

**DIE VENNOOTSKAPSKONSEP
IN
SKOOLONDERWYS IN DIE RSA**

Rudolph Johannes Kleynschedt



Proefskrif ingelewer vir die graad

DOKTOR IN DIE OPVOEDKUNDE

aan die Universiteit van Stellenbosch

Promotor: Dr WS du Plessis

Medepromotor: Prof JC Steyn

2002

VERKLARING

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

Datum

OPSOMMING

Die gebruik van vennote wat vir die opvoeding van waarde kan wees, is so oud soos die opvoeding self. Opvoedingsvennote het in die mees primitiewe samelewings voorgekom en is in die postmoderne samelewings steeds van onmisbare belang. Hierdie studie dui aan dat die konvensionele opvoedingsvennote (ouer, kerk, staat) deur die eeue van belang was en dat hul vennootskaplike deelname in die toekoms verhoog behoort te word. Terselfdertyd het dit nodig geword om nuwerwetse, supplementêre opvoedingsvennote te betrek om die talle uitdagings op onderwysgebied die hoof te bied.

Die ouer tree na vore as die eerste en vernaamste opvoedingsvennoot en is as sodanig die benaming *primêre opvoedingsvennoot* waardig. Die geskiedenis toon aan hoedat sekere gemeenskappe op grond van bepaalde partikuliere wêreld- en lewensbeskouings, ideologieë en opvoedingsdoelstellings die rol van hierdie vennoot wou afskaal, maar dat dit nêrens sonder nadelige gevolge vir die opvoeding gedoen kon word nie. Die veiligheid, sekuriteit en geborgenheid wat die kind in die ouerhuis en binne die gesinstruktuur beleef, is veral vir die jong kind van allergrootse belang. Die groter wordende getal ouerlose kinders as gevolg van 'n toename in egskeidings, gesinsmoorde en veral die pandemiese MI-virus, is in hierdie verband kommerwekkend. Supplementêre vennote sal daarom gevind moet word om die kind se behoefte aan geborgenheid aan te spreek.

Die verankertheid wat deelname aan religieuse aktiwiteite bied, is eweneens vir die ontwikkelende kind van belang. Daarbenewens beklemtoon die kerk, in die wydste sin gedefinieer, sekere norme en morele waardes en voorsien hy programme wat verseker dat die jeug se vryetydsbesteding en drang na plesier nie op gevaarlike, afbrekende roetes ontspoor nie. Die kerk sal steeds as noodsaaklike opvoedingsvennoot toegelaat en uitgenooi moet word.

Die staat word vanweë funksies soos die befondsing van formele onderwys, die daarstelling van 'n algemene kurrikulum en die neerlê van onderwyswetgewing met reg as hoofvennoot van die opvoeding, onderwys en opleiding beskou. Hierdie posisie in die vennootskap beteken nie dat die staat die oorheersende rol speel en aan ander vennote kan voorskryf hoedanig hul rolle sal wees nie. Vennootskap veronderstel samewerking en streng voorskriftelikhede sal vir medevennote onaanvaarbaar wees. Die konvensionele vennote sal moet beseft dat elkeen se bydrae tot die opvoeding belangrik is en nie deur ander vennote vervang kan word nie.

'n Vergelykende studie van vennootskaplikheid in Kenia, Kuba en Duitsland dien as agtergrond tot die studie. In 'n wêreld wat vinnig en voortdurend verander en waar hoë eise aan die opvoeding en sy vennote gestel word, is dit duidelik dat nuwe opvoedingsvennote gevind sal moet word om bystand te verleen. Die konvensionele vennote is gewoon nie in staat om die mas alleen op te kom nie. Hierdie studie identifiseer 'n aantal supplementêre vennote wat, op grond van die eiesoortige probleme wat in die Suid-Afrikaanse opvoeding ondervind word, van waarde sal kan wees. Soos tye verander en nuwe behoeftes ontstaan, sal ander vennote geïdentifiseer moet word om die konvensionele opvoedingsvennote te ondersteun.

SUMMARY

The practice of partnership to the benefit of education is as old as education itself. Partners of education were involved in the most primitive societies. Partners are still of indispensable importance in postmodern societies. This study points out that the conventional partners to education (parent, church and state) have been of importance through the centuries and that partnership involvement should be of increasing importance in times to come. Concurrently, it has become necessary to involve new up-to-date supplementary education partners to address the numerous challenges in the field of education.

The parent comes to light as the first and foremost partner in education and is therefore worthy of the connotation *primary education partner*. History illustrates how certain communities, due to specific perspectives on world and life, ideologies and educational institutions, tried to scale down the functions of this partner. Nowhere, however, could it be achieved successfully, without serious harmful consequences for the child who is to be educated. The safety and security that the child experiences in the parental home and within the family structure is of the utmost importance for the young child. The proliferation in the number of parentless children as a result of an increase in the divorce rate, family murders and especially the pandemic MI virus is alarming in this respect. Additional partners will have to be found to address the child's need of security.

The anchor provided by participation in religious activities is likewise for the developing child of importance. In addition, the church, in the widest sense of its meaning, emphasizes certain norms and moral values. It provides programmes, which ensure to prevent the youths from derailment along dangerous and destructive routes. The church needs to be admitted and invited to be an essential partner.

The state is justly being viewed as a chief partner to education and training, on account of its functions such as the funding of formal education, the provision of a general curriculum and the making of legislation governing education. This important position in the education partnership does not mean that the state should play the dominant role. It does not qualify the state to prescribe to the other partners how they should perform their roles. Partnership presupposes co-operation and stringent prescriptions by the state would be unacceptable and counter-productive to the respective partners. The conventional partners will have to realise that each has a meaningful contribution to make, which cannot be substituted by any one of the others.

A comparative study of partnership in Kenya, Cuba and Germany serves as a background study. In an ever-fast changing world in which extremely heavy demands are made to education and its partners, it is clear that new education partners have to be found to assist the school. The conventional partners are just not able to fulfil the task by themselves. This study identifies a number of supplementary partners that could, on account of the particular challenges facing education in South Africa, make a valuable contribution. Partners deserve their position as partners due to the functional role that they could play at a specific stage in the ongoing process of education development. As times change, and new needs come into existence, other partners will have to be identified to support the existing, conventional partners.

DANKBETUIGINGS

My opregte dank aan al die persone wat met hul ondersteuning dit vir my moontlik gemaak het om hierdie studie voltooi – in die besonder aan:

- Dr WS du Plessis, my promotor wat as kundige onderwysman en navorser voortdurend die regte roete kon aandui.
- Prof JC Steyn, my medepromotor vir waardevolle aanbevelings en raad.
- Veronica Schmidt vir netjiese tegniese versorging.
- Die personeel van die JS Gericke-biblioteek vir hul vriendelike diens.
- My eggenote , Erica , en my seuns Petrie en Walter vir bystand, begrip en liefde ondanks ontberings.
- My hemelse Vader, by wie die ware, volle kennis en insig te vinde is, wat my bo verdienste met liggaams- en geesteskrag geseën het. SOLI DEO GLORIA!

Opgedra aan my ouers, Pieter en Ria Kleynscheldt.

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: INLEIDING EN ORIËTERING

1.1	INLEIDING	1
1.2	PROBLEEMSTELLING	2
1.3	HIPOTESE	3
1.4	NAVORSINGSMETODES	4
1.4.1	Literatuurverkenning	4
1.4.2	Onderhoudvoering	4
1.4.3	Korrespondensie	5
1.4.4	Lesings, konferensies, werksinkels	5
1.4.5	Oorlegpleging met promotor en medepromotor	5
1.4.6	Vergelykende studie van geselekteerde eksemplare	5
1.4.7	Filosofies-opvoedkundige metodologie	6
1.4.7.1	<i>Wetenskaplike benadering</i>	6
1.4.7.2	<i>Sosiologiese benadering</i>	6
1.4.7.3	<i>Vergelykende benadering</i>	7
1.4.7.4	<i>Hermeneutiese benadering</i>	7
1.5	BEGRIPSVERKLARINGE	8
1.5.1	Vennootskap	9
1.5.2	Skool	10
1.5.3	Opvoeding	12
1.5.4	Onderwys	14
1.5.5	Opleiding	15
1.5.6	Koöperatiewe onderwys	16
1.6	VERDERE VERLOOP	16

HOOFSTUK 2: DIE EVOLUSIE VAN DIE TRADISIONELE OPVOEDINGSVENNOOTSKAPSGEDAGTE

2.1	INLEIDING	18
2.2	KONvensionele opvoedingsvennootskappe	19
2.2.1	Vroeë opvoeding	19
2.2.2	Vroeë Israelitiese opvoeding	22
2.2.3	Griekse opvoeding tydens die Klassieke Tyd	23
2.2.3.1	<i>Sparta</i>	24
2.2.3.2	<i>Athene</i>	25
2.2.4	Romeinse opvoeding	28
2.2.5	Christelike opvoeding	31
2.2.6	Middeleeuse opvoeding	33
2.2.7	Opvoedingsvennootskap tydens die Renaissance	36
2.2.8	17de- en 18de-eeuse opvoeding	39
2.2.9	19de-eeuse opvoeding	40
2.2.10	Twintigste-eeuse opvoeding	42
2.2.11	Opvoedingsvennootskap in Suid-Afrika	44
2.2.11.1	<i>Nederlandse agtergrond</i>	44
2.2.11.2	<i>Vroeë koloniale onderwys</i>	45
2.2.11.3	<i>Sendingonderwys</i>	47
2.2.11.4	<i>Voortrekkeronderwys</i>	48
2.2.11.5	<i>CNO-skole</i>	48
2.2.11.6	<i>Kampskole</i>	49
2.2.11.7	<i>Britse koloniale onderwys</i>	50
2.2.11.8	<i>"People's Education"</i>	51
2.3	SAMEVATTING	53

HOOFSTUK 3: 'N BUITELANDSE PERSPEKTIEF OP DIE TOETREDE VAN VENNOTE TOT DIE ONDERWYS

3.1	INLEIDING	55
3.2	OPVOEDINGSVENNOTE IN DIE ONDERWYSSTELSELS VAN AFRIKA-LANDE	56
3.2.1	Opvoedingsvennote in Kenia	61
3.2.1.1	<i>Opvoeding in Kenia voor 1920</i>	62
3.2.1.2	<i>Opvoeding in Kenia na 1920</i>	65
3.3	OPVOEDINGSVENNOTE IN DIE ONDERWYSSTELSEL VAN KUBA	68
3.3.1	Suid-Afrikaanse verbintenis	68
3.3.2	Kubaanse opvoeding vóór die 1959-rewolusie	69
3.3.3	Opvoeding en onderwys ná die 1959-rewolusie	70
3.3.3.1	<i>Die konvensionele opvoedingsvennote in rewolusionêre Kuba</i>	76
	(1) Die Kubaanse ouer as opvoedingsvennoot	76
	(2) Die kerk in Kuba as opvoedingsvennoot	79
	(3) Die staat as opvoedingsvennoot in Kuba	80
3.4	OPVOEDINGSVENNOTE IN DUITSLAND	83
3.4.1	Konvensionele vennootskappe	83
3.4.1.1	<i>Christelike kerk</i>	84
3.4.1.2	<i>Ouers</i>	85
3.4.1.3	<i>Staat</i>	85
3.4.1.4	<i>Gemeenskap</i>	85
3.4.2	Supplementêre vennootskappe	86
3.4.2.1	<i>Nywerheid</i>	86
3.4.3	Suksesevaluering van Duitse vennootskappe	88
3.5	SAMEVATTING	90

HOOFSTUK 4: EIETYDSE TENDENSE IN SUID-AFRIKA MET BETREKKING TOT DIE OPVOEDKUNDIGE VENNOOTSKAP

4.1	INLEIDING	92
4.2	HISTORIESE AANLOOP TOT DIE MODERNE SUID-AFRIKAANSE OPVOEDINGSVENNOOTSKAP	93
4.3	SITUASIE OP VOORAAND VAN NUWE ONDERWYSWETGEWING	98
4.3.1	Finansiële eise	99
4.3.2	Onderwysgeriewe	102
4.3.3	Relevante onderwys en opleiding	104
4.3.4	Werketiek	106
4.3.5	Ongelyke onderwys	112
4.3.6	Onderwysstandaarde	114
4.3.7	Moedertaalonderrig	118
4.4	ONDERWYSWETGEWING IN DIE NUWE DEMOKRATIESE SUID-AFRIKA	121
4.4.1	Die Suid-Afrikaanse Grondwet en opvoedingsvennote	121
4.4.1.1	<i>Die regte en verantwoordelikhede van die ouer as opvoedingsvennoot</i>	121
4.4.1.2	<i>Die regte en verantwoordelikhede van die kerk as opvoedingsvennoot</i>	124
4.4.1.3	<i>Die regte en verantwoordelikhede van die staat as opvoedingsvennoot</i>	125
4.4.2	Die Suid-Afrikaanse Skolewet en opvoedingsvennote	132
4.4.2.1	<i>Die Skolewet se interpretasie van die staat as opvoedingsvennoot</i>	133
4.4.2.2	<i>Die Skolewet se interpretasie van leerders as opvoedingsvennote</i>	135
4.4.2.3	<i>Die Skolewet se interpretasie van personeellede uitsluitend leerkragte as opvoedingsvennote</i>	136
4.4.2.4	<i>Die Skolewet se interpretasie van opvoeders as opvoedingsvennote</i>	137

4.4.2.5	<i>Die Skolewet se interpretasie van ouers as opvoedingsvennote</i>	138
4.4.2.6	<i>Die Skolewet se interpretasie van gekoöpteerde lede as opvoedingsvennote</i>	139
4.4.2.7	<i>Die Skolewet se interpretasie van die skoolhoof as opvoedingsvennoot</i>	140
4.4.2.8	<i>Die Skolewet se interpretasie van die beheerliggaam as opvoedingsvennoot</i>	141
4.5	SAMEVATTING	146

HOOFSTUK 5: KRITERIA VIR OPVOEDKUNDIGE VENNOOTSKAPLIKHEID

1	INLEIDING	147
5.2	HISTORIESE PERSPEKTIEF	148
5.3	KRITERIA EN BESTAANSDIMENSIES	150
5.3.1	Liggaamlike opvoeding	151
5.3.1.1	<i>Definiëring</i>	151
5.3.1.2	<i>Toepassing</i>	151
5.3.2	Intellektuele opvoeding	153
5.3.2.1	<i>Definiëring</i>	153
5.3.2.2	<i>Toepassing</i>	153
5.3.3	Affektiewe opvoeding	158
5.3.3.1	<i>Definiëring</i>	158
5.3.3.2	<i>Toepassing</i>	159
5.3.4	Geestelike opvoeding	161
5.3.4.1	<i>Definiëring</i>	161
5.3.4.2	<i>Toepassing</i>	162
5.3.5	Religieuse opvoeding	166
5.3.5.1	<i>Definiëring</i>	166
5.3.5.2	<i>Toepassing</i>	167
5.3.6	Sosiale opvoeding	173
5.3.6.1	<i>Definiëring</i>	173
5.3.6.2	<i>Toepassing</i>	173
5.3.7	Estetiese opvoeding	177
5.3.7.1	<i>Definiëring</i>	177
5.3.7.2	<i>Toepassing</i>	178
	(1) Die liggaamlike estetika	178
	(2) Die intellektuele estetika	179
	(3) Die affektiewe estetika	179
	(4) Die geestelike estetika	180
5.4	SAMEVATTING	182

HOOFSTUK 6: 'N EVALUERING VAN DIE AANSPRAKE TOT OPVOEDKUNDIGE VENNOOTSKAP

6.1	INLEIDING	185
6.2	KONVENSIONELE VENNOTE	185
6.2.1	Die gesin as opvoedingsvennoot	185
6.2.1.1	<i>Die gesin as versorger en beskermer</i>	186
6.2.1.2	<i>Die gesin as hegte liefdesgemeenskap</i>	186
6.2.1.3	<i>Die gesin as voorsiener van veiligheid en geborgenheid</i>	187
6.2.1.4	<i>Die gesin as opvoedingsmilieu</i>	188
6.2.2	Die kerk as opvoedingsvennoot	190
6.2.3	Die staat as opvoedingsvennoot	191
6.3	PRIORITISERING VAN BEHOEFTE EN PROBLEME	192
6.4	ASPIRANTVENNOTE VIR DIE SUID-AFRIKAANSE OPVOEDENDE ONDERWYS	193
6.4.1	Die skool as opvoedingsvennoot	195
6.4.2	Die kind as opvoedingsvennoot	197
6.4.3	Die gemeenskap as opvoedingsvennoot	200
6.4.4	Die polisie as opvoedingsvennoot	201
6.4.5	Maatskaplike dienste as opvoedingsvennote	202
6.4.6	Die skoolhoof as opvoedingsvennoot	203
6.4.7	Die private instansie of klub as opvoedingsvennoot	205
6.4.8	Die media as opvoedingsvennote	207
6.4.9	Die museum as opvoedingsvennoot	210
6.4.10	Die veldskool as opvoedingsvennoot	212
6.4.11	Die kultuurvereniging en jeugorganisasie as opvoedingsvennote	213
6.4.12	Gesondheidsdienste as opvoedingsvennote	215
6.4.13	Die weermag as opvoedingsvennoot	217
6.4.14	Die tersiêre inrigtings as opvoedingsvennote	218
6.4.15	Vakbonde as opvoedingsvennote	220
6.4.16	Die privaatsektor as opvoedingsvennoot	222
6.5	SAMEVATTING	227

HOOFSTUK 7: SLOTBESKOUIING

7.1	INLEIDING	228
7.2	OPVOEDINGSVENNOOTSKAP VOOR FORMELE ONDERWYS	229
7.3	ONTWIKKELING NOODSAAK 'N HERWAARDERING VAN OPVOEDINGSVENNOOTSKAP	230
7.4	VERSNELDE ONTWIKKELING NOODSAAK VERSNELDE REKRUTERING VAN OPVOEDINGSVENNOTE	233
7.5	ONTPLOOIING VAN OPVOEDINGSVENNOTE IN SUID-AFRIKA	235
7.6	OPVOEDINGSVENNOTE IN KENIA, KUBA EN DUITSLAND	236
7.6.1	Keniaanse perspektief op opvoedingsvennootskaplikheid	236
7.6.2	Kubaanse perspektief op opvoedingsvennootskaplikheid	237
7.6.3	Duitse perspektief op opvoedingsvennootskaplikheid	238
7.7	RUIMTE VIR VENNOOTSKAPLIKHEID IN 'N NUWE SUID-AFRIKAANSE BEDELING	240
7.8	DOELMATIGE VENNOTE VIR DIE SUID-AFRIKAANSE OPVOEDING, ONDERWYS EN OPLEIDING	243
7.9	'N VOORUITSKOUIING VAN DIE VENNOOTSKAPLIKE POTENSIAAL VIR DIE EEN-EN-TWINTIGSTE EEU	245
7.9.1	Die vennootskaplike potensiaal van die gesin	246
7.9.2	Die vennootskaplike potensiaal van die staat	248
7.9.3	Die vennootskaplike potensiaal van die kerk	250
7.9.4	Die vennootskaplike potensiaal van die gemeenskap	251
7.9.5	Die vennootskaplike potensiaal van die privaatsektor	252
7.10	SKOLE VAN DIE TOEKOMS	253
	BRONNELYS	256

HOOFSTUK 1

INLEIDING EN ORIËTERING

- 1.1 INLEIDING
- 1.2 PROBLEEMSTELLING
- 1.3 HIPOTESE
- 1.4 NAVORSINGSMETODES
 - 1.4.1 Literatuurverkenning
 - 1.4.2 Onderhoudvoering
 - 1.4.3 Korrespondensie
 - 1.4.4 Lesings, konferensies, werksinkels
 - 1.4.5 Oorlegpleging met promotor en medepromotor
 - 1.4.6 Vergelykende studie van geselekteerde eksemplare
 - 1.4.7 Filosofies-opvoedkundige metodologie
- 1.5 BEGRIPSVERKLARINGE
 - 1.5.1 Vennootskap
 - 1.5.2 Skool
 - 1.5.3 Opvoeding
 - 1.5.4 Onderwys
 - 1.5.5 Opleiding
 - 1.5.6 Koöperatiewe onderwys
- 1.6 VERDERE VERLOOP

1.1 INLEIDING

Die hedendaagse kommer oor die funksionering van opvoedende onderwys is 'n wêreldwye tendens. Die veelheid van die probleme en die diepgaande aard daarvan word in die Suid-Afrikaanse situasie verder gekompliseer deur die omvangryke veranderinge in die samelewing. Ten spyte van hierdie veranderinge en pogings om dit aan te spreek, kan die komplekse sosio-ekonomiese en politieke-ideologiese uitdagings nog nie na behore verreken word nie. Wat die

onderwysproblematiek betref, is pogings om dit aan te spreek meestal op enkele geïsoleerde probleme gerig en korttermyn van aard. Die volgende dien as voorbeelde van probleme wat nou dringend op daadwerklike aandag vra:

- finansiële ontoereikendheid
- gehalte en beskikbaarheid van geriewe
- onderwysstandaarde (die gehalte van die onderwys)
- kurrikuluminhoude
- inspraakgeleentheid
- gebrek aan legitimiteit
- verskeidenheid van kultureel-godsdienstige vertrekpunte
- onvoldoende en skewe beroepsvoorbereiding en –opleiding
- ongelyke onderwys

Die bogenoemde probleme asook die vele ander probleme wat nie nou hier genoem word nie, word verder gekenmerk en gekompliseer deur die wye trefkrag wat hulle op die samelewing het. Die genoemde probleme is nie in een of ander volgorde van voorkeur geplaas nie, maar indien die astronomiese finansiële tekorte doeltreffend verreken sou kon word, sou die oplossing van die meeste van die ander probleme ook vergemaklik word. Die dilemma is egter dat die staatsbesteding aan onderwys volgens ekonome reeds die hoogste aanvaarbare grens oorskry het en steeds nie die huidige onderwysvoorsiening kan bekostig nie. Boonop het die regering reeds sy voorneme bekend gemaak om die verskaffing van gratis onderwys uit te brei.

Dit is duidelik dat die Suid-Afrikaanse onderwysopset met sy oorgeërfde Westerse onderwystradisie wat tradisioneel die skool, ouers, kerk en staat as vennote gebruik, nie afsonderlik in al die behoeftes kan voorsien nie. Dit kan van waarde wees om die vennootskapsbasis uit te brei met kundiges op daardie gebiede wat tans vir die onderwys en opleiding problematies is.

1.2 PROBLEEMSTELLING

Met die bogenoemde as agtergrond, word die volgende oorkoepelende probleem in hierdie werk aan die orde gestel:

- Kan die onderwysproblematiek in Suid-Afrika doeltreffend aangespreek word deur 'n verskeidenheid belanghebbendes as onderwysvennote te betrek? Ander verwante probleme kom hierdeur onder die aandag:
- Watter nuwe vennote moet in berekening gebring word?
- Op watter wyse kan nuwe vennote, met inagneming van die heersende behoeftes, vir die Suid-Afrikaanse onderwys van hulp wees?
- Watter risiko's hou die deelname van nuwe vennote in? Kan daar sprake van verskuilde agendas en gevaarlike, selfsugtige motiewe wees of bestaan daar die moontlikheid van remmende faktore vir die onderwys indien hulle in 'n nuwe vennootskap betrek word?
- Op watter wyses kan gevare indien hulle voorkom, besweer word?
- Aan watter opvoedkundige kriteria moet vennote voldoen? Watter maatstawwe moet gebruik word om tussen die aanvaarbaarheid van onderskeie aspirantvennote te onderskei?

1.3 HIPOTESE

- Die hipotetiese uitgangspunt van hierdie navorsing is dat bepaalde probleme doeltreffend aangespreek kan word deur geselekteerde vennote te betrek. Sekere subhipoteses word tydens die navorsing beoog.
- Daar is ruimte vir bepaalde nuwe vennote om sterk in die Suid-Afrikaanse onderwys te figureer. Die verwagting is dat nuwe vennote veral uit die privaatsektor van waarde sal wees.
- 'n Verskeidenheid probleme en behoeftes kan in samewerkende vennootskap geïdentifiseer en hanteer word.
- Die gevaar dat vennootskap deur sommige as 'n deur tot propagandistiese, ideologiese

en ander beskouings gesien kan word, mag hom voordoen.

- Duidelik geformuleerde maatstawwe en opvoedkundige kriteria sal verskuilde, selfsugtige motiewe aantoon en aan bande lê.

1.4 NAVORSINGSMETODES

1.4.1 Literatuurverkenning

Vir enige navorsing is indringende **literatuurverkenning** onontbeerlik. Om hierdie rede word die gepubliseerde vorm van navorsing oor die onderwys deeglik verken.

Die tema van hierdie navorsing, naamlik die vennootskapskonsep in die onderwys, noodsaak die gebruik van 'n groter mate van bronne met die jongste idees en tendense. Resente artikels in gesaghebbende vaktydskrifte, nasionaal sowel as internasionaal, en betroubare, selektiewe berigte in nuusblaaie is gereeld vir verbandhoudende beriggewings verken. Toepaslike proefskrifte is vir verbandhoudende wetenskaplike bevindings nagegaan.

1.4.2 Onderhoudvoering

Die gebrek aan voldoende skriftelike bronne vir 'n grondige wetenskaplike studie noodsaak ook die gebruik van 'n groot mate van **onderhoudvoering** met kenners en sekere prominente belangstellendes in die onderhawige tema en aanverwante sake. Ter wille van wetenskaplikheid sluit die onderhoudvoering onderwyskenners van al die vorige onderwysdepartemente in en is 'n poging aangewend om die verskeidenheid van ideologiese sienings hier te lande te raadpleeg. Lede van konvensionele sowel as moontlike toekomstige opvoedingsvennootskappe is by die onderhoudvoering ingesluit. In die lig van die wêreldwye gebruik van opvoedingsvennote, is die onderhoudvoering met oorsese onderwyskundiges van groot waarde en het dit in hierdie studie belangrike perspektiewe na vore gebring.

Goeie onderhoudvoering behels die keuse van kundiges wat vir die studie van waarde sal wees. Die tyd, plek en duur van die onderhoud behoort vooraf deeglik uitgeklaar te word en die persoon met wie die onderhoud gevoer word, behoort vooraf 'n aantal goedgeselekteerde vrae oor die tema van die studie te ontvang. Die navorser moet egter nie so ingestel wees op sy eie gedagterigting dat nuwe, verrassende gesigspunte tydens die onderhoud by hom verbygaan

nie. 'n Onderhoud van 'n anderhalf uur behoort voldoende te wees en toestemming vir opvolgkommunikasie kan later, wanneer nuwe insigte na vore gekom het, met nut gebruik word.

1.4.3 Korrespondensie

Benewens die naonderhoudkorrespondensie, kan **korrespondensie** met ander geselekteerde kenners wat nie per onderhoud bereik kan word nie gevoer word. Modeme tegnologie soos e-pos en webwerwe maak hiervan 'n opwindende moontlikheid.

1.4.4 Lesings, konferensies, werksinkels

Verbandhoudende **lesings, konferensies en werksinkels** is bygewoon of verslae daarvan is bestudeer. Benewens die nuwe gesigspunte wat hier na vore mag kom, is hierdie byeenkomste ook geleenthede vir die vestiging van nuwe kontakte wat tydens die byeenkoms of per latere afspraak nagevors kan word.

1.4.5 Oorlegpleging met promotor en medepromotor

Gereelde **oorlegpleging** met die promotor moenie gering geskat word nie. Met sy ervaring en kundigheid is sy bystand vir die navorser van essensiële belang. 'n Vaste maandelikse afspraak, en nader aan die einde, weeklikse afsprake, dui aan of daar voldoende vordering is en of die studie nie dalk besig is om te ontspoor nie. Die promotor bepaal tydens navorsing telkens of die studie funksioneel is, of dit aan die verwagting van die opvoeding gehoor gee, en doen aanbevelings, stel vrae en maak kantaantekeninge wat vir die navorser rigtinggewend is.

1.4.6 Vergelykende studie van geselekteerde eksimplare

Terwyl daar heelwat ooreenkomste bestaan, kom daar tog verskille voor tussen die spesifieke vennote van die onderwysstelsels van verskillende lande. Om hierdie rede word daar na die konsep van opvoedende vennootskaplikheid in 'n paar geselekteerde lande gekyk. Klem word veral op die **Duitse onderwysstelsel** geplaas omdat die Suid-Afrikaanse onderwys histories noue aansluiting daarby vind en omdat dit 'n goeie voorbeeld van eerstewêreldstelsels verteenwoordig. As derdewêreldlande word **Kuba** en **Kenia** gekies. Eersgenoemde word gekies op grond van sy Kommunisties-sosialistiese ideologie en laasgenoemde word weens sy

status as Afrika-land gekies.

1.4.7 Filosofies-opvoedkundige metodologie

Opvoedkundige kriteria vir vennootskap word aan die hand van filosofies-opvoedkundige kriteria beoordeel. Hierdie navorsing oor vennootskap in die opvoeding, onderwys en opleiding sou vanuit verskillende opvoedkundige gesigshoeke benader kon word, maar die kwalifisering dat dit om 'n **filosofies-opvoedkundige studie** gaan, stel die grense van hierdie studieterrrein. Hierdie "grense" is allermins verskralend of beperkend; dis juis 'n verruimende metode van navorsing wat 'n funksionele benadering tot beide universele en partikuliere teorieë binne die konteks van die mikro- en makrosisteme van die opvoeding inkorporeer. As deel van die filosofies-opvoedkundige metodologie, word ook gebruik gemaak en rekening gehou met die volgende:

1.4.7.1 Wetenskaplike benadering

Die opvoedingswetenskap wil tewens nie voorskryf deur die neerlê van reëls, regulasies en wette nie. Veel eerder wil dit **objektief** en **onpartydig** wees. As wetenskap is dit ondersoekend, wil dit kennis ont-dek, die waarheid aan die lig bring. Daarom is persoonlike voorkeure en die versuim om al die verskillende fasette, bewyse en getuies in ag te neem by die bereiking van gevolgtrekkings 'n onwetenskaplike werkswyse. Smith (1994:19) meld dat opvoedingsituasies vanuit 'n funksioneel opvoedkundige beskouing ontleed word "met inagneming van die kompliserende effek van die veelvoud van veranderlikes wat in die partikuliere situasie aanwesig is". Die keuse van die onderwysstelsels as eksemplare vir hierdie navorsing moet ook in die lig hiervan verstaan word.

1.4.7.2 Sosiologiese benadering

Die opvoeding kan nie losgedink word van die **mens**, die gemeenskap of samelewing nie. Daarom is dit vennote (mense) wat daarby betrokke is en is die opvoedingsfilosofie gemoeid met probleme en uitdagings waarmee die mens gemoeid is om die opvoeding van die mens te laat vlot. Selfs in die lig van 'n snelveranderende wêreld en die aanname dat die opvoedingsvennote ook aanpassings sal moet maak, sal die mens steeds sentraal in die opvoedingsgebeure bly staan (*vide* Beare 2001:167). Benewens die onderwyser as

fasiliteerder, moet beleid bepaal word en is verskeie mense vanaf nasionale vlak tot plaaslike vlak nodig. Mense verskil van mekaar en wat die een doen het 'n invloed op die ander. Die politiek en ideologieë is deel van die samelewing en bepaal die denke en beleid ten opsigte van die opvoeding, want die opvoeding is deel van die sosiale raamwerk. Soos die opvoeding die sosiale bystand vir sy funksionele bestaan nodig het, het die gemeenskap die funksionele opvoeding nodig vir sy sinvolle voortbestaan. Die sosiologiese benadering moenie gesien word as 'n strewe na die nivellering van mense nie. Allermens! Maar 'n kurrikulum wat deur 'n elitegroep op sleeptou geneem word, is eweneens onaanvaarbaar.

1.4.7.3 Vergelykende benadering

Deur ons opvoeding met dié van ander lande te vergelyk, word die eie pogings, probleme en tekorte in die onderwys beter verstaan, kan ons daaruit leer en kan verbeterings aangebring word. Die vergelykende metode beoog 'n beskrywing van opvoedkundige modelle en gebruike. Die beskrywing moet 'n **analise** van die gebruike en modelle maak sodat dit nie 'n blote oppervlakkige oorsig gee nie. 'n Deeglike, ondersoekende analise lei tot insig en waardering, maar dit verg 'n **kritiese ingesteldheid** wat die navorser in staat stel om 'n eie, onafhanklike beoordeling te bereik. Volgens Smith (1994:10) sal 'n funksionele analise 'n bydrae lewer om te bepaal waarop die klem moet val. Op grond van hierdie insig is dit moontlik om die swakhede en tekortkominge sowel as die goeie en aanbevelenswaardige te onderskei. Die onderwysstrukture van Kenia, Kuba en Duitsland is op bogenoemde wyse met mekaar en met dié van Suid-Afrika vergelyk. Die onderwys van elke land is nou verbind met sy eie partikuliere kultuur en ideologiese vertrekpunt en daardeur word die **doel** van sy opvoeding beïnvloed. Smith (1994:11) stel dit duidelik dat "die ware essensie van enige opvoedingsbemoëienis of van enige onderrig-leersituasie nie los van die doel of motief daarmee bedink word nie". Om alleen die onderwysstruktuur van 'n land te ondersoek sonder 'n verkenning van die agtergrond en kousale verbande, is dus onvoldoende. Ten opsigte hiervan verskil die lande wat vir hierdie studie geselekteer is hemelsbreed van mekaar, maar daar is tog ook verrassende ooreenkomste en dit alles gee aanleiding tot 'n bevredigende vergelyking wat tot nuwe insigte aanleiding gee.

1.4.7.4 Hermeneutiese benadering

Die hermeneutiese werkswyse wil die gegewens wat tydens die ondersoek ingesamel is

verstaanbaar maak, uitlê en verklaar. Die gebruik van persoonlike onderhoude en die inwin van gegewens deur die gebruik van empiriese metodes soos vraelyste is nuttig, maar is nog nie voldoende om gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot die studie in die filosofie van die opvoeding te finaliseer nie. Die gegewens wat ingewin is, moet **kwalitatief** beoordeel word en dis hier waar die hermeneutiese werkswyse van waarde is. Die studieonderwerp kan slegs uitgelê, verklaar en begryp word as dit in die totaliteit van sy gekompliseerdheid en veeldimensionaliteit beoordeel word. "Die wese van opvoeding tree te voorskyn in die wisselwerking tussen die strukturelemente van opvoeding en die ekologiese sisteme waarbinne opvoeding plaasvind", aldus Smith (1994:13). Vanselfsprekend stel die hermeneutiese werkswyse hoë eise aan die navorser. Sy kennis, ervaring, insig, vermoë tot deurdenking en fyn waarneming, het 'n bepalende uitwerking op die sukses wat sy resultate sal behaal.

Bogenoemde benaderings is binne die konteks van die filosofie van die opvoeding aanvaarbaar. Vir sommige waarnemers mag hierdie studie dalk hier en daar die geur van die fundamentele pedagogie dra. In die lig van die filosofiese kenteorie wat funksioneel en akkommoderend wil wees, is dit volkome aanvaarbaar omdat dit van aanvullende en verruimende waarde kan wees (*vide* Smith 1994:14).

1.5 BEGRIPSVERKLARINGE

Sekere begrippe word soms op verskillende wyses geïnterpreteer. Om hierdie rede moet begrippe wat in hierdie navorsing gebruik word eers gedefinieer word, want ten opsigte van hierdie studie is dit wenslik om begrippe naderby te omskryf ten einde vas te stel hoe vennootskaplike bydraes ten beste gehanteer kan word. Sommige van hierdie definisies sal in die volgende hoofstukke, as gevolg van sekere strydige standpunte, weer aan die orde gestel word. 'n Aantal terminologieë wat iewers binne die niveau van, of verwant aan, die opvoeding staan, word dikwels verwarrend gebruik. 'n Verklaring van hierdie oorvleuelende terme is nodig om enersyds hul gebruiksfere te verhelder en andersyds aan te toon waarop die betrokke terme in hierdie navorsing dui. Voordat hierdie begrippe aan die orde gestel word, is dit belangrik om daarop te let dat Van Rensburg en Landman (1984:117) tereg van sommige van hierdie terme sê dat hulle in die praktyk nie eintlik geskei kan word nie, maar dat onderskeiding tog wenslik is, "anders word die nie-pedagogiese maklik met die pedagogiese verwar". Die onderskeiding wat hier ter wille van definiëring gepleeg word, mag op sommige plekke dus ietwat geforseerd

voordoën. Terselfdertyd word rekening gehou met die hedendaagse neiging om streng afbakening in waterdigte definisies nie meer as so gebruiklik te beskou nie. Ter voorbeeld kan die geïntegreerde benadering van begrippe binne die kader van die opvoeding in die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA:1995) geneem word.

1.5.1 Vennootskap

Die Handboek van die Afrikaanse Taal (Odendal et al. 1994:1159) beskou vennootskap as 'n "ooreenkoms waarby twee of meer persone of instansies hulle verbind om gesamentlik handel te drywe tot hul onderlinge voordeel" terwyl die Verklarende Afrikaanse Woordeboek (Labuschagne & Eksteen 1993:991) dit beskou as 'n "ooreenkoms waarby twee of meer persone hulle verbind om iets in gemeenskap te doen met die doel om die daaruitvloeiende voordele met mekaar te deel".

In 'n vennootskap is daar dus sprake van 'n **ooreenkoms** tussen twee of meer **persone of groepe** wat **verbind** is om **saam** iets te **doen** tot elkeen se **voordeel**. In 'n besigheidsvennootskap is die voordele hoofsaaklik ter wille van die besigheid met steeds sekere voordele vir die onderskeie vennote. Op dieselfde wyse moet die voordele wat uit 'n opvoedingsvennootskap ontstaan, hoofsaaklik ter wille van die opvoeding wees met sekere voordele vir al die vennote.

Volgens Du Plessis (1993:74) verteenwoordig 'n opvoedingsvennootskap "die gesamentlike aktiwiteit deur verskillende deelnemende instansies met die doel om die gehalte van die opvoeding wat verskaf word te verbeter. Die deelnemende lede lewer elkeen 'n bydrae volgens sy eie unieke aard en vermoë. Deur die dinamiese samewerking van al die vennote sal die opvoedingsaktiwiteit in 'n geslaagde vennootskapspraktyk sodanig verbeter dat die gesamentlike eindresultaat beter is as die somtotaal van die lede se afsonderlike bydraes".

Vennootskap is nie 'n nuwe ontwikkeling in die onderwys nie. Die ouers is die eerste en natuurlike opvoeders van die kind. Weens die toenemende eise wat sy arbeid aan die ouer begin stel het, het dit vroeg reeds duidelik geword dat die ouers net nie meer in die veelvoudige funksies en eise van die opvoeding kon voldoen nie. Sodoende het die skool 'n handige vennoot geword wat sekere funksies van opvoeding vir en namens die ouer kon behartig. Spedig moes ander vennote soos die staat wat onderwysfasiliteite moes verskaf, en in baie

gevalle die kerk wat moes help met die karaktervorming van die kind, ook by hierdie vennootskap betrek word. Afgesien van hierdie tradisionele of **konvensionele** vennote, het heelwat ander vennote soos skoolbestuursliggame, onderwyserunies, vaksentra, ens. die lig gesien, maar weens die groot hoeveelheid funksies van die opvoeding wat steeds nie doeltreffend verreken word nie, het dit duidelik geword dat daar nuut oor nuwe en andersoortige vennote gedink sal moet word. Die eise, funksies en doelstellings van die opvoeding kan op 'n sinvoller wyse en met groter gemak en sukses met die toetrede en samewerking van ander agente en instellings bereik word.

1.5.2 Die skool

Die ouer stuur sy kind skool toe omdat opvoedende onderwys vir hom te gespesialiseerd geword het en met die geloof dat sy kind daar in die hande van deskundiges sal wees. Om hierdie rede word die skool as die ouer se **institusionele plaasvervanger** beskou en beskryf. Die skool kan egter nooit die ouer ten volle vervang nie. Van der Walt (1983:92) verduidelik dit onomwonde dat die opvoeding van die kinders binne 'n gesin 'n unieke, onherleibare innerlike daad vertoon, en daarom kan dit nie deur enige ander vorm van opvoeding (ook nie die skool nie) vervang word sonder nadelige gevolge vir die opvoeding nie. By alle ander vorme van opvoeding ontbreek die basiese ouer-kindverhouding en -band. Die skool kan hierdie taak dus nie by die ouers oorneem nie; die skool is geen plaasvervanger vir die gesin, en die onderwyser vir die ouer nie. Die skool kan daarom hoogstens "be regarded as an 'extension' of the family in the sense that the school is (or should be) advocating the same philosophy of life as the parents" (Duminy 1987:89). Hierdie gedagte word deur die Onderwysvernuwingstrategie (DNO 1992:11) beaam: "Die noodsaaklikheid van ouerbetrokkenheid omdat die skool 'n natuurlike verlengstuk die ouerhuis behoort te wees, word beklemtoon".

Die taak en terrein van die skool kan dus van dié van die ouerhuis onderskei word as een van aanvulling en voortsetting, maar kan nie daarvan geskei word nie. Griessel (1983:181) redeneer dat die "opvoeding tuis primêr daarop gerig [is] om die kind se emosionele en affektiewe volwassewording te bevorder, terwyl die taak van die skool meer intellektueel en formeel van aard is". En verder: "Tog beteken dit nie dat die skool die ander volwassenheidsaspekte oor die hoof sal sien nie. Dit is die primêre taak van die skool om die kind in sy totaliteit na selfverwesenliking te begelei". In die lig van die baie kinders wat tuis nie die erbarmlike gesinsopvoeding kry nie en die hoë voorkoms van gebroke ouerhuise, ouerlose

en selfs vooglose kinders, kan geredeneer word dat die skool dit as sy plig moet aanvaar om in sekere gevalle 'n **plaasvervangende gesinsrol** te speel. Daar is dan ook inderdaad getuienis van skole wat soggens voor skool en gedurende pouses aan hierdie en ander behoeftige kinders iets te ete gee en leerkragte wat kinders op simpatieke wyse onder die vlerk neem. Maar of die gesinsrol behoorlik deur die skool vervul kan word is te betwyfel, en daarom word dit die terrein van nuwerwetse supplementêre vennote wat in hoofstuk 6 aan die orde gestel word.

Weens die feit dat die funksie en terrein van die skool van dié van die ouerhuis onderskei kan word, kan beide die skool en ouer as vennote in die opvoeding van die kind gesien word en kan die skool gedefinieer word aan die hand van sy besondere werkswyse. Stone (in Van Schalkwyk 1986:143) verklaar dat die skool vanuit die gesigshoek van sy werkswyse, primêr as 'n onderriginstituut of -struktuur gesien moet word wat deur opvoeding gekwalifiseer word. Terwyl heelwat sosiale verbande dieselfde oogmerke as die skool mag hê, is dit net die skool wat dit deur middel van onderrig of **opvoedende onderrig** wil bereik. Van Schalkwyk (1986:145) vat dit soos volg saam: "Dit [die skool] is onderrig- en leerplek met opvoedende onderwys as doel. Dit word doelgerig ondersteun deur ondersteuningsdienste [en] deur samelewingsverbande wat daarby belang het". Dis van belang om daarop te let dat daar hierbo van ondersteuning of vennootskap sprake was. Deur die toetrede van vennote kan ander belangrike funksies van die skool steeds aandag kry terwyl die onderwyser sy tyd hoofsaaklik op die opvoedings- en onderrigtaak kan toespits.

Die skool is 'n gemeenskapsinstelling en as sulks het die **gemeenskap** belang daarby; glo die gemeenskap dat die bestaan van die skool vir hom belangrik is; en moet hy met die hulp wat hy tot sy beskikking het, toesien dat die skool sy funksies met maksimale sukses bereik. In hierdie verband is Kruger (1986:59) se definisie gepas: "In sy huidige betekenis dui 'skool' op 'n instelling deur die gemeenskap daargestel, waar die kind deur arbeid en inspanning geleentheid tot wêreldstiging met die oog op wêreldbeheersing gebied word. Dit gaan dus in die skool nie bloot om kennis ter wille van kennis nie, maar wel ter wille van opvoeding tot volwassenheid op 'n gedifferensieerde en georganiseerde grondslag. Die skool as sekondêre opvoedingsinstelling vorm in der waarheid die brug tussen die mikro-sosiale werklikheid in die gesin en die makro-sosiale werklikheid van die samelewing".

So gesien, beweeg die kind deur die skoolgemeenskap na die breër gemeenskap van

"volwasse" lede en is dit die taak van die skool om toe te sien dat hy die sosiale en kulturele kennis opdoen wat hierdie oorgang moontlik maak (*vide* Pretorius in Kruger 1986:59). Die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid (RSA 1967) omskryf die term "skool" as: " 'n onderwysinrigting waar onderwys verskaf word tot 'n standerd wat nie hoër as standerd 10 is nie". (*vide* Venter & Verster 1986:131). Die skool het nie altyd net te doen met die verskaffing van onderwys nie en daarom het die Minister van Nasionale Opvoeding in 1969 ten opsigte van kleuteropvoeding verklaar dat dit na skoling verwys wat ten doel het die kind se liggaamlike, sosiale, emosionele en religieuse vorming. Dit word bereik deur 'n program van beplande opvoedingsaktiwiteite en sonder dat formele onderrig in lees, skryf en rekene gegee word (*vide* Venter & Verster 1986:132). Die verskeidenheid van belange wat in die gemeenskap gedien word, maak dit moontlik dat die verskeidenheid van belange wat deur die skool verreken moet word die nodige aandag kan kry en dat dit op 'n doeltreffende manier verkry kan word indien daar genoegsame interaksie tussen skool en gemeenskap is.

Die skool wat hierbo beskryf is, het oor baie jare grootliks uniform gebly, en dit ten spyte van oorfloedige en radikale verandering en ontwikkeling op elke lewensterrein van die samelewing. Die skool toon naamlik sigself as 'n instelling met merkwaardige weerstand teen verandering. Ten spyte van die dramatiese ontwikkeling in die samelewing en wêreld, kom dit voor asof skole tevrede is om dieselfde dinge op dieselfde wyse te doen met dieselfde resultate. In die heel jongste tyd is daar tekens van versnelde aanpassings in sommige skole, maar dis nog baie sporadies. By baie waarnemers is daar toenemend die oproep dat die tyd aangebreek het om die Rubikon oor te steek. "It is obvious that schools had to adapt, and indeed are already adapting. In the process, however, they may well be forced into remaking themselves into shapes which bear little resemblance to the patterns of the traditional schools" (Beare 2001:2).

1.5.3 Opvoeding

Die vroeëre onderskeidings soos **wording**, **ontwikkeling**, **vorming** en dies meer word nie in hierdie studie weerspieël nie. Die postmoderne neiging is in elk geval om weg te beweeg van die eng, waterdigte definisies wat vroeër aangebied is. Daarom is die filosoferings oor opvoeding en verwante begrippe deur Langeveld, Gunter, De Vries en andere vandag, ofskoon dit nie as foutief beskou kan word nie, nie meer gebruiklik nie. Gunter (1968:10) definieer opvoeding byvoorbeeld as die "bewuste, doelbewuste, opsetlike en stelselmatige bemoeienis van 'n volwassene met 'n kind of jeugdige met die doel om hom te help en te lei op die weg tot

geestelike volwassenheid". 'n Definisie soos dié maak sekere beskouings binne die konteks van hierdie studie problematies en bring vrae soos die volgende na vore:

- Staan die opvoeder onder die verpligting om 'n **volwassene** te wees? In Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) word met reg veel gemaak van onderlinge samewerking tussen leerders en in die praktyk is die getuieis dat sommige leerders dikwels sekere kennis en vaardighede **internaliseer** wat sonder hierdie wisselwerking tussen opvoedlinge nie moontlik sou wees nie. Die Gunter-definisie ontken hierdie moontlikheid van 'n **opvoeding** wat meteen **opvoeder** kan word.
- Hoe moet dit in die lig van die gestelde definisie verstaan word as 'n volwassene verdere opleiding (opvoeding) ontvang? So iets is deesdae 'n redelik algemene verskynsel tydens indiensopleiding en dikwels is die betrokke volwassene self verantwoordelik daarvoor. Volgens bogenoemde definisie kan dit nie as opvoeding beskou word nie en daarom moes dit na die mening van hierdie vroeëre opvoedkundiges as **selfopvoeding** beskou word. So 'n term is egter soos deur Steyn (1980:287) aangetoon, niks anders as 'n *contradictio in terminis* nie.
- Is die enigste en uitsluitlike doel van opvoeding gerig op die bereiking van **geestelike volwassenheid**? Wat behels geestelike volwassenheid en moet ander terme gebruik word vir daardie ondersteuning en begeleiding wat nie geestelike volwassenheid in gedagte het nie?

Dit kan aanvaar word dat opvoeding te doen het met die **omhoogleiding** van die **hele** mens. Verskeie definisies kan ter ondersteuning hiervan aangevoer word, maar dis voldoende om met die volgende definisie van Brezinka (1992:40-41) te volstaan omdat dit akkommoderend vir die beskouing van hierdie studie is. Hy beskou opvoeding "as those actions through which human beings attempt to produce lasting improvements in the structure of the psychic dispositions of other people, to retain components they consider positive or to prevent the formation of dispositions they regard as negative".

Van betekenis is Brezinka se vermelding van "they consider" en "they regard". Dit is vir hom naamlik onwetenskaplik en onaanvaarbaar dat opvoedkundiges se definisie van die opvoeding kan verskil na gelang van hul partikuliere wêreld- en lewensbeskouing en die oogmerk wat hulle

met hul opvoedkundige bemoeienis het. Vir die een gaan opvoeding om begeleiding tot volwassenheid, vir 'n ander om begeleiding tot manlikheid, vroulikheid, liefde, eerlikheid, hardwerkendheid, politieke kennis, stiptheid en 'n duisend ander moontlike doelstellings (*vide* Brezinka 1992:43). Na gelang van watter gemeenskap ter sprake is en na watter tydperk in die geskiedenis verwys word, sal die doel van die opvoeding ook verskil. 'n Naturalis-opvoeder se *laissez faire*-opvoeding mag dus vir 'n ander opvoeder "onopvoedkundig" voordo, maar hierdie opvoeding is vir hóm die positiewe wat nagestreef moet word en moet dus as opvoedkundig vanuit sy gesigspunt beskou word. Hierdie verskillende doeleindes van die opvoeding in die onderskeie gemeenskappe is direk eweredig aan die opvoedende vennootskappe wat gesluit kan word.

1.5.4 Onderwys

In onderwys gaan dit om die oordrag van spesifieke kennis en vaardighede. Volgens die Nasionale Opleidingsraad (NTB 1984:271) dui onderwys op "die beplande oordrag van kennis, insigte, gedragswyses en lewenswaardes deur opvoedkundige inrigtings soos skole, kolleges, teknikons en universiteite". Onderwys is meer beperk in omvang as opvoeding omdat onderwys meer spesifiek te doen het met die "ontwikkeling van die hoof en die hand". In werklikheid kan 'n onderwyser nie alleen onderwys gee sonder om ook op te voed nie, want die mens se wil, gevoel, emosie en dies meer sal altyd tydens die ontwikkeling van sy hoof en hand betrokke wees. In die lig hiervan is dit beter om van onderwysende opvoeding of opvoedende onderwys te praat (Van Rensburg & Landman 1984:117).

Opvoedende onderwys beteken wesenlik om te begelei. Iemand soos 'n opvoeder/onderwyser is nodig om aan 'n persoon wat nog onvolledig ten opsigte van 'n sekere vaardigheid of kennis is, die nodige hulp en steun te gee. Die verband van onderwys met opvoeding kan hier duidelik gesien word: die hulp en steun om iets te bereik en die saamneem na 'n hoër vlak sê iets van beide onderwys en opvoeding. Die Duitse woord, "**erziehen**", en die Engelse woord, "**educate**", dra beide die betekenis van uittrek uit 'n sekere posisie na 'n verbeterde posisie wat nie sonder hulp kan geskied nie. In die nuwe Suid-Afrikaanse onderwys na 1994 is nuwe terminologieë voorsien om hierdie begeleiding en ander werksaamhede in die onderwys te beskryf. Die **ontsluiting van kennis** word in Uitkomsgebaseerde Onderwys eerder die **fasilitering van leergeleenthede** genoem. Letterlik verwys dit na die "vergemakliking" van elke opvoedingsituasie wat hom tydens die leerproses voordo. Ongelukkig het die baie nuwe

terminologieë dit vir die fasiliteerders moeilik gemaak om te fasiliteer en is die besluit reeds geneem om dit met ongekompliseerde, funksionele terminologieë te vervang.

Daar kan onderskeid getref word tussen formele onderwys, nieformele onderwys en informele onderwys. **Formele onderwys** kan as basiese onderwys beskou word wat in skole, kolleges, teknikons en universiteite aangetref word. **Nieformele onderwys** dui ook op basiese onderwys wat tegniese opleiding, vakleerlingskole, opleidingskursusse ensovoorts behels. Die opleiding van volwassenes in hierdie rigtings word hierby ingesluit. **Informele onderwys** dui op voorbasiese onderwys wat in bewaarskole, kleuterskole en dies meer aangetref word. Volgens Landman (1993:251) kan die gebrek aan relevansie en die onbekostigbaarheid van die formele onderwys doeltreffend aangespreek word deur die koppeling van die formele en nieformele onderwys omdat dit sal uitloop op selfrigtende leer ("self-directed learning"). Wat Landman hier bepleit is in wese dieselfde as wat in koöperatiewe onderwys beoog word.

1.5.5 Opleiding

Opleiding (Engels: "training") word deur die Nasionale Opleidingsraad (NTB 1984:279) beskou as: "die sistematiese oordrag van kennis en ontwikkeling van vaardighede, insig en houdings by 'n individu ten einde 'n gegewe taak of werk suksesvol te kan uitvoer". In hierdie sin is dit duidelik dat opleiding 'n vorm van beroepsonderwys veronderstel omdat die aanleer en ontwikkeling van vaardighede hier so sentraal staan. Tydens opleiding word daar onderrig, geoefen en afgerig met 'n spesifieke beroep deurentyd in gedagte.

Die onderskeid wat in hierdie studie tussen opvoeding, onderwys en opleiding gemaak word, is op grond van hul gebruiksfrekwensie binne die Suid-Afrikaanse konteks steeds nodig. **Onderwys** word gewoonlik gebruik vir die oordrag van kennis, **opleiding** vir die aanleer van vaardighede en **opvoeding** as oorkoepelende term en vir die oordrag van morele waardes. Vir Brezinka (1992:42) is opvoeding nie net 'n oorkoepelende term nie, maar die enigste wat nodig is. Begrippe soos onderwys, instruksie, onderrig, grootmaak, skoling, opleiding, preek, rehabilitasie, sosiale werk, leierskapontwikkeling, indoktrinasie, psigoterapie en vele ander word by sy definisie van opvoeding ingesluit. Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA 1995:15-16) gebruik beide die terme "onderwys" en "opleiding", maar verklaar dat daar semantiese ooreenstemming is. Deur middel van 'n geïntegreerde benadering behoort die verdeling in "teorie" en "praktyk", "kennis" en "vaardighede", "kop" en "hand" en dies meer volgens die

Witskrif liefste te verdwyn.

1.5.6 Koöperatiewe onderwys

Koöperatiewe onderwys (Engels: "co-operative education") verwys na die verband tussen die agogiese en die ekonomiese, met ander woorde: dit verwys na 'n **vennootskap** tussen die onderwysinrigting en die student of leerder en die handel en nywerheid. Deur middel van koöperatiewe onderwys ontstaan goeie samewerking, oorlegpleging, konsultasie en interaksie tussen die bogenoemde natuurlike vennote in die onderwys. Volgens Tromp (1990:10) behels koöperatiewe onderwys dat studie aan 'n onderwysinrigting afgewissel word met tydperke van indiensopleiding by 'n werkgewer. Hierdie soort interaksie verseker dat die opvoedingsdoel, naamlik beroepsvolwassenheid, makliker bereik word.

1.6 VERDERE VERLOOP

Die filosofies-opvoedkundige besinning oor die vennootskapskonsep in die Suid-Afrikaanse onderwys word in hierdie navorsing langs die volgende weë gedoen: As vertrekpunt word aandag gewy aan die wyses waarop vennote sedert die vroegste tye in die opvoeding ontplooi is. Samelewings verskil ten opsigte van hul behoeftes en dit word deur hul onderskeie opvoedingsdoelstellings en hul indiensstelling van vennote weerspieël. Hierdie agtergrond word verken in **hoofstuk 2: Die evolusie van die tradisionele opvoedingsvennootskapsgedagte.**

Die betrokkenheid van vennote in ander hedendaagse onderwysstelsels behoort ook nagevors te word. In hierdie eksemplariese ontginning word gelet op die vennote wat in die onderwysstelsels van Kenia, Kuba en Duitsland ontplooi is, die redes vir hul ontplooiing en hul waarde as opvoedingsvennote. Dit word te berde gebring in **hoofstuk 3: 'n Buitelandse perspektief op die toetrede van vennote tot die onderwys.**

Die voorgaande perspektiewe word vervolgens binne die Suid-Afrikaanse konteks geplaas. Die vraag ontstaan watter bydraes vennote in die Suid-Afrikaanse onderwys kan bied. 'n Analise van die problematiek waaraan die onderwys onderwerp word, word onder die loep geneem in **hoofstuk 4: Eietydse tendense in Suid-Afrika met betrekking tot die opvoedkundige vennootskap.**

Binne die kader van die Filosofie van die Onderwys, is kriteriale denke van wesenbelang. Dit word aan die orde gestel in **hoofstuk 5: Kriteria vir opvoedkundige vennootskaplikheid**. Volgens die behoeftebepaling van hoofstuk 4 en die kriteria van hoofstuk 5 word die rol en ontplooiingsmoontlikhede van konvensionele en moontlike supplementêre vennote in oënskou geneem in **hoofstuk 6: 'n Evaluering van aansprake tot die opvoedingsvennootskap**.

Ten slotte word daar in **hoofstuk 7** 'n kort **samevatting** aangebied. Die samevatting fokus terselfdertyd op toekomsgerigte potensiale verwagtings en moontlikhede.

HOOFSTUK 2

DIE EVOLUSIE VAN DIE TRADISIONELE OPVOEDINGSVENNOOTSKAPSGEDAGTE

- 2.1 INLEIDING
- 2.2 KONvensionele opvoedingsvennootskappe
 - 2.2.1 Vroeë opvoeding
 - 2.2.2 Vroeë Israelitiese opvoeding
 - 2.2.3 Griekse opvoeding tydens die Klassieke Tyd
 - 2.2.4 Romeinse opvoeding
 - 2.2.5 Christelike opvoeding
 - 2.2.6 Middeleeuse opvoeding
 - 2.2.7 Opvoedingsvennootskap tydens die Renaissance
 - 2.2.8 17de- en 18de-eeuse opvoeding
 - 2.2.9 19de-eeuse opvoeding
 - 2.2.10 Twintigste-eeuse opvoeding
 - 2.2.11 Opvoedingsvennootskap in Suid-Afrika
- 2.3 SAMEVATTING

2.1 INLEIDING

Met die ontwikkeling van 'n gemeenskap en die noodwendige toename in gemeenskapsbehoefte, ontstaan nuwe sosiale verbande en raak die samelewing toenemend gespesialiseerd. In hierdie hoofstuk val die soeklig op gemeenskapstrukture wat deur die jare betrokkeheid by die opvoeding en onderwys getoon het en word gelet op hoedanig hierdie vennootskappe ontwikkel het. Vooraf is dit egter belangrik om te beseef dat vennootskap in die onderwys afhanklik is van en bepaal word deur die doel van opvoeding. Anders gestel: die opvoedingsdoel van 'n betrokke gemeenskap sal bepaal wie die vennote in sy opvoeding is, wat die aard van hul vennootskap sal wees en in watter mate hulle betrokke sal wees in hierdie vennootskap.

Maar heeltemal so simplisties is dit ook nie. Die meeste vroeë gemeenskappe se definisies en persepsies van wat die doel van opvoeding is, sou egter merkbaar van mekaar kon verskil. Vir die een gemeenskap sou dit dalk beteken om 'n bok alleen en sonder hulp te agtervolg, dood te maak, af te slag ensovoorts. Vir 'n ander sou dit dalk beteken om onafhanklik te kan voortbestaan of om met waardigheid die korrekte besluite in verskillende omstandighede te neem. Uiteraard sal die opleiding en onderwys van die verskillende gemeenskappe op hul spesifieke behoeftes toegespits wees en aansienlik van mekaar kon verskil. Die volgende deel sal hierdie verskille na vore bring. Die ervarings van hierdie vroeë opvoedingsvennote sou uiteraard die latere onderwysstelsels soos dié van Suid-Afrika eventueel beïnvloed.

2.2 KONvensionele OPVOEDINGSVENNOTSKAPPE

2.2.1 Vroeë opvoeding

Ook by die primitiewe samelewings was daar sprake van opvoeding waardeur hulpverlening van 'n volwassene aan 'n nievolwassene gebied is sodat laasgenoemde die lewe van die volwassene se wêreld selfstandig sou kon aandurf. Om selfstandig te kon leef, het behels dat hy enersyds voorbereiding moes kry vir die praktiese lewe en andersyds leiding moes kry ten opsigte van 'n eie wêreld- en lewensbeskouing (*vide* Pistorius 1966:20). In 'n lewe van vrees en bygeloof wat kenmerkend van 'n persoon in 'n primitiewe sameleving was, was daar 'n noue samehang tussen sy praktiese lewe (al sy doen en late), en sy godsdiens.

Dit was tydens hierdie vroeë opvoeding reeds kenmerkend dat opvoedingsvennote wat die kind se behoeftes die beste kon aanspreek, tot die kind se beskikking gestel is. Van al hierdie vennote was die ouer by verre die belangrikste. Dit was 'n hegte vennootskap waarin die ouers hul kinders geleer het hoe om voorsiening te maak vir lewensnoodsaaklikhede soos voedsel, kleding, beskutting teen die elemente en beskerming teen gevare.

Omdat nabootsing so 'n belangrike opvoedingsmiddel was en omdat die kind geleer is om goed op te let, het die kind ook ander rolmodelle in die **gesin, familie en stam** tot sy beskikking gehad wat ideale opvoedingsvennote was. Afwykings van die aanvaarbare en voorgeskrewe gedrag kon die gramskap van die voorvadergeeste of gode veroorsaak wat skadelik en selfs noodlottig vir die hele gemeenskap kon wees. Omdat dit ten alle koste vermy moes word, het ander volwassenes in die **gemeenskap** die reg gehad om as vennote tot die kind se opvoeding

toe te tree.

Elke kind moes 'n goeie kennis van die natuur hê, want kennis van die wisselende weersomstandighede, gevaarlike en bruikbare plante, diere en insekte, die aarde self, kon die verskil tussen lewe en dood beteken. Die kind moes so 'n noue kontak met die natuur hê, dat die natuur self in 'n sekere sin 'n opvoedingsvennoot geword het.

Volgens Pistorius (1966:23) is dit te verstane dat die waarde van diegene wat die gevaarlike werk van oorlogvoering en jag asook ander werksaamhede wat fisieke krag behels het moes doen, hoër aangeslaan is. Daarom is seuns as die belangrikste opvoedlinge beskou en die mans as die belangrikste vennote in die opvoeding. Ten slotte moet die rol van die **toordokter** of **priester** as opvoedingsvennoot nie gering geskat word nie. Nie alleen het hy as opvoeder van die kinders opgetree nie, maar dikwels moes hy die volwasse lede van die gemeenskap inlig oor die gode se wense en hoedanig hul leefwyse ingestel moes wees (*vide* Pistorius 1966:23). Sekere kinders moes spesiale opleiding kry om uiteindelik die nuwe toordokter of priester te word. Daar was dus sprake van georganiseerde priesterskole waar dosente of bestaande priesters die opvoedingsvennote was.

Met die verloop van jare is nuwe kennis opgedoen en nuwe tegnieke aangeleer, en sodoende het die taak van die onderskeie opvoedingsvennote ook toegeneem en meer gespesialiseerd geraak. Die vooruitgang wat daarvoor verantwoordelik was dat hierdie vroeë samelewings nie primitief gebly het nie, kan in 'n groot mate aan die sukses van die pligsetroue opvoedingsvennote toegeskryf word.

2.2.2 Vroeë Israelitiese opvoeding

In teenstelling met die kind in die primitiewe samelewings, het die kind in die Israelitiese samelewing 'n hoër aansien geniet. Die grootste bindende faktor was hul godsdiens. "De etiek was in die religie gefundeerd en alle etiese, sosiale en maatschappelijke voorskrifte hadden een godsdienstig karakter" (Noordam 1981:11). Niks was vir die Israeliet so belangrik as om die voorskrifte van Jahwe noudeset uit te voer nie. As die mens dan na die beeld van God geskape is, behels dit dat alle mense, insluitende vroue en kinders, belangrik geag moes word. As God aan die mens aansien gee, dan mag die mens nie sy medemens gering ag nie. As alle aktiwiteite van die Israeliet aan die hand van godsdiens gemeet word en as die kind

soveel aansien het, is dit voor die hand liggend dat opvoeding van groot belang sal wees. In die afwesigheid van gestruktureerde skole, was die **ouerhuis** aanvanklik die kind se belangrikste opvoedingsvennoot. In hierdie verband sê Steyn (1982:9): "Die ou Israelitiese siening van die belangrikheid van die huisgesin as primêre opvoedingsmilieu verteenwoordig 'n hoogtepunt in die geskiedenis van onderwys en opvoeding. 'n Besondere plek is toegeken aan ouerskap en kindskap en die intieme ouer-kindrelasie was 'n kernrelasie in die ou Joodse samelewing". As God in sy voorskrifte beveel: "Eer jou vader en jou moeder ... ", dan is dit vir die Israeliet 'n bevestiging dat God waarde heg aan 'n gesonde, harmonieuse gesinsverband, maar ook dat die kind nie van die godsdienst uitgesluit moet word nie (*vide* Eks. 20:12).

Die normale, natuurlike en instinktiewe roepingsbewustheid van die mens om sy kind te versorg en op te voed, word deur Oberholzer (1968:397) as een van die "diepsinnigste" en terselfdertyd ook "misterievolste" verskynsels van die menslike bestaan beskou. Vir die Israeliet is opvoeding nie alleen 'n instinktiewe ouerlike erbarming nie, maar dis ook deel van sy lewens- en wêreldbeskouing. Volgens Noordam (1981:11): "Wat de Israëlieten samenbond was niet de taal, noch het ras of de volksgebruiken, maar de godsdienst. Jahwe had het volk geroepen en uitverkoren. Hij had het gemaakt tot Zijn volk en deze gedachte, de gedachte van het verbond, bepaalde het gehele joodse leven. Het vervulde de joden enerzijds met deemoed tegenover Jahwe, anderzijds legde het grote verplichtingen op ...".

Die onderwysvennote tydens die vroeë tydperk voor die Babiloniese ballingskap van 586 v.C., was hoofsaaklik die ouerhuis en tot 'n sekere mate die **kerk** (sinagoge) met sy priesters en profete wat as opvoeders diens gedoen het. Na die ballingskap het die ouerhuis steeds 'n belangrike rol in die opvoeding van die kind gespeel, maar die **skole van die skrifgeleerdes** het ook na vore getree as waardevolle opvoedingsvennote (Pistorius 1966:63). Dit wil voorkom asof daar vanuit hoër gesag in Israel goeie vertroue in die opvoeding van die ouerhuis was en dat gestruktureerde hoër onderwys om hierdie rede voor laer onderwys ontstaan het. Noordam (1981:14) stel dit duidelik: "Het lager onderwijs kwam veel later ...". Weer was dit die **sinagoge** wat die opvoedingsvennoot was om die skrifgeleerdes en rabbi's op te lei. Vir die seuns was dit verpligte, gratis onderwys.

Die sukses en belangrikheid van die ouerhuis as opvoedingsvennoot moet teruggevoer word na die Hebreër se godsdienst. Uit hul godsdienstige geskrifte en vanuit die sinagoges, het die oproep voortdurend gekom dat die ouerhuis die opvoedingsvennoot moet wees waarin die

ouers en grootouers hul kinders en kleinkinders moes onderrig. "Pas net op en wees baie versigtig om so lank julle leef, nie hierdie dinge wat julle gesien het, te vergeet of te verontagsaam nie. Julle moet dit alles vir julle kinders en julle kleinkinders inskerp" (Deut. 4:9). Die vennote moes ook beseft dat hul opvoeding 'n voortdurende aktiwiteit moes wees: "Leer dit vir jou kinders deur met hulle daarvoor te praat as jy in jou huis is en as jy op pad is, as jy gaan slaap en as jy opstaan" (Deut. 11:19).

Ten spyte van die gelykheid van alle mense as beeldraers van God, was die vader tog die leiersfiguur in die huisgesin. Alhoewel moeders en grootouers ook deel was van die opvoedingsvennootskap, was dit veral die vader wat sy kinders, maar veral sy seuns, moes opvoed ten opsigte van die Joodse geskiedenis met momente soos die uittoeg uit Egipte, die intog in die beloofde land, ensovoorts. Daar kan met Noordam (1981:14) saamgestem word dat hierdie opvoeding "tegelijk godsdienstonderrig en tevens handleiding voor het dagelijks leven" was.

'n Ander belangrike opvoedingsvennoot in die Israelitiese samelewing wat nie uit die oog verloor moet word nie, was die skrywers van die sogenaamde wysheidsliteratuur. In die afwesigheid van die hedendaagse media, was hul geskrifte van groot waarde en was nie alleen die volwassenes nie, maar dikwels ook die kinders hul teikengroep. Salomo (Spr. 1:2-5) stel dit onomwonde: "Die spreuke is bedoel om mense wysheid te leer en hulle te onderrig sodat hulle sal weet wanneer iemand verstandig praat. So sal hulle 'n behoorlike opvoeding ontvang en 'n sin vir regverdigheid, reg en billikheid. Wie nog nie kennis het nie, sal verstandig word, jongmense sal leer om met kennis en oorleg op te tree. Selfs wyse mense kan na die spreuke luister en so tot dieper insig kom".

Hierdie geskrifte bewys dat opvoeding veral op die seun toegespits is en dat beide die vader en die moeder belangrike opvoedingsvennote is: "My seun, jy moet luister na die onderrig wat jou vader jou gee; moenie wat jou moeder jou leer verontagsaam nie" (Spr. 1:8). Nogtans kom die onderrig veral van die vader en word die dogter nie van die opvoeding uitgesluit nie: "Kinders, neem die opvoeding wat 'n vader julle gee, ter harte; slaan daarop ag, sodat julle kan weet wat insig is ..." (Spr. 4:1). Die talle verwysings in hierdie geskrifte na sake soos gehoorsaamheid, eerlikheid, bedagsaamheid, vergewensgesindheid, hardwerkendheid, takt, aanvaarding van straf, sagmoedigheid, spaarsin en dergelike deugde, lewer voldoende bewys dat dit in hierdie geskrifte nie om blote godsdienstige riglyne gaan nie, maar om opvoeding tot volwassenheid en

'n aanvaarbare, menswaardige leefwyse en is dit in der waarheid niks anders as opvoedende onderwys nie.

Groot eise is aan opvoedingsvennote gestel; of dit nou ouers, priester, skrifgeleerde of professionele onderwyser was. Sy karakter moes onbesproke wees en hy moes 'n volwasse persoon wees wat altyd netjies was en die wet nougeset nagekom het. In hierdie verband verklaar Verster, Theron en Van Zyl (1982:26): "As an educator, the father played the role of guide, advisor and teacher. He was expected to instruct his son in the law (the Torah) and to teach him a trade. In order to be able to instruct his children in the Torah, he himself constantly had to study it to be able to fulfil his duty as educator and teacher authoritatively. Besides the training which parents received from their own parents, members of the family and other adults, the father could extend his studies in the synagogue, where he would make a detailed study of the law which he could later pass on to his children".

Opvoeding was vir die Israelitiese gemeenskap meer as net 'n blote plig: dit was 'n lewenswyse omdat dit midde in hul lewens- en wêreldbeskouing ingebed gestaan het. Hierdie opvoeding was as sulks 'n dringende saak en die sinagoge met sy priesters moes aan die ouers die nodige opvoedingsopleiding verskaf om pligsetroue opvoeders vir hul kinders te wees. As begaafde en vreeslose denkers kon die priesters 'n waardevolle filosofiese onderbou aan die Israelitiese opvoeding gee wat van hulle ook in hierdie verband onmisbare opvoedingsvennote gemaak het. Die wye trefkrag wat 'n klein Israelitiese volkie op die wêreld gehad het, kan ook gesien word in die ontstaan van drie groot godsdienste naamlik: Judaïsme, die Christendom en Mohammedanisme (*vide* Pistorius 1966:61).

2.2.3 Griekse opvoeding tydens die Klassieke Tyd

Waar ander samelewings opvoeding as 'n natuurlike proses gesien het, het die Grieke die opvoeding as 'n wetenskap beskou - as iets waarvoor daar deeglik nagedink behoort te word. Soos alle ander dinge moes opvoeding ook op 'n dualistiese wyse benader word: die belang van sy bruikbaarheid enersyds en sy estetiese waarde andersyds. Volgens Noordam (1981:16) het dit in die opvoeding vir die ou Grieke gegaan om 'n "paideia": die opsetlike vorming van die mens na 'n bepaalde ideaal. Dit het denke rakende die opvoedingshandelings sowel as denke rakende die doel wat bereik moes word ingesluit.

2.2.3.1 Sparta

Die krag van die Griekse stadstaat, Sparta, het op die sukses van sy weermag berus en alle samelewingsverbande en persone moes ter wille van 'n sterk weermag ingestel en opgevoed word. In hierdie verband verklaar Verster, Theron en Van Zyl (1982:2): "The intrepid soldier playing a positive role in the military prepared war machine was presented as the ideal image of maturity". Die opvoeding was dus streng militêr en om hierdie rede tree die **staat** na vore as die vernaamste opvoedingsvennoot wat ook streng beheer uitoefen oor alle ander moontlike vennote. Pistorius (1966: 29) wys daarop dat die groot Spartaanse leier, Lycurgus, die opvoeding as die grootste en edelste taak van die wetgewer beskou het.

Só sterk is die staat as belangrikste opvoedingsvennoot beskou, dat basiese opvoeding nie meer in die ouerhuis gesetel was nie, maar totaal deur die staat beheer is. Die ouerhuis en veral die moeder is wel as belangrike opvoedingsvennoot beskou, maar as vennoot onder streng voorskrifte van die staat. Die moeder is byvoorbeeld net toegelaat om sterk, gesonde kinders groot te maak en dan slegs tot op sewejarige ouderdom (*vide* Steyn 1982:7). Die kind moes leer om baie uithou vermoë aan die dag te lê, moes ten alle tye streng gehoorsaam wees en moes respek vir al die burgers van Sparta hê. Die vader se taak as opvoedingsvennoot het behels dat hy sy seun oral met hom sou saamneem wanneer die babadae verby was sodat hy blootstelling aan die leefwyse van die volwasse mans kon kry (Pistorius 1966:29).

Vanaf sewejarige ouderdom het die seuns by 'n nuwe opvoedingsvennoot beland wat moes voortbou op die vorige opvoedingsvennoot se taak om hom gehard te maak. Volgens Noordam (1981:21) is hierdie opvoedingsvennoot ('n **magistraat** genoem) deur die staat aangestel. Vanaf agtienjarige ouderdom kon hy self as opvoedingsvennoot diens doen deur jonger seuns op te lei, maar die staat het steeds streng voorskrifte aan hom voorgehou.

Opvoedingsvennootskap in Sparta was toegespits op die fisies-militêre en daarom was dit nie vir hierdie vennootskap nodig om voorsiening te maak vir intellektuele opvoeding nie. As die sukses van hierdie vennootskap aan die krag en voorspoed van die Spartaanse militêre geskiedenis gemeet word, was dit uitermate suksesvol. Starr (1972:112) stel dit as geskiedskrywer onomwonde dat terwyl Sparta en Athene teen 700 v.C. feitlik gelyk en eenders was, Sparta daarna heelwat vinniger en meer fenominaal gegroei het. Ook Oliva (1981:63-82) lewer 'n deeglike verslag van die aanvanklike klein Spartaanse groepie wat deur voortdurende

oorlogvoering feitlik alle mag rondom hulle verwoes het en daarna baie welvarend geraak het en as grootste en kragtigste Griekse staat bekend gestaan het. Daar was egter geen sprake van die individuele reg van die kind nie en sy sedelike ontwikkeling was uitermate gebrekkig. In die lig van die opvoedingsdoel van die tyd, het die opvoedingsvennote egter goeie werk gedoen. Goeie werk, want die opvoedingsdoel van die tyd is bereik, maar dis nie noodwendig in alle opsigte opvoedkundig aanvaarbaar nie. Die kind moet in die totaliteit van sy veeldimensionele wese opgevoed word en sy intellektuele opvoeding en sedelike ontwikkeling kan nie, soos in Sparta, geïgnoreer word nie (*vide* Du Preez & Basson 1987:10).

2.2.3.2 **Athene**

Die eerste opvoedingsvennoot in Athene was die **gesin** en as hoof van die gesin was die **vader** verantwoordelik vir die opvoeding van sy kinders. Verster, Theron en Van Zyl (1982:28) meld in hierdie verband dat die vader weens sy bedrywigheid in staatsake dikwels verplig was om die opvoedingstaak aan die **moeder** oor te laat. 'n Mens kan aanvaar dat daar van intellektuele stimuli min sprake was, want die toekomstige moeders is nie aan onderwys blootgestel soos die seuns nie. Sonder basiese opvoeding, sou die moeders nie die beste opvoedingsvennote kon wees nie en sou hulle nie hul kinders op veral intellektuele vlak kon stimuleer nie.

Seuns is soms na 'n sport-, musiek- of lees- en skryfondewyser gestuur en in sommige gevalle na 'n gimnasiumskool, maar die eintlike opvoedingsvennoot was 'n sogenaamde **pedagogus** wat, soos die naam aandui, 'n slaaf was wat die seun oral moes vergesel. Alhoewel die **pedagogus** nie 'n onderwyser was nie, was hy nogtans 'n ouer persoon wat sorgvuldig gekeur is en het hy nie net die seun teen gevare beskerm op pad skool toe en terug nie, maar het hy ook toesig gehou oor sy opleiding. Dit was die **pedagogus** wat hom goeie maniere en gesonde morele waardes geleer het en in werklikheid verantwoordelik was vir die ontwikkeling van 'n mooi seunskarakter (*vide* Verster, Theron & Van Zyl 1982:28). Daar sou met reg vrae kon ontstaan oor die waarde van hierdie onopgeleide opvoedingsvennote ten opsigte van die morele waardes wat hulle sou moes oordra. Die **staat** het volgens Pistorius (1966:35) eers as opvoedingsvennoot na vore getree wanneer die seun sestien jaar oud geword het en selfs dan was dit eerder militêre opleiding wat deur **staatsmanne** en **wysgere** aangebied is.

Grootskaalse verandering vind in die Atheense samelewing plaas na die stad se oorwinning oor die Perse in 479 v.C. (*vide* Verster, Van Heerden & Van Zyl 1982:46). So verreikend en

uiteenlopend is hierdie veranderinge dat dit herinner aan en ooreenkomste toon met die Suid-Afrikaanse situasie met die verval van die apartheidsregime. Pistorius (1966:36-83) noem spesifiek die verandering op politieke gebied met die opkoms van 'n demokratiese bestel waarin die slawe burgerreg en die middelklas groter mag verkry. Hy noem die omskakeling van die landelike samelewing na 'n handels- en nywerheidsentrum. Uit hierdie veranderinge volg groter voorspoed, 'n groeiende bevolking, stygende lewenstandaarde en vordering op feitlik elke kennisgebied. Aan die ander kant is dit ook 'n groter mate van materialisme en sedelike verval wat hoogty vier. Soos in die huidige Suid-Afrikaanse situasie, was dit ook in Athene duidelik dat die tradisionele opvoeding nie meer in staat was om die veranderinge te hanteer en relevante opvoeding te verskaf nie.

Op hierdie stadium kom 'n nuwe geslag opvoedingsvennote in Athene na vore, die sogenaamde **Sofiste**, wat die opvoeding en die behoeftes wat daarmee saamhang van nuuts af deurdink (*vide* Venter & Verster 1986:2). Hul waarde as waardige en waardevolle opvoedingsvennote lê daarin dat hul denke nuwe rigting aan die opvoeding gegee het wat ook van waarde was vir verskeie ander samelewings en wat volgens Venter en Verster (1986:2) selfs die moderne pedagogiek beïnvloed het. Daarbenewens bied hul denke riglyne aan die werkswyse van verskeie ander opvoedingsvennote. So beskou Pistorius (1966:38) hulle as die grondleggers van middelbare en hoër onderwys en die voorstanders van 'n groter mate van wetenskapsbeoefening om in die mens se materialistiese behoeftes te voorsien. Hul denke dien as inspirasie vir verskeie ander **filosowe** om die opvoeding te deurdink. Volgens Steyn (1982:8) het hierdie filosofe die opvoeding van die Westerse wêreld sterk beïnvloed en as sodanig moet hulle dus ook as waardevolle opvoedingsvennote beskou word. Gewoonlik word Sokrates, sy leerling Plato, en dié se leerling Aristoteles, as die belangrikste van hierdie filosofe beskou (*vide* Pistorius 1966:41).

Sokrates het sy denke op praktiese onderwys toegespits en daarom kon hy aan latere opvoedingsvennote die belangrikheid van 'n gebalanseerde opvoeding, 'n opvoeding wat die kind se fisiese, intellektuele, emosionele en religieuse behoeftes bevredig, aantoon. Hy demonstreer aan alle opvoedingsvennote dat opvoeding 'n hoë en edele beroep is deur self nie te staak ter wille van hoër lone nie, maar sy opvoedingswerk selfs sonder betaling voort te sit en deur eerder te sterf as om die opvoeding vaarwel te roep.

Plato het 'n sterk **staatsbeheerde opvoeding** bepleit en het volgens Meyer (1975:24)

aanbeveel dat verpligte opvoeding vir seuns sowel as dogters aangebied behoort te word. Verster, Theron en Van Zyl (1982:31) noem dat Plato geglo het dat die kind veral deur nabootsing leer en op grond daarvan moes die volwassene en in besonder alle opvoedingsvennote altyd die regte voorbeeld stel. Hy beskou ook **skrywers** en ander **kunstenaars** as opvoedingsvennote deurdat hulle moes sorg dra dat hul werke nie die kind benadeel nie. Volgens Coetzee (1954:52) het Plato van die standpunt uitgegaan dat die vennootskap tussen opvoeder en opvoedeling baie heg moet wees. Hy verklaar dat hul liefde vir die wetenskap wat hul met mekaar gemeen het, hulle saambind.

In die lig van Plato se siening dat geregtigheid (na sy mening verteenwoordig dit die hoogste idee) in die staat gesetel is, kan sy geloof in die staat as vernaamste opvoedingsvennoot begryp word. Om uitvoering hieraan te gee, beveel hy aan dat 'n minister van onderwys met voldoende en bekwame assistente aangestel word. Hierdie opvoedingsvennote moet alle opvoedkundige sake hanteer en koördineer. Onder andere moet hulle sorg vir goed ingerigte skoolgeboue met voldoende speelgrond, en vir die aanstelling van onderwysers wat deur die staat betaal moet word (*vide* Verster, Van Heerden & Van Zyl 1982:11). Plato glo nie dat die kind self veel sê in sy onderwys kan hê nie, met ander woorde; die kind is na sy mening nie 'n belangrike opvoedingsvennoot nie. Ook die ouers moet die eise van die staat ten opsigte van die opvoeding gehoorsaam.

Aristoteles het die **gesin** as die primêre opvoedkundige instelling beskou, maar het terselfdertyd 'n pleidooi gelewer dat die **owerhede** die opvoeding van die kind deeglik moes organiseer (*vide* Noordam 1981:28). Hy deel nie sy meester se siening dat **dogters** by opvoedingsprogramme ingesluit moet word nie. Benewens opvoedingsvennoot in eie reg, is die **onderwyser** volgens Aristoteles ook verteenwoordiger van die staat as oorhoofse opvoedingsvennoot. Na sy mening moet die onderwyser met gesag beklee word en verkry hy dit omdat hy verteenwoordiger van die staat as eintlike opvoedingsvennoot met gesag is (*vide* Verster, Theron & Van Zyl 1982:96). Aristoteles bepleit die daarstelling van 'n vennoot wat verantwoordelikheid sal aanvaar vir die opleiding van onderwysers omdat hy volgens Verster, Theron en Van Zyl (1982:31) beweer dat geen onderrig sonder kennis kan plaasvind nie.

Die interessante funksie van die **student** as opvoedingsvennoot is by Luceum, die sentrum van hoër onderwys wat deur Aristoteles gestig is, gevolg. "There the advanced students, the juniors, seniors, and the graduates, as we think of them nowadays, not only chose their

surrogates to plead in their behalf in discussions with the school's faculty over the school's policies; they also had a voice in the formulation of the course of study". (Meyer 1975:39-40). Hierdie funksie van die leerder as opvoedingsvennoot behoort deeglik onder die soeklig geplaas te word. Die leerder se ervaring van die leergebeure en –geleenthede geskied vanuit 'n ander invalshoek en hy sou dalk verrassende en werkbare bydraes kan lewer. In die saamwerk van leerders word begrippe soms makliker verstaan. Onbeheersde en totale mag in die hande van die leerder kan egter gevaarlik wees deurdat afbrekende en radikale besluite geneem kan word. Meyer (1975:44) lewer bewys hiervan wanneer hy beskryf hoedat Aristoteles later vir sy lewe moes vlug, en dit vanaf 'n skool wat hy self gestig het. Aan die ander kant kan 'n leerder vanaf die adolessentjare insette ten opsigte van sy eie opvoeding lewer wat dalk vir die opvoeding van waarde kan wees.

2.2.4 Romeinse opvoeding

Die Romeine het hulle van ander bevolkingsgroepe onderskei as mense wat hulle by uitstek op die praktyk toegespits het. Hul denke is nie gerig op die filosoferings van dinge nie, maar op hoe die dinge bruikbaar gemaak kan word - dit moes van praktiese nut wees; dit moes werk. Noordam (1981:31) is van mening dat dit hierdie eienskappe van die Romeine was wat daarvoor verantwoordelik is dat ons van hulle praktiese ontwikkelings geërf het wat die lewe leefbaarder gemaak het; soos paaie, brûe, waterleidings, badkamers, wetstelsels ensovoorts. Die Romeinse onderwys is van vroeg af in hierdie gees aangepak. Volgens Coetzee (1954:64) moes 'n Romein prakties en dus sosiaal bruikbaar en aanvaarbaar wees en daarom moes hy sekere essensiële deugde hê soos vroomheid, gehoorsaamheid, manlikheid, moed, dapperheid, vlyt, opregtheid, volharding, soberheid, waardigheid en dies meer. Die Romein het geglo dat die opvoeding alleen prakties kan wees wanneer kinders tot hierdie deugde opgevoed kan word. Die keuse van opvoedingsvennote in die Romeinse samelewing sou hierdie praktykgerigtheid weerspieël.

As eerste en belangrikste opvoedingsvennoot ter wille van die bereiking van effektiewe opvoeding, is die ouerhuis hoog aangeslaan. Pistorius (1966:54) verduidelik dat die vader die gesagsfiguur was, maar dat die moeder die vennoot was wat die deugde by haar kind moes inskerp. Die ouers het die oordra van deugde nie as blote lippediens beskou nie, maar dit self prakties uitgeleef – 'n bewys dat die opvoedingsvennoot by die reëls van die spel moes hou. In die afwesigheid van ander opvoedingsvennote in die vroeë Romeinse samelewing is dit te

verstaan dat die ouerhuis so 'n belangrike taak as opvoedingsvennoot gehad het. Dis hier waar die kind die belangrike deugde moes verwerf om uiteindelik as goeie, bruikbare Romeinse burger beskou te kon word; dis hier waar hy soms leer lees, skryf en reken het; dis hier waar hy sy religieuse opvoeding gekry het; dis hier waar hy beroepsopleiding gekry het: die seun meestal in 'n ambag soos sy vader, die dogter as toekomstige huishoudster; dis hier waar hy weermagopleiding gekry het. Met die uitbreiding van die Romeinse Ryk, het die Romeinse burger meer pligte gekry en het groter spesialisasie ten opsigte van die kind se opvoeding noodsaaklik geword. Dit het tot gevolg gehad dat nuwe opvoedingsvennote na vore moes tree.

Die noodwendige gevolg van die Romeinse eis dat alles praktiese waarde moes hê, was dat hulle uitstekende organiseerders geword het. Pistorius (1966:56) gee blyke hiervan wanneer hy noem hoe die Romeine uit 'n aantal vervolgte Christene die enorme Rooms-Katolieke kerk georganiseer het en hoe hulle uit die Griekse ideaal van regverdigheid 'n regstelsel georganiseer het waarvolgens regstelsels oor die hele wêreld gefundeer geword het. Terwyl die organisering van die kerk en regstelsel groot invloed op die opvoeding en onderwys gehad het, het die Romeinse sin vir organisasie ook meegehelp dat die Griekse onderwys so aangepas en georganiseer is, dat feitlik die hele Romeinse bevolking geletterd geraak het. Dit kon hulle alleen regkry deur 'n sterk vennoot, naamlik die **staat**, te betrek, want grootskaalse geletterdheid is slegs moontlik wanneer daar gesonde staatsteun en staatsbeheer is.

Die Romeinse praktiese ingesteldheid en hul begaafdheid ten opsigte van organisasie, het hulle in staat gestel om die denke van die Griekse filosowe vir die praktyk toepasbaar te maak. Coetzee (1954:66) is van mening dat die organisering van 'n vaste onderwysstelsel as die belangrikste opvoedkundige prestasie van die Romeine beskou kan word. Die onderwys is in vier stadia georganiseer en die volgende opvoedingsvennote is daarby betrek:

- die ouerhuis vir opvoeding tot op die kind se sesde jaar;
- die laerskool of elementêre skool tot sy tiende jaar;
- die middelbare skool tot sy sestiende jaar;
- die inrigting vir hoër onderwys tot sy agtiende jaar (*vide* Coetzee 1954:66).

Pistorius (1966:57) sien die bydrae van die Romeinse opvoedingstelsel om 'n beginsel van staatsubsidiëring en toenemende staatsbeheer toe te pas as een van hul belangrikste bydraes. Die **staat** kon nou as nuwe vennoot help om vir die steeds duurder wordende onderwys te

betaal en kon verseker dat die grootste deel van die bevolking 'n gelyksoortige onderwys ontvang. Volgens Verster, Van Heerden en Van Zyl (1982:124) is die keuring en aanstelling van onderwysers en die betaling van hul salaris deur die staat gedoen. Ongelukkig wil dit voorkom asof die groter mate van staatsbeheer die gedagte by die Romeinse burger laat posvat het dat die ouer se taak as opvoedingsvennoot oorbodig geraak het. Die opvoeding wat deur die staat voorsien is, was egter te prakties ingestel om aandag aan geestelike groei, karaktervorming, die oordra van deugde en die opbou van 'n sterk morele basis te gee. In die afwesigheid hiervan het sedelike verval gevolg wat as een van die spykers in die doodskis van die Romeinse Ryk beskou kan word.

Die waarde van filosofie as opvoedingsvennote en hul invloed as rigtinggewende denkers is vroeër by die Grieke waargeneem (*vide supra*: 27-28). Ook by die Romeine was daar 'n aantal waardevolle **opvoedkundige denkers**. Cicero het verklaar dat elke burger verpligtinge teenoor sy **gemeenskap** het en dat die gemeenskap sekere verantwoordelikhede teenoor die opvoeding van sy kinders het. Volgens Verster, Van Heerden en Van Zyl (1982:124) het hy nogtans aanvaar dat opvoeding primêr die verantwoordelikheid van die **ouers** is, maar wou hy ook sien dat die ouer onder andere ook meer seggenskap by die aanstelling van onderwysers moes hê. In hierdie verband noem Coetzee (1954: 78) dat Plutarchus verkondig het dat dit die plig van die **vaders** was om voortdurend toesig te hou oor die onderwysaktiwiteite.

Quintilianus word algemeen as die belangrikste Romeinse opvoeder beskou en sy geskrifte was deur die eeue van waarde vir opvoedkundige denkers wat na sy tyd op die toneel verskyn het. Volgens Meyer (1975:47) het hy 'n sterk saak uitgemaak vir **skoolonderwys** eerder as huisonderwys veral omdat huisonderwys mank gaan aan 'n gebrek aan sosiale interaksie. "To be held in quarantine in the parental home, even though it be a palace, is not only oppressive to a normal boy, but it can be the breeder of gross malaises, such as conceit, self-indulgence, shyness, insecurity, and similar pox upon human happiness". Quintilianus het nogtans geglo dat daar so vroeg as moontlik met die kind se opvoeding begin moet word en dat dit vanselfsprekend tuis sal geskied totdat die kind vir skoolonderwys gereed was. Die **tuisopvoeders** tydens hierdie eerste paar jaar moes aan sekere voorwaardes voldoen en om hierdie rede behoort dogters as toekomstige moeders ook by onderwysaktiwiteite ingesluit te word.

2.2.5 Christelike opvoeding

Geen gebeurtenis het so 'n groot invloed op die wêreld en op die opvoeding gehad soos die koms van **Jesus Christus** nie. Nie alleen was Christus die opvoedingsvennoot vir die mense van sy tyd nie, maar deur sy lewe en mededelings is Hy, binne die Christelike tradisie, dit ook vir latere geslagte tot vandag toe. Die voorkoms van Christelike opvoeding in so baie opvoedingstelsels is hiervan goeie bewys. Sy optrede op aarde word in die Evangelies beskryf, maar sy boodskap spoel deur die hele Nuwe Testament heen tot by Openbaring en terug tot in die Ou Testament. So word die ganse **Skrif** God se Woord en self ook opvoedingsvennoot.

Met die verval van die Romeinse Ryk, het die opperheerskappy van die staat in die hande van die Rooms-Katolieke kerk gekom en daarmee saam is alle aandag aan opvoeding en onderwys vanuit die **kerk** se oogpunt georganiseer (*vide* Coetzee 1954:95). So het dit dan gebeur dat die Christelike kerk vir die eerste keer 'n belangrike opvoedingsvennoot geword het.

As opvoedingsvennoot het die kerk sy plig deeglik besef en deeglik sy deel van die vennootskap nagekom. Om uitvoering aan hul taak te gee, het die kerk 'n reeks wette neergelê waarby streng gehou moes word. Coetzee (1954:95) noem onder andere die volgende: onderwysers is vrygestel van belastings en openbare verpligtinge soos weermagopleiding, hulle kon nie gedagvaar word nie, daar sou vaste reëlins ten opsigte van hul salarisse wees, tegniese onderwys word aangemoedig, leerders word geregistreer en toesig word oor hulle gehou. Hierdie wette toon hoe nou die samewerkingsooreenkoms tussen die kerk as opvoedingsvennoot, wat hier eintlik in die amp van die staat soos ons dit vandag ken gestaan het, en die opvoeding in geheel en spesifiek die **onderwyser** as ander vennoot was.

'n Ander baie belangrike opvoedingsvennoot wat in die Christelike opvoeding onderskei kan word is die **ouerhuis**. Christene het van die begin af die opvoeding van hul kinders as noodsaaklik beskou en na die stigting van die kerk, het die gedagte dat die ouerhuis 'n belangrike rol in die opvoeding van die kind moet speel, bly voortbestaan. In hierdie verband sê Verster, Van Heerden en Van Zyl (1982:125): "From the start ... the Christian church emphasised the education of the child and particularly fathers were urged to fulfil their important function as primary educators". Nie alle Christene was dit eens oor wat die doel van die opvoeding moet wees nie. Vir almal het sedelik-godsdienstige vorming sentraal gestaan, maar baie Christene het gereken dat dit voldoende was. Ander het besef dat 'n sekere basiese

onderwys met lees, skryf en reken noodsaaklik was terwyl sommige ouerhuisse ook aandag aan beroepsopleiding geskenk het.

Die funksie van die ouerhuis as opvoedingsvennoot is so hoog aangeslaan dat die eerste skole wat gedurende die eerste vyf eeue na die geboorte van Christus gestig is, hoofsaaklik as inrigtings vir hoër onderwys en selfs as inrigtings vir onderrig aan volwassenes beskou kan word. Coetzee (1954:98-100) noem en bespreek die volgende skole wat in dié tyd ontstaan het:

- die katekumeense skool vir die onderrig van bekeerlinge tot die Christelike geloof;
- die episkopale skool wat verwant aan die kategeteschool was, maar wat toegespits was op die opvoeding van leiers vir die gemeente;
- die kloosterskool wat veral gedurende die Middeleeue in belangrikheid toegeneem het. Volgens Verster, Theron en Van Zyl (1982:8) was die oorkoepelende doel van die kloosterskool om die mens vir die ewige lewe voor te berei.

Die ouerhuis is dus as voldoende beskou vir die "laerskool"-opvoeding van die kind. In hierdie verband verklaar Verster, Van Heerden en Van Zyl (1982:17): "The neglect of children's formal education may certainly be ascribed to the fact that the church was biased against the world and 'worldly' institutions. Provided that children were taught at home by parents to abjure the world, the flesh and the devil, formal education was unnecessary".

Ook in die Christendom was daar 'n aantal **skrywers en denkers** wat aan die opvoedingstaak aandag gegee het en wat as sulks as opvoedingsvennote beskou kan word. Alhoewel Paulus nie 'n sistematiese opvoedingsteorie daargestel het nie, het hy heelwat briewe geskryf wat vandag in die Bybel opgeneem is en waarin heelwat opvoedkundige gedagtes voorkom. Hy wys telkens op die hoë waarde wat die **gesin** as opvoedingsvennoot behoort te hê en wys op die pligte van die **vader, moeder en kind** binne die gesinsverband (*vide* Ef. 5:21-6:4).

Die beroemde kerkvader, Aurelius Augustinus, het baie te sê gehad oor hoe 'n skool ingerig behoort te word vir die opvoedingstaak. So vroeg as die begin van die vyfde eeu het hy reeds die noodsaaklikheid van vennote in die opvoeding beseef indien sy doel met die opvoeding bereik moes word. "Augustine wished to educate man to be a citizen of heaven and accordingly insisted that the home, the school and the family must all be sources of education". (Verster,

Van Heerden & Van Zyl 1982:126). Alhoewel die **gesin** die primêre plek in opvoeding inneem, moes dit na die mening van Augustinus steeds ondergeskik aan die **kerk** bly. Hy sien die funksie van die gesin in hierdie opvoedingsverenootskap as ywerige hulp en ondersteuning wat hulle aan die kerk moes verleen. Die **skool** moes na sy mening geheel en al 'n Christelike skool wees en sy taak en doel was om as opvoedingsvennoot die kerk en die gesin aan te vul en hul werk te ondersteun (*vide* Verster, Van Heerden & Van Zyl 1982:126).

2.2.6 Middeleeuse opvoeding

Die verowering van die Wes-Romeinse Ryk deur die barbaarse Germaanse stamme het nie alleen die einde van die Ryk beteken nie, maar het ook die verval en agteruitgang van talle samelewingsverbande en waardevolle kulturele erfenisse behels. Hierdie tydperk van afbreking het ook 'n nadelige invloed op die onderwys en opvoeding gehad. Terwyl feitlik alle gesagstrukture rondom hom ineengestort het, het die Rooms-Katolieke kerk staande gebly en die bindende mag tydens hierdie donker periode geword (*vide* Coetzee 1954:115). Verster, Van Heerden en Van Zyl (1982:126) noem hoedat onderwys in hierdie tyd só agteruit gegaan het dat selfs Christelike skole te midde van die barbaarse aanslae verdwyn het. Alle heidense skole is in 529 deur keiser Justinus gesluit (*vide* Pistorius 1966:78). Volgens Verster, Theron en Van Zyl (1982: 125) is die belangrike rol wat die **gesin** as primêre opvoedingsvennoot moet vervul ook nie allerweë meer erken nie. 'n Sterk **staat** wat as opvoedingsvennoot die saak kon beredder, het nie bestaan nie. Die enigste opvoedingsvennoot wat eintlik oorgebly het, was die **kerk**, maar hy het sy hande vol gehad om die dalende morele waardes te probeer opbou en die heidene wat in groot getalle ingestroom het, te probeer kersten.

Gelukkig het die Heilige Benedictus 'n kloosterreël in 529 opgestel waardeur **kloosters** op 'n georganiseerde wyse meegewerk het om die funksies van verskeie opvoedingsvennote te hanteer. Coetzee (1954:117) beskou die **monnike** van hierdie tyd as die geleerdes, ambagsmanne en boere en die kloosters waar hulle gewerk het as skole, biblioteke en uitgewers. So het die kloosters kultuurinrigtings geword waar die monnike aan onder andere die barbare die godsdiens en wetenskap geleer en in handwerkvaardighede soos boerdery opleiding gegee het. Noordam (1981:43) verwys na hierdie kloosters as "een groot complex" en die monnik as vergelykbaar "met de manager van een grote onderneming, die behalve goed christen, ook een goed organisator, zakenman en pedagoog moest zijn". Volgens Verster, Van Heerden en Van Zyl (1982:126) het die **ouer** geen inspraak in die kloosterskole gehad nie.

Coetzee (1954:117) bemerk die opkoms van 'n ander vennoot vanaf die agtse eeu wat vir die ontwikkeling van onderwys van allergrootste belang was, naamlik die "keiserlike belangstellings". Pistorius (1966:79) noem in hierdie verband hoedat keiser Karel die Grote die opvoeding deur middel van moedertaalskole en volksonderwys wou ophef. Hy het geglo dat die opbloeï van sy ryk van goeie onderwys afhanklik was en het derhalwe **Christelike skole** binne die bereik van alle kinders gebring deur toe te sien dat benewens die hofskool by sy kasteel, elke klooster en katedraal 'n skool moes kry. Hy is ook verantwoordelik vir die **inspektoraat** binne sy skoolstelsel wat as vennoot moes toesien dat die keiserlike verordeninge stiptelik uitgevoer word (*vide* Coetzee 1954:118). Karel die Grote se liefde vir geleerdheid het veroorsaak dat die **staat** nou weer as opvoedingsvennoot na vore getree het.

'n Tweede voorbeeld van Christelike opvoeding waarby die kerk nie betrokke was nie, was die opvoeding van die **ridders** tydens die opkoms van die ridderwese. As beroepsoldaat was deugde soos dapperheid, eer, trots en diens aan sy bevelvoerder en land vir die ridders van groot belang terwyl alles wat hy as ridder moes doen as diens aan God gesien is. Opvallend van die ridderopvoeding is die belangrike plek wat die **ouerhuis** weer inneem en die feit dat, soos Pistorius (1966:80) dit stel, dit 'n oorgang na "wêreldlike opvoeding" is en dat dit in hoofsaak op beroepsvoorbereiding neergekom het. Die eerste opvoedingsvennoot van die toekomstige ridder was sy **moeder** wat vir hom sy godsdiens, goeie sedes en fyn maniere moes aanleer. Coetzee (1954:136) bevind dat die opvoeding tot ridderskap byna geen geleerde onderwys ingesluit het nie. Nogtans was die opvoeding prakties en suksesvol en was die aangeleerde deugde só hoogstaande, dat ons vandag nog na iemand met voortreflike deugde verwys as 'n ware ridder. Baie aandag is aan beroepsetiek gegee.

Volgens Pistorius (1966:81) was dit die opkoms van die lewendige handelsverkeer wat tydens die laat Middeleeue 'n meer gespesialiseerde en beroepsgerigte onderrig genoodsaak het. Waar die vermoë om te kan lees en skryf vroeër baie nuttig was, het dit nou ter wille van die beroep noodsaaklik geword. Kontrakte moes opgestel word, aankope en verkope moes aangeteken word en so het geleerdheid vir iemand wat wou deel hê aan die handel verpligtend geraak.

Die toename in handelsverkeer gee ook aanleiding tot 'n toename in die vervaardiging van sekere handelsartikels sodat **ambagskole** gestig word. In 'n baie groot mate is van **lekeonderwysers** in hierdie ambagskole gebruik gemaak (*vide* Coetzee 1954:140). In belang

van hierdie ambagskole kom 'n nuwe opvoedingsvennoot na vore wat hier spesiale vermelding verdien, naamlik die **gilde**. In 'n sekere sin kan hierdie gilde met die hedendaagse vakunies vergelyk word, maar verskil tog ook in wesenlike opsigte daarvan. Terwyl die **vakunies** na die werksomstandighede, vergoeding en dies meer van die werkers omsien, wys Noordam (1981:48) daarop dat die gilde al die betrokke partye tevrede wou stel. Die gilde het dus wel aan die studentewerknemer en gewone werknemer 'n goeie opleiding en goeie bestaan gewaarborg, maar het ook aan die werkgever goeie diens verseker en aan die klant 'n goeie produk.

Die leerling het op 'n ouderdom van sowat vyftien jaar by die huis van sy **ambagmeester** ingetrek nadat sy vader 'n kontrak met die meester gesluit het. Sodoende het 'n vennootskap tussen die leerling se **ouerhuis** en **werkgever** ontstaan. In hierdie vennootskap was die meester verplig om aan die leerling goeie opleiding, kos en inwoning te verskaf en die leerling moes op sy beurt onderneem om nie te dros nie en om aan sy meester trou en eerlikheid te beloop. As opvoedingsvennoot het die gildebestuur oor alles toesig gehou en gehelp met die opstel van die kontrak nadat hulle die meester as geskik vir die opleiding bevind het. Volgens Noordam (1981:48) was die opleiding wat die leerling ontvang het in der waarheid opvoedende opleiding omdat die **meester en sy vrou** ook sekere lewenswaardes oorgedra het. Die meester is aan streng voorwaardes onderwerp voordat hy as meester toegelaat kon word. Die gildebestuur het seker gemaak dat hy op sy vakgebied uitgemunt het in die ontwerp, voltooiing en bruikbaarheidswaarde van 'n produk.

Pistorius (1966:81) noem dat daar vanaf die twaalfde eeu tydens die Middeleeue 'n ongekeende belangstelling in die onderwys geheers het. Die mense van die tyd het besef dat geleerdheid alleenlik uitgebrei kan word wanneer daar 'n hartlike samewerking tussen verskeie opvoedingsvennote sou wees. Sodoende is beurse en losies aan behoeftige leerlinge beskikbaar gestel en het talle welgesteldes spontaan meegehelp. Ook Noordam (1981:50) wys daarop dat outonomie nêrens tydens die tweede helfte van die Middeleeue in die onderwys voorgekom het nie en dat mense van die tyd graag verskeie vennootskappe in die verskillende instellings gevestig wou sien. "Het schoolwezen vertoont dan ook een bont, om niet te zeggen chaotisch geheel van instellingen, besturen, leerplannen (of gebrek hieraan), methoden en ruzies". Ofskoon daar heelwat struwelinge tussen die vennote voorgekom het, onder andere van die **kerk** wat nie **lekevennote** in die opvoeding wou hê nie, was die onderwys in hierdie tyd

baie geslaagd sodat, volgens Pistorius (1966:81), feitlik die hele middelklas geletterd geword het.

Coetzee (1954:138) noem dat die ontstaan van **universiteite** hier teen die middel van die twaalfde eeu juis te danke is aan die vennootskap wat tussen **leermeester** en **student** op die voorbeeld van die gilde, gesluit is. Die benaming "universiteit" is in der waarheid aan die vennootskap ontleen wat bekend gestaan het as die "*universitas magistrorum et scholarium*" (vide Noordam 1981:55). Elke universiteit het ook die noodsaaklikheid van 'n vennootskap met die **pous** en die **keiser** besef om sodoende internasionale erkenning vir die uitreiking van grade te verkry. Volgens Verster, Van Heerden en Van Zyl (1982:92) kan die universiteit as die eerste instelling beskou word wat die wurggreep van die **kerk** op die opvoeding sedert die Middeleeue afgeskud het.

Ten spyte van die geweldige uitbreiding van geleerdheid en die toename van instellings soos die verskillende skole en universiteite, en ten spyte van die grootskaalse toename van geletterdheid onder die middelklas, het die grootste gedeelte van die lyfeienes ongeletterd gebly. Noordam (1981:57) is van mening dat die voorkoms van ongeletterdheid vanaf 1450 tot 1850 selfs toegeneem het.

2.2.7 Opvoedingsvennootskap tydens die Renaissance

Die omvang van die nuwe denke wat gedurende die Renaissance geheers het, het bepaalde implikasies vir die opvoeding en onderwys gehad wat ook 'n invloed op die tradisionele opvoedingsvennote gehad het. Na die heerskappy van die **kerk** tydens die Middeleeue en sy invloed op al die samelewingsverbande, wil die nuwe mens, soos Coetzee (1954:155) dit dalk ietwat oordrewe stel: "die mens in die plek van God" plaas. In die plek van die Middeleeuse teosentriese opvoeding, gaan dit in die Renaissance om 'n antroposentriese opvoeding; 'n humanistiese opvoeding.

Vanselfsprekend is die rol van die **kerk** as opvoedingsvennoot dus deur die nuwe denke verskraal. Nie meer is dit die **teoloë** van die kerk wat die plek, doel en metode van die opvoeding bepaal, toepas of voorskryf nie. Die doel van die opvoeding is nie meer gerig op 'n plek in die hiemamaals nie, maar op 'n doeltreffende plek op die ondermaanse. Waar die mens tydens die Middeleeue gemeet is aan die hand van sy lidmaatskap aan die kerk, gilde,

ridderwese, gemeenskap of watter groep ook al, val die klem nou meer op die mens as individuele persoonlikheid. Ook dit sou 'n besliste invloed op die kind sowel as al die ander opvoedingsvennote hê.

Die wegbeweeg van 'n teosentriese opvoeding na 'n antroposentriese opvoeding kom nie noodwendig neer op 'n ateïstiese soort opvoeding nie. Sommige denkers oor die opvoedkunde soos De Feltre, Erasmus en Vives het steeds geglo dat die kind opgevoed moet word om diensbaar aan God en die **kerk** te wees; maar dat hy daarbenewens ook diensbaar aan die **staat**, die **gemeenskap** en die **gesin** moet wees (*vide* Verster, Theron & Van Zyl 1982:11-12).

Erasmus het verklaar dat die mens wel vir sy ouers geskape is, maar dat hy ook tot diens van sy land en tot eer van God geskape is. "As educators, parents thus bear an awesome responsibility to the community and one which they must keep constantly in view in all their dealings with the child". (Verster, Theron & Van Zyl 1982:42). Erasmus sien nie slegs die **ouer** as belangrike opvoedingsvennoot nie, maar glo dat ook die **kerk** en die **staat** 'n belangrike rol te speel het deur onder andere **onderwysers** te voorsien wat opgewasse sal wees om die ouers se werk voort te sit.

Volgens Verster, Theron en Van Zyl (1982:13) het die kerkhervormer, Martin Luther, geglo dat die kind tot gehoorsaamheid aan God, sy ouers en die staat opgevoed moet word. Luther lewer bewys van die belangrikheid van die **ouerhuis** as opvoedingsvennoot wat hierdie gehoorsaamheid by die kind moet inskerp. Hy verklaar dat die opvoeding van die kind noodsaaklik is omdat ouers dit aan God verskuldig is. "The parents must always be aware that their children belong to the Lord rather to themselves despite the fact that the parents are the founders of all education". (Verster, Theron & Van Zyl 1982:13).

Luther het besef dat die opvoeding goeie vennote nodig het om dit te laat slaag. Hy het maar te terdeë besef dat die **ouers** nie alleen die mas sou opkom nie. As nasate van 'n sondige Adam sou hulle boonop nie altyd hul verantwoordelikhede as opvoedingsvennote behoorlik nakom nie. Die **staat** as die kragtigste maatskappy kon hier sy waarde as kragtige opvoedingsvennoot demonstreer deur **skole** te stig en skoolplig in te stel. As vennoot met wetgewende mag kon die staat **dorpe en stede** as medevennote gebruik om die opvoeding te verbeter. " 'Compelling a town to support schools', Luther explained, 'is no different from requiring it to contribute and to do work for the building of bridges and roads' ". (Meyer 1975:92). Calvyn was 'n ander

hervormer wat geglo het dat sterk vennote dié onderwys sal verseker wat staatkundige administrasie, 'n suiwer kerk en 'n gesonde samelewing kon verbeter. Daarom bepleit hy volgens Coetzee (1954 :186) 'n **middelbare skool** met hoogsopgeleide en ervare **onderwysers**.

Coetzee (1954:165) verwys na die verskil in opvoedingsdoelstelling wat daar teen die middel van die Renaissance tussen die Noordelike en Suidelike Europese gebiede ontstaan het. In die Noorde met sy feitlik barbaarse volke, het opvoeding om die opheffing van die volksmassas gegaan. In die Suide het dit om individuele opheffing gegaan en was opvoeding hoofsaaklik tot die hoër stande beperk. Hierdie verskil sou uiteraard ook 'n verskil in die soort vennoot wat gebruik moes word noodsaak en die verskillende vennote sou ook aandrang op hul eie besondere kurrikuluminhoud. Coetzee (1954:165) bemerk by die Suide 'n "radikale breuk" met die ou leerstof terwyl die opvoeders niereligieuse en ontwikkelde humaniste was wat die klem op die skone kunste en sedes laat val het. Die Noorde het eerder gepoog om Klassieke en Bybelse letterkundes te kombineer vir hul volksopvoeding.

In 'n tyd waarin humanistiese denke hoogty vier, is dit te verstane dat **rykes se beursies** oop was vir die opvoeding. Hulle was belangrike vennote van 'n steeds duurder wordende opvoeding en onderwys. Pistorius (1966:94) wys daarop dat opvoedingsvennote teen die middel van die Renaissance die belangrikheid van die **leerling** - die persoon om wie opvoeding eintlik gaan - begin besef het. Volgens Coetzee (1954:190) bereik die **skool** nou selfstandigheid: "dit [die skool] staan apart van en naas die staat, die kerk en die huis as 'n vierde instelling in die samelewing met 'n eie taak". Volkome selfstandig kan die skool egter nooit wees nie, want die **owerheid** moet steeds verantwoordelik wees vir die oprigting en onderhouding van skole, die kerk moet toesien dat die opvoeding aan religieuse norme voldoen en die **ouers** moet hul kinders skool toe stuur en aanmoedig om te leer.

2.2.8 17de- en 18de-eeuse opvoeding

Ofskoon daar gedurende die Renaissance heelwat vooruitgang in die onderwys gekom het, is dit nie te vergeleke met die ontwikkeling op ander gebiede wat vir die benaming "Renaissance" verantwoordelik was nie. Reeds teen die einde van die sestiende eeu ontstaan daar die besef dat die opvoeding nie tred hou met die eise van die lewe met sy versnelde ontwikkeling nie. Die aanklag was dat die onderwys te teoriegerig was en dat dit meer praktykgerig moes wees.

Pistorius (1966:114) noem dat dit veral die navolgers van 'n nuwe denkrigting, die Realisme, was wat wou hê dat leerders nie net bloot van iets **vertel** moet word nie, maar dat hulle dit moet **bestudeer**. Nie alleen het die Realisme nuwe eise aan die bestaande opvoedingsvennote gestel nie; dit was duidelik dat die tradisionele opvoedingsvennote nie alleen die mas sou kon opkom nie. Onderwys sou slegs relevant wees indien nuwe vennote op grond van hul andersoortige kennis en ervaring tot die onderwys sou toetree. "Dit was die reaksie veral van sakemanne teen die formele klassieke studies. Die manne was geïnteresseerd in die opvoeding van die jong welgestelde man van die wêreld, in sy praktiese opleiding vir deelname aan die openbare lewe". (Coetzee 1954:212). Die sakemanne van die 21ste eeu met sy versnelde ontwikkeling, sou met hierdie sakemanne kon identifiseer. Daar is steeds 'n gebrek aan voldoende vennootskappe om die opvoeding te laat tred hou met snelle vooruitgang.

Volgens Pistorius (1966:114) kom die Realisme tydens die sewentiende eeu tot volle ontplooiing in die werk van Comenius. Hy het die waarde van goedgekose opvoedingsvennote deeglik besef en deel die opvoeding daarvolgens in vier periodes. Die eerste periode noem hy die Moederskool waar die skool eintlik die **ouerhuis** en die leerkrag die **moeder** is. Meyer (1975:113) wys daarop dat Comenius die moeder as so 'n kardinale opvoedingsvennoot beskou het, dat hy 'n opvoedingshandleiding vir hierdie primêre opvoedingsvennoot geskryf het. Die Moederskool moes soos die hedendaagse preprimêre skool, die kind vir die skool gereed maak. Tydens sy ander drie periodes is verskillende **skole** en die **universiteit** die opvoedingsvennote. Comenius het egter gewaarsku dat "proposed educational reforms could not be implemented without state support". (Verster, Van Heerden & Van Zyl 1982:131). Sonder die hulp en aanmoediging van die **staat** sou al die **ouers** nie in hul kinders se relevante opvoeding geïnteresseerd raak nie.

Locke het as navolger van die Rasionalisme die skep van die regte opvoedingsomgewing beklemtoon. Meyer (1975:135) noem dat Locke openbare **werkswinkels** of werkshuise as die ideale opvoedingsvennote van arm kinders beskou het. Arm kinders tussen drie- en veertienjarige ouderdom moes hierheen gestuur word om te help met die vervaardiging van sekere produkte en om goeie maniere te leer. Hierna was hy gereed vir 'n vakleerlingskap. Omdat die kind so vroeg na die werkswinkel gestuur is, was die **moeder** nie vir lank die opvoedingsvennoot nie en was sy vroeg vry om self te gaan werk.

Weens die invloed van 'n beweging bekend as die Filantropisme, ontwikkel daar tydens die agtiende eeu in verskeie Europese lande 'n aantal filantropiese bewegings wat elementêre onderwys vir die groot massas bepleit. Na hul mening sou onderwys die nood en ellende van die armes verbeter. Heelwat **liefdadigheidskole** word dan ook gestig en die **welgesteldes** wat in die finansiering van hierdie skole voorsien het, kan as noodsaaklike opvoedingsvennote gesien word.

2.2.9 19de-eeuse opvoeding

Die onderwys en opvoeding het tydens die negentiende eeu met rasse skrede vooruitgegaan. Sekere bewegings en ander faktore wat hiervoor verantwoordelik was se wortels is al duidelik teen die einde van die vorige eeu sigbaar. Die Rasionalisme lei byvoorbeeld tot 'n opbloeit van die wetenskap wat verantwoordelik is vir die opkoms van die industrie. Pistorius (1966:166) noem dat utilistiese beroepsopleiding nou noodsaaklik word en dat **ambagskole**, **nywerheidskole** en ander **tegniese en beroepskundige onderwys** populêr begin word. Nuwe vennote sou nodig wees om die nuwe kundighede oor te dra.

Reeds tydens die Franse Rewolusie sien 'n mens die opkoms van, wat Noordam (1981:90) noem, die gewone mens. Die ideale van vryheid, gelykheid en broederskap moes noodwendig lei tot opvoeding vir almal - ook vir die laer bevolkingsgroepe. Ywerige opvoedingsvennote sou nodig wees om dit tot uitvoer te bring.

Pistorius (1966:142) verwys ook na die invloed wat die opkoms van die wetenskap op die opvoeding gehad het. Die navolgers van die Rasionalisme en Naturalisme het in hul studies die natuur met nuwe nugterheid bedink en sodoende met 'n ontkerstening van die Westerse beskawing begin. Die ontstaan van die ewolusieteorie lei nie alleen tot 'n botsing met godsdienstige opvattinge nie, maar met sy element van ontwikkeling en verandering ontstaan daar ook 'n aanprysing van verandering op ander terreine soos die opvoeding. Hierdie nuwe idees veroorsaak dat die **kerk** volgens baie mense nie meer vertrou kan word om verantwoordelikheid vir die opvoeding te aanvaar nie. Die enigste vennoot wat na hul mening volle verantwoordelikheid vir die opvoeding kan aanvaar, is die **staat**. "In the nineteenth century, national schools became the nurseries of national patriotism. This was however possible only where a strong centralised schooling system existed; in other words, the central control of national education could rest only with the national government. National education

and teaching therefore require national supervision - the state must ensure that popular education is correct and standardised". (Verster, Van Heerden & Van Zyl 1982:132).

Die groter eise wat aan die onderwys gestel is, gee aanleiding tot die besef dat 'n deegliker studie van die sielkunde en veral die kindersielkunde gemaak moet word. Die Psigologiese denkrigting as voorstaander hiervan wil nou 'n groter erkenning aan die **kind** as opvoedingsvennoot gee en daarom is die besef dat die opvoedkundige teorie pedosentries moet wees (*vide* Verster, Van Heerden & Van Zyl 1982:101).

Die uitbouing van die Psigologiese denkrigting is veral aan Pestalozzi te danke. Soos Rousseau glo hy dat die opvoeding natuurlik moet wees, maar dat verskeie opvoedingsvennote daarin 'n rol te speel het. Coetzee (1954:259) verklaar dat hy om hierdie rede die **huisgesin**, en veral die **moeder**, as die aangewese opvoeder van die kind beskou. In haar teenwoordigheid kan die kind liefde, vertrouwe, dankbaarheid en ander sedelike en godsdienstige inhoude aankweek.

Pistorius (1966:146) noem dat Pestalozzi nie met die Rasionalisme saamgestem het dat die volk deur die mens se rede opgehef word nie, maar dat dit na sy mening eerder deur die **gesin** gedoen word. Vanaf die gesin waar die **moeder** die kind ophef, verbrei die opheffing na die res van die **gemeenskap**. Die **skool** het hier 'n waardevolle rol te speel. Pestalozzi glo daarom dat die skool die tweede opvoedingsvennoot is wat die opvoedingstaak van die huis as eerste opvoedingsvennoot moet voortsit en aanvul. Tussen die huis en skool moet daar dus 'n innige samewerking vir die harmonieuse ontwikkeling van die kind wees.

Die belangrikheid van die rol van die **onderwyser** as opvoedingsvennoot kan na die mening van Pestalozzi nie oorskat word nie. Die onderwyser se onderwysmetodes, professionele bevoegdheid, wetenskaplike kennis van sy vakgebied, sielkundige insig en organisasie- en leierskapsvermoëns is essensiële eienskappe waaraan hy nie kan voldoen sonder behoorlike opleiding nie. Volgens Verster, Theron en Van Zyl (1982:52) was Pestalozzi daarvoor verantwoordelik dat onderwyseropleiding die norm in Europa en Amerika geword het.

Pistorius (1966:150) is van mening dat Pestalozzi die ere naam van grondlegger van die moderne volksoopvoeding verdien. Dit is duidelik sigbaar in sy oprigting van **armskole**, **weeshuise** en **skole vir dowes, blindes en kreupeles**. Andersoortige opvoedingsvennote sou

hier 'n rol te speel hê. Volgens Verster, Van Heerden en Van Zyl (1982:71) het Pestalozzi voorgestel dat die **leerlinge** se funksie as vennote in die onderwysgebeure benut behoort te word: "pupils should be asked to write down on paper their opinions as to why some classroom events do not succeed". Pistorius (1966:149) wys daarop dat Pestalozzi die vorming van beide die individu en die gemeenskap beoog. Die **skool** is by uitstek die opvoedingsvennoot wat dit teweeg kan bring - dit is 'n sosiaal-opvoedende krag en deur sy arbeid vind die individu dan waarlik meelewing met die gemeenskap.

Die Positivisme is 'n ander denkrigting wat gedurende die tweede helfte van die negentiende eeu baie veld gewen het. Vir hulle was die eis om 'n kurrikulum wat 'n nuttigheidswaarde het van oorheersende belang (*vide* Pistorius 1966:171). Volgens Coetzee (1954:273) het hierdie utilistiese benadering vir die Positiviste neergekom op 'n baie groter aandeel van wetenskaplike vakke en dat dit in die plek van godsdienstige vakke moes kom. As aanhangers van die ewolusieteorie was daar na hul mening nie plek vir die **kerk** as vennoot in die opvoeding nie.

2.2.10 Twintigste-eeuse opvoeding

Verster, Van Heerden en Van Zyl (1982:107) verklaar dat verskeie strominge in die opvoeding van die twintigste eeu opgemerk kan word, maar dat dit veral in twee groot hoofstrominge uiteen val, naamlik:

- opvoeding vanuit 'n Christelike benadering;
- opvoeding vanuit 'n humanisties-naturalistiese benadering.

Beide strominge is vanuit vorige eeue oorgeërf. Volgens Pistorius (1966:175) is dit vanselfsprekend dat die Christelike en humanisties-naturalistiese sekere elemente van mekaar sou opneem - nie alleen weens die langdurige kontak nie, maar ook omdat hulle oor baie sake ten opsigte van die opvoeding met mekaar kon saamstem. Die verskille het egter verseker dat hulle as aparte benaderings sou bly voortbestaan. Waar die Christelike benadering die **kerk** as 'n sterk opvoedingsvennoot gesien het, het die humanistiese benadering al hoe meer die kerk as 'n gevaarlike opvoedingsvennoot begin beskou.

Die ontwikkeling van die humanisties-naturalistiese benadering lei in die twintigste eeu tot 'n nuwe denkskool: die Pragmatisme. Volgens een van die belangrikste dissipels van hierdie

denkskool, Dewey, is die **skool** 'n allerbelangrike opvoedingsvennoot wat 'n model van die lewe daarbuite moes wees. Volgens Meyer (1975:288) het Dewey ook die **leerlinge** as opvoedingsvennote gesien deurdat hulle mekaar onderling moes help om sekere take en aktiwiteite te voltooi. Alhoewel die leerling die beste leer wanneer hy sy werk in vennootskap met sy medeleerlinge en onderwysers doen, moet hy nogtans as individu gerespekteer word.

Dewey kom in opstand teen die skool wat in gebreke bly om van die veranderinge van die samelewing kennis te neem. Die skool kan alleen goeie opvoedingsvennoot wees indien hy op hoogte bly met veranderings binne die opvoedkundige milieu. Volgens Verster, Van Heerden en Van Zyl (1982:77) glo Dewey dat die skool dit alleen kan bewerkstellig indien hy nouer met die **huis** en die **gemeenskap** sou skakel. Pistorius (1966:182) wys daarop dat Dewey die goeie **ouerhuis** as doeltreffende opvoedingsvennoot sien. So 'n ouerhuis moet as model vir die ideale skool dien. Opvoeding het as doel die sosialisering van die leerling, aldus Dewey. Die skool moet dus die leerling bruikbaar maak as goeie burger en daarom moet hy ook beroepsbruikbaar gemaak word (*vide* Pistorius 1966:184). Oor die vakke moet daar daarom nie net geteoretiseer word nie - dit moet toegepaste vakke wees. "Since education desires to mould only useful citizens, the community is entitled to give priority to that learning material which will allow the young person to adapt completely to society". (Verster, Van Heerden & Van Zyl 1982:108). Om hierdie rede glo Dewey ook dat opvoedingsinhoudse beroepswaarde moet hê.

Dewey is bekommerd oor die groot aantal **ouerhuise** waar, moontlik onder andere weens die veranderde en veranderende samelewing, die volle verantwoordelikhede as opvoedingsvennote nie na behore nagekom word nie. Volgens Pistorius (1966:185) beskou Dewey dit as die plig van die **skool** om benewens **aanvullende** opvoedingsvennoot, ook **plaasvervangende** opvoedingsvennoot vir hierdie "agtergeblewe" kinders te wees. Dit plaas 'n addisionele, maar noodsaaklike verpligting op die skool waarsonder die leerling nie volledig kan ontwikkel nie en waaraan die skool, indien hy waarlik opvoedingsvennoot wil wees, nie kan ontvlug nie.

Dewey se siening van die doel van die opvoeding laat nie ruimte vir die **kerk** as opvoedingsvennoot nie. Volgens Pistorius (1966:186) sien Dewey die kerk se taak en terrein as voorbereiding vir die lewe hiema. Die opvoeding moet daarenteen op die verbetering van hierdie wêreld konsentreer en het dit nie as taak om aandag aan die hiernamaals te gee nie.

2.2.11 Opvoedingsvennootskap in Suid-Afrika

2.2.11.1 *Nederlandse agtergrond*

Feitlik sedert die koms van Jan van Riebeeck in 1652 tot in die moderne tyd, het daar steeds 'n goeie band tussen die **kerk** en die **staat** bestaan. Ten opsigte van die onderwys was die staat en kerk hier te lande deurgaans die belangrikste opvoedingsvennote wat hartlik kon saamwerk. Die beheer van die onderwys in sewentiende-eeuse Nederland het by die staat berus, maar die kerk het feitlik dieselfde sê in onderwys sake gehad. Die aanstelling van onderwysers gedurende hierdie tyd in Nederland dien as voorbeeld hiervan: "De schoolmeesters kregen alleen verlof tot schoolhouden als ze voor een commissie, waarin ook predikanten zitting hadden, het bewijs hadden afgelegd dat ze goed gereformeerd waren". (Noordam 1981:133).

Tydens die Nasionale Sinode van die Gereformeerde Kerke in Nederland gedurende 1618 en 1619 te Dordrecht is die aandeel van die **ouers**, **onderwysers**, die **kerk** en die **staat** as opvoedingsvennote duidelik geformuleer. Volgens Venter en Verster (1986:88) moes **ouers** hul kinders in die Christelike godsdiens onderrig, hul voortdurend vermaan om volgens die riglyne van die Bybel te lewe en moes hul self sorg dra dat hulle te alle tye 'n navolgenswaardige voorbeeld stel. Dit was voorts die ouers se taak om toe te sien dat hul kinders 'n goeie Bybelkennis opbou en belangrike tekste uit die hoof sou ken. Venter en Verster (1986:88) noem dat die Nederlandse **onderwyser** voor sy aanstelling 'n eed moes onderteken waarin hy verklaar het dat hy die gereformeerde geloof aanhang en dat hy dit aan sy leerlinge sou verkondig. Sy karakter moes onbesproke wees.

As opvoedingsvennoot moes die Nederlandse **staat** skole oprig en in stand hou en die aanstelling en besoldiging van onderwysers hanteer. Venter en Verster (1986:89) wys daarop dat die Sinode van die staat verlang het om toe te sien dat slegs Protestantse dogma onderrig word en enige ander "dwaalleer" beveg sou word. Die taak van die **kerk** as opvoedingsvennoot was hoofsaaklik om die skool diensbaar aan die geestelike heil van die Nederlandse volk te maak. Venter en Verster (1986:88) noem dat die kerk sou toesien dat die staat genoeg skole oprig en dat hulle dit goed sou onderhou. Hulle sou die owerhede se aandag vestig op enige misstande. Die kerk se uitdaging sou wees om alle kinders onderwys te laat ontvang. Hulle sou ook die leerkragte voortdurend evalueer.

2.2.11.2 **Vroeë koloniale onderwys**

Dit was die Nederlandse onderwysstelsel met bogenoemde agtergrond wat feitlik onveranderd in die Kaap posgevat het. Die eerste Kaapse skool is volgens Coetzee (1958:3) in 1658 opgerig en die doel was om **slawe** te help om Nederlands baas te raak en om hulle die beginsels van die (gereformeerde) Christelike geloof te leer. In 1663 is die eerste skool vir kinders wat nie slawe was nie gestig en die doel was om hulle gereed te kry vir aanneming by die kerk. Waar die skole van hierdie tyd in Nederland volgens Noordam (1981:134) nie eens ryk en arm kinders in een klasgroep geplaas het nie, was hierdie **multikulturele** skool in die Kaap, ofskoon dit 'n praktiese reëling was, nogtans interessant.

Die **onderwyser** van hierdie eerste skole was eintlik 'n amptenaar wat as 'n sieketrooster bekend gestaan het. Volgens Venter en Verster (1986:89) het die Nederlandse kerk in 1643 die pligte van hierdie opvoedingsvennoot uiteengesit:

- hy sou siek matrose uit die Bybel onderrig, hul troos en bemoedig;
- hy moes dienste bestaande uit sang, gebede, skriflesing en boodskap lei;
- hy moes die tafelgebed by etes doen;
- hy sou onkundiges onderrig;
- hy sou matrose waar nodig vermaan of bemoedig.

Aan die Kaap was sy taak hoofsaaklik om kinders te leer lees, skryf en reken; om siekes te versorg; en om Sondae 'n preek voor te lees. 'n Ideale opvoedingsvennoot was hy nie - gewoonlik het hy self min geleerdheid gehad en boonop was hy dikwels nie 'n karaktervaste persoon wat 'n goeie voorbeeld gestel het nie (*vide* Pistorius 1966:227).

Gedurende die sewentiende eeu is Kaapse skole in die praktyk deur die onderskeie plaaslike **kerkrade** beheer, maar in belangrike sake moes die **Kompanjie** se goedkeuring verkry word. Die Kompanjieregering het nogtans volle vertroue in die kerk gehad soos blyk uit Kommissaris Van Rheede se regulasies in 1685: "Dat de predikant twee maal ter weke de schole ... sal visiteren en vernemen hoe sij al vorderen". (Pistorius 1966:229).

Oor die algemeen het **ouers** die opvoeding en onderwys van hul kinders as noodsaaklik beskou. Die Hugenote het byvoorbeeld onmiddellik na hul aankoms om 'n onderwyser vir hul

Franse kinders gevra. Coetzee (1958:6) noem dat die onderwys op verafgeleë plase dikwels deur **rondreisende onderwysers** behartig is. In sommige gevalle is selfs van die geleerdste **arbeiders** gebruik gemaak om as opvoedingsvennote diens te doen.

Die gehalte van die onderwys gedurende die sewentiende eeu het in baie gevalle veel te wense oorgelaat. Coetzee (1958:4) verwys na klagtes van 'n sekere ds Le Boucq oor die gebrekkige gehalte van **onderwysers**. Wanneer 'n opvoedingsvennoot nie sy taak binne die vennootskap na behore verreken nie, kan die gehalte van die onderwys daaronder ly. Die **kerk** se taak in die Kaapse skole was onder andere om seker te maak dat die regte onderwysers aangestel word. Die aanstelling van arbeiders, slawe, bandiete, dronkaards en ander onopgeleide persone as leermeesters het die onderwys nie tot eer gestrek nie. Dis ook nie net die kerk wat hiervoor te blameer is nie. Die ander opvoedingsvennote soos die **ouers**, die **heemrade** wat die regeringstake in die buiteland hanteer het en die Kompanjie as sentrale regering sou sekerlik onderwysers uit Nederland in die hande kon kry indien hul taak as opvoedingsvennote hul erns was.

Volgens Pistorius (1966:231) het die koms van goewerneur De Chavonnes in 1714 die nodige verbetering in die Kaapse onderwys gebring. Sy "Ordonnantie van de School ordenning" het byvoorbeeld onder andere bepaal dat 'n persoon eers "in leere en leeve" geëvalueer moes word voordat hy as **onderwyser** aangestel kon word. Die ordonnansie maak ook voorsiening vir die pligte waarby 'n onderwyser hom moes hou tydens sy dagtaak. Verskeie **hooggeplaastes** is aangestel om toesig oor die onderwys te hou. Pistorius (1966:232) beskou hierdie opvoedingsvennote as die belangrikste aspek van Chavonnes se ordonnansie.

Die vooruitgang in die onderwys na die invoer van De Chavonnes se ordonnansie is opmerklik. Verskeie **staatsbeheerde skole** is gestig wat aandui hoe die **staat** sy taak as opvoedingsvennoot besef het. Ook die **kerk** het sy taak besef deur **diakonieskole** uit eie fondse te stig en te onderhou. Nógans was die vooruitgang in die onderwys aan die Kaap tydens die bykans 150 jaar van VOC-bestuur betreklik gering in vergelyking met wat in die onderwys in ander wêrelddele gedurende hierdie tyd vernag is. In die moeilike bestaan in die ongenaakbare en onsimpatieke wêreld aan die Kaap en sy buitewyke, het die **ouers** troos en heil in die Bybel gevind. Die gawe om die Bybel te kon lees was vir hierdie mense van lewensbelang en daarom het hulle toegesien dat hul kinders ten minste geletterd gebly het.

Kommissaris De Mist wat teen die einde van die agtiende eeu na die Kaap gekom het, het besef dat die onderwys dringende aandag van die staat nodig gehad het en het die moderne onderwyslektuur van sy tyd, veral dié van Rousseau, deeglik bestudeer. Om hierdie rede is dit te verstane dat hy volgens Venter en Verster (1986:94) die skole wat onder die kerk se beheer was na die staat oorgeplaas het. Hierdie stap wys ook dat hy in voeling was met 'n wêreldwye tendens om die staat as belangrike opvoedingsvennoot te beskou en die kerk se rol te verminder.

'n Nuwe en interessante opvoedingsvennoot het met die stigting van 'n **privaatmaatskappy** in 1802 na vore getree. Volgens Coetzee (1958:37) het De Mist die waarde van hierdie maatskappy, wat hom dit ten doel gestel het om die opvoeding te verbeter, terdeë besef. In verband met onderwys- en finansiële sake het hy hulle dikwels geraadpleeg. Deur hierdie maatskappy se betrokkenheid is mettertyd 'n skool gestig wat as die "Tot Nut" bekend gestaan het waar veral aandag aan wiskunde en rekenkunde gegee is. Venter en Verster (1986:97) noem dat die skool ook godsdienst- en moedertaalonderrig bevorder het. Om hierdie rede is dit te verstane dat die stigting van hierdie skool die **ouers en algemene publiek** se belangstelling in schoolsake gaande gemaak het. In 1829 is 'n ander belangrike privaatskool, die Atheneum, deur die Hollandse koloniste gestig. Volgens Pistorius (1966:248) moes hierdie skool in die behoefte aan meer gevorderde onderwys voorsien. Van betekenis was die samewerking tussen die kerk, wat 'n belangrike rol in die skool se stigting gespeel het, en die ouers, wat die behoefte aan so 'n skool deeglik besef het. Hierdie opvoedingsvennote wou aanvanklik nie staatsinmenging duld nie, maar het tog toenemend finansiële bydraes van die staat aanvaar.

2.2.11.3 *Sendingonderwys*

Aan die einde van die agtiende eeu het die Morawiese, Londense en Suid-Afrikaanse Sendinggenootskappe hul werksaamhede in Suider-Afrika begin. As sendinggenootskappe het hulle die kerstening van die inheemse bevolkingsgroepe in gedagte gehad. As opvoedingsvennote is hulle ook te waardeer aangesien hulle nie slegs geëwangeliseer het nie, maar ook onderwys gegee en algemene opheffingswerk gedoen het. Volgens Spencer (1998:58,71) is daar baie positiewe en negatiewe persepsies oor die waarde van die bydraes wat sendinggenootskappe gelewer het, is dit so dat die waarde van hul bydraes in elk geval moeilik bepaalbaar is, maar dat die impak wat hul bydraes op Afrika gehad het, nie ontken kan word nie. Ten opsigte van die onderwys moet hul waarde gesien word in die lig van hul

bekendstelling in Afrika van die moderne onderwys aan die inheemse bevolkings (*vide* Spencer 1998:96). Die belang van sendingonderwys in Suider-Afrika word weer tydens die bespreking van onderwys in Kenia (hoofstuk 3) aan die orde gestel.

2.2.11.4 Voortrekkeronderwys

Tydens die Groot Trek vanaf 1834 kon die Nederlands-Afrikaanse koloniste nie meer staatmaak op die **staat** en die **kerk** as opvoedingsvennote nie. Uit die dagboeke van trekkers soos Trichardt is dit egter duidelik dat die **ouers** hul verhoogde verantwoordelikheid as enigste opvoedingsvennote terdeë besef het. Pistorius (1966:249) noem dat daar sowat 'n twaalfstal persone saam met die onderskeie trekkegroepe getrek het wat as **onderwysers** diens kon doen. Waar daar nie van hierdie onderwysers se diens gebruik gemaak kon word nie, het ouers hul kinders self onderrig sodat daar volgens Venter en Verster (1986:117) geen sprake van ongeletterdheid was nie. Vir 'n geruime tyd na die vestiging van die Voortrekkegroepe was daar nie sprake van 'n georganiseerde onderwys nie. Pistorius (1966:250) wys daarop dat die Voortrekkerwet van 1838, wat bepaal het dat die owerheid 'n wakende oog oor die skole moes hou, vir geruime tyd van krag gebly het.

In 'n Transvaalse onderwyswetgewing van 1853 word daar volgens Coetzee (1958:263) bepaal dat die **staat** se taak as opvoedingsvennoot sou neerkom op die aanstelling van onderwysers en dat die plaaslike **kerkraad** vir die salaris van onderwysers en instandhouding van skole verantwoordelik sou wees. In die lig van die Voortrekkers se diepe geloof en hul afhanklikheid van 'n Hoër Hand, is die vername rol wat aan die **kerk** as opvoedingsvennoot toegeken is te verstane. Daar bestaan altyd die moontlikheid dat 'n vennoot met 'n groot (finansiële) aandeel, om groter teenprestasie of eise kan vra. Pistorius (1966:251) noem dan ook: "Aangesien die kerkraad volgens hierdie reëling die koste van die onderwys moes dra, het die kerk aangedring op groter seggenskap".

2.2.11.5 CNO-skole

'n Nuwe denkriktig wat verreikende gevolge vir die Suid-Afrikaanse onderwys gehad het, was die Transvaalse Onderwyswet van 1882 wat in der waarheid die beliggaming van die beginsels is wat deur die taalvegter, ds SJ du Toit, voorgestel is. Volgens Coetzee (1958:269) het hy 'n stelsel van Christelik-nasionale onderwys bepleit. Die hoofbeginsels van hierdie sogenaamde

CNO het neergekom op 'n herwaardering van die belangrikste opvoedingsvennote in die onderwys.

Volgens Pistorius (1966:263) verkondig Du Toit in hierdie CNO-beginsels dat die onderwys nie die plig van die **staat** nie, maar van die **ouers** en die **kerk** is. Die rol van die staat as opvoedingsvennoot is belangrik ten opsigte van finansiële steun en toesig oor die aanwending van die fondse, maar die ouers en die kerk moet op natuurlike wyse as die eintlike rolspelers beskou word. Hy glo dat die oprigting van skole 'n plaaslike inisiatief moet wees wat sal toesien dat die gemeenskap se begeertes en behoeftes vir hul kinders se onderwys doeltreffend aangespreek sal word. Deur die belangrikheid van die ouers as opvoedingsvennoot te erken, het Du Toit daarin geslaag om die volk se belangstelling in die opvoeding te verhoog.

Na sy mening hoort religieuse onderrig by die kerk en nie by die skool nie, maar die vennootskap tussen kerk en skool moet sodanig wees dat die skool met skriflesing en gebed geopen en gesluit moet word en dat aandag aan Bybelgeskiedenis afgestaan moet word. In 'n gees van hartlike vennootskap behoort die skool ook sy lokale aan die kerk vir gratis gebruik beskikbaar te stel sodat die kerk dit vir sy dogmatiese onderrig kan gebruik (*vide* Coetzee 1958: 270).

Die CNO-skole was van meet af aan 'n groot sukses en die belangrikste rede hiervoor was dat die onderwys wat Christelik en nasionaal was, by die volk as geheel, maar ook veral by die **ouers** as primêre opvoedingsvennote, aanklank gevind het. Mansvelt wat Du Toit as Superintendent van Onderwys opgevolg het, het dit sy taak gemaak om die Departement van Onderwys uit te bou. Volgens Coetzee (1958:273) het hy op voortreflike wyse daarin geslaag om die onderwys te organiseer en te finansier sodat dit 'n goeie werkende deel van die **staat** se algemene administrasie geword het. Sodoende het hy die regering en die volk se vertroue in die onderwys verhoog. Met die oorweldigende steun van ouers het die CNO-skole groot hoogtes bereik en het dit volgens Pistorius (1966:270) selfs 'n internasionale toekening ontvang. Die Anglo-Boereoorlog het egter 'n einde aan die CNO-stelsel in Transvaal gemaak.

2.2.11.6 *Kampskole*

Dat onderwys hoegenaamd oorweeg is tydens die haglike toestande van die Tweede Vryheidsoorlog (1899-1902) is merkwaardig. Wat sou die doel van onderwys, wat 'n

onderneming ter wille van die toekoms is, in 'n situasie wees waarin die kinders weinig vooruitsigte vir 'n toekoms gehad het? Wiid (1968:434) wys daarop dat die volgende sterftes tydens die oorlog aangeteken is:

Gesneuwelde burgers	:	3990
Siektes en ongelukke onder burgers	:	1081
Krygsgevangenes	:	1118
Mans in konsentrasiekampe	:	1676
Vroue in konsentrasiekampe	:	4177
Kinders in konsentrasiekampe	:	22074

Hollandse ouers het feitlik dadelik na die instelling van konsentrasiekampe teen die einde van 1900 met skooltjies begin (vide De Kock 1970:311). Volgens Zietsman (2001:87) het die Britse regering spoedig daarna met Engelse skole begin en Engelsmediumonderrig verpligtend gemaak vir alle vakke behalwe godsdiensoonderrig. Die doel van die staat was om die kinders te verengels (Zietsman 2001:93). Die kinders wat die kampe oorleef het, kon uiteindelik hul onderwys aan die normaalkolleges voortsit en daarna die ekonomiese wêreld betree. Hiervolgens wil dit voorkom asof die ouervennoot ten opsigte van hul opvoedingsdoel seëvierend was en dat die staat hoogstens daarin kon slaag om kinders tweetalig te maak. Die kampskole lewer daarvan bewys dat opvoedingsvennote ook ten tyde van moeilike omstandighede met hul opvoedingsverpligtinge sal voortgaan.

2.2.11.7 Britse koloniale onderwys

Na die oorlog is onderwys deur die nuwe Britse bewind georganiseer wat min voorsiening vir moedertaal- en godsdiensoonderrig gemaak het. Venter & Verster (1986:120) noem dat alhoewel plaaslike **skoolkommissies** aangestel is, **ouers** en die **kerk** geen sê in die onderwys gehad het nie. As gevolg van hierdie onaanvaarbare stelsel, het **ouers** hul eie vrye CNO-skole gestig met die beginsels dat ouers medeseggenkap sou hê en dat Hollands en Engels gelyke regte as voertaal sou geniet.

Met die bewindsoorname deur die Liberale Party in Brittanje, het Selborne in die plek van Milner na die Kaap gekom met 'n meer gematigde houding. Pistorius (1966:276) verklaar dat Selborne se bepalings toeskietliker was deur aan **ouers** byvoorbeeld meer seggenkap in onderwys sake

te gee, maar dat ouers veral weens die taalklausule verkies het om met die CNO-skole voort te gaan. Volgens Venter en Verster (1986:121) het ouers geglo dat CNO-skole weer 'n werklikheid gaan word na die toekenning van selfbestuur met Smuts as Koloniale Sekretaris en Minister van Onderwys.

Smuts se onderwyswet het egter 'n ander benadering ten opsigte van die opvoedingsvennote as die CNO-stelsel gepropageer. Volgens Smuts se siening was onderwys 'n suiwer **staatsonderneming**. Die CNO-beginsel van **staatsondersteunde onderwys** is verwerp en so ook die beginsel dat die gees en rigting van skoolonderwys deur die **ouers** bepaal kon word. Volgens Smuts se onderwyswet sou die staat die onderwys deur wetgewing beheer en verantwoordelik wees vir die finansiering daarvan. Laer onderwys sou kosteloos voorsien en skoolplig tot op ouderdom veertien ingestel word. **Skoolraadslede** sou deur die belastingbetalers en **skoolkommissies** deur die ouers van 'n betrokke skool aangestel word. Volgens Pistorius (1966:278) het hierdie prosedure aan **ouers** en plaaslike owerhede inspraak gegee, maar terselfdertyd voorsiening gemaak vir sterk sentrale gesag. Die ouer en die **kerk** moes hul beheer oor die onderwys versak, maar het ten minste inspraakgeleentheid gehad. Terwyl vanuit die ouer- en kerkgeledere heelwat ontevredenheid hieroor uitgespreek is, is die veranderinge mettertyd op grond van die veranderde eise van die tyd aanvaar. Venter en Verster (1986:123) wys daarop dat hierdie onderwyswet van Smuts sedertdien van tyd tot tyd wysigings ondergaan het, maar dat groot dele daarvan in Wet 39 van 1967 onveranderd bly voortbestaan het.

2.2.11.8 "People's Education"

Intussen het daar vanuit die swart geleedere ook 'n "struggle" ontstaan wat in sekere opsigte as vergelykbaar met die CNO se stryd beskou kan word. Die benaming "People's Education" het eers in die tagtiger jare ontstaan, maar die wortels van en rede vir sy bestaan het heelwat vroeër ontwikkel. As een van die hoofredes vir die ontstaan van "People's Education" kan geneem word die gebrek aan **relevante** vennote in die onderwys van die nieblanke groepe. Veral vanuit die geleedere van die Swartes het die klagte gekom dat hulle geen inspraak in hul onderwys gehad het nie. Volgens Mashamba (1991:12) beteken demokrasie "people's power" of "people's rule" en daarom kan onderwys wat demokraties wil wees nie van bo af aan mense afgeforseer word nie.

Op 'n vraag oor wie betrokke moet wees by die opstel van 'n onderwysbeleid, verklaar Taylor (1990:1): "The first and most important group is the people, which includes not only the practitioners (teachers, etc.) and recipients (students) of education, but all citizens. Since all members of society benefit either directly or indirectly from education, all should have a say in the formulation of education policy. And their first role in the process is to articulate their own needs and demands". Hy sê voorts dat die verskillende belangegroepes gemobiliseer moet word sodat hulle uit een mond kan praat. "A major problem here is that those who are most in need of education are largely voiceless because they are unorganized." (Taylor 1990:2).

Volgens "People's Education" kan daar geen vertroue in 'n onderwysstelsel wees waar die regte en natuurlike vennote nie sterk inspraak het nie. "The People's Education movement emphasizes the democratic objectives of collective action, accountability, mandates, mass participation and People's Power. These ideas are the opposite of the individualistic, undemocratic and authoritarian practices that have shaped the present apartheid education system." (Mashamba 1991:17). Tydens 'n konferensie oor die krisis in die onderwys wys Zwelekhe Sisulu ook op die waarde van 'n verskeidenheid van vennote: "Students, parents and teachers now have democratic organizations available through which divisions between young and old, teachers and parents can be overcome". (Sisulu in Mashamba 1991:17).

Deur middel van ouer-onderwyser-studenteverenigings (OOSV) sal die onderwys daardie vennote by die opvoeding betrek wat sal sorg vir korrekte beheer. Indien hierdie beheer nie ingestel word nie, het 'n mens volgens Mashamba (1991:27) te doen met 'n: "authoritarian system in which teachers tell the students what they should learn, and the authorities tell the teachers exactly what they must teach".

Volgens Taylor (1990:3) is dit nie slegs die **ouer**, **onderwyser** en **student** wat as die opvoedingsvennote in "People's Education" beskou kan word nie, maar moet soveel sektore in die gemeenskap as moontlik by die onderwys betrek word, omdat onderwys **alle gemeenskapsektore** beïnvloed. 'n Belangrike doelstelling moet wees om eenheid tussen die vennote (studente, ouers, werkers, onderwysers en lede van die gemeenskap) te bewerkstellig (*vide* Taylor 1990:3). Hoe sal ondersteuners van "People's Education" die bedryf en handel en nywerheid in die onderwys aanvaar? "As regards changes envisaged in content, methods and control in education, it is argued that curriculum materials must represent 'the people's interest' and not those of 'the ruling groups' in our society. Science and mathematics must be placed at

the service of the people and not at the service of big business and the state" (Mashamba 1989:40).

Een van die grootste verskille tussen die Swart groepe se wens en dié van die apartheidsregering se departemente van onderwys, is die vername rol wat die Swart groepe aan die **student** as vennoot in sy eie onderwys wil gee. "The People's Education position on control or management is that parent-teacher-student organizations should take control of education in the schools; in trade unions, education should be controlled by the workers themselves; and in community organizations by street committees and civic organizations". (Mashamba 1989:40). Die belangrike rol wat op voetsoolvlak in alle sake te speel is, hang saam met die student se rol in onderwys sake. Teen die sewentigerjare het die jeug reeds 'n stewige rol as medevennoot in sy opvoeding gespeel. Nkomo (1990:61) stel dit so: "During the boom years of 1979 - 1981, despite harassment by the state, organization of students in particular was boosted by the formation of the Congress of South African Students in 1979 and the school boycotts of 1980. The revolt in 1976 was the first sign that the educational terrain was to become a more important site of struggle than it had hitherto been, and the youth were to play an important part in the re-emergence of organized opposition in the 1980s".

Die krag wat deur die jeug (studente, skoliere en ander) ten toon gestel is tydens die opstande, en die suksesse wat hulle veral met die hulp van organisasies soos die Congress of South African Students (COSAS) behaal het, is medeverantwoordelik vir die sterk gevoel vanuit hierdie oorde dat die **student** en **skolier** medeseggenskap in sy opvoeding moet hê. Die aandrang is dus op 'n ouer-onderwyser-studentevereniging in plaas van 'n ouer-onderwyservereniging. Die vrees by die blanke groepe dat 'n sterk inspraakgeleentheid aan studente die onderwysstandaarde en gesonde opvoedkundige beginsels nadelig kan beïnvloed is seker nie ongegrond nie. Aan die ander kant kan studente waardevolle insette lewer deur onder andere hul spesifieke behoeftes uit te spel. Die rolle van die onderskeie vennote sal dus duidelik bepaal en omlyn moet word.

2.3 SAMEVATTING

Daar kan met redelike sekerheid aanvaar word dat die kinders sedert die vroegste tye reeds opvoeding ontvang het. Benewens die gewone grootmaakproses, is sekere houdings, norme en waardes oorgedra, kennis aangeleer en vaardighede ontwikkel. **Ouers** as primêre

opvoedingsvennote bemark uit hoofde van hul lewenservarings (in die breedste sin) sekere **behoefte**s by hul kinders en **stel dit ten doel** om hierdie behoeftes **op te los**. Die pogings ter **oplossing** van die behoeftes heet **opvoeding** en rigting word hieraan verleen deur die **doelstellings**. Soos die gemeenskap ontwikkel, ontstaan nuwe behoeftes sodat die doel van die opvoeding aangevul of vervang word met nuwe doelstellings. Die **gesin** is ook nie meer by magte om alleen as opvoedingsvennoot op te tree nie, deels op grond van hul eie behoefteverskuiwings.

'n Gemeenskap se behoeftes is bepalend vir die doel van sy opvoeding en die doel van 'n gemeenskap se opvoeding bepaal die opvoedingsvennote wat hy sal (kan) gebruik. Die vennote wat deur die eeue in opvoedingsvennootskappe betrek is, verskil van gemeenskap tot gemeenskap, maar in die meeste gemeenskappe skyn die **gesin**, **die kerk** en **die staat** telkens die vernaamste en populêrste vennote te wees. Hierdie drietal kan daarom as die tradisionele of **konvensionele opvoedingsvennote** beskou word. Saam hiermee is die **gemeenskap** self ook betrokke by die opvoeding, maar op subtieler wyses. Hoofstuk 6 sal aantoon hoe die gemeenskap op doeltreffender wyse geëksploiteer kan word in die opvoedingsvennootskap.

HOOFTUK 3

'N BUITELANDSE PERSPEKTIEF OP DIE TOETREDE VAN VENNOTE TOT DIE ONDERWYS

- 3.1 INLEIDING**
- 3.2 OPVOEDINGSVENNOTE IN DIE ONDERWYSSTELSELS VAN AFRIKA-LANDE**
 - 3.2.1 Opvoedingsvennote in Kenia**
- 3.3 OPVOEDINGSVENNOTE IN DIE ONDERWYSSTELSEL VAN KUBA**
 - 3.3.1 Suid-Afrikaanse verbintenis**
 - 3.3.2 Kubaanse opvoeding vóór die 1959-rewolusie**
 - 3.3.3 Opvoeding en onderwys ná die 1959-rewolusie**
- 3.4 OPVOEDINGSVENNOTE IN DUITSLAND**
 - 3.4.1 Konvensionele vennootskappe**
 - 3.4.2 Supplementêre vennootskappe**
 - 3.4.3 Suksesevaluering van Duitse vennootskappe**
- 3.5 SAMEVATTING**

3.1 INLEIDING

Vroeër is reeds daarvan melding gemaak dat die hedendaagse onderwysproblematiek wêreldwyd ooreenstemmende tendense vertoon. Hierdie gebrek aan bevredigende funksionering van die opvoeding en onderwys manifesteer sigself nie oral op presies dieselfde wyse nie as gevolg van verskeie faktore wat van land tot land verskil. Aan die ander kant is daar ook heelwat raakpunte en daarom bied die onderskeie aanpassings en projekte wat deur ander onderwysstelsels geloods word ten einde die probleme aan te spreek, insiggewende perspektiewe.

Hierdie hoofstuk laat val die klem op die onderwysstelsels van lande wat op een of ander wyse aansluiting vind by die Suid-Afrikaanse situasie. Vanselfsprekend sal 'n eietydse analise hier verwag kon word, maar die toetrede van vennote het altyd 'n geskiedenis. Die aanleidende

faktore verdien dus eweneens vermelding, want ook uit hierdie kousale verbande is daar lesse te leer. Suid-Afrika is nie slegs op geografiese nie, maar ook op demografiese, kulturele, maatskaplike en ander gebiede duidelik 'n Afrika-land. Sonder die inagneming van die Afrika-werklikheid sou 'n studie van die Suid-Afrika-werklikheid onvolledig wees. Die probleme waarmee die Suid-Afrikaanse onderwys te make het, is in sekere opsigte tiperend van ander **derdewêreldlande** in Afrika. Om hierdie rede word gelet op die rol wat vennote in die onderwys van 'n Afrika-land, **Kenia**, speel. Die Suid-Afrikaanse samelewing is ook sterk deur die **Kommunistiese ideologieë** beïnvloed en die nuwe demokratiese regering het noue bande met **Kommunistiese Kuba**. 'n Studie van die rol wat onderwysvennote in Kuba speel, kan dus ook vir hierdie studie van waarde wees. 'n Eksemplariese studie ter wille van die Suid-Afrikaanse situasie sou nie volledig wees indien 'n **eerstewêreldland** se onderwys weggelaat sou word nie. Vir hierdie doel word die **Duitse** onderwysstelsel gekies wat historiese noue aansluiting by die Suid-Afrikaanse onderwys vind. Die Duitse onderwysstelsel verteenwoordig 'n voorbeeld van 'n besondere benadering tot vennootskaplikheid wat vir Suid-Afrika van groot waarde kan wees.

3.2 OPVOEDINGSVENNOTE IN DIE ONDERWYSSTELSELS VAN AFRIKA-LANDE

As vertrekpunt by die rol van onderwysvennote in Kenia, word daar ter inleiding gelet op die onderwys in Afrika wat voor die historiese afbakening van die verskillende staatkundige grense reeds bestaan het. Na hierdie onderwys word daar verwys as "tradisionele" onderwys wat aan die orde gebly het tot lank na die koms van die Europese imperiale magte en die afbakening van die verskillende landsgrense. Die tradisionele onderwys van die onderskeie inheemse volkere het in groot mate ooreengestem. Ter wille van die onderhawige studie val die klem vanselfsprekend op die rol wat onderwysvennote moes speel.

Onderwys in die meeste Afrika-lande kan vandag as "tweedehands" beskou word omdat onderwys wat in die imperiale moederlande aangebied is, dikwels sonder meer in die provinsies ingevoer is. Die **tradisionele onderwys en opvoeding** moes in die meeste gevalle plek maak vir die onderwys van die **imperiale magte** van veral Brittanje, Frankryk, Spanje en Portugal (*vide* Kitchen 1962:4). Ofskoon die onderwys in die moederlande van hierdie imperiale moondhede goeie onderwys was en sekerlik as goeie uitvoerprodukte in hierdie moederlande beskou sou wees, het dit nie rekening gehou met die Afrika-agtergrond, -gewoontes en -tradisies nie. Boonop is die onderwys vanuit 'n vreemde **religieuse** (Christelike of Islamitiese)

perspektief aangebied, in teenstelling met die hoofsaaklik voorvaderaanbidding wat by die tradisionele onderwys en opvoeding so 'n belangrike rol gespeel het. Hierdie nuwe religieuse opvoedingsvennote is dus uit die staanspoor met agterdog bejeën en sou juis op grond hiervan moeilik sukses kon behaal.

Die imperiale lande was feitlik deurgaans van mening dat die heersende Afrika-onderwys van die tyd óf uitermate gebrekkig was, óf glad nie bestaan het nie. Om hierdie rede is 'n "moderne" **Westerse onderwys** gewoonlik sonder meer in die nuwe kolonies ingevoer en op die inwoners afgeforseer. Dit, terwyl 'n opvoeding wat funksioneel was, tog bestaan het - weliswaar in skole sonder klasse, universiteite sonder mure en vakke sonder sertifikate of grade; maar deur middel van sang, samesprake, speletjies, rituele, nabootsings, dramatiserings en velerlei seremonies, is jong mense tóg vir die volwasse lewe voorberei (*vide* Fafunwa 1982:9-10). Opvoeding en onderwys is nie net eie aan die Weste nie - in die kleinste en eenvoudigste gemeenskappe word die jeug opgevoed om hul plek in die samelewing met sukses in te neem. "every society, whether simple or complex, has its own system for training and educating its youth, and education for the good life has been one of the most persistent concerns of men throughout history. However, the goal of education and the method of approach may differ from place to place, nation to nation and people to people." (Fafunwa 1982:9). Weens die gebrek aan skoolgeboue en ander waarneembare onderwys, mag dit vir 'n oningeligte dalk voorkom asof onderwys in hierdie gemeenskappe glad nie bestaan nie. Niks kan verder van die waarheid af wees nie. Wat na speletjies en vermaak lyk, kan in werklikheid goeie **opvoedende onderwys** wees.

Ook Thompson (1981:25) maak melding van die "legends, traditions, folk tales, lullabies, riddles and proverbs which, orally communicated, encapsulate much of the inherited wisdom of the society". Antropoloë sal na hierdie bogenoemde aktiwiteite verwys as "sosialisering" en "enkulturasie". Sosialisering word as 'n **leerproses** beskou waardeur 'n persoon die **norme** en die **waardes** van sy **omgewing** oorneem en verwerk sodat hy bekwaam kan wees vir sy rol in die omgewing (Albertyn 1977:199). Die woord enkulturasie ontbreek tans nog in die beste Afrikaanse woordeboeke, maar die woord word veral deur Amerikaanse antropoloë gebruik om spesifiek na die **lewenslange** proses waardeur 'n persoon **kultuur verwerf** te verwys (*Encyclopaedia Britannica* 1977:887). Suid-Afrikaanse volkekundiges gebruik ook reeds die woord vir die "leerproses waardeur die individu sy kultuur absorbeer ten einde by sy kulturele, menslike, en nie-menslike natuurlike omgewing aan te pas". (Pauw 1981:16).

Opvoedkundiges sal die aktiwiteite waarby die jeug tydens tradisionele opvoeding besig is as opvoeding, en fyner afgebaken, as informele onderwys beskryf, maar in die meeste gevalle nie as formele onderwys nie. Opvoeding is 'n breë begrip wat onder andere onderwys en opleiding insluit. Formele onderwys word **gestruktureerd** aan erkende onderwysinstansies aangebied terwyl informele onderwys meer spontaan, **ongestruktureerd** en in gesinsverband, die buurtlewe, natuur en dies meer geskied. Dis volgens hierdie definisies dat huidige opvoedkundiges die **tradisionele** opvoeding van die Afrika-kind nie as formele onderwys nie, maar as **informele** onderwys beskou.

Tog, as 'n mens dink aan wat daar by die tradisionele opvoeding van die Afrika-kind in vergelyking met Westerse skole gedoen word om gesindhede, waardes, vaardighede, sosiaal aanvaarbare gedragpatrone en dergelike deugde oor te dra, wonder 'n mens of daar in die praktyk werklik so 'n verskil tussen hierdie sogenaamde informele en formele onderwys is. In hierdie verband wys Thompson (1981:24) daarop dat die sosialiseringprosesse in baie Afrika-lande volgens ouderdomsgroepe ingedeel is en dat die opleiding tydens byvoorbeeld inisiasieprosedures dikwels redelik **formeel georganiseer** is waartydens die jongeling vir tydperke in afsondering geneem is en 'n aanvaarde kurrikulum gevolg is. Soos by formele onderwys is hierdie nievolwassenes ook na afhandeling van die opleiding getoets om vas te stel of hulle verantwoordelik genoeg is om by die nuwe status van die volgende ouderdomsgroep in te pas.

Daar was in die opvoeding wat in Afrika aangebied is duidelik sprake van sekere intellektuele en ander vaardighede wat baasgeraak moes word. Moet die kurrikulum dan spesifiek op skrif gestel wees om "gestruktureerd" te wees en moet die volwasse personeel 'n sertifikaat, diploma of graad kan wys om ware opvoeder te wees? Is 'n "erkende onderwysinstansie" alleen soos in moderne Westerse lande verwag word met gesertifiseerde personeel wat in geboue funksioneer? Kan 'n kundige persoon wat 'n rivierower of berg of beeskraal gebruik nie ook sekere take verrig wat by die definisie van formele onderwys inpas nie? Westerse koloniale magte het, soos vroeër gesê, meestal sonder meer 'n **Westerse** formele onderwys in hul kolonies ingevoer wat ver **verwyderd** was van die behoeftes van die plaaslike leerders om by die behoeftes van hul omgewings aan te pas. Dis insiggewend dat moderne ontleders van die opvoeding, onderwys en opleiding nie die onderskeidings tussen formele, informele en nieformele onderwys as vreeslik belangrik beskou nie. Veel belangriker is die **handeling** wat uitgevoer word en die **resultaat** wat daarmee bereik word. Brezinka (1992:41) beskou

byvoorbeeld bloot alle handeling wat persone ter wille van die verbetering van ander persone uitvoer as opvoeding. In hierdie vroeë Afrika-gemeenskappe was daar volgens hierdie moderne opvoedkundiges dus deeglik sprake van opvoeding. Ook by die Westerse opvoeding en onderwys word daar hoog opgegee dat dit by die onmiddellike omgewing moet inpas. "Neither the missionaries nor the colonial administration made any real attempt to link African education to African problems and the African cultural heritage". (Raju 1973:1). Leerders is skielik verplig om sekere kurrikula baas te raak wat **volksvreemd** was en moes weldra in baie gevalle na Westerse stede of na stede wat aangepas was, verhuis omdat hulle by hul eie omgewings nie meer kon inpas nie.

Ofskoon die kind in Afrika tradisioneel 'n opvoeding ontvang het wat hemelsbreed van die Europese kind se opvoeding verskil het, het hy tog 'n opvoeding ontvang wat hom deeglik vir die bestaande **plaaslike** maatskaplike **lewe** en **arbeidsmark** voorberei het. "Traditional education had aimed at fitting children in their society and had taught them a love of, and respect for, their families, clans, tribes, religions and traditions." (Raju 1973:1). Hierdie onderwys het daarin geslaag om die kind by sy omgewing te laat inskakel en was dus van groot belang en uitermate effektief. In hierdie opvoeding het verskeie vennote 'n rol te speel gehad.

Vir die eerste sowat vyf jaar is die kind naby sy **moeder** gehou - op haar rug of aan haar bors. Later het die **vader**, **grootouers** en selfs **ooms** en **tannies** deel van hierdie opvoedingsvennootskap geword deur sekere takies te gee en te help met die aanleer van deugde soos gehoorsaamheid, respek teenoor meerderes en dies meer. Maar die **grootouers** se vernaamste taak was om aan die jongeling die geskiedenis van die familie en stam oor te dra. Volgens Fafunwa (1982:12) was die samelewing in Afrika daarop ingestel om vennootskappe ter wille van die kind se opvoeding te vorm: "each social institution has a role in providing the moral and practical teaching that will enable young boys and girls to take their rightful place in the community". Om 'n sinvolle posisie in die samelewing te beklee was van groot belang vir elke individu en dis op 'n spontane wyse sonder die Westerse idee van formele onderwys reggekry. In die vroeë jare van die kind se lewe het die klem op informele onderwys geval en dikwels het hy deur blote waarneming en nabootsing geleer. Die kind se konsep van musiek, ritme en dans het hy byvoorbeeld deur blote saamdoen op 'n informele wyse verwerf. Op hierdie wyse, maar ook deur doelbewuste aansporing, is die kind geleer om sy status as lid van die gemeenskap as van groter belang te beskou as sy status as individu (Fafunwa 1982:16). Uiteindelik was dit nie net die ouers, gesin en familiebetrekkings wat vennote in die

kind se opvoeding was nie, maar is sekere kundiges in die stam gebruik om tydens inisiasieseremonies en ander feeste en rituele 'n essensiële rol te speel om sekere vaardighede vir die kind te help aanleer en in te skerp (Thompson 1981:24).

Die Westerse koloniale magte het hierdie opvoeding van die Afrika-kind as minderwaardig beskou. Die Franse onderwysowerhede het dit as hul vennootskaplike taak beskou om die lewenstandaard van die inwoners van hul kolonies te verhoog en hulle het geredeneer dat dit die beste met voorbeelde uit Frankryk reggekry kan word. Kitchen (1962:5) meld byvoorbeeld dat die Franse onderwysowerhede weinig anders as Franse aardryskunde, Franse taal, Franse botanie ensovoorts in plaas van die inheemse aardryskunde, taal, botanie ensovoorts aan die Afrika-kind voorgehou het.

Op dieselfde wyse het die Portugese en Spaanse moondhede gepoog om as vennote hul eie metodes in die betrokke Afrika-lande in te voer (Kitchen 1962:6). Die plaaslike taal en onderwysmetodes is as minderwaardig en ondoeltreffend teenoor die "beter" Westerse taal en metodes beskou en sou volgens hierdie Europese moondhede remmend op hul pogings ter verhoging van lewenstandaarde inwerk.

Die Britse koloniale heersers het darem beoog om nie die beherende vennoot in die opvoeding en onderwys van hul Afrika-kolonies te bly nie, maar het plaaslike administrateurs aangestel wat plaaslike belange kon bevorder deur die plaaslike ekonomiese, politieke en stamverwante sake te ondersteun. Die Britse owerhede het dit nogtans gerade geag om Britse onderwysmetodes met byvoorbeeld Britse eksamenprosedures en onderwysreëlings in te voer. Volgens Kitchen (1962:4) was ook hierdie hantering van koloniale onderwys nie baie suksesvol nie.

Fafunwa (1982:22) wys daarop dat Frankryk 'n beleid van **assimilasie** en **assosiasie** in sy kolonies gevolg het om te verseker dat die Franse invloed en beheer behoue sou bly. Insteede daarvan dat Afrika-waardes, -kultuur en -ideale beskerm is, is doelbewuste pogings aangewend om koloniale onderwys 'n **replika van Franse onderwys** soos dit in Frankryk bestaan het te maak: "In terms of quality, structure, curriculum, examinations and certificates, the French colonial schools were almost exactly like their counterparts in France." (Fafunwa 1982:22).

In teenstelling met Frankryk, het Brittanje die moontlikheid voorsien dat sy kolonies selfregerend sou kon word en het in die plek van die Franse beleid van assimilasie en assosiasie, 'n beleid

van **vennootskap** en **aanpassing** gevolg (Fafunwa 1982:22). Hierdie beleid van die Britse imperiale onderwysowerhede word in paragraaf 3.2.1 meer breedvoerig onder oë geneem wanneer die opvoedingsvennote van Kenia bespreek word. Die rol wat die verskillende sendinggenootskappe in die opvoeding en onderwys in Afrika gespeel het, is in vele opsigte dieselfde in Kenia as in ander Afrika-lande. Dit sal ook tydens die bespreking van Keniaanse onderwys aan die orde gebring word.

Die onderwys wat die imperiale moondhede in Afrika tot stand wou bring, was uiteraard goeie onderwys, maar nie vir gebiede so verskillend van die moederlande nie. Dit het te veel van die tradisionele onderwys verskil en dit wou te veel veranderings te vinnig implementeer. Die kultuuragtergronde wat deur hierdie imperiale onderwys bymekaar gebring is, was te uiteenlopend om goeie vennootskappe byeen te bring teenoor die goeie vennootskappe wat in die tradisionele onderwys bestaan het. Die probleem was voor die hand liggend: vir die ingevoerde onderwys was te min doeltreffende en plaaslik bestaande vennote tot die beskikking van die plaaslike onderwysowerhede.

3.2.1 Opvoedingsvennote in Kenia

Kenia bestaan vandag uit 'n veelrassige bevolking waarvan die inheemse bevolking alleen uit meer as dertig stamme bestaan en waarvan elk hul eie taal het. Gelukkig is die meeste inwoners Kiswahili of Engels magtig (Raju 1973:1). In 'n veelrassige en -talige land het onderwys vanselfsprekend met meer probleme te make en is die koste aansienlik hoër. Kenia is as eksimplariese model vir hierdie studie gekies omdat dit, benewens die feit dat dit ook in Afrika geleë is, ook baie ander **ooreenkomste** op velerlei terreine met Suid-Afrika het. Uit wat hierbo gesê is van die bevolking van Kenia, kom van hierdie ooreenkomste met Suid-Afrika reeds na vore.

Die meeste bronne wat 'n beskrywing van formele onderwys en opleiding van Kenia gee, begin hul beskrywing by die beginjare van die twintigste eeu of noem spesifiek dat 'n beskrywing by 1911 moet begin toe die koloniale regering 'n onderwysdepartement in Nairobi gestig het. Indire (1982:115) beskou 1920 as 'n gerieflike begindatum om die ontwikkeling van onderwys in Kenia te beskryf omdat: "first, in that year Kenya became a Crown colony of Britain and was no longer administered as a territorial segment of the British East African Protectorate but as a separate British territory having its own legislative council; secondly, after 1920 the authority of

the Colonial Office was felt more definitely on educational matters".

Maar die onderwys en opleiding wat voor hierdie tyd aan Keniaanse leerders aangebied is, kan nie gering geskat word nie. Die waarde van hierdie vroeëre opvoeding in Kenia en die gehalte van die onderwys van hierdie tyd sal in paragraaf 3.2.1.1 duidelik na vore kom.

3.2.1.1 Opvoeding in Kenia vóór 1920

Die jaar 1920 word hier as 'n belangrike grens geneem omdat Kenia in hierdie jaar 'n Britse kroonkolonie geword en versnelde veranderings op onderwysgebied bespeur kan word. Wanneer die gebied wat vandag as Kenia bekend is vir die eerste keer bewoon is, is nie presies bekend nie. Maar toe die eerste stamme eeue gelede hierdie gebied as hul tuiste aanvaar het, het opvoeding, onderwys en opleiding ook begin. Waar volwassenes en nievolwassenes bymekaar is, vind opvoeding vanselfsprekend plaas. Hierdie opvoeding kan in onderontwikkelde samelewings dikwels **terloops** wees, maar in baie gevalle ook **berekend** en **beplan** sodat die jeug hul deel in die sameleving met sukses sal kan bydra.

Vroeër (*vide supra*:56-59) is melding gemaak van hierdie tradisionele onderwys wat voor die koms van die imperiale moondhede in Afrika bestaan het. Volgens Raju (1973:1) kan tradisionele onderwys in Kenia ook as belangrik en suksesvol beskou word. Wat vroeër in hierdie hoofstuk van tradisionele onderwys en opvoeding in Afrika gesê is, geld ook hier in Kenia.

In 1846 het Kenia vir die eerste keer met Westerse onderwys kennis gemaak deur die "Church Missionary Society" wat 'n sendingstasie in Rabai naby Mombasa begin bedryf het (Eisemon 1988:38). Ander **Christelike** asook **Islamitiese genootskappe** het spoedig gevolg met sendingstasies wat regoor Kenia opgerig is sodat gesê kan word dat Westerse opvoeding en onderwys tot 1911 uitsluitlik in die hande van religieuse groepe was (Hagberg 1962:131).

Die rol van die verskillende religieuse groepe wat in Afrika werksaam was en wat sonder twyfel 'n groot deel van hul tyd en energie aan onderwys en opvoeding bestee het, kan hoegenaamd nie onderskat word nie. Van die goeie onderwysuitkomstes wat later in Kwale behaal en duidelik waarneembaar geword het, word byvoorbeeld die volgende gesê: "The unexpectedly high adult literacy rate may well be due not to formal schooling or to other 'modernizing' influences present

in this predominantly rural district, but to the existence of a large number of Koranic schools that were developed first in the Arab settlements on the coast, and which then spread among the African peoples of the district earlier in this century" (Eisemon 1988:36).

Die hoofsaak van 'n religieuse groep se bedrywighede in Afrika sou sekerlik wees om inwoners se geloofslewe tot hul godsdienstige oortuigings oor te haal. Om watter rede sou hulle dan belang stel in onderwys en soveel tyd en energie daaraan bestee? Die argument was gewoonlik dat basiese **geletterdheid** die deelname aan die betrokke godsdienst sou bevoordeel wanneer sekere heilige en verwante geskifte gelees sou kon word. Tydens opvoeding en onderwys sou sekere **etiese** beginsels wat by die betrokke religieuse groep gepas het as nuwe produk ook vasgelê kon word (*vide* Spencer 1998:70-71). **Sendinggenootskappe** het daarom heelwat finansiële insette tot onderwys en geletterdheidsprogramme geloods. Volgens Eisemon (1988:38) was sendinggenootskappe meermale meer suksesvol in hul **onderwys** as in hul **sendingwerk**.

Die sendinggenootskappe as onderwysvennote was in baie opsigte 'n suksesverhaal. Tot 'n groot mate kan hierdie suksesse toegeskryf word aan die vennote wat die genootskappe tot hul beskikking gehad het. Sekere kurrikula, onderwysmateriaal en -hulpmiddels wat in die **moederlande** reeds met groot sukses ontwikkel is, kon met effense aanpassing gebruik word. Opgeleide **onderwysers** wat die betrokke religieuse groep met hart en siel gesteun het, het hul tot beskikking gestel van onderwys op die sendingstasies om sodoende hul sendingdrang te bevredig. Geld was beskikbaar. Ofskoon Christene waarskynlik nie finansiëel sou bydra tot onderwys in Afrika nie, was hulle dikwels bereid om ruim vir hul godsdienstgroep se sendingwerk in Afrika by te dra. 'n Groot deel van hierdie geld sou na die sendinggenootskappe se onderwysaksies gekanaliseer word. Volgens Sheffield (in Eisemon 1988:41) het meer as dertigduisend Keniaanse kinders die sowat 410 sendingskole teen 1919 bygewoon. Tot 1911, toe die **regering** belangstelling in primêre onderwys begin toon het, was primêre onderwys soos die Westerse moondhede dit verstaan het, uitsluitlik in die hande van die **sendinggenootskappe**. Selfs vir jare daarna was daar steeds oorweldigende steun vir sendingskole (*vide* Indire 1982:120).

Spencer (1998:95-98) noem die volgende positiewe bydraes van sendingonderwys in Afrika:

- die bekendstelling van die moderne onderwysstelsel aan die inheemse bevolking;

- hulp en samewerking ten opsigte van die uitbreiding van die onderwys en die instelling van 'n holistiese, funksionele onderwys;
- dra by tot die beëindiging van kolonialisme en die aanvang van onafhanklikheid;
- onderwys aan Afrika-vroue dra by tot hul emansipasie.

Die vennootskap met Christelike groepe het egter terselfdertyd ook probleme opgelewer. Die grootste teenkanting teen die werksaamhede van die sendinggenootskappe het gespruit uit laasgenoemde groepe se sterk afkeur van die plaaslike inheemse gebruik om meisies te besny (Eisemon 1988:41). Selfs verskillende religieuse groepe was meestal nie bereid om saam te werk nie en het mekaar soms eerder **geopponeer**. Indien hierdie potensiële vennote goeie vennootskappe kon stig, sou hulle sekerlik minder skade en veel meer suksesse kon behaal. Hulle het immers dieselfde doel, naamlik die opvoeding van die Keniane, in gedagte gehad en moes vir mekaar ruimte as vennote met 'n gemeenskaplike doel gegun het.

Met die vinnige toename in leerlingtalle was dit spoedig duidelik dat die sendinggenootskappe dit al hoe moeiliker sou vind om die mas alleen op te kom. "Even by 1910 it has become clear to many missionaries that it would be impossible for them to staff and finance the rapidly expanding educational system." (Indire 1982:119). In 1911 het die koloniale regering 'n onderwysdepartement in Nairobi tot stand gebring. Die taak van die departement was aanvanklik hoofsaaklik daarop gerig om toesig te hou oor die onderwys wat op voetsoolvlak in die hande van die sendinggenootskappe was (Eisemon 1988:40). Die Keniaanse regering het sy rol as onderwysvennoot toenemend begin besef deur **sendingsskole** op groter skaal te subsidieer en terselfdertyd aandag te gee aan die oprigting en uitbouing van sy eie onderwysstelsel (Hagberg 1963:131). Volgens Indire (1982:120) sou die verantwoordelikheid van veral laer onderwys vir die volgende vyftig jaar 'n drieledige stryd tussen die **sentrale regering, plaaslike owerhede en sendinggenootskappe** voer.

Dit was veral die geval namate die owerhede in Kenia 'n toenemender mate van belangstelling in onderwys sake begin toon het. "after 1920 the authority of the Colonial Office was felt more definitely on educational matters which previously had been largely the concern of missionary societies." (Indire 1982:115). Die toename in **plaaslike belangstelling** in die onderwys word ook duidelik indien 'n mens daarop let dat teen 1908 "an educational board, wholly European, had been established to advise the Governor on the question of educational policy in the protectorate. In 1920 Kenya had its own education board and membership of the board

reflected the multiracial population of Kenya" (Indire 1982:115). 'n Mens kan nie anders as om te wonder watter resultate behaal sou word indien die onderskeie belangegroepes bereid sou wees om in 'n vennootskaplike verhouding saam te werk ten einde hul gemeenskaplike doel te dien nie.

3.2.1.2 *Opvoeding in Kenia ná 1920*

'n Kenmerk van die Britse onderwys in sy kolonies was aanvanklik die beginsel van rassese segregasie wat in die skole gevolg is. Kenia was, nadat dit 'n kroonkolonie van Brittanje geword het, hier ook geen uitsondering nie en vir die Arabiërs, Asiërs, Europeërs en Swartes is verskillende skole voorsien (Fafunwa 1982:24). Die aparte skole het vanselfsprekend 'n gebrek aan uniformiteit ten opsigte van standaarde en fasiliteite teweeggebring, maar het tog ook 'n voordelige uitkoms gehad in die: "growth of community involvement in education in British colonies" (Fafunwa 1982:24).

Dit was die begeerte van die Britse owerhede om **plaaslike deelname** in Keniaanse onderwys en opvoeding te bevorder en daarom het hulle die onderwysbeheer gedentraliseer. Volgens Fafunwa (1982:24) is die **onderwysadvieskomitee** se beheermagte mettertyd afgewentel na **gebiedsdepartemente**, later na **streeksdepartemente** en nog later na **plaaslike liggame**. Samehangend hiermee is 'n sogenaamde "grants-in-aid" ingevoer. Dit was die Britse owerhede se werkswyse en poging om hierdeur finansiële hulp aan sending- en ander private onderwyskole te gee (Fafunwa 1982:25).

Wie die verantwoordelikheid vir die totale opvoeding en onderwys moes aanvaar, het 'n interessante twispunt geword. "It gradually came to be accepted that responsibility for primary education should rest in local hands." (Indire 1982:121). In die beheer en administrasie van die onderwys het finansiering die grootste kopseer geblyk te wees. Die groter vraag na moderne en verbeterde skoolgeboue en ander onderwysfasiliteite, tesame met 'n toename in onderwysersalarisse, het van die finansiering van onderwys 'n gekompliseerde probleem gemaak waarvoor daar skynbaar nie oplossings was nie en wat met die verloop van tyd nog net meer intens geword het. Op grond hiervan en ook weens 'n gebrek aan plaaslik opgeleide mannekrag het Kenia van **sendingonderwys** afhanklik gebly lank nadat die **sentrale en plaaslike regerings** hul "inmenging" nie meer kon verdra nie (*vide* Indire 1982:121).

In 1926 is daar besluit dat die **sendinggenootskappe** by primêre en sekondêre onderwys betrokke sal bly en dat die regering verdere onderwys, indien nodig, beskikbaar sal stel (Eisemon 1988:41). Maar in 1935 het die **regering** noodgedwonge 'n tegniese skool aan die Rooms-Katolieke sendelinge oorhandig (Eisemon 1988:42).

Teen 1950 het die primêre en intermediêre skole die verantwoordelikheid van **plaaslike onderwysrade** geword met finansiering wat gedeeltelik vanaf die sentrale regering en gedeeltelik vanaf die plaaslike regerings gekom het. Sekondêre skole het die verantwoordelikheid van die **sentrale regering** gebly (Hagberg 1962:131-132).

Wanneer daar oor die toetreding van nuwe opvoedingsvennote gedink word, is dit nie noodsaaklik om al die vennote as permanente vennote te beskou nie. Sekere vennote behoort toegelaat toe te word om op 'n kontraktuele wyse 'n sekere tydelike behoefte te vervul en te voltooi. Op hierdie wyse is die meeste sekondêre skoolgeboue in Kenia deur werkspanne wat hul opleiding by die **tegniese en handelsskole** ontvang het, gebou (Hagberg 1962:134). Die beskuldiging wat vandag nog dikwels gehoor word dat skole nie daarin slaag om studente voldoende vir die arbeidsmark op te lei nie, is teen 1960 op doeltreffende wyse in Kenia aangespreek: "Close cooperation is also practiced with private employers in an effort to provide the type of tradesmen needed." (Hagberg 1962:134). Die regering het byvoorbeeld 'n goeie vennootskap met **olieverspreidingsmaatskappye** gesluit om pompwerktuigkundiges op te lei (Hagberg 1962:135). Sodoende kon die regering verseker wees van kundige opleiding, 'n uitstekende kurrikulum en die korrekte materiaal en gereedskap. Deur hierdie vennootskap kon die staat baie geld bespaar. As opvoedingsvennote kon die maatskappye verseker wees van deeglik opgeleide studente wanneer aanstellings gemaak moes word.

Die verskillende bevolkingsgroepe het in hierdie jare behoefte gehad aan verskillende opvoedingsvennote. Selfs so vroeg as die negentigerjare van die negentiende eeu het die Church Missionary Society probeer om 'n veelrassige skool in Mombasa te begin, maar die Asiatiese Moslems het hul eie skole gestig en Arabiese ouers het 'n petisie opgestel dat aparte skole vir hulle beskikbaar gestel moes word (Eisemon 1988:42). Later, maar reeds voor die onafhanklikheidswording in 1963, het die gevoel sterk begin posvat dat die onderwys ten opsigte van die volgende moet verander: rassieskeiding, die betrokkenheid van sendelinge en die klem wat daar op praktiese vakke geplaas is (Indire 1982:122). Die vennootskap van die

sendingenootskappe sou voortaan afgeskaal word sodat hul betrokkenheid by die onderwys net hul verskaffing van borgskappe sou toelaat (Eisemon 1988:50).

Die probleem wat hier ontstaan het, is voor die hand liggend: geen vennoot, selfs en veral as hy as borg beskou word, wil deel bly van 'n vennootskap waarin die voordele vir homself te gering is nie. Van elke inset of betaling word daar een of ander teenprestasie verwag.

Hierdie, in baie opsigte nuwe nasionale gevoel, het as stukrag sy voedingsbron in die Mei 1961 Addis Ababa-konferensie gehad. Alhoewel Kenia toe (in 1961) nog nie onafhanklikheid verkry het nie, is hy toegelaat om deel van die 39 Afrika-state te wees wat die uitsluitlike doel gehad het om oor die onderwys in Afrika te besin. Tydens hierdie konferensie het die afgevaardigdes die belangrikheid en voordeel wat die hulp uit **eerstewêreldlande** kon aanbied wel deeglik besef: "There are several forms international co-operation may take. These may be defined as ideas, finance, personnel, equipment and fellowships" (UNECA 1961:15). Die konferensie het reg gehad - die internasionale hulp wás beskikbaar; en 'n enorme hoeveelheid idees, finansiering, mannekrag, materiaal ensovoorts sou aangebied kon word. Maar die internasionale gemeenskap wat hierdie hulp kon aanbied, wou nie bloot "fellowships" aangaan nie; hulle sou eerder belang stel in "partnerships", want dan sou hulle sekere nuttige teenprestasies kon beding.

Weens die hoë koste van tersiêre onderwys is dit vir die armer lande bykans onmoontlik om universiteite, teknikons en kolleges op te rig. Met die sluiting van goeie vennootskappe kan dit wel moontlik word. **Interstaatlike** vennootskap tussen Kenia, Tanganjika, Uganda en Zanzibar het byvoorbeeld die Universiteitskollege van Oos-Afrika in Uganda op die been gebring. Op dieselfde wyse is die Royal College van Nairobi ook later gestig (Hagberg 1962:136). Die koste vir die daarstelling van die tersiêre inrigtings is op hierdie wyse tussen vier lande verdeel. Die koste van onderwys en opleiding is oral in die wêreld duur - soos hierbo gesê is, vir baie lande dikwels onbekostigbaar duur. Vir die groot hoeveelheid arm Afrika-lande kan interstaatlike vennootskappe soos hierbo genoem is 'n enorme hoeveelheid finansiële voordele inhou. Ten minste het tersiêre onderwys vir 'n aantal lande nou 'n werklikheid geword wat andersins waarskynlik nooit moontlik sou gewees het nie.

Hierdie kolleges in Uganda en Nairobi het die belangrike behoefte wat daar aan tersiêre onderwys in Oos-Afrika was, aangespreek, maar hul bydraes verteenwoordig slegs 'n druppel in

die emmer as die enorme tekorte in berekening gebring sou word. Bowendien was die studente en ander belanghebbendes van mening dat die gewenste uitkomst baie beter by **oorsese tersiêre inrigtings** bereik sou kon word. Om studente van Kenia aan oorsese tersiêre inrigtings te laat studeer, sou 'n duur onderneming wees wat alleen deur die vestiging van goeie vennootskappe moontlik sou wees. Die sogenaamde "**Kenya Airlift**" wat studente van Kenia na universiteite van sekere Amerikaanse state geneem het, het deur sulke vennootskappe moontlik geword (Hagberg 1962:139).

Die vernaamste taak van hierdie vennote was dan ook om fondse beskikbaar te stel sodat dit vir studente moontlik sou word om deel van hierdie "Kenya Airlift" te wees. Die Kenya Educational Fund was hier 'n waardevolle vennoot wat bestaan het uit **opvoeders, professionele leiers, politieke leiers** van die grootste partye en leiers in die **handelsektor**. 'n Ander vennoot was die **African-American Students Foundation**. Geld vir studente wat aan oorsese universiteite sou gaan studeer, het dus hoofsaaklik uit Kenia en die VSA gekom. Volgens Hagberg (1962:139) het die **Ford Stigting** ook na vore getree as 'n belangrike vennoot in opvoeding en onderwys deur 'n navorsingsentrum op die been te bring wat verslag moes doen oor die ontwikkeling van die onderwys van Engels as vak aan Asiërs. Deur die Ford Stigting se bemiddeling is Amerikaanse wetenskaponderwysers ook na Afrika gestuur met die doel om die onderwys van wetenskap in Kenia te bevorder. Dit kan nie betwyfel word dat hierdie vennootskappe vir Kenia as geheel, maar ook vir elke betrokke jongmens in Kenia van groot waarde was nie.

3.3 OPVOEDINGSVENNOTE IN DIE ONDERWYSSTELSEL VAN KUBA

3.3.1 Suid-Afrikaanse verbintenis

Sedert die beëindiging van die apartheidsregering in 1994, het vroeëre vyande van die Republiek van Suid-Afrika nuwe vriende geword. Kuba kan hier as sprekende voorbeeld genoem word en wel om verstaanbare redes:

- Soos baie Suid-Afrikaners hulself sien as slagoffers van 'n wrede bestel, beskou baie Kubane hulle ook as slagoffers van 'n Amerikaanse ekonomiese imperialisme (*vide* Hollander 1981:22). Kubane sou hulle dus kon vereenselwig met Suid-Afrikaners en sou met die verandering van die regering in Suid-Afrika hul solidariteit wou demonstreer.

- Lede van die vroeër onwettige Suid-Afrikaanse Kommunistiese Party (SAKP) het oor baie jare gereeld die internasionale Kommunistiese konferensies bygewoon en daardeur heelwat Kubaanse vriendskappe gesmee.
- Die ANC-in-regering het sedert hul bewindsoorname die teenwoordigheid van die SAKP gewettig en steeds noue verbintenisse met hierdie Kommunistiese Alliansie behou. Hierdie alliansie het van meet af aan noue kontak met veral Kuba as van groot belang beskou. Die teenwoordigheid van "Commander in Chief Fidel Castro Ruz" van Kuba by Nelson (Madiba) Mandela se inhuldiging as staatspresident van die Republiek van Suid-Afrika (1994); en die aanstelling van 'n aantal Kubaanse dokters in die Suid-Afrikaanse mediese wêreld, is van die meer prominente bewyse van Kubaanse attensie en interesse in die Suid-Afrikaanse situasie. Vanuit die ANC-geledere is daar ook die begeerte om Kubaanse onderwysers in te voer.

Kuba is 'n Kommunistiese staat en die hantering van die onderwys vanuit 'n **sosialistiese wêreld- en lewensbeskouing** kan perspektiewe van onderwysvennootskap na vore bring wat vir die Suid-Afrikaanse situasie van waarde kan wees.

3.3.2 Kubaanse opvoeding vóór die 1959-rewolusie

Die geskiedenis van opvoeding, onderwys en opleiding in Kuba is van die vroegste tye af deur politieke ontwikkeling en verandering bepaal (Shimoniak 1970:415). Terwyl die **koloniale regering** hier nie 'n effektiewe onderwysvennoot was nie, het min **ouers** boonop genoegsame belangstelling getoon of die finansiële vermoë gehad om daadwerklike aandag aan hul kinders se opvoeding te gee. Die ander konvensionele opvoedingsvennoot, die **kerk**: en by name in Kuba, die Rooms-Katolieke kerk, was die enigste eienaar van 'n paar skole, biblioteke en ander kulturele instellings in Kuba en het die oprigting van private skole geopponeer (Shimoniak 1970:416). Dis jammer dat potensiële vennote wat van groot nut vir mekaar kan wees, dikwels nie die waarde van 'n vennootskap besef nie en eerder op die moontlike bedreiging van kompetisie konsentreer. Deur op despotiese wyse alleenseggenkap te probeer behou, word ander vennote geïgnoreer en ontmoedig. Dis juis die verskillende vennote se individuele vermoëns wat kollektief tot beter resultate aanleiding kan gee. Deur onderlinge samewerking en konsultasie kan 'n gees van détente geskep word wat die doel ten beste kan dien.

'n Ander belangrike vennoot in Kuba teen die neëntiende eeu was 'n liberaal-intellektuele organisasie wat in hul tyd skole gestig het en 'n groot rol in die kulturele en nasionale ontwaking van Kuba gespeel het. Hierdie "Sociedad Economica de Amigos del Pais" het 'n grootse rol gespeel in die toename van geletterdheid op die eiland en het onder andere die sosiale rewolusionêr, die groot held van die Castro-regime, die rolmodel van die gemiddelde Kubaan, naamlik José Martí, opgevoed (Shimoniak 1970:416).

Nadat Kuba in 1898 van die Spanjaarde bevry is, was daar 'n merkbare verbetering en verdere ontwikkeling in die onderwys en opleiding in Kuba. Dit was veral die **Katolieke** en **Protestante kerkgroepe** wat in hierdie tyd as konvensionele opvoedingsvennote baie bedrywig in Kuba was. Benewens hul ywer vir die opvoeding van Kubane, was die kerkgroepe ook in staat om finansiële hulp aan ouers te bied wat nie die onderwys van hul kinders kon bekostig nie. Ook ander godsdienstige groepe vanuit Amerika het die sekondêre skole as private ondernemings bedryf of ondersteun tot en met die 1930 Kubaanse Rewolusie (Shimoniak 1970:416).

Ten spyte van die betrokkenheid van hierdie vennote was vordering in die Kubaanse onderwys stadig en gering. Tydens die Batista-regime is plattelandse skole soos die José Martí-skole gestig, maar standarde was laag. Volgens Shimoniak (1970:417) was 25,9% van Kubaanse mans en 21,2% vroue teen 1953 geletterd terwyl die geletterdheid in die ouderdomsgroep 10 tot 14 gedurende hierdie tydperk slegs 35% vir die seuns en 28% vir die meisies was.

3.3.3 Opvoeding en onderwys ná die 1959-rewolusie

Na die 1959-rewolusie het Castro beheer oorgeneem en beloof om alle Kubane as volgelinge van **Kommunisme** ten alle koste op te voed. As ware Kommunist wou hy die onderwysprobleem vanuit 'n **politieke** vertrekpunt benader (Shimoniak 1970:416). Volgens Wertheim (1988:213) is dit van belang om in gedagte te hou dat Castro en sy mederewolusionêres 'n Kubaanse bevolking van die voormalige kapitalistiese Amerikaanse regering geërf het wat redelik goed opgevoed was. Teenoor die swak geletterdheidsyfers wat hierbo gekwoteer is, klink hierdie stelling waarskynlik na 'n *contradictio in terminis*, maar gemeet aan die situasie in die res van die wêreld teen 1960 en veral in die Latyns-Amerikaanse deel van die wêreld, maak dit tog sin. "Even though the necessary educational effort in revolutionary Cuba was great in any terms, revolutionary leaders inherited a relatively well-educated population by die standards of the typical Latin American dependent capitalist economy and a

population already relatively well integrated into a capitalist wage-labor production system." (Werthein 1980:213).

Onderwysstatistieke na die 1959-rewolusie tot op hede in Kuba, skets egter 'n prentjie van uiters swak onderwysprestasie voor die rewolusie teenoor uitstekende **verbetering** wat daarna ingetree het. Aan die een kant is daar hierdie oortuigende statistieke, maar aan die ander kant is daar die kommer van baie sosiaal-wetenskaplikes oor die geldigheid en **betroubaarheid** van Kubaanse statistieke (Aguirre & Vichot 1998:118). Sommige navorsers verwys byvoorbeeld na die Kubaanse Kommunistiese Party-regering se voortreflike prestasie as "resulting from underestimating the progress of pre-1959 Cuban society" (Aguirre & Vichot 1998:118). Die hele artikel waaruit hierdie aanhaling verkry is, is van belang vir die onderhawige bespreking. Die opskrif van die bespreking lui: "The reliability of Cuba's Educational Statistics" en die hele bespreking word op 'n streng wetenskaplike manier gedoen. Uiteindelik kom die navorsers tot die volgende slotsom: "Our findings do show that most of the official statistics reported by Unesco about Cuba are reliable. They give no grounds to challenge the often-repeated claim that the Cuban government vigorously encourages the education of its citizens. Yet, at the same time, we have shown that some official statistics are plainly unreliable. The puzzle for us - and an important topic for future research - is why systematic errors become part of an otherwise reliable statistical record. The unreliable figures cannot be explained by accidents, coding mishaps, or other data management problems. They seem the result of a selective tendency to exaggerate real achievements" (Aguirre & Vichot 1998:138). Dit lyk asof alle prestasies van die Kubaanse regering ná die 1959-rewolusie in die lig van bogenoemde twyfel gelees moet word. Daar bestaan ongelukkig geen statistieke en besprekings van ander belangegroeppe of wetenskaplik-neutrale groepe om hierdie regeringspropaganda te weerlê nie: "Because claims must 'fit' within the government's larger national development plans, topics of local interest such as salary, work hours, and the standards used to promote students are disallowed in state policy discussions" (Aguirre & Vichot 1998:135).

In die meeste Westerse lande sal 'n gebrek aan openheid of deursigtigheid soos hier in Kuba nie so gelate aanvaar word nie. 'n Mens kan Westerlinge nie kwalik neem dat hulle hieroor vrae het en dan sommer ook vrae het oor die talle geheimhoudings in Kommunistiese lande nie. Waarom mag inwoners van hierdie lande dikwels nie in die kapitalistiese lande gaan reis nie? Sal die rykdom en voorspoed wat hulle sou sien hulle van hul sosialistiese idees bekeer? En waarom word buitelandse toeriste dikwels nie in hierdie lande toegelaat nie? Is hulle dalk

skaam vir die lang rye mense wat toustaan vir kos, vir die swak behuising en vervoer en vir die oorheersende prentjie van armoede? (*vide* Hollander 1981:14,18).

Uiteindelik skep al hierdie dinge by mense van kapitalistiese lande die indruk dat die onderwys in sosialistiese lande nie sy doel bereik nie. Moet opvoeding en onderwys dan nie onder andere tot groter verantwoordelikheid en vryheid tot selfstandige besluitneming lei sodat agting, respek en selfrespek daaruit kan voortvloei nie? Moet 'n ander definisie vir sosialistiese opvoeding geskep word wat in baie opsigte van die definisie van kapitalistiese opvoeding verskil? Ja, opvoeding moet die opvoedeling help om in sy **spesifieke omgewing** in te skakel en in die Kubaanse onderwys gaan dit in hoofsaak om die oordra van sosialistiese beginsels (Carnoy 1990:186). Die onderwys in Kuba maak dus wel deeglik voorsiening vir die inskakeling van sy inwoners in die sosialistiese Kubaanse samelewing. Maar in die lig van gesentraliseerde salarisse vir almal sodat artikels soos seep ensovoorts vir miljoene Kubane 'n luukse is, in die lig van die staat se totale beheer oor die media, die rasonering van aankope (slegs een brood per persoon), die beslaglegging op enige vorm van wins sodat 'n hengelaar sy vangs aan die staat moet oorhandig, in die lig van verbod op partyvorming en die hou van vergaderings en ander dergelike beheer wat die individu aan bande lê, lyk dit nie asof daar sprake van vrye keuses en respek vir eie onderneming in Kuba toegelaat word nie (Putman 1999:10 e.v.).

Nadat die rewolusionêre leiers die bewind oor Kuba in 1959 oorgeneem het, het hulle besef dat onderwys die **sleutel** tot die verwesenliking van hul politieke doelstellings is. Om hierdie rede het hulle dadelik aan die werk gespring om die onderwys te reorganiseer. Die vernaamste hervormings was daarop gemik om die totale Kubaanse bevolking tot **produserende arbeiders** te mobiliseer en die ideologiese basis waarvolgens hierdie aktiwiteite moes funksioneer te herskep. Terselfdertyd was daar die behoefte aan hooggeskoolde arbeid om die ekonomiese groei op dreef te kry asook die behoefte aan ander spesifieke vaardighede om van Kuba 'n selfonderhoudende land te maak (Wertheim 1988:213).

Van meet af aan is geen moeite of geld ontsien om hierdie doelstellings te verwesenlik nie. Die Kubaanse massas het uiteindelik die onderwys en onderwys-hervormings as simbool van die rewolusie self begin sien. Waar die onderwys voor 1959 vir 'n generasie lank gestagneer het, was onderwysverandering en -eksperimentering na die 1959-rewolusie aan die orde van die dag en 'n algemene patroon. "Among the most important aspects of these changes was a massive program of adult education, including a nine-month all-encompassing literacy

campaign; and a rapid move to meet basic educational needs in schools, which meant a shift in emphasis from education from urban children to rural children and adults, from universities to primary and secondary schooling, and from academic to vocational training." (Camoy 1984:3).

'n Aantal vennote het meegehelp met die implementering en uitvoering van hierdie veranderings. Omdat produksie en alle ander vorme van arbeid as so 'n kwintessens in die ideologie van die Kommunistiese lande en veral ook in die rewolusionêre Kuba beskou is, het **skole en universiteite** 'n koöperatiewe onderwysprogram gevolg waarin die noue verhouding tussen skool en werk as van groot belang beklemtoon is (Wertheim 1988:213). Dit het daarop neergekom dat studente aan universiteite benewens hul studies ook deelyds by 'n **werksplek** moes diens doen. By laer- en hoërskoolleerlinge is die belangrikheid van hande-arbeid beklemtoon deur hulle as deel van die kurrikulum by werksplekke te plaas of deur **skole as produksie-eenhede** te probeer vestig. In sommige gevalle is skole naby **fabrieke** gebou of fabrieke naby die skole. 'n Ander projek was om stedelike kinders na kosskole op die platteland naby die **plase** en landerye te stuur (Camoy 1984:3).

Op sy gewone entoesiastiese manier waarop Castro in toesprake graag statistieke op rojale wyse aanhaal en deurentyd sy ideologie adverteer, het hy tydens die eerste kongres van die Kommunistiese Party van Kuba wat in 1975 gehou is, die volgende hiervan te sê: "One of the most outstanding advances was the universalization of the study-work principle. This has made it possible to put into practice one of Marx's noblest ideas for shaping the full man, and Marti's wise and profound idea about the way future generations in Cuba were to be educated. This gave our young people the opportunity of participating in the country's economic development and of contributing with their effort to covering the growing cost of education" (Castro 1975:134-135). Castro stel sy standpunt volkome op die Marxistiese leer van 'n kombinasie van arbeid en onderwys ten einde die ideale Kommunistiese persoonlikheid daar te stel.

Daar kan nie met sekerheid gesê word hoeveel vennote by hierdie koöperatiewe onderwys betrokke was nie, maar uit bogenoemde kan aanvaar word dat vennote vanuit 'n verskeidenheid werkgebiede hier wel betrokke was. Benewens hierdie vennote vanuit die **landbou- en nywerheidssektore** is 'n Sentrale Beplanningsraad in die lewe geroep wat waghond moes speel oor alle onderwysaktiwiteite en is munisipale distrikte in vier-en-twintig verskillende onderwysstreeksones afgebaken (Shimoniak 1970:419). Die Beplanningsraad se vernaamste funksie was om toe te sien dat die rewolusionêre beleid nougeset toegepas word. Die

uitvoering van hierdie doelwitte was in die hande van die sogenaamde "alfabetizadores", soos Shimoniak (1970:418) dit vertaal: "the army of education." Geen groep of persoon, selfs nie hierdie "army" nie, kon hul eie idees toepas sonder die Beplanningsraad se goedkeuring nie.

Toe Castro 1961 as die Jaar van Onderwys uitroep, is die verreikende stap geneem om skole vir nege maande van daardie jaar te sluit sodat die personeel vir hierdie "army" gewerf en opgelei kon word (Shimoniak 1970:418). Hierdie nege maande was ook die tyd waarin die Veldtog vir Nasionale Geletterdheid van stapel gestuur is. Almal wat iets van onderwys geweet het en waarin afgevaardigdes van die hele bevolking deelgeneem het, is oor die hele Kuba ontplooi om geletterdheidsprogramme aan bykans 'n miljoen geïdentifiseerde ongeletterdes aan te bied (Sabina 1992:198). Sowat 167 000 onderwysers is by hierdie projek betrek (Husen & Postlethwaite 1994:1221). Die gevolg van hierdie grootse poging was dat ongeletterdheid in die ouderdomsgroep 10 tot 49 volgens die Kubaanse Ministerie van Onderwys se statistieke, van 23,6% tot 3,9% gedaal het (Sabina 1992:198).

Die sukses van hierdie geletterdheidsprogram wys duidelik dat die waarde van die **onderwyser** as eersterangse opvoedingsvennoot in enige onderwysgebeure nooit onderskat kan word nie. Vroeër is daarvan melding gemaak dat geen moeite of geld ontsien is om van die rewolusionêre doelstellings 'n groot sukses te maak nie. Die program in 1961 waartydens normale onderwys gestaak is ter wille van die rekrutering van onderwysers vir die nasionale Geletterdheidsprogram, val deeglik in hierdie kader. Wat koste alleen betref is skole byvoorbeeld gesluit en moes sowat 250 000 **onderwysers en universiteitstudente** vir bykans 'n jaar lank in die platteland onderhou word. Geen wonder nie dat die sowat 12% van die Kubaanse nasionale besteding aan onderwys in hierdie tydperk die hoogste ter wêreld was teenoor die 4% wat deur UNESCO as aanbevole besteding voorgehou is (Carnoy 1984:4).

Hierbo is reeds melding gemaak van 'n aantal vennote wat sedert die 1959-rewolusie in die onderwys van Kuba betrokke was. Husen en Postlethwaite (1994:1222) sê die volgende van die betrokkenheid van vennote in die onderwys van Kuba: "The school is the core of the education system, an institution in which the entire society takes part, and where the family plays an essential role". Husen en Postlethwaite (1994:1224) sê voorts dat volwasse onderwys "are organized by teachers as well as businesses, or by social, cultural, sports, patriotic, children's, or youth organizations".

In die lig van hierdie en ander verwysings na die betrokkenheid van vennote in die Kubaanse onderwys moet die volgende egter in gedagte gehou word. Eerstens kom die verwysings na die positiewe rol wat vennote in die onderwys van Kuba speel, feitlik deurgaans van die Kubaanse Ministerie van Onderwys. 'n Mens kan maar net kyk na die bronnelyste wat by hierdie artikels gebruik word. (*vide* Husen & Postlethwaite 1994:1226-1227). Vroeër is reeds daarvan melding gemaak dat sekere prestasies en gegewens vanaf die Kubaanse regering dikwels oordrewe en selektief aangebied word (*vide supra*:71). In verband met die rol van verskillende vennote in die onderwys van Kuba erken die Ministerie darem dat: "their potential has not yet been fully exploited" (Husen & Postlethwaite 1994:1224).

Tweedens moet die aard van opvoedkundige en ander vennootskaplikheid in Kuba in die lig van die land se sosialistiese ideologie verstaan word. Die twyfel wat hierbo oor die rol en betrokkenheid van vennootskappe in Kubaanse onderwys uitgespreek is, wil nie beweer dat daar geen vennote in die onderwys van Kuba bestaan nie. Eintlik kan geen onderwys en opvoeding heeltemal sonder die hulp van vennote plaasvind nie. Wanneer opvoeding gedefinieer word as die verbetering van sekere aspekte van 'n persoon deur 'n ander persoon, is daar reeds sprake van vennootskappe tussen leerder en leerkrag. In die moderne samelewing is die regering verplig om die leerkrag by te staan in die vorm van die voorsiening van geboue, finansies en dies meer. So word die **staat** 'n onmisbare vennoot. Verder kan die **ouer** as natuurlike opvoedingsvennoot van die kind, die **kerk**, **sportklubs**, **besighede** ensovoorts op grond van hul gedeelde belange almal in 'n mindere of meerdere mate by die leerder se opvoeding en onderwys betrokke raak. Sodoende word hulle almal vennote in die nievolwassene se volwassewording.

Maar in die Kommunisties-sosialistiese staat is dit uiteindelik die **staat** wat besluit wie die vennote gaan wees en wat hul rol sal behels. So is daar byvoorbeeld vroeër melding gemaak van die Beplanningsraad in Kubaanse onderwys wat waghond speel om toe te sien dat die rewolusionêre beleid nougeset toegepas word (*vide supra*:73-74). Daar word geen ruimte gelaat vir enige vennoot om sy eie idees toe te pas nie (Shimoniak 1970:419). Wanneer 'n vennoot so deur die staat beheer word, is hy volgens enige definisie van vennootskaplikheid eintlik nie meer die benaming "vennoot" waardig nie. So gesien word hy bloot die verlengstuk van die staat.

In die Kubaanse opset verdien selfs die benaming "staat" verdere toeligting. Dis interessant

om, wanneer 'n mens van die beplanning en ontwikkeling van Kuba lees, daar selde staan dat die staat of regering sus of so besluit het, maar dat Fidel Castro sus of so besluit het. Camoy (1984:2) verklaar byvoorbeeld dat die "ideology came largely from Fidel Castro and his intimate advisors", en later: "the Revolution was Fidel Castro, not a Communist Party or a politburo program". Camoy verwys hier na die beginjare ná die rewolusie, die sestiger- en sewentigerjare. Volgens Putman (1999:3) het hierdie situasie teen 1999 nog nie verander nie. "In power for 40 years Fidel Castro is trying to keep prized social programs alive while rebuilding a collapsed economy." Die rektor van die Nico López-skool vir Gevorderde Studies, Valdés Vivó, het die grootste agting vir sy Kommunistiese leier: "If there is a basic text at the school today ... it is the ideas of Fidel, even the example of Fidel" (Putman 1999:19). 'n Mens het bewondering vir die man wat vir soveel dekades steeds sy land met soveel passie regeer. Daarby staan hy onwrikbaar vas in dit waarin hy glo. Castro (in Putman 1999:30) sê self: "We will never surrender ... Socialism or death!"

3.3.3.1 Die konvensionele opvoedingsvennote in rewolusionêre Kuba

In vorige hoofstukke is reeds aangetoon dat die **ouers, staat en kerk** in die meeste samelewings as die tradisionele of konvensionele opvoedingsvennote beskou word. Dit is veral die geval in Westerse samelewings, maar in hul wyer betekenis kan die ouer, staat en kerk selfs in primitiewer gemeenskappe as vennote wat van besondere belang is beskou word. Die bestaan, posisie en werkswyse van hierdie konvensionele opvoedingsvennote in rewolusionêre Kuba word vervolgens aan die orde gestel.

(1) Die Kubaanse ouer as opvoedingsvennoot

Reeds sedert die Sowjet-model was 'n belangrike kenmerk van die Kommunistiese opvoedingsfilosofie die rewolusionêre benadering om tradisionele waardes uit die weg te ruim en te vervang. Ouers oor die hele wêreld verskil dikwels van mekaar oor watter opvoeding hulle vir hul kinders verlang, maar daar is tog sekere basiese opvoedingswaardes wat die meeste van hulle met mekaar gemeen het. Wanneer hierdie waardes nie tot die voordeel van die **sosialistiese ideologie** aangewend kan word nie, moet dit volgens die Kommunistiese opvoedingsfilosofie beveg en uitgeroei word. "The Soviet, as well as the non-Soviet nations, try to reduce the parental influences upon children ... they want to dominate the minds of all young

children and they go about it with all the psychological and educational techniques that modern science can provide." (Shimoniak 1970:xi).

Kort nadat die rewolusionêres die bewind in Kuba oorgeneem het, het Castro besluit dat die heersende tradisionele waardes in al die lae van die Kubaanse bevolking met sy ideologie, die sosialistiese waardes van die rewolusie, vervang moes word. Die opvoedingswaardes van die rewolusie is nie altyd maklik om te verstaan nie, want terwyl individue aangemoedig moet word om hul beste te lewer, moet **kollektiewe arbeid** eerder as individuele prestasie beklemtoon word. "a greatly increased emphasis was placed on the relationship of schools to work and on teaching young people in schools to behave in a collective, unselfish and altruistic manner." (Carnoy 1984:16). Daarom word die jaar 1961 as die Jaar van die Onderwys uitgeroep waartydens Castro sy vennote oplei om in te pas by sy definisie van goeie vennootskap: "patria o muerto" (land of death), oftewel; alles ter wille van die rewolusie (Shimoniak 1970:418). Hierdie vennote, die sogenaamde "alfabetizadores", was die korps wat byvoorbeeld duisende ander lede van die bevolking aangestel het om die geletterdheid van Kubane te verbeter. Castro het dit gebiedend noodsaaklik geag dat 'n nuwe opvoedingsfilosofie gevestig word. Sy drastiese stap om skole vir bykans 'n jaar te sluit sodat die sosialistiese waardes vasgelê kan word, bewys sy ems om tradisionele idees wat nie met hierdie waardes strook nie die nek in te slaan. Uiteindelik sou die boodskap by die ouers ook uitkom en nuwe ouers met die "korrekte" waardesisteem sou gekweek word.

Opvoeding, onderwys en opleiding is in werklikheid so 'n belangrike voertuig vir die bereiking van die Kubaanse rewolusionêre doelstellings dat die belangrikheid van vennote wat volgens die ideologiese doelstellings diens doen besef word. "The school is the core of the education system, an institution in which the entire society takes part, and where the family plays an essential role." (Husen & Postlethwaite 1994:1222).

Tydens die massiewe geletterdheidsprogram van die Jaar van Onderwys is 'n groot aantal ouers geleer lees en skryf. Castro het duidelik nie net die geletterdheid van ouers in gedagte gehad nie - die ouers moes ook opgelei word in die sosialistiese waardes van die rewolusionêre ideologie. "It was not unusual for the Cuban teachers in primary schools, especially those dealing with illiterate adults, to use political textbooks having nothing to do with elementary school subjects but having the political message of the regime." (Shimoniak 1970:419-420). 'n Verdere voordeel van geletterdheid is dat die ouers sosialistiese propaganda in die streng

beheerde media sal kan lees. Tydens sy toespraak by 'n onderwyskongres verwys Castro (1984:18-19) self hierna: "I think that these materials should be disseminated. This way all students throughout the country ... even those in primary and secondary school, as well as their families can be aware of them, because, in order to win this battle, the support of the family, of all the workers, and of all the mass organizations is needed. It is good, therefore, for them to know the direction in which the struggle must go". Mense vanuit kapitalistiese lande sal waarskynlik wonder of al hierdie ondersteuning genoeg is as individuele prestasie in Kuba so swak beloon word. "Cuba is developing an 'elite' group of higher educated managers who, although they receive salaries which are no more than twice as high as the average worker, do receive other advantages such as possible access to a car and perhaps a somewhat better apartment, or living in a larger city like Havana." (Carnoy 1984:28-29). Dit wil voorkom asof bogenoemde voordele die beste is waarmee 'n begaafde student of werker in Kuba beloon kan word. Selfs in sosialistiese lande moet dit vir ouers moeilik wees om hul kinders tot hardwerkendheid te inspireer en dit as goeie deug voor te hou as daar geen persoonlike beloning of wins daarvoor te kry is nie. Dis daarom dalk geen verrassing dat selfs met al die aanmoediging, die produktiwiteit laag bly en die neiging deurgaans toon dat niemand bereid is om hard te werk nie (Carnoy 1990:190). Die probleem waarmee Kuba tot vandag toe gekonfronteer word, is dat die ekonomie oneffektief bly. "How to develop economically on the basis of a collectively motivated, collectively conscious labor force is still an unanswered question." (Carnoy 1990:193).

Die vrouevereniging in Kuba (FMC) is 'n massaorganisasie wat veronderstel is om ouers, en meer bepaald, die **moeders** te ondersteun om waardevolle vennote tot die opvoeding van kinders te wees. Volgens Carnoy (1990:163) kan hierdie FMC as die mees aktiewe en invloedryke vrouevereniging in Kommunistiese lande beskou word. Die sogenaamde Familiewet gee aan vroue in Kuba groter regte in hul verhoudings met mans, sorg vir gelyke verantwoordelikheid by die versorging van kinders en werk in die huis, en bevorder die ontwikkeling van kinderversorging. Die FMC het ook noue skakeling met die Ministerie van Onderwys en ander amptenare oor die posisie van die vroue in sake rakende beroepsomskrywings, kwalifikasies en salarisse. "According to the FMC's leaders it enjoys autonomy and supports itself, with contributions from its members, but receives 'guidance' from the Party." (Carnoy 1990:163). Carnoy lewer geen verdere kommentaar hieroor nie, maar miskien sê hy tog genoeg met die aanhalingstekens by "guidance", want by sosialistiese lande behels leiding aan mense of organisasies gewoonlik streng voorskrifte sodat outonomie 'n

ander betekenis kry as in kapitalistiese lande. Voorskrifte aan vennote moet altyd genoeg ruimte laat sodat die vennote steeds hul eie belange kan bevorder. Wanneer die staat aan die primêre opvoedingsvennoot, die ouer, streng voorskrifte gee, word die idee geskep dat daar van demokrasie af wegbeweeg word.

(2) Die kerk in Kuba as opvoedingsvennoot

Teen die negentiende eeu was die Rooms-Katolieke kerk die enigste eienaar van skole op die eiland en het hy alles in sy vermoë gedoen om alleeneienaar te bly deur die totstandkoming van ander skole te opponeer (*vide supra*:70). Teen die begin van die twintigste eeu was dit hoofsaaklik die **Katolieke** en **Protestantse kerke** wat skole onder hul beheer gehad het, maar daar was 'n paar ander private skole wat deur religieuse groepe vanuit die Verenigde State van Amerika gefinansier is (Shimoniak 1970:416).

Na die bewindsoorname deur die rewolusionêres in 1959, het Castro feitlik dadelik met sy onderwys hervormings begin. Een van sy heel eerste mikpunte was om onmiddellik enige **godsdienstige invloed** op enige faset van die opvoeding te **elimineer** (Shimoniak 1970:417). Hierdie besluit en optrede van Castro is natuurlik heeltemal in lyn met die Kommunistiese ideologie. "There is no question that the communist philosophy of education and culture represents a real challenge to Christianity." (Shimoniak 1970:xi). Volgens Shimoniak (1970:xi) wil Kommunistiese lande nie net godsdiensoonderrig op skool verbied nie, hulle wil die mens se verstand reeds wanneer hy nog jonk is inpalm en regeer. In die plek van godsdiens moet sy verstand dus met die Sosialisties-Kommunistiese ideologie gevul word en nie met 'n religie nie. Die vyandskap tussen die kerk en Kommunisme is dalk ook deels te wyte aan die vyandige houding van baie Christene as gevolg van hul sterk afkeur van enige "-isme".

In Rusland is die kerk op allerlei maniere vervolgd en is daar van almal verwag om antireligieuse propaganda te versprei (Shimoniak 1970:236). Teen 1959 toe Fidel Castro met sy mederewolusionêres die beheer oor Kuba verkry het, was daar nog heelwat van die Katolieke en Protestantse kerke op die eiland. Die skole onder hul beheer is onmiddellik gesluit en verbied. Volgens Castro (in Shimoniak 1970:418) is hierdie skole veral ongewens omdat hulle **kapitalisme** en **imperialisme** onder hul studente bevorder. Na die 1959-rewolusie het die kerk nie weer die geleentheid gekry om as opvoedingsvennoot in Kuba op te tree nie. Hoe staan sake vandag?

Die priester van die Katolieke kerk in Viñales, padre Veciente Cabrere Delgado, is baie dankbaar dat die kerk vandag, teen die einde van die twintigste eeu en na veertig jaar van Kommunistiese bewind, nog ten spyte van baie probleme steeds 'n oop deur het. Vir dekades het die kerk 'n bittere stryd met die regering gehad. Kerkeiendom is gekonfiskeer, openbare kerkaanbidding is verbied, priesters is gedeporteer en kerklike feesdae soos Kersfees is afgeskaf. Die kerk het steeds 'n stryd om voortbestaan weens die subtile manier waarop sy byeenkomste moeilik en soms onmoontlik gemaak word. Maar die kerk is steeds in Kuba, hoewel hy nie meer amptelik 'n opvoedingsvennoot mag wees nie (Putman 1999:22). Die kerk met sy sedeleer, morele waardes, opvoedkundige hulp en dies meer kan as waardevolle, selfs onontbeerlike opvoedingsvennoot beskou word. Dis daarom tragies as kinders nie kennis opdoen van 'n geloof met 'n sterk anker nie, as hulle die wonderlike evangelieboodskap nooit hoor nie en as hulle nie die kerk as vennoot in hul opvoeding mag hê nie.

(3) Die staat as opvoedingsvennoot in Kuba

Op die voorafgaande bladsye is aangetoon dat verskeie rolspelers daarop aanspraak kan maak dat hulle medewerkers in die Kubaanse opvoeding en onderwys is. Op grond van die streng beheer wat die rewolusieregering op hulle toepas, is die stelling gemaak dat hierdie rolspelers egter nie as ware vennote in die opvoeding en onderwys beskou kan word nie. So gesien is die **staat** die enigste opvoedingsvennoot in Kuba. "In Cuba all education is state-run and state-financed." (Husen & Postlethwaite 1994:1224). Die rede vir die alleenreg wat die staat vir hom in die opvoeding en onderwys van die Kubaanse leerder toe-eien, moet verklaar word in die lig van die erns waarmee hy hom toespits om sy ideologie te laat slaag. Aan die een kant lyk dit asof 'n mens te make het met 'n oop demokrasie waarin verskeie vennote 'n rol speel, maar aan die ander kant word die vennote se vennootskaplike rol so streng aan bande gelê dat hulle blote verlengstukke van die staat self word. Dis 'n neiging wat dikwels by sosialistiese state soos Kuba aangetref word: "these states have always made significant large-scale efforts to develop new organs of popular democracy at various levels of the society, but have simultaneously developed a bureaucratic and authoritarian structure, which manages to undermine and circumvent people's power." (Carnoy 1990:6).

Die besluit om die alleenseggenskap in die onderwys van Kuba te behou, is deur die rewolusionêre regering in 'n wet vasgelê. "Education has been an area of primary importance to the revolutionary government since the very beginning of its undertaking of social

transformations in Cuba. Thus, the 'Law of Nationalization of Education' was passed on 6 June 1961, establishing: Education is a responsibility of the revolutionary state and it is a function that cannot be delegated or transferred." (Sabina 1992:198).

Wanneer die regering nie vennote het om hom met die opvoeding en onderwys in sy land te help nie, is hy genoodsaak om projekte op maniere te loods wat andersins onnodig sou gewees het en daarbenewens raak hierdie onderwys baie duur. Tydens die 1961-geletterdheidsprogram is skole gesluit en moes sowat 250 000 aanbieders van die program vir nege maande op die platteland onderhou word. Ongeletterheid het in dié tydperk van 21 persent na 3,9 persent gedaal – 'n gróót sukses. Nogtans beskou sommige dit as onsuksesvol weens die geweldige hoë koste daaraan verbonde (*vide* Carnoy 1990:176). In die jare wat gevolg het, het onderwysuitgawes in Kuba geweldig hoog gebly. Die negatiewe seine van hoë koste het Castro genoodsaak om ekonomiese mislukkings op onderwysgebied te begin verdedig (Carnoy 1990:173).

Al die uitgawes het darem nie suiwer net na onderwys gegaan nie – 'n groot deel van die koste is aan die vaslegging van die **sosialistiese ideologie** bestee. "These costs of concentrating more on building socialist consciousness and a classless society through mass, production-oriented education and moral incentives and less on accumulating capital had their impact on education." (Carnoy 1990:173). 'n Poging om skole met hul arbeid selfonderhoudend te maak, het misluk en Rusland moes voortgaan om ruim te subsidieer. Tot Kuba se voordeel is die feit dat regeerders oor algemene sake bereid was om hul foute te erken en sake ten minste te probeer regstel. Die ideologie van sosialisme sou egter 'n onveranderlike bly. Dit wil voorkom asof 'n interessante paar jaar vir Kuba voorlê. Uiteindelik sal die belangrikheid en keuse vir vennootskaplikheid in die Kubaanse onderwys besef moet word, want selfs met goedkoop **kollektiewe arbeid** kan die staat nie die onderwys alleen bekostig nie en ook nie die korrekte aandag aan onderwys sake alleen gee nie.

Hier te lande het die ANC-regering noue bande met Kuba. Hul alliansie met die Suid-Afrikaanse Kommunistiese Party en hul simpatie wat duidelik by die vakverbond Cosato lê, is verdere bewyse van hul sosialistiese inslag. Die vraag kan by opvoedkundige filosowe ontstaan hoe nou die bande op onderwysgebied is. Daar was in die verlede reeds gerugte dat onderwysers vanuit Kuba na Suid-Afrika gebring gaan word om die probleme op Suid-Afrikaanse onderwysgebied doeltreffender aan te spreek. Die vraag ontstaan hoe

onderwysleiers vanuit regeringskant se gevoel ten opsigte van opvoedingsvennote sal wees.

Coetzee (2000) berig van uitlatings wat die ANC se skakelhoof, Smuts Ngonyama, in hierdie verband gemaak het. Dis veral sekere woordkeuse van Ngonyama wat die vermoede bevestig dat hy goeie kennis van die Kubaanse rewolusionêre denkwys dra. Op 'n mediakonferensie ten tyde van die ANC se nasionale algemene raadsvergadering te Port Elizabeth in Julie 2000 het Ngonyama gesê: "Die fundamentele doelwit van die ANC se nasionale demokratiese revolusie bly die skep van 'n verenigde, nierassige, nieseksistiese en demokratiese land deur onder meer sy houvas op die staatsmag te versterk". Hy verklaar dat die onderskeie kommissies van die nasionale algemene raadsvergadering hulle opnuut tot hierdie doelwit verbind het. Hy noem voorts dat om dit te bereik, die demokratiese beweging, naamlik die ANC, sy houvas op die **staatsmag** moet versterk en die staatsdiens moet omskep sodat dit maatskaplike verandering dien, herverdeling aangewend moet word om almal se lewens te verbeter, wêreldwyd met progressiewe magte saamgewerk moet word om transformasie te verdedig, die Afrika-Renaissance te bevorder en 'n nuwe wêreldorde te skep, en dies meer. Na sy mening moet veral die behoeftes van die **werkersklas** aandag kry.

Vir politieke ontleders kom dit voor of Thabo Mbeki, staatspresident van Suid-Afrika en leier van die ANC, hoe langer hoe meer tekens van 'n voorkeur vir 'n nuwe ideologiese benadering in sy optrede toon. Volgens Dawie (in *Die Burger* 15 Julie 2000): "word van enige staatsman verwag dat hy sy beleid op stewige grondbeginsels sal grondves, maar wanneer dié beginsels tot starre ideologie degenereer, oorskry só 'n land meestal die grense van die moontlike en loop dit uiteindelik op ontwrigting en allerlei nadelige gevolge uit". Dawie (in *Die Burger* 15 Julie 2000) sê voorts dat Mbeki sy aanvanklike pragmatiese houding algaande met 'n ideologiese benadering vervang het. As voorbeelde noem hy onder andere Mbeki se aanvanklike versuim van afkeur vir president Robert Mugabe van Zimbabwe, sy vigsbeleid en sy gedurige verwysing na 'n ryk wit nasie teenoor 'n arm swart nasie binne die Suid-Afrikaanse samelewing. Sal 'n Minister van Onderwys in Suid-Afrika die vryheid hê om vrye opvoedingsvennote binne die onderwys toe te laat of sal hy aan streng ideologiese beperkings onderwerp word? In die volgende hoofstuk sal na hierdie eietydse tendense in die Suid-Afrikaanse opvoedkundige vennootskap gekyk word.

3.4 OPVOEDINGSVENNOTE IN DUITSLAND

Onderwysvennootskaplikheid in Duitsland het spontaan ontstaan as 'n funksionele operandus om te voorsien in wedersydse behoeftes van die skool en ander belanghebbendes by die onderwys. Onderwysvennootskaplikheid in Duitsland is ouer as die Duitse staatkundige eenheid. Dit het ontwikkel uit die vroegste jare van onderwys in Duitsland. Dit het ongedwonge en onafhanklik van staatsvoorskrif ontwikkel as 'n funksionele proses wat suksesvol 'n rol in die bevordering van kwaliteitonderwys gelewer het.

Aangesien die voorkoms van vennootskaplikheid in die Duitse onderwys sulke omvangryke voorkoms aanneem, word daar in hierdie onderafdeling van die hoofstuk nie in besonderhede daarop ingegaan nie. Daar word eerstens kortliks en opsommenderwys gewys op *konvensionele vennootskaplikheid* en tweedens op *niekonvensionele, supplementêre vennootskaplikheid*.

Met konvensionele vennootskaplikheid word bedoel: daardie sluiting van vennootskappe wat in die Westerse internasionale gemeenskap, in die besonder Suid-Afrika, algemeen bekend is en wat daarom nie breedvoerig toegelig hoef te word nie. Die term **supplementêre vennootskappe** word gebruik om te verwys na vennootskapsluiting wat eie is aan Duitsland en in Suid-Afrika nie algemeen bekend is nie. Vir Suid-Afrikaners is hierdie supplementêre vennootskaplikheid oor die algemeen redelik vreemd en daarom onbekend. Dit wil nie sê dat Suid-Afrikaners nie uit die Duitse voorbeeld en praktyk kan leer nie. Oor hierdie tipe vennootskaplikheid sal dus in meer besonderhede ingegaan word as ten opsigte van die eersgenoemde.

Die doel van hierdie aspek van die studie is juis om te verken op welke wyse die Duitse model van vennootskaplikheid vir 'n ontwikkelende land soos Suid-Afrika as voorbeeld kan dien.

3.4.1 Konvensionele vennootskappe

Soos in ander lande binne die Westerse kulturele gemeenskap, is daar in Duitsland vier prominente rolspelers (belanghebbendes) wat as onbetwiste vennote geld, naamlik die Christelike Kerk, die staat, die ouers en die gemeenskap.

3.4.1.1 Christelike kerk

Soos in die ander Westerse lande die geval is, tradisioneel ook in Suid-Afrika, het die kerk 'n groot rol te speel in die voorsiening van die kind se religieuse vorming en in sy karaktervorming en persoonlikheidsvorming in die algemeen. Reeds in die vroeë Middeleeue het die Rooms-Katolieke kerk 'n oorheersende rol gespeel in die onderwys. Met die grootskaalse kerstening van die Germane deur keiser Karel die Grote teen die einde van die agtste Christelike eeu, is onderwys in die Christelike leer en waardes as prioriteit gestel. In die daaropvolgende eeue het die skole wat gestig is, onder die jurisdiksie van die kerk gestaan. Die kerk was 'n belangriker vennoot van die skool as die staat. Die kerk het 'n beslissende rol gespeel in die vestiging en bestuur van skole, besluite oor die kurrikulum en oor onderwysaanstellings.

Die kerkhervorming van die sestiende eeu het kerklike beheer oor die onderwys verdeel tussen Katolieke en Protestante. Die Duitse vorstedomme in die noordelike dele het hoofsaaklik die Protestantse Lutherse leer aangeneem, soos byvoorbeeld in Pruise. In hierdie state het die Lutherse kerk as staatskerk sy stempel op die onderwys afgedruk. Die suidelike state soos Beiere veral, het sterk Katoliek georiënteerd gebly. In hierdie gebiede het die Katolieke kerk sy magposisie as staatskerk en as dominante onderwysvennoot behou.

Teenswoordig word die posisie van die twee kerke in die onderskeie Duitse state steeds beskerm. Die ampsdraers van die kerk geniet toegang tot die skole ter wille van religieuse vorming en sedelike opvoeding. Ook ten opsigte van die bestuur van die skole het die kerk groot seggenskap.

Tydens die Kommunistiese oorheersing (1945-1989) in die oostelike Duitsland, staatkundig bekend as die Duitse Demokratiese Republiek (DDR), is die invloed van die kerk in die formele skoolonderwys grotendeels ontwig. Die bedoeling was om die rol van die kerk in die samelewing uit te wis en die onderwys van religieuse invloed te suiwer.

Die vennootskaplikheid hou vir die kerk die voordeel in van die stabilisering van sy posisie binne die samelewing, die behoud van Christelike waardes in die samelewing; asook die saambinding van die bevolking tot min of meer dieselfde waardes en lewensbeskouing.

3.4.1.2 Ouers

Soos in ander Westerse lande is die ouers die eerste en vernaamste vennote van die skool. Die ouers word deur die kerk moreel, en deur die staat wetlik, verantwoordelik gehou vir die opvoeding van die kind. Hierdie verantwoordelikheid geld in Duitsland nog selfs wanneer die kind reeds volwasse is.

3.4.1.3 Staat

Duitsland is 'n federale staat met sterk onafhanklike magte wat aan elke deelstaat toevertrou word. Die sentrale regering bewillig fondse vir die onderwys in elk van die sestien deelstate (Länder) van Duitsland. Die sentrale owerheid bepaal die breë onderwysbeleid maar laat kragtens die Grondwet die besonderhede aangaande kurrikulum en bestuur oor aan die deelstate. Gratis onderwys word bekostig deur die sentrale owerheid aan skoliere en studente. Selfs in die geval van private skole wat deur een van die erkende kerke beheer word, word deur die staat sterk ondersteun.

3.4.1.4 Gemeenskap

Die rol van die gemeenskap as onderwysvennoot is meer subtiel as die van die vorige genoemde vennote. Die gemeenskap lewer deur middel van:

- gemeenskapstrukture en –dienste 'n stabiele gemeenskap/omgewing wat bevorderlik is vir onderwys: veiligheid op straat en op die verkeersweë;
- goeie en gereelde busdienste en treinverkeer wat leerders in staat stel om vanaf uithoeke in die gemeenskap bekostigbaar, vinnig en veilig by die skool en terug by die huis te kom;
- kulturele sentrums ten opsigte van kuns en musiek, bewaring en uitstalling van gedenkwaardighede;
- ontspanningsoorde;
- ekologiese beskerming;
- stads- en skoolhigiëne en dies meer.

By wyse van bogenoemde strukture en dienste skep die gemeenskap 'n moontlikheid dat die kind se vorming in die breë sin en meer bepaald in die opvoedkundige sin bevorder word.

3.4.2 Supplementêre vennootskappe

Vennootskappe word veral bedryf tussen die skool en instansies uit die private sektor. Dit is veral die nywerheid en dienstesektor wat 'n soortgelyke rol as vennote van die skool speel. Duitsland as 'n land sonder noemenswaardige reserwes grondstowwe, is vir ekonomiese welvaart aangewese op die verwerking van ingevoerde grondstowwe en vervaardiging van fabrieksgoedere. Derhalwe, aangesien die nywerheid so belangrik is en so 'n belangrike rol as onderwysvennoot speel, word met die rol van die nywerheid as supplementêre onderwysvennoot volstaan.

3.4.2.1 Nywerheid

Vennootskaplikheid tussen die onderwys en die nywerheid, en met die besigheidsektor in die algemeen, dateer uit die Middeleeue toe die gildes self verantwoordelikheid vir die opleiding van vakleerlinge aanvaar het. Die gildes was veral in sentraal Duitsland baie sterk. Die lede van die gildes het doelgerig die standaard/gehalte van vakmanskap probeer beskerm. Hulle het hoë eise gestel waaraan nuwe toetreders tot die ambag moes voldoen. Aanvanklik was hierdie soort opleiding nieformeel van aard. Hoewel dit aanvanklik grootliks ongestruktureerd aangebied is, het daar ook opvoeding in die breedste sin plaasgevind. Meestal was dit 'n geval van 'n gekwalifiseerde ambagsman (meester) wat in 'n een tot een situasie 'n vakleerling onderrig het in die kuns van die betrokke ambag. Die doel van die onderrig was om die vakleerling tot 'n bekwame ambagsman op te lei. (*vide supra:37-38*)

Die sukses van die onderwys was geleë in die vervaardigde produk wat voortgebring is. Die produk wat die ambagsman aflewer, is die bewys van sy vermoë. Nogtans moet die vakleerling, om die vereiste produk te kan maak, tydens sy opleiding, benewens vaardigheid in die maak van die artikel of artifak, kennis van die grondstowwe of materiaal waarmee hy werk, aanleer. Hy is verder geskool in die aanleer van die regte gesindheid en waardes wat lei tot sukses in die betrokke arbeid. Taalkundig leer hy die gepaste woordeskat aan. As 'n persoon wat ekonomies vir homself moet sorg uit die lewering van sy vakkundige dienste, moet hy die basiese besigheidsbeginsels aanleer. Baie belangrik leer hy ook werketiek aan. Hoewel hierdie soort onderwys eintlik as opleiding getipeer kan word, het dit implisiet ook vele opvoedkundige aspekte bevat. Hierdie aspekte word vandag nog voortgesit in die huidige weergawe van beroepsgerigte onderwys in Duitsland se skole.

Ambagsonderwys is met die ontwikkeling van die skole in die staatsonderwysstelsel opgeneem by wyse van beroepsgerigte onderwys en beroepsonderwys. Die ambagsonderwys was 'n belangrike rede vir die ontwikkeling van die gedifferensieerde onderwyspatroon van Duitsland waar die *Realschule* en die *Hauptschule* tot stand gekom het langs die *Gymnasium*. Terwyl die *Gymnasium* bedoel is om leerlinge te skool as voorbereiding tot universiteitsonderwys wat lei tot intellektuele loopbane, skool die ander twee skole leerlinge vir die ambagte en loopbane wat nie tersiêre onderwys vereis nie.

Die gedifferensieerde skoolsisteme beteken vir die leerders dat hulle:

- Die primêre onderwys in die *Grundschule* volg;
- Na 'n oriënteringsfase en bereiking van die skoolpligouderdom van 15 jaar; die skoolloopbaan afsluit in een van die volgende sekondêre skooltipes:
 - (a) Die *Gymnasium (Gymnasium)*, wat akademiese onderwys verskaf wat dien as voorvereiste tot universiteite en teknikons (*Fachhochschulen*);
 - (b) Die *Realschule* of die *Hauptschule* waar beroepsonderwys aangebied word wat lei tot beroepskwalifikasies in die handel en nywerheid.

Terwyl die privaatsektor nie wesenlik as vennoot in die gymnasium figureer nie, kom dit sterk tot openbaring in die onderwys in laasgenoemde twee skooltipes. Sy bydrae geld onder andere in die voorsiening van opleidingsfasiliteite, die sertifisering by wyse van beroepskwalifikasies, die voortsetting van verdere onderwys en opleiding deur die studie tot die *Meisterschaft*. Wanneer die leerder op ouderdom 15 of 16 inskryf vir die beroepskool, registreer hy/sy ook vir opleiding in die bedryf. 'n Groot deel van die leertyd word in die bedryf deurgebring waarin hy by die werkgewer werk en leer deur werkervaring. Die res van die leertyd wat normaalweg oor drie tot vier jaar strek, woon die leerder die beroepskool by waar hy teoretiese onderwys ontvang. Die leerder is vir sy vordering aan die werkgewer verantwoordbaar.

Die werkgewer (privaatsektor) dra tot die onderwys by deur onder meer:

- Finansiering, bv. die betaling van leerders en voorsiening van fasiliteite en hulpmiddele en toerusting;
- Kurrikulering in oorleg met die onderwysers;
- Sertifisering by wyse van erkende kwalifikasies;

- Eksaminering.

Hierdie samewerking ten opsigte van beroepsonderwys en -opleiding, waardeur verreweg die grootste getal leerders hul skoolonderwys voltooi, verteenwoordig vennootskaplikheid tussen leerder, skool, werkgewer, ouer en die staat. Twee federale staatsdepartemente is daarby betrokke, te wete die Departement Onderwys en die Departement Arbeid. Verder het elke deelstaat se eie departement van onderwys die beheer oor die onderwys van daardie spesifieke staat, in samewerking met die Departement Arbeid.

Die verduideliking van die vennootskapsrol van die privaatsektor sal nie volledig wees sonder 'n verwysing na die besondere verdere verpligting van die privaatsektor nie. Die leerder (vakleerling) kan na die afsluiting van sy studie hom verder bekwaam deur te studeer vir die *Meisterschaft*, wat van hom 'n meestervakman sal maak, 'n gebruik wat ook sy oorsprong in die Middeleeue ontleen. As gekwalifiseerde ambagsman (handwerker) kan hy 'n verdere studiekursus deurloop waardeur hy na drie tot vier jaar studie as *Meister* kan kwalifiseer, indien hy suksesvol is. Hierdie studie bekwaam hom in die voortgesette studie van sy vak, in die opleiding in besigheidsbestuur en in die opvoedkunde. Eersgenoemde leer hom vaardighede aan ter verfyning van sy arbeidsvermoëns. Die tweede bekwaam hom om 'n onderneming te bestuur, want as *Meister* is hy wetlik geregtig om sy eie onderneming te bedryf. Die laasgenoemde maak hom bekwaam om die vakleerlinge wat by hom in diens sal wees, opvoedkundig leiding te gee. As ondernemer of eienaar van sy eie onderneming is die *Meister* wetlik verplig om vakleerlinge in te neem en werkgeleentheid aan te bied wat hulle in staat sal stel om hul studie aan die beroepskool te voltooi.

Hier blyk die simbiotiese funksie van die vennootskaplikheid. Die skool (onderwyssektor) dra by tot die opleiding en kwalifisering van menslike hulpbronne wat in die ekonomie werksaam sal wees en help sodoende die privaatsektor. Aan die ander kant dra die privaatsektor (arbeidsektor) by tot die onderwys deur beroepsonderwys te verskaf. Die afgestudeerdes dra as teenprestasie by tot die skoling en die opleiding van skoliere/leerders.

3.4.3 Suksevaluering van Duitse vennootskappe

Die vennootskapsgedagte is in die Duitse onderwysstelsel goed gevestig. Dit het meegewerk om aan die Duitse onderwys 'n status te verleen wat allerweë as voorbeeld vir ander lande beskou word.

Ook by die Duitse bevolking vind dit algemeen byval. Laasgenoemde feit blyk daaruit dat daar van die Geallieerde kant ná die Tweede Wêreldoorlog uit twee oorde pogings was om die gedifferensieerde stelsel met die onderliggende basis van vennootskaplikheid waarop dit steun, te vernietig. Die Amerikaanse besettingsowerheid het probeer om in hul besettingsgebied die gedifferensieerde stelsel te ondermyn en dit te vervang met die komprehensiewe skool. Dit is met groot teenstand uit die bevolking begroet. Die komprehensiewe skool het weinig inslag gevind, en het met die teruggee van onafhanklikheid aan die Duitsers gekwyn. Aan die oostelike deel het die Russiese besettingsowerheid die gedifferensieerde skoolstelsel vervang met 'n eenvormige onderwysstruktuur waarvolgens alle leerders in die eenheidsskool afstudeer. Na die val van die Duitse Demokratiese Republiek (DDR) einde 1989 en die hervorming van die ses Duitse deelstate wat die DDR uitgemaak het, is teruggekeer na die stelsel soos in die res van Duitsland bly voortbestaan het.

Die eenheidsskool wat in die DDR gevestig is, het die staat as oorheersende vennoot gehad. Die rol van die ouers is sterk verminder, sodat die staat sy seggenskap in die beheer van die skool, in die leerplanne en kurrikulum kon afdruk. Belangrik is die rol van die kerk verminder, sodat die kerk as onderwysvennoot totaal afgeskaf is. Die vernietiging van die rol van die kerk hou verband met die poging van die Kommunistiese owerheid om die invloed van die kerk in die samelewing geheel uit te wis. In ooreenstemming met die Marxistiese siening dat die godsdiens as uitvloeisel van die kapitalistiese klassestelsel geen bestaansreg in die samelewing het nie (*vide* Du Plessis 1987:38-46), is die kerklike werksaamhede aan bande gelê. Dit het geskied na aanleiding van Marx se siening dat "In religion ... it was God who had usurped man's own position; religion served the double function of a compensation for suffering and projection of man's deepest desires. Religion was 'the imagery realisation of the human essence because the human essence possesses no true reality'. And Marx's conclusion was: 'the abolition of religion as the illusory happiness of the people is the demand for their real happiness. The demand to give up the illusions about their condition is a demand to give up a condition that requires illusions' " (McLellan 1980:118). In ooreenstemming daarmee is die kerk se

betrokkenheid by die onderwys uitgeskakel en is dit vir ouers bemoeilik om kinders te laat doop en vir kinders feitlik onmoontlik gemaak om kerklidmaatskap te aanvaar. Na die val van die Kommunistiese sisteem is die deur geopen vir die kerk om sy rol as onderwysvennoot weer op te neem, 'n taak wat die kerk moeilik vind om te doen, omdat die kerklike strukture soveel skade opgedoen het onder die DDR se Kommunistiese bewind.

Die eenheidskool van die DDR het die klem op die onderwys volgens die Marxistiese ideaalbeeld van die mens laat val. Die private sektor se betrokkenheid het gesentreer op die betrokkenheid van opleiding in die nywerheid en in die landbou as vennote naas die staat. Hierdie vennote het egter slegs as funksionaris van die staat en volgens die staat se voorskrifte gefunksioneer. Daarvolgens moes skoling in die tegniese aspekte van die nywerheid en landbou prioriteit geniet. Die skool moes bydra om liefde vir die handarbeid en bekwaamaking tot die produktiewe arbeid te bevorder (Du Plessis 1987:99). Die skool moes die leerling aanmoedig om 'n loopbaan in die tegniese studie te kies (Zajda 1980:182). Na die val van die Kommunisme het die skoolsisteem teruggekeer na die sisteem soos in die Federale Republiek van Duitsland (Wes-Duitsland) bedryf is.

Die herstel van die vennootskaplikheid van die ouers, die staat en die privaatsektor lewer bewys van die aanvaarding van hierdie vennote binne die Duitse samelewing.

Die Duitse ervaring bied 'n voorbeeld aan ander lande wat sukkel met die behoefte aan ondersteuning van vennote om die onderwys te verbeter en meer funksioneel te laat funksioneer. Dit bied ook spesifiek aan sekere lesse wat te leer is. Trouens, die inisiatiewe wat in die afgelope dekades gesuggereer is om Suid-Afrika se onderwys te verbeter, vertoon die grondliggende beginsels wat vennootskaplikheid in die Duitse onderwys onderlê. Dit sluit in die De Lange-ondersoek na die onderwys (RGN 1981), die Onderwysvernuwingstrategie (DNO 1992) en die huidige hervorming van die SA skoolstruktuur (NQF).

3.5 SAMEVATTING

Soos in hoofstuk 2 oor vroeëre gemeenskappe berig is, is dit weer eens hoofsaaklik die gesin, kerk en staat wat as die aanvanklike opvoedingsvennote in Kenia, Kuba en Duitsland na vore tree. Rede vir hierdie ooreenkoms kan sinopties soos volg verklaar word:

- Die gesin is op natuurlike wyse opvoedingsvennoot weens die intieme verhouding tussen ouer en kind;
- Die religieuse groep word by die opvoedingsvennootskap betrek as gevolg en ter wille van die sterk (by)geloofsoortuigings;
- Die staat wil tot die opvoedingsvennootskap toetree omdat opgevoede, opgeleide burgers tot almal en die land as geheel se voordeel is.

Die uitnemende vennootskapsrol van die kerk in die opvoeding en onderwys van Kenia is opmerklik. Westerse Sendinggenootskappe veral, maar ook ander religieuse groepe was tot lank na onafhanklikheidswording steeds betrokke in baie skole. Dit kom voor asof dit tans hoofsaaklik internasionale maatskappye en filantropiese groepe is wat die vernaamste opvoedingsvennote in arm Afrika-lande kan wees. Opvoeding in Kuba toon aan dat 'n sterk ideologiese lewensbeskouing die betrokkenheid en selfs voortbestaan van ander opvoedingsvennote kan bedreig. Duitsland lewer bewys dat die samewerking van 'n verskeidenheid opvoedingsvennote die voordele kan bring wat op onderwysgebied nagestreef word. Die volgende hoofstuk wil onder andere bepaal of daar uit hierdie internasionale perspektief vir die Suid-Afrikaanse situasie lesse te leer is.

HOOFSTUK 4

EIETYDSE TENDENSE IN SUID-AFRIKA MET BETREKKING TOT DIE OPVOEDKUNDIGE VENNOOTSKAP

4.1 INLEIDING

4.2 HISTORIESE AANLOOP TOT DIE MODERNE SUID-AFRIKAANSE OPVOEDINGSVENNOOTSKAP

4.3 SITUASIE OP VOORAAND VAN NUWE ONDERWYSWETGEWING

4.3.1 Finansiële eise

4.3.2 Onderwysgeriewe

4.3.3 Relevante onderwys en opleiding

4.3.4 Werketiek

4.3.5 Ongelyke onderwys

4.3.6 Onderwysstandaarde

4.3.7 Moedertaalonderrig

4.4 ONDERWYSWETGEWING IN DIE NUWE DEMOKRATIESE SUID-AFRIKA

4.4.1 Die Suid-Afrikaanse Grondwet en opvoedingsvennote

4.4.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet en opvoedingsvennote

4.5 SAMEVATTING

4.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk vestig die aandag op spesifieke ontwikkelinge met betrekking tot vennootskapsvorming en moontlikheid van vennootskap in die Suid-Afrikaanse opvoeding en onderwys teen die einde van die twintigste eeu en die begin van die een-en-twintigste eeu. Die tydperk waarvan hier sprake is, is 'n baie spesiale periode in die Suid-Afrikaanse geskiedenis. Na 'n vrye, demokratiese verkiesing waaraan Suid-Afrikaners van al die verskillende gemeenskappe vir die eerste keer kon deelneem, word die African National Congress (ANC) in die regerende posisie geplaas. Dit was 'n kenmerk van die vorige regering om die verskillende swart, bruin, wit en Indiër gemeenskappe deur wetgewing apart te hou, maar in wese was die

ongelykheid as 'n **skeiding** tussen die blanke gemeenskappe aan die een kant en die nieblanke gemeenskappe aan die ander kant vergestalt.

Om die behoefte en noodsaak aan 'n sterk vennootskaplike gerigtheid ten opsigte van die Suid-Afrikaanse opvoeding en onderwys op die nuwe bedeling te begryp, is kennis van die onderwys-geskiedenis van beide hierdie twee oorkoepelende gemeenskappe onontbeerlik. Deurentyd behoort in gedagte gehou te word dat die geskiedenis positiewe en negatiewe gebeurtenisse openbaar wat as rigtingwysers vir die toekoms gebruik kan word. Dis egter nie die doel om hier 'n volledige geskiedskrywing op te teken nie en daarom word alleen die hoofmomente wat hier van belang is, aangedui. Bronne waarna verwys word is nie alleen afkomstig van onderwyskenners nie, maar dis na gelang van die konteks soms ook nodig om na die navorsing van **historici** te verwys. Daar word ook ruim na verbandhoudende berigte in **dagblaai** en **finansiële tydskrifte** verwys. Dit veroorsaak uiteraard 'n moeisame studie, maar op hierdie wyse kan 'n **vollediger** en **onmiddelliker** verslag van die eietydse onderwysproblematiek gelewer word.

4.2 HISTORIESE AANLOOP TOT DIE MODERNE SUID-AFRIKAANSE OPVOEDINGSVENNOOTSKAP

Van vroeg af aan het die **staat**, die **ouers** en die Christelike **kerk** leidende rolle in die onderwys gespeel as opvoedkundige vennote. Voor die koms van die Europeërs in 1652, was die Kaap deur 'n aantal Khoi- en Sanstamme bewoon wat op grond van hul verskillende gewoontes almal apart van mekaar in hul stamverbande gewoon het (*vide* Böeseke 1968:48). Die verskeidenheid swart stamme was ver van hierdie gemeenskappe in die Kaap af woonagtig, maar was waarskynlik besig om suidwaarts te beweeg. Volgens Da Gama se reisbeskrywings was daar geen teken van swart mense vanaf die Kaap tot in die huidige Natal nie. Hy sien hulle vir die eerste keer in 1498 noord van die Limpoporivier (De Kock 1970:8). Teen 1752 was daar volgens Böeseke (1970:61) 'n onderlinge reëling tussen die Khoi- en swart gemeenskappe om die Keiskammarivier as hul grensskeiding te beskou. Uit hierdie grepe uit die geskiedenis kan afgelei word dat die swart mense 'n stadige, lang trek suidwaarts gevolg het en moontlik teen ongeveer dieselfde tyd as die Europeërs in die geografiese gebied wat vandag as Suid-Afrika bekend staan, aangekom het. Dit blyk ook hieruit dat die Khoi- en swart gemeenskappe doelbewus 'n beleid van segregasie gevolg het.

Met die koms van die Europeërs het die gepolariseerdheid in die leefwyse van die verskillende samelewings voortgegaan. Nog voordat die "Vereenighde Oostindische Compagnie" (VOC) met hul opbou van 'n verversingspos aan die Kaap begin het, het hulle die opdrag aan Jan van Riebeeck gegee om nie met die Khoi-groepe te meng nie. "Die Kaap, het die Here XVII gemeen, was groot genoeg om meer as een volk in vrede langs mekaar te laat lewe, elkeen binne sy eie afgebakende gebied." (Böeseken 1970:18). Wat die rede agter hierdie opdrag aan Van Riebeeck was, is nie duidelik nie. Miskien was hulle bang die kontak bring addisionele finansiële en ander verpligtinge, maar gewoonlik het die verskillende gemeenskappe kontak probeer vermy uit vrees dat hul eie lewenstandaard, gewoontes, waardes en leefstyl dalk in die slag kan bly. Met die toename in bevolkingsgetalle en nuwe gemeenskappe wat bygevoeg is, was kontak later onafwendbaar. Die Europeërs het dit in die vroeë jare aan die Kaap as hul Christelike plig beskou om die verskillende gemeenskappe **doelbewus** te skei omdat hulle bang was dat hul Westerse morele waardes en opvoedingstandaarde eventueel nadelig beïnvloed sou word. Om hierdie rede was dit vir hulle ook van belang dat die onderwys apart gehou sou moes word.

Die Khoi-groepe wou nie hul nomadiese bestaan prysgee en vir die VOC gaan werk nie en alhoewel daar dikwels kontak tussen sommige van die Khoi-groepe en die VOC was, het Van Riebeeck weens voortdurende diefstal besluit om die Khoi tot groot mate met rus te laat (Van der Merwe 1968:61). Die eerste skool is in 1658 vir slawe opgerig kort nadat hulle ingevoer is om die tekort aan arbeiders aan te vul (Coetzee 1958:3). Die eerste skool hierna is in 1663 vir die Europeërs opgerig, maar omdat daar teen hierdie tyd bloedweinig Europese kinders was, is kinders van ander gemeenskappe ook toegelaat. Volgens Noordam (1981:134) was hierdie multikulturele skool teen die sewentiende eeu wêreldwyd 'n rare en interessante verskynsel. Ook in die Suid-Afrikaanse geskiedenis was hierdie skool uitsonderlik, want skole is meestal vir spesifieke gemeenskappe gestig omdat die doelstellings vir onderwys van gemeenskap tot gemeenskap verskil het. So het dit gebeur dat:

- skole deur sendinggenootskappe gestig is om die inheemse gemeenskappe te kersten;
- 'n Franse onderwyser vir die Hugenote ingevoer is om in die ouers se aandrang op moedertaalonderrig te voorsien ;
- voormalige Voortrekkerouers na afloop van die Groot Trek op volkseie skole met 'n sterk Christelike karakter aangedring het en dat CNO-skole om dié rede gestig is.

Teen die einde van die agtiende eeu was daar nog min skole sodat die meeste ouers en gemeenskappe die opvoeding van hul kinders self behartig het. Hierdie tyd sien egter ook 'n toename in **sendinggenootskappe** wat hulle nie net op religieuse werk toespits nie, maar ook Westerse onderwys verskaf. Die eerste sendingskool vir 'n swart gemeenskap is ook in 1799 in King Williamstown opgerig en teen 1841 het die Britse regering die moontlike waarde van sendingonderwys begin besef en die sendingskole finansiëel begin ondersteun (Christie 1991:36-37). Teen die einde van die negentiende eeu was daar reeds 'n toename in **staatskole**. In die Transvaal en die Vrystaat het onderwys hoofsaaklik neergekom op laerskoolonderwys vir die wit gemeenskappe terwyl sendingskole vir sommige swart gemeenskappe beskikbaar was (Coetzee 1958:263 e.v.). In die Britse provinsies het die staat begin met staatskole vir die swart gemeenskappe. 'n Beleid van **segregasie** is toegepas en die staat was ook van mening dat die kurrikula van skole vir die swart en wit gemeenskappe van mekaar moet verskil. By die swart skole moes die klem op handvaardighede geplaas word (Christie 1991:43). Na die totstandkoming van die Unie van Suid-Afrika teen die twintigste eeu, het die **ongelykheid** en skeiding in die samelewing en in die skole tussen die wit en swart gemeenskappe voortbestaan en het daar vanuit sommige swart gemeenskappe stemme begin opgaan teen die ongelyke toedrag van sake (Christie 1991:51).

Teen die begin van die twintigste eeu was die **kerk** een van die belangrikste opvoedingsvennote. Selfs die beëindiging van die CNO-skole en Smuts se siening dat die **staat** die hoofvennoot in onderwys sake moes wees, het nie 'n einde aan noue samewerking tussen kerk en skool beteken nie. Ook by swart onderwys het die kerk deur die sendinggenootskappe meestal goeie opheffingswerk gedoen. Die South African Native National Council (later ANC) wat in 1913 gestig is, se lede was hoofsaaklik produkte van hierdie sendingskole (Christie 1991:46). Alhoewel die ANC nie sukses daarmee behaal het nie, was hulle tog in staat om as deputasie die Vrede van Versailles in 1919 by te woon om met die Britse Eerste Minister samesprekings te voer oor hul verzet teen die destydse Naturellebeleid van Suid-Afrika (Liebenberg 1970:357).

Tot met en gedurende die eerste helfte van die twintigste eeu het die buitewêreld hulle nie veel gesteur aan die skeiding en ongelykhede tussen wit en swart in Suid-Afrika nie. Wanneer die Nasionale Party (NP) egter in 1948 aan die bewind kom en skeiding op alle vlakke van die samelewing deur **wetgewing** afdwing, verhewig die verzet van die binnelandse swart gemeenskappe en kom daar vanuit die buiteland toenemende teenstand. Onder die groeiende

liberale beweging wêreldwyd is dit na die Tweede Wêreldoorlog skielik asof die wêreld se oë oopgaan en hulle geskok is dat **rassehaat** soos tussen Hitler se Ariese superras aan die een kant teenoor die Jode en Slawiese rasse aan die ander kant sulke afmetings kan aanneem. Alhoewel daar teen hierdie tyd 'n toename in kontak tussen die verskillende samelewings voorgekom het, het vermenging nie plaasgevind nie – selfs die groot getal inheemse samelewings in Suid-Afrika het verkies om in stamme en stamgroepe **verdeel** te bly (Muller 1970:429).

In 1953 het dr HF Verwoerd, toe nog Minister van Naturellesake, die Wet op Bantoe-onderwys in die wetboek laat opneem en daarmee ook die kerk (sendinggenootskap) se rol as hoofvenoot in die onderwys aan die **staat** oorhandig. Hierdie wet het nie alleen die skeiding tussen die swart en blanke onderwys beklemtoon nie, maar ook die unieke rigting aangedui waarin die onderwysvennote die swart onderwys moes lei (Liebenberg 1970:393). Die belangrikheid van hierdie wet is gesien in die lig van 'n kommissieverslag wat voorgestel het dat die swart gemeenskappe **opgehef** moes word en dat die ontwikkeling van die karakter en verstandelike aanleg van elke leerling ten doel gestel moes word. Die Eiselenkommissie is voorts van mening: "Om hierdie individuele en sosiale doelstellings in harmonie met mekaar te bring is dit noodsaaklik om rekening te hou met die leerling se taal, huislike toestande, sosiale geestemilieu, kultuur en toekomstige plek en werk in Suid-Afrika" (aangehaal in Verwoerd 2000:14). 'n Ander wet maak in 1959 'n einde aan die "oop" universiteite sodat die verskillende bevolkingsgroepe alleen hul eie universiteite kon besoek en sodoende kom daar ook rasseskeiding op die vlak van **hoër onderwys** (Liebenberg 1970:393).

Skeiding wat jare lank tussen die verskillende gemeenskappe op natuurlike wyse gehandhaaf is, word nou deur wetgewing afgedwing en by baie begin die gedagte posvat dat die wette meer as skeiding veroorsaak – dit lei tot onregverdige ongelykheid. Die reaksie vanuit die swart geleedere is om organisasies te mobiliseer sodat stakings, boikotte, betogings, protesoptogte en dies meer 'n algemene gesig in die Suid-Afrikaanse samelewing word. Ten spyte van sterk regeringsoptrede het die verset in hewigheid toegeneem en uiteindelik teen 1960 'n ernstige wending geneem toe die polisie in Sharpeville met aggressiewe massas te doen gekry het (Liebenberg 1970:398). Die resultaat was dat heelwat burgers doodgeskiet, versetleiers soos Mandela en Sisulu in hegtenis geneem, die ANC en PAC verban en 'n noodtoestand afgekondig is (Christie 1991:53). Maar selfs drastiese optredes soos die gebruik van die weermag (teen eie landsburgers!) het die protesaksie nie van stryk gebring nie.

Opeenvolgende leiers wat aan bewind gekom het ná die Verwoerd-era, het geleidelik gepoog om die strenge apartheidswetgewings te verslap, maar met elke verandering wat die nuwe leier gemaak het, het dit volgelinge ontstel en is nuwe partye soos die HNP, die KP en ander opposisiepartyte gestig. Gedurende die tweede helfte van die twintigste eeu is daar aanvanklik 'n toename in maatreëls om gemeenskappe van mekaar te skei. In die meeste gevalle is dit duidelik dat ongelykheid 'n neweproduk van hierdie skeiding van die gemeenskappe is. Die **rasgebonde** onderwysdepartemente met skoolplig wat in 1963 en 1965 vir die bruin en Indiër-gemeenskappe respektiewelik in die vooruitsig gestel is, kan egter reeds as pogings beskou word om gelyke geleenthede in geskeide gemeenskappe te voorsien. In 1979 word swart onderwys onder die Departement van Onderwys en Opleiding geplaas, maar alhoewel baie meer geld as vroeër vir hierdie departement se werksaamhede bewillig word, is daar steeds groot ongelykheid tussen die swart onderwys en die onderwys van die ander gemeenskappe (*vide* Christie 1991:57).

In 1980 beklemtoon die De Lange-kommissie die dringende noodsaaklikheid dat onderwys van gelyke kwaliteit aan al die gemeenskappe voorsien moet word en dat dit ten beste met 'n **enkele** onderwysdepartement verwesenlik sal kan word. In antwoord hierop bevestig die regering sy beleid: "Gelyke onderwysgeleenthede met insluiting van gelyke onderwysstandaarde sal vir elke inwoner ongeag ras, kleur, geloof of geslag deur die staat doelgerig nagestreef word", maar bevestig dat hy dit egter steeds met die 17 verskillende onderwysdepartemente in plaas van een wil bereik (*vide* Steyn 1987:251). Die noue verband tussen kultuur en onderwys word deur die regering beklemtoon. Die opvatting dat onderwys 'n kulturele aktiwiteit binne die samelewing is, bevestig die belang wat lede en instansies soos die **kerk** en **ouergemeenskap** by die onderwys het.

Gedurende die laaste twee dekades van die twintigste eeu is daar baie verwickelinge op onderwysgebied. Onderwysvennote, asof aangespoor deur die De Lange-verslag, laat skielik meer van hulle hoor en wys dat hulle begerig is om aan die debat deel te neem. Vanuit die **handel en nywerheid** kom die oproep om vernuwende denke oor 'n relevante kurrikulum. Ouers se kommer oor die opvoeding het veral te make met sake soos ongelykheid, standaarde, die beskerming van hul kulturele en religieuse voorkeure en dies meer. **Onderwyskenners en -denkers** filosofer tydens navorsing en werksinkels oor hierdie sake en gee rigting aan verdere denke. Die volgende kan waarskynlik as die belangrikste en laaste nuwigthede van die NP op onderwysgebied beskou word:

- 1984: "eie-sake"-departemente vir die wit, bruin en Indiër-gemeenskappe terwyl swart onderwys by die Departement van Onderwys en Opleiding bly;
- 1986: multikulturele skole word in private onderwysinstellings toegelaat;
- 1986: 'n alternatiewe onderwysbeleid, "People's Education", word vanuit die swart gemeenskappe aangebied;
- 1990: gemengde staatskole word volgens sekere kategorieë in sogenaamde "modelskole" toegelaat (Christie 1991:58).

Uiteindelik word die skeidings en beperkings wat sedert die ontstaan van die verskillende samelewings in hierdie geografiese gebied kenmerkend was aan die begin van die negentigerjare opgehef. Gemeenskappe wat vroeër uitgesluit was, kry nou volle inspraakgeleentheid in regeringsake.

4.3. SITUASIE OP DIE VOORAAND VAN NUWE ONDERWYSWETGEWING

Die nuwe demokratiese regering in die Republiek van Suid-Afrika wat op 27 April 1994 'n aanvang neem, staan in die teken van veranderde en veranderende tye. Hierdie verandering is nie slegs op staatkundige gebied duidelik sigbaar nie, maar ook op ander verwante gebiede soos die ekonomiese, religieuse, filosofiese en maatskaplik-kulturele. Verandering soos hierdie wat gewoonlik ingrypende afmetings aanneem, word deur alle gemeenskappe en burgers van die land beleef en het invloed op almal. In hierdie verband sê Flip Smit (1999): "Veranderinge in onderwysstelsels is wêreldwyd kompleks en sensitief, des te meer in Suid-Afrika met sy heterogene bevolkingsamestelling en agterstande van die verlede". Daar sou sonder vrees van teenspraak beweer kon word dat tydens die hele geskiedenis van ongelyke onderwysvoorsiening aan die verskillende gemeenskappe in Suid-Afrika dit die blanke gemeenskappe was wat die beste gepresteer het. 'n Mens hoef net te let op die verskille in uitvalkoerse en slaagsyfers. Een van die belangrikste redes vir hierdie beter prestasie kan toegeskryf word aan die beter **ondersteuning** wat hierdie blanke gemeenskappe deurlopend van meelewende vennote gekry het.

Die veranderde leefwyse en kenmerke van hierdie tyd veroorsaak ook 'n verandering in die keuse, betrokkenheid en werkswyse van die opvoedingsvennote. In hierdie verband verklaar Du Plessis (1992:2): "Veranderde situasies ... sal ongetwyfeld vra om 'n herevaluering van bestaande vennootskappe en om 'n ondersoek na moontlike nuwe vennootskappe". In 'n

eenderse, gelyke hantering van al die bevolkingsgemeenskappe deur onder andere 'n enkele onderwysdepartement, kan die vroeëre benadeelde gemeenskappe ook begin voordeel trek uit die hulp wat gepaste vennote kan bied. Volgens Ebbe Dommissie (1994) moet die grootste aanpassings wat deur die transformasie in Suid-Afrika genoodsaak word, deur die massas verreken word. Eintlik het die omwenteling ter wille van hulle plaasgevind, maar hulle sal nou verplig word om by "klipharde internasionale werklikhede aan te pas" (Dommissie 1994). Uiteindelik moet almal in die Suid-Afrikaanse onderwysgemeenskap beseft dat nuwe omstandighede nuwe denke vra. Met betrekking tot die Suid-Afrikaanse situasie blyk dit dat daar in die jongste tyd faktore in die land aan die werk is wat bepaalde implikasies vir onderwys- en opvoedingsvennootskappe inhou. Die volgende oorsig van die huidige tendense in die Suid-Afrikaanse onderwysomgewing kan lig werp op daardie behoeftes wat ten beste aangespreek kan word by wyse van 'n onderwysvennootskaplike benadering. Die faktore wat hier onderskei word is in die werklike alledaagse situasie ineengestremtel en die onderlinge kousale verbande bemoeilik 'n kunsmatige skeiding. Die wisselwerking tussen die faktore moet deurentyd in gedagte gehou word.

4.3.1 Finansiële eise

Onderwys is wêreldwyd duur. Die behoeftes in die Suid-Afrikaanse onderwys veroorsaak egter 'n akute dilemma wat die onderwys onbekostigbaar duur maak. Gedurende die 1999-2000-boekjaar is meer as 22 persent van die nasionale begroting aan onderwys afgestaan – 'n toewysing wat gemeet aan internasionale standaarde, as baie hoog beskou kan word (*vide* Smit 1999:13). Ten spyte van hierdie hoë toewysing bly alle fasette van die onderwys finansiële grootliks afgeskeep. Steeds kan die groot behoefte aan meer skoolgeboue nie bekostig word nie, die noodsaaklikste fasiliteite ontbreek steeds by baie skole en die groot tekort aan handboeke en skryfbehoeftes kan steeds nie aangevul word nie. Terselfdertyd is daar die verliesfaktore van skole wat afgebrand of deur diefstalle gestroop word. Op 'n vraag oor wanneer verwag kan word dat die onderwysbegroting ingekort gaan word, antwoord die Minister van Onderwys in 1994 dat onderwys oor die volgende vier jaar nog meer geld nodig gaan hê. "Daarna sal ons kan besnoei, want dan sal die agterstande uitgewis en die nodige skole gebou wees." (aangehaal in *Die Burger* 1 November 1994). In 2001, sewe jaar later, lyk dit nie of vordering gemaak is nie. Dit bly 'n wesenlike vraag of onderwys onder sulke omstandighede hoegenaamd kan slaag, om van standaardonderwys en gehalteonderwys nie eens te praat nie! Geen wonder dat die graad 12-uitslae so swak is nie; geen wonder dat Suid-Afrikaanse leerders

tydens internasionale kompetisies in skoolvakke so sleg afsteek by leerders van ander lande nie (*vide* Steyn 2000:7). In hierdie verband noem Willie Esterhuyse (1998:19): "Dis reeds oorbekend dat ons land, gemeet aan die hand van daardie faktore wat deurslaggewend vir mededingendheid is, bedroewend in vergelyking met ander lande vaar wanneer onderwys en opleiding ter sprake is".

Met die bewindsaanvaarding van die ANC in 1994 is hoog opgegee dat onderwys vir die eerste tien jaar gratis aangebied sal word. Teen die einde van dieselfde jaar moet die Minister van Onderwys erken dat alhoewel die ideaal van gratis onderwys "ononderhandelbaar" is, dit nie bekostig kan word nie (*Die Burger* 9 September 1994). Die interessante situasie tans is dat ouers van skoolpligtige leerders deur die regstelsel **verplig** kan word om vir hul kinders se onderwys te betaal. Vroeër is geredeneer dat die staat vir die jare waarvoor hy die skoolplig voorskryf, gratis onderwys moet voorsien. In 1994 reeds het ouers van die voormalige staatsondersteunde (Model C-) skole R800 miljoen tot die onderwys bygedra (*Die Burger* 4 November 1994). Sedertdien het hierdie bedrag jaarliks met meer as die inflasiekoers toegeneem. Die groot agterstand lê egter by die massas swart leerders en in 'n poging om die probleem te besleg, besluit die Minister van Onderwys om geld van die bevoorregte blanke skole te neem om swart skole te help. Volgens die redaksie van *Die Burger* in 'n hoofberig (2 November 1994): "Dit lyk na 'n seker resep om 'n mediokrasie in die onderwys tot stand te bring. So 'n stelsel sal nóg swart onderwys tot 'n algemeen aanvaarbare peil ophef, nóg blanke onderwys op 'n min of meer gewenste peil handhaaf. Die rede is eenvoudig dat daar nie genoeg geld is om van blanke onderwys weg te vat om die agterstand in swart onderwys uit te wis nie".

In die lig van die Suid-Afrikaanse bevolking wat in hierdie stadium vinniger as die ekonomie groei, wil dit voorkom asof die krisis nog geruime tyd deel van ons onderwys gaan bly (*Die Burger* 17 Augustus 1994). Swak beplanning, onkundige besteding, onaanvaarbare en onoordeelkundige burokratiese maatreëls maak 'n reeds kritieke situasie verder kompleks. Wanneer vennootskappe aangegaan word, moet die behoeftes van al die partye in ag geneem word en wanneer dooie punte bereik word, moet die vennote oplossings beding wat werkbaar en aanvaarbaar vir die verskillende partye is. Dit help nie om eise te stel of verskuilde agendas te hê wat potensieël vennote kan ontstel en ontmoedig om deel te neem nie. Volgens Willie Esterhuyse (2000) moet in gedagte gehou word dat "geen vennootskap tussen die staat en die private sektor ontwikkel kan word sonder deeglike konsultasie tussen alle belanghebbendes

nie". Hy noem voorts dat: "Die proses van vennootskapsvorming moet ook met realistiese aannames oor behoeftes begin. En as daar nie 'n duidelike omskrywing van terme is nie of as die staat halfhartig tot die proses toetree, is daar nie 'n moontlikheid van 'n werkbare vennootskap nie". Die volgende gebeurtenis kan as voorbeeld dien: In 1994 kon die Wes-Kaapse Onderwysdepartement waardevolle skenkings vir sekere projekte in samewerking met onder andere die Wêreldbank ontvang. Die hele skenking het deur die mat geval omdat die nasionale regering die skenking in die nasionale pot gegooi wou hê sodat hy die geld na sy goeddunke kon aanwend waar dit na sy mening die nodigste was (*Die Burger* 1 November 1994). Alle rolspelers moet onthou dat voorskriftelikheid soos dié nooit in goeie vennootskaplike samewerking aanvaarbaar sal wees nie.

Dis duidelik dat die staat, wie se vennootskaplike taak dit is om die onderwys te finansier, nie in staat is om dit na behore te doen nie. Die situasie het die afgelope paar jaar te veel verander. "Transformasie sal meer doeltreffende koördinasie van die staat, meer beleggings en betrokkenheid van die private sektor en 'n groter inisiatief van gemeenskappe en individue verg." (*Die Burger* 20 April 1998). Die staat het hulp nodig om genoeg fondse beskikbaar te hê en opvoedkundiges, ekonome en ander belangstellendes het dit al by herhaling gesê. Die Minister van Onderwys het ook al gesê dat 'n vennootskap tussen die staat en die private sektor 'n reusebydrae kan lewer tot die opvoeding van kinders en die heropbou en ontwikkeling van 'n volk (*Die Burger* 9 Oktober 1997). Maar dit sal nie help om voortdurend bloot op aalmoese te wag sonder dat die teenprestasies wat die beleggers, skenkers of borge verlang nie gewaarborg kan word nie. In die huidige ekonomiese klimaat kan die private sektor ook nie te kwistig en onoordeelkundig met hul finansiële steun te werk gaan nie. Om toe te laat dat hul finansiële insette in 'n bodemlose put verdwyn, kom neer op swak monetêre beleid wat onaanvaarbaar vir enige besigheid is. In hierdie verband sê *Die Burger* (27 Augustus 1994): "Oorsese maatskappye gaan nie hul aandeelhouders se geld stort in 'n land wat nie bevredigende rendement oplewer nie. Hulle het nie vertroue in 'n hoogs betaalde werkerskorps wat al toi-toiende intimideer, verniel en knuppels swaai nie". Om hierdie rede sê Anton Rupert (1994) dat buitelandse nyweraars aan hom sê dat hulle eerder in Asië as in Afrika belê, omdat Asiërs weet hoe om te werk. Instansies kan ook nie verwag om sonder meer skenkings te ontvang wanneer hulle daarom vra nie. Dié tyd is, volgens die Uitvoerende Direkteur van Ontwikkeling aan die Universiteit van Stellenbosch, verby. "In die nuwe era is dit belangrik dat inrigtings strategiese vennootskappe of alliansies met instansies sluit waaruit albei kan voordeel trek." (*Die Burger* 28 Julie 2000). In die verlede het die private sektor op grond van

filantropiese oorwegings en dergelike sentimente, geld aan die tradisioneel swart inrigtings gegee. Nou dat baie swart studente na tradisionele wit instansies gaan, beskou hulle die skenkings in 'n ander lig. "Skenkers gee vandag geld vir inrigtings wat presteer, verantwoordelik is en resultate lewer." (*Die Burger* 28 Julie 2000). Kwessies soos misdadard word ook nou in ag geneem. Tydens die oorhandiging van 'n groot skenking aan elf tersiêre inrigtings in die Wes-Kaap, sê Desmond Smith, Besturende Direkteur van Sanlam, dat die onderwys en opleiding toenemend finansiering deur die private sektor nodig het "om aan die enorme opvoedkundige eise van die toekoms te voldoen. Wat ons in ruil vir ons belegging verwag, is doeltreffende onderwys wat ons arbeidskragte vir hul taak sal voorberei. Ons het inrigtings nodig wat opgeleide mense lewer wat deur werkgewers gebruik kan word". (Smith 1994). Die onvermoë van die openbare sektor om die onderwysvorming te bekostig, maak die ondersteuning van onderwysvennote dringend noodsaaklik.

4.3.2 Onderwysgeriewe

Die geld wat die staat beskikbaar het om aan onderwys te bestee, het vanselfsprekend 'n direkte invloed op die onderwysgeriewe wat voorsien kan word. Goeie opvoedende onderwys kan natuurlik plaasvind sonder skoolgeboue, skryfbehoeftes, handboeke, kopieermasjiene en dies meer. 'n Vindingryke, doelgerigte onderwyser sal in weerwil van die afwesigheid van hierdie onderwysgeriewe steeds goeie opvoedende werk kan lewer. Die volgende faktore maak die beskikbaarheid van onderwysgeriewe in die moderne onderwysopset egter noodsaaklik:

- samelewingseise vir meer en beter inligting, kennis en vaardighede;
- groot leerder-leerkrag-verhoudingskale;
- swak opgeleide onderwysers;
- onderwysers wat net die noodsaaklikste wil doen om hul salaris te ontvang.

Met die gebrekkige fondse wat die onderwyskoffer tot sy beskikking het, is dit die maklikste om verkieslik die onderwysgeriewe in die slag te laat bly. In 1999 moes die reeds karige voorsiening van skryfbehoeftes en dergelike noodsaaklikhede verder ingekort word (*Rapport* 7 November 1999). Te midde van karige voorsiening van onderwysgeriewe en die inkorting daarvan is die jaarlikse groter wordende behoeftes ontstellend. Net in die swart gemeenskappe moes in 1994 vir meer as nege miljoen leerders voorsien word terwyl daar vir sowat 1,8 miljoen potensiële leerders nie plek was nie. Daarbenewens is daar jaarliks in hierdie gemeenskappe

'n toename van 'n halfmiljoen leerders waarvoor voorsiening gemaak moet word (Van Deventer 1994).

Die implikasies van hierdie groot aantal leerbehoewende kinders wat boonop so vinnig vermeerder, hou na die oordeel van die Voorsitter van die Afrikaanse Oervereniging groot kommer in (*vide* Van Deventer 1994). Volgens sy berekenings het dit behels dat vanaf 1995 tot 2001 meer as duisend skole en meer as 2 711 000 klaskamers gebou moet word om in die stygende behoeftes te voorsien. Dan is daar nog nie aandag aan die bestaande swak geriewe gegee nie! Dis juis hierdie eskalerende tekorte en behoeftes wat die staat laat afsien het van sy wens om verpligte onderwys deur te voer (*Die Burger* 23 September 1994). In 1994 was die onmiddellike tekort aan klaskamers volgens die Adjunkminister van Onderwys 76 000. Die beste wat die staat hieraan kon doen, was om sowat sesduisend klaskamers te bou (*Rapport* 25 September 1994). Teen hierdie koers lyk dit nie asof die staat ooit in die posisie gaan kom om vir die toekoms te beplan nie – hy kan bloot voortgaan om vir die verlede te beplan.

Alleen kan die staat dus nie die mas opkom nie en hulp in die vorm van vennootskaplike samewerking sal beplan en beding moet word om die situasie te beredder. Die **private sektor** is gewoonlik goed opgelei en paraat en hulle het die ondervinding om strategieë uit te werk en daarom behoort hulle die vryheid gegun te word om met hul eie voorstelle vorendag te kom. So is daar 'n aantal maatskappye wat met goeie onderlinge samewerking met Engen as hoofborg reeds in 1994 met mobiele klasse in gebiede soos Khayelitsha in 'n paar provinsies begin het (*Die Burger* 16 September 1994). 'n Mobiele klas bestaan uit 'n bus wat volledig toegerus is met alles wat vir die onderrig van voorskoolse kinders nodig is. Hierdie mobiele klasse kan geskikte gebiede uitsoek en na sowat twee uur weer verder beweeg na 'n ander gebied. 'n Ander voordeel bo 'n gewone klaskamer is dat vandalisme en diefstal grootliks uitgeskakel word. Teen die begin van 1996 onderteken Sanlam 'n groot borgskap saam met ander maatskappye om "Power Matric" vir veral die agtergeblewe gemeenskappe beskikbaar te stel (*Die Burger* 22 Januarie 1996). Volgens hierdie program kan volwassenes uit elf matriekvakke kies om 'n matrieksertifikaat te verwerf. Programme word per satelliet na verskeie goed toegeruste sentrums gestuur waar die studente onderrig deur hoofsaaklik die televisie-monitors ontvang.

Baie bladsye kan gevul word met inligting oor borgskappe van die private sektor. So behoort die hulp van die **media**, byvoorbeeld die SABC se opvoedkundige programme en *Die Burger* se

Koerant in die Klaskamer (KIK), nog genoem te word. Almal waardevolle en nuttige programme. Suid-Afrikaanse maatskappye soos Portnet, Telkom en KFC span saam met Engen en oorsese maatskappye om handboeke ter waarde van R10 miljoen aan sekere Suid-Afrikaanse skole te skenk (*Die Burger* 24 Augustus 2000). 'n Ander groot projek is Sanlam se "Takalani Sesame"-projek wat baie gewild onder voorskoolse kinders is (*Die Burger* 25 Augustus 2000). Dit wil voorkom asof Sanlam met sy vennootskappe sy fokus op die voorskoolse kind en skoolverlaters geplaas het. Miskien kan ander maatskappye die klem op ander fasette van die onderwys plaas. Baie finansiële hulp, borgskappe en vennootskappe is reeds in plek en miljarde Rande is ter sprake. Baie meer sal egter nog gedoen moet word om bestaande onderwysgeriewe te verbeter en nuwes daar te stel. Vennootskappe op nasionale, provinsiale en institusionele vlak moet met hierdie doel voor oë verstewig word. Dis nogtans verblydend dat die private sektor daarvan bewus is dat hulle belangrike insette te lewer het.

4.3.3 Relevante onderwys en opleiding

Die hoofrede vir die bereidheid van die private sektor om vennootskappe met die onderwys te sluit, is waarskynlik gegrond op hul begeerte om afgestudeerdes en opgeleide werknemers te kry wat vir die arbeidsmark geskik is. Daar bestaan lank reeds 'n ontevredenheid by werkgewers dat werknemers nie voldoende en in die regte rigtings opgelei word nie. Hulle beskuldig die formele opvoedingstelsel daarvan dat die vereistes van 'n ontwikkelende ekonomie tydens die beplanning en opstel van onderwys- en opleidingsprogramme geïgnoreer word (*vide* Kruger 1990:23). Volgens Pittendrigh (1990:72) is ons onderwysstelsel vandag "unsuited for the country's needs, a system which stultifies creative ability and entrepreneurial thinking, does nothing for the development of the informal and small business sectors (vital to our survival), does not provide the labour force with a trainable base and does not even succeed in providing the majority of the population with basic literacy in one of the two commercial languages".

Die situasie word verder gekompliseer deur die behoeftes van die handel en nywerheid wat voortdurend verander, móét verander, terwyl die onderwys en opleiding tyd nodig het om met die verandering tred te hou. Die futuroloog, Alvin Toffler (1971:2), reken dat ons nie vandag meer van verandering kan praat nie, maar dat ons in wese met versnelde verandering te make het. Dis reeds duidelik sigbaar dat die Suid-Afrikaanse besigheidsektor in hierdie versnelde verandering nie met hul buitelandse eweknieë kan kompeteer nie. 'n Direkteur van 'n

bestuursinstituut en bekende navorser, professor Andrews (1993), noem dat internasionale maatskappye persentasiegewys meer as dubbeld soveel werknemers op bestuurs- en hoogschoolde vlakke as Suid-Afrikaanse maatskappye het. In Suid-Afrikaanse maatskappye lê die klem op ongeskoolde arbeiders wat persentasiegewys weer meer as dubbeld as dié van die oorsese maatskappye is. Volgens Andrews lê die kern van die probleem by die Suid-Afrikaanse onderwys en opleiding wat nie aan die eise van legitimiteit en relevansie voldoen nie en die plaaslike maatskappye mag dit nie langer toelaat nie. "Business had better get involved. Business had better make sure that we improve public education and insist on innovation and change. Companies and individuals pay taxes which are used in our educational system to produce products that do not meet their needs and then must pay again to remedy the defects. Perhaps we should have a money-back guarantee from the schools and universities. If the product doesn't work, you should get your money back. Public education will continue to plague South African business and make us less competitive globally unless we do something about it now." (Andrews 1993). Hierdie stelling is dalk ietwat oordrewe en moedswillig maar die sentiment word nogtans deur baie werkgewers vanuit die private sektor gedeel en kan nie geïgnoreer word nie. Die ironie is dat dieselfde wense in onderwyskringe gehoor word. Flip Smit (1999) stel dit so: "Die private sektor, wat vir sy voortbestaan van geskoolde mense afhanklik is, word glad te min by onderwys en opleiding betrek. Alleen deur groter bydraes deur die individu en vennootskappe kan verseker word dat die mensekrag opgelei word wat ons mededingend met die res van die wêreld kan hou". Dit het nou dringend tyd geword dat die retoriek met daadwerklike optrede aangevul word.

Vir ekonomiese groei het Suid-Afrika **tegnologiese** vordering nodig en daarvoor is hoogopgeleides in vakke soos wiskunde en natuur- en skeikunde nodig (*Die Burger* 8 Oktober 1994). Leerders se prestasie in hierdie vakgebiede laat egter veel te wense oor. Leerplanne sal aangepas moet word om onderrig in tegnologie vanaf laerskoolvlak aan te bied. Die behoefte hieraan is reeds in 1990 deur 'n voormalige Uitvoerende Direkteur van Onderwys in Kaapland, Schalk Walters (1990) uitgespreek: "'n Vak wat voorsiening maak vir die begrippe tegnologie, produktiwiteit en entrepreneurskap, moet 'n verpligte vak wees". In oorsese onderwysstelsels is gevind dat leerders se wiskunde- en wetenskappunte styg wanneer hulle tegnologie-onderrig ontvang (*Die Burger* 1 November 1994). In 'n goeie vennootskaplike verhouding tussen die onderwys en die bedryf kan die korrekte kurrikulumkeuses met die korrekte kurrikuluminhoud verseker word. 'n Program van **koöperatiewe onderwys** behoort progressief deel van alle leerders se leerervarings uit te maak. In wese is koöperatiewe

onderwys uiteindelik niks anders as goeie vennootskap tussen die onderwys en die bedryf nie. Om vir die eerste keer ondervinding van die wêreld van werk op te doen wanneer die afgestudeerde self in 'n beroep gaan staan, is te laat en lei tot 'n **werkskok** met dikwels traumatiese gevolge (*vide* Kleynscheldt 1991:29). Vakke word meestal in skole aangebied asof daar geen visie op die beroepswêreld is nie. Om hierdie rede word daar soms sinies gevra: "Is there life after school?" Tydens koöperatiewe onderwys kry die leerder blootstelling aan die wêreld van werk, doen hy ervaring daarvan op, sien hy waaroor dit gaan, begin die studiedeel vir hom sin maak en studeer hy meer doelgerig. Watts (1983:88) haal 'n tersiêre student aan wat sê: "To be quite honest I think I learned more in those two weeks of work experience than in the three years in school". Ook in Suid-Afrika is daar die besef dat jong leerders aan ondervinding in die werkplek blootgestel moet word (*Die Burger* 20 April 1998). Dit maak nie sin om die onderwys en die bedryf in gepolariseerde wêreld te laat bestaan nie – uiteindelik sal nie een van die twee dit oorleef nie. Alleen deur 'n gesonde vennootskapsverhouding kan hulle verseker dat relevante en legitieme onderwys voorsien word, dat leerders en studente doelgerig studeer en dat bekwaame, bevoegde en suksesvolle werknemers aan die arbeidswêreld verskaf word.

Die vennote in die opvoedingsvennootskap moet bekwaam wees vir die taak wat aan hulle toevertrou word. Dit behels onder andere dat ook húl onderrig relevant moet wees. Dis veral gebiedend noodsaaklik in die geval van die onderwyser as opvoedingsvennoot en die tragedie is dat die oorweldigende getuienis daarop dui dat dit tans nie die geval in Suid-Afrika is nie. Tydens 'n konferensie oor onderwyseropleiding is dit sommer by die aanvang duidelik gekonstateer: "Die helfte van alle onderwysers in Suid-Afrika is onder- of ongekwalifiseerd". (*Die Burger* 14 September 1994).

4.3.4 Werketiek

Willie Esterhuysen (1998) stel dit onomwonde dat die beste onderwyskurrikulum nie kan werk tensy sekere voorwaardes in plek is nie. Hy noem die volgende drie voorwaardes:

- 'n kragtige werk- en diensetiek by onderwysers;
- 'n departement van nasionale opvoeding met 'n versierende leierskorps wat allerweë gesag en respek inboesem;
- 'n leerkultuur in skole en gemotiveerde en gedissiplineerde leerders.

Hierdie voorwaardes het in werklikheid met die werketiek van drie verskillende opvoedingsvennote te doen. Die onderwyser is 'n allerbelangrike opvoedingsvennoot – sy waardes, veral as hy 'n kundige en hardwerkende vennoot is wat gesonde werketiek hoog aanslaan, kan nie gemeet word nie. 'n Gebrek aan hierdie werketiek by baie onderwysers, kan aan baie faktore gewyt word. Terwyl onderwysersalarisse swak met dié van ander beroepe vergelyk, sal voldoende potensieel kundige onderwysers nie gelok word nie. Vroeër is onderwys as 'n edele beroep beskou; 'n roeping waardeur aan opvoedlinge kennis oorgedra moes word tesame met navolgenswaardige morele en ander waardes. Beroepe is toe op grond van dienslewering aan die gemeenskap gekies en die onderwys is as 'n eerbare beroep beskou waaraan 'n groot mate van status geheg is.

Deesdae speel ekonomiese faktore 'n veel belangriker rol in die keuse van 'n beroep. In 'n tydperk waarin alledaagse gesprekke oorheers word deur pryse wat voortdurend styg en inflasiekoerse wat steeds hoër neig, val die klem eerder op die materiële voordele wat 'n beroep kan bring as die edele dienslewering wat met 'n beroep vereenselwig word. Die afwesigheid van 'n werketiek word deur baie onderwysers gedemonstreer wat net die minimum wil doen. Baie van hulle sê prontuit dat hulle nie hul weg oopsien om by buitemuurse programme van die skool betrokke te raak, hulle met verdere studie beter te bekwaam, addisionele leeswerk oor hul vakgebiede te doen of om na uitnemendheid te streef in die lig van die swak salarisse wat hulle ontvang nie. Adjunkpresident Zuma (RSG 4 September 2000) sê dat dit noodsaaklik is dat onderwysers 'n **kultuur** moet aankweek wat daadwerklike dienslewering ondersteun sodat leerders vir die toekoms opgelei kan word. Hy beskuldig spesifiek swart onderwysers wat eerder 'n kultuur het om telkens tot stakings oor te gaan oor dikwels onbenullige ontevredenhede.

In 'n vennootskap word daar van elke vennoot verwag om die taak wat aan hom opgedra word nougeset deur te voer. 'n Vennoot is bereid om deel van 'n vennootskap te word en sy deel te doen wanneer daar vir hom genoegsame **teenprestasie en voordele** in ruil vir sy diens is. Oor die staat se verhouding met sy vennote verklaar Willie Esterhuyse (2000): "Die proses van vennootskapsvorming moet ook met realistiese aannames oor behoeftes begin. En as daar nie 'n duidelike omskrywing van terme is nie, of as die staat halfhartig tot die proses toetree, is daar nie 'n moontlikheid van 'n werkbare vennootskap nie". Dit lyk nie of die onderwyser sy taak in die vennootskap na behore gaan nakom indien die staat nie 'n beter vergoedingspakket kan aanbied nie. Vroeër is reeds daarop gewys dat dit nie gou moontlik sal wees nie. Maar selfs

met 'n beter salaris gaan daar onderwysers wees wat nie gesonde werketiek as deel van hul mondering gaan hê nie. 'n Stelsel van strenger keuring voor en tydens onderwyseropleiding sal toegepas moet word voordat hoër vlakke van kundigheid en professionaliteit bereik sal kan word. Die lang geskiedenis van stakings, boikotte en onluste in swart onderwys het 'n leefwyse gevestig wat klaarblyklik nie bevorderlik vir goeie werketiek is nie. Wanneer onderwysers bereid is om tot stakings oor te gaan op 'n tydstip dat die eindeksamen op hande is, is die enigste afleiding wat gemaak kan word dat daar 'n totale afwesigheid van werketiek is (*Die Burger* 21 September 1994).

Die staat kan dus met reg ontevrede voel oor die gebrek aan werketiek by 'n groot deel van die onderwyserkorps. Daarenteen is die onderwysers dikwels met reg ontevrede oor hul vergoeding, veranderinge wat die staat deurvoer sonder deeglike navorsing en konsultasie, die groot klasse, gebrek aan handboeke en skryfbehoeftes en 'n mank kommunikasie sodat skole en onderwysers vir hul kennis van nuwe bepalings van nuusblaaië afhanklik is eerder as van omsendskrywes. Daar kan in hierdie verband met Esterhuysen (2000) saamgestem word as hy sê: "Sonder onderlinge vertrouwe kan geen vennootskapsverhouding werk nie". Dit wil voorkom asof die vennootskapsverhouding van die staat en die onderwysers as die belangrikste vennote in die opvoedingsvennootskap baie broos is.

Die voorkoms van onaanvaarbare vlakke van werketiek is natuurlik nie slegs tot die onderwys beperk nie – dis kenmerkend van baie werkplekke in die hele Suid-Afrikaanse samelewing. Dat dit niks goeds inhou vir die land se ekonomie nie, word in *Die Burger* (17 Augustus 1994) beaam: "Tensy dissipline en werkywer 'n kenmerk van die arbeidsmag word, gaan Suid-Afrika se ekonomie steeds met 'n slakkepas groei wat vooruitgang in die land demp". Ebbe Dommissie (1994) spreek sy kommer uit oor Suid-Afrikaners wat voortdurend minder werk wil doen en steeds hoër lone daarvoor wil hê. Om hierdie rede, sê hy, kan motors byvoorbeeld veel goedkoper ingevoer word as wat die beskermde motorbedryf hier kan produseer. "Voeg hierby wilde stakings, lae produktiwiteit, 'n skokkende misdaadgolf ... en dis duidelik dat massale pogings geveergaan word om al die land se inwoners tot die besef te bring van wat dit beteken om internasionaal mededingend te wees." Smith en Pachero (1996:158-163) stel onder andere voor dat die volgende vennootskappe vir die herstel van 'n leerkultuur nodig is:

- ouers wat daadwerklik betrokke raak by die skool, hul kinders en laasgenoemde se skoolaktiwiteite;

- onderwysers wat goed voorbereid en professioneel is en die beste metodes gebruik;
- leerlinge wat bereid is om jonger leerlinge te help en as vennote goeie voorstelle tot onderwys te maak;
- straatkomitees wat gemeenskapselemente kan hanteer.

President Lee Kuan Yew sal altyd onthou word as die man wat Singapoer van 'n rasverdeelde bevolking met 'n swak ekonomie omskep het tot die sosiale en ekonomiese mag wat dit vandag is. Volgens *Rapport* (14 Augustus 1994) is sy leuse: "Culture is everything". Hierdie **kultuur** maak voorsiening vir 'n **lewensfilosofie** wat groot klem plaas op dissipline, gehoorsaamheid, 'n respek vir geleerdheid, stiptheid en 'n eerbied vir tyd. Dit dui in werklikheid op niks anders as 'n **gesonde werkskultuur** nie. Op dieselfde wyse het baie kultuursamestellings 'n gaan-na-die-mier-luiaard-etos soos deur die Christelike kerk verkondig word. Saam hiermee wemel dit in hul tale van uitdrukkings wat gesonde tydbenutting verkondig sodat 'n kultuur wat eerbied vir werk en vernuf beklemtoon deeglik ondersteun word. Die Afrika-kultuur wat hardwerkendheid nie hoog aanslaan nie, toon darem gelukkig tekens dat dit aan die verdwyn is en miskien is 'n aanvaarbare werketiek vir Afrika reeds in sy embrionale fase, maar dis 'n lang pad wat voorlê. Wanneer 'n gevestigde kultuur verander, doen hy dit ter wille van beter uitkomst. Dit kan dus gebeur, maar baie tyd moet daarvoor toegelaat word en Suid-Afrika sal juis met so 'n **tydrowende** situasie nie baie geduld hê nie. Produktiwiteit sal aangemoedig moet word en alle opvoedingsvennote sal hieraan moet meedoen (*vide Die Burger* 13 September 1994). Uiteindelik sal 'n kompromis gevind moet word dat lone stadiger groei terwyl **produktiwiteit** terselfdertyd vinniger groei.

Die gebrek aan 'n gesonde werketiek by die meerderheid inwoners van die land, knou die Suid-Afrikaanse ekonomie. Benewens die miljoene wat hul werk op 'n halfhartige, lustelose wyse doen, is daar na raming sowat elfmiljoen werkloses (*Die Burger* 23 April 1996). Dit laat baie ruimte vir **werkskepping** en **entrepreneurskap**. Daar bestaan 'n legio moontlikhede in die vervaardigingsbedryf en die klem behoort op plaaslike inhoud te val. Volgens die Departement Openbare Bestuur van die Port Elizabethse Technikon (*Die Burger* 23 April 1996) is dit noodsaaklik dat die lomp **burokrasie** van die openbare sektor verklein word en die private sektor aangemoedig word om te groei. Sodoende kan die belastinglas verlig en private inisiatief aangewakker word. 'n Goeie werketiek sal moeilik bevorder word terwyl diegene wat min tot die ekonomie bydra beloon word en diegene wat aansienlike bydraes lewer bestraf word. Die regering van die dag is, deels op grond van hul ideologiese beginsels, nie bereid om hieraan

gehoor te gee nie. Daar moet, glo hulle, by dié wat het geneem word en aan die wat nie het nie gegee word (*vide Die Burger* 4 September 2000). Dat die grootste deel van die land se inwoners gelukkig is met so 'n aanmoediging om nie te werk nie, word deur Anton Rupert (1994) beaam: "Die meeste van ons bevolking wil nie werk nie en wil van subsidies leef. Maar geskenke sal ons nie help nie. Dit sal ons net laat agteroor sit. En al ons mineralewelvaart sal ons nie red nie as ons nie 'n werk-etiek het nie". Terselfdertyd word bedelary en diefstal deesdae deur 'n groot deel van die bevolking as "lonende beroepe" beskou. Volgens *Die Burger* (23 April 1996) is dit "onwaarskynlik dat 'n kultuur van harde werk sal kom as daar makliker maniere as die eerlike manier is om 'n bestaan te maak".

Die beginsel van vat by die wat het om aan die wat nie het nie te gee, is van meet af aan deur die nuwe regering aanvaar as die beginsel wat ook in die onderwys toegepas moet word. Volgens die Minister van Onderwys (*Die Burger* 2 November 1994) moet van blanke skole geneem word om swart skole te help. Of dit reg is om blanke skole al die blaam te gee vir die apartheidsonderwys van die vorige regime, is debatteerbaar. Maar wat aanvaar kan word, is dat die verwoesting en plundering van skole, die skoolboikotte deur leerders en die stakings deur onderwysers 'n nadelige werketiek tot gevolg gehad het wat lank nadat gelyke onderwys gevestig is, steeds kan voortduur.

In 'n hoofartikel spreek *Die Burger* (23 September 1994) sy ernstige kommer uit oor die verwoestingwerk in swart skole: "'n Ramp dreig trouens as iets drasties nie gedoen word om die tirannie van radikale leerlinge in sommige skole stop te sit nie. Basiese dissipline en respek vir onderwysers se gesag, tesame met die inskerping van 'n leerkultuur, is van die eerste sake wat aandag moet kry".

Die gebrek aan 'n gesonde werketiek is ook baie duidelik in die Departement van Onderwys self sigbaar – juis by die mense wat onderwysers met raad en daad moet inspireer om produktiewe werk te lewer en so 'n werketiek ook by die leerders in hul klasse oor te dra. Willie Esterhuyse (1998) verwys na die "gebrek aan visionêre (sic) inspirasie binne die departement van nasionale onderwys". Hy sê dat hulle nie die nodige vonk het nie en ook nie die vermoë om nasionale respek en gesag te werf nie.

Met die gebrekkige werketiek wat deur onderwysers en ouers gedemonstreer word, is dit te verstane dat die leerders ook 'n gebrek aan 'n gesonde leerkultuur sal hê. Tydens 'n gesprek

met *Rapport* oor die destydse staatsondersteunde skole, verklaar Hennie van Deventer (1994) dat die eintlike kopseer nie by hierdie sogenoemde Model C-skole lê nie, maar dat dit die onderwysnood van die swart meerderheid is. Volgens die verslag is dit by swart onderwys waar jare en geld nodig sal wees om die agterstande in te haal en waar die "leerkultuur lankal skipbreuk gely" het. Dit is nou van uiterse belang dat al die opvoedingsvennote eerstens hul eie **persoonlike werketiek** opknep en dan moet help om programme te loods met die doel om 'n navolgenswaardige **leerkultuur** en werketiek by die leerder gevestig te kry. *Die Burger* (2 November 1994) stel dit in 'n hoofberig so: "Wat nodig is, is 'n massale gemeenskapspoging om swart leerlinge te leer om weer ernstig skouer aan die wiel te sit en te leer. Dit is nie iets wat noodwendig saam met groter besteding aan onderwys gaan kom nie". In die lig van die hoë voorkoms van 'n onbeholpe werketiek, behoort die verkryging van helende medikasie vir Suid-Afrikaners se werketiek 'n saak van nasionale belang te word.

Dis met die strewes wat hierbo aangedui is in gedagte dat die Kultuur van Onderrig, Leer en Diens (Colts) op die been gebring is (*Die Burger* 5 Oktober 1998). Doelstellings soos die skep van waardes, toewyding en dissipline by alle vennote bevestig dat Colts 'n stap in die regte rigting is. "Die herstel van die kultuur van onderrig, leer en bestuur behels die skep van 'n kultuur van aanspreeklikheid." (*Die Burger* 5 Oktober 1998). Die skep van strukture met edele doelstellings soos dié van Colts is noodsaaklik, maar beteken niks indien daar nie ook duidelike riglyne en meganismes daargestel word ter wille van die uitvoering van die doelstellings nie. Sedert sy stigting bly Colts steeds te onsigbaar en het hy nog nie na behore tot sy reg gekom nie. Die waarde van opvoedingsvennote is wêreldwyd reeds voldoende gedemonstreer en dit word steeds gedoen. Dit blyk egter van uiterste belang te wees dat die pligte van die verskillende vennote **omskryf** moet word. 'n Vennootskap wat uit vennote bestaan wat nie hul deel doen nie, het dieselfde waarde as die totale gebrek aan vennote. Volgens Du Plessis (1994:6): "The partner is obliged to contribute to the partnership according to its expertise and to the best of its ability".

In sy soeke na oorsake vir die talle probleme in die Suid-Afrikaanse onderwys, verklaar die dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit van Pretoria, Jonathan Jansen, (2000): "Ek glo dis tyd vir die Ministerie van Onderwys en sy operasionele arm, die Departement van Onderwys, om te bely: ondanks al die geld, kundigheid en welwillendheid tot ons beskikking, het ons nie 'n benul oor implementering nie ... dit wil sê hoe om beleidsideale in praktiese veranderinge om te skep in die nasie se skole".

4.3.5 Ongelyke onderwys

'n Historiese oorsig oor die Suid-Afrikaanse onderwys sal nie volledig wees sonder 'n verwysing na die rasongelyke aard daarvan nie. Met die totstandkoming van 'n demokratiese Suid-Afrika op 27 April 1994, het almal besef dat begrippe soos vryheid, gelykheid en regverdigheid deel van die **transformasie** sou wees en dat die vestiging daarvan ononderhandelbaar sou wees. Oor baie jare is die nuwe gemeenskappe op dikwels onregverdige maniere benadeel. Oor baie jare het die grootste deel van die Suid-Afrikaanse bevolking hul misnoeë met hierdie situasie te kenne gegee en baie het met felheid en intensiteit hieraan uiting gegee in die vorm van stakings, boikotte en onluste.

In reaksie op die ongelyke hantering van onderwys sake word 'n eie alternatiewe onderwys, "People's Education" in 1986 vanuit die swart gemeenskappe ontwikkel en in 1993 volg die NEPI-verslag ook uit hierdie geleedere waarin na moontlike beleidsrigtings vir 'n regverdige onderwysbestel gekyk word. Gedurende hierdie jare kom daar toenemend die besef by die blanke gemeenskap dat die **ongelykheid** in die samelewing en die onderwys inderwaarheid onregverdig is. In die RGN-verslag van 1981 word aanbeveel dat gelyke onderwysgeleenthede aan alle Suid-Afrikaners voorsien moet word en in 1992 verklaar die regering van die dag in sy Onderwysvernuwingsstrategie dat ras nie 'n rol in die voorsiening van onderwys in enige Suid-Afrikaanse skool mag speel nie.

Volgens Lawrence Schlemmer (1992) is dit onbillik en onverstandig om, nadat op 'n regverdige onderwysbestel besluit is, te verwag dat alle Suid-Afrikaners dit onmiddellik gaan hê. Hy noem dat onderwys wat heeltemal gelyk en regverdig is, hoofsaaklik in arm lande aangetref word. In die paar ryk lande waar regverdige onderwys aangebied word, het dit slegs na baie jare en groot stryd en onregverdigheid tot stand gekom. "if educational equity for SA is achieved or attempted immediately (and there is already enormous political pressure for this), at what cost will it be to future equity?" (Schlemmer 1992). Twee jaar na Schlemmer se waarskuwing verklaar *Die Burger* (23 September 1994) in 'n hoofartikel: "Weer eens het diesulkes hulle teen die klipharde werklikheid vasgeloop: Daar is eenvoudig nie naastenby genoeg geld om dadelik vir almal gelyke en verpligte onderwys tot by standerd sewe te verskaf nie". Om volle gelykheid en regverdigheid in die Suid-Afrikaanse onderwys tot stand te bring gaan dus baie tyd en geld kos, en daarom sal baie geduld aan die dag gelê moet word. Daar sal dus eerstens en

voortdurend **geprioritiseer** moet word om nie aan die versoeking van alles gelyktydig doen toe te gee nie.

Met die totstandkoming van staatsondersteunde (Model C-) skole het ouers; hoofsaaklik blankes, maar ook van die ander gemeenskappe; meer vir hul kinders se onderwys betaal om die standaard van die onderwys te beskerm. Vanuit die swart geleedere is hierdie skole steeds gesien as 'n skelm manier om blanke onderwys meer voorregte te gee (*vide Die Burger* 17 September 1994).

Die geskiedenis van die aparte, ongelyke en onregverdige onderwysvoorsiening het tot gevolg gehad dat alle nuwe verwikkelings in die onderwys deur die vorige benadeeldes met agterdog bejeën is. Die Ministerie van Onderwys van die nuwe bedeling rapporteer aan die begin van hul werksaamhede dat onderwys tydens die vorige regering die leerplanne, handboeke en die opleiding van onderwysers vir **ideologiese** redes gemanipuleer en vir propaganda en **indoktrinasië** aangewend het (*Die Burger* 23 September 1994). Daarom is daar 'n sterk begeerte by die nuwe regering om die onderwys van nuuts af te beplan. Gelykheid is een van die hoekpilare van die handves van menseregte en ook vir die onderwys moet dit die skering en inslag vorm4).

In 'n hoofberig erken *Die Burger* (10 Oktober 1994) dat alle betrokkenes en belanghebbendes by die onderwys dit moet aanvaar dat opofferings gemaak moet word om 'n gelyke onderwysbedeling tot stand te bring. Met dit in gedagte kom die aankondiging van die Minister van Onderwys (Bengu 1995) dat voortgegaan word met 'n vorige besluit dat geld van die bevoorregte blanke skole weggeneem gaan word vir onderwys in die benadeelde gemeenskappe. Die gevolg hiervan is dat ouers van voormalige blanke skole bereid sal moet wees om hul hand dieper in die sak te steek vir hul kinders se opvoeding (*Rapport* 25 September 1994). Daar kan met die Minister van Onderwys (*Die Burger* 9 Oktober 1997) saamgestem word dat 'n vennootskap tussen die **private sektor** en die **staat** 'n reusebydrae kan lewer tot die heropbou en ontwikkeling van 'n volk. Hy spreek ook met reg sy kommer uit oor moontlike verskuilde agendas van die private sektor wanneer hulle opvoedingsvennote word. "Die private sektor moet egter nie sy hulp beskou as 'n bemarkingstrategie om wins te maak nie, maar eerder as 'n vennoot van die staat om armoede en onreg te help uitwis." (*Die Burger* 9 Oktober 1997). Dis egter te betwyfel of vennote gelok gaan word wanneer hulle vooraf reeds met voorskrytelikhede soos dié afgeskrik word. Die werkswyse behoort te wees om eers

potensiële vennote se belangstelling te kry en dan deur onderhandeling, konsultasie en samewerking ooreenkoms te bereik oor die grense waarbinne die vennootskap sal kan funksioneer.

Die vrese dat vennote die vennootskap tot eie voordeel alleen kan misbruik, kan ten beste besweer word deur die daarstelling van geldende en duidelik omskrewe **kriteria**. Volgens Du Plessis (1994:4): "The function of the various stake-holders in education and the claims made on education from time to time by prospective or aspiring partners, should also be measured or judged by applying appropriate criteria. Such criteria should be applied impartially and objectively. The fallacy of a subjective judgment can only be avoided if objective measures is applied in a scientific manner. Valid criteria can be substantiated from the phenomenon concerned, in this case the education partnership".

4.3.6 Onderwysstandaarde

Standaarde, gehalte en kwaliteit word hier as sinonieme beskou. Daarenteen is daar 'n noue verband tussen hierdie begrippe en relevante onderwys, legitieme onderwys, werketiek en die leerkultuur van leerders waarna vroeër verwys is. 'n Ander interessante verwantskap bestaan tussen **standaarde** en **gelykheid** in die onderwys. Mense wat hiema verwys doen dit op uiteenlopende maniere. Vir sommiges dui dit op konvergerende en vir ander op divergerende begrippe.

Dis te verstane dat na die lang stryd teen ongelyke onderwysvoorsiening, die Ministerie van Onderwys van die nuwe bedeling dit as sy belangrikste doelstelling sou beskou om gelykheid in die onderwys te verseker. Diegene wat belang by blanke onderwys gehad het, het onmiddellik aangeneem dat dit noodwendig tot die verlaging van standaarde in die onderwys sou lei. Vanuit die benadeelde gemeenskappe het die aanklag weer gekom dat daar agter standaarde in die onderwys geskuil word om ongelyke onderwys gevestig te hou (*Rapport* 16 Oktober 1994). Op hierdie wyse skep baie deelnemers aan die debat oor gelykheid en kwaliteit in die onderwys die idee dat 'n **keuse** tussen die twee gemaak moet word en dat dit onmoontlik is om beide gelyktydig in die onderwys te laat realiseer. Tog, kan daar sprake van gelykheid wees as daar nie vir almal die geleentheid bestaan om gehalteonderwys te ontvang nie? Daar kan dus met Steyn (2000:2) saamgestem word: "quality and equality are not separate entities, but two sides of the same coin called democratic education".

Die onderwys tydens die apartheidsjare was juis ook ongelyk omdat daar nie vir goeie standaarde vir al die gemeenskappe voorsien is nie. Volgens die nuwe bestel se Ministerie van Onderwys (*Die Burger* 23 September 1994): "Die gevolge van die stelsel was verwoestend vir maatskaplike en ekonomiese ontwikkeling omdat die vermoëns van die meerderheid Suid-Afrikaners geslagte lank verwaarloos is".

Die staatsondersteunde (Model C-) skole het na die bewindsoorname van die nuwe regering in 1994 steeds bly voorbestaan, maar die ANC het geglo dat dit steeds bevoorregte onderwys vir blanke leerders verseker het en dat dit geskrap moes word (*Die Burger* 24 September 1994). Met die minder geld wat ter wille van gelyke onderwys vir almal aan blanke onderwys bewillig is, het die Model C-skole aan ouergemeenskappe geleentheid gegee om onderwys van hoër gehalte te verseker deur meer te betaal. Die begeerte van die regering en sy ondersteuners dat hierdie skole afgeskaf moes word, het hierdie ouers wat gehalteonderwys vir hul kinders wou voorsien hewig ontstel. "Die skraping van Model C-skole sal egter lei tot 'n dramatiese daling in die onderwyspeil – nie net vir veral blanke kinders nie, maar ook vir meer as 100 000 bruin en swart leerlinge in dié skole" (*Die Burger* 24 September 1994).

Die situasie was nou dat die regering sy belofte van gelyke onderwys met alle mag gestand wou doen en dat baie ouers, toenemend nie meer net van die blanke bevolkingsgroep alleen nie, bekommerd was dat **onderwysstandaarde** in die slag sou bly. Wanneer die regering volgens *Die Burger* (23 September 1994) besluit om nie meer onderwysers ooreenkomstig beter **kwalifikasies** te vergoed nie, bevestig dit weer hierdie ouers se vermoede dat die regering nie die onderwysstandaarde gaan beskerm nie. Salarisse van laer besoldigde onderwysers met swakker kwalifikasies moet uiteindelik na die mening van die regering gelyk geskakel word met die salarisse van onderwysers met hoër kwalifikasies. "Ouers ... sal tevrede moet wees met 'n nuwe stelsel van gelyke basiese onderwys vir almal op 'n vlak hoër as dié van die ou swart onderwys, maar heelwat laer as dié van die huidige blanke onderwysstelsel."

In 'n hoofberig van *Die Burger* (26 September 1994) word die wens uitgespreek dat daar groter nugterheid by die regering se woordvoerders moet kom as wat te bespeur is in hul "wilde planne van 'n algehele 'gelykmaking' ". Volgens die redaksie is dit belangrik dat die Model C-skole se reg op voortbestaan erken moet word omdat die land die produkte van gehalte wat die skole oplewer nodig het. Volgens Schlemmer (1992) is dit van belang dat skole verantwoordbaar moet wees en dat die voormalige wit skole wat "factories of success" was, behoue moet bly. "In

the rush to achieve equity ... we must not damage the good schools; they must not be overloaded and pulled down."

Die bereiking van gelykheid en kwaliteit in die onderwys behoort, soos hierbo beweerd is, eintlik as **komplementêrend** beskou te word. Beide is **basiese menseregte** wat verpligte en gelyke deelname in enige demokrasie verdien. Nogtans kom hulle in die Suid-Afrikaanse situasie na vore as 'n rebellie tussen **mediokrasie** en **meritokrasie**. Die negering van standaarde in die Suid-Afrikaanse onderwys word in 'n hoofberig van *Die Burger* (19 September 1994) as "'n sosialistiese egalisasiedrang" en 'n soort "regstellende aksie" beskryf wat na alle waarskynlikheid in stryd met die Grondwet kan wees. Volgens Richard Epstein, professor in die regte aan die Universiteit van Chicago (2000), is **regstellende aksie** nie lewensvatbaar nie. Hy noem dat die geskiedenis reeds bewys het dat dit aanvanklik suksesvol kan wees, maar op die lang termyn misluk en dat die kleinkinders daarom duur gaan betaal vir die voordele wat hul grootouers nou geniet.

Na jare van onregverdigte onderwys, is die belangrikste en heel eerste element van transformasie wat volgens die benadeeldes nodig is, die voorsiening van gelyke onderwys; is hulle bereid om ter wille hiervan alles op die altaar te plaas. Diegene uit die bevoordeelde gemeenskappe kan nie hierdie "dwaasheid" begryp nie, maar wat hulle ook nie begryp nie, is die intense emosie wat tydens ongelyke hantering ervaar word. 'n Lid van die Congress of SA Students word soos volg in *Rapport* (16 Oktober 1994) aangehaal: "Ons is nie besorg oor laer standaarde nie. Al wat vir ons saak maak is dat alle skole vir almal moet oop wees". Volgens die bevoordeelde is daar ook by hulle die besef dat ongelykheid in die onderwys nie langer toegelaat kan word nie, maar dat daar terselfdertyd vir uitnemende onderwys voorsiening gemaak moet word. Sonder onderwys van **uitnemendheid** sal ons nie ekonomies kan slaag nie en sal ons nie internasionaal kan meeding nie. Dit klink na 'n versoenende en haalbare oplossing. Maar volgens *Rapport* (16 Oktober 1994): "Uitnemendheid beteken vir baie mense wat jare lank deel was van die 'struggle' net een ding: bevoorregting en dus diskriminasie. Dit beteken vir hulle dat standaarde so hoog gestel word dat dit sekere onderwys- en opleidingsinrigtings ontoeganklik maak vir die agtergeblewenes".

Op hierdie wyse word gelykheid deel van die sosialistiese ideologie. Wanneer die **politiek** eers hierdie begrippe beetgekry het, gaan dit lank duur voordat die situasie verander. In die proses word gelykheid en kwaliteit net verder **gepolariseer**. Alle onderwysvennote sal moet werk om

gelykheid en gehalteonderwys in skole te bewerkstellig. Die klem moet geplaas word op die fasette wat gelykheid en kwaliteit met mekaar gemeen het. Daar is inrigtings wat reeds 'n redelike mate van gelykheid bereik het, maar hulle voorkoms is te sporadies. Daar is inrigtings wat uitnemende werk lewer. Van hierdie inrigtings sê *Die Burger* (23 September 1994) in 'n hoofberig: "Die meritokratiese inslag van sulke skole het besliste voordele. Geen land wat homself graag in 'n hoogs mededingende wêreld wil help, kan trouens sonder prestasie-gerigte onderwys klaarkom nie".

In 'n hoofberig verwys *Die Burger* (11 Desember 1995) na 'n verslag oor die nasionale onderwysoudit wat daarop dui dat **onderwyseropleiding** skeef getrek is. Daar kan nie sprake van gelyke onderwys en opleiding wees as onderwyseropleiding nie gelyk is nie. Die verspreiding van kennis en kundigheid het verhoogde onderrigstandaarde nodig. 'n Onderwyser is 'n **onvervangbare** opvoedingsvennoot en as goeie vennoot het hy die kennis en kundigheid as deel van sy mondering, weet hy waar en hoe om meer inligting te kry, en weet hy hoe om dit oor te dra. Volgens die voorsitter van die Wes-Kaapse SAOU (*Die Burger* 25 September 1999) is baie onderwysers nie behoorlik opgelei nie en kan baie van hulle nie eers behoorlik lees nie. Daar moet 'n aktiewe beleid by inrigtings wat onderwysers oplei wees om dit by studentonderwysers in te skerp om in hul werk met leerders uitnemendheid te bevorder. Die maklike uitweg van sommige onderwysers om prestasie te verdoesel en slaagvereistes te verlaag, dui daarop dat **werketiek** nie deel van hul opleiding was nie en ontspoor enige voorneme om die onderwysstandaard te verhoog. "Only when all teachers get the same training will standards become consistent and improve." (*Financial Mail* 25 January 1991).

Volgens die Komitee van Onderwysdepartementshoofde (DNE 1992:6) behoort **klasgroottes** tot veertig leerders per klas nie standarde nadelig te beïnvloed nie. Sedert klasgroottes by die voormalige blanke skole gegroei het, word hierdie stelling in baie inrigtings reeds verkeerd bewys. Nasienwerk het vir baie onderwysers in sekere vakke te veel geword en sommige onderwysers kom agter dat prestasies sedert die koms van groter klasse 'n dalende neiging toon. Studies in lande soos Nederland, Oostenryk en Duitsland het bewys dat, veral met betrekking tot uitkomsgebaseerde onderwys, welslae regstreeks met klasgroottes verband hou en dat die beste resultate in klasse met twintig of minder leerders behaal word (*Die Burger* 25 September 1999).

Die waarde van goeie onderwysstandaarde moet dringend deur alle betrokkenes by onderwys sake besef word en daarvoor, sowel as vir die bereiking van beter resultate, is die inskakeling van 'n **verskeidenheid vennote** noodsaaklik. Daar kan dus met Smit (1999) saamgestem word: "Dit is tyd dat ouergemeenskappe, leerlinge, studente, burgerlike organisasies en die private sektor op hul eie en in vennootskap op innoverende wyse in samewerking met die Regering nuwe geleenthede benut om gehalte-onderwys te verseker". Dis die private sektor wat Suid-Afrika op ekonomiese gebied kan laat groei, maar hulle kan dit nie doen met swak produkte wat hulle van die onderwys en opleiding kry nie. Daarom reken Andrews (1993): "It's time that business took a cane to public education ... I have no doubt that our educational system is failing miserably".

Die **media** en sekere **maatskappye** het reeds, soos vroeër berig, begin bewys watter waardevolle vennote hulle kan wees om onderwys en opleiding aan agtergeblewenes te bring. Nog meer sal gedoen moet word om **oorbruggingskursusse** en sekere basiese beginsels en vaardighede aan hierdie gemeenskappe oor te dra. Daar sal besluit moet word watter werkbare lokmiddels hierdie leerders betrokke kan kry. Die positiewe rol wat die inrigting se **beheerliggaam** en **skoolhoof** in die verbetering van die onderwysstandaarde kan speel, moenie onderskat word nie.

4.3.7 Moedertaalonderrig

Daar is genoeg getuie in die Suid-Afrikaanse geskiedenis dat **ouers** as die primêre opvoedingsvennote bereid is om die stryd aan te sê wanneer hul kinders se **moedertaalonderrig** bedreig word. Reeds in die sewentiende eeu het die Franse Hugenote op 'n Franse onderwyser vir die opvoeding van hul kinders aangedring (*vide supra*:45). In die negentiende eeu is CNO-skole vir Nederlands-Afrikaanssprekende kinders gestig sodat onderrig in hul moedertaal beskerm sou word (*vide supra*:49). Die Minister van Bantoe-onderwys se aankondiging in 1975 dat Afrikaans verpligtend en die medium van onderrig in swart skole moet wees, word as die vernaamste rede van die Soweto-onluste in 1976 beskou. Die hewigheid van hierdie onluste waarin 'n swart leerder, Hector Petersen, deur die polisie doodgeskiet word, lewer bewys van die ernstige lig waarin gemeenskappe **moedertaalonderrig** vir hul kinders beskou (Christie 1991:240). Ouers glo dat wanneer hul kinders onderrig in hul moedertaal ontvang, hul kulturele oordrag beter beskerm sal word en dat hulle tot beter prestasies in staat sal wees.

Dit is onseker in watter mate die gebrek aan moedertaalonderrig vir swart leerders se swak prestasies verantwoordelik is. Tuis word met die kind in sy moedertaal gekommunikeer en sy taal- en denkvermoëns ontwikkel aan die hand van ouers wat dikwels self ongeskoold en ongeletterd is. Sy onderwysontwikkeling moet hy aan die hand van 'n vreemde taal baasraak. Steyn (1987:252) stel dit duidelik dat daar geen pedagogiese regverdiging gevind kan word vir die gedagte om die kind van die ouerhuis of kultuurgemeenskap te vervreem nie. Daar kan met sekerheid aanvaar word dat onderrig in 'n vreemde taal by hierdie leerders dikwels tot **taalverwarring** aanleiding gee wat tot verhoogde **omgewingsgestremdheid** lei en dat hy, juis omdat die mens in terme van taal dink, onvoldoende kognitiewe vaardighede ontwikkel. Hoe kan van hierdie leerders verwag word om denkvaardighede in 'n vreemde taal te ontwikkel as hy dikwels nie eers in staat is om sy moedertaal na behore te beheers nie?

In die gereelde artikel, "Insight" in die *Sunday Argus*, verklaar Johnson (2000) dat hy dit vreemd vind dat met Engels vir gebruikers van Afrika-tale volhard word. Hy verwys na navorsing wat aangetoon het dat hierdie leerders teen graad vyf gemiddeld 'n werkbare woordeskat van sewehonderd Engelse woorde het terwyl hul handboeke die verstaan van vyfduisend woorde verwag. Benewens die magdom vreemde terminologieë, verstaan hierdie leerders gewoon nie die taalgebruik tydens die onderrigproses nie en weet hy nie hoe om dit tydens evaluering weer te gee nie. Boonop verstaan hy tydens evaluering nie eers wat gevra word nie. Volgens Johnson (2000) is Engels 'n vreemde taal vir meer as negentig persent van onderwysers in hierdie klasse. "Little wonder that the South Africans fared particularly poorly on the UN's numeracy questions that involved word sums or stories – most didn't know what the words meant!"

Volgens 'n politieke woordvoeder oor onderwys sake, advokaat Gaum (2000), toon navorsing dat leerders later op sekondêre en tersiêre vlakke beter vaar wanneer so lank as moontlik met moedertaalonderrig tydens die primêre klasse volgehou is, al moes hulle later onderrig deur middel van 'n tweede taal ontvang. Selfs in vakke soos wiskunde en wetenskap is hierdie leerders se prestasie beter as leerders wat van die begin af van moedertaalonderrig uitgesluit is. Dieselfde tendens word ook in oorsese lande met immigranteleerders waargeneem. Volgens die NEPI-verslag (NECC 1993:182) is 'n moontlike oplossing vir die hantering van tale tydens opvoeding "to have one lingua franca (English) and to ensure access to it by making it not only a compulsory subject of study, but also the medium of instruction from the first year of school". Die rasionaal agter die keuse van Engels as lingua franca moet waarskynlik gesoek

word in die feit dat swart tale se frekwensie in bestuursposisies en in die amptenary redelik beperk is.

Die taal met die grootste aantal moedertaalgebruikers in Suid-Afrika is volgens Johnson (2000) isiZulu met tienmiljoen gebruikers. In die tweede plek volg isiXhosa met 7,5 miljoen gebruikers met Afrikaans in die derde plek met sesmiljoen gebruikers. Dis egter Afrikaans wat deur die meeste inwoners in Suid-Afrika verstaan en gebruik kan word. Waarom dan die aandrang op Engels as volgens Johnson (2000) "English is so far behind that it's lonely"? Ten eerste is Zulu of Xhosa soos hierbo gesê (nog) nie geskik vir amptelike gebruik nie. In die tweede instansie het Afrikaans, ten spyte van sy hoë gebruik- en verstaansfrekwensie polities onaanvaarbaar geword omdat dit vroeër afgeforseer geword het. 'n Jong "comrade" in gesprek met Antjie Krog (1994) weier om Afrikaans te praat omdat dit na sy mening 'n koloniale taal is. Engels is aanvaarbaar omdat dit in Afrika gebore is – Umkhonto weSizwe het dit hierheen gebring!

Dit wil voorkom asof die gebruik van Engels as enigste medium van onderrig in Suid-Afrika polities aanvaarbaar is terwyl dit opvoedkundig, sosiologies en psigologies as onaanvaarbaar beskou word. Volgens Gaum (2000) beveel Unesco aan dat moedertaalonderrig so lank as moontlik tydens die kind se opvoeding volgehou moet word. Die noodsaaklikheid van moedertaalonderrig vir die eerste en verkieslik vir die grootste of totale deel van die opvoeding se lewe kan nie gering geskat word nie. Die NEPI-verslag (1993:29) stem met die Wêreldbank se bevinding saam dat onderrig meer kos as meer tale betrokke raak, maar "it may turn out to be less costly in the long run in terms of skills and knowledge attained". Dit is so omdat druipele durk kos en dat die effek van swak produkte aan die arbeidsmark so hoog in ekonomiese terme is dat dit nie na behore verreken kan word nie.

Johnson (2000) verwys na 'n studie wat aan die Harvard Universiteit gedoen is wat Engels as een van die heel moeilikste niemoedertale uitgewys het. Om 'n taal soos dié van 'n jong ouderdom af as **onderrigtaal** te gebruik, sal aanpassings baie moeilik maak. Die voordele van moedertaalonderrig oortref die voordele van Engels as onderrigmedium in beide hoeveelheid en belangrikheid. Engels kan uiteindelik voordeel hê as 'n taal wat vir **amptelike taal** gebruik kan word, maar teen daardie tyd behoort die leerder dit as tweede taal onder die knie te hê.

Om moedertaalonderrig aan alle Suid-Afrikaners wat dit verlang te gee, gaan duur kos, maar soos hierbo gesê is, gaan dit op die lange duur goedkoper wees as die afdwing van die onderrig

in byvoorbeeld slegs Engels. Vertalers kan belangrike bydraes lewer en saam met ander vennote kan hul belangrike insette van groot waarde wees. Die verbeterde moontlikhede van swart tale aan universiteite en ander tersiêre inrigtings moet terselfdertyd aandag geniet.

4.4 ONDERWYSWETGEWING IN DIE NUWE DEMOKRATIESE SUID-AFRIKA

Die eerste taak wat die nuwe bestel hom ten doel gestel het, was die herskryf van die Suid-Afrikaanse Grondwet. Terselfdertyd moes alle diskriminerende wette van die wetboek verwyder word en moes nuwe wette in hul plek gestel word sodat uitvoering gegee kon word aan die rigting wat die Grondwet aangedui het. Tussen 1990 en 1994 het die vorige regering reeds heelwat wette wat rassesseiding ten doel gehad het herroep, maar meer moes volg sodat geen artikel van enige wet enige spoor van skeiding sou oorhou nie. Vanselfsprekend moes die onderskeie onderwyswette ook so onder die vergrootglas geplaas word.

4.4.1 Die Suid-Afrikaanse Grondwet en opvoedingsvennote

Elke artikel van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika, Wet 108 van 1996 (RSA 1996a), het te make met die regte en voorregte van elke individu in die Suid-Afrikaanse samelewing en as sodanig kan dit toepasbaar gemaak word op enige moontlike opvoedingsvennoot. In hierdie onderafdeling word die klem egter geplaas op die moontlikheid tot opvoedende vennootskap wat die Grondwet aan die basiese vennote te voorsien het.

4.4.1.1. *Die regte en verantwoordelikhede van die ouer as opvoedingsvennoot*

Sommige ouers kon vooraf die vrees gehad het dat die ANC-regering op grond van sy kontak met die sosialistiese Kommunisme en sy simpatie met rewolusionêre Kuba, sy **ideologiese** riglyne in die Grondwet sou verskans. Insteede hiervan nooi die staat die ouer om as opvoedingsvennoot die kind nie net liggaamlik nie, maar ook op geestelike, morele en sosiale gebied op te voed. Artikel 28 van die Grondwet verklaar onder andere dat elke kind die reg op gesinsorg, ouerlike of alternatiewe sorg en maatskaplike dienste het; en dat hy die reg het om van enige iets wat 'n risiko vir sy welsyn, opvoeding, liggaamlike of geestelike gesondheid, of geestelike, morele of sosiale ontwikkeling inhou weerhou te word (RSA 1996a:art. 28). Hierdie artikel maak dit aan die tradisionele opvoedingsvennote duidelik dat die Grondwet van die nuwe bestel steeds geen belemmering op hul werksaamhede as opvoedingsvennote beoog nie. As

primêre opvoedingsvennoot het die ouer die versekering dat die staat as opsteller van die Grondwet sy ouerlike sorg waardeer en selfs as noodsaaklik beskou.

Vanuit 'n opvoedkundige oogpunt is die staat se oproep aan ouers om deel van die opvoedende vennootskap te wees, te waardeer. Die vennootskap wat die ouer in die opvoeding van sy kind het, is 'n intiemer vennootskap as wat dit in die geval van ander opvoedingsvennote ooit kan wees. Onder normale omstandighede is daar 'n hegte familieband wat gekenmerk word deur 'n innige liefdesband. Die ouer is die vennoot wat op grond van hierdie besondere bande die heel beste vir die hele kind in gedagte het. Waar die staat as opvoedingsvennoot hoofsaaklik die bereiking van volle, betekenisvolle en volwaardige **burgerskap** van die kind as uitkoms met die vennootskap verlang; en die **religieuse groepe** sekere **morele waardes** met hul vennootskap in gedagte het; gaan dit vir die ouer om die begeleiding van die **hele** kind. Daarbenewens is die ouer se oogmerk met sy vennootskap in 'n groter mate op persoonlike, individuele en intieme prestasie gemik. As huisgenoot met deurlopende kontak met sy kind, is die ouer meer as ander vennote in die ideale posisie om die opvoeding voortdurend aan te moedig en te help organiseer sodat afsprake wat vir sy akademiese, liggaamlike, morele en sosiale ontwikkeling bevorderlik is, betyds en gereeld nagekom kan word. Deur die jare is die ouer met betrekking tot sy rol in die opvoedingsgebeure al dikwels as die **primêre opvoeder** beskryf. (*vide* Van der Walt 1995:1). Die bespreking hierbo maak dit duidelik waarom dit so is en hang ten nouste saam met die benaming **primêre vennoot** wat in hierdie studie aan die ouers gegee word.

Wanneer daar in enige vennootskap skielik van een van die vennote meer insette as vroeër verwag word, sal so 'n vennoot gewoonlik ernstige voorbehoude hê. Toe ouers van voorheen bevoordeelde groepe teen 1992 skielik die hand dieper in hul eie sakke moes steek om vir hul kinders se onderwys te betaal, het hulle ter wille van die behoud van standarde en gehalteonderwys redelik maklik ingestem om groter finansiële insette te maak. Op hierdie wyse het ouers onomwonde bewys gelewer dat hulle hul opvoedingsvennootskap met groot erns bejeën.

Artikel 29 van die Grondwet (RSA 1996a:art. 29) verklaar dat elkeen die reg het op basiese en verdere onderwys in die taal van sy keuse en dat die staat die verpligting aanvaar om dit beskikbaar te stel en toeganklik te maak. Hierdie artikel gee aan ouers verdere versekering dat die staat nie sy rol as belangrike opvoedingsvennoot sal versaak nie. Terselfdertyd wil die staat nie sy **alleenreg** op opvoeding afdwing nie en gee hy aan ander vennote genoeg ruimte om hul

opvoedende vennootskap volgens hul partikuliere wêreld- en lewensbeskouing in die skole uit te leef. Indien daar nie staatsinstellings is wat na die voorkeur van die vennote genoegsaam hieraan voldoen nie, gee die Grondwet aan hulle die vryheid en reg om "op eie koste onafhanklike onderwysinstellings tot stand te bring en in stand te hou" (RSA 1996a:art. 29(3)). Artikels 30 en 31 gee aan groepe verdere beskerming vir hul eie wêreld- en lewensbeskouing. Geen persoon "mag die reg ontsê word om, saam met ander lede van daardie gemeenskap:

- (a) hul kultuur te geniet, hul godsdienste te beoefen en hul taal te gebruik nie; en
- (b) kultuur-, godsdienste- en taalverenigings en ander organe van die burgerlike gemeenskap te vorm, in stand te hou en daarby aan te sluit nie".

Die vermelde artikels 30 en 31 van die Grondwet het nie as basis die onderwys in gedagte nie, maar die toepasbaarheid van die inhoud op skole word tog deur artikel 31(b) verskans. Daarbenewens stel die Grondwet dit duidelik dat dit een van die hoofmerke van die Kommissie vir die Bevordering en Beskerming van die Regte van Kultuur-, Godsdienste- en Taalgemeenskappe is om opvoeding in hierdie verband te voorsien (RSA 1996a:art. 185). Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika wat in 1996 in werking getree het, maak dit dus in verskeie artikels duidelik dat ouers steeds as noodsaaklike vennoot in die opvoeding van hul kinders beskou sal word en dat onderwys volgens hul spesifieke behoeftes voorsien sal kan word.

Volgens skoolhoofde van skole in die vroeër benadeelde gemeenskappe, is daar by hulle 'n groot onvermoë om ouers by skoolaktiwiteite betrokke te kry. Heystek en Louw (1999:27) is van mening dat die gebrek aan ouers by hierdie skole te wyte is aan:

- negatiewe houding van die ouers teenoor die skool;
- minderwaardigheidsgevoel teenoor onderwyspersoneel;
- kennis en bevoegdheid van ouers en onderwysers.

Hulle stel voor dat die skool die proses van ouerdeelname moet inisieer. "All stakeholders in the schools and their communities must work towards rectifying the problems that inhibit parents to be actively involved in school activities. Improved communication will ensure that the parents will know why and how they can be involved."

4.4.1.2 *Die regte en verantwoordelikhede van die kerk as opvoedingsvennoot*

Die verskillende religieuse genootskappe sal eweneens tevrede kan voel oor die hantering van hul regte as opvoedingsvennote soos dit in die Grondwet beskerm word. Wanneer daar in hierdie deel na "kerk" verwys word, word enige ander religieuse groep ook daarby ingesluit. Artikel 15 bevestig dit dat elkeen die reg op vryheid van gewete, godsdien, denke, oortuiging en mening het en dat godsdiensoefening by staats- en staatsondersteunde instellings kan geskied (RSA 1996a:art. 15). Op grond van artikel 28 kan die kerk ook daarop aanspraak maak om tot die opvoedingsvennootskap toe te tree. Volgens hierdie artikel moet kinders nie aan enige iets blootgestel word wat as risiko vir hul geestelike, morele of sosiale ontwikkeling beskou kan word nie (RSA 1996a:art. 28(f)(ii)). Hulle sou kon redeneer dat enige ander ideologie of dogma wat in stryd met hul eie siening is vir hul lidmate en hul kinders gevaarlik is.

Die Grondwet gee aan persone die reg om aan 'n kerk te behoort en hul godsdien binne daardie groepsverband te beoefen (RSA 1996a:art. 31). Hierdie kerke sal, waar kinders betrokke is, steeds spesiale programme op die betrokke ouderdomsgroepe toepasbaar kan maak met sekere riglyne ten opsigte van die morele waardes wat na hul mening nagestreef behoort te word. Hierdie betrokkenheid by opvoedeling kan reeds van die kerk 'n opvoedingsvennoot en dit kan verder uitgebrei word wanneer amptenare van die kerk deur die skool vir sekere geleenthede oorgenooi word of wanneer die kerk behulpsaam is met sekere kurrikula. Niks in die Grondwet verhoed die betrokke opvoedingsvennote om, waar gesonde vennootskap tussen kerk en skool bestaan, steeds sekere lokale, gebruiksartikels en kundighede uit te ruil nie. Die Grondwet maak voorsiening vir 'n Kommissie vir die Bevordering en Beskerming van die Regte van Kultuur-, Godsdien- en Taalgemeenskappe wat onder andere ten doel het om respek, vrede, vriendskap en verdraagsaamheid vir die regte van die kerk te bevorder (RSA 1996a:art. 185).

Op grond van die staat se ernstige voorneme om alle individue of groepe gelyk te stel en gelyke geleenthede te bied, kan geen kerk soos byvoorbeeld die Calvinistiese instellings, spesiale hantering of voorregte verwag nie. Daar kan dus nie sprake van iets soos 'n staatskerk wees nie. Desnieteenstaande kan enige kerk tevrede voel dat daar niks in sy weg staan om ten volle deel van die opvoedingsvennootskap te word of te bly nie. Die kerk het gewoonlik nie slegs met sekere dogmatiese vraagstukke te doen nie, maar met sy fokus op geestelike opvoeding, is daar normaalweg sekere altruïstiese en morele waardes wat as navolgenswaardig voorgelê

kan word. Opvoedingsvennote soos die staat, ouers en skole behoort die kerk om hierdie rede as belangrike vennoot in die opvoedingsvennootskap te verwelkom. Regerings wat kommunisties-sosialistiese ideologieë onderskryf, beveg gewoonlik die Christelike kerke omdat hierdie geloof na hul mening die belangrikheid van die Kommunistiese en sosialistiese ideologie in die samelewing verdoof (*vide* Shimoniak 1970:XI). Die Suid-Afrikaanse ANC-regering het nog nooit hul bande met die sosialisme afgesweer nie en kerke sou met reg kommer hieroor gehad het. Volgens die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika van 1996 is enige vrese in hierdie verband heeltemal ongegrond.

4.4.1.3 Die regte en verantwoordelikhede van die staat as opvoedingsvennoot

Daar kan natuurlik nouliks van die "regte" van die staat as opvoedingsvennoot gepraat word as dit die staat is wat die onderwys organiseer en beheer. Waar die ouer as primêre vennoot beskou word, word die staat immers as **hoofvennoot** beskou. In die lig van die vertrekpunt van hierdie studie van opvoedkundige vennootskap, word die staat op grond van sy deelname saam met ander vennote steeds as vennoot met sekere take en verpligtinge beskou. Soos enige vennoot is die staat bereid om hierdie vennootskap aan te gaan omdat daar vir hom sekere uitkomst is wat vir hom voordele inhou. In die bespreking van die staat se regte en verantwoordelikhede in die opvoedingsvennootskap moet die regte in die lig van bogenoemde beskou word.

Vroeër is reeds daarvan melding gemaak dat Kommissaris De Mist teen die einde van die agtiende eeu en begin negentiende eeu, die wêreldwye tendens gevolg het deur ook hier te lande die skole toenemend onder die staat se beheer te plaas (*vide supra*:50-51). Op hierdie wyse is skole van die kerk af weggeneem en is die staat die hoofvennoot gemaak. Teen 1882 het ds SJ du Toit verklaar dat onderwys nie die plig van die staat is nie, maar van die ouers en die kerk (*vide supra*:49). Sy belangrikste beweegrede vir die stigting van die CNO-skole wat gevolg het, was dat die staatskole te min tekens van Calvinisme gehad het en dat moedertaalonderrig (lees Afrikaans) afgeskeep is. Hy was immers predikant en taalvegter!

Teen die begin van die twintigste eeu propageer JC Smuts, Minister van Onderwys in die Transvaal, sy siening dat onderwys suiwer 'n staatsondememing moet wees. Ten spyte van teenkating van die kerk en ouers oor te min inspraakgeleenthede vir hulle, bly Smuts se

onderwyswet van krag sodat die meeste beginsels daarvan uiteindelik met enkele wysigings in Wet 39 van 1967 opgeneem is (*vide supra*:51).

Met die Grondwet van die nuwe nierassige demokratiese bedeling wat in die laaste dekade van die een-en-twintigste eeu die bewind in Suid-Afrika oorneem, is dit duidelik dat dit steeds die staat is wat as hoofvennoot wetgewing voorsien en beleidsrigtings beplan ten opsigte van die opvoeding, onderwys en opleiding.

Die staat waarvan hier sprake is, is die "nuwe" Suid-Afrika onder regering van die African National Congress (ANC) wat die nuwe regerende party word na die algemene verkiesing van 1994. Die huidige groot aantal ondersteuners van die ANC het nie slegs kennis van 'n geskiedenis met onderdrukkende apartheidwetgewing nie – hulle het dit belééf; aan hulle vel gevoel. Onder die vernaamste wetgewings wat van die mees traumatiese ervarings tot gevolg gehad het, was die onderwyswetgewings wat teenkantings in die vorm van "People's Education" en slagspreuke soos "Education for Liberation" en selfs "Liberation before Education" veroorsaak het. Uiteindelik was hierdie onderwyswetgewings verantwoordelik vir die groot onluste waarin die staat van die tyd sy polisiemagte in swart gebiede ontplooi het waartydens onskuldige mense doodgeskiet is. Dat onluste van grootskaalse omvang soos dié as gevolg van onderwyswetgewing kon voorkom, gee 'n boodskap aan die staat dat ouers nie ondeurdagte wetgewing oor die opvoeding van hul kinders gelate sal aanvaar nie. Ervarings soos deur dié wetgewings veroorsaak, is in geheues ingebrand en het bagasie by die ANC opgelaaai waarvan sekerlik moeilik ontslae geraak kan word.

Tydens hierdie jare van uitermate hewige strydbeleving, is simpatie gewek en hegte en welkome vriendskapsbande met die buiteland gesluit – veral lande met sosialisties-Kommunistiese ideologieë het hulle hartlik ontvang sodat hulle die ideologieë kon bestudeer. Dis daarom geen verrassing dat die ANC-in-regering van meet af aan 'n alliansie met die Suid-Afrikaanse Kommunistiese Party en die vakverbond, Cosato, gesluit het nie. Dis ook opmerklik dat, eerder as met Westerse moondhede, goeie verhoudinge met sosialistiese lande soos Kuba en lande wat vroeër deur koloniale, imperiale moondhede beheer is soos verskeie Afrika-lande, gesmee is. Dis 'n staat met hierdie agtergrond wat hier slegs in breë trekke geskets is, wat die hoofvennoot in die Suid-Afrikaanse opvoedingsvennootskap geword het. Dat 'n vreedsame oorgang na 'n nuwe bedeling beding kon word, is te bewonder en die gelyke regte wat in die

Grondwet aan alle bewoners van die land beloof is, staan in die teken van hierdie voorneme tot vrede en vreedsame voortbestaan.

Daar kan dalk sprake wees van ongelyke hantering wanneer die staat sy voorneme uitspreek om in die besonder aandag te gee aan die "ontwikkeling van persone, of kategorieë persone, wat deur onbillike diskriminasie benadeel is" (RSA 1996a:art. 9). Maar solank die gedagte bestaan dat daar aan die addisionele hulp aan benadeeldes 'n einde sal kom, behoort niemand 'n probleem met hierdie reëling te hê nie. Die staat eien nie vir homself alleenreg op die opvoeding en onderwys toe nie. Voorsiening word gemaak dat die kerk (RSA 1996a:art. 15) en die ouer as primêre vennoot (RSA 1996a:art. 38) tot die opvoedingsvennootskap kan toetree. Wanneer die staat godsdienstbeoefening in staatsinstellings toelaat, lewer dit ook die bewys dat hy nie **voorskriftelik** oor 'n ideologie sal wees nie. Die staat beloof ook om alles in sy vermoë te doen om moedertaalonderwys aan almal te voorsien, maar die opvoedingsvennote kry die gerusstelling dat, indien die staat nie onderwys volgens hul partikuliere wêreld- en lewensbeskouing kan aanbied nie, hulle die toestemming van die staat het om hul eie **onafhanklike** onderwysinstellings tot stand te bring (RSA 1996a:art. 29).

Human (2000) maak melding van 'n groot aantal bekende Westerse lande wat nêrens 'n stelling maak ten opsigte van die konstitusionele reg van kinders se opvoeding nie en dit nogtans in hul hantering van die opvoedende onderwys as belangrik beskou. "This shows that practice may be stronger and more effective than written declarations." Ook in 'n omgekeerde situasie kan dit waar wees, want die beginsels in die Grondwet het geen waarde as dit nie in die praktyk toepas word nie en as dit nie toegepas kán word nie. In die lig van die groot finansiële insette wat die staat vir die doel van onderwysvoorsiening lewer en die strukture wat hy instel en in stand hou, het die staat die reg om **gehalteonderwys** te verwag sodat die potensiaal van alle leerders ten volle ontsluit kan word. Soos reeds gesien, maak die staat dit in die Grondwet vir verskillende vennote moontlik om daadwerklik deel te vorm van die opvoedingsvennootskap in Suid-Afrikaanse instellings sodat sy verwagtings gerealiseer kan word.

Die behoefte om aan alle individue en groepe volle **gelykheid** te gee, is 'n beleidsrigting wat die sterkste in die Grondwet aangespreek word. Terwyl alle vorme van diskriminasie ter wille van 'n demokratiese bestel tot groot hoogte verwyder is, sal dit waarskynlik nog geruime tyd neem voordat gelykheid in die onderwys bereik kan word. In die tradisioneel blanke skole word die kommer dikwels uitgespreek dat standarde besig is om te daal, maar dis juis waar die kwaliteit

van die onderwys ter sprake kom dat die grootste verskille tussen die vroeëre blanke en nie-blanke skole aangeteken word. Terwyl hierdie verskille ten opsigte van die kwaliteit van onderwysuitkomst voortduur, kan daar geen sprake van volle gelykheid wees nie. "One of the typical liberal freedoms in education is the freedom to compete and achieve and by doing so to strive for quality." (Steyn 2000:2). Ter wille van die demokratiese ideaal om aan almal in Suid-Afrika gelyke geleentheid te gee, moet hierdie verskille onmiddellike en dringende aandag geniet.

Om gelykheid ten opsigte van kwaliteitsonderwys te bereik gaan nie maklik wees nie en sal ook nie oornag gebeur nie. Dit wil voorkom asof daar nog aanhangers van die leuse: "Liberation before Education" is wat gelykheid en kwaliteit in die onderwys as teenpole beskou. De Klerk (2000:18) noem dat **kwaliteitsonderwys** veral aanhangers by die vroeëre bevoordeelde gemeenskappe het terwyl diegene vanuit benadeelde gemeenskappe **gelykheid** steeds as van groter waarde beskou. Sy sê voorts dat deur net op die gelykheidsbeginsel van onderwys te konsentreer, Suid-Afrika op die lange duur as gevolg van finansiële onstabieliteit nie op internasionale vlak sal kan kompeteer nie (De Klerk 2000:20).

Dit het daarom nou tyd geword dat daar dringend aan die kwaliteit van die onderwys aandag gegee word. Dit beteken nie dat die gelykheidsbeginsel laat vaar moet word nie. Allermens. Maar die interafhanklikheid van gelykheid en gehalte in die onderwys behels dat 'n groter mate van gelykheid bewerkstellig kan word as daar 'n groter mate van 'n gelykheid ten opsigte van gehalte in die onderwys van al die gemeenskappe bereik kan word. Om die groot agterstande in die gehalte van die onderwys en opvoeding van die verskillende gemeenskappe uit te wis kan alleen moontlik wees as alle rolspelers, al die belanghebbendes, die vennote, hul deel daadwerklik begin bydra. Waghid (2000:55) kom tot die gevolgtrekking dat deelname van alle belanghebbendes die onderwys kan verbeter. Dat daar groot waarheid in hierdie stelling opgesluit lê, word bevestig in 'n definisie van opvoedingsvennootskap. Volgens Du Plessis (1992:1) bestaan 'n opvoedingsvennootskap uit "die gesamentlike aktiwiteit deur verskillende deelnemende instansies met die doel om die gehalte van die opvoeding wat verskaf word te verbeter. Die deelnemende lede lewer elkeen 'n bydrae volgens sy eie unieke aard en vermoë. Deur die dinamiese samewerking van al die vennote sal die opvoedingsaktiwiteit in 'n geslaagde vennootskapspraktyk sodanig verbeter dat die gesamentlike eindresultaat beter is as die somtotaal van die lede se afsonderlike bydraes".

In die Grondwet gee die staat aan alle moontlike vennote voldoende ruimte om ten volle deelgenote van die opvoedingsvennootskap te word. Om bloot net ruimte vir die vennote se werksaamhede te gee, is waarskynlik nie genoeg nie. Die staat sal waardevolle vennote moet **identifiseer** en aan hulle uitnodigings rig, samesprekings met hulle voer, ooreenkomste met hulle aangaan en strukture help skep sodat hulle hul vennootskaplike betrokkenheid in werking kan stel. Dis veral in die gemeenskappe wat vroeër benadeel is waar geen moeite ontsien moet word om potensiële vennote betrokke te kry by die onderwys nie.

Uit gesprekke met onderwysleiers vanuit die voormalige bruin en swart skole is dit duidelik dat daar weinig indien enige aandag aan die konsep van vennootskap gegee word. Onderwys wat aan hierdie gemeenskappe tydens die apartheidsjare aangebied is, het 'n kultuur geskep waarin die meeste betrokkenes in die verskillende skoolgemeenskappe nie die nodigheid van akademiese prestasie besef het nie. In die proses is die waarde van enige onderwys en opleiding as gering beskou. Die beroepe waarvoor 'n mens hierdeur voorsiening maak, so is geglo, word in elk geval vir 'n sekere **bevoorregte** gemeenskap gereserveer. Die getuienis van bogenoemde onderwysleiers is dat hierdie **kultuur** 'n diepgewortelde kultuur geword het en na alle verwagting nie maklik van ontslae geraak gaan word nie. Oor die algemeen is daar by ouers geen besorgdheid oor die vordering en prestasie van hul kinders in die skool nie. Dit maak vir hulle nie saak aan watter kurrikuluminhoud aandag gegee word, watter weggelaat word, en wat die gehalte van die onderwys van die leerkrag is nie. Om hierdie rede stel ouers ook nie daarin belang om by die onderwys van hul kinders of by die skool betrokke te raak nie en verg dit normaalweg groot moeite en aanmoediging om selfs net 'n beheerliggaam op die been te kry.

In teenstelling hiermee is die situasie in die voormalige sogenaamde Model C-skole heeltemal anders. Vanuit die onderwyskorps hier word die kommer en selfs beskuldigings uitgespreek dat die hedendaagse ouer nie meer tyd het om na behore by hul kinders se opvoeding en onderwys betrokke te raak nie. Anders as in die verlede, reken hulle, kom die kinders deesdae skool toe sonder die nodige respek, vriendelikheid, selfrespek, ordentlikheid ... Ouers sien nie meer kans om skoolfunksies by te woon nie. Ouers van kinders in die laer klasse doen nie meer soos vroeër die moeite om na hul kinders se tuiswerk en werkboeke te kyk nie. Ensovoorts. Tog is hul betrokkenheid baie groter as by die ander gemeenskappe. By baie ouers van hierdie bevoordeelde gemeenskappe is daar tog besorgdheid oor byvoorbeeld die onderwysstandaarde wat na hul mening besig is om te daal; kom spreek hulle die leerkrag of skoolhoof as daar na

hul mening iets haper aan die onderrig in die klaskamersituasie; neem hulle stappe as hul kinders volgens hul oordeel onregverdig behandel is. Ook in hierdie gemeenskap sal verbeterde vennootskap verdere voordele bring. Benewens die gebruikmaking van **nuwe** vennote, kan die betrokkenheid van **bestaande** vennote verder uitgebrei word.

Maar dis in die vroeëre benadeelde gemeenskappe waar die staat die aanvoorwerk sal moet doen om vennote in die onderwys betrokke te kry. Onderwysbestuur vind in die nuwe bedeling op drie vlakke plaas naamlik: nasionaal, provinsiaal en institusioneel (*vide* Waghid 2000:54). Die leiding en motivering om opvoedingsvennote betrokke te kry, moet van al drie vlakke kom. Die rol van die staat op **nasionale** vlak is om 'n basiese beleid neer te lê volgens die wil, behoefte en denkrigting van die regering. Daarvolgens moet wette voorsien en begroting beding word op nasionale vlak. Dis op nasionale vlak waar die staat weet in watter rigting die onderwys moet gaan en gevolglik watter vennote hom ten beste hierin kan ondersteun. Hierdie vennote moet op nasionale vlak geïdentifiseer word en die rol wat hulle in die opvoedingsvennootskap gaan speel, moet met hulle uitgeklaar word. Dis op nasionale vlak waar die staat van die land se onderwysbehoefte bewus word deur die interdepartementele vennootskap, samewerking en konsultasie tussen die Ministerie van Onderwys en die ander ministeries (*vide* RSA 1995:16). Ten opsigte van die opvoedingsvennootskap sal die staat op nasionale vlak sekere voorskrifte en inligting oor hul werkswyse aan die ander vlakke moet verskaf. Dis ook op nasionale vlak dat die staat moet seker maak dat inligting oor die noodsaaklikheid van vennootskappe in die opvoeding en onderwys alle ouers en ander vennote en potensiële vennote bereik. Deur goeie vennootskappe met die media te sluit, kan die staat sy taak in hierdie verband aansienlik vergemaklik. Artikels in tydskrifte, in nasionale en plaaslike koerante en in hul bylaes moet inligting en nuus oor die opvoedingsvennootskap op 'n perpetuele wyse verskaf. Eweneens moet die radio- en televisienetwerke help om veral ouers, maar beslis ook ander vennote, te mobiliseer tot deelname tot en inskakeling by die opvoedingsvennootskap. Onderwys is duur en terwyl die staat se finansiële verpligtinge steeds hoër neig en die staatskoffers reeds nie groot genoeg is nie, kan waardevolle vennootskappe met die groot banke en besighede gesluit word. Vennootskappe met hierdie instellings kan in die vorm van vaste borgskappe (geld, handboeke, skryfmateriaal ensovoorts) gesluit word.

Ten opsigte van onderwysbestuur op **provinsiale** vlak ken die staat die mense, behoeftes en moontlikhede in sy betrokke provinsie en weet hy dat dit soms eiesoortig is en van ander provinsies kan verskil. Die verskillende provinsiale Departemente van Onderwys moet daarom

ook hul fokus rig op die noodsaaklikheid van koöperatiewe vennootskap met ouers en ander moontlike vennote. Wie die vennote moet wees, wat hul verantwoordelikhede, pligte en voorregte behoort te wees en hoe hulle betrek gaan word, moet deel van die departemente se deurlopende strategie wees. In die departemente se oproep om ouers en ander vennote by die opvoedingsvennootskap betrokke te kry, kan die media wat die provinsie en plaaslike gebiede dien, self 'n belangrike vennoot wees. Die besighede wat in die provinsie prominent is, moet op grond van die belangrike insette wat hulle kan lewer, ook tot die opvoedingsvennootskap uitgenooi word. Ooreenkomste met ander staats- en semistaatsinstellings kan ook van groot waarde wees. Munisipaliteite en ander plaaslike rade kan dalk hulp verleen ten opsigte van belastingtoegewings van die skoolleiers, en die voorsiening van water, elektrisiteit en ander noodsaaklike dienste.

Ten opsigte van onderwysbestuur op **institusionele** vlak het die staat die nouste kontak met die leerders en studente en ook met al die ouers wat by die instelling betrokke is. Skole en ander onderwysinstellings het dus goeie geleentheid om ouers aan te moedig om tot die opvoedingsvennootskap toe te tree. Plaaslike besighede, sportklubs, jeugorganisasies, kultuurverenigings, die kerk, die plaaslike polisie, gesondheidsdienste en dies meer kan vir skole van groot waarde wees. In die groter sentra behoort daar ook groter samewerking tussen die verskillende skole te wees. Skole in gegoede gebiede kan byvoorbeeld ander skole help met organisasie, bestuursplanne, belangrike sake soos duplisering ensovoorts. Skole moet net nie verwag dat die vennootskappe vanself sal realiseer nie. Wanneer vennote geïdentifiseer is, moet wedersydse vertroue ten opsigte van verantwoordelikhede en voorregte duidelik afgebaken word. Gereelde kontak behoort om hierdie rede nie afgeskeep te word nie.

Op al drie die bogenoemde vlakke van onderwysbestuur moet die staat die boodskap in duidelike terme versprei dat hulle die vennootskaplike betrokkenheid ondersteun en sal verwelkom. Dis van belang dat al drie vlakke uit dieselfde mond sal praat. Omdat die staat alleen nie die mas sal kan opkom nie, sal hy alles in sy vermoë moet doen om die hulp te kry wat hy nodig het.

4.4.2 Die Suid-Afrikaanse Skolewet en opvoedingsvennote

Die Grondwet waarna in die onderafdeling hierbo verwys is, is die hoogste gesag in die land en alle burgers, instellings en ander wette moet hulle hieraan onderwerp. Die Grondwet (RSA

1996a:art. 2) maak self ook melding van hierdie gesag. Geen artikel van die Skolewet kan dus 'n bepaling voorhou wat in stryd is met die Grondwet nie en dit geld ook vir die uitvoering daarvan. Addisionele inligting en verdere verfyning van die bepalings van die Skolewet kan verkry word in 'n gids by die Suid-Afrikaanse Skolewet wat die Departement van Onderwys (DOE) vir lede van beheerliggame opgestel het. In hierdie gids verklaar die Departement van Onderwys (DOE 1997:5) dat die waardes en beginsels wat in die Grondwet uitgespel word, in die bestuur van skole in aanmerking geneem moet word. Soos vroeër aangetoon, het die Grondwet reeds die tafel gedek vir 'n demokratiese en gelyke onderwys waarvan geen persoon uitgesluit mag word nie.

Reeds in die aanhef van die Suid-Afrikaanse Skolewet, Wet van 84 (RSA 1996), word dit bevestig dat onderwysvoorsiening voortaan die ongelyke en onregverdige verlede sal regstel. Terselfdertyd verklaar die Skolewet in dieselfde asem dat onderwys van hoë gehalte aan alle leerders voorsien moet word sodat almal se talente en bekwaamhede ontwikkel kan word. Die Departement van Onderwys (DOE 1997:6) verklaar in hierdie verband: "A further basic aim of the Schools Act is that the quality of education of all learners must be improved". Volgens die genoemde aanhef van die Skolewet moet rassisme, seksisme en armoede op hierdie wyse uitgewis word. Die prominensie wat in die aanhef van die Skolewet aan die probleemareas: ongelikheid, gebrek aan standaarde en armoede gegee word; dui op 'n besef van hul belangrikheid in die Suid-Afrikaanse onderwysproblematiek en hul interaktiewe aard. "Good education is the first step to eliminate poverty." (DOE 1997:7). Hierby wil 'n mens voeg dat goeie onderwys ook die eerste stap is om ongelikheid te elimineer en die eerste stap is om gehalteonderwys te verseker. Doelbewuste pogings moet aangewend word om gelykheid in die onderwys te bereik, maar nie ten koste van kwaliteitsonderwys nie. Die aandrang op gelyke onderwys eers en gehalteonderwys later, klink dus na 'n agterstevoor manier om oplossings te bereik. Die Skolewet bevestig dus in sy aanhef dat gelyke onderwys en standaardonderwys **aanvullend** tot mekaar beskou moet word en dat die polarisasie daarvan aan 'n einde moet kom. Op die hoë en algemene voorkoms van hierdie polarisasie en die nadele wat daaraan verbonde is, is vroeër breedvoerig berig (*vide supra* 112-117). Dis daarom verblydend dat die Departement van Onderwys (DOE 1997:7) dit duidelik stel dat behoorlike onderwys uiters noodsaaklik is "to advance the democratic transformation of society and to combat racism, sexism and other forms of unfair discrimination".

Die aanhef van die Skolewet (RSA 1996) maak dit ook duidelik dat die vestiging van hegte opvoedingsvennootskappe ondersteun sal word. Die Departement van Onderwys (DOE 1997:6) stel dit so: "The democratisation of education includes the idea that stakeholders such as parents, teachers, learners and other people (such as members of the community near your school) must participate in the activities of the school. The governing body makes decisions on behalf of the school and sees to it that the school is administered properly. Through representation on the governing body all the stakeholders can share in the decisions of that body. The members of the governing body are also accountable to these stakeholders. In other words, they must report back to them on what they have done to serve the best interests of the learners at the school". Dis op die Suid-Afrikaanse Skolewet se onderskrywing van opvoedingsvennootskappe waarop die klem in die volgende paragrawe geplaas gaan word.

4.4.2.1 Die Skolewet se interpretasie van die staat as opvoedingsvennoot

Dis die staat wat vir die opstel van die Skolewet verantwoordelik is en in die Skolewet stel hy sy wense en verpligtinge bekend as hoofvennoot in die voorsiening van onderwys. Die Departement van Onderwys (DOE 1997:5) verklaar dat die staat volgens die Grondwet basiese onderwys aan almal in die vooruitsig stel en dat hy daarom genoeg geld beskikbaar moet stel sodat die nodige fasiliteite, handboeke, leerkragte en dies meer tot die beskikking daarvan kan wees. Dis ook die staat se grondwetlike plig om hierdie basiese onderwys sodanig uit te brei dat verdere onderwys toenemend beskikbaar en moontlik sal wees (*vide* DOE 1997:6).

Soos vroeër aangedui, is die staat egter nie by magte om genoeg geld te voorsien om sy hoë finansiële verpligtinge na te kom nie. Ofskoon almal simpatie met die staat se hantering van sy hoë finansiële verpligtinge behoort te hê, bly dit immers die staat se vennootskaplike plig as **hoofvennoot** om die middele te verskaf wat vir die onderwys nodig is. Dit berus daarom in die eerste plek by die staat om die nodige vennote te versamel wat hom finansiëel kan bystaan. Daarbenewens behoort die ander opvoedingsvennote ook daarvan kennis te neem dat meer geld ook húl wense en verpligtinge moontlik sal maak en dat hulle ook moet poog om waardevolle vennote te identifiseer. Besparings moet 'n deurlopende oogmerk ten opsigte van al die vlakke van die onderwys wees. Beskadijng van eiendom moet met streng strafmaatreëls bestry word en met deurlopende streng dissipline moet vermorsing beëindig word. Dis die staat wat ander bestaande en potensiële vennote voortdurend moet inspireer.

Daar is vroeër melding gemaak van die groot ruimte wat in die Skolewet aan die vennootskaprol van die **beheerliggaam** afgestaan word. As hoofvennoot laat die staat dus oorgenoeg geleentheid aan enige belanghebbende om deel van die opvoedingsvennootskap te word. Dis veral die beheerliggaam wat deur die take en verantwoordelikhede wat in die Skolewet aan hom opgedra word, met mag beklee word. Om hierdie rede word 'n groot deel van die Skolewet (*vide* RSA 1996:art. 5-33) aan die vennootskapsposisie van die beheerliggaam afgestaan. In hierdie artikels toon die staat dat hy die beheerliggaam as 'n uiters belangrike opvoedingsvennoot van die skool beskou deur aan hom sekere **besluitnemingsbevoegdhede** en ander belangrike funksies op te dra wat vroeër onder die beheer van die staat self was. In 'n volgende onderafdeling word in meer besonderhede op die funksies van die beheerliggaam ingegaan. In artikel 23 van die Skolewet (RSA 1996:art. 23) gee die staat inligting oor die samestelling van die beheerliggaam. In werklikheid is elke lid van die beheerliggaam 'n vennoot in eie reg en so gesien, is die beheerliggaam enersyds self 'n vennoot en andersyds ook 'n samestelling van ander vennote.

Volgens die vermelde artikel 23 van die Skolewet behoort die beheerliggaam uit **verkose lede**, die **prinsipaal** en **gekoöpteerde lede** te bestaan. Die verkose lede moet uit die volgende persone bestaan:

- ouers van leerders by die skool;
- opvoeders by die skool;
- ander personeellede uitgesonderd die opvoeders;
- leerders van die skool in die agste graad of hoër.

Uit bogenoemde gegewens is dit duidelik dat die vernaamste vennote wat by 'n skool betrokke behoort te wees, deur die staat uitgenooi word om deel van die opvoedingsvennootskap te word. Die moontlikheid dat vennote selfs gekoöpteer kan word, bevestig dat die staat geen beperking wil plaas op die moontlike toetrede van vennote nie. Geleentheid vir die toetrede van vennote is legio, die noodsaaklikheid van hul toetrede 'n realiteit, terwyl die werklike toetrede van vennote dringendheid kortkom. Claassen (1995:203-205) beskou dit as **statisme** wanneer die staat die opvoeding, onderwys en opleiding van bo af beheer. Onderwys behoort na sy mening van onder af beheer te word. Hy gebruik die term "statisme" vir die staat wat te veel mag in sy hande toe-eien met min seggenskap deur individue en gemeenskapsgroepe. "If

states do not devolve more of their power, they may find that they cannot control the process the way they used to".

4.4.2.2. *Die Skolewet se interpretasie van leerders as opvoedingsvennote*

In die Skolewet (RSA 1996:art. 23, subart. (2)(d)) word dit duidelik gestel dat skole wat leerders in graad agt of hoër het leerdervereenwoordigers by die beheerliggaam moet toelaat. Subartikel 4 van bogenoemde wet bepaal dat 'n verteenwoordigende raad van leerders 'n leerder of leerders moet kies om hulle by die beheerliggaam se werksaamhede te verteenwoordig. In teenstelling met die ander beheerliggaamlede wat vir drie jaar verkies word, word leerders vir 'n termyn van een jaar verkies, maar kan vir verdere termyne herkies word solank hulle leerders van die betrokke skool bly (RSA 1996:art. 31).

Artikel 32 van die vermelde Skolewet plaas sekere beperkinge op **minderjarige** beheerliggaamlede en dit kan van toepassing wees op sommige leerdervennote. Skoolplig begin volgens die Skolewet (RSA 1996:art. 3) in die jaar waarin die kind die ouderdom van sewe jaar bereik en daarom sal leerders onder normale omstandighede hul negentienjarige ouderdom in hul laaste skooljaar in graad 12 bereik. Lede van die beheerliggaam wat minderjarig is, kan nie aanspreeklik gehou word vir enige gebeurlikheid wat uit sy lidmaatskap spruit nie en hy mag nie kontrakte sluit nie. Die grootste beperking wat op minderjarige beheerliggaamlede geplaas word, is sy gebrek aan volledige **stemreg**.

Die leerder is die persoon waarom die skole daar is, waaroor die hele Skolewet en verskeie ander wette gaan en waarom beheerliggame en ander vennote so baie tyd aan die opvoeding afstaan. Die insluiting van **leerders** as vennote in hul eie opvoeding is daarom betekenisvol. Vroeër is die klem swaar geplaas op die kind wat on-volwasse, on-kundig, on-verantwoordelik ensovoort is en dat volwassenes, kundiges en dies meer die verpligting het om hom as sy "meerdere" op te voed. In die proses is die waardigheid van die kind as mens dikwels misgekyk. In hierdie verband is dit betekenisvol dat opvoedkundiges in die jongste tyd nie meer beklemtoon dat 'n **volwassene** nodig is om 'n **nievolwassene** op te voed nie, maar dat 'n **persoon** nodig is om sekere verbeterings by 'n ander **persoon** te bewerkstellig (*vide* Brezinka 1992:41). Die gedagte van leerders as vennote in die onderwys is lank voor die Skolewet van 1996 reeds in "People's Education" voorgestel. "People's Education" het die stigting van "Parent Teacher Student Associations" (PTSA) bepleit, teenoor die PTA wat toe algemeen in

skole bekend was (*vide* Christie 1991:275). Die belangrike posisie wat die Skolewet aan die leerder as opvoedingsvennoot toestaan, moet waardeer word.

4.4.2.3 Die Skolewet se interpretasie van personeellede uitsluitend leerkrigte as opvoedingsvennote

Soos in die geval van die leerders se insluiting by die werksaamhede van die beheerliggaam, gee die Skolewet nou ook vir die eerste keer aan die **nieopvoederpersoneellede** die geleentheid om by die skool se besluitnemingsprosesse betrokke te raak. Alhoewel hierdie vennote nie direk met die opvoedingsgebeure te doen het nie, het hulle tog waardevolle diens te lewer ter wille van die skep van 'n beter **omgewing** sodat die opvoeding nie deur faktore van buite benadeel word nie. Die stimulus wat netjiese geboue, skoon klaskamers en 'n mooi terrein vir 'n gesonder leeratmosfeer bied, word dikwels nie beseef of in ag geneem nie. Ongelukkig kan die staat nie genoeg van hierdie **werkers** bekostig nie sodat hierdie persone se werklading so hoog is, dat skole dikwels leerderspanne gebruik om klaskamers en skoolterreine skoon te maak.

Die **administratiewe personeel** moet dikwels talle onderbrekings tydens hul besige sekretariële pligte in goeie gees aanvaar. Hul belangrikste taak word gewoonlik beskou as die taktvolle hantering van dikwels haastige en soms onbeskofte personeellede, ouers en leerders. 'n Volledige beskrywing van hierdie vennote se verantwoordelikhede is bykans onmoontlik en die uiteenlopende eise wat daagliks aan hulle gestel word, vereis dat spesifieke opleiding aan hulle verskaf behoort te word. Dis veral die jong leerders wat dikwels by hierdie personeel, eerder as by die leerkrigte, die simpatie en deernis ontvang wat hulle in die skool as plaasvervangende huis nodig het. In die normale skoolsituasie moet hierdie administratiewe personeel die **skakeling** en dikwels die buffer tussen die verskillende vennote vorm. Hulle moet wiskundig sterk genoeg wees om die skool se finansies te hanteer, goeie tikwerk kan doen, rekenaarvaardig wees, sensitiewe inligting kan hanteer, beserings en siektes van leerders met simpatie kan hanteer en dies meer. As opvoedingsvennote lewer hulle 'n waardevolle bydrae tot die opvoedingsvennootskap en tydens beheerliggaamvergaderings kan hulle betekenisvolle insette lewer.

4.4.2.4 **Die Skolewet se interpretasie van opvoeders as opvoedingsvennote**

Die Skolewet (RSA 1996:art. 23) maak vir die eerste keer voorsiening vir **onderwysers** om lede van die beheerliggaam te word. Subartikel 3 van artikel 23 verklaar dat 'n ouer wat in diens van die skool is, nie die ouers op die beheerliggaam kan verteenwoordig nie. Hierdie artikel word soms verkeerdlik vertolk as sou só 'n persoon glad nie op die beheerliggaam mag dien nie. In werklikheid kan so 'n persoon wat beide opvoeder en ouer by die skool is steeds die **opvoeders** van die skool verteenwoordig, solank hy nie die **ouer** verteenwoordig nie. Dit word ook deur die Departement van Onderwys (DOE 1997:24) bevestig. Die rede agter die insluiting van hierdie subartikel het te doen met die moontlike oorheersing van skoolbehoefte ten koste van ouerbehoefte. Sonder hierdie reëling sou die instelling te sterk verteenwoordig kon wees en sou die personeel onregverdig bevoordeel kon word.

Die insluiting van opvoeders by die beheerliggaam is van groot waarde. Die opvoeders kan verslag lewer oor die akademiese, kulturele en sportaangeleentede van die skool. Die verteenwoordiging van opvoeders by beheerliggaambesluite kan verseker dat **onpedagogiese** besluite geweier kan word. Die rol van die onderwyser in die opvoedingsgebeure word dikwels met die konsep *in loco parentis* beskryf. Oosthuizen (1994:209) verklaar dat hierdie konsep uit ons Suid-Afrikaanse gemene reg voortvloei en dat dit letterlik beteken: "in die plek van die ouer". Met die sterker vennootskapsrol wat die Skolewet aan ouers gee, het die rol van die onderwyser as plaasvervanger verflou. Veel eerder behoort die klem nou op vennootskap te val. Natuurlik delegeer ouers steeds sekere pligte en verantwoordelikhede oor aan die onderwyser, maar volgens Squelch (1993:234) het ouers die finale sê in sake rakende hul kinders se opvoeding. Op grond van die onderwyser se *in-loco-parentis*-rol, was die Reg aan sy kant wanneer hy byvoorbeeld lyfstraf op 'n matige wyse toegepas het. Die onderwyser se verskraalde funksie as plaasvervangende ouer word deesdae beklemtoon wanneer die Reg teen hom draai wanneer hy lyfstraf toepas. Noodsaaklike opvoedingsvennote soos ouers en onderwysers kan mekaar nie "vervang" nie, maar aanvul. In die geval van vooglose kinders, sal onderwysers en ander vennote soos die maatskaplike dienste poog om plaasvervangende ouers in die hande te kry. In die sterker vennootskaplike samewerking tussen die ouers en die onderwyser, besluit hulle saam oor die tug wat in die skool en die ouerhuis die wenslike opvoedingswaarde sal hê.

4.4.2.5. *Die Skolewet se interpretasie van ouers as opvoedingsvennote*

Sedert die begin van menslike bestaan, is dit die ouers wat sentraal in die kind se opvoeding staan. Daar is reeds by verskillende geleenthede na hierdie rol van die ouer as primêre opvoedingsvennoot verwys. Namate die behoeftes ten opsigte van onderwys en opleiding begin toeneem het, en ouers besiger geraak het, het ander vennote die ouer begin bystaan. In die proses is die rol van die ouer in baie gevalle afgerangeer. Daar word dikwels kommer uitgespreek oor die groot aantal ouers wat nie belangstelling toon in of betrokke wil raak by sy kind se onderwys nie. Ander ouers was weer bekommerd dat die nuwe regering hulle van hul **inspraakgeleenthede** in die opvoedingsgebeure sal ontnem.

Laasgenoemde ouers se vrese word doeltreffend deur die Suid-Afrikaanse Skolewet besweer. Die Skolewet (RSA 1996:art. 5) verklaar dat ouers se regte en wense in ag geneem moet word in die bepaling van die plasing van hul kinders in skole en dat ouers teen beslissings kan appelleer. Die erns waarmee die Skolewet ouerdeelname bejeën, kan gesien word in die verpligtinge wat op ouers geplaas word ten opsigte van hul kinders se onderwys. Heystek en Louw (1999:21) is van mening dat 'n houdingsverandering van ouers en onderwysers noodsaaklik is. "The relationship between parents and schools should change from a client type of relationship to a partnership relationship." Die Departement van Onderwys (DOE 1997:18,25,41) beklemtoon dat ouers onder die verpligting is om:

- te sorg dat hul kinders se skoolplig nagekom word;
- onderriggelde soos deur die instelling bepaal te betaal;
- bereid te wees om as lede van beheerliggame te dien;
- te waak oor die skool se onderwysstandaarde.

Ook die samestelling van die beheerliggaam bring die belangrikheid van ouers as opvoedingsvennote na vore. Die Skolewet (RSA 1996: art. 23, subart. 9) bepaal dat die aantal verkose ouerlede een meer as die gesamentlike totaal van die ander stemgeregtigde beheerliggaamlede moet wees. Subartikel 10 verplig die beheerliggaam om ouers met stemreg tydelik te **koöpteer** indien subartikel 9 hierbo om een of ander rede nie meer moontlik is nie. Subartikel 11 plaas die beheerliggaam onder die verpligting om 'n tussenverkiesing binne negentig dae vanaf die ontstaan van die vakature te hou met die doel om bogenoemde situasie reg te stel. Ouers wat ook lede van die personeel van 'n betrokke skool is, kan lede van die

beheerliggaam word op grond van hul status as personeellede en nie op grond van hul status as ouers nie. Ander ouers sal steeds verkies moet word om vir ouerlede "te tel" (*vide supra*:138).

Bogenoemde reëling kom daarop neer dat ouers in 'n sterk posisie geplaas word om vir ouerbelange by die skool te beding. So gesien, kan die magte en verpligtinge van die beheerliggaam tot 'n groot mate ook as die magte en verpligtinge van die ouer vertolk word. Du Preez en Grobler (1998:42) wys daarop dat empiriese navorsing wat hulle onderneem het daarop dui dat die doeltreffende deelnemende bestuur van ouers in beheerliggame van gemeenskap tot gemeenskap en tussen die stad en platteland verskil. **Opleiding** van beheerliggaamlede kan daarom in baie gevalle van waarde wees. 'n Bespreking van die Skolewet se hantering van die beheerliggaam word in paragraaf 4.4.2.8 aan die orde gestel.

4.4.2.6 Die Skolewet se interpretasie van gekoöpteerde lede as opvoedingsvennote

Met die uitsondering van ouers wat ter wille van 'n meerderheidstem soos hierbo verduidelik is op die beheerliggaam gekoöpteer word, het gekoöpteerde lede, soos ook minderjariges, nie **stemreg** tydens die byeenkomste van die beheerliggaam nie (*vide* RSA 1996: art. 23, subart. 8). Dit maak die rol wat hulle kan speel nogtans nie van geringer waarde nie. Met stemreg sou gekoöpteerde lede die begeertes van die skool of ouers ter wille van hul eie voordeel kon gekaap het. Om dieselfde rede sou die beheerliggaam dalk sekere onpedagogiese besluite kon goedgekeur het. Nou kan enige hoeveelheid lede gekoöpteer word sonder die vrees dat hulle die ouers of skool kan **oorskadu**. Individue of groepe persone met sekere vaardighede en kundighede kan, ongeag of hulle ouers, personeellede, skoolhoof, leerders of iemand anders is, steeds ter wille van spesifieke behoeftes wat die skool of beheerliggaam het, sitting op die beheerliggaam verkry.

Die insluiting van gekoöpteerde lede op die beheerliggaam vermenigvuldig die moontlikheid van vennootskappe. Dis veral **besighede** en **organisasies** wat sake in die **omgewing** van die skoolgemeenskap bedryf, wat hul **produkte**, die **dienste** waarvoor hulle bekend is of finansiële **skenkings** kan aanbied. Met hul kennis van die kopersmark, hul andersoortige **bestuursvaardighede** en –style, fasiliteite wat hulle tot hul beskikking het en dies meer, kan hulle van onskatbare waarde wees vir sekere projekte wat die skool dalk wil loods. Die advertensie

wat hierdie gekoöpteerde lede op hierdie wyse met hul vennootskap kan kry, kan vir hulle ruim advertensiekostebesparings meebring, en die goeie naam wat hulle met hul vennootskap by die skoolgemeenskap opbou, kan vir hulle groter ondersteuning vanuit die gemeenskap beteken. Met dit in gedagte, sou hierdie gekoöpteerde lede dalk meer as gewillig wees om tot die skool se opvoedingsvennootskap toe te tree.

4.4.2.7 Die Skolewet se interpretasie van die skoolhoof as opvoedingsvennoot

Terwyl die ander lede van die beheerliggaam verkies word en soms gekoöpteer kan word, is die prinsipaal, soos na die skoolhoof in amptelike bronne verwys word, se lidmaatskap volgens die Skolewet (RSA 1996:art. 23) **verpligtend**. Dit beteken dat hy, vir so lank hy die **skoolhoof** van die skool bly, die **enigste** permanente lid van die beheerliggaam is en dat hy uiteindelik die persoon met die beste kennis van die skool se behoeftes behoort te wees. Dit beteken egter nie dat die skoolhoof die beheerliggaam kan oorheers nie. Die min verwysings na die prinsipaal in die Skolewet teenoor die vele verwysings na die beheerliggaam, toon aan dat die besluitnemingsmag van die skoolhoof ten opsigte van heelwat sake in die werksaamhede van die beheerliggaam gesetel is. Die skoolhoof word nie toegelaat om as voorsitter van die beheerliggaam te ageer nie. Hierdie amp moet deur 'n ouervennoot beklee word. Dit moet nogtans nie geïnterpreteer word as die bedoeling van die Skolewet om die skoolhoof van sy mag te stroop en dit aan die beheerliggaam te gee nie.

Volgens die Skolewet (RSA 1996: art. 16, subart. 3) word die **professionele** bestuur van die skool deur die prinsipaal ondemeem. Die prinsipaal staan ook nie onder die gesag van die beheerliggaam nie, maar volgens die bovermelde subartikel, onder die gesag van die hoof van die Provinsiale Onderwysdepartement of Departementshoof soos hy gewoonlik genoem word. Hiervolgens is die funksie van die skoolhoof hoofsaaklik in sy professionele bestuur geleë en het die beheerliggaam op hierdie gebied nie 'n rol te speel nie.

Die betekenis van "professionele bestuur" verdien verdere omskrywing. Die woord "professionele" verwys in skoolverband na sake rakende opvoeding, onderwys en opleiding. Dit dui daarop dat die rol van die skoolhoof as opgeleide onderwysman of -vrou op die **pedagogiese** konsentreer. Maar die skoolhoof is ook in die beste posisie om ander behoeftes van 'n meer fisiese aard te identifiseer. Ofskoon behoeftes soos addisionele onderwysers, geboue, fasiliteite, sportgronde en dies meer 'n uitwerking op die pedagogiese kan hê, hanteer

hy hierdie sake nie bloot as skoolhoof nie, maar as lid van en in samewerking met die beheerliggaam. Vir die groter uitgawes het hy in elke geval die uitklaring van die beheerliggaam nodig.

Die ander lid van "professionele bestuur" wat verdere omskrywing verdien, is die werkwoord waarmee die Skolewet die prinsipaal se rol beskryf. Die prinsipaal "bestuur" die skool en as sodanig kan sy posisie met dié van 'n **bestuurder** vergelyk word. Daarenteen word die rol van die beheerliggaam as een van "beheer" beskou. Die woorde "bestuur" en "beheer" word dikwels as sinonieme gebruik, maar die Skolewet gebruik hierdie woorde om **onderskeid** tussen die funksies van die prinsipaal en die beheerliggaam aan te toon. Die Engelse terme wat in hierdie gevalle gebruik word, werp verdere lig op hierdie onderskeid. Die Departement van Onderwys (DOE 1997:13) verklaar dat die prinsipaal "must see to the professional management of the school" en dat die beheerliggaam "has the duty to govern". By die skoolhoof gaan dit om "management" en by die beheerliggaam gaan dit om "governance". Die **prinsipaal** kan hiervolgens as 'n bestuurder, skoolhoof, direkteur, leier, administrateur en gesaghebber beskou word. Daarteenoor kan die **beheerliggaam** met 'n beheerder, regeerder of goewerneur vergelyk word.

Die onderskeid kan ten beste geïllustreer word wanneer op die take en funksies wat aan hulle opgedra word gelet word. Die take van die beheerliggaam word in die volgende onderafdeling voorgehou. Op grond van die uiteenlopende aard van die prinsipaal se funksies, is 'n volledige opgawe haas onmoontlik. Die volgende kan as 'n kort samevatting van sy take beskou word (*vide* DOE 1997:14):

- uitvoering van professionele bestuursfunksies;
- daaglikse administrasie en organisasie van opvoeding en onderwys in die skool;
- nakoming van departementele verpligtinge soos deur die wet voorgeskryf;
- organisering van alle aktiwiteite wat onderwys en leer ondersteun;
- bestuur van personeel;
- bestuur van finansies;
- besluit oor die interne kurrikulum tydens die skooldae van die week;
- besluit oor die aankope van handboeke, opvoedkundige materiaal en ander toerusting.

Die kundigheid wat die prinsipaal-bestuurder op 'n verskeidenheid terreine moet kan bemeester, vereis dat 'n baie spesiale persoon in die pos moet staan. Die skakeling wat hy met ander vennote het, maak ook van hom 'n belangrike opvoedingsvennoot.

4.4.2.8 Die Skolewet se interpretasie van die beheerliggaam as opvoedingsvennoot

Uit die Skolewet is dit duidelik dat die staat 'n hoë premie plaas op die opvoedingsvennootskap van die beheerliggaam. As **verteenwoordiger** van die verskillende belangegroepes en vennote by die betrokke opvoedingsgemeenskap, en op grond van die betekenisvolle funksies wat aan die beheerliggaam opgedra word, bewys die Skolewet (RSA 1996:art. 5) dat besondere ruimte vir die beheerliggaam as vennoot geskep word om die opvoeding, onderwys en opleiding van die betrokke gemeenskap tot uitnemende vlakke uit te brei.

Die lidmaatskap van die beheerliggaamlede is reeds in die voorafgaande gedeeltes bespreek en oor hul onderskeie ampstermyne is ook volledig berig. Oor die aantal opvoederlede, ander personeellede en leerderlede van elke skool moet die Lid van die Uitvoerende Raad die beslissing neem (RSA 1996: art. 28). Van belang in hierdie verband is dat die aantal ouerlede een meer as die totaal van die bogenoemde lede en die prinsipaal moet wees (RSA 1996: art. 23, subart. 9). Artikel 29 van bogenoemde Skolewet bepaal dat die beheerliggaam uit sy geledere **ampsdraers** moet aanstel wat minstens 'n voorsitter, tesourier en sekretaris moet insluit en dat die voorsitter 'n **ouerlid** moet wees. Hierdie ampsdraers word volgens artikel 31 vir 'n termyn van een jaar verkies.

Dis van belang om in ag te neem dat die verkose lede die onderskeie groepe waaruit hulle verkies is op die beheerliggaam verteenwoordig. Enige ouer, opvoeder, ander personeellid of leerder van die skoolgemeenskap kan dus met sy verteenwoordiger op die beheerliggaam skakel sodat sy behoefte aangespreek en sy spesifieke belange gedien word. So gesien, kan die hele skoolgemeenskap in die opvoedingsvennootskap betrokke raak. Die Skolewet bewys hierdeur dat hy die beginsel van opvoedingsvennootskaplikheid as van belang beskou. Hierdie beginsel van die vennootskapskonsep word breedvoerig deur die Departement van Onderwys (*vide* DOE 1997:8-9) aan die vennote verduidelik. In hul verduideliking word ook aangetoon dat die Skolewet 'n gees van samewerking en vennootskap sterk aanmoedig. "An important aspect of the Schools Act is the principle that there must be a partnership between all stakeholders

who have an interest in education. These are the State, parents, learners, educators, other members of the community in the vicinity of your school, special education bodies and the private sector."

As individue en die groepe wat hulle verteenwoordig, het hulle in die lig van die vryheid wat die Skolewet aan hulle gee, belangrike insette te lewer; en as lede van die beheerliggaam, het hulle besondere bedingingsmag. Die staat se sterk geloof in die vennootskapskonsep blyk uit die magte wat hy aan die beheerliggaam toevertrou. Van die belangrikste besluitnemingsmagte wat volgens die Skolewet (RSA 1996) na die beheerliggaam afgewentel word, sluit in die bepaling van 'n **toelatingsbeleid** (artikel 5), die bepaling van 'n **taalbeleid** (artikel 6), bepaling insake **godsdienstbeoefening** (artikel 7), die aanvaarding van 'n **gedragkode** (artikel 8), **skorsing** van leerders (artikel 9) en dies meer. Die belangrike posisie wat die beheerliggaam in die skool inneem word ook direk in artikel 16 van die Skolewet verwoord: "Behoudens hierdie Wet setel die beheer van elke openbare skool in sy beheerliggaam". Dit beteken nie dat die beheerliggaam die skool op 'n daaglikse basis moet bestuur nie, maar dat hy **beheer** uitoefen deur uitvoering te gee aan die funksies wat deur die Skolewet en Provinsiale regulasies aan hom opgedra word, dat hy **rigting** gee aan die beleid wat by die skool moet geld en dat hy **kontrole** uitoefen op die skoolleiers.

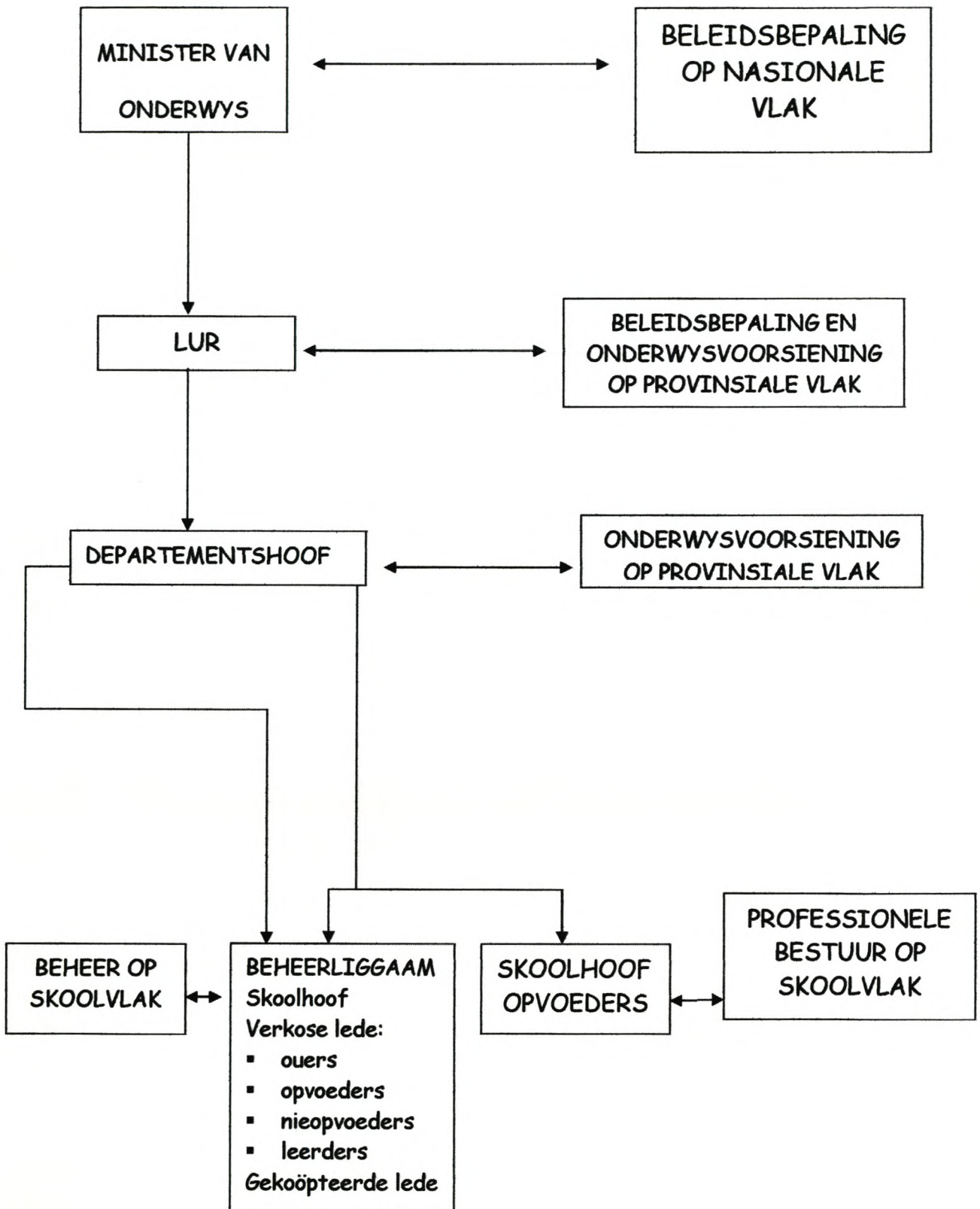
Die Departement van Onderwys (DOE 1997:14 e.v.) bied 'n lang lys funksies aan wat die beheerliggaam as belangrike beheermaatreëls behoort te beskou. Een van sy heel belangrikste take is dat hy "must ... bring about and develop a partnership based on trust and respect between all stakeholders, namely parents, learners, educators, other staff at the school, the local community and the education authorities" (DOE 1997:11). Uiteindelik is die beheerliggaam nie alleen 'n allerbelangrike opvoedingsvennoot op grond van sy beheer oor die skool nie, maar is sy posisie as **skakeling** tussen verskillende vennote en die opvoeding en onderwys aan te prys. So 'n skakel en kontroleur is noodsaaklik en die kundighede wat hy in sy geledere het, maak van hom die mees geskikte kandidaat vir hierdie belangrike rol.

Die Departement van Onderwys is ook deeglik bewus van die belangrike vennootskapsrol van die beheerliggaam. In sy publikasie wat as handleiding vir beheerliggaamlede uitgegee word, staan hy bladsye af om die noodsaaklikheid van vennootskaplikheid by die beheerliggaamlede tuis te bring. Die opstellers (DOE 1997:8) sê byvoorbeeld die volgende oor doeltreffende vennootskappe:

"Effective partnerships are generally characterised by:

- Mutual trust and respect
- Shared decision-making
- Shared goals and values
- Common vision
- Open communication
- Good team work
- Promotion of the interests of the partnership rather than those of the individual
- Respect for the roles of different partners".

Ten slotte kan die Departement van Onderwys se uiteensetting van die posisie van die verskillende hoër- en laer vlakvennote in die onderwys en opleiding skematies soos volg voorgestel word:



4.5 SAMEVATTING

'n Studie van die ontplooiing van vennootskaplikheid in die onlangse Suid-Afrikaanse onderwysgeskiedenis toon aan dat vennote voortdurend in die verlede 'n belangrike rol gespeel het. Dit was veral die ouer, die staat en die kerk wat in die opsig prominent was. Die bydraes wat deur hierdie vennote gelewer is, is hoog geag omdat hulle elkeen op 'n besondere wyse 'n waardevolle funksie in die opvoeding, onderwys en opleiding gelewer het.

Resente tendense met betrekking tot die wetgewing en beleidstellings deur die regering, wat op die instelling van die nuwe bedeling in 1994 gevolg het, dui daarop dat die deur oopgelaat word vir verdere uitbreiding van vennootskaplikheid. In ooreenstemming met die nuwe demokratiese paradigma waarbinne beleid en wetgewing geformuleer word, word onder meer bepaalde magte toegeken aan ouers, aan leerders en aan opvoeders om hul funksies as vennote uit te voer.

HOOFSTUK 5

KRITERIA VIR OPVOEDKUNDIGE VENNOOTSKAPLIKHEID

- 5.1 INLEIDING**
- 5.2 HISTORIESE PERSPEKTIEF**
- 5.3 KRITERIA EN BESTAANSDIMENSIES**
 - 5.3.1 Liggaamlike kriteria**
 - 5.3.2 Intellektuele kriteria**
 - 5.3.3 Affektiewe kriteria**
 - 5.3.4 Geestelike kriteria**
 - 5.3.5 Religieuse kriteria**
 - 5.3.6 Sosiale kriteria**
 - 5.3.7 Estetiese kriteria**
- 5.4 SAMEVATTING**

5.1. INLEIDING

Huidige opvoedingsvennote en ander waarnemers is deeglik bewus van die probleme wat die Suid-Afrikaanse onderwys en opleiding ondermyn. Die omvang van die tekortkominge en die perpetuele aard daarvan, het reeds aksiomatiese afmetings aangeneem wat deur sommige waarnemers as te formidabel vir restitusie beskou word. Die voortgaande sukkelende onderwys kan egter nie geduld word nie en beplanning sodat die gordiaanse knoop deurgehak kan word, kan nie langer uitgestel word nie.

In 'n situasie waarin die huidige opvoedingsvennote nie die mas kan opkom nie, moet daar 'n groeiende besef wees dat hulp in die vorm van bykomende vennote tot die opvoedingsvennootskap toegelaat moet word. Daar is niks in die nuwe onderwyswetgewing wat die gebruik van bykomende vennote verhinder nie. Intendeel; die nuwe wetgewing skep juis nuwe geleenthede tot opvoedingsvennootskap wat vroeër nie bestaan het nie.

Terselfdertyd is daar binne die Suid-Afrikaanse samelewing oorgenoeg kandidate wat vir hierdie vennootskap kwalifiseer. Die vraag ontstaan wat van die opvoedende onderwys en opleiding verlang word en watter kwaliteite die vennote moet hê om die onderwysproblematiek doeltreffend aan te spreek. Vennote met onpedagogiese doelwitte moet tegelyk geweer word.

Hierdie hoofstuk verskuif die aandag na kriteria wat as voorvereiste vir die kwalifisering tot opvoedkundige arbeid beskou kan word.

5.2 HISTORIESE PERSPEKTIEF

Aanvanklik was die ouer die enigste belanghebbende by die opvoeding van sy kind. Dikwels was dit ook die ouer broers en susters en ander familiebetrekkings soos die oumas en oupas en ooms en tannies wat by die jongeling se grootmaakproses betrokke geraak het. Selfs ander volwasse lede van die samelewing het deelgenote van die opvoedingsvennootskap geword. Ofskoon die gemeenskap in hierdie tyd minder gekompliseerd was met min beroepsmoontlikhede, verenigings, organisasies en instellings, is die verbeterde moontlikhede van 'n opvoedingsvennootskap tog met die verloop van tyd deeglik raakgesien.

Die ongeskrewe kurrikulum het kennis van goeie vleisdiere, gevaarlike diere en plekke, giftige plante, gesonde plante en dies meer ingesluit. Sekere liederes en rympies moes dikwels gememoriseer word. Ander kognitiewe vaardighede wat bemeester moes word, was kennisname van **stamgeskiedenis**, rituele en aanverwante sake. Geloof in en navolging van **religieuse** gebruike asook die nastreef van morele waardes soos deur die samelewing vertolk, is met die grootste erns verkondig. **Vaardighede** soos jagmetodes, die vervaardiging van jaggereedskap, wapens en ander gebruiksartikels moes van jongs af aangeleer word.

Bogenoemde bevestig dat die vroeë samelewings twee vasstaande pedagogiese beginsels gesnap het: Ten eerste kan 'n kind, ten spyte van sy aangebore vermoëns en innerlike dryfkragte ter bereiking van volwassenheid, nie word wat hy behoort te word in die afwesigheid van die **hulp en steungewing** van 'n volwassene nie. Brezinka (1992:38-48) wys daarop dat die nievolwassene of opvoeding 'n groot verskeidenheid persone insluit wat ten opsigte van ouderdom, geslag, kultuur, beroep, sosiale klas ensovoorts groot verskille kan toon. Ook ten opsigte van die volwassenes of opvoeders wys hy op die groot verskeidenheid persone soos die **natuurlike opvoeders** bestaande uit ouers, gesin en ander familiebetrekkings;

professionele opvoeders bestaande uit onderwysers, opleidingsbeamptes, dosente, terapeute, sosiale werkers, kategete, sendelinge en dies meer; **ander** wie se professie nie in die eerste plek oor opvoeding gaan nie, maar dit tog soms insluit soos dokters, predikante, personeelbestuurders, militêre en polisiebeamptes ensovoorts. Eweneens sluit opvoeding tot volwassenheid 'n magdom verskillende handeling in wat op 'n groot verskeidenheid fokuspunte dui.

Ten tweede moet die héle kind in die **totaliteit** van sy menswees opgevoed word. Dit beteken dat nie net aandag aan byvoorbeeld die liggaamlike aspek van die kind se vaardighede, liggaamskrag en uithou vermoë gewy word nie, maar dat die kind se emosionele, intellektuele, sosiale, etiese, estetiese en religieuse aspekte deurentyd in gedagte gehou moet word. Hierdie vroeë gemeenskappe lewer ook bewys dat die skep van opvoedingsvennootskappe 'n doeltreffende didaktiese beginsel kan wees. Die groot verskeidenheid opvoeders volgens Brezinka se siening waarna hierbo verwys is, kan in die lig hiervan as opvoedingsvennote beskou word.

Met verloop van tyd het ander vennote soos die kerk en die staat betrokke geraak om gehoor te gee aan die oproep dat die hele kind opgevoed moet word. Opvoeding, het hierdie vennote geglo, sou sosiale mobilisasie en ander voordele ter wille van hul eie begeertes bewerkstellig. Vir dekades is hierdie vennote, naamlik die skool, ouers, staat en kerk, as die **natuurlike vennote** tot opvoeding beskou. Weens toenemende betrokkenheid by beroeps- en gemeenskapsake, en weens hul berusting daarin dat die ander vennote ook húl aandeel in die opvoeding sal oorneem, het ouers in sommige gevalle minder betrokkenheid by hul kinders se opvoeding begin toon.

In die jongste tyd het onderwys duur geword. Volgens *Die Burger* (19 April 2000) toon navorsing dat die koste van onderrig van 1991 tot 2000 met 300% gestyg het. Ouers betaal gemiddeld in 2000 vier maal meer vir hul kinders se onderrig as in 1991. Daar is te min geld om die agterstand in klaskamer- en skoolvoorsiening in te haal. Minder finansiële en personeelvoorsiening aan skole loop uit op die herskedulering en selfs uitfasering van vakke soos kuns, handwerk, musiek en liggaamlike opvoeding. Baie skole begin ook reeds om hul aanbieding van buitemuurse bedrywighede soos sport te heroorweeg. Uiteindelik kan die vraag gevra word wat volgende gaan verdwyn. Watter take en funksies wat kenmerkend van skole geword het, kan nog weggeneem word voordat skole nie meer hul wesenslike opvoedingstaak

nakom nie? Kortom: watter aspekte van die opvoeding wat by skole aangebied word of aangebied moet word is **onmisbaar, grondliggend of onontbeerlik**? Antwoorde op hierdie vrae na kenmerke en maatstawwe bring onwillekeurig die **kriteria** wat vir die onderwys en sy vennote behoort te geld na vore.

5.3 KRITERIA EN BESTAANSDIMENSIES

Die term kriterium (enkelvoud) of kriteria (meervoud) is geëtimologiseer vanaf die Griekse woord "*kriterion*" wat op 'n onderskeidende kenmerk of maatstaf dui, "*krinoo*" wat verdeel of uiteensit beteken en "*krinein*" met die betekenis: om te bevra of te beoordeel. Van Rensburg en Landman (1984:91) beskryf die woord as "'n norm wat in sy wese eers deurdink en geformuleer moet word om uiteindelik as beoordelingsnorm aangewend te kan word". Dis in hierdie betekenis waarin die term in hierdie bespreking verstaan moet word.

Die vraag wat in die onderhawige bespreking beantwoord moet word is: Aan watter kriteria moet die opvoedingsgebeure in die skoolsituasie voldoen om aan die eise wat die opvoeding stel gehoor te gee? Die opvoedingsgebeure in die skoolsituasie het alles met onderwys en opvoeding te make. Volgens Gunter (1968:10) is onderwys gerig op kennis en vaardighede terwyl opvoeding 'n breër begrip is wat ook die geestelik-sedelike ontwikkeling van die kind insluit. Terwyl dit by onderwys oor intellektuele volwassenheid gaan, gaan dit by opvoeding oor die ontwikkeling van die kind in sy totaliteit. Gevolglik kan "geen onderwys gegee word sonder om op te voed nie, want opvoeding het dit met die hele kind te doen en die hele kind is by die onderwysituasie betrokke. Die verstandelike ontwikkeling kan nooit van die res van die persoonlikheid losgemaak word nie", aldus De Vries (1985:39). Vanselfsprekend sal die kriteria dus op die opvoedingshandelinge wat op die hele kind gerig is fokus.

Wanneer verwys word na die "eenheid van liggaam, siel en gees", beteken dit dat, ofskoon die dimensies onderskei kan word, dit nie geskei kan word nie. Om hierdie rede moet daar konsensus met die stelling van Du Preez en Basson (1987:10) wees dat wanneer hierdie dimensies ter wille van bespreking onderskei word, die totaliteitsgedagte deurentyd nie uit die oog verloor mag word nie. Dit is die taak en funksie van die skool, en meer bepaald die opvoedingsvennote, om hierdie **dimensies** van die kind as eenheidswese te ontwikkel. Gunter (1968:110) is dieselfde sienswyse toegedaan: "Die skool het ongetwyfeld tot een van die belangrikste opvoedingsinstansies in die hedendaagse wêreld ontwikkel, en dit moet aandag

bestee aan die vorming en ontwikkeling van die kind in sy totaliteit ... As sodanig moet die skool ... sy bydrae maak tot die liggaamlike, verstandelike, sedelike, estetiese, sosiale en godsdienstige ontwikkeling van die kind ... Die huis, die kerk en die samelewing het ook elkeen sy opvoedingsfunksie om te vervul, en die pers, die radio, die bioskoop, ens., speel ook 'n rol in die vorming van die jeug". Ook elke ander opvoedingsvennoot moet 'n bydrae lewer ten opsigte van die totale opvoedingswerkzaamheid in die lig van die onderhawige bestaansdimensies.

5.3.1 Liggaamlike opvoeding

5.3.1.1. *Definiëring*

Die liggaam is vir die leerder sy bemiddeling met die wêreld, want dis die liggaam wat hom in staat stel om die wêreld na behore te ervaar, te bewoon, verskynsels waar te neem en mense te ontmoet. Die liggaam behels die **fisiese uiterlike**. Volgens Du Preez en Basson (1987:11) "het" of "besit" die mens nie 'n liggaam nie; hy "is" sy liggaam. Die liggaam is vir die leerder dus die **medium** van sy totale eksistensie. Dit behels dat opvoeding wat nie doelbewus aan die ontwikkeling van die fisiese dimensie van die kind se menswees aandag gee nie, as onpedagogies beskou moet word.

5.3.1.2 *Toepassing*

Die opvoeding moet die leerder bystaan en raad gee met sy betreding en besitname van die wêreld. Die opvoedingsvennoot sal moet toesien dat die leerder genoegsame oefening in verskeie vaardighede kry. Algaande sal daar van hom meer liggaamskrag en uithouvermoë verwag word en vir hierdie verwagting sal deurlopende liggaamlike oefening gedoen moet word sodat hy daarvoor gereed sal wees.

Die jong kind se ontdekkings begin met 'n geleidelike verkenningsstog van sy eie liggaam en volgens Du Preez en Basson (1987:15) behoort die opvoedingsvennote daarvan bewus te wees dat die jong kind nie net 'n "verstandelik-lerende kind" is nie, maar ook 'n "liggaamlik-lerende" kind is. Sosiale aanvaarding berus vir die kind hoofsaaklik op die liggaamlike. Van jongs af moet hy van sy deurstrengelde eenheid van dimensies bewus gemaak word en moet hy leer dat skoonheid en aantreklikheid ook **dieper** as die liggaamlike uiterlike lê.

Ten einde hierdie balans te handhaaf, sal die kurrikulum programme moet insluit wat aan hom

goeie higiëniese gewoontes en goeie liggaamlike versorging sal aanleer. Gereelde liggaamlike opvoeding en deelname aan sport vorm by die kind 'n allerbelangrike deel van sy opvoeding, juis omdat sy energievlakke op hierdie dimensie so hoog is. Tydens die puberteitsjare moet die leerder bewus gemaak word van die veranderinge wat op die verskillende vlakke van sy menswees plaasvind en wat hom te wagte kan wees. Terwyl die media nie materiaal wat vir kinders skadelik is op 'n diskrete wyse hanteer nie, moet kundige vennote geïdentifiseer word om seksualiteitsprogramme aan te bied. 'n Module oor die gevare van 'n promiskue leefwyse en voortvloeiende terminale siektes het nou noodsaaklik geword. Oor die bestaan en intensiteit van hierdie situasie kan opvoedingsvennote nie hul hande in onskuld was nie. Programme oor seksualiteitsopvoeding is reeds by onderwysdepartemente beskikbaar. Die voorsiening van kondome en die versuim om seksuele onthouding aan te moedig, moet as 'n onpedagogiese werkswyse beskou word.

Die gevaar bestaan reeds dat die skool al hoe minder in die kind se liggaamlike behoeftes kan voorsien. Die opvoedkundige begeleiding ten opsigte van die liggaamlike ontwikkeling van die kind mag nie gering geskat word nie en daar sal, indien dit vir skole onmoontlik is, desnoods ander vennote gevind moet word. Alhoewel daar in die nabyheid van die meeste skole sportklubs bestaan, bly dit steeds die ideaal dat skole self die liggaamlike opvoeding en sport sal hanteer en wel om die volgende redes:

- baie skole is ver van sportklubs geleë;
- sportklubs is duur;
- buite die opvoedingsinstansie kan die liggaamlike dalk ten koste van die ander dimensies beklemtoon word.

Veral die laaste rede kan deur opvoedkundiges as kommerwekkend beskou word wanneer die aanbiedings nie op pedagogiese beginsels berus nie. Dis veral die **morele waardes** wat hier in die slag kan bly. Dis van opvoedkundige belang dat die kind geleer sal word om sy eie moontlikhede en gebreke ten opsigte van die fisiese te begryp en respek te hê vir dié van ander. "Opvoeding tot eerbied vir die eie lyflikheid en ook dié van ander, vorm 'n integrerende deel van die opvoeding tot volwassenheid" (Griessel 1983:162). Hierdie gevaar mag meermale opduik waar vennote buite die pedagogiese kader betrokke raak. In hierdie gevalle sal duidelike pedagogiese riglyne noodwendig gegee moet word en sal strafmaatreëls in sommige gevalle oorweeg moet word. Riglyne en strafmaatreëls sal egter met die grootste omsigtigheid

gehanteer moet word om nie die bestaande en ander potensiële vennote heeltemal uit te sluit nie. Gereelde samesprekings waartydens akkommoderend na die betrokke vennote se funksies, behoeftes en wense geluister word kan die gewenste uitwerking hê.

5.3.2 Intellektuele opvoeding

5.3.2.1.1 Definiëring

Die intellektuele of kognitiewe komponent vorm deel van die **psigiese dimensie** van die menslik bestaan. Waar dit in die skool om kennis en vaardighede gaan, beteken dit dat die fokus in skole op hierdie intellektuele aspek geplaas word. Maar die opvoedingsvennote kan nie op die intellektuele gerig wees sonder om ook met die liggaamlike en geestelike te doen te kry nie. Die leerder is, soos vroeër aangedui, in sy totaliteit by die onderriggebeure betrokke. In hierdie verband sê Gunter (1968:111): "Want dit kan met reg gesê word dat die skool nie net verantwoordelik is vir die ontwikkeling en dissiplinerings van sy leerlinge se verstand, geheue en hand nie, maar ook vir die positiewe vorming van hul karakters".

5.3.2.1.2 Toepassing

Die ontwikkeling van die intellek is van kardinale belang vir die leerder se volwassewording. Tydens die leerder se bemoeienis met kennis en vaardighede, gaan dit uiteindelik nie net om die memorisering van feite nie, maar ook om die ontwikkeling van die verstand. Alhoewel die verwerwing van sekere kennis en vaardighede as noodsaaklik beskou moet word, is die neweprodukte van die intellektuele oefening van selfs groter waarde. Die vermoë om insig in 'n saak te kry, om te begryp, om verworwe kennis op nuwe situasies toe te pas en om selfstandig en korrek te kan dink, dui op intellektuele volwassenheid. In hierdie verband is Grebe (1991:134) se aanbeveling met betrekking tot 'n onderwyspraktyk vir die postmoderne paradigma betekenisvol, naamlik klem op die insluiting van vaardighede wat leerlinge kan toerus om informasie te beheer eerder as om dit net bloot paraat te ken. Meer klem op vaardigheidsonderwys en minder op blote kennis- of feite-oordrag. 'n Evalueeringsstelsel waarin die toepassing van basiese vaardighede asook gewenste vaardighede, in plaas van kognitiewe inhoude, geëvalueer word.

So 'n benadering tot intellektuele opvoeding hou verband met die kennis "which must be acquired, stored and retrievable segmentally, contextually and practically" wat ten nouste met die "prevailing social context" verband hou (Weinert 1999:9).

Wat sowel die fisiese as die psigiese komponente betref, sal opvoedeling beter ontwikkel in ideale omgewings in teenstelling met omgewings waar gebrekkige maatskaplike en intellektuele toestande heers. Skole moet toesien dat die regte omgewings vir intellektuele ontwikkeling geskep word, maar moet terselfdertyd besef dat honger kinders byvoorbeeld nie intellektueel kan ontwikkel nie. Opvoedingsvennote sal waar nodig, voedingsprojekte by die normale skoolprogramme moet insluit. Onderwys kan in oop ruimtes, onder bome en dergelike plekke aangebied word, maar dít kan nie vandag meer as die ideale situasie aanvaar word nie. Die samelewing stel deesdae onverbiddelike eise en vir die kind om uiteindelik kompetend in die arbeidsmark te wees, moet formele, sistematiese en georganiseerde onderwys op doelgerigte wyse aangebied word. Hiervoor is goed ingerigte en deeglik toegeruste skoolgeboue en klaskamers nodig. Opvoeders, administratiewe en ander personeel is noodsaaklik. Sekere fasiliteite is onontbeerlik. Baie kan gedoen word om 'n aangename leeratmosfeer te skep en daarom kan ten minste moeite gedoen word om netjiese geboue en skoon skoolterreine te verseker. Volgens Vrey (1984:256): "'n Leersituasie waarin die leerder psigologiese veiligheid en geborgenheid ondervind, [is] bevorderlik vir die verhoging van die selfkonsep". Dis ook bevorderlik vir 'n magdom ander aspekte wat die kind vir sy opvoeding nodig het.

As hoofvennoot het die staat die verpligting om die basiese fasiliteite ten opsigte van onderwysvoorsiening beskikbaar te stel. Weens die finansiële tekorte en agterstande is hy nie in staat om dit te doen nie. Dis veral vennote in die onmiddellike omgewing van die skool wat betrokke sal moet raak. Die Departement van Onderwys (DOE 1997:9) stel dit so: "Parents, learners, educators and others cannot expect the State to give everything and do everything for the school. After all, parents and members of the community are often in the best position to see what the school really needs and what the problems in the school are. That is why all these people can play a meaningful role in the school". Daar is reeds gevalle waar sakeondernemings en ouers, van wie sommiges self ook eienaars of bestuurders van besighede is, as waardevolle vennote in die skole betrokke is. Wanneer hierdie vennote as elektrisiëns, loodgieters, rekenmeesters, bouers, tuindiensteverkaffers, rekenaarkundiges ensovoorts betrokke raak, is hulle dikwels bereid om hul dienste gratis aan te bied of hul winsmarge só te sny, dat hulle van noemenswaardige hulp kan wees. Ongelukkig is daar baie

skole waar die nut van vennote nog nie besef word nie. Beheerliggame van skole is in die ideale posisie om die broodnodige **skakeling** tussen die onderwys en vennote te vorm. Dit wil voorkom asof daar in sommige gevalle meer voorligting aan beheerliggame gegee sal moet word sodat hierdie skakelfunksie uitgebou kan word.

Soos hierbo gesê, skep ideale omgewings die ideale toestande sodat goeie intellektuele ontwikkeling kan plaasvind, maar ideale omgewings bied geen waarborg dat alle leerders dieselfde mate van intellektuele ontwikkeling gaan hê nie. Indien alle leerders aan dieselfde ideale omgewings blootgestel word, gaan hul prestasies en uitkomstes steeds nie gelyk wees nie. Elke leerder het sy eie **unieke** kenmerke en vermoëns. Nuwe kennis en vaardighede stel nuwe moontlikhede tot die beskikking van die leerders. Maar leerders ervaar nie die nuwe kennis en vaardighede op dieselfde wyse nie en antwoord ook nie eenders op die moontlikhede wat daardeur geskep word nie. Dit beteken dat die uniekheid van alle leerders deur die opvoedingsvennote in gedagte gehou moet word.

Die unieke aard van elke leerder wat tot ongelyke vermoëns aanleiding gee, het sekere konsekwensies vir die sterk aandrang wat daar in die jongste tyd vir **gelyke onderwys** bestaan. Die ongelyke onderwysvoorsiening wat in die vorige bedeling gegeld het, het die benadeelde gemeenskappe vanselfsprekend op die onregverdige ongelykheid laat konsentreer. Hul siening dat die onderwys herstel moet word sodat alle rasse gelyke onderwys kan kry, is geregverdig en te verstane. Woodbridge (1995:193) wys daarop dat navorsing in die Verenigde State van Amerika aangetoon het dat kinders uit arm huise beduidend swakker op skool presteer as kinders wat uit vermoënde huise kom. Hierdie soort ongelykhede sal daar altyd wees en opvoedingsvennote se hulp is nodig om te verseker dat hierdie leerders steeds hul studies en opleiding volgens hul talente en vermoëns sal kan voortsit. Squelch (1993a:31-30) wys daarop dat die talle ongelykhede tot ongelyke skoolprestasie aanleiding gee en dat swak prestasie tot swak beroepsmoontlikhede lei. Daar kan van die opvoedingsvennote verwag word om opvoeding te verskaf wat vordering sal bring in die rigting van gelyke volwasse geleenthede. Daar is egter geen pedagogiese regverdiging vir ongelyke onderwysvoorsiening nie – alle leerders behoort in goeie leeromgewings te ontwikkel, en moet **gelyke geleenthede** kry waarin hulle volgens hul individuele vermoëns kan ontwikkel. Om van die leerders gelyke prestasie te verwag en **gelyke uitkomstes** af te dwing, is eweneens onpedagogies. Die situasie waarin leerders tydens eksaminering verskillende grade van prestasie behaal, word deur baie mense as onregverdig, diskriminerend en wreed beskou. Nee. Sonder fisiese kompetisie sal sport en

rekords verdwyn. Op dieselfde wyse lei intellektuele kompetisie tot uitnemendheid. Dit wys aan elke leerder waar sy talente en vermoëns lê sodat hy daarop kan konsentreer en steeds hoër vlakke van prestasie kan behaal. Dit wys aan leerders in watter rigting hy sy beroep behoort te lei en watter rigtings hy uiteindelik moet laat vaar. Wanneer gelyke onderwys beteken dat alle leerders telkens bevorder word en eksaminering maar kan verdwyn, is dit niks anders as 'n resep vir mediokrasie nie. Op grond van die unieke aard van die mens, is dit ook onpedagogies en voldoen die skool nie aan die kriterium van intellektuele ontwikkeling nie.

Dis belangrik dat die leerder daardie kennis en vaardighede sal bemeester wat vir hom 'n beter greep op sy wêreld sal gee. Die huidige era van kennisontploffing en snelle veranderings, maak sinvolle keuses van kennis en vaardighede problematies. Volgens die Skolewet (RSA 1996 art. 21) kan beheerliggame by die Departementshoof aansoek doen om bydraes in kurrikulumverband en vakopsies te maak. Wanneer die leerinhoude vir die leerder ook lewensinhoude word, verstewig sy oriëntering in en greep op die wêreld. Volgens Gunter (1968:114) moet die kind voorberei word vir sy bestaan in die wêreld en word bevestig dat kennis van die wêreld dus 'n vereiste is. Alle leerders, afgesien van die beroepe wat hulle later gaan volg, behoort dus vakke uit die **materiële natuurwêreld** met modules soos natuurkunde, skeikunde, wiskunde, biologie, geografie en dies meer; en vakke uit die **sosiaal-kulturele wêreld** met modules soos tale, geskiedenis, letterkunde, musiek, kuns, godsdiensonderrig en dies meer in te sluit. Gunter (1968:116) reken dat indien hierdie vakgroepe afgeskeep word, "sou die behoorlike opvoeding van die hele kind as denkende, willende, voelende en handelende grootmens-in-wording in sy relasie tot die wêreld van die natuur en die kultuur, sy medemens en sy God nie moontlik wees nie".

So gesien, verskaf die leerinhoude die noodsaaklike veiligheid en vastigheid waarmee die leerder die wêreld kan verken. Die opvoedingsvennote moet sorg vir die ideale omgewing waarin dit kan ontwikkel en vir die aanstelling van goed opgeleide onderwysers wat vakkennis as voertuie tot breëre kennis sal aanwend.

Denke sonder taal is ondenkbaar. Die mens se taalvermoë is een van sy heel uniekste en merkwaardigste eienskappe wat hom in staat stel om sy gedagte te formuleer en aan ander bekend te maak, om ander te verstaan, met hulle te redeneer, om nuwe inligting te versamel en te internaliseer, om tussen "reg" en "verkeerd" te onderskei, om verbande tussen verskillende kennisinhoude te maak, dit toe te pas en dies meer. Sonder hierdie kognitiewe vermoëns sou

skole met al hul opvoedingsvennote nie bestaan nie; sou opvoeding nie moontlik wees nie, want soos Mwamwenda (1995:167) dit stel: "Language is a means by which learning is acquired. Furthermore, language acquisition is one of the landmarks in learning achieved by a child during the course of his development and therefore merits the attention of social scientists and teachers interested in human development".

Die intellektuele aspek van taal word ook bepaal deur die verband wat daar volgens Du Preez en Basson (1987:21) tussen taal en intelligensie bestaan. Hoe beter die leerder se taalvermoë, hoe beter ontwikkel sy intelligensie; en hoe beter sy intelligensie, hoe vinniger verbeter sy taalgebruik.

Jubber (1994:169) noem dat die sosiale omgewing 'n groot invloed op die taalontwikkeling van die leerder uitoefen. Die sosio-ekonomiese status van die gesin het noue verband met die kind se taalvermoë en woordeskat. Kinders van ouers wat professionele beroepe beklee of beter opgelei is, het 'n beter woordeskat en gebruik 'n suiwerder taal. Hierdie insig bied 'n betekenisvolle perspektief op die groot getal kinders wat uit agtergeblewe gemeenskappe kom. Die gebrek aan goeie stimulering wat hierdie leerders by hul ouers wat in baie gevalle ongeletterd is kry, sal noodwendig 'n invloed op hul prestasie in die skoolsituasie hê.

'n Ander bevinding wat vir die Suid-Afrikaanse skoleopset kommerwekkend is, is die aanduidings dat die vroeë kontak met meer as een taal verwarring en selfs vertraging in die leerder se taalontwikkeling veroorsaak (*vide Vrey 1984:147*). Uiteindelik veroorsaak dit ook nadelige rimpelings by die ander leerervarings en vakinhoud. In die lig hiervan behoort vennote gevind te word om vakinhoud in die swart tale wat tans nie vir **moedertaalonderrig** gebruik word nie beskikbaar te maak vir moedertaalgebruikers. Dit lyk egter nie of so iets binne die afsienbare tyd moontlik sal wees nie. Mwamwenda (1995:169) wys daarop dat Engels in swart skole verkies word omdat moedertaalonderrig met Bantoeonderwys van die vorige bedeling geassosieer word en omdat daar die besef is dat Engels verskeie deure sal oopmaak. Ongelukkig is die meeste leerlinge se taalvermoë onvoldoende vir onderrig in Engels. "This has the implication that some of them do not follow what is being taught not because they are intellectually less able, but due to an artificially created linguistic problem." In die bespreking van Kubaanse onderwys, is verwys na die verpligte geletterdheidsaanbiedings waaraan alle onderwysers gedurende 1961 moes deelneem (*vide supra:79*). Duisende vennote het vir nege maande van hierdie jaar op die land se ongeletterdes gekonsentreer en die voorkoms van

ongeletterdheid byna uitgewis. 'n Program van hierdie omvang kan om verskeie redes nie in die Suid-Afrikaanse opset en in hierdie tyd bekostig word nie, maar die hoë voorkoms van ongeletterdheid kan nie geïgnoreer word nie. Vernote soos studentonderwysers, afgetrede onderwysers en ander werklose onderwysers kan dalk hierin behulpsaam wees. 'n Verpligte diensjaar vir onderwysers sal nie populêr wees nie, maar sal van groot waarde wees.

Die ideaal moet wees om ongeletterdheid tot gróóte mate te beperk. Die langtermyn ideaal moet wees om dit met skoolplig uit te wis. Maar die termyn kan nie té lank wees nie en daarom moet nou reeds aandag aan die voorkoms van ongeletterdheid gegee word. 'n Volgende ideaal moet wees om moedertaalonderrig in al die vakke aan alle skoolpligtige Suid-Afrikaners te voorsien. Benewens die hoë koste hieraan verbonde, maak sekere politieke-ideologiese en kulturele probleme die realisering hiervan op hierdie stadium onmoontlik. Vanaf die senior primêre skoolfase kan 'n tweede taal as lingua franca, soos Engels of dalk Afrikaans aangebied word. In 'n bespreking van die toenemende probleme wat in die Europese Unie ten opsigte van tale na vore kom, berig Schott (2000:14) dat 'n moeilike ewewig tussen die heersende tale en 'n voertaal gevind kan word. Ook in die Suid-Afrikaanse situasie moet hiervan kennis geneem word. "In Europa en SA sal die alleenheerskappy van een taal nie werk nie. Daar moet 'n spesiale ewewig tussen verskeidenheid (handhawing van die eie taal) en eenvormigheid ('n algemeen verstaanbare voertaal) gevind word." 'n Verdere ideaal sou wees om leerders in die sekondêre skoolfase 'n keuse te bied tussen die ander Suid-Afrikaanse amptelike tale. Leerders behoort ook toegelaat te word om 'n keuse uit die klassieke, Europese of ander tale uit te oefen. Daar kan in hierdie verband met Gunter (1968:115) saamgestem word. Hy verklaar dat 'n taal "die medium [is] wat aan die mens toegang verleen tot die kultuurskat van die betrokke volk of volke, sodat hoe meer tale 'n mens ken en kan gebruik hoe ryker is hy".

5.3.3 Affektiewe opvoeding

5.3.3.1 Definiering

Die affektiewe komponent vorm saam met die kognitiewe komponent deel van die mens se psigiese dimensie en behels belewenisse soos gevoelens, emosies, stemmings, sentimente, temperamente, begeertes, hartstogte en dergelike gemoedsaandoeninge. Dit kan volgens Du Preez en Basson (1987:21) op verskillende wyses tot uiting kom en grade van intensiteit kan ervaar word. Vorige ervarings van 'n spesifieke situasie kan 'n belangrike rol speel in die

persoon se reaksie en die intensiteit daarvan. Verskillende persone sal dus verskillend deur dieselfde invloede aangespreek word en hulle sal verskillend daarop reageer.

5.3.3.2 Toepassing

In die opvoeding van die kind, speel sy **gevoelslewe** 'n vername rol. Dis veral die liefde wat in hierdie verband van belang is en die realiteit hiervan word deur die kind se behoefte aan geborgenheid bevestig. Die kind verkry hierdie gevoel van geborgenheid in sy besef van die ouerhuis se onvoorwaardelike **liefde**. Die liefdevolle hantering wat die kind in sy verhoudings met die gesinslede kry, gee aan hom 'n gevoel van veiligheid en sekerheid. In sy afhanklikheid van hulle, boesem hulle by hom vertrou in deur hierdie liefdevolle hantering. Die opvoedingsvennote moet toesien dat die kind ook by die skool hierdie liefde ervaar, dat hy hier 'n gevoel van geborgenheid kry, en dat hy in 'n vertrouensverhouding met die opvoeders as vennote kan staan. In hierdie verband verklaar De Vries (1985:47): "Waar vertrouwe ontbreek, verbrokkel die opvoedingsverhouding, want onvoorwaardelike aanvaarding van die kind deur die opvoeder en die aanvaarding van die opvoeder as sy leier, hulp- en steungewer wie se leiding, steun en raad hy vrywillig volg, vorm een van die hoekstene van die opvoedingsituasie." Wanneer die leerder se vertrouwe by die skool gewen is, kan hy die opvoedingsgebeure met selfvertroue aanpak.

Du Preez en Basson (1987:24) stel dit duidelik dat die affektiewe dimensie van die mens die onderbou vorm van alle gedrag. Dit is gevolglik ook deeglik betrokke by die gedrag van leerders teenoor skoolwerk en ander aktiwiteite by die skool. Leerders kry by die skool met 'n magdom ervarings te doen wat volgens hul aard 'n verskeidenheid gevoelens wek. Soms gee dit aanleiding tot emosionele uitbarstings en ander kere word dit gedemp of heeltemal onderdruk. Met dit in gedagte is dit duidelik dat 'n deeglike kennis en begrip van die kind nodig is. Volgens Oberholzer (1983:102) is 'n kenverhouding 'n voorwaarde vir 'n opvoedingsverhouding. Dit behels dat die opvoedingsvennoot wat direk met die leerder betrokke raak, die hele kind moet ken. Dit sluit in 'n deeglike kennis van die ryke verskeidenheid van gevoelservarings wat leerders in verskillende situasies mee te doene kry.

Die beheerliggaam van die skool sal in sy funksie as skakeling tussen vennote moet toesien dat die vennote wat in direkte kontak met leerders kom, voldoende insig in die veeldimensionaliteit van die kind het. Benewens 'n onuitputlike bron van liefde en geduld, is dit belangrik vir die

vennoot om te weet hoe om in verskillende situasies teenoor die kind op te tree en hoe om hom veilig deur situasies wat traumaties kan wees te begelei. Die gevaar bestaan dat vennote soos sportafrigters direk by leerders betrokke kan raak en blywende letsels kan veroorsaak wanneer hulle nie rekening hou met die kind se soms brose gevoelsdimensie nie. In 'n tyd waarin groter betrokkenheid van opvoedingsvennote van dringende belang geword het, sal sorg gedra moet word dat direkte kontak tussen vennote en leerders alleen toegelaat word wanneer die vennote 'n opvoedkundige opleiding deurloop het. Die leerder is tydens die adolessensie besig om 'n eie identiteit te ontwikkel waarvoor hy/sy leiding benodig en besonder vatbaar vir affektiewe beïnvloeding is (Vorster & Sutcliffe 2000:13-14).

Die groepdruk waaraan leerders deesdae onderwerp word en waaraan hulle dikwels toegee, word grootliks deur die gevoelslewe bepaal. Ongelukkig gee dit nie slegs aanleiding tot slaafse navolging van modes met nuwerwetse kleredrag, krabbetjies, versieringsknoppies en tatoeëring nie, maar ook tot onverstandige waaghalsigheid, oorweging van alkohol- en dwelmgebruik en dies meer. Met die getuienis dat hierdie druk sowel as die toegee daaraan aan die toeneem is, is dit te betreur dat daar nie genoeg vennote is wat voorkomende hulp in hierdie verband gee nie. Die toenemende verslawing selfs op laerskoolvlak, die dwelmmisbruik en onverskillige seksuele uitspattighede te midde van oordraaglike siektes, wys dat die opvoedingsvennote tans nie deurgaans opgewasse vir die taak is nie.

Die hedendaagse gejaagde lewe gee ook aanleiding tot ervarings van druk van 'n ander aard. Die vele verpligtinge wat die mens in sy werkplek en privaatlewe moet hanteer, raak vir hom dikwels te veel sodat die spanningsvlakke breekpunt bereik. Hoë vlakke van **spanning** gee aanleiding tot voortdurende beangstheid en 'n nuwe term, "stres", word hierdeur genoodsaak. In die algemene omgang word stres as die siekte van die moderne tyd bestempel. Weens die veeldimensionele aard van menslik lewe, ly die ander dimensies daaronder as een dimensie swaar kry. So kan liggaamlike siektes byvoorbeeld toeneem wanneer iets aan die gevoelslewe haper.

Baie suksesvolle en hardwerkende beroepsmense word op jeugdige ouderdom verplig om voortydig uit diens te tree weens 'n onverklaarbare chroniese moegheid. Medici is toenemend die mening toegedaan dat die voorkoms van baie nuwe en bestaande siektes soos kanker, hartsiektes, velprobleme en dies meer aan die toename van die emosionele en spanningsvolle

gevoelsbelewinge van die moderne tyd gewyt moet word. Dit is kommerwekkend dat hierdie neiging reeds toenemend by leerders op skoolvlak waargeneem word.

Daar kan nie van die opvoeding verwag word om alle maatskaplike probleme aan te spreek nie, maar die krisisafmetings wat probleme op die affektiewe vlak aanneem, toon dat baie leerders nie emosionele volwassenheid bereik nie en dat die opvoeding 'n antisiperende en voorkomende rol sal moet speel. Tydens onderwyseropleiding moet programme in hierdie verband 'n verpligte byvak word. Vanuit die sosiale wetenskap sal geskikte vennote gevind moet word om medeopstellers van die kurrikulum te vorm. 'n Groter gebruikmaking van **sielkundiges** by opvoedingsinstansies moet as 'n belangrike vennootskap beskou word. Positiewe emosies van blydschap en vreugde asook positiewe, opgewekte stemmings moet beklemtoon word sodat 'n gedissiplineerde, ewewigtige en stabiele emosionele lewe as vereiste vir volwassenheid bereik kan word.

5.3.4 Geestelike opvoeding

5.3.4.1 Definiëring

Die geestelike of konatiewe komponent is alleen van waarde indien dit saam met die intellektuele (kognitiewe), emosionele (affektiewe) en liggaamlike (fisiese) in verband gebring word, want soos vroeër gesê, tree die mens as eenheid van dimensies op in al die handeling waarmee hy homself besig hou (*vide* Vorster & Sutcliffe 2000). Die geestelike dimensie is 'n **eg menslike dimensie** wat die mens in die skepping onderskei en uitsonderlik maak. In die woorde van Dawid (Psalm 8:6,7): "U het hom net 'n bietjie minder as 'n hemelse wese gemaak en hom met aansien en eer gekroon, U laat hom heers oor die werk van u hande ...". Ook Oberholzer (1968:186) verwys na hierdie geestelike eienskappe wat die menslike van die mens bepaal: "Dit is 'n merkwaardige feit in die menslike bestaan: in vergelyking met byvoorbeeld die dierlike bestaan is die mens 'n wese wat immerdeur na 'n herberg of tuiste soek en waardeur die pad vir hom steeds belangriker bly as die herberg. Op hierdie weg buitekant vaste bane moet die mens onophoudelik kies. Sy keuses word deur waardes bepaal en beïnvloed, waaruit ook meteen sy rykdom en voorsprong in vergelyking met die dier spreek".

Dit is vanuit die geestelike dimensie dat die mens **keuses** maak ten opsigte van waardes soos reg teenoor verkeerd, goed teenoor sleg, aanvaarbaar teenoor onaanvaarbaar en dergelyke

normbepalende moontlikhede. In der waarheid het hy geen keuse nie; hy móét kies, want as mens word hy voortdurend gekonfronteer met wesenlike waardes en hierdeur word sekere norme geïmpliseer waaraan hy gestalte en sin moet gee. In die jongste tyd het opvoedkundiges in hul definisies oor die opvoeding die onderskeid wat in vroeëre definisies tussen die **kind** en **volwasse persoon** gemaak is geëlimineer. Opvoeding word eweneens nie meer as alleen omhoogleiding tot **volwassenheid** beskou nie. Hierdie onderskeid kan egter nie altyd geïgnoreer word nie, want ten opsigte van elke menslike dimensie is daar tog 'n tydsverloop nodig alvorens sekere kennis, vaardighede of gesindhede moontlik sal wees. Dis veral ten opsigte van die mens se geestelike dimensie waar die gedagte van **geestelike volwassenheid** deur die opvoedervennote in berekening gebring moet word. Waar dit om geestelike opvoeding gaan, kan daar by uitstek van die opvoedervennote verwag word dat hulle volwassenes sal wees. 'n Diepgaande bepaling van volwassenheid en die boonste grens daarvan is hier nie van belang nie, solank die opvoeder 'n volwassewaardige persoon sal wees. Die noodsaaklikheid van die onderskeid tussen volwassenes en nievolwassenes sal in die volgende paragrawe na vore kom.

5.3.4.2 Toepassing

Die intellektuele dimensie is baie nou by hierdie geestelike dimensie betrokke, want om keuses te maak, om grense te stel, om sekere waardes en norme te aanvaar, om tot eie beginsels en lewensooruigings te kom, om besluite ten opsigte van sy geloofslewe te maak, is kennis nodig en voldoende insig is nodig om die kennis oor 'n wye gebied van sy bewussyn toe te pas. Hierdie denke is as intensionele denke moeilike denke, maar vir die bereiking van geestelike volwassenheid is dit noodsaaklik. Die volwassene wordende kan dit ook nie ontvlug nie, want dis belangrik dat sy ganse lewe in die teken van 'n sinvolle gerigtheid bly voortbestaan. So gesien, dra die geestelike 'n sterk **sedelike** karakter wat noue samehang met die vorming van sy eie karakter en gewete het. Volgens Langeveld (1967:60) is dit 'n eg menslike eienskap om sedelike besluite te neem en sy gedrag daarvolgens in te rig.

Hiervan moet die opvoedingsvennote voortdurend en opnuut kennis neem en hierop moet die opvoeding gerig bly, want opvoeding is in wese 'n sedelike aangeleentheid. Per slot van sake is die kern van alle opvoedingsbemoenings 'n gerigtheid op wat behoort te wees. Die opvoedingsvennote het hierin 'n allerbelangrike rol te speel. Die jong kind aanvaar die norm wat aan hom voorgehou word op grond van die vertroue wat hy in die volwasse

opvoedingsvennoot stel. Die bestaan van die norm en die belangrike waarde wat daaraan geheg word, laat hom veilig voel. Tydens sy adolessentjare begin die leerder oor die norm dink en as sy denke vir hom help om te verstaan, is hy in staat om die norm sy eie te maak (Vorster & Sutcliffe 2000). Uiteindelik moet sy nastreef van morele waardes nie op vaste reëls gebaseer wees nie, maar op beginsels wat deel van sy persoonlikheid geword het. Volgens De Klerk (1998:21) word hierdie morele beginsels eerder deur indirekte opvoeding soos die navolging van voorbeeld en oefening as deur direkte opvoedingshandeling bereik. Na haar mening behoort die groot verskille wat in skole mag voorkom nie verhewende karakteropvoeding te skaad nie, want verskeidenheid bied moontlikheid tot sinergie. "Synergy means that the whole is greater than the sum of its parts, and that one plus one equals three or more." Dis presies die beginsel waarvolgens vennootskap verstaan moet word.

Om bedag te wees op geleenthede waartydens die waarde van belangrike norme oorgedra kan word, is 'n vaardigheid wat van opvoedingsvennote verwag kan word. Dit moet egter nie by voorsê bly nie – die opvoedingsvennoot moet bewys lewer dat die norme uitgeleef word, dat dit in sy lewe ook voorrang geniet. Dit is die norm wat deur die opvoedingsvennoot voorgeleef word wat die standaard sal wees wat die kind sal naleef.

Vir die jong kind is die voorbeeld wat gestel word, die leefwyse wat gevolg moet word. Die opvoedingsvennoot móét sy voorbeeld voor die kind as van belang beskou. Vir die adolessent is die diskrepansie tussen die norm wat gestel word en die teenoorgestelde uitlewing daarvan deur die opvoedingsvennote 'n groter probleem. Vir 'n persoon wat reeds tot morele denke in staat is, maar vir wie dit nog 'n nuwigheid is, lei hierdie uiteenlopendhede tot frustrasie en ontugtering. Die boodskap vir hom is duidelik: Volwassenheid beteken om morele waardes as van minder belang te beskou. Die beheerliggaam wat verantwoordelik is vir die aanstelling van opvoeders en ander vennote wat met die leerders te doen kry, sal moet toesien dat karaktervaste vennote met aanvaarbare morele waardes aangestel word. Opvoedingsvennote wie se lewens nie van opbouende morele waardes getuig nie, is in werklikheid nie besig met opvoeding nie, selfs al is hy bedrewe in sy vakgebied.

Opvoeding het as belangrike onderdeel **gewetensvorming** en die leerder moenie slegs kennis hê van wat die aanvaarbare norme is nie, maar die kennis moet lei tot 'n oortuiging van wat reg is sodat daarvolgens gelewe kan word. 'n Opvoeder wat voorsê en ook voordoen volgens die korrekte, aanvaarbare norme, is besig om leerders van goeie karakter te help vorm. Wanneer

die opvoeding nie hierin slaag nie, word die doel van opvoeding, wat geestelike volwassenheid insluit, nie bereik nie.

Die uiterlike gedrag van die mens word deur sy innerlike karakter bepaal. Dit beteken dat die opvoeding genoegsame aandag aan aanvaarbare gedrag moet bestee. In die ontmoetingsituasie tussen die opvoeder en opvoedeling is daar baie geleenthede hiervoor vir die oplettende onderwyser. Karakter kan tydens vakonderwys, sport, verenigings en die hele skoollewe met sy persoonlike verhoudings, dissipline en dies meer gevorm word. Die voorbeeld wat hier gestel word is van groot belang. Gunter (1968:123) stel dit so: "Die vraag is nou waar die kind die waarlik goeie en navolgenswaardige lewenspatrone en dit wat sedelik van 'n eersterangse kwaliteit is, ontmoet. Die antwoord is, in sy opvoeders (d.i. ouers, onderwysers en predikante) as hy gelukkig is om opvoeders te hê wat die eersterangse in hul eie lewe vergestalt, en ook in ander lewende persone met wie hy in aanraking kom – en hierdie goeie gedragpatrone wat hy in die grootmense om hom heen ontmoet, spreek die duidelikste tot en het die grootste invloed op hom". Benewens die voorsê en voorbeeld van die opvoedingsvennote, kom die kind op skool ook in aanraking met die mooi, skoon en edele deur die vakke wat aangebied word. Ofskoon 'n vak soos jeugweerbaarheid temas in hierdie verband kan insluit, is daar nie 'n spesifieke vak vir karakterbou nie. Maar alle vakke kan deur die bemoeienis van die regte onderwysers as wyse tot **karakterontwikkeling** uitgebou word.

Die leerder se aanvaarding van die goeie kom nie vanself nie. Daartoe moet hy opgevoed word. Na die aanvaarding van die goeie kan die uitlewing daarvan of die gehoorsaamheid aan die oproep tot die goeie steeds problematies wees. Om hierdie rede staan die opvoeding ook onder die verpligting om aan die leerder voldoende hulpverlening en onderskraging ten opsigte van sy **wilsvorming** te gee. Die leerder kan uiteindelik kies en in sy keuse kan hy sterk gemotiveer word deur die waardes, norme en ideale wat aan hom voorgehou en deur hom tot sy eie aanvaar is. In hierdie verband kan daar egter ook met Paulus (Romeine 7:9) saamgestem word as hy sê: "Die goeie wat ek wil doen, doen ek nie, maar die slegte wat ek nie wil doen nie, dit doen ek". Om by die goeie te bly het die mens 'n ruim porsie wilskrag nodig. Wilskrag dui op "die krag om te wil", maar te midde van die vele versoekings, kan die woord al hoe meer vir die betekenis van "die krag om nie te wil nie" gebruik word. Dit is die taak van die opvoeding om hierdie wil van die leerder te vorm en te sterk en dit kan alleen gedoen word deur die inskerping van eerbied vir blywende geestelike waardes.

Die opvoedingsvennoot se taak is om die kind van jongs af aan die edele, verheerlikende, mooi en goeie bekend te stel. In die vertrouensverhouding wat die kind aangaande met sy ouer, onderwyser en ander opvoedingsvennote opbou, gehoorsaam hy aanvanklik die waarde wat hulle aan hom voorhou **ter wille van die opvoeder self**. Daar kan egter nog nie sprake van suksesvolle en geslaagde opvoeding sprake wees indien die kind alleen aan die opvoeder gehoorsaam is nie. Leiding tot 'n hoër vlak, oftewel opvoeding, het plaasgevind wanneer die kind die goeie doen **ter wille van die goeie self**. Dit beteken dat hy met die hulp van die opvoeders 'n waardevoorkeur ontwikkel het. Volgens De Vries (1985:114) is daar sprake van 'n rangorde van waardevoorkeure wat gaandeweg deel word van die volwassene nadat hy sekere keuses gemaak het waarvolgens hy wil handel. Vroeër het die opvoeder die besluite vir hom geneem. De Vries (1985:90) noem dit die opvoeder se "plaasvervangende gewete" vir die kind. Nou ontwikkel die kind die vermoë om self te kies en te besluit ter wille van 'n **eie gewete**.

Wanneer hy sy lewe aan die hand van hierdie toegeënde waardes rig, handel hy soos dit 'n volwasse persoon betaam en volgens die kulturele verwagtings van die gemeenskap waarvan hy deel is. Deur sy optrede verwerf hy die status van 'n persoon wat waardig is om as 'n volwassene beskou te word. Volgens Du Plooy (1983:145) is daar 'n noue verband tussen waardigheid en agting. Hy vertaal Bollnow se definisie van agting as: "die waardeskatting wat 'n redelik-bestemde wese/persoon vir 'n ander redelik-bestemde persoon koester, aangesien die wese se handeling juis deur die rede bepaal word as 'n sedelike wese". Ook die kind behoort dus met agting behandel te word en as mens word hy ook met waardigheid bekleed.

Die opvoedervernoot is verantwoordelik vir die opvoeding van die hele kind. Wanneer die kind beter beheer oor sy geestelike dimensie verkry, het hy in die wisselwerking tussen die dimensies ook beter beheer oor die ander dimensies van sy bestaan. Voor dit kan plaasvind, is opvoeding nodig; moet die opvoeder as volwassene die kind as nievolwassene begelei. Begeleiding veronderstel 'n kennis van die roete waarlangs begelei moet word. Die opvoeder moet naamlik die **vertrekpunt** van die mens as kind, die **eindpunt** van volwassenheid en die **hele roete** van die ontwikkelingsfases tussenin deeglik ken. Van die opvoeder word verwag om die kind in sy kinderwêreld te gaan haal en aan hom die kennis en insig te gee van die waardes wat van belang is en die keuse wat hy in hierdie verband moet maak.

5.3.5 Religieuse opvoeding

5.3.5.1 *Definiëring*

Die religieuse kriteria is in werklikheid deel van die geestelike kriteria. Nie alleen kan die religieuse as 'n onderafdeling van die geestelike dimensie beskou word nie, maar die morele en sedelike waardes wat by die godsdiens betrokke is, is in wese kultureel van aard en as sodanig word dit gewoonlik deur die lewensopvatting en heersende godsdienstige geloof van die gemeenskap bepaal. Die verband word ook duidelik as daarop gelet word hoe sterk die woord "geestelik" in die religieuse figureer.

Nogtans is daar aan die religieuse of godsdienstige aspek van die mens se lewe genoeg wat dit 'n selfstandige karakter gee. Baie mense ontken ook die bestaan van enige vorm van 'n godsbegrip in hul lewens sodat hulle nie die religieuse as deel van hulle geestelike dimensie beskou nie. Die waarde van die meeste godsdienste van die wêreld, vir die geestelike dimensie van die mens van die betrokke gemeenskap, kan nie onderskat word nie. In die godsdiens gaan dit teweens in die reël om die navolging en handhawing van **waardes en norme**. In baie gevalle word baie van hierdie norme ook oorgeplaas op norme wat buite die godsdiens ook in die samelewing geldend is. Anders gestel; die godsdiens het 'n invloed op die waardes en norme wat in die gemeenskap hoog aangeslaan word. Op hierdie wyse kry die norme wat vir die godsdiens geld, aanhangers by persone wat nie by die godsdiens self betrokke wil raak nie.

Volgens Van Rensburg en Landman (1984:159) kan "religie" met sy afgeleide vorme "religieus" en "religiositeit" etimologies vanaf die Latynse infinitief, "*religare*" :**om te bind en godsdienstig(heid)**, afgelei word. Onder dieselfde lemma word ook verklaar dat religiositeit as een van die grondvorme van menswees beskou word. Volgens Van Rensburg en Landman (1984:72) dui "grondvorme" op die essensiële kenmerke van wat eie aan die wese van die mens as mens is. Hiervolgens kan dit gestel word dat wanneer daar na die religieuse aspek van die mens verwys word, dit beteken dat die mens aan die **geloof** van 'n godheid gebind is. Die mens is trouens die enigste wese in die ganse ondermaanse skepping wat van 'n **transendente** mag bewus is. Die gedagte dat religiositeit 'n grondvorm van menswees is, beteken dat dit in die beskouing van die opvoedingsituasie nie geïgnoreer kan word nie.

5.3.5.2 *Toepassing*

In hierdie bespreking word getrag om in die verwysing na die religieuse nie 'n spesifieke oortuiging te beklemtoon nie. Dit is opsigself nie maklik nie. Vrey (1984:129) verklaar onomwonde: "Daar kan nie van godsdiens in abstraksie gepraat word nie". Godsdiens is deel van 'n persoon se wêreld- en lewensbeskouing en is as sodanig 'n partikuliere aangeleentheid. In die verskillende kultuurkringe van die wêreld bestaan daar 'n wye verskeidenheid van godsdiensbeskouinge en ten spyte van 'n sterk eie oortuiging en 'n oproep om andere na dié oortuiging te bekeer, behoort 'n mens respek vir ander beskouings te hê. Die verskeidenheid kan ook moontlik binne die opvoedingsvennootskap van een skool voorkom en daarmee sal rekening gehou moet word. Die betrokke vennote sal so 'n situasie met omsigtigheid en takt moet hanteer.

Religiositeit is 'n grondvorm van menswees, want die mens het vrae ten opsigte van sy herkoms en beleef vertwyfeling ten opsigte van die eskatologiese. Hy strewe na 'n deurgronding van die bormenslike en die bonatuurlike. Die verklaring dat religiositeit 'n grondvorm van menswees is, laat vrae ontstaan oor die bestaan van ateïsme. In die lig van die grootskaalse navolging van ateïsme moet aanvaar word dat ateïsme saam met ander lewensbeskouings soos die Christelike geloof, Islamitiese geloof, Judaïsme, Hindoeïsme en dies meer geklassifiseer moet word. So gesien, moet ateïsme, met die beskouing wat die bestaan van 'n godheid ontken, as die ateïs se "godsdiens" beskou word. Maar selfs met só 'n beskouing is daar die anomalie dat ateïsme hom onderskei as die "godsdiens" sonder 'n god. Hierdie klaarblyklik *contracitio in terminis* kan alleen deur die ateïs self verklaar word. (Is ateïste nie in wese dalk eerder agnostici nie?)

Aan die hand van sy denke op spirituele vlak, word die mens se oortuigings nie net tot sy religie beperk nie, maar word dit by sy ander beskouings geïnkorporeer. Daarom kan met Schoeman (1980:4) akkoord gegaan word as hy redeneer: "All ... dimensions of man's experience of reality ... are rooted in the selfhood of man that is in the central religious depth-dimension, the religious concentration-point of his very existence. Nothing that man does, whether it is his act of knowing, loving, believing, desiring, forming ideas, etc. can ever be divorced from this innermost religious centre of his existence which is itself driven by certain fundamental directing forces (powers, motives) of a religious nature".

Opvoeding as wetenskap kan daarom nie losgemaak word van die dinge wat rondom die opvoeding plaasvind nie. Dit behels dat die ontiese struktuur van die opvoeding deursuur kan word met godsdienstige oortuigings wat as lewensbeskouing nie **onteenseglik bewysbaar** is nie. Wat nie onteenseglik bewysbaar is nie, kan nie afgedwing word nie en persone wat hulle daarmee vereenselwig kan die "waarheid" daarvan alleen in die vorm van 'n persoonlike geloofsbelydenis uitspreek. In plaas van te sê: Dit IS so, moet hy sê: Ek GLO dis so; en deur hierdie *credo* (Latyn vir EK GLO) met sy daade te kongrueer, slaag hy daarin om sin aan sy bestaan te gee.

Op dieselfde wyse is die kind ook op soek na die sin van sy menslike bestaan. Volgens Oberholzer (1983:54) is dit die opvoedingshulp van die opvoedingsvennote wat aan hom die nodige vertroue gee om tot **singewing** oor te gaan. Die kind se "credo" setel in die integriteit en onkreukbare trou van sy opvoedingsvennote. Soos die volwassene sy geloof in die god van sy keuse stel, stel die kind sy geloof in die opvoeder. Om geloof in 'n mens te stel, is baie riskant en as dié vertroue by die kind geskaad word, kan sy opvoeding ontwig word. Die geloof van die kind in sy opvoeder is onwrikbaar en onvoorwaardelik en word met reg "kinderlike" geloof of vertroue genoem. Die opvoeder moet daarom met die grootste omsigtigheid uitsprake oor godsdienstige aangeleenthede maak en die verskillende oortuigings met **respek** hanteer omdat die kind baie vatbaar vir godsdienstige beïnvloeding is.

In empiriese toetse het Coopersmith (in Vrey 1984:293) bevind dat die prestasie en **selfkonsep** van leerders wat in 'n permissiewe omgewing opgroei, betekenisvol laer is as dié wat in 'n omgewing grootword waar daar besliste kontrole en duidelik-aanwysbare opvoedingsgrense is. Ter ondersteuning is bevind dat die geestesgesondheid van die kind in baie noue verband met sy selfkonsep staan.

'n Persoon se selfkonsep het te doen met die beeld wat hy oor homself het en sy beskouing van sy vermoëns, vaardighede, voorkoms en sosiale aanvaarbaarheid. Die voorskoolse kind het reeds 'n selfkonsep opgebou tydens sy kontak met mense en dit word tydens sy skooljare verder bepaal. Sukses en mislukking in sy kontak met onderwysers en medeleerlinge, leerstof, sport en dies meer het invloed op sy selfkonsep. Sy selfkonsep het weer invloed op sy optrede en prestasie (*vide* Grobler, Myburgh & Kok 1998:49). 'n Goeie opvoeder sal doelbewus so teenoor die opvoedeling optree dat 'n goeie selfkonsep by hulle sal ontwikkel (Vorster & Sutcliffe 2000).

Getuienis vanuit sommige gebiede met hul bendegeweld, dwelmbedrywighede en prostitusie en vanuit die sogenaamde "townships" met hul misdadighede, moorde en aanrandings, is in bogenoemde verband uiters kommerwekkend. In 'n verslag wat *Die Burger* (27 Oktober 2000) oor 'n opstelkompetisie vir kinders tussen tien en agtien lewer, vertel die sowat eenduisend inskrywings feitlik deurgaans van hul magteloosheid, vrees, woede, hartseer en pyn.

In gemeenskappe waar kinders bevrees en onveilig voel en waarin hulle die noodsaaklike vertrouwe in die volwassenes verloor het, ervaar hulle nie die **geborgenheid** wat vir hul ontwikkeling nodig is nie. Die boodskap wat in hierdie situasie aan die kinders uitgestuur word, is dat diefstal, moord en ander vorme van misdadigheid die enigste wyse van oorlewing is. Sy behoefte aan geborgenheid word bevredig deur die teenwoordigheid van maats wat in dieselfde situasie as hy is en saam kan hulle in losse groeperings of bendes hul stryd om oorlewing beplan. Die oordadige gebruik van alkohol en dwelmmiddels gee aan hulle die ontvlugting van die gevare wat hulle voortdurend omring.

'n Verskeidenheid vennote kan waarskynlik gevind word om die opvoeding in hierdie gemeenskappe by te staan. In hierdie gemeenskappe, synde abnormale gemeenskappe te wees, is die normale voorsiening van opvoedingsvennote ter wille van die opvoeding van die kind in sy totaliteit nie voldoende nie. Vennote moet ook gevind word vir die skep van 'n veilige omgewing waarin normale opvoeding kan plaasvind. Doeltreffende **polisiëring** wat hierdie gebiede kan veilig maak en veilig hou en wat die gebiede kan suiwer van dwelmshandel, ander misdadigheid en belhamels wat die gebiede oorheers, kan hier as waardevolle vennootskappe in die opvoedingskader gereken word. Op dieselfde wyse kan **maatskaplike werkers** en ander kundiges vanuit die **sosiale wetenskappe** die opvoeding tot hulp wees. Opvoeders het hier 'n belangrike taak om seker te maak dat hulle hul rol as plaasvervangende ouers nougeset vertolk. Waar die kind sy vertrouwe in sy ouers en ander volwassenes verloor het, is die onderwyser in die posisie om die situasie ietwat te herstel. Hul voorbeeld van suiwer morele waardes en 'n gesonde werketiek is van groot belang en saam met die simpatieke hulpverlening van verwaarloosde kinders kan die gebrek aan geborgenheid herstel word. Volgens Oberholzer (1983:325) is dit die onderwyser wat deur sy voortdurende omgang met die kind, deur sy voorlewing en intensionele bemoeienis by die kind 'n bepaalde instelling teenoor die lewe wek. Op konkrete wyse gee die opvoeder dus uitdrukking aan die eise van behoorlikheid en in die aanskoue, demonstrasie en meeleving van geldende norme in hierdie opvoedingsmilieu vorder die kind op die pad van singewing.

'n Toename in die vestiging van **kerkgroepe** en godsdienstige bedrywighede in hierdie gebiede sal nie alleen die gemeenskappe ophef nie, maar ook 'n belangrike bydraende faktor wees om die onsekerhede en gevoel van verwaarlosing te verbeter. In hierdie verband kan met Vrey (1984:195) saamgestem word: "'n Persoonlike godsdiens bied aan die adolessent 'n geloof en hoop waaraan hy kan vashou wanneer hy soveel onsekerheid en wisselvallighede beleef". Die afwesigheid van godsdiensgroeperings en die groter geneigdheid tot die miskenning van aanvaarbare waardes en norme vorm in hierdie gebiede 'n kringloop wat noodgedwonge deur die skool aangespreek moet word. Spencer (1998:314) wys daarop dat die kerk nie alleen teenoor sy eie instelling en lede 'n verantwoordelikheid het nie, maar teenoor die hele gemeenskap. Op hierdie wyse is die kerk en die Christelike skole in Malawi toenemend by sosiale en gemeenskapsake betrokke en is daar reeds voordele uit hierdie betrokkenheid te bespeur. Die Skolewet (RSA 1996:art. 7) gee aan beheerliggame die vryheid om oor die skool se godsdiensbeoefening te besluit.

Beheerliggame is egter ook maar net produkte van hul **omgewings** en lede wat positiewe insette as goeie opvoedingsvennote sou kon lewer, sou waarskynlik óf nooit in daardie omgewings beland het nie óf lank reeds weggetrek het. Diegene wat noodgedwonge daar moes inskakel, is dalk in die posisie dat hul stemme op dowe ore val. Terwyl skole onder groot druk is om relevante onderwys te voorsien, sou 'n ideaal wees om die noodsaaklike opvoeding ten opsigte van die religieuse deur die plaaslike godsdiensgroepe toe te laat sodat skole tyd en energie aan die noodsaaklikste vakke kan afstaan.

Die afgeskaalde belang wat hedendaags aan die kerk en godsdienstige belewenisse gegee word, is in die lig van die noodsaaklike vennootskap wat hulle ter wille van die opvoeding kan lewer, te betreur. Volgens Griessel (1983:172) is die religieuse aspek van die opvoeding van ingrypende belang. "Dit raak die eksistensie van die kind (respektiewelik mens) in sy diepste wese. Dit is daarom onmoontlik om die kind tot selfstandigheid te lei sonder om op die een of ander wyse in hierdie opsig steun te gee." Die religiositeit van die mens is 'n blywende **hunkering** na finale bestendigheid en 'n absolute sekerheid wat alleen deur die geloof in 'n hoër mag gebied kan word. Om kinders van hierdie geleentheid tot sekerheid en bestendigheid te ontnem, is onnoemlik wreed en onpedagogies.

In die lig van die toenemende multikulturele aard van skole, kan dit gebeur dat sommige skole ook ten opsigte van die godsdiens groter diversiteit vertoon. 'n Hoë mate van

godsdienverskeidenheid sou tot onhoudbare situasies aanleiding kon gee, omdat, soos vroeër beweer, die opvoeding nie van die religieuse geskei kan word nie. In hierdie verband bevind Stone (1984:88): "'n Vergelyking van die Moslem-, Protestantse, Rooms-Katolieke, Kommunistiese, Boeddhistiese lande, ens. verraa die impak van die godsdienstige geloof op die onderwysdoelstellings en –inhoud, selfs op die struktuur van die onderwys ...". Die wetgewing wat die staat as hoofvennoot met algemene besluitnemingsfunksie in hierdie verband vir Suid-Afrikaanse skole ingestel het, moet daarom waardeur word. Volgens die Skolewet (RSA 1996: art. 7): "Behoudens die Grondwet en enige toepaslike provinsiale wet kan godsdiensoefening by 'n openbare skool gehou word ingevolge reëls wat deur die beheerliggaam uitgevaardig is, indien sodanige oefening op billike wyse geskied en bywoning daarvan deur leerders en personele vry en vrywillig is".

Ouers en godsdiensoepe wat nie met hierdie reëling tevrede is nie en wat skole eksklusief vir hul **eie geloofsbeskouing** wil reserveer en wat hul partikuliere beskouing inklusief in die kurrikulum wil verskans, het volgens die Grondwet (RSA 1996a:art. 29-31) die vryheid om hul eie skole volgens hul eie behoeftes op die been te bring. Wanneer na die geskiedenis van die mensdom gekyk word, is dit opmerklik dat dit een van die mens se kenmerkende behoeftes is om met diegene te groepeer wat sy partikuliere wêreld- en lewensbeskouing onderskryf en om hom af te skei van diegene wat ander beskouinge huldig. In die snelle globalisering van die moderne tyd het dit verpligtend geword om in groter mate **verdraagsaam en akkommoderend** te wees. Röhrs (1995:41) benadruk die noodsaak van 'n opvoeding wat leerders vanuit verskillende kulturele agtergronde sal opvoed volgens Martin Buber se dialogiese prinsipe van "thinking in terms of others and being receptive to them".

Wanneer dit egter by religieuse oortuigings kom, is daar klaarblyklik 'n groter onvermoë om akkommoderend te wees. Die geskiedenis getuig van die hewige stryd wat tussen godsdienstige groeperings plaasgevind het en dis teweens nie vergesog om te beweer dat godsdiensoerskille in die verlede in meer gevalle vir konflik verantwoordelik was as enige ander kwessie nie. Die langdurige en plofbare situasies van die wêreld berus in wese op godsdienstige verskille en die wêreld sal daarin moet berus dat daar skynbaar geen oplossings vir die smeulende kruitvatsituasies moontlik is nie. Die religieuse beskouings van die mens betrek sy diepste oortuiging en daarom sal hy dit te alle tye, ten alle koste en met sy lewe beskerm. Daardeur word geredelik 'n polarisasie binne die gemeenskap geskep. Volgens Liegle (1995:153): "the polarity of the strange and the own is present ... in every cultural

attempt to transmit the cultural heritage to the young generation". Sonder uitsondering sal alle vennote die **sensitiewe** van die mens se geloofsoortuiging moet erken en in die opvoeding verreken.

In die lig van bogenoemde blyk dit noodsaaklik te wees dat **opvoeding tot verdraagsaamheid** iewers in die kurrikulum ingesluit moet word. 'n Moontlike oplossing word deur Roux (2001) voorgestel. Na haar mening behoort leerders op skoolvlak kennis van die verskillende godsdienste van die wêreld op te doen sodat hulle respek vir die ander se geloof kan kry. Op grond van die negatiewe konnotasies wat in die woord "verdraagsaamheid" opgesluit lê, verkies sy dat die klem op "respek"geplaas word. Die meriete van 'n hantering soos hierdie kan nie betwis word nie, maar daar is sekere voorbehoude. Kennis van die verskillende godsdienste moet in die eerste instansie **aanvullend en nie in die plek van** kennis van die eie godsdiens aangebied word nie. Ten opsigte van die tyd van aanbidding en die inhoud daarvan kan dit ook problematies wees.

Daar is vroeër melding gemaak van die jong kind se behoefte aan geborgenheid. Soos sy vertrou in die hulp van die volwassene groei, word sy gevoel van geborgenheid gevoed en kan hy met kinderlike geloof sy vertrou plaas op die hoër mag waarop die volwassene vertrou. Daar kan nie van die kind verwag word om self tussen die verskillende godsdienste 'n eie keuse te maak nie – die volwassenes van die betrokke kultuurgemeenskap is verplig om vir hom hul keuse voor te hou en dit op só 'n wyse doen dat hy geborge kan voel in hul keuse. Indien die inhoud die indruk sou skep dat godsdiensbeoefening net maar 'n futiele poging van die mens is om sy vrese en kommer ten opsigte van 'n ingebore **bygelowigheid** te temper, of dat ander gelowe dalk ook tot saligheid kan lei, kan daar nie sprake van sinvolle ontwikkeling van die kind se sedelike bewussyn en karakter wees nie.

Die adolessent is al beter toegerus om persoonlik keuses te maak, maar ook hier sal noukeurig op die inhoud van die aanbidding gelet moet word. 'n Proefneming in hierdie verband wat misluk het, moet hier in gedagte gehou word. Stone (1984:89) verwys na die sogenaamde "Open School" wat te midde van die godsdienstige verskeidenheid in Amsterdam gestig is. Die gedagte was dat die skool "die volle pluriformiteit van die Nederlandse samelewing moes weerspieël. Die skoolbestuur, personeel en leerlinge [kon] van enige moontlike oortuiging wees maar met die verdraagsaamheid teenoor mekaar se standpunt". Die gedagte was dat mense oor alle grense heen mekaar moes vind en dat deur die groter verdraagsaamheid en respek vir

mekaar, 'n beter samelewing tot stand sou kon kom. Ongelukkig het dit die jeug "aan keuses bo hul vuurmaakplek" uitgelewer.

Ten opsigte van die aanbieding wat kennis van ander godsdienstige oortuigings moet verbeter, sal daar dus noukeurig op die inhoud gelet moet word. Daarbenewens sal die aanbieders ook versigtig gekeur moet word sodat die verworwe kennis inderdaad tot groter aanvaarding en respek vir die ander godsdiensgroepe sal lei sonder om die kind se ontwikkeling skade aan te doen.

5.3.6 Sosiale opvoeding

5.3.6.1 Definiëring

In die verskillende kriteria hierbo is deurentyd ook na die sosiale aspek van menswees verwys, want die mens se bestaan is altyd 'n bestaan in die wêreld en saam met mense. Wanneer die leerder dus op grond van sy liggaamlikheid, sy intellek, sy gevoelslewe, sy wilslewe en sy geneigdheid tot 'n partikuliere wêreld- en lewensbeskouing beskou word, kan dit nie losgedink word van sy sosiale betrokkenheid nie. Opvoeding is per slot van sake self ook 'n sosiale aangeleentheid en die opvoedingsvennote sal deurentyd daarvan rekenskap moet gee dat die opvoedeling vir die saamleef met ander in die onmiddellike en breër gemeenskap gereed gemaak sal word.

5.3.6.2 Toepassing

Van geboorte af word die kind as veeldimensionele persoon deur volwassenes rondom hom opgevoed. As opvoedingsvennote het hierdie volwassenes 'n betekenisvolle **begeerte**, 'n drang, om hierdie kind na liggaam, siel en gees positief te beïnvloed. Saam met Oberholzer (1968:397) kan 'n mens in verwondering staan oor hierdie merkwaardige toeganklikheid: "Dit moet as een van die diepsinnigste, maar ook as misterievolste verskynsels in die menslike bestaan beskou word, die feit naamlik dat 'n kind hom tot 'n grootmens en 'n grootmens hom tot 'n kind wend. 'n Volwasse en sedelik-selfstandige kultuur-mens wend hom tot 'n kind as 'n nie-volwasse, en sedelik-afhanklike wese. Dit geld nie alleen vir die eie kind nie, maar ook elke ander kind. Veral die kind in nood. Terloops: hier en nêrens elders nie lê die grondslag en die moontlikhede van die onderwysberoep". Hierdie tegemoettreding vind boonop plaas in weerwil

van finansiële uitgawes wat sy teenwoordigheid meebring. Hy kan by wyle lastig wees, die rus (ook nagrus) versteur, roetine verander, tyd in beslag neem en tot immense kommer aanleiding gee. Tog bly die hunkering daar om aan hierdie hulpbehoewende kind die onbaatsugtige steun te gee en hom teen gevare wat sy veeldimensionele bestaan kan bedreig te weer, en hom toe te rus met vaardighede vir toenemende paraatheid ten opsigte van sy bestaan in die wêreld saam met mense.

Benewens hierdie positiewe ywer om die kind op te voed, is daar ook ander kragte in die samelewing wat die kind negatief kan beïnvloed en wat by hom **keuses** noodsaak waartoe hy hoe langer hoe minder van die voorsê en voorleef van die opvoedingsvennote afhanklik is. Algaande word die kind deur sy interaksie met die gemeenskap gevorm en word sy lewe 'n sinvolle bestaan waarin hy ook invloed op ander uitoefen. Griessel (1983:166) beweer: "Eers in en deur die gemeenskap kan die mens na behore op sy individuele geroepenheid antwoord en behoorlik gestalte gee aan sy menswees".

Uit bogenoemde is dit geregverdig om die opvoedingsgebeure tussen leerders as opvoedeling en vennote as opvoeders as 'n wesenlik sosiale aangeleentheid te beskou en om hierdie sosiale verhoudings as aanloop en voltrekking van **singewing** en sinvolle bestaan te beskou. Oberholzer (1968:401) stel dit voortreflik: "die sinvolheid van mensebestaan kom nie voort uit biologies-vitale behoeftes en kragte nie, nog minder aan die hand van beheersingstegnieke en die eventuele rykdomme wat daardeur vergader word nie en les bes nie op grond van kennis en wetenskap nie, maar in die aard van jou verhouding met die medemens, by uitnemendheid in jou ontmoetingsbelewinge met 'n kind".

Tydens sy deelname aan spel en werk kry die kind voldoende geleentheid tot sosiale ervarings wat sosiale deugde kan laat gedy en sosiale gebreke aan die lig kan bring. Wanneer die kind in staat is om **eiebelang** ondergeskik aan groeps- of gemeenskapsbelang te stel sonder om sy eie persoonlikheid prys te gee, het hy vordering gemaak op sy reis na volwassenheid. Die Grondwet maak dit duidelik dat hy besliste erkenning aan die regte van die mens as individu gee. Nogtans wil dit in die praktyk voorkom asof die waarde van die groep of massa voorrang geniet – tot só 'n mate dat die waarde van die individu daardeur verskraal word. Volgens hierdie beskouing behoort individuele prestasie verwater te word ten koste van die prestasie van die hele gemeenskap. Só 'n vertolking van die waarde van die individu in die gemeenskap kan nie aanvaar word nie, want daardeur word die kenmerke van die sosiale met die

sozialistiese verwar. Aan die ander kant is die bedoeling nie dat groepsregte misken moet word nie. Die ondervinding dui al hoe meer daarop dat die Grondwet wat die ideaal het om almal te beskerm, nie die regte van **minderheidsgroepe** erken en nie sal erken alvorens dit eksplisiet in die Grondwet ingebou word nie.

Die volle verwesenliking van die kind se individuele talente en vermoëns, sy deelname aan maatskaplike dienslewering en daarbenewens sy handhawing van 'n gesonde balans tussen sy kindskap en gemeenskap, is die opvoedingstaak van vennote wat die volle impak hiervan self reg verstaan en voorbeeldig uitleef. Hierbo is die stelling gemaak dat hierdie opvoedingstaak in wese 'n sosiale aksie is. Volgens Stone (1984:81) gaan dit ten opsigte van die sosiale kriteria om meer as die verkeer tussen mense. Dit het ook te doen met "die skakeling tussen die skool en allerlei samelewingsverbande: staat en skool, kerk en skool, huis en skool, universiteit en skool, skool en skool". Hierby kan ander verbande soos beheerliggaam en skool, gemeenskap en skool en private sektor en skool bygevoeg word. Die betrokkenheid van al die vennote wat by die opvoedingsvennootskap betrokke raak, is teweens niks anders as 'n noodsaaklike sosiale **koördinerings** nie. Die bereiking van die maksimale voordeel van sodanige sosiale interaksie, lê 'n swaar verantwoordelikheid op die staat. Dit is die staat se plig om die nodige sosiale ordening te voorsien waarbinne die gewenste sosiale interaksie tussen individue (Menze 1999:91, 95-97) maar ook tussen opvoedingsvennote kan plaasvind (*vide* Mitter 1998:14 e.v.).

Die opvoedingsgebeure manifesteer sigself dus as 'n obligatoriese sosiale vennootskapsfenomeen. Uiteindelik word die opvoedingskousaliteit voltooi deurdat die opvoedingsvennootskap verandering in die sosiale patrone van die samelewing meebring. Opvoeding is trouens nie alleen gerig op die teenswoordige nie, maar in die oorkoepelende opvoedingsdoel van veeldimensionele volwassenheid, lê die gedagte opgesluit dat dit op die toekoms, die blywende en die perpetuele gerig moet wees. "Hence the demands made on learning today arise ... above all from the knowledge and competence to act which will be required of the young generation at a later time", volgens Weinert (1999:7). Dit beteken dat bedrewehede wat ten opsigte van die leerder se sosiale bestaan aangeleer word, vir die res van sy lewe tot sy voordeel sal strek.

Inklusief by die magdom sosiale bedrewehede wat die opvoeding by die leerder moet vestig, is sy funksie tot **taakvervulling**. Die mens kan en moet ook opgevoed word omdat hy onder meer arbeider is en 'n taak in die wêreld het om te verrig. Die mens is 'n handelende subjek in die

wêreld en deur sy handeling verwesenlik hy homself en vermenslik hy die wêreld. Alle menslike handeling is nie arbeid nie, maar arbeid is 'n wyse van handeling. Dis van belang dat opvoeding tot volwassenheid die leerder selfstandig sal maak en van sy **verantwoordelikheid** bewus sal maak. Gunter (1968:69) stel dit só: "Hy moet, in die eerste plek, deur opvoeding gehelp word om hom te bekwaam vir 'n beroep sodat hy materieel vir homself en sy gesin behoorlik kan sorg, anders sal hy 'n las vir die gemeenskap wees. In die tweede plek moet hy deur opvoeding voorberei en toegerus word om in en deur sy daelikse beroepsarbeid en ook buite sy beroep om sy funksie in sy samelewing, in ooreenstemming met sy aangebore vermoëns en aanleg behoorlik te verrig en aldus sy sosiale bydrae en diens te lewer".

Dit kan as die taak van die skool beskou word om die leerder op te voed tot op die punt dat hy die **volle konsekwensies** van sy volwassenheid sal kan aanvaar. Wanneer leerders die skool verlaat en steeds nie geskik vir die arbeidsmark is nie en werkloos bly, soos dit inderdaad deesdae dikwels gebeur, is dit in baie gevalle 'n vingerwysing dat die onderwys en opleiding ondoeltreffend is. Vanuit die handel en nywerheid kom die aanklag dat die Suid-Afrikaanse onderwys nie relevant is nie. Wanneer die onderwys nie goeie produkte vir die arbeidsmark lewer nie, wanneer die kurrikulum só opgestel is dat dit die afgestudeerdes beroepsvreemd laat, is die onderwys niks anders as gewoon ondoeltreffend en irrelevant nie. Onderwys behels veel meer as die blote gereedmaak vir die arbeidsmark, maar sluit dit beslis ook in. In die huidige ekonomiese klimaat veral, behoort meer gedoen te word om onderwys ook ten opsigte van die beroepswêreld doelgerig en relevant te maak. Sonder hierdie versekering kan die leerder nie positiewe bydraes tot sosiale singewing lewer nie.

Die Suid-Afrikaanse onderwys en opleiding het in die lig hiervan behoefte aan meer en suksesvolle **beroepsopleiding**. In 'n ondersoek na beroepsopleiding in 'n aantal Afrika-state, bevind Mwamwenda en Baine (1995:191) dat die aanbieding van beroepsopleiding nog nie heeltemal daarin geslaag het om skoolverlaters voldoende vir die arbeidsmark voor te berei nie, maar dat daar voldoende bewyse is dat meer werkseleenthede geskep word. Beroepsopleiding betrek "an adequate supply of learning, teaching and human resources as well as ensuring that the schools work hand in hand with the labour market by establishing regular contacts with business, commerce, industry, government and other employment agencies".

Dis te verwelkom dat Uitkomsgebaseerde Onderwys voorsiening maak vir **tegnologie** as vak. Deel van die program sal egter by die leerders 'n hartsverandering moet teweegbring omdat Suid-Afrikaners tegnologie aan minderwaardige beroepe koppel. Volgens Traebert (1990) kan Duitsland se sukses op tegnologiese vlak teenoor lande soos Suid-Afrika moontlik met die semantiek van die woord te doen hê. Waar Duitsers die betekenis van **tegniek** en **kuns** aan die woord heg, wek dit by ander die betekenis van **tegnies** en **handewerk**. Du Plessis en Traebert (1995:208) wys daarop dat tegnologie na "*techne*" (kuns) en "*logos*" (gees) verwys. Dit is die logos as "orde ontwerpende geest" volgens Kwant (1962:34) wat die aandrywende krag is wat gestalte gee aan tegniese vaardighede en tegniese potensiaal ontsluit (Du Plessis 1992:211).

Wanneer die afgestudeerde se individuele vaardighede optimaal met die korrekte inhoud ontwikkel is en hy sodoende op sosiale vlak in die wêreld van werk vaardig kan wees, kan daar van relevante onderwys en opleiding sprake wees. Samewerking met 'n verskeidenheid vennote vanuit die **arbeidswêreld** behoort vir die opvoeding waardevol en rigtinggewend te wees. 'n Kurrikulum wat voldoende voorsiening maak vir **koöperatiewe onderwys**, sal in hierdie verband tot verhoogde doelgerigtheid by leerders aanleiding gee (Bisschoff 1997:54-55). Hul studie sal vir hulle meer sin maak omdat hulle tot 'n groter mate sal kan antisipeer wat in die werkomgewing vir hulle wag. Tydens 'n program van koöperatiewe onderwys ervaar leerders dat beide die werk en die studie groter verbande vertoon en tot hoër mate sin maak. Andrews (1993) stel dit só: "While we are teaching students about esoteric aspects of biology and European history, students need interpersonal skills, teamwork skills, logic skills, the ability to learn, problem solving skills, critical thinking skills. In Europe, students switch between classroom and workplace apprentice-type jobs allowing them to develop both academic and practical skills simultaneously".

5.3.7 Estetiese opvoeding

5.3.7.1 *Definiëring*

Dat daar ten opsigte van die estetiese van **opvoedkundige** kriteria sprake kan wees, mag vir sommige met die eerste oogopslag vreemd wees. Die Grieke het reeds in hul **dualistiese** benadering tot opvoeding geglo dat die opvoeding bruikbare en estetiese waarde moet hê. Die estetiese het te doen met die tipies menslike ervarings van wat as mooi, skoon, harmonieus,

fatsoenlik ensovoorts beskryf kan word en ten opsigte van die opvoeding moet dit in die wydste sin gesien word. Schoeman (1980:115) reken dat die estetiese nie net met vakke soos kuns, musiek en letterkunde in verband gebring moet word nie: "... an aesthetic education can permeate every facet of man's life, inspiring him to a harmonious understanding of every other aspect of that reality surrounding him as a person." Dis deel van die natuur van die mens om alles wat hy waarneem te belêf, die skoonheid te waardeer, die estetiese daarvan te beoordeel of die gebrek daaraan raak te sien. Daar kan dus met Gunter (1968:123) saamgestem word dat die onderwyser "deur al sy vakonderwys en ander aktiwiteite sy leerlinge in aanraking moet bring met dit wat eersterangs is: met 'n behoorlike seleksie uit die lewe in sy ryke verskeidenheid van wat waar, goed en skoon is; met mooi ideale van gedrag, goeie en edele lewenspatrone en grootse en nobele ideale en dade van mense". Die doel van estetiese opvoeding gaan dus nie om kunstenaar te kweek nie, maar om die **mooie** en die **harmonieuse** te waardeer, te geniet en te beleef. Die estetiese omvat alle dimensies van die menslike bestaan as eenheidswese. Die estetiese dimensie van opvoeding kan op al die menslike dimensies in die opvoeding van toepassing gemaak word.

5.3.7.1 Toepassing

(1) Die liggaamlike estetika

Die kind kan van jongs af geleer word om aandag te gee aan sy fisiese **voorkoms** en **sindelikheid**. Voorkoms het te doen met netjiese en skoon hare, naels en klere asook 'n goedversorgde liggaam. Die estetiese het te doen met die goeie smaak waarmee die liggaam versorg en geklee word. Estetiese opvoeding ten opsigte van die liggaam sal hierdie versorging uitlig en op die waarde wys van goeie oefening, rus en voeding. Terselfdertyd sal inligting gegee word oor leefwyses of gewoontes wat vir die liggaam nadelig is en wat vermy moet word.

Dis waarskynlik die adolessent wat ten opsigte van die liggaamlike estetika deur die opvoedingsvennote as die grootste probleem beskou word. Hulle is oortuig dat modes en modegiere nagevolg móét word en op interessante wyse kondisioneer die modes hulle soms om die "lelike" as "mooi" te ervaar. Dis 'n situasie wat die opvoedingsvennote met groot omsigtigheid moet benader en die beste manier is om 'n gespreksituasie tussen die leerder en opvoeder te skep. Die estetiese behels om met waardigheid steeds modieus en netjies te wees. Die onverstandigheid of gevaar van ekshibisionistiese kleredrag, oormatige grimering en krabbetjies, tatoeëring en dies meer kan in 'n gespreksituasie met groter sukses hanteer word en 'n appèl tot die waardebesluite van die leerder rig.

(2) Die intellektuele estetika

Baie kunswerke kan onmiddellik en sintuiglik op grond van hul estetiese eienskappe beoordeel en geniet word. Daar is egter baie skeppings wat slegs met 'n sekere mate van kennis en insig waardeer kan word. Voordat die leerder die estetiese kan raaksien, moet hy dalk eers attent gemaak word op die waardes van kleur, simboliek, wyse van beklemtoning, beligting ensovoorts as deel van die geheel. Dis die taak van die onderwyser om hierdie estetiese kenmerke in elke vak op besielende wyse oor te dra sodat die leerder later self in verwondering kan staan oor die skoonheid van die natuur, die planmatigheid van die wetenskap, die mooi beeldspraak en klanke van 'n gedig, die imponerende skoonheid van die argitektuur, die harmonieuse klanke van die musiek ensovoorts.

Dis die kennis wat die leerder aan die hand van 'n bedagsame opvoeder opdoen wat hom in staat stel om die verbande raak te sien en liefde vir die estetiese te ontwikkel. Dit gaan in estetiese opvoeding nie om kunstenaars te vorm nie, maar om die kind te leer om waardering te hê vir die mooie. Wanneer die kind egter die vermoë ontwikkel om in verrukking te staan oor sy belewenis van die mooie, kan dit aanleiding gee tot sy pogings tot estetiese skeppings. Dis die gereelde blootstelling wat hier die kundigheid ontwikkel en die opvoeders sal hiermee rekening moet hou en hiertoe in staat moet wees. In staat wees beteken in hierdie verband 'n liefde vir die skone wat as 'n leefwyse manifesteer. Leerders wat so 'n onderwyser of opvoedervernoot het, is bevoorreg, want sulke opvoeders is nie algemeen beskikbaar nie.

(3) Die affektiewe estetika

Dis op hierdie dimensie waar die belewenis van 'n estetiese waardering ervaar word. Wanneer die leerder aan estetiese belewenisse blootgestel word, raak hy emosioneel daarby betrokke en hierdie aangename ervaring moedig hom aan om dit meermale te wil beleef, 'n liefde daarvoor te ontwikkel en innerlik goed daaroor en bevredig daardeur te voel.

Dis van belang dat die opvoedingsvennote sal meewerk om leerders sensitief te maak om die estetiese te waardeer. Want 'n behoorlike opwekking van die estetiese het ook 'n positiewe invloed op die leerder se ander dimensies en lei eventueel tot positiewe beïnvloeding van die leerder se totale menswees. Die teenoorgestelde is eweneens ook waar: verwaarlosing van die estetiese sal 'n verskraalde opvoeding meebring.

Die opvoeder se doen en late moet 'n toonbeeld van estetiese verhevenheid demonstreer en

die medevennote sal ook hul deel moet bydra. Stone (1984:85) stel dit onomwonde: "Hoe skoolgeboue en terreine lyk, is nie onbelangrik met die oog op opvoeding nie. Saam met die kuns, musiek, ballet, letterkunde, ens. wat as deel van die kultuur aan die leerlinge oorgedra word, behoort die skoolargitektuur en die terreinbeplanning 'n eenheid te vorm in dié sin dat die skool nie 'n effektiewe milieu vir ontsluiting kan wees as dit die kind daagliks in 'n onestetiese milieu betrek nie. Soos die estetiese in die kurrikulum 'n weerspieëling is van die estetiese in die kultuur, behoort die skool (nie net die geboue nie, maar alles) die gangbare argitektuur, asook die stand, status en styl van die kunste en die betrokke peil van estetiese beskaafdheid te weerspieël".

Bogenoemde aandrang op skoolomgewings wat esteties aanvaarbaar is, moenie vertolk word as dat daar vir argitektoniese wonders begroot moet word nie – daar is eenvoudig nie genoeg geld daarvoor nie. Dit beteken bloot dat die opvoedingsvennote die belangrikheid van die estetiese tydens hul gebou- en terreinbeplanning in gedagte moet hou. Die vennote wat vir die instandhouding verantwoordlik is, moet seker maak dat die estetiese standaard wat gestel is nie deur vernielsugtigheid en versuim vernietig word nie. Saam met die estetiese opvoeding en trots vir die eie, kan **leerders** self ook as vennote tot die opvoeding betrokke raak. Daar kan geen regverdiging wees vir die papiere wat voortdurend by sommige skole op die terrein rondlê nie. Dit kan aan die een kant nie bevorderlik vir die leerders se estetiese ontwaking wees nie en lewer aan die ander kant getuigenis dat die volwassenes in die skoolomgewing self nie ver op hierdie gebied gevorder het nie.

Alle kurrikulêre en kokurrikulêre take, trouens; alles wat in belang van die kind gedoen word, behoort in die teken te staan van estetiese ondersteuning. Volgens Stone (1984:85) kan die **harmonieuse** as die kern van die estetiese beskou word: "Disharmonieuse organisasie en administrasie is oneffektief". Ook hier behoort die leerders daarvan kennis te neem dat alles in die skool planmatig, netjies en esteties gedoen word.

(4) Die geestelike estetika

Terwyl die estetiese van die **kognitiewe** dimensie vir kennis afhanklik is, in die **affektiewe** dimensie belewe word en 'n invloed op die **fisiiese** dimensie het, word dit in die **konatiewe** dimensie vasgelê. Die opvoedingsvennoot behoort reeds die sensitiwiteit vir die estetiese tot sy beskikking te hê om die oordrag te kan doen. Daarom reken Schoeman (1980:114): "All educators must be able to give a critical account of the degree of receptiveness their pupils

show for whatever is beautiful in life".

Die netheid wat die opvoeder op sy persoon en werk uitstal, die planmatigheid van sy aanbieding en skryfborduitiesetting, die harmonieuse verfraaiing van sy klaskamer, sy suiwere nasienwerk en dies meer is alles faktore wat aan die leerders die **norme** ten opsigte van die estetiese aandui. Volgens Griessel (1983:169): "Die ontmoeting met die skone, hetsy deur beleving hetsy deur skepping, dien die voortgang na volwassenheid omdat die kind se moontlikheid tot betekening van sy wêreld daardeur verbreed word. Dit op sy beurt weer, bring 'n groter moontlikheid tot waardeverwesenliking mee en daardeur word 'n geleentheid aan die mens gebied om 'n volwaardiger mens te wees".

Die moderne samelewing maak groot gewag van **vryheid** en dit word op velerlei gebiede en maniere gedemonstreer; selfs die kuns moet in vryheid kan gedy. Waar die woordkuns vroeër die mooie as tema gekies en dit met mooi woorde en in estetiese vorm aangebied het, word daar onder die vaandel van kunsvryheid deesdae verkies om gewaagde temas met kras, vuige en byna onpoëtiese woorde te gebruik. Dieselfde neiging word by die ander kunsvorme voortgesit sodat daar dikwels 'n oorskryding van **behoorlikheidsnorme** is. Onder hierdie omstandighede word daar 'n appèl op die leerders geplaas om waardekeuses te maak en tussen "goeie" en "swak" kuns te onderskei. Terwyl 'n estetiese bestaanswyse inherent aan elke persoon is, is dit nodig dat die opvoeders dit moet rig en ontwikkel sodat leerders tussen aanvaarbare en onaanvaarbare norme kan onderskei en goeie smaak kan ontwikkel.

Sommige leerders sal self waarskynlik by een of ander vorm van die skeppende kunste betrokke raak. Die waardes en norme wat die leerder aan die hand van sy opvoedingsvennote ontwikkel, sal vir hom ook op die skeppende vlak van waarde kan wees. Terwyl artistieke vryheid 'n aanvaarde deel van die moderne lewe geword het, moet die leerder beseft dat, soos Schoeman (1980:125) beweer, daar in werklikheid nie so iets soos **estetiese** vryheid kan wees nie. Daar is inderdaad sekere norme en waardes ten opsigte van die estetiese wat blywend en dierend is. Kuns behoort eerder veredelend as demoraliserend of aanstootlik te wees en met die regte leiding, kan hy dit doen sonder om op irriterende wyse te moraliseer. Terwyl die estetiese deur slegs 'n paar as skeppende kuns gebruik sal word, moet dit deur almal geniet en waardeer kan word. Opvoedende onderwys en opleiding behels dat die opvoedingsvennote ook hiermee deeglik rekening moet hou.

5.4 SAMEVATTING

Die waarde van die identifikasie van toepaslike kriteria is meervoudig van aard:

Eerstens bevat dit 'n analise van die opvoeding as eg menslike werksaamheid wat noodwendig binne samelewingsverband moet plaasvind om suksesvol te wees. Sodanige analise noop die navorser om diepgaande ondersoek in te stel na wat werklik essensieel eie aan die ware opvoeding is, in teenstelling met die toevallige en kunsmatige.

Uit hierdie analise en gevolglike omskrywing van die opvoedingsgebeure, tree die onderskeie terreine waarop die skool as die instansie wat spesifiek daargestel is om opvoedende onderwys te voorsien en van vennootskaplike ondersteuning afhanklik is, aan die lig. Met hierdie blootlegging van die ondersteuningsbehoefte van die skool, verskuif die aandag na daardie persone en instansies wat ten beste in die genoemde behoeftes kan vervul, asook op die gepaste wyses waarop hulle dit kan doen.

In die derde plek kan die geïdentifiseerde kriteria aangewend word as meetinstrumente om die geldigheid van die deelname van bepaalde vennote te evalueer. Aangesien opvoeding noodwendig altyd positief bydra tot die vorming van die skolier of opvoedeling, mag slegs positiewe opvoedende bydraes van vennote (en aspirantvennote) geduld word. Bydraes en deelnames wat in die lig van die vermelde kriteria as skadelik uitgewys word, moet doelbewus geweier word.

In hierdie hoofstuk is aangetoon dat vennootskaplike bydraes tot die skoolwerksaamhede gelewer kan word ten opsigte van die:

- liggaamlike opvoeding
- intellektuele opvoeding
- affektiewe opvoeding
- geestelike opvoeding
- religieuse opvoeding
- sosiale opvoeding en
- estetiese opvoeding.

Uit die analise wat in hierdie hoofstuk gedoen is, blyk dat vennote op 'n verskeidenheid wyses en op oordeelkundige en vindingryke wyses verrykende en verreikende bydraes tot die skoolopvoeding kan lewer. Die moontlike vennote wat hiertoe kan bydra en die maniere waarop dit kan geskied, sal in die volgende hoofstuk aan die orde gestel word.

HOOFSTUK 6

'N EVALUERING VAN DIE AANSPRAKE TOT OPVOEDKUNDIGE VENNOOTSKAP

- 6.1 INLEIDING**
- 6.2 KONVENSIONELE VENNOTE**
 - 6.2.1 Die gesin as opvoedingsvennoot**
 - 6.2.2 Die kerk as opvoedingsvennoot**
 - 6.2.3 Die staat as opvoedingsvennoot**
- 6.3 PRIORITISERING VAN BEHOEFTE EN PROBLEME**
- 6.4 ASPIRANTVENNOTE VIR DIE SUID-AFRIKAANSE OPVOEDENDE ONDERWYS**
 - 6.4.1 Die skool as opvoedingsvennoot**
 - 6.4.2 Die kind as opvoedingsvennoot**
 - 6.4.3 Die gemeenskap as opvoedingsvennoot**
 - 6.4.4 Die polisie as opvoedingsvennoot**
 - 6.4.5 Maatskaplike dienste as opvoedingsvennote**
 - 6.4.6 Die skoolhoof as opvoedingsvennoot**
 - 6.4.7 Die private instansie of klub as opvoedingsvennoot**
 - 6.4.8 Die media as opvoedingsvennoot**
 - 6.4.9 Die museum as opvoedingsvennoot**
 - 6.4.10 Die veldskool as opvoedingsvennoot**
 - 6.4.11 Die kultuurvereniging en jeugorganisasie as opvoedingsvennote**
 - 6.4.12 Gesondheidsdienste as opvoedingsvennote**
 - 6.4.13 Die weermag as opvoedingsvennoot**
 - 6.4.14 Die tersiêre inrigtings as opvoedingsvennote**
 - 6.4.15 Vakbonde as opvoedingsvennote**
 - 6.4.16 Die privaatsektor as opvoedingsvennoot**
- 6.5 SAMEVATTING**

6.1 INLEIDING

In die vorige hoofstukke is uitvoerig aandag gegee aan die omskrywing van die vennootskapskonsep insover dit op die skoolopvoeding betrekking het. Daar is gewys op bepaalde wyses waarop vennootskaplikheid tot die voordeel van die opvoeding aangewend is in Suid-Afrika sowel as in ander geselekteerde lande, met 'n fokus op beide die verlede en die hede.

Bogenoemde ondersoek het gegewens aan die lig gebring wat in aanmerking geneem moet word by die ontwerp van 'n funksionele en doeltreffende vennootskapspraktyk vir die Suid-Afrikaanse onderwyspraktyk in die huidige tydsgewrig. Die aard van die eise wat teenswoordig aan die opvoeding en onderwys in Suid-Afrika gestel word, maak dit noodsaaklik dat 'n vennootskaplike benadering ten opsigte van die skoolonderwys gevolg sal word.

In dié verband sal in hierdie hoofstuk gelet word op die bydrae wat die verskillende konvensionele vennote tot die onderwys en opleiding kan lewer. Dit is voorts nodig dat vasgestel sal word watter supplementêre vennote by die opvoeding betrek kan word en in watter mate elkeen tot die onderwys kan bydra. Daar sal gelet moet word op wyses om te verseker dat vennote nie hul perke oorskry tot nadeel van die opvoeding nie en om te verseker dat die skoolopvoeding suksesvol en ordelik verloop. Terselfdertyd moet bepaal word of sommige vennote nie hul rol ten opsigte van die onderwys behoort te vergroot nie. Vir hierdie doel word gebruik gemaak van die kriteria vir opvoedingsvennootskaplikheid wat in hoofstuk vyf bespreek is.

6.2 KONVENSIONELE VENNOTE

Sekere vennote is lank reeds by die opvoeding, onderwys en opleiding betrokke en word as die konvensionele of tradisionele vennote beskou. Dis veral die trits: gesin, kerk en staat; wat deur die jare as opvoedingsvennote in die meeste gemeenskappe betrokke was.

6.2.1 Die gesin as opvoedingsvennoot

Die ouer word met reg as die **primêre opvoedingsvennoot** beskou. Die unieke ouer-kind-relasie met sy natuurlike en vanselfsprekende liefdesband, maak van die ouer 'n

onwegdinkbare en onweghandelbare opvoedingsvennoot. Wanneer die dinamiek van 'n instinkmatige opvoedingstrewes by die ouer ontbreek, val dit vreemd op; dui dit op 'n abnormaliteit.

Aanvanklik is dit grootliks die moeder, maar later ook die vader wat vir die kind die lewensnoodsaaklike vennote in sy opgroei stadium is. Uiteindelik kry die kind binne die ouerhuis te doen met 'n gemeenskap in die klein. Met sy **unieke** samestelling, aard en doel, vorm die gesin 'n besondere gemeenskap waarsonder die kind nie na behore kan ontwikkel nie. Zecha (1999) bevestig dat die ouer as essensiële opvoedingsvennoot beskou moet word, maar dat die waarde van die **hele gesin** as opvoedingsvennoot nie uit die oog verloor mag word nie. Vroeër is getuigenis gelewer van hoe nie slegs die gesin nie, maar ook ander familiebetrekkings doelbewus by die opvoeding van sommige samelewings betrokke raak. As opvoedingsvennoot beoefen die gesin by uitstek die volgende funksies:

6.2.1.1. Die gesin as versorger en beskermmer

As hulpbehoewende wese is die nievolwasse lid in die gesin afhanklik van die **volwasse** lede se fisiese en geestelike beskerming en versorging. Hy ervaar die huishouding as sy eie en as 'n veilige toevlugsoord. In die liefdevolle saamleef met ander gesinsgenote vind hy dat daar struktuur en orde is, dat hy daar teen die elemente en gevare beskerm sal wees en dat dit die knus omgewing is waarmee hy homself kan **vereenselwig**. Die gesin se rol as versorger en beskermmer is nie beperk tot die grense van die huishouding nie, maar gaan voort in die vennootskapsrol wat hy saam met die skool in die skoolsituasie te vervul het. In hierdie verband moet nuut gedink word oor die rol wat die gesin as vennoot kan speel. Botha (1994:4) wys daarop dat die gesin betekenisvolle bydraes kan lewer deur hul kinders byvoorbeeld remediërend met leer- en verwante probleme by te staan: "parents are the most forgotten element in the whole process of helping children". Hierdie gesinshulp het noodsaaklik geword in die lig van die onderwysertekort vir remediërende onderwys enersyds en andersyds in die lig van die intieme verhouding wat ouers met hul kinders het wat aan hulle 'n liefdevolle toegewydheid gee om goeie remediërende bystand te lewer.

6.2.1.2 Die gesin as hegte liefdesgemeenskap

Die gesin bestaan uit verskillende lede wat as eenheid saam woon en saam doen. Deur die

liefdesband word hulle saamgebind om as groep baie ervaringe saam te beleef. Elke lid is bereid om sekere take te ondemeem wat tot stigting en harmonie aanleiding gee. Die onderlinge liefde en omgee vir mekaar maak van die gesin 'n unieke groepering wat nêrens elders sy gelyke het nie. Die onderlinge liefde vorm die grondslag van al die gesinstake. Vergoeding vir die diens wat gesinslede ter wille van die gesin lewer, word normaalweg in terme van wederliefde, aanvaarding en gelukkige samesyn gemeet en het nie 'n betaling van een of ander aard nodig nie. Daarom beskou Gunter (1968:34) die onvervalste liefde as "die koninklike weg van die opvoeding".

6.2.1.3 *Die gesin as voorsiener van veiligheid en geborgenheid*

In die volwasse gesinslede se liefdevolle hantering, vertroostende beskerming en konsensieuse versorging vind die kind berusting en 'n gevoel van veiligheid, sekuriteit en geborgenheid. Dis in so 'n omgewing waarin die kind tot sy volle potensiaal kan gedy, trouens; geborgenheid kan as die *sine qua non* van die opvoeding beskou word. In hierdie verband kan met De Vries (1985:55-56) saamgestem word: "Die kind het behoefte aan 'n volwassene wat deur sy hulp- en steungewing aan hom die verlangde beskermde sekuriteit sal besorg deur aan hom 'n veilige geborgenheidsruimte te bied vanwaar hy kan eksplorieer en waarheen hy kan terugkeer sodra hy onveiligheid belewe. In die veiligheid belewe hy geborgenheid en hierdie belewing dien as steun om dit verder met die werklikheid te waag. Nadat hy gewaag en geborgenheid beleef het, sit hy die eksplorاسie van sy wêreld voort. Sonder die belewing van geborgenheid kan die kind met sy eksplorاسie nie vorder nie". Die onvoorwaardelike liefde wat die kind by die volwasse gesinslede bemerk, bied aan hom verdere steun in sy soeke na sekuriteit en geborgenheid. Waar daar liefde is, is daar simpatie, respek, vertrouwe en eerbied en dis alles deel van die **lewenskwaliteit** wat essensieel vir die geborgenheidsgevoel is.

Die volwasse gesinslid behou as opvoeder steeds gesag en selfs wanneer straf noodsaaklik blyk te wees en dit sinvol uitgevoer word, word die kind se sekuriteitsgevoel eerder positief as negatief beïnvloed. Want deurdat hy gedwing word om sekere waardes te aanvaar, verkry die kind die sleutel tot die **grense** waarbinne hy met vryheid kan beweeg en hierdie kennis gee aanleiding tot 'n verhoogde gevoel van geborgenheid. Dis eventueel binne hierdie grense wat hy as menswaardige volwassene sy lewe kan voortsit. Volgens Gunter (1968:53): "Elke kind het as mensekind behoefte aan eerbied, vertrouwe, liefde en simpatie van die kant van sy opvoeders. Deur die liefde van die opvoeder wat sy vertrouwe in, en eerbied vir die opvoeding

insluit, word die beste aan die kind ontlok, word by hom selfrespek en selfvertroue gewek, sy samewerking en inspanning verkry, word hy in staat gestel om struikelblokke wat andersins vir hom onoorkomelik sou gelyk het, te oorkom en meester van die situasie te word, word hy as't ware bo homself verhef. Kortom, liefde is onontbeerlik vir sy ontdekking en verwesenliking van homself, en sonder die ware liefde van die kant van die opvoeder waaraan die kind as kind 'n wesenlike behoefte het, is 'n egte pedagogiese situasie ondenkbaar".

6.2.1.4 Die gesin as opvoedingsmilieu

Vorming en slyping van gesinslede onderling en opvoeding van die nievolwassenes in die gesin kan as die primordiale funksie van die gesin beskou word. Wanneer die skool die opvoeding namens die gesin onderneem, doen hy dit nie as plaasvervanger nie, maar as vennoot. Die gesin moet beseef dat die skool nie die kind volledig kan ontsluit en na menswaardige volwassenheid kan begelei in die afwesigheid van die gesin se hulp, steun en **vennootskap** nie. Cilliers (1975:78) stel dit nog sterker: "the family is the most powerful agent in the development of character, because in the family there are agencies at work that are largely, if not entirely, absent from school".

Tydens die apartheidsjare het lede van die benadeelde gemeenskappe min belangstelling in formele opvoeding en onderwys getoon omdat die beste betrekkinge in die samelewing vir blankes gereserveer is. Die getuienis van skoolhoofde van hierdie gemeenskappe toon aan dat hierdie neiging lank na die totstandkoming van die nuwe bedeling steeds nie verander het nie (Odendaal 2000). In baie gevalle kan beheerliggame nie op die been gebring word nie. Baie kinders kry tuis geen aanmoediging en steun vir hulle skoolbedrywighede nie. Opvoedingsprogramme wat op volwassenes gerig is, het noodsaaklik geword. Opvoedingsvennote wat self ongeletterd is, sal dit vanselfsprekend moeilik vind om die nodige steun te gee. Ander wat bloot nie die waarde daarvan beseef nie, het 'n andersoortige opvoeding nodig. Volgens Jubber (1994:169) het empiriese ondersoeke in verskillende samelewings aangetoon dat daar 'n duidelike verband tussen ouers se leesgewoontes en hul kinders se skoolprestasie bestaan. Die blootstelling aan gedrukte leesstof en die ouers se ondersteuning en aanmoediging, lei tot beter akademiese prestasie vanaf die senior primêre fase en deur die kind se hoërskoolloopbaan. Hierdie kinders het uiteindelik as volwassenes ook gesonder leespatrone. Daar is reeds wye erkenning daarvoor dat ouerbetrokkenheid deur die skep van 'n leeskuil en hul hulp aan skole deur leesvaardighede te ontwikkel, noodsaaklik is.

In hierdie verband kan met Stone (1993:3) saamgestem word: "Die veranderinge in die onderwys sal in 'n hoë mate bepaal word deur veranderinge in die samelewing. En veranderinge in die onderwysstelsel sal op sy beurt die samelewing nie onaangeraak laat nie". Onderwysers sal doelbewus, maar op simpatieke en taktvolle wyse aan ouers leiding moet gee oor pedagogiesgerigte hantering van hul kinders. Volgens Botha (1994:4): "Parents do not become experts themselves, but learn from and work under the supervision of the 'experts' ". Hierdie leiding het nou uiters noodsaaklik geword omdat Uitkomsgebaseerde Onderwys om groter bydraes deur die gesin vra. Terselfdertyd is dit ook 'n feit dat die gesinsverbrekking wat in die jongste tyd toenemend voorkom, die gesin se vermoë om die suksesvolle rol as opvoedingsvennoot te speel, ondermyn. Sterk optrede deur die skool en ook ander vennote soos die kerk en staat is nodig om die gesin te versterk.

Die deelname van ouers in blanke gemeenskappe toon in die jongste tyd 'n oplewing nadat die staat deur onderwyswetgewing nuwe geleenthede geskep het. Veranderinge en ontwikkelings wat as astronomies beskryf word, het nogtans die maatskaplike lewe nie onaangeraak gelaat nie en uiteraard het dit nuwe stremminge op die gesinslewe geplaas. Finansiële druk het veroorsaak dat vaders besiger is en vir langer tye uithuisig moet bly. Ook moeders moes hul noodgedwonge na die arbeidsmark wend. Groter sosiale verpligtinge het gesinslede nog verder van mekaar vervreem. Die gesin het **kwesbaar** geword. Dikwels loop dit uit op enkelouergesinne en in die plek van liefde kom verwaarlosing, mishandeling, aanranding en molestering. Vir baie kinders het die sentrum van geborgenheid verdwyn en moet hy dit elders soek. Die ouerhuis as die primêre opvoedingsvennoot, as die belangrikste vormende invloed in die kind se lewe, het in baie gevalle verdwyn. Die invloed van hierdie vennoot kan gewoon nie vervang word nie. Van Deventer (1994:55) meen: "Dit spreek vanself dat die ouer in die toekoms steeds 'n beduidende vennoot in onderwysvoorsiening sal en moet wees en dat as sodanig, die ouer aanspraak sal bly maak op sy regmatige plek in die onderwys om sy plig as primêre opvoeder van sy kind te kan nakom". Die laksheid van verskeie ouers in hierdie verband is egter rede tot kommer. Die onbelemmerde vennootskap tussen die gesin en die skool is van kardinale belang en kan as die primêre opvoedingsvennootskap beskou word. Dekker (1993:155) beweer: "It must be recognised that the quality of education and teaching in schools improves with an improvement in the quality of co-operation between education authorities, schools and parents". Weens die belangrikheid van die doel wat hulle met mekaar gemeen het, moet die vennootskap tussen onderwysowerhede en die gesin voortdurend hersien, aangepas en hernu word sodat 'n **dinamiese** onderwysvoorsiening in plek sal bly.

6.2.2 Die kerk as opvoedingsvennoot

Die benaming "kerk" word hier nie net gebruik vir die Westerse godsdienstegroeperinge nie, maar dien ook as versamelnaam van ander religieuse groeperings soos in die godsdienste van Oosterse en Afrika-samelewings aangetref word. As gevolg van die toenemende gesekulariseerde aard van die samelewing, die eskalerende globalisasie, 'n vryer gees, versnelde veranderings, sosiale verpligtinge en dergelike hedendaagse permutasies, het die kerk reeds heelwat van sy vroeëre aanhang en invloed in hul betrokke gemeenskappe verloor. Indien die kerk se afname in populariteit teen die tempo van die afgelope vyftig jaar voortduur, gaan daar in baie gevalle niks oorbly nie en sal baie religieuse groepe binne die afsienbare tyd nie meer bestaan nie. Die **afskaling** van die kerk se aanhang het ook aanleiding gegee tot sy **tanende invloed** op en **betrokkenheid** by die opvoeding. In die Suid-Afrikaanse onderwyssituasie het die kerk van hoofvennoot, na belangrike medevennoot, na gewone vennoot gedaal. Die gevaar dat hierdie vennootskap kan verdwyn, is wesenlik.

Die kwaliteite wat die kerk aan die opvoeding en onderwys te bied het, is egter so **waardevol** dat dit ondenkbaar is dat die opvoeding sonder hierdie vennoot moet klaarkom. Deur die loop van die geskiedenis was dit altyd die kerk wat die standvastige element was, die een wat die opvoeding in die regte rigting gestuur het. Dit was naamlik die behoudende kwaliteite van die kerk wat altyd te waardeer en bewonder was. Dit was die kerk wat as instelling die korrekte norme en morele waardes in stand gehou het. Dit was die kerk wat die ouers van daardie waardes bewus gemaak het wat die kinders in hul ontwikkeling nodig gehad het. Op grond van die leerstelling van die kerk, was die ouers noulettend bedag daarop dat die onderwys in die skool by hul religieuse opvoedkundige norme aangesluit het. Die waardes wat die kerk voorstaan, is waardes wat van belang vir sy betrokke samelewing is. Sonder hierdie waardevolle vennootskap van die kerk, staan hierdie norme op wankelrige bene.

Die kultuur van enige samelewing word grootliks bepaal deur die wêreld- en lewensbeskouing wat die kerk by sy lede help vestig. Dit kan aanvaar word dat 'n groter betrokkenheid van die kerk die heersende ewels van die gemeenskap baie beter sal aanspreek as wat tans die geval is. Die geloof in 'n Hoër Hand bring hoop in 'n donker wêreld en in die kind se vermoë om onvoorwaardelik te glo, lê die moontlikheid tot verhoogde geborgenheid opgesluit; veral as hy hierdie verankertheid in sy ouers se lewens waarneem. 'n Opvoeding wat die religieuse aspek in die kind se lewe ontken of probeer neutraliseer, kan nie aanspraak maak op 'n volledige

opvoeding van al die dimensies van die kind se menswees nie.

Deur middel van die Skolewet (RSA 1996) maak die staat dit vir beheerliggame moontlik om die godsdienstbeoefening wat die betrokke skoolgemeenskap verlang in te stel. In staatskole word dit toegelaat met die voorbehoud dat geen kind op grond van die godsdienst weggewys mag word nie en dat dit ook nie op 'n lid van die skoolgemeenskap afdwing mag word nie. Aan enige groep wat hul godsdienst meer spesifiek en doelgerig in hul skoolopvoeding wil aanbied, word die *carte blanche* gegee om hul eie private skole te stig (RSA 1996).

Dis belangrik dat die kerk by die skole wat hul leerstelling onderskryf ingeskakel moet bly. In baie gemeenskappe is die verhouding tussen skool en kerk baie gesond en lokale, tafels, stoele, breekware en dies meer is oor en weer tot mekaar se beskikking. Dit wil voorkom asof die kerk as so 'n noodsaaklike opvoedingsvennoot nog geruime tyd in baie gemeenskappe sal bly voortbestaan (*vide* Raubenheimer 2001:8).

6.2.3 Die staat as opvoedingsvennoot

Die staat is primêr verantwoordelik vir die voorsiening van geleenthede vir welvaartskepping en die vooruitgang van die bevolking. Dis vir enige land van uiterste belang dat sy inwoners **geletterd** sal wees en dat daar **opleidingsgeleenthede** in 'n groot verskeidenheid rigtings sal wees. Sodoende kan die grootste deel van die bevolking **selfversorgend** wees en kan die land ekonomies groei. So 'n situasie sal ook die beste teenvoeter vir die land se misdadigheid wees. Om hierdie en ander redes wat voordele vir die staat inhou, is hy begerig om by die opvoedingsvennootskap betrokke te raak.

Die volgende kan as algemeen aanvaarde funksies van die staat as opvoedingsvennoot verwag word:

- billike onderwysgeleenthede vir alle mense
- die skepping van 'n stelsel van onderwysvoorsiening
- gelykwaardige onderwysstandaarde
- die bepaling van 'n onderwysbeleid
- die instelling van onderwysinrigtings
- regverdige behandeling van alle belanghebbendes

- doeltreffende beheer van die onderwys
- effektiewe beskikbaarstelling en aanwending van hulpmiddele soos handboeke en dies meer
- vasstelling van algemene onderwysdoelwitte
- die koördinerende funksies van onderwysvennote
- die daarstelling van relevante kurrikula
- voorsiening van kwaliteit onderwys wat voldoen aan die beste internasionale standaarde.

Ofskoon bogenoemde funksies van die staat verwag word, kan hy dit nie alleen sonder die hulp van kundige vennote na behore nakom nie. 'n Vennoot is bereid om by 'n vennootskap betrokke te raak omdat dit vir hom sekere "wingsgewende" voordele inhou. In ruil vir hierdie voordele, word daar van hom verwag om sekere take uit te voer wat weer voordelig vir die vennootskap is. Die staat in die Suid-Afrikaanse situasie is nie by magte om die funksies wat hy uit hoofde van sy posisie as hoofvennoot het na te kom nie.

Talle van die gebreke in die Suid-Afrikaanse opvoedende onderwys moet op die rekening van die staat as **hoofvennoot** geplaas word, maar 'n mens kan in die lig van die algehele Suid-Afrikaanse problematiek en die komplekse aard daarvan begrip hê vir die staat se onvermoë om onderwysvoorsiening op die regte roete te plaas. Maniere sal gevind moet word om die huidige situasie te beredder. Die volgende afdeling plaas lig op moontlike oplossings.

6.3 PRIORITISERING VAN BEHOEFTE EN PROBLEME

Die omvang en intensiteit van die probleme op onderwysgebied noodsaak 'n indringende en pragmatiese beskouing daarvan en prioritisering van die volgorde waarin oplossing gesoek moet word. Daar is nie kitsoplossings nie en oplossing moet op die langtermyn gesoek word. Heelwat beplanning is egter op die kort- en medium- sowel as langtermyn te doen.

Die oorkoepelende probleem van opvoeding en onderwys en die een wat die grootste hoofbrekens gee, het te doen met onvoldoende fondse, want **finansies** lê ten grondslag van die tekort aan klaskamers en skooltoerusting, die swak onderwysersalarisse, die tekort aan deeglik opgeleide mannekrag, noem maar op. Hieruit moenie afgelei word dat finansies die magiese middel is wat onderwysprobleme meteen sal oplos nie. Daar sal steeds aandag gegee moet word aan die bestuur van die geld, die werketiek van die opvoedingsvennote, en dies meer. 'n

Komitee wat alle behoeftes prioritiseer behoort op die been gebring te word sodat die akute probleme voorkeurbehandeling kan kry. Die opvoedingsvennote is klaarblyklik nie by magte om die ideale te verwesenlik nie. Die tyd het aangebreek om die gordiaanse knoop deur te hak en dit kan alleen vermag word deur 'n verskeidenheid kundiges in vennootskappe by die opvoeding, onderwys en opleiding te betrek. Die gevaar bestaan dat die staat onder die dekmantel van demokrasie sy meerderheidsteun kan inspan om minderheidsgroepe te tiranniseer. Die vraag kan gevra word of 'n nasionale onderwysbeleid vir 'n verskeidenheid gemeenskappe binne die grense van een land kan geld. Daar bestaan by hierdie gemeenskappe dikwels wyduiteenlopende **verskille** tussen hul godsdienstige, morele, kulturele en ander lewensbeskouings wat vir die opvoedende onderwys van kardinale belang is. Ten spyte van die beskerming wat vir minderheidsgroepe in die Skolewet (RSA 1996) verskans is, is die staat steeds by magte om sy eie voorkeure ten opsigte van godsdiensinhoude (Raubenheimer 2001:8) in wetgewing neer te lê. Op hierdie wyse word diversiteit en verskeidenheid ontken. Claassen (1995:204) stel voor dat die term "statisme" gepas is vir 'n regering wat nie al die gemeenskappe genoegsaam verteenwoordig nie. Statisme word gedefinieer as "concentrating economic and political power in the state, resulting in a weak position for the individual or community with respect to the government" (Collins English Dictionary 1986). Na die mening van Claassen (1995:205) is die rol van die staat as opvoedingsvennoot belangrik, maar die belangrikheid van ander vennote moenie daardeur gekanselleer word nie. "The role of other stakeholders such as parents, business and industry and the church pale into insignificance compared to that played by the state. Thus, in many societies mere state involvement in education ultimately becomes statist involvement."

6.4 ASPIRANTVENNOTE VIR DIE SUID-AFRIKAANSE OPVOEDENDE ONDERWYS

Die onvermoë om die Suid-Afrikaanse onderwysproblematiek na behore aan te spreek, word voor die deur van die staat gelê, maar in werklikheid is dit die hele land se probleem en sal almal moet saamwerk om die probleme aan te spreek. In die lig van die kompleksiteit van die probleme, kan dit nie van die staat verwag word om alleen die mas op te kom nie.

Die vennote wat die staat nog altyd getrou bygestaan het, naamlik die gesin en die kerk, sit met probleme van hul eie en is nie meer by magte om in al die behoeftes te voorsien nie. Die enigste oplossing lê by addisionele hulp en hierdie hulp sal moet kom van almal wat voordele te trek het uit 'n verbeterde opvoeding. Die staat beseft wel deeglik dat hy nie die vermoë, die

menslike hulpbronne en finansies het om die situasie alleen op 'n wenpad te plaas nie. Die Departement van Opvoeding (DOE 1997:9) verklaar self: "Parents, learners, educators and others cannot expect the State to give everything and do everything for the school".

In die jongste tyd het sekere tendense op grond van die omstandighede na vore getree wat uitdagings bied aan die skoolkurrikulum en die skool se vermoë om sy onderrigtaak doeltreffend uit te voer. Hieronder tel onder meer:

- nuwe leerareas soos tegnologie en ekonomiese studieveldde;
- paradigmasveranderinge soos die demokratisering van die samelewing;
- resente ontwikkelinge met betrekking tot inligtingstegnologie wat die berging en hernuwing van inligting en kennis vereenvoudig het. Die rekenaarselsels met sy internet, die televisie ensovoorts het in groot mate die tradisionele onderwysinrigtings van hul funksie as "custodians of knowledge and intellectual power" ontnem.

Daarom skep die staat volgens die Skolewet (RSA 1996) geleenthede vir **supplementêre vennote** om by die werksaamhede van die beheerliggaam betrokke te raak. Enige vennoot, hetsy 'n persoon, liggaam, maatskappy of besigheid, wat op grond van utilitaristiese beginsels vir 'n skool aktueel kan wees, mag op *ad hoc*-wyse op die skool se beheerliggaam sitting kry. Hierdeur gee die staat terselfdertyd goedkeuring vir die **afwenteling van gesag** na skole en hul skoolgemeenskappe. Blote goedkeuring vir die vennootskaplikheid is egter nie genoeg nie. Daar sal ook **verantwoordelikheid** aanvaar moet word vir die beheer en regulering daarvan. Wie hierdie verantwoordelikheid moet aanvaar kan 'n interessante dispuut word. Indien van die onderwysowerheid verwag word om die vennootskaplikheid te beheer, kan aanvaar word dat baie van die plaaslike onderwysinstitusies se spesifieke behoeftes nie doeltreffend aangespreek sal kan word nie. Vennootskaplike samewerking op **plaaslike** vlak is noodsaaklik en behoort aangemoedig, ondersteun en verwelkom te word, want niemand sal die behoeftes van skole beter verstaan as die betrokke plaaslike gemeenskappe self nie. Ofskoon die behoeftes by baie skole ooreenkomste toon, is elke instansie ook uniek met eiesoortige behoeftes wat alleen op plaaslike vlak met plaaslike vennootskappe hanteer kan word. Nabyliggende skole kan terselfdertyd waardevolle vennote van mekaar word.

Aan die ander kant word vennootskappe moeilik gesluit by skole in benadeelde gemeenskappe. In hierdie gevalle is dit wenslik dat die **provinsiale** onderwysowerhede die inisiatief sal neem om vennote betrokke te kry. 'n Beheer en regulering vanuit die sentrale regering, aangevul deur

beheer op provinsiale vlak is in hierdie gebiede gebiedend noodsaaklik. Die sentrale regering sal voorts opleidingsprogramme moet loods om instansies in staat te stel om vennootskaplikheid doeltreffend te bemark.

6.4.1 Die skool as opvoedingsvennoot

Vroeër is daarvan melding gemaak dat waar samelewings ontstaan het, skole maar altyd deel daarvan was. Soos samelewings ontwikkel het, het skole tot volwaardige instellings ontwikkel. Mettertyd ontstaan die behoefte dat vennote die instellings moet bystaan. Samelewingsverbande soos die kerk en later die staat aanvaar geleidelik gesag oor skole. Later het die sentrale regering in sommige gevalle feitlik alle beheer oor skole oorgeneem sodat skole as weinig meer as verlengstukke van die staat beskou kon word. Natuurlik het die skool sy eie interne bestuur gehad, maar volgens Van Schalkwyk (1986:138) moet dit in ooreenstemming met die eksterne bestuursreëlings wees en word dit deur hierdie eksterne faktore bepaal.

Nogtans kan die skool op grond van 'n eiesoortige milieu waarvan hy deel vorm en op grond van sy eie algemene en besondere doelstellings as 'n **soewereine** instelling met eie besluitnemingsbevoegdhede beskou word. Die staat het in die jongste tyd baie van sy pligte aan die beheerliggame van skole oorgedra (*vide* RSA 1996). Verskeie take en besluite wat vroeër deur die staat onderneem of deur hulle bekragtig moes word, is nou in die hande van skole en hul beheerliggame. Weg is die lang wag voordat goedkeuring en afhandeling van noodsaaklike dienste uitgevoer word. Hierdie afwenteling van gesag vanaf die sentrale owerheid na skoolgemeenskappe is van aktuele betekenis. In sommige opvoedkundig progressiewe gemeenskappe in ons land het skole reeds op vindingryke wyses inisiatiewe geneem. Daardeur behaal hulle vir hulself en hul leerlinge groot voordeel van materiële en maatskaplik-kulturele aard.

'n Belangrike voordeel van die verbeterde seggenskapmoontlikhede van skole is dat hulle in staat gestel word om die spesifieke behoeftes van hul betrokke gemeenskappe direk aan te spreek. Lede van die skoolgemeenskap is in die beste posisie om te weet wat die gemeenskap se behoeftes is en kry nou die geleentheid om programme in te stel wat hierdie behoeftes kan bevredig. Om hul beter vir hul taak toe te rus, het hulle ook die staat se goedkeuring om kundiges volgens hul behoeftes aan te stel. Die European Community Action Programme

(1988) bevestig die voortreflikheid van hierdie procédé: "It is important that schools have greater flexibility and more autonomy in planning and fulfilling their tasks. Schools should be given positive encouragement to respond more directly to local needs, to develop their role in the market place and to project their attractiveness to potential partners. This could include the provision of special staff-training programmes tuned to local or regional developments, contract work for local partners, or offering the use of infrastructure and equipment to people and institutions in the local community".

Op grond van die skool se onmiddellike teenwoordigheid in sy betrokke gemeenskap, is hy beter as die staat geplaas om behoeftes beter en vinniger aan te spreek. Die tydsverloop tussen die samelewing se appèl op verandering en die bereiking van resultate deur die skool, kon nog nooit met die vlugheid wat nodig is gelewer word nie. Volgens Rist (1979:xiii): "They [schools] do not respond to our efforts at social engineering with the speed or deftness we might wish". Met 'n groter mate van vryheid en regte mag dit nou vir skole moontlik wees om met groter snelheid die nodige *modus operandi* in werking te stel.

Die antwoord op die vraag of skole die nodige kundigheid sal hê om die groter outonomie te hanteer, is ten opsigte van die meeste skole 'n besliste ja, want soos vroeër vermeld, het skole die vryheid om van kundige vennote gebruik te maak. Die benutting van vennote binne die skoolgemeenskap met die doel om uitnemende opvoeding moontlik te maak, is egter aan sekere voorbehoude onderhewig. Die volgende kan as voorvereistes beskou word:

- 'n duidelike kennis van die behoeftes en tekorte;
- kennis van potensiële vennote en hul spesifieke kundighede;
- 'n visie en missie vir behoeftebevrediging;
- 'n koördineerder om die vennootskappe te bestuur;
- vermoë by lede om akkommoderend saam te werk;
- duidelik geformuleerde voorskrifte;
- waaksaamheid teen eensydige voorskriftelikheid en
- erkenning van pedagogiese werkswyses met alle arbeid ter wille van die kind.

Die vryheid wat die skool het om vennootskappe te smee, is 'n veelseggende verwikkeling in Suid-Afrika met beduidende potensiaal en betekenis vir die opvoeding. Dat alle skole en gemeenskappe hierdie situasie suksesvol sal kan benut, moet egter nie as 'n *fait accompli*

aanvaar word nie. Kommer dat skole wat reeds swak vaar die moontlikheid tot groter outonomie nie suksesvol sal kan hanteer nie, is geregverdig. Hierdie skole is juis in gemeenskappe geleë waar die grootste behoeftes bestaan.

6.4.2 Die kind as opvoedingsvennoot

'n Bespreking van die kind as opvoedingsvennoot terwyl hy self opvoeding is, kan hom op die oog af vreemd voordo. Dis juis op grond van die beskouing van die opvoeding as opvoedingsvennoot in eie reg dat dit apart en nie as deel van die gesin gedoen word nie. Die moontlike vreemde gebruik van die gedagte dat 'n nievolwassene 'n opvoedingsvennoot kan wees moet eers verklaar word.

Vroeëre opvoedkundiges was van mening dat opvoeding na die positiewe begeleiding van 'n volwassene aan 'n nievolwassene verwys (*vide* Gunter 1968:10). Wanneer 'n leerling of leerder, 'n kind of nievolwassene dus enige aksie uitvoer wat vergelykbaar met opvoeding is, moet dit volgens hulle as iets anders as opvoeding beskou word. Op dieselfde wyse maak hierdie opvoedkundiges dit duidelik dat die term opvoeding nie gebruik kan word vir gevalle waar 'n persoon homself na hoër hoogtes rig en voer nie. Die fundamentele opvoedkundiges het vroeër graag die term "selfopvoeding" hiervoor gebruik terwyl dit in wese 'n *contradictio in terminis* skyn te wees. Want as opvoeding op die arbeid van 'n volwassene aan 'n nievolwassene dui, kan die term "selfopvoeding" nie aanvaarbaar wees nie. Die vraag in hierdie verband ontstaan dus of 'n nievolwassene sy eie opvoedingsvennoot kan wees.

Die antwoord lê daarin dat 'n opvoedingsvennoot nie gelyk gestel kan word aan 'n opvoeder nie. Walters (1989:157) wys daarop dat 'n vennoot iemand is wat saam met ander in dieselfde onderneming belê ter wille van die bereiking van dieselfde doel. "Die onderwysende opvoeding van die jeug en ons kinders is die onderneming wat hier te sprake is. Dis 'n belegging wat tyd, geld, mannekrag en die aanvaarding en uitvoering van elk se besondere funksie in die gesamentlik onderneming behels."

Teenswoordig definieer opvoedkundiges opvoeding in breër terme sodat die verskil tussen volwassene en nievolwassene nie so sentraal staan nie. "Education is defined as those actions through which human beings attempt to produce lasting improvements in the structure of the psychic dispositions of other people, to retain components they consider positive or to prevent

the formation of dispositions they regard as negative." (Brezinka 1992:40-41).

Brezinka (1992:46) beskou hierdie "human beings" (opvoeders) as:

- natuurlike opvoeders soos ouers;
- professionele opvoeders soos onderwysers, opleidingsbeamptes, tutors, terapeute, sosiale werkers, sendelinge, handelsmeesters en dies meer;
- ander wie se taakomsrywings nie in die eerste plaas op opvoeding dui nie, maar dit tog insluit, soos dokters, predikante, polisie- en militêre beamptes, personeelleiers in bestuur, besigheid en politiek en dies meer.

Hy noem spesifiek dat daar onder die opvoeders 'n groot verskeidenheid vlakke van intelligensie, vaardighede, morele oortuigings en dies meer is. Volgens hierdie beskouing is dit nie onmoontlik dat 'n kind soms as opvoeder beskou kan word nie. By die "other people" in Brezinka se definisie (opvoedeling) is daar eweneens groot verskille. Ook hier word daar nie op grond van ouderdom beperkings geplaas nie. "Originally, only children and juveniles were regarded as educands. However, for some time now, adults and even seniors and retirees have also been included in this concept." (Brezinka 1992:45). Onderskeid tussen volwassenheid en nievolwassenheid is egter, soos by paragraaf 5.3.4.1 aangedui, veral ten opsigte van die mens se geestelike dimensie tog soms nodig.

Die opvoedeling wat self in die brandpunt van die opvoeding staan, sal sekerlik oor vele sake positiewe insette kan lewer, selfs funksionele aanbevelings kan maak. Sy bydraes behoort nie summier as nutteloos afgemaak te word nie. Natuurlik sal daar ook baie onbruikbare idees wees. Die gevaar bestaan tewens altyd dat persone wat met opvoedkundige sake gemeoid raak (en dit sluit volwassens in!) sekere handelings kan uitvoer of toelaat wat as onpedagogies beskou kan word.

Die kind moet toegelaat en aangemoedig word om by opvoedkundige prosesse betrokke te raak, maar dan altyd onder die wakende oog van kundiges. Kinders wat sekere begrippe en konsepte baasgeraak het, is soms meer suksesvol om dit aan medeleerders oor te dra as die onderwyser self. Die waarde van die opvoedingsvennoot wat as "een van ons" beskou word, behoort dus nie as onaanvaarbaar gesien te word nie. Die blote oefening wat hy hier kry, sal hom eventueel vollediger vir die volwasse lewe voorberei. Ouers behoort hul kinders van jongs

af reeds blootstelling aan sekere besluitnemings te gee. Die volgende kan ingesluit word:

- verdeling van huistake
- opstel van huisreëls
- redes vir en metodes van strafmaatreëls
- opstel van persoonlike tydrooster
- beplanning van vakansies
- beplanning van huishoudelike aankope met inagneming van beskikbare finansies
- hantering van sakgeld met insluiting van noodsaaklike uitgawes soos skryfbehoeftes, klerasie ens.
- diskussies oor norme, morele waardes, aanvaarbare hoflikheidsgebruike en dies meer.

Deliberasies soos hierdie kan in die vorm van gereelde huisvergaderings georganiseer word en kinders kan geleentheid gegee word om as voorsitter op te tree en leiding te neem by byvoorbeeld die gesin se godsdienstebeoefening. Op dieselfde wyse kan geleentheid by die skool ook vir die kind geskep word om hom te help met besluitnemings. Die staat het reeds in die Skolewet (RSA 1996) daarvoor voorsiening gemaak dat leerlinge **inspraakgeleentheid** kry. Leerders vanaf graad agt kan naamlik sitting op hul skool se beheerliggame kry. Omdat hulle die opvoedingsgebeure van 'n ander kant as die ander opvoedingsvennote ervaar en bekyk, kan hulle waardevolle bydraes lewer wat nie te gering geskat behoort te word nie.

Dit moet egter in gedagte gehou word dat die kind as opvoedeling en nievolwassene steeds 'n op-weg-wees-persoon is. Dis nie 'n op weg wees na menswees nie, maar na volwassene wees. Die nievolwassene is reeds mens en beklee dieselfde ontiese status as die volwassene. Volgens Oberholzer (1983:55) is die kind in alles menslik, maar sy menslikheid staan te beoordeel as **kindermenslikheid**. As 'n op weg wees na volwassenheid, kan daar nie van hom as nog-nie-volwassene volwaardige volwasse gedagtes, besluite en verantwoordelikheid verwag word nie. In die woorde van De Vries (1985:59): "As die volwassene se kennis van die kind nie grondig en volledig genoeg is nie, kan hy baie maklik te hoë eise aan hom stel of vir hom doen wat hy reeds in staat is om self te doen". Gelukkig is die staat heelhartig daarvan bewus dat die leerder as nievolwassene nie in staat is om volwasse besluite te neem nie, en daarom is minderjarige lede wat sitting op die skool se beheerliggaam het nie stemgeregtig nie.

Deur hul deelname aan beheerliggaamvergaderings kan die leerlinge hul begeertes, vrae of

kommer bekend maak. Dis egter die volwassenes wat die keuses maak en die besluite neem. Dis volkome in lyn met die vermoëns van kinders volgens hul ontwikkelingsvlak. Die vraag is of die kind met sy beperkte insig as gevolg van sy onvolwassenheid, wel die vermoë het om 'n verantwoordelike besluit met betrekking tot sy onderwys te kan neem. Vermoedelik word die kind te maklik deur drukgroepe vanuit die samelewing **gemanipuleer**. Gevolglik kan hy moeilik die toets van die vennootskapskriteria slaag en kan die leerling slegs 'n mate van seggenskap in adviserende hoedanigheid uitoefen onder beskerming van verantwoordelike deskundiges.

6.4.3 Die gemeenskap as opvoedingsvennoot

Waar sommige gemeenskappe dit moeilik vind om bekwame ouers vir die beheerliggame van hul skole op te lewer, is dit te betwyfel of ander vennote betrokke sal wil raak of hoegenaamd beskikbaar sal wees. Vennote vanuit ander gemeenskappe sal in hierdie gevalle gelok moet word. Selfs dan kan ander tekortkominge in die gemeenskap doeltreffende hulp kelder. Die volgende probleme word voorsien:

- diepgaande en dieperliggende gemeenskapsprobleme wat vooraf aangespreek sal moet word;
- ontbreking van kundighede om vennootskappe in werking te stel en effektief te hou;
- armoede wat tot diefstal en plundering aanleiding gee;
- ontmoediging van vennote om betrokke te bly weens lae sukseskoers en verliese;
- onwilligheid en weerstand van potensiële vennote om betrokke te raak.

Daar bestaan 'n wederkerige kousaliteitsverband tussen die gehalte van die opvoeding van 'n bepaalde gemeenskap en sy algemene lewenspeil. 'n Verbetering in hierdie gemeenskappe van die opvoedende onderwys en die samehangende lewenstandaard is vir die hele land en elke inwoner van belang. Om hierdie rede behoort die tekortkominge en die omvang daarvan deur die hele Suid-Afrikaanse gemeenskap begryp te word en oplossings sal op 'n koöperatiewe wyse gevind moet word. Hierdie betrokke agtergeblewe gemeenskappe moet bystand kry sodat die skoolomgewing vir leer bevorderlik kan wees en sodat die gemeenskap opgevoed kan word. Die opgevoede gemeenskap sal sodoende paraat gemaak word om goeie vennote van die skool te word. Die **staat** sal desnoods self as voorlopige koördineerder by hulpbehoewende skole moet ageer en sal in sommige gevalle op **multidepartementele** ingryp aangewese wees.

Baie skole is in gemeenskappe waar die voorkoms van misdadigheid en maatskaplike diskordansie nie so hoog is nie. Die gevolgtrekking moenie gemaak word dat gemeenskapsbetrokkenheid hier nie nodig is nie. Die heel beste skole het die hulp en samewerking van hul gemeenskappe nodig omdat, soos vroeër beweer is, die bestaande vennote nie meer in staat is om die skole voldoende by te staan nie. Dis byvoorbeeld duidelik dat nuwe benaderings in die onderwys soos Uitkomsgebaseerde Onderwys die ondersteuning van die gemeenskap nodig het om te kan slaag. Die skool behoort sy behoeftes in die gemeenskap te adverteer en die gemeenskap behoort met vrymoedigheid daarop te reageer.

Goeie wedersydse samewerking is die *modus vivendi* van enige vennootskap. In ruil vir die gemeenskap se diens, sal skole meer insiklik wees om hul sportgronde soos tennisbane en dies meer tot die beskikking van gemeenskapslede te stel. Gemeenskapslede in die onmiddellike omgewing van die inrigting kan waardevolle diens lewer deur nauurs hul oë oop te hou vir verdagte persone. Die jongste gier in gegoede buurtes is spuitverf op skoolmure en ommuurde heinings. Onnodige tyd en geld word hierdeur vermors.

6.4.4 Die polisie as opvoedingsvennoot

Alle skole kry van tyd tot tyd te doen met inbrake, vreemdelinge op die skoolterrein en beskadiging van eiendom. Die polisiediens het nie die mannekrag om skole op gereelde grondslag te patrolleer nie. In gemeenskappe waarin hierdie misdadigheid akuit is, behoort die polisie op grond van sy taakopdrag dit wel te doen. Weens die gevaar en koste daaraan verbonde in hierdie gemeenskappe, sal die skool nie self wagte op diens wil plaas nie en sal hulle graag een of ander vorm van beskermingsdiens as vennoot beskikbaar wil hê.

Die kind se innerlike behoefte aan veiligheid en geborgenheid kan nie positief gevoed word in 'n omgewing waarin misdaad en misdadigheid hoogty vier en waar die persepsie bestaan dat daar nêrens beskermingsdienste is om orde en veiligheid te verseker nie. Polisiëring moet in die lig van hierdie voorvereiste vir opvoeding as 'n belangrike opvoedingsvennoot beskou word deurdat dit die geteisterde gemeenskappe veilig kan hou en sodat die omgewing wat vir opvoeding bevorderlik is gehandhaaf kan word. Aan die ander kant kan die polisie nie alleen verantwoordelik gehou word vir die handhawing van permanente geweldloosheid nie. Volgens Carl (1994:6 e.v.) behoort verskeie opvoedingsvennote soos die skool, ouers, kerk, media, staat, jeugbewegings en die privaatsektor by 'n program van **Opvoeding vir Vrede** betrek te

word.

Die Suid-Afrikaanse Polisie stel dit as een van sy take om polisielede se kennis met betrekking tot dwelms en dwelmverwante sake uit te brei. Inligting in hierdie verband is maklik verstaanbaar in brosjures of handleidings wat hulle ook in die media vir algemene gebruik beskikbaar stel aan enige persoon of skool wat daarin sou belang stel. Die rol wat die polisie as opvoedingsvennoot speel word hierdeur doeltreffend gedemonstreer.

6.4.5 Maatskaplike dienste as opvoedingsvennote

Die opvoeding is daarmee gemoeid om die hele kind in die totaliteit van sy dimensies op te voed. Hiervolgens behoort die opvoeding daarop ingestel te wees om die kind volgens sy liggaamlike, verstandelike en geestelike dimensies volwasse te maak. In normale samelewings word dit oorwegend op 'n positiewe wyse gehanteer en die beskikbare vennote poog om met hul beskikbare tyd en kennis die jeug tot daardie vlakke op te voed as wat moontlik is. Die resultate is, volgens die standaarde wat baie lede van die betrokke gemeenskap verlang, nie aanvaarbaar nie, maar die bemoeienisse kan steeds as opvoeding beskryf word, omdat dit, hoewel dalk beperk, tog die omhoogleidende begeleiding in gedagte het. Waar strukture en meganismes in plek is sodat opvoeding kan plaasvind, bly die hoop bestaan dat positiewe, voordelige uitkomst te wagte kan wees. Namate daar 'n toename is in die inkorporering van kundige vennote, verbeter die hoop om voortrefliker opvoeding te voorsien.

In samelewings waar die kind met 'n verskeidenheid afbrekende en onopvoedkundige voorbeelde van die volwasse leefwyse te doen kry, is 'n drastiese ingryp nodig. Waar die bemoeienis van die volwassenes met die jeug nie as opvoeding beskryf kan word nie en waar eksimplare van menswaardigheid skaars is, het dit nodig geword dat vennote van buite die gemeenskap betrek moet word. Dis veral vanuit die **sosiale wetenskappe** waar kenners van die soort teistering en onsensitiewe blootstelling wat hierdie kinders deurmaak, na vore moet kom, en waar hulle as opvoedingsvennote die verantwoordelikheid vir die renovasie en rehabilitasie moet aanvaar. In agtergeblewe gemeenskappe word kinders gewoonlik op al die bestaansdimensies skade aangedoen eerder as opgevoed. Die maatskaplike dienste sal in ernstige gevalle dalk in subvennootskappe met byvoorbeeld religieuse groepe, wat gewoonlik oor **morele waardes** bekommerd is, betrokke moet raak. Op dieselfde wyse sal polisie-, hospitaal- en gesondheidsdienste nou samewerking met die maatskaplike dienste moet hê.

Een van die vernaamste ondernemings van opvoeders is om by die jeug die vermoë tot verantwoordelike besluitneming te ontwikkel. Die magdom keuses waaraan hulle blootgestel word en die voorkoms van swak en gevaarlike keuses wat hulle soms maak, vereis dat die opvoedingsvennote kurrikula en programme moet insluit vir gesondheidsopvoeding, beroepsopvoeding, opvoeding vir vrede, sosiale opvoeding, politieke opvoeding, etiese of morele opvoeding, opvoeding tot menswaardigheid en dies meer. Die maatskaplike dienste is hier 'n bruikbare vennoot om verkeerde keuses te help bekamp. In te veel gevalle is dit te laat vir voorkoming en moet die maatskaplike dienste ingryp met hulp- en remediërende programme. Die hoë voorkoms van dwelmverslawing asook MIV en VIGS is rede tot kommer. In baie gevalle is die toename in losse sedes vir baie lede van die gemeenskap onaanvaarbaar. Ten spyte van ouderdomsbepenkings by dobbellokale, het skoolowerhede reeds getuienis ontvang van skoliere wat gereeld daarby betrokke raak. Ook hier het die onderwys en opvoeding 'n waardevolle vennoot in die maatskaplike dienste.

6.4.6 Die skoolhoof as opvoedingsvennoot

Die skoolhoof is nog altyd saam met die onderwysers as deel van die opvoedingsvennootskap wat in die skool aangetref word beskou, en saam met die skool, as deel van die staat. Sedert die aanbreek van die nuwe onderwysbedeling teen 1994, het die skoolhoof 'n andersoortige en geëskaleerde vennootskapsrol te vervul. Hy is in 'n gunstige posisie om hom vir hierdie pos te beywer omdat hy gewoonlik die enigste persoon in die skoolgemeenskap is wat 'n volledige kennis van al die verrigtinge en wedervaringe van die skool het. Die intensivering van die vennootskapsrol wat die skoolhoof in die opvoeding moet onderneem, kan duidelik uit die Skolewet (RSA 1996) afgelei word.

Vir hierdie vennootskapsrol het die skoolhoof sekere kwaliteite nodig wat nie as vanselfsprekend by alle leerkragte beskou kan word nie. Selfs vir die skoolhoof met die korrekte ingesteldheid en persoonlikheid behoort indiensopleiding met die oog op sy vennootskapsrol 'n noodsaaklikheid te wees. Vroeër is daarvan melding gemaak dat die skool 'n **koördineerder** behoort te hê wat die vennootskappe binne die beheerliggaam kan bestuur. Op grond van die skoolhoof se onmiddellike teenwoordigheid in die bedrywighede van die skool en sy daaglikse betrokkenheid by die opvoeding, is hy waarskynlik die aangewese persoon vir hierdie rol. Indien die taak van die koördineerder te veeleisend word, kan 'n komitee, bestaande uit die opvoederlede in die beheerliggaam, op die been gebring word. 'n Demokratiese

skoolhoof sal alle voorstelle en besluite met die volle personeel bespreek. Hy is verplig om alle besluite deur die beheerliggaam te laat bekragtig. In die aanvaarding en realisering van die skool se opvoedingsdoelwitte, word die skoolhoof deur 'n **bestuurspan** bygestaan. Bestaande uit adjunkhoofde, departementshoofde, graadhoofde en ander senior personeel, kan hierdie bestuurspan as 'n hoogs funksionele groepering in die skool beskou word (*vide* Steyn 1993:360).

Die skoolhoof moet hom deeglik op hoogte hou van alles wat in die skoolgemeenskap gebeur en moet kennis versamel van tendense op die gebied van die nasionale en internasionale opvoeding en onderwys. Hierdie kennis maak van die skoolhoof 'n ideale en noodsaaklike opvoedingsvennoot en uitstekende koördineerder van vennootskappe wat vir die skool in sy opvoedingstaak van waarde kan wees.

Sy kennis wat oor 'n wye front strek, stel die skoolhoof in staat om op holistiese wyse die verskillende vennote in diens van die opvoeding te stel en te koördineer. Die **holistiese benadering** verseker dat die verskillende vennote 'n geheel vorm wat saam beter resultate lewer as wat die afsonderlike dele of vennote in die vooruitsig stel. Om hom in staat te stel om uitvoering aan sy funksies te gee, behoort sy bestuursvaardighede deur opleiding verstewig te word.

Die entoesiastiese skoolhoof kan omvattende strategieë in werking stel om die skool te laat presteer. *Die Burger* (27 Januarie 2001) verwys na skole in voorheen benadeelde gemeenskappe wat ondanks ontberinge en talle voorbeelde van swak prestasie in die betrokke gemeenskappe, tog uitstekend presteer. Deur middel van deeglike beplanning, deelnemende bestuur, goeie motivering en 'n "ferm hand", word soveel moontlik lede van 'n betrokke gemeenskap by die skool se werksaamhede betrek sodat sukses behaal kan word. Sommige van hierdie skole spog met 'n matriekslaagsyfer van 100% en ander met 'n verbetering op die vorige jaar se slaagsyfer – in een geval van 30% tot 82%. By skole wat hier sukses begin behaal, het die besef gekom dat "selfbejammering" of 'n "afhanklikheidsgevoel" nie resultate gaan oplewer nie en dat samewerking van die hele gemeenskap die verskil sal maak.

In die jongste tyd het die staat heelwat van sy funksies afgewentel en strukture geskep wat die weg berei het vir ouers, leerders en ander vennote om groter betrokkenheid by die opvoeding en onderwys te toon. In hierdie betrokke wording is die skoolhoof in die posisie geplaas om die

funksies ten beste te inisieer.

6.4.7 Die private instansie of klub as opvoedingsvennoot

Vanuit pedagogiese oogpunt staan die opvoeding onder die verpligting om die hele kind in die totaliteit van sy dimensies op te voed. Die skool is natuurlik in wese 'n plek waar onderrig word en waar die klem op die ontwikkeling van die verstand geplaas word. Die primêre doel van die skool kan beskou word as opvoedende onderrig tot verantwoordelike **mandaatvervulling**. Volgens Van Schalkwyk (1986:32) behels optimale mandaatvervulling "die so volledig moontlike ontsluiting en vorming van elke vermoë van die mens en die so volledig moontlike aanwending daarvan in sy leefwêreld". Dis in hierdie leefwêreld waar die opvoeding uiteindelik in staat moet wees om te woon, sy beroep te beoefen, te ontspan, sy geloof uit te lewe, te sosialiseer en so meer. Dit alles behels dat die skool wat op die ontwikkeling van die verstand gefokus is, ook nie die ander menslike dimensies soos sy liggaamlikheid mag ignoreer nie. Dis immers met sy liggaam wat hy leef, ontspan, sport beoefen of enige iets anders doen.

Die skool vind dit deesdae toenemend moeiliker om tyd in te ruim vir die kind se fisiese ontwikkeling. Ouers en kinders verwag egter van die skool om afrigting in die sportsoort van húl keuse aan te bied, om steeds op akademiese gebied uit te munt, om die kind se kuns- en musiektalente te ontwikkel, om grondige opleiding in handwerk en tegnologie te voorsien ensovoorts. Dis alles deugsame en essensiële vakgebiede waaraan die opvoeding verplig is om aandag te gee. Dit kan egter nie van elke opvoedingsinrigting verwag word om aan al hierdie sake aandag te gee nie.

Die staat sal as hoofvennoot van die opvoeding indringende aandag aan die toenemende opvoedingsverwagtings van die skoolgemeenskap moet gee. 'n Aanpassing van die onderwysstrukture sal desnoods oorweging moet geniet. Primêre skole behoort hivolgens op basiese onderwys te fokus en die leerders behoort kennis van 'n wye verskeidenheid vakke te kry. Die ontwikkeling en opvoeding van die hele kind behoort aandag te kry en daarom sal programme ten opsigte van liggaamsoefening, kuns, musiek, handwerk en tegnologie ingesluit moet word. Ouers en kinders wat 'n groter mate van **spesialisasie** verlang, sal dit by private instansies of klubs moet kry. By sekondêre skole sal strukture wat groter differensiasie toelaat die samelewingsbehoefes waarskynlik beter aanspreek. Benewens sekere sekondêre ooreenstemmende kurrikulinhoudes behoort elke sekondêre skool, veral wat grade 10 tot 12

betref, te besluit of hy 'n akademiese, kuns-, musiek-, tegnologie- of tegniese, sport- of watter kurrikulum ook al gaan beklemtoon. Koördinerende deur die staat moet verskeidenheid en differensiasie bevorder en die voorkoms van dieselfde soort skole binne een gemeenskap ontmoedig. Ouers en kinders wat 'n groter spesialisasie verlang, sal dit by private instansies moet soek.

Persone wat opgelei is of die nodige vaardighede en ondervinding het om private opleiding aan te bied, het nie noodwendig die opvoedkundige opleiding om die kind in al sy dimensies op te voed nie. Die verskillende dimensies van die mens wat onderskei kan word, kan tydens die onderrig- of opleidingsprosesse afsonderlik beklemtoon word, maar dit kan nie heeltemal van mekaar geskei word nie. Wie die kind opvoed, kan nie een dimensie op só 'n wyse **monopoliseer** dat die ander dimensies onaangeraak bly nie. 'n Gebrekkige kennis van die ander dimensies kan byvoorbeeld die kind se emosionele of geestelike ontwikkeling laat ontspoor en sodoende blywende letsels laat. Een of ander beperking sal op vennote soos hierdie geplaas moet word. Wetend of onwetend het hulle nie die **harmonieuse** ontwikkeling van die hele kind in gedagte nie en soos in enige ander vennootskap, behoort hierdie opvoedingsvennote ook skadelike optrede te negeer.

Die ideaal vir die primêre skool bly steeds dat die vroeë liggaamlike ontwikkeling in die **skool** se hande gelaat moet word. Die enigste ander alternatief sal wees dat daar van hierdie afrigters vereis sal word om sekere opvoedkundige opleiding te voltooi alvorens hulle as die skole se vennote toegelaat word. Die besef sal moet posvat dat persone of instansies wat ander motiewe as die harmonieuse ontwikkeling van die hele kind in gedagte het, nie tot die opvoedingsvennootskap toegelaat sal word nie. Die skool se beheerliggaam en vennootskapskoördineerder sal moet toesien dat **karaktervaste vennote** aangestel word. 'n Vennoot wat bedrewe is in sy vakgebied, maar wie se lewe nie van opbouende morele waardes getuig nie, is die naam "opvoedingsvennoot" nie werd nie.

Wat hierdie opbouende of aanvaarbare morele waardes is of behoort te wees, is nie maklik aan te dui nie. Norme en waardes word deur elke gemeenskap bepaal, is dikwels ongeskrewe en baie verskillende kom voor. Volgens Roode (s.j.:15) is geen geordende gemeenskapslewe sonder norme en waardes moontlik nie. Die neiging om 'n lewenshouding aan te neem wat ongeoorloofde dinge van die verlede minimaliseer, staan as **permissiwiteit** bekend. Volgens Van der Walt (s.j.:108) is permissiwiteit 'n proses wat soos volg ontwikkel: Dit begin met 'n

rasionalisme waartydens die mens sekere waardes en norme bevestig en bespotlik maak. Selfs religieuse norme kan in die slag bly wanneer hy nou volgens die **humanisme** sê oor norme wil besluit. Daarna volg **liberalisme** waartydens die mens glo dat hy vry is om te doen wat hy wil. Uiteindelik lei dit tot **nihilisme** waar daar geen norme meer bestaan nie en alles toelaatbaar is.

Die ontstaan van 'n gemeenskap se norme en waardes is gesetel in sy tradisie en sy religie wat saam vir 'n wêreld- en lewensbeskouing verantwoordelik is. Norme en waardes van 'n bepaalde gemeenskap sal dus nie noodwendig met dié van 'n ander gemeenskap ooreenstem nie. Nogtans is daar sekere waardes en **behoorlikheidseise** wat by die meeste gemeenskappe gemeen is. Sekere algemene morele waardes kan as standaard gestel word en dit wil voorkom asof die gedagte van 'n sogenaamde "menslikheidsonderrig" by skole hierdie waardes kan ondersteun. Volgens *Die Burger* (21 Februarie 2001) behoort 'n respek vir lewe vir mens en dier gevestig te word en is die ondervinding dat sekere programme van menslikheidsonderrig kan meehelp om die geweldsmisdaad te stuit. Onderwysers, kliniese sielkundiges en tronkowerhede word saam betrek om die gedragpatrone van leerlinge in misdadige gebiede te bepaal aan die hand van menslikheidsonderrig. Kinders is op 'n natuurlike wyse lief vir diere en tydens die programme word hulle emosioneel betrokke wanneer hulle blootgestel word aan die trauma wat diere tydens mishandeling beleef. Blykbaar is die skakeling hiervandaan na menslike trauma veel makliker en word die resultate deur hierdie vennote as "ongelooflik" beskryf. "Die kinders se gesindheid teenoor mekaar is wesenlik beïnvloed. Nie net kyk hulle met nuwe oë na hul omgewing nie, maar hulle openbaar ook groter sorg en welwillendheid teenoor mekaar. Die geweldskringloop kan gebreek word as mense van kleins af 'n balans in hul verhouding met lewende organismes kan ontwikkel" (*Die Burger* 21 Februarie 2001).

6.4.8 Die media as opvoedingsvennote

Die tegnologiese ontwikkeling van die laaste eeu het meegehelp dat 'n verskeidenheid media op die been gebring en ontwikkel is. Die verstommende vooruitgang van die **tegnologie** het ook verstommende doeltreffendheid van die media teweeggebring. Nie alleen presteer die **gedrukte** media in sy dagblad- tydskrif- en boekvorms met indrukwekkende woord en beeld nie, maar die **elektroniese** media met sy internet het nou alle kennis in die vorm van die woord op skrif en in klank, helder fotografie en ander vorme van klank binne die bereik van alle mense

gebring. Opvoedkundiges is met reg bekommerd oor die hoë voorkoms van pornografiese en ander skadelike materiaal wat eweneens maklik tot almal se beskikking gebring is; dikwels selfs opgedring word aan persone wat dit nie wil hê nie. Programme en meganismes ter bestryding sal prominenter aandag moet kry.

Insgelyks moet die opvoeding die voortreflikhede van die moderne media as waardevolle vennoot met wye trefkrag maksimaal tot sy voordeel inspan. Na die mening van *Die Burger* (23 April 2001) het die internet homself al op baie gebiede laat geld, maar is sy grootste bydrae "beslis in die onderwys". Omdat die internet interaktief is, kan dit die leerproses op 'n besondere wyse verryk deurdat laboratoriums, biblioteke, leerplanne en kundigheid met die druk van 'n knoppie beskikbaar gestel word. Die bogenoemde artikel wys ook daarop dat Suid-Afrika se grootste aanlyn diensverskaffer, M-Web, hom daarop toespits om leerders met hul studies te help en dat die materiaal direk aan skoolleerplanne gekoppel is. Boonop vind die leerders dit interessanter as die leer in die klaskamer omdat die programme ryklik toegelig word. Daarbenewens kan ouers ook nouer by hul kinders se onderrig betrokke raak. Daar is reeds voorbeelde van inrigtings wat byvoorbeeld webwerwe op só 'n wyse ontwerp dat dosente lesings, programme en opdragte daarin aan die studente deurgee. Volgens Rothman (2001) word webruimte aan studente gegee om hul opdragte daarop te voltooi. Dosente kan sien watter studente watter programme besoek en hoe dikwels hulle dit doen. Toegang tot die program is beperk tot die betrokke personeel en ingeskrewe studente deurdat die aanvaarbare personeel- of studentenommer die toegang sanksioneer. Dit word alles doeltreffend gekoördineer deur 'n wisselwerking tussen die internet, intranet en ekstranet. Hierdie en dergelike aanwending van die media laat die vermoede ontstaan dat die uitspraak dat die leerkrag-in-lesing nooit vervang kan word nie, tekens van verweer begin toon.

Die gebrek aan **handboeke** by agtergeblewe skole word as een van die grootste probleme in die Suid-Afrikaanse onderwys beskou. Moontlik kan daar deur goeie vennootskaplike samewerking tussen die onderwys en die media oplossings bewerkstellig word. Dagblaaie het reeds getoon dat hulle waardevolle opvoedingsvennote kan wees deur bruikbare opvoedingsprogramme soos *Die Burger* se "koerant in die klaskamer"-projek beskikbaar te stel. Hierdie soort samewerking kan sekerlik heelwat uitgebrei word en bevestig die noodsaaklikheid van 'n goeie opvoedingsvennootskap met die media. Die media is byvoorbeeld in die posisie om ruim te voorsien in **hulpmateriaal** om Uitkomsgebaseerde Onderwys te laat slaag. As belangrike meningsvormers kan dagblaaie ook help om goeie waardes te verkondig en meehelp

om onpedagogiese en skadelike praktyke te weer. Koerante het dikwels 'n "opvoedkundige verslaggewer". So 'n verslaggewer behoort deeglik in die opvoeding opgelei te wees en behoort in staat en bereid te wees om standpunt in te neem.

In die meeste Suid-Afrikaanse huishoudings, selfs in dié van benadeelde gemeenskappe, is daar toegang tot radio- of televisieprogramme, en in baie gevalle is daar toegang tot beide. Vanselfsprekend is programme hoofsaaklik op vermaak ingestel, maar daar is genoeg ruimte vir opvoedkundige programme. Programme wat op die verskillende ouderdomsgroepe fokus en wat 'n verskeidenheid leerareas insluit, word reeds aangebied. Deur die vestiging van goeie vennootskappe tussen die opvoedende onderwys en hierdie media, kan 'n groter verskeidenheid van hulpprogramme ten opsigte van skoolvakke aangebied word.

Die volgende moet egter in gedagte gehou en in berekening gebring word: In wese kan geen opvoeder of opvoedingsvennoot, al is hy hóé goed onderleg, vir 'n opvoedeling iets "leer" nie. Hy kan die korrekte feite en gegewens voorhou, die verlangde vaardighede demonstreer, die vaardighede om uit groot hoeveelhede inligting goeie seleksie te kan maak ontwikkel en geleenthede skep vir inoefening, maar dit is slegs die opvoedeling self wat in staat is om dit wat aan hom voorgehou en gedemonstreer is te **internaliseer**. Vir hierdie internalisering kan die opvoedeling verskillende motiewe hê soos liefde of vrese vir die opvoeder, konformering met die groep, beroepsvoorbereiding en dies meer, maar daar moet 'n **motief**, 'n **wil** of 'n **persoonlike instemming** by die opvoedeling wees om dit wat hy nie ken nie, te leer ken. Leer het eers plaasgevind wanneer die kennis en vaardighede geïnternaliseer is. Die mees korrekte, kundigste en aanskoulikste mediaprogram sal dus van weinig nut wees as die opvoedeling se persoonlike instemming tot deelname en internalisering nie gewek kan word nie. Bewusmaking en die gebruikmaking van hierdie mediaprogramme deur die skool en aanmoediging deur die ouers is nie genoeg nie. Jeugorganisasies, kultuurverenigings en ander vennootskapsgroeperings sal betrek moet word sodat kinders die nodige blootstelling aan hierdie programme kan kry. Deur voorafinsae van en medebetrokkenheid by die opstel van hierdie programme deur hierdie vennote, kan sinvolle opdragte gestel word waarin leerders alleen tuis of in groepe die antwoorde vanuit die mediaprogramme kan soek. Die media moet as een van die mees belangrike en bruikbare opvoedingsvennote beskou word en die gebruik hiervan behoort dramaties uitgebrei te word. Uiteindelik kan dit, soos *Die Burger* (23 April 2001) dit ten opsigte van die internet beskou, die koste van die opvoeding van môre se leiers dramaties verlaag.

6.4.9 Die museum as opvoedingsvennoot

Die museum is in wese 'n plek van opvoeding en daarom is die lae gebruiksfrekwensie deur opvoedingsinrigtings van die bestaande museums te betreur. Vroeër is leerkragte spesiaal opgelei om aan groepe besoekende leerders per afspraak sekere onderrigprogramme ooreenkomstig sekere museumuitstallings aan te bied. Dit kan deesdae nie meer te ruim bekostig word nie. Vanweë die hoë waarde van hierdie leersame opvoedingsprogramme behoort museums nogtans op 'n veel omvangryker wyse benut te word. Die inligting wat leerders hier op eerstehandse wyse mee te doen kry, is van veel groter waarde as die oordra daarvan in handboeke en deur middel van ander onderrigvorme. Bergström (1995:41-42) lewer getuienis van die waardevolle inligting wat kinders in museums kan kry en van die besef wat in Swede posgevat het dat hierdie programme met groot sukses uitgebrei kan word. Ten spyte van 'n gebrek aan voldoende fondse het hulle besluit om die museums uit te brei en vir kinders toeganklik te maak. Personeel is beskikbaar om kinders deur die museums te begelei en hul vrae te beantwoord. Na haar mening help museums ook om xenofobie te bestry. In die toenemende multikulturele aard van samelewings is dit van groot waarde.

Dis wêreldwyd die neiging om, wanneer 'n drastiese verandering in die regeringsfilosofie teweeggebring word, sekere beeldhouwerke, name van strate, geboue en ander plekke, asook museumartikels te verander, verwyder of te vernietig. Die nuwe Republiek van Suid-Afrika het dit ook nie gespaar gebly nie. Dis veral jammer wanneer museumartikels en –uitstallings soos die Sanuutstalling uit die Kaapse Museum verwyder word. Om die geskiedenis ter wille van transformasie te probeer stilmaak, is onaanneemlik en in elk geval onmoontlik. Die Sanuutstalling sou baie suksesvol deel kon uitmaak van 'n groter uitstalling van getroue voorstellings en argeologiese vondste van leefwyses van Suider-Afrikaanse **inheemse volkere** gedurende die tydperk voor die Europese besetting. In hierdie verband is Turner (1995:24) se verwysing na die waardevolle insig en opvoedingsgeleentheid wat museums te bied het insiggewend. Uitbeeldings van politieke verdeeldheid en gebeure in 'n geweldgeteisterde gebied soos Ierland, word sonder skroom vir die nageslag behou. "... a regional museum should be a political institution. We must always contemplate alternative visions. We may not take party political sides but if we tell what we should know, then we must not be afraid to promote the moral and civic guidance which results". Selfs die onmenslike hantering van groepe en individue van die verlede en skendings van mensregte in die verlede behoort nie verbloem te word nie – waardevolle lesse is ook daaruit te leer.

Wanneer die aanvanklike rewolusionêre transformasie tot 'n einde gekom het, is daar gewoonlik opnuut weer belangstelling in die dinge wat verlore gegaan het. In hierdie verband verwys Du Plessis (1998:12) na Duitsland waar daar 'n nuwe "nostalgiese belangstelling vir die vergane kulturele verlede van voor die vernietiging van die twee wêreldoorloë" ontstaan het en opnuut tot die bewaring van daardie erfgoedere gelei het. Waidacher (1995:15) beskou museums eerstens as organisasies van 'n besondere aard wat nie deur ander organisasies vervang kan word nie en tweedens as inrigtings in diens van die gemeenskap wat van onmisbare en onontbeerlike waarde is. Ook in Suid-Afrikaanse samelewings behoort volledige museums aan besoekers aan te toon hoe 'n goedingerigte samelewing met goeie lewenskwaliteite kan lyk of hoe dit nie moet lyk nie. Daar kan nie hier op al die voordele en funksies van museums waarna Waidacher en ander kuratore verwys, gelet word nie. Nogtans kom daar by die aanskoue van die oorspronklike, outentieke en werklike objekte in die museumversamelings sekere verhewe, inspirerende en skoon **emosies** na vore wat deel van opvoeding behoort te wees. Dieselfde emosies word gewek wanneer versamelings nie poog om moraliserend te wees nie en wanneer "leliker" periodes van die verlede aangetoon word. Met verwysing na die museum waar hy kurator is, het Turner (1995:27) die volgende in hierdie verband te sê: "Understanding does not always bring agreement, nor should it. Agreement is not our aim, but informed respect. The effects of division are often cruel and tragic, but if we can turn it round and see the enrichment which we may get from different views we may be of some small help to the world".

Sedert 1978 het verskeie skoolmuseums regoor Wes-Europa tot stand gekom. Hierdie museums word gewoonlik in ou skoolgeboue gevestig en interessante versamelings van ou foto's, skoolboeke, skryfbehoeftes, meubels en so meer word uitgestal. Skoolmuseums kom tot stand en word in stand gehou deur die vennootskaplike samewerking tussen die plaaslike gemeenskappe, ondersteunende museumlede, onderwyserverenigings, skole, universiteite en navorsers. Hierdie vennote lewer noodsaaklike bydraes in die vorm van skenkings, leenstukke, finansiële bystand, navorsingsmateriaal en ander noodsaaklike dienste soos die verskaffing van personeel en dies meer. Tereg maak Du Plessis (1998:12) die opmerking dat die vennote elk hul eie besondere bydrae lewer wat uitloop op 'n gemeenskaplike resultaat wat beter is as die individuele bydraes wat die vennote apart sou kon lewer. Uiteindelik kom 'n skoolmuseum tot stand wat in sy geheel self weer as 'n belangrike opvoedingsvennoot diens kan doen.

Skoolmuseums soos hierdie kan ook binne die Suid-Afrikaanse konteks van groot waarde wees en belangrike aanvullings tot die ander museums landwyd wees. Wie weet, miskien is daar nog

genoeg oorblyfsels van die vroeëre VOC-onderwys, Hugenoteonderwys, Sendingonderwys of dalk van die onderwys van die oorspronklike bewoners van die land beskikbaar. Van die vroeëre Britse onderwys hier te lande behoort daar nog genoeg te wees vir plasing in skoolmuseums. Deur advertensie en navorsing kan hierdie stukke in ou skoolgeboue bymekaar gebring word. Na die mening van Turner (1995:20) spreek die vervloë generasies wat in museums woon tot ons en is daar baie by hulle te leer. In die gejaagde moderne samelewing bring 'n besoek aan die museum met sy ryke verwysings na die verlede 'n **oriëntering** ten opsigte van tyd wat waardevolle perspektiewe na vore laat tree.

6.4.10 Die veldskool as opvoedingsvennoot

Soos in die geval van die onderrig wat by museums aangebied word, gaan dit by die onderskeie veldskole ook om direkte kontak met die leermateriaal eerder as onderrig deur middel van die geskrewe en gesproke woord alleen. Tydens hierdie veldskoolaanbiedings word leerders vir sekere tydperke weg van die huis en klaskamer geneem na sekere gebiede waar buitelogopvoeding aangebied word. Land- en seeprogramme word aangebied wat geologies, botanies of soölogies van aard kan wees.

Vroeër is vermeld dat kinders in Afrika-samelewings voor kolonisasie baie lesse uit die natuur geleer het. Die opvoedingsvennote van hierdie tyd het, op grond van hul afhanklikheid van die natuur, besef hoe belangrik kennis van die plant- en diereryk was. In hul intieme beleving van die natuur, het die natuur in 'n sekere sin self opvoedingsvennoot geword. Met die koms van die Westerse onderwys moes die opvoeding in die buitelog naby die natuur plek maak vir opvoeding in klaskamers en daardeur is die opvoedeling met mure en heinings van die natuur verskans. Saam daarmee het hul kennis van natuursake ook afgeneem.

Met die veldskole word die leerders weer in die natuur geplaas en kan hulle weer op 'n baie praktiese wyse die natuurlewe verken. Nie alleen is dit kennis van die natuurfeite wat hier oorgedra word nie, maar die wetmatighede en strukture van die natuurwêreld wat tydens die veldskole eerstehands waargeneem word, is van groot waarde.

Kleuters toon 'n natuurlike belangstelling in insekte en later toenemend vir ander diere. Dikwels word 'n sterk liefesband met troeteldiere opgebou. Volgens *Die Burger* (21 Februarie 2001) besef sielkundiges toenemend die heilsame uitwerking wat gereelde en noue kontak van

kinders met diere het. Deur middel van hierdie blootstelling en met die hulp van toepaslike opvoeding beleef hierdie kinders geluk en tevredenheid wanneer die diere gelukkig gehou word terwyl emosies van skok en afgryse beleef word wanneer diere trauma, soos mishandeling beleef. In die jongste tyd is bevind dat hierdie kinders meer as ander kinders ook enige vorm van mishandeling van mense afkeur. Wanneer opvoedingsvennote soos diereliefhebbers vir veral kinders in geweldgeteisterde gebiede blootstelling aan diere kan gee, kan 'n geslag na vore kom wat alle vorme van geweld uit hul samelewing sal wil verwyder.

6.4.11 Die kultuurvereniging en jeugorganisasie as opvoedingsvennote

Volgens die *Ensiklopedie van die Wêreld* (Albertyn 1974:368) is **beskawing, kultuur en sivilisasie** verwante begrippe aangesien al drie 'n norm, maatstaf en ideaal in hul oorspronklike betekenis bevat het. Die eerste term (beskawing) het in die Nederlandse tale posgevat in die betekenis van kultivering en die laaste term (sivilisasie) in Frans en in die Angel-Saksiese wêreld ("civilization") in die betekenis van staatsburgerskap en eerbiediging van norme. Die ander term (kultuur) het wye inslag gevind in die betekenis van die innerlike ingesteldheid van die persoon wat dan in die uiterlike gedrag weerspieël word.

Volgens die *Verklarende Afrikaanse Woordeboek* (Labuschagne & Eksteen 1993:418) verwys kultuur na die **geestelike** besit van 'n volk op alle moontlike gebiede. Dit sluit in produkte, uitkomst, skeppings, maaksels van menslike werksaamheid en vernuf. Brezinka (1992:61) verduidelik dit soos volg: "The category 'culture' includes physical objects such as tools, works of art, etc., distinctive patterns of action such as customs, rituals, social structures and institutions, and 'cultivated' individuals whose education has endowed them with the character and status of 'cultural objects'".

Kultuur moet die wêreld vir alle mense en hul nageslagte bewoonbaar maak en daarom moet alle bewerking met verantwoordelikheid geskied. Enige vorm van besoedeling en uitbuiting van die natuur, al is dit in belang van vooruitgang, is onverantwoordelik en kan nie deel van aanvaarbare kultuurbeginsels wees nie. Kultuurverenigings en jeugorganisasies stel dit gewoonlik ten doel om hierdie vernietiging teen te werk en beywer hulle vir die handhawing en bevordering van die kultuur van die gemeenskap waarvan hulle deel vorm.

Volgens die definisies van kultuur, is onderwys self, en daarmee saam alle werksaamhede van die opvoedingsvennote, deel van kultuur en is dit ten nouste daarmee gemoeid deurdat dit kultuur vir die opvoedeling ontsluit. Die kennis en vaardighede wat die leerder tydens die opvoedingsproses moet baasraak, is in wese ook kultuur, of dit nou kurrikulêr of kokurrikulêr is. Brezinka (1992:61) verklaar dat alle oortuigings, idees, norme, doelstellings en dies meer ook as kultuur beskou kan word en dat ook die "opvoedingswetenskap" dus as "kultuurwetenskap" beskou kan word. Claassen (1993:9) deel ook hierdie mening: "The school transmits culture to its learners in the form of knowledge and skills which, together with the aims of the school and the education system as a whole, are detailed in the official curriculum". Anders gestel en vanuit 'n volkekundige oogpunt, verklaar Pauw (1981:16): "Kennis van kultuur word nie geneties oorgedra nie maar moet van geboorte en verder verwerf word deur die individu, wat normaalweg die kultuur verwerf van die volk waartoe hy deur geboorte af aanneming behoort, alhoewel hy ook 'n ander kultuur kan verwerf as hy of sy ouers hulle onder 'n ander volk sou vestig".

Kultuurverenigings stel dit as hul taak om lede van gemeenskappe waarbinne hulle werksaam is bewus te maak en voortdurend te herinner aan daardie elemente van die kultuur wat as **norme** vir die betrokke gemeenskap aanvaar behoort te word. Benewens hul programme van aanmoediging om by die gemeenskapsnorme te bly, is daar ook programme van sterk afkeur ten opsigte van tendense wat die gemeenskap op morele gebied bedreig. Alhoewel hierdie kultuurverenigings gewoonlik 'n jeugafdeling het en met ander jeugorganisasies binne die gemeenskap saamwerk, is die hele vereniging dikwels by die jeug betrokke. Die spesifieke areas wat hierbo genoem is waarop hulle fokus, is opvoedingsaksies wat ook van die opvoedende onderwys verwag word. As opvoedingsvennote het hulle dus 'n belangrike ondersteunende rol te speel, en behoort daar 'n groter mate van doelbewuste samewerking te wees. Die oorkoepelende doel van die kultuurvereniging is **enkulturasie**. Volgens Pauw (1981:16): "Hierdie leerproses waardeur die individu sy kultuur absorbeer ten einde by sy kulturele, menslike, en nie-menslike natuurlike omgewing aan te pas, word enkulturasie genoem". Sterk standpunt word gewoonlik ingeneem ten opsigte van wat die gemeenskap as sy behoorlikheidseise beskou. Metodes sal gevind moet word om die inwoners van geweldgeteisterde gebiede betrokke te kry.

Jeugorganisasies is gewoonlik by kerkgenootskappe geaffilieer en hulle beywer hulle veral vir die skep van geleenthede vir gesonde ontspanning en vermaak. Jong mense sal altyd op soek

wees na vermaak en wil saam met ander lede van hul spesifieke portuurgroep betrokke wees. Hierdie geleentheid moet tot die voordeel van die opvoeding aangegryp word sodat hierdie plesiersoekers nie by skadelike vermaak soos bendegroepe sonder kundige leiers betrokke raak nie en sodat vermaak en ontspanning nie onpedagogies sal wees nie. Die klem moet nogtans op vermaak bly, want volwassenes se pogings word dikwels as onaanvaarbaar deur die jeug beskou. Die modewoord deesdae wanneer enigiets na opvoeding en opheffing klink, is dat die pogings "boring" is. Die opvoedingsvennote moet die jeug se grootste begeertes in ag neem en nie só voorskriftelik raak dat dit die jongmense afskrik nie. Aan die ander kant mag die opvoedingsvennote nie só akkommoderend probeer wees dat die eise van opvoedkundigheid oorboord gegooi word nie.

Die klagte word dikwels deur ander opvoedingsvennote gemaak dat die jeugorganisasies nogal organisasies is, maar self nie kan organiseer nie. Meermale word hul ywerige pogings, wat tog as voortreflik beskou kan word, weens swak organisering nie ondersteun nie. Dis dalk nodig dat hierdie jeugorganisasies hulp sal kry sodat die ander opvoedingsvennote die jeugorganisasies as waardevolle opvoedingsvennote sal kan ervaar.

6.4.12 Gesondheidsdienste as opvoedingsvennote

Op grond van die pedagogie se aanvaarding dat die kind in die totaliteit van al sy dimensies opgevoed moet word en dat hy nie alleen 'n intellektuele wese is nie, maar ook 'n geestelike en liggaamlike komponent het, behoort die opvoeding ook aan die kind se gesondheid aandag te skenk. 'n Mens kan tydelike of permanente abnormaliteite op enige van sy bestaansdimensies ervaar en vir die afwykings of siektes is daar kundiges wat die klem vir hul behandeling op spesifieke menslike dimensies plaas.

In sy opvoedingswerk fokus die skool op die leerder se intellektuele dimensie, maar sluit ook programme vir die ontwikkeling van die ander dimensies in. 'n Afwyking of siekte wat fisies van aard is, is gewoonlik maklik waarneembaar en die ouer of voog sal meestal self die mediese hulp inroep. Dis nogtans vir die skool soms nodig om mediese hulp vir leerders te reël. Weens die gereelde kontak en interaksie tussen onderwysers en leerlinge, is die skool in die posisie om die probleme wat by die ander dimensies bestaan of ontstaan aan die lig te bring. Probleme, siektes of gebreke op die vlak van die ander dimensies is in die reël moeiliker waarneembaar,

maar in die skoolsituasie kan afwykings binne 'n groep makliker geïdentifiseer word. Opleiding en ondervinding is verdere hulp om gebreke wat moeiliker waarneembaar is raak te sien.

Vanweë die veeldimensionaliteit van die opvoeding, is daar verskeie vennote wat van waarde vir die opvoeding kan wees wanneer sielkundige, intellektuele of persoonlikheidsafwykings voorkom. Onreëlmatighede op die intellektuele dimensie wat van minder ernstige aard is, word gewoonlik deur die sogenaamde **remediërende** personeel behartig. Leerders met lees-, skryf-, begrips-, syfer-, leer- en dergelike probleme kry individuele hulp deur hierdie opvoedingsvennote. Teenswoordig kan die staat nie meer addisionele remediërende onderwysers bekostig nie en moet skole uit eie geledere die personeel vir remediëring voorsien. Probleme op die intellektuele vlak wat van ernstiger aard is, word na die skoolsielkundige dienste verwys. Skoolsielkundiges is noodsaaklike opvoedingsvennote wat in sommige gevalle soos hiperaktiwiteit en afleibaarheidsprobleme selfs medikasie soos Ritalin kan voorskryf. Die **skoolsielkundige dienste** is ook verantwoordelik vir die bepaling van die leerders se verstandsonderdom of intelligensiekwasiënt of IK. Leerders wat probleme op die geestelike en gevoelsdimensies openbaar word gewoonlik ook na die skoolsielkundige dienste verwys.

Dit is duidelik dat die sielkundige dienste 'n noodsaaklike opvoedingsvennoot is wat in 'n baie groter mate gebruik behoort te word. Ongelukkig word die optimale implementering van sielkundiges en voorligters op grond van finansiële tekortkominge gekortwiek en moet die dienste beperk word. Dis tragies dat kinders op hierdie wyse die bereiking van hul volle potensiaal moet misloop. 'n Mens voel veral jammer vir kinders in agtergeblewe gemeenskappe wat dringende hulp in hul getraumatiseerde lewens nodig het. Vir leerlinge met ernstiger intellektuele probleme behoort daar 'n verskeidenheid van **spesiale skole** te wees wat wissel van skole vir leerlinge wat nie die akademiese vordering in gewone skole kan baasraak nie en 'n onderwys met meer praktiese of tegniese leerplan moet volg, tot skole vir leerders wat vorme van leergestremdhede openbaar. Ook vir leerders met ernstiger fisiese afwykings is daar skole met opvoeders wat spesiaal vir die betrokke gestremdheid opgelei is. Hierdie onderwys is in die reël duurder as dié van gewone skole en die neiging is toenemend om leerders met afwykings in gewone skole te plaas. So iets kan egter nie oorweeg word terwyl klasgroepe te groot en onderwysers nie in sommige gevalle spesifiek opgelei word nie. Leerders met die heel ernstige vorme van verstandelike gestremdhede wat nie opvoedbaar is nie, val buite die raamwerk van die opvoeding, onderwys en opleiding en resorteer onder die mediese wetenskap.

Leerlinge wat tekortkominge in hul emosionele en geestelike dimensies openbaar, kan ook hulp by ander maatskaplike dienste kry. Afhangende van die spesifieke onreëlmatigheid wat ervaar word, kan die kerk, private sielkundiges, kliniese sielkundiges, psigiaters of pastorale sielkundiges se hulp ingeroep word.

Hierbo is die stelling gemaak dat fisiese onreëlmatighede gewoonlik deur die ouers waargeneem kan word. Dit is egter nie altyd die geval nie. Die kind is dikwels nie daarvan bewus dat sy oë, ore, tande en dies meer nie op standaard is nie. Natuurlik ervaar hy dat hy byvoorbeeld moeilik lees of nie op die skryfbord in die klas kan sien nie, maar hy dink soms dat dit normaal is en is nie daarvan bewus dat hy 'n probleem het wat medies reggestel kan word nie. In hierdie gevalle is die besoeke van **skoolklinieke** aan skole van groot waarde. Gewoonlik word die probleme geïdentifiseer en word die ouers van die probleem in kennis gestel en die wyse van die korrekte optrede word voorgestel.

Die skoolkliniek is gewoonlik gestel op die voorkoming van aansteeklike siektes en is bereid om behandeling en medikasie voor te skryf vir die bestryding van die siektetoestand. Dis bekend dat die skoolkliniek vroeër waardevolle diens gelewer het vir die bestryding van pokke, witseerkeel, polio en dergelike siektes en dit uiteindelik heeltemal onder beheer gebring het. Ander aansteeklike siektes soos tuberkulose bly steeds 'n probleem terwyl cholera by herhaling ernstige afmetings afneem. Daarbenewens skep die voorkoms van nuwe virusse soos die Menslike Immuniteitsvirus (MIV) met die gepaardgaande Verworwe Immuniteitsgebreksindroom (VIGS) nuwe akute gesondheidsprobleme waarvoor daar steeds nie voldoende medikasie beskikbaar is nie. Vennote wat die trauma van hierdie situasie kan verlig is nou dringend nodig en die skoolkliniek kan in hierdie geval ook van groot waarde wees. Wanneer die skoolkliniek nie by magte is om die gesondheidsprobleme na behore aan te spreek nie, moet ander gesondheidsdienste geraadpleeg word sodat kinders gesond en onbevange die opvoeding, onderwys en opleiding kan ontvang wat hulle nodig het.

6.4.13 Die weermag as opvoedingsvennoot

Waar die polisiemag hoofsaaklik ingestel is om landsburgers teen mekaar te beskerm, is die weermag meer gefokus op die beskerming van die landsburgers teen **gevare van buite**. Die weermag is 'n groot milisiemag wat groter **aggressie** as die polisiemag toon wanneer hy moet optree. Dis militêr ingestel – dis 'n krygsmag en soldate word opgelei om op land en see en in

die lug met dodelike wapens oorlog te voer. Met bogenoemde in gedagte mag dit vreemd klink dat die weermag as opvoedingsvennoot oorweeg kan word.

Die weermag is egter nie noodwendig alleen op gevare van buite ingestel nie en wanneer 'n binnelandse noodtoestand ontstaan, kan die weermag se hulp ingeroep word soos dit inderdaad reeds by tye in die Suid-Afrikaanse situasie die geval was. Met die weermag se groot taakmag en arsenaal is hy beter as enige ander ordening in staat om die orde te herstel. Die weermag se hulp word dus in **abnormale situasies** ingeroep om toestande te normaliseer soos hulle dit inderdaad doen tydens oorstromings en dergelike noodtoestande.

In baie Suid-Afrikaanse gemeenskappe is die toestande ver van normaal met bendes, dwelmhandel, verkragtings, prostitusie, diefstal en dergelike vorme van misdadigheid wat hoogty vier. Onskuldige mense is die slagoffers in gemeenskappe waarin kinders op wyses getraumatiseer word wat nie bevorderlik vir die opvoeding en onderwys is nie. Wanneer skole self die teiken word van plunderaars wat met reëlmaat toeslaan, sien opvoedingsvennote wat waardevolle toerusting aan skole skenk nie meer hul weg daarvoor oop nie. Wanneer die polisie nie in staat is om die situasie onder beheer te hou nie, kan die weermag gebruik word om die gebied van misdadigers, hul werksaamheid en vestings vanwaar hulle toeslaan te suiwer. Hierdie potensiële funksie van die weermag is deel van die staat se funksie om veilige toestande te bewaar sodat onder andere geskikte omgewings vir opvoeding behoue sal bly.

Wanneer die weermag meehelp om toestande te skep wat vir leer bevorderlik is, waar navolgenswaardige rolmodelle sigbaar is en waar opvoedingsvennote van buite nie bang hoef te wees wanneer hulle hulprogramme wil loods nie, is hy 'n waardevolle opvoedingsvennoot. Die weermag behoort **deurlopend** as opvoedingsvennoot beskikbaar te bly, maar hy behoort slegs **by hoë uitsondering** ingespan te word.

6.4.14 Die tersiêre inrigtings as opvoedingsvennote

Elke departement of skool van tersiêre inrigtings is natuurlik noodsaaklike opvoedingsvennote in eie reg met hul **opleidingsprogramme** vir die verskillende loopbaan- en beroepsrigtings, hul **navorsing** op alle terreine en hul **gemeenskapsdiens** sodat die wetenskap steeds kan ontwikkel. Die staat en sy Ministerie van Onderwys behoort 'n vertrouensverhouding met die tersiêre inrigtings te help opbou en hulle behoort nie probleme te ondervind om die outonomie

van universiteite te erken nie. Dis in 'n gesonde vennootskaplike verhouding tussen staat en tersiêre inrigting dat die beste onderwys- en opleidingsprogramme in die Suid-Afrikaanse onderwys geïmplementeer sal kan word terwyl streng voorskriftelikhede die programme sal skaad en die noodsaaklike vennootskap skipbreuk sal laat ly. Dis vir die staat uiters noodsaaklik om die onderwys- en opleidingsprogramme te laat slaag en daarvoor is dit van belang dat die vennootskap met opvoedingsnavorsers voorop gestel behoort te word.

Die opvoedkundedepartemente van die universiteite neem voortdurend die tendens in die land waar en bedink, beplan, redeneer en debatteer ten opsigte van die korrekte hantering van die tendense aan die hand van oorsese voorbeelde. Dis nie slegs in die Republiek van Suid-Afrika waar daar in die jongste tyd groot veranderings in die bestel teweeggebring is nie. Ook in Pole, Rusland en Oos-Duitsland byvoorbeeld bestaan die nuwe demokratiese regerings nie baie lank nie en ook hier word aanpassingsprobleme ondervind (Döbert 2001). Die probleme wat hierdie lande sedert bewindsoornames ondervind, wys op verstommende ooreenkomste met dié van die Republiek. Volgens Zecha (1999) het beide die Europese lande en Suid-Afrika heelwat by mekaar te leer in die situasies wat baie verskille, maar ook baie ooreenkomste toon.

Daar is vroeër reeds melding gemaak van die swak vertonings deur Suid-Afrikaanse skoliere in Wiskunde- en Wetenskapkompetisies teen ander lande. Terselfdertyd volg 'n baie lae persentasie studente hierdie rigtings vir hul tersiêre opleiding. Dit het De Lange (1990) reeds laat opmerk: "Die Suid-Afrikaanse samelewing in sy geheel is natuurwetenskaplik, wiskundig en tegnies ongeletterd en ten beste deels half-geletterd".

Sekere Suid-Afrikaanse universiteite het geruime tyd reeds gereelde programme in werking om hierdie tekorte aan te spreek. Leerders vanuit verskillende gemeenskappe neem tydens vakansies hieraan deel en onder kundige toesig word probleemareas uitgelig en opgelos. Die getuienis is dat hierdie programme uiters leersaam en terselfdertyd aangenaam is en dat goeie uitkomstes reeds gelewer word. Die wyse waarop departemente van universiteite bereid is om hul fokus na skoolonderwys te verplaas om probleemareas aan te spreek, maak van hierdie kundiges waardevolle opvoedingsvennote.

Tersiêre inrigtings kan op 'n ander wyse van waarde as opvoedingsvennote wees wanneer studente by verenigings of organisasies betrek word om **opvoedingshulp** in agtergeblewe gemeenskappe te gaan lewer. Duisende studente is betrokke by geldinsamelingsgeleenthede

soos die studentekarnaval waardeur duisende rande versamel word om opheffingswerk in agtergeblewe gemeenskappe te gaan doen. Volgens 'n onlangse jaarverslag van die Matie Gemeenskapsdiens (2000:14) was die begroting vir die gelewerde diens vir die finansiële jaar 1999-2000 sowat R2,1 miljoen. Stellenbosch studente in die Regte, Sosiologie, Opvoedkunde en ander gebruik die kundighede wat hulle in hul studierigtings opdoen om opheffingswerk te gaan doen in gebiede waar sulke hulp dringend noodsaaklik is. Die entoesiasme waarmee ouers en ander volwassenes die geleentheid om **geletterdheid** te verwerf aangryp, is verstommend. Skielik kan hierdie mense nou vir die eerste keer met geld werk, rekeninge en briewe verstaan en kan ouers bydraes tot hul kinders se skoolopvoeding begin lewer. Die voordeel wat kinders met geletterde ouers bo ander het, is 'n werklikheid wat moeilik bepaalbaar is, maar tog uit die statistieke waargeneem kan word. Benewens geletterdheidsprogramme word ook allernoodsaaklike programme ten opsigte van **lewensvaardigheid** aangebied. Leerlinge kry addisionele hulp met skoolvakke, entrepreneursvaardighede word aangeleer, mediese dienste word verskaf, hulp ten opsigte van loopbaankeuses word aangebied en basiese regs kennis word oorgedra. Uiteindelik word persone uit hierdie gemeenskappe gewerf om self te help met die ontwikkeling van hulle betrokke gemeenskappe.

6.4.15 Vakbonde as opvoedingsvennote

Om vakbonde as opvoedingsvennote te beskou, sal deur baie waarnemers van die Suid-Afrikaanse situasie as 'n uiters vreemde aangeleentheid beskou word. Daarvoor is die vakbondwese na hul mening net te militant, te polities ingestel en speel dit 'n te ontwrigtende rol in die samelewing. Nogtans is die bewyse tog ook daar dat die vakbond heelwat ten goede meebring en daarom behoort sy waarde as opvoedingsvennoot oorweeg te word.

Die vakbond verteenwoordig die werknemers van 'n bepaalde beroep of 'n aantal aanverwante beroepe met die doel om die diensvoorwaardes van die werknemers te verbeter. Die waarde van die vakbond om 'n beduidende rol as opvoedingsvennoot te speel, lê in die uitvoering van hierdie missie. Nie alleen beywer die vakbond hom vir mededingende en markverwante **besoldigingspakkette** met genoegsame verloffoordele, aangename en veilige werksomstandighede en ander voor- en byvoordele vir die werknemers nie, maar deur sy bedingings sorg hy vir **regverdige** wetgewing en hantering in die werksplek. Die vakbond wat sy sout werd is, tree nie alleen in vir die hele werkerskorps nie, maar gee ook indringende

aandag aan die klagtes, probleme en navrae van individuele werknemers. Hierdeur verkry die personeellid 'n bondgenoot met regs kennis en een wat in 'n beter posisie is om sy saak te hanteer of na sy belange om te sien.

'n Doeltreffende vakbond het die vermoë om raad en bystand te verleen aan persone wat in verdere studie, opleiding en hoër poste belang stel. Deur sy handelswyse skep die vakbond vir die werknemers 'n teelaarde en stimulus vir ekonomiese, kulturele en sosiale mobilisasie en die verbetering van sy menswaardigheid. Die gelukkige werknemer is beter in staat om 'n goeie produk in 'n korter tyd te voltooi. Daardeur verkry die geldgenererende beroepe verbeterde inkomste en word geld bespaar. Vir die geldverbruikende beroepe lê die voordeel in die verbeterde produk of uitkomst, en die besparing van geld. Op hierdie wyse vestig die vakbond hom as 'n bate vir die werkgewer en die beroep in geheel.

Die negatiewe beeld en swak publisiteit wat die vakbondwese op grond van sy betogings, boikotte, werkstakings en dies meer op hulself gevestig het, is ongelukkig geregverdig en maak die aanvaarding van die vakbond as aspirantopvoedingsvennoot ietwat omstrede vir baie waarnemers. Die vermoë van die vakbond om werkers in groot getalle te monster om die werk te ontwig, is 'n sterk wapen in die vakbond se hande, maar een wat liefs oordeelkundig gebruik behoort te word. Veel eerder behoort onderhandelings tussen vakbondleiers en werkgewers die norm te wees. Onderhandelings behoort voort te gaan totdat ooreenkomste en oplossings bereik is. Ontwrigtende optredes kan alleen by hoogste uitsondering en selfs dan met die grootste omsigtigheid gesanksioneer word. Om staking ter wille van hoër lone te organiseer wanneer dit werklik nie bekostig kan word nie, is onsinnig. Om aan staking mee te doen in weerwil van pasiënte se lewens wat in gevaar gestel word of kinders wat van hul opvoeding beroof word, is onvanpas, onverantwoordelik en wreed.

Tydens vennootskaplike onderhandelings het vakbonde begrip vir die onvermoë van die werkgewer om onmiddellik in hul behoeftes te voorsien. Aan die ander kant behoort die werkgewer ook begrip te hê vir die werknemer se behoeftes en behoort hy te begroot vir redelike en bekostigbare versoeke. Dit kan alleen in 'n gees van vennootskaplikheid geskied waardeur elke vennoot aan sy vennootskaplike pligte voldoen.

Daar behoort ook rekening gehou te word met die diensbaarheid wat die onderwysvakbond kan lewer. Ontwrigting van onderwysgebeure is gevaarlik en moet deur goeie vennootskaplike

samewerking geweer word. Ook hier kan die vennootskap wat op gesonde beginsels berus tot die handhawing van 'n goeie werksetiek, 'n besef van menswaardigheid en algemene opheffing lei. Ook onderwysers voel veilig met 'n vakbond wat hulle vir die verbetering van hul diensvoorwaardes beywer.

Met die vakbond as opvoedingsvennoot word lank nie slegs die onderwysvakbond bedoel nie. Wanneer ander vennote in ander bedrywe 'n groter **skakeling** tussen opvoeding en arbeid kan help vestig, is hulle inderdaad ook opvoedingsvennote. Sodoende kan die vakbonde meewerk om 'n verhoogde **werketiek** gevestig te kry wat tot verhoogde produktiwiteit kan lei. Vennootskap behels om nie alleen jou eie sin in alles te wil hê nie, maar ook die ander vennoot se moontlikhede en behoeftes in gedagte te hou. Die vakbond behoort dit as deel van sy doelstellings te maak om die werknemers wat hy verteenwoordig ook tot **verantwoordelike** werkbeginsels op te lei. Wanneer die vakbond daarin slaag om 'n **werk trots** by werknemers te kweek en werk van swak gehalte, tydmors tydens werksure, onnodige afwesigheid ens. in die sterkste taal af te keur, is hy in wese 'n opvoedingsvennoot. Op hierdie wyse word elke werknemer self 'n vennoot van die werkgewer wat hom vir sy beste pogings beloon. Die bedryf verwag per slot van rekening van die onderwys en opleiding om sulke produkte te kweek. Die vakbond is nodig om dit te ondersteun en wanneer hy dit doen is hy inderdaad opvoedingsvennoot. Op hierdie wyse kan die vakbond, soos die vroeëre gilde, baie voordele vir al die betrokkenes meebring.

6.4.16 Die privaatsektor as opvoedingsvennoot

Daar is reeds by herhaling verwys na die aanklag wat met reëlmaat vanuit die geleedere van die handel en nywerheid kom dat die Suid-Afrikaanse onderwys nie **relevant** is nie. Van die vroegste tye af het skole hulle beywer om die jongelinge vir die wêreld van werk voor te berei. Volwassenheid, wat deur opvoeding ten doel gestel word, sluit immers in dat die nievolwassene die bekwaamheid moet verwerf om eventueel onafhanklik en selfstandig vir homself te kan sorg. Dit kan egter nie van die skool verwag word om slegs aan **beroepsvoorbereiding** tyd af te staan nie. Die kind moet tewens ook bekwaamhede op verskeie ander terreine verwerf. Dis ook vir die privaatsektor van belang dat die toekomstige werknemers ander bekwaamhede en vaardighede moet verwerf wat nie noodwendig direk met die beroepswêreld te make het nie. Marais en Botha (1995:103) wys byvoorbeeld daarop dat die student se selfbeeld, sy identiteitsontwikkeling en besluitnemingstyl bepalend is vir die maak van die korrekte

beroepskeuse.

Die ondervinding van die privaatsektor dat afgestudeerdes **beroepsvreemd** is, toon ongelukkig dat daar 'n onvermoë by die skool is om skoolverlaters in staat te stel om hul lewenstaak na behore te vervul. Landman (1993:260) voer aan dat skole aan die volgende aandag kan gee sodat skoolverlaters uiteindelik meer geskik vir die beroepswêreld kan wees:

- Vaardigheidsopleiding
- Opleiding in lewensvaardighede
- Bereiking van 'n werketiek
- Groter klem op die vormende waarde van kursusse
- Groter klem op voorligting en werkanalise.

Werkgewers vanuit die privaatsektor is in die beste posisie om te bepaal watter kennis, vaardighede en gesindhede hulle van hul werknemers verlang. Uitnemende vennootskappe tussen die privaatsektor en die opvoeding kan gestel word as 'n funksionele *modus acquirendi* vir die ontoereikende werknemersvoorsiening. Sonder die vennootskap sal die verskillende standpunte verder polariseer. Pretorius (1995:109) wys daarop dat daar tussen die onderwyssektor en werkgever 'n **tradisionele skeiding** bestaan en dat die gebrekkige kommunikasie die negatiewe persepsies aan beide kante laat voortbestaan. Op die hoogste vlak behoort opvoedingsvennootskappe gevestig te word tydens kurrikulumbeplanning. Vanuit die Departement van Arbeid, Besigheidskamer, Departemente van Onderwys, Komitees van Skoolhoofde, Fakulteite van Universiteite, werkersunies en dies meer, moet kundige beleidmakers, kenners van die bedryf, kurrikulumkenners, opvoedkundiges ens. byeen gebring word om rigting te gee aan die vennootskap tussen die privaatsektor en die opvoeding. Ooreenstemmende vennootskappe behoort op **provinsiale** vlak voortgesit te word terwyl opvoedingsvennootskappe op **plaaslike** gemeenskapsvlak ook voorgestel behoort te word. Die skoolbeheerliggaam is 'n handige statutêre instelling waar plaaslike opvoedingsvennote kan ageer.

Hierdie vennootskappe sal by magte wees om legitieme en relevante kurrikuluminhoude te vestig. Dit beteken nie dat oplossings vir elke probleem gevind sal word nie. In 'n wêreld wat op elke gebied voortdurend en vinnig verander, is daar te min tyd om doeltreffend te beplan. Boonop is daar kort-kort nuwe beroepe wat as gevolg van die tegnologiese rewolusie ontstaan,

'n rewolusie wat steeds geen teken toon dat dit stoom verloor nie. Die gaping tussen die vaardighede wat die werkgewer verlang en die vaardighede wat voorsien word, is steeds besig om groter te word. Pretorius (1995:111) lewer verslag van vennootskappe wat in die VSA tussen skole en werkgewersinstansies geskep is. Drie stadia kan onderskei word: In die eerste stadium is die maatskappy bloot 'n passiewe **donateur**. 'n Meer **direkte** betrokkenheid is 'n kenmerk van die tweede stadium waartydens voortgegaan word met skenkings, maar waar daar ook meer van mekaar se probleme geleer word. In die derde stadium dien die werkgewer as 'n "agent vir sistematiese verandering". Tydens hierdie stadium van die vennootskap maak die werkgewer sekere aanbevelings ten opsigte van veranderings wat hy self noodgedwonge moes toepas om kompetend te bly en te oorleef. Die ondervinding wat die private sektor opgedoen het om hul effektiwiteit en werkverrigting te verhoog, het van hulle 'n waardevolle opvoedingsvennoot gemaak. Hulle was verplig om drastieser maatreëls in te stel soos die desentralisasie van gesag, besnoeiing van oorhoofse kostes, vermindering van burokratiese rigiditeit, beklemtoning van gehalte op elke vlak van produksie of dienslewering, besoldiging ooreenkomstig prestasie eerder as dienstermyn en dies meer. Volgens die werkgewers se **aanbevelings** glo hulle dat hierdie maatreëls ook op die onderwys van toepassing moet wees.

Wat egter in gedagte gehou moet word, is dat die wêreld van onderwys en opleiding hemelsbreed van die wêreld van werk verskil. Selfs met die uitnemendste vennootskappe en relevantste kurrikulum kan die nuweling in die werksituasie steeds beroepsvreemd voel of arbeidskok ervaar. Hierdie probleem kan ten beste aangespreek word deur 'n stelsel van koöperatiewe onderwys in te stel. Leerders in primêre skole hou van uitstappies en vennote behoort gereelde **besoeke** aan 'n verskeidenheid werksplekke te reël. Die klem behoort op die bedrywighede van die werknemers te val en voorsiening kan vir voorafinligting en agternavaslegging gemaak word. Volgens Kerry (1983:32) besef Britse onderwysers geruime tyd reeds dat wat leerlinge tydens hierdie ervaringsonderrig leer, meer as vergoed vir die skooltyd wat daarvoor ingeboet word.

Vanaf graad 7 word aanbeveel dat leerders vir langer tydperke na die werksplekke gaan waar hulle volgens die "skadu"-metode 'n volwasse werknemer **volg** in alles wat sy taakoms krywing van hom verwag. 'n Verdere stap is om die skolier sekere **takies** in die werksplek te laat doen terwyl hy onder die toesig van 'n werknemer staan. Vir ouer leerders word dit verder na langer werkperiodes uitgebrei waartydens hy selfs **vergoeding vir sy werk** kan begin kry. Die voordele van **koöperatiewe onderwys** is legio en is 'n praktiese bewys dat vennootskap tussen

die privaatsektor en die onderwys die gewenste uitkomst kan lewer. Die leerder kan hom nou beter vergewis van sy belangstelling en studierigting. Die werkgever kry 'n werknemer wat beter vir die werk aangepas is. Die voordeel vir die opvoeding is dat die leerder volgens Kok (1990) gouer volwassenheid bereik en gouer 'n verantwoordelike besef kry.

Die noodsaaklikheid vir kontinue vennootskap tussen die private instansies en die opvoeding berus ook op die realiteit dat die skool nie alleen verkwelik kan word vir die swak prestasie van die werknemers en vir die hoë voorkoms van werkloosheid wat die ekonomie knou nie. Die vraag kan eweneens gevra word of die privaatsektor genoeg doen om skoolverlaters by die beroep gevestig te kry. Dis nie in die skool se hande om **werksgeleenthede** vir sy afgestudeerdes te skep nie. Daar is gans te veel opgeleide persone sonder werk en hulle bly 'n ekonomiese las as hulle werkloos bly en om hulle by opvoedkundige inrigtings te hou is 'n onnodige finansiële verkwisting.

Werkloosheid is boonop een van die grootste bydraende faktore vir die kommerwekkende **maatskaplike** euwels in baie samelewings. Meer werksgeleenthede moet deur die privaatsektor en sy vennote geskep word en die opvoedingsvennote sal uiteenlopende entrepreneursopleiding moet verskaf. Volgens Spies (1991) het die skool sy taak uitgevoer om aan die jeug 'n redelike opvoedingspeil te voorsien, maar het die ekonomie in gebreke gebly om hulle in die produktiewe arbeidsmark op te neem. Wanneer hierdie realiteite in oënskyn geneem word, misluk die privaatsektor in sy taak as opvoedingsvennoot.

Dit kan ook nie van die skool verwag word om elke skoolverlater nommerpas vir elke werksgeleentheid te maak nie. Indiensopleiding behoort in hierdie opsig 'n groter deel van die arbeidsmark se program uit te maak. Daadwerklike opvoedingsvennootskappe sal dit moontlik maak. Gesamentlike beplanning tussen die skool as verteenwoordiger van die formele onderwys en die private sektor as verteenwoordiger van die formele ekonomie ten einde hul spesifieke doelwitte asook gemeenskaplike en nasionale doelwitte te sinchroniseer, het nou gebiedend noodsaaklik geword.

Daar is verskeie maniere waarop die privaatsektor as opvoedingsvennoot die formele onderwys kan bystaan. Meubels, elektriese en elektroniese toerusting asook sekere dienste kan gratis of teen lae pryse aan skole in die gemeenskap of ander skole in behoeftige gemeenskappe voorsien word. Pretorius (1995:111) verwys na die groot sukses wat in die VSA behaal word

met hul sogenaamde "adopt-a-school"-sisteem. Hiervolgens word individuele maatskappye in die geleentheid gestel om 'n skool of skole van hul keuse aan te neem waardeur 'n persoonlike verhouding geskep word om spesifiek na die skool se behoeftes om te sien. Feitlik elk van die 189 skole in Dallas is byvoorbeeld deur sowat duisend maatskappye en ander burgerlike groeperings aangeneem. Suid-Afrikaanse besighede behoort dit op groot skaal aan te pak en as skole in veral die **agtergeblewe** gebiede aangeneem kan word en hulle dit met verantwoordelikheid kan doen, kan dit tot voordelige opvoedingsvennootskappe lei. Die voordele wat dit vir die land in sy geheel kan bring, behoort die staat aan sekere belastingrabatte vir deelnemende maatskappye te laat dink.

Doeltreffende kommunikasie en samewerking tussen die privaatsektor en die onderwys het binne die Suid-Afrikaanse konteks nog nie die momentum gekry wat nodig is nie. Werkgewers is van mening dat onderwys in Suid-Afrika fundamenteel anders voorsien moet word en dat hulle voldoende toegerus is om aanpassings oor 'n breë front te help realiseer. Vanuit die onderwysgeledere is daar die vrees dat die onderwys **weerloos** aan die privaatsektor se ekonomiese oorwegings uitgelewer kan word. Vrese soos dié kan deur die vestiging van goeie vennootskaplike samewerking besweer word. Volgens Pretorius (1995:114) behoort opvoedende onderwysdoelwitte in die vennootskap sentraal te staan. Na sy mening impliseer dit die volgende:

- Algemeen geldige opvoedkundige beginsels en kriteria moet gehoorsaam word;
- Pedagogiese belang word nie ondergeskik gestel aan winsgeoriënteerde belang nie;
- Erkenning van die sentrale posisie wat die opvoedende onderwysinstansie in die vennootskap beklee moet behoue bly;
- Die interne gesagstruktuur van die onderwysinstansie om in eie bevoegdheid te handel word behou;
- Die kind se belange en behoeftes in alle aktiwiteite word vooropgestel.

Die vennootskapskoördineerder sal hom voortdurend die vraag moet afvra of die betrokke private instansie in die eerste plaas **persoonlike** ekonomiese voordeel in gedagte het en of dit om die kind se voordeel gaan. Die beroepswêreld en die opvoeding kan gewoon nie voortgaan om mekaar onderling uit te sluit nie. 'n Sterk, deurlopende vennootskap is volgens alle aanduidings die enigste oplossing vir die gebrek aan beroepsgereedheid wat in Suid-Afrika ondervind word.

6.5 SAMEVATTING

Die kongregasie van 'n verskeidenheid verskillende vennote in 'n deelgenootskap ter wille van die bereiking van 'n gemeenskaplike doel is nie 'n nuwigheid nie. Hierdie vennote se opleiding, kennis, vaardighede, ondervinding en ander kwaliteite is op verskillende dissiplines gerig en kan elk 'n waardevolle bydrae lewer. Wanneer hierdie kundighede in vennootskap kollaboreer, word oplossings vir probleme op multidissiplinêre en holistiese wyse verkry. Verrassende nuwe werkswyses kan hierdeur na vore tree omdat die kollektiewe resultaat telkens groter is as die som van die afsonderlike, individuele dele. Geen wonder nie dat vennootskaplike samewerking toenemend tot soveel sukses op verskillende gebiede lei.

Ook in die opvoedende onderwys en opleiding is die voorkoms van vennootskappe nie vreemd nie en het opvoedingsvennote van vroeg af meegehelp dat die opvoeding besliste suksesse kon behaal. Die snelle ontwikkeling en veranderings van die moderne tyd toon egter dat die opvoeding uit pas geraak het en dat daar 'n toename van behoeftes op verskillende vlakke ontstaan het. Ten eerste het die konvensionele vennote in gebreke gebly om die verpligtinge wat die vennootskap op hulle plaas na behore te verreken. Groter betrokkenheid en verantwoordelike vennootskaplikheid moet hier herstel word. Ten tweede is die tradisionele vennote alleen nie by magte om die talle uiteenlopende behoeftes aan te spreek nie. Nuwerwetse, aanvullende kundiges sal tot die opvoedingsvennootskap aangemoedig en toegelaat moet word.

As hoofvennoot sal die staat die inisiatief moet neem om riglyne neer te lê, opleiding te verskaf, werkswyses aan die hand te doen, aspirantvennote te identifiseer en betrokke te kry sodat 'n opvoedende vennootskaplikheid as die *modus operandi* gevestig sal word. Die staat het reeds deur wetgewing die toetrede van utilitaristiese vennote gesanksioneer. Beheerliggame sal op groter skaal die inisiatief moet neem om vennote volgens die verskillende behoeftes by die plaaslike instansies betrokke te kry.

HOOFSTUK 7

SLOTBESKOUIING

- 7.1 INLEIDING
- 7.2 OPVOEDINGSVENNOOTSKAP VOOR FORMELE ONDERWYS
- 7.3 ONTWIKKELING NOODSAAK 'N HERWAARDERING VAN OPVOEDINGSVENNOOTSKAP
- 7.4 VERSNELDE ONTWIKKELING NOODSAAK VERSNELDE REKRUTERING VAN OPVOEDINGSVENNOTE
- 7.5 ONTPLOOIING VAN OPVOEDINGSVENNOTE IN SUID-AFRIKA
- 7.6 OPVOEDINGSVENNOTE IN KENIA, KUBA EN DUITSLAND
 - 7.6.1 Keniaanse perspektief op opvoedingsvennootskaplikheid
 - 7.6.2 Kubaanse perspektief op opvoedingsvennootskaplikheid
 - 7.6.3 Duitse perspektief op opvoedingsvennootskaplikheid
- 7.7 RUIMTE VIR VENNOOTSKAPLIKHEID IN 'N NUWE SUID-AFRIKAANSE BEDELING
- 7.8 DOELMATIGE VENNOTE VIR DIE SUID-AFRIKAANSE OPVOEDING, ONDERWYS EN OPLEIDING
- 7.9 'N VOORUITSKOUIING VAN DIE VENNOOTSKAPLIKE POTENSIAAL VIR DIE EEN-EN-TWINTIGSTE EEU
 - 7.9.1 Die vennootskaplike potensiaal van die gesin
 - 7.9.2 Die vennootskaplike potensiaal van die staat
 - 7.9.3 Die vennootskaplike potensiaal van die kerk
 - 7.9.4 Die vennootskaplike potensiaal van die gemeenskap
 - 7.9.5 Die vennootskaplike potensiaal van die privaatsektor
- 7.10 SKOLE VAN DIE TOEKOMS

7.1 INLEIDING

Dit is 'n internasionale verskynsel dat die onderwys soos dit deur die staat voorsien word, toenemend steun op vennote ten einde maksimale prestasie te bereik. Hierdie noodsaak word

verhoog deur die feit dat die eise aan die opkomende geslagte toenemend verhewig vanweë verskillende omstandighede, onder meer die internasionale mededinging waaraan opkomende lande soos die Republiek van Suid-Afrika onderwerp word. Benewens die internasionale mededinging is daar talle interne en eksterne veranderde en veranderende maatskaplike, ekonomiese en kulturele omstandighede waarmee die Suid-Afrikaanse jeug te doen kry. Hierdeur word akute eise gestel, veral met betrekking tot die maatskaplike en beroepslewe, sodat die huidige vennootskapstrukture nie die verlangde rendement lewer nie.

In hierdie studie is die aangeleentheid van vennootskaplikheid vanaf verskillende invalshoeke bestudeer. Die vraag is nou: hoe kan die gegewens wat deur die ondersoek aan die lig gebring is, aangewend word tot die voordeel van die onderwys, spesifiek by wyse van die bevordering van vennootskaplikheid in Suid-Afrika?

7.2 OPVOEDINGSVENNOOTSKAP VOOR FORMELE ONDERWYS

In hoofstuk 2 is 'n historiese studie van vennootskaplikheid vanaf die primitiewe samelewings en deur die eeue tot met die twintigste eeu aan die orde gestel. 'n Aantal bekende samelewings wat dikwels tydperke van hoogbloei en verval beleef het, soos die Israelitiese, Griekse en Romeinse, is hierby ingesluit en het interessante perspektiewe na vore gebring. Die verskillende gemeenskappe dui naamlik aan dat die opvoedingsvennote wat hulle nodig het deur hul onderskeie opvoedingsdoelstellings bepaal word.

Opmerklik is ook die invloed wat 'n gemeenskap se oorheersende wêreld- en lewensbeskouing op sy opvoedingsdoel het. Hieruit blyk ook dat die vennootskaplike benadering so oud soos die opvoeding self is. In die vergangenheid, voor die tyd van die ordelik gestruktureerde staatkundige eenhede, was dit die verantwoordelikheid van die ouers om opvoeding en onderwys aan hul kinders te voorsien, binne die gesin (en die uitgebreide gesin). Binne stamverband tydens die primitiewe era, is alle volwassenes dikwels as opvoedingsvennote verwelkom omdat afwykings van die aanvaarbare en voorgeskrewe gedrag die gramskap van die gode of voorvadergeeste kon veroorsaak. So iets moes ten alle koste vermy word en die ouers was nie in staat om dit alleen te doen nie.

7.3 ONTWIKKELING NOODSAAK 'N HERWAARDERING VAN OPVOEDINGSVENNOOTSKAP

In vroeë gemeenskappe was die eventuele en toenemende opneem van vennote buite die kader van die primêre opvoedingsvennootskap toe te skryf aan verskeie ontwikkelinge, waaronder:

- die ordening van samelewingstrukture waardeur die kind nie net tot die gesin behoort nie, maar ook tot die gemeenskap, met al die gepaardgaande verantwoordelikhede wedersyds;
- die ontstaan van nasionale state waarbinne die nasie homself polities, ekonomies en sosiaal georden het, en waardeur die kind burgerlike verantwoordelikheid verkry het;
- die ekonomiese ordening van die samelewing waardeur die kind die verantwoordelikheid gekry het om ekonomies selfstandig by te dra tot die ekonomiese vooruitgang van die samelewing en gemeenskap, en die ekonomie (private sektor) genoop is om by te dra tot die onderwys om die jeug se ekonomiese en beroepsvoorbereiding te help verbeter.

As gevolg van hierdie ontwikkelinge het vennote **natuurlikerwys** by onderwys betrokke geraak, tot voordeel van beide die onderwys en die betrokke vennote. Op die weg van die ontplooiing van opvoedingsvennootskappe moet deeglik rekening gehou word met die permanente rol wat die ouer as primêre opvoedingsvennoot te speel het. Die doel van opvoeding in Sparta was toegespits op die militêre en die staat het gesorg vir opvoedingsvennote wat hierdie doel nagestreef het. Die militêre suksesse van Sparta toon dat die opvoedingsvennootskappe ten opsigte van die nagestrewde doel triomferend was, maar deur die ouer van sy basiese opvoedingstaak te ontnem, en deur die opvoeding van sekere dimensies van die kind tydens die opvoedingshandelinge te ignoreer, het die noodsaaklike intellektuele en sedelike opvoeding van die kind misken geword. Hierdie versuim het meegewerk aan die verval van Sparta, ten spyte van die staat se voortreflike militêre vermoëns.

Ook in enige nuwe tydsgewrig waarin 'n samelewing homself mag bevind, sal die staat as hoofvennoot rekening moet hou met die noodsaaklike opvoedende vennootskapsrol van die ouer en gesin. Terselfdertyd sal daar deeglik voorsiening gemaak moet word vir 'n opvoeding wat al die dimensies van die kind volgens die wense van die opvoedingsvennote sal verreken. Die staat se moontlike ideologiese beginsels sal desnoods hieraan onderskik gestel moet word.

Na 479 v.C tree daar in Athene 'n aantal opvoedingsfilosowe na vore wat die opvoeding met hul nuwe denke ontleed en deurdink. Nie alleen het hul filosofiese benadering die Griekse opvoeding verbeter nie, maar ook die latere Westerse opvoeding beïnvloed wat ook in Suid-Afrika neerslag gevind het. Dis vir die opvoeding van onvolprese belang dat kundiges die opvoeding binne sy funksionele konteks veral, maar ook in sy universele verband sal analiseer. Hierdie opvoedingsvennote behoort ook kundiges in te sluit wat futurologiese bydraes kan lewer en sekere tendense kan antisipeer sodat die onderwys vinniger kan reageer op nuwe behoeftes wat ontstaan. Dit sal die departemente van onderwys loon om gereeld met hierdie filosofiese opvoedingsvennote te beraadslaag alvorens nuwe beleidsrigtings geïmplementeer word. Hierdie beraadslagings moenie net tussen politieke vriende plaasvind nie, want sodoende kan belangrike fasette van die kenteoretiese uit die oog verloor word.

Die gebruik van die leerder as opvoedingsvennoot is binne die Suid-Afrikaanse formele onderwys 'n nuwigheid wat deur die Skolewet (RSA 1996) aanbeveel word. Aristoteles, een van die Atheense opvoedingsfilosowe, het dit reeds in die Klassieke Tydperk bepleit en op die proef gestel. Hy toon aan hoe die leerders belangrike insette in hul eie onderwys kan lewer. Ondervinding leer hom ook dat daar aan die leerder se vennootskapsrol grense gestel moet word. Om aan die leerder inspraakgeleenthede in die klaskamersituasie en kokurrikulêre bedrywighede te gee, en deelname tydens beheerliggaamsittings sonder stemreg te bied, moet dus aangeprys word.

Om oor die opvoeding te filosofeer en wette in belang van die formele onderwys neer te lê, is nie voldoende nie. Teorieë moet prakties gemaak word; in die praktyk toegepas word en toegepas kan word. Hiervan lewer die Romeinse opvoeding duidelike bewys. Hul denke was nie soseer gerig op die filosoferings oor die onderwys nie, maar op hoe dit bruikbaar gemaak kon word. Die onderwys moet só georganiseer word dat dit kan werk en sodat die uitkoms sal wees 'n burger wat uiteindelik ná skoolopleiding sosiaal bruikbaar en aanvaarbaar sal wees. Om hierdie uitkoms haalbaar te maak, onderskei die Romeine sekere essensiële deugde soos gehoorsaamheid, opregtheid, dapperheid, volharding, waardigheid en dies meer waarop die opvoeding gerig moet wees. Hulle is ook daarvan oortuig dat dit alleenlik moontlik sal wees indien die vennote wat vir die opvoeding gerekruteer word hierdie deugde self uitleef en vir die opvoedeling nie slegs voorsê nie, maar in die praktyk voorleef.

Die suksesse van die Romeinse opvoeding bevestig dat opvoedingsvennote die praktiese waarde van hul arbeid in die Suid-Afrikaanse opvoeding moet nastreef. So 'n werkswyse sal 'n invloed hê op die keuse van vennote wat direk by die leerder in die opvoedingsituasie betrokke is. Dit sal ook 'n invloed hê op die interpretasie en implementering van die neergelegde wetsartikels. Te dikwels word voortreflike artikels in die Grondwet en Skolewet op 'n wyse deur politici geïnterpreteer wat, na die oordeel van sommige waarnemers, die voortreflikheid daarvan kanselleer. Die staat se besluit om godsdiensoonderrig in skole met godsdiensteonderrig te vervang, val in hierdie kader (*vide* DOE 2001:26(7)).

Die belangrikheid asook die waarde van die staat as hoofvennoot in die opvoeding, onderwys en opleiding word ook treffend deur die Romeinse opvoeding gedemonstreer. Die staat is naamlik beter as die ander opvoedingsvennote in 'n posisie om onder andere die volgende te voorsien:

- 'n geletterde bevolking
- gelyke onderwysgeleenthede en –geriewe
- relevante onderwys
- legitieme onderwys
- bekostigbare onderwys

Ongelukkig demonstreer die Romeinse onderwysstelsel ook die kommerwekkende moontlikheid van agteruitgang wanneer die staat alleenseggenkap in plaas van vennootskap voorstaan en afdwing. Enersyds reken ouers dat die staat se toenemende betrokkenheid **plaasvervangend** vir hul primêre opvoedingsvennootskapsrol is en andersyds is die staat nie alleen by magte om die kind volgens die eise van sy veeldimensionaliteit op te voed nie. In alle Suid-Afrikaanse gemeenskappe is daar gesinne wat nie hul taak as primêre opvoedingsvennoot na behore verreken nie, met dikwels uiters nadelige gevolge vir die betrokke kinders. Die studie het aangetoon dat vir die primêre opvoedervernoot alleen gedeeltelik ingestaan kan word, maar dat hy nie ten volle vervang kan word sonder dat die opvoeding ernstig skade ly nie. Die studie het ook aangetoon dat die staat hulp ten opsigte van die kinders se opvoeding nodig het. Gelukkig is daar by die staat hier te lande ook die besef dat hulp in die vorm van vennootskappe ten opsigte van die opvoeding nodig is en word aan die gesin en talle ander vennote geleenthede tot toetrede toegelaat en selfs aangemoedig. Selfs al sou die staat se motief vir die goedkeuring van opvoedingsvennootskappe op ekonomiese eerder as opvoedkundige

oorwegings berus, moet die geleentheid wat geskep word steeds waardeur word.

Die Romeinse staat se onvermoë om aandag te skenk aan karaktervorming en die neêrlê van deugde en morele waardes wat in die gemeenskap onderskryf is, het tot sedelike verval gelei en het eventueel bygedra tot die val van die Romeinse Ryk. Geen wonder dan nie dat met die val van die Ryk die keuse as hoofvennoot van die opvoeding op die kerk, by name die Rooms-Katolieke kerk, geplaas word. Deur die kerk as opvoedingsvennoot te betrek, kan morele waardes, sedes, norme, karaktervorming en dergelike kwaliteite behoorlik aangespreek word en kan die staat sy energie en bronne toespits op ander, vir hom belangriker, opvoedingstake. Die Skolewet (RSA 1996) gee aan alle religieuse groeperings die reg om by die opvoeding as vennote betrokke te raak. Die aard van hierdie betrokkenheid met die uitfasering van 'n partikuliere godsdiensoonderrig en die infasering van algemene godsdiensteonderrig kan interessante gevolge hê.

Dis natuurlik nie net die kerk wat 'n vennoot vir goeie deugde hoef te wees nie. Baie ouers kan dit self sonder die kerk se bydraes baie goed aan hul kinders tuisbring. Dit word bewys deur die ridderopvoeding waartydens die kerk op die agtergrond geskuif is en die gesin, veral die moeder, die kind tot aanvaarbare deugde moes opvoed. Uiteindelik is die ridders gekenmerk deur hul hoogstaande deugde soos navolgenswaardige maniere en voortreflike beroepsetiek.

Die gesin van die toekomstige ridder het die noodsaaklikheid van hul opvoedingshulp besef. Die Suid-Afrikaanse ouer sal opnuut van sy verneme vennootskapsrol bewus moet word. Hierdie bewusmaking sal in groter mate deur die skool binne sy skoolgemeenskap oorgedra moet word.

7.4 VERSNELDE ONTWIKKELING NOODSAAK VERSNELDE REKRUTERING VAN OPVOEDINGSVENNOTE

Teen die laat Middeleeue kom daar 'n toename in handelsverkeer en handelsartikels in Europa. Terwyl geletterdheid vroeër nuttig was, word dit nou noodsaaklik. Die grootskaalse ontwikkelinge wat al sneller toeneem is alles beïnvloed deur die tegnologiese ontwikkelinge. Nuwe wetenskaplike uitvindings en tegnologiese toepassings daarvan het die mens in staat gestel om sy lewe te vergemaklik met gepaardgaande invloede op die ekonomie, die maatskappy/samelewing, die burgerlike lewe, en les bes, die onderwys en onderwysinstellings.

Die ekonomiese en tegnologiese ontwikkelinge het gelei tot aanpassings in die samelewing en in die onderwys. Hulle het ook hul invloed laat geld op die stigting van vennootskappe in die onderwys.

Saam met die stigting van nuwe ambagskole kom 'n nuwe opvoedingsvennoot, die gilde, teen die laat Middeleeue na vore. Met sy ondersteuning van en bystand aan die werker, herinner die gilde sterk aan die hedendaagse **vakbondwese**. Die vakbond, en nie net die onderwysvakbond nie, kan in eie reg as belangrike opvoedingsvennoot beskou word. Die vennootskaprol van die vakbond kan verder verstewig word indien die vakbond hom soos die gilde van destyds vir verbeterde **werketiek** beywer. Die gilde het dit gerade geag om die werker, die werkgewer en die produk te bevorder. Die vakbond wat hom hiervoor sou beywer, sou voorwaar as 'n opvoedingsvennoot in die ware sin van die woord beskou kon word.

Tans beywer die vakbondwese hom vir die verbetering van die werksomstandighede en vergoeding van die werknemer. Dit opsigself is 'n waardevolle funksie van die vakbond wat vir die werknemer besondere voordele inhou. 'n Gelukkige werknemer hou voordele in vir die produk wat gelewer word en gevolglik ook vir die werkgewer. Vakbonde bestaan in die reël uit kundige lede en regskenner wat tot die voordeel van die werknemer kan beding. Die verhouding wat die vakbond met sy lede het, plaas hom in die beste posisie om die lede tot goeie werketiek op te lei en aan te spoor. Daarbenewens is daar 'n verband tussen die diens of produk wat gelewer word en die vergoeding wat daarvoor aangebied word. Opleiding tot goeie werketiek is niks anders as **opvoeding** nie en deur dit op 'n deurlopende grondslag te doen, word die vakbond 'n belangrike opvoedingsvennoot wat tot 'n beter produk of diens kan lei en wat finansiële voordele kan meebring. Deurlopende opleiding in werketiek behoort ook deel van die taakoms krywing van die onderwysvakbonde te wees. Te veel onderwysers doen alleen die minimum, stel nie belang in kokurrikulêre take nie en maak seker dat alle siekteverlof selfs in weerwil van goeie gesondheid opgebruik word. 'n Onderwyser met 'n gesonde werketiek sal ook 'n verbeterde **leerkultuur** by sy leerders teweeg bring.

Sedert die Renaissance is daar 'n toename in ontwikkeling en verandering wat met die ontdekking van steenkool, stoomkrag, beter staalvervaardiging en dies meer tot versnelde, omvangryke verandering en ontwikkeling aanleiding gee. Beroepskundige onderwys met ambagskole, nywerheidskole en tegniese skole word 'n noodsaaklike deel van die opvoeding waarvoor nuwe en ywerige vennote gevind moet word. Nie alleen is dit ekonomiese

oorwegings wat die onderwys en opleiding beïnvloed nie, maar ook sosiale verandering met ideale soos vryheid en gelykheid bring die besef dat alle mense geregtig op onderwys is – selfs persone met liggaamlike en ander gebreke. Hierdie snelle toename in ontwikkelinge op elke samelewingsgebied, vra om 'n toename in die stigting van opvoedingsvennootskappe waarvan sommige voordelig kan wees en ander skadelik kan wees. So byvoorbeeld het die rol van die reklamebedryf en die vermaaklikheidsbedryf groot aansprake op die sedelik-morele en emosionele opvoeding van die kind begin maak. Al hierdie ontwikkelinge het dit noodsaaklik gemaak dat daar indringend en kundig gelet moet word op die rol van vennootskappe, en dat die voordelige bydraes van die skadelike bydraes onderskei moet word.

7.5 ONTPLOOIING VAN OPVOEDINGSVENNOTE IN SUID-AFRIKA

In hoofstuk 2 word verslag gelewer van die studie ten opsigte van die historiese ontwikkeling van onderwysvennootskaplikheid in Suid-Afrika. Dit blyk dat net soos in Europa, daar natuurlike vennote aan die lig getree het, by name die ouer, die kerk en die staat, wat elkeen op sy eie terrein en uit die aard van sy taak binne die samelewing, sy bydrae gelewer het. As gevolg van veranderinge binne die maatskaplike en nasionale lewe het die onderwys meer gekompliseerd geword en het die ondersteuning van ander samelewingsinstansies nodig geword. Daarom het ander vennote soos veral die private sektor 'n groter rol begin speel.

Met die uitsondering van die multikulturele skool wat vroeg na die koms van die VOC gestig is (dalk 'n wêreldeerste multikulturele skool?), het die verskillende gemeenskappe verkies om hul eie skole ter wille van kulturele oorwegings te hê. Vir die Franssprekendes en Nederlands-Afrikaanssprekendes was die gebruik van moedertaal in die skool en kerk van allesoorheersende belang sodat die ouer en kerk vir baie jare as die belangrikste opvoedingsvennote beskou is. Ook by die inheemse gemeenskappe het die kerk 'n allerbelangrike vennootskapsrol in die opvoeding gespeel deurdat skole hoofsaaklik deur sendinggenootskappe gestig en beheer is. Hierdie aparte skole met latere aparte onderwysdepartemente was duur as gevolg van talle dupliseringe wat nodig was, die onderwys was ongelyk en ongewild by die grootste deel van die bevolking en het gesegmenteerde opvoedingsvennootskappe genoodsaak met onderlinge samewerking wat ontbreek het.

Met die Brits-Kaapse regering se aandrang op Engels in skole in die plek van die moedertaal, ontstaan daar 'n stryd tussen die opvoedingsvennote. Hierdie gebrek aan vennootskaplike

samewerking loop daarop uit dat ouers hul eie CNO-skole stig. Dieselfde gebeur later wanneer die Nasionale Party-regering moedertaalonderrig en Afrikaans in skole van die sogenaamde Bantoe-onderwys voorskryf. Ook hier is die primêre opvoedingsvennote nie geraadpleeg nie en hulle inisieer hul eie "People's Education". In enige vennootskap word 'n hoë premie op **samewerking** geplaas en geen vennoot, selfs nie as hy hoofvennoot is nie, kan eensydige besluite sanksioneer sonder die toestemming van die ander vennote nie.

7.6 OPVOEDINGSVENNOTE IN KENIA, KUBA EN DUITSLAND

In hoofstuk 3 is 'n studie onderneem van die verskynsel van vennootskaplikheid in drie geselekteerde lande, gekies op grond van die andersheid. Kenia word gekies as Afrika-land en as sodanig, 'n ontwikkelende land; Kuba word gekies as land met sosialistiese politiek-maatskaplik-ekonomiese struktuur; en Duitsland, as die derdegrootste nasionale ekonomie ter wêreld - 'n land behorende tot die ontwikkelde internasionale gemeenskap. Met Kenia is Suid-Afrika geografies en demografies verbind en sal ons land in die toekoms waarskynlik toenemend meer verbonde raak. In Suid-Afrika bestaan daar by vele invloedryke leiers 'n groot simpatie met Kuba en die sosialistiese filosofie wat die beleidsrigtings van daardie staat begrond. Duitsland bied die toonbeeld van maatskaplike en ekonomiese voorspoed, iets wat by alle Suid-Afrikaners verlangend geïdealiseer word. Terselfdertyd bied Duitsland ook 'n voorbeeld van kontrastering van 'n staat waarbinne twee ideologiese strominge, dié van Marxisme en Kapitalisme 45 jaar lank in twee afsonderlike politieke entiteite naas mekaar bestaan het. Elkeen van bogenoemde eksemplare het eiesoortige vennootskaplikhede in die onderwys in stand gehou. Uit die voorbeeld van elk kan Suid-Afrikaners leer ten bate van ons eie onderwys; enersyds op grond van die ooreenkomste en verbondenhede en andersyds op grond van vele verskille tussen Suid-Afrika en die genoemde lande.

7.6.1 Keniaanse perspektief op opvoedingsvennootskaplikheid

Kenia se kennismaking met nietradisionele onderwys was soos in Suid-Afrika ook afkomstig van religieuse groepe, maar in hulle geval was daar benewens die Christelike vennote, ook feitlik ewe veel Islamitiese vennote vir die opvoeding. Met die koms van sendingonderwys het die deelname van die ander opvoedingsvennote (gesin, familie, volwasse lede van die stam) verminder en in sommige gevalle verdwyn. Die lede van die onderskeie kerkgroepe in die lande van herkoms was belangrike vennote om die onderwys finansiëel te ondersteun. Teen 1911 toe

die Keniaanse regering belangstelling in die onderwys begin toon het, het die **sendingskole** steeds voortgegaan omdat hulle dit beter as die staat kon bekostig. Ten spyte van die gebrek aan samewerking tussen die kerkgroepe en ernstige verskille tussen die kerk en inheemse groepe se morele waardes wat soms tot hewige botsings aanleiding gegee het, was die sendingskole in staat om groot dele van die bevolking geletterd te maak. Geletterdheid op hierdie stadium in Kenia het egter nie aan die eis om relevante onderwys voldoen nie en sendingskoolleerders kon nie die bydraes in die gemeenskap lewer wat kinders met 'n tradisionele onderwysagtergrond kon lewer nie. Dis van belang dat opvoedingsvennote moet sorg dat hul onderwys relevant bly. Met die opkoms van die openbare sektor in Kenia, kon hierdie geletterdes gelukkig aan 'n groot behoefte voorsien wat sonder die sendingonderwys nie moontlik sou wees nie.

Soos in Suid-Afrika, was die polarisering van opvoedingsvennote as gevolg van die beleid van **rassesegregasie** in Kenia 'n duur onderneming en het dit samewerking tussen opvoedingsvennote belemmer. Teen 1960 het Asiatiese en Arabiese ouers hul nog hewig verset teen pogings tot integrasie in die onderwys. Weens die finansiële las van segregasieonderwys, is besluit om sendingskole steeds as opvoedingsvennote in Kenia toe te laat. Ontwikkelende lande soos Afrika-lande se grootste probleem het te doen met die bekostigbaarheid van onderwys en opleiding. As gevolg van die groot aantal ouers wat nie onderwys kan bekostig nie, is opvoedingsvennote wat finansiële insette kan lewer in Afrika-lande nodig. Sulke vennote is nie vryelik bekombaar nie, want vennote is altyd op soek na teenprestasies vir hul vennootskaplike bystand. Dit wil voorkom asof die enigste hulp vir Afrika vanaf die Weste kan kom. Afrika-lande poog daarom om teen 1961 hulp in die vorm van "borgskappe" te bekom. Die Westerse lande is egter eerder bereid om "vennootskappe" aan te gaan sodat hul bydraes nie in bodemlose putte sal verdwyn nie.

7.6.2 Kubaanse perspektief op opvoedingsvennootskaplikheid

Nietradisionele onderwys in Kuba het begin met die sendingaksies van die Rooms-Katolieke kerk wat aanvanklik die instelling van enige ander sendingskool geopponeer het. Teen 1900 was daar 'n aantal Rooms-Katolieke skole, Protestante skole en skole van private Amerikaanse kerkgroepe. Na die 1959-rewolusie wou Fidel Castro die onderwys reorganiseer en was hy bereid om drastiese maatreëls te volg om dit uitgevoer te kry. Die kerk wou hy nie as opvoedingsvennoot aanvaar nie, want die staat moes na sy mening volle beheer oor die

opvoeding behou. Daarom word sendingskole onwettig verklaar. In 'n sosialistiese staat is elke inwoner in 'n sekere sin 'n vennoot van elke staatsaksie omdat verdienste ingeboet word en elke persoon meewerk tot voordeel van die sosialistiese ideaal. As daar na die bouvalligheid van Kuba gekyk word, lyk dit nie of die onderwys geslaagd is nie. Selfs die primêre vennoot word aan bande gelê sodat die opvoedingsvennote wat wel bestaan, eintlik blote verlengstukke van die staat, wat die enigste werklike vennoot is, word.

7.6.3 Duitse perspektief op opvoedingsvennootskaplikheid

Opvoedingsvennootskaplikheid in Duitsland het 'n spontane ontwikkelingsgeskiedenis, aangesien dit in die afwesigheid van 'n staatsvoorskrif ontwikkel het. Vry van ideologiese inmenging het die konvensionele, tradisionele vennote die ruimte gehad om die vennootskaplike bystand te bied wat die opvoeding nodig gehad het. Benewens die **gesin, kerk** en **staat**, het die hele **gemeenskap** doelbewus bygedra tot die verbetering van die opvoeding en het die besef vroeg ontstaan dat die konvensionele opvoedingsvennootskappe op grond van die versnelde ontwikkelinge nie alleen die mas kan opkom nie en dat supplementêre opvoedingsvennote geïdentifiseer sal moet word om die opvoeding by te staan.

Die sukses van onderwys in Duitsland kan in 'n groot mate aan die **suksesvolle** en deeglike **opvoedingsvennootskappe** toegeskryf word. Konvensionele vennote wat deur die eeue as van belang beskou is, se vennootskapsrol in die opvoeding is steeds nie uitgedien nie en die funksie wat elkeen in die vennootskap op homself neem, toon dat die gesin, kerk en staat as kontinue vennote beskou moet word wat deur geen supplementêre vennoot uitgeskuif behoort te word nie. Die Duitse ouer behou sy verantwoordelikheid as primêre opvoedingsvennoot selfs wanneer sy kind volwassenheid bereik. Onderdanigheid as vorm van respek teenoor meerderes soos dit in die meeste Afrikaanssprekende gesinne aangeleer word, bestaan nie in Duitsland nie. Volgens Zecha (2001) is die gedagte by Duitse gesinne dat almal vir mekaar ewe veel respek het – 'n ouer dus ook vir sy kind.

Die kundigheid van die kerk in Duitsland word as opvoedingsvennoot ingespan ter wille van die kind se religieuse, karakter- en persoonlikheidsvorming. Die kerk het toegang tot skole en benewens sy waardevolle bydraes ten opsigte van sedelike opvoeding, is hy ook behulpsaam met die bestuur van skole. Ook buite skoolverband sit die kerk sy rol as opvoedingsvennoot voort deur Christelike en ander goeie waardes in die samelewing uit te dra. Die Suid-Afrikaanse

Grondwet en Skolewet verleen aan die kerk die toestemming om sy werk binne en buite die skool onbelemmerd voort te sit. Die onderwysdepartement se besluit om godsdiensoonderrig met godsdiensonderrig te vervang, sal deur baie as steeds in lyn met bogenoemde wette beskou word en dat alle kerke toegelaat en uitgenooi behoort te word om skole te besoek. Vir baie leerders sal só 'n werkswyse dalk te verwarrend wees – veral vir die kind in die laerskool wie se geestelike dimensie nog nie genoegsaam ontwikkel het om aanvaarbare waardebesluit op onafhanklike wyse te maak nie. Volgens Roux (2001) is alle opvoedingsvennote in skole waar 'n begin met godsdiensonderrig gemaak is, beïndruk met die voordele wat deur hierdie benadering bereik word. Sy stel dit duidelik dat leerders nie aan keuses blootgestel word nie en dat die klem op wedersydse respek vir mekaar se godsdiensdienste geplaas word.

Die sentrale owerheid in Duitsland bepaal die breë onderwysbeleid en stel finansies aan die deelstate beskikbaar vir onderwys. Die staat in Duitsland is finansiëel sterk genoeg om gratis onderwys aan alle skoliere en studente te bekostig. Selfs private skole wat deur een van die erkende kerke beheer word, word deur die staat bekostig en in stand gehou. Baie jare sal verloop voordat dit in Suid-Afrika 'n werklikheid word en sonder om sinies te wees is dit 'n wesenlike vraag of dit binne afsienbare tyd moontlik sal wees. Deur kundige ekonome en finansiële boekhouders vanuit die private sektor te betrek om as opvoedingsvennote te help met prioritisering van uitgawes, kan ten minste nader na die ideaal beweeg word. Maar dan sal politieke en ideologiese oogmerke nie voorrang kan geniet nie.

Voldoende finansies vir die Suid-Afrikaanse onderwys sal baie probleme wat in die onderwys ervaar word uit die weg ruim. In die afwesigheid van so 'n luuksheid, sal oplossings vir die probleme met die hulp van nuwe, supplementêre opvoedingsvennote gevind moet word. In hoofstuk 3 is aangetoon op watter wyses 'n groot getal opvoedingsvennote vanuit die gemeenskap, die handel en nywerheid en ander privaatsektorinstansies die Duitse onderwys bystaan.

Die groot aantal vennote sorg vir 'n beter en ewerediger verdeling van take en funksies wat ter wille van die onderwys onderneem moet word. Daarbenewens word die onderwys met die oorvloedige hulp goedkoper en 'n groter verskeidenheid dienste kan gelewer word.

- Kinders pendel goedkoop tussen huis en skool.
- Hulle is verseker van veiligheid.

- Hulle kry blootstelling aan kuns en musiek.
- Biblioteke en museums is vir hul gebruik aangepas.
- Dorpe, stede, skole, parke is skoon en higiënies.
- Voldoende ontspanningsgeriewe is beskikbaar, ensovoorts.

Die Suid-Afrikaanse regering het nie die finansiële vermoëns om dit alles self te doen nie. Met die sluit van vennootskappe word dit alles veel makliker om sommige van bogenoemde 'n werklikheid te maak.

Opvoedkundige programme tydens opleiding behoort hier, soos in Duitsland, 'n veel prominenter deel van die kurrikulum uit te maak. Wat veral van belang is en wat in Duitsland by werknemers 'n goeie porsie werktrots bied, is kursusse in werketiek. Die verskille tussen Wes- en Oos-Duitsland is ook oorgenoeg getuigenis van die waarde van opvoedingsvennootskaplikheid. Na die Tweede Wêreldoorlog is in die Duitse Demokratiese Republiek ter wille van die Marxisties-sosialistiese ideaal weggedoen met bestaande vennootskappe in die opvoeding. Die kerk se rol as onderwysvennoot is vernietig en ouers se seggenskap in die opvoeding en onderwys is doelbewus verminder sodat die staat 'n outokratiese reg in onderwys sake gekry het. Na die val van die DDR in 1989 sukkel die gebied nog steeds om op te bou wat deur die wegneem van opvoedingsvennote veroorsaak is.

Ná die vernietiging van Duitsland in 1945, het hy weer opgestaan om ondanks 'n groot tekort aan grondstowwe die ekonomiese reus te word wat hy vandag is. Baie faktore is hiervoor verantwoordelik en baie van hierdie faktore kan regstreeks of onregstreeks aan die gebruikmaking van opvoedingsvennote toegeskryf word. Suid-Afrika het baie grondstowwe tot sy beskikking en eweneens het hy die mannekrag. Die vraag kan gevra word of goeie onderwys en opleiding nie daarin kan slaag om tegnoloë, kenners, kundiges, entrepreneurs en dies meer te voorsien om hierdie grondstowwe tot groter nut en waarde in te span nie.

7.7 RUIJTE VIR VENNOOTSKAPLIKHEID IN 'N NUWE SUID-AFRIKAANSE BEDELING

In hoofstuk 4 word verslag gedoen van die eietydse tendense ten opsigte van vennootskaplikheid in die Suid-Afrikaanse onderwys. In die hervorming van die Suid-Afrikaanse onderwys sedert 1994 word die besef van die owerheid dat die bevordering van die onderwys en opvoeding 'n saak van gemeenskaplike belang en daarom 'n gemeenskaplike

aangeleentheid is, in wetgewing sowel as in ander beleidsdokumente uitgespreek. Daarbenewens is daar uitsprake oor onderwysaangeleenthede van lede van die Ministerie van Onderwys en ander politici tydens vergaderings wat in nuusblaaie verskyn. Baie van hierdie uitsprake wek die kommer van onderwyskenners, politieke ontleders en ekonome en hul kommentare verskyn in die dagblaaie wat aan die algemene publiek inligting gee oor die rigting waarin die onderwys waarskynlik aan die beweeg is. Kommer by belanghebbendes word dikwels deur verwarrende en uiteenlopende uitsprake nie voldoende besweer nie en sake soos die volgende word in die spervuur geplaas:

- finansiële eise van 'n duur onderwys;
- onvoldoende onderwysgeriewe;
- 'n tekort of gebrek aan relevante onderwys en opleiding;
- gebrekkige werketiek by groot dele van die werkerskorps;
- 'n swak leerkultuur by baie leerders;
- ongelykheid in die onderwys;
- onderwysstandaarde wat nie voldoende aangespreek word nie;
- moedertaalonderrig;
- die toekoms van partikuliere godsdiensoortuigings.

Gedagtig aan die remediërende uitwerking wat vennootskaplike samewerking in die Duitse onderwysstelsel teweeg gebring het, ontstaan vroe soos die volgende:

- In hoeverre kan die staat se rol in die onderwys die rol van ander vennote bevorder of verhinder?
- Toon die beleid van die staat tekens dat dit produktief/positief tot die onderwys kan bydra?
- In hoe 'n mate kan die staat opmaak vir die afskaling van die bydrae wat ander vennote in die verlede gelewer het? (In die lig van die gevolge van die verval van gesinstrukture, die opkoms van kinderonafhanklikheid as gevolg van kinderrege, postmoderne denke, die vervlakking van morele waardes en beginsels en die verlies van die kerkhouvas op die samelewing, is hierdie vraag wesenlik).
- In hoeverre kan hierdie voornemende vennote die onderwys verbeter?

- Hoe kan verseker word dat vennote nie hul betrokkenheid in die onderwys misbruik tot eie voordeel nie?

Uit 'n bestudering van die owerheid se onderwyswetgewings en –beleidsdokumente word dit duidelik dat die Suid-Afrikaanse regering nie daarin belang stel om die onderwys op 'n outokratiese wyse van bo af op die opvoedingsgemeenskappe af te dwing nie. Die Grondwet en Skolewet maak in werklikheid deure oop vir 'n **verseidenheid** opvoedingsvennote om by die Suid-Afrikaanse onderwys en opvoeding daadwerklik betrokke te raak. Genoemde wette maak dit duidelik dat die konvensionele opvoedingsvennote as noodsaaklike vennote beskou word. Dis veral verblydend dat die Skolewet strukture skep vir ouers om by die beheer van hul kinders se skool betrokke te raak. Dis by baie gemeenskappe 'n probleem om genoeg ouers vir aanstelling op beheerliggame te kry en baie skole reël soms beheerliggaamverkiesings op vindingryke wyses tydens populêre skoolaande of naweekdae.

In hoofstuk 4 is aangetoon hoe persone of groepe persone soos besighede en dies meer by die skool se opvoedingswerk betrokke kan raak. Kundiges wat op hierdie wyse in vennootskappe by die opvoeding betrek word, is in staat om wesenlike probleme wat ondervind word doeltreffend aan te spreek. Potensiële opvoedingsvennote gaan hulle nie sommer kom aanmeld nie terwyl ander dit as 'n geleentheid tot eie voordeel en dalk ten koste van die kind se opvoeding kan misbruik. Die beheerliggaam van die skool sal daarom 'n **koördineerder** moet aanstel wat as individu of komitee bruikbare vennote kan identifiseer en rekruteer. Dit sal hierdie koördineerder se taak wees om vennote bewus te maak van hul funksie binne die opvoedingsvennootskap.

Vennote wat by die opvoeding betrokke raak, sal moet leer dat vennootskaplikheid 'n samewerking behels waartydens elke vennoot bydra tot die gesamentlike doel wat deur al die vennote nagestreef word. Die vennootskap waarvan hier sprake is onderskei hom van ander vennootskappe deurdat dit **opvoedkundig** van aard moet wees. Optrede wat in stryd met die pedagogiese ideaal is kan skadelik vir die jeug wees. Dis veral vennote wat direk met die leerders te doene kry wat gekeur sal moet word. Vennote wat nie bereid is of nie by magte is om binne die reëls van die **vennootskaplike en opvoedkundige doelstellings** en vereistes te bly nie, sal desnoods moet plek maak vir ander vennote. Die koördineerder is in 'n posisie om vennootskappe te monitor en oor moontlike beheermaatreëls te besluit. In die gees van vennootskaplike samewerking en in 'n situasie waar die meerderheid vennote bande met die

skool het en die beste voordele vir die skool verlang, sal drastiese stappe dalk nie nodig wees nie. Dis nogtans nodig dat vennote sal weet dat die misbruik van die onderwys ter wille van eie voordeel, en optrede wat onpedagogies is, nie geduld mag word nie.

7.8 DOELMATIGE VENNOTE VIR DIE SUID-AFRIKAANSE OPVOEDING, ONDERWYS EN OPLEIDING

Hoofstuk 5 het die aandag gevestig op **kriteria** wat vir opvoedkundige vennootskaplikheid geldend is. Daar is aangetoon dat sekere arbeid binne die opvoedkundige kader as die *sine qua non* van die opvoeding beskou word en met reg om aandag van die opvoedkundige instelling aanspraak kan maak. Opvoeding wat byvoorbeeld een of meer dimensies van die opvoedeling se bestaan as veeldimensionele wese ignoreer, is nie volledige opvoeding nie. So 'n versuim is skadelik vir die opvoedeling se bestaan as sosiale wese binne die gemeenskap waarvan hy 'n verantwoordelike lid wil word. Onvoldoende tyd, mannekrag en geriewe maak dit vir skole moeilik en in sommige gevalle onmoontlik om die kind volledig op te voed in al sy dimensies en in die lig van die noodsaaklikheid daarvan, sal hulpverlening in die vorm van bekwame vennote gevind moet word.

In hoofstuk 6 is die soeklig op die opvoedingsvennote self geplaas. Die volgende vrae word in hierdie verband beantwoord:

- Watter vennote kan as waardevol vir die Suid-Afrikaanse onderwys beskou word?
- Wat is die vennootskapswaarde van die geïdentifiseerde vennote?
- Hoe kan moontlike gevare met hul aanstelling besweer word?

In die lig van die gesin se liefdevolle versorging, beskerming en ondersteuning van die kind, is dit 'n verpligte opvoedingsvennoot wat onbepaalde inspraakgeleenthede in sy kinders se opvoeding behoort te hê. In baie gevalle wil dit ongelukkig voorkom asof vennote gevind sal moet word om hierdie primêre vennoot tot doeltreffender vennootskap op te lei. Die voorkoms en toename in die aantal ouerlose kinders weens veral die pandemiese MI-virus het 'n **andersoortige** vennoot nodig sodat ten minste in die kind se noodsaaklikste **geborgenhedsbehoeftes** voorsien kan word.

Die kerk kan met betrekking tot bogenoemde probleme waarmee opvoedlinge geteister word, as 'n allerbelangrike vennoot beskou word. Ook ander kwaliteite soos die standvastige en

behoudende waardes en norme wat die kerk voorstaan, behoort in enige gemeenskap prominensie te kry. Die afskaling van die kerk se aanhang en populariteit en sy gevolglik tanende invloed op en betrokkenheid by die opvoeding, is daarom kommerwekkend. Die kerk is 'n vennoot wat in belang van die opvoeding nie verlore mag gaan nie en in die gemeenskappe waarin hy werksaam is, is hy van groot waarde. Die kerk se afwesigheid in baie gemeenskappe is diep te betreur en 'n groter sigbaarheid en invloed van religieuse groepe in hierdie gebiede kan verbetering bring.

As hoofvennoot is die staat by magte om onder andere finansies te genereer en wetgewing neer te lê ten behoeve van die onderwys. Die Suid-Afrikaanse owerheid sukkel om al sy verpligtinge ten opsigte van die onderwys en opleiding na te kom. Die Skolewet (RSA 1996) lewer bewys dat die staat die waarde van vennootskapsbetrokkenheid in die opvoeding besef. Dit kan hom ook die moeite loon om vennootskapsvorming meer doelgerig te propageer en te adverteer. Die gevaar bestaan ongelukkig dat die staat as hoofvennoot self ook sy magte kan oorskry. Streng voorskrifte aan skole kan gemeenskappe toenemend noop om private skole ten spyte van die hoër koste daaraan verbonde te stig. Vir 'n gemeenskap om die veiligheid van 'n eie wêreld- en lewensbeskouing in 'n private skool te probeer verskans, blyk egter om ook maar riskant te wees. In die jongste tyd wil dit toenemend voorkom asof die staat die private skole met streng voorskrifte aan bande wil lê (*vide Die Burger* 6 Oktober 2001).

Bogenoemde opvoedingsvennote, te wete die ouer, kerk en staat, is deur die eeue as durende rolspelers in die opvoeding oor die wêreld en in Suid-Afrika ontplooi. Die vennootskap van hierdie konvensionele vennote mag nie opgeskort word nie. Ongelukkig vind hierdie vennote dit deesdae moeilik om al die eise van die opvoeding voldoende aan te spreek. Hoofstuk 6 beveel aan dat benewens die opskerpings van die rol van die bestaande vennote, die volgende supplementêre vennote gerekruteer moet word:

- die skool
- die gemeenskap
- die opvoedeling
- die polisie
- maatskaplike dienste
- die skoolhoof
- private instansies of klubs

- die media
- museums
- buitelugskole
- kultuurverenigings
- jeugorganisasies
- gesondheidsdienste
- die weermag
- tersiêre inrigtings
- vakbonde
- private sektor

Bogenoemde supplementêre vennote sal na gelang van die omstandighede verminder of vermeerder moet word. Met sommige van genoemde vennote sal langtermyn vennootskappe gesluit moet word. Ander vennootskappe sal van korter duur wees, afhange van die aard en duur van die probleem. Wat egter van belang is, is dat vennootskappe in die onderwys sonder twyfel tot die redding van die onderwysproblematiek kan tree. Meer as enige program of plan gee die implementering van vennootskappe die antwoord op talle vrae en probleme wat hedendaags in die opvoeding, onderwys en opleiding ter sprake kom. Dit geld vir alle opvoedkundige instellings en vir die opvoeding as geheel.

Behoeftes van skole in agtergeblewe gebiede dui daarop dat hulle die meeste kan baat by hulp vir hul werksaamhede. Dis juis by hierdie skole waar daar dikwels weinig samewerking is en waar vennote huiwerig is om toe te tree. Vennote van buite die betrokke gemeenskappe sal gevind moet word en die sentrale, provinsiale en plaaslike regerings sal self as entoesiastiese vennote moet optree. Daarbenewens sal die aanneming van skole 'n algemene verskynsel moet word. In sy propagering hiervan sal die staat riglyne moet neerlê wat klem plaas op opvoedkundige optrede en vennootskaplike samewerking sodat 'n veelheid van vennote by hierdie aanneming betrokke kan raak.

7.9 'N VOORUITSKOUIING VAN DIE VENNOOTSKAPLIKE POTENSIAAL VIR DIE EEN-EN-TWINTIGSTE EEU

Te midde van die intensiteit, omvangryke verskeidenheid en verbysterende snelheid van verandering en ontwikkeling op elke terrein van die menslike bestaan, is dit korrek om te

beweer: "The future ain't what it used to be". Dis kenmerkend van die mens om ervarings vanuit die verlede as leerskool te gebruik vir tendense in die hede en sodoende korrekte optrede te verseker. De Vries (1982:110) se opmerking in hierdie verband is insiggewend: "Die snelheid waarmee veranderinge vandag plaasvind, bring mee dat die mens nie meer so sterk op ondervinding en ervaring uit die verlede kan staatmaak om hom te oriënteer nie, want as hy dit sou doen dan oordeel en handel hy ten opsigte van die huidige verkeerd, omdat die wêreld intussen baie verander het". Vanselfsprekend sal die voorkoms en tempo van verandering en ontwikkeling 'n invloed op die opvoeding, onderwys en opleiding hê, veral omdat opvoeding in wese 'n toekomsgerigte handeling is. Daarom is dit nie voldoende om alleen op die verlede en hede te fokus nie, maar sal daar deur middel van oordeelkundige **toekomsnavorsing** vir die toekoms geantisipeer moet word. Die gevaar bestaan immers dat wat in die hede as relevant vir die toekoms beskou word, teen die tyd wat die toekoms aanbreek en die opvoedeling dit moet toepas, nie meer relevant mag wees nie. Enersyds behels dit dat indiensopleiding 'n gereelde en algemene verskynsel sal moet word, maar dat daar andersyds indringend aandag gegee sal moet word aan toekomsgerigte filosoferings. Volgens De Vries (1982:133) kan daar met die oog op die toekoms van die kind nie bloot staat gemaak word op wenke en planne nie, maar ook op verantwoordelike toekomsnavorsing.

7.9.1 Die vennootskaplike potensiaal van die gesin

Die gesin se tradisionele rol as primêre vennoot is in die postmoderne tyd reeds onder druk as gevolg van veranderde denkopvattinge, veranderende waardes en die verval van gesinstrukture in Westerse sowel as in Afrika-kulture. Toenemende globalisering bring die verskillende kulture in nouer kontak met mekaar sodat klas-, kaste- en rasskeidings grootliks verdwyn. Die formele onderwys dra in 'n groot mate hiertoe by deur die geleidelike verdwyning van monokulturele skole. Dis die regering se wens om die bevolkingsamestelling van opvoedkundige inrigtings ooreenkomstig dié van die breë Suid-Afrikaanse samelewing te orden. Soos in die Amerikaanse voorbeeld kan 'n "busing"-reëling dalk in die vooruitsig gestel word vir Suid-Afrikaanse skole in blanke gebiede. Hiervolgens sal transkulturasie by die jeug oor die algemeen vinniger ontwikkel as by hul ouers wat, saam met die toenemende liberale denkopvattinge, tot verdere polarisasie binne die gesin aanleiding kan gee.

Die Suid-Afrikaanse Grondwet (RSA 1996a) verskans die regte van die individu en dus ook van die kind (artikel 28,29). Dit beteken ook dat die gesag van die ouer oor sy kind beperk word. 'n

Ouer kan byvoorbeeld nie van 'n skool verlang om lyfstraf as dissiplinevorm in te sluit nie. Selfs sekere dissiplinêre stappe in die gesin wat vroeër toegelaat is, sou in die postmoderne tyd as ongrondwetlik beskou kan word. In die afwesigheid van 'n afskrikmiddel soos lyfstraf, vind skole dit al hoe moeiliker om dissipline te handhaaf (*vide Rapport* 21 Oktober 2001). 'n Toename in 'n ongedissiplineerde jeug kan alleen deur die liefdevolle primêre vennote met die toegewyde samewerking van medevennote beheer word. Die regte van die kind moet insluit 'n opvoeding wat menslike, rigtinggewende dissipline toelaat sodat hy tot 'n menswaardige individu wat sy verantwoordlikhede aanvaar, kan ontwikkel.

Die staat gee in die Skolewet (RSA 1996) ruim erkenning aan die ouer as primêre vennoot en bevestig dit met die groot magte wat die ouer deur middel van die beheerliggaam van 'n skool het om ten opsigte van die schoolsake van sy kind besluite te neem oor byvoorbeeld die skool se finansies (artikel 21), personeelaanstellings (artikel 23), aanstellings van vennote as gekoöpteerde lede van die beheerliggaam (artikel 23,30) en die keuse van 'n skool en studierigting (artikel 21). Hierdie magte wat die staat aan die primêre vennoot deur wetgewing gee, is nogtans ondergeskik aan sy oorhoofse doelstelling ten opsigte van die politieke en ideologiese transformasie wat hy vir die Suid-Afrikaanse samelewing in gedagte het. Dit kan reeds afgelei word uit die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA 1995). Die ouer is nie by magte om sy kulturele te beskerm nie omdat dit as skeiding op grond van ras beskou sal word. Skole se samestelling staan onder 'n verpligting om multikultureel te wees – dis ononderhandelbaar. Die ouers in 'n skoolgemeenskap wat hul skool op grond van 'n sekere taal of partikuliere religie wil beskerm, word daarvan beskuldig dat dit 'n poging is om leerders van kleur uit te skakel. Vroeër kon 'n skool sy taal- en religievoorkeure handhaaf solank hy leerders met ander voorkeure toelaat sonder om te diskrimineer of sy partikuliere voorkeur af te dwing (RSA 1996:art. 7). Nou dwing die staat die ouer om te aanvaar dat 'n eie religie met 'n waardering van alle religieë vervang moet word. Volgens die Grondwet (RSA 1996a:artikels 29-31) kan ouers op grond van 'n partikuliere wêreld- en lewensbeskouing 'n eie private skool stig. Die staat lewer egter bewys dat hy nie tevrede is dat private skole na sy mening te veel magte kry nie en dat hy ook dáár sal voorskryf (*vide Die Burger* 6 Oktober 2001). Die staat sal ten spyte van sy rol as hoofvennoot sy wyse van voorskriftelikheid aan ander opvoedingsvennote moet temper. Christen-, Joodse en Moslem-ouers in hierdie land, sal hul eie partikuliere wêreld- en lewensbeskouing soos in die dae van die CNO-skole en "People's Education" met verbetering beskerm.

7.9.2 Die vennootskaplike potensiaal van die staat

Sedert die aanvang van die nuwe staatkundige bedeling in 1994 het die nuwe demokratiese regering hom bereid en gretig getoon om 'n dinamiese rol as opvoedingsvennoot te speel. Die regering het die enorme taak van onderwys hervorming met ywer aangepak. Die omvang van hierdie taak in terme van agterstande in fisiese fasiliteite, onaanvaarbare uitsaksyfers, swak skoolprestasie, swak opgeleide onderwysers en finansiële ontoereikendheid was volgens die Witskrif (RSA 1995) en is steeds oorstelpend (*vide Financial Mail* 23 February 2001). Die staat se verbondenheid tot die verbetering van die onderwys word beklemtoon deur die jaarlikse verhoging van die begroting vir die onderwys wat reeds 21,6% van die regeringsbesteding en 5,9% van die Bruto Nasionale Produk uitmaak (*Financial Mail* 23 February 2001).

Die staat se entoesiasme word grotendeels deur die staat self in die wiele gery en dit lei tot die selfbenadeling van sy beeld as hoofopvoedingsvennoot. Die oorkoepelende oorsaak hiervan is dat die staat onderwys hervorming ondergeskik maak aan sy doelstellings van politieke transformasie. "The guiding agenda was transformation: transformation to a democratic, non-racial South Africa. From the start, then, in this tradition, particular formal changes were secondary to changing the substance of South African society, and education was located within that larger project", aldus Ridge (2001). Die indruk word gewek dat dit steeds gaan om gelykheid eerste en ten alle koste voordat aan ander knelpunte aandag gegee kan word. In hierdie verband gee die volgende werkwyses deur die staat genoeg rede tot kommer:

- Kundige bestuurslui word vervang deur onervare en onopgeleide personeel;
- Die oorheersing deur die staat van ander opvoedingsvennote. Dis veral die ander kontemporêre vennote in die opvoeding, naamlik die ouer en die kerk, wie se rol deur die voorskriftelikhede ten opsigte van religieuse opvoeding en die ouerkeuse ten opsigte van kulturele opvoeding afgeskaal word;
- Die wanbestuur en verkwisting van staatsgeld deur amptenare;
- Die implementering van 'n nuwe skoolkurrikulum en sillabusse op 'n wyse wat die indruk van ondeurdagtheid en onbeholpenheid gee (*vide Financial Mail* 27 October 2000) asook ideologiese begroting (*Cape Times* 9 October 2001).

Bogenoemde handelwyses van die staat lei tot 'n ontevrede onderwyserkorps (*Die Burger* 2 Februarie 2000) en 'n wantrouige ouergemeenskap. Algaande verkry die staat die status van 'n

onlegitieme vennoot. Die twyfel aan die gehalte van onderwys in die staat se nuwe onderwysbedeling lei tot 'n skeptisisme ten opsigte van die kwalifikasies wat toegeken word (*Sunday Times* 27 February 2000; Smit 1999). Daarom wend ouers hul toenemend tot private onderwys, hetsy huisskole, hetsy private skole, hetsy semiprivate onderwys. Volgens die *Financial Mail* (14 January 2000) is die sterk toename in geregistreerde onafhanklike skole vanaf 500 in 1994 tot 1500 in 1999 veral toe te skryf aan die beweging by Afrikaanssprekende wit en swart ouers.

Die ANC het as inkomende regering in sy onderwysbeleidsraamwerk (ANC 1995) die visie van 'n wyd geopende deur vir opvoedingsvennote bekend gemaak deur bevoegdhede aan vennote te voorsien: "Governance at all levels of the integrated national system of education and training will maximise democratic participation of stakeholders, including the broader community, and will be oriented towards equity, effectiveness, efficiency, accountability, and the sharing of responsibility" (ANC 1995:23). Die ANC het voorts voorsien dat vennootskaplikheid sou geskied op die demokratiese werkwys van 'n "popular participation in policy development", deur "consultation, in order to ensure the most effective combination of responsiveness and accountability at each level of the system" (ANC 1995:23).

Die gevaar bestaan dat die staat sy mag kan gebruik deur ander opvoedingsvennote te manipuleer tot sy eie voordeel. Aanduidings daarvan is die stelling dat die "immense goodwill" vanuit die geordende burgerlike samelewings, "including organised business, community-based and non-governmental organisations, developed agencies, and religious bodies, offers scope for new funding partnerships for human resource development, especially in such fields as: Adult Basic Education and Training, Early Childhood Development, special Education Needs, school rehabilitation, community colleges, and the tertiary students' loan/bursary fund" (RSA 1995 art. 13(4)). Die indruk word geskep dat die staat van nieregeringsorganisasies binne die breë gemeenskap verwag om te kompenseer vir die staat se onvermoë om die onderwys te finansier. Hierdie finansiële hulp sal moeilik bekom word indien die staat te streng voorskriftelik bly. Enige skenker wil een of ander vorm van wins uit sy skenking verwag of ten minste die versekering kry dat sy skenking positiewe resultate lewer.

7.9.3 Die vennootskaplike potensiaal van die kerk

Ten spyte van verskeie godsdienverkondigingaksies van die religieuse groepe is die meeste kerke besig om hul lede te verloor. Dit word nie meer van die gesin of individu verwag om aan 'n kerk te behoort nie. Die vervanging in staatskole van godsdiensonderrig met godsdiensteonderrig kan die kerk nog verder verarm. In die lig van die Grondwet (RSA 1996a:art. 29) se waarborg van vrye assosiasie en godsdiensvryheid, is dit 'n vraag of die Konstitusionele Hof, wanneer hy daarvoor getoets word, hierdie voorskriftelikheid van die staat sal onderskryf. Volgens *Die Burger* (13 Oktober 2001) is besware vanaf kerke, onderwyskundiges en voorstanders van tuisonderrig aan die toeneem. Die opvoeding het die beginsels, waardes en norme wat die kerk as sy vennoot kan oordra nodig, veral ook in gemeenskappe waar misdadigheid aan die orde van die dag is. Die moderator van die Nederduitse Gereformeerde kerk se Wes- en Suid-Kaapse sinode, Coenie Burger (2001:11) wys op die volgende sosiale bydraes waaraan die kerk van die toekoms aandag sal moet gee:

- die nood van arm en behoeftige mense
- die vigsplandemie
- die slegte veiligheids- en misdaadsituasie
- die morele vorming van lidmate
- leiding ten opsigte van versoening en geregtigheid
- verbintenis tot vrede en versoening
- vennootskap ten opsigte van opvoeding en skoling.

Uit die vermindering van geweld, diefstal en dies meer is daar vir die staat enorme voordeel te trek. Die voorskriftelikheid waarmee die kerk in die opvoeding aan bande gelê word, laat die indruk dat die staat hierdie konvensionele vennoot se vennootskap wil beëindig. Dis te betwyfel of die staat die godsdienverdraagsaamheid wat hy beoog op hierdie wyse kan bereik. Beter uitkomst word bereik deur die kerk as 'n volwaardige opvoedingsvennoot te erken. Die kerk se rol in die vorming van morele en etiese waardes, karakter en verantwoordelike persoonlikhede in die algemeen, maak van hom 'n belangrike vennoot om verwerp te word. In die jare wat voorlê kan die gevaar volgens De Vries (1982:123) ontstaan dat intellektuele waardes ten koste van geestelike, morele en religieuse waardes oorbeklemtoon kan word. Die kerk het hier 'n vername rol om te speel deur vir balans te sorg.

7.9.4 Die vennootskaplike potensiaal van die gemeenskap

Die staat erken die waarde van die gemeenskap en verwys spesifiek na die "waardes en beginsels" in die Witskrif (RSA 1995 hoofstuk 4.10). "The rehabilitation of the schools and colleges must go hand in hand with the restoration of the ownership of these institutions to their communities through the establishment and empowerment of legitimate, representative governance bodies." Hierdie erkenning word voortgesit en die toetrede van gemeenskapslede word moontlik gemaak deur die funksies wat in die Skolewet (RSA 1996) aan die beheerliggaam gegee word. Beheerliggame behoort in die toekoms groter gebruik te maak van magte om lede van die gemeenskap waarin die skool geleë is, te koöpteer. Gekoöpteerde beheerliggaamlede kan in agtergeblewe gemeenskappe die ernstigste tekortkominge aanspreek. In ander gemeenskappe kan die klem geplaas word op wyses om die opvoedingsgeleenthede te verbreed en die opvoeding vir die ander vennote te vergemaklik. Die beheerliggaam behoort jaarliks 'n opname te maak van moontlike supplementêre vennote wat tot die opvoedende vennootskap kan toetree en hierdie munisipaliteite, verkeersafdelings, polisie, gesondheidsdienste, sportklubs, besighede, fabrieke, private instansies en dies meer moet deur die skool tot die vennootskap uitgenooi word. Die talle kinders wat reeds sonder die geborgenheid van 'n gesin vir hulself moet sorg, is kommerwekkend. Volgens navorsers word 40% van sterftes in 2000 aan MIV/Vigs toegeskryf en is die verwagting dat dit tot 66% in 2010 kan groei. Hiervolgens sal die aantal ouerlose kinders drasties toeneem. Op verskeie wyses sal die gemeenskap die geborgenheid moet bied wat die ouerlose jeug verbeur en toenemend sal verbeur. Benewens die oprigting van tehuse, koshuise en kinderhuise, kan die gemeenskap van groot waarde wees om 'n veiliger omgewing te skep. Volgens *Rapport* (21 Oktober 2001) is spanwerk die rede waarom misdaad in die Kaapse middestad aan die verdwyn is. Sakemanne was bereid om 'n heffing van 9.5% op hul belasting te betaal sodat meer polisiëring en kringteleviesiekameras bekostig kon word. Op hierdie wyse kan kinders wat verplig word om ná sonder iewers heen te beweeg van hul veiligheid verseker wees.

Verskeie persone en instansies kan betrokke raak om die kinders binne hul gemeenskap 'n veilige en geborge gemeenskapsomgewing te bied. In baie gemeenskappe skyn oorbevolking 'n toenemende probleem te wees. Die verskaffing van voedsel en behuising asook armoede, siektes, besoedeling en misdaad wat toeneem kan ernstige vraagstukke word wat ook sy invloed op die onderwys mag hê.

7.9.5 Die vennootskaplike potensiaal van die privaatsektor

Tussen die opvoeding en die privaatsektor bestaan 'n belangrike simbiotiese verband. Die opvoedingstelsel van enige land, ook in Suid-Afrika, moet die menslike hulpbronne lewer wat die ekonomie gestalte moet gee en laat floreer. Die privaatsektor, daarenteen, moet die werkgeleenthede skep en in stand hou om aan die afgestudeerdes die geleenthede tot aktiewe deelname aan die landse ekonomie te bied.

Die staat wat sigself as die oorheersende vennoot in die onderwysvennootskap beskou, moet dit moontlik maak vir die skool en die privaatsektor om die balans tussen onderwysvoorsiening en werkskepping te probeer behou. Die staat en die privaatsektor se samewerking behoort in volkome egte vennootskaplikheid te geskied om die samewerking maksimaal te ontgin.

Politiese en ideologiese verskille (ideologiese waardes en beginsels) as vertrekpunte kan tot botsings lei wat die skool se funksie kan bemoeilik. Daarvan het Suid-Afrika in die vorige eeu genoeg voorbeelde. Die moontlikheid van ideologiese binnegevegte binne die regering kan in toekomstige jare in Suid-Afrika die rol van die privaatsektor en die rol van die skool ernstig belemmer. Die verskille in doelstellings met betrekking tot ekonomiese beleidsrigtings tussen die links-radikale groepe en die kabinet, binne die ANC-Cosatu-SAKP-alliansie, dui op niks goeds nie. Die toekomstige beleid van die regering ten opsigte van die ekonomiese toekoms van die land skyn te dobber tussen kapitalisme en sosialisme, die vrye mark en die staatsgereguleerde ekonomie (privatisasie en sentralisasie). Die uitkoms van die toutrekkery sal die vermoë van die privaatsektor om 'n doeltreffende en geskikte rol as opvoedingsvennoot te speel, direk raak.

Die staat steun grootliks op die privaatsektor om die onderwys te ondersteun deur die beursie wyd oop te maak. Daarvan getuig baie uitsprake deur kabinetslede, asook in regeringsdokumente soos die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (RSA 1995). Van sy kant sal die staat ook die wense van die privaatsektor vir die onderwys en opleiding moet ondersteun. Die geweldige tempo van vooruitgang veral op tegnologiese gebied, vra om nuwe kundighede en vaardighede en die privaatsektor verwag dat die onderwys en opleiding hiervoor moet begroot. Die privaatsektor kan met die opstel van die kurrikulum 'n waardevolle vennoot word.

7.10 SKOLE VAN DIE TOEKOMS

Soos vroeër aangedui, sal verandering en aanpassing in die onderwys en opleiding oorweeg moet word sodat die huidige onderwysproblematiek beter aangespreek kan word. Ondanks 'n bykans tradisionele verset teen verandering, sal skole moet beseft dat hulle nie langer die verandering wat oral beleef word kan vryspring nie. Gemeet aan die akute aard van veranderinge op ander lewenssterreine, kan veranderinge in skole dalk grootskaalse afmetings aanneem.

Aanvangslees en -skryf ter wille van basiese geletterdheid en die aanleer van syfervaardighede sal altyd die belangrikste taak van die eerste drie skooljare bly. Vir hierdie tydperk en 'n aantal jare daarna sal die onderwyser, as opvoedingsvennoot met direkte kontak met leerders, altyd belangrik bly en sal voorsiening gemaak moet word vir genoegsame, deeglik opgeleide en vaardige onderwysers. Die senior primêre fase sal meer aandag moet gee aan soekleestegnieke wat tot verbeterde rekenaarleesvaardighede aanleiding kan gee. Gesofistikeerde rekenaars is reeds draagbaar in skoot- en handpalmformaat en verdere asemberemende ontwikkeling word in die vooruitsig gestel. Mann (in Beare 2001:2) reken dat indien die onderwys teen dieselfde tempo as rekenaars sedert 1950 ontwikkel het, die twaalf jaar op skool in tien minute en teen 3 sent bereik sou kon word. Ofskoon hierdie vergelyking onregverdig is, is dit tog interessant en bevestig dit dat skoolonderwys nie langer die waarde van die rekenaar binne en buite die klaskamer mag misken nie.

Die kind van die toekoms sal in staat wees om alle moontlike kennis tot op dag en datum by hom saam te dra. Die onderwys moet hierdie geleentheid benut en doeltreffende benutting kan radikale verandering in die formele onderwys teweegbring. Die groot tydperke in die geskiedenis het getoon dat dit die vermoë het om die onderwys en die betrokkenheid van vennote te beïnvloed. In die tydperk voor die Nywerheidsomwenteling, was formele onderwys vir min beskore en was die belangrikste vennote die ouer en die kerk. Met die opkoms van die nywerheid het die staat die hoofvennoot in die onderwys geword en in 'n poging om die onderwys vir meer toeganklik te maak, is skoolplig ingestel en is skole soos fabriek met produksiebane ingerig (*vide* Beare 2001:31). Dit het selfs mode geword om die kind na analogie van die nywerheid, as 'n "produk" te beskou. Beare (2001:31) verwys hier na die lineêre indeling van kinders in ouderdomsgroepe, kennis wat in vakke ingeperk word,

spesialisonderwysers en dies meer wat die leerlinge langs die produksiebaan laat beweeg totdat hulle "padwaardig" verklaar word na matrikulasie.

In die postnywerheidstydperk is daar persentasiegewys minder mense by die fabriek werksaam terwyl meer beroepe in die dienstesektor en ander professies beskikbaar kom. Hierdie tydperk sien die opkoms van die markgebonde en markgerigte onderneming. Tekens dat skole besig is om hierdie rigting te volg is reeds daar, maar oor die algemeen is Suid-Afrikaanse skole nog te veel op die model van die fabriek ingestel. 'n Verskeidenheid supplementêre vennote moet die kontemporêre vennote bystaan sodat die "produk" die mark waardig sal wees. Die bestaande opvoedingsvennote sal nie as gevolg van die veranderings verdwyn nie; daar sal hoogstens in baie gevalle aanpassings gemaak moet word terwyl nuwe vennote na vore kan tree. Die "talk and chalk"-onderwyser sal plek moet maak vir 'n onderwyser as fasiliteerder wat deur middel van die internet belangrike inligting aan leerders uitlig en deur middel van intranet en ekstranet met elke leerder kan kommunikeer. Op hierdie wyse kan die tradisionele onderwysstelsel sy langverwagte omwenteling beleef sodat daar sprake kan wees van 'n polimorfe, veelgefasetteerde onderwysstelsel (*vide* Beare 2001:65). Die aanpassing en uitbreiding van huisskole sal hiervolgens 'n werkbare alternatief vir formele skole in skoolgeboue bied.

Die vaste fabriekagtige skoolure sal waarskynlik vir die kind met sy rekenaar verdwyn, want inligting is 24 uur per dag, 7 dae per week en 365 dae van 'n gewone jaar beskikbaar. Terselfdertyd sal skoolkwartale en skooljare plek kan maak vir leerders wat teen hul eie spoed vorder met die afhandeling van sekere modules. Die globalisering wat wêreldwyd en ook in Suid-Afrika ervaar word, sal 'n enkele skool met spesifieke onderwysers vir spesifieke vakke onnodig maak (*vide* Beare 2001:63). Deur middel van die internet sal die leerder uit 'n ryke verskeidenheid "skole" en "onderwysers" kan kies. Beare (2001:55) is ook van mening dat die rigiede, gesegmenteerde vakke moet plek maak vir 'n meer holistiese benadering ten opsigte van die hantering van kennis. Dit beteken dat wetenskapinligting ook vir taal, wiskunde, geskiedenis en dies meer ingerig kan word.

Huisskole sal om 'n nuwe verantwoordelikheid van die ouer as primêre vennoot vra. Volgens Bottery (1990:2) het die skool 'n uiters belangrike rol te speel in die daarstelling van morele waardes wat deur die gemeenskap verlang word. Die skool is na sy mening nie die enigste inrigting wat hiervoor verantwoordelik gehou kan word nie. In die opvoeding van die toekoms

sal die kerk moet voortgaan om 'n vennootskapsrol te speel. Eweneens kan die staat nie sy rol in die opvoedingsvennootskap verloor nie. Volgens Beare (2001:66) kan die staat nie homself die reg toe-eien om die opvoeding en onderwys te domineer nie. Na sy mening kan die privaatsektor, wat op profyt ingestel is, ekonomiese sake van die onderwys baie goedkoper en effektiewer beheer. "So the government is better off acting as the umpire to keep the game clean, disciplined and fair." Die leerder self sal in die toekoms betrek word by baie besluitnemings. In hierdie mynveld van moontlikhede, verantwoordelikhede, pligte en dies meer, sal hy sterk op die hulp van ywerige en bekwame opvoedingsvennote aangewese wees.

BRONNELYS

BOEKE, ONGEPUBLISEERDE NAVORSING, ARTIKELS, REFERATE, ONDERHOUDE, KOERANTBERIGTE EN ALGEMENE PUBLIKASIES

- Aguirre, BE. & Vichot, RJ. 1998. The reliability of Cuba's educational statistics. In *Comparative education review* 42(2). Chicago: University of Chicago Press.
- Albertyn, CF. (red.). 1974. *Ensiklopedie van die wêreld*. Deel 6. Stellenbosch: CF Albertyn.
- Albertyn, CF. (red). 1977. *Ensiklopedie van die wêreld*. Deel 9. Stellenbosch: CF Albertyn.
- ANC. 1995. *A policy framework for education and training*. Manzini: MacMillan Boleswa Publishers.
- Andrews, A. 1993. It's time that business took a cane to public education. *Sunday Times* 28 February.
- Badenhorst, DC. 1993. Exploring the role of values in formal education. In Dekker, EI. & Lemmer, EM. *Critical issues in modern education*. Durban: Butterworths.
- Beare, H. 2001. *Creating the future school*. London: Routledge Falmer.
- Beck, J. 1998. *Morality and citizenship in education*. London: Cassell.
- Behr, AL. & Macmillan, RG. 1971. *Education in South Africa*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Bengu, S. 1994. Wit skole moet opdok vir gelyke onderwys. *Die Burger* 1 November.
- Bengu, S. 1995. Toekoms van Model C steeds in weegskaal. *Die Burger* 1 Maart.
- Bergström, B. 1995. Museums in a multicultural society. In *International council of museums. Museums in divided societies*. Proceedings of the annual conference. 1994. Ljubljana: Impressum.
- Berkhout, SJ. 1993. Financing education: who should pay? In Dekker, EI. & Lemmer, EM. *Critical issues in modern education*. Durban: Butterworths.
- Bisschoff, T. 1997. The role of co-operative education in the relationship between education and the economy. *South African Journal of Education* 17(2):53-55.
- Böeseken, AJ. 1968. (Derde druk) Jan van Riebeeck en sy stigtingswerk. In Kruger,

- DW (red.). *Geskiedenis van Suid-Afrika*. Kaapstad: Nasou.
- Böeseke, AJ. 1970. (Derde druk) Die koms van die blankes onder Van Riebeeck. In Müller CFJ (red.). *500 jaar Suid-Afrikaanse geskiedenis*. Kaapstad: Academica.
- Botha, PN. 1994. Remedial Education: the end – or a new beginning? *South African Journal of Education* 14(1): 1-5.
- Brezinka, W. 1992. *Philosophy of educational knowledge*. London: Kluwer Academic Publishers.
- Brezinka, W. 1997. *Educational aims, educational means, educational success*. Suffolk: Ipswich Book Company.
- Burger, C. 2001. Kerke se sosiale bydrae. *Die Burger* 3 November.
- Cape Times* 2001. Marxist Curriculum. 9 Oktober.
- Carl, AE. 1994. 'Education for Peace'- die rol van enkele opvoeders in Opvoeding vir Vrede. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 14(1):6-12.
- Carnoy, M. & Samoff, J. 1990. *Education and social transition in the third world*. New Jersey: Princetown University.
- Carnoy, M. 1984. *Socialist development and educational reform in Cuba: 1959-1980*. Carnegie Conference. Paper no 265. Cape Town
- Castro, F. 1975. *First Congress of the Communist Party of Cuba*. Havana: Progress Publishers.
- Castro, F. 1984. *We are born to overcome, not to be overruled!* La Habana: Editora Politica.
- Christie, P. 1991. (Second edition). *The right to learn*. Cape Town: Sached Trust.
- Cilliers, J le R. 1975. *Education and the child*. Durban: Butterworths.
- Claassen, JC. 1993. Affirmative action in education: towards equity. In Dekker, EI. & Lemmer, EM. *Critical issues in modern education*. Durban: Butterworths.
- Claassen, JC. 1995. Farewell to statism: towards the education system of the 21st century. *South African Journal of Education*. 15(4):203-206.
- Coetzee, H. 2000. Sterker greep op mag bly doelwit van rewolusie. *Die Burger*. 15 Julie.
- Coetzee, J. C. 1954. *Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde*. Johannesburg: Voortrekkerpers.

- Coetzee, JC. 1958. *Onderwys in Suid-Afrika 1652 - 1956*. Pretoria: JL. van Schaik.
- Collins, P. 2000. Onderhoud te Simond Privaatskool te Simondium, Paarl. 7 September.
- Coombs, PH. 1985. *The World Crisis in Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Covey, SR. 1989. *The seven habits of highly effective people*. LoNdon: Simon & Schuster.
- De Klerk, J. 1998. A reappraisal of character education in a progressive postmodernist era. *South African Journal of Education*. 18(1):19-24.
- De Klerk, J. 2000. The values underlying quality and equality in educational transformation. Workshop on the democratic transformation of education, Stellenbosch. 3 Augustust. p13-26.
- De Kock, WJ. 1970. (Derde druk). Ontdekkers en omseilers van die Kaap. In Muller, CFJ. *500 jaar Suid-Afrikaanse geskiedenis*. Kaapstad: Academica.
- De Kock, WJ. 1970. Die Anglo-boere-oorlog, 1899-1902. In Muller, CFJ. *500 jaar Suid-Afrikaanse geskiedenis*. Kaapstad: Academica.
- De Lange, JP. 1990. Hele SA is tegnies ongeletterd. *Die Burger*.30 Augustus.
- De Vries, CG. 1977. *Die teoretiese pedagogiek van MJ Langeveld*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en –Boekhandelaars.
- De Vries, CG. 1985. (Tweede hersiene uitgawe). *Oriëntering in die Fundamentele Opvoedkunde*. Stellenbosch: UUB.
- Dekker, EI. 1993. Parent orientation for partnership in education. In Dekker, EI. & Lemmer, EM. *Critical issues in modern education*. Durban: Butterworths.
- Departement van Nasionale Opvoeding (DNO). 1992. *Onderwysvernuwingstrategie – vrae en antwoorde*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Department of Education(DOE). 1997. *Understanding the SA Schools Act: What public school governors need to know*. Pretoria: Department of Education.
- Department of National Education (DNE). 1992. *Education Renewal Strategy*. Pretoria: University of South Africa.
- Dewey, J. 1940. *Education Today*. New York: Putnam's Sons.
- Die Burger* 1994. 'Aanneming' van skole dalk gou 'n werklikheid. 9 November.
- Die Burger* 1994. ANC dam NP en amptenare by oor onderwys. 17 September.

- Die Burger* 1994. Baie onderwysers nie opgelei. 14 September.
- Die Burger* 2001. Benadeelde Skole kan presteer. 27 Januarie.
- Die Burger* 1997. Bengu vra vennootskap tussen staat en sakelui. 9 Oktober.
- Die Burger* 1994. Brose ekonomie. 17 Augustus.
- Die Burger* 1998. Colt strewe na kultuur van onderrig. 5 Oktober.
- Die Burger* 1994. Die dubbele snykant van skadelike stakings in SA. 27 Augustus.
- Die Burger* 1994. Dit gons oor onderwys. 24 September.
- Die Burger* 1994. Dokument kap onderwys van apartheidsera. 23 September.
- Die Burger* 1996. Entrepreneurskap moet werkloosheidsmonster beveg. 23 April.
- Die Burger* 1996. Firma borg Matriekonderwys per satelliet met R6,5m. 22 Januarie.
- Die Burger* 1994. Geldtekort wag op onderwys in Wes-Kaapland. 4 November.
- Die Burger* 1995. Gefokusde onderwys. 11 Desember.
- Die Burger* 1994. Gratis onderwys nog nie in 1995 bereik. 7 September.
- Die Burger* 2000. Herontplooing laat leerkragte padgee. 2 Februarie.
- Die Burger* 2001. Internet-Onderwys. 23 April.
- Die Burger* 2000. Khayelitsha leering skryf beste opstel in die land. 27 Oktober.
- Die Burger* 1995. Kommer oor vakbonde. 12 Januarie.
- Die Burger* 1999. Kurrikulum 2005 lyk nou na siek kind – SAOU hoë. 25 September.
- Die Burger* 1998. Kwalifikasies in nuwe onderwysstelsel 'moet relevant en van hoogstaande gehalte wees'. 20 April.
- Die Burger* 1994. Kwellinge in die onderwys. 10 Oktober.
- Die Burger* 2000. Leerders kry handboeke uit Texas. 24 Augustus.
- Die Burger* 2001. Menslikheidsonderwys – 'sal respek herstel'. 21 Februarie.
- Die Burger* 1994. Mobiele klas gou in Khayelitsha ingerig. 16 September.
- Die Burger* 1994. Net sub A's eers verplig tot skoolbanke. 23 September.
- Die Burger* 1994. Nuwe onderwysbedeling. 26 September.
- Die Burger* 1998. Ouers ook verantwoordelik vir onderrig. 5 Oktober.
- Die Burger* 1994. Presteerders is nodig. 23 September.
- Die Burger* 2000. Private onderwys kan groeiende krisis in SA help keer. 19 April.
- Die Burger* 2001. Private skole mag sesjariges toelaat. 6 Oktober.
- Die Burger* 1994. Resep vir mediokrasie. 2 November.

- Die Burger* 2000. SA gestraf oor Mbeki se star-ideologiese houding. 15 Julie.
- Die Burger* 1994. SA onderwysstelsel 'swakste in wêreld'. 8 Oktober.
- Die Burger* 1998. Skole het steun van gemeenskap nodig. 5 Oktober.
- Die Burger* 2001. Talle wil godsdiens terug hê in skole. 13 Oktober.
- Die Burger* 1994. Technikonstudente nou nog meer gesog. 11 Augustus.
- Die Burger* 2000. Universiteite moet geld maak nie bedel. 28 Julie.
- Die Burger* 1994. Versigtig met onderwys. 19 September.
- Die Burger* 2000. Voorsiening vir kind se onderrig kerndoelwit. 12 Oktober.
- Die Burger* 1994. Waar is noodplan vir swart skole? 21 September.
- Die Burger* 1994. Werketiek móét verander 'anders gaan SA dit nie maak nie'. 13 September.
- Die Burger* 2000. Wit geld moet apartheidskade help regmaak. 4 September.
- Die Burger* 1994. Witskole moet opdok vir gelyke onderwys. 1 November.
- Die Bybel* 1997 (elfde uitgawe, vierde druk). Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.
- DNO (sien Departement van Nasionale Opvoeding).
- DOE (sien Department of Education).
- Döbert, H. 2001. Onderhoud te Stellenbosch, 28 September.
- Dommissie, E. 1994. Versnelde verandering wat SA moet inhaal. *Rapport* 18 September.
- Du Plessis, WS. & Traebert, WE. 1995. The case for technology education for South Africa in the light of German experience. *South African Journal of Education*. 15(4):206-212.
- Du Plessis, WS. 1992. Tegnologie en opvoeding: 'n kontemporêre uitdaging. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*. 32(3):209-217.
- Du Plessis, WS. 1993. Oorwegings by die formulering van 'n moderne vennootskapstrategie vir Suid-Afrikaanse onderwys. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 13(2):74-78.
- Du Plessis, WS. 1994. Referaat: OVSA:RAU. Criteria for an effective partnership approach to democratic education.
- Du Plessis, WS. 1987. Die kind in die Marxistiese denke. 'n Studie in die Fundamentele

- Opvoedkunde. Ongepubliseerde D Ed-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Du Plessis, WS. 1998. Die skoolmuseum as onderwysvennoot. *Die Unie* 94(4):12,9.
- Du Plooy, JL. 1983. Die pedagogiese as die studieterrein van die fundamentele pedagogiek. In Du Plooy, JL., Griessel, GAJ. & Oberholzer, MO. *Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente*. Pretoria: HAUM.
- Du Preez, JJ. & Basson, AJ. 1987. *Die kind as totaliteit*. Stellenbosch: Universiteit Uitgewers en -Boekhandelaars.
- Du Preez, PJ. & Grobler, BR. 1998. Onderzoek na die doeltreffendheid van ouers wat in die bestuursliggame van voormalig staatsondersteunde skole dien. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 18(1):29-43.
- Duminy, P.A. (ed.) 1987 (Third impression). *The philosophical and historical foundations of education*. Cape Town: Maskew Miller Longman (Pty) Ltd.
- Eisemon, TO. 1988. *Benefiting from basic education, school quality and functional literacy in Kenya*. Oxford: Pergamom Press.
- Encyclopaedia Britannica*. 1977. 15th edition. Micropaedia, Vol 3. Chicago: University of Chicago.
- Epstein, R. 2000. Regstellende aksie het 'n prys. *Rapport* 30 Julie.
- Esterhuyse, W. 2000. Moets en Moenies as private sektor, staat vennote word. *Die Burger* 30 Maart.
- Esterhuyse, W. 1998. Krisis in die Onderwys. *Finansies en Tegniek* 16 Januarie.
- European Community Action Programme. 1988. Transition education for the 90s. Working document. Bruxelles: Ifplan.
- Fafunwa, AB. 1982. African education in perspective. In Fafunwa, AB. & Aisiku, JU. (eds) *Education in Africa: A comparative survey*. London: George Allen & Unwin.
- Fafunwa, AB. & Aisiku, JU. (eds). 1982. *Education in Africa: A comparative survey*. London: George Allen & Unwin.
- Financial Mail* 2000. Asmal needs help with uphill push. 27 October.
- Financial Mail* 2001. Education budget. A bumper crop. 23 February.
- Financial Mail* 1991. Education. Not their affair. 25 January.
- Financial Mail* 2000. Education. The private option. 14 January.

- Gaum, A. 2000. Moedertaalonderrig in belang van alle leerlinge en die onderwys. *Die Burger* 2 Augustus.
- Grebe, R. 1991. Postmodernisme: 'n alternatiewe perspektief van onderwys in Suid-Afrika. In Steyn, JC. (red.). *Onderwys in transformasie: opstelle in die Historiese Opvoedkunde*. Stellenbosch: UUB.
- Griessel, GAJ. 1983. Die pedagogiese doelstruktuur. In Du Plooy, JL., Griessel, GAJ. & Oberholzer, MO. *Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente*. Pretoria: HAUM.
- Grobler, RC, Myburgh, CPH., & Kok, JC. 1998. Selfkonsep, tydkonsep en skolastiese prestasie. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 18(1):49-57.
- Gunter, CJF. 1968. (Vierde druk) *Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde*. Stellenbosch: UUB.
- Hagberg, G. 1962. Kenya. In Sloan, R. & Kitchen, H. (eds). *The educated African*. Toronto: Heinemann.
- Heiberg, PJ. 1994. Die Staatsondersteunde Gewone Skool. In Zaaiman, L., Brown, EJ. & Notley, P. (reds) 1994. *Opvoeding en Kultuur*. 17(1):60-66.
- Heiberg, PJ. 1994. Parents in partnership. In Zaaiman, L., Brown, EJ. & Notley, P. (eds) *Education and culture*. 17(1):45-50.
- Herrera, LM. 1998. *Cuban Sloyd: An Evolutional Approach. Theoretical Perspective and Empirical Contribution*. Abo: Akademi University Press.
- Heystek, J. & Louw, EM. 1999. Parental participation in school activities – is it sufficient? *South African Journal of Education*. 19(1):21-27.
- Hoberg, SM. 1993. Social Education. In Dekker, EI. & Lemmer, EM. *Critical issues in modern education*. Durban: Butterworths.
- Hollander, P. 1981. *Political Pilgrims: Travels of Western intellectuals to the Soviet Union, China and Cuba 1926-1978*. New York: Oxford University Press.
- Human, S. 2000. Children's rights and education: a broad perspective. Workshop on the democratic transformation of education, Stellenbosch. 3 August.
- Husen, T. & Postlethwaite, TN. (eds). 1994. Cuba: system of education. In *The Educational Encyclopedia of Education* Vol. 3. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Indire, F. 1982. Education in Kenya. In Fafunwa, AB. & Aisiku, JU. (eds). *Education in*

Africa. A comparative survey. London: George Allen & Unwin.

- Jansen, J. 2000. 'n Belydenis oor ondewys, asseblief Minister! *Rapport* 3 September.
- Johnson, A. 2000. Poor school grades are all talk. *Sunday Argus* 26,27 August.
- Jubber, K. 1994. Early home influences, reading performance and standard four and standard ten school performance. *South African Journal of Education* 14(4):169-175.
- Kerry, J. 1983. Work experience: the Project Trident Approach. In Watts, AG. (ed.). *Work Experience and Schools.* London: Heineman Educational Books.
- Kitchen, H. 1962. Introduction in Sloan, R. & Kitchen, H. (eds). *The educated African.* Toronto: Heinemann.
- Kleynscheldt, RJ. 1991. Koöperatiewe Onderwys: 'n Fundamenteel-Opvoedkundige perspektief. Ongepubliseerde MEd.-tesis, Universiteit van Stellenbosch.
- Kok, NJ. 1990. Onderhoud te Kaapse Technikon, Kaapstad. 8 Augustus.
- Kritzinger, MSB., Labuschagne, FJ. & Pienaar, P de V. 1977 (sesde uitgawe, tweede druk). *Verklarende Afrikaanse Woordeboek.* Pretoria: JL van Schaik.
- Krog, A. 1994. Laat elke 'waarheid' help om morele baken te bou. *Die Burger* 4 Oktober.
- Kruger, EG. (red.) 1986. *Opvoeding - verlede, hede en toekoms.* Pretoria: Euro-Publikasies.
- Kruger, P. 1990. Werkloosheid neem skerp toe. *Finansies en Tegniek* 4 Mei.
- Kwant, RC. 1962. *Ontmoeting van wetenskap en arbeid.* Utrecht: Het Spektrum.
- Labuschagne, FJ. & Eksteen, LC. 1993. (Agste uitgawe). *Verklarende Afrikaanse Woordeboek.* Pretoria: JL van Schaik.
- Lagerwey, NAJ. & Vos JF. (reds) 1987. *Onderwijskunde, een inleiding.* Groningen. Wolters-Noordhoff.
- Landman, WA. 1993. Linking formal and non-formal education in the formal school system. In Dekker, EI. & Lemmer, EM. *Critical issues in modern education.* Durban: Butterworths.
- Langeveld, MJ. 1967 (elfde druk). *Beknopte theoretische pedagogiek.* Groningen: Walters-Noordhoff.
- Langeveld, MJ. 1979. *Mensen worden niet geboren: Inleiding tot de pedagogische*

waardenleer. Nijkerk: Uitgeverij Intro.

- Liebenberg, BJ. 1970 (derde druk). Die Unie van Suid-Afrika tot die Statuut van Westminster, 1910-1931. In Muller CFJ. (red.). *500 jaar Suid-Afrikaanse geskiedenis*. Kaapstad: Academica.
- Liedtke, M. 1999. Onderhoud te Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Universität Erlangen-Nurnberg, Duitsland. 21 Oktober.
- Liegle, L. 1995. The development of a sense for the strange as an aim of and path to democratic education. In Iram, Y. & Gross, Z. (eds). *The humanities in education*. 151-162. Ramat-Gan: Bar Ilan University.
- Luria, AR. 1973. *The working brain – An introduction to neuropsychology*. New York: Basic Books.
- Mail & Guardian* 2000. Clashes over quality of learning. 17-23 November.
- Marais, JL. & Botha, JH. 1995. Die rol van selfbeeld en identiteit in beroepskeuse. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 15(3):100-104.
- Mashamba, G. 1989. (Second Edition). *A conceptual critique of the People's Education discourse*. University of the Witwatersrand: Education Policy Unit.
- Mashamba, G. 1991. *People's Education: The people's choice*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Matie Gemeenskapsdiens. 2000. Jaarverslag 2000. Stellenbosch: US Gemeenskapsdienssentrum.
- McLellan, D. 1980 (second edition). *The thought of Karl Marx. An introduction*. London: McMillan.
- Menze, C. 1999. Nation and state in Wilhelm von Humboldt. *Education* Vol. 59:86-100.
- Meyer, AS. 1975. *Grandmasters of Educational Thought*. New York: McGraw-Hill Book Company.
- Mitter, W. 1998. Building a culture of democratic education in young democracies: some experiences in Central and Eastern Europe. *Seminar report. Building a culture of democratic education in a young democracy*. Johannesburg: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Muller, CFJ. (red.). 1970 (derde druk). *500 jaar Suid-Afrikaanse geskiedenis*. Kaapstad: Academica.

- Mwamwenda, TS. & Baine, DA. 1995. Vocational education as a solution to unemployability of African school leavers. *South African journal of education*. 15(4):188-192.
- Mwamwenda, TS. 1995. (second edition). *Educational Psychology: An African perspective*. Durban: Butterworths.
- National Education Co-ordinating Committee (NECC) 1993. The framework report and final report summaries. Cape Town: Oxford University Press.
- National Training Board (NTB). 1984. Compendium of training. Pretoria: Department of Manpower.
- NECC (sien National Education Co-ordinating Committee).
- Nkomo, M. 1990. *Pedagogy of Domination*. New Jersey: African World Press.
- Noordam, NF. 1981. (Vierde druk). *Inleiding in de historische pedagogiek*. Groningen: Walters-Noordhoff.
- NTB (sien National Training Board).
- Oberholzer, CK. 1968. *Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek*. Kaapstad: HAUM.
- Oberholzer, MO. 1983. Pedagogiese kindbeeld. In Du Plooy, JL., Griessel, GAJ. & Oberholzer, MO. *Fundamentele pedagogiek vir gevorderde studente*. Pretoria: HAUM.
- Oberholzer, MO. 1985. Die pedagogiek as wetenskapsvorm. In De Jager, PL., Oberholzer, MO. & Landman, WA. 1985: *Fundamentele Pedagogiek: Wetenskap, inhoud en praktyk*. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- Odendaal, J. 2000. Onderhoud te Universiteit van Stellenbosch. 3 Augustus.
- Odendal, FF. (red.) 1994. (Derde hersiene uitgebreide uitgawe). *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT)*. Midrand: Perskor uitgewery.
- Oliva, P. 1981. *The birth of Greek Civilization*. London: Orbis Publishing.
- Oosthuizen, IJ. 1994. Die skopus en konteks van die *in loco parentis*-posisie van die onderwyser. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 14(4):209-213.
- Pauw, BA. 1981. Basiese begrippe: kultuur en volk. In Myburgh AC. (red.). *Volkekunde vir Suider-Afrika*. Pretoria: JL van Schaik.
- Pistorius, P. 1966. *Gister en Vandag in die Opvoeding*. Potchefstroom: Pro Rege-pers

Bpk.

- Pittendrigh, A. 1990. A training strategy for SA. *Financial Mail* 4 May.
- Pretorius, SG. 1993. Business and industry involvement in education. In Dekker, EI. & Lemmer, EM. *Critical issues in modern education*. Durban: Butterworths.
- Pretorius, SG. 1995. Die werkgewer as vennoot in onderwys-voorsiening. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 15(3):108-115).
- Putman, JJ. 1999. Evolution in the Revolution Cuba. In *National Geographic* 195(6):2-35.
- Radio Sonder Grense (RSG) 2000. SABC-nuusbulletin, 4 September, 08:00.
- Raju, BM. 1973. *Education in Kenya*. Nairobi: Heinemann.
- Rapport* 2001. Bring lyfstraf terug, vra KPO. 21 Oktober.
- Rapport* 2000. Harry Oppenheimer. SA groet 'n gentleman en filantroop. 23 Augustus.
- Rapport* 1994. Kultuur-verskonings. 14 Augustus.
- Rapport* 2001. Kwart van alle sterftes in 2000 in SA weens Vigs. 21 Oktober.
- Rapport* 1994. 'n 'Nagmerrie' wag op skole van begin van 1995. 25 September
- Rapport* 1994. Op soek na uitnemendheid. 16 Oktober.
- Rapport* 1999. Só kan leerkragte nog meer noustrop trek. 7 November.
- Rapport* 2001. Spanwerk rede waarom misdaad in Kaapse middestad aan die wyk is. 21 Oktober.
- Raubenheimer, O. 2001. Godsdienst het 'n rol in skole. *Die Burger* 2 Julie.
- Reuter, L.. 2001. Onderhoud te Universiteit van Stellenbosch. 16 Oktober.
- Ridge, SGM. 2001. Democratic leadership and transformation: giving meaning to words. Paper presented at a conference on the empowerment of school leaders through democratic values. Stellenbosch, 5 September.
- Rist, RC. 1979. *Desegregated Schools*. New York: Academica Press.
- Röhrs, H. 1995. The pedagogy of peace. In Iram, Y. & Gross, Z. (eds). *The humanities in education*. 151-162. Ramat-Gan: Bar Illan University.
- Roode, CD. (s.j.). Die moderne wêreld op die tweesprong: uitdagings van die toekoms. In Pieterse, JE. (red.). Fokus. Kaapstad: FAK.
- Rothman, W. 2001. Onderhoud te Kaapse Technikon, Kaapstad. 22 Augustus.
- Roux, CD. 2000. The need for the transformation of religion in education: towards an

- understanding of democratic values. Workshop on the Democratic Transformation of Education in South Africa, Stellenbosch. 27-28 September.
- Roux, CD. 2001. Onderhoud te Universiteit van Stellenbosch. 2 November.
- RSA 1967. Die wet op nasionale onderwysbeleid. Wet 39 van 1967.
- RSA 1995. Witskrif oor onderwys en opleiding.
- RSA 1996. Suid-Afrikaanse Skolewet. Wet 84 van 1996.
- RSA. 1996a. Die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika. Wet 108 van 1996.
- RSG (sien Radio Sonder Grense).
- Rupert, A. 1994. SA verloor baie van sy heel slimste mense. *Die Burger* 21 September.
- Sabina, EM. 1992. Cuba. In Wickremasinghe, W. (ed.). *Handbook of world education. A comparative guide to higher education and educational systems of the world.* Houston, Texas: American Collegiate Service.
- Schlemmer, L. 1992. Beware instant equity. *Financial Mail* 3 April.
- Schoeman, PG. 1980. *Introduction to a Philosophy of Education.* Pretoria: Butterworths.
- Schott, H. 2000. Die moeiliker ewewig tussen tale en voertaal. *Die Burger* 19 Oktober.
- Schreuder, J. 2000. Implementation of decentralised school governance. Workshop on Democratic Transformation of Education, Stellenbosch. 3 August.
- Shimoniak, W. 1970. *Communist Education: It's history, philosophy and politics.* Chicago: Rand McNally & Company.
- Sloan, R. & Kitchen, H. (eds). 1962. *The educated African.* Toronto: Heinemann.
- Smit, F. 2000. Private onderwys kan groeiende krisis in SA help keer. *Die Burger* 19 April.
- Smit, F. 1999. Sal bekostigbare onderwys beskikbaar bly? *Rapport* 7 Maart.
- Smit, F. 2000. Dink mooi, min. Asmal! Só kom onderwys nie reg. *Rapport* 30 Julie.
- Smit, P. 1999. Gevaarligte flikker oor gehalte van SA se onderwysstelsel. *Die Burger* 5 Oktober.
- Smith, D. 1998. Sanlam skenk R220 000 aan elf tersiêre inrigtings. *Die Burger* 7 September.
- Smith, DPJ. & Pacheco, R. 1996. Die konsep leerkultuur. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir*

Opvoedkunde. 16(3):158-164.

- Smith, DPJ. 1994. 'n Funksionele alternatief vir Filosofie van die Opvoeding. Referaat gelewer aan die Fundamentele Opvoedkundige Belangegroep tydens 'n OVSA-byeenkoms, 12 Januarie. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Spencer, ST. 1998. A historical analysis of religious education in Malawi with focus on specific institutions. DPhil dissertation. University of Stellenbosch.
- Squelch, JM. 1993. Current issues in school law. In Dekker, EI. & Lemmer, EM. *Critical issues in modern education*. Durban: Butterworths.
- Squelch, JM. 1993a. Education for equality: the challenge to multicultural education. In Dekker, EI. & Lemmer, EM. *Critical issues in modern education*. Durban: Butterworths.
- Starr, CG. 1972 (Second Printing). *The Ancient Greeks*. New York: Oxford University Press.
- Steyn, JC. 1980. Gunter as opvoedkundige: 'n studie in die fundamentele Opvoedkunde. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Steyn, JC. 1982. Die basiese opvoedingskomponente in pedagogies-historiese verband. In De Vries, C., Basson, AJ. & Steyn, JC. *Drie Pedagogiese Perspektiewe*. Durban: Butterworth.
- Steyn, JC. 1987. Die verband skoolkurrikulum en gemeenskap: 'n kort pedagogiese perspektief. *Die Unie* 83(9):249-253.
- Steyn, JC. 2000. Balancing quality and equality in educational transformation. Workshop on the democratic transformation of education, Stellenbosch 3 August.
- Steyn, TM. 1993. Educational management training: towards the 21st century. In Dekker, EI. & Lemmer, EM. *Critical issues in modern education*. Durban: Butterworths.
- Stone, HJS. 1984 (tweede druk). *Gemeenskaplikheid en diversiteit*. Johannesburg: McGraw-Hill.
- Stone, HJS. 1993. Groot aanpassings kom. *DOK-nuus*. 4(3).
- Stone, HJS. 1994. 1984-1994: Die era van eiesake-onderwys en kultuur. In Zaaiman L, Brown, EJ. & Notley, P. (reds). *Opvoeding en Kultuur*. 17(1): 2-8.
- Sunday Times* 2000. Bottom of the class 27 February.

- Sunday Times* 2000. SA pupils are the dunces of Africa. 16 July.
- Taylor, N. 1990. Democratising the formulation of policies for People's Education. University of the Witwatersrand: Discussion paper for Education Policy Unit.
- Thompson, AR. 1981. *Education and development in Africa*. London: The Macmillan Press.
- Toffler, A. 1971. *Future Shock*. London: Pan Books.
- Traebert, WE. 1990. Onderhoud te Universiteit van Stellenbosch, 15 Februarie.
- Tromp, JA. 1984. Die funksies van die koördineerder. In SAVKO-nuusbrief no 1.
- Tromp, JA. 1990. 'n Model om koöperatiewe onderwys in handelwetenskappe aan teknikons te implementeer. Ongepubliseerde DEd-proefskrif, Universiteit van Stellenbosch.
- Turner, B. 1995. Ireland – Division and diversity. In *International Council of museums. Museums in divided societies*. Proceedings of the annual conference 1994. Ljubljana: Impressum.
- UNECA (sien United Nations Economic Commission for Africa).
- Unesco. 1974. Case studies in special education: Cuba, Japan, Kenya, Sweden Ghent: Unesco Press.
- United Nations Economic Commission for Africa. 1961. Final report: Conference of African States on the development of education in Africa. Addis Ababa, 15-25 May. Unesco.
- Van den Berg, T. 1994. Provinsiale Onderwysrade lê die fondament vir die toekoms. In Zaaiman, L. Brown, E.J. en Notley, P. (reds). *Opvoeding en Kultuur* 17(1): 40-44.
- Van der Merwe, CR. 1997. Kurrikulumkonsultasie in Suid-Afrikaanse primêre skole. Ongepubliseerde DEd-proefskrif. Universiteit van Stellenbosch.
- Van der Merwe, CR., Ungerer, E. & Franken, T. 2000. Onderhoud te Privaatskool Curro, Durbanville. 24 Julie.
- Van der Merwe, P.J. 1968. (Derde druk). Van verversingspos tot landbou-kolonie. In Kruger, DW. (red.). *Geskiedenis van Suid-Afrika*. Kaapstad: Nasou.
- Van der Walt, J.L. 1995. Onderwys- en Opleidingsvennote van die ouer in die veranderde situasie in Suid-Afrika. Nasionale Onderwyskongres. 15-17 Junie: Bloemfontein.

- Van der Walt, J.L. 1995a. Radikale multikulturele onderwys in 'n postmoderne samelewing. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*. 15(4):176-181.
- Van der Walt, J.L. & Dekker, E.I. 1983 (eerste uitgawe, tweede druk). *Fundamentele Opvoedkunde vir onderwysstudente*. Silverton: Promedia-Publikasies.
- Van der Walt, S.J. (s.j.). Die grense van ons vryheid. In Pieterse, J.E. (red). Fokus. Kaapstad: FAK.
- Van Deventer, H. 1994. Die onderwys-nood is hoër as Model C. *Rapport* 4 Desember.
- Van Deventer, H.T. 1994a. 'n Sterk opkoms deur die Ouer. In Zaaiman, L., Brown, E.J. & Notley, P. (reds). *Opvoeding en kultuur*. 17 (1): 51-55.
- Van Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. 1984 (derde verbeterde uitgawe). *Fundamenteel-pedagogiese Begripsverklarings – 'n Inleidende Oriëntering*. Pretoria: NG Kerkboekhandel.
- Van Schalkwyk, O.J. 1986. *Die Onderwysstelsel. Teorie en praktyk*. Alkantrant: Educo Uitgewers.
- Venter, I.S.J. & Verster, T.L. 1986. *Opvoedingstemas in tydsperspektief* Deel 3. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Verster, T.L., Theron, A.M.C. & Van Zyl, A.E. 1982. *Educational themes in time perspective: Part 1*. Durban. Butterworth & Co.
- Verster, T.L., Van Heerden, S.M. & Van Zyl, A.E. 1982. *Educational themes in time perspective: Part 2*. Durban. Butterworth & Co.
- Verwoerd, W.J. 2000. Probleme in skole voor Verwoerdyd. *Die Burger* 20 Julie.
- Vorster, P.J. & Sutcliffe, C.M. 2000. The role of teachers in the identity formation of adolescents restrained in their becoming. In: *South African Journal of Education*. 20(1): 10-15.
- Vrey, J.D. 1984. (Derde druk). *Die opvoedeling in sy selfaktualisering*. Pretoria: UNISA.
- Waghid, Y. 2000. Democratic governance through decentralised education. Workshop on the Democratic Transformation of Education, Stellenbosch 3 August.
- Waidacher, F. 1995. Museum – who needs it? In International Council of Museums. *Museums in divided societies*. Proceedings of the annual conference 1994. Ljubljana: Impressum.
- Walters, S. 1990. Groot gaping tussen onderwys, werkgewers. *Die Burger* 2 Oktober.

- Walters, S. 1991. Beperkte middele: hoe raak dit die onderwys in Kaapland? Die Burger 3 April.
- Walters, SW. 1989. Verantwoordelike vennootskap. *Die Unie*. 86(6):157-158.
- Watts, AG. 1983. The future of Work Experience – and of Work. In Watts, AG. (ed.). *Work Experience and Schools*. London: Heinemann Educational books.
- Weinert, FE. 1999. Demands on education today. *Education. A biannual collection of recent German contributions in the field of educational research* Vol. 60:7-13.
- Wertheim, J. 1988. Cuba. In Postlethwaite, TN. *The encyclopedia of comparative education and national systems of education*. Oxford: Pergamum Press.
- Wiid, JA. 1968. Weeropbou, 1902-1908. In Kruger, DW. (red.). *Geskiedenis van Suid-Afrika*. Kaapstad: NASOU.
- Wood, AW. 1974. *Informal education and development in Africa*. The Hague: Institute of Social Studies.
- Woodbridge, NB. 1995. Towards equity in education in terms of the Farrel Model: promoting the principles of the White paper. *South African Journal of Education*. 15(4):192-196.
- Zajda, JI. 1980. *Education in the USSR*. Oxford: Paragon.
- Zecha, G. 1999. Onderhoud te Institut für Philosophie, Universität Salzburg, Oostenryk. 22 Oktober.
- Zecha, G. 2001. Onderhoud te Universiteit Stellenbosch. 5 September.
- Zietsman, P. 2001. Die konsentrasiekampskole – ligbakens in die duisternis. In Pretorius, F. (red.). *Verskroeiende aarde*. Kaapstad: Human & Rousseau.