

MANUALIA DIDACTICA 6
UNISA 1989



Hierdie boek is ook beskikbaar onder die titel “A historical pedagogical investigation of infant education”.

*'n Histories-opvoedkundige verkenning
van kleinkinderopvoeding*

T.L. Verster (red.)

*Universiteit van Suid-Afrika
Pretoria*

© 1989 Universiteit van Suid-Afrika
Alle regte voorbehou

ISBN 0 86981 605 5

Geset deur
Pretoria Setters
Pretoria

Gedruk deur
Sigma Press
Koedoespoort

Uitgegee deur die
Universiteit van Suid-Afrika
Muckleneuk, Pretoria

INHOUDSOPGAWE (VERKORT)

VOORWOORD	ix
------------------------	----

HOOFSTUK 1: Terreinverkenning	<i>J.J. Booysse</i>
--------------------------------------	---------------------

1.1 Inleidende opmerkings	4
1.2 Die Opvoedkunde en sy deelperspektiewe	5
1.3 Die aard en wese van die Historiese Opvoedkunde	9
1.4 Die waarde en toepassingsmoontlikhede van die Historiese Opvoedkunde	19
1.5 Benaderingswyses in die Historiese Opvoedkunde	20
1.6 Enkele noodsaaklike begripsomskrywings	23
1.7 Samevatting	25

HOOFSTUK 2: Die wortels van kleinkinderopvoeding in die Westerse wêreld	<i>Elsa G. Kruger</i>
--	-----------------------

2.1 Inleidende opmerkings	32
2.2 Die gesin en informele opvoeding in die Westerse grondkulture	33
2.3 Essensies van kleinkinderopvoeding as erflating aan die hede en die toekoms	60

HOOFSTUK 3: 'n Eksemplariese kyk op informele kleinkinderopvoeding vanaf ± 500 n.C. tot ± 1650 n.C.	<i>Elsa G. Kruger</i>
--	-----------------------

3.1 Inleidende opmerkings	68
3.2 Die informele opvoeding van die klein kind in Wes-Europa gedurende die tyd van die Middeleeue, die Renaissance-humanisme en die eerste Pro- testantse Kerkhervorming	68

3.3	Die betekenis van opvattinge oor kleinkinderopvoeding uit die tyd van die Middeleeue en die Renaissance vir die hede en die toekoms	86
HOOFSTUK 4: Nuwe visies op kleinkinderopvoeding: Die sewentiende en agtiende eeue <i>Elsa G. Kruger</i>		
4.1	Inleidende opmerkings	91
4.2	Informele opvoeding van die klein kind in Wes-Europa gedurende die sewentiende en agtiende eeue	91
4.3	Pedagogiese bydraes uit die sewentiende en agtiende eeue tot kleinkinderopvoeding vandag en môre	110
HOOFSTUK 5: Die wordingsgang van kleinkinderopvoeding in die negentiende eeu <i>Elsa G. Kruger</i>		
5.1	Inleidende opmerkings	116
5.2	Kleinkinderopvoeding gedurende die negentiende eeu	116
5.3	Gevolgtrekking met betrekking tot kleinkinderopvoeding in die negentiende eeu	154
HOOFSTUK 6: Kleinkinderopvoeding in die twintigste eeu: Enkele betekenisvolle didaktiese modelle <i>Elsa G. Kruger</i>		
6.1	Inleidende opmerkings	159
6.2	Wesenstrekke van die twintigste eeu	159
6.3	Die gesin in die twintigste eeu	160
6.4	Enkele didaktiese modelle van belang vir kleinkinderopvoeding in die twintigste eeu	164
6.5	Kleinkinderopvoeding: Quo vadis?	191
HOOFSTUK 7: Die kleuter en spel <i>T.G. Smith</i>		
7.1	Inleidende opmerkings	197
7.2	Voorbeelde van die belangrike plek wat enkele geleerdes in die verlede aan kinderspel as 'n onderwys- en leermiddel toegeken het	197
7.3	Interessante teorieë oor kinderspel	201
7.4	Gevolgtrekking	210
HOOFSTUK 8: Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys in Groot-Brittanje, Europa, die VSA, Sowjet-Rusland en Israel <i>Lien van Niekerk</i>		
8.1	Inleidende opmerkings	216
8.2	Groot-Brittanje	217
8.3	Europa	225
8.4	Verenigde State van Amerika	238
8.5	Sowjet-Rusland	242
8.6	Israel	247
8.7	Gevolgtrekking	250

HOOFSTUK 9: Die voorskoolse onderwysbeweging (die kleinkinder-
skoolbeweging) in Suid-Afrika *J. Olivier*

9.1	Inleidende opmerkings	258
9.2	Faktore wat 'n rol gespeel het in die ontstaan en ontwikkeling van kleuterskole in Suid-Afrika	258
9.3	Navolging van die Britse "Infant School" (bewaarskool, kleinkinderskool) en die "Kindergarten" in Suid-Afrika	261
9.4	Verdere verwickelinge en die ontstaan van die eerste kleuterskole (1930-1934)	263
9.5	Die voorspel tot die totstandkoming van kleuterskoolverenigings (1934-1939)	265
9.6	Die stigting van kleuterskoolverenigings vanaf 1939	267
9.7	Die rol en werksaamhede van kleuterskoolverenigings in Suid-Afrika sedert 1940	270
9.8	Die opleiding van kleuterskoolonderwyseresse	277
9.9	Kleuterskoolwetgewing in Suid-Afrika	281
9.10	Enkele ontwikkelinge sedert 1970	282
9.11	Samevattende gevolgtrekkings	283
BYLAES		288

VOORWOORD

Vir elkeen wat met die opvoeding van 'n kleuter gemoeid is, bied die geskiedenis van kleinkinderopvoeding 'n skat van opvoedingswaarhede en opvoedingsriglyne wat nog steeds só sinvol en geldig is, dat dit selfs as onveranderbaar bestempel kan word. Hierdie opvoedingswaarhede en -riglyne dui op 'n naelstringverbinding tussen die opvoedingsverlede, -hede en -toekoms wat nooit sonder ernstige gevolge deurgeknip mag word nie.

Talle van die onveranderbare opvoedingswaarhede en opvoedingsriglyne in verband met kleinkinderopvoeding is in hierdie publikasie saamgevat, sonder om die aandag noodwendig pertinent daarop te vestig. Die uitkenning daarvan is immers 'n voorreg wat graag aan die soekende leser, die besinnende denker, oorgelaat wil word.

Sonder om die ernstige leser die voorreg van self-ontdekking te ontnem, moet die aandag miskien op 'n enkele opvoedingswaarheid en 'n enkele opvoedingsriglyn gevestig word wat oor baie eeue heen as geldig en korrek bewys is maar wat miskien te terloops op so vele plekke in hierdie werk vermeld word. Die ideale opvoedingsomgewing vir kleuters is nie primêr 'n (formele) kleuterskool nie, maar bly steeds 'n veilige en gelukkige gesinskring as geborge opvoedingsruimte. Dit is 'n onveranderbare opvoedings*waarheid* wat nooit ontken of misken mag word nie. Kleuters behoort nie onderrig en afgerig te word om antwoorde te verstrek nie, maar hulle moet uitgenooi, uitgelok en aangemoedig word om vrae te vra. Eers dan kan hulle gelei en gehelp word om ook deur middel van spel en vir sover as moontlik, self die antwoorde op hulle vrae te vind. Dit is 'n onveranderbare opvoedings*riglyn*.

Geëdig aan die voorafgaande twee stellings, kan die lees en bestudering van hierdie werk bydra om ons eietydse kleinkinderopvoeding in die RSA beter te begryp, reg te evalueer en met insig daarby betrokke te wees.

T.L. Verster (red.)

HOOFSTUK 1

Terreinverkenning

J.J. Booyse

INHOUD

1.1	Inleidende opmerkings	4
1.2	Die Opvoedkunde en sy deelperspektiewe	5
1.2.1	Die opvoedingsverskynsel — studie-objek van die Opvoedkunde	5
1.2.2	Die deelperspektiewe van die Opvoedkunde	6
1.3	Die aard en wese van die Historiese Opvoedkunde	9
1.3.1	Begripsverheldering	9
1.3.2	Die aard van die Historiese Opvoedkunde	10
1.3.3	Die wese van die Historiese Opvoedkunde	14
1.4	Die waarde en toepassingsmoontlikhede van die Historiese Opvoedkunde	19
1.5	Benaderingswyses in die Historiese Opvoedkunde	20
1.5.1	Die personale benaderingswyse	21
1.5.2	Die chronologiese benaderingswyse	21
1.5.3	Die tydperkgerigte benaderingswyse	22
1.5.4	Die probleem-historiese benaderingswyse	22
1.5.5	Die tematiese benaderingswyse	22
1.5.6	Ander benaderingswyses	23

1.6	Enkele noodsaaklike begripsomskrywings	23
1.7	Samevatting.....	25
	Bibliografie	25

1.1 Inleidende opmerkings

In die hedendaagse wêreld — wat gekenmerk word deur onder meer snelle verandering, uiterstes in lewensomstandighede, 'n toename in buitenshuis werkende moeders en een-ouer gesinne en 'n intense stryd tussen botsende ideologieë — beleef opvoeders (ouers én onderwysers) 'n al-groter-wordende nood aan begeleiding met betrekking tot die opvoeding van die kind of kinders wat aan hulle sorg toevertrou is. In die verre verlede was 'n intuïtiewe ervaringskennis vir opvoeders genoeg om die kind te begelei tot taakherkenning, -aanvaarding en -vervulling; genoeg om die kind op só 'n wyse te begelei dat hy uiteindelik 'n behoorlike volwassene en volwaardige lid van sy gemeenskap kon word. Die eise en omstandighede van die moderne wêreld is egter van só 'n komplekse aard, dat talle opvoeders vandag uiters verward staan met betrekking tot die wyse waarop hulle hul opvoedingstaak moet verrig. In die lig hiervan het die beskikbaarstelling van begeleidingsteun in dié verband 'n noodsaaklikheid geword.

Sodanige begeleidingsteun aan volwassenes sou egter weinig waarde hê indien dit bloot sou bestaan uit die oordra van 'n aantal vaste “opvoedingsresepte” wat êrens in die verlede vir een of meer persone tot sukses gelei het (elke mens is tog 'n unieke wese en geen twee opvoedingsituasies is in alle opsigte identies nie). Eerder behels die verskaffing van sinvolle begeleidingsteun dat die opvoeder ingelig, voorgelig en veral met wetenskaplike kennis toegerus moet word sodat hy in elke (unieke) opvoedingsituasie oordeelkundige besluite kan neem; besluite wat opvoedkundig verantwoordbaar sal wees en sal bydra daartoe dat die volle moontlikhede van elke individuele kind maksimaal ontplooi sal word. Teen die bostaande agtergrond is dit dan ook die doelstelling van hierdie werk, *'n Histories-opvoedkundige verkenning van kleinkinderopvoeding* om 'n inligtings- en voorligtingsrol te vervul en om wetenskaplike kennis oor 'n bepaalde aspek van opvoeding, naamlik kleinkinderopvoeding en -onderwys, aan opvoeders wat met die begelei-

ding van voorskoolse kinders gemoeid is of 'n besondere belangstelling daar-in openbaar, beskikbaar te stel.

Wetenskaplike kennis oor 'n besondere aangeleentheid in die geesteswetenskappe kom egter selde slegs vanuit 'n enkele vakgebied tot stand. Met ander woorde, wanneer daar byvoorbeeld oor kleinkinderopvoeding en -onderwys besin word, kan 'n wye verskeidenheid vakwetenskappe sinvol aan dié gesprek deelneem. Daarom kom daar, waar oor wetenskaplike kennis gepraat word, altyd bepaalde vakwetenskaplike beskouings ter sprake: daar word *altyd* en *in die eerste plek* gevra vanuit watter vakwetenskaplike perspektief dié wetenskaplike kennis byeengebring is en/of aangebied word, want slegs teen sodanige agtergrond kan dit na waarde geskat word. Gevolglik is dit ook nodig om ter oriëntering van die leser aandag te skenk aan die *besondere vakwetenskaplike terrein* waarop in hierdie werk beweeg word (naamlik die Opvoedkunde) en die *spesifieke deelperspektief* (te wete, die Historiese Opvoedkunde) waarvan hiër sprake is.

1.2 Die Opvoedkunde en sy deelperspektiewe

1.2.1 Die opvoedingsverskynsel — studie-objek van die Opvoedkunde

Die begrip *opvoeding* wys heen na die doelbewuste en verantwoordbare wyse waarop 'n sedelik selfstandige volwassene 'n tussenmenslike verhouding met 'n steunbehoewende volwassewordende stig, laasgenoemde begelei en 'n opheffende invloed op hom uitoefen. As 'n universele en kenmerkend menslike bestaanswyse moet hierdie werklikheidsverskynsel (opvoeding) nie net beskou word as 'n gereedmaking vir 'n genormeerde lewe êrens in die toekoms nie, maar as die lewe self.

Uit bostaande definisie blyk duidelik dat opvoeding 'n besondere *handelings* of *gebeure* omvat. En aangesien opvoeding dan 'n *bedrywigheid* of *aktiwiteit* veronderstel, kan sonder vrees vir teenspraak beweer word dat opvoeding 'n *praktiese* aangeleentheid is; dit is *praktyk*.

Net soos wat opvoeding 'n kenmerk van die menslike bestaanswyse is, is dit egter ook kenmerkend van die mens dat hy 'n rasionele bestaan voer en daarom voortdurend strewe na self- en wêreldkennis. As iemand wat kanervaar, dink, oordeel en besin, streef hy daarna om sy eie leefwêreld te verstaan, om presies te weet wat in, om en met hom gebeur. Dit is dus eie aan die mens dat hy nie net wil *be-staan* nie maar ook toenemend wil *ver-staan*. Om dié rede voed die mens nie net op nie (as 'n *praktiese* aangeleentheid) maar ontleed, bestudeer en dink hy ook oor opvoeding (as 'n *teoretiese* aangeleentheid).

Hierdie teoretiese besinning van die mens oor opvoeding geskied nie sommerkukraak nie, maar volgens vaste, doelgerigte werkwyse. Op 'n metodiese manier word daar in die werklikheid gesoek na rationeel verantwoordba-

re kennis wat uiteindelik, wanneer dit noukeurig verwoord en georden is, kan help om die opvoedingsverskynsel na sy ware aard te verstaan. Die metodiese nadenke oor en die soeke na rasioneel verantwoorde kennis, staan bekend as *wetenskapsbeoefening* en die geordende, sistematies verwoorde kennis is *wetenskaplik* van aard.

Om dus die verskynsel opvoeding as 'n studieterrein na behore te kan verstaan, moet 'n mens deeglik begryp dat daar sprake is van opvoeding as 'n *praktyk* waarin die handelinge van die opvoeder deur sy ervaringskennis ('n soort intuïtiewe wete) gerig word, en van opvoeding as die objek van 'n *teoretiese* bestudering, besinning en beskrywing.

Die wetenskap wat hom by uitstek besig hou met 'n teoretiese bestudering van die opvoedingsverskynsel, is die Opvoedkunde of Pedagogiek.

1.2.2 Die deelperspektiewe van die Opvoedkunde

Opvoeding is nie 'n ongekompliseerde, enkelvoudige verskynsel nie; dit (die opvoedingsverskynsel) is veelfasettig van aard en omdat dit soveel verskillende aspekte omvat, moet dit ook op verskillende wyses of vanuit verskillende hoeke/gesigspunte bestudeer word. Hierbenewens is opvoeding só 'n "omvangryke" verskynsel dat geen wetenskapsbeoefenaar op sigself alle fasette daarvan indringend kan bestudeer en beskryf nie — daarvoor is die menslike vermoë veels te beperk. Die gekompliseerde en omvattende aard van die opvoedingsverskynsel vereis dus 'n "gedifferensieerde" bestudering.

In die lig hiervan het daar gevolglik met verloop van tyd en in ooreenstemming met die terreine van ondersoek wat as't ware deur die opvoedingsverskynsel self aangewys is, 'n aantal deelperspektiewe of deeldisiplines binne die grense van die Opvoedkunde as wetenskap ontstaan wat elkeen die opvoedingswerklikheid vanuit sy eie hoek ondersoek. Hoewel elkeen van hierdie perspektiewe aanspraak maak op onder meer relatiewe selfstandigheid, 'n eie ondersoekgebied, eie metodes, eie vakterminologie en eie basiese aannames, kan hulle nie as verskillende, onafhanklike wetenskappe beskou word nie: hulle deel immers dieselfde vertrekpunt, naamlik (bepaalde aspekte van) die *opvoedingsverskynsel*. Dit is wel so dat elkeen *wetenskaplik* te werk gaan en dat die kennis wat só versamel word as *wetenskaplike* insigte kwalifiseer, maar aangesien elkeen slegs 'n *aspek* van dieselfde verskynsel ondersoek, word elkeen bloot as 'n besondere *perspektief* van die wetenskap, *Opvoedkunde*, beskou.

Daar bestaan vier *hoofperspektiewe* of *hoofdisiplines* wat die opvoedingsverskynsel ondersoek, naamlik die Fundamentele, Empiriese, Didaktiese en Historiese Opvoedkunde. Ter wille van oriëntering kan hierdie perspektiewe kortliks soos volg beskryf word:

1.2.2.1 Die Fundamentele Pedagogiek hou hom besig met die grondbeginsels, norme, waardes en doelstellings van opvoeding. Aangesien dié deel-

perspektief gekenmerk word deur 'n soeke na onder meer die ware aard van menswees en opvoeding, redes waarom opvoeding by die mens nie net moontlik nie maar ook noodsaaklik is, die sin en betekenis van menswees en die bestemming van 'n kind (dit waartoe of waarheen 'n kind opgevoed behoort te word), spreek dit vanself dat die Fundamentele Pedagogiek 'n sterk wysgerige aard (sal) openbaar. Een van die belangrikste take van die Fundamentele Pedagogiek is om die pedagogiese norme of kriteria aan die hand waarvan 'n opvoedkundig-verantwoordbare oordeel uitgespreek kan word, duidelik onder woorde te bring.

Die Fundamentele Opvoedkunde/Pedagogiek poog dus om die wesenlike kern van die opvoedingsverskynsel aan die lig te bring en uitspraak te lewer oor onder meer wat opvoeding *is*.

1.2.2.2 Die Empiriese Opvoedkunde lê hom toe op die insameling en beskrywing van feite aangaande die kind met die doel om byvoorbeeld:

- 'n algemeen-geldende beeld van 'n "normale" kind te skets aan die hand waarvan 'n opvoeder die wording van 'n bepaalde kind kan meet en waarvolgens hy laasgenoemde kan rig;
- die besondere vermoëns van 'n kind (soos sy sensoriese en motoriese vermoëns, geheue, denke, wil of gevoel) op 'n bepaalde wordingsvlak vas te stel en verder te bepaal hoedat dié vermoëns geleidelik tot volle ontplooiing (kan) kom;
- meer te wete te kom oor die kinderlike individualiteit, onder meer met betrekking tot aspekte soos verskille in aanleg, verstandelike vermoëns en begaafdheid;
- insig te verkry in wyses waarop 'n mens leer en faktore wat dit kan rem of bevorder; en
- die kind in sy betrokkenheid by ander mense te leer ken.

Die waarhede oor opvoeding waarin die Empiriese Opvoedkunde geïnteresseerd is, is dié wat *proefondervindelik vasgestel, waargeneem, gemeet en/of beskryf* kan word. Dit gaan dus nie soos in die Fundamentele Pedagogiek oor byvoorbeeld die aard en rol van norme of filosofies-menskundige vraagstukke nie, maar oor "die syn, die werklikheid wat is" (Oberholzer 1954:70).

1.2.2.3 Die Didaktiese Opvoedkunde of Didaktiek is die deeldisipline wat enersyds verantwoordelik is vir die toepassing in die *praktyk* van die insigte van al die ander perspektiewe maar andersyds ook self 'n *teorie* met betrekking tot die oordrag van kennis en vaardighede tot stand moet bring.

Dit gaan in die Didaktiek oor onderrig, leer en opvoeding in skoolverband, in instellings vir formele en nie-formele onderwys en ook oor onderrig in informele opvoedingsituasies. Om dié rede sou 'n mens kon sê dat die Didaktiek beide 'n *onderrigleer* en 'n *opvoedingsleer* omvat. As onderrigleer hou die

Didaktiek hom besig met die *wyses* waarop bepaalde *inhoude* onderrig word en as opvoedingsleer is hy gemoeid met die *grondslae* waarop onderrig as 'n opvoedingshandeling berus.

Daar word normaalweg tussen 'n *algemene* en 'n *besondere* terrein van die Didaktiek onderskei. Die algemene terrein omvat 'n bestudering van die algemeen-geldende beginsels van aspekte soos onderrig- en leerwyses, evaluering en 'n verantwoordbare kurrikulum — *beginsels wat vir alle onderwys en opvoeding geld*. Hierteenoor sluit die besondere terrein 'n besinning in oor spesifieke inhoud en metodes wat *net vir 'n bepaalde kennisgebied geld*.

Opsommenderwys kan dus gesê word dat die Didaktiek gerig is op die sistematiese deurskouing van alle aspekte rakende die doelbewuste oordrag van kennis en vaardighede aan 'n lerende persoon en die praktykmaking van verworwe insigte.

1.2.2.4 Die Historiese Opvoedkunde bied 'n sintetiserende of saambindende perspektief wat elke ander deeldisipline van die Opvoedkunde saamsnoer en belig. Wat hom egter duidelik van elke ander perspektief onderskei, is die feit dat die Historiese Opvoedkunde die opvoedingsverskynsel in sy *tydsbepaaldheid* bestudeer.

Dit beteken dat die Historiese Opvoedkunde gemoeid is met die tydstriede, dit wil sê die drie-eenheid *verlede, hede en toekoms*. Vanuit hierdie perspektief word kennis oor die opvoedingspraktyke en -teorie van die *verlede* op 'n sistematiese, wetenskaplike wyse versamel, beskryf en verklaar, ten einde op dié manier die *huidige* opvoedingswerklikheid behoorlik te verstaan en sodat daar op grond van wetenskaplikverkreë kennis, met die nodige versienheid 'n toereikende opvoedingspraktyk vir die *toekoms* in 'n veranderende wêreld beplan kan word.

Omdat die Historiese Opvoedkunde primêr 'n *verstaanbaarmakende* perspektief is, moet dit nooit beskou word as blote geskiedskrywing nie. Om waarlik Historiese Opvoedkunde te beoefen, veronderstel dat feite oor die opvoedingspraktyke en -teorie van die verlede vanuit 'n *opvoedkundige* hoek deur 'n *opvoedkundige ontleed, vertolk, geïntegreer en geëvalueer word*. Dit beteken dat daar in die Historiese Opvoedkunde onder meer:

- aandag geskenk word aan die dikwels uiteenlopende antwoorde wat *in die verlede* deur verskillende persone of gemeenskappe gegee is op belangwekkende, *steeds knellende opvoedingsvraagstukke*. Op dié wyse word daar gepoog om diepere insig ten opsigte van elkeen van hierdie opvoedingsvraagstukke te bekom en uiteindelik regstellende hulp in dié verband aan te bied;
- gesoek word na sekerheid oor wat *opvoeding* behels, met ander woorde na die werklike essensies van *opvoeding*;
- groot waarde geheg word aan die dinamiese, veranderende aard van opvoeding, maar boweal aan die konstante, die oral en altyd geldende en gel-

dige. Opvoeding het deur die eeue heen nie presies dieselfde gebly nie, maar sekere vasstaande essensies het ook nooit verander nie. Dit is juis die soeke na, die ontdekking en die aanwys van hierdie nie-veranderlike konstanthede wat daartoe lei dat verandering in perspektief geplaas en wetenskaplik beoordeel kan word;

- gefokus word op die opvoedings*praktik(e)* sowel as op die opvoeding*steorieë* van die verlede wat die wordingsgang van verskillende aspekte van opvoeding tot vandag toe beïnvloed en bepaal het; en
- van die wetenskapsbeoefenaar verwag word om uiteindelik standpunt in te neem; hy mag nooit enduit volkome “neutraal, kleurloos en koud” teenoor sy stof bly staan nie — die histories-opvoedkundige moet wel so ’n getroue en wetenskaplik-objektiewe beeld van sy ondersoekgebied as moontlik gee, maar omdat van hom ’n pedagogiese *evaluering* vereis word, vorm dit ’n belangrike deel van sy taak om sy feite aan die hand van norme (wat uiteraard op ’n persoonlike prinsipiële standpunt berus) te beoordeel of evalueer.

Die Historiese Opvoedkunde is dus ’n met-tyd-gemoeide Opvoedkunde-perspektief wat nie net verdiepte insig in die hedendaagse opvoedingsverskynsel beoog nie, maar wat ook ’n noodsaaklike bydrae tot die beplanning van ’n toekomstige opvoedingspraktik lewer deurdat dit historiese gegewens oor opvoeding bedink, versamel, beskryf, vergelyk, verklaar en beoordeel. ’n Bespreking oor die aard en wese van die Historiese Opvoedkunde sal hierdie aanspraak duideliker illustreer.

1.3 Die aard en wese van die Historiese Opvoedkunde

1.3.1 Begripsverheldering

Hoewel skrywers oor die vakfilosofie van die Historiese Opvoedkunde hulle self tot dusver grootliks daarvan weerhou het om ’n duidelike onderskeid te tref tussen die *aard* en die *wese* van hierdie vakgebied, kan sodanige onderskeiding bydra tot groter insig in die bedrywighede en struktuur van die Historiese Opvoedkunde.

Die begrip *aard* (soos wat dit in hierdie hoofstuk gebruik word) het volgens Boshoff en Nienaber (1967:120) sy oorsprong in die Middelnederlandse *aert* wat “geaardheid” of “manier van doen” beteken. Interessantheidshalwe kan daarop gewys word dat Boshoff en Nienaber die mening toegedaan is dat ’n verband bestaan tussen die Hoogduitse woord *art*, die Latynse woord *ars* en die Griekse woord *arête* wat almal min of meer die betekenis van “om te ploeg” dra. Ook Schoonees (*et al.* 1956:39) dui “manier” as een van die betekenisonderskeidings van *aard* aan. Na aanleiding van bostaande feite en van Fowler (1964:803) se verklaring van die Engelse woord *nature* (waarmee

aard gewoonlik vertaal word) as “inherent, impulses determining character or action”, kan die *aard* van die Historiese Opvoedkunde dus beskryf word as die “wyse” waarop dié perspektief “handel”. Dit gaan dus om die “neigings” of die “dinamiese handelingsmoontlikhede” van dié deeldisipline.

Wat die wese van die Historiese Opvoedkunde betref, die volgende: volgens Du Plessis (1979:37 en 198) beteken die begrip *wese* “werklik”, “essensieel”, “konkreet” of “stoflik”. Ook Odendal (*et al.* 1983:1358) verklaar die begrip *wese* as die “kern, innerlik(e), die essensiële” van ’n saak. Wanneer van die *wese* van die Historiese Opvoedkunde gepraat word, dui dit dus op die “hoofbestanddele”, die “verskillende elemente” waaruit dié perspektief bestaan of wat by die beoefening daarvan ter sprake kom.

As die grense of perke wat deur bostaande begripsomskrywings aangedui word van naderby beskou word, is dit duidelik dat ’n mens moeilik oor die *aard* en *wese* van die Historiese Opvoedkunde kan besin sonder om ook aspekte aan te raak wat ewe goed onder ander opskrifte (soos byvoorbeeld die *funksies*, *taak* of *terrein* van die Historiese Opvoedkunde) kan tuis hoort. Dit moet daarom voortdurend in gedagte gehou word dat die hieropvolgende uiteensetting sterk in die teken van ’n kunsmatige skeiding staan. In werklikheid vul die verskillende aspekte mekaar aan, oorvleuel hulle mekaar en is hulle afhanklik van mekaar—hulle vorm ’n geïntegreerde geheel.

1.3.2 Die aard van die Historiese Opvoedkunde

1.3.2.1 Die Historiese Opvoedkunde versamel en beskryf feite aangaande die verskillende verskyningswyses van opvoeding in die verlede: Net soos enige ander wetenskap (of deelperspektief van ’n bepaalde wetenskap), maak die Historiese Opvoedkunde van verantwoordbare metodes gebruik om gegewens oor die studieobjek te versamel en dit dan op ’n bepaalde wyse te beskryf. Maar juis in hierdie ooreenkoms tussen die Historiese Opvoedkunde en ander vorme van wetenskapsbeoefening is die eie *aard* van die Historiese Opvoedkunde geleë: dié deelperspektief het die *opvoedingsverlede* as sy *primêre werkerterrein* en die *opvoeding* (of aspekte daarvan) as sy *vertrekpunt*. Hy maak van *eiesoortige wetenskaplike metodes* gebruik om sy gegewens te bekom en beskryf dit ook vanuit ’n *unieke hoek* (of perspektief), naamlik vanuit ’n *tydsperspektief*. Die Historiese Opvoedkunde stel dit as ’n ideaal om op ’n wetenskaplike wyse die wordingsverhaal of ontwikkelingsgeskiedenis van die opvoedingsverskynsel in al sy geleidinge so volledig en noukeurig as moontlik te beskryf.

1.3.2.2 Die Historiese Opvoedkunde orden, sintetiseer en rekonstrueer die opvoedingsverlede: Dit spreek eintlik vanself dat wat in die verlede gebeur het, onherroeplik verby is en dat dit slegs by wyse van *rekonstruksie* weer teenwoordig gestel kan word. Hierdie herbouing van die

verlede (in die Historiese Opvoedkunde: van die opvoedingsverlede) moet noodwendig geskied op grond van gegewens wat uit “spore van die verlede”, soos ou dokumente, mondelinge oorlewering of oorblyfsels uit vroeëre tydperke, verkry word. ’n Navorser sou egter gou verlore raak in die magdom feite wat vir rekonstruksie beskikbaar is indien hy nie selektief, doelgerig, planmatig en veral *ordenend* te werk gaan nie, of as hy sou meen dat hy die verlede tot in die fynste besonderhede kan weergee. Dit wat die Historiese Opvoedkunde wil ondersoek noodsaak die histories-opvoedkundige dus om sy verledegegewens te kies en te *rangskik*, en wel op só ’n wyse dat dit ’n sinvolle geheel kan vorm. Wanneer al die verskillende elemente van ’n saak tot so ’n “nuwe” eenheid saamgevoeg word (met ander woorde wanneer tot ’n *sintese* gekom word), ontstaan daar gewoonlik ook “nuwe” insigte. En dit is juis waarop wetenskapsbeoefening gemik is: *insig* in ’n bepaalde verskynsel. Dit is natuurlik belangrik om te onthou dat ordening en sintetisering ook *reduksie* impliseer. Slegs dit wat segwaarde het vir die ondersoektema word by die rekonstruksie in ag geneem.

1.3.2.3 Die Historiese Opvoedkunde interpreteer (resp. verklaar, vertolk) die opvoedingsverskynsel na aanleiding van die historiesiteit daarvan: Die verskynsel opvoeding is so oud as die mensheid self en daar bestaan geen enkele aspek van opvoeding wat nie ’n geskiedenis het nie. Daar bestaan dus ook nie ’n enkele aspek van die opvoedingsverskynsel wat nie vanuit ’n historiese hoek ondersoek kan of mag word nie. Indien die Historiese Opvoedkunde egter dié geskiedenis(se) bloot sou beskryf ter wille van die antikwariese waarde daarvan, kon dit net sowel deur die beoefenaars van die vak Geskiedenis gedoen word en sou die Historiese Opvoedkunde geen bestaansreg gehad het nie. Dit is egter kenmerkend van die Historiese Opvoedkunde dat hy primêr op ’n *interpretasie* van die *hedendaagse* opvoedingsverskynsel gemik is en dat hy in hierdie verband van historiese feite gebruik maak om die geldigheid en betroubaarheid van interpretasies te kontroleer en te bevestig.

1.3.2.4 Dit is eie aan die Historiese Opvoedkunde om die hedendaagse opvoedingsteorieë en praktyk(e) te evalueer: Die Historiese Opvoedkunde vertoon ’n evaluerende aard in dié sin dat dit nie net die worderingsverhaal van (’n bepaalde aspek van) opvoeding vertel nie, maar ’n norm van waardering daaraan toeken. Omdat dit in die Historiese Opvoedkunde nie oor ’n blote chronologiese opeenstapeling van historiese feitlikhede gaan nie, maar wel oor ’n begryping van die bestaande opvoedingsteorieë en -praktyk(e) op grond van die worderingsgeskiedenis daarvan, poog histories-opvoedkundiges om deur-ondersoek-verworwe gegewens te beoordeel, dit goed of af te keur en op dié wyse sin aan die historiese feite te verleen. Sodanige evaluering impliseer egter dat daar norme of maatstawwe moet bestaan aan die hand waarvan beoordeel kan word. Hieroor word daar in par. 1.3.3.8 gehandel.

1.3.2.5 Die Historiese Opvoedkunde is relativerend en korrektiverend van aard: Met die relativerende aard van die Historiese Opvoedkunde word bedoel dat, onder meer vanweë die feit dat vergelyking deel vorm van die histories-opvoedkundige metodologie, die Historiese Opvoedkunde twee teenoorgestelde standpunte of handelswyses probeer begryp en teen mekaar opweeg sonder om noodwendig die een of die ander onvoorwaardelik te aanvaar. Dit is moontlik omdat die Historiese Opvoedkunde inherent oor die vermoë beskik om homself van die opvoedingsgebeure van die verlede te distansieer en dus hierdie gebeure terugskouend en met inagneming van alle beïnvloedende faktore te beoordeel. Maar die Historiese Opvoedkunde is nie bloot 'n akademies-teoretiese aangeleentheid nie. Deur standpunte of handelswyses in 'n relatiewe verband met mekaar te stel, skep hy die moontlikheid om nuwe insigte te verwerf en voortspruitend daaruit 'n praktiese, korrektiverende (resp. verbeterende, regstellende, bysturende) rol met betrekking tot die eietydse opvoedingspraktyk te speel.

1.3.2.6 Die Historiese Opvoedkunde is sowel inter- as multidissiplinêr gerig: Net soos wat daar tussen die verskillende deelperspektiewe van die Opvoedkunde 'n groot verskeidenheid raakpunte bestaan, het Opvoedkunde (en die Historiese Opvoedkunde as 'n deelperspektief daarvan) ook veel in gemeen met ander menswetenskappe soos byvoorbeeld die Sielkunde, Sosiologie, Kriminologie en Volkekunde of Antropologie. In werklikheid bestudeer elkeen van dié wetenskappe die *mens* — elkeen laat maar net die aksent op 'n ander aspek van menswees val. Dit sou gevolglik dwaas wees om enige wetenskap in isolasie te probeer beoefen en dis daarom ook nie vreemd dat die Historiese Opvoedkunde in die besonder op interdissiplinêre en multidissiplinêre samewerking steun nie. *Interdissiplinêr* beteken dat hy aansluiting vind by al die ander perspektiewe van die Opvoedkunde, en *multidissiplinêr* dat hy ook insigte met ander wetenskappe deel. Die Historiese Opvoedkunde neem nie net kennis van relevante feite wat ander dissiplines tot sy beskikking stel nie, maar poog ook doelbewus om sy histories-opvoedkundige gegewens aan ander diensbaar te maak waar dit van toepassing is.

1.3.2.7 Die Historiese Opvoedkunde is by uitstek 'n funderende perspektief: As in ag geneem word dat die Historiese Opvoedkunde 'n wetensgebied is met 'n gerigtheid op die ontstaan en ontwikkeling van bestaande opvoedingshandelinge en -denke, spreek dit eintlik vanself dat dié deelperspektief grootliks 'n begrondende dissipline is. Hoewel doelnavorsing nie uitgesluit is nie, word die Historiese Opvoedkunde veral gekenmerk deur grondslagnavorsing (basiese navorsing) met die soeke na waarheid die leiende motief.

1.3.2.8 Die Historiese Opvoedkunde vereis en bevorder sowel 'n kritiese houding as 'n gesonde oordeelsvermoë: Vooruitgang op eni-

ge terrein van menswees is onmoontlik indien die betrokkenes nie 'n gesonde skeptisisme en suiwerheid van oordeel aan die dag lê nie. Vanweë die wye gebied wat deur die Historiese Opvoedkunde ondersoek word (in par. 1.3.2.3 is dit reeds aangetoon dat geen enkele aspek van opvoeding vir die Historiese Opvoedkunde buite perke is nie) en die besondere, gedistansieerde skou op die opvoedingsverskynsel, is daar waarskynlik geen ander Opvoedkunde-perspektief wat hom op die terrein van die opvoeding beter leen tot die vorming van kritiese denke en die vermoë om oordeelkundige besluite te kan neem nie. Die Historiese Opvoedkunde "... *is particularly well adapted* to helping the student of education examine ... theories [and practices] in terms of their historical developments, test their results ... make comparative evaluations ... and gradually arrive at some personal theoretical convictions. To be unaware of (the) past is to remain a child." (Nakosteen 1965:16 & 18; eie kursivering.)

1.3.2.9 Die Historiese Opvoedkunde is nie resepmatig nie: Enige opvoedingsprobleem kan op meer as net een manier opgelos of hanteer word—daarvan getuig die opvoedingsverlede. Gevolglik bestudeer die Historiese Opvoedkunde die verskillende opvoedingsteorieë en -praktyke van die verlede en poog om as't ware 'n opsomming te maak van die verskillende alternatiewe wat beskikbaar is vir die oplossing van 'n kontemporêre opvoedingsprobleem. Die Historiese Opvoedkunde poog onder meer om op die gevare of nadelige gevolge van 'n bepaalde alternatief te wys sodat dieselfde foute as wat in die verlede begaan is, vermy kan word. Die Historiese Opvoedkunde vorm dus in dié sin 'n middel tot besluitneming, maar kan nooit die opvoeder van tydbeproeft "resepte" voorsien nie.

1.3.2.10 Die Historiese Opvoedkunde is 'n dinamiese, ongeslote, steedsontwikkelende wetensgebied: Die Historiese Opvoedkunde was die eerste en is die oudste van al die deeldisiplines van die Opvoedkunde. As 'n wetenskap (en nie as 'n opvoedingsleer nie) het die Opvoedkunde byvoorbeeld in Duitsland, die VSA, Nederland en België eers teen die middel van die negentiende eeu ontstaan. Nogtans het die Historiese Opvoedkunde, as 'n aparte en selfstandige *deeldisipline* in dié lande nie voor die dertigerjare van die twintigste eeu 'n vaste staanplek gehad nie (vgl. Theron 1984:226–238). In Suid-Afrika het McKerron so laat as 1934 opgemerk dat "(u)ntil a few years ago the study of the history of education in this country (South Africa) was almost completely neglected" (McKerron 1934:7). 'n Mens kan dus logieserwys aanvaar dat die ontstaan en ontwikkeling van *alle* aspekte van die opvoeding beslis nog nie binne die bestek van die afgelope ongeveer vyftig jaar in die Historiese Opvoedkunde aandag geniet het nie en dat die veld vir navorsing eintlik nog braak lê. Wat meer is: opvoeding is nie 'n statiese gebeure nie. Die geskiedenis daarvan word elke oomblik van die dag langer en langer. Daar moet gevolglik met Pulliam (1982:7) saamgestem word

as hy beweer dat die Historiese Opvoedkunde “. . . a developing rather than a finished area of study” is.

Uit die bostaande uiteensetting van die *aard* van die Historiese Opvoedkunde is dit duidelik dat die Historiese Opvoedkunde in sommige opsigte 'n heel unieke aard vertoon, maar dat die aard daarvan ook in verskeie opsigte met dié van ander wetensgebiede ooreenkom. Die vraag na die *wese* van die Historiese Opvoedkunde bring egter die eiesoortigheid van dié vakgebied duideliker na vore.

1.3.3 Die wese van die Historiese Opvoedkunde

Met inagneming van die feit dat die begrip *wese* vroeër gedefinieer is as die kernelemente waaruit 'n saak bestaan of wat (in die geval van die Historiese Opvoedkunde) by die beoefening daarvan ter sprake kom, kan die Historiese Opvoedkunde beskryf word as 'n wetenskaplike dissipline wat gemoeid is met:

1.3.3.1 Die pedagogiese: As 'n deelperspektief van die opvoedingswetenskap (Opvoedkunde), is die Historiese Opvoedkunde beslis nie net die *geskiedenis* van opvoedkundige en opvoedingsaangeleenthede nie, maar wel *pedagogiekbeoefening* wat gerig is op die bestudering, beskrywing en beoordeling van die opvoedings- en onderwysverlede aan die hand van pedagogiese kriteria wat ook in die verlede self gevind kan word. Dit word gedoen met die oog op die verryking, verheldering en evaluering van die *teenswoordige* opvoedingsituasie. Hoewel ook aan byvoorbeeld politieke, sosio-kulturele, ekonomiese of ideologiese faktore, invloede en omstandighede aandag geskenk word *vir sover dit meerdere lig werp op 'n bepaalde opvoedingsvraagstuk*, staan die verskynsel *opvoeding* in enige histories-opvoedkundige studie sentraal. Benewens die feit dat die Historiese Opvoedkunde die pedagogiese bestudeer, vervul dit ook 'n pedagogiese funksie in dié sin dat dit nie net aan opvoeders leiding bied oor hoe verantwoordbaar opgevoed behoort te word nie, maar in der waarheid opvoeders steun in hulle persoonlike, meerdere menswording.

1.3.3.2 Die historiese: Reeds uit die benaming van die onderhawige deeldissipline is dit duidelik dat die ondersoekgebied van die Historiese Opvoedkunde geleë is binne die sfeer van die historiese. Die historiese is egter geen doel op sigself nie — slegs daardie denke en dade uit die verlede wat betekenisvol is vir die opvoedingsdenke en -praktyk van die hede is vir die histories-opvoedkundige van belang en wel as 'n *hulpmiddel* om onder meer insig in die teenswoordige opvoedingsverskynsel te verkry. Die historiese is dus die *bron* waaruit die Historiese Opvoedkunde sy primêre boustof (feite aangaande die pedagogiese in die historiese) opdiep.

1.3.3.3 Die tydlike: Om die Historiese Opvoedkunde te beoefen beteken wesenlik om pedagogiese vrae vanuit 'n tydsdimensie te beantwoord. Tyd-

likheid (nie tydelikheid in die sin van verganklikheid nie) of temporaliteit is een van die heel belangrikste aspekte van histories-opvoedkundige arbeid; te meer omdat sowel die mens as die verskynsel opvoeding (as 'n menslike bestaanswyse) slegs op grond van hul tydelikheid ten volle verstaan kan word. Daar word uitgegaan van die standpunt dat die opvoedingsverlede 'n nimmer-eindigende aktualiteit vir die opvoedingshede en -toekoms besit en dat 'n doelgerigte bestudering van die opvoedingsverlede 'n moontlikheidsvoorwaarde is, nie net vir 'n grondige begrip van die hedendaagse verskyningswyses van opvoeding of teorie daaroor nie, maar ook vir gegronde uitsprake met betrekking tot die toekoms van opvoeding.

1.3.3.4 Die ruimtelike: Tyd impliseer ruimte, terwyl ruimte sonder tyd ondenkbaar is. Vanweë dié noue verband tussen tyd en ruimte en vanweë die feit dat opvoeding nie in 'n lugleegte plaasvind nie maar altyd binne die grense van 'n bepaalde ruimte geskied, is ruimtelikheid vir die Historiese Opvoedkunde van besondere pedagogiese belang. Ruimtelikheid word dus beskou en bestudeer as 'n moontlikheidsvoorwaarde enersyds vir menswees en andersyds vir opvoeding in sy driedimensionele tydsaspek.

1.3.3.5 Die veranderlike: Vir die Historiese Opvoedkunde vorm die veranderlike aard van die opvoedingsverskynsel 'n baie belangrike fokuspunt; trouens, die besondere identiteit en bestaansreg maar terselfdertyd ook die besondere beperkings en afhanklikheid van dié deelperspektief is grootliks in die dinamiese of veranderende aspek van opvoeding geleë. In sy gerigtheid op verandering poog die histories-opvoedkundige om, met die klem op oorsaak-gevolg-verbande, aan te toon hoe die opvoedingsteorie en -praktyk deur die eeue heen verander het, teen watter tempo dit verander het, waarvan dié veranderinge toegeskryf moet word en in watter mate die mensdom deur hierdie kragtig-bewegende wetmatigheid beïnvloed is. Ten einde aan hierdie verhaal van veranderinge op die terrein van opvoeding sin te verleen, is dit egter noodsaaklik dat sodanige verandering krities beoordeel en met die opvoedingsverskynsel soos wat hy homself *tans* openbaar, in verband gebring word.

1.3.3.6 Die maatskaplike (samelewingsinvloede): Opvoeding en onderwys vind altyd binne 'n sosiale konteks (resp. ruimte) plaas en het deur die eeue heen voortdurend verander in ooreenstemming met die eise van die ontwikkelde en ontwikkelende samelewing (gemeenskap) waarvoor dit bedoel was. Die wyse waarop opvoeding en onderwys plaasgevind het, is egter nie eensydig bepaal deur die eise van die samelewing nie want *wedersydse* beïnvloeding het plaasgevind. Die samelewing het ook verander *as gevolg van* die uitwerking en heersende struktuur van die opvoeding en onderwys. Indien dus aanvaar word dat die Historiese Opvoedkunde 'n reg tot inspraak met

betrekking tot die *pedagogiese* (vgl. par. 1.3.3.1) en die *veranderlike* (vgl. par. 1.3.3.5) het, is dit net logies dat hy ook sal meesprek ten opsigte van die unieke wisselwerking tussen die samelewing aan die een kant en opvoeding en onderwys aan die ander kant.

1.3.3.7 Die verband tussen opvoeding en kultuur: Opvoeding is deel van die kultuur van enige samelewing en veral die opvoedingsdoelstelling is ingebed in die kultuur. Van altyd af is kultuur deur die opvoeding en onderwys vergestalt, oorgedra en in stand gehou. Dit blyk dat opvoeding beide kulturele kontinuïteit verseker het en ook 'n belangrike middel was deur middel waarvan tred gehou kon word met kulturele verandering. Aan die ander kant het opvoeding op sy beurt ongetwyfeld 'n sterk invloed uitgeoefen op kultuurskepping en kultuurverandering. Net soos in die geval van die maatskaplike, plaas hierdie wisselwerking tussen opvoeding en kultuur die kulturele binne die spektrum van histories-opvoedkundige belangstelling en verantwoordelikheid.

1.3.3.8 Die normatiewe: Wanneer die histories-opvoedkundige aspekte van die opvoedingsverlede *interpreteer* (vgl. par. 1.3.2.3) poog hy onder meer om te verstaan watter waardes en norme bepalend vir sekere opvoedingshandelinge was. Hy probeer met ander woorde vasstel watter waardes en norme stukrag verleen het aan die mens se pogings (by wyse van opvoeding) om 'n medemens tot 'n menswaardige, sedelik-beskaafde lewensbestaan te voer. Opvoeding is per slot van rekening nooit net 'n uiterlike handeling nie maar is altyd vanuit en op die geestelike kern van die mens gerig. Hiermee moet 'n histories-opvoedkundige rekening hou wanneer hy aandui watter bepaalde waardes in die verlede vir sinvolle menswees betekenis gehad het.

Vir die Historiese Opvoedkunde is norme en waardes egter nie net studie-objek nie: dit speel ook 'n rol in die werksaamhede van dié wetensgebied (vgl. par. 1.3.2.4). Van die histories-opvoedkundige word verwag om, gebaseer op sy bestudering van onder meer die status en herkoms van die verskillende norme en waardes wat in die verlede vir lewe en opvoeding gegeld het, ener syds kriteria daar te stel aan die hand waarvan die kontemporêre opvoedings-teorieë en -praktyk geëvalueer kan word, en andersyds uitspraak te lewer oor die egtheid al dan nie van bestaande norme en waardes.

1.3.3.9 Die menslike (die antropologiese) en die menslike bestaan (die eksistensiële): Wanneer beweer word dat opvoeding 'n kenmerkend menslike verskynsel en gerig op toenemende menswording is, kom allerlei vrae rakende die "ideale" mensbeeld dadelik na vore; vrae soos byvoorbeeld: Wat is 'n mens? Oor watter moontlikhede beskik hy? Hoe kan hierdie moontlikhede tot ontplooiing gebring word deur middel van opvoeding en onderwys? Net soos al die ander deelperspektiewe van die Opvoedkunde moet die

Historiese Opvoedkunde antwoord op dié vrae en wel vanuit die historiese hoek. Dit gaan in die Historiese Opvoedkunde dus, naas die reeds genoemde aspekte, ook oor die aard en wese van menswees en hoe die mens as mens bestaan (hoe hy tot selfverwesenliking kom). Dit kom daarop neer dat die verskillende beskouinge van die mens soos hy is en soos hy behoort te wees in tydsperspektief ondersoek word; dat die opvoedingsverlede bestudeer word met die oog op 'n verkryging van 'n beeld van die manier waarop die mens:

- tot hoër eksistensievorme ontwikkel het en behoort te ontwikkel;
- homself in sy spesifieke situasie verwesenlik en behoort te verwesenlik;
- homself teenoor God, die wêreld en sy medemens verantwoord het en behoort te verantwoord; en
- met ander mense in 'n maatskaplike bestel saamgeleef het en behoort saam te leef.

1.3.3.10 Die verband tussen opvoeding en die taal (linguistiese): Taal is 'n noodsaaklikheid vir denke en veral vir die oordrag van denke. Taal is nie net 'n sinruimte waarin die mens kan leef en leer nie, maar dit stel die mens ook in staat om sy gedagte-wêreld bloot te lê en om (in die vorm van skrif) oor tyd en ruimte heen met ander mense te kan kommunikeer; trouens, taal kan as 'n voorvereiste vir lewe en opvoeding beskou word. Daar bestaan dus 'n baie intieme verband tussen taal en opvoeding. Om dié rede skenk die Historiese Opvoedkunde besondere aandag aan die verband tussen taal en opvoeding: deur te let op die taal wat in die verlede in verband met en in die opvoeding self gebesig is, kan sowel die mens as sy opvoeden-de bestaanswyse beter leer ken word.

1.3.3.11 Groot persoonlikhede van die verlede (die personele): In die opvoedingsverlede is die wording van opvoeding en onderwys dikwels gestimuleer en gedra deur groot denkers oor die opvoeding, deur skeppende individue. Deur hulle denke en dade te bestudeer kan insig verwerf word in die geestelike klimaat of tydperk waarin hulle geleef het en dit is selfs moontlik dat hulle sieninge (soms in 'n aangepaste en veranderde vorm) steeds segwaarde het vir die moderne opvoedingsteorie en -praktyk. Die sienswyses van sulke prominente historiese figure mag egter nooit onoordeelkundig of onkrities nagevolg word nie aangesien dit onder meer vernuwing in opvoeding en onderwys in die weg kan staan en 'n verskralende uitwerking op opvoedingsidees kan hê.

1.3.3.12 Die antinomiese (teenstellende): Vanweë sy relaterende aard (vgl. par.1.3.2.5), is die Historiese Opvoedkunde buitengewoon geïnteresseerd in strydighede (antinomieë) tussen wette of beginsels. Dié antinomieë word egter nie net in die historiese gewens oor 'n bepaalde onder-

soektema aangetref nie (dit het met ander woorde nie net betrekking op die studie-objek of inhoud wat bestudeer word nie) maar is ook kenmerkend van die wyse waarop die Historiese Opvoedkunde beoefen word. Die indruk mag egter nie gewek word dat laasgenoemde soort antinomieë sodanig is dat 'n keuse uitgeoefen moet word en dat net die een of die ander "korrek" is nie. Die bedoeling is bloot dat dié werkwyse teenoorstaande pole van 'n kontinuum verteenwoordig waartussen die histories-opvoedkundige na willekeur kan beweeg: in werklikheid vul hulle mekaar aan en word die werkwyse bepaal deur die aard van die navorsingstema. Enkele voorbeelde van dié tweepoligheid van die Historiese Opvoedkunde is die volgende:

- In die Historiese Opvoedkunde word soms *idiografies* te werk gegaan (en dus gesoek na eenmalige, afsonderlike eienskappe van die opvoedingsverskynsel) en soms *nomoteties* (in welke geval gepoog word om algemene beginsels of reëlmatighede ten opsigte van die opvoedingsverskynsel te omskryf).
- Dit is die taak van 'n histories-opvoedkundige om nie net die *histories feitelike* te beskryf nie, maar dit ook *teoreties* of *sistematies* te ontleed, verklaar en evalueer. Dit gaan dus oor objektief-wetenskaplike waarhede maar ook oor lewensopvatlike interpretasies daarvan.
- Beide die *individuele* (vgl. byvoorbeeld die personale, par. 1.3.3.11) en die *kollektiewe* (vgl. byvoorbeeld die maatskaplike, par.1.3.3.6) word bestudeer. Soms word die opvoedingsgebeure en -ontwikkeling in die verlede beskou as die gevolg van die invloed van 'n enkeling. Dikwels word dit egter beskou as 'n gemeenskaplike prestasie.
- Besondere aandag word geskenk aan die wisselwerking tussen die *reële* opvoedingwerklikheid (dit wat is of was) en die *ideële* opvoedingsaangeleenthede (dit wat behoort te wees), met ander woorde aan die *praktyk* en die *teorie* van opvoeding.

1.3.3.13 Die geloofsaspek van die menslike bestaan: Die religieuse opvattinge van 'n gemeenskap, of die gebrek daaraan, speel 'n beduidende rol in die bepaling van opvoedingsdoelstellings. En die doelstelling van 'n saak bepaal op sy beurt weer byvoorbeeld die inhoud en metode by wyse waarvan gepoog word om dié doelstelling te bereik. Wat ookal in of oor opvoeding en onderwys gesê of gedoen word, kan dus teruggevoer word na die religieuse (godsdienstige) opvattinge waarop dit berus. Om dié rede vorm 'n bestudering van die geloofsaspek van die menslike bestaan 'n onontbeerlike komponent van die beoefening van die Historiese Opvoedkunde. Wat meer is: die geloofsaspek vervul 'n leidende funksie in elke mens en rig as sodanig al sy lewensfunksies. Ook sy wetenskapsbeoefening word daardeur beheer. Al poog 'n histories-opvoedkundige dus hoe om "suiwer wetenskaplik" of "ten volle objektief" sy deeldisipline te beoefen, sy werk sal altyd, bewustelik of onbewustelik, 'n weerspieëling wees van sy lewensopvatting (sy oordeel

oor die betekenis en doel van die menslike bestaan wat in sy religieuse of geloofsbeskouinge gewortel is). Dit is nog 'n rede waarom die lewensbeskoulike of geloofsaspek van menswees as 'n essensiële bestanddeel van die Historiese Opvoedkunde beskou word.

Hoewel die voorafgaande uiters kursoriese uiteensetting oor die aard en wese van die Historiese Opvoedkunde die leser in staat behoort te stel om die gegewens wat in hierdie boek vervat is in die regte perspektief te sien en na behore te begryp, is daar een saak wat nie oor die hoof gesien mag word nie: die mens is van nature 'n sinsoekende wese. Hy vra altyd en veral na die sin van die taak wat hy wil of moet verrig. En eers wanneer hy die sin daarvan insien, voer hy sy taak met volle oorgawe uit. Wanneer die waarde en toepassingsmoontlikhede van 'n histories-opvoedkundige bekyking van kleinkinderopvoeding en -onderwys besef word, verleen dit meerdere sin en betekenis aan alle werksaamhede met en ten behoeve van ons kinders/kleingoed/kleintjies/voorskoolse jeug/ens./ens. In die lig hiervan, word vervolgens enkele kort opmerkings oor die waarde en toepassingsmoontlikhede van die Historiese Opvoedkunde gemaak.

1.4 Die waarde en toepassingsmoontlikhede van die Historiese Opvoedkunde

Die Historiese Opvoedkunde is 'n funderingsvak waarvan die waarde moeilik (indien wel) in meetbare en/of onbetwisbare terme uitgedruk kan word. Die toepassingsmoontlikhede daarvan is eweneens nie altyd op die vlak van identifiseerbare voorskrifte of gebruiksaanwysings (wat byvoorbeeld gerig is op die doeltreffende “bedryf” van opvoeding en onderwys) geleë nie. Die Historiese Opvoedkunde is eerder en veral werksaam op die terrein van toenemende menswording, van sinsoeke, singewing en sinvinding. Wanneer gepoog word om die waarde en toepassingsmoontlikhede van die Historiese Opvoedkunde te omskryf, moet gevolglik gewaak word teen die moderne tendens om elke denkbare saak te wil meet aan die doeldienlike maatstawwe van eietydse pragmatisme.

In die geheel beskou bied die Historiese Opvoedkunde 'n breë perspektief op die opvoedingsverskynsel wat die opvoeder in staat stel om oordeelkundige beslissings aangaande opvoeding te neem. Dit kom daarop neer dat die Historiese Opvoedkunde die nodige agtergrond verskaf om die hedendaagse opvoedingsteorieë en -praktyk beter te kan verstaan. En hoe beter 'n mens dit waarmee jy te doen het verstaan, hoe beter is jy toegerus om daarmee te kan handel.

Hierdie agtergrondskennis wat deur die Historiese Opvoedkunde verskaf word, lei vanselfsprekend tot 'n verbreding van kennishorisonne en verrykte lewenservaring. Dit vorm ook die grondslag aan die hand waarvan wetenskaplik-gedissiplineerde denke bevorder en 'n gesonde oordeelsvermoë geskep kan word.

As die enigste deeldissipline wat 'n bydrae te lewer het ten opsigte van elke moontlike aspek van opvoeding en onderwys, speel die Historiese Opvoedkunde 'n deurslaggewende koördinerende rol in die wetenskap, Opvoedkunde. Die Historiese Opvoedkunde is by uitstek die deelperspektief wat oor die vermoë beskik om die insigte van al die ander perspektiewe te integreer.

Hier eindig die praktiese toepassingsmoontlikhede van die vak egter nie want vanweë sy besondere metodologie lewer die Historiese Opvoedkunde 'n belangrike bydrae in die vorming van bekwame navorsers in die Opvoedkunde, die voorbereiding van studente vir gespesialiseerde studie in die opvoedingswetenskap en in die verdieping van persoonlike waarnemingsvermoë. Verder verseker die Historiese Opvoedkunde dat verantwoordbare beplanning vir 'n toekomstige opvoedingspraktyk gedoen en die foute van die verlede vermy kan word.

Maar die grootste waarde van die Historiese Opvoedkunde is in die laaste instansie daarin te vinde dat dit bepaalde gesindhede skep en vorm. Tydens navorsing in verband met of die bestudering van die Historiese Opvoedkunde verkry die navorser of student (en hier word nie na slegs die formeel geregistreerde student verwys nie!) nie net insig in 'n verskeidenheid antwoorde op vrae wat sy eie menswees en die opvoedingshulp van andere raak nie, maar formuleer hy onbewustelik ook self 'n eie, unieke antwoord op elkeen van dié vrae. En uiteindelik is hy daartoe in staat om as 'n "toereikender" volwassene suiwerder op sy persoonlike bevragsing te antwoord.

In die inleidingsparagraaf is die feit beklemtoon dat dit in hierdie werk om *wetenskaplike kennis* gaan en dit het daartoe gelei dat die Opvoedkunde en sy verskillende deelperspektiewe (veral die Historiese Opvoedkunde) kortliks onder die vergrootglas geplaas is. Wetenskaplike kennis veronderstel egter nie net dat 'n verskynsel vanuit 'n bepaalde vakwetenskaplike perspektief benader is nie, maar ook (onder meer) dat dié kennis ooreenkomstig spesifieke ordeningsbeginsels byeengebring en gerangskik is. Anders gestel: die *ingesteldheid* of *benaderingswyse* van 'n wetenskaplike jeens 'n verskynsel wat ondersoek (moet) word, speel 'n beduidende (dikwels determinerende) rol in die manier waarop wetenskaplike kennis versamel en tot spreke gebring word. Daarom is dit, in aansluiting by wat hierbo oor die aard, wese, waarde en toepassingsmoontlikhede van die Historiese Opvoedkunde gesê is, ook noodsaaklik om vlugtig aan enkele benaderingswyses in dié deelperspektief aandag te skenk.

1.5 Benaderingswyses in die Historiese Opvoedkunde

Die groot aantal benaderingswyses aan die hand waarvan nagevors en die navorsingsresultate op 'n geordende wyse aangebied kan word, het reeds kenmerkend van histories-opvoedkundige werke geword. Dit is veral opmerklik dat daar selde net van 'n enkele ingesteldheid/benaderingswyse sprake is. Dit blyk dat verskillende benaderingswyses dikwels aanvullend en/of afwis-

selend gebruik word. Dit is daarom noodsaaklik dat ook kortliks aandag geskenk word aan die belangrikste benaderingswyses (of ingesteldhede) wat vry algemeen in die Historiese Opvoedkunde ter sprake is en wat ook in hierdie boek neerslag gevind het.

1.5.1 Die *personale benaderingswyse*

Volgens die *personale*, ook bekend as die *monumentale* of *persoongerigte* benaderingswyse word die aandag toegespits op die bydraes van groot opvoeders en/of opvoedkundiges deur die eeue. Daar word van die standpunt uitgegaan dat toonaangewende figure van die verlede met hul opvoedingsteorieë en -praktyke die gang en rigting van die opvoedingsgeskiedenis bepaal het. Hulle word as “bronne” van inspirasie en kennis geag en as sodanig voorgestel.

Wanneer ’n werk dus ooreenkomstig die *personale benaderingswyse* saamgestel word, val die klem op die sienings en/of werksaamhede van ’n bepaalde persoon (vgl. ook die Historiese Opvoedkunde se gemoeidheid met groot persoonlikhede van die verlede, par. 1.3.3.11).

1.5.2 Die *chronologiese benaderingswyse*

Eintlik spreek dit vanself dat wanneer gegewens chronologies aangebied word, die *tydsorde* voorrang geniet: dan word daar gepoog om so veel moontlik histories-opvoedkundige besonderhede oor een of meer aspekte van opvoeding aan te bied ooreenkomstig die *volgorde* waarin dit plaasgevind het. Daar bestaan weinig histories-opvoedkundige werke waarin die chronologiese ingesteldheid nie ’n rol speel nie.

In die jongste tyd het die begrip chronologiese benaderingswyse (soms ook die *versamelende*, *bewarende* of *beskrywende* ingesteldheid genoem) egter ’n betekenisverskuiwing ondergaan en dui dit vir sommige histories-opvoedkundiges op blote *geskiedskrywing* wat in ’n mindere of meerdere mate met die opvoedingsverskynsel verband hou. Só gesien, dui die chronologiese benaderingswyse op ’n poging om die volle opvoedingsgeskiedenis in besonderhede weer te gee en word dikwels slegs eksakte feite oor die opvoedingsverlede aangebied. Daar word selde uitsprake daaroor gemaak of beslissings oor eietydse opvoedingsprobleme gegee. Gevolglik vorm dié opvoedingsverhaal dus niks meer nie as ’n tipe “databank” vir ander navorsers om op voort te bou.

Laasgenoemde omskrywing van die chronologiese beskouingswyse besit egter geen lewensvatbaarheid nie aangesien dit onversoenbaar is met die aard en wese van die Historiese Opvoedkunde: ’n deeldisipline wat onder meer evaluerend, interpreterend en korrektiverend van aard is, of intiem gemoeid is met onder meer al die dimensies van tyd, norme en die geloofsaspek van die menslike bestaan, kan immers nie toelaat dat daar in die beoefening van die vak uitsluitlik gefokus word op net ’n feitelike beskrywing van die opvoedingsverlede nie.

1.5.3 Die tydperkgerigte benaderingswyse

'n Ander naam vir die tydperkgerigte ingesteldheid is die *epogale* benaderingswyse. Sekere tydperke in die geskiedenis toon dikwels bepaalde een-dere karaktertrekke wat opvoeding ten nouste raak. Dit blyk byvoorbeeld dat die unieke lewenshoudings en politieke of godsdienstige beskouings wat gedurende 'n besondere tydperk (of epog) aan die orde van die dag was, die onderwys en opvoeding in 'n spesifieke rigting of vorm gedwing het. Dis ook opvallend watter groot invloed ingrypende gebeurtenisse soos oorloë en rewolusies op die opvattinge en waardesisteme van persone, groepe of volke gehad het en gevolglik ook die opvoedingsteorie en -praktyk beïnvloed het. Die *tydgees* kan 'n navorser dus help om sekere opvoedingsverskynsels te begryp. Histories-opvoedkundiges wat in hulle weergawe van die feite die klem op die invloed van *onderskeibare tydperke* in die opvoedingsgeskiedenis plaas, doen dit teen die agtergrond van 'n epogale ingesteldheid.

1.5.4 Die probleem-historiese benaderingswyse

Die meeste eietydse histories-opvoedkundiges maak van die probleem-historiese benaderingswyse gebruik aangesien dit een van die twee beskouingswyses is wat hulle by uitnemendheid leen vir 'n *pedagogiese* ondersoek en beskrywing van die opvoedingsverlede (die ander is die tematiese). Voorstanders van dié ingesteldheid glo dat wetenskaplike kennis nie tot stand kom deur die blote versameling van enige histories-opvoedkundige feite nie, maar dat die opvoedingsverlede slegs deur middel van vroeë voortspruitend uit aktuele *opvoedingsprobleme* blootgelê kan word. 'n *Problematiese aangeleentheid* in die hedendaagse opvoedingsteorie of -praktyk geld as vertrek- of uitgangspunt en dan word daar in die opvoedingsverlede gedelf vir oplossings wat in die verlede vir soortgelyke probleme aangebied is. Die navorsing wentel in sy geheel om die gestelde probleem en is dus betreklik beperk in omvang.

1.5.5 Die tematiese benaderingswyse

In teenstelling met die probleem-historiese benaderingswyse waar 'n *problematiese aangeleentheid* ('n kopseer, 'n knelpunt, 'n vraagstuk wat verhoed dat opvoeding "na behore" kan geskied) aanleiding gee tot navorsing en beskrywing, sentreer navorsing en beskrywing by die tematiese benaderingswyse om 'n *tema* ('n gekose onderwerp, 'n belangstellingsveld, 'n studieterrein wat nie noodwendig die gang van die opvoeding "negatief" beïnvloed nie). 'n Probleem kan dus ook 'n tema wees, maar 'n tema is nie noodwendig 'n probleem nie. Die kernvraag is derhalwe of die saak wat bestudeer word opvoeding enigsins kniehalter en sodoende navorsing met die oog op probleemoplossing noodsaak—dan word die navorsing as probleem-histories beskou. Geskied die navorsing bloot uit die mens se inherente hunkering om te weet,

uit sy ingeskape verwondering oor verskynsels wat hy nog nie ten volle verstaan nie, word dit tematies genoem.

Ter illustrasie: die Suid-Afrikaanse gemeenskap sien dit waarskynlik as een van die skool se take om deur middel van onderrig die gevreesde siekte, Vigs, te bekamp en te voorkom. Aangesien die skool 'n instelling is wat deur die gemeenskap daargestel is om onder meer die gemeenskap se belange te bevorder, mag hy dit ook van die skool eis. Die skool het tot onlangs egter nog nooit formeel onderrig met betrekking tot geslagsake verskaf nie en vra nou om leiding in dié verband. 'n *Probleem* (naamlik: hoe is in die verlede en hoe moet in die huidige tyd en in die toekoms in die skool onderrig word ten einde kinders vir 'n stryd teen die Vigs-virus voor te berei?) bestaan en daar moet dringend na 'n oplossing daarvoor (of antwoord daarop) gesoek word. Die benadering sal dus *probleem-histories* wees.

Openbaar sal die navorser egter 'n blote belangstelling in byvoorbeeld afstands-onderrig en besluit om die ontstaansgeskiedenis van 'n inrigting vir afstands-onderrig soos Unisa te ondersoek, betree hy 'n studieterrein wat steeds met opvoeding in verband staan maar geen "brandende knelpunt" verteenwoordig nie. Dan benader hy sy navorsing *tematies*. Hy gaan soek in die opvoedingsverlede uitsluitlik na feite wat met sy tema verband hou en gee dié weer, net soos wat die navorser oor die Vigs-virus hom by feite oor sy probleem hou.

Vanselfsprekend kan 'n navorser op 'n *kunsmatige* wyse enige *tema* tot 'n *probleem* ombuig, maar dit word selde nodig of wenslik geag.

1.5.6 Ander benaderingswyses

Die bostaande vyf benaderingswyses is die *belangrikste*, dog nie die enigste wyses waarop histories-opvoedkundige feite opgespoor en aangebied kan word nie. Vir die doel van hierdie hoofstuk is 'n verdere uiteensetting van ingesteldhede onnodig; gevolglik word maar net die name van enkele ander ingesteldhede genoem: die kritiese, wysgerig-antropologiese, maatskaplik- of kultuur-antropologiese, fenomenologiese, metabletiese of dinamiese, eksistensiële en lewensvormlike benaderingswyses.

1.6 Enkele noodsaaklike begripsomskrywings

In wetenskapsbeoefening (en veral by die teboekstelling van navorsingsresultate) is 'n eenduidige vertolking van kernbegrippe 'n uiterste noodsaaklikheid. Die laaste aspek ten opsigte waarvan die leser gevolglik in die onderhawige hoofstuk nog georiënteer moet word, is die betekenis wat in hierdie werk onderskeidelik aan die begrippe *formele*, *nie-formele* en *informele* onderwys (onderrig) geheg word.

1.6.1 Formele onderwys word beskryf as sterk geïnstitusionele, chronologies gegradeerde onderwys wat binne die raamwerk van 'n hiërar-

giese onderwysstruktuur plaasvind. Laasgenoemde strek vanaf die primêre skool tot by die universiteit en maak voorsiening vir akademiese studie sowel as vir 'n verskeidenheid vorme van professionele en tegniese opleiding. Dit beteken dat formele onderwys dui op dié soort onderwys wat aangebied word binne 'n doelbewus daargestelde organisasiestruktuur en wat 'n doelgerigte, gesistematiseerde aard openbaar. Dit is verder toekomsgeoriënteerd, strek oor 'n betreklik lang tydperk en maak nie voorsiening vir gelyktydige beroepsaktiwiteite vir die leerders nie (formele onderwys word dus voltydigs beoefen). Die leerstof is gestandaardiseer en die aanbidding daarvan grootliks onderwyser-georiënteerd (die klem val op onderrig). Formele onderwys word sentraal beheer. Formele onderwys is hoofsaaklik algemeen-vormend, abstrak en teoreties van aard en hou moeilik tred met veranderende eise van die samelewing, dus met veranderende onderwysbehoefes.

1.6.2 Nie-formele onderwys dui op enige georganiseerde onderrigaktiwiteit wat buite die struktuur van die formele onderwysstelsel plaasvind. Dit is daarop gemik om 'n geselekteerde groep leerders in staat te stel om op sistematiese wyse duidelik identifiseerbare leerdoelwitte te bereik.

Nie-formele onderwys sluit aktiwiteite in soos dié van klubs en verenigings wat gestig is met die oog op die bevordering van kultuur, sport en ander vorme van ontspanning, asook landbou-opleidingsprogramme, vakleerlingstelsels en geletterdheidsklasse vir volwassenes. Net soos in die geval van formele onderwys dui nie-formele onderwys dus op beplande, sistematiese onderrigaktiwiteite, maar anders as formele onderwys kan dit op enige plek (byvoorbeeld die sportveld, werkplek of selfs tuis) plaasvind en is dit leerdergeoriënteerd (die klem val op leer met 'n onmiddellike, nabygeleë doel). Nie-formele kursusse kan van een dag tot 'n jaar of meer duur en gevolg word op 'n deelydse basis. Leerders kan dus deel hê aan produktiewe of beroepsaktiwiteite terwyl hulle onderrig ontvang. Die feit dat nie-formele onderwys leerder-georiënteerd is impliseer dat dit sterk praktykgerig en baie spesifiek is. En omdat nie-formele onderwys nie sentraal beheer word nie, word dit deur verskeidenheid, soepelheid en aanpasbaarheid met betrekking tot die leerinhoud gekenmerk.

1.6.3 Informele onderwys word deur Vermaak (1984:45) omskryf as "... daardie leersituasies wat ontstaan wanneer of die leerder of die bron van inligting, maar nie albei nie, doelbewus daarna strewende om die leerproses te bevorder". Dit beteken dat informele onderwys plaasvind wanneer een kind byvoorbeeld van 'n ander wil weet hoe 'n bepaalde apparaat werk en laasgenoemde dan inligting in dié verband verskaf. Aan die ander kant geskied informele onderwys ook daaglik deur middel van byvoorbeeld die media (soos die radio, televisie, koerante en tydskrifte): 'n kind wat daarna luister of kyk leer sonder dat hy doelgerig wou en selfs sonder dat hy daarvan bewus is.

Informele onderwys is dus 'n lewenslange gebeure deur middel waarvan

die mens (kind) uit alledaagse ervarings en blootstelling aan invloede vanuit sy onmiddellike omgewing, kennis, houdings, waardes en vaardighede aanleer. Dit omvat 'n spontane wyse van onderrig en leer.

'n Kind ontvang sy heel eerste onderwys (in die vorm van informele onderwys) van sy ouers, maar namate hy ouer word bevind hy hom al hoe meer in informele onderwyssituasies buite die grense van die gesin. En wanneer hy uiteindelik ook by formele en nie-formele onderwys betrokke raak is dit die kwaliteit en trefwydte van die informele onderwys wat hy ontvang het (veral dié tydens die voorskoolse tydperk) wat die waarde van eersgenoemde vorme van onderwys vir hom bepaal.

In die volgende hoofstukke word die ontstaan en ontwikkeling van klein-kinderonderwys beskryf en soms sal daar gepoog word om aan te toon hoe-dat al drie die genoemde soorte onderwys (informeel, nie-formeel en formeel) in die opvoedingsverlede aanwesig was en mekaar aangevul het.

1.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk is gepoog om die leser kortliks te oriënteer ten opsigte van die agtergrond waarteen 'n *Histories-opvoedkundige verkenning van klein-kinderopvoeding* saamgestel is. Daar is aangetoon dat die Opvoedkunde die wetenskap is wat die opvoedingsverskynsel bestudeer, dat die Historiese Opvoedkunde een van die deelperspektiewe van die onderhawige wetenskap is en daarna is op 'n kursoriese wyse aandag geskenk aan die aard, wese, waarde en toepassingsmoontlikhede van die Historiese Opvoedkunde. Ten einde die leser in staat te stel om die besondere wyse waarop feite in elkeen van die volgende hoofstukke aangebied (gerekonstrueer) sal word in behoorlike perspektief te kan plaas, is die belangrikste histories-opvoedkundige benaderingswyses sketsmatig uiteengesit. In die laaste paragrafe van die hoofstuk is vlugtig aandag geskenk aan die begrippe formele, nie-formele en informele onderwys.

Bibliografie

- Boshoff, S.P.E. & Nienaber, G.S. 1967. *Afrikaanse etimologieë*. Pretoria: Akademie vir Wetenskap en Kuns.
- Coetzee, J.C. 1948. *Inleiding tot die algemene Empiriese Opvoedkunde*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- Coetzee, J.C. 1960. *Inleiding tot die algemene Praktiese Opvoedkunde*. Potchefstroom: Pro Rege.
- Coetzee, J.C. 1977. *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*. Johannesburg: Perskor.

- Coombs, P.H., Prosser, R.C. & Ahmed, M. 1974. *New paths to learning for rural children and youth*. New York: International Council for Educational Development.
- Depaepe, M. 1979. "De relevantie van het historisch-pedagogische onderzoek voor de pedagogische wetenschappen. Commentaar bij de discussie in het Nederlandse taalgebied.", in *Paedagogische Studiën*, jrg.56, no.12, pp.505-521.
- De Vries, C., Basson, A.J. & Steyn, J.C. 1982. *Drie pedagogiese perspektiewe*. Durban: Butterworth.
- Du Bois-Reymond, M. 1979. "De geschiedenis van het volksonderwijs — vanuit onderwijssociologisch gezichtspunt bekeken. Een onderzoekvoorstel.", in *Pedagogische Tijdschrift*, vol.4, pp.1-15.
- Du Plessis, E.P. 1979. *Die Kennis gids tot moderne Afrikaans*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Fowler, H.W. & Fowler, F.G. 1964. *The concise Oxford dictionary of current English*. Oxford: Clarendon Press.
- Gunter, C.F.G. 1964. *Opvoedingsfilosofie. Op weg na 'n Christelike opvoedingsfilosofie*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- Gunter, C.F.G. 1976. *Opvoedkundige essays*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers.
- Langeveld, M.J. 1959. *Bijdragen tot het gesprek van systeem en historie in de Opvoedkunde*. Groningen: J.B. Wolters.
- McKerron, M.E. 1934. *A history of education in South Africa (1652-1932)*. Pretoria: Van Schaik.
- Nakosteen, M. 1965. *The history and philosophy of education*. New York: Ronald Press.
- Oberholzer, C.K. 1954. *Inleiding in die prinsipiële Opvoedkunde*. Pretoria: Moreau.
- Odendal, F.F. (red.) 1983. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Johannesburg: Perskor.
- Pienaar, J.J. 1967. "Die Historiese Pedagogiek in sy bestaansrelasie.", in *Paedagogische Studiën*, vol.44, no.10, pp.445-448.
- Pistorius, P. 1972. *Gister en vandag in die opvoeding*. Potchefstroom: Pro Rege.
- Potgieter, F.J. 1967. "Historiese Pedagogiek en Geskiedenis van Onderwys.", in Cronjé, G. *Aspekte van die Suid-Afrikaanse historiografie*. Pretoria: Van Schaik.
- Potgieter, F.J. & Swanepoel, C.B. 1968. *Temas uit die Historiese Pedagogiek*. Pretoria: Van Schaik.
- Pulliam, J.D. 1982. *History of education in America*. Columbus, Ohio: Merrill.
- Schoonees, P.C. (red.) 1956. *Woordeboek van die Afrikaanse taal*. Eerste Deel. A-C. Pretoria: Staatsdrukker.
- Stoker, H.G. 1967. *Oorsprong en rigting*. Kaapstad: Tafelberg.
- Strasser, S. 1969. "Waarom geschiedenis der opvoeding?", in *Pedagogisch Mozaïek. Opstellen aangeboden aan prof. dr. Jos J. Gielen bij zijn afscheid als hoogleraar aan de Katholieke Universiteit te Nijmegen*. Hertogenbosch: L.C.G. Malmberg's.
- Theron, A.M.C. 1984. "Die Historiese Opvoedkunde: Begroning en Ontwikkeling". Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Pretoria: Unisa.
- Van der Walt, J.L. 1980. *Wetenskapsleer van die Opvoedkunde*. Potchefstroom: Pro Rege.
- Van Loggerenberg, N.T. 1984. "Veranderende onderwysverwagtinge en -behoefte". Voorsittersrede gelewer by die twee-en-twintigste SAVBO-kongres, gehou op 19 en 20 Januarie 1984 by die Universiteit van die OVS, Bloemfontein.
- Van Schalkwyk, O.J. 1986. *Die onderwysstelsel: teorie en praktyk*. Pretoria: Alkanto.
- Van Zyl, P. 1968. "Die Struktuur van die Pedagogiek en sy deeldisiplines.", in *Opvoedkundige studies*, no.57. Pretoria: Universiteit Pretoria.
- Van Zyl, P. 1973. *Opvoedkunde deel 1*. Johannesburg: De Jong.

- Van Zyl, P. 1977. *Opvoedkunde deel 3*. Johannesburg: De Jong.
- Venter, I.S.J. 1976. *Die Historiese Opvoedkunde. Oorsprong, grondstrukture, aard en wese*. Durban: Butterworths.
- Vermaak, D. 1984. "Nie-formele onderwys as aanvulling tot formele onderwys in 'n stelsel van onderwysvoorsiening". Referaat gelewer by die twee-en-twintigste SAVBO-kongres, gehou op 19 en 20 Januarie 1984 by die Universiteit van die OVS, Bloemfontein.
- Verslag van die Wetenskapskomitee van die Presidentsraad oor informele en nie-formele onderwys in Suid-Afrika*. 1984. Kaapstad: Staatsdrukker.

HOOFSTUK 2

Die wortels van kleinkinderopvoeding
in die Westerse wêreld

Elsa G. Kruger

INHOUD

2.1	Inleidende opmerkings	32
2.2	Die gesin en informele opvoeding in die Westerse grondkulture	33
2.2.1	Die Westerse grondkulture se erfenis uit die primitiewe tyd	33
2.2.2	Die tydgees in klassieke Griekeland	35
2.2.2.1	Sparta	35
2.2.2.2	Athene	36
2.2.3	Informele opvoeding by die klassieke Grieke	36
2.2.3.1	Sparta	36
2.2.3.2	Athene	38
2.2.3.3	Uitsprake van enkele Griekse denkers oor kleinkinderopvoeding	40
	(a) <i>Plato (427–347 v.C.)</i>	40
	(b) <i>Aristoteles (384–322 v.C.)</i>	43
2.2.4	Die tydgees in die Romeinse tyd	45
2.2.5	Informele opvoeding by die klassieke Romeine	46
2.2.5.1	Die vroeë Romeinse tydperk	46
2.2.5.2	Die Grieks-Romeinse tydperk	49
2.2.5.3	Uitsprake van enkele Romeinse denkers oor kleinkinderopvoeding	50
	(a) <i>Quintilianus (35–95 n.C.)</i>	50
	(b) <i>Plutarchus (46–120 n.C.)</i>	51
2.2.6	Die tydgees in Palestina	52
2.2.7	Informele opvoeding by die ou Jode	53
2.2.8	Die tydgees in die vroeë Christelike tyd	56
2.2.9	Informele opvoeding by die vroeë Christene	57

2.3	Essensies van kleinkinderopvoeding as erflating aan die hede en die toekoms.....	60
Bibliografie		62

2.1 Inleidende opmerkings

Hoewel 'n formele opvoedingsprogram spesifiek vir die kleinkindertyd eers so onlangs as tweehonderd jaar gelede deur Pestalozzi ontwerp is (kyk hoofstuk 5, par. 5.2.4.2) strek die verwondering oor die wording, wel en wee in die opvoeding van die klein kind baie eeue terug. Die kontemporêre opvoedingsteorie en -praktyk is die gevolg van die wisselwerking van onder meer oorlewing, veranderde lewensomstandighede en veranderde opvattinge oor die kinderaard wat gespruit het uit die wetenskaplike bestudering van die kind, sy grootwording en sy opvoeding.

'n Bestudering van hoe klein kindertjies in verskillende lande en tye onderrig en opgevoed is, skep nie net 'n bewuswording van die veelvoud van onderrig- en opvoedingsbenaderings met betrekking tot die voorskoolse kind nie, maar dit help ook om te begryp waarom sekere van hierdie benaderings meer suksesvol as ander was en is. Sodanige begrip en insig is noodsaaklik indien huidige sowel as toekomstige teorieë en werkwyses in verband met die onderrig en opvoeding van kleintjies op 'n verantwoordbare wyse beoordeel of geëvalueer wil word. Op grond van so 'n evaluering kan handelingskeuses gemaak word deur almal wat met die opvoeding van voorskoolse kinders gemoeid is — ouers, studente, onderwysbeplanners, politici en onderwysers.

In hierdie hoofstuk en die vier daaropvolgende hoofstukke (wat saam 'n eenheid vorm) word 'n *oorsigtelike* beeld van kleinkinderopvoeding deur die eeue gebied. Slegs enkele tydperke, strominge, rigtings en verteenwoordigers word as voorbeelde (eksemplare) uitgelig om verskillende aspekte van die wordingsgang van kleinkinderopvoeding te illustreer. Diagram 1 (kyk heel agter in hierdie boek) toon egter duidelik hoedat hierdie tydperke, strominge, rigtings en verteenwoordigers steeds aan mekaar verbind was, mekaar beïnvloed het en hoedat spore van "ou" opvattinge (teorieë) en gebruike steeds in die "nuwe" behou gebly het. So byvoorbeeld het die Middeleeue nie skie-

lik op 'n dag en datum tot 'n einde geloop nie; intendeel, sekere momente van die bestaande realiteite (o.m. lewensomstandighede, kindbeeld, opvoedingssteorie en -praktyk, ens.) het selfs na afloop van die Middeleeue voortgeduur en steeds hul invloed laat geld. Verandering het geleidelik ingetree tot 'n nuwe era, stroming, denkrigting of denker/dader so duidelik na vore getree het dat die oue enigsins vervaag maar nie noodwendig heeltemal verdwyn het nie.

Die begin van kleinkinderopvoeding in die Westerse wêreld (en dit is waaroor hierdie hoofstuk handel) kan na vier baie ou kultuur-eras of kultuurrigtings — naamlik die Griekse, Romeinse, Joodse en Christelike — teruggevoer word. Hierdie vier sogenaamde Westerse grondkulture (ook genoem die antieke of klassieke grondkulture of beskawings) word allerweë as die bakermat van die Westerse beskawing beskou. Dit is aan hierdie kulture te danke dat die Westerse beskawing sulke hoogtepunte bereik het. Daar kan met Thaddeus Zielinski saamgestem word wanneer hy die volgende bewering in dié verband maak:

All of us have two Fatherlands,—the one is the land from which we take our name, the other is antiquity. In body and soul, we belong to our own country, in spirit however, we are, or should be, one with the great past.

(Gulick 1963:7)

In hierdie hoofstuk gaan daar gepoog word om te bepaal wat bogenoemde kulture se opvoedingsdenke en -praktyke ten opsigte van veral die informele (huislike) opvoeding van die klein kind (ons huidige voorskoolse kind) was en hoe sekere opvattinge oor en die praktiese “hantering” van kleinkinderopvoeding deur die eeue heen behoue gebly het. In die deurskouinge sal daar onder meer ook aandag geskenk word aan die invloed van die tydgees op die gesinslewe in elk van die vier Westerse grondkulture en daar sal gepoog word om aan te toon in watter mate opvattinge oor en die praktiese “aanbieding” van kleinkindopvoeding deur die eeue heen—tot selfs vandag toe— behoue gebly het.

2.2 Die gesin en informele opvoeding in die Westerse grondkulture

2.2.1 Die Westerse grondkulture se erfenis uit die primitiewe tyd

Die opvoedingsgebeure het in vroeëre eeue meestal binne 'n uitgebreide familiekring—bestaande uit ouers, grootouers, ooms en tantes en selfs slawe—plaasgevind. Almal het in 'n mindere of meerdere mate invloed op die klein

kind uitgeoefen. Hoe hoër die beskawingspeil en hoe ingewikkelder die mens se kultuur geword het, hoe kleiner het die familiekring as opvoedingsinstelling geword. Vandag bestaan hierdie eerste opvoedingsmilieu van die kind gewoonlik uit vader, moeder en kind(ers) en miskien grootouers.

Net soos die vroeëre familiekring, is die gesin tans 'n primêre opvoedingsmilieu wat aan die kind die noodsaaklike maatskaplike en opvoedingstruktuur bied waarin hy tot volwassenheid kan gedy. Hier word die grondslag gelê vir opvattinge oor die belangrike en die minder belangrike; die goeie en die minder goeie; die waardevolle en die waardelose, die sinvolle en die betekenislose. Dit is vanuit hierdie opvoedingsmilieu dat die kind tot die groter maatskaplike werklikheid en die uiteindelijke wêreld van die volwassene moet toetree. Sou hierdie so belangrike leefwêreld om die een of ander rede pedagogies te kort skiet, sou die kind "loop en ... huil hier in sy hart al is hy drie, vier-en-twintig. En hy huil daaroor dat hy 'n beroofde, 'n onterfde is wie se kinderjare hom ontnem is" (Kotzee 1969:176).

In die vroegste primitiewe tyd, dit wil sê lank voor die klassieke of antieke beskawings wat hier onder bespreking is, was opvoeding 'n voorbereiding vir die lewe in sy mees letterlike sin, dit wil sê opvoeding was deur en deur prakties van aard. Die jeug moes die ouer geslag se verantwoordelikhede tot oorlewing as algemene lewensdoel oorneem. Gevolglik was die opvoeding van die kind daarop gemik om hom deur selfstandigmaking voor te berei vir oorlewing. Die opvoeding van die kind was voltooi sodra die seun net soveel geweet het as sy vader en die dogter se kennis gelykstaande was aan dié van haar moeder. Die doelwit was die presiese reproduksie van die kennis en vaardighede van die ouer.

In die primitiewe tyd is die kind meestal nie as individu beskou nie. Hy het geen reg op lewe ter wille van homself gehad nie. As besitting van sy vader wat absolute mag oor hom uitgeoefen het, het die kind se oorlewing afgehang van sy vader se keuse. Gevolglik was aborsies en kindermoord (as gevolg van byvoorbeeld voedselskaarste, te veel kinders en 'n liggaamsgebrek by die kind) algemene praktyk. Die status van die kind in die gesin was dus nie veel meer as dié van 'n diertjie nie. Dit wil egter nie sê dat ouerlike toegeneentheid by die primitiewe samelewings ontbreek het nie; intendeel, die ouerlike instink was gewoonlik sterk ontwikkel, maar dit het maklik in 'n soort dierlike emosie ontaard en het nie altyd getuig van selfopofferende liefde en intelligente versorging nie.

Die moeder het selde hoë statusgeniet; saam met die kind is sy in die meeste gevalle as minderwaardig en dikwels as 'n blote besitting beskou. Geen wonder dus dat die gesinsopvoeding, gemeet aan hedendaagse kriteria, 'n relatief lae standaard gehad het nie. Dit was nie veel meer nie as blote gewoontevorming deur blindelinge nabootsing van die ouerlike voorbeeld en toevallige leer deur deelname aan die daelike werk van die ouers. Die resultaat van so 'n opvoeding was konformering aan groepsnorme ter wille van blote oorlewing. Benewens nabootsing het spel 'n belangrike opvoedende rol gespeel: speelgoed, troeteldiere en die speelse nabootsing van die ouers se

bedrywighele het die kind vir die lewe voorberei op liggaamlike sowel as geestelike gebied.

Indien die baba sterk genoeg was om die harde lewensomstandighede te oorleef, kon sy opvoeding en opleiding 'n aanvang neem, en wel ten opsigte van die volgende aspekte:

- *Praktiese vorming*: Die kind is geleer om homself te voed, te klee en teen die elemente en ander gevare te beskerm. Daarom moes hy vaardighede aanleer rakende jag, oorlogvoering en die maak en instandhouding van wapens en ander werktuie.
- *Sedelik-sosiale vorming*: Die ouers het die kinders ingelig oor die geskiedenis, samestelling, rites, seremonies en gebruike van die groep. Hier het vertellings, mondelinge oorleweringe, sages en eposse 'n belangrike plek in die daaglikse lewe ingeneem.
- *Religieuse vorming*: Dit het daarin bestaan dat die ouers hul kinders ingelyf het in die praktyke van die godsdiens met al sy bygelowe, sy taboes en sy ingewikkelde prosedures om die gode se goedgesindheid te verkry en om siektes, die dood, natuurlike rampe, ongelukke en mislukkings te begryp as die gevolg van die vyandigheid van sekere bonatuurlike asook bose wesens.
- *Estetiese vorming*: Onder leiding van die ouer het die kind geleer hoe om speelgoed, wapens en werktuie te versier en het hy ook vaardigheid, grasia en soepelheid in die dans aangeleer — geleenthede waardeur die sug na die kunstige en mooie onbewustelik aandag geniet het.

Hierdie inleidende opmerkings oor informele opvoeding (dit wil sê nie formele opvoeding in 'n skool nie) in primitiewe samelewings, sal help om informele opvoeding van klein kindertjies gedurende die klassieke tyd beter te begryp.

2.2.2 Die tydgees in klassieke Griekeland

Die Grieke is 'n Indo-Europese nasie wat Griekeland baie eeue voor die geboorte van Christus vanuit Suidoos-Europa binnegekom het. Mettertyd het die bekende Griekse beskawing sy beslag gekry in verskeie stadstate, veral tussen die jare 1000–750 v.C. Die belangrikste stadstate was Sparta en Athene.

2.2.2.1 Sparta

Aanvanklik ($\pm$ 800 v.C.) was Sparta 'n klein gemeenskap in 'n vallei op die Lakoniese vlakte in die suid-oostelike punt van die Peloponesiese Skiereiland. Teen 700 v.C. het Sparta egter al tot 'n toonaangewende stadstaat (polis) gegroei. As gevolg van berge en onbruikbare hawens was Sparta geografies afgesonder en ook van die buitewêreld afgesny op sowel handels- as kulturele gebied. In 'n poging om te oorlewe en terselfdertyd beheer uit te

oefen oor die omringende oorspronklike bewoners van die gebied (die Helote) wat voortdurend probeer het om hulle verlore vryheid van die Spartaanse veroweraars te herwin, was dit van lewensbelang dat elke Spartaan opgelei moes word tot 'n geharde en gehoorsame vegter wat die belang van die staat hoër as enigiets anders sou ag. Hierdeur is individualisme en die gesinslewe aan die belange van die stadstaat opgeoffer.

In die lig hiervan was die Spartaanse opvoedingsdoel, heeltemal begryplik, gerig op die vorming van die patriotiese, oorlogsgeskikte staatsburger; die liggaamlik volmaak ontwikkelde mens met gehoorsaamheid en daadkrag as die voortreflikste deugde.

2.2.2.2 Athene

Die stadstaat Athene is geleë in Attika, heeltemal aan die oostekant van sentrale Griekeland. Die ontoreikende natuurlike hulpbronne het die Atheners, in teenstelling met die Spartane, gedwing om hul buitelandse kontak en handel met verafgeleë lande soos Rusland, Sicilië, Egipte en die Donau-gebied te ontwikkel. Anders as in die geslote Spartaanse gemeenskap, was vreemdelinge en invloede van buite niks onbekends in Athene nie. Die Atheners, hoewel bewus van die gevare van die vrye toelating van vreemdelinge, was nie teen die uiteenlopende elemente in hul samelewing gekant nie.

In teenstelling met die Spartane was die opvoeding en onderwys by die Atheners 'n private en 'n gesinsaaengeleentheid. Die staat het slegs algemene toesig gehou en daar is gepoog om 'n harmoniese verhouding tussen die individu, die gemeenskap en die staat te bewerkstellig. In Athene het die opvoeding dus 'n demokratiese inslag gehad in teenstelling met die sosialistiese beleid van absolute staatsbeheer wat in Sparta gevolg is.

Die Atheners het geglo dat die enkeling die beste diens aan die staat kan lewer as sy besondere gawes ten volle ontplooi/gevorm word en hoewel staatsburgerskap hier (net soos in Sparta) hoog aangeslaan is, is die enkeling en die gesin 'n vryheid toegesê wat in Sparta ondenkbaar sou gewees het. Die drie pilare waarop die Atheense opvoeding gesteun het, was dus individualisme, 'n gelukkige gesinslewe en vryheid. In die vroeëre geskiedenis van Athene (776–449 v.C.) is die ideale mens gesien as iemand met dryfkrag en durf wat sowel sy eie as die staat se vryheid sal verdedig; later (479–338 v.C.) het dié ideaal verbreed en die ideale mens is toe getipeer as iemand met wysheid in wie die hoedanighede van goedheid, waarheid en skoonheid verewig is.

2.2.3 Informele opvoeding by die klassieke Grieke

2.2.3.1 Sparta

In die Spartaanse stadstaat is die opvoeding van selfs die klein kind wat nog tuis versorg is, haarfyn deur die staat beplan en streng deur staatsvoorskrif-

te beheer. Terwyl die kind (seun) nog tot sy sewende jaar in die sorg van sy moeder en oppasster was (die vaders het in staatsbarakke gewoon), is drie doelstellings nagestreef: eerstens om sy liggaam te versterk en hom te leer om honger en pyn te verduur; tweedens om hom te leer om altyd respek teenoor sy ouers en meerderes te betoon en derdens om sy verbeelding te vul met die heroïese daade uit die mitologie en die geskiedenis, sodat 'n liefde en lojaliteit teenoor tradisies en bestaande gebruike ontwikkel kon word. Plutarchus, 'n Griekse (Atheense) geleerde het hom soos volg oor sowel die informele as formele opvoeding van Spartaanse kinders uitgelat:

[T]heir training was calculated to make them obey commands well, endure hardships, and conquer in battle.

(Plutarch 1967: "Lycurgus", XVI.6)

Die opvoedingsideaal vir die meisie was daarop gemik om haar te bekwaam om gesonde en sterk kinders in die lewe te bring; om haar 'n waardige moeder van soldate te maak. In dié lig is sy aan dieselfde huislike opvoeding as die seun onderwerp sodat alle teerheid en vrees uitgeskakel kon word.

Aangesien die huwelik in Sparta 'n verpligte staatstransaksie was en die staat (en ouers) die keuse van huweliksmaats bepaal het, het liefde nie eintlik 'n rol gespeel nie. 'n Kind is dus ook nie noodwendig as liefdespand of as die bevestiging van die liefdesband beskou nie. Die hoofdoel van die huwelik was om kinders in die lewe te bring sodat die bevolking kon vermeerder en die voortbestaan van die staat gewaarborg kon word.

Die kind op sigself was nie van enige betekenis nie en kindwees was net 'n noodsaaklike fase in die ontwikkelingsgang van die ideale burger. Die nuwe baba is nie altyd in die gesin aanvaar nie. Kinderblootstelling (d.w.s. die kind is eenvouding op 'n afgesonderde plek "weggegooi") was 'n aanvaarde praktyk en het gedien as gesinsbeperkingsmetode en as 'n maatreël om van swak of gebrekkige kinders ontslae te raak.

In Sparta is die pasgeborene amptelik deur 'n raad van burgers by 'n plek genaamd *Lesche* ondersoek en indien wangeskape of swak, is daar geweier dat die kind grootgemaak mag word. So 'n kind is dan blootgestel op 'n plek genaamd *Apothetae*, 'n diep grot naby die berg, *Taiyotos*. 'n Ander metode was om die pasgebore baba in wyn te was in plaas van in water. Volgens Plutarchus sou net die sterk, gesonde, lewenskragtige baba hierdie wyndoop kon oorleef. Dit is aanvaar dat epileptiese en swak kinders sou flou word en sou wegter as hul so gebad word "while the healthy ones are rather tempered by it, like steel, and given a firm habit of body" (Plutarch *Ibid.* XVI.1-3). Die aanvaarde kind is dan vir sewe jaar aan die sorg van die moeder toevertrou wat in werklikheid bloot staatsverpleegster was. Tog is dit interessant om daarop te let dat wat die status van die vrou (en die meisie) in die gesin betref, die moeder gereken is as die gelyke en die hulp van die man, nie as sy ondergeskikte nie. Die voortdurende buitelewe van die Spartaan, sy groot bemoeienis met die politiek en sy deelname aan oorloë het geen ruimte ge-

laat vir 'n huislike lewe nie. Gevolglik was die teenwoordigheid van 'n verstandige vrou in die huis 'n noodsaaklikheid.

Die Spartaanse moeders was alom bekend vir hul vaardigheid en hantering van die klein kind. Deur liedere en sang en die dissipline wat sy afgedwing het, het sy die kinders geleer om selfbeheersd, gehoorsaam en dapper te wees. Hulle is geleer om gevoelens van angs, toorn, honger en pyn in toom te hou, om vrees vir die donker te oorkom, te vas, uiters dun gekleed te gaan (selfs in die winter), op 'n harde bed te slaap en baie oefening in die buitelug te doen. Stilswye, gehoorsaamheid, eerbied en respek teenoor sy meerderes is as nastrewenswaardige deugde voorgelê en ingeskerp.

Onder hierdie bedeling was die kind staatsbesitting. Sodra 'n seuntjie sewe jaar oud geword het, moes hy sy ouerhuis verlaat om saam met ander leeftydgenote vir die res van sy lewe in 'n "militêre skool" deur te bring. Hier is die genoemde deugde verder ingeskerp. Die rede waarom die staat so 'n streng voorskriftelike beleid ten opsigte van opvoeding gehandhaaf het en die kind ook so gou moontlik uit die beskerming van die huisgesin onttrek het, was Lycurgus (hy was die grondlegger van Sparta en het ook die staatswette opgestel) se diepgesetelde wantroue in die invloed wat 'n hegte gesinslewe moontlik op die staatsburgers sou kon uitoefen. Syns insiens het die gesinslewe die nadruk geplaas op die belange van die gesinslede en dit kon toegewydheid aan die gemeenskap verswak en sodoende die veiligheid van die staat bedreig.

2.2.3.2 Athene

In teenstelling met Sparta waar staatsbeheer 'n strenge houvas oor alle opvoeding, ook kleinkinderopvoeding gehad het, was opvoeding van die klein kind in Athene hoofsaaklik 'n private aangeleentheid en die volle verantwoordelikheid van die gesin. Die staat het slegs algemene toesig gehou. Deur gesinsopvoeding het die Athener gehoop om die karakter, die liggaam en die intellek van die kind op só 'n wyse te vorm dat hy uiteindelik as 'n "goeie" mens en 'n "goeie" staatsburger—bestempel kan word.

In Athene is die huwelik, wat gewoonlik deur ouers of familielede gereël is, belangrik geag ter wille van die voortbestaan van die individu, die familie en die staat. Derhalwe is die huwelik met piëteit bejeën en is dit beskou as 'n heilige seremonie.

Ten spyte van die hoë aansien wat die huwelikslewe geniet het, was dit nie die geval met kinders nie. Ook in Athene was die kind in sy kindwees misken. Kindwees was slegs 'n deurgangsfase na volwassenheid, 'n fase wat so gou as moontlik moes verbygaan. Die kind as uiteindeleke volwassene, as waarborg vir die voortbestaan van die familie en die staat was egter wel belangrik en daarom was die geboorte van 'n kind (veral 'n seun) tog 'n heuglike gebeurtenis. Wanneer 'n inwoner van Athene 'n takkie olyfblare aan sy vriend se huisdeur sien hang het, het hy gedeel in die vreugde en geluk oor

die geboorte van 'n seun; indien 'n dogter gebore is, is die blaretakkie met wol vervang.

Opvattinge oor die aard van die kind moet nie verwar word met toegeneentheid en liefde vir kinders nie. In Athene was daar talle voorbeelde van familiële toegeneentheid, ouerlike liefde en wedersydse respek tussen ouer en kind. Tog was kinderblootstelling ook in Athene, soos in die hele antieke wêreld, 'n aanvaarde gebruik en is misvormde en ongewenste kinders op 'n verlate plek aan hul lot oorgelaat. Baie blootgestelde kinders is in erdepotte naby tempels of bedrywige plekke geplaas en dikwels is hulle deur verbygangers opgetel en as slawe grootgemaak. Moeders het gevolglik dikwels 'n uitkenningsteken aan so 'n kind vasgemaak vir latere uitkenning in 'n onbekende toekoms.

Ná die geboorte is die kind aan sy vader se voete gelê; indien hy dit opgetel het, het dit beteken dat hy vaderskap daarvan aanvaar. Daarna het drie seremonies die aanvaarding van die kind gekenmerk:

- Op die vyfde tot sewende dag na sy geboorte het 'n familiefees plaasgevind waarop 'n oppasster of 'n vroulike familielid die kind om die haard van die huisgesin gedra het. Die doel hiermee was om die kind vir ewig onder die sorg van die *aegis* (familiegode) te plaas en om sy familielidmaatskap te bevestig.
- Op die tiende dag het die vader formeel verantwoordelikheid vir die beskerming en opvoeding van die kind aanvaar en 'n familienaam is aan hom toegesê.
- Op die jaarlikse herfsfamiliefees is alle kinders wat gedurende die voorafgaande jaar gebore is, aan die vader se familieleden voorgestel wat dan deur stemming besluit het of die seun of meisie die wetlike en wettige kind van Atheense ouers is. Indien wel, is die kind se naam in 'n familieregister aangeteken wat hom op burgerskap geregtig maak en as erfgenaam van sy ouers se besittings bevestig het.

Athene was 'n "wêreld vir die man". Die status van die vrou was hier heelwat laer as dié van haar Spartaanse eweknie. Sy het feitlik geen regte gehad nie en was die "besitting van haar man". In teenstelling met die Spartaanse vrou se redelike vrye beweging in die openbaar, is daar volgens die destydse morele standaarde van die Atheense vrou verwag om haar te onthou van enige verskyning in die openbaar, behalwe om haar godsdiens te beoefen en begraving by te woon by welke geleenthede sy swaar gesluiers en deur haar man vergesel moes wees. Die Griekse digter Menander het hieroor opgemerk: "The life of a respectable woman [was] bounded by the street door" (aangehaal in Goodsell 1934:87). Afgesny van die buitewêreld en beperk tot die vrouevertrekke van die huis was haar enigste geselskap haar kinders en die slawe.

Nieteenstaande hierdie diskriminasie teenoor die Atheense vrou, is sy in die huislike sfeer beslis nie sonder eerbied en respek behandel nie. In die huis

het sy volle beheer uitgeoefen en was daarvoor verantwoordelik om die seuns op te voed tot hulle begin skoolgaan (sewejarige ouderdom) en die meisies tot hulle sou trou. Selfs nadat die kinders die huis verlaat het, het die moeder in baie gevalle nog 'n diepgaande invloed op hulle uitgeoefen.

Gedurende die eerste lewensjaar is die Atheense kind gewoonlik deur die moeder, maar in baie gevalle deur 'n Spartaanse oppasster versorg en daarna het 'n goewernante — dikwels 'n ou, getroue slavin — as oppasster oorge neem. Sy het die kind gewoonlik gevoed met heuning, melk en soortgelyke soet en ligte kossoorte en moes ook toesien dat hy genoeg vars lug kry en dat hy sy *amulet* dra om hom teen bose geeste te beskerm.

Die aandeel van die moeder ten opsigte van die opvoeding van die klein kind was veral om die fondament vir sy latere sedelike en religieuse lewe te lê. Fabels, eenvoudige mites, legendes en stories oor die gode en helde uit die verlede is vertel en ballades en liedjies is voorgesing wat mettertied deur die kinders memoriseer en nagevolg moes word. Allerlei diere, figuurtjies en vormpies is met klei gemodelleer. Daar is genoeg bewyse dat die klein kind in Athene genoeg speelgoed gehad het waarmee hy homself kon vermaak. Allerhande kinderspeletjies is gespeel en die kleingod het selfs troeteldiere gehad.

Van die begin af is die kinders streng gedissiplineer. Indien hulle ongehoorsaam was, is die pantoffel ingelê of hulle is met bangmaakstories gedreig. Plato gee in sy boek *Protagoras* 'n interessante beskrywing van dié dissipline:

They teach and admonish them from earliest childhood till the last day of their lives ... If he readily obeys,—so; but if not, they treat him as a bent and twisted piece of wood and straighten him with threats and blows.

(Plato 1962:325 c,d)

2.2.3.3 Uitsprake van enkele Griekse denkers oor kleinkinderopvoeding

Enige bespreking van kleinkinderopvoeding deur die klassieke Grieke sal onvolledig wees indien daar nie na die opvattinge van enkele groot denkers van die tyd oor hierdie aangeleenthede verwys word nie. Alhoewel die meeste van hul uitsprake oor die onderwerp nie onmiddellik neerslag gevind het in die opvoedingspraktyk van die dag nie, was dit tog vir die Westerse opvoedingsdenke en -praktyk uiteindelik van wesenlike belang.

(a) Plato (427–347 v.C.)

Plato het 'n utopiese gemeenskap uit 'n streng sosiale stratifikasie (klasse-indeling) — wat nie gegrond was op rykdom of geboorte nie, maar op die vermoë van die individu om te baat by sy opvoeding—in die vooruitsig gestel. Sy ideale gemeenskap moes uit die volgende klasse bestaan:

<i>Sosiale klas</i>	<i>Gemeenskapsfunksie</i>	<i>Spesifieke deugde</i>
Manne van brons	Werkers (produsente, boere, handelaars en ambagsmanne)	Gehoorsaamheid (begeerte)
Manne van silwer	Bewakers (staatsamptenare)	Dapperheid (wilskrag)
Manne van goud	Filosowe (regeerders)	Wysheid (verstand, rede)

In sy omvattende werk, *Die Republiek*, het hy 'n gedetailleerde weergawe van sy opvoedingstelsel as onderdeel van die sosiaal-politieke stelsel uiteengesit. Die opvoedingstelsel moes sonder twyfel dien as instrument om te verseker dat sy idees geïmplementeer sou word. Plato het die gedagte gehuldig dat elke individu gebore word met natuurlike vermoëns wat deur opvoeding tot volle ontplooiing moes gedy sodat hy die gemeenskapsfunksie waartoe hy die beste in staat is, kon uitvoer. Dit sou lei tot 'n maatskaplike bestel waar sosiale geregtigheid die botoon sou voer en waar individuele belang aan staatsbelang ondergeskik sou wees. So 'n bestel sou egter net bereik kon word met die instelling van verpligte, staatsbeheerde onderwys vir sowel seuns as meisies en met die veronderstelling dat die kinders kort na geboorte van die ouers verwyder moet word sodat hulle deur die staat op die regte manier opgevoed kon word.

Plato het hierdie strategie om twee redes voorgestel : omdat hy oortuig was van die belangrikheid van eerste invloede op die kindergemoed en omdat hy die invloed van die gesin op die kind as skadelik vir staatsbelange beskou het. Volgens hom was die huisgesin die bron van alle selfbelang wat weer sou lei tot sosiale ongeregtigheid. Hy het ook geglo dat die burger nie sy plig om te lewe en te werk vir die staat kon vervul as hy nog kinders moes grootmaak nie.

Die opvoedingsdoel in so 'n staatspedagogiek kom dus daarop neer dat die menslike begeerte, wil en verstand (rede) deur korrekte staatsopvoeding ontplooi moet word tot die deugde van gehoorsaamheid, dapperheid en wysheid wat saam die idee van geregtigheid sou vorm.

Hoewel Plato in sy staatsfilosofie geen ruimte gelaat het vir die volwassening van die kind binne die geborgenheid van die huisgesin nie, was hy wel deeglik bewus daarvan dat kindwees 'n bepaalde wyse van menswees was. Hy was een van die eerste Griekse denkers wat die hulpbehoewendheid van die klein kind raakgesien het en besef het dat die kleine juis hierom uiters kwesbaar is vir skadelike en negatiewe omgewingsinvloed en sake wat eintlik net in die volwassene se lewe tuishoort. Hy het kindwees beskou as "the time at which character is being formed and the desired impression is more readily taken." (Plato 1953: "Republic", 377 b). Die kind moes derhalwe beskerm word (deur volwassenes) teen alles in die leefwêreld maar veral ook

in verhale, fabels en liedere wat onwaar, vuil, immoreel, gewelddadig en lasterlik is.

For a young [child] cannot judge what is allegorical and what is literal; anything that he receives into his mind at that age is likely to become indelible and unalterable . . . (Plato *Ibid.*:378 d-e)

Die jong kind, as toekomstige staatsburger, moet dus in 'n "gekeurde" sosiale omgewing opgevoed word. Vir Plato het dit egter nie om die geluk en welvaart van die kind as persoon in eie reg gegaan nie, maar om die kind se grootwording as bruikbare toekomstige staatsburger binne die opset van sy utopiese staat. 'n Ander interessante opvatting van Plato was dat grootwording van die klein kind in twee tydperke verdeel moet word:

- *Van geboorte tot twee jaar*: Die biologiese moeder of 'n geskikte oppasster is vir die aanvanklike liggaamlike versorging en sedelike vorming van die klein kind verantwoordelik. Oor die liggaamlike versorging van die kind het Plato die volgende uitvoerige advies gegee:

- 'n Verwagte moeder behoort wandelings te onderneem en wanneer haar kind gebore is, behoort sy hom soos was te vorm terwyl sy ledemate nog soepel is. Derhalwe behoort hy gedurende sy eerste twee lewensjare goed toegedraai te word.
- Die oppassters behoort die kinders orals rond te dra totdat hulle sterk genoeg is om op hul eie te staan. Selfs dan behoort die oppassters voort te gaan om die kinders rond te dra tot hulle drie jaar oud is, sodat misvorming van die bene deur te veel drukking voorkom kan word. (Plato 1953: "Laws", 789 d).

Die pasgebore baba sal van nature skree en huil as hy ongelukkig is oor enigiets. As hy egter toegelaat word om sy ongelukkigheid op hierdie manier bekend te maak, sal hy groot word met die swakheid van 'n prikkelbare geaardheid. 'n Rustige geaardheid en die regte hantering sal egter verseker dat die kind as 'n kalm mens opgroei wat nie vatbaar sal wees vir buie van neerslagtigheid en selfbejammering nie.

- *Van drie tot ses jaar*: Vanaf driejarige tot op sesjarige ouderdom, moet kinders gereeld by die dorpstempels vergader om aan speletjies deel te neem. Die oppassters moet toesien dat die kinders hulle behoorlik en ordelik gedra. Die doelwitte met die speletjies moet wees:

- (1) om te verseker dat die kind leer om ordelik met ander kinders te speel;
- (2) om die kleintjie (deur die beoefening van sportspeletjies) te leer om sy wil te beheer (karaktervorming);

- (3) om die kind daaraan gewoond te maak om die reëls van die speletjie te gehoorsaam, sodat hy later in sy lewe die wette van die staat sal gehoorsaam; en
- (4) om deur waarneming van die spelende kind 'n aanduiding te kry van sy karaktertrekke, aanleg en vermoëns, sodat besluit kon word watter beroep hy as volwassene die beste sal kan beoefen. Sodoende kon die kind voorberei word om later in een van die drie sosiale klasse van die utopia te pas, dit wil sê dié van die filosowe, bewakers of werkers.

Plato stel dit só:

The soul of the child in his play should be guided to the love of that sort of excellence in which when he grows up to manhood he will have to be perfected.
(Plato *Ibid.*: 643 d)

In sy opvattinge oor die tugtiging van die kind was Plato bewus van die balans wat daar tussen vryheid en gesag gehandhaaf moes word. Die verdiende straf moes nooit te swaar of te lig wees nie. Die doel daarvan moes wees om die kind meer selfvertroue te laat kry en nie om enersyds onderdanigheid en vrees of andersyds laksheid te kweek nie. Deur dissiplinerings moes die eie-willigheid van die kind onder beheer geplaas word, want "of all animals [man is seen as belonging to the animal species] he [the child] is the most unmanageable; in as much as he has the fountain of reason in him not yet regulated, he is an insidious and sharpwitted animal, and the most insubordinate of them all . . ." (Plato *Ibid.* :808 d-e).

(b) Aristoteles (384 – 322 v.C.)

Aristoteles, 'n leerling van Plato, het nes sy leermeester geglo dat goeie staatsmanskap (die kuns om die samelewing so te bestuur dat die meeste mense gelukkig kan saamleef) van die allergrootste belang is. In sy bekende werk, *Politiek*, waarin sy opvoedingsdenkbeelde as deel van sy staatkundige beleid verwoord word, stel hy dan ook geluk as die belangrikste opvoedingsdoel, 'n doel wat deur die staatsmanne en met behulp van die staatsadministrasie nagestreef moet word. Dié toestand van geluk (vir sowel die individu as enkeling as vir die talle individue wat gesamentlik 'n gemeenskap vorm) kan slegs bereik word indien die opvoedingsgebeure die mens lei tot die vrywillige aanvaarding van 'n gedragspatroon wat op deug en morele wysheid gegrond is. Drie dinge (volgens Aristoteles) is nodig vir deugdelikheid en wysheid: geaardheid ('nature'), gewenning ('habitation') en rasionaliteit ('reason').

Die spesifieke middele waardeur die beoogde doelstelling (dit wil sê geluk wat op deug en wysheid gegrond is) bereik kon word, was *eerstens* die huisgesin wat verantwoordelik sou wees vir die eerste opvoedingsfase van 0 tot 6 jaar (vir ontwikkeling van die liggaam, die fisiese deel van die siel). Die gesin was vir Aristoteles in teenstelling met Plato 'n essensiële instelling binne

die gemeenskapslewe. *Tweedens* sou 'n staatsopvoedingstelsel die tweede opvoedingsfase, die leerperiode van 7 tot 14 jaar (vir ontwikkeling van die instinkte, die irrasionele deel van die siel) en die *derde* opvoedingsfase, die rypingsperiode van 15 tot 21 jaar (vir ontwikkeling van die rede, die rasionele deel van die siel) behartig.

Aristoteles het ook wat kleinkinderopvoeding betref, 'n hoë premie geplaas op die belangrike pedagogiese beginsel van sinuïglike ervaring of waarneeming as wyse van kennisverwerwing. Hy het beweer dat die klein kind tot op sewejarige ouderdom slegs deur waarneming kennis aanleer. Net soos Locke eeue later (kyk hoofstuk 4, par. 4.2.2.4) was hy van mening dat die verstand by geboorte 'n *tabula rasa* (onbeskrewe bladsy) is en dat die sinuïglike ervaring of belewing van die werklikheid die verstand laat ontwikkel (dit met kennis vul; op die "leë bladsy" begin "skryf").

Vanweë sy *tabula rasa*-teorie het Aristoteles sterk daarop aangedring dat daar gewaak moet word teen enige omgewingsinvloede wat die kind geestelik kan skaad en gevolglik sy sedelike of karaktervorming kan benadeel, byvoorbeeld onweloweglike taal, onwenslike prente en toneelopvoerings, standbeelde of prente wat onbehoorlike handeling uitbeeld, gewelddadige en vulgêre speletjies, fabels en verhale en omgang met slawe. Trouens,

youth should be kept strangers to all that is bad, and especially to things which suggest vice or hate, [because] even at this early age [first years] it is to be expected that they should acquire a taint of meanness from what they hear and see."
(Aristotle 1961 "Politica":1336 b)

Aristoteles was dus deeglik bewus van die inwerking van omgewingsinvloede op die karakterontploffing van die jong kind.

Uit voorafgaande blyk dit dat Aristoteles 'n groter besorgdheid as Plato vir die natuurlike wording van die kind getoon het. Afgesien van hierdie positiese aspekte in sy kindbeeld, het Aristoteles 'n mate van minagting vir die tydperk van kindwees gekoester. Hy het byvoorbeeld die kind beskou as net so "feeble and false in mind as . . . a madman." (Aristotle *Ibid.*: 1323 a). Aristoteles het blootstelling en aborsie in die geval van gebrekklike en misvormde kinders en in tye van 'n ongewenste bevolkingsgroei voorgestaan. Hy het onder meer gesê dat "no *deformed* child shall live . . . [and] that on the ground of an excess in the number of children . . . let abortion be procured before sense and life have begun" (Aristotle *Ibid.*: 1335 a).

Met betrekking tot die opvoeding van kleintjies, het Aristoteles die interessante standpunt gehuldig dat dit eintlik in twee tydperke of fases uiteenval, naamlik die voorgeboortelike fase en die fase vanaf geboorte tot sewe jaar.

- *Die (potensiële) voorgeboortelike fase* het met 'n huweliksbevestiging begin. Volgens Aristoteles het die kontiniteit en voortbestaan van die staat onder meer afgehang van gesonde babas en daarom het hy die beheer van huwelike deur die staat voorgestaan. Die staat moes hom uitspreek oor

onder meer die ouderdom waarop in die huwelik getree mag word, die geestelike en fisiese vereistes waaraan huweliksmaats moes voldoen en die ouderdom waarop ouers kinders mag verwek. Die verwagtede vrou moes ook aan “regeringsbeheer” met betrekking tot die nakoming van die volgende voorskrifte onderwerp word:

Women who are with child should be careful of themselves; they should take exercise and have a nourishing diet. The first of these prescriptions the legislator will easily carry into effect by requiring that they shall take a walk daily to some Temple, where they can worship the gods who preside over birth. Their minds, however, unlike their bodies, they ought to keep quiet, for the offspring derive their natures from their mothers as plants do from the earth.

(Aristotle *Ibid.* :1335 b)

Hierdie bemoeienis met die huwelik en voorgeboortelike versorging sou volgens Aristoteles beheer oor die “natuurlike aard” van die toekomstige kleintjie verseker.

- *Vanaf geboorte tot die sewende lewensjaar.* Aristoteles het gemeen dat klein-kinderopvoeding reeds by geboorte ’n aanvang moet neem en wel binne die opset van die huisgesin as primêre opvoedingsmilieu. Hierdie opvoeding moes voortduur tot die sewende lewensjaar van die kind. Daar moes besondere aandag aan die liggaamlike versorging van die kind gewy word. ’n Melkryke dieet en genoegsame vrye beweging wat by die ontwikkelingsstadium van die kind gepas het, is vir die groeiende kind noodsaaklik. Die oefeninge moes ook nie te inspannend wees en die kind te opgewonde maak nie. Reeds as suigeling moes hy aan klimaatsuiterstes gewoond gemaak word; dit sou help om hom onder meer as ’n volwassene fisiese ontberinge te weerstaan. Daar moes aan alles waaraan ’n mens kinders gewoond wil maak, vanaf die eerste oomblikke aandag gegee word. Daar moes egter nie van die kind verwag word om tydens sy kleinkinderjare te werk of te studeer nie want dit sou sy groei belemmer en sy beperkte energiereserwes uitput. Speletjies was die wyse waardeur genoegsame fisiese oefeninge en gewoontevorming verseker kon word. Veral in die laaste twee jaar van die fase moes speletjies uitloop op die nabootsing van volwassene-bedrywighede. Hoewel Plato en Aristoteles in hul opvoedingsdenke nie die klem op die kind in sy kindwees as sodanig laat val het nie, het hulle tog begrip getoon vir sekere essensies van kindwees wat die latere Westerse opvoedingsdenke en -praktyk wesenlik beïnvloed het.

2.2.4 Die tydgees in die Romeinse tyd

In ± 753 v.C. het Rome as ’n klein stadstaat, ’n handelsentrum by ’n drif in die Tiberrivier, ontstaan. Sy Latynsprekende bevolking (wat later die

Romeine genoem is) is aanvanklik regeer deur Etruskiese konings onder wie hulle groot welvaart beleef het. In 510 v.C. is die monargie (regering deur 'n koning) egter omvergewerp en vervang deur 'n republiek wat deur die patrisiërs (aristokrate) ten koste van die plebejers ("gewone" mense) oorheers is. Mettertyd het die Romeine nie net die ander bevolkingsgroepe van Italië verower en ingelyf nie, maar hulle het ook ander wêrelddele verower en 'n magtige ryk gebou.

Die Romeine, anders as die Grieke, was baie praktiese en hardwerkende mense wat selde 'n ophef van abstrakte opvattinge en begrippe gemaak het. Hulle het 'n hoë premie op 'n hegte gesinslewe en op 'n liefde vir hulle land geplaas. Genoemde eienskappe was waarskynlik mede-verantwoordelik vir hul suksesvolle veldtogte teen ander Europese nasies.

'n Hele aantal eeue lank na die mitiese stigting van Rome (d.w.s. gedurende die sogenaamde vroeë Romeinse tydperk, 753–146 v.C.) was die huis die enigste instelling wat direk by die opvoeding van die kind betrokke was. In elke Romeinse huishouding is die nodige opvoeding en opleiding verskaf met die oog op die verwerwing van deugde soos gehoorsaamheid, dapperheid, eerlikheid, erns, waardigheid en beskeidenheid.

Nadat Rome 'n groot en magtige ryk geword het, het talle vreemdelinge Italië binnegestroom en byne elke huisgesin het slawe uit die verowerde gebiede (veral Griekeland wat in 146 v.C. verower is) in diens begin neem. Die slawe-element het spoedig 'n oorheersende faktor in die meeste huishoudings geword met die gevolg dat die welbekende huislikheid (en ook die gesinsopvoeding) van die vroeë Romeinse tydperk begin kwyn het. Dekadensie, losse sedes en oorvloedige korrupsie onder alle lae van die bevolking het ook die hegtheid van die gesinsbande laat verslap. Hierdie gebeure het uiteraard ook 'n invloed op die kleinkinderonderwys gehad.

2.2.5 Informele opvoeding by die klassieke Romeine

2.2.5.1 Die vroeë Romeinse tydperk

Die goeie wat nagestreef is in die vroeë Romeinse huislike opvoeding ('n opvoeding wat tot die sestiende lewensjaar geduur het) het vier aspekte behels, naamlik die *morele ideaal* waarvan die essensie die vorming van die gewete deur die inprenting van morele waardes was; die *gesins- of familie-ideaal* (genoem *mos maiorum*) wat die bekendstelling met nasionale tradisies en prestasies asook eerbied en loyaliteit aan ouers en familielede behels het; die *religieuse ideaal* wat gehoorsaamheid aan die gode, vaderlandsliefde en pligsgetrouheid omvat het en die *ideaal om die deugde* van hardwerkendheid, spaarzaamheid en ernstigheid aan te kweek.

Waar die Grieke geneig was om die belangrikheid van die gesinslewe gering te ag, het die Romeine die waarde van 'n eenvoudige en goedgeordende gesinslewe (die gesin het bestaan uit vader, moeder, grootouers, seuns, dog-

ters, skoondogters, skoonseuns, kleinkinders, alle bediendes, slawe, die *Lares* (voorvadergeeste), *Penates* (huisgode) ens.) beklemtoon en hoog geag.

Die Romein se liefde vir sy huis en sy huismense was diepgaande, selfs heilig; dit was vir hom die begin en einde van sy lewe. Die aangrypendste bewys van die Romein se geloof in die heiligheid van huis en haard is deur Cicero ('n bekende Romeinse onderwyser) soos volg verwoord:

What is more sacred, what more inviolably hedged about by every kind of sanctity, than the home of every individual citizen? Within its circle are his altars, his hearths, his household gods, his religion, his observances, his ritual, it is a sanctuary so holy in the eyes of all that it were sacrilege to tear an owner therefrom. (Cicero 1923: "De Domo Sua", 109)

Geen instelling in Rome was dan ook belangriker vir die vorming van karakter of in die bepaling van die status van sy burgers, as juis die huisgesin nie. Dit het al die gesinslede gedissiplineer, pligte op hulle gelê en ekonomiese funksies bepaal. Dit is dus begryplik dat die huisgesin, in die oë van die vroeë Romeine, die ooglopende plek was waar kinders moes grootword en opgevoed word. En opvoeding, waarin die staat nie ingemeng het nie, is beskou as "a reverence for childhood which made every boy and girl an object of almost religious veneration" (Barclay 1959:145).

Dit volg dus dat die huwelik die behoud van die familie en die voortbrenging van mense wat die staat ten tye van vrede en oorlog kon dien, ten doel gehad het. Die huwelikskontrak (gebaseer op respek eerder as op liefde) en die huwelikeremonie het verwys na die verwekking van kinders as doel van die huwelik. Trouens, daar is geglo dat daar 'n vloek op 'n kinderlose man rus en daarom is die huwelik as 'n ernstige godsdienstige plig beskou wat slegs voltrek kon word met die goedkeuring en beskerming van die gode. Die geboorte van 'n kind, en dan veral 'n seun, het die seël van sukses op die huwelik geplaas. Meisies is egter nie as waardeloos beskou nie, want hulle moes hulp verleen by die godsdienstige seremonies van die huishouding.

Die hoë premie op kinders in die Romeinse huisgesin was in 'n groot mate toe te skryf aan die hegte familiebande. Diep en natuurlike *pietas* (vroomheid) of eerbiedige liefde tussen ouers en kinders was nie vir die vroeë Romeinse kinders iets onbekend nie. (Die inskripsies op grafstene in begrafplase getuig van die liefde wat tussen ouers en hul kinders bestaan het.) Die verbintenis tussen ouers en kinders was nie die enigste binding nie: kinders is ook deur godsdienstige seremonies aan al hul ander familielede gebind.

Die kinders was die draers en die hoop van die familie kultus. 'n Ou wet in die Romeinse geskiedenis (wat teruggevoer kan word tot by Romulus, die legendariese stigter van Rome) het bepaal dat die vader *al* sy seuns en sy *oudste* dogter moes grootmaak en opvoed, en dat geen kind doodgemaak mag word *voor* sy derde lewensjaar nie. Dit het darem die kind se lewe in 'n mate gewaarborg, veral aangesien tegeeneentheid teenoor 'n kleintjie binne drie jaar sekerlik sal gedy. Enige gebreke of sieklike kind kon egter met toestemming van die naaste vyf familielede dadelik om die lewe gebring word.

Die gesinslewe was in die vroeë Romeinse tydperk onder volle jurisdiksie van die vader. Hy het sy lewe lank absolute gesag oor sy vrou, seuns, ongetroude dogters en slawe gevoer. Omdat 'n huweliksverbintenis op respek gebaseer was, het die vrou (moeder) egter 'n hoër status in die gesin gehad as die Griekse vrou. In die gesinshiërargie het sy 'n belangrike plek beklee en groot invloed uitgeoefen. As vrou en moeder is sy geëer en in die huishouding as die gelyke van haar man beskou. Hiervan getuig dié frase uit die huwelikeremonie en -kontrak: "ubi ego Gaius, tu Gaia" (waar jy meester is, is ek meesteres). Die vrou het, omdat sy so hoog geëer was en haar posisie as eggenote deur die wet beskerm is, gevoel dat die beskerming van die eer van die familie op haar gerus het. Die hoë morele standaarde van die vroeë Romeinse vrou het op dié wyse beroemdheid verwerf en so ook die invloed wat sy op die opvoeding en karakter van haar kinders gehad het.

Saam met die vader was die moeder verantwoordelik vir die opvoeding van haar kinders. Tacitus, 'n Romeinse historikus, het in dié verband opgemerk dat die baba vertroetel en opgevoed is aan die boesem van sy moeder, wie se hoogste lof gelê het in die behartiging van haar huishouding en die versorging van haar kinders: "Religiously and with the utmost delicacy she regulated not only the serious tasks of her youthful charges, but their recreations and also their games" (Tacitus 1980: "Dialogus Oritoribus", 28. 4–6). Hy voeg daaraan toe dat indien die moeder onbevoeg was om haar plig behoorlik te volvoer 'n ervare, gerespekteerde familielid as 'n goewernante gekies is om na die kinders om te sien. Die Romeinse burger was dus glad nie daarmee gediend dat 'n onbekende huurling of versorgster sy kinders moes opvoed nie.

Die gesinsopvoeding was essensieel 'n skoling in morele waardes, godsdienstige opvattinge, kinderlike gehoorsaamheid, beskeidenheid in houding en gedrag en selfdissipline. 'n Eenvoudige, informele onderrig- en leermetode, naamlik nabootsing van die ouer, is gevolg. Sodra 'n kind aandag begin gee het aan die omgewing om hom, het hy sy ouers in hul gedrag, aksies en werk probeer naboots.

Plinius, 'n Romeinse geleerde, het in sy werk (Pliny 1972: "To Titius Aristo" boek VIII, XIV. 4–6) kommentaar gelewer oor die wyse waarop jong kinders in die vroeë Romeinse tydperk met sedelike waardes kennis gemaak het. Hulle het nie hul vroeë sedelike onderrig ontvang deur eenvoudig na toepaslike verale te luister of deur 'n appèl op hul rede nie. Dit was deur waarneming van die ouerlike gedrag en lewenswyse dat hulle kennis gemaak het met die kuns van selfbeheer, lewenseenvoud en deugde soos vlytgheid en deursettingsvermoë. Die meer formele onderrig van lees, skryf en reken (hoewel baie gering) is deur die moeders waargeneem.

Deur gereelde dissipline vanaf moedersknie het die toekomstige Romeinse burger ordelikheid aangeleer. Veral gedurende die vroeë Romeinse tydperk was ouerlike dissipline streng. Beide Cicero en Seneca, 'n Romeinse redenaar, het selfs gepleit vir meer sagmoedigheid en vir tugtiging wat met die kind se onbeholpenheid moes rekening hou.

2.2.5.2 Die Grieks-Romeinse tydperk

Baie tradisionele opvattinge van die vroeë Romeinse tydperk oor die gesinslewe, die huwelik, vaderlike gesag en in besonder oor die opvoeding, het gedurende die Grieks-Romeinse tydperk (toe die Romeinse samelewing vanaf ± 146 v.C. diepgaande deur die Griekse kultuur beïnvloed is) begin vervaag. So byvoorbeeld het veranderde opvattinge daartoe gelei dat die huwelikslewe minder standvastig geword het. Die opvatting dat die huwelik 'n heilige plig teenoor staat en familie is en dat dit 'n lewenslange verbintenis is, is vervang met die idee dat dit as 'n verbygaande avontuur van min geestelike belange en as nie-bindende kontrak beskou kan word.

Terwyl die huweliksyfer in die tyd van Cicero (106–43 v.C.) 'n onrusbarende daling openbaar het, het ook die kind 'n oorlas begin word. Slaweoppassters is ingespan sodat die ouers meer vryelik aan sosiale aktiwiteite en openbare aangeleenthede kon deelneem. Die Romeine het hulself van die verantwoordelikheid van kinderopvoeding onthef deur vryelik gebruik te maak van aborsie en kinderblootstelling. (Daar is verskillende redes ter regverdiging van blootstelling aangevoer, soos buite-egtelikheid, vroulike geslag, gebreklikheid, ongewensdheid, armoede en siekte.) Juvenal, 'n Romeinse satirikus, het opgemerk dat ou, gevestigde families besig was om uit te sterf omdat vroue van moederskap teruggedeins het (Juvenal 1957: "Satires", XIV).

Met die verval van die gesinslewe in hierdie tydperk as gevolg van geleidelike veranderinge in sedelike waardes en huweliksgebruike en die slawe wat spoedig in die meeste huishoudings 'n oorheersende opvoedingsrol begin speel het, het die eertydse welbekende huislikheid, reinheid en eerbaarheid van die Romeinse vrou begin kwyn. Die tradisionele moederfiguur (*matrona*) van die verlede het begin vervaag in die lig van die moeder as blote toesighouer oor 'n huishouding waar haar persoonlike stempel nie langer sigbaar was nie. Haar huishoudelike verantwoordelikheid is ter wille van buitenshuise belangstellings en plesier deur slawe oorgeneem soos ook die opvoeding van die kleintjies. Die verskynsel dat 'n oppasster as plaasvervanger vir die moeder in die lewe van die kind ingegryp het, was vir die reeds genoemde Tacitus afstootlik. Hy het hom soos volg hieroor uitgelat:

Nowadays . . . our children are handed over at their birth to some silly little Greek serving-maid, with a male slave, who may be anyone, to help her — quite frequently the most worthless mother of the whole establishment, incompetent for any serious service. It is from the foolish tittle-tattle of such persons that the children receive their earliest impressions, while their minds are still green and uninformed; and there is not a soul in the whole house who cares a jot what he says or does in the presence of his babymaster. Yes, and the parents themselves make no effort to train their little ones in goodness and self-control; they grow up in an atmosphere of laxity and pertness, in which they come gradually to lose all sense of shame, and all respect both for themselves and for other people.

(Tacitus *Ibid.* :29. 1–3)

Die kwaad wat deur die verval van beproefde beginsels op die sosiale lewe (en die opvoeding) uitgeoefen is, het volgens Tacitus, 'n groot deel van die Romeinse gemeenskap aangetas. Nie alle vroue en moeders is egter deur die gemaklike lewe wat rykdom gebied het verblind nie, want daar bestaan ook bewyse van moeders wat nooit hul opvoedingsplig verwaarloos het nie. So het die Griekse skrywer Plutarchus, byvoorbeeld beskryf hoe 'n moeder genaamd Cornelia, die behartiging van die hele huishouding en die versorging en opvoeding van haar kinders op haar geneem het en haarself as 'n verstandige huisvrou en 'n liefdevolle moeder bewys het (Plutarch 1967: "Tiberius Gracchus", 1–4). Ook Plinius (soos aangehaal in Balsdon, 1969:105) het waarderend verwys na normale, gelukkige gesinne met ouers wat die verantwoordelikheid van die opvoeding van hul kinders ernstig opgeneem het.

2.2.5.3 Uitsprake van enkele Romeinse denkers oor kleinkinderopvoeding

(a) Quintilianus (35 – 95 n.C.)

Vir Quintilianus, een van die grootste Romeinse opvoedkundiges, was die "goeie" in die opvoeding geleë in die opleiding in die redenaarskuns. In die voorwoord tot sy belangrikste opvoedkundige werk, die *Institutio Oratoria* (Opleiding tot Redenaar) het hy sy opvoedingsdoel soos volg verwoord:

My aim, then, is the education of the perfect orator. The first essential for such an one is that he should be a good man, and consequently we demand of him not merely the possession of exceptional gifts of speech, but of all the excellence of character as well. (Quintilian 1958: Preface, par.9)

Hoewel hierdie werk van Quintilianus opgedra is aan die vorming van die openbare redevoerder en as sodanig met die eerste oogopslag as irrelevant vir kleinkinderopvoeding mag voorkom, is die teendeel juis waar, want Quintilianus het geglo dat opvoeding reeds in die wieg moet begin. Sy benadering tot die opvoeding van die klein kind was dus nie soseer een van verwyte teen die bestaande ouerlike laksheid nie, maar eerder een met konstruktiewe hervormingsvoorstelle.

Hy het voorgestel dat die toekomstige openbare spreker se vroeë opvoeding deur die ouers behartig moes word. Hy het dus die aktiewe opvoedingsrol van die ouers en hulle invloed op die klein kind beklemtoon. Daarom het hy dan ook beweer dat wanneer 'n kind later karaktertekorte of karaktergebreke toon, dit onder meer teruggevoer kan word na opvoedingsverwaarloosing in die kleinkinderjare. Gevolglik het hy besondere klem gelê op ouerlike verantwoordelikheid en selfs op 'n "skolingsprogram" vir ouers: "I should like to see them as highly educated as possible, and I do not restrict this remark to fathers alone" (Quintilian *Ibid.*: Book I, 1–6). Ongeletterde ouers, wat self geen onderwys ontvang het nie, behoort volgens Quintilianus nie om

daardie rede moedeloos te voel en minder sorg aan hul kind se opvoeding te bestee nie. Inteendeel, hulle behoort groter opvoedingsywer aan die dag te lê en te konsentreer op ander sake waarin hulle tot diens vir hul kinders kan wees (Quintilian *Ibid.* :1 – 7).

Quintilianus het die aandeel van oppassters in kleinkinderopvoeding aanvaar, maar met voorbehoude: hulle moes van goeie inbors wees en 'n korrekte en suiwer taalgebruik nastreef, want "it is the nurse that the child first hears, and her words that he will first attempt to imitate . . . For, while what is good readily deteriorates, you will never turn vice into virtue. Do not therefore allow the boy to become accustomed even in infancy to a style of speech which he will subsequently have to unlearn" (Quintilian *Ibid.* :1 – 5).

Sy finale waarskuwing rakende die opvoeding van die klein kind was gerig op die toediening van liggaamlike straf. Dit blyk duidelik dat Quintilianus in sy opvatting oor lyfstraf sowel die individualiteit en weerloosheid van die kind as die nadelige invloed wat lyfstraf en dwang op die kindergemoed kan uitoefen, besef het. Hy het soos volg daaroor betoog:

I disapprove of flogging, although it is the regular custom, . . . because in the first place it is a disgraceful form of punishment and fit only for slaves, and is in any case an insult . . . Secondly if a boy is so insensible to instruction that reproof is useless, he will, like the worst type of slave, merely become hardened to blows . . . Moreover when children are beaten, pain or fear frequently have results of which it is not pleasant to speak and which are likely subsequently to be a source of shame, a shame which unnerves and depresses the mind and leads the child to shun and loathe the light . . . I will content myself with saying that children are helpless and easily victimised, and that therefore no one should be given unlimited power over them.

(Quintilian *Ibid.* :3. 13 – 14, 16 – 17)

(b) Plutarchus (46–120 n.C.)

Plutarchus, 'n tydgenoot van Quintilianus, het veral beroemdheid verwerf met sy lewensbeskrywings van beroemde persone. Hoewel 'n Griek van geboorte, het hy jarelank in Rome gewerk en daarom word sy uitsprake oor kleinkinderopvoeding hier onder die Grieks-Romeinse tydperk bespreek.

In sy *De Liberis Educandis* (Die opvoeding van kinders) het hy klem gelê op kleinkinderopvoeding in en deur die gesin. Hy het geëis dat die gesin die totale verantwoordelikheid vir die opvoeding en onderwys sal dra totdat die kind gereed is om 'n skool te besoek. Hy wys dan ook op die skadelike invloede van die breër gemeenskap wanneer hy vra dat die ouers hul kinders so ver moontlik moet onttrek "from the nonsense of ostentatious public discourse" en moet hou by "uncorrupted and sound education" (Plutarch 1969:6 par. 9).

Vir die korrekte aanvang van kleinkinderopvoeding dring hy aan op moedersorg bo pleegsorg. Hy beskou pleegmoeders en oppassters as onopreg aan-

gesien hulle op die materiële vergoeding vir hul taak ingestel is. Die optrede en gedrag van die vader in teenwoordigheid van sy kinders is veral van groot belang. Volgens Plutarchus boots die kind sy vader na en 'n voorbeeldige lewenswyse deur laasgenoemde weerhou die kind van skandelige dade en woorde.

Ten opsigte van wat die kleintjie in die gesin moet leer, het Plutarchus met Plato saamgestem dat slegs stigtelike stories vertel mag word om te voorkom dat die kind se gedagtewêreld besoedel word; "lest haply their minds be filled at the outset with foolishness and corruption" (Plutarch *Ibid.* :3 par. 5).

Net soos Quintilianus het Plutarchus ook hoë eise aan die opvoeders gestel. Hulle handel en wandel moet onbesproke wees, dus "unimpeachable in their manners, and in experience the very best that may be found" (Plutarch *Ibid.* :4 par. 7).

Albei het ook liggaamstraf en mishandeling van kleintjies afgekeur. Kinders moet eerder deur aanmoediging en redenasie reggehelp word. Lof en teregwyding is goeie dissiplinêre maatreëls; lof spoor die kind tot eerbaarheid aan en teregwyding weerhou hom van oneerbare en skandelige optrede.

Quintilianus en Plutarchus se logiese beredenering ten opsigte van ouerlike verantwoordelikhede was soos stemme roepende in die woestyn van 'n dekadente samelewing. Hul ywerige pogings vir 'n opvoedingstelsel wat onder meer voorsiening vir 'n verantwoorde benadering tot kleinkinderonderwys sou maak, het in hul tyd weinig sukses behaal. Die Romeinse moraliteit was aan die kwyn en enkele individue kon dié toedrag van sake nie keer of verbeter nie.

2.2.6 Die tydgees in Palestina

Die Joodse geskiedenis neem 'n aanvang met Abraham se immigrasie van Ur na Palestina in ongeveer 2150 v.C. Die Joodse volk het sy hoogste ontwikkelingsvlak — sy goue tydperk — onder die leiding van koning Dawid (oorlede 960 v.C.) en sy opvolger, Salomo (oorlede 925 v.C.) belewe. God se verbond met Abraham en sy nakomelinge en die oortuiging dat hulle die uitverkore volk van God is, het tot 'n gevoel van religieuse en kulturele uniekheid by die Jode gelei. Die wil van God, soos by verskeie geleenthede aan die Jode geopenbaar, is geboekstaaf in die *Tora* (ook bekend as die *Pentateug*, die eerste vyf boeke van die Ou Testament).

Hierdie *Tora* (of Wet van God) het deur die eeue heen vorm en rigting gegee aan die Joodse lewe en geskiedenis. Absolute gehoorsaamheid aan die Wet van God het elke aspek van die Joodse lewenswyse en -opvattinge — veral ook hul opvoedingsdenke en -praktyk — beïnvloed.

Die ou Joodse opvoeding het in die gesin, met die vader as toerekenbare gesagsfiguur, plaasgevind. Dit was geskoei op 'n besondere Godmensverhouding waarin God as die begin en einde van alles geëer is. Die opvoeding het ten doel gehad gehoorsaamheid aan die Wil van God en nako-

ming van die verbondseis soos opgeteken in Levitikus 19:2: "Wees heilig, want Ek die Here julle God is heilig."

2.2.7 Informele opvoeding by die ou Jode

In die ou Joodse opvoeding is daar gestreef na die godsdienstige, die sedelike, die maatskaplik-nasionale en die praktiese vorming van die mens ooreenkomstig die verordeninge van die *Tora*. Die opvoedingsdoel het nie in verband gestaan met die bemeestering van 'n intellektuele greep op die werklikheid nie, maar met die vrywillige aanvaarding van 'n lewe tot eer van God.

Die ou Joodse leefwyse het gesentreer om die gesin in enger en die gesin se familieleden in breër verband. Noue gesins- en familiebande was die sterkste sement in hul sosiale orde. In die ou Joodse literatuur (die Ou Testament en die Apokriewe Boeke) is 'n hoë premie geplaas op die beïnvloeding van die kind deur die gesinsmilieu en die gedrag van die volwassenes waarmee hy in aanraking gekom het in sy opwegwees na volwassenheid.

Die integriteit en instandhouding van die gesinslewe, wat sy aanloop in 'n huweliksluiting gehad het, is as 'n bindende verpligting beskou. Die heiligheid van die huwelik is beklemtoon deur die feit dat dit as 'n beeld van die vertrouensverbond tussen God en Sy volk beskou moes word.

In teenstelling met die Grieke het die antieke Jode die huwelik nie as verpligting teenoor die staat beskou nie, maar as 'n goddelike verordening om die menslike geslag uit te bou (die voortbrenging en opvoeding van kinders) en so die aarde te vul. In die lig van hierdie opdrag is dit duidelik waarom die kinderlose huwelik as 'n saak van groot hartseer en selfs as voldoende rede tot egskeding beskou is.

As 'n geloofsaangeleentheid is die kind, as voortsetter van die gesin- en volksbestaan, as 'n gawe van God (nie as 'n byproduk van die huwelik nie) beskou. God het ook die kind geskape en as sodanig was hy menswaardig, 'n teken van God se seën. Die kind het dus nooit alleen gestaan nie, maar was altyd in verhouding tot God verknoop deurdat sy geboorte in die teken van die nakoming van 'n opdrag en die voortsetting van 'n verbond gestaan het (vgl. Psalm 127:3–5). Hoewel die ouers oor die kind se welvaart en opvoeding bekommerd was en hom as geskenk van God aanvaar het, is die kind beskou as van nature sondig, geneig tot onverantwoordelikheid, opstandigheid en dwaasheid. Daarom is 'n swakopgevoede kind as 'n bron van skaamte vir sy ouers beskou.

Die vader was heer en meester van sy gesin: rondom hom het die huisgesin hul geskaar en sodoende 'n gemeenskap met 'n patriargale stempel gevorm (Gen. 18:12). Die vader was beskermheer, sakebestuurder, regter, priester en ook opvoeder. Daar mag nie aan sy gesag getorring word nie. Die moeder het egter ook 'n belangrike rol gehad om te vervul. In dié verband merk die Spreukedigter op:

My seun, jy moet luister na die onderrig wat jou vader jou gee; moenie wat jou moeder jou leer, verontagsaam nie: dit sal jou lewe versier soos 'n krans jou kop en 'n kettinkie jou hals. (Spr. 1:8–9)

Die plek en invloed van die vrou as moeder van die gesin moet beoordeel word teen die skeppingsverhaal waar dit duidelik gestel word dat die vrou saam met die man na die beeld van God en as die man se hulp en metgesel geskape is (Gen. 1:26 en Gen. 2:20–23). Die vrou het wel haar man meester en heer genoem, maar tog is sy gerespekteer en bemin. Sy is wel as “eiendom” beskou, maar dan as waardevolle eiendom wat goed versorg moes word. Nieteenstaande die hoë gesagsposisie van die vader het sy gesellin ook 'n onbetwiste sosiale en godsdienstige status in die gesin gehad; sy het deelgeneem aan godsdienstige feeste en seremonies, sy kon eiendom besit en verkoop en saam met haar man was sy verantwoordelik vir die opvoeding van hul kinders.

Die moeder het gewoonlik haar kind wat as algemene reël eers op tweedriejarige leeftyd gespeen is, self gesoog (Gen. 24:59). Die moeder was ook verantwoordelik vir veral die sedelike opvoeding van sowel seuns as dogters in hul kleinkinderjare. As gevolg van die moeder se belangrike rol met betrekking tot die opvoeding van haar kleintjies, was daar oor die algemeen 'n nouer kontak tussen haar en die kinders as tussen die vader en sy kroos. Die besondere liefdesband tussen Hanna en Samuel, Lea en Ruben, Hagar en Ismael, Sara en Isak, Rebekka en Jakob en Ragel en Josef dui op die teerheid waarmee moeders met hul kinders omgegaan het.

Volgens die wet van Moses moes die vader die verpligting vervul om sy kinders van hul vroegste jare af in die vrese van die Heer en in die kennis van die Wet op te voed (Gen. 18:19 en Deut. 6:1–7), om hulle die geloofswaarhede te leer en in die volkstradisies te onderlê (Deut. 6:20–21). Hierin is hy ongetwyfeld deur die moeder (Deut. 21:18) bygestaan. Spreuke verwys dikwels na die *mûsar* (grootmaak, tug) van die vader en die *tôrâh* (onderwysing) van die moeder (Spr. 1:8).

In die lig van die belangrike plek wat aan die gesins- en familie- lewe toegeken is en in die lig van die religieuse voorskrifte in verband met kinderopvoeding, is dit verstaanbaar dat die kind vanaf sy vroegste lewensjare omgewe was met 'n morele en religieuse atmosfeer wat rigting en betekenis aan sy lewe gegee het. Die ouers, as verbondsouers, het die kinders in die sedelike en godsdienstige kodes van die volk onderrig (Deut. 11:18–19), sodat hulle uiteindelik 'n eie, selfstandige bestaan as verbondslede kon voer (Deut. 6:1–9). In hierdie opvoedingsklimaat is daarna gestreef om die geloofswaarhede met die praktiese lewenspligte te kombineer.

Seuns en meisies het die geskiedenis van hul volk en van Gods handeling, die verskillende kodes van die Pentateug (eerste vyf boeke van die Bybel), die mooi liriek van die Psalms en die wysheid van die Spreuke leer ken. Die onderwys en opvoeding was geensins akademies of tegnies geïntereerd nie, maar dit was 'n opvoeding wat afgestem was op heiligheid.

In die gesin as opvoedingsmilieu was die kind gedurig in kontak met die volwasse lede van die huishouding en hulle voorlewing het verrykend op sy

vorming ingewerk. Sy waarnemingsvermoë, welsprekenheid, verstand en oordeelsvermoë is hierdeur verfyn. Bowendien was die seun wat in sy vader se beroep sou volg, gedurig in laasgenoemde se voorbeeldgewende teenwoordigheid. Hy is in die ambag van sy vader onderrig, want om dit na te laat sou beteken dat die seun vir sy lewenstog sou moes steel. Die dogter is deur die moeder in die huishouding betrek en opgevoed tot sedelike gedrag en die nakoming van die Hebreeuse wette. Hier was sy gedurig deur die dampkring van moederlikheid omhul. Die Spreuk: die dogter is soos die ma, wat deur Eségiël (16:44) gebesig is, dui juis op hierdie beïnvloeding.

'n Belangrike deel van die opvoeding van die klein kind (en ook later in sy lewe) het deur deelname aan die lewe self plaasgevind. So het die godsdienstige feeste 'n opvoedingsfunksie binne die gesin vervul: folklore, sedelike kodes, godsdienstige opvattinge en 'n sin van solidariteit teenoor familie en volk is daardeur oorgedra. Sodra die seun kon loop, is hy deur sy vader na die Tempel vergesel om die belangrikste Joodse feeste by te woon. Dié gebruik was niks anders nie as 'n inleiding in die formele aspekte van godsdiens.

Die huislike opvoeding het geheel en al mondeling geskied, terwyl die kinders die meeste van die leerstof (Bybeltekste, Bybelverhale, Spreuke, Psalms, godsdienstige liedere en eenvoudige gebede) van buite moes leer. Die inhoud van die antieke Joodse gesinsopvoeding het die Joodse godsdiens in alle opsigte gedien. Die stamgeskiedenis van die gemeenskap is van vroeg af onderrig (Deut. 32:7-9), nie net omdat dit die Joodse tradisies verbeeld het nie, maar ook omdat dit 'n wetensgebied gevorm het wat die unieke godsdienstige belewenisse van die groep weergegee het.

Die vernaamste opvoedingsmiddel was gewenning: sindelikeid, onthouding van verbode kossoorte, eerbied en gehoorsaamheid was die vernaamste deugde wat deur woord en voorbeeld van die ouers as goeie gewoontes by die klein kind ingeprent en aangekweek is. Huishoudelike godsdienstige voorwerpe soos die *Mezuzah* ('n klein kassie met Bybelverse wat aan die deurkopsyn vasgemaak is) is ontwerp om onder meer die kind aan te spoor om vrae oor die betekenis daarvan te vra.

Die dissipline was oor die algemeen streng, want dié een wat die roede sou terughou, sou sy seun haat. Die *Talmoed*, 'n versameling literêre werke van Joodse geleerdes tussen 200 v.C. en 500 n.C. waarsku egter teen onnodige streng straf en dring aan op matigheid ten opsigte van dissiplinêre maatreëls. Deur liefdevolle tugtiging is die kind tot wysheid gebring (Spr. 13:24, 29:15). Verder was die dissipline in die Joodse gesin daarop gerig om 'n algemene atmosfeer van groot erns te skep. Stemmigheid in die huis het 'n atmosfeer geskep wat bevorderlik was vir eerbied vir die goddelike. Enige kinderlike ongehoorsaamheid sou ouerlike afkeur sowel as die onguns van die Here God meebring.

Dit is duidelik dat die antieke Jode 'n hoë premie geplaas het op die beïnvloeding van die kind in sy opwegwees na volwassenheid deur die gesinsmilieu en die gedrag van die volwassenes waarmee hy in aanraking gekom het.

2.2.8 Die tydges in die vroeë Christelike tyd

Die vroeë Christelike tydperk begin met die geboorte van Christus en loop ongeveer vyf eeue daarna in die tyd van die kerkvaders ten einde. Die vroeë Christelike tydperk is ook dié era waarin die Christelike godsdiens langs die weg van vervolging, verguising en bloedvergieting tot erkenning gevoer is in 313 n.C. toe Konstantyn die Grote, 'n Romeinse Keiser, met die Edik van Milaan godsdiensvryheid aan die Christene toegestaan het. In 391 n.C., onder leiding van keiser Theodosius, is die Christelike godsdiens as die amptelike godsdiens van die destydse magtige Romeinse Ryk verklaar.

Die vroeë Christelike tydperk moet nie totaal los van die kulture waaruit dit ontstaan het, naamlik die Grieks-Romeins-Joodse kulture, beskou word nie. Die Christelike wêreld het nie onmiddellik en totaal gebreek met die oue nie, dit het eerder heilsaam daarop ingewerk. Aan die ander kant is die invloed van die Grieks-Romeins-Joodse geesteslewe op die Christelike kultuur en derhalwe op die opvoeding ook nie weg te redeneer nie. Hierdie beïnvloeding is vanselfsprekend as in aanmerking geneem word dat die Christelike leefwêreld geografies en polities deur die Romeinse Keiserryk met sy geheleneiseerde ideale (Hellene = Grieke), gebruike en instellings omspan en dat veral die Joodse opvattinge met betrekking tot die opvoeding van die kind deur die Christendom aanvaar, versterk en uitgebrei is.

Ten spyte van die beïnvloeding waarop so pas gewys is, moet dit steeds in gedagte gehou word dat die leerstellings van Christus ingrypende aksentverskuiwings meegebring het wat die hele lewensopset (en ook die opvoeding) verander het. Veral die volgende klemverskuiwings was van groot belang:

- Deur die lyde en dood van Christus is die ewige lewe in die hemelse hiernamaals ontsluit. As gevolg van hierdie heilswaarheid moes daar 'n *totale nuwe lewensuitkyk* by die mens gekweek word: die blik moes verskuif van die aardse na die ewige, van die hier en nou na die hiernamaals.
- Waar die opvoeding tot staatsburger by die Griek en die Romein 'n belangrike doelstelling was en formele onderwys (toe dit ingestel is) vir slegs die kinders van aristokrate bedoel was, het die Christendom *universele opvoeding* voorgestaan. Ryk of arm, seun of meisie, Jood of nie-Jood, eerbaar of verwerplik, een en almal was en is op opvoeding aangewese (Mat. 28:19–20).
- *Gehoorsaamheid, onderdanigheid* en veral *liefde* vir God en die medemens het 'n vereiste in alle lewensverhoudinge geword.
- Christus se leer het meegebring dat die klem in die opvoeding verskuif is van die Joodse suiwer gehoorsaamheid aan die Wet, na 'n *volkome aanvaarding van Christus se sterwe ter vergiffenis van sonde* sodat almal wat in Hom glo, nie verlore sal gaan nie, maar die Ewige Lewe sal beërwe.
- Christus het as *ideale leermeester* deur Sy liefde en eerbied vir die kind die weg vir die opvoeder aangewys. Sy sagmoedigheid, geduld en meester-

like voorbeeld — die wesenstrekke van Sy opvoeding — het Hom in alle opsigte 'n navolgenswaardige leermeester gemaak.

2.2.9 Informele opvoeding by die vroeë Christene

Vir die vroeë Christen was gesinsopvoeding, met die ouers as opvoeders, die primêre instrument tot die verwesenliking van die verhewe opvoedingsdoel, naamlik die uiteindelijke volmaaktheid in die Here Jesus Christus (Mat. 5:48). Christus moes deur die sedelik-godsdienstige opvoeding gestalte in die lewe van die mens verkry, sodat die uitbreiding van die Koninkryk op aarde versker kon word en die Ewige Lewe beërwe kon word (Ef. 4:13–15). Die Christelike opvoedingsdoel het 'n driehoeksverhouding, GOD-MENS-MEDEMENS ten grondslag gehad waardeur die sedelik-godsdienstige opheffing van die individu en gemeenskap in die vooruitsig gestel is. Hierdie opheffing moes geskied binne die klimaat van die dekadente sosiale milieu (onder meer losse sedes en oorfloedige korrupsie) van die Romeinse Keiserryk waarvan die vroeë Christene tydgenote was.

In die Christelike huisgesin is die losse gesinsverhoudinge wat in die antieke Grieks-Romeinse wêreld geheers het weer saamgebind tot 'n hegte eenheid wat die grondslag van die hele samelewing geword het. Net soos in die ou Joodse gemeenskap was die huisgesin vir die vroeë Christene die sentrum van die gemeenskapslewe. Gesinsverhoudinge is as heilig beskou, dit was die spieëlbeeld van die verwantskap tussen God as Vader en die mens as kind, tussen Christus as hoof van die Kerk en Sy gemeente (Ef. 6:5–6 en Kol. 3).

Die lewe in die vroeë Christelike gesin was 'n deurlopende godsdienstige handeling in die Naam van Christus en tot eer van God. Die huisgesin is beskou as die natuurlike omgewing waarin die sielelewe van die kind tot eer van God kon gedy. Die huisgesin was die eerste en belangrikste Christelike opvoedingsinstelling: Volgens die kerkvader Hiëronimus (331–420 n.C.) word die opvoeding van die klein kind voor die deur van sy ouers gelê (St. Jerome 1980: "To Laeta", CVII).

Die kind is as 'n Goddelike seëning van die huwelik beskou, hy is in heilige trust aan die ouers geskenk as gawe van God. Nes die Jodedom het die Christendom van die standpunt uitgegaan dat die mens alleen as skepsel van God begryp kan word. Kindwees moes dus ook in hierdie lig beskou word, want vanweë sy skepping deur God was hy verbonde aan God en het hy in 'n bepaalde verhouding tot God gestaan.

Christus se liefde vir kindertjies, Sy bemoeienis met hulle en Sy uitsprake oor hulle (in Mat. 18:1–14 byvoorbeeld beskrywe Hy die kind as die ver naamste in die Koninkryk) het onteenseglik die kindbeeld van die tyd verdiep en gesuiwer en dit geplaas in die kader van menslike eksistensie. Hy het die kenmerke van kindskap (onder meer nederigheid, eenvoud, onbevangeheid, vertroue) verhef tot voorwaardes vir die beërwing van die Koninkryk van God:

As julle nie verander en soos kindertjies word nie, sal julle beslis nie in die Koninkryk van die hemel kom nie. Wie homself gering ag soos hierdie kindjie, hy is die belangrikste in die koninkryk van die hemel. En wie so 'n kindjie in my Naam ontvang, ontvang My. (Mat. 18:3–5)

Hiermee is die Godgegewe plek en roeping van die kind op aarde aangedui en is sy waardigheid as mens en sy uniekheid as persoon erken en beklemtoon. Dit dui op 'n merkbare verskil met die blote erfgenaam wees van die antieke Jodedom.

Uit Paulus (eerste eeu n.C.) se uitsprake oor die opvoeding van die kind kan daar 'n nuwe kwaliteit van teenwoordigheid teenoor die kind opgemerk word. Ook in die tyd van die kerkvaders (vierde en vyfde eeue n.C.) was daar 'n merkbare bewustheid van die kind en sy begeertes. Uit die briewe van Hiëronimus blyk 'n besondere mate van begrip vir die kleine. Ook Augustinus (354–430 n.C.) laat in sy werke iets deurskemer van sy merkwaardige insig in die gedrag van die kind. Chrysostomus (347–407 n.C.) het die kindersiel beskou as 'n stad wat met die grootste omsigtigheid genader en benader moes word. Hy het gemeen dat die brose, vormbare kindergemoed tot 'n deur God aanvaarbare karakter geboetseer kon word deur middel van 'n geleidelike opvoeding wat sou rekening hou met die bevattingsvermoë van elke kind.

Die aard van die ouer-kindverhouding het ook 'n merkwaardige verandering in hierdie tydperk ondergaan. Die kinders was nog ooreenkomstig die gebod tot gehoorsaamheid aan hul ouers verplig (Ef. 6:1–3), maar ouers en kinders het nie meer *teenoor* mekaar gestaan nie, maar hulle het één gemeenskap in die Here gevorm. Dit het daarop neergekom dat die ouers hul kinders moes opvoed in die leringe en vermaninge van die Here en die kinders moes op hulle beurt weer die ouers liefhê en gehoorsaam in die Here (Kol. 3:20–21). Saam het hulle dus 'n uitverkore geslag, 'n heilige volk, 'n koninklike priesterschap gevorm (1 Pet. 2:9). Deur Christus is daar weer 'n noue verband tussen ouers en kinders gelê.

Die vroeë Christelike kindbeeld dui reeds op die mate van aanvaarding wat die kind geniet het. Jesus self het die voorbeeld vir die aanvaarding van die kind gestel deur daarop te wys dat die kind in Christus lotgenoot en medeganger is (Mark. 10:13–16). Paulus het deur die versoek dat kinders onderdig moes word, hul aanvaarding onderstreep (Ef. 6:4).

Geen kind kon voor geboorte of daarna gedood word nie. Die vernietiging van 'n jong lewettjie deur blootstelling, aborsie en kindermoord was verbode. Die vroeë Christelike kerk het dit verdoem en het dikwels uitgeworpe kinders in sy sorg geneem en opgevoed. Ook die verkoop van kinders as slawe en toekomstige bedelaars is as 'n ernstige sonde beskou.

Dit mag waarskynlik blyk of daar met hierdie vroeë Christelike kindbeeld 'n onmiddellike beter bedeling vir die kind ontstaan het. In der waarheid het daar nog heelwat eeue verloop (vgl. volgende hoofstuk) waarin die kind steeds misken, mishandel en misbruik is ('n praktyk wat op die drempel van die 21ste eeu steeds na vore tree!).

Die vader en die moeder was gesamentlike gesagsdraers in die vroeë Christelike huisgesin. Hoewel die vrou aan die man onderdanig was (1 Tim. 2:11–13), het dit haar nie 'n minderwaardige gesagsfiguur gemaak nie. Vanaf sy ontstaan het die vroeë Christelike kerk dan ook die geestelike gelykheid van die man en die vrou beklemtoon: albei is deur Christus verlos en hul onsterflike siele is ewe kosbaar in die oë van God. Die vrou het moeder in die ware sin van die woord geword; nie net voortbrengster nie, maar ook opvoedster van haar kinders. Deur die maagd Maria is die vrou se moederskap geheilig; deur Christus se geboorte uit 'n vrou het sy 'n ereplek in die Christelike gesin ontvang. Die vrou was ook die eerste persoon aan wie Christus na Sy opstanding verskyn het met die opdrag om die boodskap aan Sy dissipels te gaan verkondig (Joh. 20:11–18). Hierdie handeling dui daarop dat die vrou nie net vir die aardse versorging verantwoordelik was nie, maar ook vir die geestelike versorging van diegene met wie sy in noue kontak was, te wete die lede van haar huisgesin.

Die Christelike leer het bepaal dat die vrou 'n hulp vir haar man en mederfgenaar van die Ewige Lewe is (Gal. 3:27–29). Hierdeur het sy 'n eie, selfstandige persoonlikheid geword; iemand met 'n eie gedagte en wilslewe. Haar status is dus tot 'n hoër morele vlak verhef deurdat die man se houding teenoor haar deur Christus verander is (Joh. 4:27 en 19:26–27). Vanweë haar ingebore hunkering na liefdediens het die vroeë Christelike kerk aan die vrou die sorg van oues van dae, armes, siekes en bo alles die opvoeding van haar kinders opgedra. Dit was op haar voorbeeld en haar beskeie maar behoudende invloed op man en kind dat die kerk staatgemaak het om die mensdom tot die Christendom te bekeer.

Die versorging en opvoeding van die klein kind was albei ouers se verantwoordelikheid (Ef. 6). Ook die kerkvaders was dit eens dat die vroeë opvoeding in die hande van die ouers gelê het. Later het die vader egter vir veral die seun en die moeder vir die dogter se opvoeding verantwoordelikheid aanvaar. Trouens, elke Christen volwassene het 'n geweldige verantwoordelikheid teenoor die kind gehad; Christus het immers self gesê:

Elkeen wat een van hierdie kindertjies wat in My glo, van My afvallig laat word, vir hom is dit baie beter as 'n groot meulsteen aan sy nek vasgemaak en hy in die see gegooi word. (Mark. 9:42)

Die opvoeding in die huisgesin was hoofsaaklik gerig op vroeë gewoontevorming en derhalwe het veral die kerkvaders godsdienstige opvoeding (insluitende liefde tot God en die naaste) binne die huisgesin beklemtoon. Hierdie morele en godsdienstige opvoeding moes die kind vir sowel die aardse en die toekomstige Ewige Lewe voorberei. Die kind moes van jongs af met die huisaltaar en die Christelike geloof kennis maak en dié dele van die Heilige Skrif wat die maklikste verstaanbaar was, leer. Aktiewe deelname aan godsdiensoefeninge is verseker deur gebede, offerandes en godsdienstige feeste.

Die vroeë Christene was bewus van die invloed wat die voorbeeld van vol-

wassenes op kinders het, gevolglik het hulle probeer om ooreenkomstig die Woord van God, onbesproke te lewe. Soos Christus het hulle gepoog om eerder deur daad as deur woorde te onderrig (Joh. 10:25). Die Nuwe Testament stel dit duidelik dat die opvoeders steeds verantwoordelik en verantwoordbaar moes optree, sodat die kind nie deur ongenormeerde en onverantwoordelike gedrag tot struikeling gebring sou word nie (Ef. 6:4 en Kol. 3:21). Die kerkvaders—veral Clemens, Hiëronimus en Chrysostomus—het die belangrikheid van die regte ouerlike *voorlewing* sterk benadruk. So wys Chrysostomus onder meer op die skadelike invloed wat ongekeurde bediendes en oppassters op die kinders kon uitoefen:

(E)ven as plants need the greatest amount of care when they are tender shoots, so also do children, and so let us take thought for good nurses that a fair foundation from the ground up be laid for the young and that from the beginning they may receive nought that is evil.

(Chrysostom 1951: "Address on vainglory and the right way for parents to bring up their children", par. 37)

Volgens Chrysostomus moes die ouers in alles vir die kind 'n lewende voorbeeld wees, want so alleen sou die kind sy hartstogte leer beheer.

Vir die ouers was dit vanselfsprekend dat hulle as gesagsdraers die kind moes weglei van en beskerm teen losbandigheid en tugteloosheid. Die kind is derhalwe verplig tot absolute gehoorsaamheid aan sy ouers wat die Beeld van God, die Ware Leermeester, verteenwoordig het. Nogtans is die klem gelê op die wisselwerking tussen tug en liefde in die opvoeding. Alle tug- en dissiplinêre maatreëls was ook nie net gerig op die vaslegging van wat reg is en die voorkoming of bestryding van die verkeerde nie, maar op die ont-plooiing van die hele persoonlikheid in die lig van wat behoort te wees. Tug en liefde het dus nie as uiterstes naasmekaar bestaan nie, maar het as wedersydse korrekatief gedien deurdat eersgenoemde deur laasgenoemde getemper is.

2.3 Essensies van kleinkinderopvoeding as erflating aan die hede en die toekoms

Die insiggewende terugblik op die ideale en opvattinge van die klassieke grondkulture rakende kleinkinderopvoeding het ons opnuut bewus gemaak daarvan dat sekere ideale vir en opvattinge oor die voorskoolse kind deur die eeue onveranderlik gebly het. (Baie van die ideale en opvattinge van die vroeë opvoeders is natuurlik nog steeds net drome ten spyte van die vordering wat die moderne opvoedingsdenke en -praktyk gemaak het.) Hierdie ryke erfenis behoort ons erkenning te geniet; ons behoort hierdie erflating van essensies rakende kleinkinderopvoeding te gebruik as riglyn waarlangs 'n betekenisvolle en pedagogies verantwoorde opvoedingsteorie en -praktyk vir die hede en die toekoms bedink kan word:

- Die kind se volwasewording as oorkoepelende opvoedingsdoelstelling is gerig op wat 'n volwasse mens behoort te wees. 'n Onderzoek van die opvoedingsdoelstelling van die antieke kulture toon aan dat die opvattinge oor menswees bepalend was vir die opvoedingsdoelstelling van 'n bepaalde kultuur of tydperk.
- Aristoteles, Quintilianus, die ou Jode en vroeë Christene het aan ons getoon watter geweldige rol die gesin ten opsigte van die opvoeding van die klein kind speel, want dit is hier waar die kind leer wat belangrik en wat beduidend is, wat ewig en onveranderlik is en wat verbygaande en oppervlakkig is.
- In alvier bogenoemde kulture is besonder klem gelê op die belangrikheid van die voorbeeld van die volwassene en sy voorlewing van die normbeeld van volwassenheid vir die kleintjie se vorming. Ook in ons tyd het dit noodsaaklik geword dat die ouer as primêre opvoeder van die klein kind noulettend op sy lewe en sy opvoedingstaak moet ag gee. Die ouerlike voorbeeld in verband met morele, godsdienstige, politieke, ekonomiese, estetiese en intellektuele aangeleenthede, vorm die voorbeeld waarvolgens die kind hierdie aangeleenthede sal beheë.
- Veral Plato, die Jode en die vroeë Christene het beklemtoon hoe diepgaande omgewingsinvloed op die kleinkindergemoed inwerk, hetsy ten goede of ten kwade. Die teenswoordige opvoeding moet in ooreenstemming met hierdie beskouing, voortdurend poog om die kind se blik te vestig op wat goed en mooi is in sy omgewing en hom weglei van wat sleg en verwerplik is.
- Die inhoud van die Joodse opvoedingstelsel was, soos ons gesien het, deur en deur godsdienstig van aard, met die Skrif as die enigste leerboek. Die geskiedenis het bewys dat hierdie leerinhoud die toets van die tye kan deurstaan; om hierdie rede, saam met die feit dat ons nie ontrou kan wees aan ons Christelike erfenis nie, behoort die Bybel in alle Christelike opvoeding 'n ereplek te kry.
- Veral die Griekse filosowe het beklemtoon dat 'n balans in die opvoedingsgebeure tussen die morele, emosionele, intellektuele en fisieke dimensies bewaar moet word en dat die opvoeding op so 'n wyse georganiseer moet word dat elke onderdeel van die kind se kennis die ander dele sal aanvul in 'n harmoniese verwantskap.
- In die huis en die kleuterskool moet egter nie alleen die grondslag van die morele en sosiale opvoeding gelê word nie, maar ook dié van die liggaamlike ontwikkeling deur middel van spel en die aankweek van eienskappe soos sindelikeid en netheid (Plato).
- Die jong kind is vormbaar en buigsaam, en die moeder wat soveel sorg dra dat die ledemate reguit groei, moet nog meer sorg dra by die hantering en vorming van die gees. Die opvoeding gedurende die kleinkinderleef tyd moet 'n fondament vir karakter lê wat nie weer weggesny hoef te word met verloop van tyd nie, maar wat die karakter steeds sal versterk.

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat eeue-oue opvattinge en gebruike met betrekking tot kleinkinderonderwys nog steeds van groot waarde

en betekenis is en altyd sal wees. Trouens, vir enigeen wat kleinkinderopvoeding sy erns maak, is hierdie opvoedingsverlede inderdaad proloog tot die toekoms, want "the conflicts that arise today, and will arise tomorrow, have their prototypes in controversies over values that have long and enduring histories" (Weber 1984:(X)).

Bibliografie

- Ariés, P. 1962. *Centuries of childhood*. London: Jonathan Cape.
- Aristotle. 1961. "Politica" in *The works of Aristotle*. Edited by W.D. Ross and translated by B. Jowett. Oxford: At the Clarendon Press.
- Balsdon, J.P.V.D. 1969. *Life and leisure in ancient Rome*. London: Bodley Head.
- Barclay, W. 1959. *Educational ideals in the ancient world*. London: Collins.
- Boeken genoemd Apocriefe*. De. s.j. Amsterdam: Proost & Brandt N.V.
- Braun, S.J. 1972. *History and theory of early childhood education*. Ohio: Charles A. Jones.
- Die Bybelgenootskap van Suid-Afrika. 1985. *Die Bybel (nuwe vertaling)*. Kaapstad: B.B.B.G.
- Chrysostom. 1951. "Address on vainglory and the right way for parents to bring up their children". in M.L.W. Laistner, *Christianity and pagan culture in the later Roman Empire*. New York: Cornell University Press.
- Cicero. 1923. "De Domo Sua" in *The speeches*. Loeb Classical Library. Translated by N.H. Watts. London: Heinemann.
- Coetzee, J.C. 1958. *'n Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*. Johannesburg: Voortrekkerpers.
- Cohen, A. 1949. *Everyman's Talmud*. New York: Dutton.
- Dickenson, G.L. 1957. *The Greek view of life*. London: Methuen.
- Dilke, O.A.W. 1957. *The ancient Romans*. London: David & Charles.
- Dobson, J.F. 1963. *Ancient education and its meaning to us*. New York: Cooper Square.
- Drane, A.T. 1881. *Christian schools and scholars*. London: Burns & Oats.
- Epstein, I. 1947. *The Jewish way of life*. London: Goldston.
- Eby, F. & Arrowood, C.F. 1949. *The history and philosophy of education ancient and medieval*. New York: Prentice-Hall.
- Edersheim, A. 1960. *Sketches of Jewish social life in the days of Christ*. London: Pickering & Inglis.
- Forest, I. 1927. *Preschool education; a historical and critical study*. New York: Macmillan.
- Freeman, K.J. 1912. *Schools of Hellas*. London: Macmillan.
- Goodsell, W. 1923. *A history of the family as a social and educational institution*. New York: Macmillan.
- Goodsell, W. 1934. *A history of marriage and the family*. New York: Macmillan.
- Greenleaf, B.K. 1978. *Children through the ages*. New York: McGraw-Hill.
- Grobler, L.C. 1971. "Die geskiedenis van die kleuter en sy skool in pedagogiese perspektief". Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Gulick, C.B. 1963. *Modern traits in old Greek life*. New York: Cooper Square.

- Holtzhausen, H.A. 1959. "The position and influence of women in Republican Rome—an historical-sociological study." Unpublished M.A. dissertation, Bloemfontein: University of the Orange Free State.
- St. Jerome. 1980. "To Laeta" in *Select letters*. Loeb Classical Library. Translated by F.A. Wright. London: Heinemann.
- Juvenal. 1957. "Satires" in *Juvenal and Persius*. Loeb Classical Library. Translated by G.G. Ramsay. London: Heinemann.
- Kaplan, B. 1967. *The Jew and his family*. Louisiana State University Press.
- Kotzee, A.L. 1969. "'n Toekomsblik" in *Onderwysbulletin*. XIV(4), p.176.
- Kruger, E.G. 1979. "Die gesin as primêre opvoedingsmilieu by die antieke Grieke, Romeine, Jode en vroeë Christene". Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Lacey, W.K. 1968. *The family in classical Greece*. London: Thames & Hudson.
- Laistner, M.L.W. 1951. *Christianity and Pagan culture in the later Roman Empire*. New York: Cornell University Press.
- Lazerson, M. 1972. "The historical antecedents of early childhood education" in *The seventy-first yearbook of the National Society for the Study of Education*. Part II, ed. I.J. Gordon. Illinois: N.S.S.E.
- Morris, N. 1937. *The Jewish school*. London: Eyre and Spottiswoode.
- Osborn, D.K. 1980. *Early childhood education in historical perspective*. Athens: Education Associates.
- Pistorius, P. 1967. "Die implikasies van die antropologie van Hellas, Israel en die vroeë Christendom vir die moderne opvoedkundige denke". Ongepubliseerde D.Ed.-tesis, Potchefstroom: Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Plato. 1953. "Laws" in *Dialogues of Plato*, vol. 4. Translated by B. Jowett. Oxford: At the Clarendon Press.
- Plato. 1953. "Republic" in *Dialogues of Plato*, vol. 2. Translated by B. Jowett. Oxford: At the Clarendon Press.
- Plato. 1962. *Protagoras*. Loeb Classical Library. Translated by W.R.M. Lamb. London: Heinemann.
- Pliny. 1972. "To Titius Aristo" in *Letters and Panegyricus*, vol. 2. Loeb Classical Library. Translated by B. Radice. London: Heinemann.
- Plutarch. 1967. "Lycurgus" in *Plutarch's Lives*. Loeb Classical Library. Translated by B. Perrin. London: Heinemann.
- Plutarch. 1967. "Tiberius Gracchus" in *Plutarch's Lives*. Loeb Classical Library. Translated by B. Perrin. London: Heinemann.
- Plutarch. 1969. "De Liberis Educandis" in *Moralia*. Loeb Classical Library. Translated by F.C. Babbitt. London: Heinemann.
- Queen, S.A. et al 1961. *The family in various cultures*. Chicago: Lippincott.
- Quintilian. 1958. *Institutio oratoria*, vol. 1. Loeb Classical Library. Translated by H.E. Butler. London: Heinemann.
- Raymont, T. 1937. *A history of the education of young children*. London: Longmans Green.
- Rodd, C.S. 1967. "The family in the old testament" in *Bible translator*, vol. 18, pp.19-26.
- Rusk, R.R. 1967. *A history of infant education*. University of London Press.
- Sherrill, L.J. 1958. *The rise of Christian education*. New York: Macmillan.
- Spodek, B. 1973. *Early childhood education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Tacitus. 1980. "Dialogus de Oratoribus" in *Agricola, Germania, Dialogus*. Loeb Classical Library. Translated by W. Peterson. London: Heinemann.

- Vaux, R. de, 1961. *Ancient Israel: its life and institutions*. Translated by J. McHugh. New York: McGraw-Hill.
- Venter, I.S.J. 1963. *Die "goeie" in die ou Griekse, Romeinse en Joodse opvoedingstelsels en die betekenis daarvan vir die hedendaagse opvoedingsteorie en -praktyk*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Verster, T.L. 1977. "Die veranderde mens- en kindbeeld in die Westerse wêreld en die betekenis daarvan vir die opvoedingsdenke en -praktyk". Ongepubliseerde D.Ed.-tesis, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

HOOFSTUK 3

'n Eksemplariese kyk
op informele kleinkinderopvoeding
vanaf ± 500 n.C. tot ± 1650 n.C.

Elsa G. Kruger

INHOUD

3.1	Inleidende opmerkings	68
3.2	Die informele opvoeding van die klein kind in Wes-Europa gedurende die tyd van die Middeleeue, die Renaissance-humanisme en die eerste Protestantse Kerkhervorming .	68
3.2.1	Inleiding	68
3.2.2	Kleinkinderopvoeding gedurende die tyd van die Middeleeue (± 500 – ± 1500)	69
3.2.2.1	Oriënterende opmerkings	69
3.2.2.2	Gesinsopvoeding	70
3.2.2.3	Kleinkinderskole	71
3.2.2.4	Enkele Middeleeuse uitsprake (teorieë) oor kleinkinderopvoeding ..	71
3.2.3	Kleinkinderopvoeding vanuit die perspektief van die Renaissance-humanisme (± 1320 – ± 1600)	72
3.2.3.1	Oriënterende opmerkings	72
3.2.3.2	Gesinsopvoeding	74
3.2.3.3	Kleinkinderskole	74
3.2.3.4	Enkele uitsprake van Renaissance-humaniste oor kleinkinderopvoeding	74
	(a) <i>Vittorino da Feltre</i> (1378 – 1446)	75
	(b) <i>Mapheus Vegius</i> (1406 – 1458)	75
	(c) <i>Desiderius Erasmus</i> (1466 – 1536)	77
	(d) <i>Juan Luis Vives</i> (1492 – 1540)	78
	(e) <i>Michel de Montaigne</i> (1533 – 1592)	79
3.2.4	Kleinkinderopvoeding vanuit die perspektief van die eerste Protestantse Kerkhervorming (± 1500 – ± 1650)	80

3.2.4.1	Oriënterende opmerkings	80
3.2.4.2	Gesinsopvoeding	81
3.2.4.3	Kleinkinderskole	82
3.2.4.4	Enkele uitsprake van Protestantse Kerkhervormers oor kleinkinderopvoeding	83
	(a) <i>Martin Luther (1483-1546)</i>	83
	(b) <i>Johannes Calvyn (1509-1564)</i>	84
3.3	Die betekenis van opvattinge oor kleinkinderopvoeding uit die tyd van die Middeleeue en die Renaissance vir die hede en die toekoms	86
	Bibliografie	87

3.1 Inleidende opmerkings

Vanselfsprekend was daar nog altyd in die menslike wordingsgang 'n lewensfase bekend as die kleinkindertyd waartydens die menslike wese beskermende versorging en opvoeding nodig gehad het. Soos uit die vorige hoofstuk afgelei kan word, was die opvattinge oor die kind egter nie altyd gegrondves op sy uniekheid en sy andersheid as besondere modus van menswees nie (dus as 'n kind en nie as 'n grootmens of 'n oumens nie), maar op ander meer staatkundige, ekonomiese, maatskaplike en religieuse gronde.

In hierdie hoofstuk sal aangetoon word hoedanig die lewens- en mensbeskouing en die lewensomstandighede van bepaalde tydperke die kleinkinderopvoedingsteorie en -praktyk beïnvloed het, en hoedat die kleintjie in hierdie bykans dertien eeue as 'n ietwat minderwaardige replika van 'n volwassene ('n miniatuur mensie) beskou en behandel is.

3.2 Die informele opvoeding van die klein kind in Wes-Europa gedurende die tyd van die Middeleeue, die Renaissance-humanisme en die eerste Protestantse Kerkhervorming

3.2.1 Inleiding

Wes-Europa verwys hier na 'n gebied wat onder meer Italië, die Nederlande, Frankryk, die Duitssprekende lande en Groot Brittanje ingesluit het.

Die tydperk onder bespreking ($\pm 500 - \pm 1650$) word gekenmerk deur onder meer die opkoms van die Rooms-Katolieke Kerk as gesaghebbende op geestelike sowel as wêreldlike gebied en die groot invloed wat hierdie instansie op die alledaagse lewe en veral ook op die destydse opvoedingsteorie en -praktyk gehad het.

Hierdie tydperk word egter ook gekenmerk deur opstand teen die gesag van die Rooms-Katolieke Kerk. Dit het uitgeloop op 'n herbeklemtoning van die "regte" van die individu vanuit twee gesigspunte, dié van die Renaissance-humanisme aan die een kant en die Protestantse Hervorming aan die ander kant. Vanselfsprekend het dit nie die informele opvoeding van die kind on-aangeraak gelaat nie. Waar kleinkinderopvoeding in die klassieke tyd die uitsluitlike domein van die huisgesin was (met of sonder staatsbeheer), lewer die onderhawige tydperk tekens dat 'n aanvang gemaak is met geïnstitusionealiseerde (d.w.s. "skoolse") versorging/bewaring/opvoeding en onderrig van die klein kindjie.

3.2.2 Kleinkinderopvoeding gedurende die tyd van die Middeleeue ($\pm 500 - \pm 1500$)

3.2.2.1 Oriënterende opmerkings

Met die verval van die Romeinse Keiserryk in 476 n.C. word die wêreldmag van die Latynse volke beëindig en die Middeleeue — 'n nuwe tydperk in die beskawingsgeskiedenis van die Westerse wêreld wat byna 'n duisend jaar sou duur — neem 'n aanvang.

Daar bestaan uiteenlopende menings oor die belangrikheid en karakter van hierdie beskawingsperiode. Sommige geleerdes dui hierdie tydperk aan met die term "donker eeue" vanweë die verval van eertydse glorie, die groot verwarring in die volkerelewe en die anargie wat geheers het. Ander weer beskou dit as 'n epog van vooruitgang veral op kerklike gebied. Teen die dertiende eeu byvoorbeeld was die eertydse heidense Germaanse hordes van Wes-Europa, wat die eens magtige Romeinse Ryk tot 'n val gebring het, reeds gekersten en het hulle die draers en verspreiders van die Westerse kultuur geword. Alles hang egter af van wat as belangrik beskou word en met watter maatstawwe die Middeleeue gemeet word. As daar byvoorbeeld gesoek word na wetenskaplike vooruitgang en tegnologiese prestasies sal die Middeleeue beslis nie veel bied nie. Aan die ander kant was die Middeleeue hoegenaamd nie sonder prestasie op die gebied van kuns, kultuur en opvoeding nie.

Die Rooms-Katolieke kerk het dwarsdeur die Middeleeue byna absolute beheer oor die opvoeding gehad en het 'n heilsame, samebindende invloed op talle fasette van die samelewing uitgeoefen.

Tydens die Middeleeue was dit nie die staatsvorm (soos tydens die klassieke tyd) nie, maar die godsdiens waaraan onder meer ook die opvoeding en onderwys ondergeskik gemaak is. Die oorkoepelende opvoedingsdoelstelling was sedelik-godsdiensstig van aard; deur 'n deugsame lewe moes die mens gehelp word om sy ewige eindbestemming, die hiernamaals, te bereik. Opvoeding was dus 'n middel tot die verwerwing van Christelike deug en die ewige lewe en nie 'n doel op sigself nie. Ter bereiking van hierdie doel het

die Rooms-Katolieke kerk 'n onmisbare rol vervul en so die belangrikste plek in die opvoeding van die kind begin kry.

3.2.2.2 Gesinsopvoeding

Gedurende sy eerste sewe lewensjare was die Middeleeuse kind hoofsaaklik aan die sorg van sy moeder (en oppassers in veral die gegoede gesinne) oorgelaat. Hoewel die status van die vrou (moeder) veel te wense oorgelaat het — sy was vir alle praktiese doeleindes die besitting van haar man en geheel en al onderworpe aan sy wil het sy tog 'n belangrike rol met betrekking tot gesinsopvoeding vervul. In die meeste gevalle was die vader gedurig uithuisig as gevolg van militêre ekspedisies, plundertogte, kruistogte en so meer. Die vader was in der waarheid te besig om hom veel oor sy kind se opvoeding te bekommer.

Die opvoeding in die gesin was algemeen gesproke afgestuur op die onderwerping van die kind aan gesag sodat die uiteindelijke sedelik-godsdienstige opvoedingsdoelstelling van 'n Christelik-deugdelike lewe op aarde en die ewige lewe in die hiernamaals bereik kon word. Gesagsuitoefening het dikwels met lyfstraf gepaard gegaan en was streng, soms hard en wreed; die kind is geleer om sy ouers met vrees en ontsag te bejeën en om hulle onvoorwaardelik te gehoorsaam. Hierdie streng gesagsuitoefening is moontlik deur twee uiteenlopende gesigspunte van die tyd aangaande die aard van die kindersiel beïnvloed, naamlik:

- die kindersiel was basies boos en sleg: volgens *A Godly Form of Household Government* (1621) (aangehaal in Osborn 1980:24) het die kind “a wrongdoing heart and is inclined to evil” en daarom tot die hel en verdoemenis bestem — slegs strenge opvoeding sou hom ten goede kon verander;
- die kindersiel was 'n *tabula rasa* (blanko vel papier) “unscribbled with observations . . . and he knows no evil” (Earle, *Microcosmography*, 1628 soos aangehaal in Osborn, 1980:24).

Deur strenge opvoeding sou die onskuldige kind teen korrupsie van sonde beskerm kon word.

Respek vir die individualiteit en persoonlike vryheid van die kind het grootliks ontbreek. Hy is geringgeskat aangesien hy hoogs moontlik 'n vroeë dood sou sterf weens onder meer swak higiëniese toestande en ginekologiese gebruike, kindersiektes (soos witseerkeel, pokke, maagkoors en masels) waarvoor geen teenmiddels nog bestaan het nie, waterbesoedeling as gevolg van swak riolering, swak behuising en dies meer. Die hoë kindersterfesyfer het waarskynlik die kerk genoop om die onmiddellike doop van alle babas in te stel, sodat hulle siele nie vir ewig in die hiernamaals verlore sou wees nie.

Soos reeds opgemerk, het die kerk mettertyd ingegryp in 'n poging om die lot van klein kindertjies te verbeter.

3.2.2.3 Kleinkinderskole

Teen die elfde eeu het die nonnekloosters in byvoorbeeld Frankryk, Duitsland en Switserland as opvoedings- en versorgingsinrigtings vir kleintjies begin optree met die stigting van 'speelskole' of 'bewaarskole'. Die nonne het hulle met liefdevolle sorg ontfarm oor die lot van verwaarloosde kleintjies wat hierdie kinderskooltjies besoek het.

In die groter stede van byvoorbeeld Nederland is *begijnhowe* gestig waar *begijntjes* die opvoeding van die klein kind (hoofsaaklik meisietjies) as 'n vorm van liefdesdiens begin behartig het. ('n *Begijntje* was 'n vroom, ouerige, ongetroude vrou wat as lid van 'n kerklike vrouevereniging in die *begijnhof*, aangrensend aan die kerkgebou, gewoon het. Anders as die nonne het *begijntjes* geen kloostergeloftes afgelê nie.) 'n Ander tipe kleinkinderskool vir meisietjies wat in Nederland ontstaan het, was die sogenaamde *matresskool*. Hierdie skooltjies is gestig deur 'n groep roepingsbewuste vroue wat hulle oor die opvoeding van die meisie bekommer het. Van hierdie vroue het dikwels 'n voortreflike invloed op die kleintjies wat aan hul sorg toevertrou was, uitgeoefen. Later, aan die einde van die veertiende eeu, is die sogenaamde *klopjeskole* vir seuntjies gestig. Aanvanklik kon hulle tot op tienjarige ouderdom hier onderrig word, maar vir die vyftiende eeu is die ouderdomsperk tot sewejaar verlaag. *Klopjes* was ook vrome vroue wat hulle aan godsdiens, meditasie en onderwys gewy het; hulle het egter nie in "afsondering" (soos in 'n klooster of 'n *begijnhof*) geleef nie.

Die beklemtoning van die ewige bestemming van die mens as opvoedingsdoel en die opvatting dat die mens van nature sondig is, het daartoe bygedra dat daar nie veel begrip was vir die besondere aard en begeertes van die klein kindjie in hierdie Middeleeuse kleinkinderskole nie. Gevolglik was die onderrigmetode die voor- en nasê (memorisering) van die Paternoster, die Ave Maria, die Credo en die Boetpsalms. Die aankweek van vroomheid en die inskerping van 'n deugsame, sedelik-christelike leefwyse moes hierdeur verwezenlik word.

3.2.2.4 Enkele Middeleeuse uitsprake (teorieë) oor kleinkinderopvoeding

Die Rooms-Katolieke Kerk het by monde van daaglikse preke uitspraak gelewer oor die opvoeding van die klein kind. So byvoorbeeld het Berthold von Regensburg (1220–1272), een van die bekendste en belangrikste Duitse volkspredikers in sy preke onder meer gepleit vir aandag aan die liggaamlike gesondheid van die nog ongebore baba. Hy het die verwagterende moeders versoek om matigheid in alles te beoefen.

Naas die belangrikheid van liggaamlike voeding en versorging van die kind, het die Katolieke priesters die belangrikheid van die sieleheil van kleintjies beklemtoon. Hulle het daarop aangedring dat die kind so spoedig moontlik

gedoop moes word om sodoende deel van die geestelike invloed sfeer van die kerk te word. Ouers wat nie hul kinders laat doop het nie, so het hulle verklaar, sou hul kinders van “groot eer en geluksaligheid” beroof (Barow-Bernstorff e.a. 1971:27). Die ouers moes vanaf hul kind se vroegste jare verantwoordelikheid vir sy opvoeding aanvaar, want hulle is dit aan die kleintjie verskuldig indien hulle hom tot die hemelryk wou lei. Daarom moes die ouers, volgens Berthold von Regensburg hulle kinders op 'n vrome wyse opvoed en hulle onder meer die Onse Vader en die Ave Maria laat leer. Die kleintjie aan wie die goeie voorgedhou word, so het hy beweer, sou ook die goeie naleef.

In die uitsprake van veral die Middeleeuse predikers, is dus nadruk gelê op die voorbeeld van die ouers in woord en daad, asook op die pedagogiese betekenis van die eerste indrukke by die aankweek van goeie gewoontes. Volgens die predikers was die voorbeeld en gewenning die vernaamste opvoedingsmiddele; Berthold von Regensburg was teweens van mening dat gewenning sterker is as die natuur daarom het hy soos volg opgemerk: wanneer ouers vloek en skel en sou toelaat dat dié gewoonte nageaap word deur hardop te lag indien die kinders dit sou doen ... sou dit beter wees as sodanige ouers glad geen kinders het nie. Sy uitsprake oor kleinkinderopvoeding was daarop gerig om die kinders van die volk teen bedorwenheid te bewaar en om hulle aan 'n matige en eenvoudige lewenswyse gewoond te maak, want dit waaraan kinders gewoond is, sal hulle altyd bybly en hulle sal daaraan “vaskleef”.

Dit wil dus blyk of daar onder minstens sommige van die Middeleeuse geestelikes 'n mate van kommer oor die opvoeding van die klein kind bestaan het, maar dat die tydgees en die daarmee gepaardgaande opvattinge oor die kinderaard en kindersiel 'n ernstige skaduwee op die geluk en die vreugdevolle, onbekommerde bestaanswyse van die kleintjies gewerp het.

3.2.3 Kleinkinderopvoeding vanuit die perspektief van die Renaissance-humanisme (± 1320 – ± 1600)

3.2.3.1 Oriënterende opmerkings

Die Renaissance was die oplewing, “ontwaking” of “wedergeboorte” van die klassieke Grieks-Romeinse strewe en hunkering na steeds skouspelagtiger prestasies op intellektuele, geestelike, kulturele en estetiese gebied. Dit het in die veertiende eeu in die Suide van Wes-Europa, in Italië, begin ontwikkel. In die vyftiende eeu het hierdie “herleefde” hunkering na die gewese glorie van die verlede in twee strominge verdeel, naamlik dié van die Renaissance-humanisme wat meer op die estetiese en intellektuele gebied afgestem was en dié van die Kerkhervorming wat 'n wedergeboorte op die terrein van die kerk en die godsdienst verteenwoordig het. (Die betekenis van laasgenoemde stroming word onder afdeling 3.2.4 bespreek.)

Die Renaissance was 'n tyd van ontdekkings (buskruit), praktiese uitvindings en tegnologiese prestasies (kompas, boekdrukkuns), ontdekkingsreise na onbekende lande en artistieke bedrywighede van byna ongekende omvang en kwaliteit. Die mens, sy wese en sy herkoms is hierdeur totaal in 'n ander lig gestel en 'n heeltemal ander lewensbeskouing as in die Middeleeue het na vore getree.

Die klem in die lewens- en mensbeskoulike het verskuif van die Middeleeuse *teosentrisme* (waar God en die hiernamaals die middelpunt en einddoel van alles was) na die *humanisme* (waar die mens die middelpunt en einddoel van alles was soos in die klassieke tydperk). Die mens moes weer 'n harmoniesgevormde mens met 'n eie waardigheid, vryheid en regte word, sodat hy na eie goeddunke kon lewe. Die Renaissance-humaniste in die Suide (Italië, Portugal en Spanje) het oor die algemeen onverskillig gestaan teenoor die Christelike religie; by die Renaissance-humaniste in die Noorde (Frankryk, Duitsland en Nederland) het die Christelike kern, ook met betrekking tot opvoeding en onderwys behoue gebly, ondanks hul bewondering vir die klassieke en heidense tydgees en prestasies. Nogtans het hierdie sogenaamde Christelike humaniste voorrang aan die vorming van die mens bo die opvoeding van die Christen verleen. Hierdeur het die individu ten koste van die gemeenskap op die voorgrond getree.

Die meeste Renaissance-humaniste het die Bybelse leer van erfsonde verwerp en saam met Sokrates geglo in die natuurlike goedheid van die mens, vandaar hul eis dat die mens die geleentheid moet kry om vry te ontplooi, vry van die bande van die kerk en van 'n Christelike tradisie. Dit beteken dat die Renaissance-humanis begin besef het dat hy nie totaal aan omstandighede buite sy beheer uitgelewer is nie, maar dat hy deel kan hê in die vorming van sy eie lewe op aarde en dat hy inderdaad sy eie vryheid kan verwerf.

Die Renaissance-humanisme was in wese ook 'n aanval van wêreldlike kant op die Rooms-Katolieke kerk, 'n poging om van die kerklike oorheersing en van geloofswaarhede wat nie met die verstand (rede) verklaar of bewys kon word nie, bevry te word.

In die opvoedingsdenke het hierdie veranderde lewens- en mensbeskouing later gelei tot groter kennis van die kind, tot 'n "natuurlike" benadering van onderwys en opvoedingsaangeleenthede, tot groter menslikheid en matiger tug en tot 'n groter besef van die waarde van die voorbeeld van die volwasse (opvoeder). Nieteenstaande die nuwe belangstelling in die ontplooiing van al die aspekte van die kind se menslikheid (intellektuele, liggaamlike, estetiese, morele en godsdienstige aspekte, asook die ontplooiing van sy aangebore vermoëns) het die Renaissance-humaniste steeds nie die kinderlikheid van die kind (sy kindwees) waarlik begryp nie. Daarbenewens is die klein kind in die alledaagse lewe in die algemeen steeds as miniatuur-mens beskou en behandel, so asof hy nie in sy kinderlike wese grootliks van die volwasse verskil het nie. Die kinders het steeds volwassenheid "bereik" sodra hulle op ongeveer vier-vyfjarige ouderdom verstaanbaar en samehangend kon praat.

Daar dien op gelet te word dat die Renaissance-humanistiese denke oor die kind en opvoeding slegs die aristokrasie as teikengroep gehad het; die opvoeding van die kinders van die breë volksmassa het nie in die blikveld gekom nie.

3.2.3.2 Gesinsopvoeding

Gesinsopvoeding het gedurende die Renaissance-tyd eintlik maar min verandering ondergaan. Onder die aristokrasie was dit gebruikelik om die kind vir 'n aantal jare (dit kon enigiets van twee tot twaalf jaar en selfs langer wees) na 'n ander huishouding te stuur om versorg, opgelei en opgevoed te word. Babas het dikwels van een pleegmoeder na 'n ander verwissel. Hierdie praktyk moes 'n nadelige uitwerking op die kleinkindergemoed gehad het. Die vroeë versorging en opvoeding van die kind uit die breë volksmassa was hoofsaaklik die verantwoordelikheid van die moeders, selfs wanneer 'n oppasster wel in diens geneem is.

3.2.3.3 Kleinkinderskole

Ook die voorsiening van kleinkinderskole het in die tyd van die Renaissance min verandering ondergaan. Die bestaande 'speelskole' of 'bewaarskole' en skooltjies onder leiding van *begijntjes*, *klopjes* of *matresse* het egter gaandeweg in aantal toegeneem.

3.2.3.4 Enkele uitsprake van Renaissance-humaniste oor kleinkinderopvoeding

Verskeie Renaissance-humaniste het in hul werke uitspraak oor die opvoeding van die kind gelever. Nie almal van hulle het egter spesiaal aandag aan die opvoeding van heel kleintjies of kleuters (sy dit dan in gesinsverband) gegee nie. Die bekendste en ook die minder bekende Renaissance-geleerdes wie se uitsprake kortliks weergegee sal word, het nietemin òf belangrike algemene pedagogiese beginsels en eise beklemtoon en/òf hulle het spesifieke uitgangspunte ten opsigte van kleinkinderopvoeding en gesinsopvoeding geformuleer wat vir die opvoedingsdenke en -praktyk in die daaropvolgende eeue van besondere waarde was en selfs vandag nog is.

Die eerste Renaissance-humanis wie se opvoedingsgedagtes as besonder waardevol beskou kan word, was 'n Italianer wat in die skilderagtige dorpie Feltre (Italië) gebore is. Sy naam was eintlik Victor, maar omdat hy so klein van postuur was, is hy Vittorino (die klein Victor) genoem.

(a) Vittorino da Feltre (1378 – 1446)

Hierdie humanistiese opvoeder, die eerste moderne skoolmeester, het ongelukkig geen geskifte nagelaat nie. Dankbare oud-leerlinge, bekendes en vriende het egter sy opvoedingswysheid geboekstaaf.

Na 'n tydperk van vyf-en-twintig jaar (eers as student en later as dosent) aan die beroemde Universiteit van Padua, het hy in 1428 die privaatonderwyser van die kinders van die hertog van Mantua geword. In 'n huis op die hertog se landgoed — Vittorino het die huis *La Gioiosa* (Huis van Vreugde) genoem — het hy sy opvoedingsteorie in die praktyk toegepas. Hoewel die skool nie die heel kleintjies geakkommodeer het nie, is Vittorino se opvoedingsidees van groot belang vir kleinkinderopvoeding. Van sy idees, soos later deur sy leerlinge opgeteken, kan soos volg opgesom word:

- Die doel van die opvoeding is die harmoniese ontwikkeling van die psigies-fisies-intellektuele vermoëns van elke leerling, maar veral ook gehoorsaamheid aan God en diensbaarheid aan die kerk en staat.
- Daar moet 'n opgewekte, persoonlike verhouding tussen opvoeder en opvoedeling heers en die skool moet nie 'n plek van verskrikking nie, maar eerder 'n plek van vreugdevolle samekoms wees.
- Die gevorderdheid van die onderwys moet met die bekwaamhede en moontlikhede van elke kind rekening hou sodat elke les vir die opvoedeling 'n aangename ervaring kan wees waaraan hy aktief kan deelneem.
- Die belangstelling van die opvoedeling moet gewek word deur die gebruik van lewendige en interessante metodes (bv. afwisseling om verveeldheid te voorkom, gebruik van aanskouingsmiddele in 'n aangename omgewing) — op dié manier word terselfdertyd baie dissiplinêre probleme uitgeskakel.
- Die gesagsverhouding soos dit tewens ook tussen Vittorino en sy leerlinge bestaan het, moet gebaseer wees op wedersydse liefde en respek; ander strafmaatreëls as lyfstraf het gewoonlik beter resultate tot gevolg en lyfstraf moet slegs as 'n laaste toevlug gebruik word voordat 'n leerling uit die skool verban word.
- Kinders verskil uiteraard van mekaar en hulle moet toegelaat word om op 'n natuurlike wyse te gedy; hulle moet nie gedwing word om sonder meer teen hulle eie wense besluite te neem nie. Sy leerlinge het dan ook getuig dat hy baie tyd bestee het “to gain that intimate knowledge of the tastes, capacity and industry of each scholar, which, with his readiness to adapt thereto his choice both of subject and of treatment, secured the unique success for which his school was celebrated.” (soos aangehaal in Cole 1950:210.)

(b) Mapheus Vegius (1406 – 1458)

Die tipiese opvattinge van die Renaissance-humaniste oor die informele gesinsopvoeding van kleintjies is geformuleer in 'n werk van Mapheus Vegius,

een van die belangrikste Italiaanse skrywers van opvoedkundige geskrifte in die vyftiende eeu.

In die eerste deel van Vegius se *De educatione liberorum* (Oor die opvoeding van kinders) laat hy hom uit oor die pligte van ouers teenoor hul klein kindertjies. Hy vermaan hulle tot 'n regskepe lewe sodat hulle nie enigiets doen wat deugdelikheid en goeie sedes in 'n slegte lig by hulle kinders sal stel nie. Deur 'n navolgenswaardige voorbeeld aan kinders te bied word meer bereik as deur teregwysing en vermaninge wanneer hulle verkeerd optree omdat hulle nie van beter weet nie. Die sedelike opvoeding van kinders kon bevorder word deur hulle van skadelike omgewingsinvloede weg te hou. Net so belangrik is dit dat kleintjies nie "ontugtige" gesprekke of onbetaamlike verhale sal aanhoor, "onfatsoenlike" skilderye sal bekyk of sedelose toneelstukke sal bywoon nie. As genoemde dinge nie vermy word nie, kan dit die sedelike verwildering van die kind tot gevolg hê. Die kinders van die burgerlike-aristokrasie behoort ook nie met kinders uit die laer stand in aanraking te kom nie omdat hulle in sulke kringe net voorbeelde van karakterloosheid, wankelmoedigheid, genotsug en hebsug sal vind.

Oor die liggaamlike ontwikkeling van die kind en sy opvoeding in die prenatale fase het Vegius vir sy tyd nogal wetenskaplik korrekte uitsprake gegee: Hy het dit benadruk dat die swanger vrou moet sorg dra dat sy genoegsame voedingsmiddele inneem, te skerp of suur voedsel en slegte wyn moet vermy, haarself matige bewegingsoefening moet gun en haar moet onthou van 'n lewenswyse van niksdoen asook hewige opwinding en vermoeiende arbeid; sy moet steeds 'n opgeruimde en rustige stemming bewaar.

Hy het ook daarop aangedring dat die moeder haar kind self moet soog en versorg, en nie te ryk voedsel moet gee nie. Vir goeie gesondheid het Vegius harding teen koue en toereikende slaap aanbeveel. Verder het hy aan die moeder menige praktiese wenke voorgelê wat vandag nog van waarde is: geen werktuig waarmee gestee of gesny kan word, moet deur die kleintjies hanteer word nie en hulle moet beskerm word teen alles wat ernstige skade kon aanrig soos vuur, water, ongetemde perde, kwaai honde en dies meer.

Met betrekking tot die uitoefening van dissipline het Vegius ouers aangeraai om "takt en bedagsaamheid" aan die dag te lê en die balans tussen mildte en streng tugmaatreëls te handhaaf, afhangende van die tydstip en omstandighede. Hy het in die verband die volgende wenke gegee:

'n Mens moet af en toe goeie handeling van die kind prys of kleinere oortredinkies oorsien en op 'n mooi manier probeer om tussen lof en teregwysing die middeveg te vind. Soos die omstandighede vereis tree mens met volle erns of liefdevolle humor op en verbly die kind selfs somtyds met 'n klein geskenkie — 'n uitstekende middel om hom op die pad van die goeie te hou.

(Vegius soos aangehaal in Barow-Bernstorff 1971:38,
outeur se vertaling)

(c) *Desiderius Erasmus (1466 – 1536)*

Erasmus was een van die bekendste Nederlandse letterkundiges en opvoedkundiges van die vroeë sestiende eeu. Uit sy talryke opvoedkundige geskrifte blyk dit duidelik dat hy sterk onder die invloed van Quintilianus gestaan het en net soos laasgenoemde aan die almag van die opvoeding geglo het, vir interessante onderrigmetodes gepleit en individuele verskille by leerlinge met betrekking tot aanleg en belangstelling beklemtoon het.

Oor die doel van die opvoeding het Erasmus soos volg opgemerk:

The first principal function is that the tender spirit may drink in the seeds of piety, the next that he may love and learn thoroughly the liberal studies, the third is that he may be informed concerning the duties of life, the fourth is that from the earliest childhood he may be habituated in courteous manners."

(Erasmus soos aangehaal in Woodward 1904:73)

Een van sy belangrikste opvoedkundige werke: *Libellus novus et elegens de pueris instituendis* (Die eerste liberale (vrye) opvoeding van die kinders, 1529) handel oor die opvoeding van die jong kind. Hierin erken Erasmus die invloed wat oorerwing, onbewustelike na-aping en vroeë indrukke veral op die estetiese en sedelike vorming van die kleintjie mag hê.

Hoewel hy nie 'n hoë dunk van die moeder as opvoeder gehad het nie (moontlik vanweë die lae onderwyspeil van die vroue van sy tyd), het hy nogtans haar rol met betrekking tot gesinsopvoeding as uiters belangrik beskou. Sy moes verantwoordelikheid aanvaar vir sake soos die gesondheid van die kind, gewoontevorming, die inlywing in die Christelike geloof en gereelde kerkdiensbywoning. Verder moes sy aandag gee aan die kleintjie se sedelike vorming, liggaamlike fiksheid, die aanleer van beskaafde taalgebruik en die bemeestering van die lees-, skryf- en rekenvaardighede. Vanweë hierdie verantwoordelikhede wat op die moeder gerus het, het Erasmus meisies aangeraai om hulle ook op studie toe te lê sodat hulle uiteindelik in staat sou wees om eendag self hul kinders op te voed en deel te hê aan die intellektuele lewe van hul mans. Ten opsigte van huislike opvoeding het die vader ook 'n belangrike funksie om te vervul en daarom mag hy hom nie van die kleintjies afsonder of eers op 'n te laat stadium van die kind se lewe in sy vorming begin belangstel nie.

Die gebruik van natuurlike voorwerpe soos diere, tuinplante en meubels asook alledaagse gesinsaktiwiteite sou volgens Erasmus genoegsame geleentheid tot oefening bied vir woordeskatuitbreiding en onderriggesprekke. Deur die goeie voorbeeld, liefdevolle dissipline en direkte onderrig sou die kleintjie gou die Christelik-sedelike leefwyse begryp en aanvaar. Die kind moes veral ook leer om sy humeur te beheer, kwaadwilligheid te onderdruk en leuentaal te verfoei.

Dreigemente, dwang en onbeheerste optrede in die dissiplinering van die kind is deur Erasmus (soos deur ander humaniste voor hom) afgekeur en lyfstraf moes met groot omsigtigheid toegepas word.

(d) Juan Luis Vives (1492 – 1540)

Vives, 'n Spanjaard, het in Parys studeer en in Brugge (Vlaandere) en Oxford (Engeland) gewoon en gewerk. Dit was in Brugge dat hy onder invloed van Erasmus met die humanistiese opvoedingsidees in aanraking gekom het.

Reeds in 1523 het hy sy eerste belangrike pedagogiese werk *De institutione feminae Christianae* (Die onderwysing van die Christelike vrou), gepubliseer waarin besondere waardevolle verwysings na kleinkinderopvoeding voorkom. Die boek begin met 'n uiteensetting oor die opvoeding van 'n klein dogtertjie en eindig met 'n uitvoerige beskrywing van hoe 'n jong moeder haar kindertjies moet versorg en opvoed. Hierdie geskrif is opgedra aan Katharina van Aragon (1485 – 1536), die eerste vrou van Hendrik VIII van Engeland (Erasmus was die leermeester van hierdie egpaar se dogtertjie, prinses Mary).

Vives was van mening dat die moeder die verantwoordelikheid moes dra vir die aanvanklike opvoeding en onderrig van die kind ten opsigte van skryf, lees van stigtelike verhale en die aankweek van sedelikheid. Die verantwoordelikheid van die vader jeens die opvoeding van die kleintjie was toesighoudend van aard; hy moes dit sy erns maak om in aanraking te bly met alles wat die gesondheid en aktiwiteite van die jong seun kon beïnvloed.

Vives het ook die oortuiging gehuldig dat die kind deur middel van spel in die volwassene se wêreld ingelei moes word. Hy het egter verwag dat seuns en meisies apart moes speel, want deur die meisie vóór die huwelik afsydig van die manlike geslag te hou, sou sy op sedelik-godsdiensstige gronde beter voorberei kon word vir die vervulling van haar pligte aan die sy van haar man. Sy moes nie met poppe wat ydelheid en pronksug in die hand kon werk speel nie, maar eerder met klein metaal meubeltjies en kombuisgereedskap in voorbereiding op haar taak as huisvrou.

In die kleinkinderjare, 'n tydperk wanneer die kleine nog nie die goeie van die slegte kan onderskei nie, behoort die kind volgens Vives beslis nie geleer te word dat daar so iets soos die kwade bestaan nie. Die jong gemoed behoort net met goeie indrukke gevul te word, met ander woorde, Vives was wel deeglik bewus van die invloed van eerste indrukke en omgewingsinvloede op die sedelike vorming van die kind.

Gepaardgaande hiermee het hy groot nadruk gelê op die invloed van die volwassene se voorbeeld op die totale wording van die kind. Dit was aan moedersknies dat die kind sy eerste kennismaking met taal het. Hy vorm sy eerste denkbeelde en ondergaan sy eerste karaktervorming na aanleiding van wat hy by die moeder hoor en sien. Die volwassene se voorbeeld moet die kind leer dat die sug na rykdom, mag, eer, roem, adel en skoonheid ydel en dwaas is en dat net geregtigheid, vroomheid, dapperheid, kuisheid, sagmoedigheid, medelye en naasteliefde bewonderenswaardige Christelike deugde is wat nagestreef moet word (Vives in Kreeker 1971: 26 – 29).

In 'n latere werk *De trahendis disciplinis* (Oor die onderwysvakke) wat in 1531 gepubliseer is, het hy die volgende aanvullende opvoedingsbeginsels uiteengesit:

- Die hoofsaak in die onderwys is die kind en sy natuurlike aanleg en nie onderwysinhoud nie.
- Die sintuie is die eerste “leermeesters” en daar moet gebruik gemaak word van aanskouing en selfaktiwiteit in die onderrig.
- Daar moet rekening gehou word met die individualiteit van die kind.
- Die leerder se belangstelling moet gewek word en sy aandag moet nie deur dwangmiddele verkry (of behou) word nie.

Hierdie opvattinge was aan die begin van die sestiende eeu iets heel nuuts en sou heelwat later vrye navolging in die opvoedingsdenke en -praktyk vind. Hierdie beginsels hou steeds vir die kleinkinderopvoedingsteorie en -praktyk belangrike konsekwensies in.

(e) Michel de Montaigne (1533 – 1592)

Ook die Franse humanis, Montaigne, het tipiese Renaissance-uitsprake oor kleinkinderopvoeding gemaak. Hierdie uitsprake het hy in sommige van sy *Essays* (1580) (o.m. *Oor die skoolmeester*, *Oor die opvoeding van kinders*, *Die liefde van ouers teenoor hul kinders* en *Hoe kinders na hul ouers aard*) uiteengesit.

Montaigne se pedagogiese denkbearde en beginsels ten opsigte van kleinkinderopvoeding kan soos volg opgesom word (vgl. Barow-Bernstorff 1971:38–40 en Krecker 1971:29–31):

- Alle swak karaktertrekke kan teruggevoer word na gewoontevorming in die kleinkinderjare; die kind moet dus vanaf sy eerste lewensjare bewus gemaak word van wat reg en wat verkeerd is sodat hy uit innerlike oortuiging die verkeerde sal afkeur.
- Daar moet reeds van die kind se eerste jare af, wanneer hy nog jonk en vormbaar soos klei is, ’n aanvang met sy opvoeding gemaak word. Van die begin af moet die lesse van filosofie (vir Montaigne het dit die sedelik-religieuse ingesluit) in ’n eenvoudige en praktiese vorm geleer word. Montaigne het in die verband tereg aangevoer dat die kindergemoed meer oop is vir sodanige lesse as vir lees en skryf.
- Montaigne was gekant teen enige “magsvertoon” in die opvoeding. Volgens hom grens dwang en strengheid aan verknegting. Deur afranseling bereik mens niks meer nie as dat die kind daardeur bang en verloor, ontseu, lafhartig, kwaai en hardkoppig word. Verstandige, behoedsame ooring en vriendelike bemoediging is bruikbare middele vir sedelike opvoeding. Daar moet dus ’n vriendelike, wedersydse vertrouwensverhouding tussen ouer en kind wees. Dit wat nie deur gesonde verstand, behoedsaamheid en goeie orde bereik kan word nie, sal ook nie deur magsmiddele soos lyfstraf bereik word nie.
- Suksesvolle opvoeding is moontlik deur die noukeurige waarneming en pedagogiese benutting van die eie aard en strewes van die kind (m.a.w. er-

kenning van die individualiteit van die kind), deur die behoedsame leiding aan die volwassewordende se uiteenlopende selfstandige handeling en betekenisgewing en deur volle oorgawe van die opvoeder aan sy opvoedings-taak.

- Afgesien daarvan dat Montaigne die noodsaaklikheid en betekenis van liggaamlike en sedelike opvoeding vir kleintjies beklemtoon het, het hy weinig gesê oor die “leerinhoud” waarmee die kind op voorskoolse vlak bekend gestel kan word.

Die betekenis van die Renaissance-humanistiese pedagogiekdenke word gevind in die belangrike gesigspunte wat dit gehuldig het ten opsigte van die goeie versorging en opvoeding van voorskoolse en klein kinders. Veral van belang is die voorstelle rakende die liggaamlike ontwikkeling van die kind, die inagneming van die individuele aard van elke kind en die waarde van die goeie voorbeeld van die ouer. Die Renaissance-humanisme het ’n groot bydrae gelewer ten behoeve van “menslike” optrede teenoor die kind in opvoeding en om die kind as medebetrokkene in die opvoedingsgebeure tot sy reg te laat kom.

Dat die Renaissance as ’n besondere geestesingesteldheid ook ingrypende verandering op kerklike en godsdienstige gebied teweeggebring het en wat uiteindelik tot die Kerkhervorming in veral die Noorde van Wes-Europa (Duitsland, Pruise, Switserland, Noord-Nederlande, Frankryk en Engeland) gelei het, val eweneens nie te betwyfel nie.

3.2.4 Kleinkinderopvoeding vanuit die perspektief van die eerste Protestantse Kerkhervorming (± 1500 – ± 1650)

3.2.4.1 Oriënterende opmerkings

Die Protestantse Kerkhervorming was, as een stroming of vertakking van die Renaissance, van veral ’n godsdienstige aard. Dit was gerig teen die ongerymdhede en wanpraktyke binne die Rooms-Katolieke kerk. Die hervormers wou teruggryp na die ware aard en wese van die Christendom toe die Woord van God die gesag oor mens en lewe gevoer het en nie die Kerk en die Pous nie; toe die mens se saligmaking aan die genadige soenverdienste van Jesus Christus gewyt is en nie aan lojaliteit teenoor of boetedoening aan die Kerk of die Pous nie. Dit was ook ’n reaksie teen die humanisme van die tyd wat al meer die menslike rede en menslike giere en grille die maatstaf van alle dinge gemaak het, in plaas daarvan om God en Sy Woord as middelpunt en die maatstaf van die menslike lewe te stel.

Anders as die Renaissance-humaniste het die hervormers die mens as van nature sondig beskou en hierdie sondige mens kon slegs deur geloof in Christus

tot saligheid gebring word. Die hervormers het ook die menslike vryheid beklemtoon, maar dan as vryheid tot persoonlike verantwoording voor God en as vryheid van sonde deur geloof in Jesus Christus en Sy genade.

Die hervorming is verder gekenmerk deur ontferming oor die gewone mens, sy bekering en sosiale opheffing. Daarom het die hervormers aangedring op opvoeding vir almal (volksopvoeding), staatsbeheerde onderwys en 'n demokratiese samelewing waardeur almal toereikend toegerus sou word vir sowel 'n sinvolle aardse as 'n ewige hemelse lewe. Die beginsels dat elke mens sy Bybel in sy moedertaal moet kan lees en dat onderwys juis daarom vir almal toeganklik gemaak moet word, het die impuls verskaf vir die hedendaagse praktyk van moedertaalonderrig en verpligte onderwys.

Die hervormers se opvoedingsideaal was godsdienstig van aard en was gerig op waaragtige godsvrug, opregte vroomheid, kinderlike geloof en vrese vir en diens aan die Here. So 'n opvoedingsideaal het vereis dat elke Christen behoorlik voorberei moes word om tot die eer en verheerliking van die Here God te leef, te werk en te sterwe.

3.2.4.2 Gesinsopvoeding

Vir die hervormer was elke kind 'n verbondskind en alle kinders was voor God gelykwaardig. Omdat elkeen in 'n direkte en persoonlike verhouding tot God staan, moes ook elke kind gelei word om tot eer van God te lewe en om deur sy gehoorsaamheid aan God betekenis aan sy lewe te heg. In hierdie begeleiding van die kind tot volwassenheid is aan die gesin as opvoedingsinstelling 'n besondere hoë plek toegeken. Nie net die moeder nie, maar ook die vader moes sy deel bydra tot die opvoeding van die kind. Derhalwe is die belangrikheid van gesinsopvoeding beklemtoon en ouers is ingelig oor die verantwoordelikhede van ouerskap.

Ou opvattinge en gebruike sterf egter moeiszaam en die hervormers moes ervaar dat die kind nog steeds as miniatuur grootmense gesien is, dat uiters streng dissipline steeds gehandhaaf is en dat die lat nie gespaar is nie. Weens die stryd om godsdiensvryheid en die verwarring en ontgogeling wat daarmee gepaard gegaan het, het baie ouers 'n negatiewe houding teenoor die opvoeding (en veral die godsdienstige vorming) van hul kinders ingeneem. Luther (1483–1546) het hierdie toedrag van sake opgemerk en gekritiseer.

Hy het in sy *Brief aan die burgemeesters en wethouers van al die stede van Duitsland ten behoeve van Christelike skole* (1524), onder meer die volgende hoofredes aangevoer waarom ouers hul opvoedingspligte binne gesinsverband versuim of onverskillig daarteenoor gestaan het:

- Die ouers was huiwerig om hul kinders van jongs af in godsdiens te onder- rig aangesien hulle nie meer priesters, monnike en nonne sou word en so hul onderhoud verdien nie. Hy het aangevoer dat indien hierdie ouers werklik in die godsdienstige opvoeding van hul kinders belangstel, moes

hulle soos volg geredeneer het: indien dit waar is dat die kerklike ampte vir ons kinders gevaar inhou, leer ons dan 'n ander manier waardeur hul God welgevallig en waarlik geseënd kan wees, want ons wil nie net vir hul liggaamlike ontwikkeling nie, maar ook vir hulle geestelike vorming voorsiening maak.

- Daar is sommige ouers wat so te kort skiet aan vroomheid en opregtheid dat hulle nie hul kinders kan opvoed nie al wil hulle; hulle sou eerder hulself verhard teenoor hul eie kinders en niks vir hulle doen nie.
- Die meerderheid ouers is onbewus van die hoë eise wat gesinsopvoeding aan hulle stel en verstaan nie hoe kinders opgevoed en onderrig behoort te word nie.
- Selfs al sou die ouers bekwaam genoeg wees om self die opvoeding van hul kind te onderneem, sou hulle vanweë ander bedrywighede en huishoudelike verpligtinge nie die tyd daartoe hê nie.

Met hierdie uitsprake in gedagte is dit verstaanbaar dat die hervormers hulle vir die oprigting van skole — en dan ook kleinkinderskole — sou beywer.

3.2.4.3 Kleinkinderskole

Die Protestantse kerke het dit as hul taak beskou om die kinders van hul lidmate 'n Protestantse, godsdienstige opvoeding te gee. Gepaard met hierdie taakstelling het uitsprake (o.m. van Luther) dat die swak toestand waarin die Christendom verkeer toe te skryf is aan die feit dat niemand hulle oor die opleiding van die jeug ontferm nie, daartoe gelei dat daar meer klem gelê is op die vroegtydige aanvang van die jeug se sedelik-godsdienstige opvoeding. Dit het beteken dat sodra die kind kon loop, hy na 'n Protestantse *matresskooltjie* gestuur is. Die Protestantse matresskooltjies kon egter nie met die gehalte en kwaliteit van die Rooms-Katolieke matresskooltjies (kyk par. 3.2.2.3) van die tyd meeding nie. Enigeen kon 'n matresskool oprig en die bekwaamheid en bevoegdheid van die matresse is nooit bevra nie. Daar was ook geen toesig oor die vroue (matresse), hul onderwys- en opvoedingsmetodes, lewenswandel, ouderdom, of die doelmatigheid van die skoolgeboue of -vertrekke nie. Hierdie vroue was volgens S. Coronel in sy werk *De Bewaarschool* (1863) gewoonlik ou gebrekkige vroue wat onder die voorwendsel dat hulle klein kindertjies in die geloof van die Here Jesus Christus opvoed, hierdie tere wiggies op 'n nie-pedagogiese wyse deur middel van afmattende en sielododende memorisering tot vrome huigelaars maak.

In hierdie skole was daar geen sprake van enige spel of natuurlike bewegingsuitinge nie: godsdiensonderwys (d.i. memorisering en herhaling van die Onse Vader, die Twaalf Geloofsartikels, oggend- en aandgebede, tafolgebede, tekste en spreuke) is as die belangrikste dagtaak beskou. Van werklike kinderlike verwagtinge was daar geen besef nie; daar was ook geen sprake van gepaste intellektuele uitdagings en liggaamlike opvoeding nie. Selfs die

skoolvertrekke was donker, vogtige kelders of vertrekke met klipvloere of bekrompe kamertjies waar die kinders heeldag vertoef het. In dié vertrekke het die matresse gewoonlik gewas, gekook, geslaap en gewoon. Streng dissipline het dikwels gepaard gegaan met skelwoorde en vrye gebruik van die lat. Die vele uitsprake oor behoorlike kleinkinderopvoeding onder meer deur Luther en Calvyn het blykbaar op dowe ore geval. Nogtans het ouers die opvoedende versorging van selfs hul heel klein kindertjies aan hierdie “bewaar-skole” toevertrou.

Matresskole is in al die Wes-Europese lande gestig en het tot in die negentiende eeu (selfs nog tot 1881) in die groot stede voorgekom.

3.2.4.4 Enkele uitsprake van Protestantse Kerkhervormers oor kleinkinderopvoeding

(a) Martin Luther (1483 – 1546)

Luther, die inisieerder van die Kerkhervorming in Duitsland, was teologies goed onderlê en het hom veral sterk uitgelaat oor die mens se saligmaking deur geloof in plaas van deur die doen van goeie werke. In sy sogenaamde “95 stelling” wat hy in Oktober 1517 teen die Wittenbergse kerk deur vasgespyker het, het hy te velde getrek teen die misbruike en wanpraktyke van die Rooms-Katolieke Kerk en individuele vryheid in godsdienstige sake geëis. In 1520 het hy (’n opgeleide priester in die Rooms-Katolieke Kerk) volkome met die kerk gebreek.

Luther het opvoeding as ’n deurlopende gebeurte, vanaf die wieg tot die graf, beskou. Hy het die gesin dus as ’n noodsaaklike komponent van die hele opvoedingstelsel erken en die Duitse volk voortdurend daarop gewys dat selfs Moses ouers beveel het om hul kinders te laat onderrig. Hy het verder beklemtoon dat ouers wat hul opvoedingsverantwoordelikheid teenoor hul kinders verwaarloos, se luiheid daartoe sal lei dat die dorpe met swakgemanierde kinders “besmet” sou word en beskawingsverval tot gevolg sou hê.

Hoe belangrik hy gesinsopvoeding geag het, spreek uit die volgende opsomming van sy gedagtes in dié verband:

- God het drie instellings geskep, naamlik die staat, die kerk en die gesin — laasgenoemde is egter die grondslag van die ander twee; die lewenskrag van die volk setel in die ouerlike opvoeding.
- Die ouerlike opvoeding van kinders is ’n goddelike opdrag; die ouers wat hierdie plig versak, sal die gramskap van God op hul meebring, hoe vroom en heilig hulle ook andersins mag wees.
- Die vyfde gebod bewys dat God groot waarde heg aan gehoorsaamheid van kinders aan hul ouers; waar dit ontbreek, ontbreek ook goeie maniere en goeie regering; gesinsregering is die grondslag van alle ander soorte regering.

- Die gesinsopvoeding is so belangrik omdat dit tevergeefs is om na 'n gesonde boom of goeie vrugte te soek as die wortel verrot is.
- Die ouerlike roeping word deur God bo alle ander roepings verhef; daarom verwag Hy dat kinders nie alleen hul ouers sal liefhê nie, maar hulle ook eer.
- Ouers moet te alle tye diep bewus wees van die verantwoordelikheid wat op hul skouers rus om hul kinders vir die samelewing (beroepsonderrig) en vir die kerk op te voed (religieuse-opvoeding); dit wil sê om sosiale bruikbaarheid en vroomheid aan te kweek.
- Aangesien die meeste maatskaplike euwels te wyte is aan 'n swak huislike opvoeding of die gebrek daaraan, behoort geeneen 'n vader te word wat nie in staat is om sy kinders in die Tien Gebooie en die Evangelies te onderrig nie.
- As hoof van die gesin moet die vader ten minste een keer per week sy kinders ondervra in die Tien Gebooie, die geloofsbelydenis en die Onse Vader. Die vader was ook verantwoordelik vir die sedelike opvoeding en daarvoor moes hy *Aesopus se Fabels* as handboek gebruik.
- As hul smorens opstaan en as hul saans gaan slaap, moet die kinders die grondliggende Christelike beginsels herhaal en hulle moet geen ontbyt ontvang voordat hulle hierdie belangrike plig vervul het nie.

In Luther se opvattinge oor gesinsopvoeding het die moeder 'n bepaalde funksie gehad om te vervul. Sy moes toesien dat haar kindertjies ervaring van 'n Christelike lewenswyse opdoen. Deur doelbewuste bemoeienis moes sy Christelike gewoontes en gedrag by haar kinders inskerp. In een van sy preke, gegrond op Exodus 20:12, het hy verduidelik dat elke *vader* van 'n gesin 'n biskop in sy eie huis is en dat sy *vrou* 'n vroulike biskop is. Hy het 'n beroep gedoen op die ouers om die kerklike boodskap en werksaamhede in hulle huise voort te sit en verder te voer. Vir Luther was gesinsopvoeding, wat gegrond was op Protestants-Christelike oortuigings, beginsels en dissipline, 'n noodsaaklike voorvereiste vir die verkryging van 'n Christelike samelewingstruktuur.

(b) Johannes Calvyn (1509 – 1564)

Calvyn was 'n Fransman wat nadat hy die Rooms-Katolieke Kerk verlaat het, sy lewenstaak as godsdienshervormer en kerkman buite Frankryk in Genève, 'n Protestants-Switserse stad, volvoer het. Die stadsraad van Genève het hom 'n pos as onderwyser van die Heilige Skrif aangebied en hy het in Genève gebly om die stad volgens 'n teokratiese model te regeer.

Calvyn was 'n gebore organiseerder: As opgeleide en gelowige regsgeleerde wat met 'n stadsbestuur moes help, het hy 'n stelsel bepleit waarin God en die wêreldlike regering sou “saamsmelt” om mans, vroue en kinders op te voed tot 'n gedragskode wat bevorderlik vir hul saligheid sou wees. Nadat

hy dié stelsel uitgewerk het, het hy begin om dit metodies op die inwoners af te dwing. Hy het geen insiklikheid teenoor teenstanders getoon nie. Sy onverbiddelikheid was gebaseer op die veronderstelling dat as hy waarlik getrou aan Gods Woord was, enige teenkanting teen sy planne 'n weiering van God se bevele sou wees, want God was alles en die mens niks. Calvyn was oortuig van die logika van hierdie argument, daarom kon en mag toegeeflikheid in onderhandelinge oor afwykende optrede, nie toegelaat word nie.

Calvyn se etiese opvattinge was gegrond op die uitgangspunt dat die menslike natuur fundamenteel sondig is. Vir hom is die verdorwenheid en verworping van die mens die gevolg van die erfsonde wat alles besmet en waaraan slegs deur die genade van God ontkom kan word (Calvin 1960:229). Volgens Eby (1952:118) het hierdie "morele pessimisme" van Calvyn ook sy opvattinge oor die wesensaard van die kind beïnvloed; vir Calvyn was die kind "inherently bad; his depravity is total; all elements in his nature, emotions, reason, and will are like perverted; all his natural childish inclinations, appetites, and interests lead him astray". Hoewel dit blyk of Calvyn wel die andersheid van die kind raakgesien het, het hy hierdie andersheid as onvolwassenheid bestempel, iets wat onmiddellik deur streng opvoeding reggestel moes word. Daarom moes die oplossing vir die mens se verdorwe natuur gesoek word in die eenwording van alle opvoedingsinstellings: die huis, die skool en die kerk onder beskerming en leiding van 'n enkele gesag, naamlik 'n teokratiese regering bestaande uit hoofsaaklik die ouderlinge van die kerk. Die mens was nie in staat om homself te red nie, en slegs die onderlinge afhanklikheid van al die opvoedingsinstellings onder die rigtinggewende leiding van 'n regering waarvan God se wil die middelpunt vorm, kon help om die mens van verdorwenheid na verlossing te lei.

Hoewel Calvyn in hierdie stelsel 'n hoë premie geplaas het op gesinsopvoeding, was dit 'n ongewone gesinsopvoeding. Dit kan die beste verstaan word indien die betekenis van die toesig van die ouderlinge binne die konteks van die Geneefse teokrasie begryp word. Die volgende ietwat lang aanhaling toon die aard van die werk wat die ouderlinge moes verrig:

(T)he office of the elders consists in having surveillance over the life of every individual . . . (they) must specially watch over and examine carefully the entire life within and without the Church, in general and in particular. Nothing must escape their attention . . . The home of every citizen, the most prominent as well as the least, stands open at all times for the members of the consistorium [the governing body of the church] in order that they may be able to make a visitation when it is considered advisable . . . At least once a year every residence in the city must be visited, in order to gain information through questions, examinations, observations in regard to the religious training and moral behaviour of individual families and members of families.

(Aangehaal in Eby 1971:250)

Alle lede van die gesin, ook die klein kind, is by hierdie "inspeksiestelsel" ingesluit. In belang van 'n sedelike en godsdienstige lewe, moes alle begeer-

tes en belangstellings wat die kind kon skaad ter wille van goeie gewoontes en vrome gedagtes onderdruk word. Daarom het die ouderlinge elke lid van die huis — manlik en vroulik, oud en jonk — ondervra om hul kennis van die Christelike leer (wat in Calvyn se *Geloofskategismus van die Kerk van Genève, 1536*) saamgevat is, te bepaal. Die ondervraging het bepaalde vrae met vaste antwoorde behels. Die vader as gesinshoof moes verantwoordelikheid aanvaar vir die kennis van die Christelike leer van elkeen in sy huishouding.

Belangrik in Calvyn se opvattinge oor gesinsopvoeding is die klem wat hy op die godsdienstige leiding aan en die aankweek van deug by die kind gelê het. Deur die sedelik-godsdienstige opvoeding in die gesin is die kind gelei tot liefde vir God en sy medemens en is sy karakter gevorm.

Die grootste betekenis van die Protestantse Kerkhervorming vir kleinkinderopvoeding lê daarin dat die gesin as primêre opvoedingsinstelling erken is en dat daar aangedring is op universele onderwys met die moedertaal in plaas van Latyn as onderrigmedium.

3.3 Die betekenis van opvattinge oor kleinkinderopvoeding uit die tyd van die Middeleeue en die Renaissance vir die hede en die toekoms

Tydens die Middeleeue ($\pm 500 - \pm 1500$) en ook in die tyd van die Renaissance ($\pm 1320 - \pm 1650$, ingesluit die Renaissance-humanisme en die eerste Protestantse Hervorming) is die kind as mens in eie reg grootliks misken. Die kind is beskou as 'n "onvolledige" miniatuur volwassene en is derhalwe nie afgesonder van en beskerm teen die aanslae uit die volwassene se wêreld waarvoor sy jong en tere gemoed nog nie bevatlik was nie. Daar was dus 'n geneigdheid om die jong kind reeds in sy kleinkinderjare deel van die volwassene se wêreld en leefwyse te maak.

Vandag bestaan die moontlikheid weer eens dat die kind, onder meer vanweë veranderinge in gesinstabiliteit, die gemansipeerde vrou se afwesigheid uit die huisgesin en die media-aanslag op die kindergees, gouer by die volwassene se leefwêreld betrek sal word as wat goed en reg is. Daar sal ernstig besin moet word oor hoe gesinsopvoeding op 'n grondslag geplaas kan word waardeur die jong kind in geborgenheid en veiligheid sy kindwees kan ervaar en beleef. Miskien sal 'n verskerpte begrip van die vernietigende gevolge van gesinsverbrokkeling op die kleinkindergemoed voornemende egpaartjies en voornemende ouers daartoe dwing om hul huweliksoorwegings onder die soeklig te plaas. Indien die huwelik gesien word as 'n middel tot die verwerwing van persoonlike aansien, seksuele genot of die verkryging van materiële middele, sal dit raadsaam wees om baie ernstig te herbesin.

Met betrekking tot die oorweging van ouerskap, moet besef word dat dit dikwels (altyd?) van ouers verwag word om baie van hul persoonlike ambisies, begeertes en strewinge tydelik op te skort of selfs te laat vaar ter wille van die geluk en welstand van hul kind.

Ouers sal, aan die hand van ervarings uit die verlede, opnuut weer moet besef watter belangrike rol genormeerde voorlewing (d.w.s. navolgenswaardige voorbeelde van hoe 'n mens behoorlik moet leef) in die opvoeding van die kleintjies speel en watter vernietigende uitwerking die verkeerde omgevingsinvloede op die kindergees het. Hulle sal begrip vir die "andersheid" van die kind moet aanleer en moet besef dat die kind nie sy gelyke is en as sodanig behandel kan word nie; dat daar pedagogies-verantwoordbare keuses vir en saam met die kind gemaak moet word, dat 'n normsisteem by hom aangekweek moet word en dat positiewe gesagshandhawing nie die vryheid van die kind skend nie. Gebeur dit nie, sal dit met die opvoeding van die kind skeefloop en dan sal die foute van die verlede herhaal word deurdat die wysheid van die verlede nie benut word nie.

Bibliografie

- Ariés, P. 1962. *Centuries of childhood*. London: Jonathan Cape.
- Barow-Bernstoff, E. et al. 1971. *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: Volk & Wissen Volkseigenen Verlag.
- Bowen, J. 1981. *A history of Western education*, vol. III. London: Methuen.
- Braun, S.J. 1972. *History and theory of early childhood education*. Ohio: Charles A. Jones.
- Broman, B.L. 1982. *The early years in childhood education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Brubacher, J.S. 1966. *A history of the problems of education*. New York: McGraw-Hill.
- Calvin, J. 1960. *Institutes of the Christian religion*, vol. 1. Translated by J. Allen. Philadelphia: Westminster Press.
- Cleverly, J. & Philips, D.C. 1986. *Visions of childhood*. New York: Teachers College Press.
- Coetzee, J.C. 1958. *'n Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*. Johannesburg: Voor-trekkepers.
- Cohen, S. & Rae, G. 1949. *Growing up with children*. New York: Holt.
- Cole, L. 1950. *A history of education*. New York: Holt.
- Eby, F. 1952. *The development of modern education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Eby, F. 1971. *Early Protestant educators*. New York: Ams Press.
- Eby, F. & Arrowood, C.F. 1949. *The history and philosophy of education ancient and medieval*. New York: Prentice-Hall.
- Forest, I. 1927. *Preschool education*. New York: Macmillan.
- Goodsell, W. 1934. *A history of marriage and the family*. New York: Macmillan.
- Greenleaf, B.K. 1978. *Children through the ages*. New York: McGraw-Hill.
- Grobler, L.C. 1971. "Die geskiedenis van die kleuter en sy skool in pedagogiese perspektief". Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Harmse, H.J. & Kirstein, P.P. 1979. *Pedagogiek deel I*. Durban: Butterworth.
- Janssen, J. & Visser, S. 1970. *Van Plato tot Decroly*. Purmerend: J. Muusses N.V.
- Krecker, M. 1971. *Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.

- Laurie, S.S. 1968. *Studies in the history of educational opinion from the Renaissance*. London: Frank Cass.
- Luther, M. 1889. "Letter to the mayors and aldermen of all the cities in behalf of Christian Schools" in F.V.N. Painter, *Luther on education*. Philadelphia: Lutheran Publication Society.
- Luther, M. 1966. "Sermons I" in *Luther's works*. Philadelphia: Fortress Press.
- Meyer, A.E. 1975. *Grandmasters of educational thought*. New York: McGraw-Hill.
- Monroe, P. 1970. *A text-book in the history of education*. New York: AMS-Press.
- Morrison, G.S. 1984. *Early childhood education today*. Ohio: Charles E. Merrill.
- Nijkamp, W.M. 1970. *Van begijneschool naar kleuterschool*. Groningen: Walters Noordhoff N.V.
- Osborn, D.K. 1980. *Early childhood education in historical perspective*. Athens: Education Associates.
- Painter, F.V.N. 1972. *A history of education*. New York: Ams Press.
- Pistorius, P. 1976. *Kind in ons midde*. Kaapstad: Tafelberg.
- Range, D.C. et al. 1980. *Aspects of early childhood education*. New York: Academic Press.
- Raymont, T. 1937. *A history of the education of young children*. London: Longmans Green.
- Rusk, R.R. 1967. *A history of infant education*. University of London Press.
- Sommerville, C.J. 1982. *The rise and fall of childhood*. Beverley Hills: Sage Publications.
- Spodek, B. 1973. *Early childhood education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Verster, T.L. 1977. "Die veranderde mens- en kindbeeld in die Westerse wêreld en die betekenis daarvan vir die opvoedingsdenke en -praktyk". Ongepubliseerde D.Ed.-tesis, Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Weber, E. 1984. *Ideas influencing early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Wilds, H. & Lottich, V. 1970. *The foundations of modern education*. New York: Holt.
- Winn, M. 1983. *Children without childhood*. New York: Pantheon Books.
- Woodward, W.H. 1904. *Erasmus concerning education*. London: Cambridge University Press.
- Woodward, W.H. 1965. *Studies in education during the age of the Renaissance*. New York: Russel.

HOOFSTUK 4

Nuwe visies op kleinkinderopvoeding:
Die sewentiende en agtiende eeue

Elsa G. Kruger

INHOUD

4.1	Inleidende opmerkings	91
4.2	Informele opvoeding van die klein kind in Wes-Europa gedurende die sewentiende en agtiende eeue	91
4.2.1	Inleiding	91
4.2.2	Kleinkinderopvoeding gedurende die tydperk van die Realisme (sewentiende eeu)	92
4.2.2.1	Oriënterende opmerkings	92
4.2.2.2	Gesinsopvoeding	93
4.2.2.3	Comenius (1592 – 1670) se uitsprake oor kleinkinderopvoeding	94
4.2.3	Kleinkinderopvoeding gedurende die tydperk van die Verligting (agtiende eeu)	100
4.2.3.1	Oriënterende opmerkings	100
4.2.3.2	Gesinsopvoeding	101
4.2.3.3	Locke en Rousseau se uitsprake oor kleinkinderopvoeding	102
	(a) <i>John Locke (1632 – 1704)</i>	102
	(b) <i>Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778)</i>	106
4.3	Pedagogiese bydraes uit die sewentiende en agtiende eeue tot kleinkinderopvoeding vandag en môre	110
	Bibliografie	111

4.1 Inleidende opmerkings

Dit het baie eeue geduur voordat die kind se “andersheid”, sy uniekheid as ’n kind en nie as ’n klein grootmensie nie, aanvaar en werklike voorsiening daarvoor in die opvoedingsdenke en -praktyk gemaak is. Vir die klassieke kulture was staatsburgerskap die deurslaggewende faktor wanneer oor die opvoeding van die kind geredeneer is en nie die kind self nie. Vanaf die Middeleeue tot die sestiende eeu was dit weer ander oorwegings soos byvoorbeeld vryheid of godsdiens waaraan alles, ook die denke oor en opvoeding van veral die kleiner kind ondergeskik was. Dit het daartoe gelei dat sy persoonlike geluk en selfverwesenlikingspotensiaal in ’n mindere of meerdere mate misken is.

Die sewentiende en agtiende eeue, wat in hierdie hoofstuk ter sprake is, kan beskou word as die tydperk waarin die grondslae gelê is wat sou lei tot die “ontdekking” van die kind as ’n unieke wese met reg op geluk en die verwesenliking van sy potensiaal, vermoëns en verwagtinge. Hierdie nuwe begrip vir die kind het ook ’n nuwe era in die bemoeienis rondom kleinkinderopvoeding tot gevolg gehad.

4.2 Informele opvoeding van die klein kind in Wes-Europa gedurende die sewentiende en agtiende eeue

4.2.1 Inleiding

’n Vrome geleerde van die sewentiende eeu, Comenius (1592 – 1670) — daar word later meer oor hom gesê — het eintlik die bal aan die rol gesit om kleinkinderopvoeding op ’n vaste grondslag te plaas. Ná hom het veral twee ander geleerdes, naamlik Locke (1632 – 1704) en Rousseau (1712 – 1778), die

essensies van kleinkinderopvoeding wat hy beklemtoon het, herbevestig en sodoende meegehelp tot verdere besinning en groter duidelikheid aangaande hierdie belangrike aangeleentheid.

4.2.2 Kleinkinderopvoeding gedurende die tydperk van die Realisme (sewentiende eeu)

4.2.2.1 Oriënterende opmerkings

Die denkstroming wat in ongeveer 1600 ontstaan en bekend geword het as die Realisme, was in 'n groot mate verwant aan en 'n voortsetting van die Renaissance-humanisme en die Protestantse Kerkhervorming. Waar die Renaissance-humaniste egter die klem laat val het op literêre en estetiese prestasie van die individu en die Kerkhervormers religieuse en morele doelstellings nagestreef het, het die Realiste hul hoofsaaklik toegespits op veral die inhoudelike van onderwys en opvoeding wat na hul mening met die praktiese en konkrete lewenswerklikhede moes rekening hou. Ervaring (empiriese ondersoek) het die plaasvervanger geword van die Christelike openbaring as kennisbron. Dit is interessant dat hierdie realiteitsbeklemtoning van die realiste (vgl. realiteit = werklikheid) juis na vore getree het in 'n tyd van groot ontdekkings en natuurwetenskaplike prestasies. (Galileo het byvoorbeeld die teleskoop en pendule uitgevind. Newton het sy belangrike swaartekragwette geformuleer en verdere ontdekkingsreise het handels- en nywerheidsondernemings tot gevolg gehad.)

'n Uitsers interessante kenmerk van die Realisme was dat daar eintlik drie sogenaamde “realistiese denkstrominge” was wat elkeen die onderwys en opvoeding op 'n andersoortige wyse beïnvloed het:

- Die *humanistiese realiste* was van mening dat die lewenswerklikhede die beste geken kon word deur die klassieke opvattinge daarvoor te bestudeer, want die klassieke kennis is tydlose kennis; altyd en oral waar.
- Die *sosiale realiste* wou die lewenswerklikheid deur direkte kontak met mense en maatskaplike omstandighede leer ken.
- Die *sintuiglike realiste* was die mening toegedaan dat kennis en waarheid rakende die lewenswerklikheid deur middel van wetenskaplike navorsing en sintuiglike waarneming bekom kon word. Met betrekking tot kleinkinderopvoeding het dit beteken dat sintuiglike ervaring (sien, hoor, voel, proe, ens.) eerder as geheue-aktiwiteite beklemtoon moes word en dat aktiwiteit, selfwerkzaamheid, aanskouing en individualisering 'n belangrike rol behoort te speel.

Dit is belangrik om daarop te let dat hoewel die Realiste in hul denke van mekaar verskil het, hul almal dieselfde oorkoepelende opvoedingsdoel gehad het, naamlik die vorming en voorbereiding van die kind vir verantwoordelike

deelname aan 'n lewe saam met en tussen mense en dinge en dat rasionele kennis met konkrete nuttigheidswaarde belangriker is as oorgelewerde (klasiese opvatting) en/of geopenbaarde (geloofs-) kennis.

Hoewel die kleinkinderskooltipes wat in die vorige hoofstuk genoem is gedurende die sewentiende en agtiende eeue bly voortbestaan het en hulle nie weer in hierdie hoofstuk vermeld sal word nie, kan aanvaar word dat die opvattinge van die Realiste tog daar 'n invloed sou uitgeoefen het. Om die waarheid te sê, die aandag op nuwe leerinhoudes waarmee die kleintjies moes kennis maak, het in die gesinsopset as informele opvoedingsituasie neerslag gevind en dit het ook telkens in die uitsprake van opvoedingsleiers ter sprake gekom. Hierdie bewering behoort duidelik in die bespreking wat volg geïllustreer te word.

4.2.2.2 Gesinsopvoeding

Gedurende die sewentiende eeu het die gesin oor die algemeen patriargaal van aard gebly en daar is van die wetgewers se kant min of niks gedoen om die vrou te bevry van haar ondergeskikte posisie in die huwelik nie.

Nieteenstaande die beperkings wat op die getroude vrou gelê is en die ondergeskikte posisie wat sy in die huis en die samelewing beklee het, sal dit foutief wees om te aanvaar dat daar op haar neergesien is of dat sy met minagting behandel is. Die ideale vrou is wel beskou as die “deugsame huisvrou”, en die vroulike deugde wat die hoogste aangeskryf was, was wel nederigheid, beskeidenheid en ootmoedigheid — maar sy het desnieteenstaande in die algemene maatskaplike en huislike lewe 'n baie gangbare status beklee.

Wat die beskouing oor die kind betref: die Franse skrywer P. Ariés, wat 'n diepgaande studie van die ikonografie deur die eeue gemaak het, wys trefend daarop dat die kind voor die sewentiende eeu voorgestel is as 'n miniatuurvolwassene—sy gesig het dieselfde vorm en uitdrukking as dié van 'n volwassene gehad, terwyl die babaseun se liggaam met die gespierdheid van 'n volwasse man afgebeeld is. Eers gedurende die sewentiende eeu is daar ontdek dat die kind iets heeltemal anders as die volwassene is, dat daar 'n hemelsbreë verskil tussen kindheid en volwassenheid bestaan, nie alleen op fisieke gebied nie, maar ook op emosionele en intellektuele gebied. Hierdie uiters belangrike ontdekking ten opsigte van die ware aard van die kind (soos o.m. gemanifesteer in die kunsafbeeldinge van die tyd) het vanselfsprekende gevolge vir die opvoeding gehad: daar sou nou al hoe meer rekening gehou word met die geestelike vermoëns en behoeftes nie alleen van die kind in die algemeen nie, maar ook met dié van die individuele kind. Saam met hierdie verbeterde begrip van die aard van die kind het daar ook 'n nuwe besef gekom dat die higiëne en die fisieke welsyn van die kind bevorder moet word. Dit alles het teen die agtiende eeu die volgende meegebring: “Everything to do with children and family has become a matter worthy of attention. Not

only the child's future but his presence and his very existence are of concern: the child has taken a central place in the family" (Ariés 1962:133).

Gedagtig aan wat uit die voorafgaande paragrawe geblyk het, naamlik dat die vrou 'n leefbare hoewel ondergeskikte posisie in die gesin bekleed het en dat daar 'n nuwe belangstelling in en begrip van die kind gekom het, is dit byna vanselfsprekend dat daar veel waarde aan die huislike opvoeding geheg sou word en dat hierdie opvoeding oor die algemeen op 'n relatief hoë peil sou staan. Wat egter 'n opvallende verskynsel was, was die feit dat veral in goeie huise die oppasster-verpleegster 'n belangrike persoon in die familiekring geword het en dat sy in baie gevalle oor sowel seuns as meisies 'n byna absolute gesag uitgeoefen het.

Die gesinsdisipline was aan die begin van die sewentiende eeu nog steeds baie streng (lyfstraf is veelvuldig toegepas), dog daar was onmiskenbare tekens dat matiger vorme van beheer besig was om veld te wen. Daar het stadig maar seker 'n meer realistiese verhouding tussen ouers en kinders begin ontstaan.

Langsamerhand het daar ook 'n beter begrip ontstaan ten opsigte van die persoonlike regte van die kind met die gevolg dat wetgewing ingedien is om die kind te beskerm en dat die openbare mening geswaai het ten gunste van redeliker en sagter tugmetodes.

Die inhoud van die huislike opvoeding gedurende hierdie tydperk kan kortliks soos volg beskryf word: die grondslag van die kind se latere onderrig is tuis gelê onder sorg van die oppasster en die moeder. Op sowat tweejarige ouderdom is daar begin om die kind die letters van die alfabet te leer en hy is terselfdertyd ook geleer om te tel en eenvoudige berekeninge te maak; as hulpmiddel by eersgenoemde onderrig is daar baie dikwels gebruik gemaak van houtblokkies met letters daarop geskilder, terwyl die telraam of abakus veelvuldig by laasgenoemde onderrig gebruik is. Die derde deel van huislike opvoeding het bestaan uit die bybring van die eerste godsdienstige begrippe (Onse Vader en Kategismus).

Na afloop van hierdie eerste huislike opvoeding is die onderrig van die seuns baie dikwels deur 'n private tutor in die huis voortgesit, terwyl die dogters tuis voorligting ontvang het met die oog op hul toekomstige rol as huisvrou en moeder.

Daar kan beweer word dat daar in die sewentiende eeu 'n groter bewustheid ontstaan het ten opsigte van ouerlike verantwoordelikheid vir die opvoeding van die kind.

4.2.2.3 Comenius (1592 – 1670) se uitsprake oor kleinkinderopvoeding

Johann Amos Comenius, die belangrikste verteenwoordiger van die (sintuiglike) realisme, het daarin geslaag om die nuwe benadering van sy tyd met die tradisionele godsdienstige opvattinge van die Middeleeue en die Hervor-

ming te versoen. Hy was een van die heel eerste opvoeders wat 'n studie maak het van die wyse waarop 'n kind, ook die klein kind, kennis versamel.

In sy groot werk, die *Didacta Magna* (Die groot onderwysleer) het hy ook die opvoeding van klein kindertjies bespreek. Die volgende belangrike pedagogiese momente, wat van besondere betekenis vir die opvoeding van kleintjies is, word in die *Didacta Magna* beklemtoon:

- Die mens, geskape na die ewebeeld van God, moet tydens sy aardse lewe opgevoed word in *kennis*, *deug* en *vroomheid* as voorbereiding vir die ewige lewe. Kennis was vir Comenius 'n allesomvattende kennis (begrip) van God, die natuur en die kunste.
- Die mens is fundamenteel goed en nie van nature boos en sondig nie. Daarom moet opvoeding 'n positiewe leerervaring wees wat vryheid, vreugde en genot insluit.
- Opvoeding behoort die natuur van die kind in aanmerking te neem, dit wil sê elke stadium van die onderwys moet behoorlik gegradeer wees volgens die ouderdom, aanleg, bekwaamheid, vorige kennis en wordingstadium van die kind.
- Die opvoedingsdoelstelling moes verwesenlik word deur ontwikkeling van die verstand en die vorming van 'n sedelike bewussyn deur godsdiensonderwys.
- Elke kind, ryk of arm, seun of dogter, is geregtig op opvoeding.
- Die leerling moet nie net *luister* nie, maar ook doen, dit wil sê selfwerkzaamheid moet te alle tye sterk beklemtoon word.
- Daar moet voortdurend in gedagte gehou word dat sintuiglike waarneming die grondslag van alle kennis is; alle leerstof moet daarom aanskoulik voorgestel word.
- Opvoeding moet gepaard gaan met ferme maar getemperde dissipline.
- Opvoeding moet so vroeg as moontlik begin vanweë die volgende redes:
 - omdat ons nie weet wanneer die kind se voorbereidende lewe op aarde beëindig sal word nie;
 - weens die beperkte beskikbare tyd om die magtige hoeveelheid baas te raak;
 - omdat dit 'n kenmerk van elke lewende ding is dat dit maklik gebeug en gevorm kan word wanneer dit nog jonk is, maar nie wanneer dit oud is nie.
 - omdat die kindertyd, as 'n geskenk van God, net geskik is vir opvoeding en vir niks anders nie;
 - omdat die invloed van die vroeë indrukke blywend is;
 - omdat die menslike verstand en gemoed na aktiwiteit hunker en as dit nie met sinvolle aktiwiteit besig is nie, hou die mens hom met onbenulighede en selfs skadelike dinge besig.

● Die kinder- en skoolleef tyd moet soos volg ingedeel word:

- Tot 6 jaar moet die kleintjie tuis in die moederskool opgevoed word. (Elke huis verteenwoordig 'n moederskool en die opvoeding geskied deur gewoontevorming).
- Vanaf 7 – 12 jaar moet die kind die moedertaalskool of volkskool besoek. (In elke gemeenskap of dorp moet 'n moedertaalskool wees en verbeelding- en geheue-oefeninge is belangrik).
- Van 13 – 18 jaar moet die adolessent onderrig in die Latynse skool of gimnasium (waarvan daar een in elke stad moet wees en waar die vorming van die rasonale begrip belangrik is) ontvang.
- Die 19 – 24 jarige jeugdige moet die universiteit (geleë in elke land of provinsie en waar wilsvorming 'n belangrike plek beklee) bywoon en ook reise onderneem.

'n Ander baie belangrike geskrif van Comenius, *Die skool van die kleinkinderjare*, is die eerste werk in die opvoedingsgeskiedenis wat die opvoeding van die klein kindjie beskryf het en is dus van besondere belang. Die doel van dié boek was om aan die moeders (hy het besondere waarde aan gesinsopvoeding geheg) te vertel hoe hulle die vroeë opvoeding van hul kinders tot eer van God en tot die saligheid van hul kind(ers) moes behartig.

Die inhoud van hierdie werk kan kortliks soos volg opgesom word:

- (1) Die eerste opvoeding en onderrig is van die grootste belang, want dit is makliker om die kwaad te voorkom as om dit uit te roei—eenmaal aanwesig, kan kwaad in werklikheid nooit weer heeltemal uitgeroei word nie. Indien die eerste opvoeding reg aangepak word, sal die kind op die regte pad bly: soos die oorsprong is, so is alles wat volg.
- (2) Kinders, as God se kosbaarste gawe en die mens se grootste skat, moet die voorwerpe van ons voortdurende waaksaamheid, volle liefde en sorg wees.
- (3) Die kind, die edelste van alle skepsele van God, moet só opgevoed word dat hy so na as moontlik kom aan die uitnemendheid van God wie se beeldraer hy is.
- (4) Die eerste sorg in die huislike opvoeding is die onsterflike siel wat die vernaamste bestanddeel van die mens is; eers daarna moet aandag bestee word aan die liggaam om te verseker dat dit 'n gepaste woonplek vir die siel sal bied.
- (5) Daar is twee soorte wysheid wat die mens moet soek en waarin die kind ook onderrig moet word, naamlik ten eerste duidelike en ware kennis van God en van al Sy werke; ten tweede, die vermoë om jouself te alle tye korrek te gedra en jou dade met betrekking tot hierdie lewe en die lewe hierna getuie te laat wees van hierdie vermoë.
- (6) In ooreenstemming met Deuteronomium 6:7, moet ouers elke moontlike geleentheid aangryp om hul kinders die nodige kennis, wysheid en geloof by te bring.

- (7) Ouers moet aan hul kinders in vier rigtings onderrig verskaf, naamlik eers in *geloof en vroomheid*, daarna in *goeie sedes en deug*, vervolgens in die *tale en kunste* en ten slotte in die *versorging van die liggaam*. Comenius was daarvan oortuig dat die klein kind in sy opvoeding op informele wyse kennis moes maak met die saadjies van *alle* kennis, insluitende daardie elementêre begrippe wat die beginpunt van alle filosofiese denke en wetenskaplike ondersoek is. In dié verband het hy gesê:

Whoever has within his house youth proficient in these . . . matters possesses a garden in which celestial plantlets are sown, watered, bloom and flourish.

(Comenius 1956:66)

(Hier is dus die eerste verwysing na 'n kindertuin wat later deur Pestalozzi en Fröbel tot stand gebring is. (Kyk hoofstuk 5, par. 5.2.4.2).

Geloof en vroomheid bestaan uit drie dinge: eerbied en ontsag jeens God, die soeke van Sy aangesig in alles wat ons doen, sê en dink; die voortdurende navolging van God in liefde en gehoorsaamheid; voortdurende kommunikasie en vereniging met God waardeur die ware vrede, vertroosting en vreugde ons deel word. Hierdie basiese beginsels van die ware vroomheid kan gedurende die eerste ses jaar van die kind se lewe so goed ingeprent word, dat hy sal weet dat daar 'n God is, wat, weens Sy alomteenwoordigheid, voortdurend by en met ons is. Hy voorsien diegene wat Hom gehoorsaam met voedsel, kleding en alle ander benodigdhede, maar straf met die dood die hardkoppiges en onsedelikes. Daarom moet God gevrees word, Hy moet as 'n vader aangeroep en bemin word, en alles moet gedoen word wat Hy beveel. Ten laaste: as ons goed en regverdig handel, sal Hy ons na Sy ewige heerlikheid neem. Die ouerlike onderrig in *sedelikheid en deug* sluit die volgende in:

- *matigheid*: die kind moet leer om in ooreenstemming met sy natuurlike behoeftes te eet en te drink; gulsigheid en ooreet moet vermy word;
- *netheid en betaamlikheid*: die kind moet gewoon gemaak word aan fatsoenlikheid in sy eet- en kleegewoontes en die versorging van sy liggaam;
- *respek*: uit agting vir hul meerderes moet die kinders leer om te let op hul dade en gesprekke; reeds baie vroeg moet hul leer om ouer mense met beleefdheid te behandel;
- *inskiklikheid*: die kind moet leer om stiptelik te reageer op bevels van sy meerderes;
- *eerlikheid*: dit is van die grootste belang dat kinders gewoon gemaak sal word om nes Christus altyd die waarheid te praat, sowel in erns as in luim;

- *regverdigheid*: die kind moet geleer word om niks wat aan iemand anders behoort vir homself toe te eien of 'n medemens op enige ander manier te benadeel nie;
- *goedheid*: 'n strewe om andere te plesier moet bygebring word en hy moet afgewend word van afguns en gierigheid;
- *hardwerkendheid*: gewenning aan gereelde arbeid sal die kind teësin-nig maak vir vadsigheid;
- *geskiktheid*: die kind moet nie slegs geleer word om te praat nie, maar ook om stil te bly tydens die gebed of as andere praat;
- *geduld*: van die vroegste jare af moet hy geoefen word om geduld te beoefen sodat hy nie sal verwag dat hy alles onmiddellik moet kry nie; en
- *ernstigheid*: om onbeskoftheid en ligsinnigheid te voorkom moet nadruk gelê word op erns van gedrag sodat alles met nederigheid en minsaamheid gedoen kan word.

Goeie onderrig in die *tale* en *kunste* behels die vermoë om sekere dinge te ken, te doen en te sê:

- *Die volgende moet geken word*: Gedurende die eerste ses jaar van sy lewe moet die kind langamerhand begin kennis neem van natuurlike verskynsels: die name van vuur, lug, water en aarde; reën en sneeu; die plante- en diereryk en die menslike ligaaam. *Gesigkunde*: dit is genoeg as die kind weet wat lig en donkerte is en bekend is met die verskille tussen die bekendste kleure. *Sterrekunde*: die kind moet kan onderskei tussen son, maan en sterre. *Aardrykskunde*: hy moet weet of sy woon- en geboorteplek 'n nedersetting, 'n dorp of 'n stad is en wat 'n veld, 'n berg, 'n woud of 'n rivier is. Die kind se eerste kennismaking met *chronologie* sal wees om te weet wat 'n uur, 'n dag, 'n week, 'n maand en 'n jaar en die jaargetye is. Die begin van *Geskiedenis* is daarin geleë om te onthou wat gister, onlangs of 'n jaar gelede gebeur het. Ten opsigte van *huishoudelike sake* sal die kind maklik leer onderskei wie tot die gesin behoort en wie nie. Met betrekking tot *Staatsleer* moet hul weet dat daar 'n premier, ministers, wetgewers en 'n parlement is.
- *Die volgende moet gedoen word*: Ten opsigte van *Dialektiek* moet die kind weet wat 'n vraag en 'n antwoord is en in staat wees om 'n vraag te beantwoord. *Rekenkunde*: die kind moet weet dat daar begrippe soos baie en min is, hy moet tot twintig of meer kan tel en kennis hê van die eenvoudigste berekeninge. *Meetkunde*: kennis van die begrippe groot en klein, lank en kort, breed en smal, dik en dun, asook van sekere eenvoudige lengte-, diepte- en breedtemate. *Musiek*: die kind moet in staat wees om 'n psalm- of gesangversie te sing. Tot dusver *die hart en die tong*. Wat betref die oefening van die *hart en die hand* moet die kind leer om te sny, te splits, te kerf, te strooi, te rangskik, te bind, los te maak, op te rol en af te rol.

- *Die volgende moet gesê word:* Onderlegdheid in die taal word verkry deur die studie van grammatika, retorika en poësie. Die *grammatika* van die eerste ses jaar bestaan daarin dat die kind geleer word om homself só uit te druk dat hy verstaan word; kinderlike *retorika* bestaan uit die herhaling van stylfigure waarvan die betekenis begryp word; die eerste beginsels van die *poësie* bestaan uit die van buite leer van sekere versies of rympies.

Ten opsigte van die *versorging van die liggaam* moet die volgende deur die ouers in gedagte gehou word: 'n gesonde gees woon in 'n gesonde liggaam; die verwagte moeder moet baie noukeurig let op haar liggaamlike en geestelike toestand; die moeder moet haar eie kind soog; die groeiende kind moet die regte voedsel en so min as moontlik mediese middels ontvang; die liggaam moet voortdurend teen besering beskerm word; voldoende oefening het tot gevolg dat die kind beter eet en slaap; die kind moet so veel moontlik speel en daar moet bo alles gesorg word vir vreugde in sy daelikse lewe.

- (8) Ouers moet by die verskaffing van bogenoemde onderrig altyd in gedagte hou dat daar geen vaste patroon gevolg kan word nie aangesien kinders nie ewe vinnig kognitief en konseptueel vorder nie.
- (9) By alle huislike onderrig moet so veel moontlik gebruik gemaak word van die sintuie, die kind se drang om dinge self te doen en sy sug tot nabootsing en spontane spel, met ander woorde:

Whatever children delight to play with, provided it be not hurtful, they ought rather to be gratified than restrained from it, for inactivity is more injurious both to mind and body than anything in which they can be occupied.

(*Ibid.* :92)

- (10) Voordat die kind die huislike opvoeding vir die skoolonderrig verruil, moet hy versigtig op die verandering voorberei word.

Uit die voorafgaande bespreking is dit duidelik dat Comenius vanweë sy besondere insig in die aard en verwagtinge van die kleintjies die “bevryding van die kind” uit sy miniatuur-volwassenheid bepleit het. Die kleinkinderjare was vir Comenius 'n onvervangbare en onmisbare deel van die wordingsgang na volwassenheid. In sy *Didacta Magna* (1923:59) het hy oor die kindertyd soos volg geredeneer:

In order that man may be fashioned to humanity, God has granted him the years of youth, which are unsuitable for everything but education . . . We can only suppose, therefore, that the Creator, of deliberate intent, interposed the delay of youth, in order that our period of training might be longer, and ordained that for some time we should take no part in the action of life, that, for the rest of our lives, and for eternity, we might be more fitted to do so.

Hoewel Comenius profetiese uitsprake rakende die opvoeding in die algemeen en kleinkinderopvoeding in die besonder gemaak het, het sy opvoedingsdenke eers in die twintigste eeu die waardering en respek gekry wat dit verdien. Spielman (soos aangehaal in Misawa 1909:30) gaan sover om in dié verband die volgende te sê:

If all the pedagogical writings of all ages had been lost and the great didactic alone remained it would have sufficed as a basis for the later generation to build the science of education anew.

Die volgende didakties-pedagogiese beginsels wat van belang is vir kleinkinderopvoeding het in Comenius se werke vergestaltung gevind:

- Kennis word deur sintuiglike waarneming verwerf en daarom is aanskouingsonderwys belangrik.
- Daar moet met individuele verskille tussen kinders rekening gehou word.
- Opvoeding en onderrig moet ooreenstem met die wordingsfase van die kind. Op 'n sekere ouderdom is die kind nog net nie gereed om bepaalde vaardighede/take te bemeester nie. Daar moet van die bekende na die onbekende beweeg word.
- Die kind leer deur nabootsing en spel as vorme van spontane selfaktiwiteit.
- Matige, dog ferme tugmaatreëls moet toegepas word.
- Die volwassene (ouers) se voorbeeld van morele en sedelike gedrag is uiters belangrik.

Locke en Rousseau sou gedurende die tydperk van die Verligting op Comenius se werk voortbou.

4.2.3 Kleinkinderopvoeding gedurende die tydperk van die Verligting (agtiende eeu)

4.2.3.1 Oriënterende opmerkings

Hoewel die agtiende eeu bekend staan as die Eeu van Verligting (n.a.v. die "lig" wat die mens se rede of verstand kan bied), was hierdie tydperk onder meer gekenmerk deur die uitbuiting en onderdrukking van die minderbevoordeelde volksmassa, 'n lae lewenspeil en haglike lewensomstandighede, 'n hoë sterftesyfer as gevolg van oorloë, siektes en hongersnood en die misbruik van kinderarbeid waardeur die kind se reg om kind te wees misken en verontagsaam is. Laasgenoemde was een van die talle weersinsekkende maatskaplike gruwels van die Nywerheidsomwenteling (± 1700 – ± 1850).

Veral twee denkstrominge het in hierdie lewensomstandighede na vore getree en wat belangrik vir die verdere ontwikkelingsgang van kleinkinderopvoeding was, naamlik die *Rasionalisme* met Locke (1632 – 1704) as verteen-

woordiger en die *Naturalisme* met Rousseau (1712 – 1778) as verteenwoordiger.

In teenstelling met die Realiste wat die ervaring as hoofbron van kennis beskou het, het die *Rasionaliste* die menslike rede (*ratio*) beklemtoon en ervaring is bloot as die aktiveerder en vormer van die verstand (wat die belangrikste was) beskou. Die Rasionaliste het *nie* die bestaan van God ontken nie, maar het probeer om dit op rasoniese gronde te verklaar (hierdie beskouing staan bekend as deïsme). Die mens se verstand, wat tot alles in staat is op voorwaarde dat dit deur opvoeding reg gevorm word, is verabsoluteer.

Die *Naturaliste* het geglo in die inherente onbedorwenheid en die natuurlike goedheid van die mens en dat die misvorming of besoedeling van die goeie menslike natuur tot stand gebring is deur die bedorwe en korrupte samelewing met sy ellendige maatskaplike toestande en wanpraktyke. Die aanhangers van die *Naturalisme* was ook in reaksie teen 'n oordosis intellektuele opvoeding gekant en daarom was hul slagkreet: *Terug na die natuur!* Die mens se lewenswyse en gedrag, moraliteit, godsdiens, opvoeding, kennisverwerwing en denke moes op die natuur as rigtinggewer steun, sodat die menslike samelewing weer natuurlik en derhalwe ongeskonde en regverdig sou word. Hierdie lewensopvatting het tot gevolg gehad dat die wording van die kind in ooreenstemming met sy natuurlike aard, aanleg, potensiaal en neigings ongebonde teen 'n natuurlike tempo kon plaasvind.

Die opvoedingsdoel van die *Naturaliste* was die behoud van die natuurlike goedheid en deug van die kind en daardeur die skepping van 'n nuwe sosiale orde waarin die beginsels van eenvoud, vryheid, gelykheid en broederskap (die wekroep van die Franse Revolusie, 1789 – 1795) verwesenlik sou word.

4.2.3.2 Gesinsopvoeding

Die Nywerheidsomwenteling asook die gepaardgaande verstedeliking en die maatskaplike verandering (ten goede en ten kwade) wat daarop gevolg het, het ook in die opvoeding en onderwys van die jong kind en in die huis as opvoedingsinstelling dramatiese veranderinge meegebring. Die Nywerheidsomwenteling het veroorsaak dat baie van die selfversorgende plattelandse arbeiders en boere nie meer 'n bestaan kon maak nie. Hierdie ontgogelde en nou verarmde plattelanders moes 'n heenkome vind in die baie fabriek wat in die stede die produsering van goedere versnel het. In hierdie verstedelingsproses is ook kinders en vroue as goedkooparbeid in die fabriek aangewend. Die werksomstandighede van veral die kinders was onbeskryflik swak. Baie kinders onder tienjarige ouderdom was gebreklik en sieklik as gevolg van lang werksure onder haglike omstandighede. Hulle het min kos gekry en fabriek was swak geventileer, om nie eers van die karige sanitêre fasiliteite te praat nie.

Hierdie toedrag van sake het gesinsbande, gesinsverbondenheid en veral die gesinsopvoedingsfunksie ernstig versteur. Dit het veral in die arm gesin-

ne groot ontwrigting tot gevolg gehad. Weens die lang ure van buitenshuise werk deur die ouers is die kinders wat nie self in fabriekse gewerk het nie, tuis verwaarloos agtergelaat: hulle het in groot getalle op die strate grootgeword en was blootgestel aan 'n legio gevare en verkeerde invloede. 'n Tipiese beskrywing van hierdie toestand word gevind in Hayes se *Political and social history of modern Europe* (1916):

The once independent and homeloving yeoman lost home and independence . . . worst of all, the employment of woman and children seemed to have the most terrible results. The babies of factory women, weak and without proper care, died in alarming numbers. The children, breathing the close air of the mill, were pale and sickly and developed into stunted and deformed men and women . . . (Aangehaal in Forest 1927:42)

Die lot van die agtiende eeuse kind en die onvermoë van sy ouers om hierdie lot enigsins te versag deur hom van 'n behoorlike en geborge gesinsopvoeding te voorsien, het die beweging wat bekend gestaan het as die Filantropisme (in die volgende hoofstuk word meer oor hierdie beweging gesê) genoop om ook sy maatskaplike opheffingswerkzaamhede uit te brei tot kleinkinderopvoeding. Daar is planne beraam, teorieë geformuleer en liefdadigheids- en bewaarskole gestig om die beskermings- en opvoedingsfunksie van die gesin te ondersteun en selfs oor te neem.

In hierdie klimaat het Locke ('n rasionalis) en Rousseau ('n naturalis) hul idees oor informele opvoeding vir kleintjies bekendgestel.

4.2.3.3 Locke en Rousseau se uitsprake oor kleinkinderopvoeding

(a) John Locke (1632 – 1704)

John Locke, 'n Engelse filosoof, het 'n streng Puriteinse opvoeding ontvang en is opgelei as teoloog en medikus. As oorgangsfiguur tussen die sewentien- en agtiende eeue is hy een van die belangrikste voorlopers en verteenwoordigers van die Rasionalisme. In sy groot filosofiese werk *An essay concerning human understanding* (1689) het hy die beperkinge en moontlikhede van die menslike gees ondersoek; hierdie uitsprake vorm sy kennisleer.

Hy het aan die rede 'n oorheersende rol in die opvoeding toegeken en het die ganse lewe as onder beheer daarvan beskou. Selfs God moes deur rede-

nasie “begryp” word. Hy het egter nie die rede beklemtoon as doel op sigself nie, maar as middel tot ’n doel, naamlik die morele welstand van die individu.

In bogemelde werk het Locke ook die gevestigde opvattinge (sedert Plato se tyd) dat kennis aangebore is (m.a.w. dat dit sluimerend in die mens aanwesig is) verwerp. Locke het beweer dat die gees by geboorte ’n *tabula rasa*, ’n onbeskrewe blad, ’n skoon vel papier is. (Hierdie teorie is nie iets nuuts nie — Aristoteles het dit ook reeds geglo.) Verder het hy geredeneer dat sinuiglike ervaring (of uiterlike waarneming) die gees met indrukke vul wat vervolgens deur refleksie of bepeinsing (innerlike waarneming) en wat sintese, analise en vergelyking insluit, tot kennis verwerk word. Dit beteken sinuiglike ervarings word gevind uit die stoflike wêreld deur direkte waarneming en dit word dan verwerk deur middel van refleksie tot idees.

’n Ander belangrike implikasie van Locke se *tabula rasa*-teorie is dat indien die gees geen aangebore idees huisves nie, dan het die opvatting van inherente menslike verdorwenheid (die idee van die erfsonde) ook geen reg op bestaan nie. Daarom verklaar hy dat hulle opvoeding sal bepaal of kinders goed of sleg sal wees.

Nog ’n implikasie van dié teorie is dat die kind radikaal van die volwassene verskil ten opsigte van sy intellektuele vermoëns: die kind moet nog eers sy kennis geleidelik uitbrei en sy vermoë tot abstrakte denke stelselmatig ontwikkel, terwyl die volwassene reeds hierdie kennis en abstrakte denke “geïnternaliseer” het.

Die opvoedingsgebeure was vir Locke ’n aktiwiteit wat gegrondves was op gewoontevorming. In die sedelike opvoeding (karaktervorming) en by die ontwikkeling van selfdisipline, het gewoontevorming ’n belangrike rol gespeel. Daarom het hy die vroeë opvoeding van kleintjies — veral die opvoeding binne gesinsverband — so hoog aangeslaan omdat die eerste indrukke van die vroeë kinderjare vir die mens verreikende en langdurige gevolge inhou.

In sy bekende opvoedkundige werk *Some thoughts concerning education* (1693) het Locke met groot omsigtigheid die verantwoordelikheid van die gesin met betrekking tot kinderopvoeding uitgespel en belangrike uitsprake gemaak oor onder meer die kinderaard, spel, die ouer-kindverhouding en die kwaliteite wat in die kind bevorder moet word.

Locke se uitsprake oor gesinsopvoeding kan soos volg saamgevat word:

- Die grootmaak van kinders is die domein en verantwoordelikheid van die ouers (veral die moeder) en nie dié van soogvroue en bediendes nie. Die gebruik van soogvroue en bediendes lei tot die ondermyning van ouerlike gesag en hou ook die moontlikheid in dat dit die kind met vuil praatjies en lelike ervarings in aanraking sal bring wat die ontvanklike kinderlike gemoed kan skaad.

- Die voorlewing van die regte morele waardes en gewoontes in die gesinsmilieu, soos byvoorbeeld die vermyding van geweld, ydelheid, oneerlikheid en oordadigheid is uiters belangrik. Dit is noodsaaklik “to set before their eyes the examples of those things you would have them do, or avoid, which, when they are pointed out to them, in the practice of persons within their knowledge, with some reflections on their beauty and unbecomingness, are of the utmost force to draw or deter their imitation, than any discourses which can be made to them” (Locke 1913: par. 82).
- Die ouer-kindverhouding vereis aanvanklik tydens die eerste lewensjare van die kind ’n outoritêre optrede deur die ouers, sodat die kinders kan leer om hul ouers te beskou “as their lords, their absolute governors, and as such stand in awe of them” (*Ibid.* par. 41). Wanneer die kind ouer is, sy rede ontwikkel het en sy goeie gedrag dit regverdig, kan die klem verskuif na toegeeflikheid en vertrouensgesprekke oor dinge wat die kind kan verstaan sodat die ouer-kindverhouding mettertyd een van vriendskap en vertroue kan word.
- Tug en dissipline is noodsaaklik in die opvoedingsgebeure maar te streng tugmaatreëls (soos lyfstraf en verslawende strawwe) is nadelig vir die jong kindergemoed, want “if the mind be curbed and humbled too much in children; if their spirits be abased and broken much, by too strict an hand over them, they lose all their vigour and industry, and are in a worse state than the former” (*Ibid.* par. 46). Oordrewe beloning is egter ook verkeerd en daarom moet ’n fyn balans tussen vrees (straf) en hoop (beloning) bewaar word.
- Die kind is onnadenkend, vergeetagtig en onbestendig en gedagtedwalinge is kenmerkend van die kinderaard. Daarom moet die ouer (opvoeder) toegeeflik wees teenoor die kind se foute, want “if every slip of this kind produces anger and ranting, the occasions of rebuke and corrections will return so often, that the tutor will be a constant terror and uneasiness to his pupils.” (*Ibid.* par. 167) Deur lofprysing en waardering, die goeie voorbeeld en verduidelikende gesprekke wat die bevattingsvermoë van die kind in ag neem, kan veel goeds vermag word.
- Die kind se nuuskierigheidsdrang moet benut word. Nuuskierigheid is ’n instrument van die natuur waardeur die kind se aangebore onkunde opgehef kan word. Derhalwe moet die kind se nuuskierigheid benut word deur:
 - al sy vrae te beantwoord en die sake waaroor hy hom verwonder te verduidelik “so as to make them as much intelligible to him as suits the capacity of his age and knowledge” (*Ibid.* par. 118);
 - hom in teenwoordigheid van ander aan te prys;
 - nooit misleidende en ontwykende antwoorde op die vrae te verskaf nie; en
 - vreemde en nuwe dinge opsetlik in sy weg te plaas en hom geleentheid te gee om homself daarvoor in te laat.

- Liefde vir vrye, spontane aktiwiteite, die begeerte tot kreatiwiteit en die neiging tot skaamte en eergevoeligheid is natuurlike kinderlike neigings wat die gedrag van die kind motiveer.
- Spel is een van die belangrikste hulpmiddele in die onderrig- en leergebeure, want dit plaas die belange van die kind in die sentrum van die onderrigsituasie. Ouers moet die spelende kind bestudeer, sodat sy belangstellings, besondere vermoëns en gewoontes waargeneem en geken kan word en sodat die opvoedings- en onderrigakt dienoooreenkomstig beplan, gerig of gewysig kan word, want “were matters ordered right, learning anything they should be taught might be made as a recreation to their play, as their play is to their learning” (*Ibid.* par. 74). Onderrig en spel vul mekaar dus aan en die een gaan afwisselend in die ander oor.
- Speelgoed is ’n noodsaaklike vereiste vir spel en daarom moet die volgende reëls nagekom word:
 - Kinders behoort ’n verskeidenheid speelgoed te hê, maar dit moet steeds in die ouers (opvoeders) se bewaring gehou word.
 - Daar moet egter gewaak word teen die kind se onversadigbare sug na gekoopte speelgoed, want te veel daarvan strem die ontwikkeling van sy verbeeldingsvermoë.
 - Die kind se natuurlike drang na selfwerkzaamheid moet in die maak van eie speelgoed uitdrukking vind en hiertoe moet hulle deur die volwassene aangemoedig en bygestaan word.
 - Die kind moet net toegelaat word om met een ding op ’n keer te speel.
 - Vryheid van spel (of vrye spel) is uiters belangrik, maar die volwassene moet die kinderspel op so ’n wyse rig dat dit met die vorming van goeie en nuttige gewoontes in verband gebring kan word.
- Baie aandag moet bestee word aan die liggaamlike vorming van die kleintjie en daar moet gesorg word vir doelmatige kleding, eenvoudige voeding, baie vars lug, voldoende slaap en liggaamsbeweging. ’n Gesonde liggaam is (volgens Locke) ’n voorvereiste vir karakter- en intellektuele vorming (’n gesonde gees).
- Sedelike of karaktervorming is belangriker as intellektuele vorming. Intellektuele vorming word bewerkstelling deur die kind se selfaktiwiteit en deur die ordelike en gereelde inoefening van “intellektuele” leerstof. Sedelike vorming; daarenteen, geskied langs die weg van gewoontevorming en nie soseer deur die memorisering van reëls en regulasies nie.
- Al is kinders anders as volwassenes, is hulle ook mense en gevolglik is dit betaamlik vir ouers om hulle kinders met die nodige respek te bejeën en om hulle te ondersteun en te begelei sodat hul latente vermoëns tot volle ontplooiing kan kom.

Na die baie kernagtige bespreking van al die mooi en belangrike dinge wat Locke oor die informele gesinsopvoeding van kleintjies gesê het, kan sy op-

voedingsdoel gestel word. Hierdie belangrike faset van sy opvoedingsteorie word opsetlik heel aan die einde vermeld, omdat dit 'n destydse ingesteldheid weerspieël wat nie meer algemene aanklank vind nie. Dit neem egter nie weg dat talle van sy uitsprake nog geldigheidswaarde besit nie.

Locke se opvoedingsdoel, naamlik die verwerwing van *deug* (d.i. goeie karakter, ontsag vir God, liefde vir waarheid en goedgesindheid jeens ander), *wysheid* (d.i. verstandigheid, gesonde oordeel en insig), *verfyndheid* (d.i. goeie maniere) en *kennis* was gerig op die opvoeding van die “gentleman”, die perfekte heer, dit wil sê op die bevoorregte kind van die aristokrasie en nie op die minderbevoorregte kinders van die volk nie. Na sy mening sou 'n reg-opgevoede aristokrasie vinnig die “res” in orde kon bring. Hierdie eensydige “beheptheid” met die aristokrasie in sy opvoedingsdenke het meegebring dat hoewel hy geweldig klem gelê het op die waarde van gesinsopvoeding, hy dit eintlik nie as belangrik vir die kinders van die arbeidersklas beskou het nie. Kinders uit die laasgenoemde omgewing, so het hy aanbeveel, moes reeds vanaf hul derde jaar na arbeidskole (brei- en spinskole) gestuur word sodat hul arbeidspotensiaal van kleinsaf tot volle kapasiteit kon ontwikkel. In hierdie skole sou hul gehuisves en opgelei word om eenvoudig en arbeidzaam te lewe, hulle gesondheid en sedelike vorming sou verseker wees en hulle sou hul daaglikse brood (en in die winter warm sop) ontvang. Sondae moes hulle onder toesig die kerkdienste bywoon. Sulke kinders het niks meer as Bybelkennis en die vaardighede van hul beroep nodig nie en die genoemde “opvoeding” sou hulle as volwassenes in staat stel om 'n nuttige bydrae tot die samelewing te lewer.

Locke se nuwe visie op die opvoeding van die klein kind het in Engeland van hoofsaaklik filosofiese belang gebly. Sy uitsprake het egter na Frankryk versprei en het 'n geweldige invloed op veral Rousseau gehad.

(b) Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1778)

Vir Jean-Jacques Rousseau, 'n veel besproke en omstrede Fransman, het die opvoeding van die jong kind na aan die hart gelê. Baie geleerdes het al sy uitsprake verwerp aangesien sy omstrede private lewe presies anders verloop het as wat hy in sy geskifte gepredik het. As vader was hy ongenaakbaar — hy het sy vyf kinders almal na 'n weeshuis gestuur; as onderwyser het hy sy onbevoegdheid openbaar toe hy nie in staat was om kleuters 'n jaar lank (sy totale onderwyservaring!) te onderrig nie. Hy het egter self sy beperkinge besef toe hy geskryf het: “I have had enough experience of the task to convince myself of my own unfitness, and my circumstances would make it impossible even if my talents were such as to fit me for it” (Rousseau 1925:18). Dit is egter sy geskifte en nie sy private lewe nie wat die opvoedkundige se aandag behoort te geniet. Sy geskifte het dan ook 'n geweldige invloed op die opvoedingsdenke van die daaropvolgende eeue uitgeoefen en dit het opvoedkundiges en almal wat die kind se welsyn op die hart dra tot ernstige nadenke gedwing.

Soos die res van Europa was Frankryk in die agtiende eeu vol samelewingskontraste: Die glinsterende prag van die Franse hofhouding, die armoede en weerloosheid van die gewone mense en die godsdienstige vervolging van die Protestante het Rousseau bewus gemaak van die gekunsteldheid, die onnatuurlikheid, die onregverdigheid en die sedeloosheid van die ontaarde wêreld waarin hy geleef het. Sy opvoedkundige geskrifte *Julie ou la Nouvelle Héloïse* (Julie of die nuwe Héloïse) en *Émile ou de l'Éducation* (Émile of die opvoeding) wat in onderskeidelik 1761 en 1762 verskyn het, het sy voorstelle in verband met sosiale hervorming deur middel van 'n omsigtig beplande opvoedingstelsel, bevat.

Rousseau was ook die mening toegedaan dat die mens (kind) van nature goed is. In die inleiding tot *Émile* beweer hy dat hierdie natuurlike goedheid van die kind bedorwe raak as gevolg van die korruptheid van die samelewing. Die kwaad lê dus nie vir Rousseau in die mens self opgesluit nie, maar in sy omringende leefwêreld. Hy het veral 'n stedelike omgewing as korrupt en ontaard verwerp en 'n natuurlike landelike omgewing aangeprys. Slegs in laasgenoemde omgewing, het hy beweer, kan die natuurlike mens deur opvoeding volgens die natuurwette gevorm word sonder dat enige skadelike samelewingsinvloede hom kan skaad. Sy slagspreuk was derhalwe: Volg die natuur in alles!

Rousseau was een van die eerste pedagoë van sy tyd wat die wese van die kindertyd ten volle begryp het, wat besef het dat die kind geen onvolmaakte volwassene in die klein is nie, maar 'n mensie in eie reg.

In dié verband het hy aangevoer: "Nature would have them children before they are men. If we try to invert this order we shall produce a forced fruit immature and flavourless, fruit which will be rotten before it is ripe; we shall have young doctors and old children" (*Ibid.* :54). Rousseau was dus gekant teen die opvoeding van sy tyd waardeur die kind se kindwees misgun is deurdat van hom verwag is om hom soos 'n volwassene te gedra en soos 'n volwassene te presteer. Om die hulpbehoewendheid en die steunsoekende aard van die kind te belig, het hy die volgende leidende vraag aan die volwassenes gevra:

Is there a creature in the world more helpless and more wretched, more at the mercy of its surroundings, more needing pity, love, and protection, than the child?
(Rousseau 1962: 'Julie ou la Nouvelle Héloïse',
Part V, Letter 3, p. 57)

En dan verwag hy dat die besef moet deurbreek dat

childhood has its own ways of seeing, thinking, and feeling; nothing is more foolish than to try and substitute our ways [for theirs].
(Rousseau 1925:54)

'n Belangrike waarheid wat Rousseau ook by herhaling beklemtoon het, is die feit dat elke kind 'n besondere, unieke mens met 'n unieke geaardheid

(temperament) is. Die kind se unieke geaardheid moet nie verander word nie, maar gevorm word: "It is not a question of changing or restraining this temperament, but of giving it form and bringing it to perfection . . . as far as it can go, and to cultivate it and keep it from degenerating; for only in this way can a man become all that he is capable of being, and the work of nature be made perfect by education" (Rousseau 1962: *Ibid.* pp. 49 & 53). Elke kind se geaardheid en aangebore vermoëns moet bestudeer word en hy moet daarvolgens opgevoed word. In dié verband het Rousseau die volgende versoek gerig: "Oh, wise man, take time to observe nature; watch your scholar well before you say a word to him; first leave the germ of his character free to show itself, do not constrain him in anything, the better to see him as he really is" (Rousseau 1925:58).

Deur sy terug-na-die-natuur beginsel wou Rousseau die mens (veral die kind) wegruk uit die knellende juk van intellektuele oorbelading en hom terugneem na natuurlikheid en eenvoud. Natuurlikheid en eenvoud in hul suiwerste vorm was volgens Rousseau slegs in die natuur te vinde. Daarom is dit noodsaaklik dat die kind gedurig met die natuur in kontak moet wees; die natuur moet as't ware sy opvoedingsmilieu (en opvoeder) wees. Die kind se kontak met die *natuur*, *mense* en *dinge* moet die kind altyd gelukkig en tevrede laat en kinderlike kwaliteite soos geluk, spotaneïteit, nuuskierigheid en belangstelling aanmoedig en bevorder.

Rousseau het spesifieke wordingsfases in die lewe van die kind onderskei wat by die opvoeding in aanmerking geneem moet word, naamlik van 0–2 jaar (higiënies-liggaamlike versorging moet hier voorrang geniet); van 2–12 jaar (liggaamlike en sintuiglike oefening is nou noodsaaklik); van 12–15 jaar (verstandelike opvoeding is hier ter sprake); 15–20 jaar (sedelik-godsdiensstige opvoeding kom nou aan die beurt).

In die eerste twee wordingsfases (0–2 jaar en vir 'n gedeelte van die 2–12 jaar periode) moet die ouers as opvoeders van die kind optree. Oor die rol van die moeder met betrekking tot die opvoeding van haar kroos het Rousseau soos volg opgemerk:

The earliest education is most important and it undoubtedly is woman's world . . . for not only is their influence always predominant in education, its success concerns them more nearly, for most widows are at the mercy of their children, who show them very plainly whether their education was good or bad.

(Rousseau 1925:5)

Die liefdevolle sorg van 'n moeder sal die huis met toegeneentheid vul sodat "the noisy play of children . . . becomes a delight; mother and father rely more on each other and grow dearer to one another; the marriage tie is strengthened" (Rousseau 1925:13). In so 'n geborge atmosfeer sou die kinders kon gedy en gelukkig grootword.

Die vader se taak het nie opgehou by die verwekking van kinders nie. Hy moes help om sy kroos tot ware menslikheid en staatsburgerskap op te voed.

As hy nie daarvoor kans sien nie, mag hy nie kinders hê nie, want dan is hy sy vaderskap nie waardig nie. Soos Rousseau dit stel: "A father has no right to be a father if he cannot fulfil a father's duties . . . which is to support and educate his own children" (Rousseau 1925:17). 'n Vader se beheptheid met die verkryging van materiële welvaart behoort nooit as verskoning vir die feit dat hy sy plig jeens sy kinders se opvoeding verwaarloos, aangevoer te word nie.

Ten opsigte van die gesamentlike opvoedingsverantwoordelikheid van die ouers teenoor hul kleingod, kom hy tot die volgende slotsom:

It is only a father who can give a father's care, and only a mother who can give a mother's care . . . I am convinced that everything depends on them.

(Rousseau 1962: *Ibid.* p.77)

In die *eerste twee boekdele* van sy werk *Émile*, het Rousseau 'n volledige uiteensetting gegee van die verloop van die opvoeding van die klein kind. In die *eerste boekdeel* wat handel oor die versorging en opvoeding van die kind vanaf geboorte tot tweejarige ouderdom, word onder meer op die volgende belangrike aspekte gewys:

- Dit is die plig van die moeder om haar eie kind te soog.
- Vir die groeiende kind is plantaardige voedsel verkieslik bo dierlike voedsel.
- Om die kind gewoond te maak aan die nuwe, die onbekende en selfs die vreesaanjaende, laat hom van heel vroeg af lelike en afskuwelike diere en weersinwekkende maskers sien, en stel hom bloot aan die hardste knalle en geluide.
- Belangriker as die gewoontevorming is egter die behoeftes wat uit natuurlike drang voortkom: die kind moet slaap as hy vaak is en eet as hy honger is; hy moet toegelaat word om alles aan te raak, te betas en te gebruik sodat hy van die voorwerpe sal leer: hul warmte, koudheid, hardheid, sagtheid, weekheid, gewig, grootte, vorm en verder alle moontlike sigbare en hoorbare eienskappe.
- Daar moet noukeurig gelet word op die gehuil van die kind as 'n uitdrukkings- en kommunikasiemiddel: ten eerste dien dit om uitdrukking te gee aan onbehaaglikheid en hulpeloosheid, en ten tweede om in aanraking te kom met ander mense. Die huilery kan egter maklik in tirannie ontaard: aanvanklik is dit 'n versoek, later word dit 'n bevel.

Die *tweede boekdeel* (die lewensfase twee tot twaalf jaar) behandel eers die kleinkinderfase en daarna die skoolfase. Gedurende hierdie jare moet die kind langs die weg van natuurlike opvoeding en deur middel van sintuiglike waarneming gedy in die rigting van die fase van verstandelike insig wat op twaalfjarige ouderdom 'n aanvang neem: die *tassin* moet ontwikkel word deur die kind in die donker en geblinddoek na iets (bv. 'n doos lekkers) te laat soek; die *gesigsintuig* deur die skat van afstande en die teken van voorwerpe uit

die natuur; die *gehoorsintuig* deur die vergelyking van geluide en die luister na sangstemme; die *reuksintuig* deur die ondersoek van geurige kossoorte; die *smaaksintuig* deur slegs natuurlike voedingstowwe (bv. fyn brood en nie vleis nie) aan die kind voor te sit. Hierdie tydperk is ook vir die kind 'n hardingsperiode; hy moet leer om lyding te verduur en moet ook nie beskerm word teen gevare, wonde en pyn nie; hy moet leer loop sonder die hulp van andere of van enige werktuie, nie in 'n bedompige kamer nie, maar in 'n weiveld, en hy moet toegelaat word om te val, hom te stamp, te sny, te prik en te steek. Heel tereg meen Rousseau dat die eerste kinderjare 'n tydperk van blyheid en vrolikheid moet wees (en nie soos dit destyds volgens hom een van slae, kastyding, bedreiging en slawerny was nie!) en hy roep die opvoeders toe: Mense, wees menslik! Bemin die kindheid! Gun die kinders hul spel, hul plesier, hul beminlike natuur! Ten slotte lê Rousseau die volgende stel reëls neer ten opsigte van die opvoeding van die jong kind: moet die kind nie dwing om stil te sit nie, maar laat hom spring, dartel, klouter en skreeu net so veel as wat hy wil; om verwenning te voorkom, moet behoeftes (en nie verlangens nie) bevredig word; voortdurende bevale moet nie gegee word nie en die kind moet ook niks verbied word nie—sorg moet slegs gedra word dat die omgewing nie verkeerdelik inwerk nie; pligte en verpligtinge (wat die kind nie as sodanig besef nie) moet nie opgelê word nie; geen sedelesse moet uitgedeel word en daar moet nie met die kind geredeneer word nie; slegs natuurlike straf moet toegelaat word; om 'n mens (kind) te kan opvoed, moet jy self eers mens wees. Hierdie maatreëls is ontwerp “to give children more real liberty and less power, to let them do more for themselves and demand less of others; so that by teaching them from the first to confine their wishes within the limits of their power they will scarcely feel the want of whatever is not in their power” (Rousseau 1925:35).

Hierdie benadering van die opvoeding waar die sedelike en intellektuele vorming ter wille van fisiese vryheid en sintuiglike ervarings op die agtergrond geskuif word, het Rousseau “negatiewe opvoeding” genoem: “it consists, not in teaching virtue or truth, but in preserving the heart from vice and from the spirit of error” en sou uiteindelik daartoe lei dat “the eyes of his understanding would be opened to reason [forming of character and intellect] as soon as you begin to teach him” (Rousseau 1925:57). Deur negatiewe opvoeding word die kind wel beskerm teen die volwasse samelewing wat Rousseau as korrup beskou het; die sosialisering van die kind is egter deur sy isolering van die samelewing ernstig benadeel.

4.3 Pedagogiese bydraes uit die sewentiende en agtiende eeue tot kleinkinderopvoeding vandag en môre

Die pedagogiese denkarbeid van die sewentiende en agtiende eeue het sowel 'n verdere deurdenking en verfyning van vroeëre insigte as oorspronklike by-

draes verteenwoordig. As sodanig het dit 'n nuwe begrip vir die kind en sy informele opvoeding meegebring. Die belangrikste pedagogiese bydraes wat in dié verband gemaak is, is die volgende:

- *Erkenning van die kindertyd as eiesoortig en anderssoortig:* Kinders is geen volwassenes-in-die-kleine wie se lewens slegs sin het omdat hulle eendag volwassenes sal wees nie. Kinders is ook nie “bose kreature” nie, maar mense met besondere vermoëns, verwagtinge en belangstellings waarmee daar in die opvoedingsgebeure deeglik rekening gehou moet word.
- *Erkenning van elke kind se eiesoortigheid en anderssoortigheid:* Deur noukeurige waarneming en bestudering van elke kind kan sy uniekheid en individualiteit ontdek word. Deur van elkeen se eiesoortigheid en anderssoortigheid bewus te wees, kan daar in die opvoedingsgebeure beplan word vir die verwesenliking van elke kind se geluk en die selfverwerkliking van sy besondere vermoëns. Sodoende sal elke individu uiteindelik sy regmatige plek as verantwoordelike volwassene in die gemeenskap kan inneem.
- *Erkenning van die belangrikheid van ervaring vir wêreldkonstituering:* Die klein kindjie beleef die werklikheid en hy verwerf kennis hoofsaaklik deur sintuiglike waarneming. Deur sy sintuie doen hy direkte ervaring en kennis op van die konkrete werklikheid om hom. In die opvoedingsgebeure moet hierdie beginsel nie misken word nie. Help die kind om sy sintuie te benut sodat hy op 'n aanskoulike en selfaktiewe wyse kan leer om sy wêreld te konstitueer/te skep/te verower.
- *Erkenning van die belangrikheid van die huisgesin as informele opvoedingsmilieu:* Vanuit die beskerming wat sy ouers se koesterende liefde aan hom bied, neem die kleinding sy eerste wankelende treë in die vir hom nog vreemde wêreld van die grootmense. Die liefdevolle sorg, navolgenswaardige voorbeeld en ondersteunende gesag en leiding van die ouers is absolute voorvereiste vir 'n geborge en veilige opvoedingsruimte waarbinne die kleintjie op informele wyse met die werklikheid om hom kennis maak.

Deur die beklemtoning van bogemelde beginsels is die weg voorberei vir die vooruitgang op die gebied van informele onderwys en opvoeding van kleintjies in die negentiende en die twintigste eeue. Die inagneming van hierdie beginsels is vanselfsprekend ook voorvereiste by enige bedinking van en beplanning vir kleinkinderonderwys en -opvoeding vandag en môre.

Bibliografie

- Ariés, P. 1962. *Centuries of childhood*. London: Jonathan Cape.
- Barow-Bernstorff, E. *et al.* 1971. *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigenen Verlag.

- Braun, S.J. 1972. *History and theory of early childhood education*. Ohio: Worthington.
- Broman, B.L. 1982. *The early years in childhood education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Clevery, J. & Philips, D.C. 1986. *Visions of childhood*. New York: Teachers College Press.
- Coetzee, J.C. 1958. *'n Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*. Johannesburg: Voortrekkerpers.
- Comenius, J.A. 1923. *The great didactic*. Translated by M.L. Keatinge. London: A & C Black.
- Comenius, J.A. 1956. *The school of infancy*. Edited and introduced by E.M. Eller. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Dammann, E. & Prüser, H. (ed). 1981. *Quellen zur Kleinkinderziehung*. München: Kösel-Verlag.
- Dodd, E. 1971. "Die pedagogiese waarde van die verhouding volwassene en onvolwassene gedurende die agtiende eeu—'n studie in Historiese Pedagogiek". Ongepubliseerde D.Ed.-tesis. Universiteit van Port Elizabeth.
- Eby, F. 1952. *The development of modern education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Forest, I. 1927. *Preschool education*. New York: Macmillan.
- Gunter, C.F.G. 1961. *Opvoedingsfilosofie*. Stellenbosch: U.U.B.
- Janssen, J. & Visser, S. 1970. *Van Plato tot Decroly*. Purmerend: J. Muusses. N.V.
- Krecker, M. 1971. *Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Locke, J. 1913. *Some thoughts concerning education*. Translator R.H. Quick. Cambridge: At the University Press.
- Lorense. 1974. "Parents and children of the eighteenth century Europe" in *History of childhood quarterly*, vol. 2, no. 1, Summer, pp. 15–16.
- Meyer, A.E. 1975. *Grandmasters of educational thought*. New York: McGraw-Hill.
- Misawa, T. 1909. *Modern educators and their ideas*. New York: Appleton.
- Monroe, P. 1970. *A text-book in the history of education*. New York: Ams. Press.
- Morrison, G.S. 1984. *Early childhood education today*. Ohio: Charles E. Merrill.
- Nijkamp, W.M. 1970. *Van begijneschool naar kleuterschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff N.V.
- Osborn, D.K. 1980. *Early childhood education in historical perspective*. Athens: Education Associates.
- Pistorius, P. 1976. *Kind in ons midde*. Kaapstad: Tafelberg.
- Range, D.G. et al. 1980. *Aspects of early childhood education*. New York: Academic Press.
- Raymont, T. 1937. *A history of the education of young children*. London: Longmans Green.
- Rusk, R.R. 1967. *A history of infant education*. London: University of London Press.
- Rousseau, J.-J. 1925. "Émile". Translated by B. Foxley. London: J.M. Dent & Sons. Everyman's Library No. 518.
- Rousseau, J.-J. 1962. "Nouvelle Héloïse" in *The minor educational writings of Jean-Jacques Rousseau*. Translated by W. Boyd. New York: Teachers College Press.
- Shapiro, M.S. 1983. *Child's garden*. London: Pennsylvania State University Press.
- Stevens, J.H. & King, E.W. 1976. *Administering early childhood education programs*. Boston: Little, Brown & Co.
- Swift, J. 1984. *Kleinkindererziehung in England*. Würzburg: Königshansen & Neumann.
- Weber, E. 1984. *Ideas influencing early childhood education*. New York: Teachers College Press.
- Wilds, H. & Lottich, V. 1970. *The foundations of modern education*. New York: Holt.
- Winn, M. 1983. *Children without childhood*. New York: Pantheon Books.

HOOFSTUK 5

Die wordingsgang van kleinkinderopvoeding
in die negentiende eeu

Elsa G. Kruger

INHOUD

5.1	Inleidende opmerkings	116
5.2	Kleinkinderopvoeding gedurende die negentiende eeu	116
5.2.1	Inleiding	116
5.2.2	Gesinsopvoeding	117
5.2.3	Kleinkinderskole	119
5.2.4	Baanbrekers op die gebied van kleinkinderopvoeding in Frankryk, Switserland en Duitsland, Brittanje en die VSA	121
5.2.4.1	Baanbrekers met betrekking tot die ontwikkeling van kleinkinderopvoeding in Frankryk	121
	(a) <i>Jean Frédéric Oberlin (1740 – 1826) en die “école-a-tricoter” (breiskool)</i>	121
	(b) <i>Markiesin de Pastoret en die “salle d’hospitalité” (crèche)</i>	122
	(c) <i>Jean-Denys Cochin en die “salle d’asile” (bewaarskool)</i>	123
	(d) <i>Marie de Pape-Carpantier (oorlede 1878) en die “École Normale Maternelle” (normaalskool vir moederskoolleidsters)</i>	124
	(e) <i>Pauline Kergomard (1838 – 1925) en die “école maternelle” (moederskool)</i>	125
5.2.4.2	Baanbrekers met betrekking tot die ontwikkeling van kleinkinderopvoeding in Switserland en Duitsland	129
	(a) <i>Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), die sosio-pedagoog</i>	129
	(b) <i>Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 – 1852) en die Duitse “Kindergarten”</i>	133
5.2.4.3	Baanbrekers met betrekking tot die ontwikkeling van kleinkinderopvoeding in Brittanje	141
	(a) <i>Robert Owen (1771 – 1858) en die eerste “infant school” (bewaarskool)</i>	141

	(b) <i>Samuel Wilderspin (1791 – 1866) en die Bewaarskoolvereniging ..</i>	145
	(c) <i>Die invloed van Fröbel op kleinkinderopvoeding in Brittanje</i>	148
5.2.4.4	Baanbrekers met betrekking tot die ontwikkeling van kleinkinderopvoeding in die VSA	149
	(a) <i>Henry Barnard (1811 – 1900) en die bekendstelling van Fröbel se idees</i>	149
	(b) <i>Margarethe Schurz en die eerste Duitse “Kindergarten” in Amerika</i>	150
	(c) <i>Elizabeth P. Peabody (1804 – 1894) en die eerste Engelse “Kindergarten” in Amerika</i>	150
	(d) <i>Susan Blow (1843 – 1916) en William T. Harris (1835 – 1909) as die stigters van die eerste nie-private “Kindergarten”</i>	151
	(e) <i>G. Stanley Hall (1844 – 1924) en die invloed wat sy wetenskaplike studie van die kind op die kindertuinpraktyk gehad het</i>	152
	(f) <i>Patty Smith Hill (1868 – 1946) en innovasie in die “Kindergarten” ...</i>	153
5.3	Gevolgtrekking met betrekking tot kleinkinderopvoeding in die negentiende eeu	154
	Bibliografie	154

5.1 Inleidende opmerkings

In die vorige hoofstuk is aangetoon dat Locke en Rousseau 'n nuwe rigting in die opvoeding ingeslaan het deur die kind as die middelpunt van die opvoedingsgebeure te beskou. In hierdie hoofstuk word 'n eksemplariese oorsig gegee van hoe hierdie pedosentriese benadering die informele en die formele opvoeding van die voorskoolse kind in Frankryk, Switserland en Duitsland, Brittanje en die Verenigde State van Amerika beïnvloed het en ook hoe die daarstelling van doelmatige kleinkinderskole die informele opvoedingsfunksie van die gesin aangevul en in sommige gevalle selfs oorgeneem het. In die bespreking sal daar uiteraard ook na die belangrikste baanbrekers met betrekking tot kleinkinderopvoeding in die genoemde lande verwys word.

5.2 Kleinkinderopvoeding gedurende die negentiende eeu

5.2.1 Inleiding

Verskeie faktore het daartoe bygedra dat daar in die negentiende eeu ongekende vooruitgang op die gebied van die onderwys en opvoeding gemaak is:

- Die politieke rewolusies in Amerika (1775–1782) en Frankryk (1789–1804) was tekenend van 'n demokratiese ingesteldheid wat besig was om in die Westerse wêreld pos te vat en wat mettertyd ook die onderwys en opvoeding sou beïnvloed. Die erkenning van die regte en die voorregte van sowel die vrou as die kind, moes noodwendig tot veranderinge lei.
- Die Franse Rewolusie, met sy oproep om vryheid, gelykheid en broederskap, het grootliks daartoe bygedra dat die opvatting dat opvoeding en onderwys die voorreg en reg van elke individu is, begin veld wen het.

- Rousseau se beklemtoning van opvoeding as 'n natuurlike groeiproses ('n innerlike deurleefde groei) asook sy oortuiging dat die kind die reg moet hê om homself te wees en dat hy 'n unieke wese met besondere dimensies is, het die opvatting dat opvoeding 'n uiterlike vormingsgebeure is laat verander na die opvatting dat opvoeding die ontplooiing van elke mens se geaardheid en vermoëns is.
- Die Nywerheidsomwenteling (wat in 1750 in Brittanje en effens later in Europa en die VSA ontstaan het) het ook indirek bygedra tot die "bevryding" en "ontdekking" van die kind. Die haglike maatskaplike toestande wat onder meer 'n direkte gevolg van die nywerheidsomwenteling was, het die aandag gevestig op die nood van die klein kindjie wat as geëksploteerde arbeider in hierdie omstandighede vasgevang was. Deur filantropiese en staatsbemoeienis is die kind wetlik uit die arbeidswêreld van die grootmens "verban" en verplig om skool te gaan. Die materiële welvaart wat uiteindelik op die nywerheidsvooruitgang gevolg het, het dit ook moontlik gemaak dat daar vir die kind binne en buite die huisgesin 'n beter en doelmatiger informele leef- en leerruimte geskep is. Die negentiende eeu kan tereg poneer word as "the time when public bodies began to think of children as children, with special needs because of their helplessness and vulnerability, rather than as small adults with the right to hire themselves out for sixteen hours a day, or as the chattels of their parents." (Demaue 1975:428.)

Die kort voorafgaande agtergrondskeits behoort die bespreking wat volg in die regte lig te plaas.

5.2.2 Gesinsopvoeding

Die nywerheidsomwenteling het diepgaande veranderinge in die gesinslewe in die Westerse lande teweeggebring. In plaas daarvan om soos vroeër sy ambag tuis in die kring van sy gesin te beoefen, het die vader dikwels baie ure in 'n ongesonde en oorbevolkte werksplek deurgebring. Die noodwendige gevolg was dat sy invloed oor sy kinders aanmerklik verswak het en dat hy 'n baie kleiner rol in die vorming van die lewe en idees van sy gesin gespeel het.

Dit was nie die enigste uitwerking wat die nywerheidsomwenteling op die gesinslewe gehad het nie. Die meeste van die nuwe masjinerie was so maklik om te beheer dat vroue en kinders al hoe meer in die besige fabriekslawe betrek is. Nie alleen was hul arbeid net so doeltreffend as dié van die mans nie, maar hulle kon ook baie goedkoper gehuur word. Die gevolg was dikwels dat hele gesinne, al die kinders (soms was die jongste vier of vyf jaar oud), vader en die moeder, weldra die hele dag in die fabriek en myne besig was. Die bittere lot van sommige van hierdie kindertjies word pragtig verwoord

deur die Engelse digteres, Elizabeth Barrett Browning (1806–1861) in een van haar gedigte.

But the young, young children, O my brothers,
They are weeping bitterly!
They are weeping in the playtime of the others,
In the country of the free.
'For oh', say the children, 'we are weary'
And we cannot run or leap;
If we cared for any meadows, it were merely
To drop down in them and sleep.

Our knees tremble sorely in the stooping,
We fall upon our faces, trying to go;
And, underneath our heavy eyelids drooping
The reddest flower would look as pale as snow;
For, all day, we drag our burden tiring
Through the coal-dark, under-ground —
Or, all day, we drive the wheels of iron
In the factories, round and round.

(Aangehaal in Raymont 1937:67)

Die uiters nadelige invloed wat hierdie toestand op die gesinslewe uitgeoefen het, is maklik te begryp. Daar was dikwels geen sprake meer van 'n huishouding met vaste ure vir etes, rus en ontspanning nie en drankmisbruik was weldra aan die orde van die dag. Gesinsdiscipline is langamerhand ondermyn en daar is al hoe minder aandag geskenk aan die sedelike en godsdienstige opvoeding van die kinders— eintlik was daar geen sprake van enige vorm van opvoeding van die fabriekskinders nie. Die ontsettende sosiale euwels wat uit hierdie gesinsomstandighede gespruit het, het die verskillende staatsowerhede egter genoop om deur middel van fabriekswetgewing (o.m. die *Agricultural Children Bill*, 1873 en die *Consolidation Act*, 1878 in Engeland) die nadeligste vorms van kinderarbeid uit te skakel.

Die vrou wat so lank as die bediende en die afhanklike van die man beskou is, het 'n krag in die arbeidsmark geword en die ekonomiese onafhanklikheid wat sy langamerhand verwerf het, het steun verleen aan haar eis om beter opleiding te mag geniet en vir haarself te mag dink. Die "bevryding" van die vrou het op sy beurt aanleiding gegee tot die stigting van onderwysinrigtings spesiaal vir vroue, terwyl hulle ook tot die eksamens van al hoe meer bestaande universiteite toegelaat is (bv. tot dié van die Universiteit van Cambridge in 1865). Die uitkoms van al hierdie ontwikkelinge was dat die vrou se sosiale status in die algemeen en haar status as vrou en moeder in die besonder, geweldig verhoog is.

Die verbetering van die posisie van die vrou het hand aan hand gegaan met 'n steeds groter agting vir die regte van die kind en met wetgewing (bv. die *Childrens' Charter Act*, 1889 in Engeland) wat gemik was teen die uitbuiting van kinders wat deur hul ouers verplig is om te gaan werk, met die doel om die gesinsinkomste te verhoog. Hierdie twee faktore het die gesinslewe enig-sins versterk en voorkom dat die eenheid daarvan finaal verbreek is.

Die vooruitgang wat daar gedurende die negentiende eeu ten opsigte van die opvoedingsgeleenthede en statusverhoging van die vrou, asook ten opsigte van die beskerming van die kind plaasgevind het, het die gesinseenheid en ook die huislike opvoeding ten goede gekom. Dat 'n goed opgevoede en goed onderlegde moeder vir die sfeer van 'n hegte gesinslewe 'n uiters waardevolle bydrae kon lewer tot die liggaamlike, godsdienstig-sedelike en intellektuele opvoeding van haar kinders is voor die hand liggend. Die huislike opvoeding het buitendien nuwe betekenis verkry as gevolg van die feit dat die gemeenskap al hoe meer in die kind die toekomstige ouer, kerklidmaat en staatsburger begin sien het. Hierdie siening het die oprigting van meer skole genoodsaak.

5.2.3 Kleinkinderskole

In die negentiende eeu het verskeie privaatinstansies, kerklike organisasies en ook individue uit humanisties-christelike en sosiaal-politiese oorwegings hul oor die lot van die voorskoolse kind begin ontferm en daarop aangedring dat kleinkinderskole opgerig moes word. Daar is verskeie redes vir hierdie stap aangevoer, onder meer die volgende:

- *Die verwaarlosing van die voorskoolse kind*, veral onder die arm bevolking in die stede, het die oprigting van kleinkinderskole noodsaaklik gemaak. Weens die feit dat stedelike ouers in fabriek en myne moes werk, is die meeste voorskoolse kindertjies sonder behoorlike sorg in die woning of 'n kamer agtergelaat. Soms is hulle deur ouer broers of susters opgepas wat hulle dikwels afgeknou het uit wraak oor dié plig wat op hul skouers geplaas is. Daar is soms ook gebruik gemaak van onbetroubare en meestal onervare kindermeisies om die kleintjies tuis op te pas. Die weerlose kindertjies is dikwels aan skadelike geestelike beïnvloeding blootgestel. Die opname van die kleintjies in skole sou hierdie toedrag van sake voorkom.

In 'n bron oor kleinkinderskole wat in Mei 1831 in Nürnberg, Duitsland, onder die titel *Einige Worte über Kleinkinderschulen* (Enkele woorde oor kleinkinderskole) verskyn het, word vermeld dat kleinkinderskole vir "verwaarloosde" 3–7 jarige kindertjies 'n veilige en beskermende kinderlewe moontlik maak en dat dit hulle teen die verderflike invloed van die slegte beskerm (vgl. Dammann & Prüser 1981:39). In Engeland het Wilderspin (1791–1866) in sy werk *The Infant System, for developing the intellectual*

and moral powers of all children, from one to seven years of age, wat in 1840 in Londen verskyn het, verwys na die verwaarloosde stadskinders en hul blootstelling aan die maatskaplike euwels van die tyd asook van die heilsame invloed wat kleinkinderskole op hierdie kleintjies sou hê (vgl. Forest 1927:69). Julius Fölsing (1818 – 1882) het in sy werk *Die Menschenerziehung* (Die opvoeding van die mens) wat in 1850 in Leipzig verskyn het, pertinent verwys na die verwaarloosing van die klein kindertjies as gevolg van die maatskaplike toestande waaronder die werkersklas gelewe het. Hy het ook melding daarvan gemaak dat die belewing van sy eerste lewensjare die mens se hele latere lewe beïnvloed. Daarom was die oprigting van kleinkinderskole, waar die kinders onder goeie sorg sou verkeer en volgens hul aard al spelende onder die waaksame oog van vriendelike opvoeders kon gedy, vir hom 'n noodsaaklikheid (vgl. Dammann & Prüser 1981:43 – 44 en 46).

Die Fransman Cochin het in sy werk *Manuel des salles d'asile* (Handleiding vir bewaarskole) wat in 1835 in Parys verskyn het, die waarde van kleinkinderskole soos volg verwoord:

It is to supply the needs, the instructions, the impressions, which every child should receive from the presence and example of his mother, that it is necessary to open rooms for the hospitality and education of these very young children.
(Aangehaal in Forest 1927:71)

- *Die ontoereikendheid van ouers vir hul opvoedingstaak* het ook daartoe bygedra dat kleinkinderskole as hulp in die informele opvoeding van die kind beskou en opgerig is. In dié verband het Cochin in sy Handleiding opgemerk dat hy daarvan oortuig is dat min moeders voldoende ontwikkel is of die tyd het om hul kinders volgens die beste opvoedkundige beginsels op te voed.
- *Die swak prestasies van kinders in die primêre skool* is onder meer toegeskryf aan verwaarloosde morele en intellektuele gesinsopvoeding, die swak voorbeeld van die ouers en die swak gehalte opvoeding in die huisvrou-skooltjies (bv. die “matresskole” in Nederland, die “scuola della maestre” in Italië en die “Dame Schools” in Engeland) waar baie klein kindertjies bedags 'n heenkome gevind het.

Die voorstanders vir die oprigting van kleinkinderskole in die negentiende eeu was dit eens dat hierdie skole nie net 'n heilsame en positiewe invloed op die kinders sou hê nie, maar ook op die ouers wat onbekommerd kon werk in die wete dat hulle kinders in veilige sorg verkeer.

Die pleidooie vir die stigting van kleinkinderskole was nie sonder gevolg nie. In verskeie lande het leidende persone na vore getree om hulle daadwerklik vir die versorging van kinders in een of ander tipe van kleinkinderskool te beywer. In die bespreking wat volg word meer hieroor gesê.

5.2.4 Baanbrekers op die gebied van kleinkinderopvoeding in Frankryk, Switserland en Duitsland, Brittanje en die VSA

5.2.4.1 Baanbrekers met betrekking tot die ontwikkeling van kleinkinderopvoeding in Frankryk

(a) Jean Frédéric Oberlin (1740 – 1826) en die “*école-a-tricoter*” (breiskool)

Die geskiedenis van skole vir kleinkinderonderwys en -opvoeding in Frankryk gryp terug na die laaste dekades van die agtiende eeu toe Oberlin, 'n Lutherse predikant in 1767 na die gemeente Valdersbach in die distrik Banc-de-la-Roche (Steinthal) op die grens van die Franse provinsie Elzas-Lotharinge beroep is.

Oberlin se pedagogiese ingesteldheid is beïnvloed deur die filosofiese en pedagogiese beskouinge van sy tyd. Hy het onder meer die idees van die Verligting en die Franse Rewolusie bestudeer; hy het Rousseau (vgl. hoofstuk 4, par. 4.2.3.3) asook Pestalozzi (vgl. hoofstuk 5, par. 5.2.4.2) se geskryfte gelees en hul pedagogiese opvattinge en die praktiese toepassing daarvan ondersoek. Op grond van hierdie kennis en sy eie ervaring het hy sy besondere pedagogiese opvattinge ontwerp en in die praktyk toegepas.

Die armoede (a.g.v. onder meer jarelange burgeroorloë), die swak morele standaarde en die kinderwaarlosing in sy uitgestrekte gemeente (wat vyf dorpie ingesluit het) het Oberlin onmiddellik na sy bevestiging in Valdersbach opgeval. Omdat hy besef het dat die mens deur sowel sy omgewing as sy opvoeding beïnvloed word, het hy geglo dat die veranderinge van sy gemeentelide en die eventuele verbetering van hul omstandighede slegs deur opvoeding (van veral die jong geslag) bewerkstellig kon word. Oberlin was daarvan oortuig dat die toekoms van sy gemeente in die hande van die jeug gelê het.

Om hierdie rede en ook omdat die klein kindertjies so totaal sonder toesig grootgeword het, het hy op eie onkoste 'n aantal breiskole (die sg. *écoles-a-tricoter*) as deel van 'n omvattende opvoedingstelsel wat sowel die kleinkind as die volwassene ingesluit het, in 1770 in sy gemeente gestig.

Hierdie skole was onder die beheer van sagsinnige en liefdevolle dames bekend as *conductrices* van wie die bekendstes Sara Banzet en Louise Schepler was. Oberlin het besondere waarde geheg aan die bekwaamheid van hierdie *conductrices* en daarom het hy en sy vrou hulle self opgelei en van hulle verwag om gereeld bymekaar te kom om hulle ervaring uit te ruil, resultate te vergelyk en nuwe idees te bespreek. In latere jare het elke *conductrice* 'n assistente gehad wat sy moes oplei. Die dames moes bo alles moederlik en liefdevol teenoor kinders wees, sodat 'n pedagogies doelmatige atmosfeer in die skooltjies geskep kon word.

In 'n brief van Oberlin aan die Nasionale Konvensie van die Eerste Franse Republiek (1792–1795) het hy sy doelwitte met sy kleinkinderskole verduidelik. Hierdie skole (wat gehuisves was in ruim kamers) vir kinders vanaf twee- of driejarige leeftyd tot hul sewende lewensjaar was afgestem op 'n sorgvuldige onderrig in die Franse taal, op die bekendstelling aan dinge en verskynsels in hul leefwêreld, op die verwerwing van nuttige kennis uit die plant- en dierewêreld, op die aanleer van handvaardighede soos brei, spin en naaldwerk (vir die ouer kinders) en op doelgerigte liggaamlike en sedelik-godsdienstige vorming. Die onderrigmetode was gerig op informele leer deur vermaaklikhede soos spel en sang en nie op formele leersituasies soos in 'n gewone skool nie. Dissipline was van so 'n aard dat dit gewoontes van onderhorigheid bevorder het, maar tog 'n mate van vryheid toegelaat het sodat die jong kindergemoed ten volle kon ontplooi. Hierdeur het Oberlin sy besondere begrip vir die unieke kinderaard getoon. Deur afwisselende aktiwiteite, aanskoulikheid (m.b.v. geografiese kaarte op hout uitgesny, gekleurde prente van Bybelverhale) en uitstappies in die vrye natuur is die kindertjies onder bekwame leiding die nodige dissipline, kennis en basiese vaardighede bygebring ter voorbereiding van hul formele skooljare en uiteindelijke beroeps-beoefening.

Oberlin se opvoedingswerk is in sy leeftyd met belangstelling in die buitenland gevolg, hoewel hy nooit sy pedagogiese opvatting in 'n geskrif gepubliseer het nie. Daar word redelik algemeen vermoed dat die Engelsman, Owen (vgl. par. 5.2.4.3(a)) op sy studiereise deur Europa, waartydens hy enkele opvoedingsinrigtings besoek het, ook die breiskole van Oberlin leer ken het en dat hy juis hierdie skole in die ontwerp van sy *infant school* (bewaarskool) as uitgangspunt gebruik het.

Oberlin se pedagogiese opvattinge betreffende kleinkinderskole het egter nie net in die buiteland navolging gevind nie. In Frankryk self is van sy landgenote deur sy idees beïnvloed.

(b) Markiesin de Pastoret en die “*salle d'hospitalité*” (*crèche*)

Markiesin de Pastoret, wat van die werk van Oberlin te hore gekom het en bekommerd was oor onder meer die duisende verwaarloosde kinders en die hoë kindersterftesyfer in Parys, het in ongeveer 1801 'n *salle d'hospitalité* geopen waarin sy verwaarloosde kinders van werkende moeders opgeneem het. Hierdie inrigting, wat eerder 'n *crèche* ('n blote beskermingsoord) as 'n kleinkinderskool was, kan beskou word as die voorloper van die latere Franse *salle d'asile* (bewaarskool). Die doel van Pastoret se skooltjie was bloot om klein kindertjies te bewaar teen die gevare van die strate en die stad en daar is nie gepoog om die kinders te onderrig of op te voed nie.

Hierdie inrigting het egter nie lank bestaan voordat dit sy oorspronklike karakter verloor het en 'n gewone primêre skool geword het nie. Die betekenis van die inrigting lê daarin dat dit tot 'n bewuswording van die nood van die verwaarloosde voorskoolse kind gelei het.

Pastoret het van die *infant schools* (vgl. par. 5.2.4.3(a)) in Londen te hore gekom en het 'n nuwe poging tot die verwesenliking van haar ideaal aangewend. In 1825/26 het sy en 'n aantal welmenende dames 'n Dameskomitee gestig wat hulle beywer het vir die stigting van bewaarskole in Parys. In 1826 is die eerste *salle d'asile* (bewaarskool) gestig waar 24 tot 80 kindertjies tussen die ouderdomme van 2–6 jaar opgeneem is. Hulle is deur twee nonnesusters versorg. Ongelukkig het ook dié poging misluk. Eers toe die Dameskomitee ooreengekom het om met Jean-Denys Cochin, 'n filantropiese prokureur, saam te werk is die grondslag vir die behoorlike vestiging en ontwikkeling van die *salle d'asile* en later die *école maternelle* (vgl. par. 5.2.4.1(e)) gelê.

(c) Jean-Denys Cochin en die “*salle d'asile*” (bewaarskool)

Na die dood van sy vrou in 1825 het Cochin se twee kinders hom in 1826 laat besluit om 'n “moederskool” — onafhanklik van Pastoret se *salle d'asile* — op te rig. Kort daarna het hy en die Dameskomitee bymekaar gekom en is daar ooreengekom dat hy en 'n Mme. Frédéric Millet na Engeland sou gaan om die opset, organisasie en metodes van die *infant schools* te bestudeer. By hul terugkeer is verskeie *salles d'asile* in Parys geopen. Hierdie privaat gesubsidieerde bewaarskole was op die model van die Engelse stelsel geskoei. Deur die toedoen van Cochin het die staat in 1835 onderneem om die subsidiëring van die bewaarskole oor te neem. Teen 1837 was daar reeds 261 sulke skole oor die hele Frankryk versprei wat deur 29 214 kinders bygewoon is.

Cochin het egter nie net daarvoor gesorg dat die *salle d'asile* 'n staatsinstelling word nie; hy was ook daarvoor verantwoordelik dat benewens die aanvanklike bewaringsaard van hierdie inrigting, 'n pedagogiese karakter daaraan toegevoeg is. In 'n handleiding *Manuel des salles d'asile* wat in 1833 verskyn het, het hy sy raadgewings en pedagogiese beginsels insake kleinkinderopvoeding in dié inrigtings saamgevat. Hierdie handleiding het totdat Kergomard op die toneel verskyn het (vgl. par. 5.2.4.1(e)) as die “leerboek” vir bewaarskoolonderwyseresse geld.

In hierdie handleiding het Cochin die *salle d'asile* bestempel as 'n versorgings- en opvoedingsinrigting, dit wil sê hierdie inrigting het 'n maatskaplike sowel as 'n opvoedende taak gehad. In hierdie skole is die kinders derhalwe onderlig in godsdiens, goeie gedrag, lees- en skryfvaardighede, plant- en dierkunde, enkele rekenkundige en meetkundige beginsels, aardrykskunde in die vorm van elementêre omgewingsleer en geskiedenis deur middel van verhale. Op hierdie wyse moes die kinders ook vir die primêre skool voorberei word.

Cochin het 'n redelike en matige dissipline aanbeveel en gesê:

The master should set himself to repress it [a wrong doing] with calm, justice, and goodness, not only must he avoid all violence, all pressure, all anger, but he must also avoid any act which . . . causes irritation.

(Cochin, *Manuel des salles d'asile*, pp.185–196
soos aangehaal in Forest 1927:86)

Sang is as die belangrikste onderrigmiddel gebruik. Die kinders het singend leer lees, alle bewegings is singend uitgevoer en daar is ook singend gebid. Soggens en smiddae het die kinders singend na hul plekke masjeer. Alles moes geroetineerd, ordelik en gedissiplineerd verloop. Op 'n besoek aan Marseille het die bekende Russiese skrywer, Leo Tolstoi, die volgende hieroor opgemerk:

I saw the "salles d'asile", in which four year old children, at a given whistle, like soldiers[marched] around the benches, at a given command lifted and folded their hands, and with quivering and strange voices sang laudatory hymns to God and to their benefactors and I convinced myself that the educational institutions of the city of Marseille were exceedingly bad.

(Aangehaal in Harth 1983:62)

Nie slegs die geroetineerde verloop van alle aktiwiteite en die vaste studieplan nie, maar ook die intellektuele aard van die leerstof het inderdaad die hoë eise aan die kleintjies gestel. Nogtans het Salvandy, die destydse Minister van Openbare Onderwys, in 1837 soos volg oor die *salles d'asile* berig:

Hierdie skole vir die eerste lewensjare kan tot die nuttigste inrigtings van ons tyd gereken word. Daarin vind die kind van die arbeidsklas 'n sorgvuldige huislike en moederlike opvoeding. Die godsdiensonderrig kweek by hulle goeie gewoontes aan.

(Aangehaal in Harth 1983:64, vry vertaal uit Duits)

In 1838 het die *salle d'asile* 'n algemene opvoedingsinrigting geword. Nou kon alle kinders en nie net die minderbevoorregtes nie, die bewaarskole besoek.

'n Dekreet van 28 April 1848 het bepaal dat die *salles d'asile* amptelike inrigtings vir openbare onderrig is en dat hulle voortaan bekend sou staan as *écoles maternelles* (moederskole). Die begrip "moeder" wys hier op die ouderdomsgroep van dié kindertjies wat op moederlike versorging aangewese is, dit wil sê die voorskoolse kinders.

(d) Marie de Pape-Carpantier (oorlede 1878) en die "École Normale Maternelle" (normaalskool vir moederskoolleidsters)

Marie de Pape-Carpantier het 'n suksesvolle *salle d'asile* in haar tuisdorp (La Flèche) bedryf. Sedert 1842 het sy in toenemende mate van Pestalozzi en Fröbel se metodes gebruik gemaak. In 1848 is sy aangestel as hoof van die *École Normale Maternelle*, 'n normaalskool (onderwyserskollege) wat onderwyseresse vir die nuutgestigte *écoles maternelles* (moederskole) moes oplei. In dieselfde jaar het haar boek oor die praktiese opvoeding in die *écoles maternelles*, *Enseignement pratique dans le écoles maternelles*, verskyn. In hierdie boek het sy een afdeling aan objeklesse volgens die Pestalozzi-model en aan Fröbel se siening oor die gebruik van kleur en geometriese vorms gegee.

Twee ander afdelings is gewy aan die “vermaaklikheidswaarde” van stories en speletjies.

Die besondere verdienste van madame De Pape-Carpantier is dat sy speelgoed in die *écoles maternelles* ingevoer het en die handvaardighede soos vleg, weef, vou, naai, uitknip, pèrels inryg, brei en konstruksies uit karton, strooi-halms, blokkies en sand beklemtoon het. Sy kon egter nie totaal wegdoen met die skoolse karakter wat tipies van die *salle d’asile* was nie en waardeur die individualiteit en die persoonlikheid van die kind misken is.

Deur twee dekrete of wette (1881 en 1887) is die naam *école maternelle* offisiel bevestig en is daar bepaal dat alle kinders vanaf tweejarige tot sewejarige ouderdom ’n kleinkinderskool moet bywoon. Die dekreet van 1887 het die *école maternelle* gedefinieer as “’n inrigting vir kleinkinderopvoeding waar kinders van albei geslagte gesamentlik die liefderike sorg ontvang wat hul liggaamlike en intellektuele wording vereis” (Aangehaal in Harth 1983:79, vry vertaal uit Duits).

In ’n verklaring rakende die kleinkinderskool het Ferry, die destydse Minister van Openbare Onderwys en Buisson, die President van die Primêre Skoolwese onder meer die volgende belangrike pedagogiese beginsels in 1881 neergelê:

- Die *école maternelle* sou nie ’n skool in die ware sin van die woord wees nie, maar ’n oorgangsfase tussen die gesin en die skool. Daarom moes die moederskool enersyds aansluit by die affektiewe aard van gesinsopvoeding, maar die kind andersyds voorberei vir die arbeidsame en reëlmatige aard van formele skoolonderrig.
- Die *école maternelle* moes met die besondere wordingsfase van die kind rekening hou en hom nie belas met aktiwiteite waarvoor hy nie gereed is nie.
- Eentonige onderrig mag nie die kind sy lus vir die “skool” ontnem nie; die onderwyseresse behoort metodes te volg wat vir die kinders vreugde sal besorg.
- Die liefde van die kind vir gimnastiek, sang, spel, teken, kyk, luister, praat en nabootsing behoort die basis vir die opvoeding en onderrig in die moederskool te wees.

Ferry en Buisson se aanbevelings het egter nie dadelik navolging in òf die leerplanne van die skooltjies òf die optrede van die onderwyseresse gevind nie. Die metodes van die ou *salle d’asile* was steeds in swang en het langsaam tot ’n einde gekom. Dit was veral te danke aan Pauline Kergomard se invloed dat verandering en hervorming uiteindelik wel uitgetree het.

(e) Pauline Kergomard (1838–1925) en die “*école maternelle*” (moederskool)

Pauline Kergomard kan met reg beskou word as die grootste onderwysfiguur in die geskiedenis van die Franse kleinkinderopvoeding.

Teen die einde van die negentiende eeu het 'n byna rewolusionêre, wêreld-
wye beweging, naamlik die *Education Nouvelle* (Nuwe Opvoedingsbeweging)
ontstaan. Hierdie beweging het 'n totale nuwe instelling teenoor die kind ge-
propageer en letterlik alle fasette van kindwees het die temas vir indringen-
de studie geword. Vir die eerste keer in die geskiedenis is daar op 'n weten-
skaplike wyse en oor 'n wye front navorsing gedoen oor onder meer kinders
se aanleg, belangstelling, intellektuele vermoëns, emosionele lewe en kin-
derspel.

Onder die invloed van die pedagogiese gesprek en die navorsingsresultate
wat die Nuwe Opvoedingsbeweging tot gevolg gehad het, het Kergomard haar
“nuwe” pedagogiese beginsels vir die *école maternelle* ontwikkel en in talry-
ke publikasies bekend gestel.

Uit hoofde van haar amp as hoofinspekteur van die Franse kleinkinderskole
(wat sy veertig jaar lank beklee het), het sy veral in haar daaglikse taak haar
denkbeelde oor die nuwe opvoeding van die kind persoonlik oorgedra aan die
personeel van die moederskole wat sy besoek het.

Volgens Kergomard is die huisgesin die ideale opvoedingsruimte. In hier-
die opvoedingsmilieu kan die kind ware teerheid en vryheid tydens sy eerste
lewensjare belewe. Volgens haar begaan die staat 'n misdaad as hy alle klein-
tjies verplig om 'n kleinkinderskool by te woon. Geen moeder mag van haar
opvoedingspligte onthef word nie en geen kleintjie mag sonder grondige re-
de uit 'n gelukkige gesinskring geruk word nie. Die sosio-politieke en ekono-
miese situasie waarin Frankryk na die Franse Rewolusie verkeer het en die
invloed van die Nywerheidsomwenteling, het die ideale opvoeding in die huis-
gesin egter in die wiele gery. Duisende moeders kon uiteraard nie hul kin-
ders tuis versorg nie, omdat hulle tot die arbeidsmark moes toetree; ander
wou hulle eenvoudig nie oor hul kinders se opvoeding bekommer nie, omdat
hulle òf nie geweet het hoe om hul kinders op te voed nie òf omdat hulle geen
liefde en begrip vir hulle kinders gehad het nie. Daarom het Kergomard saam-
gestem dat *écoles maternelles* tog vir die kinders van sulke ouers 'n uitkomst
was. Die feit dat die moederskole wel bestaan het en dat die onderrigmeto-
des van dié skooltjies veel te wense oorgelaat het, het Kergomard aangespoor
om haar hervormingspogings des te sterker te propageer. In hierdie verband
het sy besondere klem op die volgende opvoedingsbeginsels gelê:

● *Opvoeding is omvattend en allesinsluitend*

Volgens Kergomard is die mens se liggaam-wil-verstand 'n eenheid en daar-
om behoort die opvoeding ook 'n totaliteitskarakter te openbaar deurdat die
liggaamlike, sedelike en intellektuele wording van die kind eweveel aandag
moet geniet. Slegs wanneer die kind as liggaamlik, geestelik en intellektueel
“ondeelbaar” beskou en opgevoed word, sal hy tot 'n gesonde, intelligente
en gelukkige mens kan gedy.

Kergomard het nadruk daarop gelê dat die *école maternelle* 'n opvoedings-
inrigting en nie 'n skool, 'n onderriginstelling is nie. Daarom volg intellek-

tuele onderrig in 'n eenvoudige vorm eers nadat die liggaamlike ontwikkeling as fondament vir die sedelike en intellektuele vorming behoorlik aandag geniet het. Intellektuele vorming behoort nie langs die weg van vervelinge geheue-oefening te geskied nie, maar dit moet aktiwiteite insluit wat die kind uitdaag om te dink, te oordeel en ondersoek in te stel.

● *Opvoeding respekteer die individualiteit, waardigheid en vryheid van die kind*

Elke kind is 'n unieke individu wat op 'n besondere wyse handel en wat moet leer om verantwoordelikheid vir sy dade te aanvaar. Daarom moet die opvoeder die individualiteit van elke kind respekteer. Die kind se moontlikhede moet gestimuleer word en sy geluk en welbehag moet steeds op die hart gedra word sodat sy unieke kinderaard tot volle ontplooiing/verwesenliking kan kom. Elke aktiwiteit moet die individualiteit en besondere dimensies van die kind in ag neem, dit wil sê die opvoeding, moet geïndividualiseer wees.

Die kind is ook draer van waardigheid en daarom is hy geregtig op agting en respek en op persoonlike vryheid. 'n Besef van sy menswaardigheid moet by die kind tuisgebring word, sodat hy homself en ander sal respekteer. Om respek vir homself te hê, moet die kind liggaamlik gesond, sindelik en skoon gekleed wees.

Deur spontane spel kan die kind van sy vryheid bewus gemaak word. Deurdat hy vry kan beweeg, leer die kind die grense van sy vryheid ken. Hy oortree die vryheidsgrens wanneer sy doen en late homself en 'n ander tot nadeel strek. Indien die grense van vryheid oorskry word, behoort die kind daarop gewys te word.

Die kind moet ook leer om met sy vryheid om te gaan; valse vryheid is 'n instrument wat baie gevaarlik in onbekwame hande is. Om die regte of die goeie te kan doen, moet die kind die moontlikheid hê om die valse of slegte te doen. Met die hulp van die opvoeder word hy dan op die regte pad gelei. Deur voortdurende bestudering en waarneming van die kind se spontane, vrye uitinge kan die opvoeder gou vasstel wanneer die grense van vryheid oorskry word al dan nie. Konsekwenheid van optrede is hier uiters noodsaaklik.

Intellektuele vryheid was vir Kergomard ook van groot belang. Die kind behoort volgens haar geen absolute waarheid te memoriseer nie, maar moet selfstandig leer dink.

● *Opvoeding lei tot dissipline, gehoorsaamheid, individuele en sosiale verantwoordelikheid*

Opvoeding het die begeleiding van die kind tot 'n goeie, gelukkige en innerlik gedissiplineerde (vrye) mens ten doel. Die goeie en deugsame mens "kom self sy pligte teenoor homself en teenoor sy medemens na; hy respekteer homself en sy medemens; hy is regverdig en goed" (Kergomard, *L'Éducation maternelle dans l'école par Mme Kergomard* soos aangehaal in Harth 1983:131, vry vertaal uit Duits). Die opvoedingsmilieu waarin die kind grootword moet

die kwaliteite van die *goeie mens* vergestalt. Die kind leer deur voorbeelde en sy gedrag is die gevolg van sy opvoeders se gedrag.

Om 'n deugsame en goeie mens te word, moet die kind (naas die nodige voorbeeld) ook hartlikheid en warmte leer ken en daarom het Kergomard 'n hoë premie op teerheid en innigheid in die moederskool geplaas.

Voordat die kind egter die stadium van innerlike dissipline, van individuele en sosiale verantwoordelikheid bereik, moet hy eers uiterlike dissipline ervaar. Hy moet eers vaste reëls leer gehoorsaam. Uiterlike dissipline impliseer dat die opvoeding aanvanklik outoritêr van aard sal wees; nie in die sin van droog, ernstig en onverbiddelik nie, maar in die sin van verstandig en begripvol. Daarom het Kergomard daarvoor gepleit dat die voorskoolse kind nie streng gestraf behoort te word nie. Straf kan bestaan uit net 'n streng blik of onthouding van 'n liefkosing wat onverwyld op die oortreding van die kind moet volg. Sy het ook daarop aangedring dat alle kinders nie eenders gestraf behoort te word nie; die straf moet verstandig wees, die ouderdom van die kind in aanmerking neem en op verbetering gerig wees. Die kind moet altyd daarvan bewus gemaak word dat sy oortredings hom vergewe is. Beloning is vir Kergomard gerig op "'n gevoel van innerlike welbehag wat iemand wat iets goeds gedoen het, ervaar'" (Kergomard, *Ibid*, soos aangehaal in Harth 1983:134, vry vertaal uit Duits). Deur dissiplinering word die kind gehelp om individuele en sosiale verantwoordelikheid aan te leer.

Deur eenvoudige opdragtes uit te voer (soos bv. om elke môre sy kospakke in sy rakkie te bêre) leer die kind *individuele verantwoordelikheid*. Gewoontevorming en inoefening, aangemoedig deur vriendelikheid, speel hier 'n belangrike rol.

Sosiale verantwoordelikheid leer die kind aan wanneer hy daarvan bewus word dat hy nie aan ander moet doen wat hy nie aan homself gedoen wil hê nie. As sosiale wese moet die kind leer om sy individualiteit in diens van die geheel, die kollektiwiteit, die samelewing te stel.

● *Opvoeding is lewensvoorbereiding wat in die moederskool al spelende kan geskied*

Kergomard het daarop aangedring dat al die vaardighede, aktiwiteite en ervarings waarmee die kind in die moederskool kennis maak, sodanig moet wees dat dit hom voorberei om eendag sy lewenstaak as volwassene met verantwoordelikheid op te neem. Die vaardighede moet hy al spelende aanleer.

Oor kinderspel en die pedagogiese betekenis daarvan het Kergomard onder meer die volgende uitsprake gelewer: "Deur spel en veral samespel begin die kind in die geselskap van sy portuur die leertyd van sy lewe Spel is die arbeid van die kind, dit is sy nering, dit is sy lewe. Die kind wat in die *école maternelle* speel, maak homself vertrouwd met die sosiale lewe. Daarom kan mens waag om te sê dat hy niks leer as hy nie speel nie!" (Kergomard, *Ibid*. 1983:141, vry vertaal uit Duits).

Spel is dus volgens Kergomard die natuurlike uiting van kinderlike aktiwiteit en daarom plaas sy dit voorop in haar opvoedingsprogram. Kinderspel

in die kleinkinderskool moet egter nie 'n deur die opvoedster geïnisieerde aktiwiteit te wees nie, maar 'n vrye, spontane uiting van dit wat die kind bekoor en beleef. Deur die vrye spel van die kind waar te neem en te bestudeer, word eerste rangse kennis van sy ware aard en kenmerke bekom. Die opvoedingsmilieu kan dan sodanig gerig of verander word dat die wording van elke individuele kind daardeur bevorder kan word.

Kergomard het tussen twee tipes spel onderskei: dié wat “buite” op die speelgrond en dié wat “binne” in die skoolvertrek plaasvind. Vir albei tipes spel is speelgoed noodsaaklik; nie duur, gekoopte speelgoed nie, maar wel “werkapparate” vir buite op die speelgrond soos skopgrafies, emmertjies, kruiswaentjies en sand en vir die skoolvertrek dit waarvoor die kinders lief is: blokkies, sandtafels, knope, stafies, papier wat gevou en geskeur kan word en leie waarop gekrap kan word. Dit is ook belangrik om nie die heel kleintjies met dieselfde speelgoed waarin ouer kinders belangstel te laat speel nie — differensiasie ten opsigte van speelgoed met inagneming van die vaardigheid en bevattingsvermoë van elke kind is noodsaaklik.

Pauline Kergomard se opvattinge oor die teorie en praktyk van kleinkinderopvoeding vorm nog steeds die grondslag van die Franse *écoles maternelles*. In die lig van haar algemeen geldige uitsprake is dit onbegryplik waarom sy steeds in die skadu van ander groot opvoeders en opvoedkundiges verborge moet bly. Sy kan inderdaad beskou word as een van die wegbereiders vir die hervormingspedagogiek van die twintigste eeu soos dit in die Nuwe Opvoedingsbeweging gestalte gevind het. So byvoorbeeld het die Internasionale Bond vir die Nuwe Opvoeding op 'n kongres in Calais in 1921 'n stel eenheidsbeginsels geformuleer en gepubliseer wat sterk ooreenkom met Kergomard se pedagogiese beginsels. As haar pedagogiese opvattinge vergelyk word met dié van meer prominente verteenwoordigers van die beweging, blyk dit dat Kergomard reeds meer as dertig jaar vroeër as die meeste van hulle hierdie opvattinge gehuldig het en veral in die praktyk toegepas het.

5.2.4.2 Baanbrekers met betrekking tot die ontwikkeling van kleinkinderopvoeding in Switserland en Duitsland

(a) Johann Heinrich Pestalozzi (1746 – 1827), die sosio-pedagoog

Pestalozzi verteenwoordig nie net die beginpunt van die kindgerigte kleinkinderopvoeding en die Kindergartenbeweging in Switserland en Duitsland nie, maar sy opvoedingsdenke en werksaamhede het ook dwarsoor Europa, Brittanje en die VSA navolging gevind.

Pestalozzi was bo alles 'n sosiale hervormer. Hy was diep begaan oor die haglike omstandighede waaronder die laer klasse van die Switserse bevolking geleef het; 'n toedrag van sake wat hy aan gebrekkige onderwys en opleiding gewyt het. Nadat hy sy studies (in die regte en ook in die teologie) laat vaar het, het hy 'n landbouer geword omdat hy gehoop het om deur sy voor-

beeld die inwoners van die streek maatskaplik op te hef. Sy pogings het egter misluk en om aan die lewe te bly het hy begin om boeke te skryf. (Later, in 1798 en daarna weer van 1799 – 1804 en van 1805 – 1825, was hy 'n onderwyser.) In 1781 het *Lienhard und Gertrud*, 'n maatskaplik-opvoedkundige dorpsroman, verskyn. Dié roman is 'n pleidooi vir toegewyde gesinsopvoeding. Pestalozzi het gesinsopvoeding as die belangrikste middel ter verbetering van maatskaplike gebreke beskou.

Lienhard und Gertrud handel oor die veragterde toestand van die boere in 'n denkkeeldige Switserse dorpie, Bonnal, wat geleidelik hervorm word deur die invloed van 'n knap boervrou, Gertrud. Deur haar insig, toewyding, geduld en bekwaamheid slaag sy daarin om haar man Lienhard, 'n werklose en 'n dronkaard, heeltemal te hervorm, haar kinders 'n goeie opvoeding te gee, haar bure ten goede te beïnvloed, die aandag van die plaaslike owerheid op haar hervormingswerk te vestig en hulle te oortuig dat skole die enigste redmiddel is om die land as geheel te hervorm.

Hervorming van 'n plaaslike gemeenskap maar ook van die hele staat deur 'n voorbeeldige moeder en uiteindelik 'n voorbeeldige gesin, is die kortbegrip van hierdie boek. Die voorbeeldige gesin, waar die moeder die besielster is, vorm die kern waaromheen die kerk, skool en burgerlike owerheid sentreer en hierdie instansies het dieselfde ideale en word beheers deur dieselfde beginsels as die gesin: die verskaffing van godsdienstige en sedelike vorming en fisiese versorging. In die laaste instansie is die verwesenliking van hierdie ideale die taak van die opvoeder wat deur die natuur aangewys word, naamlik die moeder. Deur haar word alle verwagtinge van die kind bevredig; tot haar gaan onwillekeurig die vertrouwe en liefde van die kind uit. Uit hierdie liefde spruit voort die geloof in die medemens, eers in die vader en die ander huismense, daarna in God. Ook later as die magte van die duisternis dreig, neem die moeder die kind onder haar vleuels: sy bly middelares tussen God en haar kroos. In een van sy *Briewe oor Opvoeding* (geskryf aan 'n Engelse student J.P. Greaves tussen 1818–1819), het Pestalozzi die moeder bestempel as deur die Skepper self gekwalifiseer vir haar taak as opvoeder van haar kind.

Die huisgesin, met sy atmosfeer van moederlikheid was vir Pestalozzi die natuurlike leefwêreld van die kind. Hy was daarvan oortuig dat ware en beronde opvoeding en natuurlike onderrig reeds by die wieg 'n aanvang neem. Daarom was die gesinslewe met al sy vormende kragte vir hom die eerste en belangrikste lewenskool. Hier het opvoeding, onderwys en die lewenswerklikhede ineengevloei. Deur middel van spin, brei, naaldwerk, kook en ander huiswerkies word die kind in lewenswaarhede onderrig; sy kennis, vaardighede, oortuigings en verhoudingstruktuur word deur praktiese werksaamhede in die gesin verwerf. Daarom het Pestalozzi formalistiese “woordopvoeding” verwerp omdat dit wel formele kennis verskaf, maar weinig lewensdeugde.

Die aktiewe gesinsonderrig lei die kind tot denke en spraak en verseker intellektuele en geestelike vorming. Liggaamlike ontwikkeling word deur

“huislike gimnastiek” soos byvoorbeeld loop en staan, gooi en stoot, hardloop en spring, speelgoed uitmekaar haal en weer aanmekaar sit en figure in die sand teken, bevorder.

Pestalozzi het ook die waarde van gesinsopvoeding vir die sedelike vorming van die kind beklemtoon. Sedelike vorming, as basis vir die kognitiewe (verstandelike), affektiewe (gevoelsmatige) en liggaamlike vorming moet reeds in die huisgesin plaasvind.

Aangesien die moeder dan die kernfiguur van gesinsopvoeding is, is sy die een wat in die eerste plek voorligting en raad nodig het. Daarom het Pestalozzi die werk *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt* (Hoe Gertrud haar kinders leer) in 1801 geskryf. Daarin het hy die moeders noukeurige ingelig oor hoe hulle hul kinders kennis kan laat verwerf deur middel van sintuiglike oefening, veral deur noukeurige waarneming. Hierdie boek (in die vorm van briewe aan sy vriend Gessner) is geskryf nadat Pestalozzi self tot die onderwys toegetree het en is 'n uiteensetting van sy onderrigmetode en -uitgangspunte wat op die volgende pedagogiese beginsels gegrondves is:

- Liefde (d.w.s. begrip) vir die kind moet die hele opvoedingsgebeure (ook die toepassing van dissipline) deursuur.
- Daar moet in die onderrig rekening gehou word met die kind se individuele aanleg, maar dit moet ook in gedagte gehou word dat elke kind tot kreatiwiteit, liefde en begrip in staat is.
- Opvoeding is hulpverlening sodat die kind se aanleg en vermoëns op 'n natuurlike, progressiewe en harmoniese wyse (volgens definitiewe, orde-like wette) ontplooi kan word.
- Die spontane aktiwiteit van 'n kind met betrekking tot die omgewing en met ander kinders moet te alle tye aangemoedig word, want daardeur leer die kind homself, sy omgewing en ander kinders ken.
- Geen kennis moet bygebring word waarvoor die kind nie intellektueel en emosioneel gereed is nie; wat hy nie begryp nie, moet nie onderrig word nie. Die leerder vorder van die nabye werklikheid na die verwyderde werklikheid, van die konkrete na die abstrakte, van die spesifieke na die algemene, van die bekende na die onbekende.
- Aanskouing vorm die basis van alle denke en kennis. Daarom moet spraak-oefening met aanskouing gepaard gaan sodat die kind die naam plus die kenmerke van die aanskoude objek kan leer ken en vir homself 'n duidelike voorstelling daarvan kan maak. Dit beteken dus dat alle onderrig geba-seer behoort te wees op die leerder se eie ervaring en die waarneming van werklike dinge.
- Alle wording is selfwording en alle opvoeding is hulp tot selfhulp: die mens vorm sy eie natuur en hy doen dit ooreenkomstig die aard van sy indi-vidualiteit.
- Godsdien is 'n lewensbelangrike deel van alle opvoeding; 'n godsdienstige ingesteldheid moet gewek word voordat begrippe of simbole geleer word: “We should teach children to think, feel and act rightly, and lead them

to enjoy the blessings of faith and love that are natural to them, before we make them commit various points of dogma and theological controversy to memory as an intellectual and spiritual exercise” (aangehaal in Green 1916:97).

- Sedelike vorming berus op die beginsel van ’n vrywillige gehoorsaamheid aan sedelike norme en dié vorming vind plaas deur die gesin, die gemeenskap en die godsdiens.
- In die opvoedingsgebeure is die *kind* die hoofpersoon, nie die leermeester of die leerstof nie; die meester moet slegs die kind lei. Die hele kwessie van opvoeding moet dus beskou word vanuit die ontplooiende gemoed van die kind en nie vanuit die reeds ontplooiende gemoed van die volwassene nie.
- Die vorming van sowel die gemeenskap as die individu is van die uiterste belang, want slegs in die sfeer van die gemeenskap kan die individu waarlik mens wees.

Sommige ander belangrike pedagogiese opvattinge van Pestalozzi kan kortliks soos volg opgesom word:

- *Mens- en kindbeeld*: Pestalozzi was oortuig van die ingebore goedheid van die menslike (kinderlike) natuur. By elke mens (kind) is daar die begeerte na die goeie. Die kind moet egter beskerm word teen die kwaad wat hom omring en hierdie beskerming moet sy ouers hom bied. Volgens Pestalozzi is die kind “straightaway surrounded by the impurities of the world. Like the most delicate plant in the world, it requires warmth, nourishment, protective and indulgent patience, all of which it finds in the protection and love of parents. Under such influences the innocent child grows and matures to the full expression of love and power, and stands before his parents as the loving and active reflection of themselves . . .” (aangehaal in Green 1916:165).
- *Doel van die opvoeding*: Volgens Pestalozzi is die uiteindelijke opvoedingsdoel “not a perfection in the accomplishments of the school, *but fitness for life*; not the acquirement of habits of blind obedience and of prescribed diligence, but *a preparation for independent action*.” (Aangehaal in Green 1916:223; eie kursivering.) Pestalozzi het dit benadruk dat die mens moet beseef dat die doel van die opvoeding niks anders kan wees as hulpverlening met die oog op die individu se bereiking van ware, egte menslikheid nie.
- *Opvoeding van die hele mens*: Opvoeding tot ware, egte menslikheid wys volgens Pestalozzi heen na ’n harmoniese samehang tussen sedelik-godsdienslike (die hart), intellektuele (die hoof) en liggaamlike (die hand) gevormdheid: “To consider any one capacity exclusively (head or heart or hand) is to undermine and destroy man’s native equilibrium.” (Aangehaal in Green 1916:269.) Wanneer enige een van die drie elemente van die menslike natuur nie voldoende aandag ontvang nie, word die eenheid van die mens versteur en is die individu nie in staat tot volle verwesenliking

van sy persoonlikheid en harmonieuse verhoudinge met ander individue en die Skepper nie.

- *Dissipline*: Pestalozzi het daarop aangedring dat tugtiging altyd met toegeneentheid en beslistheid (maar nooit met die idee om vrees vir strengheid of vir straf in te boesem nie) gepaard moet gaan. Hy was daarteen gekant dat die kind gestraf word wanneer die leermeester of die opvoedingstelsel eintlik die blaam moet dra vir die kind se “misstap”. As die kind se belangstelling genoegsaam geprikkel word deur ’n liefdevolle, belangstellende volwassene, sal daar min rede tot dissiplinering of hardhandige tug wees. Pestalozzi was egter ook van mening dat die kind die dissipline van gereelde werk en inspanning nodig het om selfdissipline te kan ontwikkel.

Die skool wat Pestalozzi te Yverdun in 1805 opgerig het en waar hy gewerk het tot in 1825, het weldra oral in Europa bekendheid verwerf. Verskeie onderwysers (die Pruisiese en Switserse regerings het elke jaar ’n aantal onderwysers na Yverdun gestuur om Pestalozzi se onderwysmetodes te leer) en onder andere ook Fröbel het Pestalozzi besoek om die toepassing van sy denkebeelde in die praktyk waar te neem.

(b) Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782 – 1852) en die Duitse “Kindergarten”

Teen die einde van die agtiende eeu en die begin van die negentiende eeu het daar reeds ’n hele aantal kleinkinderopvoedingsinrigtings (met ’n verskeidenheid van name) in Duitsland bestaan. Daar is ook in toenemende mate uitsprake deur opvoedkundiges gelewer oor die doelmatigheid en wenslikheid van hierdie inrigtings. Enkele van die belangrikste skrywers en hul geskrifte wat bloot ter wille van die interessantheid daarvan genoem kan word, is die volgende:

- 1826 J. Wertheimer, *Über die frühzeitige Erziehung der Kinder*. (Oor die vroegtijdige opvoeding van kinders).
- 1830 C. John, *Kleinkinderschulen für Kinder von 2 bis 6 Jahren*. (Kleinkinderskole vir kinders van 2 tot 6jarige ouderdom).
- 1838 J. Wirth, *Über Kleinkinderbewahranstalten*. (Oor kleinkinderbewaarskole).
- 1841 F. Hüffel, *Die Kleinkinderschule vom pädagogischen Standpunkt aus betrachtet*. (Die kleinkinderskool vanuit pedagogiese standpunt beskou).
- 1848 J. Fölsing & C.F. Lauckhard, *Die Kleinkinderschulen wie sie sind und was sie sein sollen*. (Die kleinkinderskole soos hulle is en soos hulle behoort te wees).
- 1848 J.F. Ranke, *Die Erziehung und Beschäftigung kleiner Kinder*. (Die opvoeding en besighou van klein kindertjies).
- 1850 J. Fölsing, *Die Menschenziehung*. (Die opvoeding van die mens).

Die meeste van hierdie skrywers was dit eens dat die kleinkinderskool die grondslag vorm vir die ganse volksoopvoeding; dat dit 'n gereedmakingsmilieu aan die kleintjie bied ter voorbereiding van sy formele onderrig in die primêre skool; dat dit 'n middel is waardeur die minderbevoorregte kind minstens tydelik uit sy neerdrukkende lewensomstandighede onttrek kan word; dat dit vir die werkende moeder 'n uitkoms met betrekking tot die versorging van haar kind(ers) bied en so meer. In hierdie klimaat van nadenke en uitsprake oor kleinkinderopvoeding en kleinkinderskole, het Fröbel homself bevind en ook 'n bydrae tot die tema deur sowel sy geskifte as sy onderwyswerksaamhede gelever.

Fröbel se vernaamste werke is *Die Menschenerziehung* (Opvoeding van die mens) waarin die kern van sy opvoedingsteorie beskryf word en *Mutter- und Koselieder* (Moeder- en kinderliedjies) 'n handleiding vir moeders. Die eerste werk is in 1826 en die tweede in 1843 gepubliseer.

In *Menschenerziehung* het Fröbel daarop gewys dat karaktergebreke in volwassenes in 'n groot mate die gevolg is van letsels wat hulle in hul kleinkinderjare opgedoen het. Daarom is dit noodsaaklik dat kleintjies teen ongunstige omgewingsinvloede en die swak voorbeeld van volwassenes beskerm moet word: "Often the hardest struggle of man *within himself*, and even the later most adverse and oppressive events in his life, have their origin in this stage [0–3 years] of development; for this reason the care of the infant is so important" (Fröbel 1887:24).

Fröbel was van mening dat kleintjies in 'n omgewing geplaas moet word waar hulle in vrede, geluk en veiligheid op 'n natuurlike en blymoedige wyse kan ontplooi. In 1837 het hy 'n skool vir kleuters en spesiaal met dié doel voor oë in Blankenburg gestig. Hierdie skooltjie het hy na drie jaar 'n *Kindergarten* (kindertuin) genoem, omdat die kleintjies soos jong plantjies in 'n tuin teen skadelike samelewingsinvloede beskerm word.

Fröbel se opvattinge oor kleinkinderopvoeding en sy toepassing daarvan in die *Kindergarten* is gebaseer op sy wêreld-, mens- en kindbeskouing en sy opvattinge oor die doel van opvoeding.

- *Wêreld-, mens- en kindbeskouing*: Grondliggend aan Fröbel se wêreld-, mens- en kindbeskouing was die eenheidsgedagte wat die ganse werklikheid beheers. God is die Skepper van die wêreld, die mens en die kind wat as eenheid saamgesnoer is en wat vergestaltung vind in dit wat vir die mens ekstern is — die natuur; in dit wat vir die mens intern is — die siel en in dit wat hierdie twee verbind — die lewe.

Dit is die mens se lewenstaak om ten volle, helder en duidelik bewus te word van sy bestaan as deel van 'n eenheid, van die goddelike invloed op hom en dus van God self. Hierdie bewuswording vind deur opvoeding plaas "[which] should lead and guide man . . . to a knowledge of himself and of mankind, to a knowledge of God and of nature, and to the pure and holy life to which such knowledge leads" (Fröbel 1887:5).

Fröbel se eenheidsidee het aanleiding gegee tot sy opvattinge oor kind-

wees. Vir hom is kindwees nie net bloot voorbereiding vir volwassenheid nie, maar het waarde in sigself. Die kind is 'n selfaktiewe individu wat deel is van die goddelike eenheid. Nes die volwassene is ook die kind 'n geskenk van God en behoort daarom behandel te word as "a necessary essential member of humanity . . . , as related to God, to nature, and to humanity; as comprehending within himself unity (God), diversity (nature), and individuality (humanity), as well as also the present, past and future" (Fröbel 1887:16 en 17).

As 'n sosiale wese is die selfwording en selfverwesenliking van die kind slegs in en deur sy sosiale verhoudinge moontlik: "At its entrance into the Kindergarten the child enters into a manifold new relation to life . . . first of all into relations with a number of companions and with these companions as individual parts of a whole, but he is himself also a part of this whole, and, as he has gained or lost from the whole, he has also duties toward it" (Fröbel 1903:270).

- *Doel van die opvoeding:* Alle mense het uit die ewige voortgekom en die doel van die mensheid kan dus niks anders wees nie as 'n uitbeelding van die ewige en die tydelike, van die blywende in die verganklike, van die hemelse in die aardse, van die goddelike in die menslike. Om dit alles te bereik is opvoeding die middel; die einddoel van alle opvoeding is dus vir Fröbel religieus.

Die onmiddellike doel van die opvoeding is hulpverlening aan die kind sodat sy aangebore vermoëns ontplooi kan word ooreenkomstig die goddelike wette wat in sy gees lê en sodat hy bewus kan word van sy eenheid met alles wat is — dus ook en veral met God.

Die vermoëns (potensialiteite) van 'n individu berus deels op oorerwing en deels op omgewingsinvloede (d.w.s. die geleenthede wat beskikbaar is vir die oefening van sy aangebore vermoëns). Die toenemende ontplooiing van sy vermoëns verteenwoordig wording (ontwikkeling, vordering, vooruitgang).

- *Wordingsfases:* Met betrekking tot die belangrike aangeleentheid van wordingsfases kan die volgende opgemerk word. Fröbel het geglo dat menslike wording 'n geleidelike, progressiewe, voortdurende, opwaartse en uitwaartse gebeure is. In die lig hiervan het hy vyf wordingsfases in die menslike lewe geïdentifiseer, naamlik die babafase (tot een jaar), die vroeë kleinkindertyd (tot drie jaar), die kleinkindertyd (tot sewe jaar), die jeug en volwassenheid. Gedurende die *babafase* vind opvoeding plaas deur middel van veral die tassintuig. In die *vroeë kleinkindertyd* hou die kleintjie se aktiwiteite verband met die gebruike van sy tas-, gesig- en gehoorsintuie. Die *kleinkindertyd* word gekenmerk deur nabootsing en kreatiwiteit. Dit is 'n fase wat in die *Kindergarten* deurgebring behoort te word.

Met betrekking tot die wording van die mens in elk van sy wordingsfases, het Fröbel die volgende standpunte gehuldig:

- *Wording deur selfaktiwiteit:* Slegs deur selfaktiwiteit aan die kant van die kind kan sy vermoëns geoefen en ontwikkel word. Die selfaktiwiteitsdrang is volgens Fröbel, die oorspronklikste en sterkste drif van die mens: As ewebeeld van God wil die mens ook skeep en werk soos God. Daarin skuil die diepere sin; die hoëre betekenis en die eintlike doel van arbeid, van die skepping en aktiwiteit.
- Die selfaktiwiteitsdrang, wat kreatiewe moontlikhede insluit, is juis en veral kenbaar in die klein kindjie. Daarom is die kind 'n kreatiewe en nie net 'n ontvanklike wese nie. Fröbel het dit oor en oor beklemtoon dat die individu deur selfaktiwiteit sy eie vermoëns verwesenlik en sodoende sy eie wêreld konstitueer.
- *Wording deur kontinuïteit:* Die lewe is 'n aaneengeskakelde vooruitgangsgebeure en daarom moet die opvoeding ook kontinu wees — elke deel van die opvoeding moet verband hou met elke ander deel daarvan en dit moet geleidelik in graad van moeilikheid toeneem. Feite wat in isolasie verkeer, en geen verband met mekaar het nie, vorm geen kennis nie. Feite moet vergelyk, geklassifiseer, georganiseer en gekonnekteer word voordat dit kennis word. Kennis word verkry wanneer nuwe feite op die regte manier in verband gebring word met feite wat alreeds georganiseer en geklassifiseer is.
- *Wording deur teenstelling:* Fröbel is van mening dat 'n voorwerp slegs in wese geken kan word indien dit in verband gebring word met die soortlik teenoorgestelde daarvan en teweens vergelyk word met 'n derde voorwerp wat sowel met die eerste as met die tweede ooreenkom. Fröbel het veral hierdie beginsel van wording deur teenstelling in sy kindertuin toegepas.
- *Wording deur waarneming:* 'n Baie belangrike deel van alle onderwys is volgens Fröbel die waarneming van die natuur en die buitewêreld. Daarom moet die onderwyser sy leerlinge minstens een maal per week op "lang wandelinge of kort reise" neem. Uit hierdie eerste omgewingsonderwys moet *aardrykskunde* as leervak ontwikkel.

Nadat die leerlinge hul omgewing deeglik leer ken het, word die spesifieke voorwerpe wat in die omgewing gevind word nader ondersoek. Hulle word verdeel in (a) natuurvoortbrengsels (diere, plante, delfstowwe, ens.) en die waarneming hiervan ontwikkel later in *natuurkunde* as vak; (b) die kunsvoortbrengsels of mensewerke en by die waarneming hiervan val die klem meer op die mens self as op die voorwerp wat deur die mens voortgebring is: die werkslui in die werksplase, die geestelikes in die kerke en die landdroste en amptenare in die howe word waargeneem en bespreek; hieruit ontwikkel die aanskoulike *geskiedenisonderwys*.

By al bogenoemde waarneming word daar nie ingegaan op die spesifieke eienskappe van die voorwerp nie: dit word gedoen in die *taalonderwys* wat hand aan hand gaan met die waarneming van die natuur en die buitewêreld, in die *vormleer* (wat begin met die waarneming van die skoolvertrek en -meubels) en in die bestudering van kleure.

Die storie vind besondere aanklank by die kind omdat dit handel oor dinge wat hy gesien, hanteer of saamgestel het. Dit is nie alleen 'n waardevolle middel by die intellektuele, estetiese en etiese wording van die kind nie, maar dien ook om die verskillende dele van die werk wat met klein kinders behandel word, met mekaar in verband te bring en te hou. Ander waardevolle funksies van die verhaal as middel tot wording is: dit verbeter die kind se woordeskat en manier van uitdrukking, dus sy taalvermoë; dit ontwikkel sy denkvermoë en sy vermoë om te abstraher; nuwe kennis word maklik deur middel van die storie bygebring omdat dit die kind se weetlus bevredig en sy verbeelding prikkel; die kind word deur die verhaal op nuttige wyse besig gehou.

Om lewe aan die storie te gee en dit ten volle vir die kind verstaanbaar te maak, moet dit nie alleen mondeling vertel word nie, maar ook gedramatiseer, gesing, met papier, klei, blokkies, ens. uitgebeeld word.

Een van die moeilikste, maar teweens lonendste take wat die opvoeder kan onderneem, is om die volle nut uit die storie te probeer put. Noukeurige denke in 'n frisse en lewendige verteltrant is in dié verband belangrike vereistes.

- *Spel as middel tot wording*: Fröbel het die besondere betekenis van kinderspel begryp en hierdie opvoedingshulpmiddel in die praktyk aangewend. Volgens hom is spel "the purest most spiritual activity of man at this stage [early childhood], and, at the same time, typical of human life as a whole — of the inner hidden natural life in man and in all things" (Fröbel 1887:55). Dit verskaf vreugde, vryheid, tevredenheid, innerlike en uiterlike rus en vrede met die wêreld. Kinderspel is nie blote spelery nie, dit is 'n openbaringswyse met 'n diepe betekenis. Daarom het Fröbel gesê: "Cultivate and foster it, O mother; protect and guard it, O father! . . . [it] discloses the future inner life of the man" (Fröbel 1887:55).
- *Leerstof waardeur wording plaasvind*: By die bepaling van die leerstof vir die eerste twee leerjare gaan Fröbel van twee gesigspunte uit. *Ten eerste* vra hy hom af wat die kind gedurende hierdie tyd nodig het. Die antwoord lui: die kind het behoefte aan: leerstof ter vorming van sy gemoed (godsdien), leerstof wat hom die omringende natuur laat ken en leerstof wat hom in staat stel om dit wat in sy gemoed leef en wat die natuur kan leer, te uiter, te verbind en te rangskik, dit wil sê taal en kuns. By die bepaling van die leerstof vir die klein kind wil Fröbel in die tweede plek weet wat die huisgesin alreeds aan die kind verskaf het, want hierop moet die skool (kindertuin) voortbou. Na aanleiding van bogenoemde twee vrae eis Fröbel dan die volgende leerstof vir die klein kind: godsdiensoefening, vorming van die liggaam, waarneming van die natuur en die buitewêreld, poësie en versies, taal oefeninge, bouwerk, teken, kennis van kleure, spele, vertellinge, reise en wandelinge, getalleleer, vormleer, spreek oefeninge, skrif, lees, tuinmaak en die aanhou van troeteldiere.

Fröbel se wordingsfilosofie was dus op vier baie belangrike en fundamentele beginsels gegrondves, naamlik: (1) Opvoeding is 'n natuurlike gebeurde. (2) Die kind is 'n organisme of organiese geheel wat deur kreatiewe selfaktiwiteit (spel) volgens natuurlike wette gedy. (3) Die individu is 'n organiese deel van die gemeenskap. (4) Die heelal as 'n geheel is 'n organisme waarvan mindere organismes deel is.

● *Gesinsopvoeding*

Gesinsopvoeding, essensieel die verantwoordelikheid van die ouers, het ten doel “to awaken and develop, to quicken all the powers and natural gifts of the child, to enable all the members and organs of man to fulfill the requirements of the child’s power and gifts” (Fröbel 1887:64).

Die natuurlike moeder doen dit alles intuïtief, sonder onderrig of leiding; maar volgens Fröbel is dit nie genoeg nie: “it is needful that she should do it consciously, as a conscious being acting upon another being which is growing into consciousness, and consciously tending toward the continuous development of the human being, in a certain inner living connection” (Fröbel 1887:64).

Deur byvoorbeeld doelbewuste vroe of opdragte soos “Waar is jou hand?”, “Byt jou vinger!”, ensovoorts, lei die moeder die kind deur selfaktiwiteit tot selfbewustheid van sy liggaamlikheid as 'n geheel. Op dieselfde wyse moet die moederlike liefde die kind lei om sy ledemate, sinne, ensovoorts te gebruik. “Thus maternal instinct and love gradually introduce the child to his little outside world, proceeding from the whole to the part, from the near to the remote . . . arous(ing) to full activity all his limbs and senses” (Fröbel 1887:66 en 67).

Die ware, natuurlike moeder aan wie God die kind toevertrou het, sal met omsigtigheid die stadige, alsydige wording van haar kind volg en leiding daaraan gee. Sy verkry haar waardevolle insig deur moederliefde en simpatie jeens die kind. Volgens Fröbel was die huisgesin die plek “where understanding of the higher values of life is fostered in such a way that cognition and action are never isolated from each other, but are always in close association” (Fröbel, “The young child” in Lilley 1967:79).

● *Die “Kindergarten” (kindertuin)*

- (1) *Wat is die kindertuin:* Die kindertuin moet geen skool in die gewone sin van die woord wees nie — die kind moet in vryheid gedy, hoewel onder die toesig en leiding van die onderwyser. Geen opsluiting dus tussen vier mure nie, behalwe op reëniger dae. As dit enigsins kan, moet die kleintjies na buite, die tuin in, om daar met sand te speel, met grafies en harkies te werk (miskien in 'n hoekie), blomme te ondersoek — kortom: die natuur te geniet en liggaamlike en geestelike voordeel daaruit te trek.

Die beste speelgoed vir 'n kind is volgens Fröbel 'n ander kind en ook hierdie omgang kan die beste in die vrye natuur geskied. Deur die spele-ry met makkertjies doen die kleintjies bowendien allerlei sosiale begrippe op en leer talle sosiale deugde aan, soos regte en pligte, insiklikheid, hulpvaardigheid, verdraagsaamheid, ensovoorts.

Alles in die kindertuin draai om handarbeid en die allesoorheersende beginsel van selfwerkzaamheid is gebaseer op vrye spel. Fröbel het verkondig: laat die kind speel en niks anders doen nie as speel tot sy sewende jaar; gee hom eers die konkrete en vermy abstrakte denkkeelde.

- (2) *Die doel van die kindertuin:* Die kindertuin moet voorskoolpligtige kinders nie alleen onder toesig neem nie, maar hul ook besig hou met dinge wat met hul natuur ooreenstem, wat hul liggaam staal, wat hul sintuie oefen, wat aan die ontwakende gees die nodige voedsel verskaf en wat hulle vertrouwd maak met die natuur- en mensewêreld. In die besonder moet ook die hart en gemoed op die juiste manier gelei word om hulle te voer tot die eenheid met God.

Prakties beskou, was die doel van hierdie soort inrigting om moeders behulpsaam te wees met die versorging van hul kinders, hulle 'n voorbeeld te gee hoe om kinders besig te hou, jong meisies te leer om met kinders om te gaan en kinders te leer hoe om met mekaar om te gaan.

- (3) *Die speelgawes as onderwysmiddele:* Volgens Fröbel kan die menslike gees slegs ontwikkel as gevolg van produktiewe werk met stoflike dinge (speelgawes) wat rekening hou met die kinderlike belangstelling en ontwikkeling. Die speelgawes moet die kind nie alleen meetkundige figure laat leer ken nie (die sogenoemde *kennisvorme*), maar ook simmetriese figure wat die estetiese smaak moet help ontwikkel (die sg. *skoonheidsvorme*); ten derde moet *lewensvorme* deur die speelgawes aangeleer word, dit wil sê kennis van die dinge soos dit in die daeliksse lewe voorkom. Die speelgawes het 'n dubbele doel gedien: hulle moes sensoriese ervarings bied en moes bydra tot die kind se liggaamlike ontwikkeling.

Die speelgawes is dan die volgende:

- (a) *Die bal:* Die eerste speelgawe bestaan uit ses balle, elk 'n ander kleur van die reënboog, en hulle is effens veerkragtig omdat die kern bestaan uit perdehaar omring deur 'n dun lagie wol. Eers moet die kind die balle bevoel, daarna word hulle aan lyntjies vasgemaak en heen en weer beweeg; so kry die kind sy eerste besef van voorwerp, ruimte en tyd. Die beweging van die bal moet vergesel gaan van die gesproke of gesonge woord, bv. bim-bam of tik-tak. Vervolgens begin die kind self met die bal speel en hy maak daarmee draai-, slinger- en springbewegings. By dié bewegings word 'n liedjie gesing. Behalwe hierdie spel met die bal terwyl die kind in sy bank sit, word die bal ook gebruik by die sogenoemde bewegingspele, dit wil sê speletjies met een bal deur 'n groep in die buitelug.

- (b) Die tweede speelgawe bestaan uit 'n *sfeer*, 'n *silinder*, en 'n *kubus*, al drie van hout. Waarom kies Fröbel juis hierdie dinge? Daar is reeds op gewys dat een van Fröbel se beginsels dié een is van ontwikkeling deur teenstellings: 'n voorwerp kan slegs geken word indien dit verbind word met die soortlike teenoorgestelde en teweens vergelyk word met 'n derde voorwerp wat sowel met die eerste as met die tweede ooreenkoms vertoon (die sogenoemde versoening). Om nou terug te kom tot die tweede speelgawe. Die *houtsfeer* en die *houtkubus* is teenoorgesteldes: daar is slegs ooreenstemming in stof, dog in alle ander opsigte is hul ongelyk. Die sfeer het 'n vlak, die kubus meer: die sfeer het geen kante nie, die kubus wel; die sfeer het geen hoeke nie, die kubus wel; die sfeer kan rol en is steeds in beweeglike rus, die kubus staan vas, kan slegs gegooi of geskuif word en is nie maklik beweegbaar nie. Die *versoening* tussen die houtsfeer en die houtkubus word gevorm deur die *houtsilinder* wat soos die sfeer kan rol, dog ook net soos die kubus kan vasstaan.
- (c) Die derde speelgawe is 'n *kubus* wat in agt kleinere kubusse verdeel is. By al die speelgawes, maar veral by hierdie een, eis Fröbel dat kennisvorme, skoonheidsvorme en lewensvorme opgemerk moet word. Wat verstaan hy hieronder?

Die mens is 'n denkende of kennende, 'n voelende en 'n handelende of willende wese. As 'n mens dus die kind waarlik wil opvoed, moet stof gebied word vir die denkende verstaan, vir die voelende gemoed en vir die handelende wil. Hiertoë bied die kennisvorme, die skoonheidsvorm en die lewensvorme die middel.

Die kind moet die kubus, die derde speelgawe, agtereenvolgens verdeel in twee pilare van vier kubusse elk, in twee horisontale lae van vier elk, in vier pilare van twee kubusse elk, ensovoorts. Hy moet daarby oplet deur watter hoeke, vlakke en lyne die liggame begrens word, hoeveel "balke" in een laag gaan, ensovoorts — dit is *kennisvorme*.

Die agt kleiner kubusse van hierdie speelgawe kan ook gebruik word om sterre, kruise, ensovoorts te vorm. Omdat simmetriese figure gunstig inwerk op die skoonheidsin, noem Fröbel dergelyke kombinasies *skoonheidsvorme*.

Ten derde kan daar met die klein kubusse nog figure gebou word wat enigszins lyk op voorwerpe uit die daaglikse lewe soos 'n tafel, 'n bank, 'n stoel, 'n leer, ensovoorts — dit is *lewensvorme*.

- (d) Ander speelgawes is mosaïekplaatjies, legstrokies, krale, ertjies, vlegmatjies, voulatjies, klei, sand, papier en karton.
- (4) *Manipulerende en handvaardige aktiwiteite as onderrigsmiddele*: Sodra die kind die speelgawes bemeester het, is hy aan manipulerende en handvaardige aktiwiteite bekend gestel waardeur hy sy eie vorme moes skep. Dit het verband gehou met die liggaamlike, kognitiewe en sosiale wording van die kind en het hom bekend gestel met die begrippe diversiteit, oor-

eenkomste en verskille. Vir Fröbel was dit alles van kardinale belang om uiteindelik die essensie van die werklikheid te begryp. Hy het vier hoof-aktiwiteite in gedagte gehad, naamlik die vou van papier, teken, die rangskik van stokkies en tuinwerk. Laasgenoemde was pedagogies gesproke die belangrikste aktiwiteit aangesien die kind se aktiwiteite in die tuin saam met ander bygedra het tot die sosialisering van die kind en sy selfontdekking.

Fröbel se betekenis vir die opvoedingsdenke en -praktyk kan kortliks soos volg opgesom word:

- Hy was die eerste om die opvoedingswaarde van *leer deur doen*, van *motoriese uiting*, *selfwerkzaamheid* en *skepping* veral deur *spel* te beklemtoon; nie soseer om hul liggaamlike voordele nie as wel om hul verstandelike, maatskaplike en sedelike waarde.
- Fröbel het *natuurstudie*, *tuinbou* en *skooluittappies* benadruk, nie alleen omdat hulle feitekennis omtrent die natuur verskaf nie, maar ook om hul waarde as middels tot sedelik-godsdienstige vorming en geestelike insig, en omdat hulle as grondslag en prikkel dien vir die ingebore belangstelling en spontane aktiwiteite by die kind.
- Fröbel was die eerste om die opvoedingswaarde van *handwerk* as middel tot selfuiting, tot ontwikkeling deur konstruktiewe skeppingswerk, tot praktiese toepassing van abstrakte denkbeelde en eindelik tot sedelike, godsdienstige en estetiese vorming te verdedig.
- Ook sy nadruk op opvoeding deur maatskaplike samewerking as middel om die denke te ontwikkel en die karakter te vorm, verdien melding.

Fröbel se denkbeelde het in sowel Europa as in Brittanje en in die VSA groot invloed uitgeoefen en dit is geen wonder dat ons in die moderne kindertuin 'n hele verskeidenheid van Fröbel se idees terugvind nie.

5.2.4.3 Baanbrekers met betrekking tot die ontwikkeling van kleinkinderopvoeding in Brittanje

(a) Robert Owen (1771 – 1858) en die eerste “infant school” (bewaarskool)

Tydens die agtiende en ook in die negentiende eeu, het daar in die Britse stede en dorpe *dame schools* (huisvrouskole) ontstaan. Hierdie skole is gewoonlik deur behoeftige, ouerige dames geopen wat vir 'n paar sente per week die kinders van buitenshuis werkende ouers opgepas het. Hierdie dames was meestal swak geleerd en was nie onderwyseresse in die ware sin van die woord nie. Die *dame schools* kan nietemin as die voorlopers van die latere Engelse bewaarskole (*infant schools*) beskou word.

Een van die persone in Brittanje wat hom die lot van verwaarloosde kinders aangetrek het, was Robert Owen, mede-eienaar van katoenspinmeulens in New Lanark (Skotland) en die stigter van die eerste bewaarskool in Brittanje. Owen het geglo dat allerlei euwels na ongeletterdheid/ongeleerdheid teruggevoer kan word. In dié verband het hy hom soos volg uitgelaat: "Idleness, poverty, crime, punishment, are all the necessary consequences of ignorance" (Owen, *A new view of society, or essays on the formation of the human character* (1813), soos aangehaal in Raymont 1937:70–71). Omdat, so het hy beweer, die kind se geaardheid en denkwyse reeds voor sy tweede lewensjaar gevorm word, is dit noodsaaklik dat hy reeds vanaf geboorte aan die regte vormingsinvloede blootgestel moet word.

Op grond van sy vaste oortuigings met betrekking tot die belangrikheid van opvoeding, is dit verstaanbaar dat Owen in Januarie 1816 'n skool vir die kinders van sy fabriekswerkers onder die naam "Institute for the formation of character" geopen het. Dié afdeling van die skool wat die jongste kindertjies gehuisves het, is die *infant school* genoem. In Junie 1816 het Owen die werksaamhede van die skool soos volg beskryf: "The formation of good habits, and of a disposition towards mutual kindness and forbearance . . . The children are also taught whatever may be supposed useful, that they can understand and this instruction is combined with as much amusement as is found to be requisite for their health and happiness" (Owen, *Minutes of Evidence taken before the Select Committee appointed to inquire into the Education of the Lower Orders of the Metropolis, Third Report, London*, soos aangehaal in Raymont 1937:78).

As onderwyser vir die skool het Owen vir James Buchanan (1784 – 1857) aangestel en hom die volgende opdrag gegee: geen lyfstraf moes hoegenaamd toegepas word en die kleuters moes nie met boeke "lastig geval" word nie. Hulle moes eerder deur middel van eenvoudige gesprekke oor die gebruike en die eienskappe van die gewone dinge rondom hulle onderrig word op so 'n wyse dat die kind se nuuskierigheid geprikkel sal word en hom sal uitlok om vrae te vra. (Buchanan het in 1818 in 'n Londense *infant school* gaan werk. In 1839 is hy na Nieu-Seeland gestuur as onderwyser van die *infant school* wat daar gestig is, maar hy het besluit om in Kaapstad agter te bly. Later het hy na Pietermaritzburg verhuis waar hy in 1857 oorlede is.)

Basies het Owen se opvoedkundige denkbeelde berus op sy opvattinge aangaande die menslike natuur en die invloed van onderrig en omgewing op die karakter. Hy het aangevoer dat die karakter van die mens *nooit* deur homself nie, maar deur sy opvoeding en omgewingsfaktore gevorm word. Aangesien die mens goed gebore word, kan goeie opvoeding en die regte omgewingsinvloede hierdie goedheid ongeskonde laat voortduur. Daarom het Owen daarop aangedring dat die kind van kleinsaf geleer moet word om korrek te handel en te dink en verhinder moet word om valse en bedrieglike gewoontes aan te kweek. Hy het dit voortdurend beklemtoon dat die karakter grootliks in die kleinkinderjare gevorm word en dat blywende indrukke gedurende die eerste lewensjare vasgelê word. Ten spyte van die belangrikheid wat hy aan

die vroegste kindertyd toegeken het, wou Owen nie dat formele onderwys te vroeg laat begin nie.

Hy was bewus van die nadele daaraan verbonde om die ontwikkelende vermoëns te oorlaai of om toe te laat dat die geheue hom die plek toeëien van die *rede en waarneming*. Verder moet alle onderrig *interessant* gemaak word deur 'n beroep te doen op die kind se sintuie, en nie slegs op sy onthou vermoë nie. Die opvoeding moet ook 'n groot element van *ontspanning* en *vermaaklikheid* vir kinders van alle ouderdomme insluit. Vir die jonger kinders moet dit geheel en al net van laasgenoemde aard wees. Die jong kind moet nie *direk* onderrig word nie, maar moet omring word met 'n atmosfeer van onderlinge konsiderasie waardeur die regte grondslag gelê word vir die formele onderwys wat later volg. Owen se onderwysstelsel vir die jong kind was, op morele gebied, hoofsaaklik gemik op *voorskrif* en *maatskaplike voorbeeld*.

Owen wou nie almal identies na een beeld vorm nie: hy wou ruimte laat vir die groei van die *persoonlike* sowel as die *maatskaplike potensiaal* van elke mens. Daarby het hy 'n vaste vertroue in die vermoë van die kind om *selfstandig te leer en te dink*. Hy het dan ook die noodsaaklikheid dat die onderwyser elke kind moet bestudeer, dat hy elkeen wat gehelp moet word om te begryp sowel as om bloot van buite te leer en te herhaal, as 'n redelike wese moet beskou, voortdurend beklemtoon.

Owen het veral die belangrikheid om *meer as een sintuig* te betrek en om in die onderwys van sowel die gehoor as die gesig gebruik te maak beklemtoon. Hy wou hê dat die kinders gedurende die somer onderwys in die opelug moet ontvang; daar moet in die veld gestap en die natuur moet direk bestudeer word en daar moet eenvoudige speletjies gespeel word. Daar moet in die onderwys gebruik gemaak word van kaarte, afbeeldinge, gekleurde blokkies en vierkante; op dié wyse moet die visuele vermoëns in die onderwys benut word. Hy het die onderwysers voortdurend gewaarsku om nie die kind te ooreis deur gedurig sy aandag te eis en lesse te gee wat meganies geleer moet word sonder dat daar deeglike begrip aanwesig is nie. (Afgesien van elementêre onderrig in lees, reken en skryf, moet sang en dans 'n belangrike plek in die onderwys bekleë.)

Bo alles moet daar in gedagte gehou word dat Owen opvoeding volgens hierdie riglyne nie slegs vir 'n groepie bevoorregte enkelinge geëis het nie, maar wel as die *geboortereg van alle kinders*, hoe armoedig hul ouers ook mag wees.

Owen se onderwysbeginsels in die skool te New Lanark

Owen se oudste seun, Robert Dale Owen (1801 – 1877), het vir 'n aantal jare onderwys gegee te New Lanark en was 'n entoesiastiese ondersteuner en navolger van sy vader se denkkeelde. In 1824 het hy 'n interessante boek die lig laat sien oor die opvoedingswerk wat te New Lanark gedoen is in die tydperk 1816 tot 1824, naamlik *An outline of the system of education at New Lanark* (Glasgow, 1824). Die volgende is uittreksels uit dié boek:

Beginsels waarop onderwys te New Lanark berus het:

- (1) Die kinders moes regeer word nie deur strengheid nie, maar deur liefde en vriendelikheid; hulle moes opgewek word tot vlyt, deur in hulle die wens te skep om alles deeglik te leer wat aan hulle onderrig word.
- (2) Alle vorme van beloning en straf moes uitgeskakel word; al wat toegelaat moet word, is die *natuurlike* beloning wat voortspruit uit 'n kind se daade, dit wil sê die vanselfsprekende gevolge daarvan, hetsy onmiddellik of verwyderd.
- (3) Een van die groot doelstellings van die opvoeding is om die kind se geluk te verseker. Daarom is sang en dans by die onderrig ingesluit; dit sou bydra tot die gesondheid en geluk van die kinders. Die kind moet egter voortdurend daarop gewys word dat sy eie geluk ten nouste saamhang met die geluk van die gemeenskap waarvan hy deel gevorm het.
- (4) 'n Kind wat hom onbehoorlik gedra, word nie beskou as 'n voorwerp van blaam nie maar van bejammering. Daar moet van die standpunt uitgegaan word dat indien die kind ten volle besef wat die gevolg van sy slegte gedrag gaan wees, hy dit sal verander. Die taak van die onderwyser is om hierdie besef by hom in te skerp.
- (5) In gevalle waar berisping wel nodig is, moet dit in 'n gees van minsaamheid en mensliewendheid geskied.
- (6) Die onderwyser moet geliefd wees onder sy leerlinge — daar moet geen vrees vir hom wees nie. En hoewel die kinders te alle tye met hul onderwysers mag praat wanneer omstandighede dit toelaat, moet die onderwyser se gesag nie daardeur ondermyn word nie.
- (7) Die leerstof wat die leerlinge moet baasraak, moet op die prettigste, aangenaamste en interessantste manier moontlik aan hul oorgedra word.
- (8) Indien daar opgemerk word dat die belangstelling of aandag van die leerlinge nie verkry of behou kan word nie, moet daar nie by die kind na die oorsaak gesoek word nie, maar wel by die les self en by die manier waarop die les deur die onderwyser voorgedra word.
- (9) Die aandag van die leerlinge moet nooit te lank by een onderwerp bepaal word nie.
- (10) Enige onnodige beperkinge op die kinders moet uit die weg geruim word en hulle moet in alle opsigte, insoverre dit saamgaan met goeie orde, volkome vryheid geniet.

Robert Owen het die werksaamhede in hierdie skool in sy eie woorde soos volg saamgevat:

The children are received into a preparatory or training school at the age of three, in which they are perpetually superintended, to prevent them acquiring bad habits, to give them good ones, and to form their dispositions to mutual kindness and a sincere desire to contribute all in their power to benefit each other; these effects are chiefly accomplished by examples and practice, precept

being found of little use, and not comprehended by them at this early age; the children are taught also whatever may be supposed useful, that they can understand, and this instruction is combined with as much amusement as is found to be requisite for their health, and to render them active, cheerful and happy, fond of the school and of their instructors.

(Owen, *Minutes of Evidence taken before the Select Committee appointment to inquire into the Education of the Lower Orders of the Metropolis* soos aangehaal in Rusk 1967:131)

Hoewel spel as 'n natuurlike en gewaardeerde aspek van kinderlike gedrag beskou is en in die skool toegelaat is, is die pedagogiese betekenis daarvan nie ten volle deur Owen besef nie en daarom moes alle spel buite op die "speelgrond" plaasvind. Hiertoe het die kleintjies genoeg geleentheid gehad aangesien hulle slegs "skool gegaan" het vir ongeveer twee ure en die oorblywende deel van die dag toegelaat is om volkome vry, maar onder toesig van 'n jong dame, op die geplaveide skoolgrond rond te beweeg en hulself te vermaak.

Tydens die "skoolgaan"-ure is die kleintjies op liefdevolle wyse goeie en hoflike maniere geleer en is hulle terselfdertyd onderrig in die kuns om op 'n vriendelike en kalm wyse met ander maatjies te verkeer.

Opsommenderwys kan daar gestel word dat daar 'n rykdom van gesonde verstand in Owen se opvoedkundige gedagtes is. Sy teorie oor die *vorming van karakter* is basies korrek, sy beklemtoning van die *morele grondslag* van die opvoeding as 'n manier om met die natuur saam te werk, is kerngesond en die aandag van hedendaagse opvoeders waardig; en sy aandrag op *goeie gesondheid en gesonde ontspanning* as die grondslag van ons opvoedingswerk is ook vandag nog van betekenis. Daar word met hom saamgestem dat goeie *gewoontes*, wat grootliks afhanklik is van die gesondheid en die liggaamlike gewoontes wat in die jeug aangeleer word, op diepgaande wyse beïnvloed word deur *geestelike voeding* (Eng.: *nurture*) en dat die grootste deel van die menings wat algemeen in die samelewing gehuldig word die produk is van die maatskaplike en kulturele milieu. Ten laaste word daar saamgestem met Owen dat die werklike onderwys moet interesseer sowel as onderrig, en sowel die verbeeldingskrag as die geheue van die kind moet betrek.

(b) Samuel Wilderspin (1791 – 1866) en die Bewaarskoolvereniging

Wilderspin is deur Buchanan (oud-onderwyser van New Lanark se *infant school*) in Londen opgelei as bewaarskoolonderwyser en het in 1820 in die *Spitalfields Infant School* (die tweede skool na die model van Owen) begin werk. Owen self het aan Wilderspin algemene en gedetailleerde instruksies gegee oor "how to act with the children, and to govern them without punishment, by affection and undeviating kindness" (Owen, *Life of Robert Owen, written by himself*, aangehaal in Rusk 1967:147). Wilderspin is ook deur die opvat-

tinge van Pestalozzi beïnvloed as gevolg van sy verbintenis met J.P. Greaves aan wie Pestalozzi verskeie briewe rakende sy metode gerig het (kyk par. 5.2.4.2(a)).

Op grond van die sukses wat Owen met 'n ietwat “verbeterde” of aangepaste “Owen-model” behaal het (Wilderspin het o.m. van die monitorstelsel wat Owen verwerp het, gebruik gemaak, asook lyfstraf in sy skool toegelaat), is daar weldra bewaarskole in heelwat groot stede van Brittanje gestig en mettertyd het daar 'n Bewaarskoolvereniging tot stand gekom. Na die dood van sy vrou (en helper in die skool) het Wilderspin die reisende sekretaris van die Londense Bewaarskoolvereniging geword met die opdrag om lesings oor sy metodes te lewer en nuwe bewaarskole te stig.

Wilderspin het verskeie invloedryke werke oor kleinkinderopvoeding geskryf. Sy eerste boek *On the importance of educating the infant children of the poor* wat in 1823 verskyn het, het ook in Europa en die VSA vrye aanklank gevind.

Wilderspin se pedagogiese denkbeelde en beginsels kan kortliks soos volg saamgevat word:

- Opvoeding in die kleinkinderjare is van die grootste belang want “it is confessed on all hands that our first impressions are the most powerful, both as to their immediate effects and future influence; that they not only form the character of our childhood, but that of our maturer years” (Wilderspin, *The infant system, for developing the intellectual and moral powers of all children, from one to seven years of age* (1840) soos aangehaal in Forest 1927:74).
- Die opvoedingsdoel moet omvattend wees en voorsiening maak vir die godsdienstige en intellektuele vorming van die kind.
- Die groot geheim van kleinkinderopvoeding is “to descend to their level, and become a child . . . and not to expect in infancy what is only the product of after years” (Wilderspin, *Early discipline illustrated* (1832) soos aangehaal in Rusk 1967:148 en Raymont 1937:103).
- Die kind is van nature goed maar dit moet in gedagte gehou word dat hy alte maklik “evil inclinations” by volwassenes naboots. Die goeie word egter ook nagevolg en “examples of virtuous behaviour — propriety, temperance, the provision of innocent amusement — by parent or teacher were the best antidotes to antisocial tendencies in children” (Wilderspin, *Infant poor* (1823) soos aangehaal in McCann & Young 1982:55). Wilderspin het verder gepostuleer dat God in elke kind 'n “ewige gewete” (eternal conscience) geplaas het wat hom in staat stel om tussen reg en verkeerd te onderskei. Ouers en onderwysers moes egter toesien dat hierdie ingebore gawe nie afstomp nie.
- Kinders leer met behulp van hul sintuie. Deur veral hul oë en hande te gebruik ondersoek hulle dinge en ontdek (verkry) sodoende nuwe kennis. Daarom moes sintuiglike waarneming deel van die onderriggebeure vorm en wel in die vorm van objek- en/of prenteslesse.

- Die kind het drie natuurlike eienskappe: hy is nuuskierig, hy wil naboots en hy wil aktief (besig) wees. Met elkeen van hierdie drie eienskappe moet in die opvoedingsgebeure rekening gehou word en dit moet benut word. Daarom is afwisseling, bewegingsoefeninge en geleenthede vir aktiewe deelname noodsaaklike elemente in die klaskamersituasie. Volgens Wilderspin is die kindergemoed ingestel op “endless variety” en gedurig op soek na nuwe voorwerpe van belangstelling.
- Opvoeding moet in ’n reeks opeenvolgende fases in ooreenstemming met die wordingsaard van die kind verloop. (Wilderspin het egter nie die vrye wordingsidee van opvoedkundiges soos Rousseau ondersteun nie. Trouens, hy het gewaarsku dat die praktyk om kinders toe te laat “to develop naturally implied a preference for the savage rather than the social life.”) Dit is die taak van die opvoeder om op grond van sy groter insig en oordeelsvermoë te besluit wat onderrig moet word en hoe dit onderrig moet word. Die kind moet toegelaat word om vir homself te dink en om self te ontdek, maar dit behoort steeds onder begeleiding van die onderwyser te geskied.
- Die intellektuele vermoë van die kind moet nooit oorbevra word nie. Hy moet stappie vir stappie gelei word op die pad wat die natuur aangedui het: een ding word bemeester voordat ’n volgende aangepak word. Wilderspin het die “onnatuurlike” stelsel “which gives children tasks beyond their powers, and for which their infantine faculties are not qualified” ten strengste afgekeur. Die korrekte metode was om kinders uit te lok “to examine, compare and judge, in reference to those matters which their dawning intellects are capable of mastering” (Wilderspin, *Bolton Chronicle*, 2 May 1835 soos aangehaal in McCann & Young 1982:157).
- Kinders leer op verskillende wyses en die handelswyse van ’n kind is nie ’n onfeilbare riglyn vir sy intellektuele moontlikhede nie. ’n Kind se klaarblykbare gebrek aan deelname in die klaskamer byvoorbeeld wys nie noodwendig heen na traagheid of domheid nie, maar kan sy “method of receiving instruction” wees.
- Spel is uiters belangrik want dit gee uitdrukking aan die “instinctive impulse to activity” van die klein kindjie. Die speelgrond moet dus voldoende speelapparaat aanbied waardeur die kind geleentheid vir oefening (dit wil sê liggaamlike vorming) kry. Die speelgrondapparaat moet sodanig wees dat wanneer die kinders daarmee speel, hulle die nodige oefening kry en selfs kennis opdoen.
- Simpatieke leiding, vriendelikheid en liefde lewer baie beter resultate met betrekking tot die dissiplinering en sedelike vorming van die kind as lyfstraf. ’n Toegeneë en liefdevolle onderwyser slaag gewoonlik daarin.

Soos reeds opgemerk, het Wilderspin se invloed wyd gestrek en sy bydrae tot die bewaarskoolbeweging kan moeilik oorskat word.

Hoewel hyself nie in Brittanje met kleinkinderopvoeding gemoeid was nie,

kan Fröbel tog — vanweë die invloed wat hy in Brittanje gehad het — saam met Owen en Wilderspin as 'n baanbreker met betrekking tot die ontwikkeling van kleinkinderopvoeding in Brittanje beskou word.

(c) Die invloed van Fröbel op kleinkinderopvoeding in Brittanje

Die eerste *Kindergarten* volgens Fröbel se model is in 1854 in Brittanje geopen. Hierdie inrigting en ook die *Kindergartens* wat later gestig is, het baie nou met die bewaarskole ooreengekom, maar was bedoel vir die kinders van goeie ouers. Gedurende die tydperk 1854 – 1894 is kindertuine nie alleen in Londen begin nie, maar ook in Manchester, Belfast, Dublin, Croydon en Bedford. In 1874 is 'n Fröbelvereniging in Londen gestig en daar is onmiddellik begin met die daarstelling van lesings vir die opleiding van onderwysers. Van 1876 af was eksaminering ter verkryging van sertifikate van onderlegtheid in die beginsels en praktyk van die kindertuin, 'n vereiste vir kindertuinwerkers.

Die Fröbelvereniging se regulasies (vir die jaar 1880) van toepassing op die kindertuin-onderwyserseksamen, gee 'n aanduiding van die soort kennis wat van die kandidate vereis is; dit het onder meer woordeliks gelui: “*Kindergarten Gifts and Occupations. Candidates will be examined orally in Class, and will be expected to show a practical knowledge of the following: Gifts I – IV, Paper-folding, Stick-laying, Drawing, Painting, Planes of Wood, Laths, Rings, Sewing, Pricking, Modelling, Paper-plaiting, Paper-twisting, Paper-cutting, Pea-work. Candidates will be required to have worked out fully Fröbel's Drawing, and two other occupations to be announced two years previously. No work other than the occupations named will be required, and quality rather than quantity will be recognised*” (Raymont 1937:285).

Die stigting van 'n Nasionale Fröbelunie in 1887 het gevoer tot 'n konsentrasie van daardie deel van die kindertuinbeweging wat in verband gestaan het met die eksaminering en sertifisering van onderwyseresse. Geringe wysigings is van tyd tot tyd deur die Unie in die eksamineringsprogram aangebring, maar dit was nie voor 1906 dat die “*gifts and occupations*” uit die leerplan verdwyn het nie en met “*opvoedkundige handwerk*” vervang is; laasgenoemde het ingesluit: (a) handwerk as 'n middel tot uitdrukking in verskillende materiale, (b) konstruksiewerk — wewery en pottebakkerie en (c) handwerk wat besondere akkuraatheid in manipulasie vereis. Hierdie verandering het hoofsaaklik onder invloed van Dewey se proefnemings en geskifte plaasgevind (kyk hoofstuk 6 par. 6.4.2).

Net soos in Brittanje het Fröbel se opvoedkundige idees ook aanklank in die VSA by 'n aantal invloedryke opvoedkundiges, onder meer Henry Barnard, Elizabeth Peabody, Susan Blow en William T. Harris, gevind. Oor genoemde en ander Amerikaanse opvoedkundiges wat 'n bydrae tot kleinkinderonderwys gelewer het, word in die volgende afdeling besin.

5.2.4.4 Baanbrekers met betrekking tot die ontwikkeling van kleinkinderopvoeding in die VSA

(a) *Henry Barnard (1811 – 1900) en die bekendstelling van Fröbel se idees*

In 1855 het Henry Barnard (eertydse sekretaris van die *Connecticut Board of Education* en later Kommissaris van Onderwys) die eerste opvoedkundige tydskrif in Amerika uitgegee, naamlik *The American Journal of Education*. Dit is waarskynlik deur hierdie tydskrif en Barnard se bemoeienis dat die Amerikaanse opvoedkundige gemeenskap aan die *Kindergarten*-beweging in Duitsland bekendgestel is.

Barnard se bydrae tot die propagering van die kindertuin was so groot dat daar dikwels na hom verwys word as die “Vader van die Amerikaanse Kindertuin”. Hy het die eerste keer met Fröbel se idee kennis gemaak op ’n besoek aan ’n *Kindergarten*-uitstalling op die *International Exhibit of Educational System* in Londen in 1854. Hy was so beïndruk dat hy ’n artikel getiteld “Froebel’s System of Infant Gardens” in Julie 1856 in *The American Journal of Education* gepubliseer het. Hy het ook verskeie openbare referate in dié verband gelewer.

As stigterslid van die *American Froebel Union* het hy die waarde van die vrou as kindertuinonderwyseres beklemtoon en aangevoer dat “the motherly instinct of female teachers can constitute a powerful force for checking the passions of men, which threatens to turn class against class, section against section” (aangehaal in Osborn 1980:59). Volgens Barnard was die kindertuin by verre “the most original, attractive, and philosophical form of infant development the world has yet seen” (Barnard, “Letter to President of the American Froebel Union” in *Kindergarten and Child Culture Papers*, p.3 soos aangehaal in Weber 1969:24).

As Kommissaris van Onderwys (sedert 1867 tot 1888) het Barnard steeds Fröbel se kindergartenprogram bekend gestel. Dit was deur sy invloedrykheid, sy raadgewings, sy korrespondensie en sy publikasies dat die *Kindergarten*-beweging in Amerika op dreef gekom het. In sy inleidende opmerkings tot *Kindergarten and Child Culture Papers* het hy op die volgende wyse voorspraak vir doeltreffende kleinkinderopvoeding in Amerika gemaak:

Our hopes of a better popular education for our country and the world rest on the universal understanding and recognition in the family and the school, of the fundamental ideas of Froebel as the law of human development, and of the institutional methods of both Pestalozzi and Froebel, as the surest process at once of mental discipline and valuable attainment.

(Barnard, *Kindergarten and Child Culture Papers*
soos aangehaal in Weber 1984:44)

Barnard het die regte klimaat en ingesteldheid vir die stigting van *Kindergarten* in die VSA geskep. Onder hierdie omstandighede het Margarethe Schurz op die toneel verskyn.

(b) Margarethe Schurz en die eerste Duitse “Kindergarten” in Amerika

Carl en Margarethe Schurz het in 1852 vanuit Duitsland na Amerika geïmigreer en hulle in Watertown (’n Duitse gemeenskap) in Wisconsin gevestig. Met Fröbel se *Kindergarten* in gedagte en ten behoeve van die opvoeding van haar eie kinders het Margarethe in 1856 die eerste *Kindergarten* in Amerika in haar woning gestig. Hier is ses kinders (haar eie twee en vier van familieleden) volgens die Fröbel-metode deur medium van Duits onderrig. Nadat nog kinders van familie en vriende by die groepie aangesluit het, is die “skooltjie” verskuif na ’n gebou in die middel van die dorp. Fröbel se speelgawes en handvaardigheidsaktiwiteite, sy speletjies en liedjies is gebruik om die kinders besig te hou. Dié skool is in 1858 gesluit.

In 1859 het Margarethe en haar dogter, Agathe, met Elizabeth Peabody kennis gemaak. Hierdie historiese ontmoeting sou ’n verreikende invloed op die uitbreiding van die *Kindergarten* in Amerika hê. Peabody was so beïndruk deur Agathe se optrede en het so geïnteresserd geraak in die *Kindergarten* dat sy kort na die ontmoeting haar eie skool geopen het.

(c) Elizabeth P. Peabody (1804 – 1894) en die eerste Engelse “Kindergarten” in Amerika

Afgesien van Peabody se kennismaking met Fröbel se idees deur Margarethe Schurz, het ook Barnard se artikel waarin die Londense *Kindergarten*-uitstalling beskryf is, haar belangstelling gewek. Nadat sy Fröbel se inleiding tot *Menschenziehung* (Opvoeding van die mens) wat deur Schurz aan haar gestuur is, gelees het, het sy in 1860 die eerste Engelse *Kindergarten* in Boston geopen. Hierdie skooltjie was onmiddellik gewild en ’n assistent (Peabody se suster Mary Mann) moes spoedig aangestel word om aan Elizabeth hulp te verleen. In 1863 het Peabody en haar suster saam die *Moral Culture of Infancy and Kindergarten Guide* uitgegee. Dit was die eerste Amerikaanse handleiding oor die *Kindergarten* waarin die filosofie van Fröbel onderskryf en die gebruik van objeklesse beklemtoon is.

Nieteenstaande die finansiële sukses en die klaarblyklike geluk van kinders in die skooltjie, was Peabody van mening dat haar begrip en toepassing van sekere beginsels van Fröbel se filosofie nie na wense was nie. Daarom het sy op 55-jarige leeftyd ’n studiereis na Europa onderneem (1867 – 1868) om die leemtes in haar kennis op te knap. Na haar terugkeer na Boston het sy die res van haar lewe gewy aan die regstelling van haar aanvanklike “foute” en die verkondiging van die “ware” beginsels van Fröbel se stelsel, deur mid-

del van geskifte en gesprekke en lesings wat sy dwarsoor Amerika gelewer het. Verder het sy die *Kindergarten Guide* in 1877 onder die titel *Guide to the Kindergarten and Moral Culture of Infancy* hersien en ook in 1886 haar lesings uitgegee in 'n bundel *Lectures in the training schools of Kindergartners*.

Peabody het kindwees gerespekteer as dié tydperk wanneer gemeenskap met God die maklikste verwesenlik kon word. In elke kind het sy die moontlikheid van die volmaakte mens gesien; vir haar was "every individual child . . . a momentum of God's creativeness which the human Providence of Education must take as its datum" (Peabody, *Lectures* soos aangehaal in Weber 1969:26). Die goeie was in die kind teenwoordig, maar dit het vertroeteling en ontplooiing nodig gehad. Daarom het sy in haar lesings die godsdienstige en geestelike aspekte van die opvoeding beklemtoon en haar toehoorders oortuig van die verhewe en heilsame invloed wat die *Kindergarten* op elke jong kind kon hê. In dié verband het sy gesê: "Moral education is the Alpha and Omega of the *Kindergarten*". (Peabody, *Ibid.* aangehaal in Weber 1969:26 – 27).

Peabody is in haar navolging en propagering van Fröbel se idees ondersteun deur Susan Blow en William T. Harris.

**(d) Susan Blow (1843 – 1916) en William T. Harris (1835 – 1909)
as die stigters van die eerste nie-private "Kindergarten"**

Susan Blow ('n toegewyde onderwyseres van St. Louis) en William T. Harris (Superintendent van die St. Louis Public Schools in Missouri vanaf 1868 – 1880 en Kommissaris van Onderwys vanaf 1889 – 1906) was leiers van 'n klein maar ernstige groep onderwysers en onderwysbestuurders wat daadkrag verleen het aan die instelling en uitbreiding van kindertuinonderrig as deel van die openbare skoolstelsel in Amerika. Dit was juis Harris wat Susan Blow in 1870 gevra het om 'n *Kindergarten* in die Des Peres primêre skool in St. Louis te open. Net soos Harris, was Blow reeds vir geruime tyd geïnteresseerd in die kindertuin se moontlikhede en daarom het sy geredelik tot die stigting van die kindertuin ingestem. In 1873 is die eerste nie-private kindertuin as deel van 'n openbare primêre skool dus gestig. In 1877 het Blow haar kindertuinkennis in Duitsland gaan verbreed.

In sy jaarverslag van 1875 het Harris verklaar dat die Des Peres-eksperiment 'n groot sukses was. Vir hom het die betekenis van die kindertuin in die vorming van aktiewe individue gelê en in die vorming van "the will in correct habit, and . . . the intellect in a correct view of the world" (Harris, "How imitation grows into originality and freedom" in *Kindergarten Magazine*, XI, May 1889 soos aangehaal in Weber 1969:28).

Blow self het die kindertuin hoog aangeslaan. Sy het onder meer beweer dat kindertuinkinders hulself geredeliker aan skoordisipline onderwerp as dié kinders wat direk primêre skool toe gaan; dat hulle in staat is om onafhanklik te werk; dat hulle vermoëns met betrekking tot waarneming, rekenkunde, natuurstudie en taalbegrip beter is as dié van hul maatjies wat nie

'n kindertuin bygewoon het nie en dat hulle gou die leiding in die primêre skoolklasse oorneem.

'n Besondere bydrae van Susan Blow was dat sy heelwat nuwe idees in die Amerikaanse kindertuin ingevoer het: tuisbesoeke, moeder-vergaderings, velduitstappies, natuurstudie en tuinwerk as aanvullende didaktiese "materiaal" kan in hierdie verband genoem word.

Soos ander opvoedkundiges, het Blow kinderspel as 'n belangrike faset van die opvoedingsgebeure erken. Die kleintjie se geneigdheid tot die verpersoonliking van lewelse voorwerpe was vir haar 'n aanduiding van sy intuïtiewe begrip van die eenheid van alle dinge en sy verbeeldingsvolle of "analoë" spel het sy geïnterpreteer as bewyse van sy vermoë tot simboliese denke. Sy was bewus daarvan dat die kind in sy begripvorming veralgemeen voordat hy differensieer. Daarom was sy van mening dat simboliese speelgoed (soos die vader se klerie as 'n rypert) noodsaaklik is vir die kind se intellektuele vorming; die te realistiese speelgoed sou die kind se verbeelding in 'n groot mate beperk.

Afgesien van sekere aanpassings wat gemaak en veranderinge wat aangebring is, was die aard van kindertuinopvoeding in die VSA tot aan die einde van die negentiende eeu hoofsaaklik geskoei op die denkbeelde van Fröbel. Tydens die laaste dekade van die genoemde eeu het 'n verandering van opvattinge oor kindertuinonderwys egter ingetree, na aanleiding van die invloed wat veral G. Stanley Hall se wetenskaplike (sielkundige) studie van die kind op kindertuinondersteuners gehad het.

(e) G. Stanley Hall (1844 – 1924) en die invloed wat sy wetenskaplike studie van die kind op die kindertuinpraktyk gehad het

Hall se ongewone veelsydige opleiding in Duitsland en Amerika (wat onder meer 'n studie van teologie, filosofie, sielkunde, fisiologie, antropologie, biologie, anatomie en neurologie ingesluit het) het hom ideaal toegerus om as die "vader van kinderstudie" bestempel te word. Hy was die skrywer van een van die eerste wetenskaplike boeke oor die kind, naamlik *The content of children's minds on entering school* wat in 1880 verskyn het. Sy bevindinge was gebaseer op ondersoeke wat die noukeurige en gekontroleerde waarneming van kinders ingesluit het. Op grond van sy bevindinge het Hall veral drie belangrike algemene opvoedingsbeginsels beklemtoon:

- Opvoedingsmetodes en -inhoud moet rekening hou met die feit dat die kind langs die weg van wetenskaplike identifiseerbare wordingsfase gedy. Werklike vordering op die gebied van die opvoedingsteorie en -praktyk is slegs moontlik op grond van "an ever clearer realization that in the nature of childhood itself and its different stages of development must be found the norm for all the method and matter of teaching" (Hall, *Life and confessions of a psychologist* soos aangehaal in Weber 1969:49).

- Vrye, ongekontroleerde spel en kontak in die kleinkindertyd met natuurlike speelmateriaal soos sand, modder en klei is noodsaaklik vir vordering na en as voorbereiding vir die volgende wordingsfase.
- Die groot hoofspiere van 'n kind ontwikkel voor die fyner byspiere. 'n Kleiner kind moet daarom met groot speelgoed speel sodat die hoofspiere deur vrye bewegings geoefen en die byspiere gelyktydig daarmee versterk kan word. Wanneer die byspiere voldoende ontwikkel het, sal die kind gereed wees om hom met byvoorbeeld Fröbel se speelgawes en handvaardigheidsaktiwiteite te bemoei. Volgens Hall was Fröbel se speelgawes dus nie doelmattig vir die heel kleintjie se liggaamlike (en intellektuele) wording nie.

Die drie opvoedingsbeginsels wat Hall neergelê het, het daartoe bygedra dat Fröbel se speelgawes gaandeweg verfyn is om by die wordingsfases van die kind aan te pas. Dit het ook daartoe gelei dat kindertuinonderwysers, soos onder meer Patty Smith Hill, oortuig is van die waarde en noodsaaklikheid van 'n grondige en wetenskaplike bestudering van die kind. In die bespreking wat volg, sal aangedui word hoe Hill die resultate van kindertuinstudie ter verbetering van haar kindertuinwerkzaamhede toegepas het.

(f) Patty Smith Hill (1868 – 1946) en innovasie in die “Kindergarten”

As gevolg van die feit dat Hill daarin geslaag het om haar kindertuinwerk in ooreenstemming met toepaslike navorsingsresultate aan te pak en waar nodig te verander, het sy reeds in 1893 bekendheid as “innoveerder van kleinkinderopvoeding” in die VSA verwerf. In 1895 het sy saam met Hall gewerk aan tegnieke rakende wetenskaplike kinderstudie wat verder daartoe bygedra het dat sy van Fröbel se opvoedingsfilosofie wegbeweeg het. Hoewel sy nog steeds baie van sy beginsels nagevolg en ook sy speelgawes gebruik het, het sy die aanbiedingsmetode gewysig deur veel meer geleentheid vir vry spel, eksperimentering, kreatiwiteit en konstruktiewe spel toe te laat. Sy het egter heeltemal afgesien van die gebruik van sy handvaardigheidsaktiwiteite en realistiese speelgoed soos poppe, waentjies, huisies, bedjies en ander tipes meubels tot die kinders se beskikking gestel. Die keuse van die speelgoed het haar begrip vir kinderlike belangstelling weerspieël.

Hill se “kurrikulum” het natuurstudie, musiek en speletjies met byvoorbeeld poppe, kunsmateriaal en blokkies ingesluit waardeur die aktiwiteits- en vryheidsbeginsels (twee beginsels wat die Amerikaanse kindertuin van die twintigste eeu oorheers het) sterk beklemtoon is.

Teen die einde van die negentiende eeu was daar dus twee denkrigtings met betrekking tot die kindertuin in Amerika te onderskei. Die een was ortodoks Fröbeliaans en het Susan Blow gevolg, die ander was heterodoks en het die kindertuinbeginsels gevolg soos uiteengesit deur onder meer Patty S. Hill. Uit die volgende hoofstuk sal afgelei kan word of een van hierdie twee rigtings in die twintigste eeu die botoon gevoer het.

5.3 Gevolgtrekking met betrekking tot kleinkinderopvoeding in die negentiende eeu

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit duidelik dat die kind gedurende die negentiende eeu toenemend in aanmerking geneem is wanneer daar vir sy opvoeding beplan en sy opvoeding besin is. In hierdie verband het die volgende belangrike winste met betrekking tot die opvoeding van voorskoolse kleintjies beslag gekry:

- *Die opvoeding van die kind is 'n allesomvattende en allesinsluitende vormingsgebeure (opvoeding is 'n totaliteitsgebeure).* 'n Gekultiveerde, beskaafde en opgevoede mens is 'n mens wie se psigiese, fisiese en intellektuele vermoëns in gelyke mate gevorm en geslyp is. Dit beteken dat al die essensiële strukture waardeur beskaafde menswees gekenmerk word, in samehang en in ewewig verkeer. In terme van kleinkinderopvoeding beteken dit dat al die aspekte van volwassenheid (of dan die essensiële strukture van menswees) byvoorbeeld die liggaamlike, die etiese, die religieuse, die estetiese, die ekonomiese, die nasionale, die rasionele en die wilsaspekte gevorm moet word.
- *Die opvoeding moet in ooreenstemming wees met die kind se bevattingsvermoë en belangstelling.* Daar kan nooit meer van 'n kind vereis en geëis word as waartoe hy gereed en in staat is nie. Die onmoontlike moet nooit van 'n kleintjie verwag word nie. As 'n kind werklike en konstante belangstelling in iets toon, is dit meermale 'n aanduiding dat hy gereed is om daarvoor onderrig te word. 'n Kind se belangstelling toon normaalweg 'n ooreenkoms met die wordingsfase waarin hy verkeer. Die kleintjie behoort al spelende te leer.
- *Die belangrikheid van sintuiglike waarneming en spontane aktiwiteit as konstituente van die onderrig- en leerbebeure* kan moeilik oorbeklemtoon word.
- *Begrip, respek, toegeneentheid en liefdevolle omgang* is noodsaaklike voorvereistes vir die suksesvolle opvoedingsbemoëienis met veral die kleiner kind.

Die toepassing van hierdie insigte met betrekking tot die opvoeding van die voorskoolse kind, tesame met die resultate van verdere kinderstudies het daartoe gelei dat die twintigste eeu as die EEU VAN DIE KIND bekend sou word.

Bibliografie

- Barow-Bernstorff, E. *et al.* 1971. *Beiträge zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigenen Verlag.
- Bowen, J. 1981. *A history of Western education*, vol. III. London: Methuen.

- Braun, S.J. 1972. *History and theory of early childhood education*. Ohio: Charles A. Jones.
- Broman, B.L. 1982. *The early years in childhood education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Coetzee, J.C. 1958. *'n Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*. Johannesburg: Voortrekkerpers.
- Cole, L. 1950. *A history of education*. New York: Holt.
- Dammann, E. & Prüser, H. (ed.) 1981. *Quellen zur Kleinkinderziehung* München: Kösel-Verlag.
- Demaue, L. (ed.) 1975. *The history of childhood*. New York: Harper & Row.
- Eby, F. 1952. *The development of modern education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Forest, I. 1927. *Preschool education*. New York: Macmillan.
- Fröbel, F. 1887. *The education of man*. Translated by W.N. Hailmann. New York: Appleton.
- Fröbel, F. 1893. *Froebel's letters*. Edited by A.H. Heinemann. Boston: Lothrop Lee.
- Fröbel, F. 1903. *Education by development*. Translated by J. Jarvis. New York: Appleton.
- Fröbel, F. 1904. *Pedagogics of the kindergarten*. Translated by J. Jarvis. New York: Appleton.
- Golubshick, L.H. (ed.) 1977. *Early childhood education*. New Jersey: Avery.
- Green, J.A. & Collie, F.A. 1916. *Pestalozzi's educational writings*. London: Eward Arnold.
- Harth, W. 1983. *Pauline Kergomard und die Entwicklung der Vorschulerziehung in Frankreich*. Würzburg: Königshausen & Newmann.
- Janssen, J. & Visser, S. 1970. *Van Plato tot Decroly*. Purmerend: J. Muusses. N.V.
- Krecker, M. 1971. *Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Lange, W. (hersg.) 1966. *Friedrich Fröbel's Gesammelte Pädagogische Schrifte*. Teil II. Osnabrück: Biblio Verlag.
- Lilley, I.M. 1967. *Friedrich Fröbel, a selection from his writings*. Cambridge: At the University Press.
- McCann, P. & Young, F.A. 1982. *Samuel Wilderspin and the infant school movement*. London: Croom Helm.
- Meyer, A.E. 1975. *Grandmasters of educational thought*. New York: McGraw-Hill.
- Misawa, T. 1909. *Modern educators and their ideals*. New York: Appleton.
- Monroe, P. 1970. *A textbook in the history of education*. New York: AMS-Press.
- Morrison, G.S. 1984. *Early childhood education today*. Ohio: Charles E. Merrill.
- Nijkamp, W.M. 1970. *Van Begijneschool naar Kleuterschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Osborn, D.K. 1980. *Early childhood education in historical perspective*. Athens: Education Associates.
- Painter, F.V.N. 1972. *A history of education*. New York: AMS-Press.
- Pistorius, P. 1976. *Kind in ons midde*. Kaapstad: Tafelberg.
- Raymont, T. 1937. *A history of the education of young children*. London: Longmans Green.
- Rusk, R.R. 1967. *A history of infant education*. London: University of London Press.
- Shapiro, M.S. 1983. *Child's garden*. University-Park: Pennsylvania State University Press.
- Spodek, B. 1973. *Early childhood education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Weber, E. 1969. *The kindergarten*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Weber, E. 1984. *Ideas influencing early childhood education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

- Wellinga, E. 1964. *Geschiedenis van kleuteronderwijs en -opvoeding*. Zutphen: W.J. Thieme.
- Whitbread, N. 1972. *The evolution of the nursery-infant school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wilderspin, S. 1825. *On the importance of educating the infant poor*. London: Simkin & Marshall.
- Wilds, H. & Lottich, V. 1970. *The foundations of modern education*. New York: Holt.

HOOFSTUK 6

Kleinkinderopvoeding in die twintigste eeu:
Enkele betekenisvolle didaktiese modelle

Elsa G. Kruger

INHOUD

6.1	Inleidende opmerkings	159
6.2	Wesenstrekke van die twintigste eeu	159
6.3	Die gesin in die twintigste eeu	160
6.4	Enkele didaktiese modelle van belang vir kleinkinderopvoeding in die twintigste eeu	164
6.4.1	Peter Petersen (1884–1952) en die Jenaplan vir toepassing in 'n werk- of gesinskool	164
6.4.2	John Dewey (1859–1952) en die werkskool (skool van die lewe) ...	167
6.4.3	Maria Montessori (1870–1952) en die <i>Casa dei Bambini</i> (kleuterhuis) ..	170
6.4.4	Ovide Decroly (1871–1932) en die leer-deur-die-lewe-model	180
6.4.5	William H. Kilpatrick (1871–1966) en die projekplan	182
6.4.6	Susan Isaacs (1885–1948) en die <i>Nursery School</i> (kleuterskool)	183
6.5	Kleinkinderopvoeding: Quo vadis?	191
	Bibliografie	192

6.1 Inleidende opmerkings

Hierdie hoofstuk is 'n poging om die wesenstrekke van en die realiteite waarmee die twintigste eeuse gesin en kleuters gekonfronteer is en word toe te lig en om enkele didaktiese modelle van die genoemde eeu wat van besondere betekenis vir kleinkinderopvoeding is, kortliks te bespreek.

6.2 Wesenstrekke van die twintigste eeu

Die twintigste eeu is die eeu van die sogenoemde “nuwe opvoeding” met sy navoring van die *natuurwetenskaplike* (naturalistiese) lewensopvatting. Die kenmerke van dié opvatting kan kortliks soos volg opgesom word:

- Alles draai om die mens, dit wil sê die natuurwetenskaplike lewensopvatting is *antroposentries*.
- Dit berus op kennis van die *kind* (*pedosentries*) en het daarom die betekenis van selfwerksaamheid en spel herontdek.
- Dit is *maatskaplik-gerig*: opvoeding word beskou as die ontwikkeling van die individu se vermoë om homself by 'n immer wisselende maatskaplike omgewing aan te pas, waardeur gemeenskaplike geregtigheid en persoonlike geluk verseker kan word.
- Dit mik op *gelykmaking* van nasies en individue: die twee wêreldoorloë het die gedagte laat posvat dat nasionalisme en individualisme tot konflik lei en gevolglik word aangedring op die gelykstelling van alle mense, blank en gekleur, en die wesenlike onderskeid tussen mense word ontken.
- Dié opvatting is verder *materialisties*: die hoogste betekenis word toegeken aan arbeid en besittings. Dit bring die idee van hoofsaaklik liggaamlike aktiwiteit en selfwerksaamheid in die skool. Terselfdertyd lei dit tot beroepsonderwys.

- Dit is ook *biologies-evolusionisties*: evolusie berus op verandering, op die wisselwerking tussen die individu en die omgewing. Daarom word sosiale opvoeding so belangrik en daarom moet daar ook gedurige eksperimentering wees, want (soos veral die eksistensialisme beweer) die mens is steeds op pad na wat hy kan word.
- Dit stel slegs inervaarbare feite belang, dit wil sê dit is *positivisties*. Slegs wat gemeet kan word, is seker — daarom die groot nadruk op statistiese ondersoek en intelligensie- en ander persoonlikheidstoetse, en op natuurwetenskaplike ondersoekmetode wat ook op die geesteswetenskappe toegepas moet word.
- Dit stel praktiese nut en bruikbaarheid voorop, dit wil sê dit is *pragmaties*. Doeltreffendheid is die hoogste maatstaf en gevolglik word steeds hoër eise aan die mens gestel.
- Aangesien die *ewige uit die lewe* geneem word, bring dié opvatting 'n vrees, 'n nuttelose gejaagdheid by die mens. (Hierdie anselement in die lewe is ook kenmerkend van die eksistensiefilosofie.)

'n Rigting wat die afgelope aantal dekades besondere belangstelling geniet het, is die *fenomenologie* waarvolgens die mens en die kind bestudeer word in verhouding met die wêreldsituasies wat hulle omring. Die fenomenoloë maak geen studie van die bewussyns*verskynsels* as sodanig nie — dus nie van die geheue, die denke, die wil, die spel en die gebaar nie, maar wel van die *mens* wat met sy geheue, sy denke en sy wil op die wêreld gerig is. Die mens is betrokke by die dinge, by ander mense; die kind is eweneens betrokke by sy eie klein wêreldjie, sy agtergrond. Die wêreldjie bevat baie situasies: sy bedjie, sy speelgoed, 'n huisdier, vader, moeder, broers, susters, die skoolklas, die spel, die onderwyseres — kortom, talle veranderlike situasies omring die kleuter en hy is verbonde met al hierdie situasies. Indien die situasie verander, verander ook die relasie wat die kind met die vroeëre situasie gehad het. So is die kleuter in een situasie (byvoorbeeld tuis) 'n koppige en onhanteerbare kind, terwyl hy in 'n ander situasie (byvoorbeeld in die kleuterskool) 'n gedweë en geseglike kind is. Die fenomenologie poog om die situasies te deurskou, want deur hierdie benaderingswyse kan die kind teweens beter begryp word.

Nadat die onderstaande “tipering” van die gesin in die twintigste eeu deurgelees is, sal besef word dat die fenomenologiese ingesteldheid wel van besondere waarde in die onderwys, opvoeding en opvoedkunde kan wees.

6.3 Die gesin in die twintigste eeu

Een van die hoofkenmerke van die twintigste-eeuse gesin is sy onstabiliteit. Die eng verbonde, hoogs geünifiseerde gesinsorganisasie van die Romeine en van die Middeleeue met die vader as onbetwiste hoof is ver verwyder van die baie losser georganiseerde huishoudings van die moderne tyd waar elke

lid geneig is om aanspraak te maak op onafhanklikheid as 'n individu met 'n persoonlikheid wat gerespekteer of ontwikkel moet word. Dié individualistiese gees wat in die plek gekom het van die vroeëre outokratiese gesag het veel gedoen om meer menslikheid in die kring van die gesin te bring; aan die ander kant was dié vordering ook nie sonder sy nadelige gevolge nie. Genoemde vryer gees en die verbreking van die godsdienstige, wetlike en ekonomiese bande (wat voorheen van die monogame huwelik 'n sterk eenheid gemaak het) het tot gevolg gehad dat uiters nadelige verskynsels soos tweedrag, egskeiding, verlating, kinderverwaarloosing, huweliksontrou en ontug al hoe meer hul verskyning in die moderne, geïndustrialiseerde samelewing en gesin gemaak het.

Hoewel die kontemporêre denke oor gesinsopvoeding groot vooruitgang openbaar, veral met betrekking tot aspekte soos onder meer die plasing van die mens as middelpunt in die opvoedingsdenke en -praktyk (die antroposentriese), die beklemtoning van kennis en begrip van die kinderaard as fokuspunt in die opvoeding van die kind (die pedosenriese) en die beskouing van die opvoeding van die kind in sy totale gesitueerdheid in die sosiale werklikheid (die sosio-pedagogiese), wil dit by nadere ondersoek blyk of die opvoedingsverantwoordelikheid van die twintigste eeu sonder twyfel ernstig benadeel word deur onder meer die volgende verskynsels in die moderne tegnokratiese bestel:

● 'n Toenemende funksieverlies in die gesin

Die ouer kan, wat gesinsopvoeding betref, nie altyd alleen die mas opkoms teen die moderne tegnologies gestempelde kultuurera met sy vele maatskaplike instellings en organisasies nie. Die skool, die kerk en die staat het reeds baie van die gesinsfunksies vir hul toegeëien (of noodgedwonge oorgeneem) wat daartoe aanleiding gee dat al hoe meer ouers die buitewêreld beskou as alleen verantwoordelik vir die opvoeding van hul kinders. Dit lei onvermydelik tot 'n verlies aan intimiteit en huislikheid in talle gesinne waar die gesinslede in toenemender mate wegbeweeg van die huislike kring. Die moderne huisgesin weerspieël dikwels die verskynsels van botsende wil en emosie, en 'n samekoms van hoogs geïndividualiseerde persone elk met sy eie regte en voorregte wat hy ten alle koste wil laat geld of verwesenlik. Die kind soek en vind sy ontspanningsaktiwiteite, vryetydsbesteding en godsdiensoefening (indien enige) buite die gesinsituasie; dit kan 'n nadelige uitwerking op sy identiteitsoeke hê en ongeborgenheid in die hand werk.

● Emansipasie van die gesinslede

Die demokratisering van menseregte en gesag in die twintigste eeu het noodwendig meegebring dat die status van vader, moeder en kind in die gesinsituasie aansienlik verander het.

Deur die verwerping van despoties-outoritêre gesagsvorme na die Tweede Wêreldoorlog moes ook die vader van sy outoritêre gesag afstand doen, wat hom waarskynlik toegankliker vir die kind in die gesinsamensyn maak het. Dit het groter geleentheid vir gesonde affektiewe verhoudinge tussen die gesinslede gebied en dus die persoonswording van die kind begunstig. Die uithuisigheid van die vader weens ekonomies-maatskaplike druk en die emansipasie van die vrou en haar toetrede tot die arbeidsmark onder druk, van 'n geïndustrialiseerde maatskappy het egter die vader se rol as norm- en gesagsfiguur in die gesin oneindig skade aangedoen.

Deurdat die moeder dikwels as die uitsluitlike gesags- sowel as vertrouensfiguur deur die kind beleef word, deur die era van 'n "women's lib" en die verabsoluttering van vroueregte is die vaderfiguur aan die "verdwerg". In baie gevalle het die vader sy gesagsposisie feitlik geheel en al laat vaar. Dié rolverplasing kan probleme soos onder meer "oorverfyndheid" by seuns, homoseksualiteit, gesagsverwerping, vandalisme en geweld, werkskuheid en dergelike afwykings tot gevolg hê. Gebrek aan die vader as identifikasiefiguur werk onsekerheid en ongeborgenhed by die kind in die hand: "As die vader 'afwesig' is omdat hy skofte werk, te veel belangstellings buite die gesin het, te moeg van die werk af kom vir ongedwonge omgang met die kinders of nie in hulle belangstel nie, word hul in pedagogiese sin weeskinders, sonder natuurlike en vertroude toegang tot die onbekende" (Pistorius 1976:60). Die toenemende verlies aan vaderlike gesag in die gesin lei verder daartoe dat die kind in sy gewetens-, verantwoordelikeids- en sedelike vorming en selfstandigwording verwaarloos word.

As geëmansipeerde gesinslid is die hedendaagse moeder nie soos die "onderhorige" moeder van die verlede slegs verantwoordelik vir die opvoeding en versorging van haar kinders nie. Deurdat die moeder haar nou in mededinging met die vader op sosiale (ekonomiese, politieke, ens.) gebied bevind, bring dit mee dat die ouers in baie gesinne vandag medeverantwoordelikheid vir hul kinders aanvaar — hulle is albei gespreksge-note en vertrouelinge van hul kinders wat as volwaardige persone binne die gesinsverhoudinge geag word. Die teendeel is egter ook waar: deur die toenemende deelname van die moeder aan die geïndustrialiseerde maatskappy en haar kompeterende rol in die arbeidsmark moet talle kinders in 'n "moederlose" milieu (in 'n reeds "vaderlose" wêreld) hul eie wêreld konstitueer onder leiding van 'n plaasvervanger, selfs die onpersoonlike massamedia of 'n versorgingsinstelling indien hulle nie aan hulself oorge-laai wil word nie. Die moeder se verantwoordelikheid styg in die meeste gevalle beswaarlik bo die materiële versorging van haar kinders uit. Dit lei dikwels tot 'n skuldgevoel by die moeder wat dan probeer vergoed deur allerlei nie-pedagogiese verwenning van en aandag aan die kind. In beginsel dui dit op nie-aanvaarding van die kind en sy gevolglike pedagogiese verwaarloosing: 'n gebrek aan besliste bemoeiing, die duidelike daarstel-ling van behoorlikheidseise en norme [die voorlewing van 'n duidelike

lewens- en wêreldbeskouing], en die nodige hulp- en steungewing” (Du Plessis 1964:22).

Die aspekte hierbo uiteengesit het die status van die kind in die gesin-situasie nie onaangetas gelaat nie. Aan die een kant is hy meer vryheid, openheid, spontaneïteit en menswaardigheid toegelaat; aan die ander kant is hy dikwels te vroeg aangewys op eie selfstandigheid, eie verantwoordelikheid en nog nie verworwe selfdisipline — dit wil sê aan te vroeë emansipasie met die waarskynlikheid van verkeerde keuse-uitoefening. Gebrek aan veiligheid en geborgenheid, aan intieme binding met sy gesinslede, aan navolgenswaardige identiteitsfigure, aan gesonde balans tussen gesag en vryheid, aan positiewe steungewing en bekendstelling met die normatiewe berokken blywende skade aan sy persoonswording. Hy voel dan onseker, tree dikwels vekeerd op: “Hy voel onbewus en onredelik dat hy in die steek gelaat is, en rebelleer teen die ouers wat hom gefaal het” (Pistorius 1976:61). Trouens, die kans is goed dat hy in sy latere lewe nie ’n selfaktualiserende en aanvaarbare lid van die samelewing sal word nie.

● Gebrekkige gesinsverhoudinge

Gesinsonvolledigheid as gevolg van huwelikskrisisse (o.m. as gevolg van ekonomiese druk, swak huishouding, seksuele onaanpasbaarheid, alkohol- en dwelmmiddelmisbruik, geestelike en liggaamlike probleme, ens.) berokken groot skade aan die kind in sy eerste vormingsjare. Die huwelik word toenemend ligtelik as ’n blote en maklik verbreekbare, buigsame kontrak tussen twee individue beskou; ook die opvatting van die vrye liefde voer hoogty en gaan mank aan die metafisies-religieuse fondament wat die huwelik as ’n heilige sakrament beklemtoon. Disharmoniese huweliksverhoudinge (wat al te dikwels op gesinsverlating en egskeiding uitloop) bied ’n beklemmende sosio-pedagogiese gesinsklimaat waardeur die kind onveilig, ongeborge en angsvol voel. Ook die voorbeeld wat die ouer as identifikasiefiguur moet voorhou, word vir die kind onnavolgenswaardig.

Die kind uit ’n gebroke huwelik of uit ’n gesin waar daar nie geluk, vrede, rus en eensgesindheid heers nie, se huislike opvoeding sal sonder twyfel geweldig daaronder lei:

Van al die lewensituasies waarin die mens te staan kom, beïnvloed die gesin-situasie hom die diepste en blywendste. As hierdie situasie pedagogies gesond is, ontwikkel die kind hier ’n wete van rigting wat hom teen latere verdwaling sal beskerm. Maar as dit gebrekkig is, berokken dit hom skade wat slegs met groot moeite en nooit volkome deur ander opvoedingsinstansies vergoed kan word nie.

(Pistorius 1976:53)

Dit hoef nie beredeneer te word dat hierdie neigings in die twintigste-eeuse gesinslewe uiters nadelig op die kind en die gesinsopvoeding inwerk nie.

Die feit kan nie weggeredeneer word nie dat dit in die huis is waar die kind die eerste keer leer wat die moeite werd is om te besit en te bewonder, wat belangrik is en wat onbeduidend, wat waardevol is en wat pretensieus, wat ewig en onveranderlik is en wat verbygaande en oppervlakkig is. Die kind uit 'n gebroke huwelik of uit 'n gesin waar daar nie geluk, vrede, rus en eensgesindheid heers nie, se huislike opvoeding sal sonder twyfel geweldig daaronder ly; en aangesien hy die uiters noodsaaklike gevoel van veiligheid en geborgenheid moet ontbeer, is die kansse goed dat hy in sy latere lewe nie 'n goed gebalanseerde en goed aangepaste lid van die samelewing sal word nie.

Bogenoemde “gesinsleemtes” met betrekking tot opvoedingsaangeleenthede het tot gevolg gehad dat verskillende onderwysmodelle as poging tot regstelling van die “leemtes” in die twintigste eeu ontwerp is.

6.4 Enkele didaktiese modelle van belang vir kleinkinderopvoeding in die twintigste eeu

Hoewel nie al die didaktiese modelle wat bespreek sal word met die oog op kleinkinderopvoeding ontwerp is nie, is van die didaktiese beginsels wat in almal ter sprake is ook (al is dit in aangepaste vorm) vir kleinkinderopvoeding van groot belang.

6.4.1 Peter Petersen (1884-1952) en die Jenaplan vir toepassing in 'n werk- of gesinskool

Peter Petersen, eertydse professor in die Opvoedkunde aan die Universiteit van Jena, het sy opvoedingsinsigte in talryke opvoedkundige en filosofiese geskrifte bekend gestel, byvoorbeeld *Die Neueuropäische Erziehungsbewegung* (Die Nuwe Europese Opvoedingsbeweging) in 1926 en *Der Jena-Plan einer freien allgemeinen Volksschule* (Die Jenaplan vir 'n vrye, algemene volkskool) in 1929.

Onder invloed van sy eie praktiese ervaring en vele kontakte met talle onderwysvernuwers en hul idees, het Petersen in 1929 'n onderrigmodel, bekend as die Jenaplan, vir toepassing in skole ontwerp.

Dit was Petersen se wens dat die toepassing van sy plan daartoe sal lei dat skole vry en *algemeen toeganklike* volkskole sou word. Vry in die sin dat hulle van die “dwingelandy” van die staat, die kerk en die breëre samelewing bevry sou word en onder beheer van net die onderwysers en ouers van die skoolgemeenskap wat sal toesien dat uitsluitlik pedagogiese doelstellings verwezenlik moet word; *algemeen toeganklik* in die sin dat dit 'n skool vir kinders van albei geslagte en alle grade van begaafdheid toeganklik sou wees en dat dit alle standerds, van die laagste tot hoogste sou akkomodeer.

Deur die toepassing van sy plan moes die skool verder hervorm word tot 'n *lewensgemeenskap* waar kennis 'n beskeie plek naas liggaamsopvoeding, kunssinnigheid, handvaardigheid en sintuiglike ontwikkeling, sang en spraak-oefeninge, maatskaplike omgangsvorme en sosiale deugde sou inneem. Die harmonieuse gedying van die individu tot volle menslikheid was na sy mening belangriker as die oorbeklemtoning van intellektuele vorming.

Die Jenaplan van Petersen kan dus beskryf word as 'n omvattende eksperiment om in die lig van nuwere kennis 'n volkskool op te rig wat aan die eise van die nuwe gesins- en lewensomstandighede kon voldoen. Hierdie skool sou gesinsopvoeding aanvul en stimuleer sodat dit op intieme wyse met die kultuurlewe van die gemeenskap kon saamsmelt en meewerk dat die jeug in die volkslewe kon ingroei. Slegs *in* 'n gemeenskap kan *vir* die gemeenskap opgevoed word. Die Jenaplan het dus besondere klem gelê op die allernouste kontak en samewerking tussen ouers en onderwysers en die skool was altyd vir die ouers oop en toeganklik. Binne die gemeenskapsruimte (in die skool) is die menslike verhoudinge op 'n passende wyse geïndividueel en onderhou deur die gesprek, erkenning van die kind se reg om aangehoor te word, en om sy mening vryelik te uiter. Deurdat alle kinders se verjaarsdae gevier is en almal met die voorbereiding vir skoolfeeste moes help, is daar van elke kind op 'n besondere wyse notisie geneem.

Petersen het weggedoen met die tradisionele klaskamerrangskikking van tweesitplek skoolbanke in drie of vier rye gerangskik. Die skoolvertrek moes dien as 'n vriendelike, gesellige en aantreklike woonkamer waarin kinders hulle sou tuis voel. Kinders kon hulle waardevolle persoonlike besittings hier uitstal en die vertrek met blomme en prente verfraai. Die meubels in die vertrek is ook verskeie kere per dag verskuif en die kinders het sogenaamde "tafelgroepe" gevorm vir groepsonderwys en tydens etenstye. Die leerlinge kon vryelik rondbeweeg en na gelang van omstandighede kon hulle hul werkruimte verander. Dié stelsel is selde misbruik aangesien nie net die leerkrag nie, maar ook die groep self toesig gehou het oor die misbruik van vryhede in die klaskamer. 'n Oortreder is onmiddellik tot verantwoording geroep. Die groepswet waarvolgens slegs dit plaasvind of gebeur wat almal saam wil doen en wat ordelik en fatsoenlike saamleef en saamwerk in die skool waarborg, het daartoe bygedra dat behoorlikheidsreëls wel deeglik in ag geneem is. Die grense van individuele vryheid is bepaal deur die gelyke regte en pligte van alle leerlinge met betrekking tot die gebruik van die beperkte klaskamer ruimte en die gebruik van die leermiddele en didaktiese apparaat. Almal kon byvoorbeeld nie gelyktydig op die skryfbord werk of dieselfde leermiddele/apparaat (boeke, mikroskope, ens.) gebruik nie.

Volgens Petersen het die tafelgroepe by die kind ware verantwoordelikeheid vir die ander gekweek aangesien die hele groep medeverantwoordelik was vir die enkeling. Dit het ook bygedra tot 'n groepsolidariteit. Die tafelgroepe het spontaan tot stand gekom deurdat die kinders toegelaat is om (volgens Petersen in sy werk *Eine Grundschule nach den Grundsätzen der Arbeits- und Lebensgemeinschaftschule*, 'n Laerskool volgens die basiese beginsels van

die werk- en leefgemeenskapskool, 1925) self hul tafelgenote te kies op grond van vriendskappe, persoonlike toegeneentheid, gemeenskaplike belangstelling of ook omdat hulle deur die groepleier (die onderwyser) saam gegroepeer is.

Die tafelgroepe het ook gevarieer na gelang van die aktiwiteite sodat dié leerlinge wat saamgesit het vir byvoorbeeld rekene-onderrig nie dieselfde leerlinge was wat saamgewerk het aan karton- en papierwerk of 'n leesles nie. Voorts het dié samestelling van die groepe ook gedurende die jaar herhaaldelik verander deurdat kinders op grond van hul prestasies soms saam gegroepeer is.

Volgens Petersen in sy *Führungslehre des Unterrichts* (Onderwysleer, 1936) is dit nie vakonderrig wat sentraal staan in die onderwys nie, maar “die drie groot werklikhede van waaruit en waarin die mens lewe, naamlik die godsdiens, die menselewe en die natuur” (aangehaal in Vreugdenhil 1987:290, vry vertaal uit Nederlands). Hierdie drie werklikhede vorm die reële lewensfeer waarin die mens in sy totale eksistensie geplaas is. Dit is die lewensaar van die menslike bestaan. Uit hierdie drie werklikhede moet die onderwyser “organiese eenhede” (d.w.s. temas) neem wat onderling sinvol aan mekaar en aan die werklikheid verbonde is. Tydens die “bestudering” van sulke temas moet die samehang tussen die temas en die ware werklikheid beklemtoon en uitgewys word. Kortom, temas wat 'n plek in die skool moet kry, moet help om die menigvuldige indrukke en ervarings wat daaglik op die kind inwerk, te orden sodat hy kan leer om oor die natuur te heers, in harmonie met sy medemens en in afhanklikheid van sy Skepper te leef. Anders gestel: Die leerstof (temas) moet sê gekies word dat dit lewensgehele is waardeur die kind verbande kan trek tussen God, natuur en die mensewêreld in onderlinge samehang.

Die skoolwerkzaamhede het volgens die Jenaplan op vier belangrike grondbeginsels of leervorme berus, naamlik:

- *Die gesprek:* Onder die gesprek word ingesluit gesprekke met besoekers en na afloop van uitstappies, tussen onderwys(ers) en kind(ers) en kinders onderling asook besprekings, verhale en voordragte. Petersen het die gesprek (gewoonlik in 'n kringruimte) as onderrigmiddel voorop geplaas, aangesien hy oortuig was daarvan dat kinders hulself mettertyd vry voel om daaraan deel te neem en hulself so as totale mens aan ander openbaar. Die kinders verwerk wat hulle hoor en dra self tot die gesprek by. Dit geskied gewoonlik terwyl hulle in die kringruimte sit, maar dit kan ook gepaard gaan met bewegingsoefeninge en handeling. Sodoende ervaar die kind die leersituasie en omgang met ander as aangenaam; hulle word liggaamlik en geestelik “vryer” en stel hulself oop vir mekaar. Die bevrydende werking van die kringgesprek bevorder veral die ontplooiing van die karakter en sosiale gedrag.
- *Spel:* Dit sluit in spel met allerhande materiaal soos klei vir eksperimentering, bewegingspele tot veraanskouliking van byvoorbeeld rekenkundige

vaardighede en taalverskynsels, sport, ritmiese en gimnastiekoefeninge en sangspeletjies.

- *Arbeid*: Dit omvat arbeid tydens temalesses en groepwerk, in die werkwinkel en skooltuin, en by die rangskikking en opruiming van die skoolwoonkamer.
- *Feesviering*: Dit sluit in skoolfeeste tydens Kersfees en verjaardae (van die skool en van die kinders), groot nasionale feeste en enigiets uit die kulturomgewing wat belangrik geag word vir 'n feesviering. Hierdie feeste versterk die gemeenskapsgevoel en is 'n waardevolle vormingsmiddel vir die kultuurbewussyn van die kind.

Petersen het klem gelê op die “juiste houding” (of instelling) van die onderwyser: om op 'n eenvoudige, ongekunstelde wyse, sonder pretensie, bloot teenwoordig te wees. Die enigste pretensie wat 'n onderwyser mag en moet hê, is om deur sy daaglikse handeling aan die kinders voor te leef dat die mens van ander mense afhanklik is. Volgens Petersen is mense op mekaar aangewese, nie om mekaar te dwing of met geweld te oorheers nie, maar om diensbaar aan mekaar te wees. Die onderwyser moet die juiste leiding aan die kind gee deur 'n persoon te wees wat uit en deur die drie lewenswerklikhede (God, natuur en mensewêreld) leef, dink en werk; iemand wat diensbaar is en dit voorleef.

Pedagogiese begeleiding van kinders beteken vir Petersen om vertroue in hulle te stel en optimisties te wees oor hul moontlikhede. Die onderwyser behoort onbevange die unieke aard en moontlikhede van kinders te leer ken en ruim voorsiening vir wordingsmomente te maak.

Die verdienstelikheid van die Jenaplan lê onder meer in die beklemtoning van:

- die vrye ontplooiing van die kind se aangebore vermoëns deur spel in voortdurende wisselwerking met ander kinders;
- die gestaltegewing van 'n nuwe samelewing wat op diensbaarheid gebaseer is en die ontwikkeling van 'n sterk gesins- en volksbewussyn;
- die samewerking tussen huis en skool en ouerbetrokkenheid by die onderwys van hul kinders; en
- die ontwikkeling van 'n ondersoekende houding by die kind en die opbouing van sy gemoedslewe deur spel, gesprekke, arbeid en feesvierings.

6.4.2 John Dewey (1859-1952) en die werkskool (skool van die lewe)

Dewey, 'n Amerikaanse wysgeer, was een van die leidende figure op die gebied van die nuwe opvoedkundige denke. Hy het sy opvoedingsfilosofie in *My pedagogic creed* wat in 1897 verskyn het, saamgevat. Ander werke wat Dewey se opvoedkundige beskouings verwoord, is *The School and Society*

(1899), *How we think* (1910), *Interest and Effort in Education* (1913), *School of tomorrow* (1915) en *Democracy and Education* (1916).

As evolusionis en *pragmatis* (die pragmatisme is die leer wat 'n ding uitsluitlik volgens sy praktiese waarde beoordeel, wat as enigste norm stel "of dit werk) wil hy geen metafisisiese en godsdienstige opvattinge in die wysbegeerte hê nie, maar hy glo alleen aan empiriese, eksperimentele metodes vir die oplossing van maatskaplike en opvoedingsvraagstukke. Hy beskou die lewe en die opvoeding as 'n immer voortgaande proses ter vervolmaking; die mens se ingebore aard, instinkte, neigings en gevoelens moet dus voortdurend in die regte rigting *gelei* en *gewysig* word.

Hierdie leiding en wysiging (opvoeding en onderwys) is die taak van die skool, wat Dewey as die vernaamste redmiddel vir die euwels van die samelewing beskou. Vir hom is die skool nie 'n voorbereiding vir die lewe nie, maar die lewe self: "the school must represent life — life as real and vital to the child as that which he carries on in the home, in the neighborhood, or on the playground" (Dewey, 1897:Art. II). Die skool moet dus 'n "werkskool" wees en nie 'n "luisterskool" nie. Die vernaamste funksies van die skool is om kinders te leer om verantwoordelik te wees, om sosiale insig en inisiatief by hulle aan te kweek, en om hulle oefening te verskaf in maatskaplike samewerking. Die opvoeding behels dus nie slegs leer as sodanig nie, maar ook speel, konstruksie, die gebruik van gereedskap, aanraking met die natuur, uiting van aktiwiteit; en die skool moet 'n plek wees waar kinders *aktief werk* in plaas van passief luister, waar hulle die werklike lewe deur die lewe self leer ken, en waar hulle deur middel van vereenvoudigde ervarings, vrye spel en objekte uit die werklike alledaagse lewe kennis maak met maatskaplike instellings en nywerheidsprosesse wat die werklike dryfvere tot leer verskaf. Met ander woorde, die werkskool bevorder onder meer die kind se onbelemmerde inisiatief, sy selfstandige ondersoek, sy omgang met ander, sy wilskrag, sy heldere oordeelsvermoë en sy fyngewoetheid.

Hy beweer dat nie die aanbieding en toepassing van leerstof nie, maar die instinkmatige, impulsiewe gesindhede en aktiwiteite van die kind die grondslag van alle opvoeding vorm. Die aard, belangstelling en ervarings van die kind (binne die konteks van die kennis en verwagtinge van die samelewing) is die begin van Dewey se kurrikulum. Om die onderwys en opvoeding te laat rekening hou met die natuurlike belangstellings van die kind, is dit volgens Dewey nodig om kennis te dra van die kind se aangebore neigings (instinkte). Hy het vier groepe kinderlike neigings onderskei, naamlik: die *maatskaplike instink* (wat duidelik blyk uit die kind se omgang met ander, uit gesprekke en handelinge); die *vorm- of bouinstink* (aanvanklik is die kind se handelinge gerig op beweging, gebare en spel wat langsaamhande bepaalde vorme aanneem), die *ondersoekingsdrif* of *ontdekkingsinstink* wat uit die vorige twee neigings ontwikkel (d.w.s., die kind doen iets en neem belangstellend waar wat die gevolg van sy handeling is) en die *kunsinstink* of die neiging tot *kreatiwiteit* en *selfuitdrukking* (d.w.s. die kind wil iets skep of homself uitdruk deur die gebruik van die woord, deur te skryf of te teken). Ook

hierdie instink ontwikkel uit die voorafgaande neigings. Uit hierdie opvattinge van Dewey blyk sy besef vir die waarde van insig in die kinderaard vir suksesvolle opvoeding en onderwys, asook sy respek vir die individualiteit en die toenemende vryheid van die kind. Daarom moet die kind toegelaat word om vrye teuels aan sy verbeelding te gee om sodoende tot kreatiewe uitdrukking te kom.

Dewey het opvoeding beskou as 'n voortdurende rekonstruksie van ervarings daarom benodig die kind, volgens hom, "appropriate stimuli for instincts and impulses, which it is desired to employ in the gaining of new experiences" (Dewey 1956:18-19).

Die deugde van die skool moet wees: leer deur doen, die gebruik van al die kind se sinne, van sy energie, oorspronklikheid, artistieke uitdrukking en inisiatief (i.p.v. gehoorsaamheid, volgsaamheid en passiewe onderwerping). Die skool moet dus in die nouste verband staan met die kind se huis en omgewing, dit moet 'n werklike weergawe van tipiese maatskaplike toestande wees, 'n gemeenskap in die klein, 'n groot gesin wat gerig is op die toekoms en die wording van die kind as 'n organiese geheel, dit wil sê in sy totale menswees.

Dewey verdeel die laerskooljare in drie tydperke:

● *Die speeltydperk of voor primêre fase van vier tot agt jaar*

Die speelperiode word gekenmerk deur regstreekse maatskaplike en persoonlike verhoudinge waarin die speelervarings van die kleintjie op effektiewe sosiale gedrag gerig behoort te word. Die kind se huislike lewe en aktiwiteite vorm die middelpunt van sy vrye en spelende dink en doen; daarna gaan hy oor tot werksaamhede van meer sosiale aard wat op die huishouding berus. In hierdie fase het Dewey getal, musiek, teken, houtwerk, koskook, naaldwerk en tuinwerk beklemtoon. Met lees-, skryf- en stelselmatige aardrykskunde-onderwys word slegs in die laaste jaar 'n begin gemaak. Dewey het intellektuele vorming tot die latere skoollewe uitgestel.

● *Die tydperk van spontane belangstelling van agt tot twaalf jaar*

In hierdie "tegniese" jare word daar van die kind vereis om deur selfaktiwiteit en selfstandige denke dinge vir homself te ontdek. Die geskiedenis as sodanig, met die eie provinsie of land as uitgangspunt, vervang nou die vroeëre algemene behandeling van werksaamhede en hulle ontwikkeling, en veral die menslike en maatskaplike kant daarvan word beklemtoon. Die selfde beginsel word ook met aardrykskunde en natuurwetenskap gevolg.

● *Die tydperk van reflektiewe (nadenkende) aandag van twaalf jaar en ouer*

Die kind is nou verstandelik ver genoeg gevorder om in sekere studies en

kunste met tegniese en intellektuele oogmerke te spesialiseer en om self vraagstukke op te diep en op te los.

Dit blyk dus dat die *handelende* kind (die kind wat wil weet en doen en dink) in die sentrum van Dewey se opvoedkundige opvattinge gestaan het. Ongelukkig het Dewey weinig plek ingeruim vir die kind as *luisterende* en *antwoordende* (verantwoordelike) wese.

Dewey se besondere bydrae tot die teorie en praktyk van kleinkinderopvoeding was soos volg:

- Sy nuwe metodes verskaf waardevolle geleenthede vir die ontwikkeling van die individualiteit van die kind. Die sterk beklemtoonde selfwerksaamheidsbeginsel is opvoedkundig uiters gewens.
- Dewey eis ten regte dat die onderwys van die kind se belangstelling moet uitgaan. Hy verwerp die intellektualisme en oordrewe geheuewerk van die gewone skool en stel in die plek daarvan samewerking tussen leerlinge en die veelsydige ontwikkeling van die kind.
- Hy verwag dat die kind deur middel van die lewe self in die wêreld van volwassenheid ingelei moet word, en hy toon ook hierin dat sy idees sielkundig gefundeer is.
- Dewey se gedagtes het gelei tot 'n reorganisasie van die onderwys en 'n uitbreiding van onderwysfasiliteite na alle kinders, afgesien van hul liggaamlike en geestelike vermoëns.
- Dewey het rigting gegee aan die implementering van 'n samehangende kurrikulum, werk- en selfgerigte aktiwiteite in die onderwys, aan die beklemtoning van wetenskaplikheid in die opvoedingsdenke en -praktyk, en aan 'n veranderde opvatting van die kind. Op sy beurt het hierdie veranderinge gelei tot die voorsiening, reorganisasie en uitbreiding van onderwysgeriewe vir die voorskoolse kind.
- Dewey het grootliks daartoe bygedra dat die kind vandag beskou word as iemand wat slegs in interrelasie met ander werklik mens kan word.

6.4.3 Maria Montessori (1870 – 1952) en die Casa dei Bambini (kleuterhuis)

● Inleidend

Maria Montessori was in alle opsigte 'n merkwaardige mens. Sy was intellektueel buitengewoon talentvol, met dryfkrag besiel en geseënd met die vermoë om 'n situasie haarfyn en korrek op te som. Daarby het sy geen oomblik gehuiwer om volgens haar eerlike oortuigings te handel nie. Soos later sal blyk, het bogenoemde eienskappe daartoe bygedra dat Montessori dikwels selfstandigde, soms selfs radikale — dog altyd verantwoordelike en weldeur-

dagte — beslissings kon neem wat ook haar persoonlike lewe diepgaande beïnvloed het.

Nadat Montessori in 1896 as geneesheer aan die Universiteit van Rome gepromoveer het, het sy assistente by 'n *kliniek* vir agterlike en swaksinnige kinders geword. Haar werksaamhede hier het daartoe gelei dat sy 'n intensiewe studie van vakliteratuur oor die onderwys van die misdeelde kind begin maak het. Sodoende het sy in aanraking met die werke van twee Franse outeurs, Itard (1775 – 1838), en Séguin (1812 – 1880) gekom, wat 'n groot invloed op haar lewe uitgeoefen het. *Itard* het geskryf oor die onderrig van doofstom kinders; hy het veral daarop gewys hoe belangrik dit is dat die onderwyser sy leerlinge deur *noukeurige waarneming* moet leer ken om sodoende die regte opvoedingshulp te kan verskaf. *Séguin*, 'n geneesheer, het op Itard se idees voortgebou; bowendien het hy allerlei leermiddels ontwerp wat by die onderrig van gestremde kinders gebruik kon word.

Deur die invloed van Montessori is daar in 1898 met 'n skool vir swaksinnige kinders in Rome begin. Dit was 'n belangrike gebeurtenis in haar lewe. Twee jaar lank het sy as hoof van die skool nie alleen onderwyseresse vir hierdie spesiale leerlinge opgelei nie, maar het sy self ook aan die kinders onderwys gegee. Dit het haar in staat gestel om die teorie van Itard en die leermiddels van Séguin aan die praktyk te toets en om terselfdertyd haar eie leermiddels vir die aanleer van lees en skryf uit te dink en te beproef.

Ten spyte van die feit dat Darwin se evolusieteorie — wat op daardie stadium baie gewild in die Westerse wêreld was — onder andere van die veronderstelling uitgaan dat elke mens se intelligensie 'n vasstaande en onveranderlike gegewene is (dit is natuurlik vandag nog die basiese veronderstelling wat baie voorstanders van die intelligensiemetingsbeweging nie kan of wil laat vaar nie), het Maria Montessori haar nóg deur hierdie gewilde leerstelling nóg deur die invloedryke aanhangers en verkondigers daarvan laat afskrik.

Soos Itard en Séguin was sy van mening dat verstandelike vertraagdheid 'n gebrek was wat met die regte opvoedingshulp reggestel kon word. Dat haar oordeel suiwer was, word bewys deur die sukses wat sy met haar onderrig behaal het: haar agterlike leerlinge kon uiteindelik net so goed lees en skryf as gewone, normale kinders!

Terwyl almal in ekstase oor haar eie sowel as haar skool se prestasies was, skryf sy — die onvermoeide soeker na en voorstander van die kind se geluk en vordering — die volgende:

While everyone was admiring the progress of my idiots, I was searching for the reasons which could keep the happy, healthy children of the common schools on so low a plane that they could be equalled . . . by my unfortunate pupils.
(Cole 1950:564)

Haar gevolgtrekking was dat die kinders in gewone skole eintlik in hul grootwording gestrem, eerder as gehelp word. Hierdie leemte wou sy graag regstel en daarom bedank sy haar werk in 1900 om universiteitskursusse in sielkun-

de en antropologie te volg. (*Opvoedkunde* is destyds natuurlik nog nie as 'n *selfstandige studierigting* aan universiteite aangebied nie, maar as 'n onderafdeling van een of meer van die volgende vakrigtings: sielkunde, etiek, antropologie en wysbegeerte.) Sy was op soek na 'n wetenskaplike basis vir 'n opvoedingstelsel wat sy wou ontwerp.

● Mens- en kindbeeld

Montessori se besluit om juis sielkunde en antropologie te gaan bestudeer, is insiggewend. Dit dui sekerlik daarop dat sy meer wou weet aangaande die wese van die mens (kind) wat opgevoed en onderrig moet word. Weer eens was Montessori se oordeel korrek: voordat 'n gefundeerde opvoedingstelsel ontwerp kan word, is dit werklik nodig om presies te weet wat die kenmerkende eienskappe van sowel die kind as die volwassene is, en wel omdat daar in die opvoeding steeds met hierdie eienskappe rekening gehou moet word. Dus: om die opvoedingstelsel wat Montessori uiteindelik ontwerp het behoorlik te kan verstaan, is dit noodsaaklik om te weet tot watter sieninge sy uiteindelik oor die mens (d.w.s. die kindmens en die volwasse mens) gekom het.

Sonder om die korrektheid en geldigheid van haar beskouinge in besonderhede te bespreek en onnodig daaroor uit te wy, is dit miskien die beste om Montessori self aan die woord te stel. Oor die mens as volwassene het sy haarself soos volg uitgelaat:

Man is that superior being who is endowed with intelligence and is destined to do a great task on earth. He must transform it, conquer it, utilize it, and construct a new world of marvels that surpasses and overrules the wonders of nature. It is man who creates civilization. This work is unlimited, and it is the aim of his physical limbs. From his first appearance on earth, man has been a worker. (Montessori 1974:97-98)

Oor die mens as kind, as opvoedeling, het Montessori die volgende gesê:

... the child should begin by absorbing the environment and accomplish his development by means of work, of gradual experiences in his surroundings. He nourishes and develops his human qualities first by this unconscious absorption and then by his activities directed to outward things. He constructs himself; he forms his characteristics by nourishing his spirit. (*Ibid.*)

'n Ander interessante siening van haar hoort eintlik by hierdie tipering:

Now, child life is not an abstraction, it is the *life of individual children*. There exists only one real biological manifestation: the *living individual*; and toward single individuals, one by one observed, education must direct itself.

(Montessori 1967:104)

Dan gaan Montessori voort deur daarop te wys dat die geestesgebrek wat selfs by normale kinders (en in gewone skole) waarneembaar is en hul grootwording belemmer, veroorsaak word deur “verstandelike ondervoeding” (“mental malnutrition”) en die afwesigheid van spontane, intelligente besigwees en aktiwiteit.

Montessori was vas oortuig dat die kind ’n eie lewe, anders as dié van volwassenes, het en dat dit as sodanig gerespekteer moet word. Sy het geglo dat ’n groot deel van die verantwoordelikheid vir die remming van die opvoeding van die klein kind toegeskryf kan word aan volwassenes wat hul idees, wense en drome op kinders afdwing en derhalwe daarin faal om ’n skeidslyn tussen die kinderlewe en hul eie lewe te trek. Op dié wyse word die kind se unieke persoonlikheidsontplooiing gerem.

Die afleiding kan dus nou reeds gemaak word dat die kind in Montessori se opvoedingstelsel as kind gerespekteer sou word, voor verstandelike uitdagings geplaas sou word en dat plek vir skeppende aktiwiteite ingeruim sou word.

● Die “Casa dei Bambini”

In 1906 het Montessori die aanbod gekry om in ’n arbeidsbuurt van Rome ’n skool volgens haar opvattinge in te rig, waar *normale* kinders van 3 tot 7 jaar ’n hele dag moes verwy. Terwyl so ’n inrigting vandag ’n *bewaarskool* of *kleuterskool* genoem sal word, het sy die benaming *kleuterhuis* (*Casa dei Bambini*) verkies. In ’n inwydingstoespraak tydens die opening van so ’n klein-kinderskool het sy die kleuterhuis beskryf as “not simply a place where the children are kept, not just an *asylum*, but a true school for their education, and its methods are inspired by the rational principles of scientific pedagogy. The physical development of the children is followed, each child being studied from the anthropological standpoint” (*Inaugural Address* aangehaal in Montessori 1912).

Die kleuterhuis was (afgesien van miskien die naam) nie ’n heeltemal nuwe instelling nie. Ons weet byvoorbeeld dat die idee van meer formele onderrig aan die voorskoolse kind reeds by Plato en Aristoteles aanwesig was. Comenius was egter die eerste geleerde wat in die 17de eeu in sy *Die skool van die kleinkinderjare* klinkklare leiding en ’n duidelike beskrywing van die onderrig van die kleuter tot en met sy sesde lewensjaar gegee het. Robert Owen het insgelyks baanbrekerswerk verrig toe hy in 1816 die stigting van die eerste bewaar- en kleinkinderskool in Engeland geïnisieer het. Fröbel verdien egter die eer vir die daarstelling van ’n hegte sielkundig-wysgerige grondslag met betrekking tot kleinkinderonderwys.

Van al bogenoemde persone (asook van andere) het Montessori ongetwyfel veel geleer, maar sy het ook in baie opsigte van hulle verskil. Trouens, ’n bestudering van die beginsels waarop haar stelsel van kleinkinderonderwys gebaseer was, asook die toepassing van haar idees in die praktyk, dui

ontseeglik op 'n nuwe en vir daardie tyd 'n baie individuele en oorspronklike benadering.

● **Beginnels waarop Montessori haar stelsel van kleinkinderonderwys en -opvoeding gebaseer het**

Uitgaande van haar menssiening, het Montessori haar onderwys- en opvoedingsstelsel op drie hoofbeginsels gegrondves:

(1) Eerstens het sy geglo dat elke kind oor die vermoë tot *selfopvoeding* beskik en dat dit daarom sy *plig* is om op grond van hierdie vermoë self sy potensiale te ontwikkel. Die opvoedingsmilieu behoort sodanig voorberei te wees dat die kind homself deur deelname opvoed. Aangesien die kind volgens Montessori "an absorbent mind" ('n absorberende verstand) het waardeer hy kennis direk in sy psigiese lewe deur middel van sy sintuie absorbeer (onbewustelik tot op driejarige ouderdom en daarna bewustelik) is dit noodsaaklik dat die opvoedingsruimte waarin die kind leef en werk hierdie "absorberingsgebeure" op 'n sistematiese wyse (d.m.v. didaktiese materiaal) sal stimuleer. Hierdie materiaal is só ontwerp dat die kind homself algaande verbeter en dus op so 'n wyse self opvoed.

Selfopvoeding en die absorberingsgebeure hou egter verband met die verskillende *gevoelige periodes* (vandag bekend as ontwikkelingsfases of wordingsgestaltes) wat Montessori in die kinderlewe onderskei. Volgens Montessori verwys 'n sensitiewe periode na "a special sensibility which a creature acquires in its infantile state, while it is still in a process of evolution. It is a transient disposition and limited to the acquisition of a particular trait. Once this trait or characteristic has been acquired, the special sensibility disappears . . . this [childhood] passes from conquest to conquest in a constant rhythm that constitutes its joy and happiness" (Montessori 1966:49).

Tydens hierdie periodes is sekere aangebore kragte en vermoëns gereed om tot ontplooiing te kom (d.w.s. wanneer die kind meer ontvanklik vir sekere gedragspatrone is). Elke periode verteenwoordig ook die gunstigste tydstip vir die aanleer van sekere kennis of die inoefening van sekere vaardighede. Wanneer die kind gereed is om iets te leer, wanneer hy 'n spontane begeerte (gevoelige periode) openbaar om 'n bepaalde kennisgebied te verower, moet geskikte leermiddels (gegradeerde opvoedingsapparate) aan hom voorsien word, sodat hy ooreenkomstig sy besondere verwagting kan besig wees sonder enige inmenging of direkte leiding van 'n volwassene. Dit lê dus die verpligting op die opvoeder om elke kind noukeurig te bestudeer, om op die regte tydstip die regte materiaal te kan verskaf wat nodig is vir die ontplooiing van sy besondere kragte en vermoëns. Montessori het dan ook getrag om in die *Casa dei Bambini* 'n omgewing te skep waar geskikte materiaal steeds voor hande is as so 'n gevoelige periode sigself manifesteer. Omdat daar nooit vooruit gesê kan word wanneer 'n gevoelige periode vir die inoefening van

een of ander funksie by 'n bepaalde individu sal intree nie, moet die kind heeltemal vry wees in sy keuse van leermateriaal:

She therefore encouraged pupils to work at their own rate, to concentrate upon what interested them, and to use school materials in whatever way would serve to develop their latent abilities and to solve their current problems.

(Cole 1950:566)

Soos uit die voorafgaande bespreking blyk, was Montessori se opvatting dat opvoeding en onderwys altyd *individueel* van aard is, en met vryheid gepaard moet gaan, onafskeidelik gekoppel aan haar beginsel van *selfopvoeding*.

Geen kind kan tot volle wasdom gedy (homself opvoed) en dus sy plig tot selfverwesenliking nakom indien die skoolwerk vir hom geen uitdaging inhou (of vir hom te moeilik) is nie. Inteendeel, skoolwerk wat nie met die vermoë van die kind rekening hou nie, kan onberekembare skade tot gevolg hê. (Alhoewel die beginsel dat skoolwerk met die vermoëns van die kind moet rekening hou, reeds in die tyd van Montessori geen nuwe beginsel was nie, het geen onderwyser dit voorheen so nadruklik beklemtoon nie).

(2) 'n Tweede beginsel, eintlik 'n uitbreiding van die eerste, was Montessori se klem op *vryheid* as noodsaaklike voorwaarde vir (self-) onderrig. Sy verkondig *vryheid* vir sowel die direkte (onderwyseres) as die leerling. Sy bevestig dat:

(a) 'n *direktrise* net deur vryheid —

- (i) die leerlinge wetenskaplik kan waarneem;
- (ii) 'n kind kan help (deur byvoorbeeld die regte didaktiese materiaal te voorsien) om te bereik wat hy aangepak het; en
- (iii) die begrippe van goed en kwaad kan voorhou.

(b) 'n *kind* net deur vryheid —

- (i) sy eie aktiwiteite kan kies;
- (ii) in die klaskamer kan rondbeweeg; en
- (iii) sy sosiale verhoudinge kan uitwerk.

('n Kind hou gewoonlik nie van die inmenging van 'n volwassene in hierdie verband nie).

Montessori het dit beklemtoon dat, indien die opvoedingsgebeure doeltreffend wil wees ten opsigte van die volle ontplooiing van die kinderaard, dit van die grootste belang is dat die beginsel van vryheid in die opvoedingssituasie teenwoordig is. "Opvoeding in vryheid tot vryheid" was 'n bekende slagspreuk van die Montessoriskool. Montessori het egter terselfdertyd ge-

waarsku dat "(t)he liberty of the child . . . should have as its *limit* the collective interest; as its *form*, what we universally consider good breeding. We must therefore check in the child whatever offends or annoys others, or whatever tends towards rough or ill-bred acts. But all the rest, every manifestation having a useful scope, whatever it be, and under whatever form it expresses itself, must not only be permitted, but must be *observed* by the teacher" (Montessori 1967:87 en 93).

Klaskamerdisipline is ook noodsaaklik in die opvoeding van die kind. Die eksterne orde van die skoolomgewing sal geleidelik deur die kind verinnerlik word, so beweer Montessori. Sodra dié fase bereik is, word voorsien dat die kind se gedrag te alle tye ordelik sal wees. Dit was inderdaad 'n bydrae tot beskaafde gemeenskapsgedrag waarop Montessori besonder trots was. Sy het die normale skoolstelsel in dié opsig openlik gekritiseer toe sy daarop gewys het dat sosiale verkeer in hierdie skole slegs tydens pouses moontlik was, terwyl haar skole binne en buite die klaskamer op 'n gemeenskapsbasis gefunksioneer het.

Om die element van die gemeenskapslewe en van die werklikheid te versterk, het Montessori aanbeveel dat 'n tuin of, soos sy dit dikwels genoem het, 'n opelugruimte, by die klaskamer gevoeg word. Hoewel die idee nie nuut was nie, was daar egter 'n uniekheid in die aanwending daarvan. Die rasionaal vir hierdie verband tussen klaskamer en tuin was dat die kinders in staat gestel moes word om gedurende die skooldag vry te voel om te kom en gaan soos hulle wil.

(3) Verskerping, oefening en verfyning van die sintuie kan as die derde grondbeginsel van Montessori se stelsel van kleinkinderonderwys beskou word. Montessori was van mening dat sintuiglike onderskeidingsvermoë nie slegs aan die algemeen-intellektuele vorming van die kind ten grondslag lê nie, maar dat dit ook 'n noodsaaklike voorvereiste vir die uiteindelijke bemeestering van lees, skryf en reken is. Daarom het sy ses-en-twintig verskillende leermiddels (of gegradeerde opvoedingsapparate) ontwerp wat daarop bereken was om al die sintuie van die kind (te wete die tas-, smaak-, reuk-, hoor- en gesig-sintuig) in gelyke mate te oefen. Een sintuig is nooit ten koste van 'n ander een afgeskeep of oorontwikkel nie.

● **Toepassing van die Montessori-stelsel in die praktyk**

Montessori het haar stelsel ontwerp met die oog op die liggaamlike, sedelike en verstandelike grootwording van die kind en natuurlik met inagneming van die voorafgaande drie beginsels. Om haar doelstelling (liggaamlike, sedelike en verstandelike grootwording) te bereik, het sy drie verskillende reekse oefeninge bedink:

- (1) oefeninge vir die ontwikkeling van die spierstelsels;
- (2) oefeninge vir die ontwikkeling van die sintuie; en
- (3) oefeninge vir die ontwikkeling van taalkennis.

Wanneer die kinders op driejarige ouderdom tot die “kleuterhuis” toegelaat is, is aanvanklik baie aandag aan *liggaamlike selfstandigwording* (spierstelsels) gegee. Die kleingood moes byvoorbeeld vee, poleer, ander huishoudelike tadies verrig, asook aan- en uittrek.

Soos reeds vermeld het Montessori vir die oefening van *sintuiglike onderskeidingsvermoë* verskillende leermiddels of opvoedingsapparate ontwerp wat die een na die ander aangewend is en wat die kleinspan gehelp het om tussen kleure, grootte, geluide, smake, ens. te onderskei. Uitgaande van die drie beginsels waarop haar stelsel gebaseer was, kon elke leerling self uit die beskikbare leermateriaal in die klaskamer dié kies waarmee hy op 'n bepaalde stadium wou en kon werk en hy kon homself op enige geskikte plek daarmee besig hou. Hoewel daar geen groeponderrig was nie, het die kinders soms aan groepspele deelgeneem en ook spontaan saamgewerk. 'n Leidster (of direkteur) was altyd teenwoordig. Haar funksie was om toesig te hou, waar te neem en te help waar nodig. Elke kind wat hulp nodig gehad het, is bygestaan en op 'n beter alternatief gewys wanneer hy probleme ondervind het. Mislukking is bloot beskou as 'n teken dat 'n kind nog nie vir die besigwees met 'n bepaalde leermiddel gereed is nie en derhalwe het die leidster iets anders voorgestel wat hy wel kon doen. Alhoewel die kind op grond van die vryheidsbeginsel kon kies waarmee hy besig wou wees, is die beginsel dat selfopvoeding slegs kon slaag indien sy bedrywigheid (“skoolwerk”) in ooreenstemming met sy vermoëns (gevoelige periode) op 'n bepaalde tydstip is, nooit uit die oog verloor en ter wille van die kind se keusevryheid opgeoffer nie. Hieroor maak Frost die volgende baie insiggewende bewering:

Montessori's materials were designed so that when used in the proper sequence they gradually lead children, over a period of several years, into an understanding of abstract ideas with a minimum of adult explanation and interference. After the teacher had introduced them to the child one by one, she can retire into the background while he teaches himself. (Frost 1968:73)

Die derde reeks oefeninge, wat die verwerwing van taalkennis beoog het, is nooit van die kind se ander bedrywigheede geskei nie. Wanneer hy byvoorbeeld met leermateriaal vir die oefening van die sintuie besig was, het die leidster eenvoudig gesê: “Dit is rooi”, of “dit is 'n sirkel”, sodat die kind naas die begrippe ook die juiste woorde kon leer ken.

Hoewel dit aanvanklik nie Montessori se idee was om lees, skryf en reken aan kleintjies te onderrig nie, het sy haar siening mettertyd gewysig. Dit was omdat sy gevind het dat baie kinders spontaan probeer het om hierdie vaardighede vir hulself aan te leer. Derhalwe het sy verdere oefeninge gekonstrueer wat 'n geleidelike oorgang van suiwer sintuiglike onderrig na “skoolvakke” moontlik gemaak het. Kinders het die *skryfskuns* aangeleer deur eers die letters te betas en na te trek. So het hulle feitlik ongemerk die letters leer ken en skielik besef dat hulle kan skryf. Daarna het *lees* gevolg wanneer hulle eers enkele klankbeelde gekombineer en uiteindelik woorde gevorm het.

Die *telkuns* is bemeester deur middel van herhaaldelike hantering van genommerde stokkies van verskillende lengtes en kleure. Op vyf- en ses-jarige leeftyd kon die kinders dan skryf, lees en reken.

Die sukses wat Montessori met haar kleuters behaal het, was so oorweldigend dat sy in 1911 begin het met die onderrig van ouer normale kinders. Vir hierdie laerskoolkinders het sy nuwe apparaat ontwerp wat hulle in staat gestel het om self rekene, meetkunde, grammatika en ook ander vakke aan te leer.

● Funksie van die onderwyser

Die toepassing van Montessori se beginsel van kindgesentreerde opvoeding het 'n groot verantwoordelikheid op die skouers van die onderwyser geplaas. Vir Montessori moet die onderwyser wees “as one inspired by a deep *worship of life*, and must, through his reverence, respect while he observes with human interest, the *development* of the child life” (Montessori 1969:68).

Die onderwyser, as oënskynlike passiewe waarnemer van die kind se gedrag en psigiese uitinge en die pedagogiese situasie, was inderwaarheid die “gretige wetenskaplike” rigtinggewer (“directress”) aan die spontane aktiwiteite van die kind met die oog op die natuurlike ontplooiing van al sy dimensies: “It is necessary for the teacher to *guide* the child without letting him feel her presence too much, so that she may be always ready to supply the desired help, but may never be the obstacle between the child and his experience” (Montessori 1965:131).

● Montessori se klaskamer

Montessori was daarvan oortuig dat 'n kind op sy beste in 'n voorbereide omgewing leer. Hierdie voorbereide omgewing kan enige ruimte beslaan — klaskamer, kamer in die huis, “nursery” (kinderkamer) of speelgrond. Die doel van so 'n voorbereide omgewing is om die kind onafhanklik van die volwassene te maak. Dis 'n plek waar die kind dinge vir *homself* kan doen, met ander woorde waar hy *homself kan opvoed*.

Montessori was die voorloper van die “open classroom”-beweging. Dié skool en klaskameropset het radikaal van die tradisionele bedeling van destyds verskil, sodat gesonde, vrye beweging van die kinders moontlik was. Die ameublement (stoeltjies en tafeltjies) was lig en verskuifbaar en kon na willekeur rondbeweeg word. Elke kind is gereeld geweeg, gemeet en medies ondersoek en die gegewens op 'n grafiek aangeteken.

Die orde van die klaskamer is deur Montessori beskou as noodsaaklik, omdat dit op sigself 'n eksternalisering is, van orde wat, wanneer dit eers 'n onafskeidbare deel van die kind se omgewing geword het, hom sal help om dissipline te internaliseer. Sy het gehoop dat sy 'n kind-omgewingsverhouding kon skep wat gegrond is op vertroue en die vermoë om in interaksie te tree.

● Die sosialisering van die kind

Montessori het kompetisie wat kunsmatig deur byvoorbeeld beloning en straf daargestel word, verwerp. Sy het met hierdie benadering van haar probeer om die gewone sosiale probleme wat onder kinders ontstaan as gevolg van hulle kompetisiegees, tot die minimum te beperk. Sy was daarvan oortuig dat dit 'n bydrae lewer tot 'n gesonde sosialisering van die kind. Sy het die gewone skole waar kinders net gedurende pouses of uitstappies 'n sosiale lewe opbou, gekritiseer, terwyl in haar skole, soos sy dit stel, "ours (the children) live always in an active community".

● Samevattende opmerkings

Montessori se stelsel vir *kleinkinderonderwys* was ongetwyfeld nie sonder gebreke en tekortkominge nie. Maria Montessori het 'n beskouing van onderwys en onderrig gehad wat heeltemal te beperk was. Sy het die kinders byna uitsluitlik beperk tot die ontwikkeling van die sintuie en die intellek. Die swakste punte in haar voorgestelde opvoeding is:

- (1) dat dit te intellektueel georiënteer is;
- (2) dat die kind se verbeelding nie genoegsaam gestimuleer word nie; en
- (3) dat daar nie voorsiening gemaak word vir vrye, ongestruktureerde spel nie.

Die gevaar van haar stelsel is dan ook daarin geleë dat baie onkritiese ouers en onderwyseresse só beïndruk word deur hierdie feit dat hulle haar idees *klakkeloos* wil navolg net om dieselfde resultate te lewer. Hieroor het Frost die volgende gesê: "Of additional concern is the apparent tendency of 'pushy' parents to impose learning on children" (Frost 1968:70).

Ten spyte van bogenoemde gebreke, sal dit 'n groot fout wees om Montessori se stelsel sonder meer in sy geheel te veroordeel en te verwerp. Sy het immers 'n baie betekenisvolle, waardevolle en selfs invloedryke *bydrae* tot kleinkinderonderwys gelewer. Van ontsaglike waarde is haar beklemtoning van die feit dat die kind wil leer, kán leer en moet leer deur *self* iets te doen; 'n probleem wat hy as uitdaging beleef self aan te pak en op te los, al moet die volwassene soms 'n mate van hulp verleen. Daarom het sy dit so sterk beklemtoon dat die geleentheid vir elke individuele kind geskep behoort te word om ooreenkomstig sy begeertes en vermoëns op 'n bepaalde leeftydswaai (gevoelige periode) besig te wees om 'n uitdaging — of dit nou 'n blote liggaamlike aktiwiteit of meer formele (intellektuele) leerstof is — die hoof te bied. Sy het dus gesorg dat die kinders in 'n werksbuurt van Rome 'n veilige ruimte gebied word waar hulle ongestoord met skeppende bedrywighede — al was dit streng gekontroleerde bedrywighede — kon besig wees.

6.4.4 Ovide Decroly (1871-1932) en die leer-deur-die-lewe-model

Die Decroly-model wat deur die Vlaamse medikus (neuroloog) en pedagoog, professor Ovide Decroly, ontwerp is, is 'n ander voorbeeld van die leer-deur-die-lewe-uitgangspunt. Die beginsel waarop hierdie model berus, is dié van die lewe in 'n natuurlike, huislike lewensmilieu met geskikte uitdagings om die kind te laat gedy deur selfstandige aktiwiteit, ondersoek en eksperimenteerwerk. Decroly het hierdie model in 1901 in 'n skool vir sub-normale kinders aangewend, maar in 1907 ook op normale kinders in die pasgestigte privaatskool, *École l'Ermitage*, toegepas. Hierdie skool is in 1926 na Ukkel oorgeplaas waar dit vandag nog Decroly se teorie in die praktyk toepas.

Decroly se uitgangspunt is eweneens die belangstelling van die kind, die totaliteitsbegrip van opvoeding en die werklike lewe. Derhalwe is die leer-gang baie plooibaar. Die eerste ure van die dag word gewoonlik gewy aan die tegniese aspekte van taalonderwys en rekenkunde, en daarna volg verskillende werksaamhede van waarneming, vergelyking en assosiasie, kuns, handwerk, musiek, ens. In die namiddag word die tyd gewoonlik gewy aan individuele werk, handarbeid en vreemde tale.

Die model is gegrond op twee belangrike onderwysbeginsels:

- *Globalisme of die Gestalt- of geheelbeginsel:*

Proefnemings, ondersoeke en waarneming het Decroly oortuig dat 'n kind 'n ding as 'n geheel (globaal) in plaas van stuksgewyse raaksien, dat die totale indruk van primêre en die waarneming van afsonderlike dele van sekondêre belang is. Dit het hom sy ideo-visuele lees- en skryfmetode (die globale metode) laat ontwerp, waarvolgens die betekenis (ideo-) en die beeld (visuele-) van die geheel saam opgeneem word.

- *Die sogenaamde “centres d'intérêt” of belangstellingsfere:*

Die belangstellingsfere (middelpunte van belangstelling) hang ten nouste saam met die omgewing waarin die kind leef en werk, asook met sy lewensgewoontes en sy wordingsfases. Dit berus op die volgende kinderlike strewinge (instinkte en neigings): die instink van selfbehoud, die drang na voedsel en besittings, die neiging tot selfverdediging, tot saamspeel en saamwerk, en tot nabootsing.

Die leergang (leerstof) wat bestaan uit heel dinge uit die werklike lewe moet om die volgende vier dimensies van die kinderlewe gegroepeer word: voedsel, kleding, beskerming en aktiwiteit. Hierdie vier middelpunte van belangstelling word nie deur middel van vakke aangeleer nie, maar deur die volgende vier soorte aktiwiteite waarin die selfaktiwiteit van die kind voorop gestel word:

- (1) *Aanskouing of ervaring van dinge*, dit wil sê waarneming deur werklike dinge uit die kinderlewe en -omgewing te bekyk, te beluister, te ondersoek, te betas en te orden. Dit impliseer herkenning van vorm, byvoorbeeld om iets te weeg, te bevoel, te bereken en ander kwalitatiewe kenmerke vas te stel. Dit is 'n logiese voorbereiding tot rekene-onderwys.
- (2) *Die toepassing en verwerking van hierdie ervarings deur assosiasie* met dit wat elders en/of vroeër waargeneem is. Dit bied byvoorbeeld geleentheid tot verkenning in tyd (die geskiedenis) en in ruimte (die aardrykskunde). Hierdeur word 'n beroep gemaak op die aangebore nuuskierigheid en verbeeldingskrag van die kind.
- (3) *Die uitdrukking van hierdie ervarings* in taal, skryfwerk, tekenwerk, voordrag, spel, ensovoorts. Hierdeur leer die kind vrye uitdrukking gee aan sy emosies en rasonale ervarings deur middel van kreatiewe besig-wees.

Hierdie aktiwiteite word behandel met die oog op die kind se verhouding tot sy eie liggaam, tot diere, plante, minerale, die samelewing en die heelal. Die hele skool bestudeer een onderwerp gedurende die hele jaar, waardeur 'n sterk gevoel van samewerking en eenheid onder die onderwysers en die leerlinge bevorder word. Die bevindinge wat die kinders deur hul eie waarneming en ondersoek opdoen, teken hulle self aan in sogenoemde "boeke van waarneming" of "boeke van die lewe". Geheuewerk en boekgeleerdheid word heeltemal uitgeskakel, aangesien die kinders in werklike aanraking gebring word met alles wat hulle leer. Hulle kry die geleentheid om self waar te neem, te doen, te ondersoek, te ontdek, en te dink. Dit is slegs in die hoër standers dat die leerstof as gehele deur afsonderlike vakke vervang word.

Die onderrigprogram is gebaseer op vyf belangrike pedagogiese beginsels, naamlik:

- (1) Die leerstof hou verband met die spesifieke natuurlike lewenstrewinge van die kind. Dit het tot gevolg dat die kind se spontane en natuurlike belangstelling geprikkel en selfaktiwiteit in die hand gewerk word.
- (2) Die onderrigsituasie bied die kind voldoende geleentheid tot selfstandige kennisverwerwing, sodat sy neiging tot selfwerksaamheid daardeur gestimuleer word.
- (3) Die natuurlike speellus van die kind dien as basis vir sy verstandelike, emosionele en sedelike vorming. Derhalwe word die kind se spontane aktiwiteitsdrang (deur spel) in werking gestel vir die aankweek van gesonde sosiale en lewensgewoontes, sowel as vir die aanleer van waardevolle kennis.
- (4) Die leerstof bied die kind situasies en aktiwiteite waardeur hy selfstandig en konstruktief kan dink en veralgemeen.
- (5) Die natuurlike verbeeldingrykheid van die kindergemoed dien as grondslag vir die ontplooiing van sy individuele uitdrukkingsvermoë en die vorming van sy unieke persoonlikheid.

Deur die aktiewe belangstelling van die kinders is daar min moeilikheid met dissipline. 'n Soort leerlingraad is ingestel wat self die dissipline handhaaf en allerlei werksaamhede verrig, sodat die skool 'n ware selfstandige klein samelewinkie vorm, die pligte en werksaamhede waarvan die aktiwiteitsdrang, inisiatief en selfstandigheid by die kinders ontwikkel. Deur 'n stelsel van oer-verteenwoordiging vir elke klas word daar ook gesorg vir die nodige belangstelling, koördinasie en samewerking tussen die skool en die huis.

Die voordele van dié stelsel is vanselfsprekend.

6.4.5 William H. Kilpatrick (1871 – 1966) en die projekplan

Kilpatrick, 'n eertydse professor in die Opvoedkunde aan die Columbia Universiteit in New York, het saam met ander opvoedkundiges die projekmetode (gegrond op Dewey se beskouing van opvoeding deur middel van werklike ervaring, ontdekking en ondersoek) uitgewerk. Dit is die model van die voorstanders van 'n doelgerigte aktiwiteit (d.w.s., die resultaat van 'n vraagstuk wat moet opgelos word) en die doel van die opvoeding is werklike lewenservaring in 'n natuurlike omgewing en onder die verstandige leiding van die onderwyser (i.p.v. voorbereiding vir die volwasse lewe). Die voorstanders van hierdie model beskou die leergebeure as een van eie belangstelling, ondersoek en ontdekking wat betekenis en rigting daaraan verleen (i.p.v. as die blote assimilasie van klaargerangskikte kennis), en eis dat so 'n probleem wat aangedurf word 'n natuurlike een moet wees en moet aansluit by die werklike behoefte van die lewe; en dat die verskillende skoolvakke gekoördineer, gekorreleer en organies in een gebeure verbind moet word in plaas van geskei te wees soos gewoonlik die geval is.

Die stelsel neem verskillende *forme* aan: werkeenhede, take, probleme, groepwerksaamhede, ens. So is daar enersyds meer individuele (klein of groot) projekte, soos die maak van 'n radiotoestelletjie, 'n rok, die skryf van 'n drama, ens. en andersyds meer sosiale of groepprojekte (klein of groot) soos die aanlê van 'n skooltuin, die uitgee van 'n skooljaarblad, ens. Party projekte sien meer op die praktiese sy, ander meer op die intellektuele, ander weer op die emosionele ontwikkeling van die kind.

Die vernaamste kenmerke van 'n projek is toewyding (heelhartigheid), doelgerigtheid en eenheid. Kilpatrick het vier tipes projekte onderskei, naamlik: projekte waardeur iets geproduseer word, projekte waardeur kennis verwerf word of die estetiese geniet word, probleemprojekte wat gepaard gaan met probleemoplossing en drilprojekte, dit wil sê kennis inoefening- of inprentingsprojekte. Projekte gaan gewoonlik gepaard met uitvoering, evaluering, verwerkliking, waardering en ekspressie.

Die *verdienstes* van die projekmetode is onder meer die volgende:

- Dit is op alle werksaamhede van die skool van toepassing.
- Die doelbewuste handeling bevorder 'n natuurlike, selfstandige optrede teenoor die probleme van die lewe, ontwikkel verantwoordelike gevoel, inisiatief, reflektiewe denke, vooruitsiendheid, selfstandigheid in denke en handeling gegrond op spontane belangstelling.
- Die skoolwerk kom op dié manier meer in direkte verband met die lewe te staan en kry so daadwerklik sosiale waarde en betekenis.
- Deur die korrelasie van die werk word die beginsel van eenheid in die skool en die lewe versterk.
- Deur hierdie metode word die opvoedingsproses van die sielkundige standpunt benader (d.w.s., met die leerling as middelpunt) en nie van die logiese kant nie (d.w.s., met die leerstof as uitgangspunt).

'n *Gevaar* is natuurlik dat deur dié verskillende probleme die logiese samehang van elke afsonderlike vak verbreek word, wat gesistematiseerde vak-kennis al hoe moeiliker maak. Dit vereis van die onderwyser intensiewe kennis van die kind, 'n groot verbeeldingskrag, goeie leierseienskappe en rype ervaring.

6.4.6 Susan Isaacs (1885 – 1948) en die Nursery School (kleuterskool)

● Die ontstaan van die kleuterskool in Brittanje

In 1907 is 'n parlementêre kommissie benoem om ondersoek in te stel na die wenslikheid, al dan nie, om onderwysgeriewe vir kinders onder vyf daar te stel. Dit kan beskou word as die begin van die kleuterskool in Brittanje. Hul verslag (1908) het naamlik die volgende beklemtoon:

- (1) Dit sou heeltemal verkeerd wees om kinders onder vyf uit te sluit van die onderwys, maar die regte soort inrigting moes vir hulle daargestel word.
- (2) Wat nodig was vir kinders wie se huislike omstandighede nie na wense was nie, was kleuterskole.
- (3) Die onderwyseresse wat met hierdie tipe onderrig belas sou word, moes 'n deeglike algemene opleiding geniet en veral die basiese beginsels van die Fröbeliaanse stelsel beheers.
- (4) Die leerkragte moes bygestaan word deur verpleegsters en ander hulp-personeel.
- (5) 'n Sekere aantal van die selfstandige bewaarskole moes omgeskep word in kleuterskole, wat aan die openbare elementêre skole verbonde sou wees.

Dié sienswyses van die parlementêre kommissie insake kleuteronderwys is gedeel deur twee vooraanstaande Engelse onderwysvroue, naamlik die susters

Rachel (1895 – 1919) en Margaret Macmillan (1860 – 1931). As 'n eerste stap om uitvoering te verleen aan die aanbevelings van die kommissie en weens hul bekommernis oor die verwaarloosde arm kinders in die agterbuurtes van Londen, het hulle in 1908 'n skoolkliniek vir die behandeling van kleuters in Londen gestig. Binne 'n paar jaar het hierdie stelsel van klinieke dwarsoor Engeland versprei. In 1911 is 'n klein kleuterskooltjie verbonde aan 'n skoolkliniek deur die Macmillan-susters op 'n heeltemal vrywillige grondslag begin en drie jaar later, ná die amptelike erkenning daarvan en die skenking van 'n geskikter perseel, het die eerste opelug-kleuterskool in Engeland ontstaan. (Opelugskool omdat die een kant van die skool oop was om sonlig in te laat.) Die kleuterskool sou aan die minderbevoorregte kind dieselfde opvoedingsgeleenthede bied as wat die kindertuin aan die bevoorregtes gebied het.

Die metodes van veral Fröbel en Montessori is in dié kleuterskool gebruik. In die Macmillan-kleuterskool is die kind blootgestel aan 'n kindergrootte-wêreld waar die kleintjies alledaagse huishoudelike aktiwiteite kon uitvoer, waar hulle geleentheid tot verbeeldingsvolle spel en eksperimentering gehad het en waar hul motoriese beheer en die ontwikkeling van hulle sinne onder bekwame leiding in 'n fisies-gesonde omgewing kon plaasvind. Die “leer”-omgewing was egter minder sistematies gestruktureerd as dié van Montessori, dit was huisliker en het gevolglik meer geleentheid vir informele leer soos in 'n gewone huishouding verskaf. Die kinders het meestal “buitenshuis” verkeer en in die kruie-, groente- en blomtuine, in sandkaste en op die rommelhoop gespeel. Hierdie “buitenshuise” aktiwiteite, gepaard met voldoende voeding en slaap (d.w.s. die sg. opvoedende versorgingsaspekte) het sentraal in dié skooltjie gestaan — vandaar die benaming *nursery school* (afgelei van *nurture*, opvoedende versorging).

Die ontstaan van die kleuterskool in Brittanje en die baanbrekerswerk van die Macmillan-susters het die weg voorberei vir die besonder waardevolle bydrae wat Susan Isaacs tot kleinkinderopvoeding gemaak het.

● Susan Isaacs, die mens

Susan Isaacs is op 24 Mei 1885 in Lancashire gebore as die negende kind van William en Miriam Fairhurst. Kort na haar moeder se dood (Susan was toe ses jaar oud) is haar vader weer getroud en daar het vir die sensitiewe dogtertjie 'n redelik ongelukkige kindertyd aangebreek.

Hoewel Susan se stiefmoeder die gesin goed versorg het, was haar optrede teenoor die Fairhurst-kinders nie juis liefdevol en simpatiek nie. Bowendien kon die vader, as bedrywige joernalis, nie veel tyd en aandag aan sy kinders bestee nie met die gevolg dat hulle eintlik sonder die beskermende, belangstellende en begrypende ouerliefde — wat elke kind tog só nodig het — moes grootword. Hoe min begrip die ouers werklik vir hul kinders gehad het, blyk uit die feit dat die leergierige en kunssinnige Susan op veertienjarige leeftyd

teen haar sin uit die skool gehaal is om met die huishouding te help. Eers agt jaar later (toe sy reeds twee-en-twintig jaar oud was) kon sy haar vader oorreed om haar toe te laat om vir 'n kursus in kleuterskoolwerk (vir nie-gegradueerdes) aan die Universiteit van Manchester in te skryf.

Susan het só skitterend in hierdie kursus gepresteer dat haar dosente haar aan die einde van die eerste jaar aangeraai het om 'n graadkursus aan te durf. Gevolglik het sy haar studie gestaak, binne drie maande Grieks en Latyn aangeleer (twee vreemde tale was 'n voorvereiste vir universiteitstoelating) en vir 'n graadkursus by die universiteit (Manchester) ingeskryf. Sy behaal haar graad in 1912 en sit haar studie vir die meestergraad in Sielkunde aan die Universiteit van Cambridge voort.

In 1914 word sy aan die opleidingskollege in Darlington as dosente in kleuterwerk aangestel. Hiermee het sy die terrein van kleuteropvoeding betree, 'n terrein waarop sy groot invloed sou uitoefen, veral deur haar werk aan die *Malting House School* (1924 – 1927) en haar publikasies oor kleuteropvoeding.

● Susan Isaacs as hoof van die *Malting House School*

Ofskoon Susan Isaacs reeds in Darlington ernstig oor alle fasette van kleuteropvoeding nagedink en tot waardevolle insigte gekom het, het sy eers met haar werk aan die *Malting House School* die aandag van die onderwyswêreld getrek en bekendheid verwerf.

Die stigting van die skool in 1924 en Susan Isaacs se aanstelling as skoolhoof en eerste personeellid is 'n interessante stukkie geskiedenis.

Hoewel kleuteropvoeding teen die twintigerjare van die huidige eeu reeds algemene ingang in Engeland begin vind het, was ene Geoffrey Pyke ('n opvoedkundige met besondere belangstelling in kleuteronderwys) nie heeltemal gelukkig met die beginsels waarop dit berus het nie. Hy het hom ten doel gestel om die hele opset daarvan te verander. Al het hy 'n baie goeie idee gehad van hoe kleuteronderwys prakties georganiseer moes word en ook oor die finansie middele beskik het om sy idees ten uitvoer te bring, het Pyke hom nie opgewasse gevoel vir die taak nie. In sy soektog na 'n bekwame onderwyseres om hom met die praktiese toepassing van sy insigte te help, het hy 'n interessante dog onortodokse advertensie — wat tekenend van Pyke se eksentrieke denkwys was — in verskeie tydskrifte laat plaas. 'n Gedeelte van die advertensie het soos volg gelui:

WANTED — an Educated Young Woman with honours degree — preferably first class — or the equivalent, to conduct education of a small group of children aged 2½–7, as a piece of scientific work and research.

Previous educational experience is not considered a bar, but the advertisers hope to get in touch with a university graduate — or someone of equivalent intellectual standing — who has hitherto considered themselves too good for teaching and who has probably already engaged in another occupation.

A LIBERAL SALARY — liberal as compared with research work or teaching — will be paid to a suitable applicant who will live out, have fixed hours and opportunities for a pleasant, independent existence. An assistant will be provided if the work increases. (aangehaal in Gardner 1969:54 – 55)

Merendeels as gevolg van nuuskierigheid oor presies wat die nuwe betrekking behels, het Susan Isaacs daarom aansoek gedoen en dit gekry! Haar nuwe werk het daarop neergekom dat sy verantwoordelikheid sou aanvaar vir 'n kleuterskool (met 'n heeltemal nuwe benadering) wat Pyke vir die voor-skoolse kinders van universiteitsdosente in Cambridge wou stig. Hieroor het Evelyn Lawrence, vanaf 1927 'n onderwyseres aan die *Malting House School* en later die direkteuse van die *National Froebel Foundation*, soos volg opgemerk:

In many discussions before the school began they tried to put aside the accustomed (sic) ways of envisaging education and to think the thing through again from the start, though naturally their thinking was greatly influenced by that of earlier pioneers, particularly Dewey. (Aangehaal in Gardner 1969:57)

Dat Susan Isaacs en Geoffrey Pyke met iets nuuts betreffende kleuteropvoeding vir daardie tyd besig was, blyk duidelik wanneer die beginsels waarvolgens hul skool gefunksioneer het, van naderby betrag word.

● Doel met die skool

Die nuwe skool het twee doelstellings nagestreef. In die *eerste plek* wou dit in die opvoedingsnood van 'n bepaalde groep voorskoolse kinders (drie- tot sewejariges) voorsien, en wel aan die hand van bepaalde psigologiese en pedagogiese beginsels en insigte wat nog nie algemeen in bestaande skole toegepas is nie. Daar sou dus gepoog word om die opvoedingspraktyk in die *Malting House School* te skoei op die lees van nuwere opvoedingsteorieë. In die *tweede plek* moes die skool eintlik dien as 'n sentrum, 'n laboratorium, vir die versameling van gegewens oor die kinderaard, wat dan weer aangewend kon word vir verdere vernuwing van die onderwys. Hóé die skool uiteindelik as "laboratorium" ingerig moes word om hierdie tweede doelstelling te verwesenlik word baie mooi weerspieël in die volgende aanhaling:

The second main function of the school, that of providing source material in the field of child psychology, entails the keeping of detailed notes. The children are under trained observation and . . . practically all that they do, and much of what they say, is recorded. The children are discussed individually and the meaning of their actions, as well as how to deal with them, considered. (Gardner 1969:66)

Hierdie stelsel van empiriese waarneming het ongetwyfeld tot groter begrip en kennis van die kind gevoer.

● Funksionering van die skool

Daar was geen vaste kurrikulum in die skool nie. Die kinders kon hulle besig hou met enigiets waarin hulle op 'n bepaalde oomblik geïnteresseerd was.

Al was daar ook nie 'n vaste rooster nie, het die *ouer kinders* 'n deel van elke oggend vrywilliglik aan lees en syferwerk bestee. Hierdie onderrig is deur Evelyn Lawrence op grond van haar waarneming van hierdie kinders, soos volg verdedig:

They have reached the stage where they feel the need of reading and writing, and are learning rapidly with no urging. They find the number material interesting and like to use it, though the most valuable part of their number training is probably incidental. (Aangehaal in Gardner 1969:63–64)

'n Groot deel van elke dag is ook gewy aan “selfuitvinding”. In dié verband het Susan Isaacs dit beklemtoon dat “the educator cannot teach the child, nor can he learn for him. All that he can do is to create such situations as will give the child opportunities to learn for himself . . . the child can . . . learn only by his own real experience, whether social or physical, and the educator must not stand between the child and his experience” (Isaacs 1937:453). Eenvoudige eksperimentjies met gas en water en die bestudering van dooie en lewende diere is aangemoedig. Konyne, krappe, muise en wurms is gedissekteer en die waarnemings is aangeteken. Die onderwyseres het haar sover moontlik van formele lesgee weerhou en eerder gepoog om die kinders aan te moedig om self waar te neem en gevolgtrekkings te maak.

Die volgorde waarin die dagtake afgehandel is, is deur die kinders in samewerking met die onderwyseres beplan. Geen kind is egter gedwing om hom by die werkprogram te hou as hy werklik iets anders wou doen nie.

Jonger kinders se tyd is in beslag geneem deur speel, gesels en eenvoudige handwerkies. Op mooiweersdae het hulle die grootste deel van die dag in die tuin deurgebring. Hulle is aangemoedig om te swaai, te klim en aan speletjies — wat in tradisionele skole as gimnastiek bekend gestaan het — deel te neem.

Geen straf is toegelaat nie en die kinders is selde tereggewys. Nogtans was die skool nie heeltemal sonder reëls nie. So moes alle materiaal ná gebruik gebêre word (hoewel die kinders toegelaat is om op te ruim wanneer hulle daarvoor lus gehad het) en geen artikel mog as 'n “wapen” gebruik word nie. Susan Isaacs was van mening — en nie heeltemal sonder rede nie! — dat die kind se vryheid tot handelinge en die vryheid om sy gevoelens uit te druk (emosionele uitdrukking) drie voordele inhou. *Eerstens* help dit die onderwyseres om die kinders beter te leer ken. Volgens 'n stelsel van outoritêre dissipline leer die onderwyseres haar leerlinge slegs gedeeltelik en dan ook verkeerdelik ken. Die kind word gedwing om 'n masker van behoortlikheid, waaragter sy ware innerlike lewe versluierd bly, in die teenwoordigheid van volwassenes te dra. As hy toegelaat word om aan sy emosies uitdrukking te gee, dan

kan die nodige korrektiewe aangebring word. *Tweedens* word die gevaar dat sterk emosies met skadelike gevolge na die onderbewuste verdring sal word, vermy. As 'n kind in *Malting House School* iemand gehaat het, het hy dit gesê en was dit dus moontlik om die oorsake van die haatgevoelens te ondersoek en moontlik te verwyder. *Derdens* word die kind deur te streng dissipline onder die dooie gewig van afkeuring en verbod deur volwassenes versmoor.

Hierdie opvatting oor "ontspanne" dissipline stel besondere eise aan 'n onderwyseres. Sy moet geduldig, selfbeheersd en wakker wees. Sy moet daartoe in staat wees om die implikasies van kinders se opmerkings, vrae en handelingte te besef en dienooreenkomstig te handel sonder enige teken van onbeslistheid.

Aan die einde van 1927 het Susan Isaacs haar verbintenis met die *Malting House School* verbreek en besluit om haar waarnemings, ervarings en die kennis wat sy omtrent kleuterwerk opgedoen het, in 'n wyer kring bekend te stel.

● Susan Isaacs se publikasies wat van besondere betekenis vir kleuteropvoeding was

Ofskoon talle artikels en boeke wat vir kleuterwerk van belang was (en miskien selfs nou nog is) deur Susan Isaacs geskryf is, het veral die volgende publikasies daartoe meegehelp om groter begrip vir die kleiner kind te laat posvat.

Tussen 1929 en 1936 het sy onder die skuilnaam van Ursula Wise 'n weeklikse rubriek in die tydskrif *The Nursery World* behartig. In hierdie rubriek het sy die vrae van ouers, kleuterversorgsters en -onderwyseresse met groot insig en begrip beantwoord. In 1929 het een van haar bekendste kleiner werke, *The nursery years*, verskyn wat baie gunstig ontvang is. Twee jaar later het *Intellectual growth in young children* uit haar pen verskyn en in 1933 die bekende *Social development of children*. Veral laasgenoemde twee werke bevat 'n skat van inligting oor die grootwording van die kleuter, 'n aangeleentheid waaroor daar destyds nog heelwat onkunde bestaan het. In verband met die inhoud van genoemde twee werke merk Gardner op:

The publication of *Intellectual growth* . . . had an immediate impact on the educational world . . . The book gives a wealth of data on the ways in which young children learn, think, reason, and imagine and how far their quest for discovery can take them.

Social development of young children . . . also contributes a very comprehensive picture of the variety of ways in which young children develop relations with each other, the causes for quarrels and aggression, and the growth of friendly feelings and co-operation. She (i.e. Isaacs) points out that though the hostilities produce the greatest number of dramatic episodes in the lives of young children, a larger proportion of their time is spent in harmonious and friendly play. This knowledge is reassuring to nursery school teachers who often get an opposite impression because they are required by the situation to attend more often to the dramatic episodes. (Gardner 1969:72 – 73)

Samevattend kan daar gesê word dat die groot waarde van Susan Isaacs se publikasies en artikels oor kleuteropvoeding daarin geleë was dat dit sowel moeders as onderwyseresse gehelp het om kleuters beter te leer ken.

Hulle kon presies weet in watter situasies die kind aan homself oorgelaat kon word om dinge vir homself te ontdek en in watter situasies hulp en bystand aan hom verleen moes word sodat hy nie in moedeloosheid verval nie.

● Susan Isaacs se bydrae in die algemeen tot die verbetering van kleuteropvoeding

Dat Susan Isaacs in haar tyd 'n geweldige bydrae tot nuwe opvattinge met betrekking tot kleuteropvoeding gedoen het, val nie te betwyfel nie. Veral ten opsigte van die volgende *vier* aangeleenthede was haar invloed verregaand.

Eerstens was sy 'n *vurige voorstander van kleuterskole* omdat sy daarvan oortuig was dat bywoning van so 'n skool vir die kind goed is. Volgens haar bied kleuterskole 'n veilige en geborge ruimte aan sowel arm en misdeelde as bevoorregte en hoogs intelligente kinders. Sy was van mening dat kinders uit alle lae van die samelewing hier die ideale geleentheid kon kry tot liggaamlike, intellektuele, emosionele, etiese, estetiese en sosiale vorming, grootwording, en voorbereiding vir burgerskap. Daarom het sy dit betreur dat kleuteropvoeding 'n ondergeskikte plek in die destydse onderwysstelsel moes bekleed. Bowendien was dit haar oortuiging dat kleuterskoolervaring vir enige voornemende onderwyseres 'n goeie leerskool was. Al het haar pleidooie vir die stigting van kleuterskole soms op dowe ore geval, het dit nietemin tot 'n bewustheid van die waarde van hierdie soort inrigtings gevoer. Gardner vat die essensie van voorgaande gedagtes mooi saam in die volgende woorde:

She did . . . believe very strongly that good nursery school education was the right foundation both for national education and for the studies of her students, whatever age they were teaching or going to teach . . . If [she] failed to get nursery schools provided on the scale she would have wished, at least she got them respected.

(Gardner 1969:168)

In die tweede plek het haar nougesette waarneming van kleuters *tot groter begrip en kennis van die kind* gevoer. Sy het besef dat die kind hom deur middel van sy handelinge aan die volwassene "openbaar", en daarom het sy alles wat die kind gedoen en gesê het nougeset waargeneem, aangeteken en ontleed. Hierdeur kon sy bo alle twyfel aantoon dat "(i)t is always the whole child who plays and laughs, who quarrels and loves, who thinks and asks questions, through all the hours of his day and all the years of his childhood" (Isaacs 1963:80). Dit is dus 'n valse veronderstelling om aan te neem dat dit die taak van die kleuterskool is om slegs aan die kind se intellektuele vorming aandag te gee en sy emosionele, etiese, estetiese, sosiale en liggaamlike grootwording te verwaarloos of aan die huis oor te laat.

In die derde plek het sy oor die vermoë beskik om die teorieë van ander geleerdes (veral dié van Fröbel en Dewey) te interpreteer en op die *praktyk* van toepassing te maak. Sy was een van die eerste persone wat die praktiese implikasies van Fröbel se uitspraak dat spel 'n hoogs betekenisvolle aktiwiteit is, duidelik aangetoon het. Volgens Isaacs is spel "the child's means of living, and of understanding life . . . it helps him to achieve inner balance and harmony through the active expression of his inner world of feelings and impulses, and of the people that dwell in his inner world" (Isaacs 1948:66 en 69). Sy het treffend daarop gewys dat die kind nooit ter wille van 'n eksamen opgeoffer mag word nie en dat oordrewe formele onderwys op 'n vroeë leeftyd baie skadelik kan wees. Hieroor het sy in 'n brief in 1936 soos volg geskryf:

My own experience in recent years in contact with infant and junior schools suggests that all educational values are distorted through the need to prepare children for exams. Even with children at four and five years of age, people are already beginning to think about the scholarship exam, and it is extremely hard to humanize the education of even the very young because of this. Specifically, we teach reading and writing and the formal arts far too early, substituting sterile attempts to compose with the pen for living communication by word of mouth. The time that is spent in formal work on the three R's would be far better employed in allowing the children to pursue the activities they so much seek connected with the business of living — washing, cooking, cleaning . . . These activities are the natural starting point for his education, and today the school deliberately deadens his interest in these things and idolatrizes the formal tools of learning.

(Aangehaal in Gardner 1969:165-166)

Waar speelperiodes voorheen toegelaat is slegs wanneer kleuters van hulle "skoolwerk" moes "rus", het die aanvaarding van Susan Isaacs se insigte tot gevolg gehad dat spel mettertyd die sentrale plek in alle kleuterskole ingeneem het.

In die vierde plek het Susan Isaacs se opvattinge tot vernuwing van die *opleiding van onderwyseresse* gevoer. Voordat haar insigte algemeen bekend en aanvaar was, het studente aan opleidingskolleges baie min omtrent die wesensaard van die kind geleer. Baie tyd is egter bestee aan 'n bestudering van die senustelsel, instinkte, sentimente en die verloop van die leerakt as sodanig. Susan Isaacs se beklemtoning dat dit belangrik is om te weet *wie* en *wat* die kind is, het egter tot groot veranderinge in hierdie opsig gevoer.

Uit die voorafgaande bespreking van didaktiese modelle met moontlike toepassings- en gebruikswaarde vir kleinkinderopvoeding en -onderwys in die twintigste eeu, blyk dit duidelik dat daar nie net een model vir voorskoolse opvoeding en onderwys kan (en behoort!) te bestaan nie. Intendeel, opvoedingsbeplanning behoort sodanig te wees dat dit sal voorsien in die verwagtinge van die individuele kind in 'n besonder tyd-ruimtelike bepaaldheid.

6.5 Kleinkinderopvoeding: Quo vadis?

Enige pedagogies verantwoorde besinning met die oog op riglyne vir toekomstige opvoeding en onderwys vir die klein kind sal vanselfsprekend die uniekheid van die kinderaard as uitgangspunt moet neem. By implikasie veronderstel dit dat die kind-mens in sy verwagtinge en gepaardgaande regte gerespekteer sal word. Met ander woorde, die kind se verwagtinge en sy reg op bystand met betrekking tot sy gesondheid en versorging, die ontplooiing van sy vermoëns, kind-wees, menswaardig-wees en self-wees, kreatiewe selfuitdrukking, saamleef en saamdoen, gelukkig en veilig (geborge) wees, behoort gerespekteer te word. Verder beteken dit dat die volwassene *sy* wêreld, *sy* omgewing en *sy* hart wawydop moet stel vir die kind; dit vereis ook dat die volwassene die wêreld sodanig sal moet inrig dat die kind daarin welkom sal wees en dat hy in só 'n mate sy geborgenheid sal beleef dat hy kan "uitroep": Ek behoort hier; hier voel ek tuis!

Dit alles veronderstel dat die sorg, opvoeding en onderrig van die voorskoolse kind in die huisgesin en in die kleinkinderskool onder meer die volgende kriteria sal moet erken:

- Erkenning van die kindertyd as eiesoortig en anderssoortig en van elke kind se eiesoortigheid en anderssoortigheid.
- Erkenning van die kind se nood aan sekuriteit, toegeneentheid (liefde) en sosialisering.
- Erkenning van die kind se kreatiewe en intellektuele vermoëns en sy vermoë tot selfuitdrukking.
- Erkenning van die onafhanklikheid, inisiatief en spel van die kind.
- Erkenning van die huisgesin as primêre informele opvoedingsmilieu vir die versekering van die kind se liggaamlike en geestelike gesondheid.
- Erkenning van die voorlewing van die normbeeld van volwassenheid deur die opvoeder met betrekking tot morele, godsdienstige, politieke, ekonomiese, estetiese en intellektuele aangeleenthede.
- Erkenning van die opvoeding van die kind as 'n allesomvattende en allesinsluitende vormingsgebeure en die kind se nood aan 'n ryke opvoedingsinhoud.

Nie alleen sal die sorg, opvoeding en onderwys van die voorskoolse kind aan bogemelde kriteria moet beantwoord nie, maar alle opvoedingsinstansies soos die huisgesin, die skool, die kerk en die staat sal daadwerklik moet saamstaan, saamwerk en saam beplan aan die toekoms van die kleintjies. Onder meer sal daar aan die volgende sake aandag geskenk moet word:

- Die organisering van die sorg, opvoeding en onderwys van die klein kindjie in noue samewerking met die ouers as 'n wyse waarop gesinsopvoeding aangevul kan word en as die eerste stap vir lewenslange "opvoeding". Dit kan bewerkstellig word deur onder meer die verskaffing van voldoende

- de finansiering, deur verbetering van gesins-, samelewings- en arbeidswetgewing en deur die beplanning van 'n onderwysstelsel wat die versorging, opvoeding en onderrig van elke kind in al sy wordingsfases op die hart dra.
- Die voorbereiding van ouers en voornemende ouers vir die verantwoordelikhede wat met die opvoeding van kleintjies gepaard gaan.
 - Die aanvaarding van verantwoordelikheid vir of die voorsiening van ondersteuning vir organisasies en instansies wat klein kindertjies versorg, veral noodbehoewende kinders wat dit die meeste nodig het.
 - Die bevordering en aanmoediging van navorsing en die opleiding van onderwysers met die oog op die voorsiening van sorg, opvoeding en onderrig aan die kind onder die beste moontlike omstandighede.
 - Die versekering dat verskillende nasionale, streeks- en plaaslike administrasies gesins- en kindersorgdienste sal koördineer om 'n kontinue opvoedingsgebeure vir die kind te waarborg.

Bibliografie

- Bergman, H.A. (red.) 1983. *Onderwyskundigen van de twintigste eeu*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Braun, S.J. 1972. *History and theory of early childhood education*. Ohio: Charles A. Jones.
- Broman, B.L. 1982. *The early years in childhood education*. Boston: Houghton Mifflin.
- Broudy, H.S. & Palmer, J.R. 1965. *Exemplars of teaching methods*. Skokie, Ill.: Rand McNally.
- Cohen, S. & Rae, G. 1987. *Growing up with children*. New York: Holt.
- Cole, L. 1950. *A history of education*. New York: Holt.
- Dewey, J. 1887. "My pedagogic creed" in *The School Journal*, vol. 54, no. 3, January, pp.77-80.
- Dewey, J. 1925. *Democracy and education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1956. *The child and the curriculum and school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Du Plessis, P.J.J. 1964. *'n Sosiaal-pedagogiese besinning oor geestesgesondheid ten opsigte van die kind, skool, gesin*. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Eby, F. 1952. *The development of modern education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Evans, E.D. 1971. *Contemporary influences in early childhood education*. New York: Holt.
- Forest, I. 1927. *Preschool education*. New York: Macmillan.
- Frost, J.L. (ed.) 1968. *Early childhood education rediscovered*. New York: Holt.
- Gardner, D.E.M. 1969. *Susan Isaacs*. London: Methuen.
- Goodsell, W. 1934. *A history of marriage and the family*. New York: Macmillan.
- Grobler, L.C. 1971. "Die geskiedenis van die kleuter en sy skool in pedagogiese perspektief". Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Isaacs, S. 1937. *Social development in young children*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Isaacs, S. 1948. *Childhood and after*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Isaacs, S. 1963. *The children we teach*. London: University of London Press.
- Janssen, J. & Visser, S. 1970. *Van Plato tot Decroly*. Purmerend: J. Muusses. N.V.
- Kruger, E.G. (red.) 1968. *Opvoeding — verlede, hede en toekoms*. Pretoria: Euro-Publikasies.
- La Grange, A.J. 1934. *Die Decroly-skool*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Lazerson, M. 1972. "The historical antecedents of early childhood education" in *Early childhood education*. The Seventy-first Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part II. I.J. Gordon (ed.). Illinois: NSSE.
- McMillan, M. 1929. "What the open-air nursery school is" in Braun, S.J. *op. cit.*
- Meyer, A.E. 1949. *The development of education in the twentieth century*. New York: Prentice-Hall.
- Meyer, A.E. 1975. *Grandmasters of educational thought*. New York: McGraw-Hill.
- Montessori, M. 1912. *The Montessori method*. New York: Stokes.
- Montessori, M. 1965. *Dr. Montessori's own handbook*. New York: Shocken Books.
- Montessori, M. 1966. *The secret of childhood*. Indiana: Fides.
- Montessori, M. 1967. *The Montessori method*. Cambridge, Mass.: Bentley.
- Montessori, M. 1974. *Childhood education*. Chicago: Regnery.
- Morrison, G.S. 1984. *Early childhood education today*. Ohio: Charles E. Merrill.
- Osborn, D.K. 1980. *Early childhood education in historical perspective*. Athens: Education Associates.
- Pistorius, P. 1976. *Kind in ons midde*. Kaapstad: Tafelberg.
- Raymont, T. 1937. *A history of the education of young children*. London: Longmans Green.
- Rusk, R.R. 1967. *A history of infant education*. London: University of London Press.
- Spodek, B. 1973. *Early childhood education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Stoll, A. s.j. *Van drie tot seven*. Nederland: Dijkstra's.
- Swift, J. 1984. *Kleinkindererziehung in England*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Van der Velde, I. (red.) 1964. *Grote denkers over opvoeding*. Groningen: Noordhoff.
- Vreugdenhil, K. 1987. "Jenaplan: Ook voor de jaren '90?" in *Onderwijs en opvoeding*, Jrg. 38, Mei/Juni 1987, pp.288-295.
- Weber, E. 1969. *The kindergarten*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Weber, E. 1984. *Ideas influencing early childhood education*. New York: Teachers College Press, Columbia University.
- Weber, L. 1971. *The English infant school and informal education*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Wellinga, E. 1964. *Geschiedenis van kleuteronderwijs en -opvoeding*. Zutphen: W.J. Thieme.
- Whitbread, N. 1972. *The evolution of the nursery-infant school*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Wilds, H. & Lottich, V. 1970. *The foundations of modern education*. New York: Holt.

HOOFSTUK 7

Die kleuter en spel

T.G. Smith

INHOUD

7.1	Inleidende opmerkings	197
7.2	Voorbeelde van die belangrike plek wat enkele geleerdes in die verlede aan kinderspel as 'n onderwys- en leermiddel toegeken het	197
7.3	Interessante teorieë oor kinderspel	201
7.3.1	Die standaard-teorieë	201
7.3.1.1	Die surplus energie-teorie of ontladingsteorie	202
7.3.1.2	Die ontspanningsteorie	202
7.3.1.3	Die vooroefening-teorie	202
7.3.1.4	Die atavistiese- of rekapitulاسie-teorie	203
7.3.1.5	Die groeiteorie	204
7.3.1.6	Die relasie-teorie	204
7.3.2	Die psigo-analitiese teorieë	204
7.3.2.1	Die psigo-analitiese teorie van Freud	204
7.3.2.2	Die psigo-sosiale ontwikkelingsteorie van Erikson	205
7.3.3	Die kognitiewe ontwikkelingsteorie	207
7.3.4	Die ekologiese teorie	209
7.3.5	Die infantiel-dinamiese teorie	209
7.4	Gevolgtrekking	210
	Bibliografie	211

7.1 Inleidende opmerkings

Uit die heel oudste of vroegste geskrifte wat aan die mens bekend is, blyk dit dat daar reeds in die verre verlede filosowe en opvoeders was wat die belangrikheid van spel as 'n onderrig- en opvoedingsaktiwiteit gedurende die eerste lewensjare besef het, daaroor nagedink en daaroor geskryf het. Terselfdertyd het kunstenaar-vakmanne (en later ook besigheidsmense) begin om speelgoed te ontwerp en te vervaardig. Kommersieel vervaardigde speelgoed het nie net gehelp om sekere speletjies te veraangenaam nie, maar die onderrig- en opvoedingsmoontlikhede daarvan is mettertyd ook besef en selfs benut. Trouens, *bepaalde speletjies* met *bepaalde speelgoed*, word tans allerweë as belangrike opvoedingsmiddele of vormingsmiddele erken.

7.2 Voorbeelde van die belangrike plek wat enkele geleerdes in die verlede aan kinderspel as 'n onderwys- en leermiddel toegeken het

Reeds eeue voor die geboorte van Christus het die Grieke spel en opvoeding met mekaar in verband gebring. Plato (427–347 v.C.) het die opvoedingswaarde van spel so belangrik geag, dat hy selfs in sy voorgestelde onderwyswetgewing daarvan melding gemaak het. In hierdie voorgestelde onderwyswette het hy praktiese wenke aan die moeders van kleuters gegee oor watter speletjies vir hulle kinders geskik is en hy het ook aangedui waarom bepaalde speletjies van besondere belang vir die oefening van onder andere die kind se motoriese vaardighede, onderskeidingsvermoë en intellektuele gawes is. Voorts het hy ook tussen spontane spel en doelbewuste, beplande spel onderskei. Beplande speletjies moes gebruik word as 'n middel om die kleuter tot 'n deugsame staatsburger op te voed.

Ook die Romeinse wysgeer-opvoeder, Marcus Tullius Cicero (106–43 v.C.),

het gevoel dat onderrig deur middel van spel so vroeg as moontlik moet begin. Hy het hierdie standpunt gehuldig omdat hy geglo het dat spel meehelp tot die identifisering en ook die ontplooiing van 'n kind se natuurlike talente.

Marcus Fabius Quintilianus (35–95 n.C.), 'n bekende geleerde en onderwyser in Rome, het groot waarde aan die intellektuele vormingswaarde van goeie onderrig in samehang met georganiseerde speletjies geheg. Volgens hom moes die kind op 'n bepaalde wyse al spelende leer.

Johan Amos Comenius (1592–1670) het 'n baie interessante en verantwoordende onderwyssiening gehad. Hy het gesê dat die kind se onderwys met spel moet begin. Die moeder moet geleenthede en omstandighede skep wat dit vir haar kindjie moontlik maak om spontaan en lekker te speel. Spontane en vrolike spel ontwikkel die sintuie en slyp die geheue. In die skool sal die sintuie, geheue, begrip en oordeelsvermoë nie net as gevolg van onderrig ontwikkel word nie, maar ook en veral as gevolg van die vormende waarde van speletjies. Dit is dan ook verstaanbaar waarom Comenius “speelgronde” as 'n essensiele noodsaaklikheid van goed georganiseerde skole beskou het.

Die Fransman Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) se boek *Émile* (1762) het 'n diepgaande invloed op die opvoeding van sy tyd gehad. In die genoemde werk stel hy die standpunt dat die kind deur homself (volgens sy eie “natuur”), deur mense en deur dinge rondom hom “opgevoed” word. Gevolglik moet die klein kind na 'n afgesonderde omgewing (die platteland) geneem word waar sy natuurlike neigings spontaan deur eie waarneming, ondersoek, selfwerksaamheid en spel kan ontwikkel.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) het die grondslae vir die moderne kleuteronderwys en opvoeding gelê. Na die dood van sy vader is die baie jong Johann deur sy weduwee-moeder opgevoed en dit verklaar miskien waarom hy later so 'n belangrike rol aan die moeder met betrekking tot die gesinsopvoeding van die kinders toegeken het. In een van sy boeke *Lienhard und Gertrud* (in Engels vertaal onder die titel “Leonard and Gertrude: a book for the people”) het hy deur middel van die hoofkarakter 'n beeld van die ideale moeder wat al spelende haar kinders onderrig, aan die lesers probeer skilder.

Pestalozzi het die aandag daarop gevestig dat onderwys altyd met die worderingsvlak en begripsvermoë van die kind moet rekening hou. Dit moet aanklank by die kind se beleweniswêreld vind en hom stimuleer om self die wêreld te verken, want sodoende leer hy. “Everything he learns is acquired by his own observation, by his experience”, het Pestalozzi geskryf. (Caplan 1973:259).

Kinders se verstandelike vermoëns moes deur middel van aanskouing (hy is een van die grondleggers van aanskouingsonderwys), selfaktiwiteit (insluitende spel) en kontak met die natuur ontwikkel word. Die kinders moes sover moontlik alle sintuie (ore, oë, neus, mond/tong en hande) gebruik om klank, vorme, smake, reuke en getalle te leer ken. Hy was sterk gekant teen memorisering sonder die nodige begrip as 'n wyse van leer. Sy grondstelling vir kleuteronderwys en -opvoeding was: help die kind só dat hy homself kan help.

Robert Owen (1771 – 1858) het die dorpie Lanark in Skotland, waar sy katoenmeule en -fabriek was, tot 'n model industriële dorp herbou en toe sy opvoedings- en sosiale eksperiment daar van stapel gestuur. Kinderarbeid is onmiddellik in sy fabriek afgeskaf en die kinders en kleuters van die werkers is na skole (ook bewaarskole/kleuterskole) gestuur. Speelgronde is aangelaë sodat die kinders soveel as moontlik in die opelug kon wees en geleenthede is geskep sodat hulle deur middel van speletjies en selfontdekking kon leer.

Friedrich Wilhelm Fröbel (1782 – 1852) was een van Pestalozzi se geesdriftigste volgelinge. In 1837 het hy 'n kleinkinderskool, wat hy 'n *Kindergarten* (kindertuin) genoem het, in Blankenburg (Duitsland) gestig. Vir hom was alles in en van die skepping aan dieselfde wetmatighede onderhewig. Net soos 'n plantjie die vermoë om te groei, groot te word, vrug te dra en te sterf in homself "omdra", net so het die kleuter ook die inherente vermoë tot selfontplooiing. Daarom moes die kleintjies in die *Kindertartens* soos jong plantjies (ongedwonge en natuurlik) kon ontplooi en uitdrukking aan hulle grootwording gee. In hierdie wonderlike gebeure van "natuurlike ontplooiing" of "grootwording" beklee spel 'n sentrale plek: dit is die belangrikste vorm waarmee uitdrukking aan belewenisse gegee kan word, dit bevorder die gesondheid en is sosiaal, intellektueel en moreel vormend.

Om die natuurlike ontplooiing/grootwording van die kind aan te help, het Fröbel sy "speelgawes" ontwerp. Hierdie speelgawes is eintlik speelgoed wat bestaan uit verskillende kleure wolballe, bou-blokkies, mosaïekplaatjies, vlegmatjies, legstokkies, krale, klei, kartonvoorwerpe, ensovoorts. Aan elkeen van die verskillende "speelgawes" het Fröbel 'n sekere simboliese betekenis geheg. So byvoorbeeld versinnebeeld 'n bal die volmaakte eenheid en volkomenheid van die Skepping. Deur 'n bal te hanteer en daarmee te speel, ontwikkel die kind 'n sin vir of 'n bewustheid van die eenheid tussen alles wat bestaan. Deur kinders in 'n sirkel te laat sit, word hulle bewus gemaak van en voel hulle deel van 'n sosiale groep, van die mensheid as geheel en uiteindelik ook van die Absolute.

Deur met die boublokkies te speel kan die kind dinge uit die daaglikse lewe naboots, sy intellek en skeppingskrag ontwikkel en begrippe al spelende leer. Deur middel van die spel moet die kind se innerlike kragte dus vrygestel word.

In Amerika het twee susters, Elizabeth en Mary Peabody, baie gedoen om die belangrikheid van speletjies in kleinkinderonderwys te beklemtoon. (In 1866 het hulle selfs 'n werkie met die titel *Moral culture of infancy and kindergarten guide*, gepubliseer waarin hulle opvattinge uiteengesit is). Ene Milton Bradley (1836 – 1911) was deur die Peabody-susters so onder die indruk gebring van die belangrike aandeel wat spel in die opvoedingsgebeure kan speel, dat hy die *Milton Bradley Company* in 1863 in Massachusetts gestig het met die oog op die vervaardiging van geskikte speelgoed en die publisering van kleurvolle aanskouingsmateriaal wat in kleuterskole gebruik kon word.

Die Britse opvoedkundige, Margaret Macmillan (1860 – 1931) het saam met haar suster, Rachel, gepoog om die gesondheidstoestande en die algemene lewensomstandighede van die kleuters in die agterbuurtes van Londen te verbeter. In 1908 het hulle die eerste skoolkliniek en in 1914 die eerste opelug kleuterskool, wat spesifiek op spel gebaseer was, geopen. Die gedagte was om die verwaarloosde kleintjies deur middel van sowel spontane as gekontroleerde spel tot gelukkige mensies te vorm.

In Amerika het Caroline Pratt (geb. 1867) geweldig baie vir kleuteronderwys en die vervaardiging van speelgoed met opvoedingswaarde gedoen. Omdat sy geglo het dat kinders baat deur aktiewe deelname aan die onderrig-leer-gebeure, het sy speelgoed (die sogenaamde “Caroline Pratt-blokke”) ontwerp waardeur die kinders al spelende kon leer. Dié gladde, akkuraat vervaardigde blokke van harde hout kon maklik hanteer word en dit was eenvoudig ontwerp met besondere klem op die samehang tussen grootte en funksie. Hierdie blokke kon in onbeperkte variasies aangewend word.

Vir die heel klein kinders was die speel of bou met die blokke ’n individuele aktiwiteit. Met behulp van die blokke moes hulle iets voorstel of uitbeeld. Die groter kinders (vyfjariges) het ingewikkelde groepspeletjies met die blokke gespeel wat nie net daarop bereken was om hul skeppingsdrang uit te daag (of te stimuleer) nie, maar ook om hul motoriese (fisiese), estetiese en intellektuele vorming aan te help.

Die materiaal en toerusting wat deur Caroline Pratt ontwerp is, vorm vandag nog deel van elke moderne kleuterskool.

Die kleuterskoolpionier in die VSA, Harriet M. Johnson (1867 – 1934), het in samewerking met Lucy Mitchell en Elizabeth Coolidge die *Harriet Johnson Nursery School* in 1914 in New York gestig. Die gedrag van spelende kinders is daagliks in hierdie skool waargeneem en noukeurig opgeteken. Die bevindinge wat op hierdie wyse bekom is, het ’n geweldige bydrae gelewer om die belangrikheid van spel as ’n opvoedingsmiddel te bevestig.

Die Italiaanse geneesheer-opvoedkundige, dr. Maria Montessori (1870–1952) het die kind se sintuie as die “poorte na die gees” beskou en daarom moes hy al spelende (met behulp van leermiddels) sy sintuie oefen en sodoende sy intellek, gevoel en wil ontwikkel. Naas hierdie opvatting het sy besonder baie waarde aan ’n ontspanne huislike atmosfeer in die kleuterskool geheg. Elke kind moes vry wees om met die leermiddels (d.w.s. gegradeerde opvoedings-apparaat wat sintuiglike ontwikkeling sou aanhelp) van sy keuse te speel. Die onderwyser moes slegs geskikte leermiddels ontwerp, beskikbaar stel en toesien dat dit reg aangewend word.

Volgens Montessori is spel dus by uitstek die vorm waarin of die middel waardeur die kind sy wêreld verken en ontdek. Dit is voorbereidende oefening vir die uiteindelijke aanvaarding van die lewenstaak. Die kind kan eers volwasse word as hy die tyd gehad het om spelende kind te wees. Met behulp van spel ontwikkel hy geleidelik sekere voorkeure en belangstellings vir bepaalde fisiese en intellektuele aktiwiteite en dit berei hom voor vir sy lewenstaak.

In sy *Ontwikkelingspsychologie* sê die bekende Nederlandse opvoedkundige, M.J. Langeveld, dat spel vir die kind louter plesier inhou. Speletjies en die speelgoed waarmee gespeel word, moet egter altyd met die kind se vlak van wording rekening hou: dit moet nooit te ingewikkeld wees nie, want dit kan die kind afskrik in plaas van uitnoui om daarmee te “kommunikeer”; aan die anderkant moet dit nie so eenvoudig wees dat dit nie oor ontdekkingsmoontlikhede beskik nie.

Spel is iets anders as arbeid wat aan tyd en voltooiing gebonde is en resultate moet oplewer. Nogtans vorm spel die basis vir alle arbeid sodat spel en arbeid mekaar in die kinderlewe voortdurend afwissel.

Spontaneïteit is grondvoorwaarde vir kinderlike spel. Die bedreigde, verleë, siek of ongeborge kind kan nie werklik met oorgawe speel nie. Hierdie kind regresseer in die vlak en gehalte van sy spel. Die kind se spelende uitgaan na sy wêreld hang daarom ten nouste met sy gemoedstoestand, fisiese welstand en belewenis van elke situasie saam.

Na die voorafgaande voorbeelde van enkele opvoeders, opvoedkundiges, wysgere en selfs ’n speelgoedvervaardiger se pogings om spel/speelgoed by die opvoedingsgebeure in te skakel kan daar vervolgens aandag aan ’n paar belangrike spelteorieë gegee word.

7.3 Interessante teorieë oor kinderspel

Kinderspel word deur ’n waas van “geheimsinnigheid” omhul. Talle geleerdes het al probeer om kinderspel te ontleed en te beskryf, maar niemand het nog eintlik daarin geslaag om die spelverskynsel werklik volledig te verklaar nie. Elkeen van die talle definisies van spel en ook elkeen van die verskillende spelteorieë wat al geformuleer is, verduidelik *iets* omtrent die aard van spel, maar nie een daarvan is werklik afdoende verduidelikend en verklarend nie. Dit kan daaraan toegeskryf word dat daar soveel spelvorme is en dat die resultaat van spel vir die ontwikkeling van die kind so subtiel, uiteenlopend en verreikend is, dat ’n enkel definisie of teorie altyd onvolledig sal wees.

In die bespreking wat volg, word slegs sommige van die bekendste spelteorieë in vyf hoofgroepe gegroepeer. Onder die hoofgroep wat eerste bespreek word, naamlik die standaardteorieë, word nie minder nie as ses subteorieë bespreek. Dit op sigself behoort ’n aanduiding te gee van hoe veel-dimensioneel en geskakeerd die spelverskynsel in der waarheid is. Die bespreking wat volg behoort die korrektheid van hierdie stelling verder te illustreer.

7.3.1 Die standaard-teorieë

Die ses teorieë wat onder hierdie kategorie ingedeel kan word, is betreklike “ou” teorieë. Dit het as die vertrekpunt vir verdere besinning en die formulering van nuwere teorieë gedien, vandaar die benaming “standaard-teorieë”.

7.3.1.1 Die surplus energie-teorie of ontladingsteorie

Een van die eerste pogings wat aangewend is om te verklaar waarom die mens/kind speel, word aan sowel die Engelse filosoof Herbart Spencer (1820 – 1903) as die Duitse digter Friedrich von Schiller (1759 – 1805) toegedig. Dié teorie gaan van die veronderstelling uit dat die mens van nature aktief is en dat hy sy energie allereers gebruik vir die uitvoer van take wat noodsaaklik is vir die instandhouding van sy lewe. Wanneer hierdie voortbestaan-take afgehandel is en voordat 'n mens heeltemal uitgeput is (d.w.s. as daar nog energie oorbly) dan word dié surplus energie vir “doellose” plesier aangewend.

Met verwysing na kinders kan dus beweer word dat kinderspel die resultaat is van die surplus energie waaroor hulle beskik omdat hulle nie met take in verband met selfbehoud belas is nie. Omdat hulle baie reserwe-energie het waarvan ontslae geraak moet word, speel kinders. Volgens Spencer kan spel dus as 'n soort veiligheidsklep, waardeur opgehoopde energie vrygelaat word, beskou word.

Die voor-die-hand-liggende besware teen hierdie teorie is dat die deelname aan spel nie van oortollige energie afhanklik is nie. 'n Kind kan byvoorbeeld aangemoedig word om 'n afmattende taak uit te voer met die belofte dat hy ná die afhandeling daarvan mag gaan speel. Dit is ook algemeen bekend dat 'n kind wat moeg gewerk is, graag speel. Daar bestaan geen empiriese bewyse dat die omgekeerde, naamlik dat uitgeruste kinders meer behoort te speel as moeë kinders, waar is nie.

7.3.1.2 Die ontspanningsteorie

Hierdie teorie is deur Lazarus (1883) en Patrick (1916) geformuleer. Volgens die ontspanningsteorie is spel die gevolg van (of te wyte aan) 'n *tekort* aan energie en nie aan 'n surplus energie nie. Volgens hierdie teorie moet energie juis deur middel van spel aangevul word. Spel help om van die uitputting en spanning wat die uitvoering van ingewikkelde, moeilike en nuwe take tot gevolg het, ontslae te raak.

Die ontspanningsteorie kom dus daarop neer dat spel beskou word as die teenoorgestelde van werk, omdat dit 'n vorm van ontspanning en tydverdryf is. Dit is 'n middel wat dien om die mens toe te rus om 'n nuwe aktiwiteit van waarde aan te durf. Hierdie teorie vind nog steeds wye aanvaarding.

7.3.1.3 Die vooroefening-teorie

Talle teoretici het spel as 'n vorm van instinktiewe gedrag gesien, maar die belangrikste eksponent van dié teorie is Karl Groos (1861 – 1946) wat professor in filosofie te Basel (Switserland) was. Hierdie teorie is onderskeidelik

in 1896 en 1899 in twee van Groos se boeke, een oor die spel van diere en die ander oor die spel van mense, bekend gestel.

Groos het spel as 'n vorm van instinktiwe gedrag beskou. Spel oefen en vervolmaak die bedrewehede wat in die volwasse lewe benodig word. As *diere* speel is dit omdat spel hulle voorberei en oefen vir die stryd om voortbestaan. As 'n klein katjie met 'n bol wol speel, oefen hy eintlik behendigheid — 'n noodsaaklike vereiste vir die vang van muis. Omdat daar van intelligenter diere-spesies meer bedrewehede as van minder intelligente spesies vereis word, moet die kleintjies van eersgenoemde groep uiteraard meer tyd aan die oefening en nabootsing van die lewenseise deur middel van spel gee as die kleintjies van laasgenoemde groep.

Toegepas op *die mens* word spel volgens hierdie teorie as die uiting van instinktiwe gedrag beskou. Deur middel van spel word die kind se aangebore instinkte, bewegings en sintuie ontwikkel en so leer hy vaardighede aan wat noodsaaklik is vir aanpassing by en die beheersing van die lewensomstandighede wat op hom wag.

Groos se teorie is waardevol in dié sin dat skynbare doellose spelaktiwiteite nie sonder meer as waardeloos afgemaak kan word nie, omdat dit van groot belang in die wording van die kind kan wees.

7.3.1.4 Die atavistiese- of rekapitulasie-teorie

Hierdie teorie is ontwikkel deur Stanley Hall (1844 – 1924) 'n Amerikaanse professor in sielkunde en opvoedkunde. Dit is gebaseer op die gedagte dat kinders 'n skakel is in die evolusieketting en dat die kind in en ook deur middel van sy spel die geskiedenis van die menslike spesie herleef. Die ervarings van sy voorvaders word dus in sy spel vergestalt in die volgorde waarin dit by die prehistoriese en primitiewe mens voorgekom het.

Hall was die eerste om sogenaamde “spelstadia” te onderskei. Daarvolgens beweeg die kind deur 'n hele reeks speletjies wat 'n toenemende mate van bedreweheid vereis. Hierdie “gegradeerde” stadia verteenwoordig 'n rekapitulasie of herroeping van die kulturele stadia in die ontwikkeling van die mensheid.

Die rekapitulasie-teorie maak daarop aanspraak dat dit 'n beter verklaring vir die bestaan van verskillende soorte speletjies as ander teorieë bied. So voer Hall byvoorbeeld aan dat die genot wat kinders ervaar wanneer hul met water speel, eintlik 'n herroeping of herhaling is van die vreugde wat hulle voorouers (as visse op die evolusieleer) in die see ondervind het. Kinders se liefde vir boomklim- en swaaispeletjies kan teruggevoer word na 'n onbewuste herhaling en nabootsing van hul aapagtige voorsate se aktiwiteite!

Die evolusiegedagte is in baie wetenskaplike en opvoedkundige kringe onaanvaarbaar. Trouens, op grond van meer onlangse kennis aangaande die funksie van die gene verwerp die meeste Westerse genetici die gedagte dat aangeleerde vaardighede oorgeërf of onbewustelik nageboots kan word. Dit plaas 'n groot vraagteken agter die geldigheid van Hall se teorie.

7.3.1.5 Die groeiteorie

In 1910 het L.E. Appleton 'n studie gemaak van kinderspel en tot die gevolgtrekking gekom dat kinders spel as gevolg van hulle hunkering na grootwording. Die kind spel omdat hy sekere bedreweenhede wat met volwassenheid geassosieer word, wil beheers en hy weet dat spel die moontlikheid bied om dit reg te kry.

Volgens die groeiteorie is spel dus nie instinktiewe vooroefening soos Karl Groos beweer het nie, maar 'n doelbewuste metode of middel waardeur die bedreweenhede wat vir die “funksionering” as volwassene nodig is, aangeleer kan word.

7.3.1.6 Die relasie-teorie

Volgens die relasie-teorie van die Nederlander, Vermeer, is die kind aanvanklik spelende met die wêreld besig. Die wêreld (omgewing) rig 'n appèl tot die kind en deur daarop te reageer deur middel van allerhande aktiwiteite (speletjies) leer hy die onbekende ken. In en deur sy spelaktiwiteite boots die kind die volwassene na en raak dus spelend by die wêreld van die volwassene betrokke. Spel is dus 'n wyse waarop daar met die wêreld in relasie getree word; waarop met alles en almal gekommunikeer word.

Met verwysing na al ses die voorafgaande standaard-teorieë, kan twee bedenklings aangestip word:

- (i) Dit verklaar nie die individuele verskille in speelgedrag by kinders nie.
- (ii) Daar bestaan geen moontlikheid om die geldigheid van enigeen van hierdie teorieë eksperimenteel te bevestig nie.

7.3.2 Die psigo-analitiese teorieë

Die psigo-analise ('n metode om geestesafwykings te behandel) is aan die einde van die negentiende en die begin van die twintigste eeu deur die Oostenrykse sielkundige, Sigmund Freud, ontwikkel.

7.3.2.1 Die psigo-analitiese teorie van Freud

Freud se teorie wentel om twee begrippe naamlik fantasie en wense. *Fantasie* wat rondom werklike voorwerpe geweef is, gee aanleiding tot spel. (Die voorwerpe word dan as speelgoed gebruik.) Die kind gee dus aan sy fantasie uitdrukking deur middel of by wyse van spel. Daarteenoor onderskei Freud 'n “passiewe” fantasie wat niks anders as blote dagdromery is nie.

Fantasie wat in spel uitdrukking vind, word deur twee soorte *wense* gekenmerk. Ten eerste is daar die wense van 'n kind wat verband hou met sy be-

geerte om groot en volwasse te wees; om in die skoene van 'n voorspoedige persoon te staan. Die kind fantaseer dus 'n situasie of omstandighede soos wat hy dit graag sou wou sien bestaan. Hy gebruik voorwerpe en situasies van die werklike wêreld om 'n eie wêreld te skep (dit wil sê deur sy spel skep hy die eie wêreld) sodat hy aangename ervarings na willekeur kan herhaal en waar hy gebeure kan orden en veranderinge kan aanbring soos dit hom die beste geval.

Ten tweede kan die kind wens om pynlike situasies wat hy voorheen magteloos en passief moes beleef, te verander deur sy aktiewe deelname. Hierdie begeerte tot die omkering of verandering van minder aangename ervarings, vind plaas in die vorm van spel wat in ooreenstemming is met 'n oorgeërfd neiging om ervarings wat te veel vir die kind was, oor en oor te herhaal. Hierdie kinderlike manier van doen met betrekking tot pynlike of moeilike ervarings stel die kind in staat om 'n gevoel van intieme bekendheid met en dus meesterskap oor die situasie te verkry.

Volgens Freud poog 'n mens om die vlak van sy senuspanning so laag as moontlik te hou. 'n Toename in senuspanning (opgewondenheid) word as 'n onaangename gevoel ervaar. Onaangename gevoelens (veroorzaak deur opwindende gebeure of konflikte) word deur die kind in spel herhaal omdat die herhaling die opwinding verminder wat opgewek is. Spel stel die kind dus in staat om steurende gebeure of situasies (soos byvoorbeeld 'n besoek aan die dokter) wat hy passief en as hulpelose toeskouer ervaar het, aktief te herhaal en sodoende te bemeester. Daar word dus van die veronderstelling uitgegaan dat die herhaling deur middel van spel die onaangename steurnis reduseer.

Freud het groot invloed op die sielkundige denke uitgeoefen. Sy verklaring van fantasie en spel as die projeksie van wense en die herhaling van konflikte en onaangename gebeurtenisse met die oog op die bemeestering daarvan, het tot tegnieke van persoonlikheidsbeoordeling gelei wat op die veronderstelling gebaseer is dat spel iets van die innerlike lewe en motiewe van die kind kan blootlê.

7.3.2.2 Die psigo-sosiale ontwikkelingsteorie van Erikson

Waar Freud hom toegespits het op die psigo-seksuele ontwikkeling van die mens, bou Erikson hierop voort om sy teorie ten opsigte van die sosiale ontwikkeling van die mens te formuleer.

Voordat Erikson se teorie van spel behandel word, is dit noodsaaklik om sy benadering tot die psigiese prosesse wat die gedrag van die mens beïnvloed, te verduidelik. Die prosesse is die *id*, die *superego* en die *ego*.

Hy definieer die *id* as alles wat 'n mens reduseer tot 'n blote dier (byvoorbeeld die impulse van 'n aap). Die *superego* is die teenpool van die *id* en verteenwoordig die eise van die gewete. Dit is die *superego* wat mense onderskei van die diere-wêreld.

Tussen die *id* en die *superego* is die *ego*, wat optree as die ewewigsmag tussen die twee pole. 'n Goed ontwikkelde *ego* sal uiterstes wat deur die buite-wêreld op die individu afgedwing word, noodgedwonge uitbalanseer.

Erikson beweer ook dat die mens in sy lewe 'n aantal fases deurloop ('n fase is 'n tydperk waarin sekere veranderings plaasvind) en dat elke fase vanuit die vorige ontwikkel. Tydens elke fase word daar 'n belangrike persoonlikheidseienskap ontwikkel. Positiewe ontwikkeling help die mens om die fisiese en biologiese omgewing te integreer met die uitdagings wat deur die gemeenskap en die kultuur gerig word. Volgens Erikson word die kind in elke fase gekonfronteer met 'n psigo-sosiale krisis wat opgelos moet word alvorens ontwikkeling na 'n volgende fase kan plaasvind. Spel word dan deur Erikson gesien as 'n funksie van die ego, 'n poging om die liggaamlike (biologiese) en sosiale prosesse met die self te sinkroniseer.

Die kind speel dus om beheer in 'n situasie of ontwikkeling te herstel of te verkry. Hy skep dus 'n "speelruimte" waarbinne hy betekenis aan sy leef-wêreld kan gee. Só sal die kind oor en oor huis-huis speel.

Net soos Piaget (sy teorie word later bespreek) glo Erikson (ook ten opsigte van sosiale ontwikkeling) dat dit nodig is vir die kind om self te konstrueer en te ontdek, ten einde te kan begryp. Hy stel twee voorvereistes vir suksesvolle spel naamlik vryheid binne voorgeskrewe perke en die geleentheid om te ontdek. Ware spel kan nie plaasvind as een van bogenoemde aspekte afwesig is nie.

Erikson beskryf spel verder in die verskillende stadia van ontwikkeling:

- (i) *In die eerste jaar* is die baba egosentries en hy konsentreer op sy liggaamsensasies. In 'n later stadium bring hy eksterne voorwerpe binne sy bereik, in sy spel, byvoorbeeld 'n ratel.
- (ii) *Een tot drie jaar*: die kind kan sy wil ontwikkel omdat hy nuwe motoriese vaardighede en verstandelike vermoëns, asook 'n groter kennis oor homself ontwikkel het. Die kind word bewus van sy wil, wat beperkinge op sy spel plaas. Die kind bring balans in hierdie kwessie deurdat hy sy outonomie ontwikkel en hom by 'n stel reëls hou wat hy self geskep het.
- (iii) *Vier tot ses jaar*: daar ontwikkel twee soorte spel; alleenspel en sosiale spel. Albei het 'n outoterapeutiese invloed op die kind omdat hy begin leer om konflik te hanteer. Hy het 'n stadium bereik waarin hy besluit oor sy aktiwiteite. Sy inisiatief word getoon in die eindlose vrae wat hy vra en in sy kamma-wêreld. Ander mense se reaksie op sy gedrag beïnvloed sy gevoelens van trots of skuld in selfgeïnisieerde aktiwiteite in sy latere lewe.
- (iv) *Ses tot elf jaar*: die kind is ten volle bewus van sy eie vermoëns en hy voel dat hy moeilike situasies deur spel kan bemeester. Hy projekteer heel dikwels konflik in sy spel. In hierdie stadium ontwikkel die kind redenasievermoëns deur afleidings en in die speel van speletjies in ooreenstemming met vaste reëls.

Erikson beskou die volgende as funksies van spel:

- (1) die verwerking van 'n traumatiese ervaring;
- (2) die bemeestering van 'n komplekse lewensituasie;
- (3) selfekspresie; en
- (4) die inoefen van ontwikkelende vermoëns.

7.3.3 Die kognitiewe ontwikkelingsteorie

In sy beroemde boek *Play, dreams and imitation in childhood* het Jean Piaget (1896 – 1980), professor aan die Universiteit van Genève, sy gedagtes oor spel bekend gemaak. Piaget beskou spel as 'n denkmedium wat deur die kind gebruik word om betekenis aan die werklikheid te gee.

Ten einde die spelteorie van Piaget te begryp is dit nodig om kortliks aan sy teorie van kognitiewe ontwikkeling aandag te gee.

Intellektuele ontwikkeling is volgens Piaget die gevolg van 'n voortdurende wisselwerking tussen die kind (mens) en sy omgewing.

Twee prosesse is hierby betrokke naamlik *assimilasie* en *akkommodasie*. Assimilasie behels die inpas van nuwe inligting by reeds bestaande kennis. (Die kind weet byvoorbeeld dat voëls vlieg en sal daarom as hy 'n uil sien vlieg, dit 'n voël noem, al het hy nog nooit 'n uil gesien nie). Hy buig met ander woorde die realiteit om by dit wat hy reeds "ken" in te pas. Akkommodasie vind plaas wanneer die kind nie kan assimileer nie, juis omdat die nuwe inligting nie binne die raamwerk van sy bestaande kennis ingepas kan word nie. Die raamwerk van die bestaande kennis moet dus gewysig word ten einde die nuwe kennis te kan akkommodeer of met die bestaande kennis te kan integreer. (Byvoorbeeld as die kind weet dat voëls kan vlieg en hy sien 'n vliegtuig, kan hy nie assimileer en 'n vliegtuig ook 'n voël noem nie. Hy moet sy denkstruktuur verander: voëls en vliegtuie kan vlieg).

Hierdie twee aspekte van gedrag, "assimilasie" en "akkommodasie" is altyd verenig en altyd teenwoordig. Intellektuele ontwikkeling is die gevolg van die voortdurende, aktiewe wisselwerking tussen assimilering en akkommodering: intelligente aanpassing by die werklikheid vind plaas as die prosesse mekaar balanseer of "in ewewig" is. Dit is as ('n toestand van) ekwilibrium of kognitiewe harmonie bekend. Die kind streef voortdurend na ekwilibrium en gebruik spel as die medium om dit te verwerf. Wanneer assimilasië oorheers, kan die kind dus betekenis gee (assimileer) en vind daar spel plaas. Wanneer akkommodasie moet plaasvind, kan die kind nie betekenis gee nie — hy boots die handeling, klank of optrede na (in sy soeke na betekenis) ten einde te kan akkommodeer. Piaget onderskei tussen hierdie handeling, wat hy "nabootsing" noem en spel wat hy as die herhaling van 'n ontmoeting (reeds begryp) met inoefening as doel, beskou. Spel en nabootsing is volgens Piaget 'n integrerende deel van die ontwikkeling van die intelligensie en hulle gaan dus deur dieselfde stadia (naamlik die sensories-motoriese

tydperk van geboorte tot omtrent agtien maande; die verteenwoordigende stadium van ongeveer twee tot sewe of agt jaar; die “konkrete” stadium, rondom elf of twaalf; die adolessente stadium, dertien tot vyftien).

Spel is dus vir Piaget alle gedrag waarin die aspek van aanpassing om in te pas by die werklikheid (dit wil sê, die aspek van geestelike akkommodasie teenoor dinge soos hul werklik is) *nie* beklemtoon word nie. Spel vind plaas insoverre as wat gedrag bloot een is van “inname” van “buiging” van die werklikheid om te pas by ’n mens se bestaande denkvorme. Aangesien dit ’n aspek van alle gedrag is, het elke gedragspatroon ten minste iets van die spel in hom aanwesig; volgens die sienswyse van Piaget is daar slegs iets minder of meer spelerigs in gedrag aanwesig insoverre as wat gedrag wel poog of nie poog nie om aan te pas by die werklikheid.

Piaget het tussen *drie breë kategorieë* van spel onderskei. Vroeg in ’n kind se lewe sal enige nutbemeesterde motoriese vermoë oor en oor in verskillende verbande uitgevoer word. Alle voorwerpe wat die kleuter teëkom, word “gebuig” om hierdie nuwe gedragspatroon te pas ongeag hul gepastheid, so is byvoorbeeld gemerk dat ’n kind wat in ’n leë kamer toegemaak is, selfs sy skoene sal uittrek om daarmee te speel. Geen nuwe lering vind gedurende sodanige gedrag plaas nie, maar die kind gee alle blyke van plesier. Dit is ’n voorbeeld van wat Piaget *oefenspel* noem. Ten tweede: die spel om ’n lap “aan die slaap te maak” is weer ’n voorbeeld wat Piaget simboliese spel noem.

Verbeeldingryke spel is ’n produk van simboliese denke. Die simboliese proses in verbeeldingryke spel word deur Piaget geïnterpreteer as ’n poging aan die kant van die kind om die werklikheid “tot die ego te bring” (assimileer) sonder die remmende effek van akkommodasie. By simboliese spel word die noodsaaklikheid van akkommodasie dus uitgeskakel. Die kind sien homself in sy verbeelding as die trein, die masjien en die polisieman. Enige voorwerp wat ’n deel van sy omgewing uitmaak, soos ’n tafel, ’n stoel of ’n vaas blomme ondergaan vinnige veranderinge om by sy kreatiewe denke aan te pas. Alhoewel die kind kan onderskei tussen fantasie en die werklikheid, is hierdie onderskeiding soms onduidelik. Simboliese spel dien tot bevrediging van die ego, maar Piaget heg nie waarde daaraan vir kognitiewe ontwikkeling nie. Simbole is uiters persoonlik en subjektief en hang saam met die kind se persoonlike ervaring van ’n voorwerp of ontmoeting. Verbeeldingspel verteenwoordig dus dit wat die kind deur middel van simbole beleef het.

Piaget onderskei ook ’n derde hoofkategorie van spel wat hy “spel-met-reëls” noem. Hierdie tipe spel ontwikkel die laaste by kinders en dit is presies wat die naam aandui.

Die waarde van Piaget se spelteorie vir pre-primêre onderwys is soos volg:

- (i) Daar kan afgelei word dat spel die medium is waardeur kognitiewe ontwikkeling plaasvind.
- (ii) Daar kan afgelei word dat leer gerig kan word deur die geleentheid tot spel wat aan die jong kind verskaf word.

- (iii) Die aard van die kind se verkeer met sy omgewing word bepaal deur die fase van kognitiewe ontwikkeling waarin hy verkeer, daarom word dit in ag geneem wanneer die onderwyseres die omgewing van die kind struktureer.
- (iv) Ten einde betekenisvolle speelgeleenthede te verskaf behoort die onderwyseres op hoogte te wees van hoe die kind in elke fase van kognitiewe ontwikkeling leer en dink.

7.3.4 Die ekologiese teorie

Hierdie teorie is veral geïnteresseerd in die voorwaardes waaraan spel moet voldoen en hoe hierdie voorwaardes die spel en gedrag van kinders beïnvloed. Navorsing het getoon dat die materiaal wat tot die kinders se beskikking gestel word en waarmee hulle speel, wel die konsentrasie van die kind, die interaksie tussen die kind en dit waarmee hy speel en die mate en soort kommunikasie wat plaasvind, beïnvloed.

7.3.5 Die infantiel-dinamiese teorie

Lewin se spelteorie van 1933 postuleer dat die kind se kognitiewe lewensruimte nog ongestruktureer is deurdat hy nog nie tussen die werklike en die onwerklike kan onderskei nie. Dit is vir die kind egter maklik om hom deur middel van spel in 'n onwerklike fantasiewêreld te verplaas waar alles veranderbaar, arbitrêr en hanteerbaar is. Tot op ongeveer sesjarige ouderdom is hierdie tendens veral waarneembaar wanneer die kind aan groot druk onderwerp word.

In aansluiting by Lewin sê Buytendijk (1934) dat die kind speel omdat hy 'n kind is en omdat sy kognitiewe dinamiek geen ander optrede toelaat nie. Die drie hoof karaktertrekke wat volgens Buytendijk die kognitiewe dinamiek bepaal is die volgende:

- (i) die gebrek aan motoriese en verstandelike samehang en koördinasie;
- (ii) die behoefte aan simpatieke begrip in teenstelling met objektiewe kennis; en
- (iii) 'n ambivalensie (die gelyktydige aanwesigheid van teenstrydige wense of gevoelens) ten opsigte van die objekte, veral die onbekende of vreemde objekte, waarmee die kind in aanraking kom of speel.

Spel is daarom die uitdrukking van die kind se benadering tot sy omgewing. Dit laat patiese kennis van die omgewing toe en geen onmiddellik oplossings vir die probleme nie. In die infantiel-dinamiese teorie is spel die wyse waarop die kind dink.

7.4 Gevolgtrekking

Daar kan met reg gevra word na die implikasies van hierdie teorieë vir elkeen wat by die opvoeding van kinders betrokke is.

Die een gemeenskaplike faktor wat in al die teorieë benadruk is, is dat spel 'n deel van die jong kind se wesensaard is. Om te speel is 'n aangebore eienenskap en dit is 'n lewensnoodsaaklike aktiwiteit. Spel is dan ook een van die betekenisvolste wyses van dialoog en kommunikasie tussen die kind en die wêreld. Wanneer die kind speel, "verplaas" hy homself in die werklikheid van 'n "wêreld van volwassenes" wat vir hom nog versluierd lê en wag; wat hy nog moet leer ken deur dit te "verower". Spel is daarom 'n gerig-wees-op-die-toekoms.

Spel lei tot (nuwe) ontdekkings en al spelende verskuif die kind sy horisonne en brei sodoende die grense van sy bekende wêreld uit. Deur sy spel skep die kind sy eie hanteerbare, tydelike wêreld sodat hy geborge kan voel. Juis daarom gryp die kind dikwels na vormlose voorwerpe (bv. 'n stok vir 'n perd) waaraan hy die werklikheid vasknoop. Hy identifiseer hom met die speelding en bewerkstellig sodoende 'n persoonlike ontmoeting daarmee. Die spelende kind is in die eerste plek 'n lerende kind sodat die kind deur middel van die spel sy weg tot volwassenheid kan vind. Dit (spel) bied aan die kind die geleentheid om aktief, verowerend en kreatief te skep en te herskep. Al spelende loop hy sy eie moontlikhede, sy eie persoon-wees vooruit. Spel by die kind is lewensvervulling in sigself — dit is 'n wyse van mens-in-die-wêreld wees.

In en deur sy spel boots die kind die volwassene en sy aktiwiteite na en gee sodoende uitdrukking aan sy hunkering, sy wens, om self 'n volwassene te word. Hierdie *wenslewe* van die kind hang ten nouste met sy *gevoelslewe* (die patiese) en sy *kenlewe* (die gnostiese) saam.

Die patiese appél wat dinge tot die kind rig is veral 'n uitnodiging tot liggaamlike eksplorاسie, tot gewaarword van beleefde beweging, ruimte en tyd, maar ook van voorstel en fantasering.

Die kind kan ook sy omgang met die dinge gnosties belewe, waar hy objekte waarneem, hanteer, vergelyk en skeppend daarmee optree. Spelaktiwiteit lei dus tot 'n verdieping van die werklikheidsbeleving en 'n uiteindelijke vertrouwdheid met die werklikheid.

Bedrewendheid wat deur middel van spel verower word, is weer kognitief van aard. (Die kind het nou 'n verstandelike greep op die wêreld verwerf). In hierdie geval is bewys dat spel tot verbeterde beplanning, probleemoplossing, kreatiwiteit, kreatiewe denke, taalgebruik en geheue-aanwending aanleiding gee.

Spel hou ook verband met die ontwikkeling en verfyning van die kind se totale *motoriese* vermoëns en liggaamlike bewuswording. Deur fisiese oefening word daar vaardighede ontwikkel wat tot selfvertroue en geborgenheid aanleiding gee.

Die kind as mens tussen en by ander mense, as 'n sosiale wese, het die behoefte om deel van 'n groep te wees en in hierdie opsig dra spel tot die ont-

wikkeling van sy psigo-sosiale verhoudinge by. Deur met ander kinders te speel leer die kind hoe om hom (mens-)waardig te gedra en volgens gedragreëls (spelreëls) op te tree en dit stel hom in staat om sy eie gedrag te evalueer en "te meet" aan die norm van groepsoptrede. Die kind leer sodoende wat sosiaal aanvaarbaar/onaanvaarbaar is en dit stel hom in staat om normatiewe gesag te aanvaar en om ruimte en idees met ander te deel. Spel is dus 'n noodsaaklike, voorbereidende aktiwiteit vir die bemeestering van komplekse en gesofistikeerde gevoelsmatige, intellektuele, fisiese en sosiale vaardighede.

Weens verskeie ekonomiese en maatskaplike redes groei baie kinders deesdae in omgewings en omstandighede op wat dikwels nie voldoende speelgeleenthede bied nie. Dit is dan die taak van die onderwyseres in die pre-primêre fase om die geleenthede vir die kind te struktureer en te skep sodat daar aan sy hunkering om te speel voldoen kan word en sodat hy die werklikheid deur selfontdekking kan leer ken. Piaget stel hierdie belangrike feit soos volg:

. . . in order for a child to understand something, he must construct it himself, he must re-invent it. Every time we teach a child something, we keep him from inventing it himself . . . that which we allow him to discover by himself will remain with him visibly . . . for all the rest of his life. (Piers 1972:27)

Bibliografie

- Bigot, L.C.T. & Van Hees, G. 1969. *Het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Bruner, J.S., Jolly, A. & Sylva, K. 1978. *Play — its role in development and evolution*. Middlesex: Penguin Books.
- Caplan, F. & Caplan, T. 1973. *The power of play*. New York: Anchor Press.
- Cass, J.E. 1973. *Helping children grow through play*. New York: Schocken Books.
- Charlesworth, R. 1981. *Understanding child development*. New York: Delmar Publishers Inc.
- Flitner, A. 1976. *Das Kinderspiel*. München: R. Piper & Co. Verlag.
- Jeffree, D.M., McConkey, R. & Henson, S. 1978. *Let me play*. Norwich: Fletcher & Son.
- Langeveld, M.J. 1972. *Ontwikkelingspsychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Manning, K. & Sharp, A. 1977. *Structuring play in the early years at school*. Cardiff: Drake Educational Associates.
- Owen, K. 1987. *The world of the child*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Painter, F.V.N. 1972. *A history of education*. New York: D. Appleton and Company.
- Piers, W. (ed.) 1972. *Play and development*. New York: W.W. Norton & Company.
- Pistorius, P. 1975. *Gister en vandag in die opvoeding*. Potchefstroom: Pro Rege.
- Scheuerl, H. 1962. *Das Spiel*. Weinheim: Verlag Julius Beltz.
- Scheuerl, H. 1975. *Theorien des Spiels*. Basel: Beltz Verlag.
- Seefeldt, C. & Barbour, N. 1986. *Early childhood education*. London: Charles E. Merrill Publishing Company.

- Stoll, A. 1963. *Van drie tot zeven*. Zeist: Dijkstra's uitgeverij.
- Stratchan, J. 1903. *Wat is het spel der kinderen?* Amsterdam: Van Holkema & Warendorf.
- Sutton-Smith, B. (ed.) 1979. *Play and learning*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- Van der Kooij, R. & Hollendoorn, J. (ed.) 1986. *Play, play therapy, play research*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Van Wyk, S. 1974. *Die opvoedingsbetekenis van kinderspel*. Durban: Butterworths.
- Vermeer, E.A.A. 1972. *Het spel van het kind*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Vermeer, E.A.A. 1955. *Spel en spelpädagogische problemen*. Utrecht: Erven J. Bijleveld.
- Weininger, O. 1979. *Play and education*. Illinois: Charles C. Thomas.
- Wilds, E.H. & Lottich, K.V. 1970. *The foundations of modern education*. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc.

HOOFSTUK 8

Owerheidsmaatreëls ter bevordering van
kleinkinderonderwys in Groot-Brittanje,
Europa, die VSA, Sowjet-Rusland en Israel

Lien van Niekerk

INHOUD

8.1	Inleidende opmerkings	216
8.2	Groot-Brittanje	217
8.2.1	Die aanvangsjare en vestiging van kleinkinderonderwys	218
8.2.1.1	Die "Charity Schools"	218
8.2.1.2	Die "Dame Schools"	218
8.2.1.3	Die "Sunday Schools"	218
8.2.2	Die bydraes van enkele persone ten behoeve van kleinkinderonderwys	219
8.2.3	Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys	220
8.2.3.1	Die "Reform Act" van 1832, die "Factory Act" van 1833 en die "Committee of Council on Education" van 1839	220
8.2.3.2	Die "Newcastle Commission" van 1858	221
8.2.3.3	Die verdere verloop van owerheidsbetrokkenheid by kleinkinderonderwys in die negentiende eeu	222
8.2.4	Kleinkinderonderwys in die twintigste eeu	222
8.2.4.1	Aanloop tot gebeure in die twintigste eeu	222
8.2.4.2	Die "Education Act" van 1918	223
8.2.4.3	Die "Education Act" van 1944	224
8.2.4.4	Die "Plowden Report" van 1967	224
8.3	Europa	225
8.3.1	Nederland	226
8.3.1.1	Die aanvangsjare en vestiging van kleinkinderonderwys	226
	(a) Die "Begijnhof"	226
	(b) Die "Kloppeschool" ("Cloppen")	227

(c) Die “Matressenschool”	227
(d) Die “Bewaarscholen”	227
8.3.1.2 Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys	228
8.3.1.3 Kleinkinderonderwys in die twintigste eeu	229
8.3.2 Frankryk	230
8.3.2.1 Die aanvangsjare en vestiging van kleinkinderonderwys	230
8.3.2.2 Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys	231
8.3.2.3 Kleinkinderonderwys in die twintigste eeu	232
8.3.3 Duitsland	233
8.3.3.1 Die aanvangsjare en vestiging van kleinkinderonderwys	234
(a) Die “Kleinkinderbewahranstalten”	234
(b) Die “Kleinkinderschulen”	235
(c) Die “Kindergärten”	235
(d) Die “Volkskindergärten”	236
8.3.3.2 Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys	236
8.3.3.3 Kleinkinderonderwys in die twintigste eeu	237
8.4 Verenigde State van Amerika	238
8.4.1 Die vestiging van kleinkinderonderwys	238
8.4.1.1 Die kindertuin	239
8.4.1.2 Die kleuterskool	240
8.5 Sowjet-Rusland	242
8.5.1 Die aanvangsjare van kleinkinderonderwys	243
8.5.2 Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys	243
8.5.2.1 Agtergrond waarteen die owerheidsmaatreëls beskou moet word ..	243
8.5.2.2 Kleinkinderonderwys tydens Lenin se bewind (1917–1924)	244
8.5.2.3 Kleinkinderonderwys tydens Stalin se bewind (1924–1953)	244
8.5.2.4 Kleinkinderonderwys tydens Chroesjtsjow se bewind (1954–1964) ..	245
8.5.2.5 Kleinkinderonderwys tydens Bresjnev se bewind (1964–1982)	246
8.6 Israel	247
8.6.1 Die aanvangsjare en vestiging van kleinkinderonderwys	247
8.6.2 Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys	248
8.6.2.1 Kindertuine	249
8.6.2.2 Die kibboets	249
8.6.2.3 Dagskole	250
8.7 Gevolgtrekking	250
Bibliografie	251

8.1 Inleidende opmerkings

Suid-Afrika staan nie geïsoleerd in die wêreld nie. Ontwikkelinge in die toonaangewende onderwyslande in Europa, Groot-Brittanje, die VSA, Sowjet-Rusland en Israel oefen 'n bepalende invloed uit op onderwyservorming en -voorsiening in Suid-Afrika in die algemeen en op kleinkinderonderwys in die besonder. In 'n *histories-vergelykende* ondersoek na kleinkinderonderwys in hierdie lande word daar ook lig gewerp op die kardinale rol wat die owerheid in hierdie voorsiening te vervul het.

Met reg kan die vraag gevra word: Waarom staan kleinkinderonderwys in die meeste lande onder die beheer van die betrokke owerheid? Die antwoord op hierdie vraag lê opgesluit in die menings van die volgende opvoedkundiges:

- Reilly (*et al.* 1983:105): "If it is assumed that education starts at birth and is continuous, that all early childhood care involves the child in educative experience (although the effects may possibly be negative), that all early childhood education has a strong caring element, that the well-being of the child depends on the well-being of the family as the primary source of education, then the necessity for co-ordinated health, welfare and educational services for young children is self-evident."
- Van der Ross (1987:17): "But the pressing needs of society, also develop so that the parents cannot even adequately attend to the preschool children. Fathers traditionally go out to work, and mothers increasingly do so as they also assume the role of breadwinners and/or co-providers for the family."
- Pretorius (1987:26): "Early social experiences play a dominant role in determining the baby's future social relationships and the pattern of his behaviour towards others and because the baby is centred around the home, it is here that the foundations for later social behaviour and attitudes are laid."

Die formatiewe aard van die kleuterfase vereis 'n behoorlike gefassilliteerde en betroubare plaasvervanger wat aan basiese kriteria voldoen. Die volgende geselekteerde kriteria word vanuit 'n onderwysstelselperspektief voorgelê:

- persentasie van opgeleide personeel;
- kwaliteit van opleiding;
- ratio van kleuters teenoor leerkrag;
- betrokkenheid van ouers;
- beskikbare ondersteunende dienste aan die sentrum; en
- kwaliteit en effektiwiteit van bestuur en toesig.

Die herdefiniëring van die gesin, maatskaplike probleme en industrialisasie het volgens UNESCO (1961:75) die volgende invloed op owerheidsbetrokkenheid by kleinkinderonderwys gehad:

. . . although the family remains the most suitable environment for the child's development parents require assistance, since even under the best conditions they can no longer meet on their own all the educational needs for the young child.

Tyd-konkrete eise het daartoe gelei dat kleinkinderonderwys as deelkomponent van die formele onderwysstelsel ingesluit is. Kleinkinderonderwys is daardeur nie net meer 'n sosio-ekonomiese aangeleentheid nie, maar vorm 'n brugperiode tussen informele en formele onderwys.

Soos reeds in die vorige hoofstukke beskryf is, is die doelbewuste opvoeding van die klein kind (hetsy binne, hetsy buite die ouerhuis) geen moderne gedagte nie. Plato (428 – 347 v.C.) het die belangrikheid van kleinkinderonderwys al in die eeue voor die geboorte van Christus beklemtoon met sy uitspraak dat opvoeding, en nie blote versorging nie, reeds in die eerste lewensjaar 'n aanvang moet neem. Owerheidsbetrokkenheid by kleinkinderopvoeding het egter vir baie lank glad nie of dan op 'n lukraak wyse geskied. Stoll (1963:263) verklaar hierdie onbetrokkenheidsverskynsel met die volgende woorde: “Doordat men een verkeerde kijk had op het kind is het een lange tijd treurig gesteld geweest met de kleuteropvoeding”.

In skille kontras met die vorige eeue staan die twintigste eeu wat deur Forest (1972:191) omskryf word as “the century of the child, because of the unprecedented interest which our society is showing in all phases of child welfare work”. In die eeu en vloed van die tyd het verskillende omstandighede die verskillende owerhede tot betrokkenheid aangespoor. Die manifestasies van hierdie betrokkenheid met betrekking tot kleinkinderonderwys in die verskillende lande word vervolgens in oënskou geneem.

8.2 Groot-Brittanje

Gedurende die Middeleeue (ca 500 – 1500) en nog lank daarna was landbou in die meeste streke van Groot-Brittanje die vernaamste bestaansmiddel. Die grootste deel van die bevolking het op die platteland gewoon en hul eie voedsel verbou. Hierdie situasie is binne 'n anderhalf-eeu (omstreeks 1750 – 1900) deur die Industriële Rewolusie ingrypend verander. Die bevolking het meer as verdubbel, nuwe stede het ontstaan en saam daarmee 'n nuwe stedelike

arbeidersklas. Kinders van so jonk as vier en vyf jaar is tot fabrieksarbeid van twaalf tot veertien uur per dag gedwing om die skamele loon van hul ouers aan te vul. Bowendien was die heersende klas nie ten gunste van onderwys vir die arbeiderstand en die armes nie. Private sowel as owerheidsondersteunde kleinkinderonderwys vind sy oorsprong teen die agtergrond van hierdie neerdrukkende omstandighede in Groot-Brittanje. Sowel vóór as ná die tydperk toe kinders na myne en fabriek gedryf is, het daar in die dorpe en stede inrigtings ontwikkel wat sou omsien na die welsyn van die jong kind.

8.2.1 Die aanvangsjare en vestiging van kleinkinderonderwys

8.2.1.1 Die “Charity Schools”

Soos op die vasteland van Europa, het die kerk in Brittanje ’n belangrike rol gespeel in die opvoeding van die jong kind. In 1698 is die *Charity School Movement* gestig om na verwaarloosde kinders om te sien en hulle in die Christelike godsdienst te onderrig. Die belangrikheid van die *Charity Schools* lê daarin dat dit die eerste georganiseerde poging was om kleinkinderonderwys in Brittanje te vestig. Teen 1741 was daar reeds meer as 2 000 van hierdie skole, bygewoon deur ongeveer 40 000 kinders.

8.2.1.2 Die “Dame Schools”

Die *Dame Schools* is deur behoeftige, ouerige vroue geopen. In ruil vir ’n paar pennies per week het hulle die kinders van ouers wat albei gewerk het of wie se huise weens ’n groot gesin oorbevolk was, opgepas. Die akademies-professionele toerusting van hierdie dames was meestal uiters gering en nie veel meer as ’n onderlegdheid in die alfabet en ’n onsekere vermoë om eenvoudige woorde te spel nie. Ten spyte van die versorgingsfunksie wat hulle vervul het, kan die *Dame Schools* tereg beskou word as die “poor homes of baby-minders who had no idea how to teach or care for the young” (Kent 1970:23). Eers teen die einde van die negentiende eeu het die *Dame Schools* van die toneel verdwyn.

8.2.1.3 Die “Sunday Schools”

Aangegryp deur die lot van die arm kinders in die myne en fabriek, open Robert Raikes (1735–1811), ’n Gloucesterse drukker en joernalis, in 1780 ’n nuwe tipe inrigting vir kleinkinderonderwys, naamlik die *Sunday School*. Met die hulp van die plaaslike predikant het hy die eerste *Sunday School* met negentig kinders en vier gesalarieerde onderwyseresse begin. Sondae, wanneer die kinders nie skofte gewerk het nie, is hulle byeengebring en onder-

rig. Hannah Moore (soos aangehaal in Lawson *et al.* 1973:239 – 240) omskryf die aard van die onderrig soos volg: “The children . . . were taught to read, to say the Church Catechism, and short Morning and Evening Prayers . . . They are instructed in such plain religious truths as they can understand; such as will direct and fix their faith, improve their hearts, and regulate their manners”. Raikes, wat groot klem gelê het op die vroeë versorging van die kind, het daarmee ’n gedagterigting gevestig wat wêreldwye afmetings sou aanneem. Soortgelyke inrigtings het in die omringende industriële stede van Lancashire en Yorkshire ontstaan. Die dienste van hoofsaaklik vrywillige werkers is gebruik. Ontroer deur die krag van die *Sunday School*-beweging, vorm die kerk van Engeland en die Nie-Konformiste in 1803 die *Sunday School Union* om toesig te hou oor die 7 000 *Sunday Schools* met hul 850 000 kinders van drie jaar en ouer.

Kort hierna stig Joseph Lancaster (1778–1838) en Andrew Bell (1753–1832) die sogenaamde *Monitorial Schools* ten einde die stygende koste van gesalarieerde onderwyseresse in die *Sunday Schools* binne perke te hou. In die *Monitorial Schools* is jonger kinders in groepies van twintig deur die ouer kinders onderrig onder toesig van ’n onderwyser. In die woorde van Whitbread (1972:6) is die *Monitorial Schools* omskryf as “the factory system of mass production applied to instruction”.

8.2.2 Die bydraes van enkele persone ten behoeve van kleinkinderonderwys

Tot vroeg in die negentiende eeu was die owerheid nie in onderwysvoorsiening vir die Britse volk geïnteresseerd nie. Die owerheid het onderwys as die terrein van die Anglikaanse staatskerk beskou en wou hoegenaamd nie inmeng nie — selfs nie in die vorm van geldelike steun nie. Daarby was die industrialiste gekant teen onderwys omdat hul bron van goedkoop arbeid (dit wil sê jong kinders) afgesny sou word. Die kerk was eweneens teen owerheidsbetrokkenheid gekant. Owerheidsonderwys sou die kerk onthef van befondsing en saam daarmee die beheer oor skole. Die kerk was veral ook gekant teen die moontlike sekularisasie van die onderwys.

Die bemoeienis van enkele persone sou egter nuwe rigting gee aan kleinkinderonderwys. Aangevuur deur sy ontevredenheid oor die lot van die die werkende kind, stig Robert Owen (1771–1858), mede-eienaar van die New Lanark katoenspinmeulens in Skotland, in Januarie 1816 ’n bewaarskool vir kinders van fabriekswerkers tussen die ouderdomme van twee tot sewe jaar. Sy stellingname was: “Idleness, poverty, crime, punishment, are all the necessary consequences of ignorance . . . much good and evil is taught to and acquired by a child at a very early period of its life . . . much of the temper or disposition is correctly or incorrectly formed before he attains his second year; and . . . many durable impressions are made at the termination of the first twelve or even six months of his existence” (Raymont 1973:71). Daar-

mee beklemtoon Owen die belangrikheid van 'n goeie omgewing vir die vorming van die jong kind se persoonlikheid en die opheffingskrag van opvoeding. Talle bewaarskole is hierna gestig.

Die eerste bewaarskool in Engeland is in Westminster, Londen met 150 kinders gestig deur die eerste onderwyser wat in New Lanark, Skotland, in Owen se diens was, naamlik James Buchanan (1791–1868). Samuel Wilderspin (1792–1866), beïndruk met die bewaarskool van Buchanan (wat verkeerdelik Owen se opvoedingsidees as sy eie voorgedhou het), stig in 1820 'n bewaarskool in Spitalfields, Engeland. Meer bewaarskole is spoedig in ander groot stede van Groot-Brittanje (dit wil sê Engeland, Skotland en Wallis) gestig.

Met die steun van Charles en Elizabeth Mayo verenig die bewaarskole in die *Infant School Society* wat nóg meer bewaarskole opgerig het, sodat daar teen 1835 reeds meer as 500 bewaarskole in Brittanje was. Onder die beskerming van die *Infant School Society* het Elizabeth Mayo begin om bewaarskoolonderwyseresse deur middel van haar *Home and Colonial Society* op te lei.

In dié tyd kom die kindertuin (of *Kindergarten*) as 'n verdere vorm van kleinkinderonderwys in Groot-Brittanje tot stand. Die kindertuin het in 1840–1850 in Duitsland tot stand gekom deur die toedoen van Friedrich Wilhelm Fröbel (1782–1852). Die kindertuin wat meer op die middelklas gerig was, het aanvanklik veel minder aanklank gevind as Owen se bewaarskole wat die arbeidersklasse bedien het.

8.2.3 Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys

8.2.3.1 Die “Reform Act” van 1832, die “Factory Act” van 1833 en die “Committee of Council on Education” van 1839

In Brittanje was die ontplooiing van owerheidsbetrokkenheid by kleinkinderonderwys een van “general discussion, followed by an official enquiry, report and more public debate” (Kent 1970:35). Desnieteenstaande kan die wordingsgang daarvan slegs histories-pedagogies deurskou word indien die debatte, bevindings deur kommissies en wette wat die basis van sekere besluite ten grondslag lê, telkens uitgelig word. (Die wette waarna verwys word is algemene onderwyswette waarvan slegs enkele artikels op kleinkinderonderwys betrekking het.)

Openbare druk, die onvermoë van die kerk om voldoende onderwysgeleenthede vir *alle* kinders te skep en 'n nuwe ingesteldheid waarin kinderarbeid as 'n onmenslike praktyk afgekam is, het die owerheid geen ander keuse gelaat as om by die onderwys betrokke te raak nie. Die eerste wetlike betrokkenheid van die owerheid het in 1832 met die *Reform Act* 'n aanvang geneem.

Met hierdie hervormingswet is die beginsel van owerheidsgeïnisieerde onderwys aanvaar. Om uitvoering aan die beginsel te gee volg die *Factory Act* van 1833 as die eerste stap om kinders van fabrieksarbeid te onthef. Kinders jonger as nege jaar kon nie meer deur fabrieke in diens geneem word nie en in Maart 1834 het die owerheid 'n bedrag van 20 000 bewillig om dié kinders in skole op te neem. Teen 1862 is reeds 80 000 vir dié doel bestee en in Junie van dieselfde jaar is daar ook 'n komitee aangestel om onder meer kleinkinderonderwys te ondersoek.

Owerheidsbetrokkenheid by die onderwys is in 1839 verder gevoer met die instelling van die *Committee of Council on Education* (sedert 1964 die *Department of Education*). Dié komitee, wat hoofsaaklik aangestel is as toesighouers oor die besteding van staatsfondse wat vir onderwys bewillig is, het vir die eerste keer inspekteurs van onderwys benoem vir die een-en-veertig bewaarskole wat op daardie stadium in Groot-Brittanje bestaan het. In 1845 gee Joseph Fletcher in sy *Minutes of the Committee of Council* die eerste gedetailleerde inspekteursverslag met betrekking tot dié bewaarskole (sowat die helfte) wat aan primêre skole verbonde was. Die ander bewaarskole was selfstandige inrigtings wat onder die beheer gestaan het van onderwyseresse wat hul opleiding aan Elizabeth Mayo se *Home and Colonial Society* ontvang het. In die woorde van Fletcher het bewaarskole ten doel gehad "to habituate . . . fluctuating minds to order and obedience, to awaken good feelings by little moral and scriptural stories, illustrated perhaps by pictures, and, above all, to promote and superintend . . . amusements" (Raymont 1973:163–164).

8.2.3.2 Die "Newcastle Commission" van 1858

Op 30 Junie 1858 is 'n parlementêre kommissie, die *Newcastle Commission* onder voorsitterskap van die hertog van Newcastle benoem, om ondersoek in te stel na die algemene toestand van die onderwys in Brittanje. In die Kommissie se verslag van 1861 is daar met waardering melding gemaak van die werk wat in openbare bewaarskole met betrekking tot die onderrig van die drie R's (*reading, writing and arithmetic*) gedoen word. Na aanleiding van die Newcastle Kommissie se bevindings en aanbevelings het die *Revised Code* in 1862 (wat eers in 1897 herroep is) verskyn "which introduced the administrative principle of payment by results" (Whitbread 1972:26).

Subsidie sou voortaan aan bewaarskole toegeken word op grond van skoolastiese vordering wat drie- en vierjariges volgens die oordeel van inspekteurs gemaak het. Groot wrywing is hierdeur veroorsaak. Inspekteurs was selde onderlê in kleinkinderonderwys en hul verslae, gebaseer op 'n algemene indruk, het geen begrip van die funksies en doelstellings van bewaarskole weerspieël nie. Een inspekteursverslag, verteenwoordigend van die algemene kritiek in dié tyd, het onder meer melding gemaak van "the dull gallery lessons, the meaningless object lessons, and the poor teaching of the three R's" (Raymont 1973:244).

8.2.3.3 Die verdere verloop van owerheidsbetrokkenheid by kleinkinderonderwys in die negentiende eeu

In 'n poging om die leemtes in onderwysvoorsiening te vul, is die *Elementary Education Act* (ook die *Forster Act* genoem) in 1870 aanvaar. Daarvolgens is Brittanje in skooldistrikte, onder die jurisdiksie van skoolrade, verdeel. Skoolplig, wat deur die skoolrade ingestel kon word, is vir kinders tussen die ouderdomme van vyf en dertien jaar voorgestel. Min skoolrade het hierop gereageer en talle kinders is steeds sonder onderwys gelaat. Met die *Education Act* van 1880 is skoolplig ingestel vir kinders tussen die ouderdomme van vyf en dertien jaar met die doel "to get children out of the dangerous conditions of the slum street into some kind of institution . . ." (Chazan 1973:27). Die *Education Acts* van 1870 en 1880 het geen amptelike voorsiening vir die onderwys van kinders jonger as vyf jaar gemaak nie en inspeksieverslae het bewys dat die vordering van die inrigtings vir kleinkinderonderwys gedurende die laaste kwart van die negentiende eeu stadig en sporadies van aard was. Van tyd tot tyd is daar van owerheidsweë waardevolle wenke en advies aan bewaarskole verskaf, maar in baie gevalle was onderwyseresse te onbekwaam om dit te benut. Die owerheid het hom daarom toenemend begin toelê op die verbetering van onderwysersopleiding en sy steun toegesê aan onderwyskolleges wat sedert 1874 deur die *Fröbel Society* gestig is.

Teen 1900 is kleinkinderonderwys behartig in kleuterklasse (as deel van die primêre skool), bewaarskole en kindertuine. Die klem het egter begin verskuif na aparte kleuterskole as voorsieningsmodus vir die klein kind omdat Onderwyserskolleges nie in die toenemende vraag na onderwyseresse kon voorsien nie en omdat daar ook te min klaskamergeriewe vir die heel klein-tjies in die primêre skool was. Tot sestig kinders is per klas geakkommodeer.

8.2.4 Kleinkinderonderwys in die twintigste eeu

8.2.4.1 Aanloop tot gebeure in die twintigste eeu

In 'n poging om bovermelde leemtes die hoof te bied, is skoolrade deur die 1902-*Education Act* met 330 plaaslike owerhede, die sogenaamde *Local Education Authorities* (LEA's), vervang. Die LEA's het strenger toelatingsvereistes tot owerheidsondersteunde kleinkinderskole ingestel wat die bywoningsyfer skerp laat daal het. Daardeur is baie kinders van behoorlike versorging uitgesluit.

Meer positief was die belangrike administratiewe veranderings wat aan die begin van die twintigste eeu ten opsigte van inspekteurs van skole gemaak is. In 1883 is die eerste vroue inspektrises aangestel nadat vroue vir 'n tydperk van drie-en-veertig jaar (1840 – 1883) uitgesluit is van die inspektoraat. In die eerste inspeksieverslag van die vroulike inspektoraat in 1905, is sterk standpunt ingeneem teen kleuterklasse as deel van 'n primêre skool. Die in-

spektraat het gewys op die “horrrifying stories of little children sitting in galleries and reciting their tables one hundred times over and not being allowed to move for as long as two hours” (Chazan 1973:27). ’n Tweede soortgelyke verslag, die *Report upon the attendance of children below the age of five*, is in 1908 deur die *Consultative Committee* ingedien. Daarin is die oprigting van selfstandige kleuterskole as alternatief voorgestel vir veral kinders wie se huislike omstandighede nie na wense was nie. (Hierdie ideaal is eers in 1918 verwesenlik).

Die swak bywoning van owerheidsondersteunde bewaarskole en kleuter-klasse was ’n stimulus om private kleuterskole op te rig waar die klem hoofsaaklik op gesondheid en versorging sou val. Met die *Education Act* van 1907 is ’n skoolgesondheidsdiens in die lewe geroep nadat bevind is dat ongeveer 40% van alle kleuters wat tot private kleuterskole toegelaat is, mediese sorg nodig gehad het. In 1914 stig Rachel (1859 – 1917) en Margaret (1860 – 1931) McMillan hul eerste opelugkleuterskool in Deptford. Groot klem is gelê op behoorlike versorging, higiëne, oefening en vars lug. Met die *Education Act* van 1918 (H.A.L. Fisher, ’n Oxfordse historikus het ’n groot aandeel in die aanvaarding van dié wet gehad) is amptelik goedkeuring vir die oprigting van selfstandige kleuterskole vir kinders tussen die ouderdomme van twee tot vyf jaar verleen. Vir kinders jonger as twee jaar is gesinsopvoeding aanbeveel, terwyl drie- tot vyfjarige kinders in kleuterklasse geakkommodeer kon word.

8.2.4.2 Die “Education Act” van 1918

“The year 1918 will stand out in the history of Education with even greater lustre than the year 1870. The Forster Bill (1870) decreed that sooner or later, every child should learn the three R’s. Mr Fisher’s Bill (1918) decreed that every child shall, sooner or later, have nurture as well as teaching” (Kent 1970:31). Om aan onderwys van kleuters uitvoering te gee is bepaal dat owerheidsondersteunde kleuterskole voortaan deur die LEA’s gesubsidieer sou word met dié voorbehoud dat inspekteurs van die *Board of Education* die standarde in kleuterskole moes bepaal. Om aan die versorgingsgedagte uitvoering te gee is bepaal dat die ministerie van gesondheid voortaan verantwoordelik sou wees vir die beheer oor gesondheidstoestande in private kleuterskole.

In 1925 is die volgende aanvullende regulasies met betrekking tot kleuterskole uitgevaardig: kleuterskole sou opgerig word waar die sosiale nood die hoogste was — soos aanbeveel in 1908; in ’n poging om bywoning te stimuleer is die intreevlak van kleuters tot ’n kleuterskool na twee jaar verlaag; noodsaaklike gesondheidsdienste soos die voorsiening van maaltye, mediese dienste en so meer sou geïmplementeer word en die aantal kinders in ’n kleuterskool mag slegs in hoogs uitsonderlike gevalle 40 oorskry. Die ekonomiese depressie het die stiptelike uitvoering van die regulasies verhinder. In 1933 is die voorsitter van die *Board of Education*, Prof. Hadow, genader om die hele spektrum van kleinkinderonderwys opnuut te ondersoek. Geen owerheidsbesluite het egter op sy verslag gevolg nie.

8.2.4.3 Die “Education Act” van 1944

Die Tweede Wêreldoorlog (1939 – 1945) het nuwe koers aan kleinkinderonderwys gegee. Om die leemtes in die owerheid se voorsiening van geriewe vir kleinkinderonderwys uit te skakel, het die plaaslike gesondheidsdienste dagskole (dagsorgsentrums) vir die kinders van werkende moeders ingestel. Aan die einde van die oorlog was daar reeds meer as 1 431 dagskole vir 68 000 kinders.

Aangespoor deur die sukses van dagskole het die *Education Act* van 1944 (wat onder leiding van R.A. Butler aanvaar is) bepaal dat die *Local Education Authorities* moes toesien dat “provision is made for pupils who have not attained the age of five years by the provision of nursery schools, or alternatively of nursery classes attached to infant schools” (Pedley 1964:6). Die uitvoering van die wetsbepalings het egter slegs ’n ideaal gebly.

Die “baby boom” (Swift 1984:81) van die na-oorlogse jare het owerheidsvoorsiening van kleinkinderonderwys feitlik geheel en al tot ’n stilstand gedwing. Alle beskikbare fasiliteite is opgeneem om skoolpligtiges te akkommodeer. In 1960 het die Minister van onderwys in ’n amptelike omsendbrief alle verdere uitbreiding van kleinkinderonderwys opgesê. Om aan die versmorende effek van hierdie besluit te ontkom het private organisasies begin om self in die aanvraag na kleinkinderonderwys te voorsien. Private organisasies soos die *Pre-school Playgroups Association*, die *National Campaign for Nursery Education* en die *Association for Multi-racial Playgroups* is in die lewe geroep. Teen 1966 was daar reeds meer as 200 000 drie- en vierjariges in sowat 600 speelgroepe. Tesame met nog ongeveer dertig ander organisasies is onder leiding van prof. Simon Yudkin in *A Report on the care of pre-school children* met goeie gevolge geagiteer vir meer en beter voorsiening van kleinkinderonderwys as wat die speelgroepe kon bied.

8.2.4.4 Die “Plowden Report” van 1967

In 1967 het die owerheid op openbare druk gereageer en Lady Bridget Plowden tot voorsitter van die Plowden-kommissie benoem om die stand van kleinkinderonderwys te ondersoek. Haar uiteindelijke aanbevelings het sterk op die *Hadow Report* van 1933 gesteun, en die volgende rigtinggewende aanbevelings bevat. Aangesien die owerheid ongeveer 16% van alle onderwys vir die klein kind, met die grootste konsentrasie in Londen, verskaf het, het Plowden voorgestel dat “areas of particular deprivation should be singled out as ‘education priority areas’ (EPAs) and . . . extra resources should be allocated to improve the provision of nursery schools in these areas” (Kent 1970:72). Klasgroottes moes verminder word tot 30 kinders en slegs een intreedatum per jaar moes vir vyfjariges wat bewaarskole wou bywoon, geld. Bewaarskole moes na *First Schools* herdoop word en kinders sou dié skole vir drie in plaas van twee jaar besoek. Die *White Paper* van 1972 het bogenoemde aan-

bevelings verder uitgebrei sodat kleinkinderonderwys ten einde laas op dreef gekom het (Marriott 1985:19).

Die owerheidsstruktuur wat tans verantwoordelik is vir alle aangeleenthede rakende kleinkinderonderwys in Brittanje, sien soos volg daaruit:

- *Department of Education and Science* (DES)
 - Kleuterskole
 - Kleuterklasse verbonde aan primêre skole
- *Department of Health and Social Security* (DHSS)
 - Private kleuterskole
 - Dagskole
- *Local Educational Authorities* (LEA)
 - Registreer persele vir private speelgroepe
 - Registreer dagmoeders wat agt of meer kinders versorg.

Bovermelde owerhede het onlangs 'n dinkskrum (*Central Policy Review Staff*) gevorm waardeur gepoog word om verdere momentum aan kleinkinderonderwys in Groot-Brittanje te gee. Pogings word veral aangewend om die funksies van die verskillende beheerliggaame te koördineer tot voordeel van kleinkinderonderwys in die algemeen.

8.3 Europa

Vir baie jare het die wanopvatting bestaan dat die lidlande van die Europese gemeenskap op 'n uitgebreide skaal vir kleinkinderonderwys voorsiening gemaak het. Die eerste daadwerklike optrede van die Europese gemeenskap om kleinkinderonderwys werklik te bevorder, lê egter maar 'n paar jaar in die verlede! In 1971 het die *Council of Europe* 'n projek geloods met die doel om algemene riglyne met betrekking tot kleinkinderonderwys vir die verskillende lidlande neer te lê. "The project began at a time when, with a few notable exceptions, pre-school education was not well established in member states and yet there was a big demand for it, far in excess of available provision" (Woodhead 1979:1).

In 1973 is 'n kleinkinderonderwyskonferensie in Parys gehou wat 'n voortsetting van die *Council of Europe*-projek was. Die volgende vrae is as die kern van die konferensie uitgesonder (OECD 1977:7–8):

- Watter argumente bestaan vir die goedkeuring / afkeuring van kleinkinderonderwys?
- As verpligte kleinkinderonderwys verwerp word, op watter basis moet dit voorsien word?
- Moet dit deelyds of heeltyds voorsien word?
- As kleinkinderonderwys nie verpligtend is nie, hoe moet die balans tussen die aanvraag en aanbod daarvan hanteer word?

Tydens die konferensie is vyf lidlande benoem om hierdie aangeleentheid te ondersoek: Nederland, Denemarke, Oostenryk, die Federale Republiek van Duitsland en Finland en in 1977 is Switserland ook betrek. Sonder om aandag aan 'n oorkoepelende beleid vir kleinkinderonderwys in Europa as 'n geheel te gee, word slegs enkele Europese lande vervolgens uitgesonder om as eksemplare te dien van die ontwikkelingsgang van kleinkinderonderwys aldaar.

8.3.1 Nederland

Die Hervormingsperiode (vanaf 31 Oktober 1517 toe Martin Luther sy 95 stelling aan die kerk van Wittenberg se kennisgewingbord vasgespyker het tot 1648 met die Vrede van Wesfale) bly een van die moeilike tydperke om 'n onpartydige beeld oor te vorm. Die Katolieke kerk beskou dié tydperk as die tyd van die Protestantse opstand of skeuring terwyl die Protestante dit as die tyd van die Hervorming beskryf. Wat wel waar is, is dat dit die einde van die eenheid van die Christendom beteken het en 'n splinternuwe bedeling vir die Westerse mens ingelui het. Een van die belangrikste onmiddellike gevolge van die Hervorming was die reeks godsdiensoorloë en die stryd om godsdiensvryheid en -gelykheid wat tussen die sewentiende en die negentiende eeu in Europa gewoed het. Die onwilligheid van die Nederlandse owerheid om betrokke te raak by kleinkinderonderwys, moet beskou word teen die agtergrond van dié godsdienstryd tussen die Katolieke en Protestante.

8.3.1.1 Die aanvangsjare en vestiging van kleinkinderonderwys

(a) Die “*Begijnhof*”

Dit is moeilik om vas te stel presies hoe en wanneer kleinkinderonderwys in Nederland sy beslag gekry het. Dit word algemeen aanvaar dat die *Begijnhof* die eerste inrigting was wat kleinkinderonderwys onderneem het. Volgens Nijkamp (1970:15) dateer gegewens omtrent dié inrigting so ver terug as die dertiende eeu toe 'n *Begijnhof* in 1240 gestig is met die doel om godsdiensonderwys aan jong kinders te gee.

Die onderwyseresse in hierdie beginskole het as *Begijntjes* bekend gestaan. Hulle was godsdienstige vroue wat aanvanklik verspreid in 'n stad (of stede) gewoon en slegs vir godsdiensoefeninge vergader het. Later het hulle (elk in 'n eie luisie) in 'n *Begijnhof* gaan woon waar die daaglikse roetine uit oefening, meditasie, handwerk, weef, spin en die opvoeding van kinders — hoofsaaklik dogters van 1 – 10 jaar — bestaan het.

(b) Die “Klopjeschool” (“Cloppen”)

Klopjes verwys na vroom vroue wat hulle aan godsdienste, meditasie en die onderwys van seuns in *Klopjeskole* gewy het. Seuns uit meer gegoede families (“de deftigste burgerkinderen” — Wellinga 1964:29) het hierdie skole bygewoon. Die *Klopjeskole* het ook ouer seuns toegelaat tot verontwaardiging van private leermeesters wat hul inkomste daardeur verbeur het. In die vyftiende eeu is wetgewing in Dordrecht en Amsterdam uitgevaardig wat *Begyn- en Klopjeskole* verbied het om seuns ouer as sewe jaar in te neem. Hulle moes die *Groote- of Nieuwe Skole* besoek.

(c) Die “Matressenschool”

Weinig aandag is van owerheidsweë aan die opvoeding van meisies bestee. Die toestand is aanvanklik ten goede opgelos. Roepingsbewuste vroue, bekend as matresse, het hulle oor die meisies ontferm en matresskole vir hulle opvoeding opgerig. Van die matresse het dikwels ’n voortreflike invloed op die meisies uitgeoefen.

Aan die einde van die sestiende eeu het die karakter van die matresskole algaande verander. Die plek van die roepingsbewuste matresse wat hul uit liefde vir die saak aan die opvoeding van die meisies gewy het, is mettertyd ingeneem deur matresse wat teen vergoeding diens gelewer het. Hulle was ouerige vroue van wie geen kwalifikasies of bevoegdheid vereis is nie. Geen toesig of beheer is deur die owerheid uitgeoefen nie. Tot aan die begin van die negentiende eeu was die meeste matresse analfabete wat hul handtekening met ’n kruisie getrek het. Kon die matresse wel lees, was die Bybel en die *Haneboek* (’n ABC-boek uit die jaar 1650) die enigste leesstof. Kinders is in donker, vogtige, vuil kelderruimtes onderrig sodat matresskole dikwels in die verlede as houe van menslike ellende beskryf is (Stoll 1963:269).

Die ouers en owerheid het hierdie toestand oogluikend toegelaat. Solank as wat die matresse aandag aan godsdiensonderrig gegee het, is geglo dat die kind tot ’n deugsame en goeie mens sou ontwikkel. Nog onbegryplike is dat die opvoedingsgedagtes en geskrifte van vooraanstaande opvoedkundiges uit die sestiende tot negentiende eeu (byvoorbeeld Johann Amos Comenius (1592 – 1670), John Locke (1637 – 1704) en Jean-Jacques Rousseau (1712 – 1798)) die ouers en owerheid ongeroerd gelaat het. Matresskole het oor die hele Europa versprei en het tot diep in die negentiende eeu bly voortbestaan.

(d) Die “Bewaarskolen”

In die negentiende eeu het ’n ander skooltjie vir kleinkinderonderwys in België en later ook in Nederland ontstaan, naamlik bewaarskole. Alhoewel bewaarskole nooit deur die owerheid gewettig is nie, was dit ’n belangrike ontwik-

keling in die wordingsgeskiedenis van kleinkinderonderwys. Bewaarskole was hoofsaaklik filantropiese instellings vir kinders uit die armer stand wat dikwels deur hul ouers verwaarloos is.

Die eerste bewaarskool is in Brussel deur die *Nederlandse Maatschappij tot Nut van 't Algemeen* gestig. Ander stede het spoedig gevolg. Die uitbreiding van bewaarskole is egter deur die godsdienstryd wat sedert 1853 in Nederland gewoed het, tot 'n stilstand gedwing.

8.3.1.2 Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys

Toenemende druk van Protestantse ouers het die owerheid aan die begin van die negentiende eeu gedwing om ten behoeve van kleinkinderonderwys in te gryp. In 1806 is 'n wet uitgevaardig waardeur bestaande en die oprigting van nuwe matresskole onder die toesig en beheer van inspekteurs geplaas is. Voortaan sou daar 'n "acte van algemeene toelating" (Nijkamp 1970:47) van voornemende onderwyseresse vereis word. So 'n sertifikaat kon verkry word deur 'n eksamen in lees en skryf af te lê. Die groot hoeveelheid analfabete onder die matresse het die owerheid genoop om oorgangsmaatreëls in te stel sodat daar nie 'n tekort aan matresse sou ontstaan wat talle kinders sonder versorging sou laat nie. Derhalwe is gereël dat 'n tydelike sertifikaat deur 'n plaaslike skoolkommissie of skoolinspekteur uitgereik kon word. Dié owerheidsmaatreël was egter gedoem, omdat nóg die skoolkommissie nóg die plaaslike owerhede van die bestaan van talle matresskole geweet het.

In 1821 het ene H. Mulder, 'n skoolhoof van s'Gravenhage, namens die plaaslike skoolkommissie 'n ondersoek na toestande in die matresskole onderneem. Sy verslag oor die toestand in die skole was nie baie gunstig nie. H.W.C.A. Visser het in 1823 'n *Handleiding voor Houderesse van kleine Kinderschoolen* gepubliseer waarin hy gepoog het om die owerheid opnuut bewus te maak van die haglike onderwystoestande in die matresskole. Dit sou egter lank duur voordat die owerheid erns met dié ongunstige bevindinge gemaak het. Wat wel gedoen is, was om die verantwoordelikheid vir hierdie skole op die provinsiale besture en plaaslike skoolkommissies af te skuif om so-doende die besteding van staatsfondse te besnoei.

Met verwysing na kleinkinderonderwys in die algemeen, het die owerheid tot in 1857 gepoog om deur middel van reglemente, verordeninge en instruksies beheer oor die toelatingsouderdom van kinders tot matresskole en bewaarskole, bekwaamheid en geskiktheid van onderwyseresse, kurrikula en so meer uit te oefen, maar met weinig sukses. Deur die toedoen van Minister Van Rappard is alle owerheidsbetrokkenheid by kleinkinderonderwys vanaf 1857 deur wetgewing beëindig. Een voorwaarde, naamlik dat geen onderwys toegelata sou word in lokale wat nie deur 'n provinsiale of plaaslike owerheid goedgekeur is nie, is egter behou. Ten spyte daarvan kon nie verhoed word dat kleuterskole in pakhuse en agterplase bedryf word nie.

In 1881 het die skoolkommissies van Noord-Brabant, Limburg, Friesland, Groningen, Overijssel, Drente, Gelderland en Utrecht die owerheid versoek om weer beheer oor kleuteronderwys oor te neem, dog sonder sukses.

8.3.1.3 Kleinkinderonderwys in die twintigste eeu

In 1920 is die eerste Minister van Onderwys in Nederland, ene dr. J. Th. de Visser, aangestel. Met sy *Wetsontwerp tot regeling van het voorbereidend onderwijs* van 1921 het hy gepoog om kleinkinderonderwys weer wetlik te reël. In 1923 slaag hy daarin om die laer onderwyswet van 1920 dienooreenkomstig te wysig.

Na die Tweede Wêreldoorlog (1939 – 1945) is daadwerklik erns gemaak met kleinkinderonderwys. Met die aanname van die Kleuteronderwyswet van 1955 is kleinkinderonderwys in Nederland op 'n stewige grondslag geplaas.

As gevolg van die promulgering van hierdie wet op 1 Januarie 1956 het die volgende stelsel vir kleinkinderonderwys in Nederland in swang gekom:

- voorskoolse opleiding is nie verpligtend nie;
- die toelatingsouderdom tot kleuterskole is vier jaar en die kind moet die skool op sewejarige ouderdom verlaat behalwe as 'n mediese ondersoek toon dat hy nog nie gereed is om die gewone primêre onderwys te ontvang nie (in sodanige geval mag die kind tot agtjarige ouderdom aanbly);
- die maksimum getal kinders per onderwyser is veertig;
- om as kleuterskoolonderwyseres aangestel te word moet die persoon 'n naskoolse onderwyssertifikaat besit;
- daar is openbare en privaat inrigtings vir die opleiding van kleinkinderonderwyseresse;
- om tot hierdie inrigtings toegelaat te word moet die kandidate die opleiding ontvang wat deur die wet voorgeskryf word of 'n toelatingseksamen geslaag het;
- opleidingskursusse duur twee tot vier jaar, afhangende daarvan of die kandidaat 'n kleuteronderwyseres of die hoof van die kleuterskool wil word;
- onderwys in afgekeurde lokale word verbied; en - 'n onderwyseres wat haar aan onbetaamlike gedrag skuldig maak, kan ontslaan word.

Die jongste stand van sake is dat alle kleinkinderonderwys wat in Nederland in kleuterskole aangebied word, onder die gesag staan van die Minister van Onderwys, hetsy dit openbare (voorsien deur die plaaslike owerheid) of private kleuterskole (voorsien deur Protestantse — 3%, Rooms-Katolieke — 35% of neutrale organisasies) is. Onder die Minister ressorteer twee hoofinspekteurs en agt-en-twintig inspekteurs en inspektres as toesighouers. Die owerheid ondersoek tans die moontlikheid om die toelatingsouderdom tot kleuterskole na drie jaar te verlaag.

Alle bewaarskole in Nederland staan onder die gesag van die Minister van Volkswelsyn. Die administrasie van bewaarskole is die verantwoordelikheid

van die plaaslike owerheid. In samewerking met inspekteurs stel hulle onder meer onderwyseresse aan en sorg dat die getal kinders per onderwyseres nie agt-en-dertig oorskry nie.

'n Relatief nuwe ontwikkeling in Nederland is die opkoms van speelgroepe vir kinders van twee en drie jaar. Die inisiatief het gekom van middelklas moeders. Speelgroepe word nie deur die wet beheer nie, maar word finansiële ondersteun deur die plaaslike owerheid. Die meeste speelgroepe is verenig in 'n nasionale organisasie, die *Werkgemeenschap Kindercentra*.

8.3.2 Frankryk

Sedert die Franse Revolusie (1789 – 1795) het die verskillende owerhede aan bewind nooit weer aan die slagspreuk “Vryheid, gelykheid en broederskap” ontkom nie. Daarin moet nie 'n propagandistiese betrokkenheid ingelees word nie, maar eerder 'n owerheidsbetrokkenheid wat tot die voordeel van onderwys in die algemeen gestrek het. Veral kleinkinderonderwys is daarmee op die voorpunt van ontwikkelinge in Europa geplaas.

8.3.2.1 Die aanvangsjare en vestiging van kleinkinderonderwys

Die aanvang van kleinkinderonderwys in Frankryk sentreer rondom Jean Frédéric Oberlin (1740 – 1826), 'n Lutherse predikant wat in 1767 na die gemeente Waldbach in die distrik Banc-de-la-Roche (in Duits: Steintal) op die grens van die Franse provinsie Elzas-Lotharinge beroep is. Tydens pastorale huisbesoek maak Oberlin kennis met Sara Banzet, 'n drie-en-twintigjarige boeremeisie, wat op eie inisiatief kleuters leer brei het.

Oberlin het Sara se potensiaal onmiddellik ingesien. Met die toestemming van haar ouers het Oberlin in 1770 'n kamer gehuur en kinders wat aan allerlei gevare blootgestel was of wat reeds die slegte gewoonte van ledigheid en ondeug aangeleer het omdat hulle ouers by die werk was, onder Sara se sorg geplaas. Daarmee is die eerste bewaarskool (*salle d'asile*) in die geskiedenis gestig.

Saam met sy vrou het Oberlin ook sagsinnige en liefdevolle dames begin oplei as bewaarskoolonderwyseresse (*conductrices*) en 'n ander tipe bewaarskool, die sogenaamde breiskool (*école à tricoter*), gestig. Die onderwyseresse se taak was om kleiner kinders behoorlike Frans te leer praat en om die groter kinders terselfdertyd te leer spin, brei en sing (Erning 1976:11). Aandag is gegee aan die basiese beginsels van aardrykskunde, algemene en Bybelgeskiedenis en godsdiensoonderrig. Alles moes aanskoulik voorgestel word. Tydens speelye is toesig gehou dat kinders nie kwaad doen of hulle beseer nie.

In 1824 het Oberlin 'n artikel in 'n Franse tydskrif gepubliseer waarin hy sy werksaamhede uiteengesit het. Aangegryp deur Oberlin se suksesse, het Markiesin de Pastoret haar bewaarskool vir die versorging van suigeline (*école pour petits enfants*) begin. Dit was 'n tydige uitkoms vir moeders wat weens

die ekonomiese toestande en industriële ontwikkeling in Frankryk gedurende die negentiende eeu genoodsaak was om tot die arbeidsmark toe te tree. Onafhanklik hiervan het die burgemeester van 'n kommune buite Parys, ene Jean-Denys Cochin, in 1825 ook met kleinkinderonderwys begin. Die vroeë dood van sy vrou het sy twee klein kindertjies wees agtergelaat. Die invloedryke Cochin het die Markiesin Madame de Pastoret in diens geneem om die versorging van sy kinders oor te neem. Vir Cochin was die saak van kleinkinderonderwys só belangrik dat hy selfs reise na Engeland onderneem het om hom op die hoogte te stel van ontwikkelinge aldaar. Op sy voorspraak en aanbeveling het die voorsiening van kleinkinderonderwys 'n munisipale aangeleentheid in Parys geword. Ander Franse kommunes en stede het spoedig gevolg.

8.3.2.2 Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys

In 1833 is die eerste onderwyswet in Frankryk aanvaar waardeur alle inrigtings vir kleinkinderonderwys amptelik gesluit is. Die Minister het aangevoer dat kleuters nie net opgepas is nie, maar verkeerdlik ook onderwys ontvang het. 'n Meer bekwame opvolger het egter die onnodigheid van so 'n drastiese stap ingesien en by die owerheid aanbeveel dat die bewaarskole (*salles d'asile*), wat aanvanklik deur Sara Banzet begin is, oorgeneem word as deel van die nasionale onderwyssisteem. 'n Ordonnansie van 1837 het dié besluit verder uitgebrei en aanbeveel dat 'n vroulike inspektoraat, saamgestel uit onderwyseresse van bestaande bewaarskole, aangestel moes word vir die toesig oor en die administrasie van hierdie skole. Insgelyks kon hulle behulpzaam wees met die opleiding van voornemende bewaarskoolonderwyseresse. Die stigting van nuwe bewaarskole is terselfdertyd ook sterk aangemoedig. Vanaf 1840 is owerheidssubsidie aan goedgekeurde bewaarskole toegestaan.

Die reëlings in verband met kleinkinderonderwys wat vandag nog in Frankryk geld, het beslag tydens die tydperk van die Derde Republiek (1875–1940) gekry. In 1881 is 'n wet onder die leiding van Jules Ferry aanvaar, wat kleinkinderonderwys op die slagspreuk “free, compulsory and secular” (Austin 1976:194) gegrondves het. In 1882 is skoolplig ingestel vir kinders tussen die ouderdomme van ses en dertien jaar. Op 30 Oktober 1886 volg 'n wet en op 18 Januarie 1887 'n konstitusionele dekreet waarvolgens bewaarskole (*salles d'asile*) met kleuterskole (*écoles maternelles*) vervang is as komponent van primêre onderwys (Moody 1978:99).

Dit was veral te danke aan die onvermoeide ywer van Pauline Kergomard (1838–1925) dat die Franse kleuterskool van 1879 af op die voorpunt geplaas is van 'n opvoedkundige hervormingsbeweging. As hoofinspektise (*inspectrice générale*) (1879–1917) het sy vryheid om te kan speel as onontbeerlik vir die klein kind beskou. Sy was veral gekant teen onderrig in die drie R'e

vir kinders jonger as ses jaar. Onder haar leierskap was die doel van die kleuterskool (*école maternelle*) om 'n situasie daar te stel waarin die kind geborge kon voel en waarin sy persoonlikheid en sosiale relasies kon optimaliseer. Van onderwyseresse is ook verwag om die kind se nuuskierige en leergierige aard te stimuleer. Maar, skryf sy in 1907, "France had failed to realize the possibilities of the *école maternelles* and . . . this failure was due to inadequate training of teachers for these schools" (Forest 1972:104). Onderwysersopleiding vir kleinkinderonderwys is vir dekades lank op 'n lukraak wyse hanteer.

8.3.2.3 Kleinkinderonderwys in die twintigste eeu

Vanaf 1920 tot na die Tweede Wêreldoorlog (1939 – 1945) het die funksies van die kleuterskole (*école maternelles*) min verander. "Their functions were primarily protective, secondarily educative and they continued to fill important social needs, especially for the poor" (Austin 1976:178). Die dekreet van 1887 is op 15 Julie 1921 en 11 Februarie 1928 gewysig om aangeleenthede soos die oprigting van skole, die saamstel van 'n uniforme kurrikulum en onderwysersopleiding vir kleinkinderonderwys in te sluit. Die kurrikulum vir kinders jonger as vyf jaar het ingesluit spel, teken, sang, musiek, handwerk en algemene kennis. Kinders ouer as vyf jaar sou onderrig word in lees, skryf en reken. Vir die sinvolle funksionering van die kurrikulum word kinders in kleuterskole in drie ouderdomsgroepe ingedeel, te wete:

- die *petite* vir kinders van twee tot vier jaar;
- die *moyenne* vir kinders van vier tot vyf jaar; en
- die *grande* vir kinders van vyf tot ses jaar.

Sedert 1928 bestaan daar benewens kleuterskole (*école maternelles*) ook kleuterklasse (*classes enfantines*) en die kindertuin (*jardin d'enfants*) (Trouillet 1972:81). Besondere aandag is ook gegee aan die verbetering van onderwysersopleiding vir kleinkinderonderwys.

Kleuterskole (*écoles maternelles*) (onder die beheer van die Minister van Onderwys) word in kommunes of dorpe gestig waarvan die bevolkingstal 2 000 inwoners oorskry. Die finansiële koste daaraan verbonde word deur die owerheid en kommunes gedeel. In kommunes met 'n kleiner inwonertal, word kleuterklasse (*classes enfantines*) (onder die beheer van die Minister van Gesondheid) gestig as deel van die primêre skool. Omdat talle kommunes met die kwalifiserende inwonertal nagelaat het om kleuterskole te stig, is 'n amptelike omsendbrief op 10 November 1931 uitgestuur waarin die belangrikheid van selfstandige kleuterskole beklemtoon is. Die reaksie hierop was besonder gunstig. In 1963/64 was ruim 1 miljoen 359 duisend kinders by kleinkinderonderwys betrokke; 75% in kleuterskole en 25% in kleuterklasse. Daar bestaan tans ongeveer 16 000 kleuterskole en -klasse in Frankryk en dié getalle neem steeds toe. Hierdie toename kan onder meer toegeskryf word aan

die stygende owerheidsfinansiering. In 1958 was die onderwysbegroting byvoorbeeld F4,5 miljard teenoor die F26 miljard in 1970. 'n Toename van 7,6% oor 'n tydperk van twaalf jaar (Austin 1976:195).

Waar die doel van kleinkinderonderwys in Frankryk aanvanklik was om kinders van werkende ouers te versorg, het die aanvraag na kleinkinderonderwys dermate toegeneem dat 90% van alle driejariges en feitlik alle viertot vyfjariges tans in kleinkinderonderwys opgeneem is. Dié oorweldigende syfer impliseer dat skoolbywoning in Frankryk eintlik op vier jaar begin en nie op ses jaar (die amptelike skoolplig) nie. Die skooldag strek van 08:30 tot 16:30. Daarna versorg hulppersoneel die kinders van werkende ouers tot dat hulle by die skool gehaal word.

Aan die spits van kleuteronderwys in Frankryk staan die Minister van Onderwys met vyf hoofinspekteurs (*inspectrices générales*) onder hom, verantwoordelik vir onderwysaangeleenthede in die kleuterskole (*écoles maternelles*). 'n Span van drie-en-twintig streekshoofde (*recteurs*) aan die hoof van drie-en-twintig onderwysstreek (*rectorates*) voer die gesag oor die akademiese inspekteurs (*inspecteurs d'académie*) wat van dag tot dag besluite neem rakende die kleuterskole (*écoles maternelles*) in hul streek. Laasgenoemde inspekteurs voer weer die gesag oor 150 departementele inspekteurs (*inspecteurs départementaux*) wat verantwoordelik is vir toesig oor die hoof van die kleuterskool (*directrice*) en onderwyseresse en die werk van 'n inspekteur van skole verrig. Baie aandag word tans gegee aan die vergroting van die onderwyserskorps om tred te hou met die groeiende getalle in kleuterskole. Kleuterklasse (*classes enfantines*) ressorteer onder die Departement van die Minister van Gesondheid en word nie deur bovermelde inspekteurs gekontroleer nie.

Die enigste private inrigtings vir kleinkinderonderwys is dagskole (*les crèches*) en kindertuine (*jardins d'enfants*). Tereg het Woodhead (1979:5) kleinkinderonderwys in Frankryk as 'n "unified, centrally planned, professional pre-school education, with little private provision and few voluntary groups running services" beskryf. Dagskole (*les crèches*) word teen betaling voorsien en akkommodeer meestal een- en tweejariges. Kindertuine (*jardins d'enfants*) word deur individue en private organisasies beheer.

8.3.3 Duitsland

Duitsland het nooit blywende staatkundige eenheid geken nie. Sedert die Middeleeue was die Duitse gebied versnipper in 'n aantal state of staatjies wat elkeen onder sy eie regering 'n afsonderlike en selfstandige bestaan gevoer het. Enkele kere in die geskiedenis (soos net vóór die Tweede Wêreldoorlog toe die sogenaamde Derde Duitse Ryk gevestig is) is die staatjies wel in 'n eenheidstaat saamgevoeg, maar die eenheid was telkens van korte duur. Die Bondsrepubliek van Duitsland (dit wil sê Wes-Duitsland) wat na die Tweede Wêreldoorlog (in 1949) uit die Amerikaanse, Engelse en Franse besettingsones in die westelike deel van die voormalige Derde Duitse Ryk ontstaan het,

bestaan sedert 1955 uit elf deelstate of Länder. Daarmee is die versplintering van Duitsland voortgesit. Teen hierdie agtergrond sal die ontwikkelingsgang van kleinkinderonderwys in Duitsland as 'n geheel — en sonder noodwendige verwysing na 'n bepaalde staat — kortliks bespreek word.

8.3.3.1 Die aanvangsjare en vestiging van kleinkinderonderwys

Kleinkinderonderwys in Duitsland vind sy oorsprong in 'n brief wat Martin Luther (1483 – 1546) in 1524 aan al die Duitse regeerders geskryf het. Daarin het hy die voorsiening van skole vir die klein kind bepleit en die ouers op hul plig gewys om kinders na sodanige skole te stuur. Om die Bybelinhoude te bemeester, so het Luther betoog, moes die kind so vroeg as moontlik leer lees. Oorloë en swak sosio-ekonomiese toestande wat Duitsland geteister het, het veroorsaak dat Luther se ideaal byna drie eeue op vervulling moes wag.

Aangegryp deur die swak maatskaplike omstandighede en armoede van haar tyd, het die weduwee Pauline van Detmold (1769 – 1820) met die bedryf van 'n sieke-huis, weeshuis en 'n bewaarskool (*Aufbewahrungsanstalt*) in 1802 begin. Verwaarloosde suigeling en kinders tot vier jaar is in die bewaarskool versorg. In die somermaande is kinders van vroue wat op die landerye gewerk het, ook toegelaat. 'n Volgende bewaarskool, die *Verwahrschule*, is in 1819 deur Friedrich Wadzek opgerig. Ook hier is na hawelose kinders omgesien. Wadzek wou dié kinders nie net oppas nie, maar ook psigies en fisies versorg. Vir hierdie doel stig hy sy Onderwyskollege vir die opleiding van bewaarskoolonderwyseresse (*Pflanzschule für Kinderwärterinnen*) waarin jong meisies vir hul taak opgelei is.

Soos die res van Europa was Duitsland teen die einde van die agtiende eeu nie net oorlogsgeteisterd nie, maar ook midde in die Industriële Rewolusie. Verwaarloosde kinders en weeskinders was 'n algemene gesig. Weer eens was dit enkele persone, vroue-organisasies en uiteindelik ook die kerk wat hulle oor die kinders sou ontferm. In 1830 is begin om bewaarskole (*Kleinkinderbewahranstalten*) op te rig om hierdie kinders, wat behoorlik “wild” geword het, van die strate af te hou.

(a) Die “Kleinkinderbewahranstalten”

Veral die suksesse van Samuel Wilderspin (1792 – 1866) se bewaarskole in Groot-Brittanje, was 'n groot stukrag om soortgelyke bewaarskole in Duitsland te vestig. Die Pruisiese owerheid (Pruise was die grootste en belangrikste Duitse staat) het ook begin om erns van die heersende kinderverwaarloosing te maak. In 1826 is Joseph Werthheimer opdrag gegee om Wilderspin se beroemde werk, *Infant Poor* (1823), in Duits te vertaal en 'n kopie daarvan aan elke plaaslike owerheid in Pruië te stuur. Bewaarskole soos dié van Wilderspin moes in elke distrik opgerig word. Verstandige ou dames, eerbare weduwees en karaktervolle jong meisies kon as kinderoppassers diens doen.

In 1839 het die owerheid van die staat Beiere verdere riglyne neergelê. Bewaarskole (*Kleinkinderbewahranstalten*) moes plekke van bewaring wees, nie skole nie; kinderoppassers, van wie geen kwalifikasies vereis is nie, kon nie aanspraak maak op die titel onderwyseres nie — hul grootste taak was om ongedwonge en vriendelik diens te lewer ten einde verwaarloosde kinders op te hef uit hulle ellende; kinders tussen die ouderdomme van drie en ses jaar uit die middel en laer volksklasse moes hier — weg van die verderflike invloede van hul omgewing — versorg word.

Kerke het ook begin om bewaarskole op te rig. In 1824 en 1832 onderneem die predikant Theodor Fliedner (1800 – 1864) reise na Groot-Brittanje om hom op die hoogte te stel van Wilderspin se bewaarskole en die ontwikkeling daarvan. Met sy terugkeer oorreed hy die vroue van sy gemeente om behulpsaam te wees met die oprigting van bewaarskole (*Kleinkinderbewahranstalten*). Teen 1845 was daar reeds altesaam nege-en-twintig sulke bewaarskole met 3 635 kinders tussen die ouderdomme van twee tot ses jaar.

(b) Die “Kleinkinderschulen”

Al hoe meer stemme het begin opgaan om kleinkinderonderwys ’n owerheidsaangeleentheid te maak. Met die steun van die owerheid open Fliedner die eerste kleuterskool (*Kleinkinderschule*) in April 1835 in Düsseldorf vir kinders uit die middel en hoër volksklasse. ’n Onderwyseres sou die kinders opvoed en onderrig volgens ’n vaste dagprogram. ’n Onderwyskollege vir die opleiding van onderwyseresse vir dié skole is ook in 1838 gestig. Die aanvraag na onderwyseresse is vergroot nadat baie van die Duitse adel wat ontevrede was met die dienste van goewernantes, hulle kinders na kleuterskole (*Kleinkinderschulen*) begin stuur het.

(c) Die “Kindergärten”

In 1837 het Friedrich Wilhelm Fröbel (1782 – 1852) sy eerste kindertuin (*Kindergarten*) in Blankenburg vir vier-en-twintig kinders van twee tot vyf jaar gestig. Die aktiwiteite het bestaan uit baie speletjies en die sing van liedere. Fröbel het van die veronderstelling uitgegaan dat die kindertuin geen skool in die gewone sin van die woord moet wees nie — die kind moet in vryheid ontwikkel, hoewel onder die toesig en leiding van ’n onderwyseres. As dit enigsins kan, moet die kinders na buite om daar met sand te speel, met grafies en harkies te werk en blomme en plante te ondersoek.

Die verdere oprigting van kindertuine is deur die owerheid gesteun en ook finansiële gesubsidieer. In 1851 is dié steun onverwags ingekort toe alle kindertuine deur die Pruisiese owerheid gesluit is. Fröbel is verkeerdelik met sy neef, Karl Fröbel, ’n rewolusionêre propagandis van die 1848-opstande verwar en kon tot met sy dood in 1852 nie daarin slaag om die kindertuine weer

opgestel te kry of sy onskuld te bewys nie. Na 1861 is kindertuine in ere herstel en hoofsaaklik deur private kerkgenootskappe bedryf.

(d) Die “Volkskindergärten”

As gevolg van die oprigting van fabrieke en nywerhede het stedelike arbeiders toegeneem. Hulle getalle het 'n hefboom geword waardeur die owerheid verplig kon word om aan alle kinders gelyke onderwysgeleenthede te voorsien. Ook private organisasies soos die Fröbeliaanse vereniging (*Fröbelverein*) (gestig in 1866) het die owerheid in petisies versoek om gehoor te gee aan die oproep van die arbeidersklas om veral kleinkinderonderwys as 'n noodsaaklike deel van algemene onderwys te erken. Vroue-organisasies het hulle saam met die arbeiders begin beywer om die aansien van bewaarskole (*Kleinkinderbewahranstalten*) te verander sodat die kinders van laasgenoemde groep benewens versorging ook kleinkinderonderwys kon ontvang. Om bewaarskole van hul bloot versorgende funksie los te maak, is dit herdoop na volkskindertuine (*Volkskindergärten*). In 1871 het Henriette Goldschmidt die eerste van vier volkskindertuine (*Volkskindergärten*) en een onderwyserskollege vir kindertuinonderwyseresse gestig.

8.3.3.2 Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys

Op 19 September 1877 is alle inrigtings vir kleinkinderonderwys onder “toesig” van die owerheid geplaas. Dit het beteken dat geen inrigting verder operig kon word sonder goedkeuring van die owerheid nie. Inspekteurs sou bestaande inrigtings besoek om toe te sien dat geen misdrywe plaasvind wat die kind kon benadeel nie.

Op 31 Mei 1884 is die eerste inspekteursverslag oor dié inrigtings voorgeleë. Daarin is bevind dat die vereistes wat gestel is ten opsigte van genoeg ruimte vir die kinders nie nagekom is nie. Die voorgeskrewe ruimte is deur die onderwyseresse benut as woonkamers, slaapvertrekke en werkkamers! Ameublement was ook te onprakties vir die klein kind. Hierop het die owerheid al bovermelde misdrywe verbied. Op 13 November 1885 is 'n volgende verslag uitgebring waarin positief berig is oor die opheffingswerk wat sedertdien in die inrigtings vir kleinkinderonderwys gedoen word.

Die aandrang na goedopgeleide onderwyseresse vir kleinkinderonderwys het al dringender geword. In 1891 het Henriette Goldschmidt namens die Vereniging vir Gesins- en Volksoopvoeding (*Verein für Familien- und Volkserziehung*) 'n versoekskrif aan die owerheid gerig waarin sy bepleit het dat alle inrigtings vir kleinkinderonderwys en onderwyserskolleges deur die owerheid oorgeneem moet word; dat 'n onderwyswet die vraag en aanbod met betrekking tot onderwyseresse moet reguleer; dat kindertuine deel van die primêre skool (*Volkschule*) moet vorm en dat standarde van onderwysers-eksamens

deur die owerheid vasgestel moet word. Owerhede van die meeste Duitse state het negatief hierop gereageer en gewys op die ouerlike plig om na die klein kind om te sien.

In 1895 het die meeste vroue-organisasies in die Bond van Duitse Vroue-verenigings (*Bund deutscher Frauenvereine*) verenig. Op eie inisiatief het hulle hul vir die beter opleiding van onderwyseresse vir kleinkinderonderwys beywer. In 1908 is die eenjaarkursus vir kindertuinonderwyseresse deur die owerheid erken. In 1928 is die opleidingstyd na twee jaar verleng en sedert 1946 duur die kursus drie jaar. Die beroep van kindertuinonderwyseres is ook as 'n volwaardige beroep erken. In 1940 is alle onderwysers kolleges onder die Nasionale Sosialistiese Volkswelsynbeweging (*National sozialistischen Volkswohlfahrt*) verenig.

8.3.3.3 Kleinkinderonderwys in die twintigste eeu

Die eerste beplanningskomitee gemoeid met kleinkinderonderwys, die Duitse komitee vir onderwys- en kultuursake (*Deutscher Ausschuss für das Erziehungs und Bildungswesen*), is in 1953 ingestel. In 'n verslag wat in 1957 vrygestel is, is die belangrikheid van kleinkinderonderwys sterk beklemtoon, maar vordering is aan bande gelê deur die eise wat aan die Duitse owerheid gestel is om Duitsland na die oorlog weer op te bou. 'n Komitee, genaamd die Duitse Ontwikkelingsraad (*Deutscher Bildungsrat*) het in 1965 die belangrikheid daarvan om kleinkinderonderwys uit te brei herhaal, dog sonder sukses.

In Wes-Duitsland is kleinkinderonderwys steeds nie 'n wetlik erkende deel van die onderwysstelsel nie. Die Ministerie van Onderwys van die onderskeie deelstate (*Länder*) het ook geen seggenskap daaroor nie. Kleinkinderonderwys word in hoofsaak voorsien deur die Skoolverteenwoordigers of Skool-ondersteuners (*Schulträger*), wat bestaan uit plaaslike besture soos munisipaliteite, kerklike instansies en liefdadigheidsinstellings, nywerheids- en handelsliggame (70%) en enkele individue. Kindertuine wat deur plaaslike of liefdadigheidsinstellings gefinansier word, ontvang 'n subsidie van die deelstate (*Länder*) of van die plaaslike beheerliggame. Kleinkinderonderwys val onder die jurisdiksie van die Departement van Jeugaangeleenthede (*Landsjugendämter*) en word as 'n maatskaplike aangeleentheid beskou.

Sedert 1957 word daar tussen die kindertuin (*Kindergarten*) vir kinders jonger as ses jaar en die skoolkindertuin (*Schulkindergarten*) vir skoolpligtiges onderskei. Kindertuine is meestal onafhanklike inrigtings en nie aan die primêre skool (*Grundschule*) gekoppel nie. Sommige van die kindertuine maak wel deel uit van gemeenskapshuise (*Nachbarschaftshäuser*) en ander van kosskoolinrigtings (*Kindertagesheime*) vir drie- en vierjariges.

Al hoe meer vroue tree tot die arbeidsmark toe. Dit tesame met die erkenning dat groepsaktiwiteite vir drie- tot sesjarige kinders 'n hoër mate van skoolgereedheid tot gevolg het, laat owerhede nou met ander oë na kleinkinderonderwys kyk. Die sentrale owerheid sowel as die owerhede van die verskillen-

de deelstate stel in toenemende mate belang in die voorsiening en instandhouding van hierdie inrigtings. Aandag word ook gegee aan verbeterde opleiding van onderwyseresse vir kleinkinderonderwys. Beter werkwyses word geïmplementeer om 'n stewige grondslag vir primêre onderwys te lê.

Bywoning van kindertuine is nie gratis nie. Ouers betaal ongeveer 50 – 60% van die kostes.

8.4 Verenigde State van Amerika

Die geskiedenis van die VSA begin in 1783 toe Brittanje die onafhanklikheid van sy dertien kolonies aan die ooskus van Noord-Amerika erken het. Vier jaar later het dié kolonies in 'n federasie verenig, waarin die afsonderlike state aansienlike magte onder die outonomie van die sentrale of federale regering, behou het. Deur 'n beleid van ekspansionisme is die VSA mettertyd vergroot tot sy huidige samestelling.

Elke staat van die VSA bied gratis openbare onderwys. Hoewel daar drie verskillende onderwysprogramme in die vyftig state gevolg word, is kleinkinderonderwys 'n besondere prioriteit in die volkshuishouding en bestaan daar talle gekoördineerde pogings ter bevordering daarvan.

8.4.1 Die vestiging van kleinkinderonderwys

Drie fases het die gang van kleinkinderonderwys in die VSA gedomineer:

- Die eerste fase is gekenmerk deur die verwagting dat onderwys vir die klein kind tot sosiale hervorming sal lei. Tipiese werkwyses van maatskaplike werk is ook in die onderwys 'ingedra' soos gereelde besoeke aan ouerhuise, die voorsiening van mediese dienste en die hou van ouervergaderings.
- Die tweede fase is ingelui deur 'n bewuswording van die unieke en vormende aard van die eerste lewensjare. Veral in die twintigerjare van die huidige eeu is baie aandag hieraan gewy.
- Die derde fase het op die impak van kleinkinderonderwys op algemene onderwys gefokus. Bestaande onderwyspraktyke is gekritiseer en hervormingspogings was aan die orde van die dag.

Genoemde drie fases is in elk van die twee hoofstrome van kleinkinderonderwys in die VSA, naamlik die kindertuinbeweging en kleuterskoolbeweging, voltrek. Ter wille van duidelikheid word die wordingsgang van hierdie bewegings afsonderlik bespreek.

8.4.1.1 Die kindertuin

Die eerste openbare kindertuin in die VSA is in 1816 in Boston gestig, maar kort daarna weer gesluit. In 1855 stig Margarethe Schurz 'n kindertuin (met Duits as voertaal) in Watertown, Wisconsin. Schurz was 'n vlugteling-immigrant uit Duitsland en 'n leerling van Fröbel. Tydens 'n besoek aan Boston, Massachusetts, ontmoet sy Elizabeth Peabody (1804 – 1894). Beïndruk met die inisiatief van Schurz, het Peabody 'n Fröbeliaanse kindertuin in 1860 in Boston — die eerste kindertuin vir Engelssprekende kinders in die VSA — geopen. Alhoewel die eerste kindertuine nie deur die owerheid gesteun is nie, het dit wel die steun van kerke en filantropiese organisasies geniet.

Na Peabody se baanbrekerswerk is nog meer Fröbeliaanse kindertuine in ander stede opgerig. Die feit dat golwe van immigrante die VSA vanuit die oorlogsgeteisterde Europa binnegestroom het, het ook die kindertuinbeweging beïnvloed. Die immigrante het moeilik geassimileer en was traag om die Amerikaanse lewenstandaarde te aanvaar. Maatskaplike probleme as gevolg daarvan was legio. "Slums were in process of formation. They became sources of disease, crime, delinquency and industrial disorders, breeding centers of problems which America was unprepared to meet" (Braun *et al.* 1972:74). Die gemeenskap het hul hoop op kleinkinderonderwys gevestig in 'n poging om sosiale hervorming tot stand te bring. Talle kindertuine is deur filantropiese instellings gestig en onderwyseresse het onder die haglikste omstandighede begin met hul hervormingswerk. "No neighbourhood was too criminal, no family too degenerate, no child too bad" (Braun *et al.* 1972:75). Onvoldoende fondse vir die aanstel van maatskaplike werkers het onderwyseresse genoop om ook dié diens oor te neem. Soggens het hulle verwaarloosde kinders versorg en smiddae diens gedoen as maatskaplike werkers. "They understood the child to be not just a pupil, but a member of a family and a community" (McCarthy *et al.* 1980:10). Hul uitgangspunt was dat indien die kind hulpbehoewend is, soveel te meer die gesin. Vroeëre kindertuine het daarom 'n besondere bydrae gelewer tot die welsyn van sowel armer gesinne as van die klein kind.

Die kindertuin het in 'n toenemende mate in die Verenigde State gewild geword ná die Burgeroorlog (1861 – 1865). Aanvanklik is dié inrigtings onder private toesig opgerig; weldra egter het filantropiese instellings in die groter sentra ontstaan en hulle het die gedagte verder versprei. Die uitstalling van kindertuinmateriaal tydens die Eeufestentoonstelling in Philadelphia het verder momentum aan die beweging verleen.

Filantropiese instellings kon weens onvoldoende fondse spoedig nie meer in die toenemende aanvraag na kindertuine voorsien nie. Herhaalde versoeke is aan die owerheid gerig om kindertuine as basis vir die openbare onderwysstelsel te implementeer. Uiteindelik het die owerheid sy steun aan kindertuine toegesê en in 1870 is hulle amptelik by die openbare onderwysstelsel ingeskakel.

Die inskakeling van die kindertuin in die openbare onderwysstelsel was 'n

langsame proses. Aanvanklik is van leë klaskamers in primêre skole gebruik gemaak en die maatskaplike werk wat smidde verrig moes word, het vir eers in die slag gebly. Om koste te spaar en meer kinders te betrek, is 'n stel-sel van twee sessies per dag ingevoer. Daarby het onderwyseresse van die primêre skool die kindertuin met agterdog bejeën omdat hul van mening was dat die speelaktiwiteite in die kindertuin 'n swak voorbereiding was vir die meer formele werk van die primêre skool. Met verloop van tyd het sake verbeter en die agterdog teen kindertuine het geleidelik verdwyn.

Die krediet vir die oprigting van die eerste permanente kindertuin (in 1873) moet gaan aan die stad St. Louis, in Missouri, waar Susan Blow (1843–1916) een van die vooraanstaande kindertuinopvoeders geword het. Sy het in dié verband waardevolle leiding ontvang van die Superintendent van Onderwys in St. Louis, naamlik William T. Harris (1835–1909) wat later die VSA se Kommissaris van Onderwys geword het. Dertig jaar na die opening van die kindertuin in St. Louis was daar 3 000 openbare kindertuine in die VSA met 'n bywoningsyfer van 200 000 kinders, terwyl daar boonop 1 500 private kindertuine was.

Kleinkinderonderwys het ook toenemend professionele status verkry. In 1884 het die *National Education Association* (gestig in 1874) sy eie *Kindergarten Department* gestig. Teen 1915 was daar drie landswye organisasies gemeed met kleinkinderonderwys: die *International Kindergarten Union* (IKU), die *National Congress of Mothers* en die *National Kindergarten Association*. Die IKU wat in 1892 gestig is, het bestaan uit onderwysers, hoofde van kindertuine en inspekteurs. In 1918 was die ledetal reeds 18 000.

Na 1900 het twee denkrigtings met betrekking tot die kindertuin in die VSA ontwikkel. Die een was ortodoks (meer gestruktureerd) en het Susan Blow se Fröbeliaanse benadering voorgestaan. Die ander was heterodoks (minder gestruktureerd) en het die kindertuinbeginsels nagevolg soos uiteengesit deur Patty Smith Hill (1868–1946) en Alice Temple (1866–1949). Hierdie twee dames is sterk beïnvloed deur die opvoedingsfilosofie van John Dewey (1859–1952) en die sielkundige benadering van G. Stanley Hall (1846–1924) en Edward L. Thorndike (1874–1949). Albei groepe het veral twee beginsels benadruk, naamlik die aktiwiteitsbeginsel en die vryheidsbeginsel — beginsels wat die Amerikaanse kindertuin van die twintigste eeu oorheers het (Evans 1971:5).

8.4.1.2 Die kleuterskool

Volgens beskikbare gegewens het die kleuterskoolbeweging in die VSA in 1915 begin toe Eva Maclin die eerste Montessori-kleuterskool geopen het. In hierdie tyd het vooraanstaande sielkundiges en medici begin om die belangrikheid van die voorskoolse jare te bestudeer. Ver-al die navorsing van Arnold Gesell (1880–1961), wat deur Osborn beskryf word as “one of the

prime movers in the early childhood education movement" (1980:120), het die unieke vormingsmoontlikhede van die eerste lewensjare geïllustreer. Die universiteite van Yale en Iowa (Gesell was aan eersgenoemde universiteit verbonde) het sielkundige klinieke daargestel om 'n studie te maak van die voorskoolse kind en om behandeling aan afwykendes in dié ouderdomsgroep te verskaf. Hierdie klinieke was 'n sterk impetus vir die kleuterskoolbeweging. Talle universiteite en kolleges het begin om laboratorium of eksperimentele kleuterskole te open. Teen 1928 was daar reeds 89 van dié inrigtings, waarvan slegs 17 aan primêre skole verbonde was.

In 1922 het Edna Noble White met 'n opleidingskleuterskool begin waarin voornemende onderwyseresse kon werk en opleiding ontvang. In dieselfde jaar is Abigail Elliot, 'n sosiale werkster, se *Ruggles Street Nursery School* in Boston gestig. Onder die invloed van die McMillan-susters van Groot-Brittanje waar sy lank werksaam was, het Elliot besonder klem gelê op die onderwyserouer en onderwyser-kindverhouding. In 1925 het Patty Smith Hill saam met vyf-en-twintig ander pioniers die *National Association for the Education of Young Children* gestig. Daarmee het kleuterskole 'n integrale deel van klein-kinderonderwys geword. Teen 1930 was daar bykans 300 private en laboratoriumkleuterskole.

Die depressie van die dertigerjare was nie sonder invloed op kleinkinderonderwys nie. In 1933 het die *Federal Emergency Relief Administration* (FERA) tot stand gekom vir die versorging van werkloses. Die owerheid het van die werkloses in beheer geplaas van noodkleuterskole vir die kinders van behoeftige en werklose ouers. Teen 1934/35 was daar reeds 1 900 noodkleuterskole vir 75 000 kinders. In Mei 1935 het president Franklin Roosevelt (1882 – 1945) die *Work Progress Administration* (WPA) gestig om die werksaamhede van FERA oor te neem. Daardeur is kleuterskole onder direkte federale beheer geplaas. Teen 1937 het die aantal kleuterskole dermate toegeneem dat die benaming noodkleuterskole vervang is met WPA-kleuterskole (Hodess 1983:22).

Die Tweede Wêreldoorlog (1939 – 1945) het tot 'n verbreding van die kleuterskoolbeweging gelei. 'n Groot persentasie vroue het hul huise verlaat om met die oorlogspoging behulpsaam te wees. Nog meer kleuterskole was nodig vir dié werksters se kinders van twee tot vyf jaar. In 1942 het die owerheid deur middel van die *Lanham Act* fondse vir die oprigting van 'n verdere 2 000 kleuterskole vir 600 000 kinders bewillig. Die bekendste van die oorlogtydse kleuterskole was die *Kaiser Child Care Service Centers* in Portland waar die *Kaiser Shipbuilding Company* 'n vier-en-twintig uur diens gelewer het vir die versorging van 1 005 kinders.

In Januarie 1943 is die verskillende Amerikaanse state in kennis gestel dat die kleuterskole van die *Work Progress Administration* (WPA) in April gesluit sou word. In Oktober 1943 het daar egter nog steeds 1 180 van dié kleuterskole gefunksioneer. Talle nuwe kleuterskole is ook in dieselfde jaar met behulp van fondse wat deur die *Lanham Act* van 1943 bewillig is, heropen. Teen Maart 1945 was daar reeds weer meer as 1 481 WPA-kleuterskole vir 51 229

kinders. Aan die einde van die oorlog het die getalle weer skerp afgeneem totdat die meeste WPA-kleuterskole in 1946 gesluit is.

Die Russiese ruimtevoorsprong met die lansering van Sputnik I in 1957, tesame met die toetrede van die vroue tot die arbeidsmark en 'n ontploffing van navorsingsaktiwiteite oor die klein kind, het in die vyftigerjare 'n nuwe era vir kleinkinderonderwys in die VSA ingelui. Daarby was die oorloë in Korea (1950–1953) en Viëtnam (1964–1972) nie sonder invloed nie. Die kulminasiepunt hiervan was sekerlik die *Head Start*-program (1965) van president Lyndon Johnson (1908–1973). In die woorde van Osborn het dié program die volgende ten doel gehad:

It was hoped that . . . an enriched summer program for lower class children would give them a 'head start' into life and ultimately reverse the poverty cycle.
(1980:148)

Die eerste aanbieding van die program het 652 000 kinders in 2 500 kleuterskole en kindertuine met 41 000 onderwysers betrek. Daarmee is die openbare aandag uit alle lae van die bevolking onteenseglik op die belangrikheid van kleinkinderonderwys gevestig. Die federale owerheid het ook sonder huiwering sy steun toegesê aan meer programme van dié aard. Tereg word dan ook na die sestigerjare verwys as die dekade van kleinkinderonderwys in die VSA.

In 1970/71 het senatore Walter Mondale en John Brademas voorstelle ingedien om die *Comprehensive Child Development Act* — waardeur alle programme vir kleinkinderonderwys op 'n nasionale grondslag gekoördineer sou word — goedgekeur te kry. President Richard Nixon (geb. 1913) het hulle poging geveto en aangevoer dat so 'n wet “would commit the vast moral authority of the national government to the side of communal approaches to child-rearing against the family-centered approach” (Frost 1973:5–6). In 1976 het die Federale Regering deur sy *Department of Health, Education and Welfare* nogtans ongeveer \$2,5 biljoen vir addisionele programme vir kleinkinderonderwys bewillig. In 1980 het dié departement verdeel in die Department of Education en die Department of Health and Human Services en beide is steeds by kleinkinderonderwys betrokke.

8.5 Sowjet-Rusland

Vanaf die tweede helfte van die negentiende eeu tot in 1917 met die Bolsjewistiese Rewolusie het Rusland vinnig op nywerheids- en ekonomiese gebied ontwikkel. Hierdie ontwikkeling het gepaard gegaan met maatskaplike ellende soos swak behuisingstoestande, kinderarbeid, oorbevolking en hongersnood. Rusland se deelname aan die Krimoorlog (1853–1856) en die Eerste Wêreldoorlog (1914–1918) het die ellende verder verhoog. Die swak lewensomstandighede het daartoe gelei dat 'n solidariteit onder die arbeiders ontwikkel het wat op daardie tydstop vreemd in die wêreld was. Die Russiese Rewolusie

van 1917 sou uiteindelik 'n einde aan hierdie ontevredenheid bring. Met die steun van die soldate, fabriekswerkers en die plattelanders het die bolsjewiste (teenstanders van 'n regering deur die tsaars) onder leiding van Nikolaj Lenin (1870 – 1924) in Januarie 1918 'n nuwe regering in Rusland tot stand gebring.

Die bolsjewiste was aanhangers van die Kommunistiese Party. Hul politieke beleid was gegrond op Karl Heinrich Marx (1818 – 1883) se fundamentele beginsels, naamlik die vestiging van 'n arbeidersdiktatuur, die nasionalisering van vervoer, die nywerheid en landbou, die plig van almal om te werk en die reg van alle kinders tot staatsopvoeding.

8.5.1 Die aanvangsjare van kleinkinderonderwys

Hoewel kleinkinderonderwys reeds in 1860 'n aanvang geneem het — hoofsaaklik deur die toedoen van die Russiese opvoedkundige, K.D. Ushinsky — was daar vir baie lank slegs 275 kleuterskole oor die hele Rusland versprei. Slegs sowat 5 000 kinders uit die arbeidersklasse kon van kleinkinderonderwys voorsien word. In die stede was die nood veel erger. In St. Petersburg, Moskou, Kiev en ander groot sentra was daar ongeveer tien tot vyftien openbare kleuterskole vir kinders uit die arbeidersklasse. Al die ander inrigtings vir kleinkinderonderwys was in private besit en bedoel vir kinders uit die welgestelde stand.

In 'n poging om die ellende van kinders uit die arbeidersklasse te verlig, is die eerste inrigting vir kleinkinderonderwys in die Ulganovsk-streek in 1889 geopen. Dit is gefinansier deur die *Trust of Workhouses*. Kinders tussen die ouderdomme van twee maande en tien jaar is hier toegelaat. Daar is egter nie tussen die verskillende ouderdomsgroepe gedifferensieer nie.

Voor die Rewolusie van 1917 het die tsaar hom weinig gesteur aan die arbeidersklasse se oproepe om hervorming. 'n Baie klein persentasie van die bevolking (in 1897 slegs 28,4% van die hele bevolking ouer as nege jaar) kon lees en skryf omdat kinders uit die arbeidersklasse onderwys ontsê is.

8.5.2 Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys

8.5.2.1 Agtergrond waarteen die owerheidsmaatreëls beskou moet word

Dit was eers onder die kommunistiese bedeling dat Nadezhda Krupskaya (1869 – 1939), die vrou van Lenin, kleinkinderonderwys op vaste grondslag geplaas het. Vanaf die eerste maande van die Rewolusie is die onderwys gebruik om die maatskaplike veranderinge wat Russiese marxisme geëis het, te bewerkstellig. Om kleinkinderonderwys in Sowjet-Rusland te verstaan is dit nodig om hierop uit te brei.

Leiers van die Kommunistiese Party het dit herhaaldelik beklemtoon dat hul ideaal om 'n "nuwe mens" met behulp van onder meer die opvoeding en onderwys van die kind te vorm, nie moontlik is indien daar nie by die klein kind begin word nie. Krupskaya wou dan ook die kommunistiese beginsels op vroeë leeftyd by die kind laat posvat. Deur indoktrinasie (wat 'n geïntegreerde deel van die Russiese onderwysbeleid is sedert 1917) wou sy die kind 'n nasionalistiese en kollektivistiese ingesteldheid gee en deur sy versorging in 'n staatsinrigting die emansipasie van die vrou bewerk sodat sy haar plek langs die man in die samelewing kon inneem (Coetzee 1987:30).

Voorstanders van kleinkinderonderwys het die volle aanmoediging en steun van die owerheid ontvang. Anatoli Lunacharsky, die eerste kommunistiese Minister van onderwys, het gesê:

We can mould a child of 5–6 years into anything we wish; at the age of 16–17 we must break him; and thereafter, one may well say, only the grave can correct a hunchback.
(Counts 1957:52)

8.5.2.2 Kleinkinderonderwys tydens Lenin se bewind (1917 – 1924)

Aanvanklik het Nikolaj Lenin (1870 – 1924) die afskaffing van die gesin gepredik. Dit het beteken dat die kind enersyds van sy gesinsbande bevry moes word en andersyds moes die vrou van die versorging van kinders, sleurwerk in die huis en oorheersing deur haar man, onthef word. Die hoof van die Petrogradse Onderwysdepartement het hom in 1918 soos volg hieroor uitgelat:

We must exempt children from the pernicious influence of the family. We have to take account of every child, we candidly say that we must nationalize them. From the first days of their life they will be under the beneficial influence of communistic kindergarten and schools. Here they shall assume the ABC of Communism.
(Hans *et al.* 1930:50)

Dit is dan ook verstaanbaar dat 'n direktoraat vir kleinkinderonderwys, wat steeds funksioneer, kort na die Rewolusie gestig is om die hawelose kinders (ongeveer ses miljoen is as gevolg van die Eerste Wêreldoorlog (1914 – 1918) en die Rewolusie haweloos gelaat) van onderwys te voorsien. Hiermee het kleinkinderonderwys 'n integrale deel van volksonderwys geword (Lall, red. 1983:4).

8.5.2.3 Kleinkinderonderwys tydens Stalin se bewind (1924 – 1953)

In 1924 het Josef Wissarionowitsj Stalin (1879 – 1953), die Sekretaris van die kommunistiese party, die nuwe regeringshoof geword. Sy beleid, gemik op

die versterking van sosialisme in Rusland, het gesorg vir ingrypende veranderinge. Stalin se sienswyse was veral dat die ekonomie van die Sowjet-unie die werkkrag van die vrou, veral in die industrieë en die landbou, nodig het en dat sy daarop geregtig is om buitenshuis te werk.

Die klein kinders is nie sonder sorg gelaat terwyl hulle moeders buitenshuis moes werk nie. Hulle is in kleuterskole (wat die tradisionele plek van die grootmoeder (*babushka*) in die Russiese gesin ingeneem het) en kindertuine opgeneem. 'n Kurrikulum, bekend as politegniese onderwys, is saamgestel om die kleintjies ten opsigte van arbeid te oriënteer. In die kindertuin is balkies en blokkies geboor, gesaag en gelym. Kinders in die kleuterskool is in "werkhoekies" geplaas en vertrou gemaak met materiaal wat in produksie gebruik word (fabrieksafval, metaalstukkies, stukkies hout en draad) (Kline 1957:8).

Teen die helfte van die dertigerjare het 'n verandering in die owerheidsbeleid ingetree wat 'n kentering in kleinkinderonderwys in Rusland sou meebring. Die kurrikulum is hersien en groot klem is gelê op kleur; speelgoed is weer toegelaat en feëverhale en musiek het weer 'n deel daarvan geword.

Miskien illustreer die keuse van liedjies voor en na hierdie omgeswaai die skrilte kontras in die pedagogiese houdings jeens kleinkinderonderwys ten beste:

'n Tipiese liedjie van die politegniserings tydperk

Industrialisasie

Ons bou fabriek

Baie masjiene

Haastig om die plan

in vier jaar te voltooi . . .

En nou, kinders,

Na die skokbrigades,

Ons land roep ons almal

Om in die fabriek te help!

'n Tipiese liedjie van die middel-dertigerjare

Ek gooi die balle hoog, hoog¹

Vlieg, klein balletjies,

Ver weg, ver weg!

Bostaande liedjie is gewoonlik op die melodie van Tchaikovsky se opera 'Skoppensvrou' gesing. Helderkleurige balle is aan die kinders gegee om mee te speel terwyl hulle gesing het.

(Kline 1957:10, vry vertaal uit die Engels)

8.5.2.4 Kleinkinderonderwys tydens Chroesjtsjow se bewind (1954 – 1964)

Nikita Sergejewitsj Chroesjtsjow (1894 – 1971) het die meeste van Stalin se onderwyspraktyke oorboord gegooi en gepoog om Krupskaya se opvattinge in ere te herstel. Spel, speelgoed, musiek en feëverhale is behou, maar groot klem is ook geplaas op aktiwiteite soos selfhelpdiens, natuurstudie, gimnastiek, teken, modellering, plakwerk en musiek. Dit was ook tydens Krushev se bewind dat kleinkinderonderwys op die platteland floreer het. In 1960 is kleu-

terskole (*yash*) vir kinders van drie maande tot drie jaar oud, ingestel. Vir ouer kinders van drie tot sewe jaar was daar steeds die kindertuin (*detski sad*) waar hulle in die laaste jaar of twee vir die primêre skool voorberei is (Grand 1979:84). Hierdie skole is gewoonlik by fabriek, kantore, kollektiewe plase en ander ondernemings vir die kinders van werkers opgerig (Lall, red. 1983:4). Intensiewe professionele opleiding is terselfdertyd ingestel om onderwyse-resse se bekwaamheid te verhoog. Meer klem is ook geplaas op die behoeftes van die kindertyd.

8.5.2.5 Kleinkinderonderwys tydens Bresjnev se bewind (1964 – 1982)

Leonid Iljitsj Bresjnev (1906 – 1984) se hervormings met betrekking tot kleinkinderonderwys in Sojwet-Rusland is steeds van krag. Die kleuterskole staan onder die gesag van die Departement Gesondheid. Aan die hoof van die kleuterskool is 'n direkteur. Die res van die personeel bestaan uit opgeleide onderwyse-resse, 'n pediater, 'n verpleegster, 'n musiekonderwyse-ressen en dienspersoneel (oppasters, skoonmaakvroue en kokke).

Die kindertuin ressorteer onder die Departement van Onderwys. Beide die kleuterskool en kindertuin moet by die Departement van Onderwys geregistreer word en ten opsigte van administrasie en instandhouding die voorskrifte van dié departement nakom (Ashraf 1978:79). In die stede funksioneer dié inrigtings regdeur die jaar. Op kollektiewe plase is hul funksionering seisoengebonde sodat die vroue op die lande kan werk. Na oestyd word die inrigtings tydelik gesluit (Coetzee 1987:31).

Vir siek kinders is daar ook die sogenaamde kindertuin-sanatoriums, terwyl sekere stadskindertuine in die somer na die platteland verskuif word met die oog op die gesondheid van die kinders.

In Sowjet-Rusland word kleinkinderonderwys deels deur die owerheid gesubsidieer en deels deur die ouers bekostig — ongeveer 3 – 18 roebels per maand terwyl die gemiddelde inkomste per werker ongeveer 130 roebels per maand beloop (De Reus 1987:49).

Skoolure word bepaal deur die ouers se werksomstandighede. Russiese kinders bring tussen 9 – 12 uur per dag — die langste skooldag ter wêreld — by die kleuterskole en kindertuine deur. Aktiwiteite bestaan hoofsaaklik uit spel en rus onder toesig. Spel sluit speletjies met helderkleurige speelgoed (ringe, balle en blokke) in wat in die staatsfabriek vervaardig word. Spel gaan altyd gepaard met musiek, sang en ritme. Die beginsel van selfdoen word toegemas deur die kind die geleentheid te gee om nuttige take uit te voer. Hulle word ook geleer om ander te help. Egoïsme, individualisme en selfsug word nie geduld nie. Groepwerk, groepspele en gemeenskaplike besit word aangemoedig. 'n Fundamentele slagspreuk wat kinders in hierdie verband aanleer, is: *Moe eto nashe; nashe moe* (Myne is ons s'n, ons s'n is myne) (Chauncey 1969:4).

Die owerheid het na 1917 besondere aandag aan onderwysersopleiding vir kleinkinderonderwys gegee. Onderwysers word opgelei aan spesiale onderwyserskolleges. Sedert 1954 moet 'n kandidaat die sekondêre skooleind eksamen aflê om tot hierdie kolleges toegelaat te word waar die kursus twee jaar duur. As politieke agente wat die politieke doelstellings van die Kommunistiese Party aanhang, word onderwysers voortdurend heropgelei om tred te hou met die ontwikkelinge binne die sosiale orde. Teen 1974 was daar reeds meer as 700 000 personeellede in diens van kleinkinderonderwys, terwyl 75 000 besig was met opleiding aan dertig tersiêre inrigtings en 200 kolleges (Coetzee 1987:31). Ten spyte van die 125 000 kleuterskole en kindertuine vir 14 miljoen kinders in 1980, was en is daar nog steeds lang waglyste. Sedert Mikhail Sergeevitch Gorbachev (1931) Bresjnev in 1982 opgevolg het, is geen noemenswaardige hervormings in kleinkinderonderwys in Rusland teweeggebring nie.

8.6 Israel

'n Bespreking van kleinkinderonderwys in Israel moet gesien word teen die agtergrond van die unieke en dramatiese geskiedenis van die land. Die Jode het Israel deur al die eeue heen as hul vaderland beskou, maar in 'n sekere sin het hulle steeds 'n immigrantegemeenskap gebly wat in feitlik elke land ter wêreld gewoon het.

Die grootskaalse immigrasie van die twintigste eeu dateer terug na die laaste helfte van die negentiende eeu toe die nasionalistiese Sionistebeweging die herlewing van die Hebreeuse taal en die herstel van hul tuisland gepropageer het. Tot in 1948 het vier migrasietreкке na Israel plaasgevind, wat die totale bevolking in daardie jaar op 650 000 te staan gebring het. Na die deklarasie van die staat Israel (wat sedert 1918 'n mandaatgebied van Groot-Brittanje was) in 1948, het die Joodse bevolking van die land bykans dadelik verdubbel en weer verdubbel na vyftien jaar. Sowat 90% van alle Joodse immigrante vóór 1948 was van Europese oorsprong, terwyl ongeveer die helfte van die immigrantegetal ná 1948 vlugteling van die Islamlande (Midde-Ooste en Afrika) was. Dié Joodse immigrante was grootliks ongeletterd. Verskeie onderwysprojekte is na 1948 in werking gestel om die groot getalle te hanteer en ongelykheid in kultuuragtergronde op te hef.

8.6.1 *Die aanvangsjare en vestiging van kleinkinderonderwys*

In Israel het die kind 'n besondere plek ingeneem. Die Jood was besonder geheg aan sy kinders wat die vermoede bevestig dat die Joodse gesin 'n groot rol op onderwysgebied gespeel het. Die aanvanklike gesinsonderrig was in die hande van die moeder, dog soos die seuns ouer geword het, is die vader al hoe meer by die opvoeding betrek. Meisies het egter steeds onder die sorg

van die moeder gebly. Die huislike opvoeding het die Wet van God en die gewyde geskiedenis as middelpunt gehad. Die Wet is vervat in die vyf boeke van Moses, onder die Jode bekend as die *Tôrâh*. Afgesien van die *Tôrâh*, het die kinders tuis ook onderrig ontvang in die *Shemah* (volksgeloof) deur middel van Bybelse verhale, die Spreuke, die Psalms en geestelike liederes en gebede. Hoewel die oordrag van die kulturele herkoms van die Jode en onderrig in die Wet aan seuns vir baie eeue lank die taak van die gesin was, is hierdie taak na die immigrasietreкке na Israel deur private inrigtings vir kleinkinderonderwys oorgeneem.

Die eerste kindertuin is in 1898 in een van die vroeëre landbounedersettings vir Joodse immigrante opgerig. Kindertuine is in hoofsaak beskou as 'n instrument om die nasionale taal — Hebreeus — te laat herleef. Dit was ook 'n poging om die kind vir sy primêre skoolloopbaan voor te berei. Kindertuine het as gevolg daarvan 'n meer formele karakter geopenbaar: kinders het in rye voor die swart bord gesit en speelye is met 'n klok aangekondig. Alle aktiwiteite was gerig op die nabootsing van die onderwyser of onderwyseres. Anders as in Europa het mans ook dikwels as onderwysers diens gedoen in die kindertuine — veral by kindertuine wat deel van 'n seunskool gevorm het.

Sedert 1911 het talle Duitse kindertuinonderwyseresse na Israel geïmmigreer wat tot 'n omwenteling in die onderrigmetodes gelei het. Daar is onmiddellik begin om die formele aktiwiteite met meer informele, spontane aktiwiteite soos kook, houtwerk, tuinmaak en higiëne te vervang. Teen 1948 was kleinkinderonderwys in Israel reeds op 'n stewige grondslag geplaas.

8.6.2 Owerheidsmaatreëls ter bevordering van kleinkinderonderwys

Die grootskaalse immigrasie na Israel, het die land voor twee groot probleme geplaas:

- die Joodse samelewing kon veroosters in plaas van verwesters; en
- as die immigrantegroepe nie vinnig genoeg integreer nie, kon dié polarisasie tussen Oosterse en Westerse groepe 'n etniese konflik tot gevolg hê.

Onderwys is as die enigste wyse beskou waardeur die bevolking tot 'n Joodse eenheid saamgesnoer kon word. Om uitvoering hieraan te gee, is die *Compulsary Education Law* op 1 September 1949 deur die Israeli Parlement aanvaar. Daarvolgens is skoolplig vir alle vyf- tot veertienjarige ingestel. In beginsel is ook aanvaar dat kleinkinderonderwys in Israel op drieërlei wyses voorsien sou word, naamlik by wyse van

- kindertuine ('n aangeleentheid vir die owerheid en private organisasies);
- kibboetse ('n kibboetsaangeleentheid); of
- dagskole (die verantwoordelikheid van plaaslike owerhede)

Vir elke moontlikheid (kindertuine, kibboetse en dagsorg) word 'n afsonderlike program vir onderwysersopleiding, toesig en beheer gevolg.

8.6.2.1 Kindertuine

Deur die instelling van gratis en verpligte onderwys vir alle vyfjariges het kindertuine na 1948 deel geword van die amptelike onderwysstelsel. Openbare kindertuine is een-jaar-inrigtings. Vyfjariges is na voltooiing van hul kindertuinjaar tot primêre skole toegelaat. Dit het meegebring dat kindertuinonderwyseresse deur die owerheid opgelei, gesalarieer en geïnspekteer sou word en onder die nuutaangestelde Minister van Onderwys sou ressorteer. Onderwys vir kinders jonger as vyf jaar is steeds deur private of vrywillige organisasies voorsien.

'n Netwerk van openbare kindertuine het oomag opgeskiet. Vyfjariges moes die kindertuin ses dae per week, vyf ure per dag, besoek. Die ouergemeenskap het egter spoedig tot die besef gekom dat kinders in die sogenaamde immigrantestreke 'n hoë uitvalsyfer in die primêre skool getoon het ten spyte daarvan dat alle vyfjariges wel 'n kindertuin besoek het. Die kern van die probleem is na talle etnografiese studies toegeskryf aan die verskille in tuisopvoeding in die verskillende immigrantegemeenskappe. Kinders uit die Midde-Oosterse gemeenskappe is byvoorbeeld opgevoed om stil waarnemers te wees. In die skool het dié kinders dan ook weinig inisiatief of nuuskierigheid aan die dag gelê. Die Israeli owerheid het daarop begin om programme in werking te stel waardeur kultuurdiversiteit opgehef kon word, byvoorbeeld die *Center for Educational Television* wat soggens en saans uitgebreide televisieprogramme aan kinders van drie tot vier jaar oud voorsien. Kindertuine het ook in die besonder aandag gegee aan die opheffing van kultuurverskille tussen vyfjariges.

Sedert die Sesdaagse Oorlog (1967) is owerheidsbetrokkenheid by kindertuine op 'n verdere wyse vergroot. Die mees dramatiese stap was die uitbreiding van openbare kindertuine om kinders tussen die ouderdomme van drie tot vyf jaar in te sluit. In 1972 was 67% van alle vierjariges en 38% van alle driejariges reeds in openbare kindertuine opgeneem. Kinders uit die meer invloedryke gemeenskappe het egter steeds private kindertuine bygewoon.

8.6.2.2 Die kibboets

Die geskiedenis van die *kibboets* (die Hebreeuse woord vir *groep*) is ten nouste verweef met die Sionistebeweging van die negentiende eeu en hul aandrang op die besetting van Palestina deur die Jode. Die eerste kibboets is in 1909 in Degania gestig as 'n "voluntarily collective community, mainly agricultural, in which there is no private wealth, and which is responsible for all the needs of the members and their families" (Lall, red. 1983:27). Tans bestaan daar meer as 250 kibboetse.

Alle opvoedingsaktiwiteite is die kollektiewe groep (die kibboets) se verantwoordelikheid. Kinders woon in kinderhuise en bring slegs hul vrye tyd in gesinsverband deur. Op ongeveer ses weke word die baba in 'n *kibboetse* "baby home" geplaas. Die samesyn tussen die moeder en haar baba is wel nooit minder as drie ure per dag nie. Babas word in groepies van vier tot vyf deur 'n surrogaatmoeder (*m'tapelet*) versorg. Op twee-en-'n-half jaar verskuif die kind na 'n *toddler home* waar hy en agt ander kleuters versorg word tot skoolgaande ouderdom. Tydens skoolure staan die kinders in groepies van vyftien onder die sorg van 'n verpleegsteronderwyseres. Na skool neem 'n surrogaatmoeder (*m'tapelet*) haar taak oor.

Onlangse ontwikkelinge in die kibboetse neig tot groter gesinsdeelname in die opvoeding van kinders. In talle kibboetse slaap kinders nie meer in kinderhuise nie maar by hul ouers. Daarmee is ook die funksie en taak van kinderhuise in kibboetse aan die verander.

8.6.2.3 Dagskole

Die groeiende vraag na vroue-arbeid het aanleiding gegee tot die ontstaan van dagskole as die jongste toevoeging tot (plaaslike) owerheidsondersteunde kleinkinderonderwys. Drie soorte dagskole word onderskei:

- Vrywillige organisasies het dagskole gestig wat deur ongeveer 9 000 kinders tussen die ouderdomme van twee tot vier jaar bygewoon word. Ongeveer vier-en-twintig religieuse, politiese en private organisasies steun hierdie dagskole wat hoofsaaklik onder die beheer staan van twee vroue-organisasies, te wete, die *WIZO (Women's International Zionist Organisation)* en *Irgun Imahot Ovdot (Working Mothers Association)* (Braun *et al.* 1973:79).
- Die Minister van Mannekrag het in samewerking met plaaslike owerhede dagskole in nywerheidsentra opgerig vir kinders van een tot vyf jaar "for the explicit purpose of enabling more mothers to work" (OECD 1977:21). Georganiseerde aktiwiteite, middagete en rus vul die kinders se skooldag. Slegs opgeleide onderwyseresse word in diens geneem.
- Onder die Minister van Gesondheid en Volkswelsyn ressorteer die *Mother and Child Centers* wat kleinkinderonderwys voorsien aan babas tot kinders van drie jaar en "are intended to prevent or to compensate for cultural deprivation in backward sectors of the population" (OECD 1977:21). Die klem lê op gesondheid, voeding en fisiese ontwikkeling. Hierdie "sentrums" het 'n besondere gunstige reputasie oor die jare heen verwerf.

8.7 Gevolgtrekking

Uit die bostaande histories-vergelykende ondersoek blyk dit dat owerheidsvoorsiening van kleinkinderonderwys nie sonder meer as vanselfsprekend aan-

vaar kan word nie. Verskeie faktore is medebepalend vir die bereidwilligheid van die owerheid om hom met kleinkinderonderwys te bemoei:

- Die *sosio-politiese milieu*: Kleinkinderonderwys word al dringender as die basis van die totale onderwyssisteem erken. Rusland gaan byvoorbeeld van die standpunt uit dat 'n toegewyde kommunis in die kleuterjare gevorm word.
- Die *sosio-ekonomiese milieu*: Owerheidsbetrokkenheid word grootliks bepaal deur die hoeveelheid beskikbare fondse. Daarom is dit so dat kleinkinderonderwys in ontwikkelende lande (waarvan daar talle voorbeelde in Afrika is) buite die kader van die owerheid val.
- Die *maatskaplike milieu*: Die werkende moeder het 'n totale ommekeer in kleinkinderonderwys teweeg gebring. Waar onversorgde, weerlose kinders aanvanklik in bewaarskole bewaar is omdat hul werkende moeders nie oppassers kon bekostig nie, is die verskillende instellings (bewaarskole, kleuterskole en kindertuine) vir kleinkinderonderwys in die laat twintigste eeu eerder opvoedingssentrums vir die kinders van beroepsvroue.
- Die *sosio-kulturele milieu*: Kleinkinderonderwys dien dikwels as instrument vir kultuuroordrag. In Israel word byvoorbeeld groot klem geplaas op paternalistiese owerheidsmaatreëls om outentieke kultuuroordrag te verseker.

Alhoewel kleinkinderonderwys ook buite owerheidsbeheer 'n groot opbloeitoon, verhoog owerheidsbetrokkenheid die kwaliteit daarvan. Frankryk dien as getuigskrif vir 'n owerheid wat alles veil het vir die klein kind. Dit het tot gevolg dat die totale onderwyssisteem substansieel 'beter' daaraan toe is as in die ander Europese lande.

Kleinkinderonderwys staan in die brandpunt van groot vooruitgang. Al hoe meer owerhede besef die rimpeleffek wat die vroeë vorming van die klein kind op die onderwyssstelsel en die land in sy geheel het. President Harry Truman (1884 – 1972) het die saak reg opgesom: "If you can't stand the heat, stay out of the kitchen. Early childhood education today is in the kitchen, and the heat is on" (Auleta 1969:46).

Bibliografie

- Aarts, J.F.M.C., Deen, N. & Giesbers, J.H.G.I. 1983. *Onderwijs in Nederland*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Ashraf, J. 1978. *Soviet education theory and practice*. New Delhi: Sterling Publishers.
- Auleta, M.S. 1969. *Foundations of early childhood education: readings*. New York: Random House.

- Austin, G.R. 1976. *Early childhood education*. New York: Academic Press.
- Bowen, J. 1981. *A history of Western education*. London: Methuen & Co Ltd.
- Braun, S.J. & Edwards, E.P. 1972. *History and theory of early childhood education*. California: Wadsworth Publishing Company, Inc.
- Broman, B.L. 1982. *The early years in childhood education*. London: Houghton Mifflin Company.
- Butts, R.F. 1955. *A cultural history of Western education*. Toronto: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Chazan, M. 1973. *Education in the early years*. Swansea: The Faculty of Education.
- Chauncey, H. 1969. *Soviet preschool education, vol. II: Teachers commentary*. Chicago: Holt, Rinehart & Winston, Inc.
- Clark, M.M. & Cheyne, W.M. 1979. *Studies in pre-school education*. London: Hodder and Stoughton.
- Coetzee, D.J.J. Augustus 1987. "Voorskoolse onderwys in die Sowjet-Unie" in *Die Unie*, jrg. 84, no. 2.
- College Board 1979. *The educational system in the Federal Republic of Germany*. New York: College Entrance Examination Board.
- Damman, E. & Prüser, H. 1981. *Quellen zur Kleinkindererziehung*. München: Kösel-Verlag.
- Dekker, E.J. 1979. "Die Wes-Duitse onderwysstelsel." Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling, Potchefstroom: Universiteit vir CHO.
- Dekker, E.J. 1986. "Algemene riglyne vir oerbetrokkenheid in die onderwys." Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif, Pretoria: Unisa.
- De Reus, J. 1987. "Ontwikkeling van de Sowjetschool in zes decennia" in *Pedagogik Tijdschrift*, vol. 12, no. 3.
- Erning, G. 1976. *Quellen zur Geschichte der Öffentlichen Kleinkindererziehung*. Saarbrücken: Aloys Henn Verlag.
- Evans, E.D. 1971. *Contemporary influence in early childhood education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Feeney, S., Christensen, D. & Moravcik, E. 1983. *Who am I in the lives of children?* Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Feshbach, N.D., Goodlad, J.I. & Lombard, A. 1973. *Early schooling in England and Wales*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Fishman, S. & Martin L. 1987. *Estrange twins. Education and society in the two Germanys*. New York: Praeger.
- Forest, I. 1972. *Preschool education*. New York: The Macmillan Company.
- Frasier, G.W. 1956. *An introduction to the study of education*. New York: Harper & Brothers Publishers.
- Frost, J.L. 1973. *Revisiting early childhood education*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Gordon, I.J. 1972. *Early childhood education*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grand, N. 1979. *Soviet education*. Suffolk: Chaucer Press.
- Greenleaf, B.K. 1976. *Children through the ages*. San Francisco: McGraw-Hill Book Company.
- Grossman, W. 1974. *Vorschulerziehung*. Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Halls, W.D. 1965. *Society, schools and progress in France*. Oxford: Pergamon Press.
- Hans, N. & Hessen, S. 1930. *Educational policy in Soviet Russia*. London: King and Son.
- Herrlitz, H.G., Hopf, W. & Titze, H. 1981. *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart*. Regensburg: Athenäum Verlag.

- Hildebrand, V. 1986. *Introduction to early childhood education*. New York: Macmillan Publishing Company.
- Hill, A.C. May 1987. "Democratic education in West Germany: The effects of the new minorities" in *Comparative Education Review*, vol. 31, no. 2.
- Hodess, A.M. 1983. *A study of the history of the WPA nursery schools of Michigan*. Michigan: Ann Arbor.
- Hoffmann, E. 1971. *Vorschulerziehung in Deutschland*. Witten: Luther-Verlag.
- Holmes, B. 1983. *International handbook of education systems volume 1*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Kalinin, A. s.j. *Preschool education in the USSR*. Moscow: Novosti Press Agency Publishing House.
- Kent, J. & Kent, P. 1970. *Nursery schools for all*. London: Ward Lock Educational Company.
- Kline, G.L. 1957. *Soviet education*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Krecker, M. 1971. *Quellen zur Geschichte der Vorschulerziehung*. Berlin: Volk und Wissen Volkseigener Verlag.
- Lall, G.R. & Lall, B.M. (Red.) 1983. *Comparative early childhood education*. Springfield: Charles C. Thomas Publisher.
- Lawson, R.F. 1965. *Reform of the West German school system 1945-1962*. Michigan: Malloy Lithoprinting Inc.
- Leavitt, J.E. 1958. *Nursery-kindergarten education*. New York: McGraw-Hill Book Company, Inc.
- Lewis, H.D. 1985. *The French education system*. London: Croom Helm.
- Liddell, H. 1949. *Education in occupied Germany*. Paris: Librairie Marcel Rivière et Cie.
- Lingens, H.G. & Lingens, B. 1980. *Education in West Germany: a quest for excellence*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Marriott, S. 1985. *Primary education and society*. London: The Falmer Press.
- Maynes, M.J. 1985. *Schooling for the people*. New York: Holmes & Meier.
- McCann, P. & Young, F.A. 1982. *Samuel Wilderspin and the infant school movement*. London: Croom Helm.
- McCarthy, M.A. & Houston, J.P. 1980. *Fundamentals of early childhood education*. Cambridge: Winthrop Publishers Inc.
- Meyer, R. & Goodwin, A. 1983. *Between elite and mass education*. Berlin: Max Planck Institute for Human Development and Education.
- Meyer, A.E. 1975. *Grandmasters of educational thought*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Mills, B.C. 1972. *Understanding the young child and his curriculum*. New York: The Macmillan Company.
- Monroe, P.A. 1918. *A cyclopedia of education volume 4*. New York: Macmillan Company.
- Moody, J.N. 1978. *French education since Napoleon*. New York: Syracuse University Press.
- Morrison, G.S. 1984. *Early childhood education today*. Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company.
- Nijkamp, W.M. 1970. *Van begijneschool naar kleuterschool*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- OECD. 1972. *Educational policy and planning*. Germany: Directorate for Scientific Affairs.
- OECD. 1977. *Early childhood care and education*. Paris: OECD.
- Osborn, D.K. 1980. *Early childhood education in historical perspective*. Athens: Education Associates.

- Pedley, F.H. 1964. *The educational system in England and Wales*. New York: Pergamon Press.
- Persky, B. & Golubchick, L. (red.) 1977. *Early childhood education*. New Jersey: Avery Publishing Group, Inc.
- Potgieter, F.J. 1978. *Geskiedenis van die opvoeding vir onderwysstudente*. Johannesburg: McGraw-Hill.
- Pretorius, C. 1987. *"Black" working women: Detrimental effects on children*. Bellville: University of the Western Cape.
- Rader, I.A. 1974. *Krupskaya: pioneer Soviet educator of the masses*. Illinois: University of Southern Illinois.
- Range, D.G., Layton, J.R. & Roubinek, D.L. 1980. *Aspects of early childhood education*. London: Academic Press.
- Raymont, T. 1973. *A history of the education of young children*. London: Longmans, Green and Co.
- Reilly, P.E. & Hofmeyer, E.J.M. 1983. *Pre-primary education in the RSA*. Pretoria: HSRC.
- Robins, P.K. & Weiner, S. 1978. *Child care and public policy*. Toronto: Lexington Books.
- Robinson, N.M., Robinson, H.B., Darling, M.A. & Holm, G. 1979. *A world of children*. Monterey: Brooks/Cole Publishing Company.
- Ross, E.D. 1976. *The kindergarten crusade: the establishment of preschool education in the United States*. Ohio: Ohio University Press.
- Rusk, R.R. 1967. *A history of infant education*. London: University of London Press Ltd.
- Schöneberg, H. 1981. *Schulen*. Frankfurt am Main: Haag & Herchen Verlag.
- Shapiro, M.S. 1983. *Child's garden*. London: The Pennsylvania State University Press.
- Stevens, J.H. & King, E.W. 1976. *Administering early childhood education programs*. Boston: Little, Brown and Company.
- Stoll, A. 1963. *Van drie tot zeven*. Zeist: Dijkstra's Uitgeverij.
- Swift, J. 1984. *Kleinkindererziehung in England*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- TOD. 1967. *'n Verslag van 'n sending na oorsese lande in verband met kleuteronderwys*. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- Trouillet, B. 1972. *Die Vorschulerziehung in neun Europäischen Ländern*. Frankfurt am Main: Verlag Julius Beltz.
- UNESCO. 1961. *The organisation of pre-school education*. Geneva: International Bureau of Education.
- Vandewalker, N.C. 1971. *The kindergarten in American education*. New York: Arno Press & The New York Times.
- Van der Ross, R. 1987. *Why pre-school education?* Bellville: University of the Western Cape.
- Vervoort, C.E. 1975. *Onderwijs en maatschappij*. Nijmegen: Uitgeverij LINK.
- Weaver, K.D. 1971. *Lenin's grandchildren*. New York: Simon and Schuster.
- Wellinga, E. 1964. *Geschiedenis van kleuteronderwijs en -opvoeding*. Zutphen: W.J. Thieme & Cie.
- Whitbread, N. 1972. *The evolution of the nursery-infant school*. Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Woodhead, M. 1979. *Pre-school education in Western Europe: issues, policies and trends*. London: Longman Group Limited.
- Woodward, W.H. 1965. *Studies in education during the age of the Renaissance 1400 - 1600*. New York: Russell & Russell, Inc.
- Zadja, J.I. s.j. *Education in the USSR*. New York: Pergamon Press.

HOOFSTUK 9

Die voorskoolse onderwysbeweging
(die kleinkinderskoolbeweging)
in Suid-Afrika

J. Olivier

INHOUD

9.1	Inleidende opmerkings	258
9.2	Faktore wat 'n rol gespeel het in die ontstaan en ontwikkeling van kleuterskole in Suid-Afrika	258
9.2.1	Maatskaplik-ekonomiese faktore	259
9.2.2	Faktore in die opvoeding	260
9.3	Navolging van die Britse “Infant School” (bewaarskool, kleinkinderskool) en die “Kindergarten” in Suid-Afrika .	261
9.4	Verdere verwickelinge en die ontstaan van die eerste kleuterskole (1930 – 1934)	263
9.5	Die voorspel tot die totstandkoming van kleuterskoolverenigings (1934 – 1939)	265
9.6	Die stigting van kleuterskoolverenigings vanaf 1939	267
9.6.1	Die Kleuterskoolvereniging van Suid-Afrika (Nursery School Association of South Africa)	267
9.6.2	Die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding	268
9.6.3	Die Kaaplandse Vereniging vir Kleuteropvoeding	269
9.6.4	Ander instansies ook gemoeid met kleuterskole	269

9.7	Die rol en werksaamhede van kleuterskoolverenigings in Suid-Afrika sedert 1940	270
9.7.1	Inleiding: enkele individue wat vermelding verdien	270
9.7.2	Toesig vir die handhawing van standarde, inspeksies en advies...	270
9.7.3	Stigting van kleuterskole	271
9.7.4	Die bevordering van kleuterskole deur deputasies, memoranda, onderhandelinge en versoeke	272
9.7.5	Formulering van beleid en die bepaling van die plek van kleuterskole	273
9.7.6	Kongresse en jaarvergaderings en die aanbieding van referate en lesings	273
9.7.7	Publikasies en propaganda	274
9.7.8	Aandrag op nasionale en internasionale erkenning	275
9.7.9	Opleiding en diensvoorwaardes van kleuterskoolpersoneel	276
9.7.10	Finansiering en subsidiëring van kleuterskole	276
9.7.11	Taalmedium	277
9.8	Die opleiding van kleuterskoolonderwyseresse	277
9.8.1	Inleiding	277
9.8.2	Die opleiding van Blanke kleuterskoolonderwyseresse	278
9.8.3	Die opleiding van Swart kleuterskoolonderwyseresse	279
9.8.4	Die opleiding van Kleurling kleuterskoolonderwyseresse	280
9.8.5	Die opleiding van Indiër kleuterskoolonderwyseresse	280
9.8.6	Die opleiding van Joodse kleuterskoolonderwyseresse	280
9.8.7	Opleiding vir alle gemeenskappe aan die Universiteit van Suid-Afrika	281
9.9	Kleuterskoolwetgewing in Suid-Afrika	281
9.10	Enkele ontwikkelinge sedert 1970	282
9.11	Samevattende gevolgtrekkings	283
	Bibliografie	285
	Bylaes	
A	Grondwet van die Kleuterskoolvereniging van Suid-Afrika ...	288
B	Die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding	291
C	Konstitusie van die Afrikaanse Kleuterskoolvereniging van Kaapland	293

9.1 Inleidende opmerkings

In 'n vorige hoofstuk is reeds verwys na die baanbrekerswerk wat veral Robert Owen, James Buchanan en die Macmillan-susters in die vorige eeu ten opsigte van voorskoolse onderwys in Brittanje verrig het. Dit is interessant om daarop te let dat die invloed van hul werksaamhede egter nie net tot Brittanje beperk was nie. As toonaangewende land op militêre en ekonomiese gebied het Brittanje gedurende die eerste helfte van die negentiende eeu 'n wêreldwye koloniale ryk beheer en die Engelse taal en kultuur is vanuit hierdie magposisie na die talle onderhorige kolonies oorgedra. Instansies (soos byvoorbeeld die wat hul met die welsyn van die kleuter bemoei het) en filantropie (soos byvoorbeeld dr. John Philip as sendeling van die Londense Sendinggenootskap) het dit dus maklik gevind om die voordele van Britse instellings in gebiede onder Britse Bestuur te propageer en toe te pas. So is die kleuterskoolgedagte waarna verwys is, ook in die twintigerjare van die vorige eeu na die Kaapkolonie oorgedra. Dit was egter eers in die twintigste eeu dat die kleuterskoolgedagte werklik in Suid-Afrika posgevat het en toe is daar gretig gebruik gemaak van die bestaande kennis wat aanvanklik via Brittanje bekom is. In paragraaf 9.3 sal meer besonderhede hieroor verstrek word.

9.2 Faktore wat 'n rol gespeel het in die ontstaan en ontwikkeling van kleuterskole in Suid-Afrika

Gedurende die sewentiende en agtiende eeu was die ekonomie van Suid-Afrika hoofsaaklik op die landbou gegrond. Die ontdekking van diamante en goud gedurende die tweede helfte van die negentiende eeu en die daaropvolgende industrialisering en verstedeliking, het Suid-Afrika egter binne enkele dekades omskep in 'n mynbou- en industriële gebied.

Hierdie verandering in die samelewingstruktuur het bepaalde maatskaplike, ekonomiese en opvoedingsprobleme meegebring wat daarvoor verantwoor-

delik was dat ernstige aandag aan die versorging en opvoeding van voorskoolse kinders in die stede en dorpe gegee moes word. In die uiteensetting wat volg, word die maatskaplik-ekonomiese en opvoedkundige redes (of faktore) wat vir die eintlike ontstaan en vestiging van die voorskoolse onderwysbeweging in Suid-Afrika verantwoordelik was en nog is, kortliks bespreek.

Net soos in die geval van ander lande het die volgende maatskaplik-ekonomiese faktore 'n deurslaggewende rol in die ontstaan, ontwikkeling en toepassing van die kleuterskoolgedagte gespeel.

9.2.1 Maatskaplik-ekonomiese faktore

- Die trek na die stede (ontvolking van die platteland) het hele huisgesinne, volwassenes sowel as kleuters, in oorbewoonde omgewings gedompel. Die beperkte woonruimtes (kamers, woonstelle en klein erfies sonder enige speelruimte) het remmend op die gesonde ontwikkeling van kinders ingewerk, want hulle moes “stil wees” (nie ander steur nie!), hulle kon nie (en mag nie) klouter of hardloop nie en dikwels kon hulle ook nie sien wat buite hulle beperkte wêreldjie gebeur nie vanweë die vensterhoogtes en veiligheidsmaatreëls van die woonplek.

Vir kleintjies wat in sulke swak en beperkende omstandighede grootword moet daar voorsiening gemaak word. Wanneer van hulle verwag word om soos grootmense te dink en te doen is die uiteinde pedagogies verwaarloosde kleuters. Sulke kleuters se grootwording en ontwikkeling word ernstig gestrem en vertraag en hulle bou selfs 'n muur van verzet teen die volwassene op.

- Die hoë lewenskoste en die strewe om 'n gelyke of selfs 'n hoër lewenstandaard te handhaaf, die lae inkomste van veral ongeskoolde arbeiders met groot gesinne en die vraag na opgeleide mannekrag het daartoe gelei dat al hoe meer moeders begin het om buitenshuis te werk. Kleuters in gesinne waar die moeder buitenshuis werk, kan baie maklik nog meer deur die “afwesige môre-moeder” en die “moeë middag-moeder” ingeperk word. Dit is uiteraard moeilik vir “besige moeders” om die nodige aandag aan hul kleuters te wy as hulle ook nog die huishouding moet waarneem.
- Die toestand is soms nog ongunstiger in enkelouergesinne waar daar nie 'n vader of nie 'n moeder is nie; of waar die broodwinner deur byvoorbeeld siekte, drankmisbruik of werkloosheid verhinder word om aan die lewensbehoefte van die gesin te voorsien.
- Nog 'n maatskaplike omstandigheid wat die kleuter diep raak, is die gejaagdheid waardeur die moderne huislike lewe gekenmerk word. Dikwels het beide ouers soveel sosiale verpligtinge en/of beroepsverantwoordelikhede dat hulle net nie die tyd het om die só noodsaaklike liefde en aandag aan die kleuter te bied nie. In gevalle waar die vader dikwels afwesig of met beroepsbedrywighede besig is, moet die moeder haar noodgedwonge na sy roetine en gejaagde lewe skik. Gevolglik het sy nie die tyd om die kleinding in staat te stel om self (maar onder toesig) met roetine-aktiwiteite

(byvoorbeeld was en aantrek) te eksperimenteer en te ontdek nie. Sodoende word die kleintjies se selfstandigheids- en selfontdekkingsvermoëns afgeskeep en vertraag. Kultuur- en godsdienstradisies (speletjies, rympies, storiëtjies, raaisels en huisgodsdienste), as vormende gesinsaanleentehede, verdwyn dan al hoe meer.

'n Kleuter uit sulke gesinne beleef dikwels 'n identiteitskrisis; hulle vind dit moeilik om "self iemand te wees" en om 'n staanplekkie vir hulself te verower.

- Die krimpende geboortetal en al hoe kleiner wordende gesinne lei daartoe dat kleuters minder of geen maatjies in die gesin het nie. Die gebrek aan saamwees en saamspeel met ander kinders in 'n kleuterwêreld belemmer 'n kind se sosiale ontwikkeling. In die gesofistikeerde grootmensewêreld word die kleuter maklik 'n vereensaamde sonder ware geborgenheid. Hy kry dus nie die nodige voorbereiding om sosiaal gereed te wees wanneer hy deel moet word van 'n groep maatjies in die dagskool nie.
- Beperkte woontoestande en die kleiner gesinne lewer die probleem dat kleuters die meeste van hul tyd in volwasse geselskap verkeer waar hulle dikwels dinge sien en hoor waarvoor hulle nog nie ryp is nie, en spoedig gedragsprobleme openbaar.
- Die onkunde onder getroude paartjies in verband met die grootmaak en opvoeding van kinders is dikwels die rede waarom ouers geen begrip of sensitiwiteit vir die hunkeringe van kleintjies het nie. Die kind in so 'n omgewing kan die vermoë verloor om met ander mense om te gaan. Gelukkig besef al hoe meer ouers dat die moderne samelewing steeds hoër eise aan die mens stel en dat gespesialiseerde leiding nodig is om die huislike opvoeding aan te vul.
- Vir baie ouers is dit 'n "uitkoms" om 'n ongekwalfiseerde oppasser (dikwels 'n ouer kind) te bekom wat bereid is om hulle kleuters in 'n park of selfs in die straat "besig te hou". 'n Bewuswording van die gevare (soos onveilige speelapparaat, visdamme en verkeer) en die onheilsame invloede wat hierdie speelplekke kan inhou het gelukkig daartoe gelei dat die noodsaaklikheid van meer en beter versorgingsoorde vir kleuters begin besef is.

9.2.2 Faktore in die opvoeding

Die kleuter is 'n kindjie wat graag iemand wil word; as 'n nie-volwassene wil hy graag 'n volwassene word. As 'n hulpbehoewende en afhanklike wese hunker hy na geborgenheid en die steun wat sy ouers as volwassenes hom kan bied.

In hulle "grootmakingstaak" (opvoedingstaak) het ouers meermale deskundige hulp en leiding nodig. Hierdie hulp en leiding word deur instellings vir kleinkinderonderwys (crèches, bewaarskole, kindertuine, kleuterskole, speel-groepe ens.) gebied.

Om die kleuter te help om die wêreld buite sy ouerhuis te verken en sy eie veilige ruimte (leefwêreld) te skep, moet daar onder meer aan die volgende aspekte van sy ontwikkelingsgang besondere aandag geskenk word.

● *Liggaamlike groei en ontwikkeling*

Hiervoor is nodig bewegingsruimte, gesonde voeding, higiëniese geboue en toerusting en die moontlikheid om aan 'n verskeidenheid speel- en ander fisiese aktiwiteite (afgewissel met rustye) deel te neem.

● *Affektiewe ontwikkeling*

As 'n bondeltjie hulpeloosheid is die kleuter ten eerste op sy ouers aangewys vir liefdevolle versorging, maar later wanneer hy gereed is, moet hy ook 'n wyer wêreldjie betree ten einde verder te ontwikkel. Hiervoor is 'n gevoel van veiligheid, die ervaring van liefde, vertroeteling en begrip nodig.

● *Sosialisering*

Die kleuter moet die geleentheid kry om in 'n breër sosiale wêreld saam met volwassenes maar veral ook saam met kinders ouer en jonger as hyself te verkeer. Hy moet leer dat die belange van ander dikwels belangriker as eiebelang is.

● *Intellektuele ontwikkeling*

Dit word algemeen aanvaar dat die kind tussen twee- en vyfjarige ouderdom 'n geweldige vermoë het om nuwe kennis te verwerf en dat hierdie lewensjare van die allergrootste belang is vir die vorming van die mens. Verstandelike ontwikkeling word bevorder deur 'n speelomgewing wat die kindjie tot belangstelling, nuuskierigheid, aktiwiteit, ondersoek en die opdoen van nuwe kennis uitdaag (bv. die name van kleure, speelgoed, apparaat). Dit is egter ook belangrik dat hy sal leer om te luister en van ander te leer.

● *Eстетiese ontwikkeling*

Die kleuter moet met die mooie in aanraking gebring en daarop attent gemaak word. Hy moet gehelp word om die mooie in sy leefwêreld te herken en te waardeer.

● *Godsdienstige vorming*

Die beginsels wat die kleuter reeds in die ouerhuis aangeleer het, behoort versterk te word tot algemeen geldende norme.

9.3 Navolging van die Britse “Infant School” (bewaarskool, kleinkinderskool) en die “Kindergarten” in Suid-Afrika

Dit wil voorkom of die eerste sogenaamde “Infant School” in Suid-Afrika gedurende die eerste helfte van die negentiende eeu deur dr. Philip (hoof van die Londense Sendinggenootskap in Suid-Afrika) gestig is. Hierdie skooltjie was bedoel vir nie-blankes.

Na die Napoleontiese Oorloë (1814), het toestande in Engeland gaandeweg al moeiliker geword. William, die oudste seun van James Buchanan, het in 1829 besluit om 'n heenkome in Australië te soek. Hy het sy jongste broertjie, die tienjarige David, met hom saamgeneem. Terwyl William en David in Tafelbaai aan wal was, het 'n sterk suidooster hulle gedwing om skuiling te soek in 'n saal waar 'n openbare vergadering in verband met die stigting van 'n kleinkinderskool (Infant School) in Kaapstad aan die gang was. Aangesien kennis oor die onderwerp skynbaar maar min was, het William, wat soos die ander kinders van James Buchanan goed ingelig was oor kleinkinderonderwys, sy sienswyses gelug en die metodes van sy vader verduidelik. Die gevolg was dat hy gevra was oorreed is om in die Kaap te bly en met die beoogde skool te begin. In die skooltjie, wat hoofsaaklik vir die kinders van slawe bedoel was, het William (bygestaan deur die jong David) die grondslae vir kleinkinderonderwys in Suid-Afrika gelê.

Intussen het die gewildheid van kleinkinderonderwys dermate toegeneem dat die Londense *Society For Promoting Christian Knowledge* in 1831 R2 000 vir die stigting van kleinkinder- en industriële skole aan die Kaap bewillig het.

In 1833 het die skooltjie van die Buchanan-broers ook 'n afdeling vir blanke kinders bygekry. Die tweede oudste Buchanan-seun (Ebenezer) het toe na die Kaap gekom om dit waar te neem. In 1839 is James Buchanan, op weg na Nieu-Seeland om ook daar met kleinkinderskole te begin, deur William omgepraat om hom in Suid-Afrika te vestig. Die Buchanans het 'n belangrike rol gespeel in die ontwikkeling van die kleuterskoolgedagte aan die Kaap. Veral Agnes (James Buchanan se dogter) het met betrekking tot kleinkinderonderwys haar talente op onderskeidende wyse aangewend. Sy het later ook 'n privaat kleinkinderskool in Pietermaritzburg gestig waar sy met liefdevolle toewyding tot na haar sewentigste jaar gearbei het.

So as gevolg van die werksaamhede van die Buchanans het kleinkinderskole op die patroon van die Engelse "Infant Schools" aan die Kaap en in Natal beslag gekry. In 1845 is aan die Kaap reeds £852 (R1 704) vir sulke skole begroot, en in 1856 is die Britse koningin deur middel van 'n Memorie versoek om grond vir die bou van 'n "Infant School" beskikbaar te stel. Teen 1857 het ene Anne Read 'n kleinkinderskool op Philipstown bestuur waarvan die inskrywing per geleentheid tot tweehonderd gestyg het en waarvoor sy 'n regeringstoelaag van £24 (R48) per jaar ontvang het!

Voor die Groot Trek (1838) was bemoeienis met en steun aan enige vorm van georganiseerde voorskoolse onderrig hoofsaaklik beperk tot Engelsgeoriënteerde inisiatief. Die Afrikaanssprekende het skynbaar afsydig gestaan, en die onderwyswette wat later gedurende die tweede helfte van die negentiende eeu in die twee Boererepublieke (Transvaal en Vrystaat) uitgevaardig is, het nêrens na voorskoolse onderwys verwys nie. Die landelik georiënteerde Afrikaanssprekende met sy oorwegend gereformeerd-godsdienstige oortuigings het inderwaarheid geen behoefte gehad aan sodanige onderwys nie. 'n Vroeë uitsondering is die stigting van die *Bloemfontein Infant School* wat in 1874 deur die samewerking van onder andere die Engelse en Hollandse kerke in dié stad tot stand gekom het.

Tydens en na die Anglo-Boereoorlog (1899 – 1902), toe die sogenaamde *Free Kindergarten* in Engeland die oorwegende vorm van kleinkinderonderwys was, het Brittanje georganiseerde voorskoolse onderwys in die Transvaal en die Vrystaat ingevoer. Gekwalifiseerde Engelse onderwyseresse moes die jong Afrikanertjies in Engels onderrig as deel van die angliseringsbeleid. Die *Kindergarten* as "volksvreemde instelling" het egter nie by die Afrikaner inslag gevind nie.

Die vernuwing van gedagtes ten opsigte van voorskoolse onderwys wat na 1902 in Engeland na vore getree het, het in die eerste dekade van die twintigste eeu ook in Suid-Afrika weerklank gevind. Die Vrystaatse Onderwyswet van 1910 dui byvoorbeeld op die sterk invloed van die Fröbelskool ten opsigte van die informele aard (organisasie), inhoud en metodes van voorskoolse onderwys waarvoor die wet voorsiening gemaak het.

Soos in 'n vorige afdeling aangedui, was hierdie Fröbelskole hoofsaaklik aanhangsels van die laerskool, en kan hul dus nie vergelyk word met die benadering van die Macmillan-susters in Engeland nie.

Vanweë veral finansiële oorwegings het voorskoolse (informele) kleinkinderonderwys spoedig uit die amptelike onderwysprogramme van die provinsies verdwyn. Ook die destydse Unieregering het ooreenkomstig sy Finansiële Verhoudingswet van 1921 geen voorsiening vir die betaling van subsidies vir leerlinge onder sewe jaar gemaak nie. Kleinkinderonderwys is egter steeds op 'n private grondslag in al die provinsies aangebied.

9.4 Verdere verwickelinge en die ontstaan van die eerste kleuterskole (1930 – 1934)

Net soos in geïndustrialiseerde lande van Europa was veral maatskaplik-ekonomiese faktore net voor en gedurende die depressiejare daarvoor verantwoordelik dat die kleuterskoolgedagte sterker inslag in Suid-Afrika gevind het.

Sedert die jare twintig het die swak toestande waarin kinders in die agterbuurtes van die stede grootgeword het, al hoe meer kommer gewek. Munisipaliteite het probeer om siektes en wanvoeding onder kinders jonger as twee jaar deur middel van munisipale welsynsklinieke te bekamp. Vir die kleuters (twee tot ses jaar) is daar aanvanklik egter geen voorsiening gemaak nie. Die uitbreiding van die munisipaliteite se gesondheidsprogramme tot hierdie groep (na die voorbeeld van die Lady Buxton-eksperiment in Kaapstad) het die weg voorberei vir die stigting van die eerste werklike kleuterskole in Suid-Afrika.

Die *Lady Buxton Mothercraft Training Centre* in Claremont (Kaapstad) is in 1925 deur die *National Child Protection Society* onder beskerming van die *National Council for Child Welfare* begin. Nie net is kleuters hier versorg nie maar kursusse in moederkunde en die versorging van voorskoolse kinders is ook aangebied. In 1930 het die hoof van die gesondheidsdepartement van

die Johannesburgse Stadsraad, dr. A.J. Milne, die voortou geneem met die stigting van twee *Nursery Health Classes* vir behoeftige kleuters in Vrededorp en Fordsburg. Mej. E. M. Brosius, organiseerster van die klasse het onderuiters moeilike omstandighede (te min personeel en ontoereikende toerusting) baanbrekerswerk verrig.

Die aanvanklike oogmerk van die “gesondheidsklasse” was om kinders tussen die ouderdomme van twee en sewe jaar in die agterbuurte van die weste (Johannesburg) fisies te versorg. As ’n integrale deel van hierdie eerste onderneming is daar ook ’n *Pre-School Child Committee* deur die *South African National Council of Women* in die lewe geroep om vrywillige helpers te werf vir die gesondheidsklasse, fondse in te samel en propaganda vir die nuwe idee te maak. Aan hierdie klein begin is momentum gegee deur die nut van en die behoefte aan kleuterskole, in die pers en deur tydskrifartikels en openbare lesings te propageer.

Die belangstelling in die voorskoolse kind het in so ’n mate gegroei dat die Johannesburgse stadsraad die aangeleentheid in 1934 deur ’n spesiale komitee laat ondersoek het. Teen 1936 het die stadsraad reeds ses *Nursery Health Classes* met ’n totale inskrywing van driehonderd kleuters gesteun. Hierdie gesondheidsklasse het mettertyd op ’n natuurlike wyse volwaardige kleuterskole geword, veral omdat die stigters daarvan kennis van oorsese kleuterskole gehad het en hul kundigheid hier kon toepas.

Ten spyte van die baanbrekerswerk van die Johannesburgse Stadsraad moet die Stadsraad van Pretoria die eer vir die stigting van die eerste volwaardige kleuterskool in 1931/32 ontvang. Die Raad het oorspronklik (in 1931) R600 gestem met die oog op die daarstelling van ’n *University Community Home* (’n kinderleidingskliniek) maar die geld is vir die stigting van ’n kleuterskool in ’n minder goeie buurt gebruik.

Kort na die stigting van die skool het die *Rand Daily Mail* (7 Nov. 1932) na hierdie *Goede Hoop Kleuterskool* verwys as “a project in progressive education in which neither Provincial nor Union Authorities have as yet entered”. Saam met instansies soos die *Pretoria Child Welfare Society* (Pretoriase Kindersorgvereniging) en die *League of Social Workers* (Maatskaplike Werkstersliga) van die Universiteit van Pretoria onder leiding van dr. Marie te Water, het ook dr. Ruth Arndt ’n leidende aandeel in die projek gehad. In 1937 is ’n tweede kleuterskool vir die oostelike voorstede van Pretoria gestig.

In 1932 is daar in Durban (Essenwood) ’n private skooltjie “Tree Tops” deur die ouers van die omgewing gestig. Dit het eintlik begin as ’n inrigting vir bewegingsleer (euritmiek en ballet) maar het later ’n volwaardige kleuterskool geword.

Dit was die Vrystaat wat die voortou onder die provinsies geneem het met die daarstelling van wetgewing in verband met kleuterskole. Onderwysordonnansie nr. 15 (artikel 30) van 1930 het vir die eerste keer amptelik voorsiening gemaak vir die ondersteuning van kindergartens (by wyse van die betaling van gekwalifiseerde onderwyseresse se salarisse) in woonbuurte waar die huislike omstandighede swak was.

Hierdeur is die belangrikheid van kleuterskole met betrekking tot die opvoeding van veral minderbevoorregte kinders amptelik erken, en in 1936 en 1941 het onderskeidelik die Transvaal, die Kaapprovinsie en Natal die Vrystaat se voorbeeld gevolg. Die behoeftes van die Vrystaat in dié verband was egter gering, want die eerste twee kindergartens (verbonde aan weeshuise) het eers in 1937 tot stand gekom.

Die S.A. National Council, wat sedert 1928 steeds geywer het vir die wel-syn van die kleuter, het in 'n 1933-besluit die belangrikheid van deeglike gesondheidsorg vir alle kleuters (nie net die uit minderbevoorregte huise nie) herbeklemtoon. In 1934 het daar ook kleuterskole in Kaapstad ontstaan en hierna is 'n groot aantal sulke skole dwarsoor die land gestig.

Voor 1936, toe die Anglikaanse Kerk 'n kleuterskool, *Ekutuleni* (Die plek van plesier) in Sophiatown vir swart kinders gestig het, het plaaslike kinderswelsynsverenigings reeds in verskeie dorpe en stede kleuterskole vir nie-blanke kleuters tot stand gebring.

Ten slotte dien ook gewys te word op die ontstaan van 'n andersoortige inrigting vir voorskoolse kinders wat ook in dié tyd sy beslag gekry het en skynbaar parallel met die kleuterskool ontwikkel het, nl. die versorgingsoord.

Die eerste versorgingsoord (destyds bekend as 'n "kinderbewaarskool" is in 1933 in Soutrivier (Kaapstad) deur die *Afrikaanse Christelike Vroue Vereniging* (ACVV) gestig met die uitsluitlike doel om die kinders van werkende moeders fisies te versorg. Sulke versorgingsoorde (in teenstelling met kleuterskole) het nie opgeleide personeel vereis nie.

9.5 Die voorspel tot die totstandkoming van kleuterskoolverenigings (1934 – 1939)

Gedurende die vroeë dertigerjare het die Rotariërklub, die *SA National Council for Child Welfare* (SA Kindersorgvereniging), die Johannesburgse tak van die *New Education Fellowship* (NEF) en private persone soos drr. Ruth Arndt, E.G. Malherbe, H. Nelson, mej. E.M. Brosius, mev. E. Hauptfleisch en andere die publiek veral deur die pers probeer bewus maak van die dringende behoefte aan kleuterskole en die noodsaaklikheid om in dié verband meer georganiseerd op te tree.

Twee konferensies van die NEF in Julie 1934 te Kaapstad en Johannesburg onderskeidelik was van deurslaggewende belang vir die vestiging van voorskoolse onderwys in Suid-Afrika. By die eerste konferensie is voordragte deur oorsese sprekers oor voorskoolse onderwys gelever en 'n komitee vir die Voorskoolse Onderwys is onder voorsitterskap van mnr. H. Thompson saam-gestel.

Op 26 Julie het die Johannesburgse tak van die NEF tydens 'n buitengewone vergadering 'n *Pre-School Association Joint Committee* saamgestel om die moontlike stigting van 'n *National Pre-School Child Association* te ondersoek.

Hierdie komitee (later bekend as die *Pretoria and Johannesburg Pre-School Committee of Enquiry*), onder voorsitterskap van dr. A.J. Milne, het verteenwoordigers van agt verskillende belangegroepe ingesluit wat direkte belang by die versorging van die voorskoolse kind kon hê en is in sub-komitees verdeel om aandag te gee aan aspekte soos standarde, finansiering en gekoördineerde optrede met betrekking tot opleiding van onderwyseresse en leerinhoude.

Reeds teen September 1934 is 'n inligtingstuk, deur die finansiële komitee aan die Transvaalse Provinsiale Raad voorgelê, waarin ook om finansiële steun vir kleuterskole gevra is. Die komitee het veral die gedagte aan die kleuterskool vir minderbevoorregtes (soos in Brittanje) sterk beklemtoon.

Opvoedkundiges het in toenemende mate hul steun aan die oprigting van kleuterskole begin gee en by die Volkskongres wat in Oktober 1934 in Kimberley byeën was om die armblanke-vraagstuk in Suid-Afrika te bespreek, is 'n resoluësie aanvaar dat daar deur 'n stelsel van voorskoolse onderwys voorsiening gemaak moet word vir kinders wat hul in die agterbuurtes van stede bevind.

Al wat nog kort gekom het om dié ideale te verwesenlik, was die samewerking en tasbare steun van owerheidsliggame. Dit het gekom toe die Provinsiale Raad van Transvaal, in reaksie op die reeds genoemde inligtingstuk en op voorstel van mnr. H. Thompson, die Uitvoerende Komitee in November 1934 versoek het om aandag te gee aan die instelling van 'n skema vir die stigting en subsidiëring van kleuterskole. Ingevolge hierdie besluit is 'n departementele komitee, waarop alle moontlike belanghebbendes verteenwoordig was, in 1935 saamgestel wat 'n Memorandum aan die Transvaalse Onderwysdepartement (TOD) voorgelê het. Hoewel nie ten volle aanvaar nie, het die Memorandum (nr. 6 van 1935) die basis gevorm vir die organisasie van voorskoolse onderwys in Transvaal. Verder het dit daartoe gelei dat die Provinsiale Administrasie:

- sy bereidwilligheid aangedui het om die salarisse van onderwyseresse te betaal;
- die beginsel van voorskoolse onderrig aanvaar het; en
- 'n bedrag vir voorskoolse onderwys in 1936/1937 bewillig het en riglyne vir die subsidiëring van kleuterskole neergelê het.

Die erkenning van kleuterskole op dié wyse was beslis 'n stap vorentoe en teen die einde van 1936 is reeds sewe kleuterskole finansiëel deur die Administrasie ondersteun. Kleuterskole is egter nog nie as 'n integrale deel van die onderwysstelsel aanvaar nie en hulle is ook as instellings ten behoeve van net minder gegoede kinders beskou.

Die aanbevelings wat sowel 'n Natalse as 'n Transvaalse onderwyskommissie na 1937 in verband met kleinkinderopvoeding gemaak het, het egter nie net die beleid teenoor kleuterskole in genoemde twee provinsies beïnvloed

nie, maar ook bygedra tot die wyer inslag van die kleuterskoolgedagte deur dat ondersteuners tot groter aktiwiteit aangespoor is. Teen die einde van 1939 was daar dan ook reeds minstens veertien *bona fide* kleuterskole (drie in Pretoria, agt in Johannesburg en een elk in Durban, Pietermaritzburg en Kaapstad). Interessantheidshalwe word enkele opmerkings oor die Transvaalse onderwyskommissie (ook bekend as die Nicol-Kommissie na aanleiding van die feit dat dr. Nicol die voorsitter was) gemaak:

- Die Nicol-Kommissie het die eerste diepte-ondersoek na kleuterskole in Transvaal geloods. In die verslag, wat in 1939 verskyn het, is 'n sterk pleidooi ten gunste van kleuterskole uitgemaak. Aspekte soos die wenslikheid en noodsaaklikheid van kleuterskole vir minderbevoorregtes, vrywillige bywoning, moedertaalonderrig en finansiële steun deur die owerheid is onder meer duidelik in die verslag belig.
- Die kommissie het onder meer aanbeveel dat die Provinsiale Administrasie, onder sekere voorwaardes, verantwoordelikheid vir die finansiering en beheer van kleuterskole aanvaar en dat Normaalkolleges kursusse moes instel vir die opleiding van kleuterskoolonderwyseresse. Die kommissie was verder van mening dat kleuterskole in 'n eksperimentele stadium verkeer, en nie as deel van die amptelike onderwysstelsel gesien moet word nie.

Die beweging ten behoeve van kleinkinderonderwys was besig om stadig maar seker veld te wen!

9.6 Die stigting van kleuterskoolverenigings vanaf 1939

9.6.1 Die Kleuterskoolvereniging van Suid-Afrika (Nursery School Association of South Africa)

Teen die einde van die jare dertig het daar al 'n hele aantal kleuterskole bestaan — gestig en beheer deur verskillende instansies, en waarvoor die provinsiale en sentrale regering hoogstens net 'n gedeelte van die finansiële verantwoordelikhede aanvaar het. Gemeenskaplike probleme van almal wat in hierdie veld werksaam was en die noodsaaklikheid om deur samewerking die kleuterskool beweging beter te kan dien, het gelei tot 'n groeiende gevoel dat die kragte gekonsolideer en gekoördineer moes word. In 1938 en 1939 het die *Preschool Child Committees* van Pretoria en Johannesburg reeds besluite in dier voege geneem en 'n nasionale konferensie is vir November 1939 in Pretoria gereël, met die doel om 'n kleuterskoolvereniging vir die hele land

in die lewe te roep. So 'n vereniging, as 'n gesaghebbende liggaam, moes die owerhede van advies bedien, as koördinerende instansie optree en die kleuterskoolgedagte daadwerklik propageer.

Die Pretoria-konferensie onder voorsitterskap van dr. E.G. Malherbe (late-re rektor van die Universiteit van Natal), is deur 95 belanghebbendes wat 65 instansies soos staats-, provinsiale- en onderwysdepartemente, universiteite, opvoedingsinrigtings en vroue verenigings verteenwoordig het, byge-woon. By dié geleentheid is die *Kleuterskoolvereniging van Suid-Afrika* gestig, 'n grondwet opgestel, 'n nasionale raad van veertig lede benoem, subkomi-tees gevorm en 'n uitvoerende komitee saamgestel. (Kyk Bylae A.4). Die Kleu-terskoolvereniging van Suid-Afrika sou hierna die lewenskragtigste en invloed-rykste kleuterskoolvereniging in Suid-Afrika word. In 1974 is die naam ver-ander na *Die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Voorskoolse Opvoeding* (*The S.A. Association for Early Childhood Education*).

9.6.2 Die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding

In die praktyk was die nuutgestigte Nursery School Association of S.A. 'n oorwegend Engels-georiënteerde organisasie wat sterk beïnvloed is deur ont-wikkelinge in Engeland en die Verenigde State van Amerika. Die Vereniging het hom ook nie onomwonde ten gunste van moedertaalonderwys, doelbe-wuste godsdiensonderrig, gekwalifiseerde lidmaatskap en die bevordering van 'n eie lewens- en wêreldbeskouing uitgespreek nie. In Afrikanergeleedere is hierdie neutraliteit as internasionalsisme, liberalisme en selfs holisme beskou. Vir die nasionaalgesinde en Calvinistiese Afrikaner van die jare veertig het die filosofie van die Kleuterskoolvereniging onder meer die gevaar van dena-sionalisering ingehou en die reaksie daarop het van belangeloosheid tot selfs verset gewissel.

Die behoefte aan Afrikaans-georiënteerde kleuterskole is benadruk toe daar in 1940 by die Universiteit van Pretoria begin is met die opleiding van veral Afrikaanssprekende kleuterskoolonderwyseresse.

In April 1942 is mnr. J.H. Greybe ('n afgevaardigde van die Federale Raad van SA Onderwysersvereniginge) se voorstel dat lidmaatskap van die Nasio-nale Komitee van die Kleuterskoolvereniging van SA tot blankes beperk moes word, verwerp. Hierna het mnr. Greybe deur bemiddeling van die Transvaalse Onderwysersvereniging die medewerking van die drie Afrikaanse Kerke (Ned. Geref., Gereformeerde en Hervormde Kerk), die Suid-Afrikaanse Vrouefed-erasie (SAVF) en die Federasie van Afrikaanse Kultuurvereniginge (FAK) verkry vir die stigting van 'n Afrikaanse kleuterskoolvereniging, bekend as die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding.

Die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding het eers werklik op dreef gekom teen 1944 en in 1945 is dit deur die Transvaalse Onderwysersvereni-

ging amptelik erken. Die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding se skole was nie geslote vir Engelssprekendes nie en dit was 'n outonome liggaam onder die beskerming van die SA Vrouefederasie. 'n Afdruk uit die grondwet van hierdie vereniging word verskaf in Bylae B.

9.6.3 Die Kaaplandse Vereniging vir Kleuteropvoeding

Gedurende die vroeë veertigerjare het daar in 'n aantal van die suidelike voorstede van Kaapstad, wat oorwegend Engelssprekend was, 'n behoefte aan Afrikaanse kleuterskole ontstaan. So ontstaan 'n kleuterklas te Claremont en kleuterskole in Oranjezicht en Bellville.

In 1945 is die Afrikaanse Kleuterskoolvereniging, onder voorsitterskap van dr. W.J.B. Pienaar gestig. Die naam is uiteindelik verander na Die Afrikaanse Kleuterskoolvereniging van Kaapland. 'n Afskrif van die vereniging se grondwet word verskaf as Bylae C.

Hierdie vereniging was in die gelukkige posisie dat dit vanaf die begin sterk steun (bv. finansiële hulp, bekendstelling deur middel van artikels in *Die Unie* en die voordra van referate op kongresse) van die SA Onderwysersunie gekry het.

9.6.4 Ander instansies ook gemoeid met kleuterskole

Behalwe die reeds gemelde verenigings het die volgende instansies waarna slegs verwys word ook reeds vroeg betrokke geraak by die stigting en beheer van kleuterskole:

- The South African Board of Jewish Education (Johannesburg);
- The Hebrew Nursery School Association (Kaapstad);
- Die Nederduits Hervormde of Gereformeerde Kerk;
- Die Nederduits Hervormde Kerk (Pretoria);
- Die Rooms-Katolieke Kerk;
- Die SA Nasionale Vroueraad (verskeie takke);
- Die SA Vrouefederasie (Transvaal);
- Die Oranje Vrouevereniging (Vrystaat); en
- Die Afrikaanse Christelike Vrouevereniging (Kaapprovinsie).

Direkte en indirekte betrokkenheid by en steun van die Afrikaanse Taal en Kultuurvereniging, die Vrou en Moederbeweging, verskeie munisipaliteite, mynowerhede, nywerhede, sakeondernemings en diensorganisasies (bv. die Tafelronde) en die Verenigde Munisipale Vereniging van SA (reeds sedert 1942) het ook 'n belangrike rol gespeel in die daarstelling van die nodige fasiliteite vir kleinkinderopvoeding.

Verder het die volgende staatsdepartemente deur die jare belangrike bydraes gelewer:

Die Unie-onderwysdepartement (later die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap), provinsiale onderwysdepartemente, die departemente van Volkswelsyn en Gesondheid, en gesondheidsdepartemente van munisipaliteite. Behalwe bostaande het daar ook reeds vroeg 'n groot aantal sogenaamde privaat-kleuterskole ontstaan met winsbejag as 'n oorwegende motief.

9.7 Die rol en werksaamhede van kleuterskoolverenigings in Suid-Afrika sedert 1940

In hierdie afdeling word net kortliks gewys op van die belangrike veranderinge en ontwikkelinge waarmee die verskillende verenigings in Suid-Afrika sedert 1940 gemoeid was.

9.7.1 Inleiding: enkele individue wat vermelding verdien

Kleuterskoolverenigings het deur die jare belangrike bydraes met betrekking tot die opvoeding van die voorskoolse kind gelewer. Deur hul werksaamhede is die opvoedingsbehoefte van kleuters onder die aandag van die owerheid en die publiek gebring en onder die aandag gehou!

Die wese en koers van die voorskoolse onderwysbeweging moet in 'n groot mate toegeskryf word aan die toegewydheid waarmee 'n groot aantal besielde manne en vroue in en deur hul verenigings gearbei het vir die koördinerende van kragte en die beïnvloeding van owerhede tot erkenning van kleuterskole vir byvoorbeeld subsidie-doeleindes en die daarstelling van standarde betreffende geboue, leerinhoud en gesondheidsvereistes. Uit die geledere van die Kleuterskoolvereniging van Suid-Afrika (later die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Voorskoolse Opvoeding) kan genoem word dr. E.G. Malherbe (voorsitter 1939–1944), dr. R.S. Arndt (voorsitter 1945–1948), prof. J.C. Bosman (ere-tesourier 1939–1944), mej. V.K. Webber (vise-voorsitter 1948–1972 en voorsitter 1972–1979) ens.

Ten opsigte van die Transvaalse Kleuterskoolvereniging verdien vermeld te word mev. E. Hauptfleisch, wat sedert 1940 met die stigting van talle kleuterskole gemoeid was. In die spore van hierdie baanbrekers het vele ander gevolg en so 'n ereplek verwerf in die annale van hierdie beweging.

9.7.2 Toesig vir die handhawing van standarde, inspeksies en advies

Onmiddellik na die stigting van die Kleuterskoolvereniging van SA het die Vereniging standarde neergelê waaraan kleuterskole moes voldoen om vir

subsidie in aanmerking te kom. Reeds teen 1940 het die provinsiale owerhe-
de van Transvaal, Kaapprovinsie en die Vrystaat hierdie norme aanvaar om-
dat die Vereniging as gesaghebbende op dié gebied erken is.

Lede van die Uitvoerende Komitee van die Kleuterskoolvereniging het vir
baie jare kleuterskole geïnspekteer met die doel om sertifikate en die em-
bleem van bevoegdheid van die Vereniging aan skole wat aan die vereistes
voldoen het toe te ken. Die drie sertifikate wat uitgereik is, was:

- 'n *A-sertifikaat* vir 'n skool met hoë standaarde, 'n opgeleide personeel en
wat 'n middagmaal verskaf;
- 'n *B-sertifikaat*, soos hierbo, behalwe dat 'n middagmaal nie voorsien is nie;
en
- 'n *C-sertifikaat* aan skole wat eintlik nie op peil is nie en meestal sonder
opgeleide personeel moes klaarkom. Na die aanbevole verbeterings aan-
gebring is kon sulke skole aansoek doen om herinspeksie met die doel om
'n hoër sertifikaat te verwerf.

Die Kleuterskoolvereniging van SA het in 1948 kommer uitgespreek oor die
“paddastoelontwikkeling” van nie-geregistreerde kleuterskole en die Depar-
tement van Volkswelsyn daarvan verwittig.

Vanaf 1941 het die Unie-Onderwysdepartement sy kleuterskoolinspektri-
se, mej. V.K Webber, beskikbaar gestel om kleuterskole namens die Vereni-
ging te inspekteer. In 1946 het die Onderwyshoofde op versoek van die Ver-
eniging dat die provinsies self voorsiening moes maak vir die inspeksie van
kleuterskole, onderneem om geleidelik reëlins in dié verband in te voer. Natal
het egter verkies om nog steeds van die Vereniging se inspeksiediens gebruik
te maak.

Ten slotte moet daarop gewys word dat die Vereniging ook 'n belangrike
adviserende rol vervul het. Vir baie jare het dit as raadgewende liggaam vir
die onderwysdepartemente in verband met byvoorbeeld nuwe kleuterskool-
projekte en geboue gedien; aan die Nasionale Buro vir Standaarde is hulp
met betrekking tot die standardisering van kleuterskoolmeubels verleen en
die Vereniging het voortdurend aanbevelings met betrekking tot behoorlike
gesondheidsregulasies gemaak. Ook die Transvaalse Vereniging vir Kleuter-
opvoeding het deur die jare daarna gestreef om eenvormigheid in kleuter-
skole ten opsigte van standaarde, salarisskale en werksure te bewerkstellig.

9.7.3 Stigting van kleuterskole

Al die kleuterskoolverenigings het by herhaling die behoefte aan meer en be-
ter kleuterskole beklemtoon. So het die president van die Kleuterskoolvere-
niging van SA se toespraak voor die jaarvergadering van 1942 gehandel oor
“The need for more nursery schools”. Die kleuterskoolverenigings het hulle
dan ook deur die jare daadwerklik bemoei met die stigting, ondersteuning

en beheer van kleuterskole. Teen 1953 was daar reeds meer as 150 kleuterskole in Suid-Afrika vir kleuters van alle bevolkingsgroepe.

In die tyd het daar ook kleuterskole en kleuterskoolverenigings vir spesifieke godsdienstgroepe ontstaan byvoorbeeld die *Hebrew Nursery School Association* en kleuterskole van die *South African Board of Jewish Education* wat teen 1960 reeds 'n vyftigtal skole in Kaapstad en Johannesburg beheer het.

9.7.4 Die bevordering van kleuterskole deur deputasies, memoranda, onderhandelinge en versoeke

Die Kleuterskoolvereniging van SA/Die SA Vereniging van Voorskoolse Opvoeding het tussen 1942 en 1976 bykans vyf-en-twintig memoranda en verslae aan belanghebbendes voorgelê. Hierin is onder meer met groot oortuiging gepleit vir die erkenning van die kleuterskool as opvoedingsinrigting in eie reg, die aanvaarding daarvan as deel van die land se onderwysstelsel, die verhoging van subsidies en die verhoging van die status van kleuterskoolonderwyseresse. Enkele ander optredes van dié Vereniging word vervolgens slegs kortliks vermeld:

- **1943:** 'n Breedvoerige memorandum opgestel en 'n deputasie gestuur na die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap insake die staking van die opleiding van dogters in Moederkunde aan die huishoudskole.
- **1949:** Onderhandelinge met die Uitvoerende Komitee van die Vrystaat lei tot die beskikbaarstelling van 'n lening vir die oprigting van kleuterskole.
- **1952:** Die Uitvoerende Komitee van die Vereniging versoek die Departement van Volkswelsyn om kragtens die Kinderwet van 1937 'n proklamasie uit te vaardig wat sou verhoed dat 'n inrigting wat nie by die Departement van Volkswelsyn of by 'n onderwysdepartement geregistreer was nie, (insluitende bewaarskole waaraan daar nie 'n erkende kleuterskool verbonde was nie), die naam kleuterskool kan gebruik. Na lang onderhandelinge, samesprekings en verhoë in medewerking met ander belanghebbende instansies, is daar in *Wet 33 van 1960* bepaal dat enige inrigting wat 'n minimum van ses kinders drie uur per dag akkomodeer, geregistreer moet word.
- **1966:** Memorandum aan die Departement Nasionale Opvoeding waarin die instelling van deeltydse opleidingskursusse vir kleuterskoolonderwyseresse voorgestel word.
- **1968:** Een van die ideale waarvoor die Vereniging hom jare lank beywer het is verwesenlik toe munisipale regulasies aanvaar is waarvolgens alle plekke wat kinders van twee jaar en ouer huisves of versorg aan inspeksies deur gesondheidsbeamptes onderhewig sal wees.
- **1976:** Memoranda aan die departemente verantwoordelik vir Swart-, Indiër- en Kleurlingonderwys in sake die opleiding van kleuterskoolonderwyseresse en die uitbreiding van voorskoolse fasiliteite vir hierdie groepe.

Die Transvaalse en ander Afrikaanse kleuterskoolverenigings het ook gereeld met hoër instansies soos die Administrateurs en die Direkteurs van Onderwys onderhandel met die oog op die bevordering van die belange van die verenigings en van die Afrikaanse kleuterskool.

9.7.5 Formulerings van beleid en die bepaling van die plek van kleuterskole

Deur samewerking onderling en met ander liggamme het kleuterskoolverenigings deur die jare heen gehelp om die beleid oor die plek van die kleuterskool in die onderwysstelsels van Suid-Afrika te formuleer. In 1940 reeds het 'n spesiale komitee van die Kleuterskoolvereniging van SA 'n verslag vir die Komitee van Hoofde van Onderwysdepartemente in die verband opgestel wat toe voorgelê is aan die Provinsiale Raadplegende Komitee.

Op die kongres van die Suid-Afrikaanse Onderwysersunie van 1946 het 'n referaat, "Die opvoeding van die voorskoolse kind", gelei tot die aanvaarding van verskeie beskrywingspunte ten gunste van die kleuterskool en die beweging in die algemeen.

Die Uitvoerende Komitee van die Kleuterskoolvereniging van Suid-Afrika se taak was (en is) om adviserend en koördinerend op te tree en die beleid van hierdie Vereniging te formuleer.

In 1950 het die voorsitter van die Kaaplandse Vereniging vir Kleuteropvoeding die beleid en strewe van dié Vereniging aangedui en die geloof in kleuterskole as middel tot koördinering van alle dienste aan voorskoolse kinders, uitgespreek. In 1954 het die Uitvoerende Komitee van die Kleuterskoolvereniging van SA en afgevaardigdes van die destydse Nederduits Hervormde of Gereformeerde Kerk (tans die Ned. Geref. Kerk) byeengekom om sekere standpunte oor kleuterskole (bv. die noodsaaklikheid van kleuterskole, meer staatsteun ens.) te bespreek. Die aanbevelings van die Vereniging in dié verband is uiteindelik deur die sinode van die kerk aanvaar en sodoende is 'n invloedryke bondgenoot bekom.

9.7.6 Kongresse en jaarvergaderings en die aanbieding van referate en lesings

Die verskillende kleuterverenigings poog om kennis en insig oor die kleuter en sy besondere behoeftes en die noodsaaklikheid van kleuteronderwys te versprei. In dié verband het referate en besprekingspunte tydens kongresse en jaarvergaderings nog altyd 'n belangrike bydrae gelewer. Tydens die kongres van die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding van 1951 is byvoorbeeld die volgende referate deur gesaghebbendes gelewer: die intellektuele ontwikkeling van die voorskoolse kind, die praktiese organisasie van kleuterkele en die inskakeling van die ouers by die werksaamhede van 'n skool

en die finansiering van kleuterskole. By dié geleentheid is die Afrikaanse kleuterskool ook deeglik in oënskou geneem deur besprekings oor onder meer die voorwaardes vir die stigting van private kleuterskole, 'n pensioenskema vir kleuteronderwyseresse, die moontlike uitbreiding van finansiële ondersteuning deur die Transvaalse Onderwysdepartement, die verskaffing van vrye biblioteekdienste aan kleuterskole en onderlinge uitruilbesoeke tussen hoofde van kleuterskole.

Die president van die SA Vereniging vir Voorskoolse Opvoeding het in haar rede van 1954, "The pre-school child in a changing society", onder meer die volgende aspekte behandel: verbeterde opleidingsentra; die professionele status van opgeleide kleuterskoolonderwyseresse; finansiële steun vanuit owerheidsweë en die behoefte aan die samewerking van alle belanghebbendes ten behoeve van die kleuter. Na aanleiding van hierdie voordrag is 'n Memorandum, "Waarom Kleuterskole?" opgestel wat onder andere aan die Jeugkommissie van die Ned. Geref. Kerk se sinode voorgelê is. Die gevolg was die reeds gemelde vrugbare samewerking met die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding wie se lede veral op die platteland byna uitsluitlik lidmate van dié kerk was.

Die jaar 1961, toe die presidensiële rede gehandel het oor "The nursery school after 30 years", het die volgende sake besondere aandag van die SA Vereniging vir Voorskoolse Opvoeding geniet: die status van kleuterskoolonderwyseresse; kleuterskole vir serebraal verlamdes; die oprigting van Bantokleuterskole en die opleiding van Bantoeonderwyseresse vir dié skole en die verkryging van verhoogde subsidies. Die vertoë wat na aanleiding van hierdie besprekings gerig was, het tot gevolg gehad dat kleuterskoolonderwyseresse dieselfde diensvoorwaardes as gewone dagskoolonderwyseresse sou geniet; die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap ingestem het om die salarisse van onderwyseresse in kleuterafdelings, verbonde aan skole vir gestremdes, ten volle te betaal en verhoogde subsidies in Kaapland en Natal toegestaan is.

9.7.7 Publikasies en propaganda

Van die begin af het kleuterskoolverenigings besef dat die steun van 'n goedgesinde en goedingeligte publiek noodsaaklik is om die beweging te laat groei. Oortuigings- en voorligtingswerk het dus 'n belangrike plek in die program van werksaamhede gekry. Die kleuterskoolvereniging het aanvanklik die *Child Welfare Magazine* en daarna *Childhood* as amptelike organe gebruik. Een blad-*sy* is gereeld in die tydskrifte aan die Vereniging afgestaan vir 'n artikel in Engels en Afrikaans.

Na 1940 het onder meer die volgende brosjures die lig gesien: *Waarom kleuterskole?/Why nursery schools?*; *Jannie gaan kleuterskool toe*; *Looking after young children*; *Kleuterskole in Suid-Afrika/Nursery schools in South-Africa*; *Hoe om 'n kleuterskool te stig/How to start a nursery school* en *The need for nursery schools*.

Literatuur oor kleuterskole is ook verskeie kere vanuit Engeland en Amerika bestel en hier versprei. *Die Kleuterskoolhandboek/The Nursery School Handbook* het sedert 1942 verskeie uitgawes beleef en is steeds 'n belangrike handleiding vir die onderwyser, student en kleuterskoolbesture. In 1959 het die Vereniging ook besluit om kwartaalliks 'n nuusbrief uit te stuur om die saak van kleuteronderwys te bevorder.

Insake lektuur oor kleuteropvoeding het die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding ook verskillende publikasies tot sy krediet, byvoorbeeld: 'n *Handleiding vir kantooradministrasie* (deur mev. E. Hauptfleisch) en *Kleuterklankies* (d.i. jaarnuusboekies).

Lede van die Kaaplandse Vereniging van Kleuteropvoeding het in 1946 en 1947 deur middel van artikels in *Die Unie* die funksie, waarde en doelstellings van kleuterskole gepropageer. Onderstaande is enkele artikels wat in dié verband verskyn het: *Die Afrikaanse kleuterskool* (J.H. Hofmeyer); *Die moontlikhede en beperkings van kleuterskole — soos gesien deur 'n psigo-analis* (J.G.M.); *Kleuterskole en die opvoeding van die voorskoolse kind* (M. Kriel) en *Die opvoeding van die kleuter deur die eeue* (J.F. Burger).

9.7.8 Aandrang op nasionale en internasionale erkenning

Vanaf die begin het die kleuterskoolverenigings 'n ononderbroke stryd om erkenning en finansiële steun vanaf owerheidsweë gevoer. Die eerste deurbraak het in 1937 gekom toe die Transvaalse Provinsiale Raad besluit het om *bona fide* kleuterskole onder beheer van die Kleuterskoolvereniging van Suid-Afrika op 'n *per kapita* basis te finansier. In die daaropvolgende jare was daar egter min vordering omdat die verskillende owerhede — uniaal, provinsiaal en plaaslik — geeneen bereid was om volle verantwoordelikheid vir kleuterskole te aanvaar nie.

Behalwe die gebrek aan finansiële steun het die nypende tekort aan opgeleide kleuterskoolonderwyseresse ook 'n demper op ontwikkeling geplaas. Tussen 1940 en 1946 was die Hoofde van Onderwysdepartemente en die Interprovinsiale Raadgewende Komitee wel gewillig om die kleuterskoolbeweging te steun en as deel van die onderwysstelsel te erken. So byvoorbeeld het die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding in 1945 erkenning van die Transvaalse Onderwysdepartement verkry, maar nie juis veel finansiële steun nie. Na vertoë in 1949 is die Vereniging as 'n liefdadigheidsvereniging geregistreer en het daarmee onder andere die reg op fondsinsameling verkry.

Teen 1958 was daar al 130 kleuterskole vir Blankes (Kaapprovinsie dertig, Natal sestien, Vrystaat elf en Transvaal negentig), twintig vir Kleurlinge (Kaapprovinsie agtien, Natal een, Transvaal een) en een vir Asië in die Transvaal wat finansiële steun ontvang het. Nadat die Kaaplandse Vereniging vir Kleuteropvoeding in 1947 tevergeefs probeer het om 'n federasie van provinsiale Afrikaanse kleuterskoolverenigings te stig (die Kleuterskoolve-

reniging van SA het toe reeds op dié basis gefunksioneer) is 'n Nasionale Vereniging van Kleuteronderwyseresse deur die Kleuterskoolvereniging van SA in Johannesburg gestig. As lede sou ook "all certified nursery helpers," asook "all uncertified teachers working in recognised nursery schools", toegelaat word.

Naas die stryd om nasionale erkenning het die Kleuterskoolvereniging van SA hom ook op internasionale vlak laat geld. In 1960 byvoorbeeld het afgevaardigdes van die Kleuterskoolvereniging van SA die wêreldkongres oor die kleuter in Joegoe-Slawië bygewoon. By dié geleentheid is die noodsaaklikheid van onderlinge samewerking in verband met die opleiding en statusverhoging van kleuteronderwyseresse bespreek. Deur die bywoning van sulke geleenthede het die Vereniging ook op die hoogte gebly van die jongste wenskaplike ontwikkelinge op die gebied van voorskoolse onderwys in die buiteland.

9.7.9 Opleiding en diensvoorwaardes van kleuterskoolpersoneel

Deur die jare het veral die SA Vereniging vir Voorskoolse Opvoeding en die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding hul beywer vir die daargestelling van doeldienlike opleidingsgeriewe vir aspirant kleuterskoolonderwyseresse. Pogings is ook van tyd tot tyd aangewend om die standaard van die opleiding van kleuterskoolonderwyseresse te verhoog.

Om in spesifieke opleidings- en personeelbehoefte te voorsien is vakansiekursusse gereeld gehou: in 1944 'n opleidingskursus om die personeeltekort in kleuterskole te bekamp; in 1951 'n oriënteringskursus vir personeel insake die toelating van vyfjarige tot die openbare primêre skool; in 1953 'n kursus oor die versorging en opvoeding van kleuters in hospitale, kinderskole en kleuterskole.

Ander opleidingsgeleenthede, soos die Kleuterweek wat in 1954 deur die SA Vereniging vir Voorskoolse Opvoeding gereël is, is ook van tyd tot tyd aangebied. Hierdie Vereniging het nie net morele steun aan die opleiding van Blanke kleuterskoolonderwyseresse verleen nie, maar ook met betrekking tot die opleiding van sowel Swart as Kleurling leerkragte.

Die verskillende verenigings het deur die jare ook voorspraak gedoen vir die belange van almal wat met kleuteropvoeding (onderwyseresse sowel as lekehulp) gemoeid was. Salarisse, werksure en diensvoorwaardes is, wanneer nodig, met die owerhede bespreek. Die Joodse Kleuterskoolvereniging het byvoorbeeld reeds in 1959 'n pensioenskema vir hul onderwyseresse ingestel.

9.7.10 Finansiering en subsidiëring van kleuterskole

Hierdie aspek is reeds in die vorige afdeling bespreek en daar word dus hier met enkele belangrike ontwikkelinge volstaan. 'n Verslag van die Hoofde van

Onderwysdepartemente in 1940 oor “Nursery schools and a proposed state subsidy in respect thereof”, het ’n groot invloed gehad op besluite deur die Interprovinsiale Raadgewende Komitee ten opsigte van subsidies.

Die eerste finansiële steun (’n bedrag van £2 000 (R4 000) vir die hele land!) van die sentrale regering in 1941 was onder meer ’n uitvloeisel van voorstelle in die vermelde verslag. Hierna het die verskillende provinsies die een na die ander deur ordonnansiebepalings subsidies aan kleuterskole gemagtig. In die stryd om die verhoging van toelaes het die SA Vereniging vir Voorskoolse Onderwys (1942 en 1960), die Transvaalse Kleuterskoolvereniging (1947) en ander verenigings soos byvoorbeeld die SA Vrouefederasie (1960) deur hul herhaalde vertoë ’n belangrike rol gespeel.

So is die weg voorberei vir die Verslag van die Schuman-Kommissie in 1964 wat daartoe gelei het dat subsidies weer in 1970 verhoog is. Die verenigings het ook daarin geslaag om stadsrade, ander liggame en privaat persone van tyd tot tyd te oorreëde om skenkings in die vorm van geld of vaste eiendom vir kleuteronderwysdoeleindes te skenk. Nie net is subsidies verhoog nie, maar daar is ook aan steeds meer skole toelaes toegeken. Teen 1975 was daar byvoorbeeld vir Blankes 455, vir Kleurlinge 151 en vir Swartes 130 voorskoolse inrigtings wat subsidies van owerheidsweë ontvang het.

9.7.11 Taalmedium

Afrikaansspreekende lede van die SA Vereniging vir Voorskoolse Opvoeding het hul voortdurend beywer vir groter tweetaligheid in sake van dié Vereniging en die skole verbonde aan die Vereniging.

Tussen 1942 en 1946 was die onderwyseresse van hierdie Vereniging hoofsaaklik Engelssprekend en het die Vereniging nie voorsiening gemaak vir die onderrig in die moedertaal (hoofsaaklik ten opsigte van Afrikaanssprekendes) nie. In 1947 is die beleid van moedertaalonderwys aanvaar “in soverre dit die individuele kind beïnvloed”. Die kleuterskole wat vir spesifieke groepe gestig is, het gewoonlik ook die moedertaal van die kleuters as onderrigmedium gebruik.

9.8 Die opleiding van kleuterskoolonderwyseresse

9.8.1 Inleiding

Vanaf die begin van die kleuterskoolbeweging in Suid-Afrika was daar ’n tekort aan goed opgeleide kleuterskoolonderwyseresse en vir baie jare, selfs tot in die jare sewentig het ’n groot aantal ongekwalifiseerde persone onderwysposte by kleuterskole beklee. Oorspronklik was al die beskikbare kleuterskoolleerkragte persone wat in Engeland en die VSA opgelei is.

Die verdeelde beheer in die onderwys sedert 1910 waardeur die Sentrale Regering verantwoordelik was vir hoër onderwys (wat ook die opleiding van kleuterskoolonderwyseresse ingesluit het) en die feit dat die provinsiale administrasies hoofsaaklik verantwoordelik was vir die stigting en onderhouding van kleuterskole, het ontwikkeling op dié gebied vir 'n lang tydperk lamgêl.

9.8.2 Die opleiding van Blanke kleuterskoolonderwyseresse

Die eerste stappe in dié verband is in 1938 geneem met die stigting van 'n selfstandige Departement vir Voorskoolse Onderwys en Onderwysopleiding aan die Witwatersrandse Tegniese Kollege onder beheer van die destydse Unie-Onderwysdepartement en die latere Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap. In 1962 is die naam verander na *The Johannesburg Training College for Nursery School Teachers*.

Die tekort aan opgeleide kleuterskoolonderwyseresse, ook in die ander provinsies, het gelei tot die besluit deur die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap om 'n tweede opleidingsinrigting in die suide te vestig. Toe die Universiteit van Kaapstad en die Kaapstadse Tegniese Kollege nie betrek kon word nie het die *South African National Council for Child Welfare* met die hulp van die *Mothercraft Committee of the Cape Town Life Protection Society* die inisiatief geneem, en kon opleiding reeds in 1939 begin in 'n gebou op die perseel van die *Lady Buxton Home of Mothercraft of the Mothercraft Training Centre*. Teen 1944 was dié fasiliteite onvoldoende en is *Barkly House* (in Claremont) aangekoop.

In 1945 het die Minister van Onderwys die *Buxton Pre-school Training Centre* (die latere *Barkly House Training College for Nursery Education*) as 'n plek van hoër onderwys verklaar. In 1957 is die kollege oorgeneem deur die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap (later Nasionale Opvoeding) en in 1977 is dit oorgedra aan die Kaapse Provinsiale Onderwysdepartement. Hierdie eerste twee opleidingsinrigtings het hul eie kleuterskole gehad waar die studente hul praktiese werk kon afhandel. Opleiding het deur medium van Engels geskied.

In antwoord op die groot aanvraag na gekwalifiseerde Afrikaanssprekende kleuterskoolonderwyseresse het die Universiteit van Pretoria in 1940 'n kursus vir die opleiding van kleuterskoolonderwyseresse ingestel.

Daar was nie 'n kleuterskool direk verbonde aan hierdie universiteit nie en die studente het praktiese ondervinding opgedoen in nabygeleë kleuterskole, en op die platteland.

Teen 1957 het die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap 'n totaal van 452 sertifikate (drie jaar na matriek) en diplomas (een jaar nagraads) uitgereik terwyl 99 studente die kursus aan die Universiteit van Pretoria deurloop het. Dit was egter duidelik dat die bestaande fasiliteite nie kon voorsien

in die groter wordende aanvraag na kleuterskoolpersoneel nie. Dit het daartoe gelei dat die Onderwyskolleges en Universiteite sedert 1971 al meer onderwyseresse begin oplei het, veral na 1975 toe die onderwyskolleges/onderwyserskolleges toegelaat is om meer studente in te skryf. As uitvloei hier van is in 1973 kriteria vir die opleiding van onderwyseresse en die waardebeoordeling van die Suid-Afrikaanse kwalifikasies vir indiensnemingsdoeleindes (net soos vir alle ander onderwysersopleiding) geëvalueer, en deur die Komitee van Onderwyshoofde (KOH) goedgekeur.

Teen 1975 is kleuterskoolonderwyseresse ook by die onderwyserskolleges te Mowbray en Graaff-Reinet, en die onderwyskolleges te Pietermaritzburg, Edgewood (Pinetown), Pretoria, Goudstad, Johannesburg en Potchefstroom opgelei.

Ten opsigte van Blankes was daar ook vroeë pogings in verband met die opleiding van kleuterskoolhelpers of assistente. Die eerste kursusse by die *Mothercraft-Training Centre* (Claremont) vir Blankes en by die *Tafelberg House Board of Aid* (Kaapstad) vir Kleurlinge was nie baie suksesvol nie. Hierna, in 1941, is 'n spesialiseringkursus (drie jaar) vir die opleiding van kleuterskoolhelpers by die Huishoudkunde Skool, George en by die Tempe Nywerheidsskool ingestel. Later het die Huishoudkunde Skool Potchefstroom en die Departement van Kleuteronderwys aan die Witwatersrandse Tegniese Kollege soortgelyke kursusse aangebied. Toe dié opleiding in 1960 gestaak is, was 281 assistente reeds so opgelei.

9.8.3 Die opleiding van Swart kleuterskoolonderwyseresse

Die eerste opleiding in Transvaal het reeds aan die begin van die jare dertig by die *Ekutuleni Kleuterskool* (Sophiatown, Johannesburg) 'n aanvang geneem, hoofsaaklik as 'n noodmaatreël om in die nypende tekort aan kleuterskoolpersoneel te voorsien. Tot 1946 het die Transvaalse Onderwysdepartement (Afdeling Bantoe-onderwys) sertifikate wat by dié skool verwerf is, erken en in dié jaar ook verantwoordelikheid vir die salarisse van opleidingspersoneel, kursusse en eksaminering ten opsigte van hierdie opleiding aanvaar. Die ywer van die Kleuterskoolvereniging van SA het in 1947 gelei tot die instelling van 'n driejarige kursus (na st 8) en 'n tweejarige kursus (vir ouer studente met ander onderwyserskwalifikasies). Laasgenoemde groep is tot 1955 by die *Dikonyaneng* (Orlando) Kleuterskool opgelei. Tussen 1947 en 1958 (toe opleiding gestaak is) is 'n honderd-en-vyftigtal onderwyseresse so opgelei.

Wat Natal betref is daar gedurende die tydperk 1947 tot 1950 'n tweejarige kursus (na St 8) vir Swart studente by *Edendale* (Pietermaritzburg) onder beheer van die Natalse onderwysowerheid se afdeling vir Bantoe-onderwys aangebied. 'n Soortgelyke kursus is ook by *Enkuliso* (Lamontsville, Durban) ingestel. As gevolg van die oorname van onderwys vir Swartes deur die sentrale (uniale) regering, is die Natalse opleidingskursusse tussen 1955 en 1958

tot een jaar verkort. Die aantal onderwyseresse wat so opgelei is kon slegs in geringe mate in die groot aanvraag voorsien!

In 1969 het die Departement van Bantoe-onderwys 'n nuwe eenjarige (na St 8) kursus vir die opleiding van kleuterskoolpersoneel by die *Jabulani Teg-niese Skool* (Soweto) ingestel, en hierna het soortgelyke kursusse gevolg by *Bakofeng* (Rustenburg) en *Umlazi* (Durban) in 1970, en by *Mdantsane* (Oos-Londen) in 1974.

Teen 1975 het die volgende inrigtings ook Swart kleuterskoolonderwyseresse opgelei: *Soweto Teacher's Training College*, *St Francis Adult Education Centre* (Langa, Kaapstad), *Madadeni Training School*, *Mamokgalake Chuene Training School* (Groblersdal), *Mgwenya Training School* (Karino), *Thalabane Training School* (Rustenburg), *Tshiya Training School* (Witsieshoek), *Zwelitsha Training School* en *Jabulani State School* (Soweto).

9.8.4 Die opleiding van Kleurling kleuterskoolonderwyseresse

Tussen 1952 en 1957 het die *Barkly House Training College* deur middel van 'n eenjarige kursus (na St 8) twee-en-twintig Kleurling kleuterskoolassistenten opgelei. Die *Athlone Group for Nursery Education* het in 1962 daarin geslaag om die *Athlone Nursery School and Training Centre* tot stand te bring. Hierdie inrigting is finansiëel deur die Administrasie van Kleurlingsake ondersteun en het aanvanklik 'n een-en-'n-halfjarige kursus aangebied wat in 1972 tot 'n tweejarige kursus uitgebrei is.

9.8.5 Die opleiding van Indiër kleuterskoolonderwyseresse

Vir baie jare het kultuur- en godsdienstige beskouinge die behoefte aan kleuterskole vir Indiërs beperk.

Tussen 1939 en 1957 is slegs een groep Indiër kleuterskoolonderwyseresse opgelei. Die groep van sewe het in 1950 die een-en-'n-halfjarige kursus van die Departement van Onderwys, Kuns en Wetenskap deurloop. Teen 1975 het die aanvraag vir kleuteronderwyseresse ook by hierdie gemeenskap toegeneem en opleiding is verskaf aan die *Springfield College of Education* (Durban), *Transvaal College of Education* (Fordsburg, Johannesburg) en die *M.L. Sultan College* (Durban) wat die *Nursery Aid's Diploma* aangebied het.

9.8.6 Die opleiding van Joodse kleuterskoolonderwyseresse

Teen 1960 het daar twee seminaries vir die opleiding van Joodse onderwysers bestaan, waar ook 'n beperkte aantal kleuterskoolonderwyseresse opge-

lei is vir Joodse kleuterskole. In Johannesburg geskied die opleiding aan die *Rabbi Judah Leib Zlotnik-Seminary* wat in die veertigerjare tot stand gekom het. Die ander seminarie is in Kaapstad en het net soos die een in Johannesburg beheer oor hul eie leergange en eksamens.

9.8.7 Opleiding vir alle gemeenskappe aan die Universiteit van Suid-Afrika

Sedert 1969 het die Universiteit van Suid-Afrika 'n diploma-kursus in kleuteronderwys aangebied, en in 1974 (na goedkeuring van die regulasie ten opsigte van die opleiding van kleuteronderwyseresse) is ook die Nasionale Hoër Onderwysdiploma vir die pre-primêre skool ingestel. In dié jaar het honderd-agt-en-tagtig studente vir die nuwe kursus ingeskryf terwyl vyf-en-sestig nog die bestaande kursus gevolg het. In 1975 is hierdie kursusse vervang met die Hoër Onderwysdiploma (Pre-Primêr) en die Hoër Onderwysdiploma (Nagraads Pre-primêr).

9.9 Kleuterskoolwetgewing in Suid-Afrika

Die magtiging van voorskoolse onderwys deur wetgewing het reeds in die vroeë dertigerjare begin toe die Vrystaat (Provinsiale Administrasie) in 1930 die voortou geneem het, gevolg deur Transvaal (1936) en die Kaapprovinsie en Natal (1941). Sedert 1945 was die Sentrale Regering bereid om 50 % tot die onderwysbegroting van die provinsies (wat ook uitgawes aan geregistreerde kleuterskole ingesluit het) by te dra. Daar sou egter bykans dertig jaar verloop voordat die beleid ten opsigte van kleuterskole duidelik geformuleer is. Dit het eers in 1960 geskied met die promulgering van Wet no 33 (ook genoem die Kinderwet) wat die posisie van die kleuter in kinderbewaarhuise opgeklaar het.

Volgens dié Wet moes alle instansies wat ses of meer kinders teen vergoeding huisves en versorg — en nie by 'n onderwysdepartement geregistreer is nie — by die departement van Volkswelsyn en Pensioene registreer. Alle plekke wat voldag versorging aan kinders van verskillende ouderdomme bied, nl. bewaarskole-cum-kleuterskole, bewaarskole en crèches, moes dus by dié departement registreer.

In die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid van 1967 is pre-primêre onderwys slegs by implikasie ingesluit waar daar verwys is na skole "wat deur die Departement of 'n provinsiale administrasie in stand gehou, bestuur en beheer of gesubsidieer is." Kleuteronderwys was dus nog nie duidelik omskryf nie en die onsekerheid het daartoe gelei dat die Minister van Nasionale Onderwys in 1968 dit aan 'n inter-departementele komitee opgedra het om ondersoek in te stel aangaande pre-primêre onderwys vir Blankes in die Republiek van Suid-Afrika. In hul verslag het die komitee onder meer bevind dat pre-primêre onderwys 'n diens is wat onder die owerheid moet ressorteer

en dat die verantwoordelikheid daarvoor aan die provinsiale administrasie oorgedra behoort te word. Die verslag en aanbevelings is deur die Minister aanvaar, en in 1969 in 'n persverklaring bekend gemaak. Die volgende aspekte is onder meer deur die verklaring opgeklaar: ouderdomsbepaling ten opsigte van kleuters, die informele en opsionele aard van kleuteropvoeding, die opvoedingsprogram van bewaarskole, beheer deur die provinsiale onderwysdepartemente, voorwaardes vir verpligte registrasie, stigting van private kleuterskole, verpligte inspeksie deur inspektrises/inspekteurs van die provinsiale administrasies vir alle kleuterskole en 'n uiteensetting van die inhoud van 'n goedbeplande opvoedingsprogram.

In 1969 is hierdie bepalings deur die aanvaarding van die Wysigingswet op die nasionale onderwysbeleid (Wet 73 van 1969) bekragtig. Hierdie ontwikkeling het beteken dat die bestaande onderwysordonnansies van die verskillende provinsies op gepaste wyse gewysig moes word om kleuteronderwys ook onder die beheer van die verskillende Direkteure van Onderwys — as verteenwoordigers van die verskillende provinsiale administrasies — te plaas. Transvaal het die voortou geneem en uitvoering aan die Minister se opdrag (soos vervat in die persverklaring en Wet 39 van 1967) by wyse van Ordonnansie 17 van 1969 gegee.

Finale duidelikheid is egter eers in 1970 verkry na onderhandelinge tussen verteenwoordigers van die Departement van Volkswelsyn en Pensioene en die provinsiale onderwysdepartemente ten opsigte van bewaarskole en bewaarskole-cum-kleuterskole. Daar is toe ooreengekom oor aspekte soos registrasie, standarde (ten opsigte van fasiliteite), die byhou van rekords en die toekenning van subsidies. Hierna het die ander provinsies ook hul ordonnansies gewysig om pre-primêre onderwys in hul onderwysstrukture in te sluit en kleuterskole te akkomodeer. Elke provinsie het hierna die nasionale beleid insake kleuteronderwys binne die raamwerk van sy eie program aangepas wat daartoe gelei het dat daar vandag 'n groot verskeidenheid pre-primêre skole in Suid-Afrika bestaan. In Transvaal is daar byvoorbeeld provinsiale, gesubsidieerde en private pre-primêre skole. Natal het vier tipes, naamlik provinsiale, provinsiaal-beheerde, gesubsidieerde en privaatskole. In die OVS is daar slegs provinsiaal-beheerde pre-primêre skole en in Kaapland bestaan provinsiale pre-primêre skole, pre-primêre klasse verbonde aan primêre skole, gesubsidieerde skole en privaatskole.

Die posisie van voorskoolse onderwys is uiteindelik bepaal deur onder meer die Wysigingswet op Onderwyswette no 6 van 1973 en die Wysigingswet op die Nasionale Onderwysbeleid no 17 van 1975.

9.10 Enkele ontwikkelinge sedert 1970

Die *Bernard Van Leer Foundation* het in die tydperk sedert 1970 *Early Learning Centres* in Athlone (1970 vir Kleurlinge), *Entokesweni*, Soweto (1973 vir Swartes) en Chatsworth (1976 vir Indiërs) gestig wat verdere geleenthede ge-

bied het vir navorsing oor kleinkinderopvoeding en die opleiding van kleuterskoolpersoneel.

Verskeie universiteite het ook institute, kinderleidingsklinieke en departemente van kinderontwikkeling gestig wat voorsiening maak vir gevorderde opleiding, leiding en navorsing op dié gebied. By die Universiteit van Kaapstad het ook 'n *Institute of Child Health* begin funksioneer.

In Wes-Kaapland het die Gemeenskapsontwikkelingsvereniging (van die Landelike Stigting) en die *Western Cape Society for Early Childhood Education* waardevolle bydraes begin lewer, en is ook talle speelgroepe soos byvoorbeeld die van die *Nyanga Community Playgroups* gestig.

Die Departement van Onderwys in die Ciskei is ook positief ingestel om pre-primêre onderwys 'n integrale deel van die land se onderwysstelsel te maak. Teen 1978 was die *Ciskei Association for Early Childhood Education* reeds baie aktief op dié gebied.

Onder die groot aantal aksies (verenigings, projekte, programme) wat sedert die sewentigerjare ten behoeve van die voorskoolse kind geskep is, word enkele slegs vermeld:

- *Grassroots Educare Trust* (1972) — Kaapstad en omgewing;
- *Early Learning Centre* (1972) — Athlone;
- *Entokozweni Early Learning And Community Services Centre* (1974) — Soweto;
- *The Natal and Kwa Zulu Zenzele Women's Association* (1977);
- *The Early Learning Research Unit* (1979);
- *Early Learning Centre* (1982) — Bophuthatswana;
- *The Alexandra Childminding Project* (1982);
- *Association for Preschool Education, Care and Training* (1983) — Wes-Kaap;
- *Training and Resources in Early Education* (1984) — Natal/Kwa Zulu;
- *The National Preschool Project* (1984).

9.11 Samevattende gevolgtrekkings

Soos in Europa en Engeland is die gedagte en eerste pogings tot die daarstelling van voorskoolse onderwys ook in Suid-Afrika uit sosio-ekonomiese nood gebore. Toegewyde individue, gesteun deur plaaslike organisasies en gesondheidsbeamptes het 'n groot rol gespeel in die stigting van die eerste kleuterskole.

In die stadige ontwikkeling hierna kan hoofsaaklik drie stadia onderskei word:

- *Die tydperk 1930 tot 1952* is gekenmerk deur moeisame vordering, maar tog ook positiewe ontwikkelinge op vele terreine. Betekenisvolle verwikkelinge tydens dié tydperk was:

- die ontstaan van fasiliteite vir die opleiding van kleuterskoolpersoneel by twintig inrigtings (16 vir Blankes, 3 vir Swartes en 1 vir Kleurlinge);
 - die ontstaan van verskeie kleuterskoolverenigings;
 - die vier provinsiale administrasies aanvaar die verantwoordelikheid ten opsigte van die finansiering en die handhawing van standaarde by kleuterskole;
 - die erkenning van die opvoedkundige waarde van kleuterskoolbeginsels en -metodes deur die Departement van Volkswelsyn en verskeie Kinderwelsynorganisasies lei tot hoër standaarde in voorskoolse sorg landswyd;
 - toenemende steun aan die kleuterskoolgedagte deur gesondheidsbeamp-tes en plaaslike munisipaliteite om sulke geriewe vir minderbevoorreg-tes in stand te hou;
 - die uitbreiding van kleuterskole vir gestremde kinders (spastiese en do-we kinders);
 - die publikasie van handboeke en artikels oor die kleuter en sy onderwys.
- *Gedurende die tydperk 1952 tot 1969* was daar slegs 'n klein toename in die aantal kleuterskole wat deur die provinsies gesubsidieer is. Dit, tesame met die opskorting van opleiding van Swart kleuterskoolpersoneel en dié van Blankes by agt inrigtings, het daartoe bygedra dat daar tydens dié tyd-perk weinig sprake was van algemene uitbreiding van die kleuterskoolge-dagte. 'n Belangrike deurbraak was die wysiging van die Kinderwet van 1937 deur Wet no. 33 van 1960 wat verpligte registrasie van kleuterskole ingestel het. Die meeste aanbevelings van verskeie kommissies in die tyd is egter nie geïmplimenteer nie.
 - *Die tydperk sedert 1969* is gekenmerk deur die promulgering van 'n vyftal belangrike wette (1967, 1969, 1973, 1974 en 1975) waardeur die provin-siale administrasies onder andere beheer verkry het oor sowel die stigting, registrasie en bestuur van kleuterskole as die opleiding van personeel.

Op die wyse is voorskoolse onderwys gevestig as 'n integrale deel van die onderwysstelsel van die Blankes. Ook ten opsigte van die ander bevolkings-groepe was daar grootskaalse ontwikkeling ten opsigte van die daarstelling van kleuterskole, opleidingsgeriewe en talle projekte om in spesifieke behoeftes te voorsien.

Die kleuterskoolbeweging kan met trots terugkyk op wat in minder as twee eeue in Suid-Afrika bereik is. Die ontwikkelinge wat in die voorafgaande blad-sye geskets is, het 'n infrastruktuur daargestel wat steeds in die behoeftes van kleuters sal kan voorsien. Versnelde verstedeliking met alles wat daar-mee gepaard gaan, groter finansiële verantwoordelikhede en meer samewer-king met byvoorbeeld onderwysinstansies is maar enkele van die uitdagings wat die res van hierdie eeu aanspreek moet word.

Bibliografie

- Anoniem. 1944. Erkenning vir kleuterskoolvereniging. *Huisgenoot*, vol. 29, 6 Okt., p.3.
- 1957. Die Kleuterskoolvereniging van Suid-Afrika. *Lantern*, Jaargang 7 no. 1, Okt., pp. 86–87.
- Anonymous. 1943. Nursery schools for Non-European toddlers. *South African Outlook*, vol. 73, June, p. 80.
- 1943. Ntselamanzi Nursery school. *South African Outlook*, vol. 73, July/Oct., pp. 100,101,135.
- 1945. Bantu nursery school. *Child Welfare*, vol. 24 no. 1, June, p.5.
- 1947. Pre-school education in South Africa. Extracts from an answer to a questionnaire for a survey of the Nursery School Movement in South Africa. *Child Welfare*, vol. 26, no. 3, Aug., pp. 3–5.
- 1947. New Orange Grove Nursery School. *Welfare News*, vol. 1, no. 5, Sept., pp. 3–4.
- 1948. Development of private nursery schools in Johannesburg. *Child Welfare*, vol. 26, no. 10, March, pp. 4–5.
- Arndt, R.S. 1942. Nursery school movement in South Africa. *Public Health*, vol. 6 no. 4, June, pp. 5–11.
- 1942. Preschool education as post-war reconstruction. *Transvaal Educational News*, vol. 38, Nov., pp. 10–12.
- 1962. *Kleuterskool vir die oostelike voorstede*. Pretoria: Wallachs.
- Barnard, S.S. 1979. *Blanke onderwys in Transvaal*. Durban: Butterworth.
- Behr, A.L. & MacMillan, R.G. 1971. *Education in South Africa*. Pretoria: Van Schaik.
- Bodenstein, C.G. 1983. Early education in a developing country: Bophuthatswana. *Pre-school Years*, vol. 13, pp. 30–34.
- Brown, V.L. s.j. *Kleuterskole in Suid-Afrika*. Pretoria: Die Kleuterskoolvereniging van Suid-Afrika.
- Bruwer, J.P.J. 1938. "Education in the Orange Free State". Ongepubliseerde D. Phil-proefskrif. Bloemfontein: Universiteit van die OVS.
- Burger, J.F. 1947. Opvoeding van die kleuter deur die eeue. *Die Unie*, vol. 43, Sept., pp. 70–72.
- Fleming, H.C.J. 1943. Afrikaanse kleuterskole. *Inspan*, vol. 2, no. 5, Febr., pp. 15–16.
- Garbers, J.G. 1978. Voorskoolse opvoeding: 'n langtermynbelegging. *Kleuterjare*, pp. 14–19.
- Garbers, J.G., Faure, J.S. en Kok, J.C. 1976. *Die ontwerp van opvoedingsprogramme vir kleuters*. Stellenbosch: Universiteits-Uitgewers.
- Grobler, L.C. 1971. "Die geskiedenis van die kleuter en sy skool in pedagogiese perspektief". Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Heyns, M.H. 1969. 'n Verslag van 'n sending na oorsese lande in verband met kleuter-onderwys. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- Higgins, T.S. 1944. Present position of the pre-school child in South Africa. *Child Welfare*, vol. 23, no. 4, Sept. 1944, p. 14; vol. 23 no. 5, Oct. p. 11; vol. 23, no. 6, p. 5; vol. 23, no. 7, p. 11; vol. 23, no. 8, Jan. 1945, p. 5.
- Hofmeyer, J. 1946. Die Afrikaanse Kleuterskool. *Die Unie*, vol. 41, April, pp. 224–225.
- Landman, W.A. 1969. *Die voorskoolse kind: 'n volk besin oor sy opvoeding en onderwys*. Johannesburg: Voortrekkerpers.

- Le Seur, R.A.G. 1949. South Africa and the nursery school. *Child Welfare*, vol. 28, no. 1, June, pp. 6–7.
- Lynch, A.J. 1937. *The nursery school. Educational adaptations in a changing society*. Cape Town: Juta.
- Malan, W. 1946. Behoeftes aan Voorskoolse opvoeding in Suid-Afrika. *Die Unie*, vol. 41, Junie, pp. 276–277.
- Malherbe, E.G. 1937. *Educational adaptations in a changing society*. Cape Town: Juta.
- _____. 1977. *Education in South Africa*, vol. 11: 1923–1975. Cape Town: Juta.
- Mavuso, C. 1950. Self help in Moroka (Nursery school for native children). *Mentor*, vol. 32, no. 2, April, pp. 6–7.
- Murray, G. 1977. Value of nursery schools. *Transvaal Educational News*, vol. 74 no. 6, June, pp. 18–19.
- Nel, B.F. 1941. Kleuterskool-vereniging van Suid-Afrika. *Kindersorg*, vol. 18, no. 8, Jan., pp. 5–7; vol. 9, Febr., p. 15.
- _____. 1941. Waarom kleuterskole — en veral Afrikaanse kleuterskole? *Koers*, vol. ix, Aug., pp. 1–7.
- _____. 1959. *Aspekte van onderwysontwikkeling in Suid-Afrika*. Kaapstad: H.A.U.M.
- Nursery School Association of South Africa, the. 1974. *Proceedings of a study conference on early childhood education*.
- Onderwysburo van die TOD 1966. 'n Ondersoek na kleuteronderwys in Transvaal met die oog op die moontlike oornames daarvan deur die provinsie. Pretoria: Transvaalse Onderwysdepartement.
- Oosthuizen, J.H.C. 1971. *Verslag van die komitee vir gedifferensieerde onderwys en voorligting insake 'n nasionale pre-primêre opvoedingsprogram vir die Republiek van Suid-Afrika en Suidwes-Afrika deel 11*. Pretoria: RGN (Verslag nr 0–2).
- Potgieter, D.G. 1962. "Histories-prinsipiële behandeling van die kleuterskool vir blanke kinders in Suid-Afrika". Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling, Potchefstroom: PU vir CHO.
- _____. 1976. "Die kleuterskool in Suid-Afrika, histories en prinsipiël gesien". *NOU-blad*, no. 7, Maart, pp. 29–40.
- Reilly, E. and Hofmeyr, E.J.M. 1983. *Pre-primary education in the RSA*. Pretoria: HSRC (report 0–167).
- Short, A. 1981. *Fact Paper no. 1–3. Proceedings of the Western Cape conference on preschool care and education*. Faculty of Education, University of Cape Town.
- Shortland, D.C. 1946. Native nursery school at Edenvale. *Farmer and home companion*, vol. 35, no. 19, May, p. 17.
- Slabbert, M. 1976. *Pre-school facilities for coloured and black children in greater Cape Town*. Cape Town: Institute for Social Development, University of Western Cape.
- South African Association for Early Childhood Education, the. 1976. *Symposium: Better care for young children in SA*.
- _____. 1977. *Presidential addresses, 1940–1975*. Dr. Ruth S. Arndt.
- _____. 1980. *Nursery school handbook: standards and practical information for the establishment of nursery schools*. Pretoria: Van Schaik.
- Spodek, B. 1982. *Handbook for research in early childhood education*. Free Press.
- Swaine, E.J. 1977. Nursery school education in the Transvaal. *Transvaal Educational News*, vol. 74, no. 6, June, p. 17.
- Swanepoel, E.M. 1979. "'n Evalueer van die bewaarskool as 'n pedagogiese instelling". Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Tasman, M. 1945. Nursery school in the educational system. *Transvaal Educational News*, vol. 41, no. 10, Nov.-Dec., pp. 3–4.

- Tredoux, D.E. 1976. "Kleuterskoolonderwyseres, met spesiale verwysing na haar opleiding, haar verantwoordelikhede en haar professionele status". *Tydskrif vir Teg-niese en Beroepsonderwys in Suid-Afrika*, vol. 69, Junie, pp. 25–33.
- 1982. *Overview: Staffing and training. Proceedings of the Western Cape Conference on preschool care and education*. The Faculty of Education, University of Cape Town.
- Uys, J.H. 1974. "Pre-primêre onderwys as komponent van die nasionale gedifferensieerde onderwys." *Die Unie*, vol. 70, Junie, pp.484–493.
- Van den Berg, O. and Vergnani, T. 1986. *Providing services for pre-school children in South-Africa: Report of an investigation conducted on behalf of the Southern African Association for Early Childhood Education*. Bellville: University of Western Cape.
- 1987. *Door to the future: The preschool child in South Africa*. Bellville: University of the Western Cape.
- Van der Merwe, J. 1974. "Natuurlike ontwikkeling op die pre-primêre onderwysvlak." *Educare*, vol. 3, no. 1, pp. 62–66.
- Van Niekerk, S.G.J. 1969. Latest developments with regard to the control of nursery education in Transvaal. *Education Bulletin*, vol. 14, March, pp. 8–13.
- Van Schalkwyk, G.F. 1946. "'n Historiese oorsig van die ontwikkeling van die kleuterskool in Europa, Brittanje en Suid-Afrika tot 1946". Ongepubliseerde M.Ed-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Venter, I.S.J. 1984. *Die Bloemfonteinse Bewaarskool, 1874–1900. Die eerste staatsondersteunde kindertuin in die Republiek van die Oranje-Vrystaat*. Pretoria: Unisa.
- Vergnani, T. Van den Berg, O. and Short, A. *Preschool resource book, volume 1*. A directory of general services for the preschool child, parent and teacher.
- *Preschool resource book, volume 11*. Directory of specialised services for the preschool child, parent and teacher (including services for the handicapped preschool child).
- Webber, V.K. 1958. "The development of nursery education in South Africa with particular reference to nursery schools, 1930–1958". Unpublished B.Ed-thesis. Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- 1978. *An outline of the development of preschool education in South Africa*. Pretoria: Association for Early Childhood Education.

BYLAE A

Grondwet van die Kleuterskoolvereniging van Suid-Afrika

Die grondwet wat tydens die uniale kongres van 1939 opgestel en later te Port Elizabeth (18 Julie 1959) gewysig is, was soos volg:

1. *Doelstellings*

Die doel van die vereniging sou wees om die belange van die voorskoolse kinders te bevorder ongeag ras, klas, politieke oortuigings of geloof; en meer spesifiek:

- om die **publiek se aandag** te vestig op gesonde voorskoolse onderwysmetodes;
- om die **oprigting** van kleuterskole te bevorder; en
- om hoë **kleuterskoolstandaarde** te help skep en handhaaf.

2. *Die raad*

Hierdie liggaam, met 'n **dienstyd** van een jaar, dog waarvan die lede herverkies of herbenoem (al na die geval) kon word, sou soos volg **saamgestel** word:

- Een verteenwoordiger van elke **kleuterskoolorganisasie**.
- Twee verteenwoordigers van elke inrigting vir die opleiding van kleuterskoolonderwyseresse wat deur die **Regering of die raad** erken word.
- Een verteenwoordiger van elke **plaaslike owerheid** wat kleuterskole beheer of wat sulke skole of die vereniging op 'n gereelde basis subsidieer.
- Een verteenwoordiger van elke **geaffilieerde organisasie**.

- Een verteenwoordiger van elke **staatsdepartement of provinsiale administrasie** wat van tyd tot tyd deur die uitvoerende komitee aangewys word.
- Een of meer verteenwoordigers van **individuele lede** van die vereniging, verkies volgens die regulasies opgestel deur die uitvoerende komitee in dié verband.
- Die ampsdraers van die vereniging en van die raad, en dié lede van die uitvoerende komitee, wat nie reeds raadslede is nie.

Die funksies van die raad sou soos volg wees:

- Om werk te maak van alle aangeleenthede in verband met die **kleuterskoolbeweging** en die voorskoolse kind wat aan hom voorgel mag word deur private of amptelike instansies.
- Om as **kommunikasiekanaal** te dien tussen organisasies wat met die kleuterskoolbeweging gemoeid is.
- Om die werksaamhede van organisasies wat te make het met die kleuterskoolbeweging uniaal **te koördineer, te bevorder en uit te brei**.
- Om met die uniale, provinsiale en plaaslike owerhede en ander organisasies **saam te werk** in alles wat die voorskoolse kind en die kleuterskoolbeweging raak.
- Om **standaarde** neer te lê deur middel van die erkenning en sertifisering van kleuterskole.
- Om driejaarliks die volgende **ampsdraers** te benoem:
 - Die **president** van die vereniging, wat die jaarvergadering van die raad moet toespreek.
 - Die **voorsitter** van die raad, wat ook optree as voorsitter van die uitvoerende komitee.
 - Vyf **ondervoorsitters**, een uit elke provinsie.
 - Die **ere-sekretaris**, wat ook optree as ere-sekretaris van die uitvoerende komitee.
 - Die **ere-penningmeester**, wat ook optree as ere-penningmeester van die uitvoerende komitee.

3. Die Uitvoerende Komitee

Dié liggaam, waarvan die lede driejaarliks benoem sou word, sou bestaan uit:

- die ampsdraers van die raad;
- een verteenwoordiger van elke inrigting gemoeid met die opleiding van kleuterskoolonderwyseresse wat deur die Regering of deur die raad erken word;
- een verteenwoordiger van elke kleuterskoolonderwyseresvereniging wat deur die raad erken word;
- ses addisionele lede wat op dieselfde tyd as die raad se ampsdraers deur die raad verkies word;
- 'n verdere ses lede wat deur die uitvoerende komitee gekopteer kan word as verteenwoordigers van landswye liggaame wat in die voorskoolse kind belang stel.

Die bevoegdhede van die uitvoerende komitee sou soos volg wees:

Om die raad se werk en verpligtinge af te handel op enige wyse wat hy goed dink, onderworpe egter aan die raad se algemene **beleid** en aan staande opdragte of opgawes wat van tyd tot tyd van raadswe gegee word.

- Om **geld** in te samel of in ontvangs te neem by wyse van erflatings, skenkings, toelaes, kollektes, of andersins.
- Om **personeel** aan te stel, te beheer en te ontslaan en om besoldiging en ander diensvoorwaardes vas te stel.
- Om die **stigting** van plaaslike kleuterskoolverenigings goed te keur op voorwaarde:
 - dat elke sodanige vereniging hom met die vereniging affilieer;
 - dat die aardrykskundige gebied van elke vereniging in oorleg met die uitvoerende komitee bepaal is; en
 - dat die grondwet van die vereniging deur die uitvoerende komitee goedgekeur is.

4. Subkomitees

In dié verband bepaal die grondwet:

- Subkomitees kan deur die raad of deur die uitvoerende komitee vir bepaalde doeleindes **benoem** word en tensy anders bepaal, moet hulle **verslag** doen aan die liggaam wat hul benoem het.
- Die **voorsitter** van die raad is ampshalwe lid van alle subkomitees; wanneer hy nie teenwoordig kan wees nie, kan hy 'n plaasvervanger benoem.
- Alle subkomitees moet **notule** van alle vergaderings hou en 'n afskrif daarvan moet na elke vergadering na die ere-sekretaris van die uitvoerende komitee vir liassering gaan.

BYLAE B

Die Transvaalse Vereniging vir Kleuteropvoeding

Die volgende is die hoofpunte in die grondwet van die Transvaalse vereniging vir kleuteropvoeding:

1. Doel en strewes

Die vereniging stel hom ten doel:

- om die Christelike en nasionale opvoeding van die voorskoolse kind te bevorder; en
- om die belangstelling van ouers, kerke en goedgesinde liggeme en persone op te wek in die oprigting en onderhoud van Christeliknasionale kleuterskole.

2. Die bestuur

Die vereniging word beheer deur 'n bestuur wat **soos volg saamgestel** word:

- Een verteenwoordiger van elk van die liggeme hierbo genoem.
- Een verteenwoordiger van elke (goedgekeurde) kleuterskoolbeheerraad.
- Een verteenwoordiger van elke kleuterskool-opleidingsentrum.
- Twee verteenwoordigers van die opgeleide kleuterskoolonderwyseresse.

Die dagbestuur (bestaande uit 'n voorsitter, ondervoorsitter, sekretaresse, tesouriere en bykomende lid) wat tweejaarliks (tydens die kongres) deur die stemgeregtigdes gekies word.

Pligte en magte van die bestuur:

'n Kongres moet tweejaarliks deur die bestuur bel word; die volgende is stemgeregtig:

- Lede van die bestuur.
- Een verteenwoordiger van elke erkende kleuterskoolbeheerraad.
- Een lid van die pesoneel van elke geregistreerde kleuterskool.

Bestuursvergaderinge en vergaderinge van die vereniging vind minstens een keer per kwartaal plaas, terwyl die dagbestuur so dikwels nodig vergader.

Die **magte en pligte** van die bestuur word van tyd tot tyd deur homself neergelê, maar behels onder meer die volgende:

- Die stig van **takke en kleuterskole**.
- Die **registrasie** van kleuterskole met hul personele.
- Die vasstel van **diensvoorwaardes** vir onderwyseresse.
- Die **keur** van onderwyseresse.
- Die opstel van **opvoedingsplanne** vir kleuterskole.
- Die hou van algemene toesig oor die **opleiding** van kleuterskoolonderwyseresse.
- Die hou van algemene **toesig** oor die gees en rigting van geaffilieerde kleuterskole.
- Die hou van algemene **toesig** oor die finansiering en instandhouding van geaffilieerde kleuterskole (wat in die eerste plek die verantwoordelikheid is van die plaaslike takke).
- Die aankoop, verkryging, verkoop, vervreemding of verhuring van **vaste eiendom** vir kleuterskooldoeleindes.
- Die insameling van **fondse**.

3. Lidmaatskap

Lidmaatskap van die vereniging is beperk tot

● **Die volgende liggame:**

- Die drie Afrikaanse kerke.
- Die Suid-Afrikaanse Vrouefederasie.
- Die Transvaalse Onderwysersvereniging
- Die Federasie van Afrikaanse Kultuurvereniginge
- Ander bevriende liggame deur die bestuur goedgekeur.

● **Die volgende persone:**

- Hoofde van geaffilieerde goedgekeurde kleuterskole.
- Verteenwoordigers van die beheerrade van goedgekeurde kleuterskole.
- Verteenwoordigers van kleuterskoolopleidingsentra.

BYLAE C

Konstitusie van die Afrikaanse Kleuterskoolvereniging van Kaapland

1. Die naam

Die naam van die Vereniging sal wees: Die Afrikaanse Kleuterskoolvereniging van Kaapland, met afkorting, AKVK.

2. Die doel en strewe van die vereniging sal wees:

- Om die **opvoeding** van die Afrikaanse voorskoolse kind deur Christelike en Nasionale kleuteronderwys te bevorder.
- Om die **belangstelling** van ouers, kerke en ander liggame en persone in die opvoeding van die kleuter en die oprigting van Afrikaanse kleuterskole op te wek.
- Om **ouers** te bedien van raad in verband met die behandeling en opvoeding van die voorskoolse kind.
- Om self **kleuterskole te stig** of om die stigting daarvan aan te moedig en te bewerkstellig.
- Om 'n inrigting of inrigtings vir die **opleiding** van Afrikaanse kleuterskoolonderwyseresse op te rig en te bestuur of om te help met die oprigting en bestuur van sodanige inrigting of inrigtings.
- Om vir die doeltreffende uitvoering van die voormelde doelstellings **opvoedkundige leiding** en raad te verskaf by wyse van die verspreiding van leesstof, of by wyse van lesings, of op enige ander wyse hoegenaamd.

- Om met enige Uniale, Provinsiale, Plaaslike of ander owerheid of openbare liggaam te **onderhandel of vertoë** tot hulle te rig in verband met enige saak wat mag strek tot die bevordering van die onderwys van kleuters en/of die doelstellings van die Vereniging.
- Om 'n **register** te hou van alle Afrikaanse kleuterskole in Kaapland, en om **sertifikate** van erkenning uit te reik aan die wat voldoen aan die vereistes wat van tyd tot tyd deur die Vereniging bepaal word.
- Om vir die **bevordering van die doelstellings** hierbo genoem alles te doen wat daartoe mag strek en in die besonder om:
 - geld te leen of voor te skiet met of sonder sekuriteit; enige roerende of onroerende **eiendom** aan te koop, te verkoop, te verbind, te verpand of om enige ander regshandeling in verband daarmee aan te gaan;
 - enige **regsgeding** ten behoeve van of teen die Vereniging of wat die belange van die Vereniging raak of mag raak in te stel of te verdedig na gelang van omstandighede, of om hulp te verleen met die instelling of verdediging daarvan;
 - **bemakings** te ontvang, donasies en bydrae te verkry, of te gee.

3. *Lidmaatskap*

Alle liggame en **blanke** persone deur die **hoofbestuur** goedgekeur, en wat die artikels en **beleid** van die Vereniging **onderskryf** kan gewone lede van die Vereniging word.

4. *Die Vereniging sal beheer word deur 'n HOOFBESTUUR wat sal bestaan uit die volgende:*

- 'n Voorsitter of Voorsitster,
- 'n Onder-voorsitter of Onder-voorsitster,
- 'n Sekretaris of Sekretaresse,
- 'n Penningmeester of Penningmeesteres,
- Elf bestuurslede,

wat deur die eerste jaarvergadering van lede van die Vereniging gekies sal word en daarna gekies sal word op die wyse voorgeskryf in Artikel 6 hiervan en wat, onderhewig aan enige opdragte wat aan hulle gegee mag word deur die jaarvergadering of enige buitengewone vergadering van lede, die mag sal hê om al die doelstellings van die Vereniging soos hierbo vermeld uit te voer en alle sake rakende die Vereniging te behartig en te behandel.

Die Hoofbestuur sal 'n **dagbestuur** benoem met sodanige magte as wat van tyd tot tyd deur die hoofbestuur vasgestel mag word. Genoemde dagbestuur sal bestaan uit die Voorsitter, Onder-voorsitter, Sekretaris en Penningmeester van die hoofbestuur en hoogstens twee bestuurslede deur die hoofbestuur op sy eerste vergadering na die jaarvergadering benoem.

Die hoofbestuur sal jaarliks uit belangstellende persone 'n **Breëbestuur**, wat as raadgewende liggaam sal dien, maar geen uitvoerende gesag sal hê nie, benoem.

5. Vergaderings

'n **Jaarvergadering** van lede van die Vereniging, waarvan minstens 14 dae vooraf skriftelik kennis gegee moet word, sal gehou word binne ses weke na afloop van die boekjaar van die Vereniging en op hierdie vergadering sal die volgende sake **behandel** word:

- Finansiële state vir die afgelope jaar.
- Jaarverslag van Hoofbestuur.
- Enige spesiale saak waarvan kennis gegee is.
- Enige ander saak rakende die belange van die Vereniging.

Op skriftelike versoek van minstens tien lede aan die Sekretaris, sal 'n **buitengewone vergadering** van lede deur die hoofbestuur belê word met dien verstande dat minstens 14 dae vooraf aan alle lede kennis gegee word en dat die doel van die vergadering in die kennisgewing vermeld word.

Een vierde van die lede wat persoonlik of deur volmag verteenwoordig is, sal 'n **kworum** op die **jaarvergadering** en op enige buitengewone vergadering wees.

Die hoofbestuur vergader wanneer nodig, maar in elk geval minstens een maal elke ses maande. **Hoofbestuursvergaderings** word belê deur die Voorsitter en in sy afwesigheid deur die Onder-voorsitter, en die Voorsitter of Onder-voorsitter of Sekretaris sal ook verplig wees om op skriftelike versoek van minstens drie lede van die hoofbestuur 'n vergadering te belê.

Die **dagbestuur** vergader minstens een maal per maand en nog soveel keer as nodig mag blyk. Hierdie vergadering word belê deur die Voorsitter.

Op versoek van enige drie lede van die dagbestuur moet die Voorsitter 'n **vergadering** belê.

Die **Breëbestuur** vergader wanneer die hoofbestuur dit nodig ag.

Alle lede wie se ledegeld vir die jaar betaal is, is **stemgeregtig**. Stemme by 'n jaar- of buitengewone vergadering kan of persoonlik uitgebring word of by wyse van 'n volmag ten gunste van 'n ander lid met dien verstande dat so 'n volmag minstens vier-en-twintig uur voor die betrokke vergadering by die sekretaris ingedien moet word.

6. Jaarliks tree 'n derde van die lede van die hoofbestuur, of die getal naaste aan 'n derde, af. Vakatures wat so ontstaan word op die jaarvergadering gevul. Op die eerste vergadering van lede word die volle BESTUUR GEKIES en deur loting bepaal in watter orde hulle sal aftree.

Vakatures wat gedurende die boekjaar op die hoofbestuur mag ontstaan, word deur die hoofbestuur self aangevul en die persone aldus aangestel, sal vir die onverstrekte ampstydperk van die persone wat hulle vervang het, dien.

'n **Kworum vir hoofbestuursvergaderings** sal . . . (*sic!*) wees en vir 'n dagbestuursvergadering twee wees.

Die boekjaar van die Vereniging sal loop van 1 April in elke jaar tot 31 Maart in die volgende jaar.

7. Finansies

Ledegeld:

Gewone lede betaal 5/- per jaar.

Takverenigings betaal een pond per jaar.

Breëbestuurslede betaal een pond per jaar.

Takskole betaal vyf pond per jaar.

Ander liggame betaal vyf pond affiliasiegeld.

Die Vereniging stel hom ten doel om 'n sterk fonds op te bou met die oog op:

- Die beskerming en ondersteuning van kleuterskole.
- Die beskerming van kleuterskoolonderwyseresse.
- Die bstryding van administrasiekoste.
- Enige ander doel wat binne die doelstellings van die Vereniging, soos bepaal deur die konstitusie, val.

8. Takke en takskole

Daar sal in verband met elke kleuterskool wat onder beskerming van die AKVK staan, 'n **skoolkommissie** deur die AKVK erken, gekies word, wat vir die finansiëring, instandhouding en bestuur van die skool aan die AKVK verantwoordelik sal wees. Lede van die kommissie asook personeel moet **lede** van die Vereniging wees.

Die skoolkommissie kan by die AKVK om **geldelike steun** by wyse van lenings aansoek doen.

In elke dorp of stadswyk waar daar AKVK kleuterskole betaan, moet daar 'n **tak** van die Vereniging gestig word.

Alle taklede moet ook **lede** van die vereniging wees.

Alle **blanke kinders** van drie tot ses jaar is toelaatbaar tot takskole met spesiale vergunning in sekere gevalle.

Die **voertaal** van alle takke en takskole sal, soos dié van die Vereniging, Afrikaans wees.

9. Die Vereniging sal FEDERASIE OF AFFILIASIE met ander bevriende Afrikaanse liggame, asook medewerking met die SANSA **soek**.

10. Indien nodig sal die hoofbestuur 'N REGSADVISEUR, 'N OUDITEUR EN 'N ARGITEK aanstel.

Diagram 1: Tydperke, strominge,

Sokrates (469 – 339 v.C.)
Plato (427 – 348 v.C.)
Aristoteles (384 – 322 v.C.)

Quintilianus (35 – 100)
Plutarchus (46 – 120)
Hiëronimus (331 – 420)
Chrysostomus (347 – 407)
Augustinus (354 – 430)

Berthold von Regensburg (1220 – 1272)
Vittorino da Veltre (1378 – 1446)
Mapheus Vegius (1406 – 1458)

Desiderius
Martin L
Juan Li
Johar
Mic
Jc

