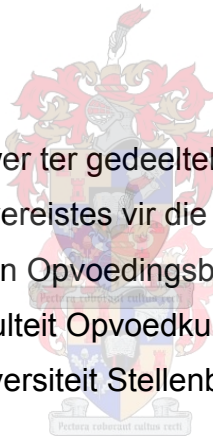


**'n Onderzoek na die rol van erkenning van deugde van  
leerders in die vestiging van 'n demokratiese, multi-  
kulturele samelewing**

**Mariana van Zyl**

Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening  
aan die vereistes vir die graad van  
Magister in Opvoedingsbeleidstudie  
in die Fakulteit Opvoedkunde aan die  
Universiteit Stellenbosch



**Studieleier: Professor Yusef Waghid**

**Graad van vertroulikheid: A**

**Desember 2015**

## **Verklaring**

Deur hierdie tesis elektronies in te lewer, verklaar ek, Mariana van Zyl, dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit Stellenbosch nie derdepartyregte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

M. van Zyl

4 Mei 2015

## **Erkennings**

My eggenoot, Ian van Zyl, wat die graadkursus in die media raakgesien het en my gemotiveer het om dit aan te pak en suksesvol te voltooi.

Vriende, familie en kollegas se ondersteuning en aansporing om hierdie tesis te voltooi.

Die M-Ed-klas van 2013, wat elke Saterdagoggend nuwe energie vir die volgende werkstuk verskaf het.

Professor Fataar, dr. Davids, dr. Badroodien en prof. Van Wyk, wat met elke module hierdie kursus die moeite werd gemaak het.

Professor Waghid, wat met sy ervaring, kundigheid en lewenswysheid deurentyd positiewe kommentaar gelewer het sodat ek verder kon skryf.

My Skepper, vir die potensiaal om meer te kon leer.

## **Opsomming**

As opvoeder en skoolhoof van 'n openbare sekondêre skool is dit vir my duidelik dat elke leerder se skoolloopbaan beïnvloed word deur die individuele erkenning aan asook kennis van 'n leerder deur die onderwysers, ouers en portuurgroep. Dit bly belangrik dat elke leerder sy/haar skoolloopbaan suksesvol voltooi. Enige skool se doelwit moet dus die onderrig en leer van sy leerders wees, in die konteks van kennisverwerwing en menswees.

Die leerder moet egter aan minimum assesseringstandaarde voldoen om sy/haar skoolloopbaan suksesvol te voltooi. Dus is die onderwysbeleid, -owerhede, skole en die wyse waarop leer en onderrig plaasvind, 'n integrale deel van die leerder se opvoeding en word daar in hierdie navorsingstudie ook na die kurrikulum en die vestiging van waardes en deugde verwys. Hierdie studie oor die rol van erkenning aan die leerder wat deugde betref, kan as waardevolle riglyn dien wanneer na redes of faktore gesoek word waarom leerders nie aan die minimum vereistes kan voldoen om hulle skoolloopbaan te voltooi nie. Voortvloeiend hieruit kan die betrokkenheid van ouers ten opsigte van die voltooiing van 'n skoolloopbaan in die onderwys, met die nodige kennis, ondersteuning en begrip vir hul kinders as motivering dien vir verdere studie aan universiteite, kolleges en ander tersiêre inrigtings regoor die wêreld. Insig in en erkenning van die leerder se persoonlike omstandighede en behoeftes kan ook as aansporing dien in die voltooiing van die leerder se skoolloopbaan.

Wanneer die onderwyser positiewe erkenning gee aan en begrip toon vir leerders se deugde, kan dit moontlik lei tot leerders wat nie bloot met die minimum kriteria en prestasies tevrede sal wees nie. Na die voltooiing van 'n suksesvolle skoolloopbaan mag hierdie leerders hul hoë standaard bly nastreef en hul waardes so uitleef dat hulle as goeie landsburgers 'n positiewe rol speel in die handhawing en uitbou van 'n gesonde demokrasie.

### **Sleutelwoorde:**

Erkenning, deugde, waardes, demokratiese leerproses, burgerskap

## **Abstract**

As an educator and principal of a public secondary school, I am convinced that every learner's school career is influenced by the extent to which teachers give recognition to each individual learner and how well teachers, parents and the peer group know the learner. It remains important that every learner completes his/her school career successfully. The goal of every school therefore should be that the teaching and learning processes take place in the context of knowledge acquisition, as well as the personal circumstances of each learner.

The learner must, however, comply with certain minimum assessment standards to complete his or her school career successfully. This means that the education policies and authorities, as well as the schools and the methods of teaching and learning, form an integral part of the learner's education. This research study therefore also refers to the curriculum and the establishment of values and virtues. This study of the role of recognition of the learner's positive traits may serve as a valuable guideline when examining the reasons or factors why learners are unable to meet the minimum requirements to complete their school careers. As a consequence of this, the involvement of parents concerning their children's completion of a school career, as well as the necessary knowledge, support and understanding of their children, may serve as a motivation for further studies at colleges, universities and other tertiary institutions world-wide. Insight into and recognition of a learner's personal circumstances and needs may also serve as encouragement for the learner to complete his or her school career.

When teachers show positive recognition and understanding of learners' positive traits, it may inspire learners to not merely be satisfied with the minimum criteria or achievements. After completion of their school careers these learners may well continue to try to live up to these high standards and values and may make a valuable contribution to the establishment and promotion of a healthy democracy.

### **Key words:**

Recognition, positive traits, values, democratic learning process, citizenship

## Inhoudsopgawe

<b>Verklaring</b>	<b>ii</b>
<b>Erkennings</b>	<b>iii</b>
<b>Opsomming</b>	<b>iv</b>
<b>Abstract</b>	<b>v</b>
<b>HOOFSTUK 1 INLEIDING EN AGTERGROND</b>	<b>1</b>
<b>1.1 INLEIDING</b>	<b>1</b>
<b>1.2 PROBLEEMSTELLING</b>	<b>1</b>
<b>1.3 NAVORSINGSVRAAG</b>	<b>2</b>
<b>1.4 AANVULLENDE VRAE</b>	<b>2</b>
<b>1.5 METODOLOGIE EN METODEDES</b>	<b>3</b>
<b>1.6 OMVANG</b>	<b>4</b>
<b>1.6.1 Erkenning</b>	<b>4</b>
<b>1.6.2 Inklusiwiteit</b>	<b>5</b>
<b>1.6.3 Multi-kulturele verantwoordbare deelname binne 'n demokrasie</b>	<b>6</b>
<b>1.7 TEIKENGROEP</b>	<b>7</b>
<b>1.8 INDELING VAN DIE STUDIE</b>	<b>8</b>
<b>HOOFSTUK 2 DIE VERSKIL TUSSEN DEUGDE EN WAARDES MET DIE FOKUS OP ERKENNING VAN DEUGDE BINNE 'n ONDERWYSSTELSEL</b>	<b>9</b>
<b>2.1 INLEIDING</b>	<b>9</b>
<b>2.2 WAARDES IN DIE ONDERWYS</b>	<b>9</b>
<b>2.3 WAARDES BINNE DIE MANIFES VAN SUID-AFRIKA</b>	<b>10</b>
<b>2.4 DIE VERSKIL TUSSEN DEUGDE EN WAARDES</b>	<b>14</b>
<b>2.5 WAARDES EN DEUGDE BINNE DIE ONDERWYS</b>	<b>14</b>

<b>2.6</b>	<b>ERKENNING</b>	<b>15</b>
<b>2.6.1</b>	<b>Betekenis</b>	<b>15</b>
<b>2.6.2</b>	<b>Benadering van die woord ‘erkenning’</b>	<b>15</b>
<b>2.6.3</b>	<b>Redes vir ‘erkenning gee’ in die onderwys</b>	<b>16</b>
<b>2.6.3.1</b>	<b>‘Ek behoort aan of ek is deel van...’</b>	<b>16</b>
<b>2.6.3.2</b>	<b>Kultuurdiversiteit binne die klaskamer</b>	<b>16</b>
<b>2.6.3.3</b>	<b>Habitus</b>	<b>17</b>
<b>2.6.3.4</b>	<b>Menslike geluk as positiewe uitkoms</b>	<b>18</b>
<b>2.6.3.5</b>	<b>Kurrikulum binne die onderwys</b>	<b>18</b>
<b>2.6.4</b>	<b>Demokratiese burgerskap en burgerskapidentiteit</b>	<b>19</b>
<b>2.7</b>	<b>OPSOMMING</b>	<b>20</b>
	<b>HOOFSTUK 3 DIE ROL VAN FILOSOFIE VAN OPVOEDING, ASOOK ANALITIESE FILOSOFIE VAN OPVOEDING OP ERKENNING VAN DEUGDE EN BURGERSKAPOPVOEDING</b>	<b>21</b>
<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>21</b>
<b>3.2</b>	<b>FILOSOWE, TEORETICI EN AKADEMICI</b>	<b>21</b>
<b>3.3</b>	<b>FILOSOFIE VAN OPVOEDING</b>	<b>27</b>
<b>3.4</b>	<b>ANALITIESE FILOSOFIE VAN DIE FILOSOFIE VAN OPVOEDING</b>	<b>30</b>
<b>3.5</b>	<b>OPSOMMING</b>	<b>33</b>
	<b>HOOFSTUK 4 DEUGDE WAT ’n VERSKIL IN BURGERSKAPOPVOEDING KAN MAAK BINNE ’n DEMOKRATIESE ONDERWYSSTELSEL</b>	<b>34</b>
<b>4.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>34</b>
<b>4.2</b>	<b>BURGERSKAPOPVOEDING EN DIE ONDERWYS</b>	<b>34</b>
<b>4.2.1</b>	<b>Definisie van burgerskapopvoeding</b>	<b>35</b>
<b>4.2.2</b>	<b>Burgerskapopvoeding en die onderwys na 1994 in Suid-Afrika</b>	<b>36</b>

<b>4.3</b>	<b>VOORBEELDE VAN DEUGDE IN 'n DEMOKRATIESE ONDERWYSSTELSEL</b>	<b>38</b>
<b>4.3.1</b>	<b>Vyf deugde beskryf deur Parsley</b>	<b>38</b>
<b>4.3.1.1</b>	<b>Om merkwaardig te wees</b>	<b>38</b>
<b>4.3.1.2</b>	<b>Om kinderlik te wees</b>	<b>38</b>
<b>4.3.1.3</b>	<b>Om nederig te wees</b>	<b>39</b>
<b>4.3.1.4</b>	<b>Om goehartig te wees</b>	<b>39</b>
<b>4.3.1.5</b>	<b>Om respekvol te wees</b>	<b>39</b>
<b>4.3.2</b>	<b>Verbeeldingryke en deernisvolle aksie</b>	<b>40</b>
<b>4.3.3</b>	<b>Reflektiewe luister</b>	<b>43</b>
<b>4.4</b>	<b>VASLEGGING VAN DEUGDE</b>	<b>45</b>
<b>4.4.1</b>	<b>Onderriglesse</b>	<b>45</b>
<b>4.4.2</b>	<b>Verskuilde kurrikulum</b>	<b>46</b>
<b>4.4.3</b>	<b>Gemengde leer (<i>blended learning</i>)</b>	<b>48</b>
<b>4.5</b>	<b>OPSOMMING</b>	<b>49</b>
<b>HOOFSTUK 5</b>	<b>IMPLIKASIES EN UITDAGINGS VIR BURGERSKAPOPVOEDING EN DIE ONDERWYS WANNEER ERKENNING VAN DEUGDE PLAASVIND</b>	<b>51</b>
<b>5.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>51</b>
<b>5.2</b>	<b>IMPLIKASIES VIR BURGERSKAP</b>	<b>52</b>
<b>5.2.1</b>	<b>Bewustheid van diversiteit binne klaskamers</b>	<b>52</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Verskillende soorte burgerskap</b>	<b>52</b>
<b>5.2.3</b>	<b>Integrasie van burgerskapopvoeding en onderrig van kurrikulum</b>	<b>53</b>
<b>5.3</b>	<b>IMPLIKASIES VIR SKOLE EN DIE ONDERWYS</b>	<b>54</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Teorie en praktyk van erkenning van deugde</b>	<b>54</b>
<b>5.3.2</b>	<b>Die invloed op geestelike, morele en kulturele opvoeding</b>	<b>55</b>



<b>5.3.3</b>	<b>Voorbeelde van implementering binne die onderwys</b>	<b>55</b>
<b>5.3.3.1</b>	<b>Eenvormige werkswyse</b>	<b>55</b>
<b>5.3.3.2</b>	<b>Begrip vir omstandighede</b>	<b>56</b>
<b>5.3.4</b>	<b>Positiewe klaskamerdisipline</b>	<b>57</b>
<b>5.3.5</b>	<b>Kontinuiteit in die erkenning</b>	<b>57</b>
<b>5.3.6</b>	<b>Verantwoordelikheid van almal</b>	<b>58</b>
<b>5.3.7</b>	<b>Positiewe dialoog</b>	<b>59</b>
<b>5.3.8</b>	<b>Armoede</b>	<b>59</b>
<b>5.4</b>	<b>UITDAGINGS IN DIE ERKENNING VAN DEUGDE IN DIE ONDERWYS</b>	<b>60</b>
<b>5.4.1</b>	<b>Ongelykheid en subjektiwiteit</b>	<b>60</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Tydsbestuur</b>	<b>61</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Klaskamer-atmosfeer</b>	<b>62</b>
<b>5.5</b>	<b>OPSOMMING</b>	<b>62</b>
	<b>HOOFSTUK 6 OPSOMMING, SAMEVATTING EN SLOT</b>	<b>63</b>
<b>6.1</b>	<b>INLEIDING</b>	<b>63</b>
<b>6.2</b>	<b>BEPERKINGS VAN DIE NAVORSING EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING</b>	<b>63</b>
<b>6.2.1</b>	<b>Beperkings</b>	<b>63</b>
<b>6.2.2</b>	<b>Aanbeveling vir verdere navorsing</b>	<b>63</b>
<b>6.3</b>	<b>SAMEVATTING</b>	<b>65</b>
<b>6.4</b>	<b>SLOTSOM</b>	<b>67</b>
	<b>Verwysings</b>	<b>68</b>

# HOOFSTUK 1

## INLEIDING EN AGTERGROND

### 1.1 INLEIDING

As deel van *The National School Effectiveness Study* is 16 000 leerders in grade 3 tot 5 vanaf 2007 tot 2009 by 300 laerskole getoets. Onderwysnavorsers en ekonome het as deel van die toets 'n analise van elke leerder se toetsuitslag, skool en huislike omstandighede gedoen en die bevindinge is in Taylor, Van der Berg en Mabogoane (2012) gepubliseer. Tien fokusareas is uitgelig om onderwys te verbeter, naamlik geleterdheid, gesyferdheid, armoede, huislike omstandighede, skoolbestuur, geskrewe werk, taal, skryfvermoë, die kurrikulum en onderwysers. Die doel van hierdie studie was om uit te vind wat 'n leerder se vermoë om te presteer, vorm en beïnvloed. Die term 'presteer' word in hierdie studie beskou as die uiteindelijke doelwit van 'n skoolloopbaan suksesvol te voltooi en 'n goeie landsburger te word.

### 1.2 PROBLEEMSTELLING

'n Suksesvolle skoolloopbaan, wat noodsaaklik is vir 'n volhoubare samelewing, word egter nie deur alle skoolgaande leerders ervaar nie. Volgens die *Report on Dropout and Learner Retention Strategy to Portfolio Committee on Education* (Departement van Onderwys [DvO], 2011d), het tien persent van die ingeskrewe leerders vanaf grade 9 tot 11 tussen 2007 en 2008 die skool verlaat. Volgens verdere statistieke deur die Departement van Onderwys uitgereik, was die matriekslaagsyfer van die kandidate in 2011 slegs 71.9 persent (DvO, 2011d). Van die kandidate het 147 973 (28.1%) dus nie matriek geslaag nie. Volgens hierdie genoemde statistieke is dit duidelik dat nie alle leerders hul skoolloopbane optimaal suksesvol voltooi nie.

In 2013 het 'n leerder in Suid-Afrika 'n onderwyser met 'n besem aangeval en hom beseer. Die leerder het volgens die Departement van Basiese Onderwys (Strydom, 2013) asook die breë samelewing onaanvaarbaar opgetree. Hierdie soort optrede hoort nie by 'n goeie landsburger nie. Verskeie kenners en onderwyskundiges het

deur die media (televisie, ander beeldmateriaal, nasionale radiostasies) gedebatteer waarom leerders so kon opgetree het.

Faktore wat aanleiding kan gee tot bogenoemde probleem, is dat opvoeders (ouers en onderwysers) heel moontlik nie genoegsame erkenning aan die deugde (neiging om die goeie te doen of sedelik goeie eienskappe) van leerders gee nie. Opvoeders is soms onbewus van die milieu, sosio-ekonomiese omstandighede, intellektuele vermoëns asook die fisiese en psigiese ruimte waarbinne die leerder/kind hom/haar bevind. Dit kan veroorsaak dat die kurrikulum en assesseringskriteria soos deur die onderwysowerhede en onderwysbeleid voorgeskryf nie suksesvol geïmplementeer word nie. Hoewel daar nie konkrete bewyse is dat die erkenning van deugde by leerders tot positiewe motivering lei om wel hul skoolloopbaan te voltooi nie, word die belangrikheid van deugde reeds vanaf die Sokratiese tydperk beklemtoon (Noddings, 2007, p. 5).

Positiewe erkenning van die besondere vermoëns, prestasies en deugde van 'n leerder, hoe gering ook al, kan bydra tot die vestiging van sommige van die waarde-eienskappe, soos dissipline, hardwerkendheid, toewyding en respek, wat nodig is om 'n goeie landsburger te word.

Wat bogenoemde uiteensetting wel beklemtoon, is dat leerders wat hulle skoolloopbane suksesvol voltooi, oor sekere deugde beskik wat 'n bydrae lewer tot hulle vestiging as opgevoede burgers wat in 'n demokrasie kan funksioneer.

### **1.3 NAVORSINGSVRAAG**

Tot welke mate kan die erkenning van deugde bydra tot die bevordering van 'n demokratiese samelewing?

### **1.4 AANVULLENDE VRAE**

Ondersteunend tot die primêre navorsingsvraag is die volgende aanvullende vrae ondersoek:

- In watter mate speel leerders se persoonlike omstandighede en behoeftes 'n rol in die erkenning van deugde?

- Kan die vestiging van deugde by die implementering van die skoolkurrikulum geïnkorporeer word?
- Is daar 'n verband tussen die Departement van Onderwys se publikasie oor waardes in die onderwys (DvO, 2001) en die verwysing na erkenning van deugde? Hoe verskil waardes van deugde?
- Kan die erkenning en vestiging van deugde tot 'n demokratiese leerproses lei sodat die leerder 'n goeie landsburger kan word?

## 1.5 METODOLOGIE EN METODEDES

Hierdie navorsing is gemotiveer deur die paradigma van pragmatisme en 'n geringe invloed van die fenomenologiese genre van onderwysnavorsing.

In die eerste plek behels pragmatisme 'n studie van feite en waardes. Aanvanklik het die navorsing twee stappe geïdentifiseer: (i) die feitelike situasie van die kind of die leerder (die milieu, sosio-ekonomiese agtergrond (omstandighede), intellektuele vermoë en die ruimte waarin die leerder hom bevind); en (ii) die verwagtinge soos gestel deur die onderwysowerhede en onderwysbeleid (o.a. die kurrikulum en assesseringstandaarde).

Tweedens sluit die pragmatiese paradigma van onderwysnavorsing ook die regverdiging in van wat goed is vir die sosiale gemeenskap. Die uiteindelijke mikpunt van die onderwys, en dus ook die fokus van hierdie studie, is dat die leerder 'n goeie landsburger kan word om in die gemeenskap te funksioneer en die breë samelewing te dien.

Kommunikasie speel in die derde plek eweneens 'n groot rol in die metodologie van pragmatisme. Dit gaan oor die 'ek' (individuele ontwikkeling, my behoeftes, my toekoms, my vermoë) teenoor die 'ons' (die rol binne 'n breër gemeenskap, aangesien niemand 'n eiland is nie, maar betrokke is by die opbou en instandhouding asook ontwikkeling van die gemeenskap). Veral in Suid-Afrika met sy diversiteit en geskiedenis is transformasie 'n voortgaande proses waarin almal 'n positiewe rol behoort te speel.

In die vierde plek gee pragmatisme aandag aan die intellektuele, ekonomiese en sosiale bemagtiging van leerders, bevryding uit die beperkings van hul kontekstuele omstandighede en die emansipasie van seuns en dogters – dus die ontwikkeling van hulle volle menslike potensiaal (Waller, 2014, p. 31).

Al vier aspekte van pragmatisme wat hierbo genoem is, voorsien 'n breë filosofiese raamwerk vir hierdie onderwysnavorsing met 'n praktiese en kritiese aanslag wat met 'n verskeidenheid van metodologieë uitgebrei is. Kritiese teorie soos geartikuleer deur Benhabib (1992), asook aspekte van post-strukturalisme soos deur Derrida (Maree, 2013a; Reynolds, 2010) beklemtoon, het 'n integrale deel van die navorsingstudie uitgemaak.

Die navorser se metodologie, asook die raamwerk van haar denke en die teoretiese vertrekpunt, is gemotiveer vanuit 'n pragmatiese paradigma, wat ook konsepsionele begrip insluit. Menslike subjektiwiteit en verduidelikings, interpretasies en begrippe vanuit die fenomenologiese paradigma is soos 'n silwer draad deur die navorsing vervleg. Bogenoemde gesprek oor metodologie hou direk verband met hierdie ondersoek na die erkenning van deugde as 'n manier om leerders voor te berei vir hulle rolle in 'n demokratiese samelewing.

## **1.6 OMVANG**

### **1.6.1 Erkenning**

Die eerste aspek waarop die navorsing gefokus het, is die begrip 'erkenning' (*recognition*). Volgens Mattias Iser (2013) groepeer Paul Ricoeur 23 verskillende gebruike van die begrip "om te erken" in drie hoof kategorieë, naamlik erkenning as identifikasie, erkenning van jouself en wedersydse erkenning.

Taylor (1994) beklemtoon dat 'erkenning' deur verskeie teoretici verskillend verduidelik en geïnterpreteer word. Volgens Fraser (2000) kan 'erkenning' ook 'n rol speel wanneer sosio-ekonomiese en kulturele agtergronde in ag geneem word. Hierdie studie sluit verskeie ander 'erkenning' in, soos byvoorbeeld erkenning van gelyke regte van leerders, wat volgens Christie (2008, p. 172) nodig is vir gelyke onderwys.

Die gebrek aan deugde waarmee die meerderheid van leerders by 'n sekondêre skool aankom noop die skool om algemene deugde soos byvoorbeeld dissipline, hardwerkendheid, toewyding en respek by leerders in te bou en te vestig. Die kurrikulum vereis nie net feite nie, maar ook die ontwikkeling van 'n waardestelsel. Uit 'n fenomenologiese standpunt kan sekere deugde, of gebrek aan deugde, van die leerders vanuit hulle sosio-ekonomiese omstandighede verstaan en begryp word. Hoe meer kennis van kinders en hul omstandighede beskikbaar is, hoe beter is die onderwyser toegerus om kinders te begelei om hul skoolloopbaan met sukses te voltooi. Die oomblik wanneer met deugde gewerk word, sou menslike subjektiwiteit, as deel van fenomenologie, nie in die opvoedkundige navorsing geïgnoreer kan word nie. Op hierdie gebied het Young se skrywe oor die fenomenologie van "lived experience" bygedra tot hierdie studie (Appiah, Benhabib, Young & Fraser, s.j.).

### **1.6.2 Inklusiwiteit**

Die tweede belangrike aspek voortvloeiend uit wedersydse erkenning, kan moontlik lei tot inklusiwiteit, en wanneer wedersydse erkenning en respek (deugde) tussen leerders en onderwysers in 'n klaskamer ervaar word, kan dit lei tot die gevoel van 'ek behoort aan' 'n skool, gemeenskap of land waar ek 'n verskil kan maak. Volgens Christie (2008) is inklusiwiteit in die onderwys moontlik indien die vraag positief beantwoord kan word of leerders van verskillende agtergronde aktief betrokke is.

Volgens Christie (2008, p. 196) kan aktiewe betrokkenheid in 'n skool en in 'n klaskamer plaasvind wanneer intellektuele kwaliteit lesse aangebied word. Kinders voel ook veilig wanneer hulle ondersteuning in die klaskamer ondervind deurdat hulle taal, kultuur, agtergrond asook huislike omstandighede deur die onderwyser gerespekteer word. Die integrering van onderrig asook die optredes binne die klaskamer met die wêreld daarbuite, maak skoolgaan vir kinders die moeite werd asook die nodige motivering om hul skoolloopbaan suksesvol te voltooi (Christie, 2008).

Die *Manifesto on Values and Democracy in Education* is in 2001 bekend gestel (DvO, 2001) en is verhef tot 'n basisdokument waarop onderwysbeleid gegrond kan word (Asmal, 2001). Die dokument as sodanig stel dit duidelik dat dit nie die laaste woord oor waardes in die onderwys gesien moet word nie, maar dat dit aan

voortdurende dialoog en debat onderwerp moet word. Die Manifes bestee besondere aandag aan hoe waardes onderrig behoort te word en stel dit duidelik dat waardes nie as nog 'n toevoeging by 'n reeds oorlaaide kurrikulum gevoeg kan word nie (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004). Die Manifes is ook in hierdie studie gebruik om deugde aan te prys en erkenning daaraan te gee sodat die onderwys gebruik kan word om individue in die samelewing te integreer. Volgens Swartz (2006, p.566) is die Manifes een van die verskeie “voertuie” op die Suid-Afrikaanse pad na burgerskap wat belangrike implikasies tot burgerskapopvoeding inhou.

### **1.6.3 Multi-kulturele verantwoordbare deelname binne 'n demokrasie**

Multi-kulturalisme, demokratiese deelname en verantwoordbaarheid as deugde behoort volgens verskeie navorsers die eindresultaat van inklusiewe onderwys te wees, wat ook die derde aspek van my studie behels. Derrida en Habermas (Maree, 2013a) se denke dat mense nie net verantwoordelik is voor 'n enkele 'ander' nie en dat ons ook verantwoordelikheid teenoor die 'ander' het, bevestig die einddoel van hierdie studie, naamlik om skoolgaande leerders tot verantwoordelike burgerskap te lei. Hierdie burgerskapopvoeding stel die leerder dus ook in staat om die groter prentjie in hul lewens raak te sien.

Die werk van Paulo Freire (Freire, 1985; Lyons, s.j.) beïnvloed alle mense wat betrokke is by onderwys en die ontwikkeling van gemeenskappe. Sy benadering tot die onderwys het gelei tot die ontwikkeling van positiewe veranderinge en ontwikkelings sodat ons die gemeenskap rondom ons kan 'begryp en verstaan' (Freire, 1985, p. 3). Die belangrikheid van demokratiese burgerskapopvoeding in skole word ook deur die denke van Jürgen Habermas (Maree, 2013a), Seyla Benhabib (1992) en Nel Noddings (1986) versterk. Hierdie teoretici skep nie net 'n platform vir die erkenning van die leerder nie, maar ook 'n integrerende basis sodat leerders van verskillende kulture deur die onderwys goeie landsburgers kan word. Sodoende verkry hierdie leerders (goeie landsburgers) die vermoë om na die 'ander' te luister asook om die demokratiese regte van die 'ander' te respekteer.

Noddings (1986) se siening oor omgee (*caring*) verskaf verdere pedagogiese ondersteuning vir die erkenning van leerders in 'n demokratiese multi-kulturele onderwysstelsel en skool. Die 'omgee' gaan saam met die bewusmaking van verantwoordelikheid wat noodsaaklik is om 'n positiewe landsburger te word.

Volgens Waghid (2010, p. 147) is samelewings “ever-evolving” en juis daarom is dit belangrik dat leerders 'n skoolloopbaan sal voltooi om 'n positiewe verskil in die samelewing en spesifiek in gemeenskappe te maak. Volgens Maree (2013a) is goeie begrip nodig van die effek van veranderinge in die wêreld van teoretiese en konsepionele raamwerke vir beroepsberading (*career counselling*).

Die omvang van hierdie ondersoek, soos hierbo uiteengesit, berus dus op literatuurstudie van die werke van verskeie teoretici en kundiges. Dit is 'n in-diepte konsepionele studie oor die erkenning van die deugde van die leerder in 'n multi-kulturele sekondêre skool in Suid-Afrika met die uiteindelijke mikpunt dat die leerder 'n goeie landsburger kan word om in die gemeenskap te funksioneer en die breë samelewing te dien.

## **1.7 TEIKENGROEP**

Die teikengroep vir hierdie navorsing is opvoedkundiges (onderwysers en ouers) wat nie net hulle leerders of kinders wil bystaan om hulle skoolloopbaan suksesvol te voltooi nie, maar wat ook demokratiese burgers van elke leerder of kind wil maak. Die nodige dissipline om demokratiese burgerskapsingesteldheid te kweek, word in hierdie navorsing verder uitgebrei, met die klem op die erkenning van die deugde van leerders.



## 1.8 INDELING VAN DIE STUDIE

In Hoofstuk 2 word die sleutelbegrippe, naamlik 'deugde', 'waardes' en 'erkenning', omskryf. Dit is vir hierdie studie baie belangrik dat die verskil tussen deugde en waardes begryp word. Die rol van deugde en waardes in die onderwysstelsel word ook in hierdie hoofstuk beskryf. Die betekenis van die konsep 'erkenning' word ook verduidelik sodat die redes waarom erkenning in die onderwys belangrik is, beter verstaan kan word. Die verband tussen erkenning en demokratiese burgerskap en burgerskapsidentiteit word ook deurgegee.

In Hoofstuk 3 word daar gepoog om die sienswyses van filosowe, teoretici en akademici ten opsigte van deugde en waardes in die onderwys deur te gee. Die belangrikheid van die filosofie van opvoeding sowel as analitiese filosofie word ook bespreek.

Die uiteindelige doel van die erkenning van die deugde van leerders is om goeie landsburgers te kweek. In Hoofstuk 4 word dit duidelik gemaak dat burgerskapopvoeding reeds in skole kan plaasvind en indien dit reeds saam met die erkenning van deugde plaasvind, die uiteinde verantwoordelike landsburgers daarstel. Relevante voorbeelde van deugde in 'n demokratiese onderwysstelsel word ook in Hoofstuk 4 bespreek. Alhoewel deugde bekend is in skole, is dit belangrik dat deugde saam met onderrig en leer binne die skool deel van leerders se leefwyse word. Die verskuilde kurrikulum, asook gemengde leer, word as voorbeelde gegee van hoe deugde by leerders vasgelê kan word.

In Hoofstuk 5 word die implikasies en uitdagings in die onderwys bespreek indien erkenning van deugde van leerders wel plaasvind. Nie net behoort daar 'n selfbewussyn te wees nie, maar dit is ook belangrik dat daar begrip vir ander mense getoon word. Indien die erkenning van deugde suksesvol geïmplementeer word, kan dit lei tot positiewe implikasies in dissipline, vertrouensverhoudings, asook begrip vir mekaar se omstandighede.

Die beperkings van hierdie studie asook die aanbevelings vir verdere studie word in Hoofstuk 6 vervat.

## **HOOFSTUK 2**

### **DIE VERSKIL TUSSEN DEUGDE EN WAARDES MET DIE FOKUS OP ERKENNING VAN DEUGDE BINNE 'n ONDERWYSSTELSEL**

#### **2.1 INLEIDING**

Die primêre taak of doel van enige onderwysstelsel is om kinders saam met hulle fisiese ontwikkeling so voor te berei dat hulle eendag onafhanklik en selfstandig in die samelewing kan voortleef. Hierdie uitgangspunt beteken dat die verkryging van vakkennis en die nakoming van die gestelde kurrikulum deur die onderwysstelsel nie voldoende is vir die kind om die voltooiing van sy/haar skoolloopbaan as goed toegeruste en afgeronde burgers die toekoms tegemoet te gaan nie. Die onderwysstelsel in Suid-Afrika word steeds gesien as 'n stelsel met talle gebreke en een waar talle kinders en later volwasse persone nie in staat is om onafhanklik en selfstandig hulle plek in die samelewing vol te staan nie (Christie, 2008).

Die eerste gedeelte van hierdie hoofstuk handel oor die Manifeste wat in 2001 deur die Departement van Onderwys gepubliseer is (DvO, 2001). Hoe belangrik waardes vir die onderwys is en watter waardes in die Manifeste beklemtoon word, word ook in hierdie hoofstuk aangespreek. Hoe waardes onderrig behoort te word en watter strategieë moontlik gebruik kan word, word baie kortliks saamgevat. Die voorlaaste gedeelte van die hoofstuk dui die verskil tussen waardes en deugde aan. Die laaste gedeelte van die hoofstuk handel oor die begrip van die 'erkenning' van deugde by leerders.

#### **2.2 WAARDES IN DIE ONDERWYS**

Met die bekendstelling van die *Manifesto on Values and Democracy in Education* in 2001 was dit duidelik dat waardes en demokrasie fundamenteel ingesluit moes word om die sukses van die destydse onderwysstelsel te verseker (DvO, 2001). Prof Wilmot James is versoek om saam met 'n span deskundiges 'n besprekingsdokument oor waardes voor te berei. Hierdie Manifeste is dus indirek deur politici, akademici, intellektualiste, departementele amptenare, navorsers,

opvoedkundiges en lede van nie-regeringsorganisasies wat die Saamtrekkonferensie in 2001 by Kirstenbosch bygewoon het, geskryf (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004).

Waardes uit ons Grondwet is in diepte ontleed in 'n poging om 'n positiewe verskil in die wankelende onderwysstelsel te kon maak. In die voorwoord het die eertydse Minister van Onderwys, Kader Asmal, so ver gegaan as om aan te dui dat waardes gekoester behoort te word (Asmal, 2001). Verdere navorsingstudies oor moontlike oplossings vir die probleme in die onderwys sou nie van veel waarde kon wees indien die Manifes wel die oplossing was wat bogenoemde rolspelers in gedagte gehad het nie. Heelwat negatiewe kommentaar en kritiek teenoor die Manifes is net ná die uitreiking daarvan gepubliseer (Parker, 2003; Rosenthal, 2002; Wood, 2001).

Die aanvaarding van bogenoemde Manifes en die Grondwet, waarin waardes beklemtoon word, wil daartoe lei dat ons kan aanvaar dat ons 'n waardegedrewe land en waardegedrewe mense met 'n waardegedrewe onderwysstelsel behoort te wees. Waardes soos respek, hardwerkendheid en verantwoordelikheid behoort die botoon te voer. Dieselfde ingesteldheid en begrip teenoor waardes kan tot medeverantwoordelikheid, regverdigheid en gelykheid in die onderwysstelsel lei, met goeie burgerskap as die eindresultaat. Waardegedrewe onderwys bly een van die belangrikste begrippe en word in die meeste skole se skoolbeleide vervat. Die ongelykheid binne Suid-Afrika se onderwysstelsel (Christie, 2008; Fataar & Paterson, 2002) is egter 'n aanduiding dat waardes nie in alle skole dieselfde uitgeleef word nie. Dit is dus duidelik dat meer navorsing oor waardes gedoen moet word sodat verantwoordelike landsburgers ná skoolopleiding die toekoms ingestuur kan word.

### **2.3 WAARDES BINNE DIE MANIFES VAN SUID-AFRIKA**

'n Aanvanklike dokument getiteld *Values, Education and Democracy* (DvO, 2000, p. 5), het ses waardes wat die onderwysstelsel moet nastreef, voorgestel: "equity, tolerance, multilingualism, openness, accountability and social honour". Hierdie dokument het tot die publikasie van die Manifes gelei. Hoewel hierdie dokument deur politieke leiers as gevolg van morele agteruitgang in Suid-Afrika geïnisieer is, toon internasionale literatuur reeds in 2002 dat sosiaal-morele verval 'n universele

probleem is, soos beskryf deur die *Human Values Foundation* in Brittanje (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004, p. 60):

The issue of moral values currently occupies centre stage and there is widespread concern about the attitudes, values and beliefs of young people. ... There are various reasons offered for today's so-called decline in moral standards. Many believe that a major way to address this moral dilemma is for children to be taught more effectively the difference between right and wrong, especially how to respect other people and their property. Much research shows that education should be value-based and should take place in a co-operative, loving, truthful, respectful and caring environment.

Wêreldwyd word die belangrikheid van waardes in die onderwys erken, maar daar is geen sprake van 'n universele stel waardes nie. Die volgende uittreksel stel dit as volg:

Arguments surrounding the aims of values education capture the essential quandary for any pluralist democracy attempting to construct a shared civil society without privileging the particular values of one group. At the heart of the matter is whether we can point to a set of moral values that would form the basis of an "overlapping consensus" that would permit approaches to moral education that appeal to more than local or particularistic values. Without such consensus the incommensurable qualities of local values would render shared notions of a moral community impossible (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004, p. 60).

Die waardes wat in die Manifes beklemtoon word, verskil van die waardes wat in skole in die Verenigde State van Amerika (VSA) en Nieu-Seeland beskou word. In die Suid-Afrikaanse Manifes val die klem op die volgende waardes: ... demokrasie, sosiale gelykberegting, gelykheid, nie-rassigheid en nie-seksisme, Ubuntu, 'n oop samelewing, verantwoordbaarheid, die "Rule of Law", respek en versoening (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004, p. 60).

Die waardes wat in skole in die VSA belangrik geag word, is: respek, verantwoordelikheid, meegevoel, mededeelsaamheid, deursettingsvermoë, vriendskap, samewerking, selfdisipline en eerlikheid (Schwartz, 1997).

Die *New Zealand Values Education Initiative* lig hoeksteenliggende waardes uit: eerlikheid en betroubaarheid, welwillendheid, inagneming van ander, medelye, gehoorsaamheid, verantwoordelikheid, respek en verpligting (Heenan, 2002).

Waarde-opvoeding kan dus bydra tot 'n groter mate van geborgenheid in die kind, veral as dit vir al die rolspelers duidelik is watter waardes nagestreef of beklemtoon word (Rens, Vreken & Van der Walt, 2006, p. 33). Die belangrikheid van die onderrig van waardes word hiermee bevestig. Watter waardes in die kurrikulum en die ontwikkeling van 'n kind in die onderwys ingesluit behoort te word, verskil egter van land tot land. In Suid-Afrika is daar ook nie eenvormigheid in die waardes wat in elke skool onderrig behoort te word nie, alhoewel onderrig van waardes altyd in die onderwys sal plaasvind (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004, p. 60).

Hoe waardes onderrig word, sal ook van skool tot skool en onderwyser tot onderwyser afhang, en as sodanig ook verskillend wees. In die Manifesto word daar voorgestel dat waardes op so 'n manier onderrig moet word dat dit deur alle jong Suid-Afrikans uitgeleef sal word sonder dat dit afgedwing word. Opvoeders behoort dus waardes so te onderrig dat leerders waardes soos byvoorbeeld eerlikheid, verantwoordelikheid, respek vir ander asook omgee vir ander sal verstaan, wat sal lei tot goeie gedrag deur die leerder (DvO, 2001).

Waarde-opvoeding, karakteropvoeding, morele opvoeding sowel as demokratiese opvoeding is almal verskillende konsepte wat in verskillende literatuur raakgelees word (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004; Nucci, 1997). Elkeen van die konsepte het gemeenskaplike raakpunte met mekaar, maar dit is ook belangrik om te kan onderskei tussen waardes, sedes, karakter en etiek. Die onderrig van hierdie konsepte behoort 'n invloed op die ontwikkeling van 'n leerder te hê sodat besluite asook gedrag volgens 'n sekere waardestelsel uitgevoer word.

Die onderrig van waardes in die onderwys kan lei tot karaktervorming. Indien slegs een bepaalde stel waardes voorgehou word om 'n persoon se karakter te vorm, kan dit lei tot verskuilde diskriminasie teen leerders wat ander waardes as dié van die skool as essensieel ag. Dit is dus 'n uitkoms wat nie strook met dit wat die skool of land wil bereik nie, nl. goeie en verantwoordelike landsburgers.

'n Omvattende benadering tot waarde-onderrig is nodig (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004). Verskeie strategieë van hierdie soort onderrig wat ook verband behoort te hou met deugde-onderrig word deur Titus (aangehaal in Beckman & Nieuwenhuis, 2004, p. 61) voorgelê:

- Onderrig die totale persoon deur op die leerder se kennis, gedrag en gevoelslewe te fokus;
- Selekteer inhoude wat voorbeeldige gedrag eer en beloon en kritiese refleksie van waarde-inhoude aanmoedig;
- Benut aanhalings, gedragskodes en riglyne om die gewenste gedrag te versterk;
- Kommunikeer suiwer, opregte en eenvormige hoë verwagtings aan alle leerders;
- Ontwikkel leerders se vaardighede om groepsdruk te verwerk en te hanteer en eie selfrespek en waardigheid te handhaaf deur konflik op nie-geweldadige wyses op te los;
- Wees 'n goeie rolmodel en positiewe identifikasiefiguur;
- Gebruik taal wat respek vir ander versinnebeeld;
- Skep en pas klasreëls regverdig toe om kernwaardes (empatie, moed, hoflikheid, regverdigheid, eerlikheid, lojaliteit, deursettingsvermoë, respek, verantwoordelikheid en vriendelikheid) te demonstreer;
- Betrek die portuurgroep, ouers en gemeenskap;
- Motiveer leerderdeelname in gemeenskapsdiens;
- Leer en moenie preek nie;
- Korrigeer onetiese, immorele en onbeleefde gedrag en word 'n bemagtiger van die gewenste gedrag; en
- Versterk die goeie en voorbeeldige deur dit aan te prys en waardering daarvoor te toon.

Die relevansie van die laaste twee besprekingspunte, asook die omvattendheid van die ander besprekingspunte, bring weereens die belangrikheid van hierdie navorsingstudie na vore – die erkenning van deugde by leerders met verantwoordelike en onafhanklike burgers (demokratiese burgerskap) as uiteindelijke doelwit.

## 2.4 DIE VERSKIL TUSSEN DEUGDE EN WAARDES

Die begrip, asook die belangrikheid, van beide deugde en waardes word in verskeie literatuurstudies gevind (Arthur & Carr, 2013; Maree, 2013a). Deugde en waardes is egter nie sinonieme van mekaar nie (Maharaj & Nieuwenhuis, 2009) en die verskil tussen genoemde twee begrippe kan ook as volg aangetoon word.

Die begrip 'deugde', volgens die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT), word omskryf as 'n geneigdheid tot wat goed is of 'n strewe om die goeie te doen (Odendal & Gouws, 2010). As werkwoord word dit deur die Woordeboek omskryf as om goed te wees vir een of ander doel.

Volgens Beckmann en Nieuwenhuis (2004) word die begrip 'waarde' terugherlei na die Latynse begrip *valere* en die Frans *valior*, waarin die begrip primêr verwys na dit wat nastrewenswaardig is of wat die lewe die moeite werd maak. Waardes kan dus deur verskillende mense op verskillende maniere geïnterpreteer word. Dit is dus nie noodwendig die geval dat die lewe die moeite werd gemaak word deur goed te wees of om die goeie te doen nie. Kan verskillende waardes wat verskillend geïnterpreteer word dan nie dalk een van die redes wees waarom daar ongelykheid in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is nie?

Beckmann en Nieuwenhuis (2004) verwys ook na fundamentele verskille wat in die betekenisgewing van spesifieke waardes mag bestaan (Maharaj, 2002). Byvoorbeeld, 'n bepaalde geloofsgroep mag glo dat jy alle mense, ongeag hul kultuur of godsdienstige oortuiging, moet liefhê en respekteer, terwyl 'n ander groep terselfdertyd mag glo dat jy slegs mense wat tot die eie groep behoort moet liefhê en respekteer (Beckmann & Nieuwenhuis, 2004).

## 2.5 WAARDES EN DEUGDE BINNE DIE ONDERWYS

Volgens die artikel, *Character in learning for life: A virtue-ethical rationale for recent research on moral and values education* deur James Arthur en David Carr (2013), speel waardes **en** deugde in karakteropvoeding 'n baie groot rol. Die karakter van 'n kind kan deur die formele sowel as informele kurrikulum ontwikkel. Die noue verband tussen deugde en waardes word weerspieël wanneer daar gekyk word na die morele

opvoeding van 'n kind asook na die ontwikkeling van deugde, met 'n etiese benadering wat gemik is op sosiale en voortreflike aspekte van karakter in deugde etiek. Deugde word dus beskou as die opvoeding van karakter (Arthur & Carr, 2013) met 'n paar praktiese voorbeelde om in die toekoms te gebruik. Volgens Alasdair MacIntyre kan deugde wel geleer en onderrig word, wat sosiale kohesie en interaksie kan verbeter. Watter deugde en hoe die deugde onderrig moet word, is nie van toepassing in hierdie navorsing nie, maar wel die gee van erkenning aan deugde. Hoofstuk 3 gee wel voorbeelde van deugde en bespreek die opvoedkundige implikasies daarvan. Dieselfde morele of deugde-opvoeding in meervoudige gemeenskappe is volgens MacIntyre nie moontlik nie (Arthur & Carr, 2013; Carr, 1991) en daarom sou dit belangrik wees om die begrip en konsep van die 'erkenning van deugde' verder te ondersoek en uit te brei, asook die implikasies van 'erkenning gee aan deugde'.

## **2.6 ERKENNING**

### **2.6.1 Betekenis**

Om erkenning aan deugde te kan gee, behoort die betekenis van die woord 'erkenning' ook in groter diepte verstaan te word. Die woord 'erkenning' word beskou as 'n "handeling om te erken of toe te gee dat iets bestaan of juis is" (Pharos, 2009).

### **2.6.2 Benadering tot die woord 'erkenning'**

Hoe erkenning benader word, speel volgens Nancy Fraser (2000, p. 109) ook 'n rol:

Everything depends on how recognition is approached. I want to argue here that we need a way of rethinking the politics of recognition in a way that can help to solve, or at least mitigate, the problems of displacement and reification. This means conceptualizing struggles for recognition so that they can be integrated with struggles for redistribution, rather than displacing and undermining them. It also means developing an account of recognition that can accommodate the full complexity of social identities, instead of one that promotes reification and separatism. Here, I propose such a rethinking of recognition.



### **2.6.3 Redes vir 'erkenning gee' in die onderwys**

Volgens Carolyn Shields (2004) is daar toenemende druk op onderwysleiers om verantwoordelikheid te aanvaar vir die akademiese sukses van leerders. Die diversiteit van kulture binne sekere gemeenskappe is een van die redes waarom daar nie net gefokus kan word op die formele kurrikulum nie.

#### **2.6.3.1 'Ek behoort aan of ek is deel van...'**

Bogenoemde frase is 'n verdere rede waarom erkenning in die onderwys noodsaaklik is. Wanneer gesprekke natuurlik en normaal in 'n klassituasie verloop, kan dit lei tot die gevoel van behoort (Shields, 2004). Kinders wat 'n gevoel van behoort ondervind, is geneig om meer te wil leer en hulle ondervind ook groter sukses in hul skoolloopbaan (Maree, 2013a; Waghid, 2010). Die kind word dus in die spesifieke onderwyssituasie ingesluit met die oog op inklusiewe onderwys, wat 'n teken is van 'n regverdige, gelyke en demokratiese stelsel.

#### **2.6.3.2 Kultuurdiversiteit binne die klaskamer**

Die onderwysklaskamer in Suid-Afrika bestaan nie meer uit homogene leerders en kulture nie. 'n Groot struikelblok om erkenning aan leerders in 'n klaskamer te gee, word vererger deurdat kulture in 'n klaskamer verskil weens versnellende migrasie en die vloeï van globale media. Hierdie struikelblok bevorder nie respekvolle interaksie in toenemend multikulturele konteks nie (Fraser, 2000). Volgens Fraser (2000) kan identiteit gevorm word deur 'n proses van wedersydse erkenning. Wedersydse erkenning begin vir Fraser (2000) by 'n Hegeliaanse idee deurdat een persoon deur 'n ander persoon erken word met beide partye gelykstaande teenoor mekaar. Fraser (2000) was van mening dat die erkenning wat 'n persoon ontvang, lei tot die bewuswording van die eie ek asook die ontwikkeling van die self. Wanneer erkenning nie plaasvind nie, kan die verhouding met jouself en die kennis van jou eie identiteit skipbreuk lei (Fraser, 2000).

### **2.6.3.3 *Habitus***

Daar word van die onderwysstelsel sowel as van onderwysleiers verwag dat sosiale geregtigheid en regverdigheid met akademiese sukses geïntegreer behoort te word. Onderwyspraktyke ignoreer dikwels verskille deurdat daar bloot nie na die werklike ervaring van elke individuele leerder gekyk word nie (Shields, 2004). Shields blameer die mislukking van skolastiese prestasie op elke leerder se huislewe, kultuur asook sosio-ekonomiese omstandighede. Leerders met probleme in laasgenoemde gebiede word volgens Shields ook openlik deur beleide en praktyke verder benadeel en hierdie leerders se leefervaring word onaanvaarbaar binne die grense van die skoolgemeenskap, asook in die onderwys binne die skool en die klaskamer. Die 'habitus' van elke individuele leerder kan sodanig 'n rede vir erkenning wees (Swartz, 1997). In 1980 definieer Bourdieu 'habitus' as volg:

...a system of circular relations that unite structures and practices; objective structures tend to produce structured subjective dispositions that produce structured actions which, in turn, tend to reproduce objective structure (Swartz, 1997, p. 103).

Volgens Swartz (1997) is dit moeilik om oortuigings en ingesteldhede wat oor jare gevorm word, te verander, aangesien die agterstand in denke deur die 'habitus' ontstaan het. Wanneer die 'habitus' verstaan word, beteken dit volgens Shield dat daar nie vingers gewys behoort te word na onderwysers en skooladministrateurs nie, maar dat daar 'n ernstige poging aangewend word om die foutiewe oortuiging oor 'habitus' en onderwys reg te stel.

Volgens Shields (2004, p. 110) mag innoverende praktyke onderwyskundiges help om nuwe en meer geskikte onderwysstrukture te skep. Die uitdaging vir opvoeders is om agter te kom hoe die 'habitus' van leerders ongelykheid en sosiale ongeregtheid in die onderwys bewerkstellig en dan maniere te vind om hierdie beperkinge te oorkom (Shields, 2004). 'n Nuwe aanslag soos 'erkenning' kan as 'n wyse gesien word om die nodige veranderinge in die onderwysstelsel mee te bring.

#### **2.6.3.4 Menslike geluk as positiewe uitkoms**

Wanneer erkenning van deugde aan die leerders deur medeleerders, onderwysers en ouers gegee word, kan dit die ontwikkeling en groei van 'n leerder op 'n positiewe manier beïnvloed. Menslike welvarendheid of geluk kan afhang van 'n finansiële inkomste, maar net tot op 'n sekere perk (Brighthouse, 2008). Indien hierdie spesifieke perk oorskry word, is daar volgens Brighthouse ander belangrike faktore wat 'n rede vir menslike geluk is, soos byvoorbeeld verhoudings tussen familieledede, gemeenskap en vriende, persoonlike vryheid, asook persoonlike deugde. Die erkenning van deugde deur onderwysers en ander opvoedkundiges kan dus 'n invloed hê op die ingesteldheid van die leerder om suksesvol en gelukkig in die skool te wees. Die erkenning van die deugde van leerders kan 'n voorbeeld wees van 'n optrede wat tot 'n gelukkige en welvarende leefwyse kan lei (Brighthouse, 2008).

Finansiële sekuriteit kan nie 'n gelukkige en welvarende leefwyse waarborg nie en daarom kan die erkenning van deugde ook 'n positiewe verskil maak in skole en gemeenskappe wat deur armoede gekenmerk word. Die ekonomiese lewenstandaard behoort net belangrik te wees vir die skep van geleenthede vir leerders en nie om geluk te waarborg nie. Volgens Brighthouse (2008) maak armoede mense ongelukkig en dit beperk geleenthede wat tot 'n welvarende lewe kan lei. 'n Positiewe vertrouensverhouding kan tussen die persoon wat die deugde erken sowel as die persoon wat die erkenning ontvang, ontstaan met die wete dat menslike vertrouwe 'n voorwaarde vir menslike geluk is. Die erkenning gee van die deugde kan begrip vir ander mense deur die leerders so positief beïnvloed dat die lewe vir die leerders begin sin maak. Vanweë die erkenning van deugde wat ervaar word, kan 'n leerder bewus word van die moontlikheid van 'n suksesvolle skoolloopbaan.

#### **2.6.3.5 Kurrikulum binne die onderwys**

Al die veranderinge (Kurrikulum 2005, Nuwe Kurrikulumverklaring en Kurrikulum-assesseringsbeleidsverklaring – CAPS) binne die kurrikulum van die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel is bewys dat die onderwys in Suid-Afrika die afgelope 18 jaar meer gefokus het op programme (kurrikulums) as op mense en hulle verhoudings met mekaar. Volgens Adler (1947, in Shields, 2004) is menslike interaksie een van die boublokke van menslike persoonlikheid en mense se verhoudings beïnvloed dus nie

net mekaar nie, maar ook 'n individu se eie bewuswording. Giroux (1997, p. 62) stel dit ook duidelik: “how we understand and come to know ourselves cannot be separated from how we are represented and how we imagine ourselves”. Noddings (1986) dui ook aan dat 'n opvoeding van omgee en menseverhoudinge meer geag moet word as die idees binne die onderwys (Shields, 2004). Paul Ricoeur (2005) se drie hoofkategorieë van erkenning, naamlik identifikasie, erkenning van jouself en wedersydse erkenning, soos reeds in Hoofstuk 1 vermeld, is 'n bevestiging dat menslike verhoudings fundamenteel belangrik is in die skep van regverdige en demokratiese leeromgewings.

#### **2.6.4 Demokratiese burgerskap en burgerskapidentiteit**

'n Suksesvolle onderwysloopbaan, goeie opvoeding en erkenning gee aan deugde in 'n demokratiese land soos Suid-Afrika kan 'n verantwoordelike en onafhanklike burger as resultaat lewer. Volgens Waghid (2010, p. 14) kan dit ook as demokratiese burgerskapopvoeding gesien word, wat op en deur verskillende maniere bereik of aangespreek word: deur deernisvolle verbeelding, deur vriendskap, deur respek en vergifnis, sonder geweld en ekstremisme, deur *ubuntu*, deur opvoedkundige transformasie in Suid-Afrika en as 'n skeptiese ontmoeting (*encounter*) met die ander.

Hoe die mens homself sien nadat demokratiese burgerskapopvoeding plaasgevind het – in terme van sy persoonlikheid, karakter en wedersydse verhoudings – kan ook sy identiteit bepaal. Die mens se identiteit en sy eie ek moet egter verantwoordelikheid neem vir die regte van 'n ander (Callan, 1997). Die volgende hoofstuk brei uit oor beide Benhabib (2006) en Callan (1997) se sienswyses oor die self in verhouding met ander met die oog op verantwoordelike en verantwoordbare burgers.

## 2.7 OPSOMMING

Die publikasie van die Manifest oor waardes, onderwys en demokrasie deur die Departement van Basiese Onderwys in 2001 is in hierdie hoofstuk bespreek. Die belangrikheid van waardes in die onderwys is uitgelig en die onsekerheid van watter waardes en hoe die waardes onderrig behoort te word, is ondersoek. Hierdie hoofstuk verwys ook na die verskil tussen deugde en waardes, aangesien erkenning van deugde die navorsingsonderwerp is. Die begrip erkenning, die benadering tot erkenning asook redes hoekom erkenning gegee moet word, is ook hanteer. Die hoofstuk sluit met 'n bespreking van die resultaat van die erkenning van deugde, naamlik demokratiese burgerskap, waarop in die volgende hoofstuk verder uitgebrei word.

## **HOOFSTUK 3**

### **DIE ROL VAN DIE FILOSOFIE VAN OPVOEDING, ASOOK ANALITIESE FILOSOFIE VAN OPVOEDING, IN DIE ERKENNING VAN DEUGDE EN BURGERSKAPOPVOEDING**

#### **3.1 INLEIDING**

Die navorsing oor die erkenning van deugde in demokratiese burgerskapopvoeding wat lei tot verantwoordelike burgers bring ook hedendaagse vraagstukke oor die filosofie van opvoeding na vore. In hierdie hoofstuk word daar vanuit verskillende hoeke gekyk na die standpunte, menings en bydraes van filosowe, teoretici asook akademici oor die erkenning van deugde en burgerskapopvoeding. Noddings (2007) se bydrae oor die Filosofie van Opvoeding voor die twintigste eeu, Wortham (2011) se ondersoek oor wat filosofie spesifiek vir die opvoeding kan bied en die impak wat Analitiese Filosofie volgens Heslep (1996) op die Filosofie van Opvoeding kan hê, word in die laaste gedeelte van hierdie hoofstuk bespreek.

#### **3.2 FILOSOWE, TEORETICI EN AKADEMICI**

Die vaders van die filosofie van opvoeding het net soos die filosowe van vandag krities gestaan teenoor opvoedkundige denke en hulle het 'n wye verskeidenheid opvoedkundige probleme aangespreek en in ag geneem om haalbare oplossings vir die toekoms voor te stel (Chambliss, 2009, p. 233). Die ignorering van deugde en ondemokratiese burgerskapopvoeding kan vandag as opvoedkundige probleme geklassifiseer word en vanuit hierdie oogpunt word die filosofie van opvoeding hier verder uitgebrei.

Filosofies gesien, kan navorsing oor die erkenning van deugde dus as 'n poging gesien word om die onderwys en opvoeding van kinders te verbeter of, meer konstruktief gesien, die onderwys uitnemend te maak. Volgens Noddings is dit belangrik om in ag te neem dat filosowe reeds voor die twintigste eeu probeer het om sekere opvoedingskonsepte te analiseer en te verklaar, asook om relevante vrae rondom hierdie uitdagings te konstrueer (Noddings, 2007, p. 1). Filosofiese

redenasies kan dus opvoedkundiges oortuig dat die erkenning van deugde wel van waarde is wat die onderwys en opvoeding betref.

“Wie moet opgevoed word en hoe?” is volgens Noddings een van die ewigdurende filosofiese vrae en dit kan ook in hierdie navorsing gevra word. “Hoe moet erkenning gegee word en vir wie gaan dit ’n verskil maak?” Plato, een van Sokrates se dissipel-skrywers, het hierdie vraag probeer beantwoord deurdat hy begin het om die behoeftes van gemeenskappe asook die verskillende talente van mense te analiseer. Alle vrae en antwoorde benodig egter kritiese en sorgvuldige denke, verbeelding, asook die nodige wysheid om beduidend belangrike opvoedkundige situasies aan te spreek wat heel moontlik tot haalbare oplossings kan lei (Noddings, 2007, p. 3).

Volgens Noddings (2007) sou die Sokratiese metode in die moderne klaskamer gebruik kon word. Die erkenning van deugde is nie deel van die formele kurrikulum se onderrig- en leerprogram nie, maar dit kan tot voordeel van die kurrikulum en die ontwikkeling van die kind aangewend word (Lickona, 2004, p. 121). Sokrates het deur middel van vrae nuwe inligting aan sy leerders deurgegee. Hierdie vrae het tot kritiese denke gelei ten einde die antwoorde te bekom en is as ’n metode van leer beskou en nie as ’n metode van onderrig nie. Die Sokratiese metode is van toepassing wanneer daar erkenning van deugde in ’n klaskamer plaasvind. Volgens Noddings (2007, p. 6) het Sokrates belangrike en ingewikkelde vrae oor die lewe gevra: “Hoe kan ons waarheid vind? Wat beteken dit om iets te weet?”

Die erkenning van deugde is ’n belangrike en ingewikkelde onderwerp en daarom is dit goed om ander filosofiese uitgangspunte behalwe dié van Sokrates te noem. Appiah (2008, p. 86) verwys na Diogenes, ’n Griekse filosoof, wat gesprekvoering belangriker as skriftelike boodskappe beskou het. Hierdie gesprekvoering is as ’n baie goeie metode van leer en onderrig beskou. Volgens Diogenes (aangehaal deur Appiah, 2008:87) was dit die moeite werd om na die standpunte van ander te luister, want daar kan van elke gesprekvoerder geleer word.

As moderne Amerikaanse burger is dit vir Appiah (2008, p. 87) noodsaaklik om die volgende drie blywende konsepte van Diogenes uit te lig:

- i) We don't need a single world government; but
- ii) We must care for the fate of all human beings, inside and outside our own societies; and
- iii) We have much to gain from conversation with one another across differences.

Die erkenning van deugde kan, soos gesprekvoering, gebruik word om by mekaar te kan leer om uiteindelik goeie en verantwoordelike burgers te kan word.

Volgens Plato behoort elke leerder volgens sy potensiaal onderwys te ontvang en daarom kan almal nie dieselfde onderwys ontvang nie. Elke leerder kry geleentheid om sy of haar potensiaal te demonstreer sodat hy of sy in sekere kategorieë geplaas kan word (Noddings, 2007, p. 8), asook om daarna verder uitgesorteer te kan word. Volgens Noddings (2007) verwys Plato slegs na die onderwys en nie na die alledaagse opvoeding soos die huislike omstandighede en familielewe van die kind nie. Hierdie filosofie verskil van slegs die erkenning van deugde deurdat huislike agtergrond en gemeenskapslewe ook in ag geneem behoort te word. Swak sosiale en ekonomiese omstandighede is veral vandag van die redes waarom daar probleme in die onderwys is wat moontlik met die erkenning van deugde aangespreek en herstel kan word.

Die kort bespreking oor Sokrates en Plato verskaf 'n bewys dat konsensieuse vrae soos die rol van die regering in die onderwys, die doel van onderwys en die geskiktheid van die tradisionele kurrikulum vir vandag se leerders voortdurend ook in die toekoms gevra sal word, insluitend die rol van die erkenning van deugde in burgerskapopvoeding. Deur die erkenning van deugde van leerders binne die klaskamer word leerders gemotiveer om hul beste, ongeag hulle akademiese potensiaal, te lewer. Hierdie filosofie van die onderwys sal voortgaan om filosowe en opvoeders te inspireer om krities te dink. Volgens Sokrates en Plato sal uit hierdie denke verdere vrae en redenasies volg (Noddings, 2006, p. 10).



'n Belangrike nalatenskap deur die filosoof Aristoteles, waaroor vandag nog steeds gedebateer word, is dat hy geglo het in die opvoeding en opleiding van mense om 'n regmatige plek in die samelewing te kan hê. Die erkenning van deugde by kinders kan as opvoedkundige leiding beskou word sodat die kind die nodige selfvertroue in die toekoms mag hê. Die beste leiers, kunstenaars, vroue asook slawe besit verskillende deugde en kontemporêre *communitarians* verwys vandag steeds met bewondering na Aristoteles (Noddings, 2007, p. 11).

Volgens Silverstein en Trombetti (2013) berus Aristoteles se etiese stelsel op die aanvaarding dat die mees algemene doel van enige mens se aksies is om vir hulself 'n florerende en sosiale lewe te skep. Aristoteles het hiermee drie prosesse geïdentifiseer wat met etiese ontwikkeling gepaard gaan: (i) waarneming van moreel relevante situasies; (ii) verstandige etiese besluitneming; en (iii) 'n volhoubare gemeenskapslewe (Silverstein & Trombetti, 2013, p. 233).

Die morele lewe van 'n individu behoort ook aan die eise van 'n gemeenskap te voldoen en derhalwe sou die behoeftes en welsyn van 'n gemeenskap bo die regte van 'n individu gestel kan word. Die erkenning van deugde hou verband met al drie genoemde prosesse en die uiteindelijke resultaat behoort 'n goeie burger in 'n gemeenskap te wees. Die erkenning van deugde in skole kan as 'n moderne uitdaging gesien word, maar dit kan met Aristoteles se teorie oor morele ontwikkeling vergelyk word. Morele en etiese opvoeding, soos deur Aristoteles aanbeveel, is vandag steeds gewild en volgens Noddings is hierdie soort opvoeding ook in Bybelse verwysings sigbaar: "Train a child in the way he [sic.] should go, and when he [sic.] is old, he [sic.] will not depart from it" (Noddings, 2007, p. 11).

Volgens Aristoteles (1999) is dit duidelik dat kennis van deugde nie genoeg is nie, maar dat deugde prakties uitgevoer behoort te word. Dit is haalbaar sodra kinders erkenning kry vir deugde wat by hulle voorkom: "Hence knowing about virtue is not enough, but we must also try to possess and exercise virtue..." (Aristoteles, 1999, p. 167).

Volgens Aristoteles is dit belangrik dat deugde reeds van 'n baie jong ouderdom geleer word. Hoe meer erkenning aan deugde gegee word, hoe makliker is dit vir 'n persoon om daarmee vol te hou. 'n Kind wat nie deugde het nie en dus ook nie die

nodige erkenning kry nie, gaan nie 'n volgende keer enige poging aanwend om die goeie te doen nie:

It is difficult, however, for someone to be trained correctly for virtue from his youth if he has not been brought up under correct laws; for the many, especially the young, do not find it pleasant to live in a temperate and resistant way (Aristoteles, 1999, p. 168).

Vir Aristoteles was dit dus nie belangrik dat kinders vrae moes vra oor sekere onderwerpe nie, maar eerder dat hulle moes leer oor belangrike morele kwessies en hoe hulle behoort op te tree. Wanneer die kind dan ouer is, sal hy/sy 'n goeie mens wees wat sekere kwessies kan analiseer en daarvolgens die regte morele besluite kan neem. Skole behoort nie 'n kind se karakter voor te skryf nie, maar behoort eerder die kind toe te laat om sy/haar analise te maak en vrae oor sekere kwessies te vra, soos eeue gelede deur Sokrates en Plato voorgestaan. Kontemporêre filosowe beveel benaderings aan van beide kognitiewe opvoeding sowel as karakteropvoeding in die onderrig- en leerproses, omdat die jeug van vandag geneig is om onaanvaarbare en skadelike keuses uit te oefen (Christie, 2008; Maree, 2013b). Hedendaagse opvoeders kan dus soos Aristoteles karakteropvoeding toepas sodat kinders onafhanklike burgers en volwasse gemeenskapslede kan word (Noddings, 2007, p. 13).

Die opvoedkundige idees van Jean-Jacques Rousseau (1712–1778) hou ook verband met hierdie navorsing. Sy vraag oor hoe mense behoort opgevoed te word om hulle natuurlike goedheid te behou en terselfdertyd 'n positiewe sin van burgerlike verantwoordelikheid te skep, maak die stelling relevant (Stokes, 2012, p. 161). Volgens Noddings het Rousseau ook geglo dat alle kinders reeds goed is en dat dit die onderwysers se taak is om die goedheid te behou terwyl hulle die ontwikkeling van die kind so fasiliteer dat hulle die verskillende uitdagings van 'n volwasse lewe sal kan hanteer. Die onderwyser se eie doelwitte en sienswyse behoort dus nie afgedwing te word nie, maar die onderrig behoort eerder op die kind se eie onsekerhede en navrae te fokus (Noddings, 2007, p. 16). Die uiteindelige doelwit van skoolgaan vandag is juis om die eise van die lewe ná skool te kan hanteer en om onafhanklik 'n volwasse bestaan te kan voer.

Volgens Taylor (1994, p. 29) is Rousseau vir hom die belangrikste filosofiese skrywer wat die kwessie van moraliteit en natuurlike goedheid vanuit die persoon self die lig laat sien het: “Rousseau frequently presents the issue of morality as that of our following a voice of nature within us. Our moral salvation comes from recovering authentic moral contact with ourselves”.

Die erkenning van deugde in die opvoeding van ’n kind kan ook in Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) se filosofiese benadering gesien word deurdat elke les ’n kognitiewe sowel as morele uitgangspunt bevat. ’n Verdere interessantheid van Pestalozzi wat ook in Suid-Afrika van toepassing gemaak kan word, is sy demonstrasie dat wanneer arm kinders goed versorg en doelgerig onderrig word, hulle net soveel kan leer as welgestelde kinders. In Suid-Afrika is daar bewyse van arm skole wat suksesvol en funksioneel beskou word omrede die uitgangspunt van Pestalozzi moontlik gebruik is (Christie, Butler & Potterton, 2007).

Die erkenning van deugde met die oog op burgerskapopvoeding kan moontlik as ’n instrument in Suid-Afrika gebruik word om gelykheid en regverdigheid in die onderwysstelsel te bewerkstellig. Benhabib se vereenselwiging van kontemporêre kritiese teorie, veral die diskoers van etiek, met liberale morele en politiese teorie bevestig die belangrikheid van hierdie stelling oor die erkenning van deugde met die oog op burgerskapopvoeding (Benhabib, 1992, p. 7).

Volgens Benhabib (2007, p. 53) kan daar ook aandag gegee word aan ’n herstrukturering of hersamestelling van burgerskapopvoeding indien staatsinstellings herontwerp kan word. Die idee van kosmopolitanisme soos deur Benhabib beskou, maak die navorsing van erkenning van deugde relevant: “to assure that the democratic sovereign will uphold certain constraints on its will in virtue of its pre-commitment to certain formal and substantive interpretations of rights” (Benhabib, 2006, p. 47).

Volgens Appiah (2008) kan ’n mens ’n invloed op ’n ander mens uitoefen en terselfdertyd ook beïnvloed word deur ander mense wat van hulp kan wees wanneer die mens keuses oor hom-/haarself moet maak. Die idee van moraliteit kom dus na vore en, gesamentlik met die erkenning van deugde, kan dit die kind (mens) so toerus dat die kind (mens) sal weet hoe om met ander kinders (mense) in hulle

gemeenskap saam te leef wat verder uitgebrei kan word na 'n globale gemeenskap op die planeet Aarde (Appiah, 2008, p. 89). Hierdie soort opvoeding kan reeds by die jeug in skole in enige land begin.

### 3.3 FILOSOFIE VAN OPVOEDING

Wortham (2011) se vrae “Wat behoort die filosofie vir opvoeding te bied?” asook “Wie behoort dit te bied?” toon duidelik dat filosofie en hul uitgangspunte vandag nog 'n rol in die opvoeding van 'n mens speel. In 'n poging om hierdie vrae te beantwoord, verwys Wortham (2011) na twee handboeke, naamlik *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*, geredigeer deur Harvey Siegel, en die *National Society for the Study of Education (NSSE)* se twee-volume jaarboek, *Why Do We Educate?* (Coulter & Wiens, 2008). Die verwysing na die eerste volume van die jaarboek deur Wortham het veral op die navorsing oor die erkenning van deugde betrekking. Appiah (2008), asook ander skrywers in hierdie handboeke, se onderskeie uitgangspunte en bydraes tot die filosofie van opvoeding en wat op die erkenning van deugde in burgerskapopvoeding toegepas kan word, word bespreek.

Volgens Wortham (2011) het die filosofie van opvoeding te doen met twee aspekte: (i) konsepte en redenasies wat vanuit die akademiese filosofie ontwikkel het; en (ii) die motivering van die opvoedkundige rolspelers om filosofiese benaderings deur opvoedkundige beleide en praktyke toe te pas. Die twee-volume 2008 *NSSE Yearbook* is direk gefokus op opvoedkundige navorsers, beleidmakers, beoefenaars (praktisyne) en die algemene publiek. Omdat die filosofie van opvoeding 'n studie is van wat ons reeds weet en filosofie gebruik maak van wat hulle reeds weet, kan die bydraes van die skrywers in die 2008 *NSSE Yearbook* direk of indirek 'n rol in die navorsing oor die erkenning van deugde speel. Opvoedkundige navorsers, praktisyne, beleidmakers asook die publiek sou hierdie bydraes ook in die volwassewording en verantwoordelike burgerskapopvoeding van die jeug kan gebruik (Coulter & Wiens, 2008, p. iv). Die bydraes wat betrekking het op die erkenning van deugde word in die volgende paragrawe beskryf.

Dit is belangrik dat deugde nie deur opvoeders op leerders afgedwing word en erkenning daarna eers aan die leerders gegee word nie. Beide Eamonn Callan en Dylan Arena argumenteer dat indoktrinasie of beïnvloeding van die jeug onvanpas is

(Wortham, 2011, p. 730). Dit is volgens Rob Reich ook belangrik dat leerders oor hulle eie opvoeding self kan besluit, maar hy dui ook aan dat die opvoedkundige uitgangspunte van ouers, kinders en die onderwys kan verskil (Wortham, 2011, p. 730). Dit kan tot onderliggende spanning, onsekerheid en verwarring by die kind lei wat 'n negatiewe invloed op die kind se skoolloopbaan asook burgerskapopvoeding het. Ouers en kinders van vandag se waardes en norme verskil en die jeug van vandag luister nie meer onvoorwaardelik na hulle ouers, onderwysers en die gemeenskap nie (Christie, 2008, p. 35; Fataar & Paterson, 2002, p. 32; Giroux, 1997, p. 65). Hierdie is een van die vraagstukke wat ook deur analitiese filosowe gedurende die 1970's krities beskou is (Heslep, 1996, p. 23).

Om erkenning te gee aan deugde met die doelwit dat leerders na hul skoolloopbaan goeie burgers sal word, is dit belangrik dat multi-kulturele opvoeding, veral ook in Suid-Afrika, nie geïgnoreer moet word nie. Volgens Wortham (2011, p. 730) argumenteer Amy Gutmann vir 'n spesifieke tipe multi-kulturele opvoeding waarin gelyke burgerskap, gemeenskaplike verdraagsaamheid en geskikte erkenning van groepe behoort voor te kom. Die ondersoek na morele opvoeding deur Elijah Millgram, asook die ontleding van die Sokratiese filosofiese onderwys deur Thomas Brickhouse en Nicholas Smith, word in verband gebring met die erkenning van deugde deurdat die morele standaarde van gemeenskappe ook aangespreek word (Wortham, 2011, p. 731).

'n Opvoedkundige konsep, soos die erkenning van deugde sodat ons kinders goeie burgers kan word, kan beter verstaan word indien die kennis en ervaring van filosowe soos Kwame Anthony Appiah, Seyla Benhabib, Harry Brighouse, Eamonn Callan, Kieran Egan, Gary Fenstermacher, Nel Noddings, Martha Nussbaum en Diane Ravitch gelees en toegepas word (Wortham, 2011). Volgens die redigeerders in die eerste volume van die 2008 NSSE *Yearbook*, Coulter en Wiens, is hierdie skrywers ervare akademici wat oor baie insig en kennis beskik en wat juis kan lei tot die vernuwing en verryking van onderwyskwessies en -gesprekke deur opvoedkundige beleidmakers, praktisyns en die publiek. Opvoedkundige praktyke, soos byvoorbeeld die onderwys, kan ook beoordeel word (Wortham, 2011, p. 732).

Die bydrae en uitgangspunte van die volgende akademici oor opvoeding is belangrik ten opsigte van die navorsing oor die erkenning van deugde.

Volgens Brighthouse behoort finansies, familie, werk, vriende, gemeenskap, gesondheid, vryheid en waardes betrokke te wees wanneer mense opgevoed word om goeie burgers te wees (Wortham, 2011, p. 735). Die rol van waardes in die erkenning van deugde is reeds in Hoofstuk 2 bespreek en Brighthouse se uitgangspunt onderstreep dus dat die erkenning van deugde 'n invloed het op burgerskapopvoeding.

Volgens Fenstermacher kan die insluiting van sekere aspekte, soos verhoudings, moraliteit, selfstandigheid asook deursettingsvermoë, in die opvoeding van kinders die moontlikheid van onvoldoende akademiese doelwitte en ongelyke opvoeding vermy (Wortham, 2011, p. 735). In Hoofstuk 4 word die rol van hierdie aspekte in die erkenning van deugde in burgerskapopvoeding breedvoerig bespreek.

Daar word deurgaans in die 2008 NSSE *Yearbook* van demokrasie en burgerskap melding gemaak en volgens Wortham (2011) is opvoeding die aktiveringsenergie vir beide die demokrasie en burgerskap. Ravitch (in Wortham, 2011, p. 736) onderskei tussen die opvoeding van 'n kind om by die gemeenskap te kan aanpas en die opvoeding van 'n kind waar die kind bemagtig word om homself in 'n rigting te stuur. Die erkenning van deugde kan gesien word as 'n opvoedingsinstrument om 'n mens te laat inpas by sy gemeenskap en om met selfvertroue die toekoms in te gaan.

Osborne (2008, p. 21) maak 'n onderskeiding tussen onderrig ("schooling") en opvoeding ("education"), met groter klem op opvoeding. Erkenning van deugde kan gesien word as karakteropvoeding, wat indirek implikasies op die onderwysstelsel behoort te hê. In Hoofstuk 5 word van hierdie implikasies bespreek.

Die uitgangspunt van Noddings oor menslike ervaring en van Nussbaum oor "world citizens" word as volg beskryf: "Noddings argues, for example, that spirituality should not be avoided as an educational topic and explores how formal education could include critical reflection on this crucial dimension of human experience" (Wortham, 2011, p. 737).

Indien deugde reeds by die ouerhuis geleer word, kan dit as menslike ervaring beskou word wanneer die kind die deugde by die skool uitleef. Hierdie stelling word ook in Hoofstuk 4 bespreek: "Nussbaum rejects essentializing versions of identity

politics and describes how we might educate ‘world citizens’ who empathize with but do not reify ‘others’” (Wortham, 2011, p. 737).

Indirek toon Nussbaum die belangrikheid van die erkenning van deugde omdat die kind daardeur kan leer om empatie te toon, sowel as om die “ander” in ag te neem.

Die bydraes van al die skrywers in die *Yearbook* asook in die *Handbook* is volgens Wortham waardevol om sogenaamde onaanvaarbare aannames binne die onderwys met praktiese en geldige alternatiewe te vervang wat die onderrig en opvoeding betref (Wortham, 2011, p. 737).

### **3.4 ANALITIESE FILOSOFIE VAN DIE FILOSOFIE VAN OPVOEDING**

Die impak wat analitiese filosofie op die filosofie van opvoeding vandag maak, en ook veral in die verlede gemaak het, is ongetwyfeld insiggewend tot die navorsing oor die erkenning van deugde. Filosofiese denke oor die opvoeding vanuit ’n analitiese oogpunt word in die 1942 publikasie van Charles D. Hardie se *Truth and Fallacy in Educational Theory* weerspieël (Heslep, 1996, p. 21). Alhoewel publieke skole en kolleges in Amerika in die 1950’s die kurrikulum op akademiese kennis en vaardighede gebaseer het, het filosofie oor die filosofie van opvoeding as ’n akademiese dissipline herbesin. Die hele 1954 uitgawe van die *Harvard Educational Review* handel oor die filosofie van opvoeding. Volgens Heslep het die meeste filosofe in hierdie uitgawe erken dat die filosofie analities of krities teenoor opvoeding kan funksioneer, hetsy sinteties of konstruktief (Heslep, 1996, p. 21).

Die filosofie van opvoeding word deur Israel Scheffler (een van die skrywers in die *Harvard Educational Review*) as volg beskryf: “rarely, if ever, construed as the rigorous logical analysis of key concepts related to the practice of education” (Heslep, 1996, p. 22).

Die erkenning van deugde kan as ’n opvoedkundige sleutelkonsep beskou word, en ’n logiese analise hiervan kan ’n waardevolle bydrae tot die filosofie van opvoeding lewer.

Heslep (1996) se verwysing na die oplewing in die analitiese aanslag tot die filosofie van opvoeding in Engeland (in die publikasie in 1975 van D.J. O’Connor: *The*

*Introduction to the Philosophy of Education*) is 'n bevestiging dat analitiese filosofie 'n konstruktiewe sowel as 'n kritiese funksie in die onderwys kan speel, maar dat daar nie noodwendig deur die analitiese filosofie nuwe kennis gekonstrueer word soos wat 'n wetenskaplike doen nie, maar eerder 'n begrip verhelder word van wat ons reeds weet: "it provides only an understanding of what we already know" (Heslep, 1996, p. 22).

Die erkenning van deugde kan deur analitiese filosofie as een van die opvoedingskonsepte beskou word wat 'n positiewe rol in byvoorbeeld burgerskapopvoeding kan speel. Alhoewel die filosofie van opvoeding nie deel vorm van die formele kurrikulum nie, het die belangrikheid van 'n analitiese benadering tot die filosofie van opvoeding vroeg reeds in publikasies in die VSA en Engeland verskyn.

Voorbeelde van die publikasies wat in die laat 1950's in die VSA verskyn het, is *Proceedings of the Philosophy of Education Society United States, Educational Theory, Harvard Educational Review, School Review* en *Teachers College Record*. In Engeland het R.S. Peters in 1959 'n paar van sy skryfstukke oor die filosofie van opvoeding in *Authority, Responsibility and Education* laat verskyn, en die filosofie van opvoeding is deur R.S. Peters as 'n akademiese dissipline in Engeland gevestig (Heslep, 1996, p. 22).

In 1960 het die analitiese benadering 'n hoogtepunt bereik en daar is gedurende die 1960's en 1970's heelwat onderwerpe en sake deur analitiese filosowe van opvoeding aangeraak, soos onder andere Jane Roland Martin, Charles Brauner, Thomas F. Green, Robert F. Dearden, Brian Crittenden, C.J.B. Macmillan en Robin Barrow (Heslep, 1996, p. 23). Van die voorbeelde wat deur die genoemde filosowe gestel is, en vandag nog as belangrik beskou kan word, is die volgende (Heslep, 1996:23):

- Die vraag oor hoe normatief neutraal opvoeding is, watter soort kennis in die opvoeding betrokke is en of sekere soorte pedagogiese metodes in die konsep van opvoeding uitgesluit word.
- Die onderskeiding tussen vaardigheidskennis en proposisionele kennis.
- Die vraag of daar verskillende maniere van weet is.
- Die struktuur en organisasie van intellektuele dissiplines.



- Die intensiteit van die onderwys en of leer binne die verwysingsraamwerk plaasvind.
- Onsekerheid of die vorm van leer verskil van indoktrinasie.
- Morele opvoeding en morele denke, met spesifieke verwysing na die teorieë van opkomende sielkundiges.

Sommige van die bogenoemde begrippe en konsepte hou direk verband met opvoedkundige beleide, soos byvoorbeeld die neutraliteit van skole en die kwaliteit van onderwys, met spesifieke verwysing na gelyke geleenthede en resultate. Die konsep van geregtigheid en die beleide vir regstellende aksie is ook hierby ingesluit.

Heslep (1996) beskou homself saam met Kenneth A. Strike en John P. White as 'n analitiese filosoof van opvoeding wat verskillende probleme ten opsigte van opvoeding kan identifiseer en ook moontlike oplossings vir die sogenaamde probleme kan bied. Sosiale sowel as politieke teorieë is deur Heslep, Strike en White ontwikkel en Heslep (1996, p. 24) voer drie redes aan waarom die analitiese benadering tot die filosofie van opvoeding beduidende bydraes gelewer het:

- Die deursigtigheid van opvoedkundige diskoerse en die spesiale en gemeenskaplike aandag wat dit verdien, is deur hierdie benadering beklemtoon.
- Die analitiese benadering het 'n groot aantal studies van opvoedkundige taal, insluitend teorieë, terme, stellings en konsepte, ondervang.
- Die analitiese benadering het tot die hersamestelling van bestaande teorieë gelei, asook tot die skep van nuwe teorieë.

### **3.5 OPSOMMING**

Uit hierdie hoofstuk is dit dus duidelik dat filosowe oor ongelooflike kennis en ervaring beskik wat die publiek, ouers en ander opvoedkundiges se standpunte en argumente oor opvoeding heel moontlik fundamenteel kan verryk en versterk. Volgens Wortham se bevindinge kan ook gesien word dat kennis nie van akademië tot die opvoedkundige publiek (gemeenskap) hiërargies afbeweeg nie. Filosowe in die algemeen kan ook nuwe feite by opvoedkundige prosesse en gebruike leer. Filosowe van opvoeding kan die voordele sowel as nadele van kennis buite konteks aan mense voorhou en ook aandui hoe kennis, redenaarsvaardighede asook verstandelike vermoë uiters nodig is vir volle kognitiewe funksionering (Wortham, 2011). Die volgende hoofstuk fokus op die deugde wat 'n verskil kan maak in burgerskapontwikkeling binne 'n demokratiese onderwysstelsel.

## **HOOFSTUK 4**

### **DEUGDE WAT 'N VERSKIL IN BURGERSKAPOPVOEDING BINNE 'N DEMOKRATIESE ONDERWYSSTELSEL KAN MAAK**

#### **4.1 INLEIDING**

Deur in skole erkenning te gee aan leerders se deugde kan onbewustelik en later bewustelik lei tot volwasse, onafhanklike en demokratiese burgerskap. Erkenning van deugde kan dus as 'n essensiële komponent van burgerskapopvoeding beskou word. Voorbeelde van sekere deugde in skole, asook die rol van 'n verskuilde kurrikulum (*hidden curriculum*) in die proses van burgerskapopvoeding, word in hierdie hoofstuk beskryf.

#### **4.2 BURGERSKAPOPVOEDING EN DIE ONDERWYS**

Onafhanklike, volwasse en goeie landsburgers is vir elke land belangrik. Laasgenoemde is die uitkoms van demokratiese burgerskapopvoeding, wat reeds in skole en tersiêre inrigtings sy oorsprong het of behoort te hê. Om 'n landsburger te wees, beteken dat 'n mens sekere regte het, soos persoonlike sekuriteit, vryheid van spraak, stemreg, behuising, toegang tot gesondheidsorg, onderwys en nog meer (Waghid, 2005, p. 323).

Indien 'n landsburger ook selfonderhoudend is, kan die landsburger moontlik oor die vermoë beskik om ander te help en te ondersteun. 'n Voorbeeld is ouers wat vir hulle kinders finansiële ondersteuning sodat hulle verseker is van onderwys in funksionele skole waar daar, behalwe vir akademiese ontwikkeling, ook burgerskapopvoeding plaasvind.

Die diversiteit binne Suid-Afrikaanse skole, asook die geskiedenis van Suid-Afrika (apartheid en post-apartheid), is rigtinggewend wat burgerskapopvoeding betref, en met die aanvang van die nuwe demokrasie in 1994, ná apartheid, het die manier van opvoeding ook verskil (Enslin, 2003). Uitkomsgebaseerde onderwys, wat in 1997 ingestel is, was 'n poging om die ongeregtheid en ongelykheid van die verlede reg

te stel. Die was die begin om die apartheidskurrikulum wat geërf is, te herskryf. Die waardes deur die Grondwet onderskryf, is ook gebruik in die ontwikkeling van die Nasionale Kurrikulumverklaring (DvO, 2011c).

#### **4.2.1 Definisie van burgerskapopvoeding**

Burgerskapopvoeding is reeds wêreldwyd deur teoretici en politici omskryf. Volgens Altman behoort burgerskapopvoeding die volgende aan te spreek: “to prepare students to participate in public dialogue about questions of justice and morality” (Altman, 2004, p 143).

Penny Enslin, Shirley Pendlebury en Mary Tjiattas, soos deur Waghid (2005, p. 323) aangehaal, beskou burgerskapopvoeding as ’n onderrig- en leerinstrument om leerders tot die volgende in staat te stel: “to make a reasoned argument, written or oral, as well as the abilities to co-operate with other, to appreciate their perspectives and experiences and to tolerate other points of view”.

Volgens Arthur, Davies en Hahn (2008) behels burgerskapopvoeding nie net die oordrag van kennis of feite nie, maar dit het ook ten doel om begrip vir en ’n bewustheid van ander by leerders en studente te skep.

Uit bogenoemde omskrywings is dit sigbaar dat daar nie ’n universele definisie of omskrywing van burgerskapopvoeding bestaan nie, maar hieruit is dit duidelik dat burgerskapopvoeding reeds in skole ’n aanvang kan neem. Volgens Swartz (2006, p.566) kan die oorvleueling van burgerskapopvoeding, morele opvoeding en godsdienstige opvoeding ’n nuttige instrument wees vir beleidmakers en opvoeders, aangesien burgerskapopvoeding alleen nie genoeg vir die ontwikkeling van morele, intelligente landsburgers is nie. Die implementering van burgerskapopvoeding binne die onderwys kan dus verskeie vorme aanneem en daarom is dit belangrik om beide konsepte nader aan mekaar te bring.

#### 4.2.2 Burgerskapopvoeding en die onderwys in Suid-Afrika na 1994

Die verwantskap tussen onderwys en burgerskapopvoeding word deur Enslin (2003) na vore gebring deurdat sy na die Witskrif oor Onderwys en Opleiding (DvO, 1995) en na die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (DvO, 2001), verwys.

Na 1994 moes die hele Suid-Afrika by die nuwe demokrasie aanpas en die jeug sowel as volwasse burgers moes opvoeding en ondersteuning ten opsigte van 'n ander soort burgerskap met ander uitkomstes aanleer. Volgens Enslin (2003) is burgerskapopvoeding in die onderwys 'n voorvereiste wat lei tot verantwoordelike burgers en dit dien ook as 'n platform vir burgerskapopvoeding in die samelewing. Voor 1994 kon die ongelyke burgerskap baie duidelik ook in die onderwys gesien word, en Enslin verwys spesifiek na onderwysvoorsiening vir die sogenaamde blanke onderwysdepartement teenoor die ander onderwysdepartemente. Gelyke burgerskap en onderwys wat as billik en regverdig beskou word, moes deel uitmaak van die onderwysbeleid en dit is in 1995 in Die Witskrif oor Onderwys en Opleiding opgeteken (DvO, 1995). Die reg tot onderwys soos in die tussentydse Grondwet van 1993 aangeteken, het dus as 'n morele riglyn vir gelyke burgerskap gedien.

Volgens Enslin (2003) moes skole demokratiese onderwys toepas asook 'n bydrae lewer tot verantwoordelike burgerskap. Dit het beteken dat skole nie net die formele kurrikulum as platform in skole kon gebruik nie. Die Suid-Afrikaanse Skolewet (Wessels, 1996) maak voorsiening dat skole demokraties bestuur word, met onderwysers, leerders en ouers in vennootskap met mekaar. Die verteenwoordigende raad van leerders is ook 'n voorbeeld van demokratiese deelname deur leerders in die bestuur van 'n skool, waardeur hulle die vaardighede wat 'n verantwoordelike burger van die land mag nodig kry, verwerf.

Die *Manifesto on Values, Education and Democracy* (DvO, 2001) het die noodsaaklikheid van waardegedrewe onderwys vir burgerskap na vore gebring en het ook aan die Grondwet se reg tot onderwys voldoen (Enslin, 2003). Die tien waardes wat volgens die Manifesto tot verantwoordelike burgerskap kan lei, is die volgende: demokrasie, sosiale geregtigheid en billikheid, gelykheid, nie-rassisme en nie-seksisme, menswaardigheid (*Ubuntu*), volhoubaarheid van 'n oop samelewing, verantwoordbaarheid en verantwoordelikheid, toepassing van die wet (*rule of law*),

respek en versoening. Sestien strategieë om genoemde waardes in die onderwysstelsel te inkorporeer, is deur die Manifes omskryf. Volgens Enslin het die Manifes egter meer van 'n poging aangewend om waardes in skole te identifiseer en nie soseer om riglyne daar te stel om dit in die alledaagse lewe van die leerders te implementeer nie. Enslin beskou hierdie waardes tog geskik vir burgerskapopvoeding (Enslin, 2003, p. 81). Die Manifes het volgens Enslin 'n balans geskep in die onderwys tussen menseregte en verantwoordelikhede sodat daar erkenning gegee kon word aan die sosio-ekonomiese regte van kinders, asook aan die noodsaaklikheid van veilige skole vir meisies en die bevordering van gelykheid op grond van geslag (nie-seksisme).

Die implementering van 'n waardebeleid bly 'n uitdaging vir verskeie skole: "It is too early to gauge accurately whether policy uptake in the schools will succeed in the ambitious task of creating transformed citizens – and far too much has already been demanded of schools and their teachers" (Enslin, 2003, p. 82).

Demokratiese burgerskap is afhanklik van goeie karaktereienskappe in mense. Dit word deur Will Kymlicka (aangehaal deur Waghid, 2005, p. 325) as volg beskryf:

The quality and attitude of its citizens, including their sense of identity and, specifically, how they view potentially competing forms of national, regional, ethnic, or religious identities; their ability to tolerate and work with others who are different from themselves; their desire to participate in the political process in order to promote the public good (through consensus) and hold authorities accountable; and their willingness to show self-restraint and exercise personal responsibility in their economic demands and in personal choices that affect their health and the environment. Without citizens who possess these qualities, democracies become difficult to govern, even unstable.

### 4.3 VOORBEELDE VAN DEUGDE IN 'N DEMOKRATIESE ONDERWYSSTELSEL

Die volgende gedeelte van die hoofstuk omskryf die soorte deugde wat 'n verskil in skole kan maak met betrekking tot burgerskapopvoeding. Wanneer die eise en die uitdagings van 'n formele kurrikulum in ag geneem word, is navorsing oor voorbeelde van deugde relevant. Hoe die implementeringsproses van erkenning van deugde kan plaasvind met verwysing na onderriglesse, 'n verskuilde kurrikulum (*hidden curriculum*) asook gemengde leer (*blended learning*) word in die laaste gedeelte van die hoofstuk bespreek.

In 'n land soos Suid-Afrika, met sy geskiedenis van apartheid, is daar deugde wat belangrik in burgerskapopvoeding is en wat 'n positiewe uitkoms kan bied indien dit reeds in skole die nodige erkenning kry en toegepas word. As gevolg van die impak wat sekere deugde op die ontwikkeling van mense of kinders se lewens het, is dit geregtig om in hierdie navorsing sekere deugde uit te lig en te omskryf.

#### 4.3.1 Vyf deugde beskryf deur Parsley

Parsley (2014) beskryf vyf deugde wat 'n positiewe invloed op mense se lewens kan hê, naamlik om merkwaardig, kinderlik, nederig, goedhartig en respekvol te wees. Elkeen van hierdie deugde word hieronder verder omskryf.

##### 4.3.1.1 Om merkwaardig te wees

Eienskappe soos humor, empatie, goedheid, vriendelikheid en dryfkrag kan lei tot 'n merkwaardige mens. Merkwaardigheid kan ook in die kwaliteit van diens en optrede (gedrag) gesien word. 'n Sagte woord kan lei tot bedagsaamheid wat deur 'n volgende persoon positief ervaar word, met 'n voorneme om ook so teenoor medeburgers op te tree.

##### 4.3.1.2 Om kinderlik te wees

Kinderlik beteken om sekere situasies deur 'n ander lens te sien as deur die lens van kinderagtigheid, waar selfsugtigheid, woedeuitbarstings en 'n 'eie ek'-ingesteldheid voorkeur geniet. Om soos 'n kind opreg, volhardend en nuuskierig te wees, kan die

behoefte om nuwe dinge te leer en te ervaar, verskerp word. In 'n snelveranderende wêreld is só 'n deug uiters noodsaaklik.

#### **4.3.1.3 Om nederig te wees**

Hierdie deug se uitdaging kom na vore wanneer die ander persoon se behoeftes en denke eerste gestel behoort te word. Om nederigheid in 'n mens se opvoeding te inkorporeer, is om waarde tot 'n persoon se bestaan te voeg. Om 'n persoon deur vriendelikheid en die toon van waardering te laat goed voel, is 'n bydraende faktor tot volwassewording met demokratiese burgerskap as die einddoel.

#### **4.3.1.4 Om goedhartig te wees**

Goedhartigheid beteken ook om vrygewig te wees. Die vrygewigheid moet nie met finansiële bydraes verwar word nie. Die gebruik van kommunikasietegnologie soos e-pos, selfone en die internet veroorsaak dat daar minder persoonlike gesprekke en kontak plaasvind. Om goedhartigheid te kommunikeer, deur opregte woorde en emosie te toon, beteken dat daar meer toegeneentheid en lojaliteit deur die ontvanger ervaar word.

#### **4.3.1.5 Om respekvol te wees**

Die deug van respekvolheid versterk verhoudings deurdat dit 'n positiewe indruk by elke rolspeler skep. Hoe meer respek getoon word, hoe sterker is verhoudings. Deur die kwaliteit van selfrespek en respek teenoor ander te verhoog, kan goeie maniere soos toegeneentheid en grasia die gevolge wees (Parsley, 2014). Om respek teenoor medeburgers te toon, tesame met die ingesteldheid om te doen wat goed is, is 'n resultaat van burgerskapopvoeding.

Al vyf bogenoemde deugde kan gesien word as karaktereienskappe wat 'n positiewe verskil in demokratiese burgerskapopvoeding kan maak. Indien kinders erkenning kry wanneer hierdie deugde in hulle daaglikse optrede sigbaar is en toegepas word, kan dit lei tot positiewe terugvoer en verdere prysenswaardige optredes kan daaruit spruit.



### 4.3.2 Verbeeldingryke en deernisvolle aksie

Waghid (2005) gebruik 'n relevante voorbeeld van 'n deug, naamlik verbeeldingryke en deernisvolle aksie of optrede. Sy verduideliking is veral van toepassing wanneer die geskiedenis van 'n land soos Suid-Afrika in aanmerking geneem word:

Wanneer 'n persoon homself kan inleef in 'n ander se swaarkry (*imaginative action*) en ook deernis kan toon vir moeilike omstandighede (*compassionate action*) is dit volgens Waghid (2005) 'n belangrike deug wat tot 'n anderste begrip van burgerskapopvoeding kan lei. As gevolg van jarelange apartheid en onderdrukking in Suid-Afrika het bevolkingsgroepe armoede, ongelyke onderwys en ongeregtheid ervaar. Wanneer verbeeldingryke en deernisvolle optrede erkenning kry en waardeer word, kan daar reeds op 'n jong ouderdom begrip vir ander mense se omstandighede en situasies gekweek word. Die omstandighede van kinders se eie verhale kan lei tot die nodige erkenning en dit kan tot verskeie uitkomstes lei: "Stories can be used also, but they should invite critical thinking, not blind admiration and emulation" (Noddings 2003, p. 246).

Waghid (2005, p. 342) beskou deernisvolle en verbeeldingryke aksies of optrede as opvoedkundige deugde wat die kind in staat stel om die fundamentele (basiese) aspekte van demokratiese burgerskapopvoeding te begryp en toe te pas. Leerders uit verskillende agtergronde en kulture behoort dus in die klaskamer geleer te word wat dit is om met deernis en verbeelding op te tree. Die toepassing van hierdie deugde kan lei tot omgee, geregtigheid en vertrouwe in mekaar en kan uiters waardevol wees vir 'n land soos Suid-Afrika, waar daar steeds ongelykheid en onregverdigheid in die onderwys voorkom.

Waghid (2005) gebruik die werke van Martha Nussbaum (2001) en Hannah Arendt (1991) om hierdie opvoedkundige deug te ondersteun en te regverdig. Wanneer leerders aksie met deernis teenoor medeleerders betoon, gee hulle erkenning aan die ander leerders se innerlike 'stem' of individuele siening. Daar word dus erkenning gegee of respek getoon aan iemand wat verskillend is. Wanneer onderwysers in die klas as positiewe fasiliteerders in argumente, byvoorbeeld oor ongelyke of onregverdige kwessies in die onderwys, optree, kan dit 'n positiewe uitkoms vir die huidige onderwyskwessies en burgerskapopvoeding hê.

Arendt se idee van hierdie deernisvolle aksie word deur Waghid (2005) in vier betekenisvolle stappe uiteengesit wat ook in die klaskamer kan plaasvind:

- i) Om op te tree, beteken dat 'n persoon inisiatief moet neem. Indien 'n leerder 'n geleentheid kry om te praat en uit eie inisiatief en eie keuse 'n onderwerp aanraak, word hy/sy deur Arendt as initium beskou, wat beteken die leerder kan as 'n pionier beskou word wat tot aksie aangespoor is.
- ii) Die onverwagte kan nou verwag word. 'n Leerder wat nog nooit gepraat het nie kan nou in hierdie aksie sy stem na vore bring en 'n aanduiding gee hoe daar gedoen word, gedoen is en wat gedoen gaan word. 'n Leerder wat altyd uitgesluit was, kry nou 'n geleentheid om te kommunikeer en die leerder kan sodoende selfvertroue opbou om in die toekoms meer oor die verlede te argumenteer of te debatteer.
- iii) 'n Leerder wat besig is om op te tree, kan tot die besef kom dat dit voor 'n gehoor is en nie in afsondering nie. Dit beteken dat die leerder uiting kan gee aan innerlike gevoelens en besef dat daar wel leerders is wat luister. Volgens Arendt, soos aangehaal deur Waghid (2005, p. 331), beteken hierdie optrede ook dat die optreder die eienskap behoort te ontwikkel om self te luister en ook sodoende te reageer op dit wat gehoor is.
- iv) Hierdie aksie kan lei tot 'n verdere argument, bespreking of debat wat totaal onvoorspelbaar is, maar wat tog nodig is om deernis en begrip te toon.

Indien bogenoemde op 'n respekvolle wyse in 'n klaskamer kan plaasvind, kan daar selfvertroue by elke leerder ingebou word om eendag 'n onafhanklike, verantwoordelike en demokratiese landsburger te word.

Relevante argumente tot die geskiedenis van Suid-Afrika in klaskamers (skole) kan aanleiding gee tot woede of 'n kwaadheid onder leerders en studente wat buite beheer kan raak as gevolg van elke leerder se persoonlike verhaal of storie. Vergifnis is dus nodig om te verhoed dat sulke argumente buite beheer raak. Vergifnis kan dus as 'n sekondêre deug beskou word, veral in 'n land soos Suid-Afrika, waar onderdrukking deel van apartheid was. Deur erkenning te gee wanneer vergifnis getoon word, sal verdere vergelding (terugbetaling) of wraak verhinder word, veral in onopsetlike en onbedoelde optredes. Volgens Waghid (2005, p. 333) behoort skole en universiteite die plek te wees waar vergifnis onderrig word sodat

leerders en studente enige onvoorspelbare uitkomst in hul gemeenskappe as goeie landsburgers kan hanteer.

Vergifnis soos deur Arendt vooropgestel, saam met Nussbaum se deernis, kan veral vandag as 'n noodsaaklike opvoedkundige optrede in die klaskamer gesien word. Nussbaum (aangehaal deur Waghid, 2005, p. 334) argumenteer dat deernis die belangrikste emosie in die kultivering van mense is om hulle voor te berei vir hul betrokkenheid in geregtigheid in die openbare sowel as die private lewe.

Die debattering binne Suid-Afrikaanse skole stel volgens Waghid (2005, p. 334) sekere vereistes by leerders om sekere situasies regverdig te kan oordeel:

Certainly, the situation in South African schools, where diverse students (Black and White, from advantaged and disadvantaged backgrounds) are beginning to deliberate about matters of public concern – such as crime, victimization, homelessness, job discrimination, unemployment, domestic violence and abuse of women, poverty and lack of food, political alienation, alcoholism and drug abuse, and the absence of good prospects – requires students to make certain practical judgments about how to deal with these different variables in their public and personal lives.

Bogenoemde toon dat burgerskapopvoeding reeds in skole behoort plaas te vind omdat dieselfde aangeleenthede of onderwerpe ook ter sprake sal kom wanneer die leerders en studente volwasse landsburgers is. Die erkenning van vergifnis en deernis reeds op skoolvlak maak die volwasse hantering van sulke gewigtige kwessies moontlik.

Om jou in te leef in sekere situasies kan beskou word as verbeeldingryke optrede en in die lig van die doel van hierdie navorsing kan dit ook as 'n voorbeeld van 'n deug dien. Dit is ook vir Nussbaum (in Waghid, 2005) van belang dat mense wat nie deur moeilike omstandighede geraak word nie wel empatie sal toon met ander wat moeilike omstandighede konfronteer. Deur stories, mites, drama of musiek kan leerders bewus gemaak word van probleemsituasies wat ander mense ondervind. Dit is nie moontlik vir 'n histories-bevoordeelde wit persoon om in 'n arm swart persoon se huis te gaan bly om sodoende die swaarkry van die swart persoon te begryp en te verstaan nie; dit is hier waar verbeelding nodig is.

Waghid (2005, p. 337) is gemaklik met Maxine Greene (1995) se verduideliking dat verbeeldingryke optrede ruimte vir onderwysers en studente skep om sekere situasies vanuit 'n ander hoek te beskou: "When we can see, hear, and connect with the lives of others, we become repositioned to participate in some dimensions (say, of students' lives) that we could not know if imagination were not aroused".

Die verbeelding van 'n mens om sodoende 'n ander persoon se omstandighede te begryp, was nie voor die apartheidsjare 'n realiteit nie, veral nie in homogene klaskamers waar leerders min of meer dieselfde lewensverwagtinge gehad het nie. In 'n multi-kulturele onderwysstelsel kan dit as 'n deug beskou word sodat daar in die klaskamer erkenning aan die uitoefening van verbeelding gegee kan word. Volgens Waghid (2005) kan hierdie benadering van verbeeldingryke optrede die potensiaal hê vir ware burgerlike versoening en dit kan as 'n deug in burgerskap beskou word. As onafhanklike demokratiese burger kan die begrip vir ander se omstandighede deur verbeelding verdere versoening meebring.

#### **4.3.3 Reflektiewe luister**

Nog 'n voorbeeld van 'n deug in hierdie navorsing is reflektiewe luister. Wanneer reflektiewe luister plaasvind, kan die luisteraar vir die verteller in spesifieke probleemsituasies van nut wees (Fisher, 2010).

Die erkenning van reflektiewe luister in die klaskamer kan ook in die multi-kulturele onderwysstelsel van Suid-Afrika 'n positiewe bydrae tot burgerskapopvoeding lewer. Indien leerders geleer word om na ander se standpunte en lewensomstandighede te luister, hetsy of dit belangrik of onbelangrik is, is daar ook 'n moontlikheid dat meer begrip vir mekaar ontwikkel kan word. Wanneer 'n persoon na 'n ander luister, kan die ander se optrede beter begryp word, en indien die luisteraar dan daarop reageer, kan dit ook tot meer begrip vir mekaar lei (Waghid, 2005, p. 341).

Wanneer luister in 'n klaskamer plaasvind, kan daar volgens Roger (in Fisher 2010, p. 2) vier komponente waargeneem word:

- i) Daar is empatie, waar die luisteraar 'n daadwerklike poging aanwend om te verstaan wat die spreker vanuit sy persoonlike verwysingsraamwerk praat en nie vanuit 'n eksterne uitgangspunt soos teorie, 'n stel waardes of die voorkeure van die luisteraar nie. Wanneer die spreker agterkom dat die luisteraar probeer om te verstaan, gaan hy/sy self ook probeer om die spesifieke probleem te ondersoek.
- ii) Luister kan ook aanvaarding meebring. Aanvaarding beteken dat die luisteraar respek toon en hom/haar onvoorwaardelik as mens erken. Hierdie ingesteldheid kan die luisteraar aanspoor om die probleem of situasie self te ondersoek sonder om verdedigend op te tree indien die luisteraar by die argument betrokke raak.
- iii) Wanneer daar geluister word, is daar ooreenstemming – wat na openhartigheid, vrymoedigheid en opregtheid verwys. Die luisteraar sal kommunikeer in terme hoe hy/sy voel en wat hy/sy weet. Indien die luisteraar nie agter iets skuil nie, sal die spreker ook nie huiwer om met alle inligting na vore te kom nie.
- iv) Luister lei ook tot konkreetheid of tasbaarheid, wat impliseer dat die luisteraar na werklike en konkrete voorvalle luister en nie na algemene of vae stellings wat nie werklik van nut is nie.

Om na ander te luister beteken dat 'n dialoog besig is om plaas te vind. Terwyl luister plaasvind, word die luisteraar bewus van 'n ander persoon se siening en die eie mening word op die agtergrond geskuif. Volgens Alasdair MacIntyre (in Waghid, 2005) kan die luisteraar meer kennis opdoen, wat weer kan lei tot die evaluering van die luisteraar se eie kennis. Indien die dialoog nie met vooropgestelde idees begin is nie, kan hierdie dialoog tot burgerversoening lei. Gesofistikeerde vaardighede om te kommunikeer, insluitend die inagneming van die argumente van 'n ander persoon asook die vermoë om die ander persoon te oorreed of in staat te stel om oorreed te word, is 'n sleutelement van burgerskap (Ross, 2008).

Die voortdurende erkenning van aktiewe luister en die tuisbring van die voordele daarvan by kinders in 'n multi-kulturele skool maak nie net deel uit van

burgerskapopvoeding nie, maar ook van karakteropvoeding. 'n Dialoog deur 'n student kan 'n poging wees om enige ongeregtheid wat in die verlede plaasgevind het, te verhoed, en daaruit kan 'n totaal nuwe toekoms gevisualiseer word deur van nuwe inisiatiewe rakende burgerskapopvoeding gebruik te maak (Waghid, 2005).

Die suksesvolle ontwikkeling van sekere deugde in 'n kind is indirek afhanklik van die karakterontwikkeling wat terselfdertyd in die klaskamer behoort plaas te vind. Die skool behoort dus die karakter van 'n kind so te ontwikkel dat deugde nie as 'n losstaande entiteit gesien word nie, maar as 'n integrale deel van die kind se menswees wat daagliks poog om goed te doen en sodoende 'n positiewe verskil in mense se lewens kan maak. Die ontwikkeling van deugde by 'n kind behoort dus onteenseglik deel te wees van 'n holistiese benadering om die kind so op te voed en te onderrig dat hy/sy 'n volwaardige gemeenskaplid kan word.

Die hoofdoel van die kurrikulum van Lewensvaardighede in die Grondslagfase is 'n bevestiging dat leerders holisties ontwikkel behoort te word. Die vak Lewensvaardigheid is daarop gemik om leerders vir die uitdagings van 'n snelveranderende en transformerende gemeenskap toe te rus (DvO, 2011c, p. 8).

#### **4.4 VASLEGGING VAN DEUGDE**

Daar is verskillende metodes/maniere wat in die onderwys gebruik kan word om deugde by kinders vas te lê.

##### **4.4.1 Onderriglesse**

Noddings maak melding van onderriglesse wat deur 'n organisasie (*The Character Development League*) volgens 'karaktereienskappe' gesorteer word en as lesse versprei word (Noddings, 2007). Die karaktereienskappe, of wat as deugde beskou kan word, wat in die lesse uitgelig word, sluit gehoorsaamheid, eerlikheid, onselfsugtigheid en vele meer in. Vir bogenoemde organisasie is dit meer waardevol dat hierdie deugde saam met die kurrikulum ontwikkel en geleer word. Elke onderrigles word volgens 'n karaktereienskap beplan en elke onderrigles is 'n opvolg van die vorige karaktereienskap. Die hoofdoel van hierdie onderriglesse is om deugde in 'n persoon se handel en wandel te kan sien, want om slegs te weet van

deugde het geen waarde nie (Noddings, 2007, p. 12). Om deugde uit te leef en ten toon te stel, verg uitsonderlike beplanning deur die skool sodat alle rolspelers binne 'n skool dieselfde metode gebruik om die deugde vas te lê (Ross, 2008, p. 496).

#### 4.4.2 Verskuilde kurrikulum

Die ontwikkeling en vaslegging van deugde kan as deel van 'n verskuilde kurrikulum (*hidden curriculum*) beskou word indien dit nie deel van die formele kurrikulum vorm nie. Sodra deugde in die alledaagse lewe van 'n kind vasgelê word, kan dit 'n positiewe rol in die selfdissipline en besluitneming van 'n kind speel. Om deugde by kinders aan te leer, kan ook gesien word as die kweek van 'n positiewe ingesteldheid; iets waarsonder goeie verhoudings nie kan bestaan nie. Die strukturering van die Suid-Afrikaanse kurrikulum vir alle vakke in die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) word voorafgegaan met die algemene doelwitte van die Kurrikulum asook beginsels waarop die NKV gebaseer word. Beide die doelwitte en die beginsels kan as bykomende of indirekte voorskrifte of riglyne rakende die burgerskapopvoeding en karakteropvoeding van leerders of studente gesien word (DvO, 2011c).

Volgens die NKV Graad R-12 is die doelwitte as volg:

- Om leerders, ongeag hul sosio-ekonomiese agtergrond, ras, geslag, fisiese of intellektuele vermoë, toe te rus met die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir selfvervulling en betekenisvolle deelname in die samelewing as burgers van 'n vrye land;
- Om toegang tot hoër onderwys te verskaf;
- Om die oorgang van leerders vanaf onderwysinstellings na die werkplek te fasiliteer; en
- Om aan werkgewers 'n voldoende profiel van 'n leerder se vermoëns te verskaf (DvO, 2011c, p. 4).

Die beginsels van sosiale transformasie, aktiewe en kritiese leer, hoë kennis en hoë vaardighede asook progressie waarop die NKV Graad R-12 gebaseer is, is ook baie relevant tot 'n verskuilde kurrikulum (DvO, 2011c, p. 4).

Volgens Jerald (2006) is 'n voorbeeld van 'n verskuilde kurrikulum die etos of kultuur van die skool. Wanneer die etos of kultuur van die skool, bestaande uit sekere deugde, min of meer by die kind bekend is as gevolg van die kind se eie agtergrond, kan die ontwikkeling en vaslegging van deugde baie effektief wees (Brighthouse, 2008:69). Die etos van die skool kan 'n invloed hê op die keuses wat deur die kind gemaak word, en indien dit 'n etos met deugde is, sal dit indirek 'n invloed op die demokratiese burgerskapopvoeding van die kind hê.

Volgens Deal en Peterson (in Jerald, 2006) kan 'n sterk, positiewe etos in 'n skool verskeie voordele inhou. Van die voordele is dat leerders hard werk en produktief is. 'n Sterk etos verbeter ook kollegiale samewerking en positiewe groepsaktiwiteite, wat tot beter kommunikasie en probleemoplossing lei. Dit help ook met die aanvaarding van veranderinge en die moeite wat gedoen word om die veranderinge te laat werk. Leerders asook onderwysers identifiseer hulself met die skool en bou sodoende lojaliteit en toewyding. Die energie en motivering van die onderwysers en leerders word ook deur die etos van die skool versterk. 'n Verdere voordeel is dat daaglikse optrede met die etos moet ooreenstem (Jerald, 2006). Hierdie voordele is in lyn met burgerskapopvoeding en 'n skool met so 'n etos lewer 'n positiewe bydrae tot burgerskapopvoeding. Terselfdertyd word deugde in kinders en onderwysers 'n integrale deel van die persoon se menswees (Arthur et al., 2008).

By wyse van die etos van 'n skool of 'n verskuilde kurrikulum kan deugde, soos byvoorbeeld toegewydheid, verdraagsaamheid, verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid, by kinders bevorder word, maar dit kan beperkend wees in 'n land soos Suid-Afrika, waar armoede en ongelyke onderwys steeds deel is van die lewens van die oorgrote meerderheid van die bevolking. Die rede hiervoor kan toegeskryf word aan skole en universiteite wat nie dieselfde uitgangspunt oor burgerskapopvoeding het nie. 'n Gemeenskapsbegrip van burgerskap (*communitarian conception of citizenship*) het beperkinge, aangesien konsensus nog nie deur alle partye (skole, universiteite en die onderwysdepartement) bereik is nie (Waghid, 2010).



#### 4.4.3 Gemengde leer (*blended learning*)

Gemengde leer (*blended learning*) kan in die postmoderne wêreld ook 'n rol in die verwerwing van deugde by kinders speel. Hoe elke persoon deugde verpersoonlik sal van persoon tot persoon asook van klaskamer tot klaskamer verskil.

Die definisie van gemengde leer deur Samantha Sherwood (in Patrick, Kennedy & Powell, 2013, p. 9) staaf hierdie argument:

Blended learning is about the ability to personalize instruction. The only way to do that is for teachers to use the data constantly to individualize instruction and provide targeted instruction. It isn't about the tech, it is about the instructional model change. Blended learning is not about whether you are just giving a kid a computer.

Gemengde leer (*blended learning*) is belangrik om optimale onderrig en leer in die formele kurrikulum te bewerkstellig. Die persoonlike aanslag van die onderwyser, sowel as die gebruik van tegnologie, is hiervoor verantwoordelik (Patrick et al., 2013). Die hantering van tegnologie, byvoorbeeld sosiale media, verg verantwoordelikheid en verantwoordbaarheid, wat reeds deur die onderwyser in die klaskamer aan die kind geleer word. Alhoewel tegnologie 'n integrale deel van gemengde leer vorm, is dit nodig vir die onderwyser om instruksies aan leerders te gee oor hoe om dit optimaal te benut. Deur die tegnologie en onderwyser kan burgerskapopvoeding, asook die aanleer van deugde, deur gemengde leer plaasvind. Die leerervaringe wat deur gemengde leer opgedoen word, kan ook in die samelewing en die gemeenskap gebruik word. Die buigzaamheid van gemengde leer om elke kind volgens sy of haar eie potensiaal te laat ontwikkel, speel ook 'n rol in die aanleer van deugde. Deugde kan dus op verskillende maniere tydens gemengde leer by kinders aangeleer word. Sommige kinders sal indirek deur die tegnologie van deugde bewus raak en daarvolgens optree. Gemengde leer verskaf 'n leeromgewing waar meer as die formele kurrikulum geleer word, maar verskaf ook 'n situasie waar burgerskapopvoeding kan plaasvind. Wanneer gemengde leer plaasvind, word menslike kapitaal of talent, fasiliteite, hulpbronne en tegnologie effektief gebruik om leer by elke persoon uniek te maak. Sodoende kan leerders reeds op skoolvlak geleer word om verskillende situasies in 'n volwasse wêreld so effektief as moontlik te bestuur. Leerders word dus opgevoed om in 'n komplekse

samelewing die beskikbare hulpbronne, fasiliteite en uniekheid van mense verantwoordelik te bestuur (Patrick et al., 2013).

#### 4.5 OPSOMMING

Die onderwys in enige land het die potensiaal om verskillende leerders seggenskap te gee sodat hulle met selfvertroue burgers van die land kan word (Waghid, 2005). Die interaksies tussen die diverse leerders in klaskamers, sowel as die interaksie tussen die opvoeder en die leerders, kan 'n bepalende rigtingwyser in beide karakteropvoeding en burgerskapopvoeding wees. Die onderwyser kan deur die erkenning van deugde 'n positiewe invloed op die leerder hê, op grond waarvan die leerder in die toekoms 'n ingesteldheid sal toon om nog meer goed te doen wat tot goeie burgerskap kan lei. Die verantwoordelikheid berus volgens Noddings (2003:246) by die onderwyser: "The development of character can be assisted by direct intervention. Not only should teachers refrain from inflicting pain but they should also stop students from giving pain to one another."

'n Verantwoordelike landsburger beskik oor sekere deugde of karaktereienskappe wat reeds deur die kind in sy/haar skooljare by die ouer en onderwyser aangeleer is.

Om oor deugde te beskik, beteken dat die geneigdheid om goed te doen, deel is van 'n persoon se leefwyse. Dit is nie moontlik om sekere deugde belangriker as ander te ag nie; tog is daar in hierdie hoofstuk sekere voorbeelde van deugde omskryf wat 'n verskil kan maak in 'n land soos Suid-Afrika met sy apartheidsgeskiedenis.

Die diversiteit binne demokratiese burgerskap beteken dat individue se seggenskap en individualiteit nie op dieselfde manier erken word nie. Sommige persone se individualiteit is in die apartheidsjare glad nie erken nie. Dit is dus belangrik dat maniere gevind moet word om deugde in die formele onderwyssituasie te erken. Dit kan op verskillende maniere plaasvind en daar is kortliks in hierdie hoofstuk na onderriglesse, die verskuilde kurrikulum (*hidden curriculum*) en gemengde leer (*blended learning*) verwys. Hierdie aspekte kan 'n beduidende rol in burgerskap-sowel as karakteropvoeding speel.

Vanuit hierdie soort opvoeding word die leerder meer vertrouwd met sy/haar regte binne 'n demokrasie en is die eindresultaat demokratiese burgers wat in 'n vertrouensposisie teenoor mekaar staan. Die ontwikkeling van lewensvaardighede, soos om te onderhandel, respek teenoor mekaar te toon, saam te kan werk, te kan skik, te kommunikeer en te kan luister, behels meer as die formele kurrikulum (Arthur et al., 2008, p. 7).

## **HOOFSTUK 5**

### **IMPLIKASIES EN UITDAGINGS VIR**

### **BURGERSKAPOPVOEDING EN DIE ONDERWYS WANNEER**

### **ERKENNING VAN DEUGDE PLAASVIND**

#### **5.1 INLEIDING**

Die erkenning van deugde by kinders hou implikasies in vir burgerskapopvoeding sowel as vir die onderwys. Volgens Appiah (1994, p. 151) bestaan die identiteit van elke persoon uit twee hoof gedeeltes:

There is a collective dimension, the inter-section of their collective identities, and there is a personal dimension, consisting of other socially or morally important features – intelligence, charm, wit, cupidity – that are not themselves the basis of forms of collective identity.

Hoe elke kind op die erkenning sal reageer, hang van die kind se identiteitsamestelling af wat reeds van 'n baie vroeë ouderdom ontwikkel. Kinders besit nie deugde van die begin af nie en dit is dus die opvoeders (ouers en onderwysers) se verantwoordelikheid om deugde aan te leer en te begryp sodat kinders onbelemmerd hulleself kan word en hulle as verantwoordelike burgers identifiseer. Dit is duidelik dat die erkenning van deugde in skole sowel as die breë samelewing behoort plaas te vind. Nie net is dit 'n aansporing tot 'n suksesvolle skoolloopbaan nie, maar ook tot goeie burgerskap.

Die eerste gedeelte van hierdie hoofstuk handel oor die implikasies wat die erkenning van deugde op burgerskapopvoeding kan hê. Hoe die erkenning van deugde die onderwys kan beïnvloed, asook die uitdagings wat daarmee gepaardgaan, word in die tweede gedeelte van die hoofstuk bespreek.

## **5.2 IMPLIKASIES VIR BURGERSKAP**

### **5.2.1 Bewustheid van diversiteit binne klaskamers**

Die erkenning van deugde in 'n multikulturele onderwysstelsel kan implikasies vir demokratiese burgerskap tot gevolg hê. Wanneer die klem op die erkenning van deugde geplaas word, kan dit as 'n sleutelkomponent binne die kurrikulum van burgerskapopvoeding beskou word. Leerders behoort binne die klaskamer geleentheid te kry om hulle omstandighede en geskiedenis aan mede-leerders te vertel en hoe hulle daardeur geraak is.

Wanneer leerders dan ten opsigte van medeleerders se omstandighede en geskiedenis deernis betoon en erkenning aan hierdie soort optrede of deug gegee word, sal die leerders as volwasse burgers ook begrip hê vir die breër samelewing van Suid-Afrika. Leerders sal deur die erkenning meer toegerus wees met 'n intellektuele bewustheid van die moontlike oorsake vir spesifieke omstandighede. Soos hulle kennis van die uitwerking van onregverdigheid, ongelykhede, asook uitsluiting in 'n bevooroordeelde Suid-Afrika voor onafhanklikheid vermeerder, kan die leerders se vermoë om oor die verskille in geslag, ras, klas, etnisiteit en godsdiens te dink ook verbreed (Waghid, 2005).

Nussbaum (Waghid, 2005, p. 339) ondersteun hierdie benadering:

Our pupils must learn to appreciate the diversity of circumstances in which human beings struggle for flourishing; this means not just learning some facts about classes, races, nationalities, [and] sexual orientations other than [their] own, but being drawn into those lives through the imagination, becoming [participants] in those struggles.

### **5.2.2 Verskillende soorte burgerskap**

Volgens Ross (2008) kan daar onderskei word tussen aktiewe en passiewe burgerskap. Aktiewe burgers is krities ingestel en is bereid om hulle mening te lig, sowel as om aktief aan enige situasie waarmee hulle te doen kry, deel te neem en meer spesifiek om dinge te doen. Aan die ander kant is passiewe burgers bereid om sonder enige teenkanting te stem, landswette te gehoorsaam en onderdanig te wees aan die regering. Om te bestaan is goed genoeg, en die klem verskuif weg van dinge

doen (Ross, 2008:493). Ross dui die kompleksiteit in die onderskeiding van hierdie twee konsepte aan deur na die verduideliking van Kennedy (2006) te verwys.

Volgens Kennedy (2006, in Ross, 2008, p. 494) is daar vier vlakke van aktiewe burgerskap en twee vorme van passiewe burgerskap. Die vier vlakke van aktiewe burgerskap sluit die volgende in: (i) deelname met die oog om die publieke samelewing te verander; (ii) vrywillige herstel, sonder om die oorsake te ondersoek; (iii) aktiewe betrokkenheid met die doel om politiese en sosiale aspekte te verander; en (iv) die ekonomiese model (finansiële onafhanklikheid, probleemoplossing en innoverende idees met entrepreneurskap). Die twee vorme van passiewe burgerskap sluit (i) nasionale identiteit en (ii) patriotisme in. Hierdie verskillende vorme van aktiewe en passiewe burgerskap dui daarop dat burgerskap nie as 'n eenvoudige model beskou kan word nie en dat die erkenning van deugde al die verskillende vorme van burgerskap kan beïnvloed.

'n Verdere implikasie van die erkenning van deugde op burgerskap is dat menseregte asook sosiale verantwoordelikheid teenoor mekaar beter begryp word en dat gelykheid en geregtigheid tot 'n groter mate in die samelewing bewerkstellig sal word. Empatie vir ander, asook menslikheid, is nóg moontlike resultate van die erkenning van deugde wat reeds op skool ontvang is (Ross, 2008).

### **5.2.3 Integrasie van burgerskapopvoeding en onderrig van die kurrikulum**

Wanneer burgerskapopvoeding en onderrig van die kurrikulum gesamentlik plaasvind, beskou Palmer, Zajonc en Scribner (2010, p. 151) dit as integrerende opvoeding en dít is vir hulle goed genoeg om uitdagings binne die samelewing (sosiaal, omgewing of ekonomie) te oorkom. Die voordele van integrerende opvoeding word as volg deur Palmer et al. (2010, p. 152) beskryf:

Values such as compassion, social justice, and the search for truth, which animate and give purpose to the lives of students, faculty, and staff, are honored and strengthened by an integrative education. But to be truly integrative, such an education must go beyond a “values curriculum” to create a comprehensive learning environment that reflects a holistic vision of humanity, giving attention to every dimension of the human self. Integrative education honors communal as well as individual values and

cultivates silent reflection while encouraging vigorous dialogue as well as ethical action.

Burgerskapopvoeding behoort nie as 'n entiteit op sy eie in die skool gesien te word nie. Juis omdat die klem op die goeie geplaas word, kan die alledaagse lewe van 'n kind ook 'n positiewe rol in burgerskapopvoeding speel (Biesta, Lawy & Kelly, 2009, p. 20): "It is likely that citizenship education will benefit most in those situations where there is a synergy between the official curriculum and the everyday 'lessons' in citizenship."

Die deugde wat in skole erken word, sal ook in die volwasse lewe uitgeleef kan word, en dit kan lei tot goeie burgerskap waar mense mekaar respekteer en vir mekaar omgee. Die erkenning van deugde kan dus deels beskou word as die beginsels van demokrasie wat in al die beleide van 'n land behoort voor te kom (Enslin, 2003).

Die *welstand (wellbeing)* van ander, asook van die persoon self, sal geraak word deur die erkenning van deugde. Dit is bevestig deur die direkteur-generaal van basiese onderrig, PB Soobrayan, deurdat hy die volgende woorde gebruik om aan te toon hoe demokrasie verder versterk kan word: "only when citizens make responsible choices in terms of the wellbeing of others and themselves" (DvO, 2011a, p. iii).

Die erkenning van deugde in skole reflekteer die behoeftes van demokratiese burgers en, wanneer hierdie erkenning suksesvol aan kinders in skole gegee word, kan dit 'n bydrae lewer tot die instandhouding van gemeenskappe en samelewings (Noddings, 2003, p. 254).

### **5.3 IMPLIKASIES VIR SKOLE EN DIE ONDERWYS**

#### **5.3.1 Teorie en praktyk van die erkenning van deugde**

Die doelbewuste erkenning van deugde in 'n skool het heelwat implikasies vir die onderwys. Die eerste implikasie is dat die teorie en praktyk nie as onafhanklike konsepte beskou kan word nie. Die positiewe samewerking tussen die ouers en die onderwysers, sodat die teorie en die praktyk by mekaar aansluit, kan betekenisvol vir

die kind wees en uiteindelik ook vir die gemeenskap of samelewing voordelig wees (Maree, 2013a; Shields, 2003; Waghid, 2010).

### **5.3.2 Die invloed op geestelike, morele en kulturele opvoeding**

'n Tweede implikasie is dat die erkenning van deugde die geestelike, morele en kulturele opvoeding binne die skool kan beïnvloed en daarom verg dit versigtige beplanning binne die onderwys. Die erkenning van die kind se deugde moet die kind se ingesteldheid teenoor die uitleef van die skool se waardes totaal verander (Ross, 2008). Die tradisionele onderrig-leer metodes moet plek maak vir gesprekvoering sodat kennis nie net oorgedra word nie, maar dat daar ook meer begrip vir mekaar en vir mekaar se omstandighede kan wees. Nuwe insigte en begrip vir 'n persoon se eie omstandighede word verkry en daar ontstaan "a network of belonging" wat ook toegang gee tot die sosialisering binne 'n skool of opvoedkundige inrigting (Parks, 2010, p. 177). Volgens Festenstein, soos aangehaal in Biesta et al. (2009, p. 7), is dit dus noodsaaklik om ook die sosiale lewe van kinders in ag te neem: "It is about experiences of belonging and 'having a stake' in social life; it is about the opportunities to shape the conditions that in turn shape opportunities for action."

Die realiteit is egter dat die klem op die individu in 'n kompeterende wêreld val en die sosiale lewe en respek vir gemeenskaplike belange besig is om te disintegreer:

Young people of contemporary western liberal democracies nowadays find themselves in a social and cultural context that values and promotes individuality, individual personality and competitive achievement, and in which former social ties of common culture or faith seem to have been greatly eroded (Arthur & Carr, 2013, p. 29).

### **5.3.3 Voorbeelde van implementering binne die onderwys**

#### **5.3.3.1 Eenvormige werkswyse**

Dit is belangrik dat alle onderwysers op alle vakke in die skool hierdie werkswyse implementeer en dat al die onderwysers in 'n skool aan dieselfde kerndeugde erkenning gee, soos byvoorbeeld deernis, vergifnis en regverdigheid (Crick, Coates, Taylor & Richie, 2004). Vanuit 'n Suid-Afrikaanse perspektief kan die onderrigtyd van die verpligte vak, Lewensoriëntering, hersien word. Die kurrikuluminhoud van hierdie



vak spreek die emosionele en sosiale behoeftes van kinders aan, maar dra ongelukkig te min gewig om 'n drastiese verskil te maak in die opvoeding en in die uitleef van positiewe waardes wat tot goeie burgerskap kan lei (Maree, 2013b). Indien meer tyd hieraan gegee word, kan die kwaliteit van die kind se denke en gespreksvermoë verbeter. Die waarde van 'n kwaliteit diskoers mag nie onderskat word nie (Ross, 2008).

### **5.3.3.2 Begrip vir omstandighede**

Die bywoning van lewensvaardigheidskursusse deur kinders sowel as onderwysers kan die erkenning van deugde in die onderwysstelsel meer verstaanbaar maak omdat hierdie kursusse selfvertroue, besluitneming asook konflikhantering in kinders kan verbeter (Ross, 2008). Die emosionele geborgenheid van 'n kind hang baie van sy omstandighede en omgewing af en daarom is dit belangrik dat werklike omstandighede in die kursusse aangespreek word. Ouers is dikwels onbewus van hulle kinders se probleme en ongelukkigheid en volgens Maree (2013b) het ouers soms nie die nodige selfvertroue om hulle kinders se probleme met die onderwysers by die skool te gaan bespreek nie.

Hierdie stelling staaf dat daar meer klem op goeie optrede behoort te wees. Sodra 'n kind vir goeie optrede erkenning kry, word die kind meer bewus van die goeie, en negatiewe emosies en woede behoort nie meer 'n verdedigingsmeganisme te wees nie. Oplossings vir probleemsituasies kan makliker deur kinders, ouers en onderwysers geïdentifiseer word om sodoende meer aandag aan die goeie te gee, wat uiteindelik lei tot meer tyd vir die formele kurrikulum. Die hele wêreld is besig om te verander en ons kinders weet nie elke dag hoe om hierdie veranderinge te hanteer nie. Hierdie wêreldwye veranderinge lei tot verwardheid by kinders, ouers en onderwysers en, omdat almal vry is om op hierdie veranderinge te reageer, neem hulle nie in ag dat vryheid ook 'n prys het nie (Maree, 2013b). Volgens Thomas Jefferson is die prys waaksaamheid en verantwoordelikheid (Jefferson, s.j.) en met erkenning kan dit meer deel word van die alledaagse optrede van kinders. Sodra 'n kind se optrede meer waaksaamheid en verantwoordelikheid reflekteer, is dit vanselfsprekend dat positiewe dissipline die uitkoms sal wees. Ingrypings wat kinders se negatiewe gedrag en optredes aanteken, kan omgekeer word deur te

fokus op die goeie en om eerder positiewe gedrag en optredes aan te teken. Die uitkoms sal 'n positiewe terugkoppeling wees – “success breeds success”.

#### **5.3.4 Positiewe klaskamerdisipline**

Klaskamerdisipline kan deur sekere waardes beïnvloed word. Waardes kan lei tot positiewe disipline, maar dieselfde waardes, asook ander waardes, kan daartoe lei dat leerders klasreëls oortree. Volgens Rens et al. (2006, p. 44) moet daar binne onderwysgebeure genoegsame erkenning aan die selfwaarde van die leerder gegee word. Elke leerder, net soos elke onderwyser, ouer en die gemeenskap, het ook 'n behoefte aan ordelikheid, maar dan moet die leerder deel wees van die opvoedingsproses (Rens et al., 2006). Wanneer die erkenning van deugde ter sprake is en nie die erkenning van waardes nie, kan dit lei tot “meer positiewe interpersoonlike verhoudings in die klaskamer, beter konflikhanteringsvaardighede, meer omgee vir ander, kleiner betrokkenheid by hoë-risiko misdadige gedrag, minder geneidheid om skoolreëls (klasreëls) te verontagsaam en meer respek vir onderwysers en mede-leerders” (Rens et al., 2006, p. 33).

#### **5.3.5 Kontinuiteit in die erkenning**

'n Verder implikasie is dat die erkenning van deugde in kontinuiteit (van een tydsgenerasie na 'n ander tydsgenerasie) behoort plaas te vind. Die volle skoolgemeenskap (leerders, onderwysers en administratiewe personeel) moet weet waarvoor erkenning van deugde gaan. Hoe erkenning gegee word, hoekom erkenning gegee moet word en watter deugde van toepassing is, gaan positiewe implikasies by alle rolspelers teweegbring. Nuwe rolspelers binne die onderwysstelsel moet egter so gou as moontlik ook aan die program bekend gestel word sodat hulle dit met selfvertroue kan uitvoer en toepas (Ross, 2008). Mangain (in Palmer et al., 2010, p. 85) se drie vrae vir nadenke in 'n kursus oor neoklassieke ekonomie en geluk is 'n bykomende bevestiging van wat belangrik is in die opvoeding en geluk van leerders:

- “What are the causes and conditions that make you happy?”
- Who is it that is experiencing happiness?
- Are happiness and pleasure the same thing?”

Die huidige vakinhoud, sowel as die manier van opvoeding, behoort te verander indien hierdie uitgangspunt oor die menswees en sy verhouding met die wêreld in die onderwys gebruik word (Palmer et al., 2010). Die implikasie is dat die onderwysbeleid en die kurrikulum deur die betrokke beleidmakers en kurrikulumbepanners hersien behoort te word (Biesta et al., 2009, p. 9).

### **5.3.6 Verantwoordelikheid van almal**

'n Groter verantwoordelikeheidsin is in die onderwys nodig. Volgens Benhabib (2008, p. 110) moet skole mense opvoed om mekaar in ag te neem sodat die wêreld vanuit 'n demokratiese uitgangspunt beskou kan word. Dit sal mense ook voorberei om aktief in 'n demokratiese en diverse samelewing betrokke te wees. Mense sal dus voorbereid wees om in die wêreld te wees, maar sou ook geleer het om ander mense in die wêreld toe te laat (Benhabib, 2008). Die Handves van Menseregte dui die verantwoordelikheid teenoor mekaar aan en word as volg deur die Departement van Onderwys (DvO, 2011, p. 2) verwoord:

While the Bill of Rights is about our relationship with the state. It is also about our relationship with each other. It tells us what we can expect from the state as well as something about the importance of dignity, equality and respect in our relationships with each other. Although it focuses on what our rights are, implicit to our rights are our responsibilities. The Bill of Rights shapes our responsibilities as human beings, as citizens, teachers and learners.

Die Grondwet van Suid-Afrika sowel as die Handves van Menseregte bevestig dat die erkenning van deugde 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van verantwoordelike en verantwoordbare burgers.

### 5.3.7 Positiewe dialoog

Die verbetering van kommunikasievlakke ten opsigte van onderwys asook burgerskap is 'n belangrike implikasie wat uit die erkenning van deugde ontwikkel. Leerders sal beter na hulle maats en onderwysers luister en hulle sal ook meer positief teenoor mekaar optree (Ross, 2008). Noddings (1986) maak ook die stelling dat volhoubare verhoudings met mekaar deur goeie “dialoog” en kommunikasie bewerkstellig kan word. Die selfvertroue wat deur die erkenning van deugde verkry word, help ook met positiewe gespreksvoering (Shields, 2004).

### 5.3.8 Armoede

Armoede het ook 'n invloed op 'n leerder se akademiese prestasie (Marx, 2014, p. 420). Volgens Sciarra (in Marx, 2014) behoort daar 'n sisteem in 'n skool geskep te word wat die armoede van 'n kind aanspreek. Noddings (2003) sê onderwysers behoort ook aandag aan die kind se werklike omstandighede te gee. Armoede lei dikwels tot kinders wat honger skool toe kom en daarom is dit belangrik om in so 'n geval eers die kind se fisiese behoeftes aan te spreek. Die gee van voedsel behoort egter nie die fokus te plaas op ouers wat nie vir hulle kinders kan kos koop nie, maar die etes by die skool behoort opvoedkundig benader te word sodat armoede nie die rede kan wees vir swak prestasies nie. Die voorstel van Noddings (2003, p. 251), om nie die doelwit van onderwys te vergeet nie, is belangrik vir hierdie navorsing: “Without continual reflection on aims, education becomes merely ‘what goes on in schools’, and our only measure of success becomes how successful we are at what we think we are doing.”

Wanneer 'n kind die goeie nastreef en uitleef en ook die nodige erkenning ontvang, word daar wegbeweeg van die bewustheid van armoede en die klem word op die goeie gelê. Leerders kan meer op akademiese uitdagings en prestasies fokus sodat hulle hul skoolloopbaan suksesvol kan voltooi om beter en verantwoordelike burgers van die land te kan word.

## 5.4 UITDAGINGS IN DIE ERKENNING VAN DEUGDE IN DIE ONDERWYS

### 5.4.1 Ongelykheid en subjektiwiteit

Die erkenning van deugde deur onderwysers, ouers en die gemeenskap behoort 'n konsekwente, konstante en gelykmatige proses te wees en daar behoort nie enige bevooroordeelings te wees nie. Die ongelykheid in die onderwys, asook die gebrek aan riglyne deur die Departement van Onderwys, kan beperkende faktore wees.

Alhoewel deugde aan leerders geleer kan word, is dit 'n uitdaging vir leerders om deugde te identifiseer en dit bemoeilik ook die erkenning daarvan. "So, while the upside of this view is that virtues can be taught and may serve to promote social cohesion, the downside is that they are not obvious" (Arthur & Carr, 2013, p. 29).

Die sukses van hierdie erkenning van deugde sal afhang van met watter ingesteldheid onderwysers en ouers die regering en die onderwysstelsel benader. Genoegsame kennis en ervaring rakende burgerskapopvoeding ontbreek in 'n land soos Suid-Afrika, waar misdaad, armoede, ongeregtigheid en ongelykheid daagliks voorkom (Fataar & Paterson, 2002; Waghid, 2010). Individuele vaardighede en vermoëns van onderwysers om erkenning te gee, ontbreek dikwels en die tyd wat nodig is om hulle eie oortuiging en ervaringswêreld selfstandig te ontwikkel sodat hulle met selfvertroue die deugde van kinders kan erken, bly 'n struikelblok (Maree, 2013a).

Die subjektiewe interpretasie deur die onderwyser van erkenning kan ook 'n valse interpretasie by die leerder skep, wat onsekerheid by die leerder laat ontstaan en tot 'n onverantwoordelike burger kan lei. Onderwysers behoort dus opleiding te kry oor goeie oordeel ten opsigte van deugde, sodat objektiwiteit die botoon voer: "To determine how it is right to act, however, virtuous agents need to develop good judgement via the development and exercise of that intellectual capacity that Aristotle called *phronesis* or practical wisdom" (Arthur & Carr, 2013, p. 31).

Onderwysers behoort ook die Kode van Professionele Etiek uitgegee deur die Suid-Afrikaanse Raad van Opvoeders (SARO) toe te pas en as daaglikse riglyn in die onderwysstelsel te gebruik. Van die verwagtinge gegrond op die erkenning van deugde word as volg in die Kode van Professionele Etiek, (2006, p2), daargestel:

An educator:

- respects the dignity, beliefs and constitutional rights of learners and in particular children, which includes the right to privacy and confidentiality;
- acknowledges the uniqueness, individuality, and specific needs of each learner, guiding and encouraging each to realise his or her potentialities;
- strives to enable learners to develop a set of values consistent with the fundamental rights contained in the Constitution of South Africa
- recognises, where appropriate, learners as partners in education.

#### **5.4.2 Tydbestuur**

Die bywoning van werksinkels, studiegroepe en opleidingskursusse is nodig om onderwysers beter te bemagtig in die erkenning van deugde sodat dit tot burgerskapopvoeding in skole kan lei. Die uitdaging bly steeds om tyd in te ruim te midde van 'n baie vol kurrikulum.

Die gereelde monitering van die geldigheid en betroubaarheid van hoe burgerskapopvoeding in skole plaasvind, kan 'n moontlike uitdaging wees.

Die jaarlikse voltooiing van die formele kurrikulum plaas geweldig baie druk op onderwysers en daar word min aandag in die klaskamer aan deugde, waardes, eie oortuigings en sosiale geregtigheid gegee. Die erkenning van deugde kan as 'n opvoedkundige hervorming beskou word en onderwysers wat reeds met die kurrikulum oorlaai is, vergeet dikwels om aandag aan die kind as mens te gee. Die uitdaging is om meer tyd beskikbaar te stel vir onderwysers om meer kennis oor die implementering van burgerskapopvoeding in die onderwys op te doen (Evans, 2008).

### 5.4.3 Klaskamer-atmosfeer

'n Verdere uitdaging is “dat onderwysers 'n klasklimaat behoort te skep waar leerders se selfwaardes, selfstandigheid en selfverantwoordelikheid tot volle ontplooiing kan kom” (Rens et al., 2006, p. 44). Dit kan lei tot 'n atmosfeer waarin leerders oor belangrike sake met die onderwyser kan praat en ook die nodige selfvertroue kan toon om wel van klasmaats en die onderwyser te verskil (Rens et al., 2006).

Die erkenning van deugde in 'n ontwikkelende land, waar disfunksionele skole in die meerderheid is, sal met onsekerheid gepaard gaan en daar is nie werklik strukture in plek om aan te toon of erkenning wel plaasvind nie (Maree, 2013a). Dit verhoed egter nie die onderwysstelsel of onderwysers om situasies te evalueer nie: “Thus, while we should recognize and applaud significant efforts to humanize our schools, we should persist in analyzing the present situation and evaluating our responses” (Noddings, 2003, p. 259).

## 5.5 OPSOMMING

Hierdie hoofstuk het aangetoon dat die erkenning van deugde implikasies vir beide burgerskap en die onderwys het. Burgerskapopvoeding kan reeds by jong kinders in skole plaasvind. Daar is egter uitdagings vir die onderwys wat nie geïgnoreer kan word nie. In 'n land soos Suid-Afrika met sy groot diversiteit is dit belangrik om nie te aanvaar dat wat vir die een persoon geld, ook vir die ander persoon sal geld nie.

## **HOOFSTUK 6**

### **OPSOMMING, SAMEVATTING EN SLOT**

#### **6.1 INLEIDING**

Hierdie studie is onderneem om relevante konsepte, soos erkenning, deugde en waardes, spesifiek in hulle toepassing in die onderwys beter te verstaan. Die studie het gepoog om aan te toon dat die erkenning van deugde 'n positiewe bydrae tot demokratiese burgerskap kan maak deurdat kinders as gevolg van die spesifieke erkenning hulle skoolloopbaan suksesvol kan voltooi.

In hierdie hoofstuk word die beperkings en aanbevelings in verband met verdere navorsingsmoontlikhede bespreek, en 'n samevatting van die studie word aangebied.

#### **6.2 BEPERKINGS VAN DIE NAVORSING EN AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING**

##### **6.2.1 Beperkings**

Hierdie studie was beperk tot 'n literatuurstudie en inhoudelike inligting vanaf verskillende skrywers wêreldwyd, en 'n algemene oorsig van die erkenning van deugde by kinders met betrekking tot 'n suksesvolle skoolloopbaan en demokratiese burgerskap is verskaf. Hierdie navorsing sou dus nie op alle skole en onderwysdepartemente van toepassing wees nie.

Verdere beperkinge is as gevolg van die ongelykheid binne die onderwys in die verlede, wat kan lei tot verskillende en subjektiewe interpretasies van die literatuurstudie oor die erkenning van deugde en verskillende gevolgtrekkings en standpunte kan uit die literatuur gemaak word.

##### **6.2.2 Aanbeveling vir verdere navorsing**

Die omstandighede, insluitend die omgewing, tipe skool of huis waarin die erkenning van deugde plaasvind, kan heel moontlik ook 'n invloed op 'n suksesvolle skoolloopbaan en demokratiese burgerskap hê. Indien spesifieke omstandighede in



'n empiriese studie as die afhanklike veranderlike beskou word, sou die invloed van die omstandighede, spesifiek gerig op die kind se skoolloopbaan asook demokratiese burgerskap in die toekoms, bepaal kon word. Navorsing oor die erkenning van deugde in skole met swak akademiese uitslae asook in gemeenskappe met onverantwoordelike burgers, sou ook insiggewende resultate kon oplewer indien die opnames in verband gebring word met die akademiese uitslae. In Suid-Afrika is daar arm skole wat baie goed funksioneer, insluitende goeie akademiese uitslae behaal (Christie et al., 2007, p. 16) en meer navorsing oor watter rol die erkenning van deugde spesifiek in sulke skole speel, sou waardevol wees.

Insiggewende inligting sou ook verkry kon word vanuit 'n empiriese studie in skole: "...what happens inside schools, especially in terms of teaching and learning, may make the most difference for disadvantaged students" (Christie, 2008, p. 180).

Noddings (2007) se verwysing na Plato en Sokrates se rol in die denke van hedendaagse filosowe oor sekere vrae in die filosofie en opvoeding is 'n bevestiging dat meer vrae aan die einde van 'n tesis of navorsingstudie oor dieselfde onderwerp gevra kan word. Vrae soos byvoorbeeld oor die staat se rol in opvoeding, die doel van opvoeding, die "genderized nature" van die kurrikulum, die geskiktheid (*wisdom*) van die tradisionele kurrikulum vir vandag se studente, asook die moontlike gebruik van 'n Sokratiese metode in vandag se onderwys sou navorsing oor die erkenning van deugde nog meer relevant maak.

Volgens Noddings (2007, p. 43) verwys kontemporêre gemeenskapslede (*communitarians*) met groot waardering na Aristoteles en sou 'n studie oor die Aristoteliaanse benadering tot morele denke steeds vandag baie invloedryk wees.

Die *Coleman Report* van 1966 kan ook as vertrekpunt gebruik word om aan te voer dat huislike omstandighede ook in verdere studies in ag geneem moet word: "Instead, the Coleman Report found disturbing results: it was not schools, but students' personal and family characteristics that had the most influence on their performance" (Christie, 2008, p. 166).

Dit is belangrik dat die erkenning van deugde reeds by die primêre opvoeder, naamlik die ouer, begin. Indien daar kontinuïteit vanaf die ouerhuis na die skool is, sou die erkenning van deugde deur die sekondêre opvoeder van meer waarde kan wees met die oog op 'n suksesvolle skoolloopbaan en verantwoordelike burgerskap. Navorsing wat die erkenning van deugde deur die ouers by funksionele sowel as disfunksionele skole betref, kan lei tot antwoorde oor waarom kinders onsuksesvol in hul skoolloopbaan is, wat ook tot onverantwoordelike burgerskap kan lei. Die invloed van ouers word duidelik deur Taylor (1994, p. 33) uiteengesit: "Even after we outgrow some of these others – our parents, for instance – and they disappear from our lives, the conversation with them continues within us as long as we live".

### **6.3 SAMEVATTING**

Die belangrikheid van erkenning gee, word deur Taylor (1994, p. 25) bevestig:

The thesis is that our identity is partly shaped by recognition or its absence, often by the misrecognition of others, and so a person or group of people can suffer real damage, real distortion, if the people or society around them mirror back to them a confining or demeaning or contemptible picture of themselves. Nonrecognition or misrecognition can inflict harm, can be a form of oppression, imprisoning someone in a false, distorted, and reduced mode of being.

Hoewel bogenoemde stelling op identiteit van toepassing is, kan die gevolgtrekking gemaak word dat erkenning moontlik tot positiewe gevolge kan lei. Met die inagneming van hierdie stelling word die belangrikheid van die erkenning van deugde om akademiese sukses te bevorder in die volgende paragrafe saamgevat.

Die opvoedkundige denke van verskillende filosowe, teoretici en akademici, soos in Hoofstuk 3 deurgegee, maak dit duidelik dat die implementering van die formele kurrikulum nie akademiese sukses kan waarborg nie. Die integrasie van karakter- en burgerskapopvoeding met die formele kurrikulum is deurgaans beklemtoon. Die noue verwantskap wat die erkenning van deugde met karakter- en burgerskapopvoeding het, is ook uiteengesit.

Die belangrikheid van die erkenning van deugde tot akademiese sukses is verder in terme van die filosofie van opvoeding asook die analitiese filosofie van opvoeding

nagevors. Dit is ook duidelik dat 'n filosofiese denkwysse steeds vandag nodig is om akademiese sukses te behaal, soos reeds deur talle filosowe, teoretici en akademiese ondersteun en bewys is.

In Hoofstuk 4 is sekere deugde wat 'n verskil in akademiese sukses kan maak, bestudeer. Dit is duidelik dat opvoeders (ouers en onderwysers) begrip moet hê vir watter rol spesifieke deugde in 'n kind se lewe en sy skoolloopbaan kan speel.

Spesifieke deugde is uitgelig wat veral nodig is in die onderwysstelsels van lande wat in die verlede deur ongelykheid en ongeregtheid gekenmerk is. Die positiewe van opvoeders om deernis te toon, reflektief te luister, asook om verbeelding in sekere omstandighede te gebruik, kan lei tot selfvertroue by kinders om met die nodige deursettingsvermoë en selfdisipline enige akademiese uitdagings suksesvol te kan voltooi: “Van onderwysers word verwag om nie alleen goed te onderrig nie, maar ook om goeie luisteraars te wees, een van die moeilikste en belangrikste vaardighede wat onderwysers kán ontwikkel” (De Klerk-Luttig, 2013).

Deur middel van die gesamentlike implementering van tegnologie en onderrig (*blended learning*), asook om gebruik te maak van 'n verskuilde kurrikulum (*hidden curriculum*), kan die erkenning van deugde op verskillende maniere 'n rol in akademiese sukses speel.

Die implikasies wat die erkenning van deugde ten opsigte van burgerskap en die onderwys inhoud, is in Hoofstuk 5 met verwysings gestaaf. Die implikasies van die erkenning van deugde, onder andere 'n positiewe invloed op 'n suksesvolle skoolloopbaan, kom duidelik in Hoofstuk 5 na vore in die bewustheid van diversiteit binne klaskamers, sowel as die integrasie van burgerskapopvoeding en kurrikulumonderrig. Wanneer die erkenning van deugde in skole plaasvind, is dit letterlik die teorie wat in praktyk omgesit word en hieruit word geestelike, morele en kulturele opvoeding versterk, wat weer 'n suksesvolle skoolloopbaan en goeie burgerskap tot gevolg het.

## 6.4 SLOTSOM

In hierdie studie is daar telkens met geldige verwysings bevestig dat 'n kind se akademiese sukses direk afhanklik is van selfvertroue en menswaardigheid. Beide selfvertroue en menswaardigheid is karaktereienskappe wat met die erkenning van deugde versterk word, soos regdeur hierdie navorsing gelees kon word.

Die erkenning van deugde voorsien ook 'n sekere filosofie wat 'n positiewe bydrae tot verantwoordelikheid, deeglike oorlegpleging (*deliberation*) en 'n suksesvolle skoolloopbaan maak en hieruit kom demokratiese burgerskap weer tot stand.

Hierdie navorsing het verskillende opvoedingsperspektiewe nagevors ten einde die invloed van die erkenning van deugde by kinders op 'n suksesvolle skoolloopbaan asook demokratiese burgerskap te ondersoek. Uit hierdie navorsing is dit duidelik dat nie een perspektief bo 'n ander in die ontwikkeling van onafhanklike, volwasse landsburgers uitgesonder kan word nie. Volgens De Klerk-Luttig (2013) sukkel jong Suid-Afrikaners nie meer om verskillende perspektiewe te hanteer nie en is hulle gemaklik daarmee om die beste uit teenstrydige perspektiewe te haal. Hierdie navorsing oor die erkenning van deugde is vanuit uiteenlopende hoeke benader, met die uiteindelijke doelwit om die invloed daarvan op akademiese sukses en demokratiese burgerskap te bepaal. In 'n postmoderne era word veelvoudige perspektiewe of realiteite deur elke persoon verskillend ervaar en elke persoon word verskillend beïnvloed. Dit is dus vanselfsprekend dat daar verskillende interpretasies van hierdie navorsing kan wees.

Die navorsing het ook gepoog om die belangrikheid van die filosofie in die onderwys aan te toon. Die bewuswording van die self moet die primêre doel van enige opvoeding bly en deur die erkenning van deugde, is dit moontlik. Hierdie navorsing oor die erkenning van deugde het ook weer opnuut die noodsaaklikheid van die samewerking tussen ouers, onderwysers en die samelewing in die opvoedingstaak bewys:

Aristotle concludes his work with a proposal to examine how political systems affect the virtue of their citizens in order to construct a system that would best serve its members by encouraging and enforcing a life of study, virtue and happiness (*Bookrags*, 2015).

## Verwysings

- Altman, M.C. (2004). What's the use of philosophy? Democratic citizenship and the direction of higher education. *Educational Theory*, 54(2), 143-155.
- Appiah, K.A. (1994). Identity, authenticity, survival: Multicultural societies and social reproduction. In A. Gutman (Red.), *Multiculturalism* (pp. 149-164). Princeton: Princeton University Press.
- Appiah, K.A. (2008). Education for global citizenship. In D.L. Coulter & J.R. Wiens (Reds.), *Why do we educate? Renewing the conversation* (pp. 84-99; The 107th Yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE). Massachusetts: Blackwell Publishing, Inc.
- Appiah, K.A., Benhabib, S., Young, I.M., & Fraser, N. (s.j.). *Justice, Governance, Cosmopolitanism and the Politics of Difference*. [Intyds] Onttrek Julie 15, 2014, van <http://edoc.hu-berlin.de/humboldt-vl/152/all/PDF/152.pdf>
- Aristoteles. (1999). *Nicomachean ethics* (2de uitgawe; T. Irwin, Red.). Indianapolis: Hackett Publishing Company.
- Arthur, J., & Carr, D. (2013). Character in learning for life: A virtue-ethical rationale for recent research on moral and values education. *Journal of Beliefs & Values*, 34(1), 26-35. <http://doi.org/10.1080/13617672.2013.759343>
- Arthur, J., Davies, I., & Hahn, C. (2008). Introduction. In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Reds.), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 1-10). Los Angeles: Sage.
- Asmal, K. (2001). Address at release of the Manifesto on Values, Education and Democracy. In DvO (Red.), *Report of the Working Group on Values in Education*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Beckmann, J., & Nieuwenhuis, J. (2004). Die onderwysmanifes oor waardes en demokrasie in die onderwys: 'n fundering of flirtasie met waardes? *South African Journal of Education*, 24(1), 55-63.
- Benhabib, S. (1992). *Situating the self: Gender, community and postmodernism in contemporary ethics*. Cambridge: Polity Press.
- Benhabib, S. (2006). *Another cosmopolitanism*. New York: Oxford University Press.
- Benhabib, S. (2007). Crises of the republic: Transformations of state sovereignty and the prospects of democratic citizenship. In E Habekost (Red.), *Distinguished W.E.B. du Bois Lectures* (pp. 47-78). Berlyn: Universiteit van Berlyn.

- Benhabib, S. (2008). *The scarf affair*. In D.L. Coulter & J.R. Wiens (Reds.), *Why do we educate? Renewing the conversation* (pp. 100-111; The 107th Yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE). Massachusetts: Blackwell Publishing, Inc.
- Biesta, G., Lawy, R., & Kelly, N. (2009). Understanding young people's citizenship learning in everyday life: The role of contexts, relationships and dispositions. *Education, Citizenship and Social Justice*, 4(1), 5-24. [Intyds] Onttrek April 5, 2015, van <http://doi.org/10.1177/1746197908099374>
- Bookrags*. (2015). Nicomachean ethics summary. [Intyds] Onttrek April 12, 2015 van [http://www.bookrags.com/Nicomachean\\_Ethics/#gsc.tab=0](http://www.bookrags.com/Nicomachean_Ethics/#gsc.tab=0)
- Brighouse, H. (2008). Education for a flourishing life. In D.L. Coulter & J.R. Wiens (Reds.), *Why do we educate? Renewing the conversation* (pp. 58-71; The 107th Yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE). Massachusetts: Blackwell Publishing, Inc.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and liberal democracy*. Oxford: Clarendon Press.
- Carr, D. (1999). Education and Values. *British Journal of Educational Studies*, 39(3), 244-259.
- Chambliss, J.J. (2009). Philosophy of education today. *Educational Theory*, 59(2), 233-251.
- Christie, P. (2008). *Opening the doors of learning: Changing schools in South Africa*. Johannesburg: Heinemann.
- Christie, P., Butler, D., & Potterton, M. (2007). *Ministerial Committee: Schools that work – Report to the Minister of Education*. Pretoria: Departement van Onderwys.
- Coulter, D., & Wiens, J. (2008). *Why do we educate? Renewing the conversation*. In D.L. Coulter, J.R. Wiens & G.D. Fenstermacher (Reds.) *107th Yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE)*, Volume 1. Massachusetts: Blackwell Publishing, Inc.
- Crick, R., Coates, M., Taylor, M., & Richie, S. (2004). *A systematic review of the impact of citizenship education on the provision of schooling*. Londen: University of London.
- De Klerk-Luttig, J. (2013). *Swart en wit word gryns*. [Intyds] Onttrek Mei 1, 2015, van <http://characterworks.co.za/swart-en-wit-word-gryns>

Departement van Onderwys. (1995). Witskrif oor onderwys en opleiding. *Government Gazette*, 357(16313). Pretoria.

Departement van Onderwys (2000). *Values, Education and Democracy*. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (2001). Manifesto on Values , Education and Democracy. Verslag van die Working Group on Values in Education. Pretoria: Departement van Onderwys.

Departement van Onderwys. (2011a). *Building a culture of responsibility and humanity in our schools. A guide for teachers*. [Intyds] Onttrek Maart 4, 2015, van <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=5dNgkzVST9E=&tabid=93&mid=2618>

Departement van Basiese Onderwys. (2011b). *Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring. Grondslagfase Graad R-3*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Basiese Onderwys. (2011c). *Nasionale Kurrikulumverklaring*. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Onderwys. (2011d). *Report on Dropout and Learner Retention Strategy to Portfolio Committee on Education*. [Intyds] Onttrek Mei 17, 2015, van <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=gpPbkuwt%2F6E%3D&tabid=358&mid=1261>

Enslin, P. (2003). Citizenship education in post-apartheid South Africa. *Cambridge Journal of Education*, 33(1), 73-83. <http://doi.org/10.1080/0305764032000047513>

Evans, M. (2008). Citizenship education, pedagogy, and school contexts. In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Reds.), *Education for Citizenship and Democracy* (pp. 519-532). Londen: Sage.

Fataar, A., & Paterson, A. (2002). The culture of learning and teaching: Teachers and moral agency in the reconstruction of schooling in South Africa. *Education and Society*, 20(2), 5-25.

Fisher, D. (2010). *Active listening*. [Intyds] Onttrek Oktober 5, 2014, van <http://www.analytictech.com/mb119/reflecti.htm>

Fraser, N. (2000). Rethinking recognition. *New Left Review*, 3(May/June), 107-120.

Freire, P. (1985). *The politics of education – Culture, power, and liberation*. New York: Bergin & Garvey.

Giroux, H. (1997). *Channel surfing: Race talk and the destruction of today's youth*. New York: St. Martin's Press.

Heenan, J. (2002). *Building character through cornerstone values – How schools can teach attitudes and values*. Invercargill: New Zealand Foundation for Character Education.

Heslep, R. (1996). Analytic philosophy. In J.J. Chambliss (Red.), *Philosophy of Education: An Encyclopedia* (pp. 18-25). New York: Garland.

Iser, M. (2013). *Recognition*. [Intyds] Onttrek Mei 17, 2015, van <http://plato.stanford.edu/entries/recognition/>

Jefferson, T. (s.j.). *Thomas Jefferson quotes*. [Intyds] Onttrek Januarie 31, 2015, van [http://www.quotationspage.com/quotes/Thomas\\_Jefferson/](http://www.quotationspage.com/quotes/Thomas_Jefferson/)

Jerald, C.D. (2006). The hidden curriculum. *ISSUE BRIEF*, Desember, 1-8. [Intyds] Onttrek Januarie 31, 2015, van <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495013.pdf>

Lickona, T. (2004). *Character Matters*. New York: Simon & Schuster.

Lyons, J. (s.j.). *Paulo Freire*. [Intyds] Onttrek Oktober 8, 2013, van <http://www.newfoundations.com/GALLERY/Freire.html>

Maharaj, R. (2002). *Universal human-values as critical cross field outcomes in Further Education and Training*. Florida: Technikon SA.

Maharaj, R., & Nieuwenhuis, J. (2009). Values in further education and training institutions: Whose values, what values and how imparted? *Skills at Work: Theory and Practice*, 129-141.

Maree, J.G. (2013a). *Counselling for career construction: Connecting life themes to construct life portraits. Turning pain into hope*. Rotterdam: Sense Publishers.

Maree, J.G. (2013b). Skole geweld en ouers se betrokkenheid. Johannesburg, Suid-Afrika: RSG: *Praat saam*.

Marx, G. (2014). *21 Trends for the 21st Century*. Bethesda: Education Week Press.

Noddings, N. (1986). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (2003). *Happiness and education*. New York: Cambridge University Press.

Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What our schools should teach*. New York: Cambridge University Press.



Noddings, N. (2007). *Philosophy of Education* (2de uitgawe). Boulder, Colorado: Westview Press.

Nucci, L. (1997). Moral development and character formation. In H. Walberg & G. Haertel (Eds.), *Psychology and educational practice*. Berkeley: MacCarchan.

Odendal, F., & Gouws, R. (2010). *Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal* (5de uitgawe). Suid-Afrika: Pearson.

Osborne, K. (2008). *Education and Schooling: A Relationship That Can Never Be Taken For Granted*. In D.L. Coulter & J.R. Wiens (Eds.), *Why do we educate? Renewing the conversation* (pp. 21 - 41; The 107th Yearbook of the National Society for the Study of Education (NSSE). Massachusetts: Blackwell Publishing, Inc.

Palmer, P.J., Zajonc, A., & Scribner, M. (2010). *The heart of higher education: A call to renewal: Transforming the academy through collegial conversations*. San Francisco: Jossey-Bass.

Parker, B. (2003). Back on the chain gang: Some difficulties in developing a (South) African philosophy of education. *Journal of Education*, 30, 23-40.

Parks, S.D. (2010). *Beyond the classroom. In the heart of higher education*. San Francisco: Jossey-Bass.

Parsley, B. (2014). Virtues that keep on giving. *SAWUBONA*, 88-90. [Intyds] Onttrek Januarie 31, 2015, van [skip.w3bin.com/websites/sawubona-magazine](http://www.skip.w3bin.com/websites/sawubona-magazine)

Patrick, S., Kennedy, K., & Powell, A. (2013). *Mean what you say: Defining and integrating personalized, blended and competency education*. New York: iNACOL.

Pharos. (2009). *Erkenning*. Pharos Woordeboeke Aanlyn. [Intyds] Onttrek Januarie 31, 2015, van <http://www.pharosonline.co.za>

Rens, J., Vreken, N., & Van der Walt, J. (2006). Die rol van waardes in klaskamerdisipline – resultate van 'n empiriese ondersoek. *SA-eDUC JOURNAL*, 3(2), 31-45.

Reynolds, J. (2010). *Jacques Derrida*. Internet Encyclopedia of Philosophy. [Intyds] Onttrek Mei 17, 2015, van <http://www.iep.utm.edu/derrida/>

Ricoeur, P. (2005). *The course of recognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Rosenthal, P. (2002). *A critique on South Africa's new national curriculum proposal: Comments on the new national curriculum 2005 for schools*. [Intyds] Onttrek

Januarie 31, 2015, van

<http://www.hslda.org/hs/international/SouthAfrica/200202110.asp>

Ross, A. (2008). Organizing a curriculum for active citizenship education. In J. Arthur, I. Davies & C. Hahn (Eds.), *The SAGE Handbook of Education for Citizenship and Democracy* (pp. 492-505). Los Angeles: Sage.

Schwartz, L. (1997). *Teaching values – Reaching kids*. Santa Barbara, CA: The Learning Works.

Shields, C.M. (2003). *Good intentions are not enough: Transformative leadership for communities of difference*. Oxford: Scarecrow Press, Inc.

Shields, C.M. (2004). Dialogic leadership for social justice: Overcoming pathologies of silence. *Educational Administration Quarterly*, 40(1), 109-132.

Silverstein, A., & Trombetti, I. (2013). Aristotle's account of moral development. *Journal of Theoretical and Philosophical Psychology*, 33(4), 233-252.

Stokes, P. (2012). *Philosophy 100 Essential Thinkers*. London: Arcturus Publishing Limited.

Strydom, N. (2013). Video: *Onnie deur leerder aangerand* | Maroela Media. [Intyds] Onttrek Mei 17, 2015, van <http://maroelamedia.co.za/blog/nuus/video-onnie-deur-leerder-aangerand/>

Suid-Afrikaanse Raad vir Opvoeders. 2006. *The Code of Professional Ethics*. [Intyds] Onttrek Augustus 22, 2015, van <http://www.sace.org.za/upload/files/ethics-brochure.pdf>

Swartz, D. (1997). *Culture and power: The sociology of Pierre Bourdieu*. Chicago, IL: University of Chicago.

Swartz, S. (2006). A long walk to citizenship: morality, justice and faith in the aftermath of apartheid. *Journal of Moral Education*, 35(4), 551-570.

Taylor, C. (1994). *Multiculturalism*. (A. Gutmann, red.). New Jersey: Princeton University Press.

Waghid, Y. (2005). Action as an educational virtue: Toward a different understanding of citizenship education. *Educational Theory*, 55(3), 322-342.

Waghid, Y. (2010). *Education, democracy and citizenship revisited*. Stellenbosch: SUN PRESS.

Waller, T. (2014). Modern childhoods – Contemporary theories and children's lives. In T. Waller & G. Davis (Eds.), *An introduction to early childhood* (3de uitgawe, pp. 27-46). Londen: Sage.

Wessels, L.N. (1996). *South African Schools Act*, Act 84 of 1996. Johannesburg: Lex Patria.

Wood, T. (2001). SA's massive education advantage. *Moneyweb*. [Intyds] Onttrek April 5, 2015, van <http://www.moneyweb.co.za/moneyweb-property/sas-massive-education-advantage>

Wortham, S. (2011). What does philosophy have to offer education, and who should be offering it? *Educational Theory*, 61(6), 727-741.