior performance" (Freehill 1961:269).

'n Ondersoek wat in 1950 geloods is dui volgens Freehill (1961:191) daarop dat omtrent 2% van die skole in die staat Ohio spesiale klasse vir begaafdes gereël het, 9% het vir 'n vorm van verryking voorsiening gemaak en 18% het geen voorsiening gemaak nie. Die oorblywende 71% het te kenne

gegee dat hulle in spesiale onderwysvoorsiening vir begaafdes belang stel ("professed interest"). Afgesien van die spesiale klasse is daar kort na 1900 ook reeds spesiale skole vir veral intellektueel begaafde leerlinge in verskeie Amerikaanse stede gestig.

3.2.2 Spesiale skole

Aangesien die onderwysvoorsiening aan begaafde leerlinge in die VSA teen 1900 nog in sy kinderskoene was, is daar met verskeie voorsieningswyses geëksperimenteer. So is daar in 1901 selfs 'n spesiale skool vir hierdie kategorie leerlinge in Worcester (Massachusetts) gestig. In dieselfde periode is daar ook drie spesiale skole, naamlik die *Lincoln School*, die *Horace Mann School* en die *Stuyvesant High School* in New York (stad) ten behoeve van verstandelik begaafde seuns gestig. En nadat die eerste spesiale skool vir begaafdes teen die einde van 1910 in Harrisburg (Pennsylvanië) sy deure geopen het, is daar teen 1911 reeds in vyf skole in dié stad verrykte onderlig aan sowat 30 uitsonderlike leerlinge verskaf. Dat dit nie 'n groot sukses was nie blyk uit die feit dat al vyf hierdie skole in Harrisburg teen 1917 hul deure gesluit het.

Dit dien vermeld te word dat die spesiale skole wat in die eerste kwart van die twintigste eeu in Amerika gestig is, feitlik uitsluitlik vir intellektueel begaafdes voorsiening gemaak het. Dit is in ooreenstemming met die gebruik dat daar wat die omskrywing van begaafdheid betref tot minstens 1925 slegs op die een-dimensionele konsep, naamlik die verstandskwaliteite van kinders gekonsentreer is. In hierdie skole is onderrig in geselekteerde vakke aan begaafde leerlinge bowendien hoofsaaklik slegs aan seuns verskaf. Die stand van spesiale skole en klasse vir begaafdes in die VSA tot net na die eerste kwart van die twintigste eeu word deur Freehill weergegee. Hy verklaar "(i)n 1930, there were special schools or classes in forty cities in twenty-three states. Nevertheless, they served less than 1 per cent of the 1,500,000 children with IQ's over 120" (Freehill 1961:190).

In 1938 is *The Bronx High School of Science* vir seuns met 'n besondere belangstelling en spesifieke begaafdheid in Natuurwetenskap en Wiskunde in New York gestig, hoewel een-derde van die leerlinge sedert 1946 meisies kon wees. Om tot die Bronx-skool toegelaat te word moes die leerlinge oor 'n IK van 140+ beskik en in 'n toelatingseksamen toon dat hulle oor die nodige verbale en wiskundige aanleg beskik. Lategan wys daarop dat opvolgstudies "getoon (het) dat die Bronx-skool se oud-leerlinge oor die algemeen uitmuntende prestasies in veral die Wiskundige en Natuurwetenskaplike rigtings behaal het en nog steeds behaal" (Lategan 1986:201).

3.2.3 Spesiale onderrigtegnieke

Daar is veral sedert die eeuwenteling in Amerika aandag gegee aan onderrigtegnieke en -metodes waardeur die hoëdenkvlak-aktiwiteite van verstan-

delik superieure kinders gestimuleer is. Hierdie tendens kan veral toegeskryf word aan die opbloeï van die pedosentriese benaderingswyse tot en met 1957 en waarvolgens daar vir elke individuele leerder in die sogenaamde progressiewe skole wat oral in Amerika gestig is, voorsiening gemaak is: Daar is geëksperimenteer met spesiale onderrigtegnieke wat op indirekte wyse vir begaafdes voorsiening gemaak het. Die klaskamers van dié skole is in onderwyslaboratoria omskep waarin die kinders aktief en probleemoplossend kon leer en werk, terwyl hul kreatiewe selfekspresie ook ontwikkel is. John Dewey (1859 – 1952) met sy probleemoplossingsmetode¹, W H Kilpatrick (1871 – 1965) met sy projekmetode en Helen Parkhurst wat vanaf 1918 met haar Daltonplan geëksperimenteer het, het met bykans identiese onderrigtegnieke (-metodes) waarby begaafdes groot baat kon vind, na vore gekom. Elke individuele leerder is daartoe in staat gestel om volgens sy eie vermoëns, belangstelling en tempo te vorder.

Daar is behalwe vir die onderrigwyses wat indirek vir die uitsonderlike vermoëns van begaafdes voorsiening gemaak het ook 'n verskeidenheid spesiale onderrigtegnieke en -programme daargestel waarby die individuele leerder — veral die verstandelik begaafde — baat kon vind. In 1912 het dr Frederick Burke wat vir baie jare president van die San Francisco State Normal School was, met die hulp van sy assistente begin om sekere “self-instruction books which sought to permit (gifted) children to make individual progress in their education”, saam te stel (Bentley 1937:193). Soortgelyke geïndividualiseerde selfonderrigprogramme is ook gedurende dieselfde jare in die state Detroit, Illinois, Iowa en Kalifornië ten behoeve van begaafdes uitgewerk.

In die spesiale klasse in Cleveland (Ohio), bekend as die *Major Work Classes* waarna daar vroeër verwys is, is daar vanaf die twintigerjare 'n interessante werkwyse ten behoeve van begaafdes gevolg. Spesiaal geselekteerde onderwysers wat 'n spesiale opleiding deurloop het, is aangestel om verrykte leerprogramme vir die begaafde laerskoolleerlinge van Cleveland te ontwerp. 'n Soort informasiebank waar talle naslaanwerke, tydskrifte, ensiklopedieë, oudiovisuele hulpmiddels en apparaat tot die leerlinge se beskikking gestel is, het 'n uiters stimulerende werksomgewing verseker waardeur die hoëdenkvlakke aangespreek is.

3.2.4 Sekere organisasies lewer 'n bydrae tot die bewuswording en erkenning van begaafdheid

Lategan wys daarop dat daar gedurende die laaste helfte van die 19de eeu en die eerste paar dekades van die 20ste eeu heelwat organisasies in die VSA gestig is wat, hoewel hulle nie altyd spesifiek ten behoeve van begaafde kindonderwys gestig is nie, tog “deur hulle werksaamhede 'n belangrike bydrae tot die bewuswording en erkenning van begaafdheid as pedagogiese aangeleentheid gelewer (het)” (Lategan 1986:155). Die belangrikste hiervan is die *National Education Association (NEA)*, die *National Society*

for the Study of Education (NSSE), die Council for Exceptional Children (CEC) en The Association for the Gifted (TAG). Sekere van hierdie organisasies asook andere is tans (1987) nog verantwoordelik vir die behartiging van die belange van begaafde kinders in Amerika.²

As die somtotaal van werksaamhede ten behoeve van begaafdes deur die genoemde verenigings tot vóór 1957 ontleed word, blyk dit dat hulle bydraes besonder groot was:

- 'n Hele aantal jaarboeke wat spesifiek oor die begaafde en sy onderwysvoorsiening handel, is reeds vóór 1957 gepubliseer.
- Die voor- en nadele van spesiale skole vir begaafde leerlinge is ondersoek.
- Intelligensietoetse en die gebruik daarvan het gereelde aandag ontvang; daar is ook verskeie pogings aangewend om te probeer vasstel of intelligensie oorwegend deur genetiese oorerwing bepaal word, en of dit deur omgewingsinvloede tot optimale ontplooiing gebring kan word.

Heelwat insiggewende bevindings rondom begaafde kinders en hul onderwys is danksy die werksaamhede en navorsing van sekere van die verenigings op die voorgrond gestoot. Die NSSE het byvoorbeeld reeds in 1939 na 'n diepgaande ondersoek bevind dat

- die normale kurrikulum nie geskik is om begaafde kinders voldoende uit te daag en te motiveer vir effektiewe en voortgesette ontplooiing van hul gawes nie;
- hulle floreer in 'n omgewing “where excellence is expected of them, where critical thinking, problem-solving and creative expression are part of the everyday routine”.
- matige versnelling en verrykte onderrig in sowel die gewone klassituasie as in spesiale klasse aan te beveel is (Lategan 1986:160).

Die begaafdekindbeweging in Amerika is egter nie slegs deur sekere organisasies uitgebou nie. Dit het ook momentum gekry as gevolg van die baanbrekerswerk wat die Noord-Amerikaner Lewis Terman (1877 – 1956) op die gebied van intelligensiemeting en ten opsigte van langtermyn navorsing oor begaafdheid/begaafdes verrig het. Aangesien Terman wie sy hele lewe tot met sy dood in 1956 aan sodanige navorsing gewy het, wêreldwyd as die beduidendste navorser oor begaafdheid in die fase wat die lansering van Sputnik in 1957 voorafgegaan het gereken is, word sy monumentale bydrae vervolgens kursories toegelig.

3.2.5 Lewis Terman se bydrae ten opsigte van begaafdekindonderwys

Lewis Terman wat in sekere kringe as die ‘vader’ van die begaafdekindbeweging in die VSA beskou word, het sy doktorsale proefskrif waarin die

leervermoë van sewe begaafde seuns met dié van sewe gemiddelde leerlinge vergelyk is in 1907 voltooi. Hy het dit in 1913 opgevolg met 'n ondersoek in San Francisco waarin hy bevind dat begaafdes nie sieklik, eksentriek en anti-sosiaal is nie. Soos ook in sy latere ondersoeke het Terman hiermee reeds die aanhangers van die disharmonie-hipotese verkeerd bewys.

Soos vroeg in die hoofstuk aangedui het Terman sy eerste groot bydrae egter op die gebied van intelligensiemeting gelever. Hy het reeds in 1910 terwyl hy aan die Universiteit van Stanford in Kalifornië verbonde was, 'n diepgaande studie van die Binet-Simon toets wat in 1905 verskyn het, onderneem. 'n Navorsingspan onder sy leiding het daarin geslaag om hierdie toets van intelligensie sodanig te verfyn dat dit grade van superioriteit kon meet en by plaaslike omstandighede aangepas is. Die hersiene en aangepaste toets is in 1916 gepubliseer en het voortaan as die *Stanford-Binet Individuele Toets van Intelligensie* bekend gestaan. Die laasgenoemde toets sou as seleksie-instrument 'n sentrale rol speel in die omvangryke longitudinale begaafde-ondersoek wat die Termanspan in 1921 aan die Universiteit van Stanford geloods het: die *Genetic Studies of Genius*. Dit was die begin van spannavorsing wat eers in 1972, lank na Terman se dood, deur ander navorsers voltooi is.

Die Terman-navorsingsprojek het reeds vroeg in 1921 'n aanvang geneem toe Terman 'n navorsingspan gelei het wat aanvanklik bestem was om die spesiale kenmerke van begaafdes en in watter opsigte hulle van tipies normale kinders verskil, te bepaal. Daar is uit die aanvanklike 250 000 Kaliforniese leerlinge waarvan die ouderdomme van 6 – 14 jaar gewissel het uiteindelik 1528 seuns en meisies deur hul onderwysers vir die ondersoek geïdentifiseer. Die seleksie moes op grond van die volgende twee vrae geskied:

- Vraag 1: “Wie is die mees briljante of intelligente leerlinge in die klas?”
- Vraag 2: “Wie is die jongste leerlinge in die klas?”

Uit hierdie groep is ongeveer 650 leerlinge wat volgens die Stanford-Binet toets oor 'n IK van 140+ beskik het, geselekteer. Die leerlinge se fisiese, intellektuele en persoonlik-sosiale kwaliteite is in aanmerking geneem by die seleksie en met dié van 'n geselekteerde groep vergelyk. Afhangende van die ondersoekdoelstelling het daar voortdurend skommeling plaasgevind ten opsigte van die grootte van groepe wat by die spesifieke ondersoek(e) betrek is. Wat wel konstant gebly het is dat die oorspronklike groep van 1528 persone altyd vir ondersoek en toetsing beskikbaar was sodat hul lewensloop uiteindelik oor 'n lang tydperk gevolg kon word.

Die navorsingsresultate van die *Genetic Studies of Genius* is vanaf 1925 tot 1959 in vyf volumes gepubliseer. In die eerste volume wat in 1925 verskyn het word die gedragsuitinge en die fisiese kenmerke van die groep begaafde leerlinge onder die loep geneem, terwyl die vyfde en laaste volu-

me wat in 1959 verskyn het die ondersoekresultate van *The Gifted group at mid-life* bevat.

Aangesien die bevindings deur die Stanford-studies onder leiding van Terman na vore gebring so omvangryk is, sal daar slegs op enkele interessantheide gewys word. Die *Genetic Studies of Genius* waarby Terman se begaafde groep betrek is, het onder andere die volgende bevind:

- Versnelling eerder as verryking is as effektief bewys vir natuurwetenskaplike (veral wiskundige) begaafdes. Talle voorbeelde word genoem waaronder 'n leerling wat jaarklasse 7, 9, 10, 12 en 13 'gespring' ("skipped") het en wat sy baccalaureus-graad 'n paar dae na sy sewentiende verjaarsdag aan die Johns Hopkins Universiteit verwerf het. Op dieselfde ouderdom het hy reeds aan sy MBA en Ph.D. begin werk. 'n Ander student, Merrill Wolf, het aan die bekende Yale Universiteit gegradueer kort nadat sy veertien jaar oud geword het. Slegs een geval het nadat hy versnel is, kwaai uitgesak.

Versnelling hou volgens die longitudinale ondersoek die voordele in dat

- leergierigheid aangewakker word en verveeldheid in die ban gedoen word;
 - die gevoel van prestasie en selfwaarde versterk word;
 - die begaafde leerling veral in Wiskunde, wat die basisvak van baie ander dissiplines is, beter onderlê word as andersins;
 - begaafdes vroeër tot die universiteit (kollege) toegelaat word, vinniger tot die beroepswêreld kan toetree en daarom meer tyd tot hul beskikking het om kreatiewe ontdekkings en bydraes te maak;
 - hy/sy meer tyd het om verskeie beroepsmoontlikhede te ondersoek en 'n groter en langer bydrae tot die samelewing kan lewer.
- Die Terman-navorsingsprojek kan ook as die eerste werklik wetenskaplike navorsingspoging insake die identifisering van begaafde kinders beskou word. Die navorsing dui daarop dat enige identifiseringsprosedure 'n kombinasie van die volgende moet insluit:
 - Groep- en individuele intelligensiemeting;
 - Skolastiese prestasie(s);
 - Familiëgeskiedenis;
 - Observasie van fisiese, persoonlikheids- en sosiale karaktertrekke.
 - Die meeste kinders kan ook op grond van 'n intense belangstelling in lees as begaafd geïdentifiseer word. Hierdie interessante afleiding word gemaak aangesien die Stanford-studies daarop dui dat nie een van die superieures minder as die gemiddelde kind gelees het nie, terwyl 88% van hulle meer gelees het. Bevindings dui daarop dat die 7-jarige begaafde

meer lees as die gemiddelde 15-jarige en dat die 8- of 9-jarige begaafde omtrent drie keer meer as die gewone kinders van dieselfde ouderdom lees. Hulle lees 'n wye spektrum temas: wetenskap, geskiedenis, digkuns, drama, reis en biografieë. 'n Uitsers interessante bevinding is dat die superieure egter proporsioneel minder boeke oor avontuur en fiktiewe misteries en baie minder emosionele fiksieboeke lees.

- Soos tewens reeds in sy ondersoek van 1913 wat die longitudinale ondersoek vooraf gegaan het, het Terman en sy span ook in die laasgenoemde ondersoek bevind dat die disharmonie-hipotese nie steekhoudend is ten opsigte van begaafdheid nie. Daar bestaan eerder 'n groot mate van samehang tussen intellektuele begaafdheid enersyds en geestelike en liggaamlike gesondheid en sosiale stabiliteit andersyds. 'n Bestudering van die meer as 1 500 kinders wat oor superieure vermoëns beskik, het daarop gedui dat "such individuals were not, as a group, physically inadequate, social misfits, or prone to insanity, and that early ripening of their talents did not lead to the early rotting of their psyches" (Neethling 1981:3).

Hoewel die laaste volume van die *Genetic Studies of Genius* (volume 5) asook ander projekte as voortsettingstudies ná Terman se afsterwe in 1956 voltooi is, is dit gepas om dit ook by die tydperk vóór 1957 in te sluit sodat die chronologie en die tematiese geheel nie versteur word nie.

In 1968 het Melita Oden die resultate van haar opvolgstudie waarin twee groepe mense ten opsigte van hul maatskaplike prestasies geëvalueer is, as *The fulfillment of promise: 40 year follow-up of the Terman gifted group*, laat verskyn. Een van die belangrikste gevolgtrekkings waartoe Oden kom is dat 'n hoë intelligensie, hoewel noodsaaklik, nie die enigste voorwaarde vir topprestasie is nie. 'n Stimulerende sosiale omgewing en veral die persoonlike inset en die motivering om te wil presteer, is ook van deurslaggewende belang. In 1972 is met nog 'n opvolgondersoek veral aandag aan die mate van werks- en lewensbevrediging wat die proefpersone ervaar het, geskenk. R R Sears (1977:119 - 128) het sy bevindinge in hierdie verband as "Sources of life satisfactions of Terman gifted men" in the *American Psychologist* (vol. 32, nr. 2) gepubliseer.

3.2.6 Samevatting

Gedurende die pre-Sputnik era wat rofweg vanaf 1867 tot 1957 strek het onderwysvoorsiening waarby begaafdes baat kon vind oënskynlik heelwat aandag ontvang. Dit moet egter beklemtoon word dat slegs 'n baie klein persentasie van die superieures in die meeste state van Amerika daarby betrek is. Tydens die Depressie van die dertigerjare en ook tydens die Tweede Wêreldoorlog en kort daarna het begaafdekindonderwys 'n uiterste laagtepunt bereik. Die prentjie tot hiertoe dui daarom daarop dat op enkele uit-

sonderings na daar in die verskillende stede en state van Amerika tot met die lansering van Sputnik geen werklik beduidende en breë belangstelling in begaafdes en hul onderwys getoon is nie. Die Terman-studies kan dalk as die hoogtepunt van hierdie era uitgesonder word. Kort na 1957 het daar egter as gevolg van sekere verwickelinge 'n nuwe era ten opsigte van vordering op die gebied van begaafdekindonderwys in die VSA aangebreek. Die verwickelinge was so omvattend dat 'n gedetailleerde bespreking onmoontlik is. In die histories-pedagogiese deurskouing van begaafdheid as pedagogiese aangeleentheid in die Verenigde State van Amerika vanaf 1957 tot in die tagtigerjare wat vervolgens toegelig word, sal net sekere hoogtepunte en tendense bespreek word.

4 Begaafdekindonderwys in die VSA vanaf 1957 tot in die tagtigerjare

4.1 Die uitwerking van die lansering van Sputnik op begaafdekindonderwys

Die dramatiese lansering van die Russiese Sputnik I op 4 Oktober 1957 het die Westerse wêreld en veral die VSA as leier van die Weste, geskud. Hierdie ingrypende verwickeling het daartoe gelei dat daar 'n skielike herontwaking van belangstelling in begaafdheid/begaafdes plaasgevind het: die owerhede en algemene publiek in Amerika is deur hierdie Sputnik-skok tot die besef gebring dat die land se beste breinkrag tot op daardie stadium skromelik verwaarloos is. Die onderwysowerhede in die VSA het gevolglik in die tweede helfte van die 20ste eeu, en veral sedert die laat vyftigerjare, in die sogenaamde post-Sputnik era, met gekonsentreerde aandag na begaafdheid as pedagogiese aangeleentheid begin kyk. Die vrees vir voortgesette tegnologiese dominasie deur die Russe het 'n sterk nasionale aandrang op nuwe kurrikulumprogramme waarby die "kinders van goud" baat kon vind, gegenereer. Verskeie ondersoeke is onderneem ten einde weë en metodes te vind om hierdie asook ander geïdentifiseerde leemtes in die Amerikaanse onderwysstelsel te identifiseer.

'n Onderwyssending is afgevaardig om die Russiese onderwysstelsel aldaar te gaan bestudeer om sodoende vas te stel waarom die Russe die "race in space" (ruimtewedloop) gewen het. Die ondersoekspan het hul bevindings hieromtrent reeds in 1959 in 'n verslag getiteld *Soviet Commitment to Education, Report of the First Official U.S. Education Mission to the USSR*, die lig laat sien. Uit hierdie verslag blyk dit dat die Russiese onderwys veel meer klem op die intellektuele vorming van leerlinge geplaas het as wat die geval in die VSA tot en met 1957 was. Voordat 'n leerling sy skoolloopbaan aan 'n Russiese hoërskool deurloop het, moes hy vir vyf jaar lank Fisika, Biologie en 'n vreemde taal neem, vir 'n jaar lank sy aan-

dag aan Sterrekunde wy en vir soveel as tien jaar in Wiskunde onderlê word. Alles het daarop gedui dat die kurrikula wat in die sekondêre skole van Amerika gevolg is, veral wat die onderrig in Wiskunde en die natuurwetenskappe betref, veel te wense oorgelaat het. Om sake te vererger is bevind dat die getal Amerikaners wat 'n graad in die natuurwetenskappe voltooi of hul talente in verdedigings-georiënteerde beroepe “belê” het, swak met die siutatie in Rusland vergelyk het.

Verskeie ondersoeke in die VSA self, het insgelyks daarop gedui dat die Amerikaanse onderwysstelsel tot op daardie stadium nie genoegsaam voorsiening gemaak het vir diegene wat oor uitnemende intellektuele vermoëns beskik het nie. J B Conant verwoord in die laat vyftigerjare die sentiment van die post-Sputnik skok in 'n verslag, *The American High School Today*, wat ook in 1959 die lig sien. Daarin bied Conant 'n 21-punt plan aan waarin hy 'n nuwe benadering in die sekondêre skole van sy land propageer. Die kern van sy pleidooi is dat uitdagende intellektuele inhoud in die kurrikula van sodanige skole moet figureer. Sy voorstelle sentreer sterk in die akademies begaafdes (die boonste 15%) en die hoogbegaafdes (die boonste 3%) wat daarby baat moes vind.

Hierdie ondersoeke asook vele ander het 'n skielike herontwaking ten opsigte van begaafde kindonderwys teweeggebring. Daar is in die drie jaar tot in 1959 meer artikels hieroor in die VSA gepubliseer as oor die vorige 30 jaar altesaam. Talle publikasies het ook op die verwaarloosing van begaafde kinders en hul onderwys gefikseer. Gedurende die laat 1950s asook in die 1960s het navorsing oor verskeie aspekte van begaafdheid sterk toegeneem: groepering op grond van aanleg asook verrykingsprogramme in gewone klasse en verskillende versnellingswyses is nagevors; die sosiale status van begaafdes en die uitwerking daarvan op leergemotiveerdheid is ondersoek; die moontlike oorsake van en terapie vir skolastiese onderprestering by leerlinge met hoë potensiaal het aandag ontvang; die psigososiale vermoëns van hierdie kategorie leerlinge asook die moontlike korrelasie van die konvergente (intellektuele) en die divergente (kreatiewe) denkprosesse is bestudeer.

'n Verdere bewys dat die lansering van Sputnik die Amerikaners geskud het, tree met John F Kennedy se verkiesing tot Amerikaanse president na vore. In sy eerste toesprake het Kennedy die benutting van breinkrag en lojaliteit aan die vlag as die belangrikste bates van die Amerikaanse nasie geaksentueer. Hy verklaar Amerika se voorneme om teen 1970 'n man op die maan te laat land. Dit moes deur briljante wetenskaplikes moontlik gemaak word: die bes moontlike breinkrag moes in wetenskapsprogramme betrek word en die bes moontlike spesiale onderwysvoorsiening moes aan diesulkes gebied word. Die Kennedy-era is dan ook gekenmerk deur sosiale en ekonomiese belonings vir dié wat hul superieure skolastiese begaafdheid optimaal laat realiseer het. Dit is opvallend dat die loopbaankeuses van begaafdes gedurende die laat 1950s en vroeg 1960s daarop dui dat hierdie groep leerlinge hulle in toenemende mate in die natuurwetenskappe

wou bekwaam en voorkeur begin verleen het aan beroepe in die tegnologiese veld waarin die verdedigingsaspek dikwels sterk meegesprek het.

Hoewel die prentjie betreffende genoegsame en effektiewe onderwysvoorsiening aan begaafdes ná Sputnik uiters rooskleurig voorgekom het, is daar nogtans, soos oor die jare heen, in sekere kringe 'n saak uitgemaak téén spesiale onderwysvoorsiening aan diesulkes en ten gunste van die anti-elitistiese ideaal wat aan die begin van hierdie hoofstuk in diepte toegelig is. Tannenbaum som die tweespalt rondom begaafdekindonderwys in Amerika raak op en doen tegelykertyd 'n oplossing aan die hand waarvolgens die dilemma uit die weg geruim kan word. Hy verklaar:

By leaning too far in the direction of excellence, the country is in danger of creating a special kind of elitism out of meritocracy; by leaning heavily in the direction of equality, it easily loses sight of real human differences and ignores outstanding potential rather than offering special privileges for its cultivation. At this point in history, any neglect of the principle of equality can tear the nation apart from within; neglect of our need to build the largest possible reservoir of excellent human resources can make us vulnerable to attack from without. There is always the danger that the pursuit of excellence can only be accomplished by a retreat from equality and vice versa ... The most serious task facing us today is to place both goals in the same direction so that they can be pursued with equal vigor at the same time (Tannenbaum 1972:18 – 19).

4.2 Betekenisvolle federale wetgewing en belangstelling in begaafdekindonderwys ná 1957 tot in die sestigerjare

Sedert die lansering van Sputnik in 1957 het die federale owerhede begin om die Amerikaanse onderwysstelsel deur middel van toepaslike wetgewing te verbeter. Danksy spesiale fondse deur die owerhede bewillig, is heelwat spesiale projekte ter bevordering van die onderwys van begaafdes deur verskeie instansies van stapel gestuur. Dit het daartoe bygedra dat daar in die post-Sputnik-era 'n renaissance ten opsigte van begaafdes en die algemene bevordering van begaafdheid as pedagogiese aangeleentheid in Amerika ontketen is.

Die erns waarmee die owerhede die 'agterstand' van die Amerikaanse onderwys beheën het spreek daaruit dat die eerste noemenswaardige wetgewing om die toestand te verbeter reeds in 1958 deurgevoer is. Die *National Defence Education Act* van 1958 het onder andere fondse vir toetsprogramme ten opsigte van die identifisering van begaafde kinders aan die individuele state beskikbaar gestel. Sekere bepalinge van die Wet het die befondsing van onderrig van die natuurwetenskappe, Wiskunde en vreemde

tale behels. Hierdie Wet het ook vir studiebeurse voorsiening gemaak wat veral bedoel was vir tersiêre studie “to initiate and maintain guidance, counselling, and testing programs geared to the identification and encouragement of ‘able’ students” (Gold 1972:95). Dié Wet van 1958 het noodwendig ’n groot bydrae ter bevordering en verbetering van begaafdekindonderwys en die stimulering van belangstelling in begaafdes gelewer.

Betekenisvolle federale wetgewing met die oog op die uitbouing van begaafdekindonderwys is ook in die sestigerjare aanvaar. Die 89ste Kongres van die Federale Regering het in 1965 die sogenaamde *Higher Education Act* (Afdeling V) aanvaar, wat sekere bepalings aangaande fondse vir die indiensopleiding van onderwyspersoneel met die oog op begaafdekindonderwys bevat. Dit spreek vanself dat die staatsondersteuning vir indiensopleidingsprogramme vir begaafdekindonderwysers — dit sou in die sewentigerjare meer aandag ontvang — wat as nuwe aksent na vore getree het, ’n groot leemte gevul het.

Die wetgewing wat tot hertoe aanvaar is het as stimulus gedien vir heelwat spesiale projekte deur verskillende instansies ter bevordering van begaafdekindonderwys. Vervolgens word ’n paar daarvan, in chronologiese volgorde volgens die aanvangsdatums, oorsigtelik toegelig.

4.3 Enkele spesiale projekte ter bevordering van begaafdekindonderwys ná 1957

Die *National Education Association* (NEA) se *Invitational Conference on the Academically Talented Pupil* is van 6 tot 8 Februarie 1958 onder voorsitterskap van die President van Harvard Universiteit, J B Conant, gehou. Tydens hierdie geleentheid het navorsers, skrywers en leiers op die gebied van begaafdheid saam met diegene wat uit hoofde van hul amptelike hoedanigheid by begaafdekindonderwys betrokke was vergader. Binne slegs drie maande is meer as 8 000 kopieë van die konferensieverslag verkoop. Die *Carnegie Corporation* het op sterkte van die nasionale belangstelling in begaafdes besluit om ’n finansiële toesegging aan die NEA te maak. Aldus het die *National Association’s Carnegie Academically Talented Project* wat oor ’n tydperk van 11 jaar onder die direkteurskap van Charles E Bish gefunksioneer het, in September 1958 ’n aanvang geneem.

Lategan (1986:260 – 261) rapporteer dat die Projek onder meer:

- bystand verleen het aan skole in verband met verryking van kurrikula vir akademies begaafde leerlinge deurdat projekteiërs besoeke by skole afgelê het; die noodsaak van verrykte onderwysprogramme vir die volledige ontplooiing van begaafdes se potensialiteite is ook onder die aandag van die publiek en die onderwysowerhede gebring;

- publikasies oor die verryking van vakinhoud, die sogenaamde Klein Groen Boekies waarvan daar teen 1961 toe die laaste volume verskyn het reeds 350 999 in die VSA versprei is, die lig laat sien het. Hierin is onder meer aandag gegee aan navorsing, klaskameradministrasie en voorligting rondom elke vak se leerinhoud;
- deur middel van gereelde en gratis nuusbriewe aan skole, staatsonderwysowerhede en ander belanghebbendes, voorligting aangaande die gebruik en toepassing van verrykte onderwysprogramme verskaf het.

In die jare vanaf 1964 tot 1968 toe die Projek ten einde geloop het, is nog 13 soortgelyke konferensies oor begaafdheid, kreatiwiteit, kurrikulumbeplanning, onderwysadministrasie en voorligting gereël. Die grootste waarde van die Projek was daarin geleë dat dit die noodsaaklike kontak tussen skoliere, die publiek, navorsers, opvoedkundiges en onderwysowerhede bewerkstellig het en dat dit 'n besonder groot invloed op veral kurrikulumontwikkeling in die VSA gehad het.

Die sogenaamde *California Talent Project* waarmee die *California State Department of Education* in 1963 begin het en wat vir net langer as drie jaar onder leiding van P D Plowman en J P Rice gefunksioneer het, verdien ook spesiale vermelding. Tydens die demonstrasie- of toepassingsessies is verryking, versnelling, raadgewing, voorligting en onderrig in spesiale klasse vir begaafdes, sterk beklemtoon. Verskillende onderrig- en beradslagingsmetodes het ook spesiale aandag geniet.

Nog 'n Projek wat kortliks vermeld kan word en wat op begaafde dog behoeftige milieugestremde Negerkinders toegespits was, is in 1969 deur die *Office of Education* in Amerika gefinansier en van stapel gestuur. Dit het as die *College Education Achievement Project (CEAP)* bekend gestaan. Die prosedure vir die keuring van die leerlinge — dit is met behulp van gestandaardiseerde toetse, vorige akademiese rekords en onderwysers se aanbevelings gedoen — asook vir programmateriaal en onderrigtegnieke wat gebruik is, is op grond van 'n multidimensionele siening van begaafdheid bepaal.

Die kort bespreking van enkele spesiale projekte wat in die laat vyftiger- en die sestigerjare deur die privaatsektor, akademiese instellings en staats- en federale owerhede ten behoeve van die onderwys van begaafde kinders in die VSA geloods is, kan as verteenwoordigend van die algemene voor- en teruggang van begaafdekindonderwys in daardie tydperk beskou word.

'n Uitsers belangrike ontwikkeling “in the 1970's has been the growing federal commitment to encourage an awareness of the need and to assist the development and implementation of programs at the local, regional, and state levels” (Passow 1979:444). Die voortgesette federale wetgewing in die sewentigerjare waarby begaafdekindonderwys in die breë baat kon vind, word vervolgens toegelig.

4.4 Betekenisvolle federale wetgewing en belangstelling in begaafdekindonderwys ná 1970

4.4.1 Die aanloop tot die Marland-ondersoek

Hoewel Gallagher (1979:16) daarop wys dat die “emphasis on egalitarian and on equal opportunities for all” gedurende die sewentigerjare in sommige kringe as credo aanvaar is, het die federale owerheid ná 1970 ’n intensiewe ondersoek na begaafdekindonderwys in die VSA as geheel en onder leiding van die Kommissaris van Onderwys, S P Marland, deur wetgewing gemagtig. Dit is gedoen nadat daar in 1969 getuienis van verskillende persone en instansies aangehoor en ondersoek na die onderwys van begaafde kinders in Amerika ingestel is. ’n Uitvloeisel hiervan was dat Section 806 of Public Law 91-230 van 13 April 1970 kort hierna deurgevoer is. Dié Wet het bepaal dat Kommissaris Marland ’n indringende ondersoek na begaafdekindonderwys in Amerika moet loods en binne ’n jaar ’n verslag oor sy bevindinge aan die Kongres moet voorlê.

4.4.2 Die Marland-verslag van 1971 en die uitwerking daarvan op latere wetgewing

Soos in die vooruitsig gestel het Marland se indringende *Education of the Gifted and Talented Report*, wat voortaan as die Marland-verslag bekend sou staan, in 1971 voor die Amerikaanse Kongres gedien. Die Marland-ondersoek en -verslag sou in die daaropvolgende jare ’n groot invloed op die federale en die verskillende staatsowerhede en ook die algemene publiek se benadering tot begaafdekindonderwys in Amerika uitoefen. In die voorlegging van sy verslag aan die Kongres het Sidney P Marland, (1972:ix) opgemerk dat die ondersoek “had confirmed our impression of inadequate provisions for these students and widespread misunderstanding about their needs”. Die U.S. Office of Education het dan ook die verslag in 1972 gepubliseer. Die federale owerhede het dadelik begin om fondse vir begaafdes beskikbaar te stel en om die aanbevelings wat in die verslag vervat is, daadwerklik ten uitvoer te bring.

Lategan (1986:279) wys daarop dat die aanbevelings en doelwitte van die Marland-verslag binne die bestek van drie jaar reeds tot ’n groot mate gerealiseer is deur die daarstelling van:

- die *United States Office of Education for the Gifted and Talented* in Februarie 1972 wat steeds as die “beheersentrum” van begaafdekindonderwys aldaar dien;
- tien streekskantore, elk onder die beheer van ’n deeltydse *Educational Regional Director*;

- die *Educational Resource Information Centre Clearinghouse* (ERIC Clearinghouse) on the *Gifted and Talented*;
- nasionale opleidingsentra waar leierskapkursusse aangebied word;
- 'n *Gifted Students Symposium* en talle ander staats- en inter-staatsprojekte vir begaafdes en talentvolles.

Die Marland-verslag het ook die impetus verskaf vir bykomstige en aanvullende wetgewing wat later sou volg. In Oktober 1975 het die Kommissaris van Onderwys 'n beleidsverklaring uitgereik waarin hy konstateer dat die Amerikaanse *Office of Education* begaafdekindonderwys as 'n integrale deel van die onderwysstelsel aanvaar en dat alle ondernemings van belanghebbendes om in toenemende mate onderwysgeleenthede aan begaafdes en talentvolles te voorsien, ondersteun sal word. Dit het gelei tot *Section 404 of Public Law 93-390* wat in 1975 deurgevoer is en wat voorsiening gemaak het vir "grants and contracts to State and local agencies, institutions of higher education, and other agencies and organizations for exemplary programs and projects to meet the educational needs of gifted and talented children and youth" (Passow 1979:443). In 1978 het albei huise van die Amerikaanse kongres wetgewing oorweeg wat die federale betrokkenheid by begaafdekindonderwys dramaties sou uitbrei. Die *Gifted and Talented Children's Act* van 1978 het die Kommissaris van Onderwys in die geleentheid gestel om geldelike toelaes aan staatsonderwysinstellings beskikbaar te stel wat hulle daartoe in staat sou stel om onderrigprogramme te beplan, te ontwikkel, te operationaliseer en te verbeter om in die onderwysbehoefte van begaafde en talentvolle kinders op die voorskoolse, primêre en sekondêre vlakke te voorsien; die indiensopleiding van onderwyspersoneel was ook hierby inbegrepe.

Die reuse-bydrae wat die Marland-verslag en aanverwante wetgewing gelewer het om omvattende programme daar te stel waardeur onderwysomgewings geskep kon word om in al die onderwysbehoefte van begaafdes en talentvolles te voorsien, is deur Sandra N. Kaplan geëvalueer. Sy kom tot die gevolgtrekking dat sodanige programme uiters suksesvol was aangesien dit voorsiening maak vir "multidimensional and appropriate learning experiences and environments which incorporate the academic, psychological, and social needs of these students" (Kaplan 1974:8).

Die Marland-onderzoek het juis, soos vroeër in die hoofstuk aangedui, 'n omvattende multidimensionele definisie, die sogenaamde federale staatsdefinisie, na vore gebring waardeur begaafdheid in die breë omskryf is. In die Verslag word dit eksplisiet genoem dat die ontplooiing van begaafdheid en talentvolheid selde 'n lineêre patroon volg. Daar is volgens Passow bevind dat sekere kinders ("morning glories") se begaafdheid soms op 'n vroeë leeftyd kenbaar word maar dat dit ook vroeg taan. Andere, die sogenaamde "late bloomers", se begaafdheid tree eers heelwat later na vore. Daar is egter ook die "underachievers" wat nie volgens hul begaafdheid en talentvolheid presteer nie. Op grond van al hierdie gegewens word dit

deur Passow gestel dat enige identifikasieprosedure asook onderrigprogramme vir begaafdes:

- die multidimensionaliteit van begaafdheid soos in die staatsdefinisie verwoord, as uitgangspunt moet aanvaar.
- rekening moet hou met die nie-liniêre patroon wat in die ontwikkelingstadia en -verskille van begaafdekinders waarneembaar is.
- die beginsels van differensiasie en individualisering wat in die “special characteristics ... and the special individual differences existing within a gifted group” manifesteer, moet toepas.
- die diverse populasie begaafdes en talentvolles waaronder die ekonomies minderbevoorregtes wat met weinig geleenthede grootword — die milieugestremdes en kultuurgeremdes — asook diegene wat aan kulturele subgroepe behoort, in ag moet neem: ’n universele begaafdheid bestaan nie (Passow 1979:446 – 448).

Die Marland-verslag het hiermee riglyne neergelê waarmee langtermyn beplanning met betrekking tot die onderwys van begaafdes op federale, staats- en plaaslike vlak rekening moet hou. Daar is besef dat die optimale ontplooiing van begaafde en talentvolle kinders se potensiaal uiteindelik van groot belang vir die oplossing van die landsprobleme en vir kultuurontwikkeling is. Tensy hul uitsonderlike potensiaal gedurende hulle skooljare ontplooi word, mag dit verlore gaan.

Aangesien die indiensplasing van begaafdekindonderwysers in die ware sin van die woord onontbeerlik is vir die ontginning van begaafdheid, word vervolgens baie kortliks na ’n moontlike persoonsbeeld van sodanige leerkragte gekyk.

4.4.3 Begaaftdekindonderwysers word opgelei

Die opleiding van onderwyspersoneel met die oog op begaafdekindonderwys het tot hertoe reeds telkens ter sprake gekom: in die *National Defence Education Act* van 1958, in die *Higher Education Act* (Afdeling V) van 1965, in die Marland-verslag wat in 1972 gepubliseer is, en in die *Gifted and Talented Children's Act* van 1978. Hierdie aangeleentheid word ook in die sogenaamde Torrance navorsing (wat hierna in punt 4.5 toegelig sal word), geopper. Dit is genoegsame bewys dat onderwysers vir begaafde kinders nie agterweë gelaat is nie. Daar sal daarom volstaan word by die persoonskwaliteite en eienskappe waaroor ’n begaafdekindonderwyser behoort te beskik.

Navorsing wat in Amerika afgehandel is dui vir Lategan daarop dat sodanige leerkragte nie slegs aan sekere akademiese vereistes moet voldoen nie; sekere noodsaaklike persoonskenmerke word ook algemeen as keuringskriteria aanvaar: “Kandidate met ’n spesiale belangstelling in en wat oor

die vermoë beskik om met begaafde kinders te werk kwalifiseer vir opleiding as onderwysers vir begaafde leerlinge. Hoewel 'n kandidaat wat self begaafd is uiteraard as besonder geskik vir opleiding beskou word, is 'eie' begaafdheid nie 'n noodsaaklike voorvereiste vir keuring nie. 'n Redelike hoë intelligensie, belangstelling in studie en navorsing, 'n wye belangstellingsveld, humorsin, werkwyer en -toewyding en entoesiasme is egter belangrike keuringskriteria. Origens is selfvertroue en gebalanseerdheid — twee eienskappe wat nodig is om te verseker dat die onderwyser nie bedreig sal voel deur leerlinge wat moontlik intelligenter as hyself mag wees nie — belangrike persoonskwaliteite waarop gelet word" (Lategan 1979:283).

Daar is sedert die vyftigerjare ook baie navorsing oor kreatiwiteit — die divergente denke — gedoen. Vanweë die wye omvang van navorsing waarby die kreatief begaafde baat kon vind, word hier slegs by die monumentale bydrae van E P Torrance stilgestaan.

4.5 Torrance se bydrae ten opsigte van kreatiwiteit en die kreatief begaafdes: 1959 – 1987

4.5.1 Inleidende opmerkings

Na die Sputnik-fiasko het daar in Amerika sedert die laat vyftigerjare 'n aansienlike klemverskuiwing rondom die verdere uitbouing van begaafdheid plaasgevind. Die klem het nou sterk op die kreatief begaafdes wat gekenmerk word deur hul vlot, soepel, oorspronklike en uitvoerige denkwyses, ongewone betekenisgewing en die voortbring van nuwighede, as uitkoms van probleemoplossings, skeppingskrag en vindingrykheid, begin val. J P Guilford het in 1956 met die daarstelling van sy multi-faktor model soos uiteengesit in sy *The structure of intellect* probeer vasstel of daar 'n verband bestaan tussen die meetbare intelligensiekwasiënt en kreatiwiteit. Hy het ook in die daaropvolgende jare intensiewe navorsing omtrent die faktore van intelligensie (onder andere ook divergente produksie, dit wil sê kreatiwiteit) gedoen. J W Getzels en P W Jackson het in hul publikasies, *The Meaning of Giftedness: An Examination of an Expanding Concept* asook in *Creativity and intelligence* wat onderskeidelik in 1958 en 1962 verskyn het, ook die moontlike korrelasie tussen intelligensie en kreatiwiteit ondersoek. Die bogenoemde baanbrekerswerk deur Guilford en andere het die impetus verskaf vir die Torrance navorsing wat nou reeds oor 'n tydperk van bykans 30 jaar strek.

4.5.2 Torrance eksperimenteer met die toetsing van kreatiwiteit

Na die bovermelde aanvoorwerk het die Buro vir Opvoedkundige Navorsing aan die Universiteit van Minnesota, onder leiding van Torrance, in

1959 met die toetsing van kreatiwiteit begin eksperimenteer. Dit is gedoen nadat daar in 1958 tydens die jaarvergadering van die *National Association for Gifted Children* (NAGC) 'n voorstel aanvaar is dat die kreatief begaafde voortaan as 'n nuwe kategorie tot die veld van buitengewone (spesiale) onderwys toegevoeg en erken sou word: toetse sou ontwerp word om as instrument te dien vir die identifisering van kreatief begaafde leerlinge en spesiale programme sou later uitgewerk word waardeur die optimale gedrag van hul kreatiewe vermoëns verseker sou word.

Torrance se langtermynstudies waardeur die divergente denkprosesse van sodanige begaafdes intensief ondersoek is, het in 1959 'n aanvang geneem. In September van daardie jaar is alle leerlinge vanaf jaarklasse sewe tot twaalf van 'n hoërskool wat aan die Universiteit van Minnesota verbonde was, vir die eerste keer aan die hand van die sogenaamde *Minnesota Tests of Creative Thinking*, aan toetsing onderwerp. Na sewe jaar (1966) toe die oorspronklike toetsgroep weer aan toetsing onderwerp is, is dit gedoen deur gebruik te maak van die *Georgia Studies of Creative Behavior*, 'n verwerking en verfyning van die oorspronklike Minnesota-toetse. Soos uit die benaming afgelei kan word het die Torrance navorsing omtrent die meetbaarheid van kreatiwiteit intussen na die Universiteit van Georgia wat voortaan as die hoofsentrum vir navorsing sou dien, verskuif.

Na twaalf jaar (1971) is die oorspronklike toetsgroep van Minnesota nog eens aan toetsing onderwerp nadat die Georgia-toets van 1966 finaal aangepas en verfyn is en dit as die *Torrance Tests for Creative Thinking* (TTCT) gekategoriseer is. Die TTCT wat vandag (1987) nog as een van die betroubaarste meetinstrumente vir kreatiwiteit beskou word, is oor die jare heen in Amerika asook in ander lande — daar is verskeie vertalings beskikbaar — met groot sukses benut.

Aangesien die magdom bevindings voortspruitend uit die TTCT uiters omvangryk is, sal daar net na enkele interessanthede soos Stanley dit weer gee verwys word:

- Kreatiewe prestasies in die skryfkuns, die medisyne en in leierskap, so is bevind, is makliker voorspelbaar as wat die geval met kreatiewe prestasies in musiek, die visuele kunste, die besigheidswese en die industrie is;
- Die resultate dui ook daarop dat kreatiewe kinders wat gedurende hul hoërskooljare as sulks geïdentifiseer is oor die algemeen ook in hul latere lewe produktiewe en kreatiewe prestasies gelewer het. Sommige kinders was nadat hulle as besonder kreatief/begaafd geïdentifiseer is daartoe in staat om hoëvlak prestasies te lewer. Hierdie interessante verskynsel staan as die sogenaamde *Pygmalion Effect* bekend;
- Aangesien die toetsgroep voortdurend van spesiale verrykte onderrigprogramme en -materiaal voorsien is waardeur hul kreatiewe moontlikhede gestimuleer is, sou dit volgens Torrance nie redelik wees om dieselfde positiewe resultate van 'n kans-arm populasie kreatiewe kinders (wat aan die minimum geleenthede en verrykingsprogramme blootgestel

sou word) te verwag nie. Hy wys ook daarop dat studies vorentoe onderneem sal moet word waar “disadvantaged and culturally different groups” eweneens aan indringende eksperimentering en toetsing onderwerp sal kan word (Stanley 1977:182 – 184).

Torrance se navorsing tot in 1971 het hom ook tot die slotsom laat kom dat dit moeilik is om tussen intelligensie en kreatiwiteit te onderskei aangesien om kreatief te wees 'n mate van intelligensie veronderstel, en andersom. Een van sy kritici, M A Wallach, postuleer in 1968 dat die TTCT nie maklik van intelligensietoetse onderskei kan word nie, waarop Torrance (1979:362) antwoord:

I have never tried to make a clear-cut distinction between intelligence and creativity as separate variables. Rather, I have insisted that they are interacting variables and that trying to force clear distinctions would create false distinctions Almost every description of the creative problem-solving process emphasises the necessity for both kinds of thinking processes.

Torrance se navorsing tot hiertoe het hom ook daartoe in staat gestel om kreatiwiteit en probleemoplossing duidelik te omskryf. Fortna en Boston (1967:21) haal hom aan as hy kreatiwiteit omskryf “as a process of becoming sensitive to problems, deficiencies, gaps in knowledge, missing elements, disharmonies, and so on; identifying the difficulty; searching for solutions, making guesses, or formulating hypotheses about the deficiencies; testing and retesting these hypotheses and possibly modifying and re-testing them; and finally communicating the results.”

Torrance het ook begin besef dat die oplossing van toekomsvraagstukke van dringende belang vir Amerika is. Sy program om hieraan aandag te gee word vervolgens toegelig.

4.5.3 Die “Future Problem Solving Program” (FPSP) word in Georgia geloods

Die FPSP is in 1974 deur Torrance geïnisieer as 'n kurrikulumprojek wat aan die Central High School in Athene, Georgia, verbonde sou wees. Die administrateurs verbonde aan hierdie Hoërskool het naamlik vir Torrance in daardie jaar (1974) uitgenooi om met hul begaafde leerlinge te werk. Torrance het die geleentheid benut om spesiale aandag te gee aan wat hy as die twee kommerwekkendste tendense in Amerika geïdentifiseer het: die gebrek aan kreatiwiteit asook 'n gebrek aan belangstelling in die toekoms. Sy primêre doel was daarop gerig om begaafde/kreatiewe leerlinge van die nodige materiaal en leiding te voorsien wat hulle daartoe in staat sou stel om deur hul kreatiewe talente die probleme van die toekoms sinvol te kan aanspreek. Dr Mary Frasier rapporteer dat die Georgia FPSP in werking gestel is as 'n program “for grounding students (primary through high

school) in the study of the future by developing creative problem solving skills, cultivating teamwork, and promoting constructive competition among gifted students” (Frasier 1985:1).

Hoe suksesvol die FPSP was, blyk daaruit dat die getal leerlinge wat daarby baat kon vind dramaties toegeneem het. Gedurende die 1978 – 79 skooljaar is meer as 30 000 leerlinge van 42 state van Amerika en een Kanadese provinsie daarby betrek. Teen 1979 – 80 het meer as 60 000 leerlinge afkomstig van elke staat in die VSA asook van Engeland, Wes-Australië, Guam, Japan, Kanada en Suid-Afrika of op formele wyse aan die Program deelgeneem of op informele wyse van die programmateriaal, voorsien deur die FPSP, gebruik. Teen 1985 het die deelnemende leerlinge tot meer as 100 000 aangegroei. Die beskikbaarstelling van ’n nuusbrieff, Footnotes, het voortdurende terugvoering aan en skakeling met alle belangstellendes en belanghebbendes verseker.

’n Ontleding van die werksaamhede en sukses rondom die FPSP dui volgens Frasier daarop dat ’n groot aantal leerlinge wêreldwyd daardeur in staat gestel is/word om:

- meer kreatief in hul denke te wees;
- beide hul mondelinge en skriftelike kommunikasievermoë te verbeter;
- hul vermoë om navorsing te doen en sinvolle spanwerk te verrig te verbeter;
- probleemoplossend te kan dink en werk;
- die toekoms en die probleme wat hul vorentoe kan voordoën, beter te kan hanteer (Frasier 1985:5).

Dit dien terloops vermeld te word dat die hoofkwartier van die FPSP vanaf 1978 tot 1981 na Lincoln, Nebraska verskuif het. Vanaf 1 September 1981 is dit na die kampus van Coe College in Iowa oorgeplaas waar dit tans onder die direkteurskap van dr Anne B Crabbe, met Torrance as adviseur, gehuisves word.

Die werksaamhede van die FPSP het by Torrance die beseft laat posvat dat groter internasionale skakeling gebiedend noodsaaklik geword het.

4.5.4 ’n Internasionale netwerk word gevestig

Nadat uitnodigings om aan ’n internasionale netwerk deel te neem in 1982 – 83 so wyd moontlik gesirkuleer is, het Torrance aan die einde van 1983 ’n sodanige netwerk op die been gebring wat as wêreld-kommunikasiekanaal moes dien vir begaafde/kreatiewe kinders, hul onderwysers asook vir opvoedkundiges wat belang het by begaafdekindonderwys. Ongeveer 6 000 leerlinge en meer as 400 onderwysers en opvoedkundiges, verteenwoordigend van 14 lande en 30 state binne die VSA het op die uitnodiging gereageer.

Die internasionale netwerk wat tans nog effektief funksioneer is veral daarop afgestem om:

- deur interpersoonlike en internasionale kommunikasie 'n algemene bewuswording in begaafde kindonderwys aan te wakker;
- 'n kommunikasiekanaal vir ouers, onderwysers en opvoedkundiges wat by sodanige onderwys belang het, daar te stel;
- deur die uitruil van informasie en idees nuwe horisonne vir eksplorاسie te identifiseer; en
- 'n onderlinge waardering en 'n beter begrip van uiteenlopende kultuurgroepe te verseker en om as instrument te dien vir onderlinge vertroue, vriendskap en gesamentlike aksies (Frasier 1985:6).

'n Jaar nadat die internasionale netwerk gevestig is, is daar 'n studiesentrum op die been gebring wat as sambreëlliggaam vir die koördinerings van alle aktiwiteite ten opsigte van die Torrance navorsing moes dien.

4.5.5 Die “Torrance Studies for Gifted, Creative and Future Behaviors”

Die bovermelde studiesentrum is vanaf 1984 onder die direkteurskap van dr Mary M Frasier op die kampus van die Universiteit van Georgia gevestig. Die werksaamhede van die Torrance Studies is daarop toegespits om aanvullend, en oor die breë terrein van begaafdheid/kreatiwiteit en die onderwysvoorsiening wat daarby betrokke is, sekere aktiwiteite te onderneem. In die bekendstellingsbrief van die Torrance Studies for Gifted, Creative and Future Behaviors word die studiesentrum beskryf as 'n “organizational vehicle designed to discover and nurture gifted/creative potential in people of all ages. Dedicated to the principle of learning and thinking in the future tense, it embodies past, present, and future images of academic excellence. The Torrance Studies interprets past research and knowledge and analyzes present trends in order to create educational excellence as it can and should be in the twenty-first century” (Frasier 1985:1).

Die Torrance Studies bestaan uit 'n navorsings-, 'n onderrig-, en 'n inligtingsentrum waarby alle belanghebbendes — navorsers, onderwysers, belangstellendes, die leerlinge en hul ouers — baat kan vind. Navorsing word nie alleen deur die akademië en personeel daaraan verbonde onderneem nie, daar word ook nasionaal en internasionaal geleenthede geskep vir MA, MEd, DEd en PhD studie in Opvoedkundige Sielkunde waarby begaafde kindonderwys in die breë betrek word. Wat onderrig betref word die begaafdes/kreatiewes vanaf die pre-primêre tot op sekondêre vlak by spesiale onderrigprogramme betrek deur die bywoning van laboratoriumskole op Saterdag en gedurende die somervakansies. Daar word by dié twee geleenthede werksinkels aangebied waarby veral die ouers groot baat kan

vind. Die administrasie en operasionalisering van die TTCT word ook deur deskundiges toegelig. Die inligtingsentrum bestaan veral daarin dat almal toegang het tot die Torrance Biblioteek wat aan die Universiteit van Georgia gehuisves word. Daarin word die wêreld se grootste versameling materiaal ten opsigte van alle fasette van begaafdheid/kreatiwiteit en begaafdekindonderwys gehuisves. Die meer as 1 500 publikasies wat Torrance self tot in 1987 die lig laat sien het, word ook daar aangetref.

4.5.6 Samevatting

As die periode ná die lansering van Sputnik in 1957 in oënskou geneem word, blyk dit dat daar net na dié ingrypende gebeurtenis werklik 'n renaissance ten opsigte van begaafdekindonderwys in die Verenigde State van Amerika waargeneem kan word: daar is veral baie aandag aan begaafdes en spesiale onderwysreëlins vir hulle geskenk. Dit is egter hoofsaaklik sedert die sewentigerjare, veral danksy die Marland-verslag en wetgewing wat daaruit voortgespruit het, dat daar via federale wetgewing groot stukrag aan begaafdekindonderwys in Amerika as leiers op internasionale vlak op hierdie gebied, verleen is. Aandag is ook aan die opleiding van begaafdekindonderwysers geskenk. Intensiewe navorsing oor die teorie en praktyk onderliggend aan die onderwys van begaafdes wat in hierdie tydperk deurentyd onderneem is en steeds onderneem word — ook op die terrein van die kreatief begaafde deur Torrance en andere — het daartoe gelei dat die VSA tans oor 'n rykdom van kennis, ervaring en deskundigheid op dié gebied beskik waarby ook die RSA oor die jare heen groot baat kon vind. Al hierdie aangeleenthede het die VSA uiteindelik in die posisie gestel om 'n deeglik pedagogies-gefundeerde benadering tot die onderwys van begaafde leerlinge te kon ontwikkel.

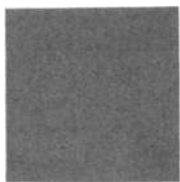
Notas

1. Die hoofstuk waarin Dewey se pedagogiese bydrae bespreek word kan om meer besonderhede geraadpleeg word.
2. Lategan (1986:155 – 163, 245 – 252) kan geraadpleeg word vir 'n volledige uiteensetting van die werksaamhede van sodanige organisasies tot in die 1980s.

Bibliografie

- Abraham, W. 1976. "The Early Years: prologue to tomorrow". *Exceptional Children*, vol. 42, nr. 6, Maart.
- Anderson, J.E. 1957. "The nature of abilities", in: E P Torrance (red.), *Talent and education*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bentley, J.E. 1937. *Superior Children*. New York: W.W. Norton & Co.
- Fortna, R.O. & Boston, B.O. 1976. *Testing the gifted child: An interpretation in lay language*. Virginia: Council for exceptional children.
- Frasier, M.M. 1985. *Torrance Studies for Gifted, Creative, and Future Behaviors; Continuing a Tradition of Excellence*. Georgia: The University of Georgia Press.
- Freehill, M.F. 1961. *Gifted Children; Their Psychology and Education*. New York: The Macmillan Company.
- Freeman, J. 1979. *Gifted children: Their identification and development in a social context*. Baltimore: MTP Press.
- Gallagher, J.J. 1979. *The education of gifted and talented students: A history and prospectus*. Washington DC: Chapel Hill.
- Gardner, J. 1961. *Excellence: Can we be Equal and Excellent Too?* New York: Harper & Row.
- Gold, M. 1972. "National Programs" in: R.H. Frederickson & J.W.M. Rothney *Recognizing and Assisting Multipotential Youth*. Ohio: Charles E Merrill.
- Hirsch, N.D. 1931. *Genius and Creative Intelligence*. Massachusetts: Sci-Art Publishers.
- Jung, C.G. 1964. *The Collective Works of C.G. Jung*, vol. 17. New York: Pantheon.
- Kaplan, S.N. 1974. *Providing Programs for the Gifted and Talented: A Handbook*. California: Office of the Ventura County Superintendent of Schools.
- Kirschenbaum, R.J. 1983. "Flexible Methods for Identifying the Gifted". *The Education Digest*, Desember.
- Lategan, M.M. 1986. *Onderwys vir die begaafde kind — 'n Histories-pedagogiese deurskouing*. Ongepubliseerde proefskrif. Pretoria: Unisa.
- Le Roux, J.G. 1985. "'n Ondersoek na moontlike oorsake vir skolasiese onderprestering". *Educare*, Jg. 15.1, vol. 15.1.
- Marland, S.P. 1971. *Education of the Gifted and Talented*. Report to the Congress of the United States by the U.S. Commissioner of Education. Washington: Government Printing Office.
- Masten, W.G. 1986. "Gifted minority students: What the research suggests". *The Education Digest*, November.
- Neethling, J.S. 1981. *Onderwys vir die begaafde kind; 'n Wetenskaplike ondersoek na die Onderwys van Begaafde Leerlinge in die V.S.A. en Brittanje*. Verslag en Aanbevelings. Die Kaapse Onderwysdepartement.
- Nunn, T.P. 1923. *Education: Its data and first principles*. London: Edward Arnold & Co.
- Passow, A.H. 1979. *The Gifted and Talented: Their education and development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Passow, A.H. 1981. "The nature of giftedness and talent". *The Gifted Child Quarterly*, vol. 25, nr. 1.
- Raph, J.B. 1966. *Bright underachievers*. New York: Teachers College Press.

- Renzulli, J.S. 1978. "What makes giftedness? Re-examining a definition." *Phi Delta Kappan*, November.
- Rugg, H. 1924. "The Curriculum for Gifted Children", in: G.M. Whipple (red.), *The Education of Gifted Children*. Twenty-third Yearbook on the National Society for the Study of Education, vol. I. Illinois: Public School Publishing Co.
- Safer, H.T. & Bruch, C.B. 1981. "Use of the differential guidance for gifted model, for differential guidance for the gifted". *The Gifted Child Quarterly*, vol. 25, nr. 4.
- Sato, I.S. 1984. "Wetenschap & Onderwijs", in: N.R.C. Handelsblad, 24 Mei 1984.
- Stanley, J.C., George, W.C. & Solans, C.H. 1977. *The gifted and the creative: a 50 year perspective*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Tannenbaum, A.J. 1972. "A Backward and Forward Glance at the Gifted". *National Elementary Principal*, vol. 51.
- Torrance, E.P. 1979. "Unique Needs of the Creative Child and Adult" in: A.H. Passow *The Gifted and Talented: Their Education and development*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Terman, L.M. 1925. *Mental and Physical Traits of a Thousand Gifted Children: Genetic Studies of Genius*, vol. 1. California: Stanford University Press.
- Terman, L.M. 1954. "The Discovery and Encouragement of Exceptional Talent". *American Psychologist*, vol. 9, nr. 3.

ses**Begaafdekindonderwys
in Suid-Afrika****1 Inleiding**

Wat begaafdekindonderwys in Suid-Afrika betref word eerstens gekonsentreer op 'n kriptiese verslag op dié gebied vóór 1960. Aangesien daar veral sedert die laat sestigerjare 'n aansienlike toename ten opsigte van belangstelling in die begaafde kind, sy onderwysvoorsiening, en alles wat daarmee saamhang in Suid-Afrika te bespeur is, sal sodanige gebeure in groter besonderhede uitgewerk word. Sover moontlik, word gepoog om die ontwikkelingsgang tot in 1987 aan te dui.

Hoewel dit nie eksplisiet uitgewys word nie, moet in gedagte gehou word dat gebeure in Wes-Europa en veral in die VSA grootliks rigting en beslag gegee het aan die aard en vordering op die begaafdekindterrein in ons eie land. Eiesoortige plaaslike omstandighede het belanghebbendes egter geroep om insette te lewer wat in ons unieke behoeftes sou voorsien.

**2 Blyke van belangstelling in die begaafdheidsverskynsel
in Suid-Afrika vóór 1960: 'n oorsig**

So vroeg as Januarie 1931 het C W Kimmins 'n artikel ("Modern Movements in Education") oor intelligensietoetsing in *The Transvaal Educational News* (vol. XVII, nr. 1) gepubliseer, waarin hy spesifiek verwys het na die groepering van leerlinge volgens hulle kognitiewe vermoëns. Tydens 'n on-

derwyskonferensie te Oudtshoorn in 1942 het Dr W de Vos Malan wat vanaf 1934 tot 1953 die Superintendent-Generaal van Onderwys in Kaapland was, geponeer dat die intellektuele vermoëns van kinders in graad en soort verskil. Ook in sy voorsittersrede tydens die Suid-Afrikaanse Onderwysunie se kongres in 1946 het J Archer daarop gewys dat die onderwysstelsel voorsiening moet maak vir die “reg van elke leerling om in sy lewe ’n beroep of dagtaak wat by sy aanleg pas te vind, en om daarvoor sy skoolopleiding te ondergaan” (Archer 1946:36).

Gedurende die vyftigerjare was daar verdere ‘tekens’ van belangstelling in die begaafdheidsverskynsel in Suid-Afrika te bespeur. Volgens Lategan (1986:307) was A J K Pelser se verhandeling wat vir die M.Ed-graad aan die PU vir CHO aangebied is, ’n Opvoedkundig-sielkundige studie van die verstandelik superieure kind in die middelbare skole op die Wes-Rand, met spesiale verwysing na sy sosiale aanpasbaarheid, die eerste daadwerklike navorsing oor die begaafde kind en sy onderwys wat in Suid-Afrika afgehandel is. In die *Natal Teachers’ Society* (NTS) se amptelike mondstuk, *Mentor*, het daar in November 1951 ’n artikel deur ’n anonieme skrywer onder die titel *Die Begaafde Kind-probleem*, verskyn.

Lategan (1986:364) verwys voorts na twee ander belangwekkende publikasies gedurende die vyftigerjare. In *Die Skoolblad* van November 1952 het die Vrystater E H Venter wat sowel sy M Ed- as D Ed-navorsing oor aspekte van begaafdheid en begaafdes se onderwys gedoen het, daarop gewys dat begaafdes ons hoop op die toekoms is, maar dat hulle in die huidige (1952) onderwysopset “tragiese figuurtjies” is weens die verwaarlosing wat hul te beurt val. In die redaksionele afdeling van dieselfde blad het die Vrystaatse akademikus, Prof. H Blignaut, in Januarie 1959 ’n uiteensetting gegee van sy pogings om die begaafde leerling en sy onderwysnood onder die aandag van onderwysers en onderwysowerhede te bring.

Die bogaande kursoriese oorsig oor die eerste tekens van belangstelling in die begaafdheidsverskynsel en die onderwysnood van begaafdes vóór 1960 wat in al die provinsies van Suid-Afrika na vore getree het, dien as verteenwoordigend van die stand van begaafdekindonderwys tot hiertoe. Gebeure op die terrein van begaafdekindonderwys wat in die sestigerjare groter momentum begin kry het, sal voorts in groter besonderhede toegelig word.

3 Begaafdekindonderwys in die RSA sedert die sestigerjare tot in die tagtigerjare

3.1 Die Suid-Afrikaanse Regering besef die noodsaak van begaafdekindonderwys

Sedert die sestigerjare het daar in die RSA ’n aansienlike toename ten opsigte van belangstelling in die begaafde kind en sy onderwysvoorsiening

en alles wat daarmee saamhang, plaasgevind: talle pogings is aangewend om te verseker dat die beste beskikbare mannekrag van jongsaf die bes moontlike opvoeding, onderrig en opleiding ontvang. Daartoe moes die optimale benutting van alle beskikbare potensiaal in landsbelang voorrang geniet.

Die eerste daadwerklike poging van die Suid-Afrikaanse Regering om vir almal volgens hul potensiaal voorsiening te maak is in die eerste helfte van die sestigerjare geloods. Daar is op 6 Augustus 1964 besluit om op aanbeveling van die *Nasionale Adviserende Onderwysraad* (tans die *Nasionale Onderwysraad*) die *Komitee vir Gedifferensieerde Onderwys en Voorligting* in die lewe te roep. Die Komitee onder voorsitterskap van die Direkteur van die *Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing* (tans die *Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing*) het op 1 Julie 1965 opdrag ontvang om 'n stelsel van gedifferensieerde onderwys en voorligting vir die RSA te ontwerp.

Prof. J H Jooste, toenmalige Direkteur van Onderwys in Transvaal, rapporteer dat die *Wet op die Nasionale Onderwysbeleid* (Wet 39 van 1967) onder andere bepaal “dat onderwys verskaf moet word ooreenkomstig bekwaamheid, aanleg en belangstelling ...”. Jooste wys ook daarop dat die beleid ten opsigte van die implementering van hierdie Wet uiteengesit is in Goewermentskennisgewing R2029 van 12 November 1971. Voorsiening is hierin gemaak vir 'n skoolloopbaan wat uit vier fases van drie jaar elk bestaan, te wete die junior primêre, die senior primêre, die junior sekondêre en die senior sekondêre skoolfase. Die struktuur van die nuwe stelsel van gedifferensieerde onderwys wat hieruit voortgespruit het, is so ontwerp dat daar voorsiening gemaak is vir verstandelik-gestremde leerlinge wat nogtans opvoedbaar is, die minderbegaafde en die gemiddeld-begaafde leerlinge wat verstandelik normaal is en die meerbegaafde leerlinge (Jooste 1980:1). Dit dien vermeld te word dat die Wet en die Goewermentskennisgewing vir al die opvoedbare Blanke leerlinge in die RSA geld, maar die implementering geskied volgens behoeftes wat uniek is aan elke provinsie.

'n Jaar nadat die bogenoemde navorsingsprojek in 1964 geloods is, het die *Instituut vir Mannekragnavorsing* van die *Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Maatskaplike Navorsing* begin met “waarskynlik die grootste opvoedkundige navorsingsprojek wat nog ooit in Suid-Afrika onderneem is”: die sogenaamde Projek Talentopname (Lategan 1986:310). In hierdie langtermynondersoek is die akademiese vordering van sowat 70 000 Blanke standaard 6-leerlinge, ná deeglike toetsing en hertoetsing ten opsigte van intelligensie, aanleg en skolasiese prestasies, noukeurig gevolg. Lategan wys daarop dat die Projek veral daarop gemik was om:

- 'n studie van intellektueel bogemiddelde kinders met 'n IK van 126 en meer te onderneem;
- die noodsaak van betroubare navorsingsbevindinge as basis vir effektiewe spesiale onderwysvoorsiening vir begaafde kinders te beklemtoon (Lategan 1986:310 – 311).

Op 25 Junie 1980 is daar van regeringskant 'n versoek aan die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing (RGN) gerig om 'n indringende ondersoek na die onderwys in al sy fasette in die RSA in te stel en binne 'n jaar aanbevelings by die Kabinet te doen. Die sogenaamde De Lange-verslag — met Professor J P de Lange as navorsingsleier — is amptelik binne twaalf maande as *Onderwysvoorsiening in die RSA 1981, Verslag van die Hoofkomitee van die RGN-Onderzoek na die Onderwys*, gepubliseer. Die navorsingspan wat onder voorsitterskap van dr J G Garbers onder andere die onderwys van begaafde kinders ondersoek het, het as die *Werkkomitee: Onderwys vir kinders met spesiale onderwysbehoeftes* bekend gestaan. Dr G K Nelson en 'n span navorsers het spesifiek oor die tema *Onderwysvoorsiening vir die hoogbegaafde*, ondersoek ingestel. 'n Verslag, getiteld *Die begaafde kind in Suid-Afrika: 'n kort geskiedkundige oorsig met aanbevelings ten opsigte van toekomstige navorsing*, is in 1981 deur dr Nelson se subkomitee by die werkkomitee van dr Garbers ingelewer.

Die Direkteur van die Instituut vir Opvoedkundige Navorsing van die RGN (J B Haasbroek) en die destydse Direkteur-Generaal van Nasionale Opvoeding (dr P S Meyer) het intussen dit as 'n absolute vereiste gestel dat onderwysbeplanning vir begaafdes op 'n nasionale grondslag moet geskied: 'n gekoördineerde beleid ten opsigte van navorsing oor begaafdheid en veral ten opsigte van die implementering van programme vir begaafde leerlinge moes in die RSA 'n werklikheid word.

Die Minister van Nasionale Opvoeding het hierdie asook ander aanbevelings in die verband goedgekeur en in Maart 1982 het die RGN besluit om die navorsing te onderneem. Mnr J B Haasbroek wat as voorsitter van die *Werkkomitee: Onderwys vir Hoogbegaafde leerlinge* opgetree het, spreek hom in die omvattende verslag¹ — dit beslaan meer as 700 bladsye — wat in 1986 verskyn, soos volg daaroor uit:

Die werkkomitee vertrou dat die besprekings, gevolgtrekkings en aanbevelings wat in hierdie verslag insake onderwysvoorsiening vir begaafde leerlinge verskyn met betrekking tot identifisering, begaafde onderpresteerders, skoolvoortligting, gesindheidsvorming, kurrikulumontwikkeling, opleiding van onderwysers, en 'n onderwysbeheer- en onderwyskundige struktuur, 'n bydrae gelewer het tot die doeltreffende uitvoering van die taak wat aan hom opgedra is (Haasbroek 1986: Voorwoord).

Behalwe vir die positiewe aksies wat sedert die sestigerjare van regeringskant geïnisieer en gesteun is en wat met die verskynning van die bovermelde verslag in 1986 'n hoogtepunt bereik, het die Transvaalse Onderwysdepartement (TOD) in dieselfde tydperk verskeie spesiale sentra vir begaafdes in dié provinsie 'n werklikheid gemaak. Die Schmerenbeck Opvoedkundige Sentrum wat vanuit die privaatsektor gefinansier word, het ook intussen ontstaan. Vervolgens val die fokus op die sentra wat tot in 1987 in Transvaal gevestig is.

3.2 Buitekurrikulêre sentrums vir begaafdes in Transvaal

3.2.1 Die weg word voorberei

Soos deur Wet 39 van 1967 in die vooruitsig gestel, is die nodige beplanning en voorbereidings vir die implementering van 'n nuwe stelsel van gedifferensieerde onderwys kort daarna in Transvaal afgehandel. Vir die meer begaafde leerlinge is voorsiening gemaak deurdat hulle vakke op die Hoër Graad (HG) kon neem wat hoë eise aan veral hul kognitiewe vermoëns gestel het. Hierdie kategorie leerling kon ook voortaan sewe in plaas van ses vakke neem, aangesien die TOD in 1972 begin het om Rekenaarwetenskap as 'n ekstra-kurrikulêre sewende vak aan te bied. Dié vak is in 1972 net in Pretoria aangebied. Hoewel slegs 25 leerlinge in Pretoria in daardie jaar Rekenaarwetenskap geneem het, het die getal leerlinge wat in Transvaal die vak deurloop het teen 1980 tot meer as 2 000 aangegroei.

Bykomend is die sogenaamde vakansieskole waarby bogemiddelde matriekleerlinge in Transvaal vanaf April 1980 baat kon vind. In 1981 is 825 St. 10-leerlinge in ses sentra, een in elke streek van Transvaal, deur onderwysers bygestaan om hulle prestasie in die volgende vakke te verbeter: Afrikaans Eerste Taal HG, Engels Tweede Taal HG, Wiskunde HG en Natuurwetenskap HG. Dit is dus duidelik dat daar ná 1967 ruim voorsiening gemaak is vir die ontplooiing van veral die intellektuele vermoë van die leerlinge in Transvaal.

Twee navorsers verbonde aan die Onderwysburo, J Erasmus en C B Muller, publiseer in 1982 'n verslag, *Ten years of differentiated education in the Transvaal Provincial Schools* waarin die sukses van die nuwe stelsel vanaf 1972 tot 1981 gepeil word. Hul bevindings dui daarop dat daar ook intussen vir die 'anders' begaafdes in Transvaal voorsiening gemaak is:

At the beginning of 1972 there were 24 extracurricular centres for music. During the course of that year, these centres increased to 81 and since then they have increased annually so that at the end of 1981 there were more than 140 centres for music attached to schools. In 1973, three extracurricular centres for ballet were established while seven centres for art were started. The number of these centres has also increased annually (Erasmus 1982:17).

Die Direkteur van Onderwys in Transvaal, prof. J H Jooste, het op 26 Junie 1980 tydens 'n simposium in 'n referaat oor die *Onderwysvoorsiening vir hoogbegaafde leerlinge in Transvaal* daarop gewys dat die TOD gedurende die April- en Julie-vakansies spesiale kursusse aanbied waarby begaafde leerlinge wat oor *leierskappotensiaal* beskik, baat kan vind (Jooste 1980:3).

Hoewel al die reeds vermelde voorsieningswyses ná 1967 die begaafdes in hul diversiteit in ag geneem het, het 'n onderwyssending van kundiges op die gebied van begaafdekindonderwys in die RSA die toneel finaal voorberei vir die instelling van buitekurrikulêre sentra hier te lande. Die sen-

ding het naamlik in 1980 die Verenigde Koninkryk en ander Wes-Europese lande besoek om navorsing oor die wenslikheid van sodanige sentra te gaan doen. Die bevinding was dat die meer rigiede onderwysstelsels aldaar outomaties daartoe bygedra het dat begaafdes hulself as 'n klein geselekteerde homogene groepie in die boonste standers van die skool bevind het; dit maak voorsiening in spesiale skole vir begaafdes oorbodig. Gevolglik is besluit om die stelsel van gedifferensieerde onderwys in Transvaal so uit te bou dat verdere geleenthede vir begaafdes geskep word deur die stigting van buitekurrikulêre sentrums. Hierdie sentrums sou vir 'n verskeidenheid ekstrakurrikulêre programme voorsiening maak waaruit hierdie kategorie leerlinge 'n keuse kon maak.

3.2.2 Buitekurrikulêre sentrums word in Transvaal gevestig

Programkomitees waarin dosente van universiteite en onderwyskolleges, onderwysers, personeel van die Onderwysburo en die Inspektoraat sowel as verteenwoordigers van die privaatsektor opgeneem is, het dadelik aan die werk gespring om programme uit te werk wat by die streeksentrums in Transvaal aangebied sou word. Teen 1981 was die volgende agt programme reeds beskikbaar: Sterrekundige studies, Elektroniese studies, Petrochemiese en Geologiese studies, Staatskundige studies, Letterkundige studies, Instrumentale Musiek en Kommunikasiestudies.

Na heelwat navorsing deur die Transvaalse Onderwysdepartement is daar op 5 en 6 Mei 1981 in twee streke van Transvaal sentrums geopen: onderskeidelik by die Onderwyskollege in Pretoria en by die Johannesburg College of Education (JCE). Oor die eerste twee jaar se werksaamhede by die sentrums word gerapporteer dat ongeveer 1 100 leerlinge "were carefully selected by the staff of the school Psychological and guidance Service. During the first year courses were offered in Stds. 2, 5 and 8, and extended to Stds. 3, 6 and 9 in 1982" (Erasmus 1982:18).

Mnr J A Labuschagne, hoof van die sentrum vir begaafdes by JCE, het hom in 1984 toe daar reeds 1 224 leerlinge by die sentrum ingeskryf was, oor hul werksaamhede uitgespreek. Hy verklaar onder meer dat:

- die intellektuele vermoë van die toekomstige leiers van ons land deur die aanbieding van verrykende programme gestimuleer word;
- daar by die sentrum gekonsentreer word op die kind wat akademies begaafd is, omdat spesiale skole bestaan vir kinders wat in die kunste uitblink;
- die leerlinge ander vakke as op skool neem, die onderwysers (vakkundiges) is meer kundig en die kind bly steeds in die normale omgewing van 'n gewone skool; die sentrum bied sy klasse vir kinders van st. 2 tot st. 10 smiddae tussen 2.30 en 4.40 aan;

- die ekstra-kurrikulêre programme, temas en aanbiedingsmetodes voortdurend deur die samestellers, leerkragte en leerlinge geëvalueer word met die oog op aanpassing, vervanging en vernuwing;
- die identifisering van potensiële leerlinge deur leerkragte en skole en in oorleg met 'n personeellid van die onderwys hulpsentrums plaasvind. Die kinders wat tot die sentrum toegelaat word, word deur 'n sentrale paneel onder die aanvoering van die hoof van die Opvoedkundige Hulpdienste gekeur;
- daar gekonsentreer word op die karaktervorming, gesonde studeergewoontes en die stimulering en ontwikkeling van die denkprosesse van die begaafde leerlinge (Labuschagne 1984:9).

'n Derde buitekurrikulêre sentrum vir begaafde leerlinge, met dr I L J van Vuuren as hoof, is aan die begin van 1982 in Potchefstroom deur die Transvaalse Onderwysdepartement begin. Op 15 Junie 1984 het professor J H Jooste ook 'n sentrum vir begaafdes in Boksburg geopen. In sy toespraak het hy bekend gemaak dat die nuwe "observational rating scale introduced on March 17 this year would help in the identification of highly gifted children in the primary, and even pre-primary school years". Hy het ook genoem dat daar in daardie jaar (1984) 3 344 leerlinge in die sentra vir begaafdes in Transvaal ingeskryf was: 1 160 in Pretoria, 1 224 in Johannesburg, 320 in Potchefstroom en 340 in Boksburg (Jooste 1984:18). Die hoof van die laasgenoemde sentrum (mnr J A de Beer) vermeld in dieselfde berig dat leerlinge tot die sentrum toegelaat word indien hulle oor 'n IK-syfer van 130+ beskik en dat klasse in die agt studierigtings waavan daar vroeër melding gemaak is, een middag per week by die Elspark Laerskool in Boksburg, aangebied word.

In 1982 is die sogenaamde "Saterdag Skool" wat deur 'n private bankgroep geborg word vir begaafde Swart leerlinge by die Soweto Onderwyskollege gevestig. Daar word verrykingsprogramme in die natuurwetenskappe, Wiskunde, kommunikasie, algemene kennis en Engels aangebied. Die organiseerders beplan om 200 Swartes jaarliks hierby te betrek sodat 'n duisend leerlinge reeds teen 1986 daarby kon baat.

3.2.3 Die Schmerenbeck Opvoedkundige Sentrum vir begaafdes

Hoewel hierdie Sentrum reeds in 1971 aan die Universiteit van die Witwatersrand begin is, staan dit eers sedert Maart 1977 amptelik as die Schmerenbeck Opvoedkundige Sentrum bekend. Op 19 November 1980 is daar op 'n spesiale vergadering besluit dat die Sentrum voortaan 'n volwaardige en integrale deel van die Universiteit sou wees; alle hulpbronne van die Universiteit, naamlik sowel die personeel as alle fasiliteite, sou voortaan tot die beskikking van begaafdes gestel word.

Gedurende Januarie 1981 is 'n Adviserende Komitee van ouers, lektore en belangstellendes verkies met die doel om adviserend op te tree insake programbeplanning. Daar is eerstens kernkursusse ontwerp om die persepsuele evaluerende vermoëns, kritiese denke, insig en gebruik van taal, studievaardigheid, kommunikasievermoëns, selfkennis en sosiale bewustheid van die begaafde kinders te ontwikkel. Dié vakke waarin kinders spesifiek geïnteresseerd was is verder deur middel van verrykingskursusse uitgebrei en in diepte ondersoek. Hierdie vakke het van die wetenskappe tot die kunste gestrek en vakke is ook heel dikwels geïntegreer. Om die onderwys en opvoeding van begaafdes te bevorder, word die programme wat by die Sentrum aangebied word voortdurend deur deskundiges geëvalueer en ontwikkel. Vanweë die Sentrum se skakeling met die buitelandse sentra wat deur die Transvaalse Onderwysdepartement gestig is en nog gestig mag word, word daar veral aan die volgende aandag geskenk:

- groter individualisering
- navorsing oor die verskillende fasette van begaafdheid
- inligting aan die publiek insake begaafdheid
- die opleiding van onderwysers vir begaafdes
- die opbou van 'n bronnensentrum vir verrykingsprogramme en -media vir begaafdes
- die daarstelling van 'n tydskrif, *Metamind*, wat op 'n gereelde basis verskyn
- kontak op nasionale en internasionale vlak deur middel van nuusbriewe en die bywoning van konferensies, kongresse en simposiums insake begaafdheid/begaafdes, asook die opbou van bande met die Handel, Nye-erheid en Hoër Onderwys.

'n Voorwaartse stap het gevolg toe die Sentrum mettertyd daarvan afgesien het dat 'n IK-syfer van aanvanklik 130 en later 135 as die enigste seleksiedrempel van begaafdheid beskou moes word. Daar is besef dat hierdie metode van seleksie die kreatiewe kind, onderpresteerder, kultureel minderbevoorregte en immigrant soms uitgesluit het. Gevolglik is mettertyd vraelyste vir ouers en onderwysers ontwerp op grond waarvan begaafdes geselekteer en geïdentifiseer word. Toegewings word gemaak vir kinders uit kultureel 'anderse' en minderbevoorregte groepe deur 'n IK-syfer van minstens 115 tesame met die bevindinge van die vraelyste te oorweeg, as kriteria vir die identifisering en seleksie van begaafdes.

Die direkteur van die Sentrum, Gillian Eriksson, rapporteer in 1987 oor hul werksaamhede. Sy meld dat dit huidiglik vir meer as 'n duisend begaafde, talentvolle en kreatiewe kinders van alle rasse voorsiening maak. Die Sentrum konsentreer veral op:

- "teacher-training workshops;
- adult education on concepts of giftedness and creativity;

- counselling for parents and students;
- a teachers' resource centre, conducting research into the nature and education of the gifted; and
- publications, such as the Schmerenbeck Scrapbook which the students create annually, and *Metamind*, a journal" (Eriksson 1987:25 – 26).

Aangesien onderwysvoorsiening aan begaafdes nie slegs in Transvaal aandag ontvang het nie, sal die voorsiening van onderwysgeleenthede aan leerlinge wat oor uitnemende potensiaal beskik ook in die ander drie provinsies (sedert die sewentigerjare) voorts toegelig word.

3.3 Begaafdekindonderwys in Kaapland sedert die sewentigerjare

Hoewel die belange van begaafde leerlinge in Kaapland al jare lank die aandag van onderwysers, opvoedkundiges en die publiek geniet, is daar veral vanaf die tweede helfte van die sewentigerjare verskeie verdienstelike pogings aangewend om spesiale onderwysvoorsiening vir sodanige leerlinge 'n werklikheid te maak.

Die Kantoor vir Begaafdes en Talentvolles wat sedert Februarie 1976 by die Universiteit van Port Elizabeth gevestig is om die onderwys en opvoeding van hierdie groep kinders aan te moedig en te bevorder, het danksy die ywer en entoesiasme van mnr J L Omond, wat as voorsitter en adviseur optree, ontstaan. Die aktiwiteite van die Kantoor wat deur 'n Uitvoerende komitee en 'n Programkomitee beheer word, word volgens Lategan veral op die volgende terreine toegespits:

- 'n inligtingsentrum verskaf inligting en advies aan ouers, begaafde kinders, onderwysers, die gemeenskap en studente wat navorsing insake begaafdheid en talentvolheid doen;
- verrykingsaktiwiteite word op Saterdag, weeksaande en -middae aangebied in vakgebiede waaraan die kinders volgens keuse kan deelneem: Rekenaarwetenskap, Kuns, Musiekwaardering, Xhosakultuur, Frans, Skaak, Filosofie, Byeboerdery, Fotografie en vele meer. Kundiges op hierdie en ander terreine tree dikwels as studieleiers op, terwyl die ouers van die kinders wat as lede by die Kantoor aansluit soms as medestudieleiers optree. In 1978 het die ledetal op 116 gesinne gestaan, terwyl dit in 1980 reeds 150 was;
- identifisering geskied deurdat kinders deur hulle ouers na die Kantoor verwys word, hoewel die Universiteit van Port Elizabeth se Kinderleidingskliniek en skole ook met die verwysing en seleksie van leerlinge behulpsaam is. Skoolrapporte en die aflê van 'n IK-toets dien as aanvullende hulpmiddels vir die identifikasie van die begaafdes en talentvolles (Lategan 1986:326-332).

Die Wes-Kaaplandse Vereniging vir Begaafde Kinders wat op 11 Augustus 1976 met 150 lede gestig is, lewer veral 'n groot bydrae met die daarstelling van verrykingsaktiwiteite waarby die 'kinders van goud' baat kan vind. Verrykingskursusse wat 'n verskeidenheid studie- en belangstellingsrigtings verteenwoordig, word op Saterdag in die Werdmuller Sentrum in Claremont aangebied. Dié kursusse word gratis deur plaaslike kundiges, soos byvoorbeeld lektore van die Universiteit van Kaapstad, kolleges en ander inrigtings aangebied. Die vereniging hou gereelde ouer-vergaderings en 'n nuusbrief word kwartaalliks versprei.

'n Soortgelyke vereniging bekend as *Stimulus: Die Helderbergse Vereniging vir Begaafde Kinders*, is in Maart 1980 in Stellenbosch gestig "to identify gifted children and to promote their education" (*Stimulus*, s.j.). Die laasgenoemde Vereniging is op die been gebring nadat daar die vorige jaar 'n *Nasionale Konvensie* met die tema *Die Begaafde en talentvolle: 'n Nasionale Uitdaging* in Stellenbosch aangebied is. Dr J S Neethling wat intens gemoeid was met die reëlings van die Konvensie asook met die loodsing van *Stimulus*, is in 1980 as die eerste onderwysbeplanner vir begaafdekindonderwys in Kaapland aangestel.

'n Kaaplandse vereniging wat ten slotte vermeld kan word, *The East London Association for Gifted and Talented Children* is op 30 Mei 1980 gestig om verrykingsprogramme vir kinders wat oor uitsonderlike vermoëns beskik, te reël. Die begaafde kinders van Oos-Londen en omstreke word as lede van die sogenaamde *Project Plus Club* toegelaat en mag dan aan hierdie programme deelneem. 'n Verdere belangrike verwikkeling in die Oos-Kaap is dat die Universiteit van Port Elizabeth sedert 1984 'n meestersgraad in die onderrig van die begaafde leerling aanbied. Die Universiteit wil so-doende 'n bydrae lewer deur onderwysers op te lei in die nodige benadering en metodes om begaafde leerlinge te onderrig en pedagogies te begelei.

Die ontwikkeling van begaafdekindonderwys in Kaapland het intussen met rasse skrede gevorder. Veral van belang is die aanstelling van streek-koördineerders vir begaafdekindonderwys in elk van die onderwysstreek in Kaapland teen 1986. Dr C R Meintjies, Senior Onderwysbeplanner insake die begaafde kind in die provinsie, het in dieselfde jaar (1986) na 'n indringende analise van die stand van begaafdekindonderwys in Kaapland, die volgende spesifieke doelwitte vir die pad vorentoe uitgestippel:

- Die ontwikkeling van belangstellingsterreine
- Die ontdekking, aanleer en toepassing van hoëvlak denkprosesse
- Die ontwikkeling, analise en vertoon van kreatiwiteit
- Die aanleer en toepassing van navorsingsvaardighede
- Die ontdekking, aanleer en toepassing van leierskapsvaardighede
- Die ontdekking, aanleer en toepassing van prosesse wat met affektiewe (emosionele) ontwikkeling verband hou
- Die integrering van intellektuele vermoëns, taakgerigtheid en skeppendheid

- Die ontdekking en ontwikkeling van 'n eie leerstyl
- Die verhoging van leerlingmotivering en produktiwiteit (Meintjies 1986:5).

3.4 Begaafdekindonderwys in Natal sedert die sewentigerjare

In Natal het veral die onderwysersverenigings die voortou geneem om aan begaafdes onderwys te bied wat voorsiening maak vir hul buitengewone talente. Tydens 'n konferensie van die *Natal Teachers' Society* (NTS) wat vanaf 29 Junie – 1 Julie 1970 geduur het, het Dr G W Harrison wat later (in April 1981) as deeltydse Onderwysadviseur vir begaafdes in Natal aangestel is, die konferensiegangers oor die probleme van die begaafde toegesprek. Tydens 'n simposium van die *Natalse Onderwysunie* (NOU) wat in 1975 gehou is, is referate gelewer oor onder meer die begrip begaafdheid, die onderrig van die begaafde kind asook oor die begaafde adolescent. Die NTS het gedurende 1970 hul werksaamhede uitgebrei deur 'n omvattende memorandum insake begaafdheid aan die Direkteur van Onderwys te stuur waarin die Onderwysdepartement se aandag op die volgende gevestig is:

- “Guidance to school principals, the organisation of specialist seminars, and the provision of stimulus material, are among the facilities needed.”
- “. . . the Natal Teachers' Society requests official investigation into the whole matter of giftedness in schools of the Natal Education Department” (Lategan 1986:348).

Gedurende 1980 het die onderwysersverenigings van Natal op groot skaal aandag aan begaafdheid en die begaafde kind se onderwys begin skenk. By die NTS kongres van 1980 is referate gelewer wat inligting in verband met begaafdes bevat het: twee referate het oor leierskapontwikkeling gehandel, terwyl 'n derde voordrag die kwessie of buitengewone verstandelike vermoëns 'n seën of 'n las is, aangesny het. Op 26 Maart 1980 tydens die jaarlikse konferensie van die *Natalse Onderwysersunie* (NOU) is die opvoeding en onderwys van die buitengewone kind onder die loep geneem. Tydens dié geleentheid is 'n spesiale referaat, getiteld *Die Begaafde Kind*, deur die Adjunk-Direkteur van Nasionale Opvoeding, mnr J T van Wyk, gelewer. Die *Joint Council of Teachers' Associations in Natal* (Jacotan) waarvan die *Natal African Teachers' Union*, *Society of Natal Teachers*, *Teachers Association of South Africa*, *NOU* en *NTS* lede is, is in dieselfde jaar gestig. Die eerste onderneming van Jacotan was 'n konferensie oor die begaafde kind, wat op 20 September 1980 by die *Springfield College of Education* gehou is. Hoewel die tema *Education for Giftedness* was, is daar ook spesifieke aandag geskenk aan begaafdheid/begaafdes in Natal. Die *Natalse on-*

derwysersvereniging het dus oor die jare heen 'n groot inset gelewer om begaafdekindonderwys te stu.

Die stigting van die *Natalse Vereniging vir Begaaftde Kinders* op 25 Mei 1977 met die doel om begaafde kinders van alle rasse te identifiseer en die ontplooiing van hulle vermoëns deur verrykingskursusse te bevorder, was ook 'n groot stap vorentoe. Die kind se IK is nie as die enigste toelatingsvereiste vir die seleksie en identifisering om tot spesiale programme toegelaat te word oorweeg nie. Ander faktore word ook in ag geneem: skoolprestasies; verslae van die skoolhoof, onderwysers, skoolsielkundige, Drama-onderwyser, Musiekonderwyser en Dansonderwyser; voorbeelde van kreatiewe skryfwerk, kunswerke of ander spesifieke talente asook 'n verslag van 'n sielkundige insake prestasies in 'n IK-toets en ander gestandaardiseerde toetse. 'n Gekwalifiseerde paneel verwerk al hierdie inligting om vir alle persoonskwaliteite wat op begaafdheid en talentvolheid mag dui, voorsiening te maak.

Die identifiseringsvereistes korrespondeer tot op groot hoogte met die diversiteit van verrykingskursusse wat vir begaafde kinders aangebied word. Die Vereniging het tot op datum onder meer kursusse aangebied in Geologie, Plantkunde, Rekenaarswetenskap, Geografie, Fotografie, Meganiese Ingenieurswese, Masjienkonstruksie, Musiek en Drama, Sterrekunde, Argitektuur, kreatiewe Engels, Kuns, Dierkunde en Skoenlapperversameling. Daar word ook gereelde ouer-seminare gereël om die ouers in te lig oor die hantering van hulle begaafde kinders. Die Vereniging se onderneming in 1977 om vir begaafdes van alle rassegroepe voorsiening te maak, het in 1986 'n werklikheid geword. Op 10 Maart 1985 berig die *Sunday Times* (p. 14) onder die opskrif *Yes to mixed school for gifted children* dat die skool "would open its doors at the beginning of next year in Tongaat . . . it will have eight resource centres and students will work at their own pace without having to write examinations at the end of each year".

3.5 Begaaftdekindonderwys in die Oranje-Vrystaat sedert die sewentigerjare

Soos dit in Natal die geval was, het 'n onderwysersvereniging ook in die Oranje-Vrystaat die belangrikste aanvoorwerk gedoen ter uitbouing van begaafdekindonderwys in dié provinsie. Mev F Krantz van Bloemfontein het tydens die jaarvergadering van die OVS Onderwysersvereniging wat vanaf 14 – 15 September 1978 geduur het, 'n pleidooi gelewer dat daar na die posisie van die begaafde kind in die OVS gekyk moet word; onderwysers moes ook opgelei word om dié kind effektief te onderrig. Prof. J S van der Walt se artikel, *Die begaafde en talentbedeelde kind* wat in Julie 1980 in *Die Vrystaatse Onderwyser* (vol. 70, nr. 7) verskyn het, het die noodsaak van 'n gesamentlike poging deur ouers, die OVS Onderwysdepartement en die Universiteit van die Oranje-Vrystaat om hieraan aandag te gee, beklemtoon.

Dié oproep het ook daartoe gelei dat die Vrystaatse Vereniging vir Hoogs-begaafde Leerlinge reeds in September van daardie jaar (1980) in Bloemfontein gestig is.

Die werksaamhede van die bovermelde Vereniging wat die hele Vrystaat bedien en wat die volle ondersteuning van die Universiteit se Kinderleidsklinik in Bloemfontein geniet, som Lategan soos volg op:

- Verskeie verrykingskursusse buite skoolverband is reeds aangebied in Dierkunde, Mikrobiologie, Staatsleer, Kuns- en Musiekwaardering, Beeldhoukuns, Pottebakkerie en Letterkunde, uitstappies is onderneem na museums, biblioteke en wildreservate; lesings is gereël oor die Afrikaanse Letterkunde, Sterrekunde, Argitektuur, Kartografie, die geskiedkundige geboue van Bloemfontein asook oor die korrekte Studiemetodes.
- Gedurende die skoolvakansies asook een keer per week vind die verrykingsaktiwiteite plaas. Die studieleiers wat hier optree word uit alle vlakke van die gemeenskap gewerf; heelwat personeellede van die Universiteit stel hulle hiervoor beskikbaar;
- Elke ses weke word 'n sogenaamde "lug jou mening-sessie" gehou waardeer die kinders se redenaarsvermoë verskerp word.
- Die kinders se ouers, onderwysers en ander belangstellendes en belanghebbendes word van inligting en voorligting insake begaafdheid/begaafdes voorsien en die Universiteit se Sielkundestudente word toegelaat om die verskillende projekte as waarnemers by te woon.
- 'n Bestuurskomitee deur die volwasse lede verkies, beheer die werksaamhede van die Vereniging; 'n adviespaneel van deskundiges adviseer die Vereniging oor moontlike toelatingsvereistes en die uitbouing van verrykingsaktiwiteite.

Lategan meld ook dat die Vereniging in 1982 'n ledetal van dertig kinders van St. 1 tot St. 6 gehad het; ouer kinders is ook later by die aktiwiteite van die Vereniging betrek (Lategan 1986:369 – 372).

Vordering op die gebied van begaafdekindonderwys in die OVS het intussen vinnig geskied — veral met die vestiging van die Vrystaatse Onderwysentrum vir begaafdes in Bloemfontein. Die eerste groep kinders het vanaf 4 tot 8 Augustus 1986 die eerste fase van hul begaafdekindonderwys by dié Sentrum voltooi. Altesaam 34 leerlinge van Bloemfontein en Welkom kon hier uiting gee aan hul skeppingsdrang, breinkrag en vaardighede en meer leer as waaruit die gewone skool se leerplan bestaan. Die vake wat vir die St. 3's en St. 4's aangebied is, is Toegepaste Filosofie, Kreatiwiteit, Rolspel, Wiskunde, Rekenaargebruik en Probleemoplossing. Veertien Vrystaatse skole was in 1986 by die program ingesluit. In 1987 het 44 skole reeds die geleentheid benut om van hul begaafde kinders na die Sentrum te stuur. Dit word in die vooruitsig gestel dat elke laer- en hoërskool in die OVS met verloop van tyd betrokke sal raak deurdat daar later leerlinge van elke standaard tot en met matriek, gehuisves sal word. Die leerlin-

ge sal drie keer per jaar, elk van 'n week lank, die Sentrum vir verdere opleiding besoek.

Dr P A Venter, Adjunk-hoofonderwysbeplanner: OVS, spreek hom in November 1986 uit oor 'n moontlike toekomsmodel vir doeltreffende begaafdekindonderwys in die Vrystaat:

- Vir doeltreffende gedifferensieerde onderrig is 'n aparte skoolstelsel vir begaafdes die ideale stelsel — maar daarenteen is dit vir die algemene opvoeding van die kind (en ook vir die skole en onderwysers) beter as die begaafde leerling deel van die hoofstroom kan bly.
- Nog 'n voorbeeld is dat dit makliker sou wees om na-uurs vir begaafdes voorsiening te maak — dit is egter in skooltyd wat die begaafde leerling noodwendig soms verveel word en na-ure is sy buitemuurse program gewoonlik oorvol.

Na deeglike besinning is besluit om die volgende eise te stel aan die model wat beplan word:

- i. Die leerlinge mag nie permanent van die hoofstroom-onderwys onttrek word na 'n spesiale skool toe nie.
- ii. So min as moontlik inbreuk op die leerlinge se buitemuurse aktiwiteite moet gemaak word.
- iii. Begaaftedekindonderwys behoort nie 'n vermenigvuldiging van werk vir begaafde leerlinge in te hou nie — dit behoort en moet binne-kurrikulêr en in skoolure te geskied. Die regte soort leerinhoud moet aan hulle aangebied word teen 'n tempo wat by hulle vermoë pas.
- iv. Indiensopleiding van onderwyspersoneel sal van die grootste belang wees omdat begaafdekindonderwys sterk steun op opvoedkundige teorieë en modelle wat gedurende die afgelope vyf tot tien jaar ontwikkel is.
- v. Verryking en versnelling sal in die stelsel aandag kry.
- vi. Die verrykingsprogramme wat aangebied word, moet voorsiening maak vir die bevordering van kreatiwiteit, die ontwikkeling van die hoër denkvlakke, bv. kritiese en evaluerende denke, vir die aanleer van probleem-oplossingstegnieke en navorsingsvaardighede.
- vii. Begaaftde leerlinge moet die geleentheid kry om van gespesialiseerde fasiliteite en onderwysers gebruik te kan maak. Hulle moet ook geleentheid kry om begaafde leerlinge van ander skole te ontmoet en met hulle te kommunikeer (Venter 1986:1).

4 Samevatting

Soos die voorafgaande histories-pedagogiese uiteensetting van begaafdekindonderwys in Suid-Afrika aandui, is daar veral sedert die laat sestiger-

jare van regeringskant deur gedifferensieerde onderwys (Wet 39 van 1967) voorsiening gemaak vir die ontplooiing van elke kind, ook die begaafde, se volle potensialeite. Die onderskeie provinsiale onderwysowerhede van die Republiek het egter eers sedert die sewentiger- en vroeë tagtigerjare aan die doelbewuste beplanning van onderwys aan begaafdes aandag begin skenk. Gebeure in die vier provinsies op die gebied van begaafdekind-onderwys gee blyke daarvan dat elke individuele onderwysdepartement hierdie belangrike aangeleentheid op sy eie manier benader, navorsing daaromtrent gedoen en telkens met 'n eie voorsieningswyse(s) vorendag gekom het. Aan die wekroep om en noodsaak van koördinering van bedrywighe in die RSA is in 1986 voldoen met die verskyning van die reeds vermelde RGN-verslag onder voorsitterskap van J B Haasbroek ("Onderwys vir begaafde leerlinge". Verslag van die werkkomitee: Onderwys vir hoogbegaafde leerlinge). Hoewel hierdie Verslag in sy toekomsriglyne die ideaal van eenvormige onderwysvoorsiening aan begaafdes in die RSA nastreef en dit slegs die parameters aandui waarbinne dit bereik kan word, word die hoop uitgespreek dat dit wel in die toekoms 'n werklikheid sal word.

Ten slotte verdien die Universiteit van Suid-Afrika vermelding. Dié universiteit maak jaarliks voorsiening vir 'n B.Ed.-graad met spesialisering in begaafdekindonderwys. Unisa is in die unieke posisie dat dit nie nodig is om onderwysers uit die klaskamer te onttrek nie; ook word die onderwyser wat reeds 'n paar jaar ervaring het en indiensopleiding verlang, beskou as die ideale persoon vir hierdie afstandsonderrig. Aangesien die leemte van swak en byna geen onderwysersopleiding vir begaafdes wat 'n spesiale deel van die bevolking uitmaak en wat spesiale pedagogiese behoeftes het besef word, is hierdie spesialiseringsrigting veral daarop gemik om die onderwyser van die begaafde en talentvolle kind:

- vertrouwd te maak met verskillende manifestasies van begaafdheid;
- vertrouwd te maak met identifiseringsmoontlikhede;
- in staat te stel om die begaafde kind tot sy volle potensiaal op te voed;
- toe te rus met die nodige kennis om die eise wat die begaafde kind aan hom gaan stel die hoof te bied;
- om hom toe te rus om in dié verband die nodige voorligting te gee.

Notas

1. Studente wat hulle op die evaluering en toekomsbeplanning van begaafdekind-onderwys in die RSA wil toespits, kan die verslag wat in albei amptelike landstale beskikbaar is, raadpleeg.

Bibliografie

- Archer, J. 1946. "Die rekonstruksie van die onderwys". *Die Unie*, vol. 42, nr. 2.
- Erasmus, J. & Muller, C.B. 1982. Ten years of differentiated education in the Transvaal Provincial Schools". *Educational Bulletin*, vol. 26, nr. 3.
- Eriksson, G.I. 1987. "An Educational Centre for Growth" GCT, Julie/Augustus.
- Haasbroek, J.B. 1986. *Onderwys vir begaafde leerlinge. Verslag van die werkkomitee: Onderwys vir hoogbegaafde leerlinge*. Pretoria: R.G.N.
- Jooste, J.H. 1984. "New school delights bright sparks". *Sunday Times*, 16 September.
- Jooste, J.H. 1980. *Onderwysvoorsiening vir hoogbegaafde leerlinge in Transvaal*. Ongepubliseerde referaat gelewer by geleentheid van 'n simposium by OKVO op 26 Junie 1980.
- Kimmins, C.W. 1931. "Modern Movements in Education", *The Transvaal Educational News*, vol. XVII, nr 1.
- Labuschagne, J.A. 1984. "Begaafde kinders kry nou aandag". *Beeld*, 26 Junie.
- Lategan, M.M. 1986. *Onderwys vir die begaafde kind — 'n Histories-pedagogiese deurskouing*. Ongepubliseerde proefskrif. Pretoria: Unisa.
- Meintjies, C.R. 1986. "Begaafdekindonderrig in Kaapland: Oorsig van die ontwikkelingsfases en die pad vorentoe." *Creata*, vol. 4, nr. 2.
- Stimulus: The Helderberg Association for Gifted Children*. Ongepubliseerde inligtingstuk, ongedateer.
- Van der Walt, J.S. 1980. "Die begaafde en talentbedeelde kind". *Die Vrystaatse Onderwyser*, deel 70, nr. 7.
- Venter, P.A. 1986. "Begaafdekindonderrig in die O.V.S." *Creata*, vol. 4, nr. 2.

sewe**Opvoeding tot doodsaanvaarding:
'n histories-kontemporêre
beskouing**

Acceptance of death is the most realistic thing that a person can work through since all of us have to die sooner or later. — Kübler-Ross (1974:38)

1 Inleiding

Om 'n persoon te help om tot 'n grotere of algehele aanvaarding van die dood te kom, word tradisioneel beskou as 'n opgaaf van volwassenes aan 'n familielid of vriend nadat laasgenoemde deur 'n medikus meegedeel is dat hy aan 'n terminale siekte ly. Hierdie taak kan dus in tradisionele terme beskryf word as 'n pedagogiese, andragogiese of gerontagogiese akt — afhangende van die ouderdom van die pasiënt — bedryf deur volwassenes, wat as sterwensbegeleiding bekend staan. Hierdie hoofstuk gaan egter van die standpunt uit dat hierdie taak 'n pedagogiese aangeleentheid geword het. Opvoeding is immers lewensgereedmaking en opvoeding sou onvolledig daaruit sien indien die kind nie so opgewasse moontlik gemaak word met betrekking tot sy perspektief oor die dood nie. Laasgenoemde impliseer dat die kind voorberei word om die dood, die onafwendbare laaste faset van die lewe waarmee alle mense uiteindelik gekonfronteer sal word, so sinvol moontlik as werklikheid te belewe en uiteindelik te hanteer.

Dit is ietwat ironies dat die pedagogiese noodsaaklikheid van hierdie aangeleentheid aanvanklik sterk uit mediese oorde aan die pedagogieker en

pedagoog gestel word. Elisabeth Kübler-Ross, 'n psigiater en wêreldbekende thanatoloog maak in hierdie verband die volgende pedagogiese opmerking:

In our interdisciplinary workshops on death and dying our relationships started with the hospitalization of the patients who had a potentially terminal illness. I believe, however, that such preparation should start much earlier and that we should teach our children and our young people to face the reality of death. They would then not have to go through all the stages (fases tot doods-aanvaarding soos hieronder bespreek in punt 3.2) when they are terminally ill and have so little time to deal with unfinished business. You live a different quality of life, as you do when you have faced your finiteness (1974:9).

Omdat opvoeding tot doods-aanvaarding soos hierbo verduidelik 'n opvoedingsaangeleentheid is — 'n siening wat ondersteuning geniet omdat ander opvoedkundiges ook opvoeding aangaande die dood op formele vlak, soos aangedui onder punt 4, bepleit — kan die indruk dalk geskep word dat die skrywer die mening huldig dat dit slegs sinvol beskou kan word in terme van die opvoeding van die kind. Die volwassene bly egter ook altyd leerder en wordende in die lewenskool van die aarde ongeag sy ouderdom, 'n feit waarmee bekende pedagogiekers, soos onder andere W A Landman en W J Louw volkome saamstem (Landman 1983:3, 11). Dit word dikwels gevind dat die sterwende uiters belangrike kwessies teen die einde van sy lewe hanteer naamlik die afhandeling van “ongedane sake” (“unfinished business”) wat moontlik gekwalifiseer kan word as die konfrontering van sake waarin die sterwende nie berusting kon vind nie.

Alhoewel hierdie onderwerp as aktueel (en selfs kontroversieel) beskou word, kan 'n bestudering van die verlede nietemin nie geïgnoreer word nie aangesien vroeëre beskouinge aangaande die dood die mens kan lei om 'n Godgegewe ontologies-antropologiese ingesteldheid teenoor die dood te identifiseer wat ook noodwendig 'n invloed op aanbevelings rakende opvoeding tot doods-aanvaarding mag hê.

'n Aspek wat nie uit die oog verloor mag word nie is die feit dat gesprekvoering met kinders oor die dood en blootstelling van kinders aan die dood vir menige volwassenes taboe geword het omdat volwassenes meen dat hul kinders beskerm moet word teen “lewensvreemde” inhoude. Sodanige houdings word dikwels openbaar deur volwassenes wat nog nie self tot 'n persoonlike verwerking van die dood gekom het nie. Die lewensvervreemding van die dood as 'n realiteit kan toegeskryf word aan die ontwikkeling op tegniese gebied, wat op sy beurt vooruitgang op mediese gebied meegebring het, sodat die aardse meetbare lewensduur van die mens verleng is en die blootstelling van volwassenes en kinders aan die dood vervaag het en vir die mens lewensvreemd geword het. Dr E A van Niekerk het oor die lewensverwachting van die mens die volgende gegewens verskaf tydens 'n seminaar wat op 12 Maart 1988 deur die Fakulteit Geneeskunde van die Universiteit van Pretoria oor sterwensbegeleiding gehou is: Die gemiddelde ouderdom wat die mens respektiewelik tydens die Romeinse tydperk

en die Middeleeue behaal het was 22 jaar en 25 jaar terwyl dit in die jare 1900 en 1965 respektiewelik verder gestyg het tot 44 jaar en 68 jaar. Wilson (1987:11) meld dat enigee in die antieke wêreld se lewensverwagting minder as die helfte van die huidige was, terwyl Aiken (1985:86) meld dat die lewensverwagting van die primitiewe mens minder as 20 jaar was.

2 Die dood in histories-eksemplariese perspektief

Dit is opvallend dat 'n studie van die dood, oftewel thanatologie, bewyse lewer dat die mens sedert sy vroegste bestaan die dood geassosieer het met 'n post-aardse oftewel hiernamaalse bestaan. Aiken (1985:86) reken dat hierdie oortuiging die gevolg is van 'n vrees vir die dood (thanaphobia). Hierdie skrywer is egter die mening toegedaan dat die geloof in 'n hiernamaalse lewe toegeskryf moet word aan 'n ontologiese, Godingeboude, menslike hunkering na die Oerbron van lewe. (Daar is aanduidings wat inderdaad op die daadwerklike bestaan van 'n hiernamaals dui: Omdat mediese vaardighede die mens in staat gestel het om pasiënte wat in 'n periode verkeer het waartydens geen vitale tekens van lewe waargeneem kon word nie, te resussiteer, sodat pasiënte in staat gestel is om hul bonatuurlike wedervaringe — waarvoor daar wel wetenskaplike gronde bestaan¹ — te deel, word die liggelowige opnuut tot nadenke gestem.)

2.1 Die antieke Egiptenare

Die Egiptenare se behandeling van 'n dooie om die liggaam te bewaar ('n mummifikasieproses wat tot 70 dae geduur het), kan in verband gebring word met hulle geloof dat die "Ka" (die gees) bly voortleef in die ontslapte liggaam. Tog kon die "Ka" ook na willekeur uit die liggaam beweeg. Die ontslapene is selfs voorsien van 'n Boek van die Dooie. Dié Boek het sowel antwoorde op moontlike vrae wat die "Ka" kon benodig as voordelige toerspreuke ten einde die god van die dood, Osiris², te beïndruk wanneer laasgenoemde die ontslapene sou beoordeel op grond van die kwaliteit van sy aardse bestaan, bevat. Anubis, 'n god met die kop van 'n jakkals sou kwan-suis die dooie se hart weeg met 'n volstruisveer. 'n Goeie hart sou ligter wees as die veer en toegelaat word om in die geseënde velde van Osiris te leef. Die teenoorgestelde uitkoms het die vernietiging van die siel beteken.

Die Egiptenare het geglo dat die ontslapene sy sintuie kon gebruik alhoewel hulle tydens mummifikasie sekere organe en selfs die brein(!) tot niet laat gaan het. Om die dooie in staat te stel om sy sintuie te gebruik is sekere begrafnisrituele uitgevoer. So byvoorbeeld is die oë van die dooie "geopen" tydens die "oopmaak van die oë seremonie" sodat hy in staat sou wees om die ander wêreld te besigtig.

Alreeds in die prehistoriese tyd, voor die ontstaan van hiërogliewe in hierdie geval, kan die geloof in die hiernamaals alreeds by die Egiptiese kul-

tuur waargeneem word, omdat onder andere voedsel, wapens en versierings saam met die ontslapene begrawe is.

2.2 Die antieke Griekse doodskonsep

Die Grieke wat in die tyd van Homerus — wat volgens kundiges ongeveer 700 v.C. gelewe het — het 'n definitiewe geloof in die hiernamaals aangehang. Laasgenoemde blyk duidelik uit 'n beskrywing uit Homerus se *Iliad* wanneer die verskyning van die dooie Patroclus aan Achilles in 'n droom uitgebeeld word. Tydens die verskyning pleit Patroclus dat Achilles sy lyk moet verbrand sodat hy vir altyd na Hades (die Griekse onderwêreld) kan vertrek:

You are asleep: you have forgotten me now that I am dead; you never did so when I was alive. Bury me instantly and let me pass the Gates of Hades. I am kept out by the disembodied, who have not let me cross the River and join them, but have left me to pace up and down forlorn on this side of the Gaping Gates. And give me that hand, I beseech you; for once you have passed me through the flames I shall never come back from Hades (Homer 1986:414).

Ondanks die geloof in 'n hiernamaals, is Hades gevrees as 'n donker plek waar die ontslapenes in 'n ontevrede toestand verkeer het. Net soos by die Egiptenare is sekere artikels wat die oorledene in sy lewe na die dood sou benodig saam met die lyk — geparfumeerd in die geval van 'n held — verbrand, of saam met die liggaam begrawe: 'n "Obolus" oftewel muntstuk is in die mond van die oorledene geplaas sodat hy oor die nodige fondse sou beskik om die bootsman genaamd Charon te betaal om hom oor die rivier Styx na die gevreesde Hades te roei. Ook heuningkoekies is by die oorledene geplaas sodat die wreedaardige Cerberus, die hond met drie koppe wat die ingang na die onderwêreld bewaak het, omgekoop kon word om toegang tot Hades te verkry. Die siel is daarna deur die gode aan een van die permanente sfere toegewys. Laasgenoemde kan in hiërargiese orde met betrekking tot die kwaliteit van bestaan gekwalifiseer word as die Elesiese Velde, oftewel die Eilande van die Geseëndes, waar die helde en die uitverkorenes van die gode sou voortbestaan, die vlaktes van Asphodel wat beskryf kan word as 'n intermediêre lot in terme van geluk, en Tartarus waar siele die slegste daaraan toe sou wees.

Die dood het selfs ten spyte van die Grieke se geloof in die Elesiese Velde nie vir hulle goeie konnotasies ingehou nie. Selfs die Elesiese Velde is deur Achilles beskryf as 'n plek wat sleg met die aarde vergelyk. Hierdie aanname blyk uit laasgenoemde se woorde aan Odysseus wat Hades besoek het in 'n poging om sy weg terug te vind na Ithaca ná die Griekse oorlog teen die Trojane:

My lord Odysseus ... spare me your praise of Death. Put me on earth again, and I would rather be a serf in the house of some landless man, with little enough for himself to live on, than king of all the dead men that have done with life (Homer 1986:172).

Alhoewel die klassieke Grieke die mens se bestemming na sy dood oor die algemeen as finaal beskou het, blyk uit Plato (427 – 347 v.C.) se werke nietemin 'n meer positiewe siening aangaande die dood: Sokrates (469 – 399 v.C.), reken eweneens dat “Death may be better than life, and the true philosopher is cheerful in the face of it”. Plato toon in sy *Phaedo* dat hy selfs reïnkarnasie oorweeg:

When any man dies, his own guardian spirit, which was given charge over him in his life, tries to bring him to a certain place where all must assemble, and from which, after submitting their several cases to judgment, they must set out for the next world, under the guidance of one who has the office of escorting souls from this world to the other. When they have there undergone the necessary experiences and remained as long as is required, another guide brings them back again after many vast periods of time (Plato 1961:89).³

2.3 Enkele ander historiese opvattinge rakende die dood

Slegs enkele opvattinge rakende die doodskonsep van 'n paar kulture word vervolgens genoem ten einde aan te dui dat die geloof in 'n hiernamaals inherent tot menswees is. Die antieke Tibetane het die oorledene se liggaam in stukke gekap, 'n ritueel wat gekoppel was aan hul geloof dat die siel weer deur reïnkarnasie tot hierdie wêreld sou terugkeer. In Sumerië is bediendes saam met 'n adellike begrawe ten einde hom in sy hiernamaalse lewe te dien. Die wyse waarop lyke behandel is, soos in die geval van die Egiptenare, dui ook daarop dat die mens nie met sy dood as niet verklaar is nie: In antieke Sjina is die liggaam van die ontslapene heeltemal bedek met jaspis om dit sodoende te preserveer. Hierdie wyse van bewaring was maar net een van verskeie wyses wat aangewend is om die dooie liggaam te probeer bewaar. In Peru is die Inka-mummies van adellikes baie goed versorg. Lyfbediendes het hul in hul spesiale paleise versorg deur onder andere voedsel aan hulle te verskaf, besoekers toe te laat en hul selfs op te lig wanneer hulle gereken het dat dit tyd was om urine te passeer (Wilson 1987:18).

2.4 Gevolgtrekking en pedagogiese relevansie

Die bespreking van die doodskonsep in historiese perspektief het daarop gedui dat die mens 'n wese is wat ontologies hopen in die wêreld is. Hierdie kwaliteit van die mens wat so nou saamhang met die kern van sy le-

wensbeskouing, naamlik sy religieuse oortuiging, kan dus nie negeer word wanneer begeleiding tot doodsaanvaarding onderneem word nie. Vir die Christen begeleier en begeleide is hoop in dié sin 'n vaste geloof in Jesus Christus wat die dood namens ons oorwin het.

Ook die onderskeie doodskonsepte wat kinders van verskillende ouderdomsgroepe oor die algemeen oor die dood huldig, toon sterk elemente van hoop rakende dié onderwerp. (Daar moet egter onthou word dat geen definitiewe ouderdomme aan hierdie groepe toegedig kan word nie.) Hierdie aanname word bevestig wanneer daar besef word dat kinders van ongeveer twee en 'n half tot ses jaar, glo dat die *status quo*, naamlik dié van 'n lewende toestand, vir altyd gehandhaaf sal word. Aan dooies word dus karakteristieke kenmerke van lewende persone toegeskryf. Die dooie kan dus nog eet, speel, drink, ens. Vanaf vyfjarige tot tienjarige ouderdom word die dood wel as finaal beskou maar word dit verpersoonlik, byvoorbeeld as 'n geraamte. Die dood word op hierdie stadium beskou as 'n gebeurte in die verre toekoms. Vanaf elfjarige ouderdom begin die kind oor die dood dink soos die volwassene (Gordon en Klass 1979: 30 – 32) en ervaar hy ook die emosies wat sowel sterwende en geliefdes ervaar wanneer hulle met die dood gekonfronteer word (sien 3.2). Hierdie sieninge van die dood by kinders van verskillende ouderdomme toon in den brede ooreenkoms met die ontwikkelingsfases in terme van kognitiewe operasies, soos geïdentifiseer deur Piaget, naamlik die pre-operasionele fase (vanaf twee tot sewe jaar), die konkrete operasionele fase (vanaf sewe tot elf jaar) en die formele operasionele fase (vanaf elf tot vyftien jaar) waartydens kinders onderskeidelik sake as onomkeerbaar, omkeerbaar en uiteindelik sowel wetenskaplik as abstrak beskou (Townsend en Thornburg 1980:18). Desnieteenstaande hierdie onderskeiding met betrekking tot die kognitiewe ontwikkeling van die kind reken Ordal (1983 – 1984:252) egter dat inligting rakende die dood op 'n intellektuele en eerlike manier aan 'n kind van enige ouderdom verskaf kan word aangesien 'n kind alles logies probeer verstaan.

3 Aspekte wat in ag geneem moet word tydens opvoeding tot doodsaanvaarding

3.1 Inleiding

Soos uit die historiese terugskou asook die huidige beskouing van kinders op verskillende ouderdomme oor die dood blyk, kan opvoeding tot doodsaanvaarding nie sonder die figurering van die brandpunt van die lewensopvatlike, naamlik die religieuse, aan die opvoedeling gebied word nie.

Aangesien daar algemeen aanvaar word dat direkte omgang met terminaliteit (by sowel volwassenes as kinders) lei tot 'n meerdere aanvaarding van die dood, is dit wenslik dat kinders die geleentheid gegun word om, soos wat hul gereedheid en belangstelling toon in die dood, betrek te word

by die omsien na 'n familielid of vriend waarvoor die prognose op herstel nie goed is nie. Aangesien daar bevind is dat die dood 'n onderwerp van belangstelling by kinders is vanaf die vroeë ouderdom van drie jaar (Gordon en Klass 1979:29), moet ouers en/of mede-opvoeders egter deeglik kennis dra van die fases tot doodsaanvaarding sodat hulle vroeë daaromtrent eerlik en opreg beantwoord kan word. Dit spreek vanself dat ouers en mede-opvoeders bedag daarop sal wees dat 'n openlike vertrouensverhouding voortdurend gehandhaaf word en dat begrip en respek vir kinders se konsep van die dood getoon word.

Soos alreeds gemeld as uitkoms van die historiese ondersoek, wat ook korrelasie toon met die sieninge wat die kind aangaande die dood huldig, is die mens hopen in die wêreld en moet die kern van hoop, naamlik die religieuse, geïnkorporeer word wanneer die kind onderrig aangaande die dood ontvang.

Alhoewel die skrywer dus die mening huldig dat kinders moet deelneem aan die begeleiding van die ernstige siek persoon omdat die kind daardeur tot 'n realistiese konsep van die dood kom wat nie onderhewig is aan verbeeldingsvlugte nie — wat soms verwronge kan wees — moet daar egter gewaak word om nie 'n kind enigsins teen sy sin te laat deelneem aan gemelde gebeure nie. Die kind moet ook nie blootgestel word aan gebeure wat hy, met sy individualiteit, as traumaties mag ervaar nie.

3.2 Fases tot doodsaanvaarding

Sekere fases van geestesingesteldheid waardeur 'n persoon beweeg, wat die nadering van sy eie dood in die gesig staar, of enige ander traumatiese ondervinding beleef, kan onderskei word. Dit moet egter nooit uit die oog verloor word dat hierdie fases nie as geïsoleerde entiteite beskou moet word nie aangesien hulle selde in die praktyk mekaar noodwendig netjies in 'n spesifieke volgorde opvolg — hulle kan dus eerder onderskei as geskei word. Ook moet die afleiding nie gemaak word dat al die fases noodwendig beleef word nie. Die volgorde van hierdie fases van geestesingesteldheid word in hierdie hoofstuk en in die geraadpleegde literatuur egter in 'n besondere volgorde aangebied omdat dit gevind is dat die aksentuering van 'n besondere stadium van konfrontering met die dood gewoonlik dié spesifieke verloop aanneem. Ook moet daar onthou word dat familie en vriende, wat in noue samevoeling leef met die persoon wat moontlik mag sterf, ook onderworpe is aan die belewing van hierdie fases tot doodsaanvaarding.

Die pedagogiese relevansie van hierdie fases tot doodsaanvaarding word duidelik wanneer in ag geneem word dat dieselfde emosies wat deur die terminale pasiënt ondervind word ook deur kinders, hoofsaaklik dié vanaf die ouderdom van ongeveer elf jaar, beleef word. Dit sou beteken dat kennis aangaande dié fases ook van waarde sou wees tydens informele peda-

gogiese situasies tuis wanneer kinders met die naderende dood van 'n familielid of vriend gekonfronteer word. Benewens die verskaffing van inligting aangaande die dood waarop die kind mag aandring, kan kennis aangaande die fases tot doodsaanvaarding dus aangewend word om die kind beter te begryp indien hyself hierdie emosionele fases sou ervaar.

Die pedagogiese noodwendigheid van hierdie feite as opvoedingsinhoud dwing hulself weer eens na die oppervlakte as daar in ag geneem word dat die jeug (soos wat hulle gereed is vir kennis aangaande die onderwerp) nie slegs opgevoed word om sterwendes by te staan nie, maar deur opvoeding aan die hand van dié inhoud alreeds aan die aanvaarding van die realiteit van hulle eie naderende dood "werk", sodat hulle nie, volgens Kübler-Ross 1974:3, (soos aangehaal by die begin van hierdie hoofstuk) "would ... have to go through all the stages when they are terminally ill and have so little time to deal with unfinished business." Laasgenoemde stelling mag moontlik vir persone wat nie bekend is met die werk van Kübler-Ross nie fatalisties klink, amper asof 'n mens alles uit die lewe moet haal voordat hy finaal letterlik en figuurlik begrawe word. Dit is egter nie waarom Kübler-Ross aangehaal is nie, maar eerder omdat die bekendstelling van die kind aan thanatologiese inhoude soos wat hy daarvoor gereed is, die opvoeder 'n gulde geleentheid bied om die kosbaarste lewensinhoud (wat dikwels "unfinished business" vir hierdie skrywer impliseer) naamlik dié rakende die kern van die lewensopvatting, dit wil sê dié met betrekking tot die geloofsoortuiging, aan die kind te ontsluit omdat daar nie werklik sinvol aan die dood sonder religieuse inhoude gedink kan word nie. Hierdie aspek vind vergestaltung in die "Death Education"-kurrikulum van Gordon en Klass in hul doelstelling vir "grade 6 en 7"-leerlinge, naamlik "(o)m die student te help om 'n lewensfilosofie te ontwikkel" (sien punt 4 van hierdie hoofstuk). Die paar voorbeelde van die doodsbekouing van 'n paar vroeëre beskawings soos verstrekkend onder punt 2 van hierdie hoofstuk bevestig die aanname dat beskouinge oor die dood hand aan hand met godsdienstige beskouinge gaan. Dit is interessant om daarop te let dat Kübler-Ross, wat aanvanklik 'n agnostiese lewensiening gehuldig het, deur haar studie van die dood (oftewel thanatologie) oortuig is van die onsterflikheid van die menslike gees.

Voorlopig kan daarop gelet word dat die fases tot doodsaanvaarding wat beleef word deur 'n ernstige siek persoon, en waaraan 'n kind blootgestel word wanneer hy informeel betrek word indien 'n familielid die dood in die gesig staar, figureer in die kurrikulum van Gordon en Klass vir "Death Education" in hul doelstelling "To help the student affectively deal with the idea of personal death and the deaths of significant others". Laasgenoemde impliseer opvoeding tot doodsaanvaarding aangesien die verbalisering van die kind oor sy beleving van emosies aangaande die dood (wat noodwendig ooreenstemming sou toon met die fases tot doodsaanvaarding aangesien die fases tot 'n mindere of meerdere mate oor die algemeen figureer in die mens se emosies aangaande die dood) aanbeveel word. Dit

wil dus voorkom asof die vryheid wat die kind gegun word om sy gevoelens rakende die dood te verbaliseer bydra tot 'n groter aanvaarding daarvan. Dit is ook interessant dat die “dynamics of aging and death”, wat uit die aard van die saak ook die belewing van die ernstige siek en sterwende pasiënt aksentueer, ook figureer in Gordon en Klass se “Death Education”-kurrikulum (sien punt 4 van hierdie hoofstuk).

Vervolgens word daar kortliks stilgestaan by die verskillende fases van geestesgesteldheid, soos aanvanklik geïdentifiseer deur Kübler-Ross, wat die ernstige siek pasiënt en sy dierbares beleef word naamlik ontkenning, woede, onderhandeling (“bargaining”), depressie en aanvaarding van die dood.

3.2.1 Ontkenning

Ontkenning kan beskou word as 'n normale reaksie ten einde die impak van 'n swak prognose, wat die moontlikheid van 'n sterfte kan impliseer, te temper sodat dit psigies gehanteer kan word.

Dr Ruth Kopp (1980:17) huldig die opinie dat slegs 'n derde van die informasie wat sy en haar eggenoot aan pasiënte meedeel wat kanker het, onthou word. “Selective hearing” word deur haar beskou as karakteristiek van ontkenning. Ander wyses waarop ontkenning kan manifesteer is die “ignorering” of “blindheid” ten opsigte van die simptoom. Laasgenoemde word onder andere dikwels waargeneem by vroue wat nie die moontlike simptome van borskanker aan mediese ondersoek onderwerp nie. Sommige persone is wel deeglik bewus van hul simptome maar toon 'n doellose gewag om te kyk of die simptoom nie vanself sal verdwyn nie, voordat mediese hulp gesoek word, terwyl uitstel van slegs 'n maand in sekere gevalle kan beteken dat dit te laat is om 'n lewe te red. Alhoewel daar begrip vir ontkenning getoon moet word deur die geneesheer en familieleden omdat dit die element van hoop, waarsonder die mens nie sinvol kan lewe nie, bevat, moet daar egter gewaak word dat kosbare tyd in terme van mediese behandeling nie verlore gaan nie. Die aanhoudende geestelike verwerping van dieselfde diagnose deur verskeie geneesher is ook 'n wyse van ontkenning wat dikwels waargeneem kan word en wat effektiewe mediese behandelingstyd negatief kan beïnvloed. Dr Kopp (1980:33) is van mening dat die pasiënt se aanvanklike ontkenning van die moontlikheid van 'n naderende sterfte behoort te transendeer tot 'n tipe van ontkenning wat sy die “not yet” “denial” (wat ook kortliks onder die opskrif onderhandeling bespreek gaan word) noem. Dié tipe ontkenning beskou sy as 'n positiewe element wat erken moet word omdat dit volgens haar meehelp tot die vervulling van 'n vol lewe. Ook Kübler-Ross erken die indirek positiewe element in die “not yet” “denial” aangesien sy glo dat die pasiënt met 'n terminale siekte nie van sy hoop ontnem moet word nie. Sy getuig immers van pasiënte wat 'n goeie lewe lei alhoewel geneesher self geen hoop op

enige herstel vir hulle gehad het nie. Laasgenoemde beteken egter nie dat valse hoop aangewakker moet word nie. Eerder as om oneerlik te wees, beveel Dr Kopp aan dat mens 'n nie-kompromitterende ("non-committal") houding behoort in te neem. Indien 'n persoon sou "verkies" om in 'n staat van ontkenning te verkeer, beveel Kübler-Ross (1974) aan dat hul ontkenning erken en gerespekteer moet word en dat hulle nie geforseer moet word om hul ontkenning te erken omdat dit die wens is van diegene rondom hulle nie.

Ontkenning aan die kant van mediese dokters en gesinslede ten opsigte van die pasiënt se siekte word nie aanbeveel nie omdat dit moeilik is om die graad van ernstigheid van sy toestand vir hom weg te steek (ten spyte van sy moontlike ontkenning daarvan) vanweë 'n mens se fyn aanvoeling vir "aangeplakte" (onegte) optredes van persone wat wel ingelig is omtrent die ware toedrag van sake. Dit word dus aanbeveel dat persone (met die uitsluiting van dié wat lei aan ernstige geestesafwykinge soos skisofrenie) ingelig word dat hul ernstig siek is; let wel, nie dat hulle besig is om dood te gaan nie. Weerhouding van feite kan ongewenste gevolge inhou. Kommunikasie tussen 'n ernstige sieke en sy gesinslede en vriende kan onnatuurlik voorkom mits die pasiënt oningelig is omtrent die ernstige graad van sy siekte; selfs beide partye — sowel pasiënt as familie- en/of gesinslede — mag albei 'n front van oningeligte "natuurlikheid" voorhou terwyl dit in werklikheid die begeerte van die ongesonde persoon is om openlik oor ongedane sake te praat en om sodoende sy sake in orde te kry.

Dit is interessant om daarop te let dat Kübler-Ross (1986:32) bevind het dat die reaksie van pasiënte op die mededeling dat hulle aan 'n ernstige siekte ly tot 'n groot mate afhang van die mate waartoe die mediese dokter sy persoonlike inisiële vrese en onsekerheid aangaande die realiteit van sy eie dood oorkom het. Hierdie stelling bevat belangrike pedagogiese implikasies indien aanbieding van leerinhoud aangaande die dood aan formele opvoedkundige instellings (sien punt 5 van hierdie hoofstuk) in oorweging geneem word aangesien "opvoeders", wat nie hul vrese en onsekerhede aangaande die realiteit van die dood oorkom het nie, pedagogies onbevoeg is om so 'n taak te onderneem.

3.2.2 Woede

Die fase van ontkenning word gewoonlik opgevolg deur 'n fase van woede. Laasgenoemde word gewoonlik lukraak op medemens, wat nie een van die ongelukkiges is wat met die vraag "Waarom juis ek?" worstel nie, uitgehaal. Hierdie woede impliseer in werklikheid dat die persoon aandag soek om sy medemens te laat verstaan dat hy nog nie dood is nie. Daarom is besoeke in hierdie tyd waartydens daar in die sieke as persoon belanggestel word van die uiterste belang, alhoewel 'n besoek inderdaad woede kan ontketen omdat die besoeker deur die sieke beleef word as 'n simbool van die lewe.

Uit wat tot dusver gesê is, is dit egter te verstane dat dit irrasioneel sou wees om die irrasionele woede van die pasiënt as 'n persoonlike aantyging te beskou. Besoeke is ook belangrik sodat daar aan hierdie woede uiting gegee kan word ten einde die manifestering van nuwe-simptome soos ernstige depressie, bizarre gedrag, 'n gevoel van hulpeloosheid, verminderde geestelike en fisiese aktiwiteit, oordrewe slaapure tydens die dag asook ander fisiese simptome, soos byvoorbeeld die onvermoë om te sluk vanweë die spiersametrekking van die esofagus (slukderm), voorkom kan word. (Laasgenoemde probleem kan sulke drastiese afmetings aanneem dat dit selfs beskou kan word as 'n passiewe vorm van selfmoord.) 'n Pasiënt kan dus van sy woede ontslae raak wanneer 'n persoon gewillig is om te luister en nie geneig is om die rede vir ontevredenheid weg te praat nie. Wanneer die luisteraar bereid is om aan die sieke te erken dat hy ook ontevrede sou wees indien hy homself in 'n identiese situasie sou bevind, betoon hy inderdaad sy begrip en agting aan die terminale sieke as lewende mens. Dit kan selfs gewens wees om die sieke te vra of hy kwaad is indien laasgenoemde hom kommunikatief onttrek, sodat gesprekkekanale ter uiting van woede oopgemaak word indien die sieke sou verkies om dit te gebruik.

Vir sekere Christene wat die idee huldig dat hulle nie mag kwaad word nie, kan woede egter ongemanifesteerd bly vanweë die feit dat die woede teen God gekoester word en daar geglo word dat daar nie met die Allerehoogste geargumenteer mag word nie. Gelowiges behoort daarop gewys te word dat dit nie nodig is om God te "beskerm" deur hul woede vir Hom weg te steek nie. Talle Skrifgedeeltes (byvoorbeeld Jesaja 1:18) kan aan hulle voorsien word wat daarop dui dat God wel nadat Hy direk deur mense gekonfronteer is, 'n antwoord verskaf het. Daar kan aan hulle gewys word dat God wil kommunikeer en beter insig in die situasie sal verskaf.

Die gevaar verbonde aan 'n persoon wat in 'n staat van woede vasgevang is, is dat hy deur mense vermy word vanweë die onaangename atmosfeer wat hom omring alhoewel sulke pasiënte juis van die eensaamste mense is en inderdaad persoonlike kontak nodig het. Persone wat nuwe kontak met moeilike pasiënte het, moet probeer onthou om nie die pasiënt se woede as 'n persoonlike aantyging te beskou nie, maar eerder poog om die gevoelens van frustrasie en hulpeloosheid empaties te begryp. Indien die sieke se gedrag só moeilik raak dat die gevaar ontstaan dat die verhouding heeltemal afgetakel kan word, moet daar liefse 'n tydelike psigologiese distansie gehandhaaf word ten einde totale vervreemding te voorkom.

Mense wat veral slagoffers van intense woede kan word is diegene wat 'n baie ordelike bestaan gevoer het en ewe skielik hulself in 'n hulpelose staat bevind. Ontevredenheid kan egter verlig word indien die pasiënt steeds keuses gegee word sodat hy nie voel dat hy alle beheer oor sy lewe verloor het nie. Sodanige keuses kan onder andere insluit dat die sieke kies wanneer hy besoek wil word, in kontak bly met die beroep wat hy beoefen, indien enigsins moontlik en, indien hy daarvoor te vinde is, take waarvoor hy verantwoordelikheid was, aan iemand anders te leer. Sodoende kan kom-

munikasie en 'n stewige verhouding ook moontlik bevorder word sodat diegene aan wie take opgedra is, raad kan vra van die sieke.

Behalwe dat kinders informasie, relevant tot hierdie fase, sou wou verlang indien hul byvoorbeeld sou opmerk dat 'n persoon wat gewoonlik opgeruimd is, "vreemd" optree, moet ouers en medebegeleiers ook daarop bedag wees dat kinders self woede mag ervaar. Dit sou dus impliseer dat kinders ook die kans gegun word om kwaad te word sonder die aanwakkering van skuldgevoelens deur opvoeders, selfs al sou kinders se woede teen 'n sterwende gerig wees vanweë die feit dat laasgenoemde hul gaan verlaat. Selfs ten opsigte van moontlike formele onderrig behoort die kind toegelaat te word om sy woede te bewoord. Oaks en Bibeau (1987:421) verklaar dat fisiese aktiwiteit 'n uitstekende alternatief bied vir die ontlasting van woede. Ook is kennis aangaande dié fase vir opvoeders nodig ten einde te verhoed dat sensitiewe kinders in die teenwoordigheid geplaas word van 'n geliefde wanneer laasgenoemde woede ervaar wat die kind mag ontstel.

3.2.3 Onderhandeling

Soos alreeds gemeld tydens die bespreking van ontkenning, kan onderhandeling beskou word as ontkenning op 'n hoër vlak. Alhoewel die pasiënt sy siekte en die moontlikheid van 'n naderende dood beleef, word daar soms gekibbel vir tyd deur te hoop dat 'n sekere belangrike gebeurtenis, byvoorbeeld die troue van seun of dogter, eers beleef kan word voordat die dood intree. Sodanige onderhandeling gaan gewoonlik gepaard met 'n implisiete ingesteldheid dat daar nie weer vir "uitstel" gevra sal word nie en dat goeie gedrag van sy kant as rede kan dien vir dié vergunning. Die positiewe ingesteldheid (hoop) het in sommige gevalle 'n gunstige uitwerking op die fisiese gesteldheid van die pasiënt. Alhoewel "uitstel" gevra word met die intensie dat dit nie weer versoek sal word nie, is daar gevind dat "uitstel" oor die algemeen weer aangevra word sodra daar aan die een versoek voldoen is. Nodeloos om te sê dat daar saam met die sieke gehoop moet word op sy belewing van 'n spesifieke gebeurtenis en alles moontlik gedoen moet word om sy wense vir hom waar te laat word.

Indien "uitstel" deur 'n kind gevra word vir 'n ouer of vriend moet dit, soos in die geval van die ernstige siek persoon, hopenoeg begryp word.

3.2.4 Depressie

Persone wat aan 'n terminale siekte ly is gewoonlik met tye depressief en die periode waartydens dit oor die algemeen sterk figureer, is die fase wat dié opvolg waartydens onderhandeling geaksentueer is. (Daar word weer eens daarop gewys dat die fases tot doodsaanvaarding onder bespreking

nie noodwendig die verskafte verloop aanneem nie en dat fases mekaar onwillekeurig kan afwissel.)

Depressie word geklassifiseer as reaktiewe depressie of voorbereidende rou. Met eersgenoemde word die rou oor dinge wat verlore is vir die sieke geïmpliseer, terwyl voorbereidende rou die treur oor dinge wat in die toekoms verlore gaan wees behels. Weer eens is dit nodig dat begrip vir dié geestestoestand getoon sal word en dat dit waaroor die treurende sieke rou nie met 'n valse vrolikheid probeer verdwerg word nie. Siekes bevind hulself somtyds in 'n baie geïsoleerde omgewing juis vanweë die onvermoë van vriende en gesinslede om oor die dood te praat.

3.2.5 Aanvaarding

Aanvaarding beteken berusting in en vrede met jou situasie. In terme van die mens en sy sterflikheid impliseer dit 'n aanvaarding van die feit dat hy onvermydelik die tydelike met die ewige gaan verwissel. Aanvaarding van die dood is dus nie slegs 'n sogenaamde laaste fase wat die lyster aan 'n terminale siekte soms bereik sodat hy in volle vrede sy dood tegemoet gaan nie, maar eerder 'n aspek wat elke mens ongeag sy huidige stand van gesondheid moet nastreef sodat hy 'n tevrede mens in die lewe ten opsigte van die dood kan wees. Aldus Kübler-Ross (1980:48):

the stage of acceptance simply means that people have faced they are finite, that they live in a different quality of life with different values, that they learn to enjoy today and not worry too much about tomorrow and that they hope they still have a long, long time to enjoy this kind of life.

Die dood kan egter slegs in vrede tegemoet gegaan word indien dit verhelder word deur die lig van die mens se religieuse oortuiging wat vir hom 'n ewige lewe waarborg. Vir die Christen het Christus reeds na Sy oorwinning oor die dood vir die gelowige 'n permanente tuiste voorberei.

Vanweë die skrywer se mening dat die aanvaarding van die dood as 'n realiteit van die lewe slegs sinvol bereik kan word indien die dood beskou word in die lig van religieuse oortuiging, word daar aangevoer dat wanneer opvoeding tot doodsaanvaarding aan die kind op nie-formele, informele of formele vlak gebied word, dit duidelik met godsdienstige oortuiginge gekoppel word.

3.3 *Essensiële modi van menswees ten opsigte van fases tot doodsaanvaarding*

Uit die voorafgaande bespreking kan 'n mens aflei dat sekere aspekte eie aan die mens hom in staat stel om sy medemens wat ernstig siek is en vir wie die prognose op herstel nie goed lyk nie te help ten einde tot 'n grotere

of algehele aanvaarding van die dood te kom. Hierdie aspekte toon hul pedagogiese verwantskap en noodsaaklikheid wanneer in ag geneem word dat kinders deur sowel die waarneming as die toepassing van hierdie aspekte (naamlik kommunikasie, empatie, humor en hoop) deur volwassenes, asook deur die eie implementering daarvan tot 'n meerdere aanvaarding van die dood kan kom. 'n Ander rede waarom hierdie aspekte ten opsigte van kinders moet figureer wanneer begeleiding tot doodsaanvaarding pedagogies tot vergestaltung kom, is die feit dat die aspekte afgelei is uit die fases van geestesingesteldheid tot doodsaanvaarding wat sowel die sterwende as familie en vriende (en dus ook kinders — soos gemeld hoofsaaklik dié vanaf ongeveer elfjarige ouderdom —) ervaar. Inligting met betrekking tot hierdie modi van menswees wat spesifiek betrekking het op die sterwende, mag ook nuttig aangewend word deur ouers en/of onderwyssers indien 'n kind meer inligting daaromtrent sou verlang. Kinders behoort ook, volgens hierdie skrywer, toegelaat te word om hierdie natuurlike wyses van menswees spontaan te laat manifesteer indien die situasie dit sou toelaat. So byvoorbeeld kan die kind op informele vlak betrek word by die terminale siekte van 'n bekende of spontaan deelneem tydens formele opvoeding tot doodsaanvaarding.

3.3.1 Kommunikasie

Effektiewe tweerigting-kommunikasie, verbaal sowel as nie-verbaal, is van kardinale belang ten einde 'n sieke se laaste lewensdae so sinvol moontlik te laat verloop. Die aard van die kommunikasie moet egter hoofsaaklik deur die pasiënt bepaal word. Laasgenoemde uitgangspunt vergemaklik sake aansienlik omdat die besoeker enersyds nie ongemaklik hoef te wonder waaroor om te praat om 'n geselskap te laat vlot nie en andersyds nie meer die idee hoef te huldig dat die dood as 'n taboe-onderwerp beskou moet word nie.

Selfs onsekerheid by vriende en gesinslede aangaande die wyse waarop die sieke bygestaan moet word om sake vir laasgenoemde so maklik as moontlik te laat verloop kan direk aan hom oorgedra word. Kübler-Ross (1974:11) beskou hierdie ekspressie van die erkenning van die ambivalente gevoelens van diegene wat na die sieke omsien as 'n positiewe aspek aangesien dit op sy beurt aan die sieke die vertroue skenk om sy eie onsekerheid uit te druk sodat daar saam na oplossings gesoek kan word.

Om verbale kommunikasie aan te help kan 'n besoeker aan die terminale persoon vra of daar iets is wat hy vir hom kan doen en of daar moontlik iets is wat hom pla. Kübler-Ross (1974:9) noem in hierdie verband die pragtige voorbeeld van pasiënte wat op die gemelde vraag soms net aan die besoeker vra dat hul hand vasgehou word. Sommige word sodanig die geleentheid gebied om hul wens uit te spreek om verbaal met ander te kommunikeer. Dit blyk dus dat daar weggebreek moet word van die so dikwels geforseerde kommunikasie om 'n siekbed. Deur normaal op te tree, word

die sieke in staat gestel om op 'n meer natuurlike wyse sy kwelvrae uit te spreek hetsy dit konkrete praktiese sake soos begrafnisreëlins of die opstel van 'n testament, of abstrakte filosofiese aangeleenthede soos geloofsoortuiging aangaan.

Indien 'n pasiënt uiters irriterende gedrag openbaar, kan dit aan hom/haar meegedeel word aangesien dit tot vertroue kan lei vanweë die eerlikheid van die besoeker. Soos reeds gemeld moet simpatie egter met die pasiënt se woede getoon word, aangesien woede 'n noodsaaklike manier is om van opgekropte aggressie ontslae te raak.

By getroude pare, waarvan een van die twee aan 'n terminale siekte ly, is 'n oop tweerigting-kommunikasiekanaal onontbeerlik. Sodoende beleef beide partye geborgenheid. Selfs steun wat onder meer rooskleurige omstandighede deur die sieke aan 'n wederhelf gebied is, hetsy fisies of psigies, kan en moet nog onderneem word indien dit enigsins moontlik is vir die ongestelde. Dit kan selfs gebeur dat die gelukkigste en mees vervullende huwelikstydperk juis saam geniet word in die periode waartydens 'n huweliksgenoot se lewe bedreig word deur 'n terminale siekte vanweë die feit dat hulle gedring is tot eerlike kommunikasie wat voorheen op 'n laer vlak fungeer het. Nie-verbale kommunikasie in die huwelik tydens hierdie periode is ook van die uiterste belang. Daar word selfs aanbeveel dat daar, na oorlegpleging met 'n geneesheer waarmee 'n goeie vertrouensverhouding onontbeerlik is, steeds uiting gegee word aan die intiemste kommunikasievorm, naamlik geslagsgemeenskap.

Met 'n pasiënt wat aan spraakverlies ly kan 'n "monoloë dialoog" gevoer word. Dit kom daarop neer dat geantisipeerde vrae aan die sieke ge vra word wat bloot vereis dat die pasiënt op 'n positiewe of negatiewe wyse respondeer deur een of ander teken. 'n Pasiënt wat aan spraakverlies ly kommunikeer ook deur nie-verbale simboliese taal byvoorbeeld die uitdrukking op die gesig. 'n Uitdrukking van vrees sou byvoorbeeld weer aanleiding gee tot 'n reeks vrae ten einde die rede van sy vrees te identifiseer en dit te verlig.

Die invloed van musiek om kommunikasie met eensame mense te bewerkstellig is 'n terrein wat ondersoek verg. Kübler-Ross vertel byvoorbeeld van 'n dame wat semi-bewusteloos vir weke alleen in 'n kamer gelê het. 'n Musiekterapeut het op 'n dag 'n deuntjie op haar kitaar in die dame se kamer gespeel. Die pasiënt het haar oë oopgemaak en saamgesing en met trane van blydschap verneem hoe op dees aarde die musiekterapis geweet het dat dit haar lieflikoosde gesang is (Kübler-Ross 1974:43).

Die vermoë van 'n sieke se sensitiwiteit ten opsigte van klank blyk om eers op 'n baie laat stadium van 'n mens ontnem te word. In baie gevalle het bewustelose pasiënte getuig dat hulle bewus was van dit wat in hul teenwoordigheid gesê is. Bewyse bestaan selfs dat dit wat gesê is die geestestoestand van die pasiënt beïnvloed het. Die moontlikheid bestaan dus dat 'n mens belangrike inspirerende woorde doeltreffend aan 'n pasiënt kan oordra. Dié skrywer distansieer homself egter, op grond van Skriftuurlike gronde, van enige eksperimente soortgelyk aan dié wat aan seke-

re navorsingsinstansies byvoorbeeld die “Society for Psychical Research” te Londen uitgevoer word waar daar gepoog word om met dooies te kommunikeer⁴. Deuteronomium 18:10 – 12 lees: “Daar mag niemand by jou gevind word wat sy seun of sy dogter deur die vuur laat deurgaen — wat met waarsêery, goëlyery of met verklaringe van voortekens of towery omgaan nie, of wat met besweringe omgaan, of wat ’n gees van ’n afgestorwene vra of ’n gees wat waarsê, of wat die dooies raadpleeg nie. Want elk- een wat hierdie dinge doen is vir die HERE ’n gruwel; en om hierdie gruwels ontwil verdryf die HERE jou God hulle voor jou uit.”

Die feit dat begeleiding rondom die dood nie alleen impliseer dat die sterwende alleen leiding ontvang nie, maar ook sy gesinslede en dierbares, bring ook ’n verantwoordelikheid mee vir vriende van dié wat in ’n intieme verhouding met die sterwende staan. Alleen effektiewe kommunikasie sal egter dié wat hulp wil verleen in staat stel om te bepaal in watter geestes- toestand die hulpbehoewendes verkeer en wat gedoen kan word om hulle te help. Daar moet in gedagte gehou word dat die dierbares van die sterwende dikwels ’n agterstand vertoon in terme van die fases van geestesin- gesteldheid en nie altyd in dieselfde moment verkeer as wat die sterwende hom bevind nie. (Daar is byvoorbeeld dikwels gevind dat ’n sterwende al- reeds sy eie naderende dood aanvaar het terwyl gesinslede nog in die fase van ontkenning verkeer.)

Kinders van sterwende dierbares tussen die ouderdomme van vier tot twaalf jaar kommunikeer baie maal hul smart op simboliese nie-verbale wyse soos onder andere deur die maak van tekeninge (bv. die tekening van ’n omgekeerde tafel omdat die kind besef dat sy sterwende moeder nie weer daar saam met hulle sal kan eet nie, of die tekening van ’n vrou met groot, rooi bene wat die siektetoestand van ’n moeder verbeeld (Sien o.a. Kübler-Ross 1985:13). Sulke tekeninge kan gebruik word om ’n aansluitingspunt vir kommunikasie te vind sodat hulpverlening kan plaasvind. Simboliese tekeninge kan egter ook gemaak word om kinders van wie ’n dierbare sterwende is, te lei tot doodsaanvaarding. Kübler-Ross (1985:15) vertel van die geval van ’n “third-grader” en ’n “kindergartener” aan wie slegs meege- deel is dat hul sterwende moeder hemel toe gaan en hul as gevolg van hul frustrasie onttrek het van enige sosialisering met hul maats. Toe Kübler-Ross aan hulle verduidelik het dat hul moeder ’n daadwerklike toekoms het aan die hand van ’n allegorie van ’n kokon (wat sy geteken het) waar- van die papie (die huidige toestand van die moeder) uitbroei vanuit haar kokon (die liggaam oftewel huis) sodat sy ’n vlinder kan word, het die kin- ders weer gesosialiseer en selfs hul maats spontaan begin begelei ten op- sigte van doodsaanvaarding aan die hand van die gemelde allegorie. Kin- ders ouer as twaalf, adolessente en volwassenes kommunikeer dikwels deur middel van verbale simboliese taal (Kübler-Ross 1985:19) en ’n sensitiewe gees ten opsigte van dié aspek kan ook meehelp om geestelike lyding te versag deur eerlike kommunikasie wat nie hoop met betrekking tot ’n toe- komsperspektief van óf sterwende óf agterblewene uitsluit nie.

Die besef van die bevorderlikheid van die warm en bekende atmosfeer van die sterwende se huis vir openlike kommunikasie, het daartoe gelei dat pasiënte toegelaat word om huis toe te gaan waar enigsins moontlik.

Die feit dat kinders toegelaat moet word om te kommunikeer met 'n sterwende ten einde tot doodsaanvaarding te kom word beklemtoon deur Kübler-Ross (1974:33) wanneer sy sê: "It is from our dying patients that we learn the true values of life, and if we could reach the stage of acceptance in our young age, we would live a much more meaningful life, appreciate small things, and have different values."

3.3.2 Empatie

Die inleef in die sterwende se beleweniswêreld is sekerlik volgens die skrywer dié faktor wat die meeste sin aan die sterwende se leefwêreld verleen aangesien dit nie net sy eensaamheid verlig nie, maar hom ook laat besef dat mense hom verstaan sover dit in hulle vermoë is. Empatie berus natuurlik tot 'n groot mate op effektiewe kommunikasie hetsy verbaal, nie-verbaal of verbaal én nie-verbaal.

'n Empatiese houding verseker dat die sterwensbegeleier die ontkenning van 'n persoon se terminale siekte verstaan en hom nie voortstu in 'n fase waarvoor hy nie gereed is nie; empatie het 'n begrip vir 'n sieke se woede tot gevolg; verder het empatie ten gevolg dat daar saam gehoop word dat die onderhandeling ("bargaining") van die sieke sal materialiseer sodat sy lewe gespaar word totdat 'n belangrike gebeurtenis plaasgevind het; empatie lei tot die begryping van depressie en sorg dat 'n hand vasgehou word terwyl die sterwende dekteer⁵.

Vanweë die feit dat die terminale pasiënt en dié se naasbestaandes, soos gemeld, nie dikwels op dieselfde fase van geestesingesteldheid verkeer nie, kan die rol van vriende van die sterwende wat moontlik 'n meer objektiewe houding ten opsigte van die situasie kan inneem en juis as gevolg daarvan beter met die terminale pasiënt kan identifiseer, nie onderskat word nie.

Vanweë die feit dat kinders op verskillende ouderdomme nie dieselfde doodskonsepte huldig nie (sien laaste gedeelte van 2.3) sou dit volgens hierdie skrywer sinneloos wees om te verwag dat klein kindertjies, wat nog nie die dood as iets onomkeerbaar beskou nie, dieselfde mate van empatie vertoon as kinders wat reeds dieselfde sieninge oor die dood huldig as volwassenes. Die volwassene wat die kind lei tot doodsaanvaarding moet egter empatie toon met die kind se interpretasie van die gebeure, ongeag die kind se ouderdom.

3.3.3 Hoop

Hoop is deurlopend in al die fases tot doodsaanvaarding en kan nie negeer word nie. Eers word daar gehoop om 'n ander diagnose, dan word daar

gehoop op herstel; daar word gehoop op 'n verlenging van lewe en dan word daar berus in die hoop op die ewigheid. (Laasgenoemde se ontologiese aard het deur die verledestudie aangaande die doodskonsep na vore getree.) Vir die ware Christen impliseer hoop egter 'n vaste wete dat die ewige rus nie 'n ewige niks beteken nie.

Opvoeding van die kind tot doodsaanvaarding sonder die vestiging van die hoop op die hiernamaals sou pedagogies onverantwoordbaar wees aangesien dit die kind die kern (die religieuse) van die lewensopvatting, wat dwarsdeur die eeue as dié belangrikste kultuurgoedere geag is (sien punt 2 van hierdie hoofstuk), ontsê. Gebeure rondom die dood bied juis die guldige geleentheid vir die opvoeder om die kind beter vertrouwd te maak met hierdie kardinale lewensinhoud.

3.3.4 Humor

Aangesien die ernstige sieke nog lewend is, moet daar so natuurlik soos wat die situasie dit toelaat met hom gekommunikeer word. Dit beteken dat die sterwende se humorsin nie sonder meer as 'n verlore faset van sy denke as gevolg van sy beproewing afgeskryf kan word nie. Dit beteken ook nie dat 'n valse vrolikheid voorgehou word nie maar dat 'n spontane reaksie op 'n snaakse insident nie onderdruk hoef te word nie. Humor mag selfs 'n goeie uitwerking op die fisiese toestand van die pasiënt hê. Salomo het in Spreuke 17:22 verklaar: "'n Vrolike hart bevorder die genesing, maar 'n verslae gees laat die gebeente uitdroog'".

In terme van begeleiding van die kind tot doodsaanvaarding beteken dit dat die natuurlike vrolike geaardheid van 'n kind nie onnodig rondom 'n siekbed deur volwassenes onderdruk word nie. Trouens, dit mag 'n positiewe effek op die geestesingesteldheid van die siek persoon hê.

4 Die pedagogiese uitdaging

As gevolg van die lewensvreemdheid ten opsigte van die dood wat daar by kinders bestaan omdat die gemiddelde ouderdom van die mens so geweldig toegeneem het (sien paragraaf 1 van hierdie hoofstuk) en die kind dus nie meer tot so 'n groot mate aan die dood blootgestel is nie, bevind die pedagogieker en die pedagoog hom voor 'n uitdaging. Hierdie uitdaging sal seker deur sommige geïgnoreer word vanweë persoonlike onsekerheid of vrees aangaande die dood. Ons sou egter ons plig versaak indien ons nie die opvoedeling inlig aangaande dié aspek van die lewe nie. Die natuurlike opvoeder van die kind, naamlik die ouer van die kind sal begeleiding tot doodsaanvaarding op die mees effektiewe wyse verrig indien hulle hul kinders, soos wat hulle toon dat hulle gereed is daarvoor, die inligting verskaf ten opsigte waarvan die kind noodbehoewend is. Die eerlike beantwoording van vrae deur ouers, wat noodwendig die religieu-

se aspek insluit, waarsonder 'n verantwoordbare beeld van die dood nie aan die kind verskaf kan word nie, is een wyse waarop die kind tot doodsaanvaarding kan kom sodat hy 'n traumabelewing gespaar kan word. Dit is egter ironies dat ouers nie hul opvoedingstaak in hierdie verband nacom nie: "Because many parents have more difficulty with death education than sex education death remains unexplored" (Murphy & Gifford 1979:35). 'n Doeltreffende manier waarop kinders begelei sou kan word tot die aanvaarding van die dood is om nie uitgesluit te word ten opsigte van die aspekte rondom die siekbed nie en selfs — indien die kind dit sou verkies — nie uitgesluit te word by die daadwerklike sterwensgebeure nie. Daar moet egter op gelet word dat die kind nie blootgestel word aan 'n gebeure wat hy as traumaties sal beleef nie — so byvoorbeeld sou dit onverantwoordbaar wees om 'n kind skielik in aanraking te laat kom met 'n sieke of sterwende wat hy lanklaas gesien het en wat sedertdien aansienlike sigbare fisiese regressie ondergaan het.

Die aankoop van literatuur wat aangeleenthede rondom die dood op kinderlike niveau verduidelik kan ook deur ouers onderneem word. Aiken (1985:179) verskaf byvoorbeeld 'n bibliografie van geskikte boeke vir drie verskillende portuurgroepe naamlik dié tussen die respektiewelike ouderdomme van drie en agt jaar, agt en twaalf jaar en dié opvoedelinge wat hulself bo laasgenoemde ouderdom bevind. Carol C Ordal verskaf in haar artikel *Death as seen in Books Suitable for Young Children* 'n opsomming en evaluering van vier-en-dertig kinderboeke wat geskik mag wees vir die drie- tot negejarige kind. (Soos alreeds uitgewys, sal kinders vanaf die ouderdom van elf jaar heelwaarskynlik op 'n meer volwasse manier redeneer oor die dood omdat die konsép van die dood van hierdie kinders ooreenstemming toon met dié van die volwassene). Ouers sal egter verplig wees om 'n deeglike studie van enige literatuur rakende die dood te maak alvorens hulle dit aan hul kinders bekend stel om sodoende te verseker dat hul kinders nie gekonfronteer word met lewensbeskoulike inhoude waarmee die ouers nie akkoord gaan nie.

Naas die inhoude rakende die dood wat die kind tuis op informele basis kan ontvang, kan daar moontlik voorsiening gemaak word dat die kind op meer formele vlak begeleiding tot doodsaanvaarding by die skool ontvang. Trouens, kurrikula in die verband is alreeds in Amerika opgestel soos byvoorbeeld dié van Gordon en Klass (1979:126–209; sien ook Aiken 1985:180–181) waarna alreeds kortliks verwys is (sien 3.2 van hierdie hoofstuk). Laasgenoemde moontlikheid gaan egter gepaard met twee onvermydelike vrae: Wie gaan dié onderrig behartig? Gaan sodanige onderrig by skole noodwendig korreleer met die lewensbeskoulike siening van alle ouers wat deur hulle kinders verteenwoordig word?

Sommige redes vir "death education" op formele basis word doeltreffend saamgevat in 'n artikel getiteld *Death Education: A Living Issue*. Daar word in hierdie werk daarop gewys dat kinders 'n begeerte het om ingelig te word aangaande die dood; dat hulle nie oor kennis aangaande die dood

en verwante onderwerpe beskik nie; dat die psigiese wording van die kind bevorder word deur “death education” aangesien laasgenoemde hulle in staat stel om sowel hul eie emosies as dié van ander te kan evalueer; dat negatiewe reaksies aangaande die dood deur “death education” verminder word; dat “death education” die kind voorberei vir die lewe en die aanvaarding van die realiteit van die dood; dat dit die taak van die skool is om die kind in te lig aangaande die dood aangesien die kurrikulum die funksie het om die kind voor te berei vir die funksies van die lewe waarvan die dood sekerlik een is (soos gemeld in die inleiding van hierdie hoofstuk) en dat “death education” leerlinge inlig aangaande sowel mediese as begrafnisdienste (Murphy & Gifford 1979:35).

In dieselfde artikel van Murphy en Gifford word daarop gewys dat die resultate verkry deur die response van ’n groep van vier-en-twintig leerlinge (uit ’n totale groep van agt-en-vyftig “fourth grade” -leerlinge aan ’n elementêre skool te Florida) getoon het dat affektiewe “death education” (in hierdie verband speel die fases tot doodsaanvaarding — sien 3.2 — sekerlik ’n rol) vrese wat verband hou met die dood verminder het. Positiewe resultate het eweneens voortgevloei uit ’n kursus getiteld “Death” te Glenrock High School te Wyoming. Na die aanbieding van dié kursus het leerlinge oor die vermoë beskik om vryelik oor die dood te praat (Murphy & Gifford 1979:36).

In ’n verslag van die “Association for the Advancement of Health Education” (AAHE) berig Eddy *et al* (1980:14 – 15) vanuit die Pennsylvania State University, Pennsylvania dat aan die aspek “Explaining death to children” die punt van 4.629 toegeken is op ’n skaal waarvoor die volgende punte-toekenning as kriteria gebruik is:

- *5 – Baie belangrik; behoort een van die hoofelemente van onderrig aangaande die dood te wees;
- *4 – Belangrik; behoort ingesluit te wees in die kurrikulum;
- *3 – Ietwat belangrik; behoort ingeluit te wees as die tyd dit toelaat alhoewel dit nie essensieel is nie.

Slegs aan drie ander aspekte, naamlik begrip vir sterwende vriende en familieledes; die betekenis van dood in Amerika; en rou, is onderskeidelik die hoëre punte van 4,800, 4,750 en 4,686 toegeken wat volgens hierdie skrywer egter ook aansluiting vind by die aspek “explaining death to children”. Die totale aantal aspekte rondom die dood wat aan toetsing onderwerp is, was 30. Die response vir die toets is verkry van 38 lede van die AAHE waarvan 26 en 9 onderskeidelik verbonde was aan kolleges of universiteite en publieke skole terwyl 3 lede die openbare sektor verteenwoordig het.

Vervolgens gaan die doelstellings van ’n kurrikulum soos voorgestel deur Gordon en Klass in hul werk *They need to know* tydens die totale skoolloopbaan van die Amerikaanse kind (“grades 1 to 12”) verskaf word ten einde aan te toon dat die kurrikulum verband hou met die fases tot doods-

aanvaarding en dat die kurrikulum sy aanvang neem met eenvoudige konsepte en ontwikkel namate die ouderdom van die kind toeneem sodat hoogs abstrakte begrippe ook uiteindelik in die kurrikulum figureer (sien 2.4 van hierdie hoofstuk). Dit is interessant om daarop te let dat die volgende aspekte wat sover onder oë geneem is onder andere daarin figureer:

- Aanvaarding van die dood gaan gepaard met die verbalisering (uiting gee) van die kind aan sy emosies wat hy aangaande die dood huldig.
- Die dood kan slegs sinvol verwerk word as dit in verband gebring word met die lewensopvatlike.
- Die opheffing van die “lewensvreemdheid” van die dood lei tot ’n aanvaarding van die dood as realiteit.

Die kurrikulum soos voorgestel deur Gordon en Klass (1979:143 – 209) sentreer rondom vier globale doelstellings:

1. Om inligting te verskaf aan studente rakende feite wat nie algemeen bekend is in hul kultuur nie.
2. Om die leerling te help om op affektiewe wyse die idee van sowel sy eie dood as dié van ander waarvoor hy omgee te verwerk.
3. Om die leerling ’n ingeligte verbruiker te maak van mediese en begrafnisdienste.
4. Om die leerling te help om sosio-etiese aangeleenthede rakende die dood te formuleer en om waarde-oordele te definieer wat uit hierdie aangeleenthede mag voortspruit.

Die vier vermelde doelstellings word verder aan die hand van spesifieke doelwitte verfyn soos aangedui in die volgende tabel:

INDEX OF CURRICULAR OBJECTIVES*

Grade	Goal 1	Goal 2	Goal 3	Goal 4
Nursery, Kinder- garten, 1,	Explore the life cycle of plants and animals in order to introduce students to birth, life, and death as part of the same cycle.	Talk about the feelings students have when they experience loss.		
	Find out what happens to dead people and pets, and explore the cemetery.			

Grade	Goal 1	Goal 2	Goal 3	Goal 4
	Identify various stages in the life cycle with special attention to the characteristics of old age.			
2, 3	Include human death within the biological life cycle. Find out what causes death.	Explore students' feelings when someone dies. Explore students' ideas of death as expressed in the culture.	Introduce funeral procedures and the funeral establishment.	
4, 5	Introduce the student to factual information about the demography of death. Introduce to the student the facts about institutions that are concerned with death.	Help children reflect upon their past ideas of death, and consolidate these views. (Student is in a transitional period to more mature concepts of death, and this topic will help formulate students' new ideas and acceptance of death as a final reality.) Children begin to accept the reality and finality of their own deaths.		Explore society's values on issues related to death and dying as presented in media ordinarily seen by young children.
6, 7	Acquaint the students with the legal and scientific definitions of death. Students study various methods of body disposal.	Help the student develop a philosophy of life and death. Students learn the appropriate social behavior at the time of death and mourning.	Help students clarify their value systems on the issue of body disposal.	

Grade	Goal 1	Goal 2	Goal 3	Goal 4
		Maturing students identify feelings they and others have in anticipating death and feelings they might have at the time of death.		
8, 9	Cross-cultural study of beliefs and customs about death in order to acquaint students with a broad range of views and practices concerning death. Understand the dynamics of aging and death and the social institutions that deal with them. Explore attitudes and stereotypes about aging in America.	Explore the students' own feelings about the aged and getting old.	Discover the medical context of dying in modern America, and introduce the student to the technology, professional duties, and attitudes surrounding death.	Introduce the students to basic ethical and social policy issues connected with dying.
10, 11	Acquaint the student with current legal and medical definitions of death, and introduce the problematic character of those definitions. Acquaint students with the legalities and problems of body and organ donation.	Make students aware of their response to loss and ways of coping with that loss. Have the students explore decisions about death and dying as these decisions would affect them and their families.	Acquaint students with the financial aspects of medical care for terminal illness and life-threatening situations. Introduce the student to a variety of methods of body disposal, current funeral practice, and relative costs.	Acquaint the student with the legal and moral issues reflected in the problems of the prolongation of life and the termination of life.
12	Survey theories about suicide and its occurrence in our culture.	Have students explore their own feelings about suicide.	Acquaint students with insurance and wills.	

Grade	Goal 1	Goal 2	Goal 3	Goal 4
		Acquaint the student with experiences connected with the crises of death and dying that may not fit into commonly accepted reality.		

* Gordon, A K & Klass, D. 1979. They need to know. New Jersey: Prentice Hall, pp 144-148.
 © Audrey K Gordon & Dennis Klass.

Indien opvoeding tot doodsaanvaarding op Suid-Afrikaanse skole aangebied word, sal dit, volgens hierdie skrywer, vanweë die direkte korrelasie met die religieuse aspek — wat hoop op die hiernamaals impliseer — wat ook duidelik tereg kom in die doelstelling “Help leerlinge om ’n eie filosofie aangaande die lewe en dood te ontwikkel” deur die godsdiensonderwyser, indien moontlik, aangebied moet word. Die feit dat opvoeding tot doodsaanvaarding slegs effektief aangebied kan word deur opvoeders wat self hul eie onvermydelike dood sinvol verwerk het, plaas ’n bykomende verantwoordelikheid op die onderwys in die verband, naamlik die effektiewe, doelgerigte opleiding van godsdiensonderwysers — of byvoorbeeld voorligtingonderwysers indien godsdiens nie as vak aan skole aangebied word nie — met betrekking tot opvoeding tot doodsaanvaarding. Indien dit nie korrek aangebied word nie, kan dit maklik ontaard in ’n pedagogies-onverantwoordbare gebeure van ’n sensasiesoekende aard. Al alternatief wat sinvol verantwoord kan word is om kenners in verskeie religieë op deeltydse basis aan te stel om dié onderrig waar te neem. Indien dit moontlik sou wees, kan probleme rakende die onversoenbaarheid van sekere ouers met die geloofsiening wat deur ’n skool gehuldig word, moontlik voorkom word.

Notas

1. Kübler-Ross, die wêreldbekende baanbreker op die nuwere siening van begeleiding tot doodsaanvaarding, wat vergestaltung in hierdie hoofstuk vind, het byvoorbeeld voorvalle teëgekom waar blinde persone wat klinies dood was, die kleur en die aard van die klere van die omstanders ten tye van die “dood” korrek kon beskryf nadat hulle geresussiteer is aangesien die “dooie” as buitestaander

kon neerkyk op die gebeure (Kübler-Ross se “Life, Death and Life after Death” in Wilson 1987:130). Talle getuienisse van persone wat klinies dood was dui op 'n na-aardse bestaan (Wilson 1987:124 – 137). Rawlings (1986:14,17,18) is egter van die skokkende opinie dat slegs die aangename herinneringe deur mense wat na-doodse ondervindinge gehad het onthou word en dat dié wat onaangenaam was so ontstellend is dat hulle deur die bewussyn van die mens geblokeer word. Laasgenoemde aanname maak hy op grond van sy ondervinding met 'n sterwende wat, in teenstelling met ander persone wat hewiglik protesteer teen die besondere behandeling, gepleit het dat hy geresussiteer word — nieteenstaande die geweldige pyn wat ondervind word tydens dié spesifieke prosedure waartydens selfs ribbes van pasiënte soms gebreek word — vanweë sy uiters onaangename gewaarwordinge in die wêreld waarin hy hom bevind het. Ná sy bonatuurlike ervaring, kon die persoon niks daarvan onthou nie. Rawlings se aanname toon ooreenstemming met die Christelike beskouing (wat dié skrywer huldig) dat 'n hemel óf 'n hel die na-aardse bestaan behels (sien byvoorbeeld Lukas 16:19 – 31 en Mattheus 11:23 – 24).

2. Die Egiptenare was politeïsties alhoewel die farao Ikhnaton (1379 v.C. – 1361 v.C.) 'n amper suksesvolle poging aangewend het om monoteïsme in te voer waar slegs die god Aton erken sou word as die onderhouer van alle dinge. Daar is gewoonlik voorkeur gegee aan 'n lokale hoofgod terwyl die ander gode beskou is as sy familieleden. Osiris, Ptah en Memphis het die menslike vorm aangeneem terwyl die ander gode wat in die prehistoriese tydperk as diere gefigureer het, in die historiese tydperk ook sekere antropomorfe eienskappe aangeneem het.
3. Wilson (1987:44 – 47) verwerp reïnkarnasie onder andere op grond van die studie van die sogenaamde wedervaringe in 'n vorige lewe deur 'n ene Jane Evans. Tydens hipnose het sy onder andere vertel dat sy 'n sekere Livonia, die vrou van 'n leraar vir die gesin van Constantius, 'n Romeinse gesant in Eboracum (die Romeinse naam vir York tydens die vierde eeu v.C.) is. Die feite het almal outentiek voorgekom totdat daar uiteindelik uitgevind is dat inligting bekom is uit 'n boek getiteld *The Living Wood* deur Louis de Wohl wat in 1947 gepubliseer is. De Wohl het 'n fiktiewe naam, soos wat hyself te kenne gegee het, naamlik Marcus Favonius Facilis, vir 'n karakter in sy boek gebruik wat ook presies so deur Jane Evans genoem is. Ook het Evans, soos Livonia in die boek, die pleknaam Verulamium verkort tot “Verulam”. Die gevolgtrekking was dat die boek onder bespreking deur Evans gelees is en dat die feit deur die jare in haar onderbewussyn gestoor is.
4. 'n Eksperiment wat poog om met die dooies te kommunikeer behels byvoorbeeld die volgende: 'n Persoon laat 'n boodskap in skrif in 'n kovert. Na sy dood word daar gepoog om met hom kontak te maak sodat die afgestorwene die kode vir die geheime skrif kan verskaf en die boodskap ontsyfer kan word om sodoende 'n wetenskaplike bewys vir die hiernamaalse bestaan te bied.
5. Die werkwoord dekateer dui op die teenoorgestelde van die Griekse selfstandige naamwoord *Kathexis*, wat die konsentrasie van psigiese energie op 'n aardse doel veronderstel. Dit dui dus op die finale losmaking van die aardse dinge. (Sien ook Kübler-Ross 1974:13.)

Bibliografie

- Aiken, L.R. 1985. *Dying, Death and Bereavement*. Boston: Allyn and Bacon.
- Bailey, R.W. 1980. *Ministering to the Grieving*. Grand Rapids, Michigan.
- Bauman, H. s.a. *Living through Grief*. Cape Town: Homes Trust Funeral Services.
- Cotterell, P. 1979. *Death: Your Questions Answered*. Eastbourne: Kingsway Publications.
- De Villiers, F. 1977. *Sterwensbegeleiding*. Johannesburg: Perskor.
- Eddy, J. et al. Jan/Feb. 1980. "Conceptual Areas of Death Education". *Health Education*. Vol. 11, no. 1, pp. 14 – 15.
- Dobihal, E.F. Jr. & Stewart, C.W. 1984. *When a Friend is Dying. A Guide to Caring for the Terminally Ill and Bereaved*. Nashville: Abingdon Press.
- Du Plessis, D.J. (ed). 1988. *Sterwensbegeleiding — 'n Christelike Perspektief*. Seminaar, 12 Maart 1988. Pretoria: Universiteit van Pretoria, Fakulteit Geneeskunde.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. 1975. *Awareness of Dying*. Chicago: Aldine.
- Gordon, A.K. & Klass, D. 1979. *They Need to Know*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Hamilton, E. & Cairns, H. 1966. *The Collected Dialogues of Plato*. New York: Pantheon Books.
- Hilliard, F.H. 1965. *How Men Worship*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Homer. 1986. *The Iliad*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
- Kopp, R.L. 1980. *When Someone You Love is Dying*. Tring: Lion.
- Kübler-Ross, E. 1985. *Living with Death and Dying*. London: Souvenir Press.
- Kübler-Ross, E. 1985. *On Children and Death*. New York: Macmillan.
- Kübler-Ross, E. 1986. *On Death and Dying*. London: Talvistock.
- Kübler-Ross, E. 1974. *Questions and Answers on Death and Dying*. New York: Macmillan.
- Landman, W.A. 1988. Die begrip "opvoeding": 'n herbesinning. Pretoria: Departement Fundamentele Pedagogiek, Universiteit van Pretoria.
- Murphy, R.S. & Gifford, C.S. December. 1979. "Death Education: A Living Issue". *Kappa Delta Pi*. Vol. 16, no. 2, pp. 35 – 37.
- Oaks, J. & Bibeau, D.L. May 1987. "Death Education: Educating Children for Living". *The Clearing House*. Vol. 60, no. 9, pp. 420 – 422.
- Ordal, C.C. 1983 – 1984. "Death as seen in Books suitable for Young Children". *Omega*. Vol. 14, no. 3, pp. 249 – 277.
- Pienaar, H.J. 1953. *By die graf. Oordenkings vir tye van beproewing*. Kaapstad: N.G. Kerk-Uitgewers.
- Pincus, L. 1976. *Death and the Family. The Importance of Mourning*. London: Faber and Faber.
- Pringle-Pattison, A.S. 1971. *The Idea of Immortality. The Gilford Lectures*. London: Oxford University Press.
- Rawlings, M. 1986. *Anderkant die dood*. Roodepoort: Christelike Uitgewersmaatskappy.
- Rudolph, M. 1978. *Should the Children Know?* New York: Schocken Books.
- Saunders, C. and Baines, M. 1986. *Living with Dying. The Management of terminal disease*. Oxford: Oxford University Press.
- Samartha, S.J. 1974. *Living Faiths and Ultimate Goals. A continuing Dialogue*. Geneva: World Council of Churches.

- Townley, K. & Thornburg, K.R. 1980. "Maturation of the Concept of Death in Elementary School Children". *Educational Research Quarterly*. Vol. 5, no. 2, pp. 17 – 24, Summer 1980.
- Toynbee, A. & Koestler, A. 1976. *Life After Death*. London: Weidenfeld and Nicolson.
- Van Niekerk, E.A. 1984. *Nie soos mense sonder hoop nie. Hoe om sterwendes en treurendes by te staan*. Kaapstad: Lux Verbi.
- Wilson, I. 1987. *The After Death Experience*. London: Sidgwick & Jackson.
- Winter, D. 1982. *Living Through Loss. A Christian Approach to Bereavement*. London: Marshalls.