

**Demokratiese Onderwys in
Namibiese Primêre Skole:
Vlak of Diep?**

Chrisna G. Kotze (née Van Mieghem)

Hons BEd, MEd

Proefskrif ingelewer vir die graad

**Doktor in die Wysbegeerte
(Opvoedingsbeleidstudie)**

aan die

Universiteit van Stellenbosch

Promotor: Professor Yusef Waghid

Desember 2005

VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Handtekening:

Datum: 25 Augustus 2005

OPSOMMING

Om te verseker dat demokrasie ontwikkel en tot stand kom in 'n land soos Namibië met 'n betreklike jong demokrasie, word burgers benodig wat hulself verbind tot demokrasie. Onderwys speel 'n sentrale rol in die verwesenliking van hierdie doelwit. Hoewel demokrasie een van die sentrale doelwitte van die Namibiese onderwysbeleid is, is dit nie 'n waarborg dat diep demokratiese onderwys wel in primêre skole in Namibië verwesenlik word nie.

Voordat ek met my ondersoek begin het, het ek eers vasgestel of 'n filosofiese benadering 'n geskikte navorsingsmetode vir navorsing oor die onderwys is. Ek het nie net tot die gevolgtrekking gekom dat 'n filosofiese benadering baie relevant en baie moontlikhede bied vir navorsing oor onderwys nie, maar ook dat die besorgdheid wat daar heers oor die impak van filosofie op opvoeding en onderwys heeltemal ongegrond is.

Met hierdie filosofiese ondersoek probeer ek vasstel wat diep demokratiese onderwys behels deur konsepte soos 'demokrasie', 'demokratiese onderwys' en 'demokratiese burgerskapsopvoeding' te ondersoek. Ek ondersoek die verband tussen demokratiese burgerskap en demokratiese onderwys aan die hand van drie verskillende teorieë, naamlik liberalisme, kommunitarisme (liberale-, linkse-, regse kommunitarisme en burgerlike republikaanse) en beraadslagende demokrasie (openbare redelikheid, diskursiewe demokrasie en kommunikatiewe demokrasie). Dit is my mening dat beraadslagende demokrasie as opvoedkundige proses die meeste moontlikhede bied om diep demokratiese onderwys in skole te weeg te bring.

Die transformasie wat in die onderwys van Namibië plaasgevind het nadat die land in 1990 onafhanklik geraak het, word ondersoek om vas te stel tot hoe 'n mate daarin geslaag is om die onderwysstelsel te demokratiseer. Daar word veral in diepte ondersoek ingestel na die onderrigbenadering wat daar in skole gebruik word om vas te

stel of dit voldoende is om leerders op te voed tot verantwoordelike demokratiese burgers wat hul plek in die demokratiese samelewing van Namibië kan volstaan.

Die sentrale kwessie wat hierdie proefskrif aanspreek is dat leerder-gesentreerde onderwys, die benadering wat in Namibiese skole gebruik word, nie diep demokrasie in Namibiese primêre skole verseker nie. Leerder-gesentreerdheid gaan van die standpunt uit dat die behoefte van die leerders sentraal gestel moet word in die onderrig-leerproses, terwyl die onderwyser die rol van fasiliteerder vervul. Daar is baie faktore aan die kant van die onderwysers sowel as aan die kant van die leerders wat die suksesvolle toepassing van hierdie benadering belemmer, maar al sou hierdie leemtes ook mettertyd uit die weg geruim word, sal dit nie diep demokratiese onderwys verseker nie. Die probleem is dat leerder-gesentreerde onderwys nie 'n demokratiese burgerskapsopvoedingsagenda bevat nie en ingestel is op 'n instrumentele siening oor onderwys.

Dit is my siening dat as leerder-gesentreerde onderwys ondersteun en aangepas kan word sodat dit van 'n demokratiese burgerskapsopvoedingsagende voorsien word, dit kan bydra om diep demokrasie in primêre skole in Namibië te verseker. Om in hierdie doel te slaag word onderwysers benodig wat hulle verbind tot demokrasie en wat poog om hul klaskamers in forums te omskep waar beraadslagende demokratiese vaardighede deur leerders beoefen kan word. Demokratiese burgerskapsopvoeding gaan vir my hoofsaaklik daarvoor om leerders se kommunikasievaardighede, hul vermoë om logiese argumente te kan vorm en hul redenasievermoë te ontwikkel en te bevorder, asook om kritiese- en reflektiewe denke by hulle te ontwikkel.

SLEUTELWOORDE: filosofie van die opvoeding, demokratiese onderwys, demokratiese burgerskapsopvoeding, leerder-gesentreerde onderwys.

ABSTRACT

To make sure that democracy in a country such as Namibia with a relative young democracy develop and remain intact, citizens who committed themselves to democracy are needed. Education plays a central role in the realisation of this goal. Although democracy is one of the central goals of the Namibian education policy, it is by no means a guarantee that deep democracy is realised in primary schools in Namibia.

Before I started this investigation, I first determined if a philosophical approach is a suitable research mechanism for research about education. I came to the conclusion that a philosophical approach is very relevant and offers many possibilities for research about education. Furthermore, I discovered that the concern about the impact that philosophy has on education and teaching in particular, seems to be ungrounded.

With this philosophical investigation in mind, particularly through the investigation of concepts such as 'democracy', 'democratic education' and 'democratic citizenship education, I try to determine what deep democratic education involves. I investigate the link between democratic citizenship and democratic education on the basis of three different theories, namely liberalism, communitarianism (liberal, left, right communitarianism and civic republicanism) and deliberative democracy (public reasoning, discursive democracy and communicative democracy). It is my contention that deliberative democracy as an educational process provides more possibilities to bring about deep democracy in schools.

The transformation of education in Namibia after independence in 1990 is investigated to determine to what degree the education system has been successfully democratised. An in-depth study of the teaching approach used in schools in Namibia, is explored to determine if it meets the requirements to educate learners to be responsible democratic citizens who can fulfill their duty in the democratic society of Namibia.

The central issue, which this dissertation addresses, is that learner-centred education, the approach that is used in Namibian schools, does not ensure deep democracy in Namibian primary schools. Learner-centredness holds that the learners' needs should be central in the teaching and learning process, while the role of the teacher is that of facilitator. There are many factors, on the learners as well as on the teacher's side, which prevent the successful implementation of this approach. I hold that although these deficiencies can be solved in the course of time learner centred-education can still not ensure deep democratic education. The problem is that learner-centred education does not have a democratic civic education agenda and is attuned to an instrumental point of view which constitutes education.

It is my contention that if learner-centred education can be supported and adapted so that it is provided with a democratic civic education agenda, it has the potential to contribute to manifest deep democracy in primary schools in Namibia. To achieve this goal teachers who are committed to democracy and who are willing to transform their classrooms in forums where learners can practice the competencies of deliberative democracy, are needed. I hold that democratic civic education is about the development and promotion of learners' communication capabilities, to make a logical argument and to reason, as well as their ability to think critically and practice reflection.

KEYWORDS: philosophy of education, democratic education, democratic civic education, and learner-centred education.

DANKBETUIGINGS

My opregte dank en waardering aan my man, Patrick, vir jou begrip, geduld, ondersteuning en die ruimte wat jy my gebied het om hierdie studie te doen. Baie dankie ook aan my twee kinders, Louis en Alida, vir jul ondersteuning en begrip. Ek hoop dat ek in julle 'n vlammetjie aan die brand kon steek om ook lewenslange leerders te word.

My opregte dank aan my promotor, Professor Yusef Waghid, vir u leiding, inspirasie, insig en aanmoediging. Dit is voorwaar 'n voorreg en plesier om onder u professionele en kundige leiding te werk.

Baie dankie aan Joanne Arendse en veral Mara Visser van die JS Gericke Biblioteek van die Universiteit van Stellenbosch vir julle hulp en flinke diens.

My ouers, Alie en Paul van Mieghem – jul liefde, ondersteuning en aanmoediging het my deur hierdie studie gedra.

Alle dank en eer aan my Hemelse Vader wat aan my die krag, gesondheid en deursettingsvermoë gegee het om hierdie studie te voltooi.

INHOUD

| | |
|--|------------|
| VERKLARING VAN OORSPRONKLIKHEID | I |
| SAMEVATTING | II |
| ABSTRACT | IV |
| DANKBETUIGINGS | VI |
| INHOUD | VII |

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN ONTWERP

| | | |
|--------------|---|-----------|
| 1.1 | INLEIDING | 1 |
| 1.2 | PROBLEEMSTELLING EN FOKUS | 3 |
| 1.3 | OMVANG EN MOTIVERING | 7 |
| 1.4 | METODES EN METODOLOGIE | 10 |
| 1.5 | KEUSE VAN TEORETIESE UITGANGSPUNTE | 12 |
| 1.6 | SLEUTELKONSEPTE | 26 |
| 1.6.1 | Primêre skole | 26 |
| 1.6.2 | Demokratiese burgerskap | 26 |
| 1.6.3 | Demokratiese onderwys | 26 |
| 1.6.4 | Leerder-gesentreerde onderwys | 26 |
| 1.7 | VERLOOP VAN DIE STUDIE | 27 |
| 1.8 | OPSOMMING | 28 |

HOOFSTUK 2

DIE FILOSOFIESE ONDERSOEK AS NAVORSINGSMETODE VIR NAVORSING IN DIE ONDERWYS

| | | |
|--------------|--|-----------|
| 2.1 | INLEIDING | 31 |
| 2.2 | DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN FILOSOFIE VAN DIE ONDERWYS | 33 |
| 2.2.1 | Die Aristoteliaanse tradisie | 33 |
| 2.2.2 | Ontwikkelinge gedurende die twintigste eeu | 36 |
| 2.2.3 | Verdere ontwikkelinge na 1980 | 45 |
| 2.3 | VERSKILLENDE DIMENSIES IN DIE FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDING | 48 |
| 2.4 | METODES IN DIE FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDING | 56 |
| 2.4.1 | Analisering van 'n konsep | 58 |
| 2.4.2 | 'n Aanbieding van watter doelwitte met opvoeding behoort bereik te word | 63 |
| 2.4.3 | Die samevoeging van verskillende terreine van navorsing met filosofie self of met ander velde | 66 |
| 2.5 | OPSOMMING | 69 |

HOOFSTUK 3

DIE VERBAND TUSSEN DEMOKRATIESE BURGERSKAP EN DEMOKRATIESE ONDERWYS

| | | |
|----------------|--|------------|
| 3.1 | INLEIDING | 72 |
| 3.2 | DEMOKRATIESE BURGERSKAP EN DEMOKRATIESE ONDERWYS | 75 |
| 3.2.1 | Liberalisme | 76 |
| 3.2.2 | Kommunitarisme | 85 |
| 3.2.2.1 | Liberale Kommunitarisme | 86 |
| 3.2.2.2 | Konserwatiewe Kommunitarisme | 89 |
| 3.2.2.3 | Linkse Kommunitarisme | 90 |
| 3.2.2.4 | Burgerlike Republikanisme | 90 |
| 3.2.3 | Beraadslagende Demokrasie | 93 |
| 3.2.3.1 | Openbare redelikheid | 97 |
| 3.2.3.2 | Diskursiewe demokrasie | 101 |
| 3.2.3.3 | Kommunikatiewe demokrasie | 105 |
| 3.3 | BERAADSLAGENDE DEMOKRASIE AS OPVOEDKUNDIGE PROSES VIR DEMOKRATIESE BURGERSKAPSOPVOEDING | 113 |
| 3.4 | OPSOMMING | 121 |

HOOFSTUK 4

PRIMÊRE ONDERWYS IN NAMIBIË: HOE DEMOKRATIES?

| | | |
|----------------|---|------------|
| 4.1 | INLEIDING | 124 |
| 4.2 | DIE TRANSFORMASIE VAN DIE NAMIBIESE ONDERWYSSISTEEM NA ONAFHANKLIKHEID | 128 |
| 4.2.1 | Strukturele veranderinge | 130 |
| 4.2.2 | Beleidsveranderinge | 135 |
| 4.2.3 | Kurrikulum- en evalueringstransformasies | 143 |
| 4.2.4 | Die transformasie van onderwysersopleiding | 151 |
| 4.2.5 | Die leerder-gesentreerde onderrigbenadering | 158 |
| 4.2.5.1 | Die oorsprong van leerder-gesentreerde onderwys | 161 |
| 4.2.5.2 | Wat behels leerder-gesentreerde onderwys? | 163 |
| 4.2.5.3 | Leerder-gesentreerde onderwys en konvensionele onderrig | 166 |
| 4.2.5.4 | Die leerders se rol in 'n leerder-gesentreerde klaskamer | 168 |
| 4.2.5.5 | Die onderwyser se rol in 'n leerder-gesentreerde klaskamer | 169 |
| 4.2.5.7 | Faktore wat leerder-gesentreerde onderwys belemmer | 170 |
| 4.3 | LEERDER-GESENTEERDE ONDERWYS EN DEMOKRATIESE BURGERSKAPSOPVOEDING | 175 |
| 4.4 | OPSOMMING | 176 |

HOOFSTUK 5

DIE VERDIEPING VAN DEMOKRATIESE ONDERWYS IN NAMIBIË

| | | |
|------------|---|------------|
| 5.1 | INLEIDING | 180 |
| 5.2 | ONDERSTEUNING EN AANPASSINGS AAN LEERDER- GESENTREERDE ONDERWYS TER VERDIEPING VAN DEMOKRATIESE ONDERWYS | 181 |
| 5.3 | POTENSIËLE BYDRAE VAN DIE STUDIE | 197 |
| 5.4 | MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING | 200 |
| 5.5 | DEBATTEERBARE LEEMTES VAN DIE STUDIE | 202 |
| 5.6 | PERSOONLIKE GROEI AS GEVOLG VAN FILOSOFIESE ONDERSOEK | 203 |
| 5.7 | SLOTWOORD | 206 |
| | BIBLIOGRAFIE | 208 |

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN ONTWERP

1.1 INLEIDING

Demokrasie het 'n baie gewilde woord geword en demokrasie dra feitlik almal se goedkeuring weg. Dit word in die wêreld as 'n slagspreuk aanvaar, as iets wat almal graag wil hê en waaroor daar die meeste konsensus is in die wêreld waarin ons leef (Steyn, De Klerk & Du Plessis 1999:2; Van Niekerk 1999:111).

Daar is verskillende standpunte oor die begrip "demokrasie", maar wat wel 'n feit is, is dat die begrip "demokrasie" vandag na baie meer verwys as slegs 'n staats- of regeringsvorm. Dit het 'n waarde of ideaal geword wat as 'n gunstige beskrywing van gemeenskappe, state, skole, universiteite, bestuurstyle, ensovoorts beskou word. Die woord "demokrasie" dra in werklikheid sy legitimiteit in homself (Esterhuyse 1994:2; Van Niekerk 1999:111).

'n Gesonde demokrasie, soos elke persoon se gesondheid, moet egter nooit as vanselfsprekend aanvaar word nie. As dit verwaarloos word, kan dit lei tot vatbaarheid vir ongerymdheid. Demokrasie benodig, net soos die mens se liggaam, voortdurende voeding, oefening en waaksaamheid. Ons kan na 'n demokrasie kyk en 'n grondwet met vrye en regverdige verkiesings en kompeterende partye sien en sê dat daar 'n demokrasie bestaan, maar om te lewe beteken nie net om te bestaan nie. Netso beteken demokrasie nie net gereëlde, kompeterende verkiesings nie. Om 'n werklik effektiewe, diep en stabiele demokrasie te verseker is dit, onder andere, belangrik om aandag te gee aan die individuele burger: wat hy/sy glo en weet, hoe hy/sy optree teenoor medeburgers en politieke prosesse (Diamond 1996:1).

Namibië is 'n land met 'n betreklike jong demokrasie, 15 jaar, en om te verseker dat daar 'n ware demokrasie in die land tot stand kom, is dit nodig dat elke landsburger

hom- of haarself moet verbind tot die ontwikkeling van demokrasie in die land. Hoewel ander instansies, soos byvoorbeeld biblioteke en die televisie ook 'n bydrae kan lewer tot die onderrig van demokrasie, is ek van mening dat skoolonderwys 'n onontbeerlike rol speel om demokratiese waardes by leerders te ontwikkel en om sodoende by te dra tot die demokratisering van die Namibiese samelewing. Steyn, De Klerk en Du Plessis (1999:2) merk tereg as volg op:

The necessity for the school to take up this challenge is obvious. The school is challenged to teach its pupils to accept democracy as a way of life and as an avenue for meaningful participation in a democratic dispensation. The school must be the breeding ground for democracy.

Ek stem saam met Kahne, Westheimer en Kappan (2003:2) se siening dat:

Young people need to be taught to make democracy work, to engage civically, socially, and politically. ... and making democracy work requires that schools take this goal seriously: to educate and nurture engaged and informed democratic citizens.

Volgens Diamond (1996) is daar drie breë uitdagings vir die missie van burgerlike onderwys om te verseker dat demokrasie verdiep, hervorm en gekonsolideer word, naamlik:

First, it must generate the demand from below, the broad civic pressure for the maintenance and improvement of democratic institutions, and the attainment of more liberal and accountable governance. Second, it must develop citizens' capacity to make democracy work. This includes not only routine forms of political participation, but the skills and propensity to organize for a better, stronger, more just and inclusive democracy. And third, it must nurture the values, norms, and practices that make

democracy governable, that offer support to democratic authorities and restrain the intensity of political conflict.

Diamond (1996:4) vergelyk ook demokratiese burgerskap met die instandhouding van 'n tuin. 'n Tuin wat nie aandag kry nie, sal wel oorleef, maar om dit te laat floreer het dit voortdurende aandag en onderhoud nodig. Net soos 'n tuin, is demokratiese burgerskap nie iets wat spontaan ontstaan nie, maar behoort dit gekultiveer te word. Demokratiese onderwys is ook nie iets wat spontaan ontstaan nie en behoort ook op 'n deurlopende basis aandag te geniet.

1.2 PROBLEEMSTELLING EN FOKUS

Namibië het op 21 Maart 1990 onafhanklikheid van Suid-Afrika verkry en gedurende November 1990 het die eerste demokratiese verkiesing in Namibië plaasgevind, waarna die "South West African People's Organization" (SWAPO) die beheer van die nuwe regering oorgeneem het. SWAPO se belangrikste oogmerk was om eerstens die voortspruitende gevolge en praktyke van die vorige regering se rassistiese, apartheidsbeleid en minderheidsregering wat deur Suid-Afrika op Namibië afgedwing was, te hersien (Meyer 2002:113).

Voor onafhanklikheid was die Namibiese Onderwysstelsel gekenmerk deur ernstige ongelykhede, ongelykmatighede en spanning. Beleide wat gegrond was op rassiediskriminasie het gelei tot 'n verskil in die toekenning van hulpbronne aan verskillende rassegroepe (Ministry of Education and Culture 1993:2). Sommige skole het hoogsgekwalfiseerde onderwysers en goed toegeruste skole met klein klasgroepe gehad, terwyl ander skole onderwysers met beperkte opleiding en oorvol klaskamers wat swak toegerus was, gehad het. Met onafhanklikheid was die hervorming van die onderwysstelsel dus een van die belangrikste prioriteite vir die nuwe regering. Teen hierdie agtergrond, het die Ministerie van Onderwys dus 'n geweldige taak gehad om 'n verenigde nasionale onderwysstelsel tot stand te bring en om onderwysers op te lei om aan die uitdagings en eise van die nuwe demokratiese samelewing te voldoen

(Otaala, Auala & Zimba 1998:22). Swarts (2003:3) voer die volgende oor die Namibiese onderwys na onafhanklikheid aan:

As Education was seen to be in a position to play a pivotal role in nation-building and in healing the wounds of apartheid, the entire education system had to be transformed in line with the visions, major goals and policies of the new government.

Gedurende 1993 is die nuwe onderwysbeleid uiteengesit in die vorm van 'n goed geartikuleerde filosofie van onderwys. Hierdie nuwe filosofie van onderwys word in die dokument, "Towards Education for All", uiteengesit en omvat die nuwe algemene doelwitte van onderwys in Namibië, naamlik toeganklikheid, gelykheid, kwaliteit en demokrasie (Wainaina & Kasanda 2001:140).

Die nuwe onderwysbeleid erken die politieke verlede en die belangrikheid om Namibiese burgers op te voed vir 'n demokratiese samelewing:

To develop education for democracy we must develop democratic education. ... For nearly all this century the laws and regulations of our country have been phrased in the language of democracy and at the same time excluded most Namibians from it. Becoming independent was in large part a struggle for democracy, a struggle for all Namibians to be citizens in their own society. Democracy must therefore not be simply a set of lessons in our schools but rather *a central purpose of our education* at all levels (Ministry of Education and Culture 1993:41, my kursivering).

Hoewel demokrasie 'n sentrale doelwit van die onderwysbeleid van Namibië is, is dit nog nie 'n waarborg dat diep demokrasie wel in die praktyk in die skole verwesentlik word nie.

Ek stem saam met die volgende siening van Gutmann (1987:49):

... democratic education begins not only with children who are to be taught but also with citizens who are to be their teachers. A discussion of democratic education therefore must not lose sight of the role of educators – citizens whose religious, political, and social commitments have already been shaped by their early education.

Om die doelwit van demokrasie in skole te verwesentlik vereis onderwysers wat opgelei en toegerus is om demokratiese beginsels en waardes aan leerders te onderrig. Steyn, De Klerk en Du Plessis (1999:95) stel dit soos volg:

Great demands are made on teachers striving to create democratic classrooms by modelling democratic principles and values. They should be prepared to make new tuition and evaluation methods part of their teaching repertoire and be flexible enough to cast out what is obsolete.

Kort nadat Namibië onafhanklik geword het, is onderwysers se opleidingsprogramme gedurende 1992 gestroomlyn en is 'n algemene onderwys opleidingsprogram, die "Basic Education Teacher Diploma" (BETD) in vier kolleges bekend gestel waar onderwysers opleiding ontvang vir onderrig in die primêre skoolfase, dit wil sê vir grade 1 tot 7. Die "University of Namibia" (UNAM), was voortaan verantwoordelik vir die opleiding van onderwysers vir die senior sekondêre fase (Wainana & Kasada 2001:144).

Daar word baie kritiek teen die BETD-program uitgespreek. Wainana en Kasada (2001:144) het byvoorbeeld in hul ondersoek bevind dat daar 'n hele aantal gebreke in die BETD-program voorkom, asook met die implementering van die program in elk van die vier kolleges. Dit kan dus wees dat onderwysers se opleiding nie voldoende is om hulle in staat te stel om demokratiese waardes aan leerders te onderrig nie.

Ek stem saam met Kahne en Westheimer (2003:44) dat:

What we need to make democracy work are educators committed to developing students' civic commitments, capacities, and connections and educational policy makers who support their efforts.

Die vraag is of Namibiese onderwysers wel 'n werklike verbintenis voel om leerders se burgerlike verpligtinge, vermoëns en verbondenheid te ontwikkel met die oog daarop om demokrasie in die samelewing te laat werk.

Ek is van mening dat om demokratiese waardes by leerders in Namibiese te ontwikkel en om hulle voor te berei vir 'n werklike diep en ware demokratiese samelewing onderrig in skole meer krities, demokraties en refleksief sal moet word, soos deur Waghid (2000:76) voorgestel. Volgens Waghid (2000:78) kan onderrig en leer slegs krities wees as dit gerig word deur 'n refleksiewe demokratiese diskoers waar die diskoers op sy beurt weer bestaan uit die reëls van refleksiwiteit, naamlik gelykheid en vryheid; pluraliteit en solidariteit; en mag.

Ek wil dus met hierdie studie ondersoek instel na die volgende:

- Wat behels demokrasie en diep demokratiese onderwys?
- Wat behels demokratiese onderwys en/of aan watter beginsels behoort onderwys te voldoen om demokraties te wees?
- Wat is die demokratiese waardes wat aan leerders onderrig behoort te word om hulle in staat te stel om as vrye en ingeligte burgers binne 'n demokratiese samelewing te kan funksioneer?
- Hoe sien demokratiese onderwys in primêre skole in Namibië daar uit?
- Wat kan gedoen word om te verseker dat daar diep demokratiese onderrig in primêre skole in Namibië plaasvind?

Die probleem wat ek dus met hierdie proefskrif wil ondersoek is tot hoe 'n mate demokratiese onderwys wel in primêre skole in Namibië neerslag vind en wat moontlik gedoen kan word om demokrasie verder uit te brei, met ander woorde, hoe dit verdiep kan word.

1.3 OMVANG EN MOTIVERING

'n Opname oor publieke gesindhede is gedurende 1999-2000 gedoen deur die "Institute for Public Policy Research" met die medewerking van die "Afrobarometer Netwerk." Hierdie ondersoek het aangedui dat Namibië se demokrasie ernstige uitdagings in die gesig staar:

While most Namibians believe they are benefiting from democracy, some evidence – such as the sizeable number who would support civilian authoritarianism in the form of a strong president – also suggests that while support for democracy is widespread, it is not deep (Keulder 2002:1).

Daar is bewyse dat Namibië 'n paar elemente openbaar wat kan bydra tot die konsolidering van demokrasie in die land, soos hoë vlakke van legitimititeit, 'n hoë vlak van vertroue in verteenwoordigers en 'n sterk geloof dat die sisteem reageer op die behoeftes van die landsburgers. Ongelukkig is daar ook potensiële ernstige hindernisse wat die konsolidering van demokrasie in die land belemmer, soos die ernstige politieke verdeling in die land asook die stads - plattelandse verdeling wat die ekonomiese ongelykheid van die land weerspieël, tesame met die gebrek aan diepte in die ondersteuning van demokrasie (Keulder 2002:1). Bauer (2001:33) het die eerste dekade van demokrasie in Namibië geëvalueer en bevind dat, hoewel daar ruimte is vir behoedsame optimisme, daar ook redes tot kommer is. Die belangrikste bekommernisse wat hy uitlig is die neiging tot 'n enkelparty regering, die toenemende konsentrasie van mag binne die uitvoerende mag van die regering en 'n aansienlike onverdraagsaamheid teenoor demokraties politieke praktyke, veral tussen sommige regeringsleiers. Na my

mening, is dit dus uiters belangrik dat alle pogings moontlik aangewend behoort te word om hierdie situasie te verander en te verseker dat daar 'n diep demokratiese samelewing in Namibië tot stand kom. Ek glo dat, soos ek reeds genoem het, onderwys 'n primêre rol in hierdie verband kan speel.

Ek was, as onderwyseres van 'n primêre skool, deel van die onderwyservorming wat na onafhanklikheid in Namibië plaasgevind het, deurdat ek betrokke was by die opleiding van onderwysers vir die implementering van die nuwe kurrikulum en die nuwe manier van leerdergesentreerde onderrig. Met die implementering van die nuwe onderwysbeleid het ons werkwinkels bygewoon waar daar hoofsaaklik gekonsentreer was op die implementering van nuwe onderrigmetodes, soos groepwerk en leerdergesentreerde onderrig en die implementering en bestudering van nuwe sillabusse vir die onderskeie vakke. Daar was dus grootliks gekonsentreer op die 'hoe' en nie op die 'waarom' daar onderwystransformasie moes plaasvind nie. Die nuwe onderwysbeleid het byvoorbeeld glad nie deel uitgemaak van die opleidingsprogram nie. Daar is ook nie aandag gegee aan aspekte soos byvoorbeeld wat demokratiese onderwys behels en waarom dit belangrik is nie, hoewel dit die hoofdoelwit van die nuwe onderwysbeleid is. Met hierdie studie wil ek dus fokus op die 'waarom'. Almal weet dat onderwys demokraties moet wees, maar wat presies beteken die begrippe 'demokrasie' en 'demokratiese onderwys'? Deur insig in hierdie begrippe te verkry, kan dit onderwysers help om te verstaan waarom seker dinge wat hulle in hul klaskamers implementeer belangrik is. Deur te verstaan wat die begrippe soos 'demokrasie' en 'demokratiese onderwys' beteken kan dit daartoe bydra dat onderwysers hulself sal wil verbind tot die ontwikkeling van demokratiese waardes by leerders met die doel om leerders voor te berei om hul plek volwaardig te beklee binne 'n demokratiese Namibiese samelewing.

Ek glo dus dat deur 'n studie soos hierdie:

- onderwysers insig sal verkry oor wat demokrasie en diep demokrasie onderwys behels;

- onderwysers bewus sal word van die belangrike rol wat onderwys speel in die ontwikkeling van leerders om demokrasie in die Namibiese samelewing te konsolideer;
- dit 'n bydrae sal kan lewer om 'n refleksiewe praktyk by onderwysers te ontwikkel sodat hulle deur selfrefleksie sal vasstel of hul hul werklik verbind het tot die onderrig van demokrasie en of hul manier van onderrig werklik 'n bydrae lewer om leerders voor te berei om hul plek vol te staan binne 'n demokratiese samelewing; en
- om 'n bydrae te lewer om demokratiese onderrig en –klaskamers te skep waar leerders demokratiese waardes ontwikkel en voorberei word om demokrasie as 'n manier van lewe te aanvaar.

Hoewel die onderwys in Namibië demokraties georganiseer word, die Namibiese onderwysbeleid die doelwit van demokrasie voorstaan en daar wel demokratiese onderrig plaasvind, is dit nog nie 'n waarborg dat daar ware, diep demokratiese onderrig in skole plaasvind nie. Soos wat Young (2002:5) aanvoer:

Indeed, most societies have some democratic practices. Democracy is not an all-or-nothing affair, but a matter of degree; societies can vary in both the extent and the intensity of their commitment to democratic practice. Some or many institutions may be democratically organized, and in any such nominally democratic institution the depth of its democratic practice can vary.

Die motivering vir my studie is dus hoofsaaklik om 'n bydrae te kan lewer tot die totstandkoming van werklike diep demokratiese onderwys in Namibiese skole.

Volgens Durrheim (1999:29) behels 'n navorsingsontwerp dat die navorser 'n aantal besluite moet neem in verband met die volgende vier dimensies: (1) die doel van die navorsing; (2) die teoretiese paradigma waardeur inligting bekom word vir navorsing; (3) die konteks of situasie waarin die navorsing uit gevoer word; en (4) die

navorsingsmetodes wat gebruik word vir die insameling en analisering van die data. Die doel van my navorsing is reeds duidelik asook die konteks waarin ek dit gaan uitvoer. Die volgende dimensies waaraan ek dus nog moet aandag gee, is die metodes, metodologie en die teoretiese paradigma vir my filosofiese navorsing.

1.4 METODES EN METODOLOGIE

Die noue verband tussen 'metodologie' en 'metode' veroorsaak dikwels verwarring in die akademiese literatuur. So word daar na sommige 'maniere' van sosiaal wetenskaplike ondersoek soos byvoorbeeld, gevallestudies, etnografie, aksienavorsing, diskoers analisering, fenomenologie, ensovoorts, verwys as metodologie en somtyds word dit metodes genoem. Hoewel hierdie twee begrippe soms gebruik word asof dit gelykwaardige begrippe is, is dit eintlik relatief maklik om tussen die twee te onderskei (Gough 2000:3).

Met metodes word die reeks benaderings wat in opvoedkundigenavorsing gebruik word om inligting te versamel en wat gebruik kan word as 'n basis vir die interpretasie en gevolgtrekkings, bedoel. Dit verwys na die tegniek en prosedures wat gebruik word in die proses van inligting versameling (Cohen & Manion 1994:38). Anderson (1990:107) stel dit soos volg:

A research method is an approach to addressing a research question or problem.

Ek maak van 'n filosofiese ondersoek as navorsingsmetode in hierdie studie gebruik wat beperk is tot die empiriese entiteit, naamlik primêre skole in Namibië. Ek het besluit om my tot hierdie empiriese entiteit te beperk omdat ek eers 'n onderwyseres en tans 'n skoolhoof by 'n primêre skool is. Ek kan dus vanuit my eie ervaring as onderwyseres by 'n primêre skool, wat by die transformasie van die onderwys in Namibië na onafhanklikheid betrokke was, my ondersoek doen en ook omdat ek glo dat primêre skole die grondslag vorm vir verdere demokratiese skoolopleiding. Dit is belangrik dat

leerders vanaf toetreding tot die skool, dit wil sê, vanaf graad 1 reeds aan die beginsels van demokratiese onderwys blootgestel behoort te word. In hoofstuk 2 gee ek 'n volledige verduideliking van waarom ek 'n filosofiese ondersoek as 'n geskikte navorsingsmetode vir my studie beskou.

Die woord metodologie is gebaseer op die Griekse woorde *metá* (met, na), *hòdos* (die manier – soms gekombineer as *mèthodos* (iets wat agterna volg) – en *lògos* (rede, rekenskap, berekening). Hiervolgens kan metodologie verstaan word as die 'redenasie' wat 'n sekere manier waarop navorsing gedoen word tot gevolg het. Metodologie verwys dus na die teorie om kennis te produseer en voorsien 'n rasionaal vir die manier waarop die navorser te werk gaan. Dit verwys na meer as 'n besondere tegniek soos om 'n onderhoud te voer of 'n opname te doen. Dit voorsien eerder 'n rede vir die gebruik van 'n spesifieke tegniek om die kennis of begrip te verkry waarna die navorser soek (Gough 2000:4). Die doel van metodologie is nie om die resultate van 'n wetenskaplike ondersoek te verstaan nie, maar om in die breedste trekke die proses self te verstaan (Cohen & Manion 1994:39).

Connole (1993:21) voer aan dat verskillende benaderings tot navorsing begin met baie verskillende veronderstellings of aannames oor realiteit en kennis en dit lei tot baie verskillende maniere om 'n navorsingsprobleem te konstrueer en tot verskillende keuses van metodologie. Dit het tot gevolg dat daar in metodologie verskillende paradigmas onderskei kan word. Volgens Creswell (1994:1) begin die ontwerp van 'n studie met die keuse van 'n onderwerp en paradigma. Hy voer verder aan dat paradigmas in menslike en sosiale studies ons help om 'n fenomeen of verskynsels te verstaan. Soms word daar na 'n paradigma verwys as 'n vorm van diskoers 'die taal van denke', 'n vorm van 'bewustheid' of 'n vorm van 'rasionaliteit' (Morrow in Waghid 2002:42). Durrheim (1999:36) sien paradigmas as:

... systems of interrelated ontological, epistemological and methodological assumptions. Paradigms act as perspectives that provide

a rationale for the research and commit the researcher to particular methods of data collection, observation and interpretation.

Le Grange (2000:194) sluit by hierdie siening aan:

Paradigms are frameworks that serve as maps or guides of scientific/research communities, determining important problems and issues for its members to address and determining acceptable theories and methods to solve identified problems/issues.

Soms onderskei skrywers tussen twee paradigmas (Cohen & Manion 1980; Marcinkowski 1993; Creswell 1994; Durrheim 1999; Le Grange, 2000), ander maak onderskeiding tussen drie (Gough 2000) en sommige onderskei vier (Connole 1993; Best & Kahn 1998; Waghid, 2002). Metodologie word breedweg in die volgende vier paradigmas verdeel, naamlik die positivistiese-, die interpretiewe-, die kritiese- en postmoderne paradigma. In realiteit is dit moeilik om te onderskei in watter paradigma 'n navorsers se ondersoek val omdat navorsers dikwels 'n kombinasie van benaderings gebruik wat elemente van verskillende paradigmas bevat (Connole 1993:21).

1.5 KEUSE VAN TEORETIESE UITGANGSPUNTE

Die doel van my studie is om ondersoek in te stel of die doelwit van demokrasie, wat een van die hoofdoelwitte van die onderwysbeleid van Namibië is, in die praktyk in skole in Namibië verwesentlik word. Ek wil ondersoek instel of onderwys in primêre skole werklik bydra om demokratiese waardes en -vaardighede by leerders te ontwikkel om hulle voor te berei om hul volwaardige plek binne 'n demokratiese samelewing te beklee. Ek wil ook ondersoek instel of onderwysers toegerus en in staat is om leerders so voor te berei. Die doel van my studie het dus implikasies vir my metodologiese benadering. Dit is dus noodsaaklik dat ek vasstel watter paradigma of paradigmas die mees geskikste is vir my navorsing.

Volgens die positivistiese benadering of paradigma word die dinge van die wêreld objektief beskou sonder dat 'n mens deur die menings van ander beïnvloed word. Die dinge van die wêreld daar buite wat beleef word, is deel van 'n objektiewe realiteit, 'n reële wêreld buite en onafhanklik van menslike wesens (Waghid 2002:43). Hierdie benadering tot die probleem van teorie en praktyk berus op die oortuiging dat dit moontlik is om wetenskaplike verduidelikings van opvoedkundige situasies te lewer wat aangewend kan word vir objektiewe besluite oor moontlike handelwyse (Carr & Kemmis, 1986:75). Cohen en Manion (1994:6) stel dit soos volg:

The [former] view holds that objects of thought are merely words and that there is no independently accessible thing constituting the meaning of a word. The realist position, however, contends that objects have an independent existence and are not dependent for it on the knower.

Hierdie siening van die positivis stem ooreen met die logiese metodes en prosedures van die natuurwetenskappe soos wiskunde, fisika of chemie. Daar is, volgens die positivisme, net een ware vorm van verduideliking. Relativiste noem dit die deduktief-nomologiese (D-N) model van verduideliking. Die D-N model van verduideliking bevat 'n nomologiese stelling sowel as 'n deduktiewe argument. Wanneer A (1) plaasvind, dan gebeur B, A (2) vind plaas dus vind B (3) plaas. As 1 en 2 dus albei waar is, dan moet 3 ook waar wees. 1, 2 en 3 vorm dan 'n geldige deduktiewe argument soos byvoorbeeld, "Wanneer die onderwyser inligting aan 'n kind deurgee, dan leer die kind" is byvoorbeeld 'n nomologiese stelling (Waghid 2002:43). Die wetenskaplike ondersoek sal dus die verhouding en reëlmatighede tussen gekose faktore in die natuurlike wêreld analiseer en is hoofsaaklik kwantitatief (Cohen & Manion 1994:7).

Navorsers wat 'n positivistiese benadering tot die sosiale wêreld verkies en die wêreld van natuurlike verskynsels as hard, werklik en buite die individu beskou sal van tradisionele navorsingsmetodes gebruik maak, soos byvoorbeeld eksperimente en opnames (Cohen & Manion 1994:7).

Wanneer positivisme toegepas word op die sosiale wetenskappe, impliseer dit gewoonlik twee argumente wat na aan mekaar verwant is. Die eerste argument is dat die doelwitte, konsepte en metodes van natuurlike wetenskap ook van toepassing is op sosiaal wetenskaplike ondersoek. Die tweede argument is dat die model van verduideliking wat deur natuurlike wetenskappe aangeneem word, logiese standarde voorsien waaraan die verduidelikings in sosiale wetenskappe gemeet kan word (Carr & Kemmis 1986:62).

Die bogenoemde twee argumente het daartoe aanleiding gegee dat die positivistiese sosiale wetenskap gekritiseer word omdat dit 'n misleidende prentjie van die menslike wese voorstel en daarin faal om mense se unieke vermoë om hul ondervindinge te interpreteer en aan hulself te verduidelik, in ag te neem. Ons kan, en ons vorm ook, teorieë oor onself en ons wêreld. Deur nie erkenning hieraan te gee nie, ignoreer die positivistiese sosiale wetenskap die uiters belangrike verskil tussen homself en die natuurwetenskap. By sosiale wetenskap, anders as natuurwetenskap, is die studieveld 'n persoon-tot-persoon verhouding en nie 'n persoon-tot-voorwerp verhouding nie. 'n Verdere beswaar teen positivisme is dat die bevindinge van die positivistiese sosiale wetenskap dikwels so alledaags en niksbeduidend is dat dit van min belang is vir wie dit bedoel is, soos onder andere onderwysers, raadgevers en persoonlike bestuurders (Cohen & Manion 1994:25).

'n Verdere punt van kritiek teen positivisme is dat dit nie ruimte toelaat vir die waardeoordeel van mense nie en sodoende verwyderd raak van die terrein van etiese en politieke oortuigings. Hierdie verwerping van menslike waardes maak dit moeilik vir die samewerking van menslike aksies, soos byvoorbeeld tussen die staat, onderwysers en politieke adviseurs, om plaas te vind in die beplanning en bestuur van opvoedkundige aangeleenthede en probleemoplossing (Waghid 2002:46). Swak samewerking van menslike aksies sal ook die demokratisering van onderwysstelsels bemoeilik.

Dit is ook belangrik om melding te maak van Garrison (1996:391) se siening oor positivisme, naamlik:

The logical positivists considered the aesthetic, artistic, and creative factors of inquiry (such as affect, intuition, and imagination) to be irrational; consequently, they consigned these elements to the domain of psychology and confined them to what the positivists called "the context of discovery."

Na aanleiding van bogenoemde argumente en kritiek beskou ek positivisme nie as 'n geskikte paradigma vir 'n filosofiese ondersoek om te analiseer of demokratiese onderwys in primêre skole in Namibië vlak of diep is nie. Wanneer daar besin moet word of demokratiese onderwys vlak of diep is, is daar menslike aksies by betrokke wat interpretasie, analise en verduidelikings vereis. Ek stem dus saam met Carr en Kemmis (1986:88) wanneer hulle aanvoer dat:

The behaviour of human beings, however, consists, in the main, of their actions, and a distinctive feature of actions is that they are meaningful to those who perform them and become intelligible to others only by reference to the meaning that the individual actor attaches to them.

Daar is begin om ondersoek in te stel na alternatiewe navorsingsmetodologieë omdat die positivistiese opvoedkundige teorie is nie voldoende was om menslike aksies te verduidelik nie. Die gewildste area van ondersoek was by verre na daardie metodologieë wat ontstaan het vanuit die 'interpretiewe' tradisie van sosiale ondersoek, en wat die wetenskaplike idees van verduideliking, voorspelling en kontrole wil vervang met die interpretiewe idees van insig, betekenis en aksie (Carr & Kemmis 1996:83).

Die interpretiewe paradigma verwerp die natuurwetenskap as 'n geskikte basis vir 'n ondersoek oor die sosiale wetenskap. Hierdie paradigma het histories ontstaan uit die tradisie van die hermeneutiek, die interpretasie van teks. Hermeneutiek is begin as 'n

interpretasie van Bybelse tekste, maar aan die begin van die twintigste eeu is daar begin om die metodologie toe te pas op menslike aksies. Een van die mees invloedrykste skrywers was Max Weber. Weber het die verskil tussen die natuurwetenskaplike tradisie en die hermeneutiese tradisie om menslike aksie te begryp ondersoek. Sy konsepte is verder deur ander skrywers uitgebrei sodat die interpretiewe perspektief vandag as 'n alternatiewe epistemologiese basis vir menslike wetenskap beskou word (Connole 1993:19).

Hierdie paradigma word ook die kwalitatiewe, konstruktivistiese, naturalistiese, postpositivisme of breedweg die fenomenologiese ondersoek genoem (Cohen & Manion 1994; Creswell 1994; Best & Kahn 1998). Erickson (in Best & Kahn 1998: 239) gebruik die term 'interpretiewe' omdat dit 'n meer oorkoepelende term is wat vir alle kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik kan word en omdat dit ook die bewering dat die benadering eenvoudig anti-positivisties is vermy. Ek gebruik ook die term 'interpretiewe teorie' omdat ek met hierdie siening saamstem en nie graag die interpretiewe teorie as anti-positivisties wil beskou nie. Die sosiale wetenskap en natuurwetenskap handel oor totaal verskillende onderwerpe en daarom is die metodes en vorm van verduideliking wat in die twee tipes wetenskappe gebruik word, ook basies verskillend (Carr & Kemmis 1986:89). Pring (2000:259) argumenteer dat daar 'n valse dualisme ontstaan as gevolg van die fout om hierdie twee posisies, die kwantitatiewe en kwalitatiewe metodologie, as onverenigbaar te beskou. Deur eers sommige onverdedigbare aansprake uit die weg te ruim, kan die een eerder daartoe bydra om die ander een op te helder.

Waghid (2002:46) voer aan dat die interpretiewe teorie op twee sentrale eienskappe berus, naamlik:

- die selfbegrip van die individu wat die grondslag vorm van alle sosiale interpretasies (hermeneuties of fenomenologie) en menslike interpretasies en;
- verduidelikings is deursigtig en verberg nie enige dieper begrip van gebeure nie.

Dit is dan ook die rede waarom analisering vir die interpretiewe teorie meer as net waarneming behels en waarom die D-N beskrywing van menslike aksies nie aanvaarbaar is nie. Fay (1975:71) argumenteer dat die interpretiewe benadering tot sosiale wetenskap, soos gekonstrueer vanuit die oogpunt van analitiese filosofie, begin by die feit dat 'n groot gedeelte van die taal van sosiale wetenskap aksiekonsepte insluit. 'n Hoofdoel van 'n interpretiewe sosiale wetenskap is volgens Fay (1975:73):

... to discover the intentions which actors have in whatever it is they are doing.

Volgens Fay (1975:79) is 'n interpretiewe sosiale wetenskap 'n wetenskap wat poog om die doel van 'n gegewe aksie, praktyk of samestellende betekenis te ontbloot. Dit word gedoen deur vas te stel wat die bedoelings en wense van bepaalde rolspelers is, deur ontbloting van die stel reëls en deur die opheldering van die basiese konseptuele opset wat ondervindinge orden op maniere wat die praktyke, aksies en ondervindinge wat die sosiale wetenskaplike waarneem, verstaanbaar maak. Sodoende kan daar gesien word hoe 'n gegewe aksie inpas in die hele struktuur wat die doel en aard van menslike lewe bepaal. Die sosiale wetenskaplike herbeskryf dus met elk van hierdie tipe verduideliking die aksies of ondervindings deur dit toenemend binne 'n groter kontekste van doel en begrip te plaas, met ander woorde hy openbaar wat die bepaalde persone doen, deur waar te neem wat hulle in die mou voer en waarom hulle dit in die mou voer.

Cohen en Manion (1994:26) sluit hierby aan met hul siening dat die sosiale wêreld slegs verstaan kan word vanuit die oogpunt van individue wat deel is van die voortgesette aksie wat ondersoek word. Individue se gedrag kan slegs verstaan word deur die navorser wat hul verwysingsraamwerk deel, dit wil sê begrip van mense se interpretasie van die wêreld om hulle moet vanaf die binnekant en nie vanaf die buitekant nie, kom. Sosiale wetenskap word dus gesien as 'n subjektiewe-, eerder as 'n objektiewe onderneming, as 'n wyse om met die direkte ondervinding van mense in 'n spesifieke konteks te handel. Creswell (1994:4) se siening stem hiermee ooreen wanneer hy aanvoer dat:

... the only reality is that constructed by the individuals involved in the research situation. Thus multiple realities exist in any given situation: the researcher, those individuals being investigated, and the reader or audience interpreting a study.

Analisering van 'demokratiese onderwys' en of dit 'n 'vlak of diep demokrasie' is, behels meer as net waarneming. Interpretiewe teorie behels die verduideliking van waarom iets is soos wat dit is. Menslike aksies kan nie net op grond van waarneming beoordeel word nie. So byvoorbeeld kan 'n begrip van 'demokratiese onderwys' nie sleg op grond van waarneming geverifieer word nie. 'n Mens kan byvoorbeeld waarneem dat leerders in groepe bymekaar sit by tafels in 'n klaskamer, maar dit beteken nie noodwendig dat die opvoeder groepsonderrig gee nie.

Kelchermans, Vandenberghe en Schratz (1994: 245) huldig 'n soortgelyke siening:

Human behavior is meaningful behavior. Situations, events and interactions are subjectively interpreted and given meaning. These meanings are the basis for subsequent action. Meaning results from interactions with the material, institutional, social and cultural environments and is constructed through these interactions. Understanding human behavior (e.g. teaching, learning, etc.) requires grasping the meaning these acts have for actors.

By 'n kwalitatiewe ondersoek, wat 'n interpretivistiese raamwerk het, verskil die taal wat in die ondersoek gebruik word van die tradisionele navorsingstaal. Woorde soos 'betekenis', 'ontdek' en 'verstaan' word gebruik en dus raak die taal persoonlik, informeel en word gebaseer op definisies wat gedurende die ondersoek ontstaan het. Dus mag die taal van die studie in die eerste persoon en persoonlik wees (Creswell 1994:6-7). Na aanleiding hiervan, is die taal wat ek in my studie gebruik, ook in die eerste persoon en persoonlik van aard.

Hoewel ek die interpretiewe benadering as 'n geskikte paradigma beskou om my ondersoek in uit te voer, is dit nie heeltemal voldoende nie. Daar is sekere gebreke in die interpretiewe teorie wat ek graag wil uitlig soos deur Fay (1975:83-89) beskryf. In die eerste plek laat die interpretiewe model as sosiale wetenskap nie ruimte vir die ondersoek van die omstandighede wat aanleiding gee tot die aksies, reëls en veronderstellings wat dit graag wil verklaar nie en, meer spesifiek, voorsien dit nie 'n manier om die verhouding tussen die strukturele elemente van 'n sosiale orde en die moontlike maniere van optrede en veronderstellings wat sulke elemente voortbring of veroorsaak, te bestudeer nie. 'n Sosiale wetenskaplike wil nie net die betekenis van spesifieke aksies ondersoek nie, maar ook daardie terloopse faktore wat aanleiding en ondersteuning gee aan die voortgesette bestaan van daardie betekenis.

Die interpretiewe model laat ook 'n tweede verduideliking na en dit is om die model van onbedoelde gevolge van aksies te verduidelik. Binne gemeenskappe bestaan daar geordende onderlinge verhoudings tussen die lede van die gemeenskap en dit is hierdie basiese feit wat in ag geneem behoort te word by die verskynsel, dat wanneer 'n aksie uitgevoer word, dit 'n invloed regdeur die gemeenskap het op maniere wat relatief voorspelbaar is, hoewel die rolspelers self nie daarvan bewus is of kontrole daarvoor kan uitoefen nie. Dit is die sosiale wetenskaplike se taak om hierdie model van onbedoelde gevolge te ondersoek (Fay 1975:83-89).

'n Derde manier waarop die interpretiewe model te kort skiet, is dat dit geen manier voorsien vir die sosiale wetenskaplike om die strukturele konflik binne 'n samelewing te verstaan nie, dit wil sê, dit bied geen metode van analisering vir die teenstrydighede wat tussen sekere aksies, reëls, en algemene betekenis, of tussen dit en hul oorsake of resultate, bestaan nie. Die interpretiewe sosiale wetenskap faal nie net daarin om voorsiening te maak vir die analisering van hierdie soort situasies nie, maar in werklikheid skakel dit die moontlikheid om sulke konflikte te identifiseer, uit (Fay 1975:83-89).

'n Vierde area van belang vir die sosiale wetenskaplike wat deur die interpretiewe teorie na gelaat word, is die verduideliking van historiese veranderinge. Dit is ook die taak van die sosiale wetenskaplike om uit te wys hoe spesifieke instellings of sosiale ordes tot stand gekom het en hoe dit kan verander op bepaalde maniere (Fay 1975:83-89).

Ek wil in my ondersoek nie net vasstel of demokratiese onderwys in Namibiese primêre skole vlak of diep is en verduidelik waarom dit so is nie, ek wil ook moontlikhede ondersoek wat 'n bydrae kan lewer om transformasie in skole te laat plaasvind en om demokratiese onderwys te verdiep. Ek wil dus nie net insig in die probleem en selfbegrip verkry nie, maar wil ook hê dat my ondersoek tot 'n verandering van die situasie sal bydra. Anders gestel, dit is nie vir my genoeg om met my filosofiese ondersoek demokratiese onderwys en menslike aksies te verduidelik en te interpreteer nie. Ek wil hê dat my studie sal bydra tot 'n verandering in die houding van leerders, opvoeders en alle betrokke rolspelers sodat demokratiese onderwys in Namibiese skole sal verdiep, maar ook om 'n bydrae te kan lewer tot die konsolidering van demokrasie en demokratiese burgerskap in die Namibiese samelewing. Vervolgens gaan ek ondersoek instel na die kritiese teorie, wat verder as net die interpretasie van menslike aksies en gebeurtenisse beweeg, as 'n moontlike paradigma om my ondersoek in uit te voer.

Die naam 'kritiese teorie' is deur die stigters van die Frankfurt Skool gekies gedurende die tydperk tussen die twee wêreldoorloë in hul poging om 'n eenheid te bewerkstellig tussen teorie en praktyk, insluitend 'n eenheid tussen teorie en empiriese navorsing met beide 'n historiese gegronde bewustheid van die sosiale, politieke en kulturele probleme van die eeu (Calhoun 1995:13). Kritiese teorie is 'krities' in die sin dat dit die positivistiese- sowel as die interpretiewe tradisies van sosiale navorsing uitdaag, hoewel dit meer krities is teenoor eersgenoemde as teenoor laasgenoemde (Scott & Usher 1996:22).

Volgens Fay (1975:93) word 'n kritiese sosiale wetenskap gekenmerk deur drie algemene eienskappe. Die eerste eienskap is dat dit die nodigheid van interpretiewe kategorieë in sosiale studies aanvaar. Dit is absoluut belangrik dat die kritiese teoretikus

in die eerste plek die bedoelinge en wense van die van die rolspelers wat hy/sy waarneem verstaan, sowel as die reëls en samestellende betekenis van hul sosiale orde omdat 'n kritiese teorie gegrond is in die behoeftes en lyding van 'n groep mense vanuit hulle oogpunt.

Tweedens erken 'n kritiese sosiale studie dat 'n groot gedeelte van die aksies wat mense uitvoer die oorsaak is van sosiale toestande waarvoor hulle geen beheer het nie en dat wat mense die een aan die ander doen, grotendeels die gevolg is van bewustelike kennis en keuse. Die kritiese sosiale wetenskap probeer dus om daardie sisteme van sosiale verhoudinge wat die aksies van individue en die onvoorspelbare bepaal, bloot te stel.

Die derde en belangrikste eienskap is dat so 'n wetenskap gebou word op die eksplisiete erkenning dat sosiale teorie onderling verbind is met sosiale praktyk, op so 'n manier dat:

...what is count as truth is partially determined by the specific ways in which scientific theory is supposed to relate to practical action (Fay 1975:95).

Connole (1993: 20) sluit hierby aan met sy mening dat die kritiese teorie sekere kenmerke met die interpretivisme deel, maar waar die interpretivisme daarop aanspraak maak dat die selfbegrip die grondslag van alle sosiale verduideliking vorm, voeg die kritiese teorie 'n verdere dimensie, wat fokus op die potensiaal om menslike aksies te begryp, by. Die kritiese teorie dring dus daarop aan dat selfbegrip verduidelik moet word. Kennis word dan emansipatories en stel die navorser en die nagevorstes in staat om hulself te bevry van beperkende sosiale kragte.

Carr en Kemmis (1986:137) stel dit dat 'n kritiese sosiale wetenskap moet probeer om die 'interpretiewe' benadering verder te beweeg as 'n tradisie wat gemoeid is om onkritiese vertolkings van individue se selfbegrip te weeg te bring, sodat die oorsake

van verwronge selfbegrip opgeklar, verduidelik en uit die weggeruim kan word. Sosiale aksie as 'n uitkoms van die navorsingsproses word dus sterk beklemtoon. Kennisproduksie deur middel van empirisme en interpretivisme word gekritiseer in terme van:

... the ownership of knowledge generated, the social, political and economic interests of those who own it and its potential to oppress or emancipate those who are being researched. In this view the research process can never be value-free (Connole 1993:20).

Die mees belangrikste dimensie van kritiese navorsing is die feit dat dit aangedryf word deur emansipatoriese belange; dit is, die doel om by te dra tot verandering in mense se begrip van hulself en hul praktyke om hul sodoende te bevry van die beperkinge van die samelewing (Waghid 2002:48). In die woorde van Usher (1996:22):

The knowledge interest involved in critical theory is emancipatory – the unmasking of ideologies that maintain the status quo by restricting the access of groups to the means of gaining knowledge and the raising of consciousness or awareness about the material conditions that oppress or restrict them.

Dit is hierdie dimensie van die kritiese teorie wat my in die eerste plek aangetrek het as 'n geskikte paradigma vir my ondersoek. In die woorde van Lather (1991:109):

A primary concern of discourse toward critical social science is how to generate knowledge in ways that turn critical thought into emancipatory action.

Omdat nie een van die vorige twee paradigmas, die positivisme- sowel as die interpretiewe paradigma enige belang het by navorsing wat die wêreld sal verander in die rigting van vryheid, regverdigheid en demokrasie nie (Le Grange 2000:193), is dit

nie geskikte paradigmas vir 'n ondersoek of demokratiese onderwys in Namibiese primêre skole valk of die is nie. Die kritiese teorie daarenteen wil juis aannames en praktyke wat vryheid, regverdigheid en demokrasie beperk, blootstel. Usher (1996: 22) stel dit soos volg:

The term 'critical' refers [here] to the detecting and unmasking of beliefs and practices that limit human freedom, justice and democracy.

Ek stem dus saam met Habermas, een van die voorste teoretici op die gebied van kritiese teorie, wanneer hy redeneer dat:

An adequate understanding of our society and the state of our knowledge can be provided only by critical reason (Young 1990:35).

Die kritiese teorie is nie net beperk tot ontmaskering of bewusmaking nie, maar gaan ook daarvoor om te handel of om op te tree om situasies te verander. Habermas noem hierdie idee die 'organisering van verligting' (Usher 1996:24). Hierdie idee het twee dimensies, naamlik die 'ideale spraaksituasie' en die hervorming van instellings.

Die 'ideale spraaksituasie' hang nou saam met Habermas se persepsie van waarheid. Volgens Habermas kan waarheid slegs verstaan word in verhouding met prosesse van argumentering. Wanneer ons sê dat iets die 'waarheid' is, bedoel ons dat ons dit kan staaf, dit wil sê dat ons kan 'waarborg' dat dit wat ons beweer, die waarheid is. Waarheid verwys dus na die konsensus wat deur sulke waarborge verkry is. Dit beteken dat 'n eis om waarheid net aanvaarbaar is as dit gebaseer is op situasies, eerstens, waar die relevante bewyse te voorskyn gebring word en, tweedens, waar niks behalwe logiese, beredeneerde argument betrokke is in die bereiking van konsensus nie.

Dit is wat Habermas bedoel met 'n 'ideale spraaksituasie':

It is one where there are no external or extraneous constraints, where each participant has an equal and open chance of participating and where all validity claims therefore are successful. He argues that truth reached in this way is the condition of human emancipation (Usher 1996:24).

Die 'ideale pedagogiese spraaksituasie' het, volgens Habermas, te doen met die wedersydse kommunikatiewe verhouding tussen die leerder en die onderwyser waarbinne die leerder in staat is om rasonale oordele te maak oor sienings, of ten minste om dit te beskou op 'n manier wat oop is vir rasonale beoordeling. Sodoende word verhoed dat een van die partye, die leerder of die onderwyser, oorheers word (Waghid 2002:51). So 'n klaskamersituasie kan dan ook bydra om leerders voor te berei om hul plek vol te staan binne 'n demokratiese samelewing.

Die hervorming van instelling behels dat die kritiese teorie die desentralisering van administratiewe behoefte meebring en instellings bevry word van burokratiese en tegniese belange. Daar moet ook verder geherteoretiseer word oor die institusionele rolle van lede vir wie hul eie tegniese, egosentriese belange swaarder weeg as die behoefte aan groter openlikheid (Waghid 2002:51).

'n Derde dimensie van Habermas se kritiese teorie behels die organisering van aksie. Young stel hier die idee voor dat kommunikatiewe interaksie tussen leerder en onderwyser behoort te lei tot nuwe kennis wat stelselmatig geïnkorporeer word in die proses van verandering. Daar word dus nie net gepraat nie, maar iets aan gedoen. Daar word opgetree (Waghid 2002:51). Vir Carr en Kemmis (1986:147) behels die organisering van aksie die seleksie van toepaslike strategieë, die oplossing van taktiese vrae en uitvoering daarvan in die praktyk self.

Dit is die 'doen' wat agterna oordink word en wat waarskynlik gelei is deur die uitkomst van vorige refleksie. Usher (1996:24) stel dit soos volg:

... if research is not to be either an instrument simply for the further dominance of technical-rationality or for the furtherance of human understanding and communication, then it has to involve *praxis* (informed, committed action). Dialogue then is only a condition of emancipatory action since praxis encompasses dialogue and action ... If research, in other words, is not merely to be a matter of 'finding out' about the world but of changing it in the name of justice and democracy.

Waghid (2002:52) redeneer dat die kritiese emansipatoriese kritiek op beleid wat deur Habermas voorgestel is, nie net 'n aanval op die onderdrukkende aard van Westerse rasionaliteit, kultuur en vernuwing is nie, maar dit het ook die oorheersing en aansprake van waarheid van die positivistiese teorie verwerp. Kritiese teorie het te voorskyn getree as 'n aanval op die onderwysstelsels wat meestal van positivistiese ondersoek gebruik maak om organisatoriese strukture te vorm.

Dit is belangrik dat ek met my ondersoek insig en selfbegrip verkry en dus is my ondersoek interpretivisties van aard, maar omdat ek ook wil hê dat my ondersoek emansipatoriese reaksie, selfrefleksie en tot 'n verandering in die huidige situasie sal kan bydra, is die kritiese teorie 'n geskikte paradigma vir my ondersoek. Fay (1987:93) stel dit gepas:

For critical theorists will offer to their audience an alternative conception of who they are, providing them with a new and radically different picture of their psychic economy and their social order.

Ek beskou dus die kritiese teorie, as uitbreiding van interpretivisme, as die geskikste paradigma om my navorsing in uit te voer.

1.6 SLEUTELKONSEPTE

1.6.1 Primêre skole

By primêre skole word bedoel skole wat leerders vanaf graad 1 tot graad 7 onderrig.

1.6.2 Demokratiese burgerskap

Die enkele identiteit wat alle burgers van 'n land op gelyke voet besit, ongeag verskille soos gelowe, rasse en etniese groepe, is die algemene en oorkoepelende burgerskapsidentiteit wat burger saambind binne 'n demokratiese bedeling (Patrick 1999:1).

1.6.3 Demokratiese onderwys

'n Verbintenis tot demokrasie vorm die grondslag van demokratiese onderwys (Gutman 1998:35). Dit is 'n logiese basiese vereiste dat burgers van 'n demokratiese land 'n toereikende opvoeding behoort te ontvang. Dit is dus een van die belangrikste uitdagings vir 'n demokratiese land om onderwysinstellings, soos skole, te ontwikkel om demokrasie waardes te versterk en om demokrasie te handhaaf (Steyn, De Klerk & Du Plessis 1999:10). Dit beteken dus, onder andere, dat die hele onderwysstelsel aan demokratiese beginsels behoort te voldoen.

1.6.4 Leerder-gesentreerde onderwys

By leerder-gesentreerde onderwys word die behoeftes van die leerders sentraal gestel in alle aktiwiteite wat binne die klaskamer plaasvind. Dit beteken dat leerders deel is van die besluitnemingsprosesse in die onderrig en leer proses; dat hul unieke verskille, insluitend hul emosionele ontwikkeling, leerstyle, fases van ontwikkeling, vermoë en kulturele verskille in ag geneem word; en dat leerders as individue met idees en

kwessies behandel moet word met die nodige aandag wat hul verdien (Lambert & McCombs 1998:11).

1.7 VERLOOP VAN DIE STUDIE

In hoofstuk 2 gaan ek 'n filosofiese ondersoek as navorsingmetode bespreek en motiveer waarom ek dit as 'n geskikte navorsingsmetode vir my ondersoek beskou. Ek gaan onder andere ondersoek instel na wat die filosofie van die opvoedkunde behels, hoe filosofie verband hou met opvoedkunde en opvoedkunde met filosofie, na wat konseptuele analise behels, ensovoorts.

Hoofstuk 3 handel hoofsaaklik oor wat demokratiese onderwys behels. Konsepte soos 'demokrasie', 'onderwys', 'burgerskapsopvoeding' en 'demokratiese onderwys' word geanaliseer om tot 'n begrip te kom van wat demokratiese onderwys behels of aan watter beginsels onderwys behoort te voldoen om diep demokratiese onderwys te verseker. Hier maak ek, onder andere, gebruik van die sienings van skrywers soos Amy Gutmann, Iris Marion Young en Seyla Benhabib, skrywers wie almal die belangrike rol van onderwys in die voorbereiding van leerders of studente vir deelname aan 'n demokratiese samelewing erken. Diep demokratiese onderwys behels na my mening nie slegs die onderrig van kennis in verband met demokrasie en demokratiese prosesse nie, maar veral ook die onderrig van beraadslagende vaardighede en die bevordering van demokratiese waardes en gesindhede soos toleransie, respek vir jou medemens, aanpassingsvermoë, deernisvolle aksie, verbeelding, ensovoorts. Diep demokratiese onderwys behoort leerders voor te berei om ingeligte demokratiese burgers te wees wat hul demokratiese waardes uitleef en demokratiese beraadslagende vaardighede gebruik om hul merk in die Namibiese samelewing te maak.

In hoofstuk 4 konsentreer ek op Namibiese primêre onderwys. Ek gaan die historiese ontwikkeling van onderwyspraktyke in Namibiese primêre skole analiseer. 'n Konseptuele analise word onderneem om onder andere vas te stel hoe die onderwys voor- en na onafhanklikheid in Namibië daar uitgesien. Dit is belangrik omdat dit 'n

konseptuele raamwerk, wat die praktyk inlig en die formasie en aanwysing van bronne fokus, vorm (Schostak 2002:27). Daar kan nie besin word oor hoe demokratiese onderwys in Namibiese primêre skole neerslag vind voordat dit nie eers in die historiese konteks geplaas is, en ondersoek ingestel is na die faktore wat aanleiding gegee het tot die totstandkoming van hoe primêre onderwys vandag daar uitsien nie. Ek gaan ook ondersoek instel of Namibiese primêre onderwys aan die beginsels van demokratiese onderwys voldoen, soos in hoofstuk 3 gekonseptualiseer. Ek gaan dus ondersoek instel na die mate van sukses wat met die demokratisering van die onderwysstelsel van Namibië in primêre skole tydens die transformasieproses bereik is. Anders gestel, gaan ek ondersoek instel of die onderwys in Namibiese primêre skole as 'diep' demokratiese onderwys getipeer kan word en of dit nie 'n tipe 'vlak' demokrasie is nie.

In hoofstuk 5 gaan ek ondersoek instel na maniere hoe ons demokrasie in Namibiese primêre skole kan verdiep. Dit behels dus 'n ondersoek na hoe die beginsels van 'diep' demokratiese onderwys, soos in hoofstuk 3 gekonseptualiseer, op Namibiese primêre skole toegepas kan word. Ek gaan ook kyk na moontlikhede vir die toekoms en uitwys wat die potensiële bydrae van my proefskrif is tot die verdieping van demokratiese onderwys in primêre skole in Namibië. So 'n filosofiese ondersoek soos wat ek onderneem gaan noodwendig 'n invloed op my persoonlike groei en ontwikkeling as persoon hê. Ek gaan dus laastens kortliks bespreek hoe my filosofiese ondersoek my persoonlik beïnvloed het en hoe dit 'n bydrae gelewer het tot my persoonlike groei en ontwikkeling.

1.8 OPSOMMING

Ek het in die inleiding van die hoofstuk kortliks daarna verwys dat die begrip 'demokrasie' 'n waarde of ideaal geword het wat almal se goedkeuring wegdra. Demokrasie moet egter nie verwaarloos word nie, anders word dit vatbaar vir ongerymdheid. Dit is veral op Namibië van toepassing omdat die land 'n betreklike jong demokrasie, 15 jaar, is. Onderwys speel 'n essensiële rol in die ontwikkeling van demokratiese waardes en vaardighede by leerders en dra sodoende by tot die

konsolidering van demokrasie in die Namibiese samelewing. Demokratiese onderwys is, net soos demokratiese burgerskap, nie iets wat spontaan ontstaan nie, maar behoort voortdurende aandag te geniet om te verseker dat dit groei en oorleef.

Met my probleemstelling en fokus het ek eerstens daarop gewys dat demokrasie 'n sentrale doelwit van die nuwe onderwysbeleid van Namibië geword het na onafhanklikheid. Om egter hierdie doelwit te verwesenlik is bekwaame, goed opgeleide onderwysers nodig wat toegerus is om demokratiese onderwys aan te bied. Onderwysers moet 'n werklike verbintenis voel om leerders voor te berei om demokrasie in die samelewing te laat werk. Ek wil dus met my ondersoek poog om vas te stel hoe demokratiese onderwys in Namibiese skole neerslag vind en of dit 'n werklik diep demokrasie is.

Daar is bewyse dat daar 'n aantal hindernisse is wat die konsolidering van demokrasie in Namibië belemmer. Dit is dus uiters belangrik dat alle pogings moontlik aangewend behoort te word om die situasie te verander. Onderwys speel 'n primêre rol in hierdie verband. Met die implementering van die nuwe onderwysbeleid was daar hoofsaaklik gekonsentreer op nuwe onderrigmetodes en die bekendstelling van die nuwe sillabusse. Daar is dus aandag gegee aan die 'hoe', maar nie aan die 'waarom' nie. Met hierdie studie wil ek dus fokus op die 'waarom' sodat onderwysers insig sal verkry oor wat demokrasie en demokratiese onderwys behels en bewus sal word van die belangrike rol wat onderwys speel in die konsolidering van demokrasie in die land. Ek hoop dus dat my ondersoek daartoe sal bydra om demokratiese onderwys in Namibiese skole te verdiep.

Vervolgens het ek metodes en metodologie bespreek wat dikwels verwar word. Ek gaan van 'n filosofiese ondersoek as navorsingsmetode gebruik maak wat beperk gaan wees tot die empiriese entiteit, naamlik primêre skole in Namibië omdat ek 'n onderwyseres by 'n primêre skool is en dit dus vir my 'n bekende omgewing is waaruit ek my ondersoek kan loods.

Ek het voorts geargumenteer waarom die positivistiese toerie nie 'n geskikte paradigma vir my navorsing is nie. Ek kan wel die interpretiewe teorie as 'n vertrekpunt vir my

ondersoek gebruik, maar dit is steeds nie voldoende nie. Ek beskou dus die kritiese teorie, as uitbreiding van die interpretiewe teorie, as die mees geskikte paradigma om my ondersoek in uit te voer. Ek wil nie net hê dat ek en die betrokke rolspelers, soos onderwysers, skoolhoofde, vakadviseurs, inspekteurs, direkteure van onderwys, ensovoorts tot insig en selfbegrip sal kom nie, maar dat my ondersoek 'n bydrae sal kan lewer om die situasie, dit wil sê demokratiese onderwys in Namibiese primêre skole, te verander. Ek wil dus maniere ondersoek wat kan bydra tot die verdieping van demokratiese onderwys.

In hoofstuk 2 gaan ek vervolgens verder uitbrei waarom ek dink dat 'n filosofiese ondersoek 'n geskikte navorsingsmetode tot navorsing in die onderwys en tot my ondersoek is. Ek wil dus bewys dat filosofie 'n geskikte navorsingsmetode is vir navorsing in die onderwys.

HOOFSTUK 2

DIE FILOSOFIESE ONDERSOEK AS NAVORSINGSMETODE VIR NAVORSING IN DIE ONDERWYS

2.1 INLEIDING

Wanneer ons praat van opvoedkundige sielkunde of van -sosiologie, of van iemand wat die geskiedenis van opvoedkunde bestudeer, dan is ons taamlik seker waaroor daar gepraat word. Daar bestaan 'n aantal dissiplines, gedagtes of tipes ondersoek wat voortspruit uit opvoedkunde, elk met sy eie prosedures, vakinhoud en sy eie kriteria vir sukses. Hierdie dissiplines word ook, soos wat dit in die praktyk toegepas word, as betreklik bestendig beskou. Die soort redenasies en die manier van redenering van 'n hedendaagse opvoedkundige historikus, byvoorbeeld, kan herken word as baie dieselfde as dié van 'n opvoedkundige historikus van honderd jaar gelede; net soos wat Pythagoras en Poincaré, of Newton en Einstein betrokke was by dieselfde tipe ondersoek, wiskunde en fisika onderskeidelik. Hulle het dieselfde tipe vrae gevra en dieselfde metodes gebruik om hul vrae te beantwoord, al was hul antwoorde ook verskillend. Dieselfde kan ongelukkig nie van 'filosofie van die opvoeding' gesê word nie (Wilson 2003:279).

Daar bestaan verskillende menings oor die rol van filosofie van die opvoeding (Brubacher 1969:309). Verskillende mense het verskillende menings oor wat 'filosofie van die opvoeding' beteken omdat hul perspektiewe oor wat filosofie van die opvoeding is of behoort te wees verskil. Dit mag dalk ook nie vir ons duidelik wees wie as 'filosowe van opvoeding' bekend is nie: Froebel, Freire en Foucault, Marx, Montessori en Mao Tsi-Tung het almal baie te sê gehad oor onderwys, maar wie van hulle sal ons filosofe noem? 'n Belangrike rede vir hierdie onsekerheid kan toegeskryf word aan die afwesigheid van 'n intellektuele, gerespekteerde en goed gevestigde tradisie, beide wat betref die metodologie en wat betref die vakinhoud, soos in ander afdelings of dissiplines van filosofie (Wilson 2003:279).

Dit is dus vir my verstaanbaar dat, soos wat Carr (2004:55) aanvoer, daar in die Verenigde State en elders besorgdheid heers oor die gebrek aan impak wat filosofie op onderwys het. Carr (2004:56) voer aan dat filosofie, in die hedendaagse Westerse gemeenskappe, nie meer as relevant vir onderwys beskou word nie en dat filosofie en onderwys van mekaar verwyderd geraak het. Wilson (2003:281) sluit hierby aan met sy siening dat dit 'n feit is dat daar iets drasties problematies of verwarrend oor filosofie van die opvoeding bestaan, sodat dit wil voorkom asof ons geen vaste grond onder ons voete het nie. Dit is dus nie verbasend "...that the philosophy of education seems to cut little ice in educational practice" (Wilson 2003:281). Carr (2004:57) redeneer dat hierdie toedrag van sake aan niks anders as 'n onvermydelike manifestasie van 'n fundamentele intellektuele verwarring toegeskryf kan word, wat diep gewortel is in ons hedendaagse begrip van filosofie van die opvoeding. Hy redeneer voorts dat ons die hedendaagse skeiding van filosofie van opvoeding en van opvoeding van filosofie slegs sal kan verstaan as filosofie van opvoeding die verbeeldingsvermoë kan openbaar om buite hul bestaande raamwerk van selfbegrip te tree en 'n eksterne uitgangspunt te vind waardeur die grense van hierdie raamwerk oorkom kan word om sodoende die vooropgestelde idees wat inherent aan hul selfbegrip is, meer deursigtig te maak en hulself oop te stel vir vrae. Sodoende kan die beperkinge en misverstande oor die verhouding tussen filosofie en opvoeding wat in die verlede ontstaan het, te bowe gekom word. Die intellektuele hulpbronne wat mees toepaslik is vir hierdie nuwe vlak van reflektiewe selfbewustheid, word verskaf deur 'n historiese weergawe, wat verskil van dié wat tans bestaan, van hoe die hedendaagse filosofie van die opvoeding ontstaan en ontwikkel het. Dus, die mees toepaslike manier om te identifiseer wat dit is van ons huidige begrip van die filosofie van die opvoeding wat isolasie tussen opvoeding en filosofie veroorsaak, is om nuwe maniere te vind om die verlede te interpreteer (Carr 2004a:58).

Die historiese ontstaan en ontwikkeling van filosofie van die opvoeding word tans grootliks beperk tot ontwikkelinge wat op die gebied van teoretiese filosofie gedurende die twintigste eeu plaasgevind het. Dit het tot gevolg dat ons geïsoleerd is van daardie aspekte van die verlede wat ons kan help om die beperkinge van ons huidige begrip van

filosofie van die opvoeding te identifiseer en te oorkom en ons help om te verstaan hoe die ontwikkeling van filosofie van die opvoeding gedurende die 1960s nie net die beginpunt is van hoe ons huidige begrip van hoe filosofie verwant is aan opvoeding nie, maar ook die eindpunt is van 'n veel langer historiese tydperk waar hierdie verhouding in 'n heel ander lig gesien word. Carr (2004:61) stel dus voor dat ons ondersoek moet instel na die Aristoteliaanse tradisie waar onderskeid gemaak is tussen 'teoretiese' en 'praktiese' filosofie. Volgens hom kan die Aristoteliaanse tradisie 'n begrip en verduideliking van die dissipline se praktiese steriliteit bied wat die hedendaagse filosofie van die opvoeding nie in staat is om aan homself te voorsien nie. Die Aristoteliaanse tradisie slaag daarin om te wys waarom die skeiding van filosofie van opvoeding, wat almal nou betreur, eie is aan die hedendaagse siening van die filosofie van die opvoeding as 'n vertakking van teoretiese filosofie wat in insolasie van die onderwyspraktik onderneem en uitgevoer word. Die probleem is dat dit uitgevoer word in 'n teoretiese en praktiese konteks wat verskil van die teoretiese en praktiese konteks wat dit veronderstel is om op van toepassing te wees (Carr 2004a:61).

Ek gaan in hierdie hoofstuk ondersoek instel na die Aristoteliaanse tradisie, soos deur Carr (2004) beskryf, asook na die ontstaan en ontwikkeling van die filosofie van die opvoeding gedurende die twintigste eeu en om vas te stel hoekom daar 'n verwydering tussen filosofie en opvoeding ontstaan het en hoe die Aristoteliaanse tradisie 'n verduideliking kan bied vir hierdie verwydering. Ek wil ook ondersoek instel na die verwantskap tussen filosofie en opvoeding, na wat 'n filosofiese ondersoek behels en of dit 'n relevante navorsingsmetode vir navorsing in die onderwys is.

2.2 DIE ONTSTAAN EN ONTWIKKELING VAN FILOSOFIE VAN DIE ONDERWYS

2.2.1 Die Aristoteliaanse tradisie

'n Onderskeid wat deur die klassieke Grieke gemaak is en wat tot die sewentiende eeu as 'n sentrale deel van die Europese tradisie behoue gebly het, was die onderskeid

tussen 'praktiese' en 'teoretiese' filosofie. Teoretiese filosofie verwys na daardie objektiewe vorme van ondersoek wat van suiwer nadenkende vorms van beredenering (*theoria*) gebruik maak en wat lei tot *a priori* kennis van nodige, ewige en onveranderde waarhede (*episteme*). Die Grieke het 'teoretiese filosofie' slegs beoefen vir eie ontwil. Dit het geen relevansie met alledaagse praktiese aktiwiteite gehad nie. Dit is dus onderskei van 'praktiese filosofie' wat daarop gemik was om 'konteks spesifieke' praktiese beredenering te ontwikkel en te verbeter met die oog om 'n hele aantal moreel ingeligte menslike aktiwiteite uit te voer. Regverdiging vir die gebruik van 'praktiese filosofie' is deur Aristoteles verskaf met sy boek, *Nicomachean Ethics*, waarin hy 'n reeks van konseptuele onderskeidings, wat die hoofbron vir die teoretiese verduideliking en ondersteuning van 'praktiese filosofie', bied (Carr 2004a:61).

Een van die belangrikste van hierdie onderskeidings was tussen die twee vorme van nie-teoretiese redenasie wat *techne* (tegniese redenasie) en *phronesis* (praktiese redenasie) deur die Grieke genoem was. *Phronesis* kan ook gesien word as "the virtue of knowing which general ethical principle to apply in a particular situation" (Carr 1998:178). *Techne* verwys na redenering wat betrekking het op produktiewe menslike aktiwiteite wat die Grieke *poesis* noem, aktiwiteite waarvan die doel duidelik vooraf bepaal kan word en dus ook enige praktiese middele wat nodig is om dit te laat plaasvind. Net soos wat daar geredeneer kan word oor die mees effektiewe manier om 'n doel te bereik, sal individue ook kenmerkend betrokke wees in vorme van praktiese redenasies oor hoe om moreel korrek op te tree. Hierdie vorm van praktiese redenasie word *phronesis* deur die Grieke genoem en die tipe moreel ingeligte menslike praktyk waarop dit toegepas word, word *praxis* genoem. Eties gebaseerde praktyke wat hierby ingesluit was, was onder andere musiek, politiek, medisyne en opvallend, onderwys. Vir Aristoteles is die doel van 'n praktyk eties waardevolle 'goedheid' wat intern en onafskeidbaar is van die praktyk en wat in die praktyk self bestaan. Hieruit volg dit dat die 'goedheid' wat die 'doel' van die praktyk vorm nie 'gemaak' kan word nie, maar slegs 'gedoen' kan word. In praktiese redenasie staan 'doel' en 'middel' dus in 'n resiproke verhouding met mekaar sodat redenasies oor die 'goedheid' wat plaasvind deur die 'doel' van 'n praktyk onafskeidbaar is van die aksie wat die 'middele' is vir die praktyk se sukses. Redenasies

oor 'middele' en redenasies oor 'doel' het dus nie te doen met 'tegniese' redenering oor eersgenoemde en 'teoretiese' redenasie oor laasgenoemde nie. Dit is twee onderlinge gesamentlike elemente binne 'n enkele dialektiese proses van praktiese redenering. Praktiese redenering is nie vir Aristoteles 'n vaardigheid wat eers teoreties onderrig kan word en daarna in die praktyk toegepas kan word nie. Dit is in teendeel die vermoë wat 'n persoon slegs kan aanleer, in die loop van sy/haar betrokkenheid by 'n sekere praktyk, deur tot die besef te kom dat wat hy/sy doen onafwendbaar gerig is op die nastrewing van iets 'goeds' wat nie verband hou met die bevrediging van sy/haar onmiddellike behoeftes en begeertes nie, maar wat intern aan die praktyk self is (Carr 2004a:62). Carr (2004b:106) stel dit soos volg:

In practical reasoning 'means' and 'ends' stands in a reciprocal relationship. They are two mutually constitutive elements within the single dialectical process of practical reasoning.

Die hoofdoel van praktiese redenasie is dat dit beoefenaars (onderwysers) in staat stel om filosofies te reflekteer oor die beperkinge van die begrip van hul praktyk wat hulle verwerf het op grond van hul praktiese ondervinding. Praktiese filosofie bied dus aan die ervare en bekwame beoefenaar 'n vorm van reflektiewe ondersoek wat hom/haar in staat stel om die onderliggende aannames wat deel van hul praktyk is te ondersoek in 'n poging om hul begrip van hul praktyk reflektief te rekonstrueer en om die interne goeie, in hul eie praktiese situasie, meer doeltreffend te kan nastreef. Praktiese redenasie is sodanig dat dit geen plek laat vir idees soos 'teorie', 'toepassing' en 'metode' nie en dus speel dit ook geen rol in die vorm van filosofie wat spesifiek daarop gemik is om 'n bydrae te lewer tot ontwikkeling van praktiese redenasie nie. As dit die geval is, ontstaan die vraag dus: wat word dan aan beoefenaars onderrig en wat leer hulle deur praktiese redenasie? Carr (2004a:63) som sy mening soos volg op:

Thus what practical philosophy teaches practitioners is that the authoritative nature of the historical tradition in which their practise is embedded does not mean that the practical knowledge it supplies has to be mechanically accepted or passively endorsed.

Praktiese filosofie, is dus volgens Carr (2004:63) se mening, eenvoudig die naam van daardie tradisie van reflektiewe filosofie wat elke generasie van beoefenaars in staat stel om vordering te maak ter bereiking van uitmuntendheid in hul praktyk en om sodoende te verseker dat die tradisie onderliggend aan hul praktyke voortgaan om te ontwikkel en te groei. Vir my is die doel van praktiese filosofie nie om beoefenaars in staat te stel om tegnies meer effektief te raak nie, maar in die woorde van Carr (2004:104):

to become more reflective about the limits of their own pre-philosophical selfunderstanding of their practice by putting it, philosophically to the question.

Om te verstaan waarom praktiese filosofie nie 'n plek kon vind in die twintigste eeu se filosofie van die opvoeding nie, is dit nodig om ondersoek in te stel na die kulturele, sosiale en intellektuele klimaat van die vroeë twintigste eeu wat die toestand geskep het waaruit ons hedendaagse begrip van filosofie van die opvoeding ontstaan het.

2.2.2 Ontwikkelinge gedurende die twintigste eeu

Louis Arnaud Reid het gedurende 1947 die stoel as Professor van Filosofie van die Opvoeding by die Instituut van Onderwys in Londen oorgeneem. Sy aanstelling het daartoe bygedra dat die universiteitslewe en die wêreld van opvoedkundige studies oor die algemeen vir die eerste keer in Brittanje, en moontlik in die wêreld, publieke uitdrukking en erkenning aan die belangrikheid van volgehoue, samehangende en sistematiese filosofiese studies van opvoedkundige beskouings en praktyke gegee het. Hoewel dit nog nie gelei het tot die erkenning van filosofie van die onderwys as 'n

afsonderlike area van akademiese filosofie en as 'n dissipline wat 'n middel tot opvoedkundige teorie en praktyk is nie, het die Direkteur van die Instituut, Dr G.B. Jeffrey, die visie en inisiatief geneem om die eerste deurbraak te maak (Kaminsky 1993:156-158; Hirst 1998:1).

Hy het egter gehandel volgens duidelike riglyne vanuit die geskiedenis van opvoedkundige idees en die toenemende evolusie van opvoedkundige studies. Filosofe het inderdaad vanaf voor die Sokratiese tydperk bygedra tot die ontwikkeling van Westerse opvoedkundige denke en praktyk, hoewel dit in die meeste gevalle slegs per toeval was tydens hul meer fundamentele en meer gesofistikeerde werk in epistemologie (Hirst 1998:2).

Dit wil voorkom asof daar tot die moderne tyd slegs enkele filosofe was wat hoofsaaklik belanggestel het in opvoeding – grootliks Plato en Aristotle (White 1999:485). Gedurende die twintigste eeu het studies van opvoedkunde, die geskiedenis van onderwys, opvoedkundige sielkunde en sosiologie van opvoedkunde al hoe meer gespesialiseerd geraak. Dit het daartoe bygedra dat dit al hoe meer 'n behoefte geword het om filosofiese beskouings in verband met die menslik natuur, die grondslag van kennis en die wese van moraliteit vir onderwysdoelwitte en praktyke, meer sistematies te bestudeer. Sodoende is 'n toenemende gesofistikeerde tradisie ontwikkel wat kon bydra tot die ontwikkeling en toenemende insig in die aard en betekenis van opvoedkunde (Hirst 1998:2).

Dit was slegs in die Verenigde State dat daar 'n direkte verband tussen die gesofistikeerde destydse akademiese filosofie en onderwyspraktyke vorendag gekom het, toe John Dewey, 'n prominente pragmatiese, direk betrokke geraak het by die ontwikkeling van eksperimentele skole wat geïnspireer was deur wesentlike epistemologiese, etiese- en politieke filosofie waarvoor hy gedisputeer het. Dewey het aansienlike persoonlike invloed op opvoedkundige denke en praktyke gehad in die Verenigde State. Sy belangrikste en invloedrykste werk het gedurende 1916 verskyn, naamlik *Democracy and Education*. Sy werk in skole en sy onortodokse filosofiese werke

het mettertyd gelei tot die totstandkoming van 'n tradisie van filosofie van die onderwys wat op sy idees gegrond was. Kenmerkend aan Dewey se "Laboratory School" wat gedurende 1896 tot stand gekom het, was sy verbintenis tot sosiale demokrasie wat die aandag gevestig het op die skool se rol in die hervorming van gemeenskappe (Kaminsky 1993:39-41; Hirst 1998:2).

Gedurende die eerste helfte van die twintigste eeu het daar 'n ongehoorde vlak van institusionalisering plaasgevind met 'n skielike uitbreiding van publieke skole wat tot gevolg gehad het dat die siening al hoe algemeen geword het om onderwys minder te sien as 'n 'prakyk', maar eerder as 'n 'sisteem' wat georganiseer, bestuur en gekontroleer behoort te word. As gevolg hiervan is die meeste probleme wat onderwysers in die gesig gestaar het, nie meer die soort gesogte vrae wat die filosofie van die opvoeding aan die begin van die twintigste eeu aangespreek het nie. In plaas daarvan was dit eng tegniese vrae oor hoe die eksterne vooropgestelde doelwitte van die staat vir die onderwysstelsel op die mees suksesvolle wyse bereik kon word en hoe om probleme en kwessies wat relevant was tot daaglikse klaskameronderrig opgelos kon word. Vorme van studie, soos behaviouristiese teorieë van onderrig en leer, wetenskaplike benaderings tot onderwysbestuur en administrasie en tegniese modelle van die kurrikulum, wat gegrond was op die logika en metodes van die natuurlike wetenskap het, dus in hierdie klimaat ontwikkel om filosofie en geskiedenis as intellektuele basis vir die studie van opvoedkunde en onderwys te vervang. Die bedoeling hiervan was om 'n liggaam wat wetenskaplik geverifieer kon word te voorsien oor hoe om opvoedkundige doelwitte op die mees doeltreffende manier te bereik (Richardson 2002; Pratte 1979:147-148).

Hierdie 'wetenskaplike' benadering tot die bestudering van opvoedkunde was geregverdig en versterk deur 'n aantal vroeë twintigste eeuse epistemologiese indoktrinasies wat die Westerse denke gedurende die eerste helfte van die twintigste eeu oorheers het en wat gesamentlik bekend gestaan het as 'logiese positivisme'. Die filosofiese kultuur was oorheers deur die idee dat wetenskaplike aannames nie meer geregverdig hoef te word volgens standarde wat deur filosofie gestel word nie, filosofie

moes in teendeel gedefinieer word volgens standarde van rasionaliteit wat deur wetenskap gestel word (Carr 2004a:65).

Gedurende die tydperk voor die tweede wêreldoorlog het die ontwikkeling wat bekend gestaan het as 'analitiese filosofie' en die beeldstormende idees van 'logiese positivisme', wat veral uitdrukking gevind het in A.J. Ayer se boek, *Language, Truth and Logic* (1936) en C.L. Severson se boek *Ethics and Language* (1944), bygedra tot baie debatte en besprekings. Die logiese positiviste het 'n kriteria vir betekenis ontwerp waarvolgens dit letterlik *betekenisloos* was om 'n stelling te maak van iets wat nie geverifieer kon word in terme van moontlike gevoelservaring nie. Baie logiese positiviste was en is geïnteresseerd in die teorieë oor geneeskunde en wiskunde wat nie empiriese veralgemening was nie (Calhoun 1995:5). Die metodes van wetenskaplike ondersoek is as dié manier beskou om kennis te bekom. Die oorlog het egter uitgebreek voordat hierdie idees behoorlik kon posvat (Carr 2004:65; Phillips & Burbules 2000:9; Hirst 1998:3).

Gedurende die oorlog het 'n kerngroep filosowe sommige van hierdie idees verder gevoer, hoofsaaklik in Cambridge, waar Ludwig Wittgenstein met 'n uitgesoekte groep volgelinge samesprekings gevoer het, maar dit was eers na die oorlog dat die belangrike betekenis van hierdie nuwe idees aangespreek kon word. Die meeste van hierdie werk was moeilik, in die fynste besonderhede en baie tegnies van aard, en het te doen gehad met basiese onderwerpe soos die aard van betekenis en waarheid en die kenmerke van taal en logika. Die belang van hierdie nuwe idees vir opvoedkundige denke was iets wat niemand op daardie tydstip sou kon voorsien nie (Hirst 1998:3), maar voordat ek verder oor Wittgenstein uitbrei, gaan ek eers Professor Reid se verdere bydrae tot die filosofie van die opvoeding gespreek.

Professor Reid het baanbrekers werk gedurende sy tyd aan die Instituut van Onderwys in Londen verrig, trouens, hy het filosofie van die opvoedkunde as 'n akademiese dissipline van stapel laat loop en die ferm en ietwat beperkende houvas wat ander dissiplines, sosiale wetenskap, tot dusver op die gebied van opvoedkundige studies tot

stand gebring het, verbreek. Professor Reid was, gedurende sy tyd, deeglik bewus van die veranderinge wat besig was om plaas te vind in akademiese filosofie. Hy het egter die ontwikkelinge wat onder die etiket van 'analitiese filosofie' plaasgevind het, as ongeskik bevind. Hy het die obsessie met analise betreur en het gevoel dat die epistemologiese gronde te veel begaan was oor proposisionele eerder as oor ander soorte kennis en te verknog was aan wetenskaplike paradigmas. Toe Richard Peters hom in die Stoel opgevolg het gedurende 1962, was alles, akademies en institusioneel, in plek vir die dissipline om verder te ontwikkel. Om die tradisie van analitiese filosofie, wat onder die leierskap van Peters ontwikkel het, te verstaan, is dit nodig om eers te gaan kyk na die veranderinge wat daar gedurende die vroeë twintigste eeu in akademiese filosofie plaasgevind het (Hirst 1998:5).

Gedurende die vroeë 1900s het twee Cambridge filosowe, G.E. Moore en Bertrand Russell, uit die lang-gevestigde empiristiese tradisie wat voortgespruit het uit die werk van Locke, Berkeley en Hume, die betekenis van 'analise' as 'n filosofiese metode, probeer verklaar, hoewel met totaal verskillende beklemtoning. Hierdeur het hulle bedoel dat konsepte of idees verduidelik kan word deur dit te reduseer en op te breek in meer basiese konsepte waaruit die konsep saamgestel is om sodoende die verhouding tot 'n netwerk van ander konsepte te ontdek wat die konsep bepaal. Vir hulle, asook vir Wittgenstein, wat later by hulle in Cambridge aangesluit het, het die verhouding tussen taal en realiteit of woorde en die wêreld 'n kritieke kwessie geword. Russell en Wittgenstein het van die standpunt uitgegaan dat taal van alle onduidelikheid gestroop behoort te word om sodoende duidelik bepaalde konsepte en voorstelle oor te dra wat noodwendig waar of vals is in empiriese terme. Duidelike betekenis behoort in 'n taal ingebou te wees wat basiese atomistiese elemente van die toestand van sake afbeeld wat direk onderskei kan word in sintuiglike ervaring (Hirst 1998:5).

Wittgenstein het sy idees uiteengesit in sy *Tractatus Logico-Philosophicus* (1922). Hierin redeneer hy dat taal 'n afbeelding van realiteit is. Dit beteken dat daar 'n ooreenkoms in die struktuur is wat dit afbeeld en dit wat afgebeeld word. Die vorm van die taal moet dieselfde wees as dié van realiteit (Hartnack 1965:11). Hierdie idees het 'n diepgaande

invloed gehad op 'n beperkte aantal filosowe, veral op die lede van die beroemde Vienna Sirkel. Baie van hulle het die standpunt gehad dat om die betekenis van enige konsep, deur analise, te begryp, is om die metode van verifikasie of empiriese waarheidsingesteldheid te ken. Vir sommige filosowe was Moore se wyer en ruimer idee van analise meer aanvaarbaar vir die rykheid van menslike begrip as Wittgenstein en Russel se beperkende en tegniese benadering. Wittgenstein het egter self gedurende 1930 die hele benadering tot betekenis en die deduktiewe verklaring van analise wat hy in *Tractatus* uiteengesit het, verwerp. Hy het aangevoer:

I have been forced to recognize grave mistakes in what I wrote in that first book. I was helped to realize these mistakes – to a degree, which I myself am hardly able to estimate ... (Wittgenstein 1968:x)

Sy siening van betekenis as 'n spieëlbeeld van realiteit is vervang met die erkenning dat die betekenis van konsepte, voorstelle (propositions) en alle ander vorme van diskoers gevind word in reëls (algemene beginsels of saamgestelde betekenis) wat hul gebruik in die algemeen, in teenstelling tot privaat aktiwiteite, lei. Volgens hierdie terme is analise gemoeid daarmee om duidelik te maak hoe ons deur taal betekenis oordra deur die uiteensetting van hoe konsepte verwant is met mekaar. Betekenis word gevind in die verskeie diverse taalspeletjies wat ons bedink en waardeur ons sin maak van onself en ons wêreld (Hirst 1998:6-14). Begrip en vertolking, of interpretasie, het dus betrekking op hoe ons woorde gebruik en hoe ons weet dat ons hulle op die "regte" manier gebruik, dit wil sê die navolging van 'n reël (Waghid 2003:9). Om die term demokratiese onderwys "korrek" te gebruik, behels byvoorbeeld dat ons weet ander woorde soos demokratiese burgerskap, demokratiese onderrig en demokratiese waardes hou op 'n manier verband met die konsep. Wittgenstein is van mening dat verskillende samelewings en verskillende kulture almal hul eie "lewensvorme" het, en dat daar geen oorkoepelende taal of lewensvorm bestaan wat neutraal is en waarin ander tale vertaal of oorgesit kan word nie. Dit beteken dus by implikasie dat demokratiese onderwys vir verskillende mense verskillende dinge is. Hoe hulle die konsep sien sal afhang van waar hulle staan. Daar kan dus nie, volgens Wittgenstein se siening, een oorkoepelende

betekenis van demokratiese onderwys wees nie. Om die "lewensvorme" van die konsep te verstaan, behels dat 'n mens verskillende sosiale groepe en kulture se begrip van die konsep moet leer ken. Dit beteken dus in wese dat ons menslike handeling slegs binne die konteks waarin dit plaasvind sal kan begryp, dit wil sê in die taal of lewensvorm waarin dit plaasvind (Waghid 2003:9).

Gedurende 1953 het Wittgenstein sy boek, *Philosophical Investigations*, gepubliseer wat, deur die invloed van sy studente aan Oxford, die vernaamste revolusie in filosofie laat plaasvind wat die klem verskuif het na die aanneming van analitiese metodes in filosofie van die opvoeding (Hirst 1998:8-9). Wittgenstein was duidelik een van die mees invloedryke filosowe van die twintigste eeu (Maruyama & Dwyer 2004:187). Teen 1960 is daar belangrike analitiese werk gedoen van die vernaamste tradisionele filosofiese probleme soos deur Ryle (1949) oor die *Concept of Mind* en *Cartesian dualism*, Austin (1962) oor die konsepte van waarheid, Strawson (1959) oor sommige van die meer algemene metafisiese kategorieë wat ons begrip onderlê. Ander het op minder fundamentele vlakke gewerk soos byvoorbeeld Hart (1952) oor die verantwoordelikheid en straf van die wet, Hare (1952) se "*The Language of Morals*", Gardiner (1952) oor die aard van historiese verduidelikings, Israel Scheffler (1958) se skripsies, *Philosophy of Education* en sy daaropvolgende boek, *The Language of Education* (1960). Dit sou egter verkeerd wees om te glo dat hierdie en ander filosowe almal Wittgenstein se filosofiese idees aanvaar het, maar sy invloed was verreikend. Geen tradisionele siening van filosofie was onaangeraak nie en die stukrag om analitiese metodes te gebruik in nuwe areas van teoretiese en praktiese debatte, was aansienlik (Hirst 1998:8-9).

Peters het, na sy aanstelling by die "Institute of Education", vinnig opgang gemaak en 'n dominante figuur by die instituut geword. Hy was reeds bekend vir sy analitiese werk oor die konsep van motivering (1958) en publikasies oor sosiale en politieke teorie, maar dit was veral sy lesings oor filosofie van die onderwys wat die belangstelling gewek het soos byvoorbeeld sy inhuldigingslesing, *Education as Initiation* (1964) waar hy die geleentheid gekry het om beide die opvoeding van kinders en dié wat van voorneme is om hulle te onderrig te bespreek. Sy hoogs invloedryke en vernaamste boek, *Ethics and Education* het gedurende 1966 verskyn. Hierin onderneem hy 'n

uitvoerige analise van opvoeding self en die basiese etiese en sosiale oortuigings waarop die inhoud en uitvoering van opvoeding samehangend en rasioneel gebaseer kan word (Richardson 2002:18; Hirst 1998:10).

Peters se werk was waarskynlik beïnvloed deur die werk van Moore, Ryle, en Wittgenstein asook deur sy samewerking met Popper, A.C. Mace, Oakshott, Hamlyn en Phillips Griffiths. Peters (1966:18) het op die volgende filosofiese areas gekonsentreer: (i) Eerstens is daar die analisering van konsepte wat spesifiek op onderwys betrekking het, 'n area wat gesien kan word as 'n area wat onder filosofiese sielkunde en sosiale filosofie val. (ii) Die toepassing van etiese en sosiale filosofie op aannames oor die verlangde inhoud en prosedures in onderwys. (iii) 'n Ondersoek oor die konseptuele raamwerke en aannames wat deur opvoedkundige sielkundiges oor opvoedingsprosesse gebruik word. (iv) 'n Ondersoek oor die filosofiese karakter van die inhoud en organisering van die kurrikulum en verwante vrae oor kennis.

Peters het die taak en karakter van filosofie van die opvoeding met merkwaardige insig uiteengesit. Hy het daarin geslaag om die vernaamste kenmerke van filosofie van die onderwys, beide as ontwikkelende domein van hedendaagse filosofie en as 'n belangrike afsonderlike area binne opvoedkundige studies, uit te lig. Onder sy toegewyde leiding het die departement van filosofie geleidelik gegroei van drie fakulteitslede tot tien wat tot 'n groot mate Peters se belangstelling en aspirasies gedeel het, terwyl hulle mekaar gekomplementeer het met hul filosofiese vernuf. Teen 1980 was 'n aanmerklik hoeveelheid werk oor die onderwerp gepubliseer, hoofsaaklik deur diegene by die "Institute of Education" of wie nou daaraan verbonde was. Met 'n akademiese joernaal, *Journal of Philosophy of Education*, wat suksesvol uitgegee is vir meer as 15 jaar, kon die dissipline daarop aanspraak maak dat dit stewig gevestig was in akademiese en institusionele terme, beide in Brittanje asook in die hele Engelsprekende wêreld (Hirst 1998:13).

Die ontwikkeling van analitiese filosofie van onderwys buite Brittanje, in die Verenigde State, was baie meer gematig. Dit was tot diep in die twintigste eeu oorheers deur

Pierce, James en Dewey met sterk wetenskaplike gronde. Dit is dus ook nie verbasend dat toe analitiese filosofie 'n impak begin maak het gedurende die 1930s dat dit die vroeë analitiese idees van die lede van die Vienna Sirkel was, baie van die persone wat na die Verenigde State verhuis het, wat die meeste invloed gehad het nie. Die gevolge van die sterk empiriese en die diepgaande belangstelling in filosofie van wetenskap het en het steeds 'n diepgaande invloed op filosofie in die VSA. Quine (1953) se werk het gedurende die middel 1950s 'n sterk invloed uitgeoefen, gedurende dieselfde tyd as wat Wittgenstein se latere idees die Britse filosofie getransformeer het. Hoewel Quine sommige van Wittgenstein se latere idees onderskryf het, het hy die meeste fundamentele leerstellings van sy benaderings verwerp. Quine was 'n oortuigende empirikus wat alle betekenis en kennis as wetenskaplik in karakter gesien het, ook filosofiese begrippe. In teenstelling met Wittgenstein vir wie die verwantskap tussen taal en die wêreld bestaan uit konvensionele reëls wat verbreek of verander kan word en vir wie betekenis gevind word in die verskillende taalspeletjies wat ons bedink, is betekenis volgens hom gegrond in 'n behaviouristiese verklaring van taal, waar woorde slegs terloops met die wêreld verband hou. Afgesien van Quine se invloed op akademiese filosofie, het daar ook verskeie ander tradisionele benaderings bestaan voordat analitiese filosofie gedurende die laat 1950s vordering begin maak het (Hirst 1998:13-14). 'n Bekende voorbeeld is die "schools of educational philosophy" van Brubacher (1969:329-365) waar verskillende onderwysposisies aan die hand van filosofiese 'ismes' beskryf word, soos byvoorbeeld eksistensialisme, idealisme, realisme, fasisme en kommunisme.

Teen die middel 1950s was 'ismes' vurig gekritiseer grootliks deur debatte in die *Educational Theory* en die *Harvard Educational Review*, wat daartoe bygedra het dat eenstemmigheid verkry is dat die soeke na opvoedkundige implikasies misluk het en dat die onderneming foutief was. 'n Nuwe siening oor filosofie het die "ismes" vervang, naamlik dat:

Philosophy should be construed as an *activity* rather than a body of claims from which deductions might be made (Evers 1998:121).

Hierdie siening van filosofie van die onderwys, wat soos ek reeds genoem het, het as analitiese filosofie bekend gestaan en het hierna gedurende die 1960s wortel geskiet deur die medium van die "Philosophy of Education Society" en die joernale, "*Education Theory* en "*Studies in Philosophy and Education*" in die Verenigde State, Australasië en Kanada.

2.2.3 Verdere ontwikkelinge na 1980

Die onvermoë van filosofie van die opvoeding om die basiese teenstrydigheid tussen 'waarde-vrye' filosofiese analise en die 'waarde-belaaide' vrae wat voortspruit uit die praktiese aktiwiteit van opvoeding op te los, is volgens Carr (2004:67) deels die rede waarom dit, gedurende die 1980's, die beperking tot analitiese filosofie laat vaar het. Konseptuele analise soos voorgestel in Wittgenstein se *Philosophical Investigations*, was nie meer beskou as filosofie se enigste belang nie (Hirst 1998:15). Dit is algemeen aanvaar dat sulke werk nie net onduidelikheid uit die weg ruim in die konseptuele raamwerke van ons algemene diskoers nie, maar ook vanselfsprekende ondersteuning bied vir ons mees basiese oortuigings binne hierdie raamwerke met betrekking tot, byvoorbeeld, die menslike natuur, taal, kennis, gemeenskappe en morele waardes. Dit het duidelik geword dat verskillende sosiale groepe soos godsdienstige gelowe, politieke teoretikusse, morele filosowe, epistemoloë, en opvoedkundiges klaarblyklik alternatiewe konseptuele raamwerke gebruik. Sommige sien konseptuele relativisme as die enigste moontlike uitkoms van analise. Ander sien Wittgenstein se idee van "lewensvorme" , wat ons konseptuele raamwerk artikuleer, as aanduiding dat deurlopende analise self uiteindelik sal lei tot steun vir begrip wat geensins slegs relatief is nie, maar wat gegrond is op kenmerke van menslike lewe en binne konteks. Gedurende die 1980s het lank bestaande tradisionele filosofiese sieninge ten volle na vore gekom, hul geldigheid analities en krities ondersoek in verhouding tot hul sosiale en historiese kontekste. Analitiese werk het gelei tot nuwe oorwegings van kwessies wat goed gevestig is in die geskiedenis van filosofie in die geheel. Inderdaad, het die heraansluiting van analitiese filosofie met sy eie historiese oorsprong self deel geword van die lang tradisie van filosofie en met hernude innerlike krag. Die transformasie wat deurgaans in akademiese

filosofie gedurende hierdie tyd plaasgevind het, was veral die voorloper van sosiale en politieke filosofie met Rawls se uitstaande boek, *A Theory of Justice* (1972). Rorty se *Philosophy and the Mirror of Nature* (1980) het 'n enorme heroorweging vir die basis van kennis laat ontketen. Net so het MacIntyre se *After Virtue* (1981) 'n soortgelyke impak op morele filosofie en Charles Taylor se skripsies oor die menslike natuur en die geesteswetenskappe (1985), gehad (Hirst 1998:16).

Analitiese filosofie het aanleiding gegee tot veelvuldige verskillende filosofiese perspektiewe en tradisies, soos die hermeneutiek, kritiese teorie, pragmatisme en post-modernisme sodat daar nie meer 'n enkele verklaring is vir 'wat die filosofie van die opvoeding' is nie. Wat wel onbetwisbaar bly, is die idee dat filosofie van die opvoeding 'n vertakking van akademiese filosofie is, asook die oortuiging dat filosofie van die opvoeding moet aanpas *by een of ander* tradisie van teoretiese filosofie. Die gevolg hiervan is volgens Carr (2004a:67) dat:

Post-analytical philosophy of education still conceives of its relationship to education as one of offering a detached theoretical commentary upon the activities and judgments of educational policy makers and practitioners, and the question of whether a form of philosophy whose avowed purpose is to guide a practical activity like education should be so dependent on *any* tradition of theoretical philosophy is rarely, if ever, asked.

Die mate waarin post-analitiese filosofie van die opvoeding versuim om hierdie vraag te beantwoord, is 'n aanduiding van in hoe 'n mate dit steeds deur 'n 'kultuur van filosofie' beïnvloed word waarin nie-teoretiese vorme van reflektiewe filosofie verwerp word en die behoefte om 'n vorm van filosofie wat die integriteit van opvoeding as 'n praktyk beskerm, gerieflikheidshalwe geïgnoreer word (Carr 2004:67).

Ek stem saam met Carr (2004) dat net deur hierdie perspektief in kritiese konfrontasie met die perspektief wat deur die Aristoteliaanse tradisie van praktiese filosofie verskaf

word, te bring kan ons insig bekom oor ons hedendaagse begrip van hoe filosofie verwant is aan opvoeding en opvoeding aan filosofie. As ons ons begrip van die historiese ontstaan en ontwikkeling van die filosofie van die opvoeding gaan beperk tot die ontwikkelinge wat gedurende die twintigste eeu plaasgevind het, sal ons altyd die mate waarin hierdie argumente self deel was van 'n breër en meer komplekse kulturele verandering onderskat en sal ons dus ook die mate waarin die hedendaagse filosofie van die opvoeding net sowel 'n produk van historiese afhanklike kulturele faktore as van enige veranderinge tot die interne logika van akademiese filosofie is, onderskat.

Nog 'n kenmerk van Carr (2004:69) se alternatiewe geskiedenis is dat hy weier om die 'geskiedenis van filosofie' en 'die geskiedenis van opvoeding' as twee aparte geskiedenis te hanteer:

Indeed, it is only by constructing a historical narrative in which these two histories are recognized as interdependent part of one ordered totality that it has become possible to appreciate how these twentieth-century changes to 'education' and 'philosophy' were interpreted and understood were mutually reinforcing expressions of a culture dominated by the ideology of scientism: a culture in which practical rationality had been assimilated to scientific rationality and the conception of education as a species of *praxis* could no longer be expressed.

'n Laaste kenmerk wat onderskei word in Carr (2004) se rekonstrueerde geskiedenis is dat 'die filosofie van die opvoeding' nie behandel word as die naam van 'n akademiese dissipline wat eers gedurende die middel van die twintigste eeu te voorskyn gekom het nie, maar as 'n historiese ontplooiing en kultureel insluitende praktyk wie se beoefenaars slegs voldoende antwoorde kan verskaf op die vrae wat hulle nou in die gesig staar in verband met hul dissipline se verhouding tot opvoeding deur die refektiewe ontdekking van vooronderstellings met historiese aannames wat as vanselfsprekend in hul huidige praktyk aanvaar word (Carr 2004:69-70).

As ons die verwantskap tussen filosofie en opvoeding vanuit die oogpunt van die Aristoteliaanse tradisie beskou dan word dit duidelik dat die huidige kritiek teen analitiese filosofie verouderd is omdat hierdie kritiek nog gemik is teen die vroeër weergawe van analitiese filosofie. Portelli (1987:28) stel dit dat:

It does not recognize that analytic philosophers have reflected on the early work, realized certain mistakes and broadened their approach to analysis.

Dit wil voorkom asof daar in die voorafgaande historiese oorsig, verskillende dimensies van die filosofie van die opvoeding onderskei kan word. Ek gaan dus verder ondersoek instel na die filosofiese ondersoek as geskikte navorsingsmetode vir navorsing in die onderwys deurdat ek eers ondersoek instel na hierdie verskillende dimensies.

2.3 VERSKILLENDE DIMENSIES IN DIE FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDING

Crittenden (1983:22) voer aan dat wanneer dit kom by enige veld waar 'n sistematiese ondersoek gedoen word, daar nie 'n unieke, regte manier van doen is nie; daar is beter sowel as swakke maniere van organisering en interpretasie. Dit is belangrik dat daar gewaak word teen enige onnodige dispute in verband met grense en etiket. Daar is wel belangrike vrae wat behoort gevra te word in verband met die aard van so 'n veld. Soltis (1998) gee aan sommige van hierdie vrae aandag wanneer hy die rol wat filosofie van die opvoeding behoort te speel, skets. Soltis beskryf sy begrip van hedendaagse filosofie van die opvoeding aan die hand van drie verskillende dimensies (1998), naamlik die professionele-, publieke- en persoonlike dimensie. Ek gaan die verskillende dimensies, waarvan ek in die historiese oorsig bewus geword het, ondersoek in die lig van die dimensies wat deur Soltis (1998) onderskei word.

Soltis (1998:199) verduidelik dat om professioneel filosofies te wees:

(Is to) ... make the education enterprise as rationally self-reflective as possible by providing philosophically rigorous examinations, critiques, justifications, analyses and syntheses of aspects of the educators' conceptual and normative domain.

Professionele filosowe is vakkundiges wat tegniese filosofiese werk doen wat nougesetheid, presiesheid, en toewyding aan hul eie gebied van vakkundigheid vereis, net soos sosioloë, historici, sielkundiges en akademici in hul skripsies en onderrig doen. Wanneer filosowe as professionele filosowe optree vind daar meer in diepe analise, refleksie, evaluering en soeke na begrip oor opvoedkundige sake plaas. Die logiese deeglikheid van argumente, volledigheid van die betekenis van idees, regverdiging vir waarde eise, konstruering van redelike argumente en die voorsiening van maniere om te dink oor opvoedkundige take en probleme eerder as maniere om dit op te los, word beklemtoon. Wanneer daar op hierdie manier gefilosofeer word, is die filosoof van die opvoedkunde meer daarop ingestel om verheldering, begrip en perspektiewe vir opvoeders om oor na te dink mee te bring as om programme en beleide aan opvoeders te voorsien om op te reageer (Soltis 1998:199).

Ek het in die voorafgaande historiese oorsig van verskeie professionele filosowe melding gemaak, soos byvoorbeeld Dewey, Wittgenstein en Peters. Ek het ook in diepte na die ontstaan en ontwikkeling van die filosofie van die opvoeding ondersoek ingestel om vas te stel waarom daar 'n verwydering tussen filosofie en die opvoeding ontstaan het. Deur die opheldering en analise van die Aristoteliaanse tradisie kon ek tot nuwe insigte kom. Soltis (1998:1998) redeneer dat professionele filosowe van die opvoeding oor spesiale tegniese vaardighede behoort te beskik om met konseptuele en normatiewe kwessie relevant tot opvoeding te handel. Die persoon behoort deeglik onderlê te wees in die metodes van 'n filosofiese ondersoek en behoort vertrou te wees met algemene filosofiese gedagtes. Dit is ook belangrik dat die vrae wat ondersoek word, op een of ander manier betekenisvol is vir die komplekse kulturele en sosiale praktyk van die

opvoeding. Volgens hierdie siening van Soltis (1998) kan ek myself nog nie as 'n professionele filosoof beskou nie. Ek het nog nie al die filosofiese vaardighede en literatuur bemeester wat 'n professionele filosoof behoort te hê nie, maar ek is wel besig met professionele filosofie in die sin dat my betrokkenheid by die filosofie van die opvoeding my in staat gestel het om meer rasioneel en logies te argumenteer, dit is om vas te stel wat die betekenis van demokratiese onderrig is en dit te kan vergelyk met die demokratiese skole van Namibië om sodoende te kan bepaal of demokrasie in primêre skole in Namibië vlak of diep is. Deur my gesprekke met my promotor en die filosofiese gedagtes wat hy met my gedeel het, het hy my wel deeglik voorberei om vaardighede te ontwikkel om 'n filosofiese ondersoek as navorsingsmetode te gebruik.

Ek dink daar behoort daarteen gewaak te word om nie té professioneel te wees sodat dit wat vir nie-filosowe van waarde kan wees verlore gaan nie:

By being too professional it could become more remote and incomprehensible to the non-professionals whose lives it should be informing and enhancing (Degenhardt 2003:37).

Ek is verder van mening dat die professionele dimensie 'n noodsaaklike dimensie vir my ondersoek is omdat ek dikwels in diepte analiseer wat die konsepte soos demokratiese burgerskap, demokratiese onderrig, ensovoorts beteken. Ek streef daarna om hierdie begrippe op te helder, nie net om dit duideliker te maak en daarvoor na te dink nie, maar ook sodat dit aanleiding sal gee om tot aksies oor te gaan. Ek is ook van mening dat my ondersoek baie relevant is vir die opvoeding en onderwys in Namibië.

Die professionele dimensie omsluit twee ander dimensies van filosofie, naamlik die publieke- en persoonlike dimensie. Soltis (1998:197) beskryf die filosofie van die opvoeding volgens die publieke dimensie soos volg:

Public philosophy of education is everybody's business and ought to be.
The point of being philosophical about education in the public dimension

is to articulate public aspirations and educational values, give sense and purpose to the cooperative public enterprise of education, and provide the opportunity for thoughtful participation in the direction of education by all who care seriously about it.

Die doel van filosofie van die opvoeding in die publieke dimensie is om rigting en leiding aan die praktyk van die massa te verskaf. Opvoeders, akademici, intellektuele, politici, joernaliste of filosowe, word almal hierby ingesluit. Die belangrikheid van die publieke sfeer vir Habermas was dat dit "a model of public communication which could potentially realize the rational guidance of society", bied (Calhoun 1995:30).

Siegel (1983:31) is van mening dat professionele filosowe nie enige spesiale verpligting het om te fokus op vrae wat relevant tot die onderwys is of om 'n spesifieke gehoor toe te spreek nie; hulle het in teendeel slegs die verpligting om daarna te streef om filosofie van die opvoeding te doen wat kredietwaardig is. Soltis argumenteer dat filosowe van die opvoeding 'n morele verpligting het om hul spesiale vaardighede en tegnieke in die publieke sfeer te gebruik (Soltis 1998:197). Ek stem nie met Siegel saam nie, want as filosowe van die opvoeding hulself net tot die professionele dimensie beperk:

They will produce a body of work, which is autonomous and distanced from the problematic situation in education, but also largely (not entirely) irrelevant to it (Waks 1988:172).

In die voorafgaande historiese oorsig was filosofie van die opvoeding inderdaad daarvan beskuldig dat filosofie en die opvoeding van mekaar verwyderd geraak het en dat filosofie nie meer relevant tot die opvoeding was nie. Dit is dus baie belangrik om daarteen te waak dat filosofie nie 'n outonome liggaam word en sodoende gedistansieer word van probleme in die opvoeding en onderwys nie.

Ek redeneer dat 'n kwessie of onderwerp wat professioneel ondersoek word deur middel van professionele metodes van ondersoek in die professionele dimensie, ook in die

publieke dimensie bekend gemaak behoort te word om van waarde te kan wees vir 'die massa' en dat filosowe van die opvoeding wel 'n morele verpligting het teenoor die publieke dimensie.

Net soos wat Waghid (2001:84) van mening is dat: "Although such a public dimension of philosophy of education offers space for debates, critiques and thoughtful policy making, it is not substantive enough to examine contemporary philosophical perspectives on conceptions of matters related to higher education transformation", voel ek ook dat om alleenlik 'n publieke dimensie van die filosofie van die opvoeding vir my ondersoek te gebruik, nie voldoende is nie. Ek ondersoek of demokratiese onderwys in primêre skole in Namibië vlak of diep is. Soos wat ek reeds in hoofstuk 1 genoem het, is die doel van my ondersoek om moontlikhede te ondersoek wat kan bydra tot die verdieping van demokratiese onderwys in skole. Tipies aan die kritiese teorie, een van die paradigmas waarin ek my ondersoek uitvoer, wil ek nie net insig en selfbegrip verkry nie, maar wil ek graag 'n verandering in die houding van alle betrokke rolspeler te weeg probeer bring om sodoende 'n bedrae te kan lewer tot die konsolidering van demokratiese burgerskap in die Namibiese samelewing. As ek in die doel van my studie wil slaag is dit dus noodsaaklik dat ek my filosofiese ondersoek nie net tot die publieke dimensie beperk is nie, maar dat dit ook 'n professionele dimensie insluit.

Volgens Soltis (1998:199) bestaan daar drie verskillende begrippe van publieke filosofie. Eerstens kan dit slegs beteken dat 'n voorstel of kritiek 'openbaar gemaak' word met die hoop dat dit een of ander uitwerking op onderwys sal hê. Dit kan op klein skaal gedoen word, soos byvoorbeeld deur 'n publikasie in 'n vaktydskrif, of dit kan op groter skaal gedoen word, soos byvoorbeeld deur die televisie, koerant of ander vorme van massa media om so ver moontlik die publiek te bereik. Daar is ook 'n tweede, 'publieke beleid', begrip van filosofie van die opvoeding waar eksplisiete onderwysbeleide gevorm en aangeneem of gekritiseer en verwerp word. Samewerking van filosowe met ander betrokkenes, soos amptelike kommissies, komitees, agentskappe, ensovoorts verskaf riglyne, voorskrifte en programme om sekere doelwitte te bereik. Laastens is daar die derde begrip, naamlik die 'publieke ideologie' van wat ons almal inherent glo oor

opvoeding en lewenslange onderwys vir ons samelewing. Dit sluit beide bewustelike en onbewustelike opvoedkundige waardes en doelwitte in. Die filosoof kan onder andere, publieke ideologieë ondersoek, kritiseer of publieke verpligtinge probeer regverdig, of dit nou bewustelik of onbewustelik is of soos Dewey probeer om 'n nuwe vorm van publieke ideologie te verwoord. Hierdie uitgebreide siening oor die publieke dimensie maak 'n mens bewus van die verskeie maniere waarop professionele filosowe van die opvoeding die publiek kan dien (Soltis 1998:199).

Ek wil graag verdere aandag gee aan: 'die publieke ideologie van wat ons almal inherent glo oor opvoeding en lewenslange onderwys vir ons samelewing'. Hierdie siening sluit aan by die derde dimensie van die filosofie van die opvoeding, naamlik die persoonlike dimensie. In die voorafgaande historiese oorsig het ek deeglik bewus geword van hierdie dimensie van die filosofie van die opvoeding waar dit duidelik geword het dat verskillende skrywers (filosowe) elk 'n persoonlike filosofie het.

Om 'n persoonlike filosofie van die opvoeding te hê beteken dat 'n mens inherente, persoonlike oortuigings het van wat jy glo goed, reg en waardevol vir opvoeding is. Deur so 'n persoonlike filosofie van die opvoeding te hê, kan die opvoeder 'n bevredigende sin van persoonlike betekenis, doel en toewyding verkry om hom of haar te rig in sy of haar aktiwiteite as 'n opvoeder (Soltis 1998:196). Peters (1966:28) voer aan dat om vir die doel van iets te vra, is om vir 'n meer juiste spesifikasie van wat 'n aksie of aktiwiteit is, te vra. Sodoende word 'n hulpmiddel verskaf om 'n aktiwiteit meer gestruktureerd en samehangend te maak deur die uitsondering van 'n aspek waarvolgens 'n persoon handel. Dit is dus nie iets wat iemand doen om te verduidelik waarmee hy/sy besig is nie, maar eerder die presiese bepaling daarvan.

My siening is wel dat onderwys 'n sosiale praktyk is waar "something worth while is being or has been intentionally transmitted in a morally acceptable manner" (Peters 1966:25) met die doel om 'n goeie persoon te vorm, maar my meer persoonlike oortuiging van wat ek glo goed, reg en waardevol vir die opvoeding behoort te wees, is verbind aan die feit dat ek 'n ervare primêre skool onderwyseres en 'n skoolhoof is, in 'n

land met 'n betreklike jong demokrasie. My persoonlike siening is gegrond op wat Amy Gutmann (1987:49-50) as die doel van primêre opvoeding beskou:

Education, in a great measure, forms the moral character of citizens, and moral character along with laws and institutions forms the basis of democratic government. Democratic government, in turn shapes the education of future citizens.

Ek sien primêre skole as sosiale praktyke waar die morele karakter van kinders gevorm word om hulle voor te berei om hul plek binne 'n demokratiese samelewing vol te staan. Ek brei in my volgende hoofstuk meer hieroor uit.

'n Persoonlike dimensie van filosofie dien geen doel as 'n mens nie bereid is om dit openbaar te maak nie. Ek stem dus saam met Degenhardt (2003:44) se mening dat:

If they are indifferent to such matters in the sense of not being concerned for the wider import and consequences of the ideas they generate, then they can be said to lack an important virtue: the virtue of intellectual responsibility.

Crittenden (1983:23) is van mening dat die onderskeid wat Soltis maak tussen 'n persoonlike filosofie van die opvoeding en om filosofie van die opvoeding in die publieke dimensie bekend te stel, onnodig is. Volgens hom sal 'n persoon nie in die openbaar ondersteuning gee aan oortuigings wat nie ook sy of haar persoonlike oortuigings is nie en sal dit belaglik wees as die persone by publieke betrokkenheid van die filosofie van die opvoeding oortuigings of siening ondersteun waartoe hulle nie persoonlik verbind voel nie. Ek stem met Crittenden saam dat 'n mens nie oortuigings in die openbaar sal voorstaan waarvan jy nie ook persoonlik oortuig is nie, maar ek stem nie saam dat Soltis se onderskeid onnodig is nie. Soltis stel dit duidelik dat daar noodwendig oorvleueling van die drie dimensies, die professionele-, die publieke en persoonlike dimensie, sal wees.

Die driedimensionele (professionele, publieke en persoonlike) benadering tot die filosofie van die opvoeding waar die drie dimensies dikwels oorvleueling toon, is in wese meer daarop ingestel om opheldering, begrip en perspektief aan opvoeders te verskaf om *oor te dink*, eerder as om programme en beleide te voorsien vir opvoeders om *uit te voer* (Soltis 1998:199). Dit is nie 'n ontkenning van filosofie van die opvoeding se betrokkenheid by aksie nie, maar impliseer eerder dat voordat daar tot aksie oorgegaan kan word, 'n mens eers sekerheid behoort te kry oor opvoedkundige denke en praktyke (Waghid 2003:4).

Ek is besig om ondersoek in te stel na die bruikbaarheid van 'n filosofiese ondersoek as navorsingsmetode vir navorsing in onderwys. In die voorafgaande historiese oorsig word konseptuele analise as dié navorsingsmetode vir navorsing in die filosofie van die opvoeding beskou. My persoonlike mening is dat konseptuele analise nie 'n voldoende navorsingsmetode of filosofiese aktiwiteit vir my ondersoek is nie. Konseptuele analise maak byvoorbeeld nie voorsiening vir 'n ondersoek na die doel van onderwys vir Namibiese skole wat ek nodig het vir my ondersoek nie. Dit bied ook nie aan my die geleentheid om uiteenlopende navorsing van filosofie self of 'n ander veld soos byvoorbeeld politieke teorie of sosiologie met filosofie van die opvoeding in verband te bring nie. Ek stem dus saam met Bridges (1998:238) wanneer hy aanvoer:

... there is very much more to philosophy and to its contribution to educational research than the analysis of concepts.

'n Filosofiese ondersoek behels meer as net konseptuele analise. Daar behoort ook ander metodes of strategieë te wees wat in 'n filosofiese ondersoek vir die onderwys en opvoeding gebruik kan word. Ek gaan vervolgens ondersoek instel na alternatiewe metodes of strategieë wat ek in my navorsing kan gebruik.

2.4 METODEDES IN DIE FILOSOFIE VAN DIE OPVOEDING

Burbules en Warnick (2004) maak onderskeid tussen tien verskillende “metodes” waarvolgens filosowe van die opvoeding te werk gaan. Hulle gaan van die standpunt uit dat hoewel die aktuele belange en teoretiese oriëntasies van filosowe totaal verskillend is, hulle uiteindelik tog dinge doen wat in 'n paar families (in die Wittgensteiniaanse sin van “family resemblances” – nie identies nie, maar tog herkenbaar verwant aan mekaar) saamgevoeg kan word wat in werklikheid baie dieselfde is wanneer probleme ernstig geanaliseer en argumente gevorm word. Hierdie strategieë, bewegings en probleem-definisies word vir vereenvoudiging ‘metodes’ genoem, hoewel daar nie enigsins iets meganies is in die toepassing daarvan nie. Kortliks opgesom, sluit hierdie tien metodes in:

- (1) Die analisering van 'n term of 'n konsep, om die veelvuldige gebruike en betekenis daarvan uit te wys, met opheldering as die hoofdoel.
- (2) Ideologiese of dekonstruktiewe kritiek van 'n term of konsep, identifisering van interne teenstrydighede of dubbelsinnigheid in die gebruik van die term en/of 'n onthulling van die voorkeur effek wat die term in gewilde diskoerse het.
- (3) 'n Ondersoek na die versteekte aannames onderliggend aan 'n sekere siening of 'n breër gedagte skool.
- (4) Die kritiese of simpatieke beoordeling van 'n spesifieke argument wat êrens anders aangebied word.
- (5) Die bevraagtekening van 'n sekere opvoedkundige praktyk of beleid.
- (6) 'n Aanbieding van die doel of oogmerke van wat opvoeding behoort te bereik – of in terme van voordele vir die persoon of die samelewing, of beide.
- (7) Bespiegeling oor alternatiewe sisteme of beoefening van opvoeding, of utopies of programmaties, wat van die gebruikelike opvoedkundige begrippe en praktyke verskil en dit uitdaag.

- (8) 'n 'Gedagte eksperiment', 'n metode waar 'n denkbeeldige situasie geanaliseer word en waar een of ander element van die situasie dan geleidelik gewysig word om vas te stel watter kenmerke relevant is om die doelmatige karakter van die situasie te verander.
- (9) Verklarende werk: die noukeurige lees van 'n filosofiese of literêre werk met die oog daarop om duidelikheid of begrip te verkry van komplekse betekenis eerder as om te analiseer of te kritiseer.
- (10) Die samevoeging van verskillende terreine van navorsing met filosofie self of met ander velde (byvoorbeeld politieke teorieë, kognitiewe sielkunde, sosiologie, ensovoorts) om sodoende betekenis en implikasies vir opvoedkundige teorieë en praktyke te vind (Burbules & Warnick 2004:2-4).

Burbules en Warnick (2004:3) maak geensins daarop aanspraak dat hierdie tien metodes noodwendig 'n volledige lys is nie, maar die samevatting is wel bruikbaar vir 'n beskrywing van die uitgebreide vakkundigheid wat hedendaags op die gebied van die filosofie van die opvoeding gedoen word.

As 'n mens kyk na hierdie tien metodes en die ontsaglike vakkundigheid wat hedendaags op die gebied van die opvoeding gedoen word, kan ek nie sien hoe enige iemand aan die waarde van die filosofie van die opvoeding kan twyfel om antwoorde te verskaf vir die "hoekom" vrae wat onderliggend aan enige menslike praktyk, insluitend primêre onderwys, is nie. Ek wil dus met Burbules en Warnick (2004:2) saamstem dat "if leaders and policymakers in the field of education no longer recognize the value of such understandings, then the problem is not with philosophy but with the audience."

Hoewel daar oorvleueling in die metodes is, gaan ek, na my mening, hoofsaaklik van drie van hierdie tien metodes in my filosofiese ondersoek gebruik maak, naamlik die eerste metode (analiserings van 'n term of konsep), die sesde metode ('n aanbieding van oogmerke of doelwitte van wat opvoeding behoort te bereik) en die tiende metode (om verskeie navorsings van filosofie self of van ander terreine van belang, wat betekenis en

implikasies vir die opvoedkundige teorie en praktyk inhou, met mekaar in verband te bring). Hoewel ek reeds in die historiese oorsig aan sekere aspekte van konseptuele analise aandag geskenk het, wil ek dit graag in meer diepte bespreek. Ek gaan dus vervolgens die drie metodes wat ek gekies het in besonderheid verduidelik om sodoende aan te toon waarom ek dink dat hierdie drie metodes geskik is vir my filosofiese ondersoek.

2.4.1 Analisering van 'n konsep

Gedurende 1965 het Brauner en Burns die volgende oor die funksie van analise gepostuleer:

The analytic function involves locating and examining the assumptions, beliefs, commitments, and criteria that guide (or are proposed as guides for) educational policies and practices. Normally this activity includes an inspection of these criteria, policies, and practices for consistency and meaning (Brauner & Burns 1965:23).

'n Meer moderne siening is dié van Burbules en Warnick (2004:4) vir wie die doel van analisering van 'n term of konsep is om die veelvuldige betekenis en gebruike daarvan vas te stel, met die uitsluitlike doel om die konsep op te helder of te verduidelik (Burbules & Warnick 2004:4).

Hierdie metode het verskeie dimensies. Vir baie filosowe lewer die ontleding van veelvuldige betekenis self 'n waardevolle bydrae tot kennis. Klaarblyklike misverstande of verskille word dikwels toegeskryf aan die feit dat mense 'dieselfde' term of konsep op verskillende maniere gebruik. Die konsep 'opvoeding' het byvoorbeeld veelvuldige betekenis wat eers uit geklaar behoort te word voordat daar enige 'onafhanklike' uitsprake daarvoor gelewer kan word. Die spreker of skrywer behoort dus eers, volgens Wilson (1979:16), vooraf duidelik te maak wat hy in gedagte het wanneer hy die konsep 'opvoeding' gebruik. Bedoel hy/sy:

(1) some transcendental enterprise whose criteria of identity are time-free, culture-free and value-free, (2) some particular educational ideal of his own or other people's, or (3) some particular educational system or set of practices – and these categories are not exhaustive.

Deur duidelikheid oor die verskillende betekenis te kry, kan daar beter gefokus word op die werklike dispuut. So kan mense ook byvoorbeeld verskil oor wat 'demokratiese onderwys' behels omdat hulle verskillende betekenis heg aan demokrasie. Hulle kan redeneer oor hierdie onderliggende veronderstellings, maar slegs as hulle erken dat hierdie veronderstellings opgesluit lê in hul verskillende gebruike van dieselfde term (Burbules & Warnick 2004:4). Enige aansprake kan dus slegs eers verstaan word en ernstig bespreek word nadat daar helderheid verkry is oor die woorde en konsepte waaruit dit voortspruit (Wilson 1998:131).

In ander gevalle kan 'n onopgehelderde konsep onderliggende verwarring of dubbelsinnigheid bedek wat opgeklar behoort te word: iemand mag byvoorbeeld verklaar dat skeptisisme 'n 'wetenskap' is, maar nie doodseker gemaak het wat bedoel word met 'wetenskap' nie. Die klaarblyklike geskilpunt is in werklikheid dus nie oor die status van skeptici se oortuigings nie, maar oor dit wat 'wetenskaplike' kennis voortbring (Burbules & Warnick 2004:4).

By sommige analises is daar elemente van kritiek betrokke wanneer die gebruik van sekere konsepte ten gunste van ander konsepte verwerp word. Sommige gebruike van 'n konsep kan byvoorbeeld beoordeel word as dubbelsinnig, ondeurdag, kunsmatig of bevooroordeel wanneer hulle gebruik word om aspekte oor 'n onderwerp uit te lig of te verberg. In ander gevalle is die analise oënskynlik objektief en onpartydig, uitsluitlik met die doel om die strekking van 'n konseptuele terrein te beskryf, terwyl dit die besluit aan die leser of luisteraar oorlaat om self alternatiewe binne die terrein te evalueer. Sulke oënskynlike 'onpartydige' analiste gee soms juis hierdeur hul eie vooroordele en voorkeure te kenne (Burbules & Warnick 2004:5).

Om te analiseer behels sekere prototipe stappe waarvan die onderskeiding binne konsepte moontlik die belangrikste is. Dit is om aan te toon dat 'n konsep wat as 'n onskeibare eenheid beskou is, in werklikheid totaal verskillende subkonsepte of variasies insluit. Die vraag, "Wat is 'n X?", of "Wat tel as 'n X?" sal tipiese refleksie stimuleer oor die oënskylike nodige eienskappe wat 'n X vorm (Burbules & Warnick 2004:5). Pring (2000:10) voer aan:

Concepts (through which experience is organized), and the words which embody and express those concepts, can be grasped only within a system of concepts (or within a language). Their meaning lies partly in the logical interconnections with other concepts.

As 'n mens byvoorbeeld wil weet wat 'onderwys' beteken is dit nodig om te soek na betekenis wat die konsep van onderwys vorm, betekenis wat die konsep van onderwys van ander konsepte onderskei. Ons moet dus duidelikheid verkry oor die samestellende betekenis (constitutive meaning) van 'n konsep. Fay (1975:76) verduidelik 'samestellende betekenis' soos volg:

By a 'constitutive meaning' I mean all those shared assumptions, definitions, and conceptions which structure the world in certain definite ways (hence 'meanings'), and which constitute the logical possibility of the existence of a certain social practice, i.e. without them the practice as defined couldn't exist (hence 'constitutive').

Onderwys kan byvoorbeeld, volgens die Deweyaanse vorm, geïnterpreteer word as 'n sosiale praktyk waar mense (leerders en opvoeders) betrokke is by 'n gesamentlike proses van betekenisvorming (Dewey 1925:25). Begrippe, soos byvoorbeeld menslike aksies en sosiale praktyk, sal dus in hierdie geval bydra tot die betekenis van die konsep van onderwys.

Om 'n konsep werklik te verstaan is dit nodig dat 'n mens soek na die logiese noodsaaklike voorwaardes wat die algemene beginsels van die konsep rig. Hirst en Peters (1998:30) voer aan dat:

In attempting to make explicit the rules behind our usage of words, and thus get clearer about our concepts, it is important to distinguish logically necessary conditions from other sorts of conditions that they may present.

'n Logiese noodsaaklike voorwaarde vir die gebruik van die woord 'straf' kan byvoorbeeld wees dat iets onaangenaam aan die skuldige opgelê word. Tog, praat ons van bokkers wat baie straf verduur het sonder dat hulle aan iets skuldig is. Wittgenstein maak 'n algemene stelling deur die voorbeeld van 'n spel'. Hy beweer dat daar nie net een kenmerk is in terme waarvan golf, roulette, ensovoorts 'n spel' genoem kan word nie. Daar kan byvoorbeeld geargumenteer word dat om te trou of om tuin te maak ook 'n spel is. Wat dus van belang is dat om iets as 'n spel te tipeer nie net afhanklik is van waarneembare eienskappe nie, maar ook afhanklik is van hoe mense 'n aktiwiteit begryp:

A necessary condition of calling something a game is, surely, that it must be an activity, which is indulged in non-seriously. Now 'non-seriously' does not mean that the player lacks involvement in it or that he does not give his attention to it. Rather, it means that he can conceive it as not being part of the 'business of living' (Hirst & Peters 1998:31).

Dit is nie moontlik om altyd al die logiese noodsaaklike voorwaardes vir die gebruik van 'n konsep vas te stel nie, maar dit bly altyd 'n ideaal waarna filosowe van die onderwys streef. Hamm (1989:7) stel dit dat:

The provision of necessary and sufficient conditions for the use of words is then only an ideal. It is the ideal philosophers strive for as they

attempt to find the principles or rules that govern the use of words in a living public language. This is what philosophers are after when they ask 'What do you mean?'

'n Verdere dimensie van konseptuele analise behels 'n oorsig van verwante konsepte wat sekere eienskappe met die hoofbegrip deel. Om 'n konsep te verstaan in verhouding tot sy algemene beginsels behels dus, volgens Hirst en Peters (1998:30), om te berus in "making explicit defining characteristics in the weak sense." Konsepte kan slegs verstaan word in verhouding tot ander konsepte en die manier waarop hierdie verskillende konsepte gebruik word. Taylor (1985:22) stel dit dat:

Things only have meanings in a field, that is, in relation to the meanings of other things.

Fay (1975:77) sluit hierby aan:

Furthermore, constitutive meanings are obviously not unrelated to one another, and an additional step in explaining a social practice is to relate the constitutive meanings, which support it to the other constitutive meanings, which underlie the social world of which it is a part

'n Mens kan byvoorbeeld sê dat 'n persoon die konsep van opvoeding verstaan as hy/sy die woord opvoeding in verband kan bring met konsepte soos leer, onderrig en die samelewing. 'Opvoeding' behoort dus verstaan te word in verhouding tot 'n verskeidenheid konsepte onderliggend aan opvoeding (Waghid 2003:15). Pring (2000:11) voer soos volg aan:

It is important therefore, in researching anything, to attend to the 'logic of the discourse' of that which is research into – in this case, 'education'. By that I mean the rules implicit in the use of particular words and those to which they are logically related. The ways of describing and evaluating

activities as 'educational' incorporate a particular mode of conceptualizing and valuing experience should be described as education and what sorts of people should be regarded as educated.

Wanneer 'n mens probeer om 'n konsep te analiseer, is dit dus belangrik om te besef dat dit nie voldoende is om slegs die gebruik van woorde opsigselfstaande te ondersoek nie. Die konsep moet sorgvuldig in verhouding tot ander woorde (konsepte) en hul gebruik in verskillende soorte sinne (kontekste) ondersoek word. 'n Begrip van hul gebruik in 'n sin bestaan nie net uit die bestudering van die taal nie; dit is ook nodig om die verskillende gebruike (algemene beginsels) wat agter die gebruik van sinne skuil, te verstaan. Dit vereis 'n refleksie oor die verskillende gebruike, beide taalkundig en nie-taalkundig, wat mense in die samelewing deel (Hirst & Peters 1998:33).

2.4.2 'n Aanbieding van watter doelwitte met opvoeding behoort bereik te word

'n Aanbieding oor watter doelwitte opvoeding behoort te bereik in terme van voordele vir die mens of die samelewing of beide kan 'n breër regverdiging in terme van sosiale-, politieke- of intellektuele ideale insluit of dit kan meer 'plaaslik', selfs persoonlik van aard wees. Dit is meer 'n probleem-definisie as 'n metode op sigself. Opvoeding word deur baie mense as 'n intrinsieke teologiese strewe beskou: as die ontwikkelingsstudie van die ideaal van die opgevoede persoon (vir individue); of as 'n instelling wat onontbeerlik is vir die ontwikkeling van 'n welvarende, volhoubare, en regverdige samelewing en kultuur. Derhalwe handel debatte oor wat die juiste doel van opvoeding, individueel en gemeenskaplik, behoort te wees oor die mees wesentlike en betekenisvolle vrae denkbaar (Burbules & Warnick 2004:12).

Die term 'doelwit' word dikwels in die konteks van onderwys gebruik omdat dit 'n ruimte is waar mense dikwels ernstig betrokke is by aktiwiteite sonder dat hulle duidelikheid het oor wat hulle graag wil bereik of die werklike prestasies wat bereik word. Om dus vrae te vra oor die doel van opvoeding of onderwys is 'n manier om mense so ver te kry

om hul aandag te fokus en om duidelikheid te verkry oor dit wat waardevol is om te bereik. Dit beteken nie om te vra vir die lewering van uiterlike oogmerke tot onderwys wat die aktiwiteite van opvoeders verduidelik nie. Doelwitte kan hoë vlak of lae vlak van aard wees. 'n Onderwyser(es) kan byvoorbeeld in sy/haar lesbeplanning aanteken dat sy/haar doel is dat die leerders aan die einde van oefening 6 almal tot 'n mate 'n bietjie Latyn sal kan praat of om iets van die ou Rome te begryp. Of hy/sy kan sê dat sy/haar doel is om die leerders se karakter te vorm om hul voor te berei om onvoorsiene probleme te hanteer. Wat ook al sy/haar doel is, die formulering van hierdie doel dien as 'n hulpmiddel om aktiwiteite beter te struktureer en te verduidelik deur die uitsondering van daardie aspek waarvolgens daar gehandel gaan word. Dit is nie iets wat gedoen word om te verduidelik wat gedoen word nie, maar dit is eerder 'n meer presiese spesifikasie daarvan (Peters 1966:28).

Soos wat dit duidelik blyk uit die voorafgaande historiese oorsig, het filosofe, self dié wat nie as tipiese 'filosofe van die opvoeding' beskou is nie, regdeur die geskiedenis sterk standpunte gehad oor wesentlike en betekenisvolle vrae. Dit blyk duidelik dat filosofie van die opvoeding in werklikheid nie 'n ondergeskikte of afgeleide vertakking van "toegepaste" filosofie is nie, maar dat dit sterk verbind is met formulering van beginsels in baie ander areas van filosofie, soos kennisteorie; etiek, geesteswetenskappe, sosiale en politieke filosofie, ensovoorts. Kan die teorie van etiek, byvoorbeeld, *geen* mening hê oor hoe 'n etiese persoon of persoonlikheid gevorm word nie? Vir baie filosofe regdeur die geskiedenis was hierdie kwessies sekerlik nie beskou as deel van 'n aparte, wat nog te sê 'n ondergeskikte, veld van ondersoek is nie. Dit mag dus tyd wees om opnuut aan hierdie perspektief aandag te skenk (Burbules & Warnick 2004:12).

Aangeslote hierby, kan vrae oor die doel en middele totaal van mekaar geskei word, soos wat dit tipies gedoen word? Is dit moontlik om te sê dat 'n mens X wil bereik, met geen vooruitskouing van hoe dit gedoen kan word nie? Kan ons selfs postuleer of dit *moontlik* is om X te bereik sonder enige definitiewe idee van hoe om dit te doen? Omgekeerd, wanneer *word* die middele (en hul beplande en onbeplande gevolge) die

doel: as ons aan 'n kind lekkers gee as beloning in 'n gedragsvoorbereidingsprogram om haar uitspraak te verbeter en die langtermyn gevolg is verslawing aan lekkers en later 'n gewigsprobleem? Waarom word slegs beplan om voorgenome oogmerke te evalueer, terwyl ons in baie gevalle ontdek dat die mees deurlopende en voortgesette gevolge van ons opvoedkundige praktyke somtyds nie dit is wat ons bedoel het nie (Burbules & Warnick 2004:12).

Die filosofiese bespreking van doelwitte het, benewens 'n teoretiese, ook 'n retoriese en inspirerende gevolg. Een van die dinge waar opvoeders by filosofe om hulp aanklop met die ontwikkeling van "n filosofie van die opvoeding" is: 'n reeks oortuigings en verbintenisse oor hoekom hulle betrokke is by hierdie onderneming en hoe om die beste te werk te gaan in hierdie onderneming. By tye – opmerklik gedurende die Progressiewe era – was daar konsensus tussen die meeste filosofe van die Verenigde State oor wat hierdie persoonlike "filosofie van die onderwys" behoort te omvat. Gedurende die laaste tyd het hierdie konsensus egter verander (Burbules & Warnick 2004: 12).

As 'n area van probleem-definisie, het verskillende onafhanklike filosofiese denkrigtings onderskeie perspektiewe oor hierdie kwessies gehad. Daar is baie verskillende soorte opvoedkundige doelwitte wat van waarde is (vir die individu en die samelewing), en baie verskillende maniere om te identifiseer en te regverdig wat hierdie doelwitte behoort te wees. So byvoorbeeld sal Deweyane, sosiale radikale, en ander almal die bevordering van "demokrasie" as die belangrikste opvoedkundige doelstelling identifiseer; maar hulle sal 'n aantal ander verwante doelwitte aan hierdie groter doelwit verbind soos die bevordering van sekere burgerlike deugde, die bevordering van kritiese en onafhanklike denke en simpatie met die minderbevoorregte. Hulle doelwitte sal verskil omdat hulle die aard van demokrasie en die gepaardgaande voorwaardes daarvan verskillend begryp (Burbules & Warnick 2004:13).

My persoonlike mening is dat "demokrasie" dié belangrikste opvoedkundige doelstelling vir primêre skole in Namibië behoort te wees. Die skool speel 'n primêre rol in die bevordering van demokratiese burgerskap om te verseker dat demokrasie in die

Namibiese samelewing groei en gedy. Ek glo dus dat sekere demokratiese waardes soos byvoorbeeld waarheidliewendheid, verdraagsaamheid, wedersydse respek, vrysinnigheid, geregtigheid en onpartydigheid aan leerders onderrig behoort te word. Om hierdie waardes aan leerders te onderrig vereis onder andere dat kritiese en onafhanklike denke, samewerking en spanwerk, aktiewe deelname, selfwerkzaamheid, onderlinge gesprek en kritiese dialoog, selfwerkzaamheid en selfontdekking in die skole bevorder behoort te word (Steyn, de Klerk & du Plessis 1999; van Niekerk 1999:116; Waghid 2003).

2.4.3 Die samevoeging van verskillende terreine van navorsing met filosofies self of met ander velde

Hierdie metode behels 'n ondersoek na ander terreine van navorsings, van filosofie self of van ander terreine, soos byvoorbeeld politieke teorie, kognitiewe sielkunde, sosiologie, ensovoorts, om betekenis en implikasie vir opvoedkundige teorieë te vind. Hierdie metode mag moontlik poog om teenstrydighede in mededingende navorsingsprogramme met mekaar te versoen of probeer om meer insig te verkry deur een aspek van navorsing in die lig van 'n ander uit te wys. Deur verskillende tipes navorsing byeen te bring mag ook dien om die geldigheid (of ongeldigheid) te verklaar deur uit te wys hoe dit met 'n ander navorsing verbind is of verskil (Burbules & Warnick 2004:18).

Hoewel daar baie verskillende menings oor die doel van opvoedkundige ondersoeke is en navorsers baie van mekaar verskil, hoef dit nie noodwendig negatiewe gevolge in te hou nie. Griffiths (1997:193) voer aan dat verskillende menings oor die doel van opvoedkundige ondersoeke in werklikheid baie vrugtevol kan wees:

Just as educational research can borrow from other areas, such as philosophy, sociology, or applied social science, it can also benefit from researchers in Departments of Education working under a different paradigm. Such cross-fertilization and enrichment is dependent on the

willingness of everyone involved to maintain contact: to keep talking about both the reasons for their differences and also the result of their research.

Baie benaderings tot filosofie wil 'n ondeurdringbare skeiding tussen hierdie dissipline en enige van die empiriese dissiplines maak, maar dit is amper onmoontlik vir filosofie *van die opvoeding* om nie hierdie grense te oorskry nie (Burbules & Warnick 2004:18). Die filosofie van die opvoeding se afhanklikheid van filosofie word duidelik deur Langford en O'Connor (1973:vii) uitgespel:

To call philosophy of education a specific branch of philosophy is not, however, to suggest that it is a distinct branch in the sense that it could exist apart from established branches of philosophy such as epistemology, ethics, and philosophy of mind. It would be more appropriate to conceive of it as drawing on established branches of philosophy and bringing them together in ways, which are relevant to educational issues.

MacIntyre (1982:127) voer aan dat die historikus, die fisikus, en waarskynlik die meeste van almal, die sosiaal wetenskaplike dikwels agterdogtig en selfs gegrief voel wanneer daar enigsins gesuggereer word dat hul dissipline nie 'n totale onafhanklike dissipline is

nie. Ek stem saam met MacIntyre (1982:127) wanneer hy aanvoer dat:

The age in which any one particular discipline, whether theology or philosophy, could with any show of plausibility lay claim to some kind of hegemony over all the others is thought to have long since vanished.

Filosofiese besprekings oor onderrig en leer, doelwitte en doelstellings en metodes, wat belangrik is om te leer, ensovoorts, is voortdurend vervleg met eise of voor die handliggende aannames wat empiries van aard is. Wat dus hieruit voortspruit is dat

filosofie van die opvoeding self 'n interfakultêre handeling en weereens nie net eenvoudig die "toepassing" van filosofiese idees tot opvoedkundige probleme is nie. Die ontwikkeling van die filosofie van die opvoeding, soos byvoorbeeld waarom sekere sienings oor die opvoeding so nou verband hou met sekere sosiale toestande (soos die ekonomiese toestande of moontlik gedurende oorloë) of met sekere regeringsvorme, kan sekerlik nie totaal geskei word van die ontwikkeling van vervloë idees oor opvoedkundige doelwitte of waardes nie (Burbules & Warnick 2004:18). My ondersoek na demokratiese onderwys in primêre skole in Namibië sal noodwendig ook 'n beweging op ander terreine, soos byvoorbeeld die politieke en sosiale terrein, insluit en nie slegs tot die terrein van die filosofie van die opvoeding beperk wees nie.

Konsepte, soos die konsep 'demokratiese onderwys', vind binne 'n sekere sosiale en historiese konteks plaasvind. Konsepte het 'n geskiedenis. 'n Mens hoef natuurlik nie die geskiedenis van demokratiese onderwys te ken om onderrig aan leerders te gee nie, maar om werklik te verstaan wat demokratiese onderwys behels, is dit nodig dat 'n mens iets van die historiese konteks daarvan verstaan. Dus om te verstaan waarom 'n konsep gebruik word soos wat dit gebruik word, is dit nodig om die historiese konteks wat die algemene beginsel van 'n konsep en sy verwante praktyke vorm, te ken (Waghid 2003:14). Daar moet egter nie uit die oog verloor word nie dat konsepte aanhoudend gebruik word en dat hulle in hul aanhoudende gebruik, verander:

Concepts are not kept in museums to remind us of the particular form of life in which they have their origins or roots. ... Concepts are socially embedded and a form of social life is partially constituted by concepts (Carr 1998:172).

So, byvoorbeeld, sal die verskille tussen die ou Griekse konsep van 'demokrasie', 'burger' en 'geregtigheid' en die hedendaagse Afrikaanse gebruik van hierdie terme nie net taalverskille aandui nie, maar ook verskille tussen twee vorme van sosiale lewens (Carr 1998:172).

Ter aansluiting hierby wil ek ook graag Higgs (1995:44) se mening oor die gebruik van konsepte aanhaal:

Concepts are, therefore, not timeless categories with fixed meaning and as a result, the philosophical categories used by philosophy of education are never regarded as absolute descriptions of human reality. These categories are always only approximations of truth because the logical constructs used by philosophers of education can never completely capture the reality they seek to describe.

Volgens Higgs (1995:44), en ek stem daarmee saam, beteken dit in hierdie sin dat filosowe van die onderwys altyd nederigheid behoort te beoefen deur die erkenning van die relatiewe aard van hul logiese verklarings. Sulke nederigheid in die beoefening van filosofie van die opvoeding sluit ook 'n bewustheid van alternatiewe en verskillende metodologiese benaderings in.

2.5 OPSOMMING

Ek het in hierdie hoofstuk eerstens ondersoek ingestel na die besorgdheid wat daar heers oor die gebrek aan impak wat filosofie van die opvoeding op opvoeding en onderwys het. Deur van Carr (2004) se verduideliking van die Aristoteliaanse tradisie gebruik te maak het ek tot dieselfde gevolgtrekking as Carr gekom, naamlik dat ons nie die historiese ontstaan en ontwikkeling van die opvoeding behoort te beperk tot die ontwikkelinge wat gedurende die twintigste eeu plaas gevind het nie, maar dat ons dit in die lig van die Aristoteliaanse tradisie waar onderskeid gemaak word tussen 'teoretiese' en 'praktiese' filosofie moet sien. Die Aristoteliaanse tradisie bied ook 'n aanvaarbare verduideliking van hoe filosofie aan opvoeding en opvoeding aan filosofie verwant is.

Ek het die ontstaan en ontwikkeling van die filosofie gedurende die twintigste eeu en ook die verdere ontwikkelings na 1980 na gespeur. Sodoende kon ek insig verkry oor

hoe filosofie van opvoeding en opvoeding van mekaar verwyder geraak het. Dit het ook aan my 'n goeie agtergrond en insig verskaf vir my verdere ondersoek na die bruikbaarheid van 'n filosofiese ondersoek as 'n navorsingsmetode vir my ondersoek in die onderwys. Deur meer te wete te kom oor die historiese ontstaan en ontwikkeling van die filosofie van die opvoeding en my bemoenings met filosofe soos Wittgenstein het aan my nuwe perspektiewe verskaf en kan ek nie anders as om met Smeyers (1998:305) saam te stem nie dat:

Philosophy may thus not change the world, but it changes people. If a teacher or researcher comes to read and understand something of Wittgenstein, that person gains something of value in her own life.

Ek het van verskillende dimensies in die historiese oorsig bewus geword en het dit aan die hand van die dimensies wat Soltis (1998) in die filosofie van die opvoeding onderskei bespreek, naamlik die professionele-, publieke en persoonlike dimensies. Dit is duidelik dat hierdie drie dimensies met mekaar vervleg is. Ek is van mening dat 'n persoonlike dimensie van die filosofie van die onderwys belangrik is, maar dat dit geen doel dien as jy dit nie met die publiek ('die massa') deel nie. Filosofie van die opvoeding kan nie sonder 'n professionele dimensie bestaan nie, maar daar moet daarteen gewaak word om nie té professioneel te wees sodat nie-filosofe nie kan verstaan waaroor dit gaan nie.

Ek het geargumenteer dat konseptuele analise soos beklemtoon in die voorafgaande historiese oorsig, nie die enigste metode of strategie is vir 'n filosofiese ondersoek nie. Ek het dus ondersoek ingestel na tien metodes wat by 'n ondersoek in die filosofie van die opvoeding gebruik word soos deur Burbules en Warnick (2004) voorgestel. Ek maak in my ondersoek hoofsaaklik van die volgende drie metodes gebruik, naamlik:

- (1) Die analisering van konsepte;
- (2) 'n Aanbieding van watter doelwitte met opvoeding behoort bereik te word;
- (3) en om 'n ander terrein van belang vir die opvoeding te ondersoek.

Die veelvuldige en professionele metodes waarvan daar in 'n filosofiese ondersoek gebruik gemaak word, het die vaste oortuiging by my laat posvat dat 'n filosofiese ondersoek nie net 'n uiters bruikbare, maar ook 'n baie relevante navorsingsmetode vir my navorsing in die onderwys is. Ek wil graag hierdie hoofstuk afsluit met Fielding (2000:380) se mening oor die uitdaging van 'n lewende filosofie, wat ook 'n weerspieëling van my gevoel is, naamlik:

... all testify to an understanding and a practice of philosophy that is essentially transformational, philosophy that arises from and is passionately engaged with the struggle not merely to understand, but also change the world in ways which help us to live finer, wiser and more creative lives in conditions of social justice.

In die volgende hoofstuk, hoofstuk 3, gaan ek konsepte soos 'demokratiese burgerskap' en 'demokratiese onderwys' bespreek en ondersoek instel na die verband tussen 'demokratiese burgerskap' en 'demokratiese onderwys'. Ek gaan aantoon waarom ek primêre skole in Namibië as sosiale praktyke sien waar die morele karakter van leerders gevorm word om hul voor te berei vir 'n demokratiese samelewing. Ek wil ook vasstel wanneer demokratiese onderwys as 'n werklike 'diep' demokrasie getipeer kan word.

HOOFSTUK 3

DIE VERBAND TUSSEN DEMOKRATIESE BURGERSKAP EN DEMOKRATIESE ONDERWYS

3.1 INLEIDING

In sommige state of lande is die voorwaarde vir burgerskap gebaseer op die geboorteplek van 'n persoon, terwyl dit in ander lande afhang van die burgerskap van 'n persoon se ouers. Sommige lande gebruik beide hierdie voorwaardes as 'n basis vir die erkenning van burgerskap. Verder het die meeste demokratiese lande regsprosedures in plek gestel waardeur mense sonder geboortereg tot burgerskap genaturaliseerde burgers kan word. Wetgewing kan onderskeid maak tussen die regte van burgers en/of inwoners van 'n politieke gemeenskap wat nie burgers is nie. Een van die basiese regte van 'n burger is gelykheid voor die gereg. Ander regte is byvoorbeeld politieke regte, soos die reg om te stem en deelname aan publieke belangegroepes. Die mense van 'n demokratiese land of nasie kan verskillende identiteite hê wat oorvleuel en wat gebaseer is op faktore van die samelewing soos godsdiens, ras, etnisiteit, sosiale klas en geslag. Nietemin, die enkele identiteit wat alle burgers van 'n regering op gelyke voet besit, ongeag verskille, is burgerskapsidentiteit. Die algemene burgerskapsidentiteit wat aan alle burgers behoort is gebaseer op die vrye verbinding tot sekere burgerskapsbeginsels en waardes van demokrasie. In lande waar daar verskeie diverse gelowe, rasse en etniese groepe is, is dit die algemene en oorheersende burgerskapsidentiteit wat burgers saambind binne 'n enkele demokratiese bedeling (Patrick 1999:1). Miller (2000:41) stel dit so:

... individuals and groups having [these] fragmented identities need to live together politically, and this means finding some common basis or reference point from which their claims on the state can be judged. Citizenship is supposed to provide this reference point. Our personal lives and commitments may be very different, but we are all equally citizens,

and it is as citizens that we advance claims in the public realm and assess the claims made by others.

Moodley en Adam (2004:162) sluit hierby aan wanneer hulle postuleer:

Citizenship equalizes inhabitants of a state by bestowing upon them identical rights and obligations, regardless of their other differences. At the same time, citizenship excludes "foreigners" from access to such entitlements, including permanent residence.

Burgerskap word hedendaags as baie meer as net lidmaatskap van 'n nasie of staat beskou. Dewey (1916:101) het reeds demokrasie as 'n sosiale sisteem gedefinieer. Hy skryf:

A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience.

Burgerskap neem dus 'n aktiewe vorm aan terwyl regte en verantwoordelikhede beklemtoon word. Die demokratiese burger het die reg tot politieke deelname, word beskerm deur die reg, het toegang tot onderwys, moet menswaardig behandel word, ensovoorts (Le Grange 2004:61). Moderne demokrasie is nie slegs afhanklik van die regverdigheid van sy basiese instellings vir stabiliteit en 'n gesonde demokrasie nie, maar ook van die kwaliteite en houdings van sy burgers jeens demokrasie (Kymlicka 2002:285). Ek is dus van mening dat die terme 'demokraties' en 'burgerskap' nie losstaande van mekaar kan funksioneer binne 'n demokratiese samelewing nie, dat die twee begrippe onlosmaaklik met mekaar vervleg is en dus as 'n enkele term, naamlik 'demokratiese burgerskap', gebruik behoort te word. Ek stem dus met Delanty (2000: 10) saam wanneer hy aanvoer dat:

... no theory of a substantive citizenship is complete without a notion of democracy.

Dit is reeds duidelik in die vorige twee hoofstukke uitgespel dat 'n demokratiese samelewing, dus ook die Namibiese samelewing, vereis dat burgers 'n toereikende opvoeding ontvang. Sonder 'n toereikende opvoeding kan burgers nie hul demokratiese regte en verantwoordelikhede behoorlik beoefen nie wat fataal kan wees vir 'n demokrasie. Soos wat die demokratiese samelewing deur die demokratiese proses evolueer, mag gedeeltes van die opvoeding soos wat dit gedurende 'n sekere tydperk gedefinieer word, verander. Daar is egter sekere elemente wat spesifiek te doen het met 'n persoon se gewilligheid en vermoë tot deelname in die demokratiese proses wat konstant bly. Hierdie elemente kan politieke opvoeding genoem word, maar die woord 'politieke' is egter geneig om te bekrompe voor te kom. Die term 'politieke opvoeding' is dus moontlik nie die mees geskikte term om te gebruik nie. Politieke sosialisasie kom nog meer bekrompe voor. Burgerskapsopvoeding, aan die ander kant, mag dalk weer 'n te breë term wees omdat totalitêre sisteme ook een of ander soort burgerskapsopvoeding het. Dit wil dus voorkom asof 'demokratiese burgerskapsopvoeding' die mees toepaslike term is om opvoeding vir effektiewe deelname in 'n demokratiese samelewing te identifiseer. Demokratiese burgerskapsopvoeding, gekombineer met 'n samelewing se oogmerke vir opvoeding in die algemeen gedurende 'n sekere tydperk, vorm dus wat ons oor die algemeen sal beskou as die demokratiese opvoeding van die betrokke samelewing (Kaltsounis 1990:193). Ek stem saam met hierdie siening van Kaltsounis en sal dus vervolgens die term 'demokratiese burgerskapsopvoeding' gebruik.

Noudat daar duidelikheid is oor die verwantskap tussen demokrasie en burgerskap en die gebruik van die konsep demokratiese burgerskap en demokratiese burgerskapsopvoeding, gaan ek in meer diepte ondersoek instel na wat demokratiese burgerskap en demokratiese burgerskapsopvoeding behels. Dit is ook nodig om vas te stel watter benadering tot onderwys die mees geskikte benadering is om demokratiese burgerskapsopvoeding aan leerders van primêre skole te onderrig. Terselfdertyd wil ek

vasstel wanneer demokrasie onderwys as 'diep demokratiese onderwys' getipeer kan word.

3.2 DEMOKRATIESE BURGERSKAP EN DEMOKRATIESE ONDERWYS

Delanty (2000:9) redeneer dat burgerskap in die mees algemene sin groeplidmaatskap beteken en meer spesifiek kan ons sê dat dit lidmaatskap tot 'n sekere groep, naamlik 'n politieke gemeenskap, tot gevolg het. Burgerskap tot 'n politieke gemeenskap behels 'n aantal verwantskappe tussen die volgende vier komponente naamlik, regte, verantwoordelikhede, deelname en identiteit. Die liberale tradisie, beide die regse en linkse vorme beklemtoon burgerskap in terme van regte; die konserwatiewe tradisie beklemtoon die verantwoordelikhede van burgers; die republikanisme en kommunitarisme het deelname sentraal gestel; terwyl identiteit die basiese idee gevorm het in die nasionalistiese begrip van burgerskap, sowel as in sekere kommunitariese teorieë. Wat dit nog meer gekompliseerd maak is dat regte onderskei kan word as burgerlike-, politieke- en sosiale regte. In die geheel is dit egter moontlik om die moderne teorie oor burgerskap aan die hand van die vier komponente, naamlik regte, verantwoordelikhede, deelname en identiteit te bespreek (Delanty 2000:10).

Ek gaan vervolgens eerstens ondersoek instel na die klassieke beskouing van burgerskap, naamlik liberalisme, wat regte en verantwoordelikhede beklemtoon en wat die formalistiese beskouing van burgerskap as 'n staatsgesentreerde projek benadruk. Daarna gaan ek kyk na kommunitariese teorieë wat deelname in 'n burgerlike gemeenskap aksentueer en laastens na raadplegende demokrasie wat die belangrike rol van beredeneerde bespreking en oorlegpleging in die politieke lewe beklemtoon. Delanty (2000:10) argumenteer dat die twee dominante tradisies, naamlik die liberale- en kommunitariese tradisies, die verband tussen burgerskap en demokrasie oor die algemeen verontagsaam het, terwyl voorstanders van grondige demokrasieë glo dat geen teorie oor substantiewe burgerskap volledig kan wees sonder 'n nosie van demokrasie nie. Dit is dan ook een van die sentrale debatte in die teorie oor burgerskap: die vraag oor die verwantskap tussen demokrasie en burgerskap. 'n

Verdere aspek wat van belang is, is die konflik wat daar tussen gelykheid en verskil is. In die klassieke tradisie van moderne liberale denke, was burgerskap hoofsaaklik gebaseer op die beginsel van gelykheid terwyl die belangrikste temas in debatte oor burgerskap hedendaags erkenning gee aan verskille – of dit nou groepsverskille of belangriker kwessies oor kulturele verskille is.

3.2.1 Liberalisme

In die mees algemene sin, was die moderne konsepie van burgerskap gebaseer op die idee dat lidmaatskap tot 'n samelewing moet berus op die beginsel van formele gelykheid in terme van sekere regte (Delanty 2000:14). Marshall (in Marshall & Bottomore 1992:18) se bekende konsep oor liberale burgerskap lui soos volg:

Citizenship is a status bestowed on those who are full members of a community. All who possess the status are equal with respect to the rights and duties with which the status is endowed.

Die ontwikkeling waarvolgens burgerskap ontvou het, was volgens Marshall, die beweging vanaf die verkryging van burgerlike regte tot politieke regte tot sosiale regte. Burgerlike regte het gedurende die sewentiende eeu te voorskyn gekom met die stryd om vryheid van die individu met betrekking tot gewetensvryheid, godsdienstvryheid, vryheid van uitdrukking, die reg om kontrakte te sluit en die reg tot eienaarskap van private eiendom. Een van die mees basiese beginsels van burgerskap, van die begin af, was die erkenning van die gelykheid van alle burgers in die oë van die gereg. Gedurende die negentiende eeu was die stryd om politieke regte bygevoeg by die vorige beklemtoning van burgerlike regte. Dit het meer gehandel oor die behoud van wetlike regte as om politieke verordening in die parlementêre instelling te beveilig. Dit was minder gebaseer op die verkryging van meer regte as op die uitbreiding van bestaande regte tot meer stemreg, die uitbreiding van stemreg vir volwasse mans tot stemreg vier alle volwassenes. Hoewel burgerlike regte, ten minste in Engeland volgens Marshall, universeel geraak het, was die stryd om politieke regte eers gedurende die eerste kwart

van die twintigste eeu oorwin. Sosiale regte, aanvanklik beperk tot plaaslike gemeenskappe, maar later onder die invloed van die "Poor Law" en die vroeë fabriekswette, het teen die vroeë twintigste eeu een van die sentrale dimensies van staatsvoorsiening geword (Delanty 2000:15).

Die volle ontwikkeling van Marshall se teorie omvat 'n idee van sosiale regverdiging: burgers is geregtig op voordele soos gratis gesondheidsorg en gratis toegang tot skole vir hul kinders wat hulle moontlik nie uit hul inkomste kan bekostig nie. Hy beklemtoon egter dat daar 'n definitiewe beperking is in die neiging tot gelykmaking van burgerskap. Dit was nie gesien as die betrokkenheid van enige besondere patroon van aktiwiteit nie. Hoewel burgers gelyke regte geniet, word daar geensins genoem oor hoe ernstig hulle veronderstel is om dit uit te oefen nie. Hy was baie geïnteresseerd in die verwantskap tussen burgerskap en klasse ongelykhede en het aangevoer dat burgerskap vir lidmaatskap tot 'n gemeenskap verlang wat gebaseer is op lojaliteit tot 'n beskawing wat as gemeenskaplike besit beskou word. Die gemeenskaplike beskawing sal die standaard stel vir, veral, sosiale regte van die burgers. As sodanig definieer dit 'n minimum vlak van onderwys, behuising, inkomste, ensovoorts wat burgers het op grond van hul gesamentlike erflating (Miller 2000:44).

Daar is baie probleme met Marshall se teorie oor burgerskap. Dit is veral die idee van 'n gemeenskaplike beskawing wat probleme skep wanneer dit uitgedaag word deur die verskyning van radikale kulturele pluralisme. Die volgende vraag, soos deur Miller (2000:44) gepostuleer, ontstaan dus:

If there is no longer a shared 'common heritage' or 'way of life' by reference to which citizens' rights can be defined, how are we to arrive at the conception of social justice that defines citizenship?

Dit is in die lig van bogenoemde vraag dat ek ondersoek wil instel na John Rawls se teorieë oor geregtigheid en regverdigheid en die moontlikhede wat dit bied vir die konsep van burgerskap en politieke geregtigheid.

In sy boek *A Theory of Justice*, wat in 1971 gepubliseer is, word Rawls se algemene begrip van geregtigheid uiteengesit. Rawls se teorie, wat ook dikwels "justice as fairness" genoem word, is 'n voorbeeld van 'n 'sosiale ooreenkoms teorie'. Eenvoudig gestel kan Rawls se idee soos volg uiteen gesit word: Mense behoort hulself te verbeel dat hulle in 'n 'oorspronklike posisie' ("original position") verkeer. Dit beteken dat hulle hulle moet verbeel dat hulle geen regering het nie en dan rasioneel moet bespreek watter soort regering ondersteun kan word deur 'n sosiale ooreenkoms en die bereiking van 'n regverdige samelewing. Rawls gebruik nie die 'oorspronklike posisie' om die gesag van 'n sekere regering te regverdig nie, maar eerder om te redeneer oor watter basiese beginsels enige samelewing behoort te regeer wanneer dit op die been gebring word. Rawls erken dat mense handel volgens selfbelang. Hy dink dat mense rasioneel kan wees oor hul selfbelang. Dit beteken dat mense 'n plan het om uit die lewe te kry wat hulle wil hê; dat hulle weet wat hulle nodig het om hul plan te laat werk en dat hulle by hierdie plan hou regdeur hul lewens, al is hulle nie heeltemal suksesvol nie. Dus sal mense soos hierdie wat in die 'oorspronklike posisie' begin, eenvoudig 'n samelewing saamstel wat hulle sal help om hul persoonlike planne te bevorder. Om hierdie probleem te oorkom, het Rawls die "veil of ignorance" bedink wat op mense in die 'oorspronklike posisie' toegepas word, terwyl hulle veronderstel is om die beste sosiale ooreenkoms uit te redeneer. Die hoofsaak is dat, in die 'veil of ignorance', weet mense nie wie hulle in werklikheid is nie. Hulle weet dus nie wat hul posisie en sosiale status is; wat hul natuurlike talente, vermoë, intelligensie of sterk punte; en wat hul plan vir 'n sinvolle lewe ('good life') is nie. Hierdie dinge wat 'n mens nie weet terwyl jy in die 'veil of ignorance' verkeer nie, is dinge wat nie deur die sosiale ooreenkoms vir die ontwerp van 'n samelewing beheer kan word nie en daarom is dit dus sinneloos om die verspreiding van hierdie dinge tussen mense te bespreek. Die samestelling van 'n samelewing bepaal egter wat met 'n mens gebeur en hoe ander faktore soos byvoorbeeld onderwys, gesondheidsorg, welstand en werksgeleenthede versprei sal word tussen mense in 'n

samelewing. Die idee is dat mense in die "veil of ignorance" uiteindelik 'n samelewing sal saamstel wat regverdig teenoor almal is, omdat hulle nie die risiko sal wil loop om uiteindelik self in 'n onuithoubare posisie te verkeer nie (Jedicke 1997:1).

Hierdie teorie van Rawls is gegrond op die aanvaarding van twee basiese beginsels vir geregtigheid om 'n regverdige en moreel aanvaarbare samelewing te verseker, naamlik (1) die waarborg dat elke mens die reg het om die mees omvattende basiese vryhede te geniet wat tegelykertyd versoenbaar is met die vryhede van elke ander persoon en (2) dat (a) ongelykhede in 'n samelewing slegs aanvaarbaar is in soverre die ongelykhede die minderbevoorregtes in die samelewing wesentlik kan help en (b) die ongelykhede in verband gebring kan word met posisies of betrekkings of werksgeleenthede in 'n samelewing waar elkeen gelyke geleenthede het om dit te bekom (Rawls 1999:53).

Volgens hierdie twee beginsels het gelyke vryhede voorkeur bo gelyke geleenthede, wat weer voorkeur bo gelyke bronne het. Die hoofgedagte is dat ongelykhede aanvaarbaar is solank die mins bevoorregtes daaruit kan voordeel put (Waghid 2003:20). Wat Rawls hierdeur betoog is dat 'n weergawe van liberale kontraktualisme, eerder as utilitarisme, die neiging van menslike wesens se selfbelang kan bevredig. Hy beklemtoon dus die voordele van kontraktualisme bo 'n utilitaristiese basis vir liberale geregtigheid (Rondel 2004:139). Utilitariste se opvatting verskil van Rawls se siening omdat, volgens hulle, die 'mins bevoorregtes' geen reg het om enige voordele te verwag uit 'n ongelyke verdeling van middele te gunste van welvarende individue nie (Waghid 2003:20).

Dit is moontlik nie duidelik in watter sin Rawls se teorie oor regverdigheid 'n konsepie van burgerskap voorstel nie. In *A Theory of Justice* word regverdigheid geïdentifiseer as 'n aantal beginsels wat rasionele individue kan ondersteun om die terme van sosiale samewerking te bewerkstellig. Hoewel die beginsels die regte van burgerskap insluit, lyk dit asof die partye wat die hipotetiese ooreenkoms maak eenvoudig menslike agente is wat hul individuele konsepie van 'n sinvolle lewe ('good life') wil bevorder. Die subjekte van sy teorie word "persons", "men" of "parties" genoem (Miller 2000:45). Rawls het

egter sedert die publikasie van *A Theory of Justice* sy konsepie van "justice as fairness" gewysig. Hy het tot die besef gekom dat die tekortkoming van *A Theory of Justice* was dat dit nie onderskeid gemaak het tussen twee verskillende soorte morele konsepies nie, naamlik 'n omvattende morele teorie wat die probleem van regverdigheid aanspreek en dié van 'n politieke konsepie van regverdigheid wat onafhanklik is van enige ander uitvoerige teorie (Vaggalis 2003). Rawls (1985:224) voer soos volg aan:

One thing I failed to say in *A Theory of Justice*, or failed to stress sufficiently, is that justice as fairness is intended as a political conception of justice.

Miller (2000:45) postuleer dat Rawls die lede van 'n liberale demokrasie nou gesien het as lede met 'n dubbele identiteit. In hul private of persoonlike kapasiteit het hulle 'n konsepie van die goeie, 'n siening van wat 'n waardevolle lewe is, wat byvoorbeeld hul persoonlike voorkeure en wat hul geloof in verband met godsdiens is, insluit. Hierdie konsepie word in hul daaglikse lewe nagevolg en vorm die basis van baie vrywillige assosiasies wat in 'n liberale samelewing floreer. In hul kapasiteit as burgers, in teenstelling, is mense in staat om tot ooreenstemming te kom oor die beginsels van regverdigheid wat dan hul politieke samestelling, die konstitusie, ensovoorts, regeer. Verder het Rawls betoog dat burgerskapsidentiteit voorrang bo persoonlike identiteit behoort te geniet in die sin dat mense sal saamstem om hul te beperk tot die nastrewing van hul konsepie van die goeie binne die grense wat deur vryheidsbeginsels voorgeskryf word. Dus, my godsdiens mag byvoorbeeld vereis dat geen kommersiële aktiwiteite op die sabbatdag mag plaasvind nie. My mede godsdiensbeyweraars en ekself sal hierdie norme respekteer, maar ons sal nie probeer om dit te wettig sodat die wat nie daarin glo, verplig sal wees om ons geloof te deel nie (Miller 2000:45). Elke individu het egter ook die reg om voortdurend sy/haar eie begrip te verander in verband met wat hy/sy as goed beskou. Kymlicka (2002:239) voer aan dat:

Political Liberalism not only involves giving people certain formal legal rights to revise their ends, but also the knowledge of these rights, and the educational and legal conditions needed to exercise them.

In 'n liberale samelewing is dit moontlik dat sommige mense se persoonlike identiteite ingebed is in hul spesifieke etniese groep :

But there will also be people whose personal identities are encumbered, who see themselves as tied to a particular ethnic group, and here to adopt the citizen perspective is already to concede a good deal, because it means bracketing off all political claims that cannot be expressed by using the language of liberal citizenship (Kymlicka 2000:239).

Rawls staan in werklikheid nie onverskillig teenoor die waarde van die gemeenskap nie. Dit blyk duidelik wanneer hy aanvoer:

They may regard it as simply unthinkable to view themselves apart from certain religious, philosophical, and moral convictions, or from certain enduring attachments and loyalties (Rawls 1996:31).

Maar wat is die verband tussen liberalisme en Rawls se teorieë oor geregtigheid en politieke liberalisme en demokratiese onderwys in primêre skole? Hoewel die waardes en deugde van politieke liberalisme slegs van toepassing is op die politieke sfeer, is dit nogtans nodig om dit aan te leer. Singh (2001:312) argumenteer soos volg:

One of the important assumptions behind the citizenship education drive is that citizens do not automatically learn to engage in public discussion relating to political matters or to question authority in the various institutions with which they come into contact. Consequently, it is argued that schools must deliberately teach students how to participate in

political affairs and how to engage in the kind of critical reasoning and value perspectives that define a liberal democratic state.

As kinders, wanneer hul volwassenheid bereik in staat behoort te wees tot volle burgerskap, dan is dit duidelik dat hulle opgevoed behoort te word om die rol van die individu (insluitend die konsepsie van persoonlike outonomie) en die ideaal van 'n samelewing wat die nosie van burgerskap binne 'n Rawlsiaanse samelewing onderskryf, te verstaan en te waardeer (Baumeister 1998:922). Baumeister (1998:922) voer aan:

Education therefore plays a vital role in a Rawlsian society. That such an education implies more than merely making children aware of the institutions and the constitutional framework is underlined by Rawls' positive, strong, neo-republican conception of citizenship.

Rawls het, in sy vlugtige bespreking van onderwys, voorgestel dat behalwe om kinders bewus te maak van hul konstitusionele en burgerlike regte, hulle opgevoed behoort te word om die nodige politieke deugde te verkry sodat hulle gewillig sal wees om deel te neem aan die publieke lewe. Dit is dus noodsaaklik dat kinders opgevoed behoort te word om hulself aktief te verbind tot die waardes en opvattinge wat die politieke raamwerk ondersteun (Baumeister 1998:923).

Galston (1991:217) voer aan:

Political life must be seen in large measure as a means to the attainment of virtue, understood as an end in itself. ... the political community should structure its institutions and policies to promote virtue in its citizens, and its worth as a community depends on the extent to which it achieves that goal.

Galston (1991:221-224) stel vier verskillende tipes liberale burgerlike deugde vir verantwoordelike burgerskap voor: (1) algemene deugde – dapperheid, om gehoorsaam te wees aan die wet, lojaliteit; (2) Sosiale deugde – onafhanklikheid of selfstandigheid en verdraagsaamheid; (3) ekonomiese deugde – werksetiek, die vermoë tot uitgestelde bevrediging en aanpasbaarheid by ekonomiese en tegnologiese veranderinge; en (4) politieke deugde – die vermoë om ander se regte te erken en te respekteer, gewillig wees om nie meer publieke dienste as wat hul land kan bekostig te eis nie, die vermoë om leiersfigure se sienings en prestasies krities te evalueer, die gewilligheid om aan openbare diskoers deel te neem wat die gewilligheid om na anders se sienings te luister insluit en om eie bedoelinge duidelik te maak.

Macedo (1990:271) sluit by Galston aan met sy voorstelling van 'n aantal liberale deugde vir liberale burgers. Sommige van hierdie deugde is:

... broad sympathies, self-critical reflectiveness, a willingness to experiment, to try and to accept new things, self-control and active autonomous self-development, an appreciation of inherit social ideals, an attachment and even an altruistic regard for one's fellow liberal citizens.

Kymlicka (2003:49) voer aan dat die algemene deugde wat deur Galston (1991) voorgestel word, feitlik in enige politieke orde nodig is, of dit nou liberaal en demokraties is of nie, maar daar is ander deugde wat slegs eie is aan 'n liberale demokrasie, naamlik openbare redelikheid en beleefdheid. Met openbare redelikheid bedoel hy die vermoë en gewilligheid om betrokke te raak in openbare diskoers in verband met sake oor openbare beleid en om gesag te bevraagteken. Met beleefdheid bedoel hy dat burgers nie net gelyke behandel ontvang nie, maar dat mense ook hul "non-inmates" beleef sal behandel. Die twee basiese vereistes vir liberaal-demokratiese burgerskap is dus:

(a) for those who participate actively in politics, there is the requirement of public reason; (b) for all citizens, even for those who do not participate politically, there is the requirement of civility.

As ons Kymlicka se deug van beleefdheid op skole van toepassing maak, sou dit byvoorbeeld beteken dat wanneer swart leerders by 'n voormalige wit skool inskryf, hulle nie net toegang tot die skool sal verkry nie, maar dat die skool ook die leerders sal laat welkom voel, dit wil sê, hulle sal die leerders met beleefdheid behandel.

As ek Rawls se tweede basiese beginsel van regverdigheid van toepassing sou maak op die Namibiese onderwys, sou dit beteken dat alle leerders in Namibië gelyke toegang tot onderwys, dit wil sê onderrig en leer, behoort te hê. Dit beteken dus dat waar sekere skole voorheen bevoordeel was met beter opgeleide onderwysers en fasiliteite, die agtergeblewe skole geregtig is op meer middele en befondsing. Die voorheen bevoorregte skole sal nie hierdeur geraak word nie, omdat hulle steeds beter toegerus is. My persoonlike mening is, dat wat opgeleide onderwysers en middele, soos byvoorbeeld skryfboeke en teksboeke, aanbetref daar nie meer noemenswaardige verskille tussen primêre skole is nie. Wat die fasiliteite van skole aanbetref is dit so dat die primêre skole, ten minste in my omgewing, wat voorheen meer bevoorreg was, steeds beter fasiliteite as die agtergeblewe skole het. Daar is baie moontlike redes hiervoor (waaroor daar ondersoek ingestel kan word), maar dit val ongelukkig nie binne die omvang van my ondersoek nie.

Halász (1993:21) gaan van die standpunt uit dat liberalisme behels dat daar nie 'n enkele oplossing vir die toekomstige ontwikkeling van die onderwysstelsel bestaan wat almal sal tevrede stel nie. Hy gaan voort deur te postuleer:

It therefore seeks mechanisms endorsing the co-existence of various views and solutions and tries to create conditions for meeting a wide variety of interests and needs. Its main pillar is to trust the parents and

the pupils to identify their abilities to decide for themselves what is good for them ... Responsibility for the children's education is mainly borne by the parents who are expected to actively cooperate with the school.

'n Ander aspek van liberalisme wat in ag geneem behoort te word, soos deur Komba (1998:200) gepostuleer, is dat deur slegs te fokus op individuele outonomie, soos wat sommige liberale doen, 'n beperking op ons begrip van hierdie dinamiese en glibberig konsep kan plaas. Komba (1998:200) gebruik die voorbeeld dat 'n enkele gesaghebbende onderwyser of groepe gesaghebbende onderwysers of nasionale waardes kan verhoed dat leerders as 'n groep hul kollektiewe keuse kan uitoefen.

Kommunitariërs glo dat die waarde van die gemeenskap nie genoegsaam geag en erken word in liberale teorieë oor regverdigheid of in die publieke kultuur van liberale samelewings nie (Kymlicka 2002:208). Ek gaan vervolgens kommunitarisme van naderby beskou om vas te stel of daar enige gronde vir hierdie argument van Kymlicka is en hoe kommunitarisme strydig is met liberale teorieë en Rawls se teorie oor regverdigheid.

3.2.2 Kommunitarisme

Die breë spektrum posisies wat kommunitarisme genoem kan word, plaas elkeen die burgerlike samelewing binne 'n gemeenskap. In plaas van regte en pligte, word deelname en identiteit beklemtoon. Hoewel 'n gemeenskap beskryf kan word as byvoorbeeld 'n politieke gemeenskap of 'n kulturele gemeenskap, is dit die verwerping van individualisme en kontraktuele verbindings wat kommunitarisme onderskei. (Delanty 2000:23). Miller (2000:99) beskryf kommunitarisme as 'n tese oor die sosiale samestelling van die self. Die self kan nie afsonderlik van die sosiale verhouding waarin dit ingebed is, begryp word nie. Die tese is dat ons menslike wesens slegs kan begryp teen die agtergrond van die sosiale instellings, praktyke, lewensvorme wat hul konkrete identiteite aan hul gee. Volgens kommunitariërs bestaan die sosiale wêreld uit die

praktyke en instelling wat deur individue geskep is om hul doelwitte met mekaar se medewerking te bereik.

Daar kan baie verskillende vorme van kommunitarisme onderskei word, maar ek gaan myself beperk tot vier kategorieë van kommunitarisme. Die eerste drie, soos wat Miller (2000:101) aanvoer: wat elkeen die sosiale samestelling van die self en die manier waarop die individu onlosmaaklik deel is van sosiale verhoudings beklemtoon, naamlik liberale kommunitarisme, konserwatiewe kommunitarisme of regse kommunitarisme en linkse kommunitarisme. Die vierde kategorie, naamlik burgerlike republikanisme, word deur Delanty (2002:30) onderskei. Dit is belangrik om bewus te wees daarvan dat, hoewel daar duidelike verskille tussen hierdie kategorieë is, daar ook dikwels oorvleueling by hierdie kategorieë voorkom (Delanty 2002:30).

3.2.2.1 Liberale kommunitarisme

Liberale kommunitariërs het twee sentrale oortuigings wat kenmerkend liberaal is. Die eerste een het te doen met die absolute pluraliteit van individuele waardes. Dit beteken dat daar baie waardevolle maniere van lewe is wat mense kan kies om na te volg wat nie van een enkele model of meer basiese beginsel ontnem is nie. Die ander oortuiging het te doen met die belangrikheid van outonome keuse. Watter manier van lewe 'n persoon ook al kies om na te volg, hy/sy behoort eers te besin oor alternatiewe keuses in plaas daarvan om eenvoudig ingehuldig te word in 'n spesifieke manier van lewe. Die kommunitariëse oortuiging kom na vore wanneer daar geargumenteer word dat beide die beskikbaarheid van verskillende lewenswyses en die kapasiteit vir outonome keuses afhanklik is van 'n kommunale agtergrond (Miller 2000:102). Kymlicka, 'n vooraanstaande verteenwoordiger van liberale kommunitarisme, voeg hierby dat dit nodig is om sekere regte van die individu in te kort (Kymlicka 2002:240). Hy stel dit soos volg:

... if we truly wish to accommodate communitarian conceptions of the self, then we must be willing to provide some exemption for

communitarian groups from the rigorous enforcement of individual liberties.

Dit kom daarop neer dat mense nie aan praktyke, soos byvoorbeeld die gesinslewe en godsdienstige gebruike, kan deelneem as daar nie reeds groepe in die samelewing bestaan wat deelneem aan sulke praktyke nie. Verder, soos wat Miller (2000:102) dit stel:

... the capacity for autonomous choice – the capacity to stand back from and reflect critically upon any particular way of life – is not something that people are natively endowed with, but a capacity that is nurtured by autonomy-supporting practices and institutions whose existence cannot be taken for granted.

Die liberale konsepsies van groeplidmaatskap, veral regte, is vir die kommunitariërs te formalisties en die substantiewe dimensies van identiteit en deelname, die werklike bande wat lede van 'n gemeenskap saambind, word te veel geïgnoreer. Die werklike kwessie gaan oor 'n sekere konsepsie van die self. Vir die kommunitariërs word die self altyd deur 'n spesifieke kultuur bepaal en is dit die rede waarom kommunitariërs altyd kulturele partikularisme teenoor liberalisme se morele universaliteit, sal verdedig (Delanty 2000:25).

Kommunitariërs teken beswaar aan teen die asosiale konsep van die self van liberalisme. Die self is nie slegs sosiaal gekonstrueer nie, maar is ook ingebed in die kulturele konteks. Delanty (2000:26) voer aan dat Rawls nooit oorweging geskenk het aan die moontlikheid dat verskillende kulturele groepe verskillende idees mag hê oor openbare belang nie en het presies op hierdie tekortkoming in sy teorie gereageer. Ek stem nie heeltemal hiermee saam nie. Dit was moontlik aanvanklik die geval, maar Rawls het in sy latere werk, *Political Liberalism*, erken dat dit vir sommige mense ondenkbaar is om hulself in isolasie van hul godsdienstige-, filosofiese- en morele oortuigings te sien.

Liberale kommunitariërs vereis dat die individu se vrye reg ondergeskik moet wees aan die groep se besluit oor wat goed is. Dit is strydig met die Rawlsiaanse verbintenis tot die individu se basiese vryhede omdat elke persoon die reg het om te besluit oor wat vir hom/haar goed is en die reg het om enige pogings van 'n groep om sy/haar regte te beperk, teë te staan. Kommunitariese aanname is dat:

... (1) group membership provides members with valuable forms of life and the resources to become autonomous; but (2) that autonomy cannot be fully achieved unless members are able to reflect critically upon the assumptions and ethos of any particular group to which they belong.

Volgens die kommunitarisme sou dit dus byvoorbeeld beteken dat, wat die onderwys aanbetref, elke persoon nie sy eie doelstellings of oogmerke van wat hy of sy dink goed en reg is ten opsigte van onderwysdoelstellings kan vorm en wysig nie, maar dit sal moet aanpas volgens wat die groep se besluit is.

Hoewel Rawls se politieke liberalisme, sy nuwe teorie, minder omvattend is, is dit steeds nie meer simpatiek teenoor die eise van nie-liberale minderhede nie en is dit steeds strydig met die kommunitariërs se beperkings en siening van die ingebedde self wat voorrang geniet bo individuele burgerregte (Kymlicka 2002:44).

Delanty (2000:28) som die liberale kommunitaristiese debat soos volg op: Terwyl liberale kommunitarisme die aandag gevestig het op die dimensie van deelname in die gemeenskap as die sentrale dimensie van burgerskap, was kommunitarisme se grootste impak om identiteit na vore te bring en sodoende die weg te baan vir 'n burgerskap van partikularisme. Hierdie element van partikularisme was egter meer 'n herlewing van die dominante kultuur as 'n pleidooi tot kulturele relativisme as sulks. Dit is 'n kommunitarisme wat sommige van die basiese beginsels van liberalisme behou het.

3.2.2.2 Konserwatiewe kommunitarisme

Konserwatiewe of regse kommunitarisme gaan van die standpunt uit dat ons eers behoort te voel dat ons saamhoort in 'n gemeenskaplike samelewing voordat ons aandag kan skenk aan die politieke instelling wat ons sal regeer. Die eerste onderskeidende kenmerk van regse kommunitarisme is dus dat dit 'n inklusiewe gemeenskap sien as 'n bron van sosiale eenheid, terwyl die tweede kenmerk is dat dit die gemeenskap sien as 'n bron van gesag (Miller 2000:104). Miller (2000:104) beskryf die verskil tussen liberale en konserwatiewe kommunitariërs as volg:

Whereas the liberal sees communities as facilitating choice, on the conservative view, the point of communal identification is precisely to foreclose choice and provide people with a substantive way of life to adopt.

Dit is duidelik dat hier nie sprake van vrywillige assosiasie met die gemeenskap is nie. Die gemeenskap is in hierdie geval 'n gesagstruktuur, moeilik om te verlaat en verkieslik oorerflik in karakter. Eenheid en gesag is dus die twee sleutel elemente van die konserwatiewe kommunitarisme (Miller 2000:104).

Delanty (2000:29) voer aan dat die konserwatiewe vorm van kommunitarisme die neiging het om familie, godsdiens, tradisies en nasies te beklemtoon wat in die algemeen 'n kultuur van konsensus genoem kan word. Dit is ook waarom dit 'konserwatief' genoem word – omdat dit geen oomblik van selfkritiek bevat nie.

Om op te som, die substantiewe konsensus oor identiteit en die beklemtoning van deelname as 'n burgerlike verantwoordelikheid en sosiale rekonstruksie, is kenmerke wat konserwatiewe kommunitarisme onderskei. Identiteit word in verband gebring met die idee van nasiebou en deelname word gesien as toelating tot sosiale belange (Delanty 2000:30).

Konserwatiewe oortuigings is 'n oproep na die nasie-staat, 'n staat waarvan die grense ooreenstem met die van die nasie as 'n basis vir politieke orde. Hieruit volg dat konserwatiewe kommunitariërs 'n sekere aantal beleidsvoorskrifte het wat verskil van dié van die liberale weergawe, soos byvoorbeeld 'n meer direkte benadering tot onderwys, waarvan dit deels die funksie verrig om kulturele identiteit te vestig en oor te dra na elke nuwe generasie (Miller 2000:104).

3.2.2.3 Linkse kommunitarisme

Die twee belangrikste eienskappe van linkse kommunitarisme, soos deur Miller (2000:104) onderskei, is dat die gemeenskap daarna streef om 'n gemeenskap in stand te hou of te skep met gelykheid as basis. Die tweede eienskap is dat die gemeenskap aktief selfbeskikkend moet wees eerder as om ondergeskik te wees aan die gesag van tradisie.

Linkse kommunitarisme wil dus graag hê dat die lede van sy gemeenskap almal gelyke status moet geniet hoewel hulle nie almal op gelyke voet verkeer nie (Miller 2000:105). Op skoolvlak sou dit dus beteken dat onderwysers en leerders as mense mekaar se gelyke is, maar die onderwyser word as die kenner op sy of haar vakgebied geskou en beter daartoe in staat om byvoorbeeld die kurrikulum te implementeer en om verantwoordelikhede te aanvaar.

Wat die tweede eienskap aanbetref is dit so dat hoewel die gemeenskap oor 'n spesiale etos mag beskik wat dit van ander gemeenskappe onderskei, lede samesprekings voer op 'n kollektiewe manier oor hul doelwitte en voornemens en het hulle 'n intense belangstelling om hul fisiese en sosiale omgewing gesamentlik te vorm (Miller 2000:105)

3.2.2.4 Burgerlike republikanisme

By burgerlike republikanisme word burgerlike bande eerder as die handel of staat soos by liberale denke of morele gemeenskappe in die hoofstroom kommunitarisme,

beklemtoon. Hierdie kategorie van kommunitarisme kan as 'n radikale vorm van liberale individualisme gesien word, terwyl dit in twee opsigte van klassieke liberale veronderstelling verskil. Eerstens bereik individualisme sy hoogste uitdrukking in 'n verbintenis tot die publieke lewe, anders as die liberale beklemtoning van persoonlike outonomie en selfbelang. Tweedens is burgerlike republikanisme 'n uitdruklike politieke konsepie van burgerskap met geen verbintenis met die private nie. Dit streef die ideaal van 'n self-regerende politieke gemeenskap na met die doel om politiek vanaf die staat na die publieke domein te verskuif (Delanty 2000:31).

Die verbondenheid van burgerskap word baie sterk deur burgerlike republikanisme beklemtoon. Burgerskap gaan oor deelname, nie bloot net oor regte en verantwoordelikhede nie. As 'n private persoon het 'n mens regte en verantwoordelikhede, maar slegs in publieke aksie is burgerskap 'n betekenisvolle kategorie (Delanty 2000:34).

Burgerlike republikanisme kan dus opgesom word as die kommunitarisme van deelname, waarin identiteit en lojaliteit as 'n abstrakte ideaal 'n onbeduidende rol speel en waar dit meer gaan oor die verbintenis tot 'n gemeenskaplike doel.

Al vier die kategorieë van die kommunitiese konsepies oor burgerskap, die liberale, die konserwatiewe of regse, die linkse en burgerlike republikanisme is gemoeid met die verpolitiserings van burgerskap om 'n substantiewe dimensie daaraan te verleen wat by die staatsgesentreerde tradisie wat met liberalisme en sosiale demokrasie geassosieer word, ontbreek. Deur die gemeenskap die hoefeenskap van burgerlike samelewing te maak, gee hierdie benaderings aan burgerskap 'n publieke stem wat gebaseer is op identiteit en deelname (Delanty 2000:35).

Die liberale kommunitariërs poog om 'n pluralistiese samelewing te skep en te ondersteun, waar die individu die reg het om sy/haar rug op een groep te keer en by 'n ander groep aan te sluit en dus die geleentheid vir individuele outonomie skep. Die konserwatiewe of regse kategorie van kommunitarisme argumenteer dat die behoud

van gesag van 'n enkele inklusiewe gemeenskap 'n voorwaarde is vir sosiale kohesie en 'n legitieme staat. Die linkse kommunitarisme, is ook 'n voorstander van 'n inklusiewe gemeenskap, maar wil hê dat dit sterk egalities en selfbepalend moet wees (Miller 2000:106). Burgerlike republikanisme stel deelname sentraal in hul diskoers, maar eerder om dit te sien in terme van 'n model van konsensus of nasieskap, is die klem geneig tot 'n meer radikale tipe publieke verbintenis (Delanty 2000:35).

Buchanan (1989:57) som die aktiwiteite binne 'n kommunitaristiese gemeenskap soos volg op:

In the activities that are the life of a community, individuals think of themselves primarily as members of the group, and of their values as the values of the group. At least in the course of these activities, the distinction between "mine" and "ours" breaks down or at least recedes in the background.

As ek dit wat Buchanan postuleer prakties sou toepas op primêre skole sou dit beteken dat die onderwysers en leerders van 'n skool as lede van 'n span of groep of gemeenskap beskou word en die waardes en doelstellings, ook demokratiese waardes, as gemeenskaplike waardes en doelstellings van die gemeenskap beskou word. Individuele waardes en doelstellings wat lede van die span het, is dus ondergeskik aan die waardes van die groep. As lid van 'n gemeenskap deel ek my waardes en doelstellings met ander lede en dink ek hoe ek die doel van die gemeenskap, en nie my eie doel nie, kan bereik.

Ek is geneig om met Tomasi (1991:522) se standpunt saam te stem. Hy gaan van die standpunt uit dat kommunitarisme die aansprake van liberalisme as 'n politieke siening oordryf en die kompleksiteit en moontlikhede inherent aan individuele regte onderskat. Volgens hom kan individuele regte versoenbaar wees met die deugde van 'n gemeenskap.

Hy voer soos volg aan:

Individual rights are not always an expression of alienation. They can have positive roles as well. When voluntarily withheld, liberal individual rights offer the opportunity for profound expression of community.

By beide die kommunitariese teorieë oor burgerskap, sowel as die liberale teorieë is daar 'n beperking op die verwantskap tussen burgerskap van demokrasie. Kommunitarisme faal nie net daarin om die verwantskap tussen demokrasie en burgerskap aan te spreek nie, maar ignoreer ook die private domein (Delanty 2000:35). Ek gaan dus vervolgens ondersoek instel na teorieë oor beraadslagende demokratiese burgerskap en hoe dit identiteit en deelname oor die private domein heen met mekaar probeer versoen.

3.2.3 Beraadslagende demokrasie

Beraadslagende demokrasie, 'n term wat hedendaags baie populêr is, verwys na die konsep van 'n demokratiese regering wat 'n sentrale plek toeken aan beredeneerde besprekings in die politieke lewe (Cooke 2000:947). Gutmann en Thompson (1996:1) huldig 'n soortgelyke mening, naamlik dat beraadslagende demokrasie 'n konsep van demokrasie is wat 'n sentrale plek vir morele bespreking in die politieke lewe waarborg. Hulle voer aan:

The core idea is simple: when citizens or their representatives disagree morally, they should continue to reason together to reach mutually acceptable decisions.

Benhabib (1996:68) verduidelik haar siening van demokrasie breedvoerig soos volg:

Democracy, in my view, is best understood as a model for organizing the collective and public exercise of power in the major institutions of a society and the basis of the principle that decisions affecting the well-being of a collectivity can be viewed as the outcome of a procedure of free and reasoned deliberation among individuals considered as moral and political equals.

Benhabib (1996:72) argumenteer dat die meerderheidstem van 'n beraadslagende demokrasie dikwels 'n regverdig en rasonale besluitnemingsproses is, nie omdat legitimiteit deur getalle bepaal word nie, maar omdat die meerderheid mense tot dieselfde gevolgtrekking en oortuigings gekom het op grond van redes wat geformuleer is, wat so na as moontlik reg is, as gevolg van 'n proses van diskursiewe beraadslaging. Hierdie meerderheidstem is egter hoegenaamd nie vas en seker is nie. Dit kan hersien word en is onderworpe aan herondersoek. Die meerderheidstem se ooreengekome gevolgtrekking is dus net tydelik geldig totdat dit met goeie redes uitgedaag word deur 'n ander groep. Die reflektiewe toestand wat ingebou is in die diskursiewe model maak dus voorsiening teen eie misbruik en wantoepassing van diskussies.

Habermas (1997:47) huldig 'n soortgelyke siening:

Consensus and majority rule are compatible only if the latter has an internal relation to the search for truth; public discourse must mediate between reason and will, between the opinion-formation of all and the majoritarian will-formation of the representatives.

Young (1996:121) sien beraadslagende demokrasie as 'n demokratiese proses waar burgers kollektief probleme, doelstellings, ideale en aksies bespreek. Deur publieke beraadslaging kan burgers hul standpunte en voorkeure wysig in ooreenstemming met publieke oogmerke en kan daar gesamentlik geredeneer word oor hoe om hierdie oogmerke te verwesentlik. Young (2000:23) argumenteer dat beraadslagende

demokrasie verskeie normatiewe ideale noodsaak wat logies aan mekaar verwant is vir die verhouding en ingesteldheid van beraadslagende partye. Hierdie ideale is, onder andere, insluiting – almal wat deur die demokratiese besluit geraak word, behoort ingesluit te word tydens samesprekings; politieke gelykheid – nie net behoort almal wat geraak word ingesluit te word by die samespreking nie, maar hulle behoort ingesluit te word op gelyke terme; redelikheid – dat deelnemers 'n redelike ingesteldheid teenoor mekaar behoort te hê; en openlikheid – deelnemers in die demokratiese proses is openlik met mekaar en aanvaar verantwoordelikheid vir mekaar.

Gutmann (1996:344) voer aan dat beraadslagende demokrasie twee voordele het:

The first advantage of deliberative democracy is its recognition of the provisional nature of justification in politics. The empirical and moral understanding of citizens change not only over time and social space but also by virtue of deliberative interchange ... A second advantage of deliberative democracy is its compatibility with some other conceptions of democracy, insofar as these conceptions result from democratic deliberation.

Bohman (2000:1) argumenteer dat publieke beraadslaging die enigste oplossing is vir die kritiek teen huidige demokratiese instellings, vanaf die kommunitariërs tot die radikale demokrate wat redeneer dat hedendaagse politieke praktyke gebaseer is op selfbelang wat aanleiding gee tot sosiale gefragmenteerdheid. Met publieke beraadslaging word bedoel dat dit 'n dialogiese proses is en dat dit openbaar is "to the extent that it is a joint social activity involving all citizens" (Bohman 2000:15). Dit is vir Bohman (2000:15) van uiterste belang dat burgers hul belange en standpunte in 'n publieke forum uittoets voordat hulle tot 'n besluit kom. Hy voer aan dat:

The deliberative process forces citizens to justify their decisions and opinions by appealing to common interests or by arguing in terms of reasons that "all could accept" in public debate (Bohman 2000:5).

Voordat ek verder gaan is dit eers nodig om duidelik te maak wat presies bedoel word met die begrip "beraadslaging". Cooke (2000:948) beskryf die begrip soos volg:

By 'deliberation' I understand an unconstrained exchange of arguments that involves practical reasoning and always potentially leads to a transformation of preferences.

Walzer (1999:58) gee ook 'n baie duidelike omskrywing van beraadslaging, naamlik:

Deliberation here describes a particular way of thinking: quiet, reflective, open to a wide range of evidence, respectful of different views. It is a rational process of weighing the available data, considering alternative possibilities, arguing about relevance and worthiness, and then choosing the best policy or person.

Dit is ook nodig dat daar duidelikheid is oor die kontras tussen liberale demokrasie en beraadslagende demokrasie: Die liberale siening is dat die doel van demokrasie is om individuele voorkeure byeen te bring tot 'n kollektiewe keuse op die mees regverdige en effektiewe wyse as moontlik. Hoewel daar binne 'n demokrasie baie uiteenlopende sienings is oor wat politiek korrek is, behoort elke persoon se voorkeur gelyke gewig dra. Die liberale demokrate verskil oor die feit of meerderheidsbesluitneming en of die ideaal van 'n pluralistiese sisteem gekies moet word, waar verskillende groepe se hoeveelheid invloed oor besluite afhang van hul belang by die besluite. Hierdie verskil van beide partye word gelei deur dieselfde onderliggende ideaal, naamlik hoe om 'n regverdige en effektiewe kompromie te bereik in die lig van die teenstrydige voorkeure van die politieke gemeenskap (Miller 2000:9).

Die beraadslagende ideaal begin met die uitgangspunt dat politieke voorkeure teenstrydig sal wees en dat die doel van die demokratiese instelling is om hierdie konflik op te los. Maar konflik word opgelos deur openlike en ongedwonge bespreking van die betrokke kwessie met die doel om tot 'n ooreenstemmende beslissing te kom. Die proses om tot 'n besluit te kom is ook 'n proses waardeur aanvanklike voorkeure omskep word om ander se menings ook in ag te neem. Voorstelle met grondige redes vir verandering word gemaak wat dit vir ander aanvaarbaar maak (Miller 2000:9).

Ek stem saam met Delanty (2000:36) dat dit noodsaaklik is om die debat met betrekking tot burgerskap uit beide die kommunitariese en liberale diskoerse te verwyder. In beide die linker- en regter liberalisme was burgerskap reduseerbaar tot regte, terwyl dit by kommunitarisme 'n plaasvervanger vir demokrasie geword het. Ek wil dus vervolgens demokratiese burgerskap aan die hand van drie prominente modelle van beraadslagende demokrasie, naamlik, openbare redelikheid, diskursiewe demokrasie en kommunikatiewe demokrasie, bespreek. Al drie die modelle beklemtoon 'n uitbreiding van die tradisionele doelwitte van verdraagsaamheid en outonomie as vereistes wat 'die deugde vir deelname in die publieke lewe' genoem kan word. Hoewel daar belangrike verskille tussen hierdie drie modelle is, het hulle almal 'n ingebore neiging om verdraagsaamheid in terme van ideologiese gee en neem uit te lê (Enslin, Pendlebury & Tjiattas 2000:118).

3.2.3.1 Openbare redelikheid

Politiese liberalisme se gunstige houding teenoor beraadslagende demokrasie spruit uit die sentrale toekenning wat dit aan beredenering en regverdiging gee (Enslin, Pendlebury & Tjiattas 2000:118). Cohen (1996:99) argumenteer dat 'n beraadslagende konsep 'n sentrale plek aan openbare redelikheid toeken in politieke regverdigheid. Hy gebruik eerder die term 'openbare redelikheid' as 'openbare bespreking' omdat hy van mening is dat 'n beraadslagende siening nie onderskei kan word deur eenvoudig bespreking as onderhandeling en ooreenstemming te beklemtoon nie. 'n Konsep van regverdiging verskaf, volgens Cohen (1996:100), die basiese ideaal vir 'n

beraadslagende demokrasie en kan weergegee word in 'n ideale prosedure van politieke beraadslaging:

In such a procedure participants regard one another as equals; they aim to defend and criticize institutions and programs in terms of considerations that others have reason to accept, given the fact of reasonable pluralism and the assumption that those others are reasonable; and they are prepared to cooperate in accordance with the results of such discussion, treating those results as authoritative.

Rawls (1996:54) sien 'redelikheid' ("reason") as 'n deug van die persoon wat dit uitoefen deur sy/haar gewilligheid om toe te gee en te hou by standarde en beginsels van samewerking en 'n gewilligheid om die druk wat oordeel op 'n mens plaas, te erken. Die ideaal van burgerskap, soos voorgeskryf deur Rawls, behels spesifiek die begeerte om in staat te wees om jou handeling of aksies aan ander te regverdig op so 'n manier dat dit redelikerwyse nie verwerp kan word nie. Die manier waarop daar geredeneer word behels 'n verbinding tot rasionele norme van gesprek. Legitimiteit word wel deur dialoog bereik, maar die dialoog behoort beperkings te hê, neutraal te wees en beperk te word tot voorstelle waaroor die groep saamstem terwyl kwessies wat onenigheid kan veroorsaak, vermy moet word. In wese is openbare redelikheid dus 'n strategiese nisie van redenering (Enslin, Pendlebury & Tjiattas 2000:119).

Nnodim (2004:151) voer die volgende aan oor Rawls se idee van openbare redelikheid:

The task of Rawls's idea of public reason is to enable citizens of a pluralistic liberal democratic society, who are proponents of diverse and often conflicting world views to unearth mutually agreeable and justifiable bases in their debate on fundamental politician issues, despite their trenchant differences.

Die inhoud van openbare redelikheid vind, volgens Rawls, uitdrukking in die politieke konsep van regverdigheid. Die oorsprong van 'n politieke konsep van regverdigheid kom vanaf 'n publieke-politieke kultuur van liberaal demokratiese samelewings. Hy voer soos volg aan:

Public reason is characteristic of a democratic people: it is the reason of its citizens, of those sharing the status of equal citizenship. The subject of their reason is the good of the public: what the political conception of justice requires of society's basic structure of institutions, and of the purposes and ends they are to serve (Rawls 1996:213).

Enslin, Pendelbury en Tjiattas (2001:120) is van mening dat daar 'n aantal voorskrifte is vir rasonale beraadslaging. Eerstens, aangesien politieke samesprekings ten doel het om tot 'n redelike vergelyk te kom, behoort mense nie mekaar te beskuldig van selfbelang en ideologiese blindheid wanneer daar van mekaar verskil word nie. Ons moet onself voorberei dat ons substantief en selfs hardnekkig van mekaar kan verskil. Ons moet egter bereid wees om aan mekaar se kredietwaardigheid te glo en verskille in menings te wagte te wees. Die publieke kultuur van 'n demokratiese samelewing kom daarop neer dat diversiteit as die normale stand van sake beskou word.

Hierdie oorwegings en voorskrifte van openbare redelikheid gee aanleiding tot kwessies van belang vir onderwys oor die algemeen en spesifiek, demokratiese burgerskapsopvoeding. So sal demokratiese burgerskapsopvoeding doelwitte hê wat in ooreenstemming is met die diversiteit van moderne demokratiese instellings en sal spesifiek belang daarby hê om die voorwaardes vir deelname in sulke regimes te vervul. Dit stel die kriteria in plek vir die beginsels van verdraagsaamheid en die toepaslike rol van outonomie. So 'n opvoeding boesem die aanvaarding van beperkings op dialoog as 'n burgerlike deug in en wakker die ontwikkeling van 'konsep-afhanklikheid' aan. Burgerlike verdraagsaamheid bied 'n manier om openbare redelikheid uit te brei tot skole. Die hoofdoel is om basiese liberale politieke deugde aan te moedig, soos

byvoorbeeld die belangrikheid van 'n kritiese houding teenoor teenstrydige politiese eise (Enslin, Pendelbury & Tjiattas 2001:120-121) .

Rawls (1997:99) maak onderskeid tussen publieke beraadslaging en nie-publieke beraadslaging. Volgens hom vind daar baie nie-publieke beraadslagingings soos byvoorbeeld in kerke, universiteite, professionele groepe, ensovoorts plaas, terwyl daar net een publieke beraadslaging is. Om redelik en verantwoordelik op te tree is dit nodig dat koöperatiewe liggame sowel as individue behoort te redeneer oor wat gedoen behoort te word. Hierdie manier van redenering is openbaar met betrekking tot sy lede, maar nie-openbaar met betrekking tot die politieke samelewing en tot burgers oor die algemeen nie. Volgens my beteken hierdie siening van Rawls dat besluite wat skole intern neem openbaar is met betrekking tot die mense wat daarby betrokke is, maar nie-openbaar is met betrekking tot die res van die gemeenskap.

Die probleem met Rawls se idee van beperking op dialoog kan volgens Enslin, Pendelbury en Tjiattas (2001:121) baie frustrasies veroorsaak en 'n mens belemmer om jou politieke posisie van dit waarin jy werklik diep glo, bekend te maak. Ek stem hiermee saam, want dit sal beteken dat onderwysers en ander mense of belangegroepes wat by die onderwys betrokke is, nie vrymoedigheid sal hê om hul diepste oortuigings met ander te deel nie omdat dit moontlik konflik kan veroorsaak. 'n Ander probleem is dat daar dikwels meer as een redelike antwoord op 'n spesifieke vraag kan wees en dit kan aanleiding gee dat daar nie ooreenstemming bereik word nie. Rawls (1997:114) erken self:

One difficulty is that public reason often allows more than one reasonable answer to any particular question. This is because there are many political values and many ways they can be characterized.

Dus hoewel Rawls se gedagte van openbare redelikheid ruimte bied vir beredeneerde oordeel en refektiewe denke, is dit nie bevorderlik vir kompromie nie.

3.2.3.2 Diskursiewe demokrasie

Soos geformuleer deur Habermas, plaas diskursiewe demokrasie die gewig van demokrasie op die vermoë om kommunikasie voort te bring. Dit plaas demokrasie in beide die staat en die samelewing en is hoofsaaklik gemoeid met die beraadslagende prosesse van publieke kommunikasie. Diskursiewe demokrasie verskil van kommunitarisme en liberale konsepsies in die sin dat dit nie die voorafgaande aard van konsensus wat onderliggend aan beide hierdie modelle is, aanvaar nie. Vir kommunitariërs is ooreenkoms grootliks geleë in die werêldsiening van 'n spesifieke gemeenskap, terwyl dit vir liberale meer 'n besluit van die elite is. Diskursiewe demokrasie is gewortel in beredeneerde kommunikasie, terwyl die styl eerder beraadslagend as ooreenstemming is (Delanty 2000:41). Habermas (1996:24) voer aan dat:

... a discourse-theoretic interpretation insists on the fact that democratic will-formation draws its legitimating force not from a previous convergence of settled ethical convictions but both from the communicative presuppositions that allow the better arguments to come into play in various forms of deliberation and from the procedures that secure fair bargaining processes. Discourse theory breaks with a purely ethical conception of civic autonomy.

Die beraadslagende model maak voorsiening vir 'n ope agenda vir openbare debatte. Dit verskil dus van Rawls se siening vir wie die beoefening van openbare redelikheid beperk is tot beraadslaging oor spesifieke kwessies (Benhabib 1996:75). Rawls (1996:214) voer aan:

The first point is that the limits imposed by public reason do not apply to all political questions but only to those involving what we may call "constitutional essentials" and questions of basic justice.

Ek stem saam met Benhabib (1996:68) wanneer sy argumenteer dat:

... legitimacy in complex democratic societies must be thought to result from the free and unconstrained public deliberation of all matters of common concern. Thus a public sphere of deliberation about matters of mutual concern is essential to the legitimacy of democratic institutions.

Die diskursiewe model beskou kollektiewe besluitnemingsprosesse as 'n voorvereiste vir die legitimititeit en rasionaliteit van instellings (insluitend skole) waar besluite oor gemeenskaplike belange van almal die gevolg is van prosesse van gesamentlike beraadslaging uitgevoer op 'n rasonele en regverdige basis tussen gelyke individue (Benhabib 1996:69). Dit verskil dus van Rawls se idee van openbare redelikheid deurdat Rawls daarop aandring dat:

... citizens are to conduct their fundamental discussions within the framework of what each regards as a political conception of justice based on values that the others can reasonably expected to endorse and each is, in good faith, prepared to defend that conception so understood (Rawls 1996:226).

Anders as vir Rawls se idee oor openbare redelikheid, maak die diskursiewe model nie onderskeid tussen die persoonlike- en politieke ruimte nie. Benhabib (1996:75) redeneer dat:

... politics and political reason are always seen to emerge out of a cultural and social context. Public reason can certainly distance itself from this context and evaluate it critically, but it can never completely render transparent all the background conditions that give rise to it.

Delanty (2000:42) argumenteer dat die aanneming van 'n publieke perspektief beteken dat 'n derdeparty perspektief aanvaar word, wat nie die perspektief van 'n teenparty of 'n eie uitgangspunt insluit nie:

The public perspective is the genuinely intersubjective perspective, reducible to neither self nor other. ... the public perspective is one that forces the reflexive scrutiny of both positions.

Dus, terwyl Rawls (1996) die uitdaging van openbare redelikheid sien as 'n soeke na 'n redelike konsensus wat oorvleuel, forseer die publieke perspektief 'n noukeurige ondersoek van beide posisies. Delanty (2000:41) redeneer dat 'n burgerlike samelewing oor die informele publieke sfeer en die domein van die staat heen strek. Diskursiewe demokrasie probeer nie om politiek van burgerskap te skei, soos die liberale teorie sou nie, maar om burgerskap die basis vir politiek te maak (Delanty 2000:42).

Die kenmerke van 'n beraadslagende proses kan ook op 'n beraadslagende kurrikulum en 'n beraadslagende pedagogie van toepassing gemaak word (Enslin, Pendlebury & Tjiattas 2001:123). Benhabib (1996:70) lig die volgende kenmerke van die beraadslagende proses wat op skole van toepassing gemaak kan word, uit: (1) deelname in so 'n beraadslaging word gelei deur die norme van gelykheid en simmetrie; almal het dieselfde kans om gesprekke te inisieer, om vrae te vra, te bevraagteken en om 'n bespreking te begin; (2) almal het die reg om die voorgeskrewe onderwerpe vir bespreking te bevraagteken; (3) almal het die reg om reflektiewe argumente te inisieer oor die presiese reëls van die diskoersprosedure en die manier waarop dit toegepas of uitgevoer word.

Hoe en waar om Benhabib se beraadslagende spesifikasies te gebruik moet op opvoedkundige gronde besluit word met inagneming van die ouderdom en vlak van verantwoordelikheid van die betrokke leerders. Verskeie kurrikulum areas, soos byvoorbeeld literatuur en geskiedenis, kan bydra tot selfbegrip en om ander beter te verstaan. Beraadslaging het 'n formatiewe rol in die sin dat dit individue in staat stel om

hul siening krities te beoordeel en ooreenkomstig te orden. Deur van leerders te verwag om hul siening in die beskermde publieke sfeer van die klaskamer te verwoord, word hulle geforseer om die menings van almal betrokke in ag te neem. Buitemuurse aktiwiteite, soos klubs en verenigings, kan ook bydra tot leerders se vermoë tot publieke beraadslaging en is geskikte en toepaslike plekke vir die ontwikkeling van 'n kritiese begrip en waardering vir die reëls van prosedures. Norme vir gelykheid en simmetrie is noodwendig beperk vir opvoedkundige doeleindes. Hierdie norme kan wel toegepas word op die verwagting dat leerders aandagtig en met respek na mekaar sal luister, dat daar 'n gee-en-neem houding in klasbeprekinge en groepwerk, ensovoorts sal wees, maar die verhouding tussen leerders en onderwysers is in verskeie opsigte asimmetries van mekaar. Die moontlikheid van opvoeding word bepaal deur die onderwyser se kennis van sy/haar vakgebied en aspekte van die kultuur van beraadslaging. Die beraadslagende onderwyser sal ruimte bied, waar toepaslik, vir ope bespreking met gesprekke wat onbelemmerd mag wees in 'n toepaslike klaskameratmosfeer waar leerders die moed sal hê om te praat, nie mekaar opsetlik seermaak nie en ruimte laat vir self-opheldering. Die beraadslagende onderwyser kan nie toelaat dat alle onderwerpe wat sy vir 'n les beplan, bevraagteken word nie, maar sy kan wel geleenthede skep vir leerders om te leer wanneer en hoe om onderwerpe van bespreking te bevraagteken (Enslin, Pendlebury & Tjiattas 2001:124).

Die diskursiewe model van beraadslagende demokrasie sluit 'n breër agenda en breër spektrum van deelnemers in as die openbare redelikheid. Enslin, Pendlebury & Tjiattas (2001:124) postuleer die volgende oor Benhabib se diskursiewe model:

Through her advocacy of interlocking forms of association and the resultant robust public conversation, Benhabib enhances the scope of exercising political autonomy in a thick conception of citizenship that does not sacrifice tolerance of diversity. This is done more by broadening the matter of deliberation than by broadening its manner.

Vervolgens gaan ek ondersoek instel na 'n derde model van beraadslagende demokrasie, naamlik kommunikatiewe demokrasie waar Iris Young die kwessie oor 'manier' in die kommunikatiewe model verder voer.

3.2.3.3 Kommunikatiewe demokrasie

Young (1996:121) beskryf die beraadslagende model van demokrasie burgerskap, in teenstelling met die "interest-based" model van demokrasie soos volg:

By contrast, the model of deliberative democracy conceives of democracy as a process that creates a public, citizens coming together to talk about collective problems, goals, ideals, and actions. Democratic processes are oriented around discussing this common good rather than competing for the promotion of the private good of each. Instead of reasoning from the point of view of the private utility maximize, through public deliberation citizens transform their preferences according to public-minded ends, and reason together about the nature of those ends and the best means to realize them.

Young (1996:120) bevraagteken twee kwessies met betrekking tot die konsep van beraadslagende demokrasie. In die eerste plek voel sy dat deur die konsep van demokratiese bespreking te beperk tot kritiese argumente, neem die meeste teoretici 'n kultuur gebaseerde konsep van bespreking aan wat geneig is om sommige mense of groepe te devalueer of uit te sluit. Voorts is beraadslagende teoretici ook geneig om ontoepaslik aan te neem dat die prosesse van bespreking met die doel om tot 'n verstandhouding te kom, óf moet begin met 'n gedeelde begrip óf 'n openbare belang as hul mikpunt. Young (1996:120) stel 'n hersiene weergawe van beraadslagende demokrasie voor wat sy 'kommunikatiewe demokrasie' noem. Eerstens stel sy voor dat ons verskillende kulture, sosiale perspektiewe of partikularistiese verbintenisse moet sien as hulpbronne ter bereiking van 'n verstandhouding by 'n demokratiese bespreking eerder as struikelblokke wat oorkom moet word. As ons hierdie siening op skole van

toepassing maak beteken dit dat verskillende kultuurgroepe se kulture nie gesien moet word as 'n struikelblok wat in die klaskamer oorkom moet word nie, maar daar moet eerder gekyk word na hoe die verskillende kulture 'n bydrae kan lewer tot opvoeding. Gutmann (2004:78) se siening oor die opvoeding van leerders uit verskillende kultuurgroepe stem ooreen met hierdie siening van Young wanneer sy aanvoer:

In its educational system, a democracy should not only tolerate cultural differences that are consistent with educating children for civic equality, it should also recognize the cultural differences that are consistent with educating children for civic equality, it should also recognize the cultural contribution of difference groups.

Young (1996:120) stel tweedens 'n meer uitgebreide konsepsie van demokratiese kommunikasie, naamlik begroeting, retoriek en vertelkuns, voor wat addisioneel tot argumentasie 'n bydrae kan lewer tot politieke besprekings.

Deur begroeting word daar aan elke deelnemer besonderlik erkenning gegee. Met begroeting word nie slegs bedoel om woorde te gebruik soos byvoorbeeld 'goeie môre', 'hoe gaan dit?', ensovoorts nie, maar dit help ook dikwels om besprekings vlot te laat voortgaan deur byvoorbeeld die gebruik van matige vorme van vleitaal, deur die streling van ego's, 'n positiewe gesindheid of betoning van respek. Gebaretaal word ook dikwels by besprekings gebruik soos byvoorbeeld 'n vriendelike glimlag, 'n handdruk, omhelsing en die gee en neem van kos en drinkgoed. Dit is belangrik dat daar 'n gevoel van vertroue en respek tussen die betrokke party wat samesprekings gaan voer heers omdat demokratiese samesprekings gepaard gaan met onenigheid, konflik, woede, argumente en kritiek. Gebare soos begroeting, vleitaal, onderwerping en 'n versoeningsgesindheid hou 'n verbintenis tot die samespreking aan die gang ten tye van woede en verskille (Young 1996:130).

Gedurende 'n samespreking waar verskillende mense met verskillende mikpunte, waardes en belange na 'n kollektiewe oplossing vir 'n probleem soek, is dit nie genoeg om slegs redes en verklarings of bewerings aan te voer nie. 'n Mens moet ook gehoor word. Retoriek verskaf die praatvorm en –styl wat tot bepaalde mense in die gehoor spreek. Deur retoriek doen die spreker 'n beroep op bepaalde hoedanighede of ervaringe van die gehoor, en maak sy/haar bepaalde posisie met betrekking tot die gehoor bekend, terwyl dit ook die geleentheid waaroor die toespraak handel, bekend maak. Retoriek lei tot aansluiting van die spreker, gehoor en geleentheid met mekaar deur spesifieke betekenis, konnotasies, en simbole op te wek. Een van die funksies van retoriek is om aandag te wek en te behou. Die mees elegante en waardevolle argument kan verlore gaan as dit vervelig is. Humor, woordspeling, beeldspraak en verbeelding gee kleur aan argumente en laat mense nadink (Young 1996:131).

Vertelkuns bevorder begrip tussen groepe wat aanvanklik geen begrip het van wie hulle is of wat mekaar se behoeftes, begeertes en motiewe is nie. Vertelkuns openbaar die bepaalde ervarings van mense binne 'n sosiale situasie wat nie deel is van mense in dieselfde situasie nie, maar waarvan hulle kennis behoort te neem om regverdig te kan optree. Pluralistiese regeeringsvorme staar dikwels ernstige uiteenlopende waardeoordele, kulturele praktyke en betekenis in die gesig wat konflik, ongevoeligheid, beledigings en misverstande tot gevolg het. Onder hierdie omstandighede kan vertelkuns dien om aan buitestaanders te verduidelik wat die praktyke, posisie of simbole beteken vir die mense wat daaraan waarde heg. Vertelkuns dra dus daartoe by om duidelik te maak waarom mense waarde heg aan hul spesifieke waardes en waarom hulle die prioriteite het wat hulle het. Dit onthul sosiale kennis en luisteraars kan leer hoe hul eie posisies, handeling en waardes vir ander voorkom deur die stories wat hulle vertel (Young 1996:132). In Young (1997:403) se eie woorde:

Expressing, questioning, and challenging differently situated knowledge adds to social knowledge. While not abandoning their own perspectives, people who listen across differences come to understand something

about the ways that proposals and politics affect others differently situated.

Nussbaum (2002:299) sluit by Young se siening aan wanneer sy argumenteer dat dit belangrik is dat studente toegerus behoort te word met die vermoë tot "narrative imagination". Sy verduidelik dit soos volg:

This means the ability to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that someone so placed might have.

Sy argumenteer verder dat "narrative imagination" nie onkrities is nie. Wanneer ons na die stories van ander luister sal ons nie slegs onvermybaar daarmee identifiseer nie, maar ons sal ook die storie in die lig van ons eie mikpunte en aspirasies beoordeel. Die eerste stap om die wêreld vanuit die oogpunt van ander te verstaan, is essensieel om tot enige verantwoordelike aksie van beoordeling oor te gaan omdat ons nie weet wat ons beoordeel totdat ons nie eers die betekenis van die handeling van die persoon begryp soos wat dit in sy eie historiese en sosiale konteks plaasvind nie. Hierdie verbeeldingsvermoë word hoofsaaklik deur die bestudering van literatuur en kuns bevorder (Nussbaum 2002:299).

Greene (1995:3) is van mening dat verbeeldingvermoë empatie vir ander moontlik maak. Sy stel dit soos volg:

One of the reasons I have come to concentrate on imagination as a means through which we can assemble a coherent world is that imagination is what, above all, makes empathy possible. It is what enables us to cross the empty space between ourselves and those we teachers have called 'others' over the years.

Waghid (2004:42) maak ons op 'n belangrike voordeel van vertelkuns attent, naamlik die ontwikkeling van wedersydse respek. Hy verduidelik dit soos volg:

Learners and educators, through narrative, can develop an enhanced form of respect towards one another. What does respect mean? In seeking to achieve respect, for instance, in the face of disagreement, we need to attend to the way people hold or express positions. For example, the way in which opponents should treat each other with regard to education policy issues, even when the policy debate ends in legislation and the state takes a position favouring one side of the dispute, needs to be grounded in principles constituting respect.

Al drie tipes kommunikatiewe interaksies stel moontlike maniere voor om kommunikatiewe demokrasie aan leerders te onderrig, met implikasies vir die manier waarop skole en klaskamers georganiseer word om kommunikatiewe vaardighede te ontwikkel. Begroeting dui op die belangrikheid om gedrag aan te leer wat vorme van interaksie aanmoedig wat verder strek as argumentasie en uitreik oor kulture en ouderdomme heen. Dit bevorder burgerlikheid wat deelnemers aanvaarbaar en toeganklik maak vir mekaar. Dit wil voorkom dat deur die onderrig van die gebruik, begrip en respek vir verskillende style van begroeting in diverse omstandighede beide kommunikasie in skole verbeter en burgers voorberei om verskillende tradisionele begroeting te gebruik om beraadslaging glad te laat verloop (Enslin, Pendlebury & Tjiattas 2001:126).

Enslin, Pendlebury en Tjiattas (2001:126) voer die volgende oor retoriek in die klaskamer aan:

Rhetoric, or using speech to gain and keep attention, might seem like an undesirable ploy that children need to learn to resist as they grow older.

Rhetoric tends to fall on the wrong side of non-rational persuasion, and would usually be out of place in the classroom.

Ek stem nie met Enslin, Pendlebury & Tjiattas hieroor saam nie. Ek dink dat leerders van 'n vroeë ouderdom af al die kuns behoort aan te leer hoe om 'n dinamiese toespraak te maak wat aandag trek sodat mense kan hoor wat jy wil sê. Dit is wel nie nodig om oordrewe beeldspraak, vleitaal, ensovoorts te gebruik om jou punt te maak nie, maar deur te leer hoe om dit op die regte manier te gebruik, kan kinders leer hoe om hulself hoorbaar te maak.

Ek is van mening dat vertelkuns die mees substantiewe van die drie tipes interaksies is en verskeie moontlikhede bied om sosiale kennis aan leerders oor te dra. Dit kan veral in primêre skole met groot welslae gebruik word omdat kinders van stories hou en graag daarna luister. Leerders moet aanleer om vertelkuns te gebruik om praktiese argumente te staaf as gronde vir eise of 'n behoefte aan geregtigheid. Tesame hiermee is dit ook belangrik dat leerders sal leer om te luister en om ander se aansprake te waardeer. Terwyl die kommunikatiewe skool mag vereis dat alle besluite deur middel van beraadslaging plaasvind, sal dit ook spesiale aandag skenk aan die versigtige artikulasie van redes en seker maak dat 'n wye reeks van verskillende perspektiewe gehoor word en in ag geneem word voordat daar tot 'n besluit gekom word. Daar sal van die kultuur van die skool verwag word om ruimte te skep vir uitdrukking en om met erns te luister na verskille (Enslin, Pendlebury & Tjiattas 2001:126).

Vir Greene (1995:16) behels die voordeel van vertelkuns die volgende :

Learning to look through multiple perspectives, young people may be helped to build bridges among themselves; attending to a range of human stories, they may be provoked to heal and to transform.

Pagano (1997:91) voer aan dat dit belangrik is dat ons erkenning gee aan mekaar se aansprake, al is die doel ook om 'n ander storie te vertel. Sy noem dit 'n 'generative narrative' (voortbrengende storie). Sy voer aan:

Teaching and scholarship have as one of their aims the persuasion of others to different points of view. We want not simply to describe the world but to change it. But when we make sense of ourselves and our histories and politics within a generative narrative, we ask different questions of the world we criticize. ... In a generative model of teaching and criticism we want to understand who is speaking and under what conditions. ... Critics engaged in generative criticism, by virtue of their own connections and identifications, are changed, even as the object of criticism is changed. We make new connections.

Ter aansluiting by vertelkuns kan, wat Waghid (2005) "compassionate action" noem, bygevoeg word. Waghid argumenteer dat deernisvolle aksie ("compassionate action") 'n uitbreiding is van diskursiewe- en kommunikatiewe demokrasie. Vir Waghid behels deernisvolle aksie dat leerders nie net in beraadslagende gesprekke betrokke sal raak nie, maar meer belangrik, ook hul stories sal vertel. Nietemin, vir leerders om hul stories te vertel beteken nie dat hulle "inner (private) voices" (innerlike gevoelens) en hul kwesbaarheid gehoor sal word nie. Dit is dus belangrik dat onderwysers wat beraadslagende argumentasie in die klas fasiliteer sal probeer om deernisvolle aksie by leerders uit te lok sodat hulle bereid sal wees om hul innerlike- en kwetsbare gevoelens aan mede leerders bekend te maak. Onderwysers sal, na my mening, slegs daarin slaag om leerders tot deernisvolle aksie te laat oorgaan in 'n klaskamer waar daar 'n diep vertrouensverhouding tussen die onderwyser as fasiliteerder en die leerders en die leerders onderling heers. Deernisvolle aksie op primêre skoolvlak sal byvoorbeeld beteken dat leerders 'n tragedie wat met hom/haar gebeur het met die klas sal deel. Die punt wat Waghid (2005) wil maak, en ek stem daarmee saam is dat:

... if open deliberative argumentation cannot unfold in [university and] classrooms, the possibility of producing active democratic citizens who can one day enter and play a meaningful role in the public realm would be highly unlikely.

Ek voel baie aangetrokke tot Iris Marion Young se kommunikatiewe demokratiese model en Yusef Waghid se idee van deernisvolle aksie. Goeie kommunikasie- vermoë, dit wil sê, die vermoë om jou standpunt rasioneel en duidelik te kan stel sodat ander (insluitend mense van 'n ander kultuurgroep as jyself) na jou sal luister en dit wat jy sê ernstig sal oorweeg, asook die vermoë om met deernis na ander te luister, is een van die belangrikste kwaliteite wat aan leerders van 'n primêre skole onderrig behoort te word om diep demokratiese onderrig te verseker en om leerders voor te berei om hul plek as volwaardige demokratiese burgers vol te staan.

Hoewel dit belangrik is om demokratiese waardes by leerders te ontwikkel en bevorder en aan hulle te onderrig hoe 'n demokratiese land se organisasie en sisteem werk, is die belangrikste doel van demokratiese burgerskapopvoeding, na my mening, om die kwaliteite van demokratiese burgerskap wat deur my ondersoek oor beraadslagende demokrasie uitgelig is, in leerders te bevorder en te ontwikkel.

Om op te som: beraadslagende demokrasie help om die debat te bevorder of verdraagsaamheid eerder as outonomie meer belangrik is vir demokratiese onderwys. Die verskillende beraadslagende teoretici het aangedui dat toleransie en outonomie nie net verenigbaar is nie, maar dat eersgenoemde nodig is vir laasgenoemde (Enslin, Pendlebury & Tjiattas 2001:129).

Ek is van mening dat die beskerming van diversiteit in 'n pluralisiese samelewing 'n vlak beskouing van demokratiese burgerskap bied en dat diep demokrasie burgerskap behels dat outonomie sowel as deelname bevorder behoort te word sonder om verdraagsaamheid of diversiteit in te boet. Enslin, Pendlebury en Tjiattas (2001:115) verdedig 'n diep konsep van demokratiese burgerskapopvoeding soos volg:

Against a commonly held assumption that the protection of diversity in a pluralist democracy requires a thin conception of citizenship education, we defend a thick conception that simultaneously fosters autonomy and participation without sacrificing tolerance of diversity.

Ten spyte van die verskille in die drie modelle oor beraadslagende demokrasie bepleit al drie modelle publieke beraadslaging om tot kollektiewe besluitneming te kom. Die redelikheid van kollektiewe besluitneming is essensieel in pluralistiese samelewings, soos Namibië. Die kenmerke van beraadslagende demokrasie voorsien 'n maatstaf vir die huidige konsepsie oor burgerskapopvoeding, dit stel toepaslike kognitiewe, affektiewe, sosiale en morele doelwitte en oogmerke voor (Enslin, Pendlebury & Tjiattas 2001:116).

Ek het tydens die voorafgaande bespreking oor die verskillende beskouings oor burgerskap, naamlik liberalisme, kommunitarisme en beraadslagende demokrasie aandag geskenk aan aspekte oor demokratiese opvoeding en –onderwys en die deugde waarvoor verantwoordelike burgers behoort te beskik, maar wil dit graag van naderby ondersoek en 'n samevatting van die aspekte byeenbring.

3.3 BERAADSLAGENDE DEMOKRASIE AS OPVOEDKUNDIGE PROSES VIR DEMOKRATIESE BURGERSKAPSOPVOEDING

Kymlicka (2002:285) argumenteer dat die stabiliteit en gesondheid van 'n moderne demokrasie nie net afhang van die regverdigheid van sy basiese instellings (insluitend skole) nie, maar:

... also on the qualities and attitudes of its citizens: e.g. their sense of identity, and how they view potentially competing forms of national, regional, ethnic, or religious identities; their ability to tolerate and work

together with others who are different from themselves; their desire to participate in the political process in order to promote the public good and hold political authorities accountable; their willingness to show self-restraint and exercise personal responsibility in the economic demands, and in personal choices which affect their health and the environment. Without citizens who possess these qualities, democracies become difficult to govern, even unstable.

Om slegs 'n formele, institusionele, konsepie van demokrasie te hê, is volgens my nie 'n diep konsepie oor demokrasie nie en sal beslis nie verseker dat demokrasie in 'n land groei en ontwikkel en 'n manier van lewe word nie. Dit kom dus daarop neer dat die instelling van institusionele meganismes, soos 'n demokratiese veelpartyregeringstelsel alleen, nie genoeg is om 'n florerende demokrasie te verseker nie (Kymlicka 2002:285). Elkeen kan nie maar net sy eie belange vooropstel sonder om die gemeenskaplike belange van die samelewing in ag te neem nie. Om te verseker dat 'n demokratiese land, insluitend Namibië, effektief sal funksioneer en groei moet dit dus ook oor verantwoordelike burgers beskik. Om 'n verantwoordelike burgers te verseker is dit nodig dat burgers oor sekere deugde beskik. Soos wat ek reeds in hoofstuk 1 genoem het, glo ek dat skole, en veral primêre skole, 'n essensiële rol speel om die deugde van demokratiese burgerskap te onderrig. Kymlicka (2002:203) argumenteer as volg:

Where then do we learn these virtues? The answer, according to many recent theorists, is the system of education. Schools must teach children how to engage in the kind of critical reasoning and moral perspective that defines public reasonableness. And, indeed promoting these sorts of virtues is one of the fundamental justifications for mandatory education.

Gutmann en Thompson (1996:359) se siening sluit aan by Kymlicka se argument:

In any effort to make democracy more deliberative, the single most important institution outside government is the educational system.

Peters (1981:42-49) gee 'n uiteensetting van demokratiese waardes en die doel van opvoeding wat die demokratiese waardes wat ek alreeds bespreek het insluit en saamvat: (1) Interpersoonlike moraliteit – respek vir mense en daarmee saam verdraagsaamheid; (2) Kennis en begrip van mensheid – die natuurlike lewe ('n begrip van hoe die menslike liggaam funksioneer, asook van voortplanting, veroudering en siektes), interpersoonlike lewe (aanpassingsvermoë, samewerking en begrip vir ander in koöperatiewe ondernemings, gemeenskapslewe, om vriendskappe te sluit, ensovoorts) en die sosio-politieke lewe ('n algemene kennis van hoe die politieke sisteem werk); (3) Die selfvervulling van die individu – geleenthede vir elkeen om deel te neem aan aktiwiteite en studies en om verantwoordelikhede te aanvaar waarmee hulle kan identifiseer en dit kan bemeester of tot 'n mate bemeester en (4) Voorbereiding vir 'n beroep of werksgeleentheid.

White (1999:65) voer aan dat die primêre skool daarop moet konsentreer om kinders op te voed om goeie, morele mense te wees en dat daar eers later, heelwat later, met politieke opvoeding begin moet word. Ek stem nie hiermee saam nie. Dit is my opinie dat demokratiese waarde en politieke opvoeding reeds vanaf leerders se eerste jaar in die skool ontwikkel en onderrig behoort te word. Ramphele (2001:14) voel ook baie sterk hieroor:

Investing in high-quality education at *every level* is essential to long-term success to enable citizens to acquire the skills and capabilities to enact their citizenship (my kursivering).

Die vraag ontstaan: Hoe moet ons demokratiese burgerskapsopvoeding aan leerders van 'n primêre skool onderrig om hulle voor te berei om ingeligte en verantwoordelike demokratiese burgers te wees? Behoort ons 'n leerder-gesentreerde benadering te gebruik? Of is 'n multikulturele benadering 'n geskikte benadering? Of behoort ons 'n uitkomsgebaseerde benadering te gebruik? Of watter ander soort benadering kan ons gebruik?

Pearl en Knight (1999:53) argumenteer dat, kind-gesentreerde onderwys wel daarop aanspraak maak dat dit demokraties is, maar 'n demokrasie wat deur so 'n benadering ondersteun word, 'n benadering is wat deur negatiewe vryheid gekenmerk word, die verwydering van enige beperking op die individu, en dat dit maar 'n vlak konsep van demokrasie is wat daarin faal om aan kritieke elemente in die definiëring van demokratiese onderwys te voldoen. Hulle is verder van mening dat daar by so 'n benadering geen poging aangewend word om 'n basis van kennis te ontwikkel om elke student toe te rus om kritieke sosiale probleme op te los nie. Hoewel studente besluite neem wat hul lewens beïnvloed, is dit slegs individuele besluite.

Pearl en Knight (1999:174) is eweneens ook teen multikulturele onderwys gekant. Hulle is van mening dat skole probeer het om diversiteit met behulp van multikulturele onderwys aan te spreek, maar hoewel dit geloof word vir innoverende en opmerklike hervorming, is dit nouliks so. Multikulturele onderwys het in werklikheid min bygedra om die diversiteit en die dinamika van 'n diep verdeelde en hiërargiese samelewing te begryp. Hulle huldig die volgende mening oor multikulturele onderwys:

It is superficial, static, cautious, and not organized to solve any problem.
It is not oriented to creating a "culture" to which all belong. Multicultural education is a very thin veneer applied to a society that is rapidly unraveling.

Waghid (2002:9 & 2003:245) argumenteer dat 'n uitkomsgebaseerde benadering, wat veronderstel is om die meerderheid leerders te bevry van die onregverdigheid van die verlede, ingestel is op 'n instrumentele siening van onderwys wat dit moeilik maak om rasonale refleksie en verbeelding te verwerklik – dit wat nodig is vir die bevryding van leerders. Hy gaan van die standpunt uit dat die proses waardeur uitkomst gespesifiseer word in opvoedkundige diskoers lei tot manipulasie en kontrole en sodoende die idee van uitkomsgebaseerde onderwys opvoedkundig verarm. Hy lewer onder andere die volgende kritiek teen so 'n benadering:

The problem with the outcomes programme is that educators rigidly plan activities that have an explicit and precise purpose. In this way it does not encourage learners to “call into question” outcomes aimed at providing for predictable pedagogical performance (Waghid 2002:19).

Die uitkomsgebaseerde benadering, sonder die ondersteuning van rasonale refleksie en verbeelding, sal dus ook nie daarin slaag om die doelwit om leerders op te voed tot verantwoordelike demokratiese burgers, te bereik nie. Wat is dan die oplossing? Dit is my oortuiging dat die onderwysstelsel, insluitend onderrig in klaskamers, gebaseer moet wees op die idee van beraadslagende demokrasie as 'n opvoedkundige proses. Englund (2000:305) stel dit soos volg:

Models for deliberative democracy [inspired by neo-pragmatism] are explicitly based on the need for education of citizens in deliberative capabilities and attitudes. The idea of deliberative democracy as an educational process is one where individuals bring different perspectives to on-going communication.

Beraadslagende demokrasie as 'n opvoedkundige proses beteken, volgens my, dat situasies in die klaskamer geskep behoort te word waar beraadslagende demokratiese vaardighede prakties aangeleer word waar leerders leer om krities en reflektief te dink en te kommunikeer. Soos wat Parker (1996:281) dit stel:

Like all skills, deliberation is best taught by practice – we teach students to play a piano by having them practice on a keyboard. We teach students art by having them paint and sculpt. We teach students deliberative politics by having them deliberate. Only deliberation will teach deliberation.

Die implikasies wat dit vir 'n demokratiese klaskamer inhou is duidelik. Leerders behoort in situasies geplaas te word waar hulle ander leerders kan beïnvloed en deur ander

leerders beïnvloed kan word om sodoende 'n plan van aksie te ontwikkel. Deur oorreding en kompromie word vrywillige samewerking om tot 'n gemeenskaplike doel te kom, ontwikkel. Nadat daar op 'n aksie besluit is, word leerders gehelp om die proses en vordering wat deur die aksie bereik is, te analiseer. Almal binne 'n demokratiese klaskamer word aangemoedig om leiers te wees en almal kry genoegsame kans om hul leierskap te ontwikkel. 'n Belangrike, nodige vaardigheid wat by leerders binne 'n demokratiese klaskamer ontwikkel behoort te word is: hoe om te verskil sonder om onaangenaam te wees of te raak (Pearl & Knight 1999:99).

Enslin, Pendlebury en Tjiattas (2001:116) huldig min of meer dieselfde standpunt oor die vaardighede van beraadslagende demokrasie wat aan leerders onderrig behoort te word, naamlik:

... the ability to make a reasoned argument, written or oral, as well as the abilities to co-operate with others, to appreciate their perspectives and experiences and to tolerate other points of view.

Gutmann en Thompson (1996:358-359) sluit hierby aan:

Institutions should be arranged so as to provide opportunities and incentives for officials and citizens to engage in moral reasoning. ... To prepare their students for citizenship, schools must go beyond teaching literacy and numeracy, though both are of course prerequisite for deliberating about public problems. Schools should aim to develop their students' capacities to understand different perspectives, communicate their understandings to other people, and engage in the give-and-take of moral argument with a view to making mutually acceptable decisions. These goals, which entail cultivating moral character and intellectual skills at the same time, are likely to require some significant changes in traditional civic education, which has neglected teaching this kind of moral reasoning about politics.

Die suksesvolle implementering van beraadslagende demokrasie as 'n opvoedkundige proses sal noodwendig afhang van die atmosfeer wat daar in die klaskamer heers. Meyer (1990:199) argumenteer dat daar drie basiese elemente nodig is om 'n toepaslike klaskamer omgewing te skep, naamlik (1) 'n positiewe sin vir eiewaarde, (2) 'n atmosfeer van vertroue, en (3) 'n atmosfeer van respek. Om dit reg te kry behoort leerders betrokke te raak by aktiwiteite wat vertroue, welstand, selfvertroue, regverdigheid en verantwoordelikheid aanmoedig. Dit sluit aktiwiteite in soos aktiewe luister, klas of groepkonsensus, bespreking van klaskamerreëls, dramatisering, probleemoplossing, sensitiwiteit vir vooroordele, groepbesprekings, om met respek gevoelens te deel en die formulering van kodes en reëls.

By 'n verbinding tot demokratiese burgerskapsopvoeding is dit ongetwyfeld so dat die kurrikulum een of ander soort verpligte politieke opvoeding sal insluit. Toekomstige demokrate benodig 'n aansienlike hoeveelheid kennis en begrip van hul situasie, soos byvoorbeeld hul demokratiese regte, die konstitusie, die posisie van hul regering ten opsigte van die wêreld, basiese ekonomiese kennis en 'n mate van kennis van die onderlinge verband van hierdie verskillende elemente (White 1999:61). Dit is ook voor die hand liggend dat die inhoud van die kurrikulum wat normaalweg nie spesifiek as politieke beskou word nie, van so 'n aard is dat dit nie ondemokratiese neigings in die samelewing tot gevolg het, soos byvoorbeeld dat sommige 'n hoë en ander 'n lae sosiale posisie beklee, nie. Die inhoud van opvoeding binne 'n demokrasie moet egter ook relevant wees tot die lewe en ondervinding van alle kinders. In die verlede en soms nog steeds, word vakke wat betekenisloos is vir die meeste kinders aangebied (Wringe 1984:86). Binne 'n demokratiese skool het onderwysers die reg om hul stemme te laat hoor met betrekking tot die skep van die kurrikulum, veral vir wat beoog word vir die jong mense waarmee hulle gaan werk (Apple & Beane 1999:20).

Die skool, as 'n demokratiese instelling wat leerders opvoed vir demokrasie, benodig onderwysers wat oor veelsydige kennis van demokratiese waardes en verwante praktyke met die burgerlike deugde waardeur hulle ondersteun word, te beskik (White 1999:68). Vir onderwysers om demokraties te kan onderrig, is dit belangrik dat hulself

ondervinding daarvan het om demokratiese onderrig te ontvang. Dit is dus belangrik dat hulle deurlopend gedurende hul opleiding vaardighede van demokratiese praktyke aanleer en verstaan. Davies (2002:259) voer aan:

This involves critical questioning as well as establishing the 'rules' of democratic interchange in classes and lectures.

Ek stem saam met Pearl en Knight (1999:297) dat al die vereistes van 'n demokratiese klaskamer in die voorbereiding van onderwysers gedurende hul demokratiese onderwys opleidingsprogram, uitgelig behoort te word. Hulle voer soos volg aan:

Because the distinguishing feature of a democratic classroom is persuasion and negotiation, a major aspect of teacher preparation involves honing those skills. It is in developing the ability to persuade and negotiate what would be democratic, that classroom teachers sharpen the requisite keen sense of humor and learn to use logic and evidence to defend proposals.

Demokratiese skole benodig opvoeders wat hulself verbind het tot demokrasie, wat waarde heg aan die demokratiese manier van lewe, wie glo dat skole demokratiese plekke kan wees, en wie die moed het om hierdie oortuigings in aksies te omskep (Apple & Beane 1999:9). Dit beteken dat demokratiese opvoeders nie net sal probeer om eenvoudig sosiale ongelykhede in die skool te verminder nie, maar ook om die omstandighede wat dit geskep het, te verander (Apple & Beane 1999:13).

Dit moenie uit die oog verloor word dat demokratiese skole bedoel is om demokratiese plekke te wees en dat die idee van beraadslagende demokrasie ook uitgebrei behoort te word tot die baie rolle wat volwassenes in die skool speel. Dit beteken dat die professionele opvoeders sowel as die ouers, gemeenskapsaktiviste en ander burgers die reg tot volle ingeligte en kritiese deelname in die skepping van skoolbeleide en programme vir hulself en jongmense het (Apple & Beane 1999:8). Die struktuur van

demokratiese skole word dus gekenmerk deur die deelname van verskeie mense in kwessies van bestuur en beheer en maak van beleide. Komitees, rade en ander skoolbesluitnemingsgroepe sluit nie slegs professionele opvoeders in nie, maar ook die leerders, hul ouers en ander lede van die skoolgemeenskap. Die mense betrokke by die demokratiese skool is lede van 'n diverse gemeenskap, maar diversiteit word op die prys gestel en nie as 'n probleem beskou nie. Sulke gemeenskappe sluit mense in van verskillende ouderdomme, kulture, etnisiteit, geslag, sosio-ekonomiese klasse, aspirasies en vaardighede wat die gemeenskap verryk en die aantal sienings wat oorweeg kan word (Apple & Beane 1999:10-11).

Ek is van mening dat die skoolhoof 'n uiters belangrike, indien nie die belangrikste rol nie, speel in die vestiging van beraadslagende demokratiese praktyke in die skool. Vir onderwys om in 'n nuwe rigting te beweeg, vereis dat onderwysers en skoolhoofde gelyke mag in die skool moet deel. Die bemagtiging van onderwysers stel skoolhoofde voor die uitdaging om weg te beweeg vanaf die idee van die enigste gesaghebbende in die skool na gedeelde gesag in die skool (Steyn 1998:137). Peters (1966:311) beskryf 'n demokraties gesinde skoolhoof soos volg:

Any democratically minded headmaster will consult his staff about most things and provide as much scope as he can for corporate decision. He will encourage children to organize activities themselves with or without staffparticipation, depending on the nature of the activities and the age of the children. He may institute a school council or parliament, depending on how worth while and effective he judges such a body can be, whose spheres of competence are necessarily bound to be very limited on crucial issues of school policy.

3.4 OPSOMMING

Ek het in hierdie hoofstuk eerstens ondersoek ingestel na wat demoratiese burgerskap behels. Burgerskapsidentiteit bind die burgers van 'n diverse samelewing saam binne 'n

enkele demokratiese bedeling. Enige teorie oor burgerskap kan nie losstaande van demokrasie bespreek word nie, omdat demokrasie nie meer net 'n tipe regeeringsvorm is nie, maar 'n manier van lewe geword het met sekere kwaliteite waarvoor burgers beskik. Dit is die rede waarom ek argumenteer dat demokrasie en burgerskap as 'n enkele term, naamlik 'demokrasie burgerskap' gebruik behoort te word. Ek het aangetoon waarom ek dink dat die term 'demokratiese burgerskapsopvoeding' die mees geskikte term is om die opvoeding binne 'n demokratiese samelewing te identifiseer.

Vervolgens het ek die verband tussen demokratiese burgerskap en demokratiese onderwys aan die hand van drie verskillende beskouinge of teorieë bespreek, naamlik liberalisme, kommunitarisme (liberale-, linkse-, regse kommunitarisme en burgerlike republikaanse) en raadplegende demokrasie (openbare redelikheid, diskursiewe demokrasie en raadplegende demokrasie). Ek het aandag gegee aan verskeie aspekte oor demokratiese opvoeding en –onderwys en die deugde waarvoor verantwoordelike burgers behoort te beskik. Dit het my tot die slotsom laat kom dat dit belangrik is om demokratiese waardes en kennis oor hoe die politieke sisteem binne 'n demokratiese samelewing werk by leerders van 'n primêre skool te ontwikkel, maar dat dit netso belangrik is om die kwaliteite wat deur beraadslagende demokrasie uitgelig is, by leerders te bevorder. Demokratiese burgerskapsvaardighede behoort aan leerders onderrig te word sodat hulle uiteindelik vaardige demokratiese burgers sal wees. Pearl en Knight (1999:98) gee volgens my 'n baie akkurate beskrywing van wat met 'n vaardige demokratiese burger bedoel word:

Specifically, a skilled democratic citizen can formulate a coherent argument, support that argument with evidence, effectively communicate with a wide range of others, hear what a wide range of others are saying, search for a common ground by negotiating differences, devise with others a plan of action, and engage in a number of specifically designated collective activities consistent with democratic principles to implement the plan.

Ek het verder tot die gevolgtrekking gekom dat diep demokratiese burgerskapsopvoeding behels dat outonomie sowel as deelname bevorder behoort te word sonder om verdraagsaamheid of diversiteit in te boet. Die beraadslagende demokratiese modelle, bied die moontlikhede om diep demokrasie tot gevolg te hê omdat dit aan hierdie beginsels voldoen. Dit bepleit nie net kollektiewe besluitneming binne pluralistiese samelewings nie, maar voorsien ook 'n maatstaf vir die huidige konsepie oor burgerskapsopvoeding, deurdat dit toepaslike doelwitte en oogmerke vir onderwys in primêre skole voorstel.

Laastens het ek aandag gegee aan beraadslagende demokrasie as opvoedkundige proses vir demokratiese burgerskapsopvoeding. Ek het geargumenteer dat nie die leerder-gesentreerde-, multikulturele- of uitkomsgebaseerde benadering 'n geskikte benadering is om demokratiese burgerskapsopvoeding aan leerders te onderrig nie, maar dat beraadslagende demokrasie as opvoedkundige proses die mees geskikte benadering is. Dit beteken dat die ontwikkeling van beraadslagende vaardighede en gesindhede die basis van demokratiese burgerskapsopvoeding behoort te wees. Deur so 'n benadering deurgaans in skole, en veral in die onderrig in die klaskamer, toe te pas behels, na my mening, werklike diep demokratiese burgerskapsopvoeding.

In die volgende hoofstuk gaan ek spesifiek ondersoek instel na hoe Namibiese onderwys daar uitsien. Ek gaan onder andere aandag gee aan die onderwystransformasie wat daar na 1990, nadat die land onafhanklik geword het, plaasgevind het, Namibiese onderwysbeleide en die Namibiese onderwyswet. Ek wil veral ondersoek instel na wat binne die klaskamer gebeur in Namibiese primêre skole. Ek wil ondersoek instel na die onderrigbenadering wat gebruik word, na die rol van die onderwyser en die leerder in hierdie benadering, die kurrikulum wat onderrig word en tot watter mate daarin geslaag word om demokratiese onderwys te verwesentlik.

HOOFSTUK 4

PRIMÊRE ONDERWYS IN NAMIBIË: HOE DEMOKRATIES?

4.1 INLEIDING

Konsepte word binne 'n sosiale en historiese konteks gevorm en is dus veranderlik. Eie aan 'n filosofiese ondersoek is dit nodig om dus die geskiedenis en sosiale konteks van 'n konsep te ken om die konsep te begryp. Dieselfde geld ook vir 'demokratiese onderwys in Namibië'. Om werklik te verstaan hoe demokratiese onderwys in Namibiese skole neerslag vind is dit nodig dat ek eers moet ondersoek instel na die historiese en sosiale konteks van demokratiese onderwys in Namibië.

Voor onafhanklikheid was Namibië onder die direkte heerskappy van die apartheidsregering van Suid-Afrika. Beide die sosiale en ekonomiese aspekte van die land was beheer vanaf Pretoria. As gevolg hiervan was die Bantoe Onderwysstelsel van Suid-Afrika net so oorgedra en gebruik in Namibië. Voorts, was verskillende rasse- en etniese groepe verskillend ontwikkel en het daar dus 11 onderwysowerhede in die land bestaan wat elkeen vir die betrokke ras- of etniese groep se bestuur en fasiliteite verantwoordelik was (Ministry of Education and Culture, Namibia 1993). Die onderwysstelsel het dus oor die algemeen verskillend voorsiening gemaak vir die verskillende rasse- en etniese groepe sodat sommige beter en uitmuntende fasiliteite en opgeleide onderwysers gehad het, terwyl ander 'n gebrek aan selfs die basiese minimum fasiliteite gehad het (Wainaina & Kasanda 2001:140). Swart Namibiese skole het byvoorbeeld 'n leerder-onderwyser verhouding van 60 tot 70 leerders per onderwyser gehad, terwyl Wit skole 'n leerder-onderwyser verhouding van minder as 15 tot 1 geniet het. Dit was aan die orde van die dag dat Swart Namibiese skole swak geboue sonder elektrisiteit en sonder genoegsame voorraad boeke of skryfbehoeftes gehad het, terwyl Wit skole toegerus was met moderne geboue en geriewe. Slegs ongeveer die helfte van die swart Afrika kinders van skoolgaande ouderdom het skole bygewoon, terwyl skoolgaan verpligtend was vir wit kinders (Tabachnick 1998:101). Met

die verkryging van onafhanklikheid van Suid-Afrika, het die nuwe regering dus 'n defektiewe onderwys sisteem geërf met oorgrote ongelykhede en uiteenlopende toekenning van hulpbronne. Die optimale groei en ontwikkeling van alle Namibiërs was nie sentraal gestel in die onderwys nie. Inteendeel, onderwys was deel van die politiek van uitsluiting en onderdrukking (Swarts 2003:19). Cohen (1994:3) merk soos volg op:

The iniquities of the colonial education system and its concomitant effects on the country's supply of skilled human resources meant that, once a representative majority government finally came to power in Namibia, many changes would have to be introduced to redress past imbalances.

Met die bereiking van Namibië se onafhanklikheid, 21 Maart 1990, het daar 'n einde gekom aan meer as 'n eeu se uitbuiting en onderdrukking van die meerderheid van die Namibiese bevolking. Na jare het SWAPO (South West African People's Organization), wat die revolusie teen die apartheid-ondersteunende regeringsregime gelei het, aan die bewind gekom as die regerende party in die land se eerste regering na onafhanklikheid (Gonzales 2000:105). SWAPO se hoofdoel was om die ideologieë en magsgposisies van koloniale sosiale tydperk te vervang met hul eie visies en doelwitte vir die opkomende Namibiese nasie (Swarts 2003:3). Die hoofdoel van SWAPO was nasionale rekonsiliasie, die sosio-ekonomiese ontwikkeling van die land en sy bevolking, en die integrasie van Namibië in die ekonomie en samelewing van nasies (Gonzales 2000:105).

SWAPO het gou tot die besef gekom dat hoewel onderwys duur was en as 'n luuksheid beskou was, hierdie siening kortsigtig was en dat 'n opgevoede bevolking uiters noodsaaklik is vir produktiwiteit en ekonomiese groei. Terselfdertyd, in Namibië sowel as in baie ander Afrika lande, is onderwys as 'n basiese menslike reg begin beskou. Die byeenkoms van 'n groep opvoeders en politieke leiers in Jomtiem, Tailand, gedurende Maart 1990 het veral hiertoe bygedra. By hierdie WCEFA (World Conference on Education for All) het almal hul ondersteuning om toegang tot onderwys aan almal op die planeet te bied, verklaar (Ministry of Basic Education and Culture, Namibia 1993:3). Hierdie Wêreld Konferensie was waarskynlik die belangrikste internasionale opvoedkundige

gebeurtenis wat gedurende die afgelope onlangse eeue plaasgevind het. Dit het die reg van alle mense tot onderwys herbevestig; die verbinding van alle regerings en nie-regerings organisasies tot onderwysvoorsiening vernuwe; en die sin van vennootskap tussen internasionale en nasionale opvoedkundige samelewings, veral tussen daardie sektore van die internasionale samelewing wat in staat is om hulp te verleen aan opvoedkundige ontwikkeling, verstewig (Little, Hoppers & Gardner 1994:2).

In lyn met die doelwit van hierdie Wêreld Konferensie het die Ministerie van Onderwys en Kultuur van Namibië ook hul doelwit gestel as: 'Onderwys vir Almal'. Hierdie doelwit het nie net eenvoudig meer skole of meer kinders in skole beteken nie. Dit het ook nie beteken dat daar eenvoudig begin word met geletterdheidsklasse om te verseker dat 'n groter aantal jeug wat al die skool verlaat het, aan programme deel neem nie. Onderwys vir almal vereis 'n vernuwing van denke oor die sisteem van onderwys en opleiding en hoe dit georganiseer behoort te word (Ministry of Education and Culture 1993:6). In die Ministerie van Onderwys se eie woorde:

It also means replacing the philosophy and practices of education suitable for educating elites with a new philosophy and practices appropriate for providing education for all our citizens (Ministry of Education and Culture 1993:6).

Uit 'n aantal streeks- en nasionale byeenkomste van opvoeders, gemeenskapsleiers en regeringsverteenvoerders, sowel as met die ondersteuning van 'n aantal buitelandse konsultante het 'n reeks samesprekings en beleidsdokumente voortgespruit wat gelei het tot die publikasie van die belangrike regeringsdokument "Toward Education for All". In hierdie dokument word die Ministerie van Onderwys van Namibië se vier hoofdoelwitte, naamlik toegang, gelykheid, kwaliteit en demokrasie, bekend gestel. Wat hierdie beleidsdokument so buitengewoon maak, is dat dit verder strek as slegs 'n besorgdheid oor kwantitatiewe verbetering deur die daarstelling van kwalitatiewe doelwitte om kinders voor te berei as nadenkende burgers in inklusiewe skole om deel te neem aan 'n demokratiese regering. 'n Inklusiewe skool mik daarna om alle kinders

op te voed binne 'n gemeenskap, toelating van alle kinders van alle etniese en kulturele agtergronde met verskillende vermoë om te leer in dieselfde skool. Inklusiewe skole onderneem ook om verantwoordelikheid te aanvaar om onderwys van 'n hoë gehalte te voorsien vir 'n tydperk van 10 jaar aan almal wat by 'n skool ingeskryf is (Tabachnick 1998:102).

Die Onderwyswet van 2001 (Wetnommer 16 van 2001) is in Desember 2001 deur die Parlement aanvaar en onderteken deur die President in terme van die Namibiese Konstitusie en gepubliseer in terme van Artikel 56 van die Konstitusie. Die hoofdoelwit van die Onderwyswet lui soos volg:

To provide for the provision of accessible, equitable, qualitative and democratic national education service; to provide for the establishment of the National Advisory Council on Education, National Examination Assessment and Certification Board, Regional Education Forums, School Boards, Education Development Fund; to provide for the establishment of schools and hostels; to provide for the establishment of the Teaching Service and the Teaching Service Committee; and to provide for incidental matters (Government of the Republic of Namibia 2001:12).

Tot dusver is daar baie min studies gedoen oor Namibië se breë beleid om te beweeg in die rigting van 'Onderwys vir Almal'. Die regering se spesifieke beleide oor toegang, kwaliteit, gelykheid en demokrasie het nog min aandag in ondersoek geniet (Mutorwa 2004:3). Mutorwa (2004) het die konseptuele betekenis van 'toegang' krities geanaliseer vanaf die jare voor onafhanklikheid tot die jare wat strek na onafhanklikheid. Hy het ook die sukses van die beleid oor toegang vir die tydperk 1990–2004 ondersoek, leemtes en uitdagings uitgewys en strategieë voorgestel om veranderinge voort te sit.

Ek het besluit om in my ondersoek op 'n ander doelwit, wat spesifiek een van die regering van Namibië se hoofdoelwitte vir onderwys is, naamlik demokrasie, te

konsentreer. Die Namibiese Ministerie van Onderwys erken in hul beleidsdokument, "Toward Education for All", die belangrikheid van onderwys as 'n basis vir demokrasie:

Just as education is a foundation for development, so is it a foundation for democracy. Building those foundations must be a conscious process in which all learners are engaged (Ministry of Education and Culture 1993:42).

In hierdie hoofstuk wil ek in besonder ondersoek instel na demokratiese burgerskapsopvoeding in Namibiese primêre skole met die doel om vas te stel of daar werklike diep demokratiese onderrig plaasvind en of dit werklik 'n bydrae lewer om leerders voor te berei as om as verantwoordelike demokratiese burgers hul plek binne 'n demokratiese samelewing vol te staan om sodoende 'n bydrae te kan lewer tot die ontwikkeling en stabiliteit van demokrasie in die land. Hoewel daar by demokratiese opvoeding baie verskillende aspekte betrokke is, wil ek spesifiek aandag gee aan leerdergesentreerde onderwys, die onderrigbenadering wat in Namibiese skole gebruik word, en die onderwysers wat die verantwoordelikheid het om hierdie onderrigbenadering suksesvol toe te pas binne klaskamers in primêre skole in Namibië. Die onderwysers, leerders en klaskamerpraktyk kan egter nie geïsoleer word van die strukture waarin onderrig en leer plaasvind nie. Voordat ek my aandag dus op leerdergesentreerde onderwys kan toespits, is dit eerstens nodig dat ek ondersoek instel na die algehele transformasie, wat ook onder andere strukturele verandering insluit, wat daar in die Namibiese onderwysstelsel na onafhanklikheid plaasgevind het om die stelsel te demokratiseer.

4.2 DIE TRANSFORMASIE VAN DIE NAMIBIESE ONDERWYSSISTEEM NA ONAFHANKLIKHEID

Die terme 'transformasie', 'hervorming', 'verandering' en 'herstrukturering' word dikwels in die literatuur as sinonieme gebruik, hoewel dit verskillende betekenisse of nuanse het. Dit is dus nodig dat ek duidelik uitklaar wat ek met elkeen van hierdie terme

bedoel. Ek stem saam met die verduideliking van Swarts (2003:8-9) en gaan dit dus ook vervolgens so gebruik. Sy beskou transformasie as die algehele opknapping van die onderwysstelsel van Namibië na onafhanklikheid met insluiting van die visie, doelstellings asook die ideologieë van die nuwe regering. Dit word dus gebruik in die konteks van verandering wat radikaal, revolusionêr en onherroeplik is. Die term 'herstrukturering' sal gebruik word om die veranderinge in die struktuur, funksie en doel van die Ministerie van Onderwys, Sport en Kultuur aan te dui. Wanneer die term 'hervorming' gebruik word, sal dit uitdruklik gebruik word om verbeteringe aan te dui, om 'n 'nuwe blaadjie om te slaan'. Vir die doel van my studie sal 'verandering' gebruik word om 'die vervanging van een ding met 'n ander' te beskryf of om 'te verduidelik hoe iets verskillend geword of geraak het' of om die wysiging in houding/mening op plaaslike (mikro) vlak aan te dui, soos byvoorbeeld op skoolvlak.

Die nuwe SWAPO regering het geen geheim gemaak van hul aanname dat onderwys 'n noodsaaklike bydrae sal lewer tot die ontwikkeling van menslike kapitaal nie. Boonop is die reg tot onderwys vasgelê in die Namibiese Konstitusie. Artikel 20 voorsien dat:

All persons shall have the right to education.

Primary Education shall be compulsory and the State shall provide reasonable facilities to render effective this right for every resident within Namibia, by establishing and maintaining State schools at which primary education will be provided free of charge (Government of the Republic of Namibia 1990).

Die Namibiese regering het onmiddellik na onafhanklikheid begin met die ontwikkeling en implementering van 'n plan vir onderwystransformasie. Die hoofdoel was dat die onderwystransformasie onderwys so sal hervorm dat dit tot voordeel van die hele nasies sal wees. Amukugo (1993:197) was van mening dat:

The first step towards successful educational reforms presupposes a reorganization of the educational system that would serve the entire nation rather than a selected few.

Ek gaan die transformasie van die onderwysstelsel wat daarop fokus om die doelstellings soos in die beleidsdokument, "Toward Education for All", uiteengesit is te bereik bespreek aan die hand van: (1) die strukturele verandering in die opvoedkundige filosofie en praktyk; (2) beleidsveranderinge, veral die verandering in die taalbeleid; (3) kurrikulumtransformasie en die veranderinge in manier van evaluering; (4) die transformasie van onderwyseropleiding; en laastens (5) die veranderinge in die benadering tot onderwys, met beklemtoning van leerder-gesentreerde onderwys.

4.2.1 Strukturele veranderinge

Een van die belangrikste take van die nuwe regering was die samevoeging van die 11 verskillende onderwysowerhede binne 'n enkele Ministerie van Onderwys. In hierdie verband is 'n sentrale Ministerie van Onderwys, Kultuur, Jeug en Sport gestig. Gedurende 1992 is die sport en jeug komponente van die ministerie geskei om administrasie te vergemaklik. Gedurende 1995 is die Ministerie van Onderwys verdeel in twee ministeries, naamlik die Ministerie van Basiese Onderwys en Kultuur wat verantwoordelik is vir die aktiwiteite van graad 1 tot 10 en die Ministerie van Hoëronderwys, Beroepsopleiding, Wetenskap en Tegnologie wat verantwoordelik is vir die aktiwiteite van graad 11 en 12 en tersiêre opleiding. Gedurende 2000 het daar weer 'n verandering plaasgevind en is die twee ministeries verander na die Ministerie van Basiese Onderwys, Sport en Kultuur en die Ministerie van Hoëronderwys, Opleiding en Werkskepping (Mutorwa 2004:3; Wainaina & Kasanda 2001:141). Ek gaan hoofsaaklik konsentreer op die werksaamhede van die Ministerie van Basiese Onderwys, Sport en Kultuur omdat my ondersoek gefokus is op primêre skole (Graad 1 tot 7) in Namibië.

Die sukses van die proses van ontwikkeling van 'n hervormingsagenda en die inhoud van onderwys hervorming vereis suksesvolle institusionele kapasiteit. Strategiese

instellings om die transformasieproses te ondersteun is dus beplan en tot stand gebring. Drie van die belangrikste instellings was die "National Examination and Assessment Authority" (NEAA), die "National Institute of Education Development" (NIED) en die "Namibian College of Open Learning" (NAMCOL). Voor onafhanklikheid was die eksamen en evalueringsistees gedomineer deur die Kaapse matrikulasie sisteem. Na onafhanklikheid is bevind dat die sisteem nie in die ideale en behoeftes van die nuwe onderwysistees voorsien nie. In die lig hiervan is die NEAA as 'n onafhanklike en outonome liggaam gestig. NIED was beplan en gestig as sentrale liggaam om hervorming, hernuwing, verandering, eksperimentering, navorsing, en ontwikkeling in die onderwys te dien. NIED se hoof funksies is kurrikulumontwikkeling, die ontwikkeling van onderwyser se opleiding, taalnavorsing en -ontwikkeling, die ontwikkeling van onderwysmedia en die ontwikkeling van 'n hoë vlak van menslike hulpbronne vir die onderwys. Die instelling is as 'n outonome, professionele instelling in Okahandja, Noord van Windhoek, gestig waar dit 'n waardevolle diens tot die onderwysistees verrig. NAMCOL was gestig om die groot behoefte om toegang tot onderwys uit te brei vir volwassenes en jongmense ouer as sestien. Baie mense buite die onderwysistees wou graag hul vlak van onderwys verbeter of opgradeer. Die hoof taak van NAMCOL was dus om geleenthede te voorsien aan Namibiërs wat nie in staat is om toegang tot die formele onderwysistees te verkry nie. NAMCOL vul 'n kritieke gaping in die onderwysistees (Angula 1999:23-25).

Desentralisasie van onderwysdienste kan beskou word as 'n instrument om demokrasie en ontwikkeling te versterk en om eienaarskap, verantwoordelikheid en aanspreeklikheid aan te moedig op grondvlak (Ministry of Basic Education, Sport and Culture 2001:13). Hoewel die term 'desentralisasie' verskillende betekenisse kan hê en verskillende vorme kan aanneem, is dit in werklikheid soms voordelig om verskillende vorme van desentralisasie in publieke aktiwiteite te hê. Basies is desentralisasie gemoed met die verplasing van gesag en verantwoordelikheid vanaf sentrale vlak na streeks- en plaaslike vlak. Beleidmakers en landsburgers moet besluit wat die toepaslike vorm en tot watter mate desentralisasie vir hul spesifieke omstandighede toegepas behoort te word (Ministry of Education, Sport and Culture 1993:168).

In die praktyk is dit die onderwysers tesame met die leerders en hul ouers wat skole en opvoedkundige programme maak wat hulle is. Om die onderwysstelsel te verbeter en om die kwaliteit van Namibiese skole op te gradeer stel hoë vereistes aan skole en gemeenskappe. Om dit te bereik en om plaaslike bydraes tot die onderwysstelsel te maksimeer moet beide verantwoordelikheid en gesag gedentraliseer word. Binne 'n demokratiese samelewing is die kwessie van die organisasie van mag en gesag altyd 'n kwessie vir publieke debat en algemene besluite. Elke voorstel het voordele en nadele en word deur sommige verkies en deur ander verwerp. Gevolglik moet voorstelle om mag en gesag te verplaas geëvalueer word in terme van die land se hoofdoelwitte vir onderwys. In Namibië se geval dus toegang, gelykheid, kwaliteit en demokrasie. Desentralisasie het baie voordele, maar wat belangrik is, is dat dit nie as 'n kitsoplossing vir die probleme wat onderwys in die gesig staar beskou moet word nie. Wat nodig is, is 'n balans tussen sentrale gesag en plaaslike outonomie (Ministry of Basic Education and Culture 1993:168-171).

Die doel van die Ministerie van Onderwys en Kultuur van Namibië is om 'n werkbare, redelike balans tussen sentrale bestuur en plaaslike outonomie uit te werk. Die desentralisasieproses behoort ook in lyn met die desentralisasie van die land se politieke stelsel gekoördineer te word. Elke proses behoort die een die ander een in te lig en te ondersteun. Mutorwa (2004:67) voer aan dat die desentralisasie van die onderwysstelsel deurslaggewend is vir die ontwikkeling en uitbreiding van gelyke toegang tot kwaliteit opvoeding in Namibië, maar dat die proses versigtig en streng gekoördineer moet word sodat dit nie kontrasteer met die Sentrale Regering se algehele desentralisasie van die politieke en administratiewe stelsel nie.

Die Ministerie van Onderwys en Kultuur van Namibië het aanvanklik sewe onderwysstreekte gestig, waarvan elkeen saamval met een, twee of drie van die dertien politieke streekte (Ministry of Basic Education and Culture 1993:172). Desentralisasie is later verder uitgebrei sodat daar vandag vir elk van die dertien politieke streekte ook dertien onderwysstreekte, elk met sy eie hoofkantoor, bestaan (Mutorwa 2004:30-31). Die onderwysstelsel van Namibië is huidig soos volg georganiseer: Aan die bopunt van die

leer is die Ministerie se hoofkantoor wat toesig het oor 13 streekskantore. Elk van die streekskantore het 3 tot 5 kringe en elke kring het 'n inspekteur wat toesig hou en in diens staan van 25 tot 50 skole in die kring.

Elke vlak in bestuur en organisasie van die onderwysstelsel is verdeel in hanteerbare eenhede, dog, onder die kringinspekteur, vergroot die aantal eenhede na tussen 25 en 50 skole per kring. 'n Inspekteur kan onmoontlik so baie skole bedien en oor hulle toesig hou. Die probleem raak groter as daar in ag geneem word dat inspekteurs ook nog baie ander pligte het om na te kom, dat skole dikwels afgeleë en klein is, te min voertuie beskikbaar is, begroting vir transport uitgeput raak en die paaie dikwels in 'n swak toestand is (Dittmar, Mendelsohn & Ward 2002:3-4).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die meeste skoolhoofde en onderwysers daaronder lei dat hul skole klein en geïsoleerd is en dus min ondersteuning ontvang en swak bestuur word. In kort kom dit daarop neer dat 'n nuwe benadering om onderwys in Namibië te bestuur, nodig is. Die "Cluster System" (Groeperingsstelsel) hou groot moontlikhede in om hierdie probleem te oorkom. Skole in Namibië is gegroepeer in ongeveer 260 skoolgroepe. Die skoolgroepe is op hul beurt weer gegroepeer in kringe met 5 tot 7 groepe in elke kring. Dit beteken dat elke skool eerstens aan 'n skoolgroep behoort en tweedens aan 'n kring. Dit het tot gevolg dat elke kringinspekteur 'n hanteerbare aantal eenhede het om mee te handel (Dittmar, Mendelsohn & Ward 2002:5).

Elke skoolgroep bestaan uit vyf tot sewe skole. Een skool in die skoolgroep word gekies om as die groepsentrum te dien. Elke skool kry 'n beurt om as groepsentrum op te tree. Die skoolhoofde van die verskillende skole vorm 'n "cluster management committee" (groeptestuurskomitee) wat gereeld bymekaar kom om probleme te deel en op te los, om inligting deur te gee en om besluite te neem op skoolgroep vlak. In ons Aranos skoolgroep het ons behalwe die "Cluster Centre Committee" wat een maal per maand bymekaar kom, ook 'n aantal komitees, soos die Wiskunde komitee, die Engels- en

Afrikaanse komitee en die junior primêre fase komitee, waar onderwysers wat dieselfde vakke aanbied een keer per termyn bymekaar kom om sake van belang, soos eksamens, aktiwiteite, probleme, idees, ondervindings, werkskemas, sillabusse, ensovoorts te bespreek. Die "Cluster Centre Principal", die skoolhoof van die skool wat as skoolgroep se groepsentrum gekies is, kommunikeer dikwels in belang van al vyf die skole in die skoolgroep met die inspekteur of vakadviseurs. Sodoende hoef die inspekteur nie met elke van die vyf skole te skakel nie en word, byvoorbeeld inligting of besluite aan die skoolhoof van die groepsentrum deurgegee wat dit dan weer aan die verskillende skole deurgee. Skoolgroepe funksioneer ietwat informeel in Namibië. Baie van die goeie werk wat gedoen word gebeur vrywillig omdat onderwysers, skoolhoofde, inspekteurs en skreeksdirekteure die voordele wat so 'n sisteem bied, insien (Dittmar, Mendelsohn & Ward 2002:35).

Verdere desentralisasie wat plaasgevind het, is die instelling van skoolrade. Die Onderwyswet bepaal die volgende in verband met die tot standkoming van skoolrade vir staatskole:

16. (1) There is, for every state school, established a school board to administer the affairs and promote the development of the school and learners of the school.

(2) The Minister must, out of moneys appropriated for this purpose by Parliament, establish a program with the aim to promote accountability of, active participation, effective exercise of powers and performance of functions by, members of school boards (Government of the Republic of Namibia 2001:15).

Die skoolraad se funksie is, onder andere, om advies te gee aan die bestuur van die skool in verband met die buitemuurse kurrikulum van die skool, om die streeksdirekteur te adviseur in verband met onderwysbehoefte en die kurrikulum van die skool, om

aanbevelings aan die Permanente Sekretaris in verband met nuwe aanstellings te doen en om toe te sien dat wangedrag van leerders en onderwysers behoorlik ondersoek en toepaslike dissiplinêre stappe aanbeveel word aan die Permanente Sekretaris oor wat gedoen behoort te word (Government of the Republic of Namibia 2001:15-16).

Hoewel dit nie binne die omvang van my ondersoek val nie, kan ek nie nalaat om te noem dat vir skoolrade om behoorlik te funksioneer, soos wat dit volgens die onderwyswet voorgeskryf word, die bevoegdheid van skoolraadslede 'n belangrike rol speel in die suksesvolle funksionering van skoolrade. Ouers wat lede van die skoolraad is, beskik dikwels nie oor die nodige vermoë om 'n sinvolle bydrae te kan lewer nie. Hoewel daar al pogings aangewend is om aan skoolraadslede opleiding te voorsien, sal daar nog heelwat aandag hieraan geskenk moet word. Dit is my ondervinding dat die ouers, wat die meerderheid van die skoolraad vorm, nog nie heeltemal in staat is of verstaan wat die rol is wat hulle as skoolraadslede moet vervul nie. Hulle het nog baie leiding in hierdie verband nodig.

Soos wat ek in hoofstuk 3 genoem het, behoort die struktuur van demokratiese skole gekenmerk te word deur die deelname van verskeie mense van 'n diverse gemeenskap in kwessies van bestuur, beheer en maak van beleide vir die skool. Leerders, hul ouers en ander lede van die skoolgemeenskap behoort almal betrokke te wees by demokratiese skole. Ongelukkig skiet ons skole nog ver hierby te kort. Daar is maar nog min sprake van ouer- en gemeenskapsbetrokkenheid by die meeste skole. Ek glo daar is grondige redes hiervoor, maar dit val nie binne die omvang van my ondersoek nie.

4.2.2 Beleidsveranderinge

Beleide reflekteer die persepsies, voornemens en intensies van 'n gegewe groep mense wie se doel is om hervorming en verbetering te weeg te bring (Swarts 2003:52). In hierdie geval sal dit dus die persepsies, voornemens en intensies van die Namibiese regering en die Ministerie van Onderwys van Namibië reflekteer.

Beleide word op verskillende maniere geanaliseer en geëvalueer, afhangende van hul aard en omvang. Hulle verskil inderdaad wat betref hul doel, kompleksiteit, taakstelling, verspreidingskoste en voordele, hul omvang en hul impak. Daar is substantiewe beleide wat reflekteer wat die regering behoort te doen, en prosedure beleide wat uitspel wie tot aksie behoort oor te gaan en met behulp van watter meganismes. Materiële beleide voorsien wesentlike hulpbronne vir sommige belangstellende groepe, terwyl simboliese beleide meer retories is oor nodige veranderinge. Regulerende beleide beperk die gedrag en aksies van groepe en individue, terwyl herverdelingsbeleide die toekenning van hulpbronne of regte verplaas tussen sosiale groepe (De Clercq 1997:128). In die Namibiese konteks is onderwysbeleide, wat na onafhanklikheid geformuleer is, meestal simbolies, substantief en gefokus op herverdeling.

Die verwantskap tussen die formulering van beleide en die implementering daarvan is dikwels 'n onderwerp van bespreking in die literatuur. Beleide word dikwels voorgestel as 'n proses met vier onderskeidende fases wat in 'n logiese volgorde verloop, naamlik die inisiëring van die beleid, formulering, implementering en evaluering. Beleidsformulering en implementering word gekonseptualiseer as twee onderskeibare en afsonderlike aktiwiteite wat elk in eie reg bestudeer behoort te word. Die aanname van hierdie perspektief is dat die toepassing van 'n beleid in die praktyk 'n proses is wat glad en sonder enige probleme verloop en wat slegs goeie kontrole vereis om te verseker dat die amptenary getrou hul politieke base se voorskrifte uitvoer (Le Clercq 1997:29). Ek stem saam met Berkhout en Wielemans (1999:412) dat beleidsprosesse nie op 'n gefragmenteerde of geïsoleerde wyse beskou moet word nie, maar as 'n interaktiewe proses wat soms op die onderskeie beleidsmakingsvlakke binne 'n sekere konteks tot 'n meerdere of mindere mate verwesentlik word. Berkhout en Wielemans (1999:413) voer die volgende oor die analisering van beleide aan:

...education policy analysis could be approached from a variety of perspectives focusing on different dimensions or relations but also that especially it should be viewed interactively in the context of the broader structural processes of social, cultural, and economic production and

reproduction. Education policy analysis should not be seen as the accumulation of neutral facts but rather as a reflexive process continuously in need of the reassessment of its own constitutive role in the shaping of the educational future and therefore of the values and purposes of the public domain.

Nadat Namibië onafhanklik geword het, was die aanvanklike onderwysbeleide hoofsaaklik gemoeid met die ontwikkeling van 'n demokratiese en regverdige beleidsraamwerk om beleide in plek te stel vir die algehele transformasie van die onderwysstelsel. Onderwystransformasie in Namibië is deur 'n verskeidenheid van beleidsdokumente geïnisieer. Kort na onafhanklikheid het die Ministerie van Onderwys en Kultuur 'n konsepvoorstel vir die hervorming en vernouing van onderwys uitgegee. Die doel van hierdie konsepvoorstel, "The National Integrated Education System for Emergent Namibia: Draft Proposals for Education Reform and Renewal", was om bespreking uit te lok deur sommige van die beoogde wysigings vir onderwys-hervorming en vernouing te publiseer:

The Draft Proposal for Education Reform and Renewal in Namibia will, therefore, address itself to those issues which will help us to create a solid foundation on which a future education system for our country could be anchored (Salia-Bao 1991:115).

Die konsepvoorstel het op drie areas gekonsentreer, naamlik die struktuur en inhoud, die metode en organisasie en die administratiewe organisasie van die nasionale onderwysstelsel (Salia-Bao 1991:115). Nadat 'n hele aantal beleide die lig gesien het vanaf 1990 is, is dit uiteindelik saamgevat in die beleid, "Towards Education for All: A Development Brief for Education" wat aan die begin van 1993 uitgegee is en waarvan ek reeds melding gemaak het (Ministry of Basic Education and Culture, Namibia 1993:22-23). Ander belangrike beleidsdokumente was "The National Development Plans" I (1996) en II (2002); die "Report of the Presidential Commission on Education, Culture and Training" (1999), die "Strategic Plan 2001-2006" van die Ministerie van Basiese

Onderwys, Sport en Kultuur (2001); die "Namibia education sector HIV/AIDS strategic plan". Gedurende 2002 is die "Education for All (EFA) National Plan of Action 2001-2015" ontwikkel vanuit, onder andere, die bestaande Nasionale Strategiese planne (Government of the Republic of Namibia 2002:8).

Al bogenoemde beleidsdokumente reflekteer en artikuleer die Namibiese regering se ontwikkelingsdoelwitte. In die Strategiese Plan 2001-2006 van die Ministerie van Basiese Onderwys, Sport en Kultuur (2001) word die volgende as prioriteitsareas geïdentifiseer: billike toegang; kwaliteit onderwys; onderwysersopleiding en ondersteuning; fisiese fasiliteite; doeltreffendheid en effektiwiteit; lewenslange leer; en sport, kuns en kulturele erfenis. Hierdie doelwitte is in lyn met die EFA Nasionale Plan van Aksie (Government of the Republic of Namibia 2001:25)

Verskeie belangegroepes in Namibië is betrek by die opstel van nuwe onderwysbeleide om te voldoen aan die sentrale doel van demokrasie van die onderwysstelsel. Politieke leiers in die Ministerie, onderwysopvoeders, beamptes wat by die professionele ontwikkeling van onderwys betrokke is, skoolbestuur, die hoërondwys sektor en onderwysers was almal by die proses betrek (Swartz 2003:58).

Die konseptualisering van onderwysbeleid in 'n komplekse en diverse sosio-politiekstelsel is meer problematies as die blote beskrywing dat dit die uitvoerende, administratiewe, beraadslagende en beslissende institusionele en/of amptelike inhoud is wat aan onderwys rigting gee op verskeie hiërargiese vlakke van die regering (Berkhout & Wielemans 1999:403). Die bevolking van Namibië het verskillende verwagtinge oor wat die nuwe demokratiese onderwysstelsel sal meebring. Aan die een kant is daar die meerderheid wat onderwys sien as 'n middel om 'n einde te bring aan die onregverdigheid en segregasie van die verlede en aan die ander kant is daar die bevoorregte minderheid wat bevrees is dat onderwys vir almal 'n verlaging in onderwysstandaarde sal beteken en dat hul kinders deur die nuwe stelsel benadeel sal word. Hoewel die regering hul verbind het tot die aanmoediging van nasionale versoening en wedersydse begrip en 'n beleid van rekonsiliasie volg, het die nalatenskap

van die vorige sisteem steeds probleme veroorsaak. Hoewel daar oor die algemeen ooreenstemming is oor in watter rigting die onderwysontwikkeling behoort te verloop, is daar sommige burgers wat weerstand bied teen verandering. Kommunikasieprobleme en agterdogtigheid jeens die regering se motiewe bly 'n probleem (Ministry of Basic Education and Culture 1993:29). Die hervormingsproses het begin met 'n situasie waar nuwe beleide deur staatsamptenare op grondvlak geïmplementeer moet word wat in skerp kontras was met die oues. Baie van hierdie staatsamptenare, met uitsondering van 'n paar, het nie waardering gehad vir die behoefte aan verandering nie en het 'n teensin gehad om die nuwe beleide te administreer en aan te beveel as 'n verbetering van die ou sisteem. Hierdie houding van die konserwatiewe mense in die onderwysstelsel het baie Namibiërs, wat op 'n verskeidenheid maniere vir Namibië se onafhanklikheid geveg het, vervreemd en gefrustreerd laat voel (Dahlström 1995:274).

Die politieke leiers van die Ministerie was bewus daarvan dat sleutelamptenare in die amptenary die hervorming sal of kan opponeer, weerstaan, bevraagteken en saboteer. Hoewel hierdie amptenare na onafhanklikheid behou is, het die Ministerie die "Project Implementation Unit" (PIU) gestig in 'n poging om inmenging deur hierdie amptenare tot die minimum te beperk. Die uitgesoekte klompie lede van die PIU het direk aan die Permanente Sekretaris verslag gedoen en het 'n ongewone status binne die hiërargie van die Ministerie gehad. Hulle kon byvoorbeeld vergaderings bywoon wat normaalweg slegs bygewoon was deur amptenare van direkteursvlak af. Verder het hulle ook lidmaatskap geniet van alle belangrike beleidsformulerings forums. Hierdie ongewone status van die PIU lede het amptenare wat oorgesien was van lidmaatskap gegrief laat voel. Die gevolg was dat daar opsetlike, doelbewuste vertragings was elke keer as daar van die amptenary verwag was om die inisiatiewe van die PIU te ondersteun (Swarts 2003:59). Vandag, vyftien jaar na onafhanklikheid, is daar nie meer, na my mening, enige openlike weerstand teen die onderwys hervorming te bespeur nie.

Een van die beleide wat deur die Ministerie van Onderwys van Namibië geformuleer en geïmplementeer is wat, na my mening, die grootste verandering in die transformasieproses was, was die Taalbeleid, "The Language Policy for Schools 1992-

1996 and Beyond". Hierdie beleid beteken basies dat graad 1 tot graad 3 moedertaal, 'n plaaslike taal of Engels as onderrigtaal gebruik. Vanaf graad 4 word alle bevorderingsvakke in die amptelike taal, Engels, aangebied ter voorbereiding vir Engels as onderrigtaal regdeur die Sekondêre fase (Ministry of Education and Culture 1992).

Die taalbeleid vir skole wat na onafhanklikheid deur die SWAPO regering geïmplementeer is, reflekteer die besluit om Engels as die amptelike taal te gebruik, soos gestipuleer in die Konstitusie van Namibië in Artikel 3. Ooreenstemmend is Engels die enigste kommunikasiemedium in alle uitvoerende, wetgewende en regterlike instansies vanaf die Sentrale regeringsvlak tot die grondvlak. Hierdie besluit is geneem desnieteenstaande die 1991 sensusopgawe van die hooftale wat in Namibië gepraat word, wat aangetoon het dat slegs 0.8% van die totale bevolking se moedertaal Engels is (Brock-Utne 1997:250).

Die taalbeleid is geleidelik in skole bekendgestel. Gedurende 1991 is daar begin met Engels as onderrigtaal in graad 8 totdat graad 12 in 1995 bereik is. Gedurende 1993 is die huistaal, 'n plaaslike taal, of Engels as onderrigtaal in Graad een tot drie in gebruik geneem met Engels as 'n vak. Alle kinders moet twee tale vanaf graad een opwaarts bestudeer, waarvan een taal Engels moet wees. Die ander taal kan Afrikaans, Duits, Ju/hoan ('n San taal), Khoekhoegowab (Nama/Damara), Oshikwanyama, Oshindonga, Otjiherero, Rgiciriku, Rukwangali, Setswana, Silozi, Thimbukushu of 'n ander taal wat deur die Ministerie vir hierdie doel erken word. Die onderrigtaal van bevorderingsvakke vanaf graad 4 tot graad 7 is soos volg infaseer: Wiskunde aan die begin van 1993, Wetenskap in 1994 en Sosiale Studies in 1995 (Ministry of Education and Culture 1993:66).

Hoewel die amptelike beleidsdokument "Towards Education for All: A Development Brief for Education, Culture and Training" erken dat dit pedagogies belangrik is dat kinders deur middel van hul eie taal gedurende hulle vroeë skoolgaande jare basiese vaardighede behoort aan te leer, word die weg oopgelaat om Engels as onderrigtaal vir

grade 1 tot 3 te gebruik. Dit laat die indruk dat die beleid teenstrydig is en kan ook die status van die Namibiese tale verder ondermyn (Brock-Utne 1997:252-255).

Voor onafhanklikheid was taal doelbewus gebruik om die bevolking in taalgroepe te verdeel sodat die meeste groepe nie in staat was om hulself met die beleide van die Suid-Afrikaanse regering te vereenselwig of om dit teen te staan nie. Die beleid het ook almal wat nie 'n Europese taal gepraat het nie, uitgesluit van enige deelname in die regering. Die nuwe Namibiese regering was egter hoofsaaklik besorg oor die bemagtiging van die hele bevolking van die land om ten volle te kan deelneem aan al die demokratiese prosesse en in die regering van die land. Dit behels die vlotheid van 'n enkele nasionale taal, in hierdie geval Engels, terwyl die moedertale weer terselfdertyd hul regmatige plek van respek en deurlopende ontwikkeling van plaaslike tale en kulture, inneem. Dit is nie slegs belangrik om elke burger toe te rus met 'n gemeenskaplike lingua franca nie, maar ook om te verseker dat Namibië toegang tot die internasionale gemeenskap verkry (Government of the Republic of Namibia 1999:108-109).

Die taalbeleid van die regering is 'n area wat baie besprekings en besorgdheid uitgelok het – en met goeie reg. Die verslag van die Presidensiële Kommissie van Onderwys, Kultuur en Opleiding wat gedurende 1999 gepubliseer is het uitgewys dat sommige multikulturele gemeenskappe sukkel om die nuwe taalbeleid te implementeer en dat ouers soms druk uitoefen dat slegs 'n Engelse kurrikulum aangebied moet word, omdat hulle glo dat dit tot voordeel van hul kinders sal wees, ongeag die leerprobleme wat dit kan veroorsaak. Hierdie dilemmas mag mettertyd groter word soos wat Namibiese gemeenskappe toenemend multikultureel raak deur ontwikkeling en werksmobiliteit. Een van die grootste probleme is dat baie onderwysers nog nie bekwaam genoeg is om Engels as onderrigmedium te gebruik nie (Government of the Republic of Namibia 1999:109). Soos wat in die Presidensiële Kommissie se verslag aangevoer word:

Many different attempts have been made to improve the language competencies of teachers in the years since independence. Many of them

have secured positive results, but, for the most part, with a limited number of teachers (Government of the Republic of Namibia 1999:110).

Dauids (1997:102) argumenteer dat die keuse van Engels as die enigste amptelike taal in Namibië bloot 'n politieke keuse en die gevolg van 'n verlede van verdeeldheid en oorheersing was. Dit was ook nodig om die status van Afrikaans as 'n bevoorregte taal in die regering en samelewing te verander. Engels was en is erken as die taal wat eenheid bevorder en kommunikasie nasionaal en internasionaal moontlik maak. Ek stem saam met Dauids (1997:102) wanneer hy redeneer:

This might be the case and is not argued against, but the special status of English has created a situation whereby the status of the national languages is under pressure, specifically in the urban areas.

Ek is ook geneig om met Brock-Utne (1997:253) saam te stem dat 'n mens met Namibiese ouers kan saamstem dat dit belangrik is vir opgevoede mense in Namibië om in Engels te kan kommunikeer, maar:

Where it seems that Namibian parents are mistaken is in the belief that the best way to learn English is to have the language as the language of instruction. It might be a wiser choice to strengthen the teaching of English as a subject, and to strengthen the Namibian languages as languages of instruction.

Beraadslagende demokrasie vereis dat burgers moet kan redeneer, hulself hoorbaar kan maak, hul argumente so te kan stel dat ander nie anders sal kan as om na hulle te luister en met hulle saam te stem nie, maar as jy jousef nie behoorlik in die taal wat die amptelike voertaal is kan uitdruk nie, sal jy daarin faal om dit wat jy wil sê betekenisvol aan ander oor te dra. Dit sal ook tot gevolg hê dat mense wat nie Engels magtig is nie, gemarginaliseer word sodat hul menings en argumente nie enige gewig dra nie. Dit is

dus uiters noodsaaklik dat leerders op skool bemagtig moet word om hulself in die doeltaal, naamlik Engels, te kan uitdruk.

4.2.3 Kurrikulum- en evalueringstransformasies

Kurrikulum beleidmakers, ontwikkelaars en beplanners het die taak om besluite oor 'n aantal kritieke kwessies te neem soos byvoorbeeld: 'Watter kennis is nodig en toepaslik?', of 'Watter kennis behoort ingesluit of uitgesluit te word?', of 'Hoe behoort die kennis voortgebring te word?', ensovoorts. Relevansie, toepaslikheid en aanpasbaarheid van wat geleer en onderrig behoort te word is kritiek vir die groeiende ontwikkeling van kennis in Afrika. Om dus te verseker dat 'n doelmatige en rasonale onderrig- en leerprogram ontwerp word is dit noodsaaklik dat sekere kurrikulumperspektiewe in ag geneem word. Dit sluit onder andere die volgende in: kurrikulum as 'n ondersoek- en denkproses; kurrikulum as 'n middel tot oordra van tradisies en die transformasie van kennis en kultuur; kurrikulum as 'n lewensondervinding; en kurrikulum as 'n middel tot persoonlike ontwikkeling (Angula 1997:20).

Kurrikulum het verskillende betekenisse vir verskillende mense. Sommige sien kurrikulumontwikkeling as 'n domein van deskundiges wat buite die skool gebaseer is. Volgens hierdie siening bestaan die kurrikulum uit óf die onderwerpe wat gedek moet word, óf kurrikulumhandleidings, óf handboeke. So 'n siening beperk die rol van die onderwyser tot 'n tegnikus wat slegs die voorafbepaalde kurrikula moet implementeer. 'n Ander siening is dat die kurrikulum beskou word as beplande onderrig en leer en aktiwiteite wat leerders se behoeftes en belangstelling in ag neem. So 'n siening is meer in lyn met die nuwe Namibiese visie oor kurrikulum ontwikkeling en die rol wat onderwysers in die proses behoort te speel. Daar is van onderwysers verwag om verskeie maniere by die ontwikkeling van die kurrikulum betrokke te wees (Murangi & Andersson 1997:209).

Voor onafhanklikheid was daar 'n verskeidenheid kurrikula in die land wat nie relevant was vir die ondervinding en lewe van die meeste leerders nie. Die Ministerie van Onderwys het dus van die standpunt uitgegaan dat die hervorming van die kurrikulum sekere basiese en ander elemente behoort te bevat wat pas by die situasie en behoeftes van die spesifieke gemeenskap en hul skool. Ander belangrike aspekte is die ontwikkeling van leerder-gesentreerde en self-evaluerings-onderrigmateriaal; die aanmoediging van kriteria-verwysende evalueringsprosedures; die voorsiening van 'n eenvormige basiese sillabus en onderrigmateriaal vir alle skole in die land; versterking van leer met behulp van individuele onderrig; en die verbetering van die effektiwiteit van die kurrikulum en onderrig (Ministry of Basic Education and Culture 1993:120-121).

Kort nadat daar met die transformasie van die onderwyssisteem in Namibië begin is, was daar van NIED verwag om met kurrikulumhervorming en –ontwikkeling te begin. Dit was 'n moeilike taak omdat NIED se rol by die Ministerie nog gedefinieer moes word, poste wat nodig was vir die taak moes geïdentifiseer word en personeel moes toegeken word aan sekere areas om die eise van die sisteem te hanteer. Daar moes massiewe indiensopleiding gedoen word om die meer as 30 nuwe sillabusse se inhoud te versprei, wat in graad 8 geïmplementeer moes word. Eers teen die middel van 1991 is NIED ten volle erken as die sentrum vir kurrikulum- en menslike hulpbronne (veral onderwysers) -ontwikkeling vir die formele skoolsisteem (Alberts 1998:188).

Dit het duidelik geword dat om gelykheid en nasiebou aan te moedig, daar 'n algemene kurrikulum ontwikkel sal moet word vir die hele land wat voldoen aan die sentrale doelstellings van die onderwysbeleid, naamlik gelykheid, toegang, kwaliteit, effektiwiteit en demokrasie. Met die stigting van 'n kurrikulumpaneel en komitees kon daar formeel met desentralisasie van die kurrikulumontwikkelingsproses begin word en is daar begin met die ontwikkeling van 'n nuwe nasionale kurrikulum vir basiese onderwys. Binne hierdie kurrikulum is daar nege areas van onderrig geïdentifiseer, naamlik estetiese, sosiale en ekonomiese, taal en literatuur, wiskundige, geestelike, morele en etiese, liggaamlike, natuurlike wetenskaplike en tegnologiese (Wainaina & Kasanda 2001:142). Dit was belangrik dat die kurrikulum relevant moet wees vir beide die leerders en die

gemeenskap. Leerders sal die kurrikulum slegs relevant vind indien die kennis, vaardighede en waardes wat hulle veronderstel is om te bemeester vir hulle betekenisvol is. As hulle voel dat dit wat hulle leer en hoe hulle dit leer waardevol, bruikbaar en interessant is, sal hulle dit meer geniet en meer ywer aan die dag lê (Ministry of Education and Culture 1993:59).

Daar was aanvanklik 'n aantal probleme met die implementering van die nuwe kurrikulum soos, onder andere, 'n gebrek aan handboeke en opgeleide onderwysers om die kurrikulum suksesvol te implementeer. Baie onderwysers was nie voorbereid op die skielike verandering nie en dit het hulle ontsenu. Daar is die meeste gesukkel met wiskunde en wetenskap asook die tegniese vakke as gevolg van die gebrek aan handboeke en opgeleide onderwysers (Wainaina & Kasanda 2001:142).

Daar is eerstens begin met die hervorming van die junior sekondêre fase en geleidelik met die sekondêre vlak. Die senior primêre fase was per vak hervorm, terwyl die junior primêre fase onaangeroer was. Dit was eers gedurende 1995 dat meganismes in plek gestel was deur die totstandkoming van die "National Task Force on Lower Primary Reform" ter voorbereiding vir die implementering van junior primêr teen 1996 (Ilukena 1998:226). Ek stem saam met Ilukena (1998:226):

... whatever amount of money or human and material resources were to be put into the education system, if such interventions were exclusively to improve examination results at higher grades, its impact will be minimally felt by the system as a whole. What would most likely happen is that the system will keep producing ill-equipped, unprepared, unskilled, illiterate high school graduates.

Die punt wat Ilukena wil maak, en ek stem daarmee saam, is dat 'n huis nie gebou kan word deur eers met die dak te begin nie. Die junior primêre fase is die fundamente waarop toekomstige leer gebou en versterk word en is dit dus essensieel en prioriteit bo

alle ander prioriteite. Die junior primêre fase bepaal die toekoms van 'n nasie. Wat daar gedurende hierdie beslissende fase in 'n kind se lewe gebeur sal bepaal of die kind 'n sukses of 'n mislukking van sy/haar lewe maak (Ilukena 1998:227).

Sommige van aktiwiteite van die hervorming van die junior primêre fase sluit die volgende in: die ontwikkeling van 'n sisteem vir kurrikulumontwikkeling deur van werkwinkels en 'n kurrikulmpaneel as skrywers gebruik te maak; die ontwikkeling van die "Broad Curriculum", 'n dokument wat riglyne verskaf vir die algehele hervorming, soos die vakke wat in elke graad onderrig moet word, roosters, riglyne vir leerder-gesentreerde onderwys, deurlopende evaluering, bevorderingsbeleide, doelwitte, ens.; opstel van sillabusse; opstel van onderwysershandleidings en werkboeke vir leerders; en die ontwikkeling van definisies, prosedures en materiaal vir leerder-gesentreerde onderwys en deurlopende evaluering (Ilukena 1998:227-228).

Opleidingsaktiwiteite vir die junior primêre hervorming sluit die ontwikkeling van 'n sisteem om die Sentrale Opleidingspan (nasionale vlak span van 25 opleiers van alle streke) op te lei wat dan weer die Streeksopleidingspan (140 opleiers van alle streke) moet oplei wat weer op hul beurt alle onderwysers in hul streek moet oplei (Ilukena 1998:230).

Die junior primêre hervorming is deur waarnemers as die beste georganiseerde poging van die Ministerie tot dusver in die algehele transformasie van die onderwysstelsel bestempel. Die suksesse van die junior primêre hervorming was veelvuldig. Ten spyte van hierdie veelvuldig suksesse was daar ook talryke hindernisse en uitdagings geïdentifiseer. Dit sluit onvoldoende opleiding en agtergrond van lede van die paneel wat sillabusse moet ontwikkel en materiaal moet beoordeel in, asook beperkte rekenaarvaardighede van NIED se personeel, beperkte kennis van Engels en Wiskunde aan onderwyserskant, 'n gebrek aan induksie, werksomskrywing, ens. vir skoolhoofde; 'n te kort opleidingstydperk (2 weke) van streeksopleiers, onvoldoende finansiële ondersteuning, onvoldoende hoeveelheid adviserende onderwysers en personeel, 'n

gebrek aan programme en meganismes om hoofaktiwiteite te implementeer en 'n gebrek aan samewerking. Die pas van die hervorming het die ontwikkeling van kwaliteit produkte belemmer terwyl dit ook moeilik was om een program op verskillende tipes mense met verskillende agtergronde en behoeftes toe te pas (Ilukena 1998:235-236).

As daar in ag geneem word dat die grootste gedeelte van die onderwyskorps onder- of ongekwalifiseerd was met onafhanklikheid, is dit begryplik dat die hervormingsproses bo die vuurmaakplek van die meeste onderwysers se vermoë was. O'Sullivan (2002:230) het byvoorbeeld bevind dat die Engelse sillabusse vir die meeste onderwysers se vermoë te moeilik was:

Firstly, the syllabus assumes a level of language and professional competence that was beyond the teachers' capacity. English was a third language for most of them, many of whom were still grappling with it in 1995. The language of the syllabus was extremely complex.

My persoonlike ondervinding as streeksopleier van graad 2 en fasiliteerder by graad 3, was dat die hervorming te oorhaastig geïmplementeer was en dat sommige onderwysers oorweldig was deur al die nuwe sillabusse, die nuwe onderrigbenadering en nuwe manier van deurlopende evaluering. Sommige onderwysers het nie die tematiese benadering begryp nie. Daar was ook nog nie geskikte handboeke en onderwysershandleidings beskikbaar nie. Baie skole is verafgeleë en opvolg ondersteuning was min. Die hoeveelheid werk, soos die opstel van lesbeplannings, werkskemas en hulpmiddels vir groepwerk was oorweldigend. 'n Belangrike aspek wat nagelaat was, was om onderwysers in te lig oor waarom die hervorming moes plaasvind en om 'n behoorlik agtergrond te skets van waarom die nuwe leerder-gesentreerde benadering gebruik moes word. Die fokus was deurentyd slegs om die nuwe sillabusse, groepwerk en deurlopende evaluering bekend te stel. Geen aandag is geskenk aan die hoofdoelwitte van die onderwys, naamlik gelykheid, kwaliteit, toegang en demokrasie

nie. Hierdie konsepte is nie aan onderwysers verduidelik sodat hulle die transformasieproses beter kon begryp nie.

Tesame met die kurrikulumtransformasie is daar nuwe evaluering- en eksamenprosedures in plek gestel. Die eksamensisteem en die filosofie oor eksamens voor onafhanklikheid was daarop gemik om leerders uit te soek vir bevordering na hoër vlakke en om uiteindelik hul prestasies te sertifiseer. Die primêre fokus was dus om vas te stel wat leerders nie weet nie. Vir die meeste leerders het eksamenpunte 'n boodskap oorgedra wat baie negatief en frustrerend was (Ministry of Basic Education and Culture 1993:126). Shilongo (2004:2) huldig die volgende mening in hierdie verband:

There is no doubt that in order to fulfil the wishes and aspirations of the colonisers, examinations were used as a supplementary tool to the Apartheid policy in order to strengthen and sustain the disparity between races and ethnic groups.

Hierdie eksamensisteem was nie langer aanvaarbaar nie. 'n Verbinding tot onderwys vir almal vereis dat suksesse en prestasies, en nie mislukkings nie, beklemtoon word. Evaluering moet dus so ontwerp word dat dit leerders, onderwysers, skoolhoofde en vakadviseurs help om te bepaal of 'n spesifieke kurrikulum eenheid, of 'n gedeelte van 'n handboek, of 'n onderrigbenadering 'n effektiewe manier was om die doelwit wat gestel was te bereik. Die hoofdoel is dus om 'n betroubare weergawe van elke individuele leerder se vordering en vlak van prestasie in verhouding met die minimum vaardighede wat in die sillabus gespesifiseer word, bereik is (Ministry of Basic Education 1993:128).

By die junior primêre fase (grade 1-4) bestaan evaluering uit informele deurlopende evaluering wat uit twee komponente bestaan, naamlik die minder gestruktureerde- en die meer gestruktureerde informele evaluering. Dit beteken dat evaluering gedurende

normale klaskameraktiwiteite gedoen word. Die minder gestruktureerde komponent bestaan hoofsaaklik uit waarneming gedurende die leerproses, terwyl die meer gestruktureerde komponent bestaan uit 'n vooraf beplande evaeringsituasies of 'n kort toets of 'n vasvra. By die senior primêre fase (grade 5-7) bestaan deurlopende evaluering uit informele sowel as formele (eksamens) evaluering. Aan die einde van graad 7 skryf leerders 'n eksterne eksamen wat intern gemerk word (Ministry of Basic Education and Culture 1996:30; Ministry of Basic Education, Sport and Culture 2004:19)

Die aanvanklike deurlopende evaluering wat vir die junior primêre fase voorgestel was, naamlik die regmerkies en kolletjies, was baie omslagtig en het ontsettend baie tyd in beslag geneem. As graad 2 onderwyseres, op daardie stadium gedurende 1997, het dit vir my op 'n gevoel asof ek net die hele dag evalueer en nie genoeg tyd het om aan werklik onderrig aandag te gee nie. Die evaluering is later afgeskaal en 'n punteskaal van 1 tot 5 het die regmerkies en kolletjies vervang.

Die verslag van die Presidensiële Kommissie oor Onderwys, Kultuur en Opleiding (Government of the Republic of Namibia 1999:104) het aangedui dat die Kommissie beïndruk was met die vordering wat NIED gemaak het met die ontwikkeling van die nuwe kurrikulum. Die kurrikulumtransformasie het, volgens hulle, twee doelwitte gehad, naamlik om 'n verdeelde kurrikulum wat daarop gemik was om die vooruitsigte van die grootste deel van die bevolking te beperk, te hervorm na 'n kurrikulum wat gelyke geleenthede bied aan alle burgers ongeag hul taalgroep of herkoms. Die tweede doelwit was om 'n totaal nuwe metode van onderrig bekend te stel wat gemik was op die behoefte van die leerders en om leerders in staat te stel om hul volle potensiaal te bereik. Ongelukkig is dit ook so dat die onderliggende doel van die onderwystransformasie nie duidelik is vir onderwysers nie en dat talle onderwysers nie bevoeg is vir die taak nie. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat dit moeilik is om behoorlike indiensopleiding aan die hele onderwyssektor te verskaf. Boonop het skoolhoofde nie eersrangse kennis van die nuwe manier van onderwys waarvoor hulle verantwoordelik is by hul skole nie. Gevolglik gebeur dit soms dat nuut opgeleide onderwysers ontmoedig word om op die nuwe manier te onderrig deur skoolhoofde wat

nie die basis waarop hul junior personeellede werk verstaan nie (Government of the Republic of Namibia 1999:105).

Hoewel die hervormings tot 'n groot mate suksesvol was, is deurlopende ondersteuning en hulp nodig om te verseker dat daar met die hervormingspogings voortgegaan word. Sonder hulp en ondersteuning is dit moontlik dat baie onderwysers maar weer sal terugval op maniere van onderrig wat aan hulle bekend is en sal alle pogings tot hervorming vrugteloos wees.

Soos wat ek in hoofstuk 3 genoem het, behels 'n verbinding tot demokratiese burgerskapsopvoeding ook dat die kurrikulum een of ander soort verpligte politieke opvoeding by die kurrikulum ingesluit word en dat die kurrikulum relevant sal wees vir die leerders. Wat relevansie aanbetref, was dit juis een van die hoofdoelwitte waarom die kurrikulum getransformeer moes word. Die kurrikulum wat voor onafhanklikheid vir skole gebruik was, was glad nie relevant nie. Die geskiedenis wat aan die leerders onderrig was, was 'n sprekende voorbeeld hiervan. Aspekte soos demokratiese regte (ook die regte van die kind) die samestelling van die regering, die konstitusie en basiese ekonomiese kennis word reeds vanaf graad 1 in Namibiese primêre skole onderrig. Dit word nie as 'n afsonderlik vak onderrig nie, maar word geïntegreer met Omgewingsopvoeding in graad 1 tot graad 3 en met "Social Studies" vanaf graad 4 tot graad 7.

Na my mening behoort die kurrikulum meer aandag te skenk aan die politieke opvoeding van die leerders en behoort dit 'n meer substantiewe plek te beklee, moontlik as 'n afsonderlik vak. Leerders behoort van 'n vroeë ouderdom af al bloot gestel te word aan basiese ekonomiese kennis. Hulle behoort ook kennis en begrip vir hul situasie in 'n demokratiese samelewing te ontwikkel asook van hul eie en hul regering se posisie ten opsigte van die wêreld.

4.2.4 Die transformasie van onderwysersopleiding

Onderwysersopleiding was as een van die belangrikste aspekte vir hervorming beskou met onafhanklikheid. Dit was beskou as uiters noodsaaklik vir die sukses van nasionale hervorming omdat onderwysers so 'n strategiese rol in hervormingspogings speel (Dahlström 1995:275). Die Ministerie van Onderwys en Kultuur het ook die belangrikheid van onderwysers en die opleiding van onderwysers erken in die beleidsdokument, "Toward Education for all" (Ministry of Education and Culture 1993:37):

More than anything else, it is the teachers who structure the learning environment. It is they who can keep learning exciting and satisfying or alternatively who make schooling a pain to endure. It is essential, therefore, that we help our teachers develop the expertise and skills that will enable them to stimulate learning. Their professional education must begin before they enter the classroom and continue during the course of their professional careers.

Gedurende die koloniale tydperk was die verskillende onderwysowerhede verantwoordelik vir die opleiding van onderwysers onder hulle gesag. Die volgende vyf opleidingskolleges het bestaan: Die Windhoek Onderwyskollege (slegs vir blankes), Die Khomasdal Opleidingskollege (vir gekleurdes), die Ongwediva Opleidingskollege (vir Owambo's), die Rundu Opleidingskollege (vir Kavango's) en die Caprivi Opleidingskollege (vir Capriviane). Die onderwys opleidingskolleges het verskillende programme aangebied. Tesame met die voorbereidings program, het leerling-onderwysers ook die geleentheid gehad om hul terselfdertyd hul matrikulasie (Graad 12) kwalifikasie te voltooi (Wainaina & Kasanda 2001:143). Die opleidingsprogramme was meer op 'n proses van sertifisering as op 'n proses van werklike professionele leer gegrond met die gevolg dat studente slegs nodig gehad het om 'n aantal beperkte vaardighede aan te leer en te demonstreer om 'n onderwysersertifikaat te bekom. Oor die algemeen het die

programme 'n geneigdheid getoon om meer te konsentreer op akademiese kennis en formele eksamens ten koste van professionele ontwikkeling. Swarts (2003:24) voer verder soos volg aan:

Some had insufficient consistency between the stated goals and principles of the programme and its structure and implementation. The various programmes treated school practice differently, both in scope and organisation. ... What mattered was certification, not the acquisition of the necessary understanding, attitudes, knowledge and skills to be able to function as a professional teacher.

Dit was duidelik dat 'n totale nuwe program ontwerp sou moes word om die positiewe elemente van vorige programme te inkorporeer, uitgediende en ondoeltreffende praktyke te elimineer en om die nuwe filosofie en doelwitte van die onderwysstelsel, sowel as sommige van die internasionale neigings in onderwysopvoeding wat toepaslik vir die Namibiese konteks is, te akkommodeer. In samewerking met alle belanghebbendes, soos die Universiteit van Namibië, kolleges, onderwysers unies, skoolhoofde, onderwysers en nie-regerings organisasies, is die "Basic Education Teachers Diploma" (BETD) program ontwerp. Gedurende Januarie 1993 is begin met die implementering van die program, deur die eerste inname van BETD studente. Die program is by vier onderwyskolleges geïmplementeer, naamlik by Katima Mulilo, Ongwediva, Rundu en Windhoek. Die BETD program was vir studente wat in die basiese onderwys fase (Graad 1 – 10) wil onderrig, terwyl die Universiteit van Namibië programme aanbied om onderwysers voor te berei vir die senior sekondêre fase (Swarts 2003:29-31).

Dit is belangrik om daarop te let die term 'onderwysopleiding' vervang is met 'onderwysersopvoeding' tydens die ontwikkeling van die BETD program om die verandering van 'n suiwer kennis- en vaardigheidsgebaseerde ontwikkeling na 'n meer holistiese ontwikkeling aan te dui. Swarts (1999b:102) argumenteer soos volg:

“Teacher education” is deemed to be concerned with the holistic and all-round education and development of teachers, emphasising teaching as a profession involving well-informed judgement, “Teacher training” refers to a more mechanistic approach to teacher preparation, emphasising craft apprenticeship involving the mastery of well-defined routines.

Die BETD program het op verskeie maniere van die programme wat voorheen aangebied is verskil. Dit het meer klem geplaas op die professionele aspekte van onderwysers se opvoeding, die pedagogiese en sosiale aspekte van onderwys het byvoorbeeld 'n groter deel van die skoolgebaseerde-aktiwiteite in beslag geneem. Die program beklemtoon leerder-gesentreerdheid, reflektiewe- en kritiese denke (insluitend aksienavorsing), analitiese en produktiewe metodes en benaderings tot onderwys en is lyn met die beginsels van lewenslange leer (Swarts 2003:30). Die BETD program is 'n drie-jaar studieprogram, met 'n algemene basis jaar vir alle studente die eerste jaar. Gedurende die tweede jaar is die program so georganiseer dat leerder-onderwysers kan kies in watter rigting hulle wil spesialiseer. Hulle kan kies of om te spesialiseer in Graad 1-7, wat weer 'n verdere spesialisasie insluit of Graad 4-10 (Dalström 1995:278).

Die oogmerk en doel van evaluering van onderwysstudente is aangepas om by die beginsels van leerder-gesentreerde onderwys te pas. Verskillende evalueringmetodes word in die BETD program geïnkorporeer omdat studente aan 'n verskeidenheid onderrig situasies, ondervindinge, metodologie en strategieë blootgestel word en 'n verskeidenheid take en opdragte kry waar hulle hulle kennis en vaardighede moet kan toepas om hul begrip, bemeestering en insig in pedagogiese en professionele praktyke te demonstreer. Dit is nie moontlik om al hierdie fasette deur middel van memorisering en herroeping, dit wil sê 'n skriftelike eksamen, te evalueer nie. Skriftelike eksamens word dus tot 20% beperk om ruimte te laat vir ander evalueringpraktyke (Swarts 2001:103).

'n Belangrike aspek van die BETD program is dat die program slegs voorsiening maak vir die aanvanklike voorbereiding van onderwysers. Die nuwe paradigma is dat leer 'n lewenslange aktiwiteit is en die verwerwing van 'n kwalifikasie behoort nie as 'n eindpunt gesien te word nie, maar eerder as toetrede tot 'n professie. Die vinnige toename en die veranderde staat van kennis, asook die ewigdurende nuwe eise wat gestel word in verband met die rol en funksie van die onderwyser, vereis dat die verwerwing van 'n kwalifikasie as onderwyser nie afsonderlik nie, maar as deel van die beroep beskou word. In hierdie verband, doen onderwyser-opvoeders en leerder-onderwysers as reflektiewe beoefenaars mee aan aksienavorsing en reflektiewe ondersoek deur deurlopende evaluering, leer uit- en verbetering van hul praktyke (Swarts 1999a:101). Bengtsson (1995:31) redeneer ook dat 'n mens deur self-refleksie die vermoë ontwikkel om jouself te kan distansieer van jouself en jou praktyk. Met self-refleksie is dit vir 'n mens moontlik om selfkennis van hom/haarself en van sy/haar praktyk te verkry. Hy voer voorts aan dat hierdie soort kennis drie verskillende soorte pedagogiese waardes het, naamlik:

- (1) With the help of self-reflection the teacher can learn about his or her own teaching practice.
- (2) Self-knowledge makes it possible for the teacher to take a position on his or her own practice.
- (3) Self-knowledge makes it also possible for the teacher to teach about his or her own teaching.

Bengtsson (1995:31) argumenteer verder dat hoewel 'n onderwyser uiters bekwaam kan wees sonder dat hy of sy self-refleksie beoefen, sal hy of sy nooit hierdie drie pedagogiese waardes sonder die uitdruklike funksie van self-refleksie kan bereik nie. Met die vermoë van reflektiewe denke kan 'n onderwyser self bepaal in watter sin en tot watter mate hy of sy vaardig is en moontlik sodoende sy of haar vaardighede verbeter. Die onderwyser kan besluite neem oor sy of haar onderrig en sal ook in staat wees om ander onderwysers te onderrig oor onderwys.

Kritiese praktiserende navorsing en die beoefening van refleksie word as 'n hoofkomponent van die BETD program beskou word. Tog blyk dit dat daar desnieteenstaande nie voldoende aandag aan hierdie belangrike komponent by die kolleges gegee word nie (Swarts 1999a:101).

Ek het reeds die opleiding van onderwys, in verband met die implementering van die nuwe kurrikulum, wat reeds in die onderwysektor onderrig, bespreek. Ongelukkig was dit so dat 67,5% van die onderwysers wat met onafhanklikheid in diens was, nie oor die nodige kwalifikasies beskik het wat nodig was vir die posisies wat hulle beklee het nie. Die meerderheid van hierdie onderwysers was swart onderwysers wat óf onderwys gegee het sonder enige professionele kwalifikasie óf wie se professionele kwalifikasies nie genoegsaam was vir die werk wat hul veronderstel was om te doen nie (Swarts 2003:31).

As gevolg van die nalatenskap van die koloniale tydperk se sisteem met 'n groot aantal onderwysers wat ongekwalifiseerd en gedeeltelik gekwalifiseerd was, was indiens onderwysopvoeding hoog op die lys van prioriteite by die nuwe Ministerie van Onderwys en Kultuur. Gedurende 1991 het 'n komitee met professionele personelede van die Ministerie van Onderwys en Kultuur 'n vyfjaar-plan ontwerp vir die skepping van 'n program vir indiens onderwysopvoeding (Inset) vir onderwysers wat in diens is. Die plan het 'n tweeledige doel gehad: (1) om onderrigvaardighede in skole te verbeter en (2) om onderwysers in staat te stel om hul kwalifikasies op te gradeer terwyl hul steeds in hul klaskamers besig is (Pomuti & Howard 1999:102).

Die BETD Inset program word oor 'n tydperk van vier jaar aangebied met behulp van mentors, die skoolhoof, skoolgebaseerde aktiwiteite, gedrukte studiemateriaal en verpligte kontaksessies. Dit bestaan uit 'n algemene voorbereiding vir ongekwalifiseerde en gedeeltelik gekwalifiseerde onderwyser in basiese onderwys. Inset onderwysers kan hul studies met hul daaglikse aktiwiteite integreer. Hulle kan kies of hulle die program vir die junior primêre fase (graad 1-4) of die program vir graad 5-10 wil volg (Fourie

1998:203-214). Die doel is om 'n balans te handhaaf tussen teorie en praktyk in die sin dat professionele studies beide 'n afsonderlik komponent is, maar dit word ook in die verskillende vakke wat bestudeer word, geïnkorporeer. Pomuti en Howard (1999:103) beskryf die program soos volg:

The program is based on the philosophy and policies of the reform as realized through the four national education goals of access, equity, quality, and democracy, which are themselves realized through the educational principals of learner-centered education and a democratic pedagogy, methods that promote learning through understanding and practice toward the autonomous mastery of living conditions. This relates closely to the curriculum intentions of basic education and the context of school in society.

Soos met die implementering van enige nuwe beleid of sisteem, is die BETD program ook nie sonder gebreke of leemtes nie en ongelukkig is dit tans steeds so dat slegs 49,6% van onderwysers wat in diens is, goed gekwalifiseer is (Government of the Republic of Namibia 2004:88). Swarts (2003:133-136) het in haar ondersoek na die transformasie van onderwysopvoeding in Namibië en spesifiek na die ontwikkeling van reflektiewe praktyk tot die volgende gevolgtrekking gekom:

...the policy paradigm was to move away from a system for elites, from a teacher-centred, content-based and examination-driven system to a learner-centred, equitable and democratic system for all. The data reveal that the shift is beginning to take place, but that there seems to be a more technical-rational approach to the changes rather than a deep and profound understanding of the implications of the changes envisaged.

Die verslag van die Presidensiële Kommissie oor onderwys, kultuur en opleiding (Government of the Republic of Namibia 1999:104) erken dat hulle baie kritiek oor die

BETD program ontvang het. Baie lede van die publiek is bekommerd oor die swak kwaliteit werk wat in baie primêre skole verrig word en is geneig om dit toe te skryf aan die nuwe onderrigstyl en pas gekwalifiseerde onderwysers. Dit is moontlik dat sommige ouers en onderwysers nie die nuwe leerder-gesentreerde onderwysproses verstaan nie en dat ouer onderwysers onwillig is om by nuwe metodes aan te pas, maar die aantal klagtes is so oorweldigend dat dit nie geïgnoreer kan word nie. Die Presidensiële Kommissie is van mening dat baie van die mislukkings in die sisteem toegeskryf kan word aan 'n gebrek aan handboeke en ander opvoedkundige materiaal sowel as ontoereikende voorsiening van klaskamers in baie dele van die land (Government of the Republic of Namibia 1999:171).

Dit is ontstellend om volgens die Presidensiële Kommissie se verslag te verneem dat die grootste deel van die personeel van die kolleges waar onderwysers opgevoed word, nie oor enige onderwysondervinding beskik nie. Die meeste senior lede van die personeel het jare gelede laas in enige skool onderrig gegee. Dit is die rede waarom hulle dit moeilik vind om die nuwe metodes van onderrig te demonstreer en voorstanders daarvan te wees. Boonop bestaan ongeveer een vyfde van die personeel in hierdie Namibiese kolleges uit mense wat nie Namibiërs is nie. Daar bestaan tans ook geen fasiliteite in Namibië vir die voorbereiding van Kollege onderwyseropvoeders om hul voor te berei vir hul rol in praktiese onderwys nie (Government of the Republic of Namibia 1999:173).

Swarts (1999a:44) huldig die mening dat leerder-onderwysers en onderwyser-opvoeders in Namibië groter waardering het vir leerder-gesentreerde onderwys in die teorie as in die praktyk. Sy is verder van mening dat onderwyser-opvoeders en leerder-onderwysers meer bloot gestel behoort te word aan leerder-gesentreerde en reflektiewe omgewings waar meer ondersteuning gegee kan word met die implementering van hierdie konsepte.

Ek het tydens my navorsing vir my M.Ed verskeie onderhoude met skoolhoofde gevoer en het onder andere met hulle gesels oor hul onderwysers wat die BETD program voltooi en by hulle begin skool hou het. Die meeste skoolhoofde was nie beïndruk met BETD nie. Van die algemeenste klagtes was, dat die onderwysers nie oor genoegsame vakkennis beskik nie, dat hulle nie hul klaskamers kan bestuur nie, dat daar 'n gebrek aan dissipline in hul klasse is, dat hulle nie gemotiveerd en toegewyd is nie, dat hulle nalatig en agterlosig is en dat hulle onderwys maar net as nog 'n werk beskou (Kotze 2004:150-153).

Hoewel kritiese praktiserende navorsing en die beoefening van refleksie van die hoofkomponente van onderwysers se opvoeding is en ook kenmerke van 'n demokratiese burgerskapsopvoeding is, word daar geen spesifieke melding gemaak van enige verbintenis tot die ontwikkeling van leerder-onderwysers se demokratiese deugde en vaardighede en politieke kennis nie. Die belangrikheid van onderwysers om hulself te verbind tot die opvoeding van leerders vir demokratiese burgerskap word nêrens aangespreek nie. Ek gaan in die volgende afdeling waar ek die leerder-gesentreerde onderrigbenadering bespreek, meer uitbrei oor my persoonlike mening en ondervinding van die mate van sukses wat behaal word met die BETD program deur ondersoek in te stel na die onderwyser in die klaskamer en tot hoe 'n mate die leerdergestentreerde benadering suksesvol in Namibiese primêre skole toegepas word en of dit voldoen aan die vereistes vir suksesvolle demokratiese burgerskapsopvoeding.

4.2.5 Die leerder-gesentreerde onderrigbenadering

Ek het in hoofstuk 3 ondersoek ingestel na wat demokratiese onderwys behels. Die hoofsaak van demokratiese onderwys is uiteindelik vir my dit wat in die klaskamer in die skool gebeur. Dit is die plek waar leerders en onderwysers besig is om leerders voor te berei vir aktiewe en verantwoordelike deelname in die demokratiese samelewing. Ek het in my vorige hoofstuk geargumenteer dat die ontwikkeling van beraadslagende demokratiese vaardighede die basis vir demokratiese burgerskapsopvoeding behoort te wees. Sonder die idee van beraadslagende demokrasie as opvoedkundige proses kan

daar nie sprake van diep demokrasie wees nie. Om beraadslagende demokrasie as opvoedkundige proses te beoefen vereis dat daar situasies in die klaskamer geskep word waar leerders geleentheid kry om beraadslaging prakties te beoefen. Hulle moet dus geleentheid kry om te redeneer; mekaar se motiewe te bevraagteken; begroeting, retoriek en veral vertelkuns te beoefen; mekaar te beïnvloed; met verbeelding, deernis en wedersydse respek na mekaar te luister; om sodoende kollektiewe besluite te neem. Deur so 'n praktiese beoefening van beraadslaging word leerders in staat gestel om as volwaardige demokratiese burgers te ontwikkel. Dit wat in die klaskamer gebeur vorm vir my die kern van demokratiese onderwys en daarom is dit vir my so belangrik om dit in meer diepte te ondersoek. Ek gaan dus ondersoek instel of die onderwysbenadering wat in Namibië gevolg word aan bogenoemde vereistes voldoen om as diep demokrasie getipeer te word.

Die onderwys-gesentreerde metode wat voorheen in Namibië gebruik was, was nie meer as geskik vir die onderrig van die nuwe kurrikulum na onafhanklik beskou nie. Dit was beskou as 'n metode wat memorisering, papegaiwerk en afhanklikheid van die onderwyser tot gevolg het (Wainaina & Kasanda 2001:143). Paulo Freire (1996:53) beskryf so 'n metode van onderrig as die "banking theory":

Education thus becomes an act of depositing, in which the students are the depositories and the teacher is the depositor. ... In the banking concept of education, knowledge is a gift bestowed by those who consider themselves knowledgeable upon those whom they consider to know nothing.

Onderrig behels egter baie meer as net die oordra van kennis vanaf die onderwyser na die kind, dit sluit in teendeel alle aspekte van die interaksie tussen die leerder, die onderwyser en die oogmerk van wat bestudeer moet word in (Rowell 1995:4). Die Ministerie van Onderwys en Kultuur het besluit dat leerder-gesentreerde onderwys 'n meer geskikte metode vir onderrig in Namibië is (Wainaina & Kasanda 2001:143). Leerder-gesentreerde onderwys word as 'n meer demokratiese benadering as enige

alternatiewe onderwys beskou (Baker 1998:155) en daarom het dit ook 'n oorweging gespeel in hierdie besluit.

Voordat ek leerder-gesentreerde onderwys verder bespreek is dit eers nodig dat ek uitklaar wat ek presies by die terme 'onderrig' en 'leer' bedoel. Vir Mccown, Driscoll en Roop (1996:3) behels onderrig die aksies wat uitgevoer word met die doel om leer te fasiliteer. Leer is 'n verandering in die denke of gedrag wat 'n wysiging in 'n persoon se bekwaamheid meebring. Die onderrig-leerproses is 'n proses waardeur aksies uitgevoer word om veranderinge in denke en gedrag tot gevolg te hê met daaropvolgende wysiging in bekwaamheid. Ek stem ook met die volgende standpunt wat hulle huldig, saam:

Teaching and learning are aspects of the same process. Your view of the teaching-learning process affects your classroom practice. Reflection construction is necessary for the development of teaching expertise (Mccown, Driscoll & Roop 1996:4).

Biesta (2004:78) beskou leer vanuit 'n ander interessante oogpunt. Hy argumenteer dat leer ook gesien kan word as 'n 'reaksie' op 'n 'vraag'. Eerder as om leer te sien as 'n poging om te bemeester, te verkry of te interneer kan ons dit ook sien as 'n reaksie op 'n verstoring, as 'n poging om te herorganiseer of om te herintegreer as gevolg van 'n disintegrasie. Hy voer soos volg aan:

We can look at learning as responding to what is other or different, to what challenges, irritates and disturbs us, rather than as the acquisition of something what we want to possess.

So beskou is onderwys 'n proses of situasie wat die geleentheid aan die individu bied om vas te stel wie hy of sy is en waar hy of sy hom of haar bevind. Dit vereis dus 'n situasie waar leerders inderdaad die geleentheid kry om te reageer en nie slegs in 'n situasie te verkeer wat beperk is tot verwerwing en navolging nie. Dit is dus nie

noodwendig 'n aangename en maklike proses nie omdat leerders uitgedaag word deur moeilike vrae en gekonfronteer word met verskille en andersheid (Biesta 2004:78).

Uit beide begrippe van wat onderrig en leer behels is dit duidelik dat onderrig en leer nie van mekaar geskei behoort te word nie. Dit is twee aspekte van dieselfde proses.

4.2.5.1 Oorsprong van leerder-gesentreerde onderwys

Leerder-gesentreerdheid is nie iets nuuts in die onderwys nie. Die idee van leerder-gesentreerdheid kan teruggevoer na die Amerikaanse sielkundige, Carl Rogers, se benadering tot professionele sielkundige leiding aan mense, wat hy ook in die klaskamer toegepas het (Witthaus 1991:60). Die leerder-gesentreerde teorie kan selfs nog baie verder terug gevoer word. Die vroegste weergawe wat ten volle ontwerp was, was voorgestel deur Jean-Jaques Rousseau in sy boek *Emile* gedurende 1762. Rousseau kan beskou word as die uitvinder van die kindgesentreerde teorie. Die kern van sy teorie was dat dit wat geleer moet word, moet pas by elke stadium van die kind se ontwikkeling en dat elke kind in individuele behoeftes en dus individuele maniere van leer het. Ander figure in die opvoedkundige geskiedenis het dieselfde denkpatroon as Rousseau openbaar. Pestalozzi (1746-1827), wie self onderwys gegee het, was meegevoer deur Rousseau se skrywe en het dit in sy eie werk ook gebruik. In plaas van om woorde te gebruik behoort die kind, volgens hom, onderrig te word deur middel van aktiwiteite en eksperimentering om sodoende sy/haar eie gevolgtrekkings te maak. Froebel (1782-1852) het Pestalozzi se skool besoek en was beïndruk met die konsep van opvoeding as ontwikkeling en die poging om onderwys te baseer op die wese of karakter van die kind. Hy het egter ook sy eie dimensie tot die teorie toegevoeg, naamlik om produktief en kreatief te wees. Froebel het 'speel' gesien as noodsaaklik vir die ontwikkeling van die kind se bewustheid en het dit so belangrik geag dat hy self 'n reeks speelgoed ontwikkel het om te voorsien in die kind se behoeftes tydens elke ontwikkelingsfase. In die Verenigde State van Amerika was die mees invloedryke voorstaander van kindgesentreerde onderwys John Dewey (1859-1952) (Meier 2003:223-226). Volgens Dewey het onderwys 'n sosiale funksie en behoort daar

deurlopende interaksie tussen die skool en die gemeenskap te wees. In lyn met die aktiwiteite wat binne 'n gemeenskap plaasvind, behoort kinders blootgestel te word aan groepwerk binne die klaskamer. In die uitvoering van die proses het onderwysers 'n leierskapsrol om te vervul, maar hulle behoort te deel in aktiwiteite terwyl die afstand tussen die onderwyser en leerder terselfdertyd verminder word. Rousseau en Pestalozzi het leer beskou as die interaksie van die kind met sy natuurlike omgewing. Dewey het van hulle verskil omdat hy die kind as 'n sosiale wese beskou het wat leer deur interaksie met 'n sosiale omgewing. Dewey se teorie was voortgesit deur William Kilpatrick. Kilpatrick het belangstelling en motivering beklemtoon en was van mening dat as kinders uit vrye wil betrokke raak by 'n taak, dit 'n hoë mate van vaardigheid en begrip tot gevolg sal hê waardeur hy gehoop het om kinders voor te berei om beter toegeruste burgers te wees (Darling 1994:27-29).

Gedurende die eeu tussen die twee wêreldoorloë was kindgesentreerde benaderings deur die "New Education Fellowship" (NEF) bevorder. Hoewel kindgesentreerde onderwys gedurende die depressie jare verwaarloos is, het dit weer veral in die onderwysopleidingskollleges in Engeland vlam gevat en is die benadering gedurende die 1960's en 1970's uitgebrei in Britse skole (Meier 2003:228-229). Gedurende dieselfde tydperk het die filosofie van opvoeding ook 'n transformasie ondergaan, en het filosofie in plaas daarvan om by te dra tot die ontwikkeling van progressiewe opvoedkundige teorie, krities geraak daarteen. Vanaf die 1980's het Engeland begin wegbeweeg van slegs 'n kind-gesentreerde benadering tot onderwys. Die Plowden verslag van die "National Curriculum Council" van Engeland het kind-gesentreerde onderwys die nekslag toe gedien gedurende 1992. Ontdekkingsleer is gekritiseer en 'n meer vakgerigte onderrig is aanbeveel. Die hoofpunt in die verslag lui as volg:

Finally, the paper recommended more whole-class teaching, the benefits of which were said to be the provision of order, control, purpose and concentration (Darling 1994:108).

Oor die algemeen word 'n leerder-gesentreerde benadering as die teenoorgestelde van die tradisionele of konvensionele manier van onderrig, wat die onderwys-gesentreerde benadering genoem kan word, beskou. Waar opvoeders dus ongelukkig voel oor tradisionele onderrig style wat gevolg word, word 'n leerder-gesentreerde styl wat meer betrokkenheid van leerders verg, as 'n meer geskikte styl beskou en neem dit in gewildheid toe (Shaalukeni 2000:7).

As die oorsprong van leerder-gesentreerde onderwys van naderby beskou word, het dit geen verbinding tot demokratiese burgerskapsopvoeding nie, maar is dit hoofsaaklik daarop gemik om die kind meer betrokke te maak by die onderrig-leersituasie.

4.2.5.2 Wat behels leerder-gesentreerde onderwys?

Leerder-gesentreerde onderwys is 'n benadering tot onderrig en leer wat in Namibië direk afkomstig is van die Nasionale doelwitte van gelykheid (reverdigheid) en demokrasie (deelname). Die hoofdoel van so 'n benadering is om die behoeftes en belangstelling van die leerder sentraal te stel in alle aktiwiteite wat in die klaskamer plaasvind. Dit beteken dat aktiwiteite, wat die leerder in 'n sentrale posisie plaas in die onderrig-leer situasie, moet begin deur eers vas te stel wat die leerders se bestaande kennis, vaardighede en begrip van 'n onderwerp is. Dit is die onderwyser se verantwoordelikheid om deur middel van verskeie aktiwiteite uit te vind wat die leerders reeds oor die onderwerp weet. Hierdie bestaande kennis, vaardigheid en begrip van die leerders word dan as 'n platform gebruik waarvandaan alle verdere aktiwiteite beplan word. Sodoende word daar voortgebou op dit wat leerders reeds weet en kan doen (Ministry of Basic Education, Sport and Culture 2004:12).

'n Leerder-gesentreerde model gaan van die standpunt uit dat leerders hul eie onderskeie verwysingsraamwerke het wat gevorm word deur hul agtergrond, omgewing, belangstelling, oortuigings, denkwyses, ensovoorts, wat gerespekteer moet word as daar van leerders verwag word om verantwoordelikheid vir hul eie leer te

aanvaar. Leerders het unieke verskille, insluitend emosionele ontwikkeling, leerstyle, fases van ontwikkeling, vermoë, gevoelens oor hul effektiwiteit en ander behoeftes wat in ag geneem moet word wanneer daar uitdagings en geleenthede om te leer en om selfontwikkeling te bevorder, aan hul gestel word. Leer is 'n konstruktiewe proses wanneer dit wat geleer moet word relevant en betekenisvol vir die leerder is en wanneer die leerder aktief betrokke is deur sy/haar kennis uit te brei en dit met sy/haar bestaande kennis in verband te bring. Leer geskied die beste binne 'n omgewing waar positiewe interpersoonlike verhoudings en interaksies heers wat gemaklik en georden is en waar hulle voel dat hulle gewaardeer, erken, gerespekteer en van waarde is. Leer word as 'n basiese natuurlike proses beskou en dus word leerders beskou as van nature leergierig en het hulle 'n natuurlike belangstelling om te leer oor- en om hul wêreld te bemeester (Lambert & McCombs 1998:9-10).

Lambert en McCombs (1998:11) argumenteer dat hierdie voorafgaande veronderstellings van 'n leerder-gesentreerde model nie 'n sekere vorm of uitdrukking hoef aan te neem nie. Dit is egter belangrik dat elke veronderstelling gereflekteer moet word in die oortuigings en handeling van die onderwyser tydens interaksie met die leerders en in die programme en strukture wat hy/sy kies om te gebruik:

Generally, this means that (a) learners are included in educational decision-making processes, established in the classroom; (b) the diverse perspectives of learners are encouraged and regarded during learning experiences; (c) the differences of learners' cultures, abilities, styles, development stages, and needs are accounted for and respected, and (d) teachers treat learners as co-creators in the teaching and learning process, as individuals with ideas and issues that deserve attention and consideration (Lambert & McCombs 1998:11).

Bogenoemde omskrywing van leerder-gesentreerde onderwys maak geen melding in verband met die onderrig of ontwikkeling van demokratiese burgerskapsvaardighede

nie. Dit blyk asof die individuele behoeftes van elke leerder die hoofsaak van 'n leerder-gesentreerde benadering is en asof outonomie en diversiteit belangriker geag word as deelname en verdraagsaamheid, terwyl diep demokratiese burgerskapopvoeding juis behels dat outonomie sowel as deelname bevorder behoort te word sonder om verdraagsaamheid en diversiteit in te boet. Volgens John Rawls se vryheidsbeginsels wat ek reeds bespreek het, behoort burgerskapsidentiteit voorrang bo persoonlike identiteit te geniet. As elke leerder slegs op sy eie behoeftes konsentreer sonder om sy mede-leerders se behoeftes in ag te neem, kan dit aanleiding gee tot negatiewe vryheid wat nie in lyn is met Rawls se vryheidsbeginsels nie.

Norquay (1999:191) argumenteer soos volg en ek stem daarmee saam:

Child-centred pedagogy calls on teachers to liberate children, but it leaves little room for consideration of anything or anyone other than the individual child.

Die beklemtoning van groepwerk is 'n belangrike aspek van 'n leerder-gesentreerde onderwys. Sommige onderwysers beskou groepwerk as sinoniem met leerder-gesentreerde onderwys. Groepwerk word as 'n baie effektiewe onderrigmeganisme beskou (Murangi & Andersson 1997:220).

Groepwerk is 'n tipe aktiwiteit waar leerders saamwerk in groepe sodat hulle iets kan leer. Dit verskil van tradisionele onderrig omdat dit nie die fokus op die onderwyser plaas nie, maar op die leerders. Met groepwerk word die leerders in groepe van twee, drie, vier of meer leerders geplaas. Leerders kan saamwerk as 'n groep, óf in pare óf individueel, om 'n probleem op te los of om 'n oplossing te ontdek. Groepwerk kan so georganiseer word dat leerders aan dieselfde taak werk of sodat leerders elk individueel aan 'n taak werk. Die klas kan in verskillende tipes groepe verdeel word. Sosiale groepering is wanneer die klas in groepe met ongeveer ses leerders in 'n groep verdeel word en hulle hul skoolbanke bymekaar plaas. Soms word die leerders volgens hul

vermoë ingedeel in groepe, soos die vinniger leerders, gemiddelde leerders en die stadige leerders sodat elke volgens sy/haar eie vermoë kan vorder. Soms word stadige en vinnige leerders in dieselfde groep geplaas sodat die vinniger leerders die stadiger leerders kan help om byvoorbeeld 'n konsep te begryp (Ministry of Basic Education, Sport and Culture 2004:35-36).

'n Ander belangrike aspek van leerder-gesentreerde onderwys is geïntegreerde onderrig. Om die kurrikulum in vakke te organiseer reflekteer nie die manier waarop probleme en kwessies in werklikheid voorkom nie. Daarom is dit belangrik dat leerders ondervinding het van 'n tematiese benadering tot leer, sowel as tot vakgerigte benaderings. In die junior primêre fase word die tematiese benadering gevolg met temas wat uit Omgewingsopvoeding geneem word, soos byvoorbeeld, die familie, gesondheid, ekself, ensovoorts. Al die ander vakke word dan hierby geïnkorporeer. Die hoof kruis-kurrikulêre temas wat regdeur die kurrikulum in alle leerareas geïntegreer word, in die junior- sowel as die senior primêre fase, is Bevolkingskunde, Gesondheidsopvoeding, Omgewingsbewustheid en HIV/VIGS (Ministry of Basic Education and Culture 1996:27).

Hoewel groepwerk deel is van leerder-gesentreerde onderwys waar leerders geleentheid kry om sosiale vaardighede te ontwikkel, idees uit te ruil, opinies te gee, na mekaar te luister, ensovoorts, is daar nie sprake van die belangrikheid vir leerders om deur middel van beredenering tot kollektiewe besluitneming te kom nie.

4.2.5.3 Leerder-gesentreerde onderwys en konvensionele onderrig

Leerder-gesentreerde onderwys en onderwyser-gesentreerde onderwys is totaal teenoorgesteld van mekaar. Dit is twee verskillende tipes onderwys, soms word die twee tipes vermeng. In sommige lesse sal 'n onderwyser meer leerder-gesentreerd wees, terwyl 'n ander les dalk meer onderwys-gesentreerde onderrig vereis. Soms is dit nodig dat leerders 'n lesing ontvang oor iets wat hulle nie verstaan nie en dan is dit nodig en goed. Die punt is dat daar nie heeltemal met lesings of ander konvensionele

metodes wat werk weggedoen kan word nie. Waar dit enigsins moontlik is, behoort 'n leerder-gesentreerde benadering gebruik te word omdat dit gewoonlik leerders help om beter te leer (Ministry of Basic Education, Sport and Culture 2004:12).

Die ander punt is dat geen les ooit totaal leerder-gesentreerd of onderwyser-gesentreerd is nie. Aanduidings dat 'n klas meer leerder-gesentreerd as onderwyser-gesentreerd is, is wanneer skoolbanke in groepe gerangskik is, die leerders meeste van die tyd praat en wanneer leerders sommige inhoud en aktiwiteite inisieer. Dit is natuurlik dat daar tye sal wees wanneer die onderwyser aanwysings en opdragte sal gee, veral in graad 1. Om onderrig te gee en 'n goeie verhouding met die klas tot stand te bring is duidelik deel van die onderwyser se repertoire, maar as die onderwyser goeie resultate tot gevolg wil hê, is 'n verskeidenheid aktiwiteite nodig waarby die leerders ten volle betrokke is. Die onderwyser is dan vry om in die klas rond te beweeg om aan individuele leerders aandag te skenk, aan 'n groep kompenserende onderrig te gee, om pare, groepe en individue aan te moedig en te adviseur, om individuele werk te merk en om leerders te evalueer deur waarneming (Ministry of Basic Education, Sport and Culture 2004:13).

Onderwysers het tradisioneel, twee hoofrolle vervul. Die eerste rol was die van kennisbron, met ander woorde, die onderwyser was die gesaghebbende wat besluit het wat geleer moet word en hoe dit geleer moet word. Die tweede rol was die van aktiwiteitsorganiseerder. Die onderwyser beplan en stuur aktiwiteite in die regte rigting, motiveer en moedig leerders aan, en voorsien gesaghebbende terugvoering oor leerders se vordering. By leerder-gesentreerde onderwys behou die onderwyser hierdie rolle, maar die onderwyser het ook nodig om 'n verdere rol te vervul, naamlik die van leerder raadgewer of fasiliteerder. Dit beteken dat onderrig beplan word rondom die leerders se behoeftes (Tuddor 1993:24).

Ek stem nie saam dat leerder-gesentreerdheid en onderwys-gesentreerdheid as twee totaal verskillende tipes onderwys beskou moet word nie. Net soos wat onderrig en leer

twee aspekte van dieselfde proses is, is leerder- en onderwysgesentreerdheid ook twee aspekte van dieselfde proses wat nie van mekaar geskei kan word nie. Dit wat die leerders doen of nie doen nie en dit wat die onderwyser doen of nie doen nie in die onderrig-leersituasie is albei aspekte wat ewe belangrik is.

4.2.5.4 Die leerder se rol in 'n leerder-gesentreerde klaskamer

Daar is heelwat voordele verbonde aan die klemverskuiwing vanaf die onderwyser na die leerder. Eerstens, deur die leerders sentraal te stel in die leerervaring word die doelwitte van die kurrikulum en onderskeie sillabusse nou uitgedruk in dit wat die leerders veronderstel is om te bereik en nie wat die onderwyser veronderstel is om te onderrig nie.

Leerders leer om in interaksie met ander, die onderwysers en tussen die leerders, te tree en sodoende 'n hele reeks sosiale vaardighede aan te leer wat noodsaaklik is vir persoonlike ontwikkeling. Bekwame sowel as minder bekwame leerders kan teen hul eie tempo vorder. Terwyl die onderwyser kompenserende onderrig aan klein groepe of individuele leerders gee, kan die ander op hul eie voortgaan. Deur in pare of groepe te leer, leer leerders nie net van mekaar nie, maar ook om na mekaar te luister – die uitruiling van idees is deel van komplekse onderhandelinge waarmee 'n mens nooit te vroeg kan begin nie. In 'n leerder-gesentreerde klaskamer leer leerders deur dinge te doen, soos byvoorbeeld deurdat die onderwyser en leerders 'n verskeie aantal goed klas toe bring wat ondersoek, geteken, gevef, gekopieer, gelees, op gebreek en weer bymekaar gevoeg word, ensovoorts. Sodoende beoefen leerders 'n aantal psigomotoriese vaardighede wat voorheen onmoontlik was. Deur van 'n verskeidenheid materiaal gebruik te maak wat leer stimuleer en lei, word leerders aangemoedig tot self-studie en self-leer in 'n omgewing waar die onderwyser gereed is om hulp te verleen. Leerder-gesentreerde onderwys hou ook voordele vir die kind se emosionele ontwikkeling in omdat emosionele vaardighede en waardes op verskeie manier geoefen kan word, soos deur opinies te gee en te vra, iets te beoordeel, gevoelens te analiseer,

waardes in te skerp, ensovoorts (Ministry of Basic Education, Sport and Culture 2004:14).

In 'n leerder-gesentreerde benadering kom dit daarop neer dat die leerder 'n baie meer aktiewe en deelnemende rol aanneem as in die gebruikelike tradisionele benaderings. Baie van die vaardighede wat met demokratiese burgerskapopvoeding verbind word, word met 'n leerder-gesentreerde benadering by leerders bevorder, maar daar word nie spesifiek verwys na demokratiese vaardighede, deugde en kennis wat nodig is vir toekomstige demokrate nie.

Die leerders se rol kan egter nie gedefinieer word sonder 'n parallelle definisie van die onderwyser se rol nie (Tudor 1993:22) en daarom gaan ons vervolgens ondersoek instel na die onderwyser se rol in die leerder-gesentreerde klaskamer.

4.2.5.5 Die onderwyser se rol in 'n leerder-gesentreerde klaskamer

Tudor (1993:24-28) lig die volgende vyf funksies van 'n onderwyser in 'n leerder-gesentreerde klaskamer uit: (1) om die leerders bewus te maak en voor te berei vir die leerdoelwitte, die leermoontlikhede, hul taalgebruik en om hulle te motiveer sodat hulle gewillig sal wees om deel te neem aan die onderrig-leerproses; (2) om die leerders se behoeftes te analiseer; (3) om te besluit watter onderrigmetodes gebruik gaan word; (4) om te besluit watter verantwoordelikhede aan die leerders oorgelaat gaan word en; (5) om leerders betrokke te maak of te probeer maak by die onderrig-leerproses.

Dit is duidelik dat die rol van die onderwyser nie verminder in 'n leerder-gesentreerde benadering nie. Die leerder-gesentreerde onderwyser sal deeglik moet voorberei vir elke les, onderrig en leermateriaal moet gereed hê, die aktiwiteite van die leerders moet beplan, kompenserende lesse moet voorberei, afwesige leerders aanteken omdat hul later addisionele aandag gaan nodig hê, evalueringstake gereed moet hê – skriftelik

sowel as mondelinge take, meer-gestruktureerde vrae voorberei wat op die doelwitte van die kurrikulum gebaseer is en materiaal gereed hê vir sowel vinnige en stadige leerders (Ministry of Basic Education, Sport and Culture 2004:14).

Die voordele vir die onderwyser is onder andere, dat die onderwyser meer tyd het om persoonlike belangstelling en goeie verhoudinge met individuele leerders op te bou. Meer en beter hulpmiddels wat gemaak word kan aangepas word volgens die leerders se behoeftes soos wat waargeneem is en dan herhaaldelik gebruik word. Onderwysers kan nou individuele evaluering doen, insluitend mondelike werk, skriftelike werk, aktiwiteite, leesvaardighede, klaskamerinteraksie, persoonlike ontwikkeling, ensovoorts. Die vinnige en stadige leerders kan die aandag kry wat hul verdien (Ministry of Basic Education, Sport and Culture 2004:15).

Daar word weereens geen melding gemaak van die onderwyser se belangrike rol om demokratiese beraadslagende vaardighede by leerders te ontwikkel, te bevorder of aan hulle te onderrig nie. Nêrens word die belangrikheid van onderwysers om hulself tot demokrasie te verbind, om waarde te heg aan 'n demokratiese manier van lewe en wie glo dat skole demokratiese plekke behoort te wees waar hul hul oortuigings in aksies kan omskep, uitgespel nie.

4.2.5.7 Faktore wat leerder-gesentreerde onderwys belemmer

'n Leerder-gesentreerde benadering behels klaskamerprosedures wat heelwat verskil van die tradisionele of konvensionele klaskamerprosedures en wat aanleiding kan gee tot weerstand deur leerders en/of onderwysers (Witthaus 1991:61). Soos wat Marshall (1998:454) dit stel:

The deeply rooted beliefs of some teacher educations are difficult to dislodge, and often hamper both the acceptance of new knowledge as well as the ability to convey newer views to their students.

Ek is van mening dat die oorgrote meerderheid kinders van Namibië, veral die plattelandse kinders, uit 'n agtergrond en kultuur kom waar hulle nie geleer het om krities te dink en te redeneer nie. Hulle kom met die verwagting skool toe dat die onderwyser die enigste bron van kennis is, kennis wat aan hulle oorgedra moet word. 'n Leerder-gesentreerde benadering is vir hulle vreemd en vandaar ook hul gebrek aan deelname en weerstand. Dit is ook makliker vir onderwysers om 'n onderrigbenadering wat aan hulle bekend is te gebruik. Hulle het self nie leerder-gesentreerde onderwys op skool gehad nie en dus is dit vir hulle ook nuut en onbekend.

Shaalukeni (2000:83-91) het met haar studie oor leerder-gesentreerdheid en groepwerk in primêre skole in Namibië bevind dat onderwysers 'n totale wanbegrip het van wat leerder-gesentreerde onderwys beteken. Onderwysers praat steeds die meeste van die tyd in die klaskamer terwyl lesse oorheers word deur die vraag-en-antwoord strategie wat tipies aan konvensionele klaskamers is sodat leerders meesal passief is en slegs hoef te reageer op interaksies wat deur die onderwyser geïnisieer word. Dit het ook aan die lig gekom dat leerders die doeltaal, naamlik Engels, nog baie swak bemeester het en dat onderwysers meesal 'n stil, gedissiplineerde klas verkies. Die leerders is dus geneig om te fluister wanneer hul in groepe werk omdat hulle nie gewoond is daaraan om met mekaar in die klas te praat nie. Hulle kommunikeer ook meestal in hul moedertaal met mekaar en wanneer hulle terugvoering gee, behels dit meesal dat hulle aan die klas voorlees wat die groep in Engels neergeskryf het. Hoewel onderwysers 'n positiewe houding teenoor die leerder-gesentreerde benadering openbaar, word dit nie in die praktyk in die klas toegepas nie, en as dit toegepas word, word dit slegs gedoen as daar tyd daarvoor is.

Dit is ook my persoonlike ondervinding dat onderwysers oor die algemeen 'n stil, gedissiplineerde klas verkies waar die onderwyser in beheer voel, die meeste van die praatwerk doen en leerders slegs reageer op vrae wat aan hulle as 'n klasgroep gevra word. Dit is soms slegs wanneer onderwysers 'n formele besoek van die skoolhoof ontvang dat sommige onderwysers pogings aanwend om volgens 'n leerder-

gesentreerde te onderrig. Hulle weet dus wat leerder-gesentreerde onderwys behels maar dis nie deel van hul alledaagse praktyk in die klaskamer nie.

Leerder-gesentreerde modelle beveel aan dat die klasgrootte nie 20 leerders oorskry nie, anders sal leerders te lank wag om deel te neem aan 'n aktiwiteit of hul sal net beperkte toegang tot hulpmiddels en aktiwiteite hê. Verder sal faktore soos 'n gebrek aan wasbakke, elektrisiteit en stoorplek in die klaskamers die effektiwiteit van leer in die klaskamer beïnvloed (Meier 2003:237). Ek stem saam met Meier (2003:237) se argument:

Teaching from a child-centred approach demands complete individualisation of the learning/teaching process, but this criterion leaves the educator of a class of 30 or more learners with complex managerial and resource problems so that it becomes literally impossible to stimulate enquiry.

Tog is dit so dat 'n leerder-onderwyser verhouding van 35 leerders per onderwyser in primêre skole deur die Ministerie van Onderwys in Namibië vereis word. By my skool het ons oor die algemeen meer as 35 leerders per klas. Dit is ook algemeen bekend dat onderwyser in die Noorde van Namibië nog veel meer leerders per onderwyser het. Hoe kan daar verwag word dat 'n leerder-gesentreerde benadering suksesvol in sulke groot klasse toegepas word?

Plattelandse skole in Namibië beskik nie oor voldoende media sentrums of biblioteke of genoegsame inligtingsbronne waar leerders blootgestel kan word aan maniere hoe om self inligting te bekom nie. Skole en klaskamers was gebou om by 'n onderwys-gesentreerde benadering te pas sodat die ruimte in klasse dikwels baie beperk is vir 'n leerder-gesentreerde benadering.

Leerder-gesentreerde onderwys vereis meer verantwoordelikhede, meer tyd en meer werk van onderwysers, soos byvoorbeeld die verkryging van inligting, beplanning van groepwerk en die voorbereiding van hulpmiddels as die tradisionele manier van onderrig. Sommige onderwysers voel dat hulle nie genoeg tyd het om 'n leerder-gesentreerde lesse te beplan en te implementeer nie. 'n Gebrek aan hulpbronne soos boeke, sillabusse en hulpmiddels en ook soms die vyandige houding van kollegas teenoor beginner onderwysers kompliseer die probleem verder (Murangi & Andersson 1997:229).

Die meeste onderwysers in Namibiese primêre skole sukkel met bogenoemde probleme. Dikwels lyk die taak aan hul opgedra om 'n leerder-gesentreerde benadering te volg vir hulle so oorweldigend dat hulle moed opgee nog voordat hulle probeer het om hul manier van onderrig te verander. Hulle is eenvoudig nie opgewasse vir die taak nie.

Die mees algemene probleem wat onderwysers in die gesig staar is 'n gebrek aan deelname van die leerders in die klaskamer. Dit is een van die grootste probleme met groepwerk omdat groepwerk aktiewe deelname van leerders vereis. Dit kan toegeskryf word aan 'n gebrek aan selfvertroue en omdat hulle skaam is om te praat wat weer toegeskryf kan word aan hul beperkte vermoë om in Engels te kommunikeer (Murangi & Andersson 1997:217).

Hoe kan daar van leerders in Namibië vanaf graad 4 in verwag word om in Engels te kommunikeer as hulle nog nie oor die nodige Engelse woordeskat beskik om dit te kan doen nie? Wat dus gebeur is dat leerders in hul moedertaal in groepe kommunikeer en dikwels oorslaan na Afrikaans om te kan oordra wat hulle wil sê. Onderwysers is ook geneig om leerders in hul moedertaal te onderrig omdat die leerders nie Engels verstaan nie of omdat hulle self ook nie behoorlik Engels kan praat nie. Die Presidensiële Kommissie se verslag oor Onderwys, Kultuur en Opleiding (Government of the Republic of Namibia 2000:39-40) het die volgende bevind:

Learners in Grade 4 seem to be in school for the first time. They cannot read, talk or comprehend English. They cannot pay attention. They lack the necessary vocabulary. The teacher cannot communicate with them and it forces him or her to explain in the mother tongue. ... Many teachers are still not competent enough to teach through the medium of English. ... It is impossible to raising English proficiency levels of (education) students to the level required for effective teaching in the time allowed in the BETD Curriculum. Students lack proficiency in spelling, language structure and literature.

'n Verdere aspek wat leerder-gesentreerde onderwys kan belemmer is die ingesteldheid en houding van die skoolhoof teenoor hierdie onderrigbenadering. 'n Meer outoritêre of oningeligte skoolhoof kan dalk voel dat 'n leerder-gesentreerde benadering waar leerders se stemme gehoor word en waar leerders die meeste praatwerk in die klas doen, die dissipline in die klas ondermyn. Uit my eie ondervinding het ek gevind dat wanneer 'n Graad 2 klas byvoorbeeld met groepwerk in Wiskunde besig is en die groepe met verskillende aktiwiteite soos byvoorbeeld wiskundige speletjies besig is, die leerders soms hard sal praat en lag, hoewel dit heeltemal gedissiplineerd is. Tog het dit soms tot gevolg dat dit die skoolhoof ongemaklik laat voel sodat hy sal kom kyk wat in die klas aangaan, waarom daar so baie lawaai in die klas is. Dit kan die indruk by die onderwyser skep dat hy of sy nie gediend is met die 'ongedissiplineerdheid' nie sodat die onderwyser dan eerder na 'n meer onderwys-gesentreerde manier van onderrig sal terugkeer waar die leerders stil en gedissiplineerd is. Die skoolhoof se houding kan onderwysers maklik ontmoedig om 'n leerder-gesentreerde benadering in hul klasse te volg.

Dit is duidelik dat daar 'n hele aantal faktore is wat die suksesvolle implementering van leerder-gesentreerde onderwys in Namibië belemmer. Dit slaag dus nie daarin om demokratiese onderrig suksesvol toe te pas soos wat dit bedoel was nie.

4.3 LEERDER-GESENTEERDE ONDERWYS EN DEMOKRATIESE BURGERSKAPSOPVOEDING

Dit is baie duidelik dat leerder-gesentreerde onderwys geen verbintenis tot beraadslagende demokrasie as opvoedkundige proses het nie. Hoewel leerder-gesentreerde onderwys dus daarop aanspraak maak dat dit demokraties is, is dit na my mening slegs 'n vlak konsep van demokrasie wat nie daarin slaag om aan die kritieke vereistes van demokratiese onderwys te voldoen nie.

'n Tweede punt wat ek wil maak is dat dit duidelik uit my ondersoek blyk dat daar sekere faktore is wat leerder-gesentreerde onderwys belemmer. Al is 'n leerder-gesentreerde benadering dus daarop gemik om demokraties te wees, is dit nie diep nie omdat die leemtes wat daarin voorkom diep demokratiese onderwys verhoed.

'n Leerder-gesentreerde benadering vind nie binne 'n lugleegte plaas nie, maar binne strukture wat noodwendig 'n invloed daarop uitoefen en wat ook mede verantwoordelik is vir die sukses van demokratiese onderwys. Uit my ondersoek is dit duidelik dat daar deurgans in die Namibiese onderwysstelsel faktore is wat die transformasie van die onderwysstelsel belemmer. Alhoewel dit die bedoeling van die transformasieproses was om demokratiese onderwys tot stand te bring blyk dit nie asof die doelstellings al bereik is nie. Daar word wel gepoog om die onderwysstelsel demokraties te bedryf, maar dit is nie diep nie omdat daar leemtes in voorkom wat werklike diep demokratiese onderwys verhoed.

Daar moet egter in gedagte gehou word dat 'n transformasieproses nie oornag kan plaasvind nie, maar jare kan neem om tot stand te kom en dus is dit nie te sê dat die Namibiese regering en Ministerie van Onderwys met volgehoue pogings uiteindelik in hul doel sal slaag nie. Tans is dit egter nog nie die geval nie.

Die laaste aspek waaraan ek wil aandag gee is die ooreenkoms tussen die leemte in die uitkomsgebaseerde onderwys, soos deur Waghid (2002:19) uitgewys wat ek in die vorige hoofstuk bespreek, het en die leerder-gesentreerde benadering. Net soos die uitkomsgebaseerde benadering in Suid-Afrika, is die leergesentreerde benadering in Namibië veronderstel is om leerders te bevry van die onregverdighede van die verlede, maar net soos met die geval van die uitkomsgebaseerde benadering, is dit ingestel op 'n instrumentele siening van onderwys wat rasonale refleksie en verbeelding bemoeilik – dit wat juis nodig is om leerders te bevry. As ek Waghid (2002:9) se standpunt toepas op die Namibiese konteks lui dit soos volg: Die proses waardeur doelwitte gespesifiseer word in opvoedkundige diskoers lei tot manipulasie en kontrole en sodoende word die idee van leerder-gesentreerde onderwys opvoedkundig verarm. By die leerder-gesentreerde benadering word doelwitte (net soos uitkomst by die uitkomsgebaseerde benadering) gespesifiseer waarvolgens onderwysers hul aktiwiteite beplan met 'n spesifieke doel voor oë. Leerders word dus nie aangemoedig om vooropgestelde doelwitte te bevraagteken wat daarop gemik is om voorspelbare pedagogiese handeling tot gevolg te hê nie. So gesien, sal 'n leerder-gesentreerde benadering ook nie sonder die ondersteuning van rasonale refleksie en verbeelding, daarin slaag om leerders op te voed tot verantwoordelike demokratiese burgers nie.

4.4 OPSOMMING

Ek het in hierdie hoofstuk ondersoek ingestel na demokratiese onderwys in primêre skole in Namibië. Ek het kortliks die agtergrond geskets waarteen die onderwystransformasie na onafhanklikheid, gedurende 1990, afgespeel het.

Hierna het ek ondersoek ingestel na die strukturele veranderinge en die desentralisasie van die Onderwysdepartement. Baie skole in Namibië is verafgeleë en dikwels geïsoleerd. As gevolg van finansiële beperkinge en 'n beperkte aantal adviseurs word skole min deur die adviseurs en inspekteurs besoek. Die Groeperingsstelsel ("Cluster System") kan baie daartoe kan bydra om hierdie probleme die hoof te bied deurdat die onderwysers van groepe skole bymekaarkom kom om sodoende die gevoel van isolasie

te bekamp. Sodoende kan skole ook saamwerk deur idees uit te ruil, werksessies en koöperatiewe leer te beplan, mekaar te ondersteun, te reflekteer oor hul onderrig, hul programme en hul onderrig krities kan beskou, gesamentlike lesse uitwerk, ensovoorts, om hul probleme die hoof te bied en om onderrig te verbeter. Ongelukkig word die sisteem op 'n baie informele manier bedryf en kom die onderwysers van verskillende vakke en die junior primêre fase in ons groep maar vir 'n halfuur tot 'n uur per termyn bymekaar waar daar slegs bolangs ook probleme gesels word sonder dat daar enige intensiewe werksessies plaasvind. Skoolhoofde kom wel een maal per maand bymekaar om sake van belang te bespreek. Skoolrade is as deel van die desentralisasieproses ingestel, maar as gevolg van die ouers se beperkte vermoë vir die taak aan hul opgedra, funksioneer dit nog nie heeltemal soos wat daar vereis word nie. Ek het ook daarop gewys dat sommige ouers wie lede van die skoolraad is, op 'n gereelde basis opleiding behoort te ontvang om die probleem uit die weg te ruim.

Ek het die belangrikste beleidsveranderinge bespreek. Die nuwe taalbeleid het wye reaksie en bespreking uitgelok, en lok dit steeds uit. Engels is as die enigste amptelike taal in Namibië aanvaar wat drastiese veranderinge in skole se taalbeleid tot gevolg gehad het. Dit kan nie weggeredeneer word dat die gebruik van Engels as enigste onderrigmedium vanaf graad 4 in skole steeds probleme veroorsaak omdat leerders nog nie in graad 4 oor 'n voldoende Engelse woordeskate beskik nie en omdat baie onderwysers ook nie Engels ten volle bemagtig het nie. Hierdie probleem skep ook probleme om leerder-gesentreerde onderwys suksesvol te implementeer.

Die kurrikulumtransformasie het behels dat daar 'n relevante, eenvormige nasionale kurrikulum ontwikkel en in gebruik geneem moes word. Die nuwe kurrikulum moes voldoen aan die hoofdoelwitte van die nuwe onderwysbeleid, naamlik gelykheid, toegang, kwaliteit, effektiwiteit en demokrasie. Saam met die nuwe kurrikulum is die manier van evaluering ook verander. Die eksamengerigte evalueringproses is vervang met deurlopende evalueringprosesse wat op verskeie maniere verskillende vaardighede van die leerders evalueer. Die implementering van die nuwe kurrikulum het nie sonder

pyne verloop nie en deurlopende ondersteuning is steeds nodig om te verseker dat daar voort gegaan word met die hervormingsproses.

Die transformasie van onderwyseropleiding was een van die belangrikste prioriteite vir die Ministerie van Onderwys. Die nuwe program, die BETD (Basic Education Teachers Diploma) program, wat vir primêre skole se onderwysers in gebruik geneem is, het meer klem geplaas op die professionele aspekte van onderwysersopvoeding. Aspekte soos leerder-gesentreerdheid, reflektiewe- en kritiese denke (insluitend aksienavorsing) en lewenslange leer word met die program beklemtoon. Tog word daar baie kritiek gelewer teen die program en die onderwysers wat program voltooi het en kom dit voor asof daar leemtes in die program is. Dit wil ook voorkom asof onderwysers meer waardering vir 'n leerder-gesentreerde benadering in die teorie as in die praktyk het. Daar is geen sprake by die plattelandse skole in my omgewing van die ideaal van 'n lerende organisasie waar die werkwyse berus op navorsing-in-aksie en waar onderwysers hul praktyk deur 'n herhaalde proses van beplanning, uitvoering van planne, selfrefleksie en herbeplanning verbeter nie. Aan die einde van 2004 was daar wel 'n werkwinkel vir Graad 1 en 2 om die hersiene uitgawe van die sillabusse aan die onderwysers bekend te stel, maar dit was 'n eenmalige geleentheid. Geen gesamentlike of koöperatiewe leer vind plaas waar onderwysers deur werksessies van mekaar kan leer nie en mekaar kan ondersteun nie.

Ek het die nuwe onderrigbenadering, die leerder-gesentreerde benadering, aan die hand van die oorsprong, wat dit behels, die rol van die leerders, die rol van die onderwysers en faktore wat leerder-gesentreerde onderwys belemmer, bespreek. Leerder-gesentreerdheid vereis dat leerders die middelpunt van die onderrig-leerproses moet wees terwyl die onderwyser die rol van fasiliteerder vervul. Ongelukkig is daar sekere faktore aan die kant van die leerders sowel as aan die kant van onderwysers wat die suksesvolle toepassing van hierdie benadering belemmer.

Ek het met my ondersoek na demokratiese onderwys in Namibiese primêre skole tot die volgende gevolgtrekking gekom: In die eerste plek het 'n leerder-gesentreerde benadering geen demokratiese burgerskapsopvoedingsagenda nie en daarom is dit nie

diep demokraties nie. Tweedens is daar 'n hele aantal faktore wat die leerdergesentreerde benadering belemmer en derdens is daar verskeie faktore wat die transformasieproses, wat veronderstel is om demokrasie in die onderwyssiteem tot gevolg te hê, aan bande lê. Laastens is 'n leergesentreerde benadering ingestel op 'n instrumentele siening van onderwys wat rasonale refleksie en verbeelding bemoeilik en sodoende nie daarin slaag om leerders op te voed tot verantwoordelike demokratiese burgers nie. Hoewel dit dus die bedoeling was dat die onderwystransformasie demokratiese onderwys tot gevolg sou hê, het dit nie daarin geslaag nie en kan dit nie as 'n diep demokrasie getipeer word nie, maar 'n as 'n tipe vlak demokrasie.

O'Sullivan (2004:244) merk tereg op:

Implementing change is a complex, difficult and often painful process. It inevitably involves loss, anxiety and struggle. The process of implementing change can be very deep, striking at the core of learned skills, philosophies, beliefs and conceptions of education, and creating doubts about purpose, sense of competence, and self-concept.

In my volgende en laaste hoofstuk gaan ek ondersoek instel na maniere om demokratiese onderwys in Namibië te verdiep, na wat die moontlikhede vir die toekoms is asook die potensiële bydrae van my ondersoek. Ter afsluiting gaan ek die persoonlike groei wat ek met die skryf van hierdie proefskrif ondervind het, bespreek.

HOOFSTUK 5

DIE VERDIEPING VAN DEMOKRATIESE ONDERWYS IN NAMIBIESE PRIMÊRE SKOLE

5.1 INLEIDING

In hoofstuk 3 het ek duidelikheid gekry oor wat demokrasie, demokratiese onderwys en demokratiese burgerskapsopvoeding behels en in hoofstuk 4 het ek demokratiese onderwys in Namibië van naderby beskou met beklemtoning van die leerder-gesentreerde onderrigbenadering wat in skole in Namibië gebruik word. Ek het geredeneer dat dit jare kan neem voordat die transformasieproses in Namibië voltooi is en daar dus in die doel geslaag sal word om skole in Namibië ten volle te transformeer. Young (2000:5) voer aan dat die meeste samelewings demokratiese praktyke het, maar dat demokrasie nie 'n alles - of - niks aangeleentheid is nie, maar 'n geval van graad is. Sommige of baie instellings mag demokraties georganiseer wees, terwyl die diepte van sulke 'in naam' demokratiese instellings se demokratiese praktyke kan varieer.

Ek argumenteer dat al sou al die leemtes en beperkings van leerder-gesentreerde onderwys uit die weggeruim word, dit steeds nie daarin sal slaag om diep demokratiese onderwys in primêre skole in Namibië tot stand te bring nie. Ek sou graag wou argumenteer dat leerder-gesentreerde onderwys met 'n totaal ander benadering behoort vervang te word, maar dit sou dalk te drasties wees. Ek het tot die slotsom gekom dat as die leemtes in leerder-gesentreerde onderwys uit die weggeruim kan word en as dit verder ondersteun en aangepas kan word deur die beginsels van beraadslagende demokrasie as opvoedkundige proses sodat dit 'n demokratiese burgerskapsopvoedings-agenda bekom, dit 'n bedrae kan lewer tot die verdieping van demokrasie in Namibiese onderwys en Namibiese primêre skole.

'n Aanpassing in die onderrigbenadering alleen sal nie diep demokrasie verseker as onderwysers hulself nie ook tot demokrasie verbind nie. Die mate waarin onderwysers

beraadslagende demokratiese vaardighede in skole toepas, is deurslaggewende faktore om verdieping van demokrasie in skole te verseker. Demokratiese beraadslagende beginsels behoort dus nie slegs tot die klaskamers beperk te word nie, maar behoort uitgebrei te word tot die rol van die onderwysers, departementshoofde, skoolhoofde en die ouers sodat skole demokratiese plekke is wat aansluit by die demokratiese samelewing waarin dit funksioneer. Dit is reeds duidelik dat die opleiding van primêre skoolonderwysers by die kolleges in Namibië nie 'n noemenswaardige demokratiese burgerskapsagenda het nie en dat kritiese praktiserende navorsing en die beoefening van refleksie nie genoeg beklemtoon word nie. Ek het ook reeds in die vorige hoofstuk genoem dat onderwysers van primêre skole nie voldoende van beraadslagende vaardighede, insluitend koöperatiewe leer, gebruik maak om hul onderrig te verbeter nie.

Ek gaan vervolgens ondersoek instel na maniere hoe die leerder-gesentreerde benadering ondersteun en aanpas kan word sodat dit 'n demokratiese burgerskapsopvoedingsagenda bekom. Terselfdertyd gaan ek ondersoek instel na hoe onderwysers by skole beraadslagende vaardighede en ander deugde kan ontwikkel om van skole beraadslagende demokratiese plekke te maak.

5.2 ONDERSTEUNING EN AANPASSINGS AAN LEERDER-GESENTEERDE ONDERWYS TER VERDIEPING VAN DEMOKRATIESE ONDERWYS

In hoofstuk 4 het dit duidelik geblyk dat leerders en dus leerders se behoeftes sentraal gestel moet word in die onderrig-leersituasie by 'n leerder-gesentreerde benadering. Wat my onrustig stem, soos wat ek reeds in hoofstuk 4 genoem het, is dat daar geen duidelike verbintenis tot demokratiese burgerskapsopvoeding is nie, hoewel demokrasie as een van die hoofdoelwitte van onderwys in dieselfde beleidsdokument genoem word. As Namibiese onderwys daarin wil slaag om leerders voor te berei om as toekomstige demokrate binne 'n demokratiese samelewing te funksioneer en as onderwys as 'n basis vir die ontwikkeling van demokrasie beskou word, behoort dit tog vanselfsprekend te wees dat dit in die belangrikste beleidsdokument van die Namibiese onderwys duidelik

uitgespel behoort te word watter demokratiese vaardighede by leerders ontwikkel behoort te word om hul plek as volwaardige demokratiese burgers te kan volstaan. Deur hoofsaaklik die behoeftes van leerders te beklemtoon wil dit voorkom asof onderwysers se hoofrol slegs die vervulling van die leerders se behoeftes is en word die opvoedkundige proses tot 'n ekonomiese begrip verarm waar leerders as die verbruikers en onderwysers as die verskaffers beskou word (Biesta 2004:74).

Leerder-gesentreerde onderwys gaan van die veronderstelling uit dat die behoeftes van die leerders (insluitend hul emosionele-, psigiese- en sosiale behoeftes) sentraal gestel moet word in die onderrig-leer situasie, maar weet leerders, veral primêre skoolleerders, altyd wát hul behoeftes is? Die rede om dus gekant te wees teen opvoedkundige taal waar onderwys voorgestel word in terme van 'om aan die behoeftes van leerders te voldoen', is dat dit 'n onderliggende aanname bevat dat leerders by die onderrig-leersituasie betrokke raak met 'n duidelike begrip van hul behoeftes, wat 'n hoogs onwaarskynlike aanname is. So 'n aanname misplaas die rol van opvoeders en leerders. Dit vergeet dat die hoofrede vir deelname in opvoeding juis is om vas te stel wat leerders se werklike behoeftes is – 'n proses waarin opvoeders 'n hoofrol behoort te vervul omdat hul kundigheid juis hierin lê. 'n Verdere probleem wat hierdeur geskep word is dat dit 'n raamwerk voorstel waar vrae oor opvoeding tot tegniese vrae, soos vrae oor die doeltreffendheid van die opvoedkundige proses, beperk word. Belangriker vrae oor die inhoud en doel van opvoeding word feitlik onmoontlik om te vra tensy dit as reaksie op leerders se behoeftes gevra word. 'n Situasie word dus geskep waar daar bykans geen geleentheid opduik vir demokratiese beraadslaging oor die inhoud en doel van onderwys en die rol wat dit in die samelewing behoort te vervul nie (Biesta 2004:75).

Dit is vir my belangrik dat onderwysers se taal, dit wil sê hul gesprekke, redenasies, besprekings, ensovoorts, oor leer, die opvoeding en onderwys 'n demokratiese agenda behoort in te sluit. Ek hoor nooit by my skool dat onderwysers byvoorbeeld daaroor praat dat dit belangrik is om demokratiese beraadslagende vaardighede by leerders te ontwikkel of te bevorder nie of dat daar gesprekke gevoer word oor wat die doel van

onderwys behoort te wees nie. Daar behoort dus op ander maniere oor opvoeding gepraat te word. Deur die ontwikkeling van 'n nuwe opvoedkundige demokratiese taal vir onderwys kan daar nuwe deure geopen word om agendas te skep vir gesprekke en redenasies oor hoe ons leerders kan voorberei as demokrate en kan daar geleenthede geskep word om beraadslagende vaardighede te beoefen.

Ek hou van die alternatiewe taal, as 'n taal wat slegs op die behoefte van die leerder gemik is, wat deur Biesta (2004:81) voorgestel word. Hy stel drie verskillende boustene vir so 'n taal voor. Hy beklemtoon eerstens dat ons moet erken dat leer altyd 'n risiko bevat, soos byvoorbeeld die risiko dat jy iets oor jouself sal leer wat jy nie wou leer nie, daarom is vertrouwe, die tweede bousteen, altyd 'n belangrike element in die samestelling van 'n opvoedkundige situasie en verhouding. Die derde bousteen is transendentale geweld. Daar is altyd geweld by leer betrokke in die sin dat dit nie die individu alleen laat nie, daar moeilike vrae gevra word en moeilike situasies geskep word. Dit is dus belangrik om erkenning te gee aan die gewelddadige dimensie van alle opvoeding wat te doen het met subjektiwiteit en die besef van wie ons is en ons verhouding, maar belangriker, hoe ons reageer ten opsigte van ander wat anders en verskillend as ons is. Om leerders bloot te stel aan andersheid en verskille en hul uit te daag om te reageer is dus een van die mees basiese take van onderwysers en opvoeders. Dit is 'n uiters moeilike taak en impliseer 'n groot verantwoordelikheid vir die wat dit sal waag om hierdie taak aan te pak.

Ek voel dat onderwysers, hoe moeilik die taak voorhande mag wees, nie 'n ander keuse het as om die waagmoed aan die dag te lê om leerders bloot te stel aan andersheid en verskille in die klaskamer nie. Die verskille en andersheid van leerders binne 'n demokratiese klaskamer behoort nie as 'n probleem wat oorkom moet word gesien te word nie, maar juis as 'n bron van kennis wat veelvuldige menings vir die ontwikkeling van beraadslagende- en kommunikatiewe vaardighede skep vir demokratiese kommunikasie. Apple en Beane (1999:11) redeneer soos volg oor die diversiteit binne 'n klaskamer:

Those involved in democratic schools see themselves as participants in communities of learning. By their very nature these communities are diverse, and that diversity is prized, not viewed as a problem. Such communities include people who reflect differences in age, culture, ethnicity, gender, socio-economic class, aspirations and abilities. These differences enrich the community and the range of views it might consider.

Binne 'n demokratiese samelewing is daar altyd verskillende sosiale groepe se perspektiewe by beraadslaging teenwoordig wanneer die doel is om kollektiewe probleme op te los. Hierdie verskillende perspektiewe behoort as 'n belangrike hulpbron vir demokratiese kommunikasie beskou te word (Young 1997:399) en die klaskamer is die ideale plek vir leerders van verskillende kulture en agtergronde met verskillende perspektiewe om hul kommunikasievaardighede te ontwikkel.

Vir my gaan demokratiese burgerskapsopvoeding, afgesien van die verkryging van noodsaaklike politieke kennis en demokratiese deugde, daarvoor om, eerstens, leerders se kommunikasievaardighede, insluitend hul redeneervermoë, te ontwikkel en te bevorder en tweedens om kritiese- en reflektiewe denke by hulle te ontwikkel en bevorder. Burgers van 'n demokratiese samelewing, soos wat ek al tevore genoem het, moet vir hulself kan dink en nie net met alles wat aan hulle voorgehou word saamstem en dit sonder teenspraak aanvaar nie. Hulle moet leer om politieke- en sosiale kwessies te bevraagteken en die vermoë besit om goed te kan kommunikeer, om argumente logies en met redes te kan verstrek, op so 'n manier dat ander nie anders kan as om kennis te neem van wat hulle wil sê nie. Deur die ontwikkeling van hierdie vaardighede by leerders word hulle nie net voorberei om deel te neem aan die demokratiese samelewing nie, maar ook om dit te verander en te rekonstrueer. As ons toekomstige demokratiese burgers slegs voorberei om binne die samelewing in te pas en nie om dit te transformeer nie sal dit bydra tot die eskalاسie van bestaande sosiale probleme, insluitend die gaping tussen arm en ryk, rasse konflik en spanning, en die groeiende aantal mense wat slagoffers van armoede en haweloosheid is (Gay 1997:9).

As ons in hierdie doel wil slaag, om goeie kommunikatiewe vaardighede by leerders te ontwikkel, beteken dit dat onderwysers klaskamers in Nambiese primêre skole moet omskep in ruimtes waar hierdie vermoë by leerders ontwikkel en bevorder kan word. Onderwysers behoort dus doelbewus daarna te streef om hul klaskamers in sentrums vir demokratiese praktyke te omskep. Soos wat Apple en Beane (1999:10) aanvoer:

Democratic schools, like democracy itself, do not happen by chance. They result from explicit attempts by educators to put in place arrangements and opportunities that will bring democracy to life.

Demokrasie en leerderbetrokkenheid as onderliggende beginsels van leerder-gesentreerde onderwys word deur sommige onderwysers vertolk as 'n manier om van sommige van hul eie verantwoordelikhede te ontkom (Swarts 2003:131). Dit is egter onderwysers se verantwoordelikheid om toe te sien dat klaskamers in veilige hawens omskep word waar leerders die vrymoedigheid en selfvertroue ontwikkel om hul menings weer te gee, hul stories te vertel, te wys en te sê wat hulle voel en dink en te reageer teenoor ander wat anders of verskillend as hulle is, sonder dat hulle bevrees hoef te voel vir negatiewe kritiek of dat hulle voel dat dit wat hulle te sê het nie van belang is nie. 'n Demokratiese klaskamer kan daarom beskou word as 'n situasie waar die onderwyser en die leerders hand-aan-hand saamwerk binne 'n atmosfeer wat vry is van haat, vrees, onregverdigheid, ontegenwoordigheid, ongelykheid van enige aard, en ander negatiewe elemente om die doelwitte van leer en die algemene doel van die skool en die samelewing te bereik (Adeyemi 2002:390).

Binne klaskamers waar die leerder-gesentreerde benadering gevolg word kan daar maklik situasies ontstaan waar sommige leerders uitgesluit word omdat leerders te veel ingestel kan wees op eiebelang en dus nie hul mede-leerders se menings en behoeftes in ag neem nie. Binne 'n demokratiese samelewing is dit juis van belang dat mense oor die vermoë moet beskik om na hul medemens te luister sodat gesamentlike besluite geneem kan word wat nie net tot jou eie nie, maar tot almal se voordeel sal strek. Myns insiens kan leerder-gesentreerde onderwys aanleiding gee tot antipatie en passiwiteit,

sowel as 'n onttrekking na die private sfeer van familie, beroep en persoonlike projekte, 'n proses wat die effektiewe funksionering van beraadslagende demokrasie ernstig uitdaag (Waghid 2004b:305). Dit is juis die soort situasie wat ons in die jong demokratiese samelewing van Namibië graag sou wou vermy. Die vraag ontstaan hoe ons klaskamers kan omskep sodat dit ruimtes is waar leerders demokratiese kommunikasievaardighede en kritiese-, refleksiewe denke kan ontwikkel?

Onderwysers in Namibiese primêre skole ondervind dikwels dat leerders nie in die klas wil reageer of praat nie, dat daar 'n gebrek aan deelname is. Dit is nie maklik om leerders wat uit 'n kultuur kom waar 'kinders gesien, maar nie gehoor' mag word nie, sover te kry om met selfvertroue te praat, te reageer en hul menings te lug nie. Ek glo egter dat dit met volgehoue aanmoediging wel reggekry kan word. Die belangrikste is om eers 'n vertrouensverhouding tussen die onderwyser en leerders en leerders onderling te vestig. Dit is nie iets wat oornag plaasvind nie, maar wat mettertyd opgebou word. Om te leer om 'n ander persoon te vertrou, in die woorde van White (1999:66), "typically has no definite beginning and grows slowly."

Wedersydse respek speel 'n belangrike rol in die skepping van 'n vertrouensverhouding. Deurdat onderwysers leerders altyd met respek behandel en voortdurend daarop aandring dat leerders hul onderwyser en ook mekaar met respek behandel kan bydra om so 'n vertrouensverhouding te skep. Onderwyser moet leerders aanmoedig om verskille, soos etniese-, rasse-, geslag-, godsdienstige verskille, ensovoorts te erken, maar ook te respekteer. Hoewel almal in die klaskamer nie tot dieselfde groep behoort nie en verskillend is, is almal tog bowenal menslike wesens wat verbind is aan mekaar deur hul mede-menslikheid.

Respek beteken nie dat leerders alles wat aan hulle voorgehou word, maar net onvoorwaardelik aanvaar of naboots wat hul onderwysers doen nie. Waghid (2003:29) argumenteer:

Mutual respect demands that we hold others to the intellectual and moral standards we apply to ourselves. Excusing others from the demands of intellectual rigor and honesty or moral sensitivity and wisdom on the grounds that everyone is entitled to his or her opinion, no matter how ill-informed or ungrounded, is to treat them with contempt.

Op primêre skoolvlak sou ek sê dat wedersydse respek beteken dat onderwysers leerders aanmoedig om hul optrede en hul menings te regverdig met goeie redes en ook om eerlike en regverdige kritiek van onderwysers en mede-leerders te aanvaar. Na my mening voorsien leerder-gesentreerde onderwys nie genoegsame sterk volwasse leiding aan leerders nie. Onderwysers tree by 'n leerder-gesentreerde benadering as fasiliteerders op en is dus geneig om alles te aanvaar wat leerders sê of doen en probeer nie om hulle anders te beïnvloed nie. Wedersydse respek beteken dat onderwysers nie net maar alles wat die leerders doen of sê aanvaar nie, maar hulle reghelp en ook kritiseer wanneer dit nodig is. Wedersydse respek beteken ook vir my dat leerders mekaar en hul onderwysers te alle tye met beleefdheid behandel en mekaar nie opsetlik seer maak deur hul optrede of deur dit wat hulle sê nie en omgekeerd.

Iris Marion Young (1996) se kommunikatiewe demokrasie, wat ek in hoofstuk 3 bespreek het, kan na my mening substantiewe ondersteuning aan 'n leerder-gesentreerde benadering bied en dit van 'n demokratiese burgerskapsopvoedingagenda voorsien omdat dit 'n uitgebreide konsep van demokratiese kommunikasie, benewens beraadslaging, voorstel. Kommunikatiewe demokrasie bevat drie belangrike komponente vir kommunikatiewe interaksie, naamlik begroeting, retoriek en vertelkuns. Hierdie benadering is, na my mening, veral geskik vir onderrig en leer in primêre skole.

Stories speel, volgens my, 'n uiters belangrike rol in onderrig in primêre skole. Deur middel van stories kan al die belangrike vaardighede wat leerders nodig het om volwaardige demokrate te word, aan hulle onderrig word. Begroeting, retoriek en vertelkuns kan as deel van stories aan leerders onderrig word. Met stories bedoel ek nie dat die onderwysers slegs 'n storie aan die leerders oorvertel nie, maar dat leerders ook

hul eie stories moet vertel en hul eie stories moet saamstel. Deur middel van stories, asook fabels, mites, gedigte, liedjies, danse, musiek en kuns, kan klaskamers omskep word in forums waar leerders bewus word van rampe en ellendes in die samelewing, kan hulle leer om vrylik met mekaar te kommunikeer, te redeneer en krities te reflekteer oor sosiale aspekte van algemene belang soos, armoede, vigs, kindermishandeling, alkohol- en dwelmmisbruik, degradasie van die omgewing, onvoldoende gesondheidsdienste, geweld, misdaad, ensovoorts. In klaskamers waar daar 'n vertrouensverhouding en wedersydse respek heers sal leerders toenemend die vrymoedigheid openbaar om aan gesprekke deel te neem en hul eie stories te vertel. Hulle sal leer om met respek na mekaar te luister, op mekaar se idees voortbou, mekaar uitdaag om redes te verskaf, mekaar ondersteun om tot gevolgtrekkings te kom en poog om met mekaar te identifiseer. Sodoende word kritiese denkvaardighede by leerders ontwikkel en aan hulle onderrig (Coombs 1994:130).

Deur na mekaar se stories te luister en deur self stories te vertel kan leerders ook leer hoe om argumente te vorm, met aandag na ander te luister, oplossings vir probleme te vind en verdraagsaamheid te beoefen. As onderwysers egter hierdie vaardighede suksesvol aan leerders wil onderrig, beteken dit dat hulself ook hierdie vaardighede moet beoefen. Dit beteken dat hulle oor probleemoplossingsvaardighede moet beskik en krities moet kan dink oor byvoorbeeld die gevolge van hul aksies. Hulle moet kan monitor, analiseer en evalueer en gepas op onvoorsiene situasies kan reageer. Dit beteken dus dat hulle reflektiewe beoefenaars of praktiese filosowe moet wees.

Refleksie is die proses waardeur onderwysers verstaan wat hulle doen en waarom hulle dit doen. Hulle het die vermoë om die redes vir hul praktyke te verduidelik en hulle kan hul eie praktyke analiseer en verbeter. Reflektiewe beoefenaars sien hulself as leerders en is bewus daarvan dat klaskameronderrig beide 'n leerproses vir die onderwyser sowel as die leerders is (Au & Valencia 1997:132). Nietemin kan dit baie varieer afhangende van die ideologie, oriëntasie en/konteks waarin die refleksie beoefen word of ondersoek word (Swart 2003:82). Vir my behels refleksiewe praktyk hoofsaaklik dat onderwysers krities sal nadink oor hul eie oortuigings, hul doelwitte en aksies in hul klaskamers en dit

bevraagteken en evalueer om sodoende hul mikpunte te bereik en hul praktyk te verbeter. Dit beteken ook vir my dat onderwysers idees, gedagtes, hul suksesse, neerlae en teleurstellings wat hulle ondervind met hul kollegas sal deel om mekaar sodoende te ondersteun en om tot beter insig en 'n dieper begrip vir hul situasie te kom. Reflektiewe praktyk behels ook refleksie oor jouself sodat jy bewus word van jou sterkpunte, jou vermoëns, jou swakhede en beperkings. Die voordeel van hierdie selfkennis is dat dit nederigheid verwek. Ek stem saam met Kim (2003:84) se argument:

The humility fostered by self-knowledge not only leads to a deepened love of learning but also is the foundation for open-mindedness and fairness in judgment.

Nederige onderwysers is bewus van hul tekortkominge, maar vergeet ook nie waartoe hulle wel in staat is nie en daarom is hulle ook gewillig om hulself voortdurend te beoordeel, ontwikkel en te verbeter. Sulke onderwysers besef ook die waarde van lewenslange leer as 'n deurlopende en dinamiese proses (Swarts 2003:83) en erken ook dat 'n onderwyser se werk nooit sonder 'n filosofie van opvoeding van een of aard is nie. 'n Filosofiese begrip van onderwys en leer beklemtoon die punt dat elke filosofie van die opvoeding nie slegs 'n 'wat' (soos die inhoud wat onderrig moet word) nie, maar ook 'n 'hoekom' (soos die doel van onderwys) en 'hoe' (soos watter benadering gebruik gaan word om in die doel te slaag) behels. Wanneer onderwysers hul beroep in hierdie lig sien, is onderrig en leer nie net maar nog 'n beroep vir hulle soos enige ander beroep nie. Dit is ook nie 'n roeping met een of ander lofwaardige konnotasie nie, maar 'n manier van lewe (Hogan 2003:219). Hogan (2003:221) beskryf onderrig en leer as 'n manier van lewe as:

... a singularly conversational way of being human in a world that is 'human, all too human', as Nietzsche once put it: a world that would be bereft of something incalculable without the way of life that we have been examining and the kinds of convictions that inspire it.

Dit moenie uit die oog verloor word dat onderwysers nie foutlose menslike wesens is wat nooit foute sal begaan nie. Alle onderwysers ondervind van tyd tot tyd mislukkings en maak soms foute. Wat van belang is hoe ons dit hanteer. As onderwysers met hul foute en mislukkings kan saamlewe met die begrip dat hulle iets uit hul foute en mislukkings geleer het, dat dit hulle help vorm het en hul vermoë om beter te onderrig versterk het, dan het hulle die korrekte benadering. Dit beteken weereens dat onderwysers die vermoë moet besit om te kan reflekteer sodat hulle nie slegs sal nadink oor die fout wat hulle begaan het nie, maar ook waarom dit gebeur het en hoe jy kan verander om 'n herhaling van dit wat gebeur het te vermy in die toekoms. Die aanvaarding van jou feilbaarheid is 'n komponent van 'n redelike karakter, van 'n redelike persoon (Burbules 1993:5). Dit is ook belangrik dat onderwysers hierdie boodskap aan hul leerders oordra wanneer hul leerders of een van hul leerders 'n fout begaan.

Redelikheid, is na my mening, een van die belangrikste deugde waarvoor 'n demokratiese onderwyser kan beskik. 'n Redelike persoon is iemand wat graag sin wil maak, wat regverdig teenoor alternatiewe standpunte wil wees, versigtig en taktvol is om 'n posisie in die lewe in te neem en wat gewillig is om te erken as hy/sy 'n fout begaan het (Burbules 1993:3). Afgesien van die aanvaarding van sy/haar feilbaarheid is 'n redelike persoon ook iemand wat nie oorhaastig tot gevolgtrekkings kom nie, maar verdraagsaam is teenoor ander se standpunte. 'n Redelike persoon is objektief en dus onbevooroordeeld; gewillig om aanpassings te maak en om by veranderinge aan te pas; verdraagsaam teenoor onvolmaaktheid, spanning onsekerheid en onvoltooidheid; en het die vermoë om te beoordeel en dus te onderskei tussen situasies wanneer rasonale berekening in 'n eng sin nodig is en wanneer nie. Redelikheid is nie 'n deug wat ons in isolasie kan beoefen nie, dit kan slegs beoefen en verbeter word deur in interaksie met ander te tree. Dit is 'n belangrike deug wat onderwysers by hul leerders behoort aan te moedig en te bevorder en in interaksie met hul kollegas kan beoefen (Burbules 1993:4-8).

Demokratiese burgerskapsopvoeding, soos dit duidelik in hoofstuk 3 geblyk het, beteken dat leerders politieke kennis verkry, demokratiese waardes aanleer en tegnieke bemeester om te kan argumenteer en beraadslaag, maar dit beteken ook meer. Dit beteken ook om te leer om 'n menslike wese met liefde en verbeelding te wees (Nussbaum 2002:301). Verbeeldingsvermoë is 'n belangrike aspek wanneer leerders na mekaar en die onderwyser na leerders se stories luister. Wanneer leerders hul stories vertel moet leerders verbeeldingsvermoë of "narrative imagination" (Nussbaum 2002:299) hê om hulself in hul maats se posisies te stel om sodoende hul ervarings, gevoelens, wêrelde, hoe hulle redeneer en hul situasies te verstaan. Wanneer situasies in die klaskamer geskep word, waar leerders van verskillende agtergronde en lewenswyses, probeer om probleme op te los en take uit te voer sal verbeeldingsvermoë hulle help en stimuleer om hul apatie en verskille ter syde te stel in die lig van wat hulle graag gesamentlik wil bereik, hetsy dit die oplossing vir 'n probleem is of om 'n taak suksesvol te voltooi. Met verbeeldingsvermoë kan leerders daarin slaag om met hul mede-leerders te identifiseer, al is dit net vir daardie oomblik solank hulle na hul medeleerder luister. Hoewel leerders nie hul eie identiteit in die proses verloor nie, kan hul daardeur hul eie identiteit in oënskyn neem en sodoende nuwe verbande vorm. Narratiewe verbeelding is egter nie onkrities nie. Wanneer leerders na hul medeleerders se stories luister, sal hulle nie net daarmee identifiseer nie, maar ook die storie beoordeel in die lig van hul eie identiteit, doel en aspirasies (Nussbaum 2002:299). Pagano (1997:92) noem dit 'n "generative criticism" (voortbrengende kritiek) waarvan die doel verandering is – verandering wat alle deelnemers in die klaskamer beïnvloed soos wat die aandag gevestig word op diverse reaksies en refleksie aangemoedig word. Soos wat leerders en onderwysers saamwerk, mekaar beter leer ken, en hul verhouding tot mekaar verander, vind daar by hulself ook 'n verandering plaas.

Dit is duidelik dat verbeelding net so belangrik in die lewe van demokratiese onderwysers is as wat dit in die lewe van hul leerders is omdat onderwysers wat nie oor verbeeldingsvermoë beskik nie, ook nie in staat sal wees om hul leerders se verbeeldingsvermoë vry te laat en die nut daarvan aan hulle oor te dra nie (Greene 1995:36). Verbeeldingsvermoë stel onderwysers in staat "to cross the empty spaces

between ourselves and those we teachers have called 'other' over the years" (Greene 1995:3). As 'n mens 'n onderwyser by 'n primêre skool is, het jy veral verbeeldingsvermoë nodig om jong leerders te leer hoe om te leer. Onderwysers moet as't ware oor die verbeeldingsvermoë beskik om tot die vlak van die jong kind te daal, om jouself in sy/haar skoene te plaas om sy/haar wêreld te kan verstaan. Soos wat Greene (1995:3) dit stel:

We find ourselves actually entering into their realities by means not solely of our reasoning power but of our imagination.

Onderwysers wat nie in staat is om verbeeldingsvermoë te openbaar nie, sal 'n gebrek aan empatie en deernis met hul leerders openbaar omdat hulle nie die vermoë besit om hulself in iemand anders se plek te stel om sodoende hul situasie, leefwyse, agtergrond, leiding of swaarkry te verstaan nie. Dit is juis belangrik dat leerders, wanneer hulle hul stories vertel of met mekaar beraadslaag, ook die vrymoedigheid sal hê om hul innerlike gevoelens en hul kwesbaarheid met hul onderwyser en mede-leerders te deel. Onderwysers wat deernis met hul leerders het, sal leerders aanmoedig om hul kwesbaarheid met ander leerders te deel om sodoende deernis by hul mede-leerders vir hul situasie te skep. Wanneer daar byvoorbeeld leerders in die klas is wat nie die voorgeskrewe skooldrag aanhet nie, kan die ander leerders hierdie leerders eenkant toe stoot. Die onderwyser kan 'n geleentheid skep waar die boodskap aan leerders oorgedra word dat dit nie die leerders of hul ouers se skuld is dat hulle nog nie die voorgeskrewe skooldrag het nie, maar dat hulle slagoffers van hul omstandighede is, soos byvoorbeeld dat die ouers arm of werkloos is en nie die klere kan bekostig nie, die rede is waarom hulle in hierdie situasie verkeer. Sodoende kan daar deernis by die leerders geskep word om hierdie leerders se omstandighede te begryp en hul nie eenkant toe te stoot nie, maar om selfs tot aksie oor te gaan om hierdie leerders te probeer help om die nodige fondse te bekom om skoolklere vir hulle te koop. Sulke 'deernisvolle aksie' (Waghid 2005) kan reeds van jongs af aan leerders onderrig word. Dit kan reeds onderrig word wanneer leerders hul eerste storie, rympie of liedjie in die skool leer. So kan 'Jakkals en Wolf' stories waar die jakkals elke keer die wolf in 'n slegte situasie laat beland,

byvoorbeeld deur die onderwyser gebruik word om leerders bewus te maak van die leiding en nood van ander en sodoende simpatie en deernis vir ander se leiding en nood by die leerders wek. Deernisvolle aksie is egter slegs moontlik in 'n klaskamer waar daar 'n vertrouenshouding en wedersydse respek heers.

In Namibië, waar die leerders van 'n primêre skoolklaskamer uit diverse kultuurgroepe bestaan, is 'n bewustheid van kulturele verskille juis die aangewese plek om deernisvolle aksie by leerders te bevorder. Leerders bekom nie net kennis oor verskillende kulture, godsdienste, leefwyses, gebruike, ensovoorts, in hul klas nie, maar leer ook om mekaar met respek en deernis te bejeën en om ook hul eie tradisies en gebruike te ondersoek en te bevraagteken. Sodoende word hul voorberei en toegerus vir wanneer hul hoërskool en later na ander tersiêre onderwysinrigtings moet gaan en in aanraking kom met nog meer uiteenlopende kulture. Dit berei ook leerders voor om krities te kan dink oor kontroversiële aangeleenthede oor geslag, ras, etnisiteit, en geloofsverskille wat in ons samelewing voorkom (Waghid 2005).

Ons sal slegs daarin slaag om leerders voor te berei om aktiewe deelnemers te word wat 'n noemenswaardige rol in die demokratiese samelewing van Namibië speel, as onderwysers van graad 1 af al geleenthede en situasies skep waar openlike en vrymoedige beraadslaging kan plaasvind, die vermoë om logies te redeneer en refleksiwede denke in klaskamers by leerders ingeskerp kan word, waar hulle toenemend kan leer om empatie met hul medemens te hê, redelik te wees en hul diepste gevoelens met ander te deel. Leerders behoort te leer om die nodige respek vir hul eie redenasies aan te leer en om werklik om te gee vir die wesenlikheid van idees en die vorm van argumente. Dis belangrik dat hierdie vaardighede reeds van jongs af aan leerders onderrig word "before their imaginations are shackled by the weight of daily duties and self-interested plans" (Nussbaum 2002:302).

Humor, as deel van retoriek, is vir my 'n baie belangrike aspek in die onderrig-leer situasie in demokratiese klaskamers in primêre skole. Humor kan dikwels spanning verlig wanneer leerders en onderwysers oor ernstige kwessies gesels. Humor is, na my

mening, een van die belangrikste eienskappe waarom 'n demokratiese onderwyser kan beskik. As daar nooit in 'n primêre skool se klaskamers gelag word nie, is daar iets ernstigs verkeerd. Leerders moet leer om nie vir mekaar nie, maar saam met mekaar te lag. Onderrig en leer behoort aangenaam te wees vir primêre skole se leerders, veral in die junior primêre klasse. Dit is veral wanneer geleenthede vir jong leerders geskep word om hul stories en gesprekke deur middel van voordrag, rolspel, dramatisering, kuns, danse en musiek uit te beeld dat hulle kans kry om die humor van ernstige kwessies in te sien. Onderrig en leer in primêre skole behoort 'n genotvolle ervaring vir leerders te wees. Hulle behoort dit so te geniet dat hulle sal uitsien daarna om meer te leer en om skool toe te gaan, om dus by lewenslange leer betrokke te raak. Sodoende word skole nie net maar plekke waar waarheen hulle verplig is om te gaan nie, maar plekke waar hulle leer dat dit genotvol is om met ander wat verskillend as jyself is, oor die weg te kom, te argumenteer, mekaar te leer verstaan en bowenal as 'n plek waar jy leer om jouself te handhaaf en te reflekteer oor belangrike kwessie binne 'n demokratiese samelewing.

Dit is vir my baie belangrik dat onderwysers as demokrate wat leerders moet voorberei as toekomstige demokrate, regverdig sal wees en optree in hul klaskamers. Dit beteken onder andere dat hulle nie sekere leerders of sekere kultuur- of sosiale groepe sal bevoordeel nie, maar dat alle leerders op 'n gelyke basis behandel sal word. Klaskamers behoort ruimtes te wees waar almal se stemme ewe veel gewig dra en waar elke leerder die geleentheid gegun word om sy of haar stem te laat hoor. Wanneer daar byvoorbeeld groepbesprekings plaasvind is dit belangrik dat elke leerder die geleentheid gegun word om 'n bydrae te lewer. Daar moet daarteen gewaak word dat nie slegs die beste sprekers die geleentheid kry om hul menings te lig nie, maar dat ander wat nie so wel ter tale is nie ook 'n geleentheid kry om al is dit op 'n eenvoudige of hakerige manier, hul mening weer te gee.

Die verantwoordelikheid wat op onderwysers rus om elke unieke leerder voor te berei as toekomstige demokraat is 'n verantwoordelikheid wat nie bereken kan word nie. Dit is 'n verantwoordelikheid wat onbeperk is en wat nooit werklik bereken kan word nie, dit is 'n

verantwoordelikheid "without knowledge" (Biesta 2004:80). Ek stem hiermee saam, want in die onderrig-leer situasie in die klaskamer is dit vir my belangrik dat onderwysers nooit die 'onbekende' en 'onbekende ander' buite rekening sal laat nie. Zembylas (2005:139-160) noem dit 'a pedagogy of unknowing'. Die pedagogie van die onbekende kom daarop neer dat onderwysers in plaas daarvan om hulself as alwetend te beskou en die uitgangspunt het dat hulle die leerders in hul klas ken, hulle eerder sensitief sal wees teenoor hul leerders as die 'onbekende Ander'. 'n Sensitiwiteit vir die waarde van die Onbekende in die klaskamer beteken dat die onderwyser besef dat sy/hy nooit sal weet wie sy/haar leerders werklik is nie en dus ook nie eers sal probeer om hulle volkome te ken of te verstaan nie. 'n Erkenning van die onmoontlikheid om leerders volkome te begryp, maak onderwysers waaksaam in die onderrig-leersituasie om nie aannames te maak in verband met hul leerders nie, maar om eers te wag dat leerders hulself openbaar deur hul optrede, gesprekke, stories, reaksies, ensovoorts en dan daarna te reageer of te handel volgens die kind se behoefte. Dit verhoed dus onregverdigte optrede omdat die onderwyser nie sal aanneem dat hy/sy weet hoe leerders behoort te reageer of weet wat leerders behoort te weet nie. 'n Besorgdheid vir die 'onbekende Ander' (leerders) is anders as om 'n mens se visier daarop te stel om die Ander te leer 'ken'. As 'n mens aanneem dat die Ander begryp kan word, dan kan die Ander nie langer Ander bly nie. 'n Onderwyser wat beweer dat hy/sy sy/haar leerders (die Ander) 'ken', maak 'n bewering wat onmoontlik is omdat "since 'knowing' someone means that the person is no longer an Other but a 'known'" (Waghid 2005b).

By 'n leerder-gesentreerde benadering word die behoeftes van die kind sentraal gestel in onderrig en leer, die behoeftes van die leerder word vooraf bepaal en daar word aangeneem dat leerders (en onderwysers) weet wat hul (leerders) se behoeftes is. So 'n benadering hou gevaar vir onderwys in omdat dit van die veronderstelling uitgaan dat onderwysers reeds weet watter kennis aan leerders behoort oorgedra te word omdat hulle reeds weet wat hul leerders se behoeftes is, maar dis nie noodwendig die geval nie. 'n Onderwyser kan byvoorbeeld aanneem dat leerders van 'n primêre skool nog nie krities kan argumenteer nie en op grond daarvan sal hy/sy ook nie die leerders uitlok om oor kwessies soos byvoorbeeld die regte en verantwoordelikhede van kinders te

argumenteer nie. So 'n aanname gee aanleiding tot onregverdige optrede omdat die onderwyser nie werklik kan weet waartoe leerders in staat is voordat sy/ hy hul nie eers 'n kans gegun het om te wys waartoe hulle in staat is nie. As onderwysers dus regverdig in hul optrede wil wees kan hulle nie anders as om erkenning te gee aan die onbekende Ander nie. Biesta (2001:51) stel dit soos volg:

For education not to be unjust some form of recognition of the other as other is needed.

Leerder-gesentreerde onderwys in die primêre skool kan daartoe aanleiding gee dat onderwysers maklik kan terugval op die idee dat onderwysers alle kennis besit en weet wat hul leerders nodig het om te weet, dit wil sê die 'banking theory' van Freire (1996:53) waar die onderwysers, as die alwetende, 'deponeerders' van kennis is wat die kennis in leerders 'deponeer'. Leerders is dan slegs passiewe ontvangers en memoriseerders van die kennis, vra geen vrae nie en neem aan dat wanneer hul geëvalueer word, hulle die kennis netso weer kan weergee. So 'n situasie in die klaskamer is beslis nie ideaal vir die bevordering van demokratiese vaardighede nie omdat dit leerders inhibeer en nie toelaat om krities te dink, te reflekteer en te argumenteer nie. Wanneer onderwysers die idee laat vaar dat hulle vakkundiges op hul gebied is, word daar nuwe geleenthede vir ontdekking geskep. Burbules (1997:73) argumenteer soos volg :

... by abandoning the expectation that we will be expert in all matters pertaining to our subject, we are more open to new opportunities for discovery. We are less likely to insist upon our conclusions as the best or only ones and more able to adopt an inquiry orientation with our students

Onderwysers van primêre skole in Namibië wat voortdurend bewus is van die onbekende Ander as 'n faktor waarmee rekening behou moet word in onderrig en leer in sy/haar klaskamer sal nie poog om die leerders volkome te begryp nie, want dit is, soos

ek reeds gesê het, in elk geval onmoontlik. Hulle sal eerder oplettend wees vir die uniekheid van elke leerder, probeer begryp wat hulle probeer sê, wag dat leerders hulself aan hulle openbaar, hul stories ervaar en nie dink wat hy/sy dink hulle behoort te wees of hoe hy/sy dink hulle behoort te reageer nie. Dit kom dus daarop neer dat "in the lack of knowledge, the meaning of absence is found" (Zembylas 2005:158) en dat onderwysers altyd voorbereid moet wees vir die "incalculable" (onbepaalbare) (Biesta 2001:51).

Ek voel dat om hedendaags, met al die dilemmas wat daar in onderwys in primêre skole in Namibië (en elders in die wêreld) ondervind word, 'n suksesvolle demokratiese onderwyser te wees geen maklike taak is nie. Slegs 'n absolute passie vir die onderwys sal jou genot uit jou beroep laat put, jou daarin laat slaag om sukses te behaal en diep demokratiese onderwys in skole tot stand te bring. Dus sou ek graag aan alle onderwysers van primêre skole in Namibië wou sê: hou skool met al die passie waartoe jy in staat is, geniet dit wat jy doen, glo in jouself en jou leerders se vermoë om sukses te behaal, geniet jou onderrig sonder om jou te steur aan die standaard wat deur ander daar gestel word en bowenal onderrig jou leerders met waagmoed, respek, verbeelding, humor, redelikheid en regverdigheid terwyl jy altyd sensitief en voorbereid is op die onbepaalbare. Omskep jou klaskamer in 'n forum vir demokratiese beraadslaging deur 'n vertrouensverhouding op te bou met jou leerders en onderling tussen jou leerders. Verbind jouself tot demokrasie en maak onderrig en leer 'n manier van lewe wat jy vir niks anders ter wêreld sal wil verruil nie met die doel altyd voor oë dat ons leerders opvoed om eendag volwaardige demokrate van ons Namibiese samelewing te wees.

5.3 POTENSIËLE BYDRAE VAN DIE STUDIE

My ondersoek het eerstens die verskillende paradigmas, naamlik positivisme, interpretiewe teorie en kritiese teorie, waarin 'n ondersoek oor onderwys uitgevoer kan word, bekendgestel wat moontlik aan ander navorsers insig kan verskaf wanneer hulle 'n soortgelyke ondersoek wil aanpak.

Ek het in my ondersoek van 'n filosofiese benadering gebruik gemaak en het bewys dat 'n filosofiese ondersoek wel 'n baie relevante navorsingsmetode vir 'n ondersoek in die onderwys is. Ek hoop dat ek hierdeur en met die historiese agtergrond wat ek geskets het, mense en almal wat by onderwys betrokke is, bewus kon maak van die belangrike verwantskap wat daar tussen filosofie en filosofie van die opvoeding heers en dat die besorgdheid wat daar heers oor die gebrek aan impak wat filosofie van die opvoeding op opvoeding en onderwys het, heeltemal ongegrond is en dat filosofie van die opvoeding 'n belangrike rol in opvoeding en onderwys vervul.

Ek het ook uitgewys dat konseptuele analise nie die enigste manier is om 'n filosofiese ondersoek uit te voer nie, maar dat daar baie ander metodes of strategieë is wat met 'n filosofiese ondersoek gebruik kan word. Ek het byvoorbeeld van die volgende drie metodes in my ondersoek gebruik gemaak, naamlik die analisering van konsepte; 'n aanbieding van watter doelwitte met opvoeding behoort bereik te word; en om 'n ander terrein van belang vir die opvoeding te ondersoek. Drie belangrike dimensies, naamlik die professionele-, persoonlike- en publieke dimensie kan by 'n filosofiese ondersoek onderskei word. Ek het die drie dimensies ondersoek en tot die slotsom gekom dat 'n persoonlike dimensie geen nut het as jy nie ook bereid is om jou persoonlike oortuigings openbaar te maak nie. Ek het ook daarop gewys dat daarteen gewaak moet word om nie té professioneel te wees sodat ander nie kan verstaan wat jy probeer sê nie. Hierdeur hoop ek om by ander navorsers die vrymoedigheid en belangstelling te wek om van 'n filosofiese benadering in hul navorsing of ondersoeke gebruik te maak.

Die konseptualisering van wat demokrasie, demokratiese burgerskap, demokratiese onderwys en demokratiese burgerskapsopvoeding behels kan tot dieper insig en begrip lei oor die belangrike rol wat onderwys speel in die bevordering en ontwikkeling van demokratiese kennis, -waardes en -vaardighede in primêre skole in Namibië en ook wat diep demokratiese onderwys behels. Dit is veral beraadslagende demokrasie as opvoedkundige proses en kommunikatiewe demokrasie wat baie moontlikhede bied vir demokratiese burgerskapsopvoeding en vir die verdieping van demokrasie in skole.

Ek het die demokratisering van die Namibiese onderwyser aan die hand van strukturele veranderinge, kurrikulum- en evalueringsverandering, die transformasie van onderwysersopvoeding en die verandering ten opsigte van die benadering tot onderwys, met beklemtoning van die leerder-gesentreerde benadering bespreek. My ondersoek het verskeie probleme, leemtes en hindernisse in die transformasie proses van die Namibiese onderwys uitgewys wat met vrug gebruik kan word om die probleme en leemtes aan te spreek of uit die weg te ruim. Die gebrek aan 'n duidelike demokratiese burgerskapsagenda by leerder-gesentreerde onderwys asook by die opleiding van onderwysers was vir my die grootste leemte in die hele stelsel omdat die hoofdoelwit van onderwys, na my mening, is om aan leerders demokratiese burgerskapsopvoeding te voorsien om hulle sodoende voor te berei om hul plek binne die demokratiese samelewing vol te staan. Hierdie gebrek is die oorsaak waarom demokrasie in Namibiese primêre skole nie as diep demokrasie getipeer kan word nie. My ondersoek kan die belangrikheid van demokratiese burgerskapsopvoeding aan belanghebbendes uitwys sodat die nodige aanpassings gedoen word om leerder-gesentreerde onderwys asook die opvoeding van leerder-onderwysers van 'n demokratiese burgerskapsagenda te voorsien.

My ondersoek oor maniere hoe leerder-gesentreerde onderwys ondersteun en aangepas kan word sodat dit 'n demokratiese burgerskapsagenda bevat kan belanghebbendes tot 'n beter begrip van wat diep demokratiese onderwys behoort te behels, lei en hulle bemagtig om hierdie probleem meer effektief aan te spreek.

Die grootste algehele potensiële bydrae van my studie, is na my mening, dat dit 'n verdieping van demokratiese teorie te opsigte van klaskamerpraktyk en onderwysleierskap tot gevolg het. Dit kan veral onderwysers se oë oopmaak vir die belangrikheid om leerders te bemagtig met vaardighede om as toekomstige demokrate hul plek in die Namibiese samelewing vol te staan omdat, soos Goodman en Teel (1998:71) argumenteer:

Children must come to understand the reason for learning is to nurture their intellectual talents for the construction of our society into a more democratic, just and caring place to live. Students need to hear that democratic societies cannot grow and develop (let alone survive) unless their citizens are well informed and the educational abilities and sensitivities needed to critically examine the world in which we live.

5.4 MOONTLIKHEDE VIR VERDERE NAVORSING

Ek dink dat dit van groot belang is dat beleidsdokumente in verband met die leerdergesentreerde benadering nie net vir skole nie, maar ook vir die kolleges waar onderwyser opgevoed word, hersien behoort te word sodat dit 'n duidelike demokratiese burgerskapopvoedingsagenda bevat.

Skole in die platteland is dikwels, soos wat ek in die vorige hoofstuk genoem het, klein sodat daar slegs een onderwyser per graad of per vak is. Soms word klasse gekombineer omdat die leerdergetalle min is. Onderwysers is dus dikwels geïsoleer wat die kans om 'n lerende organisasie te wees waar onderwysers met mekaar beraadslaag, byvoorbeeld deur aksie in navorsing, om hul onderrig te verbeter, belemmer. Ek voel dat die Groeperingsstelsel wat tans op 'n baie informele basis bedryf word, dalk gebruik kan word om hierdie probleem die hoof te bied. Die funksie en moontlikhede van die Groeperingsstelsel behoort ondersoek te word om vas te stel op watter maniere dit 'n meer substantiewe rol kan vervul om onderwys as geheel, maar ook om die onderrig van onderwysers te help verbeter. In ons Groep ("Cluster") is daar vyf verskillende groepe onderwysers van al die skole van Aranos wat een maal per termyn (drie keer per jaar) bymekaar kom om sake van belang te bespreek. Die vyf groepe wat bymekaar kom is die volgende: (1) die junior primêre onderwysers, dit wil sê die onderwysers wat van graad 1 tot 4 onderrig; (2) onderwysers wat "Mathematics" onderrig; (3) onderwysers wat "Social Studies", "Natural Science and Health Education", "Home Ecology" en "Agriculture" onderrig; (4) onderwysers wat Afrikaans en "English" onderrig; en (5) die onderwysers wat Khoekhoegowab onderrig. Moontlik

kan hierdie groepe heringedeel word in kleiner en meer groepe en kan die groepe meer kere bymekaar kom en werksessies beplan waarby onderwysers aktief betrokke kan raak en oor hul onderrig kan reflekteer en redeneer om sodoende hul onderrig te verbeter.

'n Aspek van die Namibiese onderwys waarteen daar baie kritiek gelewer word en wat al deur verskeie mense aangespreek is, is die opleiding van onderwysers. Ek voel dat die tyd regtig nou aangebreek het om in diepte hierdie probleem te ondersoek. Swarts (2001:104) voel dat die kritiek uit onkunde spruit. Sy lewer as volg kommentaar oor die kritiek teen die program:

It must also be acknowledged that because it is so radically different and rests on a different philosophical base, it is resisted by some and unfounded perceptions about it are spread. This is not to imply that it does not have shortcomings or weaknesses. They are there and need to be addressed. But what must be recognized is that implementers (the teacher educators) themselves are still struggling with the philosophy, principles, concepts and practices, and are therefore to a certain extent responsible for the misconceptions about the programme.

Hoewel ek begrip het vir wat sy sê, is dit ongelukkig ook so dat daar eenvoudig so baie kritiek teen die program gelewer word dat dit nie langer geïgnoreer kan word nie. Ek voel dat moontlikhede ondersoek moet word om die program van 'n sterk demokratiese burgerskapsagende te voorsien om leerder-onderwysers effektief voor te berei om van hul klaskamers sentrums vir demokratiese beraadslaging te maak waar leerders nie net politieke kennis opdoen en demokratiese waardes ontwikkel nie, maar ook leer om goeie kommunikasie- en beraadslagende vaardighede te bemeester.

Die belangrike rol van onderwysers om skole te demokratiseer en leerders as toekomstige demokrate voor te berei het duidelik uit hierdie studie geblyk. Skoolhoofde speel eweneens net so 'n belangrike rol om van Namibiese primêre skole demokratiese

beraadslagende plekke te maak en om leerders voor te berei om hul plek in die samelewing vol te staan. As die skoolhoof hom/haarself nie verbind tot demokrasie en 'n demokratiese uitkyk ten opsigte van sy/haar leierskapsrol het nie, sal dit die ontwikkeling van demokrasie in die skool belemmer. Ek argumenteer dat skoolhoofde behoort af te sien van hul rol as gesaghebbendes en begin om hul personeel te bemagtig en om as 'n span in die skool saam te werk. Besluite behoort deur middel van demokratiese beraadslaging geneem te word, deursigtigheid moet in alle opsigte gehandhaaf word en skoolhoofde behoort as rolmodelle vir hul personeellede op te tree van hoe 'n demokratiese leier behoort te wees en behoort op te tree. 'n Verdere ondersoek na hierdie aspek, is na my mening, baie belangrik.

Ek kan nie anders as om weer terug te keer tot die taalbeleid nie omdat ek voel dat dit 'n groot impak het op die vordering en die bevordering van demokratiese beraadslagende vaardighede in primêre skole in Namibië. Dit is werklik 'n probleem dat leerders van graad 4 af al hul vakke in Engels het. Hulle beskik eenvoudig nog nie oor genoegsame Engelse woordeskat om hulself in Engels uit te druk nie, wat nog te sê om te argumenteer, te redeneer en kritiese antwoorde in Engels te verskaf. Dit het moontlik tyd geword dat die moontlikheid ondersoek behoort te word om moedertaalonderrig tot graad 4 of graad 5, met 'n sterk beklemtoning van Engels, uit te brei om leerders sodoende beter voor te berei en hul woordeskat verder uit te brei voordat hulle oorslaan na al hul vakke in Engels.

5.5 DEBATTEERBARE LEEMTES VAN DIE STUDIE

Ek kon moontlik van 'n empiriese ondersoek as navorsingsmetode gebruik gemaak het, waar ek onderhoude met verskillende rolspelers in die onderwys gevoer, die data geanaliseer en tot gevolgtrekkings gekom het. Die menings van ander skoolhoofde en onderwysers kon 'n waardevolle bydrae tot die studie gelewer het.

Leerder-gesentreerde onderwys kan nie onafhanklik van onderwysgesentreerdheid geskeid nie. Moontlik kon daar meer aandag aan hierdie aspek gegee word.

Ek het hoofsaaklik op leerder-gesentreerde onderwys en demokratiese onderwys in Namibië gefokus. 'n Ondersoek na die demokratiese onderrigbenaderings en van ander lande, internasionaal, kon dalk aan my 'n breër raamwerk of perspektief verskaf het waarvandaan ek demokratiese onderwys en die leerder-gesentreerde benadering in Namibië kon beskou.

5.6 PERSOONLIKE GROEI AS GEVOLG VAN FILOSOFIESE ONDERSOEK

Ek het werklik soos 'n 'vreemdeling' in my eie wêreld gevoel toe ek met my filosofiese ondersoek begin het. Ek het slegs 'n vae idee gehad van wat 'n filosofiese ondersoek behels en het aanvanklik baie geworstel om te verstaan hoe filosofie van opvoeding en opvoeding van filosofie verwyderd geraak het. Ek was aangegryp deur die idee van praktiese filosofie, soos deur Aristoteles beskryf, want dis presies wat ek graag wou doen – ek wou graag 'n praktiese filosoof word wat filosofies kan reflekteer oor die beperkinge van my begrip van my praktyk (onderwys) wat ek met praktiese ondervinding verwerf het met die doel om my praktyk te verbeter om sodoende uitmuntendheid daarin te bereik.

Ek het onwillekeurig, om soos Maxine Greene (in Block 1998:19) die onderwyser aanspoor, die 'posisie van 'n vreemdeling' in geneem:

To take a stranger's point of view on everyday reality is to look inquiringly and wonderingly on the world in which one lives. It is like returning home from a long stay in some other place.

Ek het my praktyk, primêre onderwys, in 'n totaal nuwe lig begin beskou. Vir die eerste keer in my loopbaan het ek gedwonge gevoel om na te dink oor die doel van onderwys in primêre skole in Namibië en het ek aan myself vroe gestel soos: Wat wil ek graag met onderrig en leer bereik? Wat behels diep demokratiese onderwys? Hoekom bemoei ek my met so 'n moeilike onderneming soos onderwys met soveel dilemmas? Nadat ek tot

die slotsom gekom het oor wat die doel van onderwys vir my behels, naamlik dat ek primêre skole as sosiale praktyke beskou waar die morele karakter van kinders gevorm word om hulle voor te berei om hul plek binne 'n demokratiese samelewing vol te staan, moes ek eers ondersoek instel oor wat die begrippe 'demokrasie', 'demokratiese burgerskap', 'demokratiese onderwys' en 'demokratiese burgerskapsopvoeding' behels. Ek het verstrengel geraak in die verskillende soorte teorieë oor demokratiese burgerskap, naamlik Liberalisme, Kommunitarisme (linkse-, konserwatiewe-, regse kommunitarisme en burgerlike republikanisme) en beraadslagende demokrasie (openbare redelikheid, diskursiewe- en kommunikatiewe demokrasie). Dit het my lank geneem om tussen hierdie verskillende soort teorieë te onderskei en om te besluit watter teorie die mees geskikte is vir demokratiese burgerskapsopvoeding in primêre skole in Namibië. Ek het tot die slotsom gekom dat demokratiese beraadslagende demokrasie die meeste moontlikheid bied vir demokratiese burgerskapsopvoeding en om demokratiese onderwys as diep demokrasie te tipeer.

Uit my 'posisie as vreemdeling' was ek ontnugter om te ontdek dat leerder-gesentreerde onderwys wat ek altyd as 'n 'goeie' benadering, hoewel nie sonder leemtes nie, vir onderrig in primêre skole in Namibië beskou het, nie 'n duidelike demokratiese burgerskaps-opvoedingsagende bevat nie, dit wat nodig is om diep demokratiese onderwys in primêre skole te verseker nie. Dit het my genoop om verder ondersoek in te stel na maniere om leerder-gesentreerde onderwys te ondersteun en aan te pas sodat dit 'n demokratiese burgerskapsopvoedingsagenda bekom.

Die maniere wat ek met my ondersoek ontdek het om leerdergesentreerde onderwys te ondersteun en aan te pas het my met nuwe oë na my eie onderrig laat kyk. Ek het met groter erns begin reflekteer oor my manier van onderrig, my verhouding met my leerders en my klaskamerpraktyk as 'n geheel. Ek het in my eie onderrig en leer leemtes ontdek wat ek poog om uit die weg te ruim. Ek het ook my posisie as skoolhoof in hersiening geneem en tot die besef gekom van watter belangrike rol 'n skoolhoof vervul om 'n bydrae te kan lewer om van sy/haar skool 'n demokratiese instelling te maak.

My filosofiese ondersoek het 'n verandering in my denke oor primêre onderwys in Namibië te weeg gebring. Ek het gewillig die reis as 'n vreemdeling onderneem, maar my terugkeer huis toe het my nie onaangeraak gelaat nie, soos wat Block (1998:19) dit stel:

... to engage in an educational experience is to make yourself a stranger not because you never will return home again but because returning home again unchanged is impossible.

Ek het gegroei ten opsigte van dekonstruksie. Biesta (2001:34) beskryf dekonstruksie soos volg:

... deconstruction should not be conceived as a theory or a philosophy that can subsequently be applied to education. Deconstruction rather provides a way to think again and afresh, more strictly and more radically about the concern that has been central to the "project" of education ...

As gevolg van my ondersoek is ek uit my gemaksonde geruk. Die ongemaklikheid wat ek beleef laat my nie angstig voel nie, maar het nuwe bewuswording in my geskep en my verbeelding wakker gemaak. Ek kan dit nie beter as Maxine Green (1995:19) stel nie:

To tap into imagination is to become able to break with what is supposedly fixed and finished, objectively and independently real. It is to see beyond what the imaginer has called normal or 'common-sensible' and to carve out new orders in experience. Doing so, a person may become freed to glimpse what might be, to form notions of what should be and what is not yet. And the same person may, at the same time, remain in touch with what presumably *is*.

Ek voel ook dat my vermoë tot refleksie en kritiese denke deur hierdie ondersoek gegroei of verbeter het. Ek het geleer om moontlikhede te ondersoek wat ver verwyderd

is van my alledaagse ondervindinge in die klaskamer. Ek het die vermoë ontwikkel, soos Waghid (2002:3) dit stel, "developed the capacity to move beyond what is given."

5.7 SLOTWOORD

Ek het soms melding daarvan gemaak dat primêre skole leerders 'voorberei' om as toekomstige demokrate hul plek in die Namibiese samelewing vol te staan. Die probleem met hierdie woordkeuse van my is dat dit die idee kan skep dat skole bloot instrumente vir die skepping van demokratiese burgers is en die verantwoordelikheid dra om demokrasie tot stand te bring en dus die instelling is wat geblameer kan word as dit nie daarin slaag nie. Ek wil dit net duidelik stel dat dit hoegenaamd nie die indruk is wat ek wou skep nie. Skole is beslis nie alleen verantwoordelik vir die voorsiening van demokratiese burgers nie. Leerders leer ook byvoorbeeld by hul huise, deur televisie en hul deelname in hul gemeenskap om demokratiese burgers te wees. Die skool speel wel 'n belangrike rol in die samelewing omdat dit 'n plek is waar leerders van diverse afkoms bymekaar kom en dus geleentheid het om demokratiese vaardighede te oefen en beoefen. Skole behoort dus plekke te wees waar geleenthede geskep word om demokrasie te beoefen. Ek stem dus saam met Apple en Beane (1999:10) dat demokratiese skole demokrasie vir leerders 'n werklikheid moet maak deur:

One is to create democratic structures and processes by which life in the school is carried out. The other is to create a curriculum that will give young people democratic experience

Ten slotte wil ek opmerk dat die verdieping van demokrasie in primêre skole in Namibië grootliks van ons onderwysers, wie die agente vir verandering is, afhang. Dit sal van onderwysers afhang of hulle die uitdaging sal aanvaar om leerder-gesentreerde onderwys met demokrasie te verbind. Namibië benodig onderwysers met 'n "wide-awakeness" (Greene in Goodman en Teel 1998:65) sodat hulle sal nadink oor hul posisie in die samelewing en 'n duidelike begrip ontwikkel van wat hul filosofie oor die opvoeding is, omdat:

Democracy in a society in which its people are not awake can too easily be manipulated by those who control the means of knowledge production and dissemination.

BIBLIOGRAFIE

- Adeyemi, M.B. 2002. An investigation into the status of the teaching and learning of the concept of democracy at the junior secondary school level in Botswana. *Educational Studies*, 28(4):385-401.
- Alberts, D.C.A.C. 1998. Shaping Africa's future through innovative curricula. Otaala, B., Mostert, L., Magnus, J.C., Keyter, C. & Shaimemaya, C. (comps. & eds.). *Issues in Education: An Occasional Publication of the Faculty of Education University of Namibia and the National Institute for Educational Development*. Windhoek, Namibia: University of Namibia, 183-202.
- Amukugo, E.M. 1993. *Education and Politics in Namibia: Post Trends and Future Prospects*. Windhoek, Namibia: New Namibia Books.
- Anderson, G. 1990. *Fundamentals of Educational Research*. London, New York and Philadelphia: The Falmer Press.
- Angula, N.A. 1997. The vocational challenge in curriculum change and innovation: toward a curriculum synthesis. Avenstrup, R. (ed.). *Shaping Africa's Future through Innovative Curricula: Proceedings of the first Sub-regional Conference on Curriculum Development in Southern Africa, National Institute for Educational Development (NIED), Okahandja, 27-31 January 1997*. Windhoek: Gamsberg Macmillan, 19-24.
- Angula, N.A. 1999. Education for all: the Namibian experience. Zeichner, K. & Dahlström, L. *Democratic Teacher Education Reform in Africa: The Case of Namibia*. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillan, 8-28.
- Apple, M.W. & Beane, J.A. 1999. The case of democratic schools. Apple, M.W. & Beane, J.A. (eds.). *Democratic Schools: Lessons from the Chalk Face*. Buckingham: Open University Press, 1-29.

- Au, K.H. & Valencia, S. 1997. The complexities of portfolio assessment. Burbules, N.C. & Hansen, D.T. (eds.). *Teaching and Its Predicaments*. Colorado, USA: Westview Press, 123-144.
- Baker, B. 1998. Child-centered teaching, redemption, and education identities: a history of the present. *Educational Theory*, 48(2):155-175.
- Bauer, G. 2001. Namibia in the first decade of independence: how democratic? *Journal of Southern African Studies*, 27(1):33-55.
- Baumeister, A. 1998. Cultural diversity and education: the dilemma of political stability. *Political Studies*, 46(5):919-936.
- Bengtsson, J. 1995. What is reflection? On reflection in the teaching profession and teacher education. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1(1):23-32.
- Benhabib, S. 1996. Towards a deliberative model of democratic legitimacy. Benhabib, S. (ed.). *Democracy and Difference: contesting the boundaries of the political*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 67-94.
- Berkhout, S.J. & Wielemans, W. 1999. Toward understanding education policy: an integrative approach. *Educational Policy*, 13(3):402-421.
- Best, J. & Kahn, J.V. 1993. *Research in Education*. Eight edition. Boston, London, Toronto, Sydney, Tokyo and Singapore: Allyn and Bacon.
- Biesta, G.J.J. 2004. Against learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 24(1):70-82.

- Biesta, G.J.J. 2001. 'Preparing for the incalculable': deconstruction, justice and the question of education. G. Biesta & Egéa-Kuehne (eds.), *Derrida and education*. New York: Routledge, 32-54.
- Block, A.A. 1998. 'And he pretended to be a stranger to them ...' Maxine Greene and Teacher as stranger. Pinar, W.F. (ed.). *The Passionate Mind of Maxine Greene: 'I am...not yet'*. London; Falmer Press, 14-29.
- Bohman, J. 2000 (1996). *Public Deliberation: Pluralism, Complexity, and Democracy*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Brauner, C.J. & Burns, H.W. 1965. *Problems in Education and Philosophy*. London, Sydney, Toronto, New Delhi and Tokyo: Prentice-Hall Inc.
- Bridges, D. 1998. On conceptual analysis and educational research: a response to John Wilson. *Cambridge Journal of Education*, 28(2):238-240.
- Brock-Utne, 1997. The language question in Namibian schools. *International Review of Education*, 43(2/3):241-260.
- Brubacher, J.S. 1969. *Modern Philosophies of Education*. Fourth Edition. New York: McGraw Book Company.
- Buchanan, A.E. 1989. Assessing the communitarian critique of liberalism. *Ethic*, 99:852-882.
- Burbules, N.C. & Warnick, B.R. 2004. *International Handbook of Methods in Philosophy of Education*. Unpublished Paper, University of Illinois, Urbana-Champaign.
- Burbules, N.C. 1993. Rethinking rationality: On learning to be reasonable. <http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-Yearbook/93>, 1-8.

- Burbules, N.C. 1997. Teaching and the tragic sense of education. Burbules, N.C. & Hansen, D.T. (eds.). *Teaching and Its Predicaments*. Oxford: Westview Press, 65-78.
- Calhoun, C.J. 1995. *Critical Social Theory: Culture, History and the challenge of Difference*. Oxford and Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research*. London and Philadelphia: The Falmer Press.
- Carr, W. 1998. What is an educational practice? Hirst, P. & White, P. (eds.). *Education and Philosophy: Major Themes in the Analytic Tradition, Volume I Philosophy and Education*. London and New York: Routledge, 167-183.
- Carr, W. 2004a. Philosophy and Education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1):55-73.
- Carr, W. 2004b. The role of theory in the professional development of an educational theorist. *Voices of Philosophy of Education*. Proceedings of the 9th Biennial Conference. Universidad Complutense, Madrid. 4-7 August. Madrid: Universidad Complutense, 100-169.
- Cohen, C. 1994. *Administering Education in Namibia: The Colonial Period to the Present*. Windhoek, Namibia: Namibia Scientific Society.
- Cohen, J. 1996. Procedure and substance in deliberative democracy. Benhabib, S. (ed.). *Democracy and Difference: contesting the boundaries of the political*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 95-119.
- Cohen, L. & Manion, L. 1994. *Research Methods in Education*. Fourth edition. London and New York: Routledge.

- Connole, H. 1993. The research enterprise. Connole, B.S. & Wiseman, R., *Issues and Methods in Research: Study Guide*. University of Australia, 7-27.
- Cooke, M. 2000. Five arguments for deliberative democracy. *Political Studies*, 48(5):947-969.
- Coombs, J.R. 1994. Doing justice to rationality. *Educational Theory*, 44(1):119-132.
- Creswell, J.W. 1994. *Research Design: Qualitative & Quantitative Approaches*. Thousand Oaks, London and New Delhi: Sage.
- Crittenden, B. 1983. Philosophy of education and educational theory: comments on perspectives on philosophy of education. *Journal of Thought*, 18(2):22-30.
- Dalström, L. 1995. Teacher education for independent Namibia: from the liberation struggle to a national agenda. *Journal of Education for Teaching*, 21(3):273-289.
- Darling, J. 1994. *Child-centred Education and its critics*. Paul Chapman: London.
- Davids, L. 1997. Centralisation and identity: sub-regional language cooperation. Avenstrup, R. (ed.). *Shaping Africa's Future through Innovative Curricula: Proceedings of the first Sub-regional Conference on Curriculum Development in Southern Africa, National Institute for Educational Development (NIED), Okahandja, 27-31 January*. Windhoek: Gamsberg Macmillan, 89-100.
- Davies, L. 2002. Possibilities and limits for democratization in education. *Comparative Education*, 38(3):251-266.
- De Clercq, F. 1997. Policy intervention and power shifts: an evaluation of South Africa's education restructuring policies. *Journal of Education Policy*, 12(3):127-146.

- Degenhardt, M.A.B. 2003. Should philosophy express the self? *Journal of Philosophy of Education*, 37(1):35-51.
- Delanty, G. 2000. *Citizenship in a Global Age: Society, Culture, Politics*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Dewey, J. 1916. *Democracy and Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, J. 1925. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Macmillan Company.
- Diamond, L. 1996. *Cultivating Democratic Citizenship: Education for a New Century of Democracy in the Americas*. <http://www.civnet.org/civitas/panam/papers/diamoeng.htm>, 1-17.
- Dittmar, F., Mendelsohn, J. & Ward, V. 2002. *The School Cluster System in Namibia: Framework for Quality Education*. Windhoek, Namibia: Research and Information Services of Namibia.
- Durrheim, K. 1999. Research design. Terre Blanche, M. & Durrheim, K. (eds.). *Research in Practice: Applied Methods for the Social Science*. Cape Town: University of Cape Town, 29-53.
- Englund, T. 2000. Rethinking democracy and education: towards an education of deliberative citizens. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2):305-313.
- Enslin, R., Pendlebury, S. & Tjiattas. 2000. Deliberative democracy, diversity and the challenges to citizenship education. *Journal of Philosophy of Education*, 35(1):115-130.

- Esterhuyse, W.P. 1994. Wat is demokrasie? *Tydskrif vir die Geesteswetenskappe*, 34(1):1-12.
- Evers, C.W. 1998. Analytic and post-analytic philosophy of education: methodological reflections. Hirst, P. & White, P. (eds.). *Education and Philosophy: Major Themes in the Analytic Tradition, Volume I Philosophy and Education*. London and New York: Routledge, 120-132.
- Fay, B. 1975. *Social Theory and Political Practice*. London: George Allen & Unwin Ltd.
- Fay, B. 1987. *Critical Social Science: Liberation and its Limits*. New York: Cornell University Press.
- Fourie, G.W. 1998. The re-structured BETD INSET programme: lessons learned. Otaala, B., Mostert, L., Magnus, J.C., Keyter, C. & Shaimemaya, C. (comps. & eds.). *Issues in Education: An Occasional Publication of the Faculty of Education University of Namibia and the National Institute for Educational Development*. Windhoek, Namibia: University of Namibia, 203-214.
- Freire, P. 1996 (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. London: Penguin Books.
- Galston, W.A. 1991. *Liberal Purposes: Goods, virtues, and Diversity in the Liberal State*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Garrison, J. 1996. Dewey, qualitative thought, and context. *Qualitative Studies in Education*, 9(4):391-410.
- Gay, G. 1997. The relationship between multicultural and democratic education: citizenship education and multicultural education at a crossroads. *Social Studies*, 88(1):5-11.

- Gonzales, M. 2000. Re-educating Namibia: the early years of radical education reform, 1990-1995. *Africa Today*, 47:105-223.
- Goodman, J. & Teel, J. 1998. The passion of the possible: Maxine Greene, democratic community and education. Pinar, W.F. (ed.). *The Passionate Mind of Maxine Greene: 'I am ... not yet'*. London; Falmer Press, 60-75.
- Gough, N. 2000. *Methodologies Under the Microscope*. DUPA Research Students' Conference, 8 October 2000.
- Government of the Republic of Namibia. 1990. *The Constitution of the Republic of Namibia*. Windhoek, Namibia: Ministry of Information and Broadcasting.
- Government of the Republic of Namibia. 1999. *Presidential Commission on Education, Culture and Training: Report – Volume 1*. Windhoek: Gamsberg Macmillan.
- Government of the Republic of Namibia. 2001. *Government Gazette of the Republic of Namibia*. Windhoek, Namibia: Office of the Prime Minister.
- Government of the Republic of Namibia. 2002. *Education for All (EFA) National Plan of Action 2001–2015*. Windhoek, Namibia: Ministry of Basic Education, Sport and Culture.
- Government of the Republic of Namibia. 2004. *Namibia Vision 2030: Policy Framework for Long-Term National Development (Main Document)*. Windhoek: Office of the President.
- Green, J.M. 1999. *Deep Democracy: Community, Diversity, and Transformation*. Oxford: Rowan & Littlefield Publishers, Inc.

- Greene, M. 1995. *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Griffiths, M. 1997. Why teachers and philosophers need each other: philosophy and educational research. *Cambridge Journal of Education*, 27(2):191-203.
- Gutmann, A. & Thompson, D. 1996. *Democracy and Disagreement*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gutmann, A. 1996. Democracy, philosophy, and justification. Benhabib, S. (ed.). *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 340-347.
- Gutmann, A. 2004. Unity and diversity in democratic multicultural education: creative and destructive tensions. Banks, J.A. (ed.). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass, 71-96.
- Gutmann, A. 1987. *Democratic Education*. New Jersey: Princeton University Press.
- Habermas, J. 1996. Three normative models of democracy. Benhabib, S. (ed.). *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 21-30.
- Habermas, J. 1997. Popular sovereignty as procedure. Bohman, J. & Rehg, W. (eds.) *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press, 35-65.
- Halász, G. 1997. The policy of school autonomy and reform of education administration: Hungarian changes in an East European. Ryba, R. (ed.). *Education, Democracy and Development: An International Perspective*. Dordrecht, Boston and London: Kluwer Academic Publishers, 1-10.

- Hamm, C.M. 1989. *Philosophical Issues in Education: An Introduction*. New York, Philadelphia and London: The Falmer Press.
- Harnack, J. 1965(1962). *Wittgenstein and Modern Philosophy*. London: Methuen & Co Ltd.
- Higgs, P. 1995. The nature of philosophy of education reconsidered. *South African Journal of Philosophy*, 14(2):41-47.
- Hirst, P.H. & Peters, R.S. 1998. Education and philosophy. Hirst, P. & White, P. (eds.). *Education and Philosophy: Major Themes in the Analytic Tradition, Volume I Philosophy and Education*. London and New York: Routledge, 27-38.
- Hirst, P.H. 1998. Philosophy of education: the evolution of a discipline. Haydon, G. (ed.). *50 Years of Philosophy of Education: Progress and Prospects*. London: Institute of Education, 1-22.
- Hogan, P. 2003. Teaching and learning as a Way of Life. *Journal of Philosophy of Education*, 37(2):207-223.
- Ilukena, A. 1998. The Lower Primary Reform: Challenges, successes, constraints and the way ahead. Otaala, B., Mostert, L., Magnus, J.C., Keyter, C. & Shaimemaya, C. (comps. & eds.). *Issues in Education: An Occasional Publication of the Faculty of Education University of Namibia and the National Institute for Educational Development*. Windhoek, Namibia: University of Namibia, 224-238.
- Jedicke, P. 1997. Notes on John Rawls: "A Theory of Justice" (1971). <http://infotech.fanshawec.on.ca/faculty/jedicke/rawls.htm>.

- Kahne, J. & Westheimer, J. 2003. Teaching democracy: what schools need to do. *Phi Delta Kappan*, 85(1):34-50.
- Kaltsounis, T. 1990. Democracy and democratic citizenship education. *Social Studies*, 81(5):190-194.
- Kaminsky, J.S. 1993. *A New History of Education*. London: Greenwood Press.
- Kelchermans, G., Vandenberghe, R. & Schratz, M. 1994. The development of qualitative research: efforts and experiences from continental Europe. *Qualitative Studies in Education*, 7(3):239-255.
- Keulder, C. 2002. *Public Opinion and the Consolidation of Democracy in Namibië*. Institute for Public Policy Research Report No. 2. Windhoek: Afrobarometer Network.
- Kim, H. 2003. Critical thinking, learning and confucius: a positive assessment. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1):71-87.
- Komba, W. 1998. Choices in liberal and non-liberal political and educational thought. *Journal of Philosophy of Education*, 32(2):195-206.
- Kotze, C.G. 2004. *Leierskapontwikkeling van Vroue vir die Onderwys in Namibië*. Ongepubliseerde M.Ed tesis, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Kymlicka, W. 2002. *Contemporary Political Philosophy: An Introduction*. Oxford and New York: Oxford University Press.
- Kymlicka, W. 2003. Two dilemmas of citizenship education in pluralist societies. Lockyer, A., Crick, B. & Annette, J. (eds.). *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice*. Hants, England: Ashgate, 47-63.

- Lambert, N.M. & McCombs, B.L. (eds.). 1998. *How Students Learn: Reforming Schools Through Learner-Centered Education*. Washington DC: American Psychological Association.
- Langford, G. & O'Conner, D.J. (eds.). 1973. *New Essays in the Philosophy of Education*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul.
- Lather, P. 1991. *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy with/in the Postmodern*. New York and London: Routledge.
- Le Grange, L. 2000. Is qualitative research a meaningful term for describing the cross-fertilisation of ideas which characterises contemporary educational research? *South African Journal of Education*, 20(3):192-195.
- Le Grange, L. 2004. Democratic citizenship, (dis)trust, risk and education. Waghid, Y. & le Grange, L (eds.). *Imaginaries on Democratic Education and Change*, Pretoria, South Africa: SAARDHE, 61-68.
- Little, A., Hoppers, W. & Gardner, R. (eds.). 1994. *Beyond Jomtiem: Implementing Primary Education for All*. London and Basingstoke: Macmillan.
- Macedo, S. 1990. *Liberal virtues: Citizenship, Virtue and Community in Liberal Constitutionalism*. Oxford: Oxford University Press.
- MacIntyre, A. 1982. Philosophy, the "other" disciplines, and their histories. *Soundings*, 1(1):127-145.
- Marcinkowski, T. 1993. A contextual review of the 'quantitative paradigm' in EE research. Mrazek, R. (ed.). *Alternative Paradigms in Environmental Education Research*. Ohio: Association for Environmental Education, 83-100.

- Marshall, H.H. 1998. Teaching educational psychology: learner-centered constructivist perspectives. Lambert, N.M. & McCombs, B.L. *How Students Learn: Reforming Schools Through Learner-Centered Education*. Washington DC: American Psychological Association, 449-461.
- Marshall, T.H. & Bottomore, T. 1992 (1950). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto.
- McCown, R., Driscoll, M. & Roop, P.G. 1996 (1992). *Educational Psychology: A Learning-Centered Approach to Classroom Practice*. Needham Heights, Massachusetts: Allyn & Bacon.
- Meier, C. 2003. The origins and development of child-centred education: implications for classroom management. *Educare*, 32(1):222-239.
- Meyer, H. 2002. Educational partnerships and democratic education in Namibia. *Africa Today*, 114-130.
- Meyer, J. 1990. Democratic values and their development. *Social Studies*, 81(5):197-202.
- Miller, D. 2000. *Citizenship and National Identity*. Oxford: Polity Press.
- Ministry of Basic Education, Sport and Culture & National Institute for Educational Development. 2004. *National Policy Guide: Lower Primary Phase*. Windhoek, Namibia: NIED.
- Ministry of Basic Education, Sport and Culture. 2001. *Strategic Plan 2001-2006*. Windhoek, Namibia: Solitaire Press.
- Ministry of Education and Culture, Namibia. 1992. *National Language Policy for Schools –1992 to 1996 and Beyond*. Windhoek: Longman Namibia.

- Ministry of Education and Culture, Namibia. 1993. *Toward Education for All: A Development Brief for Education, Culture and Training*. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillan.
- Ministry of Education and Culture, Namibia. 1996. *Pilot Curriculum Guide for Formal Basic Education*. Windhoek, Namibia: Ministry of Education and Culture.
- Moodley, K.A. & Adam, H. 2004. Citizenship education and political literacy in South Africa. Banks, J.A. (ed.). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Motorwa, J. 2004. *Access to Education 1990-2000: Reflections on the Implementation of Namibia's Policy of Toward Education for All*. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillan.
- Murangi, V.K. & Andersson, S.B. 1997. Implementing educational reform in Namibia: a challenge for the first graduates of the basic education teacher diploma (BETD). Avenstrup, R. (ed.). *Shaping Africa's Future through Innovative Curricula: Proceedings of the first Sub-regional Conference on Curriculum Development in Southern Africa, National Institute for Educational Development (NIED), Okahandja, 27-31 January 1997*. Windhoek: Gamsberg Macmillan, 209-232.
- Muruyama, Y. & Dwyer, M. 2004. What Wittgenstein has to teach us: the otherness of children and the deconstruction of educating mind. *Voices of Philosophy of Education*. Proceedings of the 9th Biennial Conference. Universidad Complutense, Madrid. 4-7 August. Madrid: Universidad Complutense, 186-192.
- Nnodim, P. 2004. Public reason as a form of normative and political justification: a study on Rawls's idea of public reason and Kant's notion of the use of public reason in what is enlightenment? *South African Journal of Philosophy*, 23(2):148-157.

- Norquay, N.E. 1999. Social difference and the problem of the "unique individual": an uneasy legacy of child-centred pedagogy. *Canadian Journal of Education*, 24(2):183-193.
- Nussbaum, M. 2002. Education for citizenship. *Studies in Philosophy and Education*, 21(4-5):289-303.
- O'Sullivan, M.C. 2002. Reform implementation and the realities within which teachers work: a Namibian case study. *Journal of Comparative Education*, 32(2):219-237.
- Otaala, B., Aula, R.K. & Zimba, R.F. (comps. & eds.). 1998. *Educational Research in Namibia*. Proceedings of Namibia Educational Research Association Revitalisation Meeting held May 29th 1998 at Polytechnic of Namibia, Windhoek.
- Pagano, J. 1997. The problems of teacher-student relationships in troubled times. Burbules, N.C. & Hansen, D.T. (eds.). *Teaching and Its Predicaments*. Colorado, USA: Westview Press, 79-93.
- Parker, W.C. 1996. *Education the Democratic Mind*. Albany: State University of New York Press.
- Patrick, J.J. 1999. The concept of citizenship in education for democracy. *ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education*, ERIC_NO: ED432532.
- Pearl, A. & Knight, T. 1999. *The Democratic Classroom: Theory to Inform Practice*. Cresskill, New Jersey: Hampton Press.
- Peters, R.S. 1966. *Ethics and Education*. London: Allen and Unwin.
- Peters, R.S. 1981. *Essays on Educators*. London: George Allen & Unwin.

- Phillips, D.C. & Burbules, N.C. 2000. *Post positivism and Educational Research*. Lanham, Boulder, New York & Oxford: Rowan & Littlefield Publishers.
- Pomuti, H. & Howard, L. 1999. Practice Based Inquiry in in-service teacher education: can it effect major change at school? In Zeichner, K. & Dahlström, L. 1999. *Democratic Teacher Education Reform in Africa*. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillan, 100-122.
- Portelli, J.P. 1987. Analytic philosophy of education: development and misconceptions. *The Journal of Educational Thought*, 21(1):20-32.
- Pratte, R. 1979. Analytic philosophy of education: a historical perspective. *Teachers College Record*, 81(2):145-165.
- Pring, R. 2000. *Philosophy of Educational Research*. London and New York: Continuum.
- Pring, R. 2000. The 'false dualism' of education research, *Journal of Philosophy of Education*, 34(2):247-260.
- Ramphela, M. 2001. Citizenship challenges for South Africa's young democracy. *Journal of the American Academy of Arts and Sciences*, 130(1):1-17.
- Rawls, J. 1985. Justice as fairness: political not metaphysical. *Philosophy and Public Affairs*, 14:221-251.
- Rawls, J. 1996 (1993). *Political Liberalism*. New York: Colombia University Press.
- Rawls, J. 1997. The idea of public reason. Bohman, J. & Rehg, W. (eds.) *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press, 93-131.

- Rawls, J. 1999. *A Theory of Justice: Revised Edition*. Oxford: University Press
- Richardson, W. 2002. Educational Studies in the United Kingdom 1940-2002. *British Journal of Educational Studies*, 50(1):3-56.
- Rondel, D. 2004. Rawls and the metaphysical tradition. *South African Journal of Philosophy*, 23(2):134-147.
- Rowell, P.M. 1995. Perspectives on pedagogy in teacher education: the case of Namibia. *International Journal of Educational Development*, 15(1):3-13.
- Salia-Bao, K. 1991. *The Namibian Education System under the Colonialists*. Randburg, South-Africa: Hodder & Stoughton Educational.
- Schostak, J.F. 2002. *Understanding, Designing and Conducting Qualitative Research in Education: Framing the project*. Buckingham and Philadelphia: Open University Press.
- Shaalukeni, L. 2000. *Leaner-centredness and Group Work in Second Language Teaching: A Shattered Dream. The Case of Five Primary Schools in the Ondangwa West Region, Namibia*. Unpublished M.Phil mini-thesis, University of the Western Cape, South Africa. Cape Town: University of Western Cape.
- Shilongo, E. 2004. Historical overview of educational assessment in Namibia. *Reform Forum: Journal for Educational Reform in Namibia*, 1-12.
- Siegel, H. 1983. On the obligations of the professional philosopher of education. *Journal of Thought*, 18(2):31-39.
- Singh, B.R. 2001. Citizenship education and the challenge of racism, discrimination and disadvantage. *Contemporary Politics*, 7(4):299-318.

- Smeyers, P. 1998. Assembling reminders for educational research: Wittgenstein on philosophy. *Educational Theory*, 48(3):287-308.
- Soltis, J.F. 1998. Perspectives on philosophy of education. Hirst, P. & White, P. (eds.). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition, Volume I Philosophy of Education*. London and New York: Routledge, 196-204.
- Steyn, G.M. 1998. Teacher empowerment and the leadership role of principals. *South African Journal of Education*, 18(3):131-138.
- Steyn, J.C., De Klerk, J. & Du Plessis, W.S. 1999. *Education for Democracy*. Durbanville, South Africa: Wachwa Publishers.
- Swarts, P.S. 1999a. Teacher Education Reform: Toward Reflective Practice. Zeichner, K. & Dahlström, L. *Democratic Teacher Education Reform in Africa: The Case of Namibia*. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillan, 29-46.
- Swarts, P.S. 1999b. The BETD programme: philosophy, principles and intended practice. Legesse, K., Wainaina, P.K., Auala, R.K., Scott, A. & Burrows, M. (comps. & eds.). 2001. *Issues in Education: An Occasional Publication of the Faculty of Education, University of Namibia and The National Institute for Educational Development*. Windhoek, Namibia: University of Namibia, 100-104.
- Swarts, P.S. 2001. The BETD programme: philosophy, principals and intended practice. Legesse, K., Wainaina, P.K., Auala, R.K., Scott, A. & Burrows, M. (comps. & eds.). 2001. *Issues in Education: An Occasional Publication of the Faculty of Education, University of Namibia and The National Institute for Educational Development*. Windhoek, Namibia: University of Namibia.

- Swarts, P.S. 2003. *The Transformation of Teacher Education in Namibia: The Development of Reflective Practice*. Windhoek, Namibia: Gamsberg Macmillian.
- Tabachnick, B.R. 1998. Useful educational research in a transforming society. *Journal of Education for Teaching*, 24(2):101-108.
- Taylor, C. 1985. *Philosophy and the Human Sciences: Philosophical Papers 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasi, J. 1991. Individual rights and community virtues. *Ethics*, 101(3):521-536.
- Tudor, I. 1993. Teacher roles in the learner-centred classroom. *ETL Journal*, 47(1):22-31.
- Usher, R. 1996. A critique of the neglected epistemological assumptions of education research. Scott, D. & Usher, R. (eds.). *Understanding Educational Research*. London and New York: Routledge, 9-32.
- Vaggalis, T. 2003. John Rawls's Political Liberalism. http://caae.phil.cmu.edu/Cavalier/forum/meta/background/Rawls_pl.html.
- Van Niekerk, A.A. 1999. Gesigspunte oor die demokrasie in 'n transformerende Suid-Afrika. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 39(2):111-117.
- Waghid, Y. 2000. Demokratiese onderwys, refleksiwiteit en klaskamerpraktyk. Waghid, Y., Diedericks, A., Prinsloo, N. & Du Plessis, W. *Vergelykende Opvoedkunde B.Ed Studiegids*. Stellenbosch: Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Stellenbosch, 75-87.
- Waghid, Y. 2001. Philosophy of education as reflexive action: a way towards metaphysical objectivity. *South African Journal of Education*, 21(2):84-87.

- Waghid, Y. 2002a. Cultivating critical reflection and interactionism. [http://education.pwv.gov.za/Conf Wshops Events/Values/Yusef Waghid.htm,1-7](http://education.pwv.gov.za/Conf%20Wshops%20Events/Values/Yusef%20Waghid.htm,1-7).
- Waghid, Y. 2002b. *Democratic Education: Policy and Praxis*. Stellenbosch: Stellenbosch University Publishers.
- Waghid, Y. 2003a. *Filosofie van die Opvoeding: Studiegids*. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch Uitgewers.
- Waghid, Y. 2003b. *Education as Virtue: Cultivating Practical Reasoning and Compassion*. Stellenbosch: Stellenbosch University Printers.
- Waghid, Y. 2003c. Peters' non-instrumental justification of education view revisited: contesting the philosophy of outcomes-based education in South Africa. *Studies in Philosophy and Education*, 22:245-265.
- Waghid, Y. 2004a. Against transmission: a defense of deliberative inquiry in South African universities. *Education as Change, Onderwys as Verandering*, 8(1):28-49.
- Waghid, Y. 2004b. Democratic citizenship and higher education in South Africa: preparing students for the world of work. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 1-2(191-192):293-312.
- Waghid, Y. 2005a. Compassionate Action as an Educational Virtue: Towards a Different Understanding of Citizenship Education. *Educational Theory*, 55(3): (In press).
- Waghid, Y. 2005b. Justice and teaching: experiencing unknowability through reasonable deliberation. Unpublished paper.

- Wainaina, P.K. & Kasanda, C.D. 2001. The quality of educational developments in Namibia since independence. Legesse, K., Wainaina, P.K., Auala, R.K., Scott, A. & Burrows, M. (comps. & eds.). *Issues in Education: An Occasional Publication of the Faculty of Education, University of Namibia and The National Institute for Educational Development*. Windhoek, Namibia: University of Namibia, 140-147.
- Waks, L.J. 1988. Three contexts of philosophy of education: intellectual, institutional, and ideological. *Educational Theory*, 38(2):167-174.
- Walzer, M. 1999. Deliberation, and what else? Macedo, S. (ed.). *Deliberative Politics: Essays on Democracy and Disagreement*. New York: Oxford University Press.
- White, J. 1999. Philosophers of education. *Journal of Philosophy of Education*, 33(1):485-501.
- White, P. 1999. Political education in the early years: the place of civic virtues. *Oxford Review of Education*, 25(1&2):59-70.
- Wilson, J. 1979. *Preface to the Philosophy of Education*. London, Boston and Henley; Routledge & Kegan Paul.
- Wilson, J. 1998. Philosophy and educational research: a reply to David Bridges et al. *Cambridge Journal of Education*, 28(1):129-132.
- Wilson, J. 2003. Perspectives on the philosophy of education. *Oxford Review of Education*, 29(2):279-293.
- Wilson, J. 2004. Philosophy and education. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1):55-73.
- Wittgenstein, L. 1968 (1953). *Philosophical Investigations*. Oxford: Basil Blackwell.

- Witthaus, G. 1991. A critical examination of learner-centredness and related concepts in alternative literacy organisations. *Language Projects Review*, 63(4):59-64.
- Wringe, C. 1984. *Democracy, Schooling and Political Education*. London: George Allen & Unwin Publishers.
- Young, I.M. 1996. Communication and the other: beyond deliberative democracy. S. (ed.). *Democracy and Difference: contesting the boundaries of the political*. Princeton, NJ: Princeton University Press, 120-135.
- Young, I.M. 1997. Difference as a resource for democratic communication. In Bohman, J. & Rehg, W. (eds.) *Deliberative Democracy: Essays on Reason and Politics*. Cambridge (Massachusetts): MIT Press, 383-406.
- Young, I.M. 2000. *Inclusion and Democracy*. Oxford: University Press.
- Young, R.E. 1990. *A Critical Theory of Education: Habermas and our Children's Future*. New York and London: Teacher's College Press.
- Zembylas, M. 2005. A pedagogy of unknowing: witnessing unknowability in teaching and learning. *Studies in Philosophy and Education*, 24(2):139-160.