

DIE MORELE ASPEK VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSPROFESSIE



STEVEN DANIEL MOOLMAN

UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

Mini-tesis voorgelê ter gedeeltelike vervulling van die vereistes vir die graad M.Ed in die Departement Filosofie van die Opvoeding, Universiteit van Wes-Kaapland.

STUDIELEIER: NELLEKE BAK

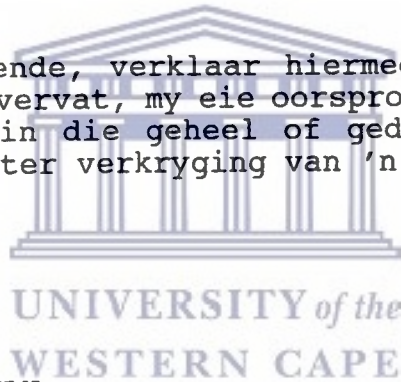
UWK

BELLVILLE

DESEMBER 1993

VERKLARING

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



STEVEN DANIEL MOOLMAN

.....
HANDTEKENING

.....
DATUM

ABSTRAK

Hierdie mini-tesis is 'n poging om die onderwysprofessie in perspektief te stel deur vanuit 'n bepaalde hoek (die morele aspek) daarna te kyk.

Deur sterk te leun op die werk van J. Kovesie met spesifieke verwysing na die wyse waarop hy die oorsprong en betekenis van konsepte probeer interpreteer, argumenteer ek dat konsepte menslike praktyke beïnvloed maar ook dat menslike praktyke die betekenis van konsepte beïnvloed.

Volgens Kovesi het elke konsep 'n formele element (FE) en materiële elemente (ME). Die volle betekenis van 'n konsep lê opgesluit in sy FE en nie in die kenmerke van die konsepte se ME nie. Die FE van 'n konsep hetsy 'n objek (bv. tafel) of 'n menslike handeling (bv. opvoeding) dien dus as 'n maatstaf of kriterium waaraan gemeet kan word of sodanige objek of handeling tot volle betekenis kom.

Die FE van 'n konsep word egter ook bepaal deur die menslike behoeftes, instellings en praktyke (die konteks). Indien die konteks verander, bestaan die moontlikheid dat die betekenis van konsepte ook dienooreenkomstig kan verander.

Deur dus die FE van die konsepte "moraliteit", "onderwys", "opvoeding", "professie", "ambag" en "onderwyspro-

fessie" te ondersoek, eerstens met verwysing na hul onderlinge verbande met mekaar en tweedens hul verband met die konsep "moraliteit", argumenteer ek dat daar 'n noodsaaklike verband tussen die konsepte "opvoeding", "professie", "onderwysprofessie" en "moraliteit" bestaan en derhalwe is die onderwyser primêr 'n morele agent.

Gedurende die pre-1990 fase het die Suid-Afrikaanse onderwyser as morele agent voor 'n bepaalde dilemma te staan gekom. Behalwe haar opvoedingstaak het sy die addisionele plig gehad om die immorele Apartheidsstrukture "af te breek". Dit het haar genoop om 'n spesifieke morele klem op die politieke samelewing te plaas. Met die verandering in konteks egter (met spesifieke verwysing na die politieke herstrukturering) in die post-1990 fase in belang van 'n meer demokratiese politieke bestel, kan 'n mens verwag dat die morele klem van die onderwyser nou verskuif na die opvoedkundige konteks.

Ten slotte beveel ek aan dat:

die veranderende morele aspek van die opvoedkundige taak van die onderwysprofessie in die Suid-Afrikaanse Onderwys Opleidingsprogram beklemtoon behoort te word.

ABSTRACT

This mini-thesis is an attempt to look at the teaching profession from a moral point of view.

By consulting the work of J. Kovesi with specific reference to the way in which he interprets the origin and meaning of concepts I argue that concepts influence human practices and that human practices have an influence on the meaning of concepts. According to Kovesi every concept has a formal element (FE) and material elements (ME). The full meaning of a concept is to be found in the FE of the concept and not in the ME or the ways in which the FE is lived out. The FE of a concept be it an object (eg. a table) or a human action (eg. education) serves as a standard or criterium whereby one could measure if such an object or action has come to its full meaning.

The FE of a concept is also determined by the needs, institutions and human practices (the context). However, in the case of a change in the context, the possibility exists that the meaning of a concept might also change accordingly.

Therefore, by investigating the FE of the concepts "morality", "schooling", "education", "profession", "trade" and "teaching profession", firstly with reference to their connections with one another and secondly their

connection with the concept "morality", I argue that there is a necessary connection between the concepts "education", "profession", "teaching profession" and morality and that therefore the teacher is primarily a moral agent.

During the pre-1990 phase the South African teacher, as a moral agent was confronted with a moral dilemma. Apart from her educational task she had the additional duty to challenge the immoral Apartheid structures. This meant that her moral responsibilities were focused on the political context. However, with the change in context, with specific reference to the political restructuring during the post-1990 phase characterised by the search for a more democratic (and moral) political dispensation, one can expect that the emphasis regarding the teachers moral duty ought to shift from the political context to the educational context.

That is why I recommend that:

the changing moral aspect of the education task of the teaching profession ought to be emphasized in the South African Teacher Training Programme.

VERKLARING

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



STEVEN DANIEL MOOLMAN

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

.....

HANDTEKENING

.....

DATUM

DANKBETUIGINGS

'n Groot dank gaan aan familie, vriende, kollegas, dosente en studente verbonde aan B.O.K. en U.W.K. vir hul belangstelling en aanmoediging.

My opregte dank en waardering aan Nelleke Bak, my promotor, vir haar leiding en aanmoediging veral gedurende daardie tye toe omstandighede vir my moeilik was.

'n Spesiale dank aan Aubrey Classen, my vriend wie van die begin af betrokke was met die tikwerk en drukwerk. Die ondersteuning en inspirasie wat ek uit hierdie vriendskap geput het, mag nie onderskat word nie.

My grootste dank gaan aan Yolanda, my vrou, wie elke tree van hierdie, soms moeilike pad met my geloop het. Die offerering wat sy moes maak, veral om dikwels alleen na Wesley en Mathew om te sien, sal ek altyd onthou. Dit is juis waarom ek met die grootste plesier en dank hierdie mini-tesis in die eerste plek aan haar en die kinders wil opdra.

In die tweede plek dra ek hierdie mini-tesis op aan moeders wie deur die jare met liefde vir my geleer het om in myself te glo. Ek dink veral aan my oorlede moeder, Evelyn Moolman, oorlede Ma Leen, Ma Opperman en my skoonmoeder.

Alle eer aan my Hemelse Vader, wie ook hierdie pad vir my
gelyk gemaak het (Spreuke 3: 6).



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

INHOUDSOPGAWE

Abstrak	i
Abstract	iii
Verklaring	v
Dankbetuigings	vi
HOOFSTUK EEN	1

DIE ROL EN BETEKENIS VAN KONSEPTE MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE KONSEP "MORALITEIT"

Die rol en betekenis van konsepte	2
"Moreel" as identifiseringsbeginsel	8
"Moreel" as evalueringsbeginsel	10
"Moreel" as interpretasie	11
Moraliteit as sekere kennis	14
Twee verwarrings ten opsigte van moraliteit	14
Drie ongegronde argumente met betrekking tot moraliteit	16
Die individualistiese siening	17
Die relativistiese siening	18
Die "valse liberalistiese" siening	19
HOOFSTUK TWEE	21

DIE KONSEPTE "ONDERWYS" EN "OPVOEDING" EN HUL ONDERSKEIE VERBAND MET DIE KONSEP "MORALITEIT"

Die formele element van die konsep "onderwys"	22
Die materiële elemente van die konsep "onderwys"	27
Die formele element van die konsep "opvoeding"	28
Die materiële elemente van die konsep "opvoeding"	32
Die verskil tussen die formele elemente van die konsepte "onderwys" en "opvoeding"	33
Onderwys en moraliteit (as identifiseringsbeginsel)	34
Onderwys en moraliteit (as evalueringsbeginsel)	35
Opvoeding en moraliteit (as identifiseringsbeginsel)	36
Opvoeding en moraliteit (as evalueringsbeginsel)	37
HOOFSTUK DRIE	38

DIE KONSEP "PROFESSIE" MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE VERBAND MET DIE KONSEP "MORALITEIT"

Die historiese ontwikkeling van die konsep "professie"	40
Die formele element van die konsep "ambag"	44
Die materiële elemente van die konsep "ambag"	47
Die konsep "ambag" en moraliteit	49
Die formele element van die konsep "professie"	49
Die konsep "professie" en moraliteit	53

Die formele element van die konsep "onderwys- professie"	54
HOOFSTUK VIER	58
DIE MORELE DILEMMA VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS- PROFESSIE	
Wat is 'n morele dilemma?	62
'n Historiese perspektief op die morele dilemma in die Suid-Afrikaanse onderwys	64
Die pre-1990 fase	65
Die morele plig van die onderwyser - 'n politieke klem	69
Die morele politieke plig van die onderwyser - 'n risiko	71
Post-1990 fase	76
Die morele plig van die onderwyser - 'n opvoedkundige klem	77
HOOFSTUK VYF	79
DIE MORELE PLIG VAN DIE ONDERWYSER EN DIE ONDERWYSER- OPLEIDINGSPROGRAM	
Die beklemtoning van die morele aspek van die onderwysprofessie in die OOP	81
Enkele gedagtes van hoe die OOP wel die veranderende morele taak van die onderwyser kan aanspreek. WESTERN CAPE	82
Ter afsluiting	91
NOTAS	92
BIBLIOGRAFIE	100

HOOFSTUK EEN

DIE ROL EN BETEKENIS VAN KONSEPTE MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE KONSEP "MORALITEIT"

INLEIDING

Wat die ondersoek met betrekking tot die morele aspek van die onderwysprofessie betref, beoog ek om die ondersoek op 'n konseptuele en nie 'n empiriese grondslag te loots nie. Ek wil egter beklemtoon dat alhoewel hierdie twee wyses van ondersoek van mekaar onderskei kan word, hulle nie van mekaar geskei kan word nie.¹ Graag wens ek dan om aan die hand van sekere konsepte relevant tot die tema te argumenteer:

1. dat nie onderwys as sodanig nie, maar wel opvoeding noodwendig moreel van aard is en
2. dat die onderwysprofessie 'n morele grondslag het, dit wil sê, dat daar 'n noodsaaklike verband tussen die onderwysprofessie en moraliteit bestaan.

Hieruit vloei my aanname naamlik dat die onderwyser 'n morele plig jeens haar professie, maar ook jeens haar gemeenskap het ten einde haar primêre taak as morele agent ten volle uit te leef.² Op grond hiervan behoort die onderwyseropleidingsprogram baie meer klem te lê op die

morele aspek van die onderwys asook die professionele aard van sy taak. Ek is die mening toegedaan dat die Suid-Afrikaanse Onderwyseropleidingsprogram hierdie twee aspekte die afgelope jare onderbeklemtoon het.³ As gevolg hiervan het die meeste Suid-Afrikaanse onderwysers 'n verarmde begrip van wat dit behels om onderwyser te wees. Die gevolg hiervan kan wees, onder andere, dat die onderwyser haar rol en invloed as opvoeder in die breër gemeenskap nie ten volle uitleef nie. Verder argumenteer ek dat die veranderde Suid-Afrikaanse politieke bedeling die onderwyser noop om ter vervulling van haar morele plig die politieke aard van haar morele plig te verskuif na 'n opvoedkundige aard. Hierdie mini-tesis is 'n poging om vanuit 'n bepaalde hoek (die morele oogpunt) daarna te kyk. Ek hoop dat hierdie perspektief 'n voller en ryker begrip van onderwyser-wees in die onderwysstudent sal laat ontwikkel.

DIE ROL EN BETEKENIS VAN KONSEPTE

Aangesien ek 'n konseptuele ondersoek loots, is dit in die eerste plek noodsaaklik om te kyk na wat 'n konsep is, hoe dit ontstaan, hoe konsepte 'n rol speel in die sosiale interaksie tussen mense en hoedat mense aan die hand van sekere konsepte betekenis aan die lewe en hul wêreld gee. Dit is met behulp van morele konsepte dat dit vir die mens moontlik is om oordele te maak oor wat vir hom/haar reg of verkeerd en goed of sleg is. Dit is voorts ook nodig om helderheid te kry ten opsigte van sekere konsepte sodat die

leser weet watter betekenis ek aan die betrokke konsepte heg.

'n Analitiese opsomming van die werk van Kovesi⁴ kom nuttig te pas. Kovesi beweer dat dit 'n miskonsepsie is om te glo dat ons ons konsepte van objekte vorm op grond van gegewe empiriese kwaliteite of eienskappe van sodanige objekte⁵. Deur die voorbeeld "tafel" te gebruik, demonstreer Kovesi dat 'n bepaalde menslike behoefte maar meer nog, 'n begrip van sodanige behoefte vir ons 'n aanduiding behoort te wees waar die konsep "tafel" vandaan kom en sy betekenis kry. 'n Tafel bevredig 'n bepaalde menslike behoefte. Alhoewel sekere kwaliteite of eienskappe egter teenwoordig moet wees alvorens ons 'n objek 'n "tafel" sal noem, bepaal die kwaliteite of eienskappe nie die maatstaf vir wat bekend sal staan as 'n "tafel" en wat nie as 'n "tafel" bekend sal staan nie. Byvoorbeeld, 'n tafel kan van hout of plastiek gemaak word en kan 1, 2, 3 of 4 pote, 'n blad, ens. hê. Alhoewel hierdie kwaliteite van tafel tot tafel verskil, is die objekte nogtans instansies van "tafels". Die kwaliteite as sulks kan dus nie vir ons 'n gemeenskaplike maatstaf gee om alle tafels te herken nie. 'n Tafel is dus nie 'n "tafel" op grond van die eendersheid van sy eienskappe met 'n ander objek wat ook as 'n "tafel" bekend staan nie. Hierdie kwaliteite of eienskappe van 'n "tafel" noem Kovesi die materiële elemente van die konsep "tafel" en dié kan verskil van mekaar. Die bepalende kriterium of te wel die identifiserende beginsel in wat bekend sal staan

as 'n "tafel" is die rede wat aangevoer word op die vraag: "waarom het ons tafels?" Hierdie antwoord op die vraag noem Kovesi die formele element van die objek.

Die maatstaf (formele element) en die kwaliteite (materiële elemente) is nie net van toepassing op "tafels" en objekte nie. Kovesi argumenteer dat dieselfde onderskeid ook van toepassing is op menslike handeling⁶. Byvoorbeeld 'n persoon kan vermoor word deur gif toe te dien maar nie alle toedienings van gif is noodwendig moord nie. Die formele element van moord en nie die materiële element bepaal of die toediening van gif doelbewus of per abuis is. Net so is die identifiserende beginsel in wat bekend sal staan as "moord" die rede wat aangevoer word op die vraag: "Waarom sê ons die persoon is vermoor?" Die antwoord is die formele element van die handeling. Wanneer ons dus 'n objek of handeling wil identifiseer moet ons na die formele element daarvan soek deur byvoorbeeld te vra: "Hoekom het ons 'n onderwysprofessie?" Die funksie van die formele element van 'n objek of handeling is om 'n groep ongespesifiseerde verskynsels vir 'n spesifieke rede saam te voeg. Hierdie rede sal ons dan in staat stel om sekere aspekte van ons lewe op 'n bepaalde manier te organiseer. Om byvoorbeeld verskillende gevalle van moord te kan identifiseer is dit nodig om te weet wat die formele element van die konsep "moord" is. Wanneer ons dit weet sal ons in staat wees om ander gevalle ook as moord te kan identifiseer. Die formele element is dus 'n kriterium waarvolgens

ons kan identifiseer, dit wil sê die standaard daar stel waarvolgens ons kan oordeel. Verder dien die Formele Element van 'n konsep ook as 'n kriterium waarvolgens 'n objek of handeling geëvalueer kan word. So byvoorbeeld moet ons weet wat die Formele Element van die konsep "opvoeding" is, indien ons probeer vasstel of die aktiwiteite in die klaskamer wel as "opvoeding" bekend sal staan.

Hierdie formele element van 'n konsep is dus nie 'n "eienskap" wat in die lug hang en wat los te maak is van menslike praktyke en instellings nie. Anders gestel hierdie formele element van 'n konsep is nie a-histories van aard nie. Trouens, die formele element van 'n konsep of handeling kry sy betekenis binne 'n bepaalde historiese konteks met 'n sosiale behoefte vir sodanige konsep. Hierdie konsepte waarvolgens ons dus identifiseer, onderskei en organiseer, ensomeer, in ons wêreld word gevorm deur 'n bepaalde historiese behoefte en redes vir sodanige konsepte. Konsepte word dus nie toevallig geskep nie. Wanneer ons behoeftes en sosiale gebruike verander sal ons redes waarom ons tafels het ook verander sowel as wat bekend sal staan as 'n "tafel" al dan nie. So dan lei die verandering in behoeftes en sosiale gebruike (die konteks) tot die verandering van konsepte. Net soos wat die mens dus gereedskap, masjinerie en kos maak om aan 'n bepaalde behoefte te voldoen, so word konsepte geskep in reaksie op menslike behoeftes en vir bepaalde redes. Daar moet in gedagte gehou

word dat dit nie net 'n eensydige rigting is nie. Konteks en behoeftes vorm konsepte, maar konsepte op hul beurt gee gestalte aan behoeftes en beïnvloed ons interpretasie van die konteks. Daarom skryf Taylor⁷ dat sosiale verandering plaasvind deurdat "... mutations and developments in the ideas, including new visions and insights, bringing about alterations, ruptures, reforms, revolutions in practices, and also through drift, change, constrictions or flourishings of practices, bringing about the alterations, flourishing or decline of ideas." Hierdie menslike behoefte sê Putnam⁸ stel nie net die mens in staat om te skep nie maar beperk ook die mens met betrekking tot wat geskep word en hoe geskep word. Die beperkinge beïnvloed konsepte. "Two things stands out:

1. the needs to which the creation responds provides most of the limits
2. additional limits are provided ... by what has been done ... and by what is done⁹."

Deur die formele element van 'n konsep dus te koppel aan 'n bepaalde historiese ontwikkeling of tradisie met sy eie konvensies is 'n aanduiding dat ons konsepte slegs binne 'n bepaalde historiese konteks en sosiale groep tot volle betekenis kan kom. Konsepte dan, maar ook menslike praktyke soos wat dit daarna uitsien is dus die "produk" van 'n sosiale verskynsel met 'n lang historiese aanloop. Indien die tradisies van gemeenskappe dus verskil, beteken dit dat die mens as 'n lid van 'n bepaalde gemeenskap en vanweë haar historisiteit, 'n beperkte aantal opsies het om uit te

oefen ter bevrediging van haar behoeftes.

As konsepte die historiese behoeftes aanspreek is dit voor die handliggend dat die mense aan daardie konsepte sal "vasklou" so lank as wat die behoefte vir die bepaalde konsep bestaan. Konsepte het dan betekenis as dit ons behoefte wat deur die historiese konteks gevorm is, aanspreek. Wanneer die historiese konteks verander en so ook ons behoeftes, dan verander ons konsepte wat nie meer tred hou met die omstandighede en behoeftes nie. Dan word hierdie konsepte van baie minder belang. Dit beteken dat die verband tussen konsepte en die omstandighede verskans of onduidelik mag wees. So byvoorbeeld beweer Ndebele¹⁰ in 1989 dat ons beredenering en konsepte (wat aanvanklik die historiese konteks verlig het) nie ook verander het nadat ons konteks reeds sedert 1973 verander het nie. Sodoende is ons denke vasgevang in 'n verduisterende groef wat nie die nuwe werklikheid verlig nie.

Dit is dan ook inderdaad een van die doelstellings van hierdie minitesis naamlik, noudat ons historiese konteks sodanig verander het, met spesifieke verwysing na ons politieke bestel in transformasie, het dit tyd geword om op 'n besondere manier te "kyk" na die onderwysprofessie. Putnam skryf oor Erich Fromm se bydrae met betrekking tot skepping: "The kind of seeing Fromm has in mind consists in becoming aware of what has been excluded from notice by the current version, of what in a sense, does not exist in

the current world"¹¹. Die idee is dan om tot 'n bepaalde bewuswording te kom ten opsigte van die onderwysprofessie. Dit is hierdie bewuswording wat die onderwysstudent behoort te hê vir die eise van die onderwysprofessie in Suid-Afrika. Dit wat dus aanvanklik nie "raakgesien" of begryp kon word nie of dit wat verander het, moet nou duidelik gemaak word. Aan die hand van die werkswyse van Kovesi wil ek duidelikheid probeer kry oor die morele aspek van die onderwysprofessie en gaan ek nou in plaas van die konsep "tafel" kyk na die konsep "moreel".

"MOREEL" AS IDENTIFISERINGSBEGINSEL

Met verwysing na die konseptuele ondersoek van hierdie opdrag ontstaan die vraag nou: "Op grond waarvan bepaal ons of 'n praktyk of saak 'n morele praktyk of saak is al dan nie?" Anders gestel: "Wat is die identifiseringsbeginsel of formele element waarvolgens ons sal bepaal of 'n praktyk of saak moreel van aard is?" Die identifiseringsbeginsel vir watter praktyk of saak moreel van aard is al dan nie is af te lei van die antwoord of redes wat ons aanvoer op die vraag naamlik "Waarom het ons morele beginsels?" Om hierdie vraag te beantwoord gaan kyk ek na Putnam want Kovesi self gee geen duidelike antwoord op die vraag nie. Putnam skryf: "It is helpful to think of scientific theories as analogous to moral-legal-political systems. The latter enable us to find our ways in the confusing tangle of human relationships."¹² 'n Morele

sisteem bevredig dus 'n bepaalde behoefte naamlik om te weet hoe om op te tree veral wanneer 'n mens in verhouding tot ander mense staan. Aan die hand van 'n morele sisteem weet die mens dus hoedanig sy interaksie met ander mense behoort te wees ten einde betekenis aan sy eie lewe sowel as die lewe van andere te gee. Indien 'n praktyk dus die ontwikkeling of die lewens van mense beïnvloed wil ek sê dat sodanige praktyk 'n morele karakter het. Menslike verhoudings en veral die invloed wat my handeling het op die lewens van ander, dus "Hoe staan ek in verhouding met hierdie ander" is die vraag wat die morele aard van my handeling bepaal. Die teenoorgestelde hiervan sou dus beteken dat 'n praktyk nie die lewens van ander mense beïnvloed nie. Sodanige praktyke wil ek sê het 'n amorele karakter. Byvoorbeeld die aankoop van 'n radio vir myself is insigsself nie 'n morele saak nie, maar as ek wetende 'n gesteelde radio koop, het die aankoop van die radio wel 'n morele implikasie, want deur my handeling ondersteun ek die voortsetting van die steel van radio's van onskuldige slagoffers. 'n Praktyk is dus amoreel wanneer daar nie sprake is van morele kwessies by sodanige handeling nie. Met verwysing na Kovesi is dit dus voor die handliggend dat die feit dat ons 'n sekere praktyk met ons sintuie voor ons sien afspeel (materiële elemente) byvoorbeeld die aankoop van die radio nie die rede verskaf waarom ons na sodanige praktyk as moreel of amoreel verwys nie. Ons "weet" sonder dat ons hoef te "sien" dat 'n praktyk moreel van aard is of nie. Met ander woorde die konsep (dit wil sê die FE) is

die identifiseringsbeginsel en nie die handeling self nie (dit wil sê die ME).

"MOREEL" AS EVALUERINGSBEGINSEL

Wat ek in die voorafgaande paragraaf gedoen het is om moreel van amoreel te onderskei. Nou wil ek moreel van immoreel onderskei. Noudat vasgestel is dat 'n praktyk met 'n morele karakter 'n praktyk is wat die lewens van ander mense beïnvloed, is 'n tweede vraag van belang, naamlik, "Hoe beïnvloed sodanige praktyke die lewe van ander?" Wanneer dié vraag gestel word, verwys ons na die evalueringsbeginsel van die konsep "moreel". Die woord "moreel" het dus verskillende betekenisse wat uitgeklaar moet word. In hierdie sin van evaluering beteken die konsep "moreel" "goed" (of "sleg"). Dis eers wanneer ons 'n saak as moreel of amoreel geïdentifiseer het dat ons na die tweede stap kan gaan naamlik, om die saak te evalueer as "goed" of "sleg". Om dit te kan doen, sal dit 'n mens help om te probeer vasstel wat die oogmerke van sodanige praktyk is.

Ek wil gebruik maak van C.B. Macpherson¹³ se kriterium wanneer hy die konsep "demokrasie" ondersoek. Macpherson kyk na drie baie verskillende modelle van demokrasie naamlik die liberale model, die kommunistiese model en die Derde Wêreld model. Ek noem hierdie verskillende modelle die materiële elemente van die konsep "demokrasie". Maar Macpherson wil ook sê dat alhoewel al drie hierdie modelle

van mekaar verskil hulle nietemin almal demokraties is, want hulle het almal dieselfde oogmerk in gemeen naamlik, "to provide the conditions for the full and free development of the essential human capacities of all the members of the society"¹⁴.

Ek ontleen graag hierdie kriterium om dit op die konsep "moraliteit" van toepassing te maak. Ek doen dit omdat ek dink dat hierdie kriterium ook 'n baie raak beskrywing is van die oogmerk van moraliteit. Ek kom dus tot die gevolgtrekking dat indien 'n praktyk of saak bogenoemde oogmerk nastreef sodanige praktyk as "goed" van aard bestempel kan word. Anders gestel, dat sodanige praktyk moraliteit bevorder. Indien 'n praktyk 'n oogmerk het wat teenstrydig is met die gemelde oogmerk byvoorbeeld om nie die omstandighede te skep wat alle lede van die samelewing se vermoëns tot volle vryheid kan laat ontwikkel nie, wil ek sê dat sodanige praktyk of saak as immoreel of dan as "sleg" bestempel kan word¹⁵. Hierdie kriterium dien as die maatstaf (formele element) of die standaard waarvolgens bepaal kan word of 'n praktyk "goed" of "sleg" is.

"MOREEL" AS INTERPRETASIE

Deur na die morele aspek van 'n praktyk, byvoorbeeld die onderwysprofessie te verwys, gaan dit nie slegs om die identifikasie of die evaluasie van die onderwysprofessie nie. Dit gaan ook hier om 'n bepaalde interpretasie of

formele element van die praktyk. Deur na die morele aspek van die onderwysprofessie te verwys, sal ek telkens die volgende twee aspekte moet bespreek, naamlik:

1. of dit mense se lewens beïnvloed (dit wil sê die identifiseringsbeginsel) en
2. hoe dit mense se lewens beïnvloed deur die skepping (al dan nie) van omstandighede waarbinne die essen- siële menslike vermoëns van alle lede van die same- lewing tot volle vryheid kan ontwikkel. (Dit wil sê die evalueringsbeginsel.)

Vrae soos: Word die mense deur die praktyk bevoordeel?; Is dit in belang van die mense?; Lei dit die mense tot 'n ryker selfbegrip?; Strek die praktyk tot die uiteindelijke bevryding van die betrokkenes? ens. is almal vrae wat die morele aspek van die praktyk probeer toelig met die klem op 'n spesifieke interpretasie van die praktyk.

Sosiale interaksie byvoorbeeld in 'n klaskamer tussen onderwyser en leerlinge het uiteenlopende implikasies tot gevolg. Wat in die klaskamer gebeur het politieke, ekono- miese, sosiale, kulturele, opvoedkundige, ens. implika- sies. Met behulp van vermelde interpretasie van moraliteit raak 'n mens sensitief vir wat die morele betekenis van die politieke, ekonomiese, kulturele, opvoedkundige, implika- sie, ens. mag wees. Deur na die morele aspek van hierdie verskillende implikasies te verwys gaan dit byvoorbeeld om die vraag of die implikasies (politieke, ekonomiese,

kulturele, opvoedkundige, ens.) bydra tot die skepping van omstandighede wat alle lede van die samelewing se vermoëns tot volle vryheid kan laat ontwikkel. So byvoorbeeld is een van die morele vrae met betrekking tot die politieke implikasie: "word die omstandighede geskep of bevorder waarin vrye politieke omgang moontlik is?" 'n Morele vraag met betrekking tot die ekonomiese implikasie mag, byvoorbeeld lei: "Bevorder sodanige interaksie die omstandighede van volle ekonomiese deelname of behels dit dalk die voorbereiding van 'n goedkoop en onderdrukte arbeidersmag?" Net so kan ons die kulturele, opvoedkundige en ander handeling aan dieselfde sentrale morele vraag onderwerp. Dit wil sê:

1. wat is die invloed van sodanige interaksie? (identiteitsbeginsel) en
2. hoe beïnvloed die interaksie die betrokkenes? (evalueringsbeginsel)

is die twee vrae wat beantwoord moet word indien die morele aspek uitgelig moet word. Wanneer ek nou gaan kyk na die morele aspek van die onderwysprofessie beoog ek nie net om nuwe vrae te stel nie, maar ook om betekenis aan konsepte te gee wat uiteindelik weer op hul beurt kan lei tot die verandering in die onderwyspraktyk. Inderdaad so, want daar is 'n verband tussen konsepte en praktyke soos reeds op bladsy 6 verduidelik.

MORALITEIT AS SEKERE KENNIS

Moraliteit gaan hand aan hand met die handhawing van sekere norme, waardes en standarde wat menslike verhoudings orden. Hierdie norme, waardes en standarde, ens. word natuurlik aan die hand van die formele element van wat moraliteit is, gevorm. Moraliteit vorm dan die basis vir sekere oortuigings. Maar ons moet die verband hier tussen moraliteit en sekere oortuigings sien as dieselfde verband tussen die formele element en die materiële elemente. Hierdie kennis of dan verheldering van die formele elemente dien dan as maatstaf waarmee of in terme waarvan menslike interaksie geïnterpreteer word. Hierdie tipe kennis vorm dan as't ware 'n raamwerk vir die begrip en interpretasie van menslike interaksie.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

TWEE VERWARRINGS TEN OPSIGTE VAN MORALITEIT

Dit is belangrik om 'n onderskeid te tref tussen moraliteit en godsdiens. Die verwarring bestaan dat moraliteit noodwendig geskoei is op godsdienstige oortuigings, byna asof moraliteit sy oorsprong in die godsdiens het. Dit is veral teoloë wat na moraliteit as 'n "natural law" verwys om daarmee te suggereer dat sodanige "reëls" ondergeskik is aan 'n "spiritual law". Laasgenoemde verteenwoordig 'n hoër gesag as die menslike gewete en vereis ook 'n groter gehoorsaamheid. By implikasie sou 'n mens dus kon beweer dat nie-godsdienstige mense uit die aard van die saak nie

'n ware sin vir moraliteit sal kan ontwikkel nie en dus meer geneig sal wees om immoreel op te tree, omdat diesulkes nie dieselfde mate van hoër gehoorsaamheid aan die dag lê nie. Ek stem egter nie hiermee saam nie. Om die onderskeid of die verwantskap tussen godsdiens en moraliteit te tref, dink ek dat dit voldoende is om te sê dat ek godsdiens sien as een van die aspekte van moraliteit. Moraliteit is egter outonoom en onafhanklik van godsdiens, daarom mag selfs 'n godsdienstige oortuiging op morele grondslag sterk gekritiseer word. Wat ek hier dus wil uitlig is dat die verband tussen godsdiens en moraliteit 'n kontegente verband is en nie konseptueel soos wat dikwels verwar word nie.

Daar heers ook groot verwarring oor wanneer na moraliteit en wanneer na ideologie verwys word. Beide verwys na 'n sisteem van konsepte wat gestalte kry in ons menslike praktyke en institusies. Ek wil nie op hierdie debat verder ingaan nie maar ek verkies om Thompson¹⁶ se interpretasies van ideologie toe te pas om dit te onderskei van moraliteit. Hy verskaf 'n kritiese konsepsie van ideologie en volstaan daarby dat "... ideology is essentially linked to the process of sustaining asymmetrical relations of power - that is to the process of maintaining domination"¹⁷. Moraliteit daarenteen kan nie die belange van 'n enkele klas of groep dien nie. Trouens, moraliteit het ten doel om die omstandighede te skep waarbinne die essensiële menslike vermoëns van alle lede van die samelewing tot

volle en vrye ontwikkeling mag kom. Die interpretasie van moraliteit wat ek ontwikkel, beoog geensins om onderdrukking uit te oefen oor mense nie maar wel "to constitute and adjudicate the relation between individuals"¹⁸.

DRIE ONGEGRONDE ARGUMENTE MET BETREKKING TOT MORALITEIT

Baie mense, veral as hulle hulself as sogenaamd liberaal beskou, verkeer onder die indruk dat die konsep moraliteit nie ernstig hoef opgeneem te word nie veral omdat die konsep so 'n verskeidenheid van betekenis het. Diesulkes (Brenda Almond¹⁹ verdeel hulle in drie groepe) openbaar die volgende ingesteldheid jeens moraliteit:

1. "Ek is 'n individu en ek doen wat ek dink is reg om te doen" of
2. "Moraliteit is 'n relatiewe begrip - wat vir ons reg is, is reg ongeag of dit vir julle verkeerd is. So waarom opgewonde raak oor wat nou waarlik reg is" of
3. "Almal se morele standpunt moet gerespekteer word al sou dit ook verskil van myne"

Hierdie onderskeie houdings teenoor moraliteit is misleidend veral omdat dit die indruk skep dat daar weinig SEKERHEID bestaan ten opsigte van wat moreel aanvaarbaar is of nie. Dit kom dus daarop te neer dat daar geen formele element of te wel standaard is waarvolgens ons die konsep "moraliteit" kan meet nie. Om die onsamehangendheid van hierdie argumente uit te lig verwys Brenda Almond daarna as

die individualistiese siening, die relativistiese siening en die valse liberalistiese siening.²⁰

DIE INDIVIDUALISTIESE SIENING

Hierdie siening naamlik "wat ek doen is reg as ek dink dit is reg, ongeag of ander (selfs die staat) dink dit is verkeerd" verwys na 'n tipe individualistiese of private moraliteit en of 'n saak dus reg is behoort gemeet te word aan die interne standarde van die individu. Daar is 'n dubbelsinnigheid in hierdie siening aangesien die gemeenskap mynsinsiens nie bestaan uit 'n massa individue waarin elkeen sy eie heil moet uitwerk nie. Ek stem saam met Carol Gould²¹ wie beweer dat die individu 'n "individu in verhouding" met ander is. Die persoonlike gewete van die individu kan nie as die enigste maatstaf dien om te bepaal of 'n daad aanvaarbaar of verwerplik is deur die res van die groep of die gemeenskap nie. Daar behoort eenstemmigheid of ten minste aanvaarding te wees binne die groep of gemeenskap waarbinne die individu haar mag bevind. 'n Morele oordeel of daad het uit die aard van die saak 'n invloed op ander mense en is slegs moreel aanvaarbaar wanneer sodanige oordeel of daad ook deur ander mense in die groep of gemeenskap en min of meer in soortgelyke (toekomstige) situasies uitgevoer kan word. Anders gestel die oordeel of daad moet ten minste veralgemeen kan word en deur dieselfde persoon in toekomstige situasies herhaal kan word sonder dat die voortbestaan van die groep of gemeen-

skap bedreig hoof te word. Hieruit kan ons aflei dat die individualistiese siening nie sin maak nie.

DIE RELATIVISTIESE SIENING

Hierdie siening is van toepassing op diegene wie van mening is dat aangesien morele kodes verskil van samelewing tot samelewing juis dit die rede is waarom 'n mens nie hoof vas te staan op jou oortuigings nie. Geen eie oortuiging kan dus as reg beskou word nie, aangesien enige ander oortuiging wat selfs kan bots met jou eie ook reg kan wees. Daar bestaan dus 'n oneindigheid van oortuigings waaroor 'n mens **ONSEKER** is. Daarom sal diesulkes dikwels uitsonderings met betrekking tot hul morele kodes toelaat omdat die kodes in elk geval nie "sterk" morele kodes is nie. Isaiah Berlin²² tref egter 'n onderskeid tussen die morele kodes van die samelewing aan die een kant en die toewyding (commitment) ten opsigte daarvan aan die anderkant. Die feit dat ander se morele kodes met die van myne mag verskil is geen verskoning waarom ek nie vas kan staan op my morele kodes nie. Daarom skryf hy: "To realize the relative validity of one's convictions, and yet stand for them unflinchingly is what distinguishes a civilized man from a barbarian"²³. Die feit dat daar dus alternatiewe morele kodes "elders" gehandhaaf word, is dus nie van toepassing op die "commitment" wat ek ten opsigte van my eie morele kodes aan die dag lê nie.

DIE "VALSE LIBERALISTIESE" SIENING

Hierdie siening veronderstel dat alles toelaatbaar is. Die aspek van verdraagsaamheid wat met liberalisme geassosieer word, word verwar met die beginsel dat alle morele oortuigings in die samelewing geakkommodeer of toegelaat behoort te word. Hierdie "valse morele liberalisme" impliseer dat daar geen sanksies op enige morele kwessies gemaak behoort te word nie. "Verdraagsaamheid" word dus hier verwar met "goedkeuring". Die feit dat ek teenstrydige morele kodes verdra impliseer geensins dat ek dit noodwendig goedkeur nie. Daar moet egter in ag geneem word dat vryheid van uitdrukking en verdraagsaamheid nie die enigste morele kodes van 'n liberale samelewing is nie. Nog minder moet vryheid van uitdrukking verwar word met die afwesigheid van morele kodes. Alhoewel 'n individu dus die politieke of wettige reg het om die een of ander morele kodes te handhaaf omdat sy kwansuis vry is om sodanige kode uit te oefen, mag die praktiese implikasie van sodanige aksie onaanvaarbaar wees.

Die "liberalis" is dus geensins soos 'n verkleurmannetjie wat met elke alternatiewe morele kode gedeeltelik saamstem nie. So 'n houding sou inderdaad beteken dat dit wat vir die individu moreel aanvaarbaar is noodwendig vir die breër gemeenskap aanvaarbaar "gemaak" moet word. Die liberalis "will, in his own self recognition, become a figure of consequence on the moral scene - a figure of some

definition, rather than a chameleon, ..."²⁴.

In opsomming, hierdie hoofstuk lig uit die raamwerk waarbinne ek my argument ten opsigte van die morele aspek van die onderwyseropleidingsprogram (OOP) gaan ontwikkel. Die kernidee is dat die FE van moraliteit beide 'n identifiseringsbeginsel sowel as 'n evalueringsbeginsel is. In die volgende hoofstukke gaan ek uitbrei oor hoe hierdie siening van moraliteit ons interpretasie van die OOP beïnvloed en vorm.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK TWEE

DIE KONSEPTE "ONDERWYS" EN "OPVOEDING" EN HUL ONDERSKEIE VERBAND MET DIE KONSEP "MORALITEIT".

INLEIDING

Met hierdie hoofstuk beoog ek om my eerste argument soos aangedui in hoofstuk 1, bladsy 1, naamlik "dat nie onderwys as sodanig nie, maar wel opvoeding noodwendig moreel van aard is", uit te brei. Dit doen ek deur eerstens 'n onderskeid te tref tussen onderwys en opvoeding met behulp van die "gereedskap" soos deur Kovesi²⁵ voorsien. Ek verwys spesifiek na die formele en materiële eienskappe van konsepte wat ek ook in die eerste hoofstuk uitgelig het. Wat die twee konsepte van "onderwys" en "opvoeding" dus betref, tref ek 'n onderskeid tussen elk se formele elemente en materiële elemente om sodoende tot voller begrip van die twee konsepte te kom.

Ten aansluiting by die eerste hoofstuk tref ek 'n verband tussen onderwys en moraliteit as identifiseringsbeginsel en as evalueringsbeginsel sowel as opvoeding en moraliteit as identifiseringsbeginsel en as evalueringsbeginsel. In terme hiervan wil ek my argument ontwikkel dat die verband tussen onderwys en moraliteit 'n kontengente verband is terwyl die verband tussen opvoeding en moraliteit 'n konseptuele verband is.

Behalwe dat ek dus die konsepte "onderwys" en "opvoeding" probeer verhelder, het ek verder ten doel dat die morele aspek van die taak van die onderwyser duidelik na vore sal kom. 'n Beter begrip van die verband tussen die onderwys, opvoeding en moraliteit is dalk die begin van die strewe van die onderwysstudent om 'n beter onderwyser, maar meer nog 'n morele agent in sy klaskamer maar ook in sy breër samelewing te wees.

DIE FORMELE ELEMENT VAN DIE KONSEP ONDERWYS

Die bepalende kriterium en identifiserende beginsel vir wat bekend sal staan as onderwys is die rede wat aangevra word op die vraag: "waarom het ons onderwys?" Die antwoord op die vraag (die formele element) dien as standaard waarvolgens ons kan oordeel, orden en evalueer of die verskynsel of handeling wel onderwys is al dan nie. Soos enige ander konsep hou ook die konsep onderwys verband met die historiese konteks waarin dit ontwikkel het.

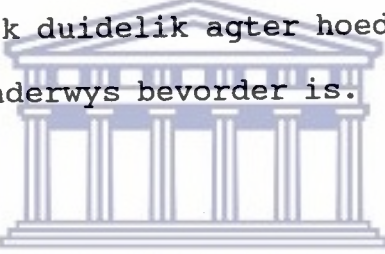
W.E. Morrow²⁶ tref ook 'n onderskeid tussen onderwys en opvoeding. Hy skryf "what colonial powers imported into Africa was not education but schooling systems, with particular modes of organization and control and particular curriculum which had developed in the metropolitan centres, and which were potent agents for the colonisation of the minds of local populations"²⁷. Aan die hand hiervan ag ek dit voldoende om na die formele element van onderwys te

verwys as die institusionele organisering of samestelling van die administrasie en beheer van die opvoeding van 'n gemeenskap binne 'n bepaalde konteks. 'n Mens kan aanvaar dat die wyse van organisasie of selfs die tipe administrasie of selfs die beheer daarvan sal verander na mate die behoeftes van die betrokke gemeenskap verander, want soos reeds in hoofstuk 1 gemeld sal die redes waarom ons onderwys het, verander indien die behoeftes verander.

Die organisering of selfs beheer van die opvoeding is nie noodwendig opvoedkundig van aard nie. Trouens, die uitdrukking "colonisation of the minds of the local populations" dui juis daarop dat die mense, blootgestel is aan die proses wat binne die "schooling systems" of tipe onderwys afgespeel het en nie noodwendig "opgevoed" is nie - iets anders het dalk met hulle gebeur. Iets wat selfs anti-opvoedkundig van aard kan wees. Ek sal later verduidelik wat ek met opvoedkundig bedoel. Die begrippe organisasie en beheer laat 'n mens onmiddellik die indruk kry dat die onderwys noodwendig deur die regering van die dag bepaal word. Alhoewel dit dikwels die geval is, is die onderwys egter nie vanselfsprekend 'n terrein waarbinne die regering opereer nie. Nog minder kan 'n mens dit as vanselfsprekend aanvaar dat die onderwys 'n terrein is waarbinne party politieke ideologieë weerklank vind.

In die Suid-Afrikaanse konteks egter is daar talle bewyse dat die party politieke ideologie²⁸ byvoorbeeld van die

Nasionale Party wat in 1948 aan bewind gekom het in die onderwys weerklank gevind het. Die Nasionale Party se politieke beleid van Apartheid kan gesien word as die rede waarom in Suid-Afrika verwys is na "Blanke Onderwys", "Indiër Onderwys", "Bantoe Onderwys", ens. Behalwe dat die onderwys in verskillende gemeenskapsgroepe APART moes wees, is die politieke ongelyke aard van die Suid-Afrikaanse politiek ook in die onderwys aangetref. In die veelbesproke toespraak van Dr. H. Verwoerd²⁹ in 1954 oor Apartheid Onderwys, waarvan ek 'n klein gedeelte daarvan aanhaal, kom 'n mens ook duidelik agter hoedat party politieke belange binne die onderwys bevorder is. Verwoerd het onder andere gesê:



It is the policy of my Department that Bantu education should have its roots entirely in the Native areas ... The Bantu must be guided to serve his own community in all respects. There is no place for him in the European community above the level of certain forms of labour. Up till now he has been subjected to a school system which drew him away from his own community and practically misled him by showing him the green pastures of the European but still did not allow him to graze there.

Die paternalistiese politieke houding sou ook in die onderwys weerklank vind. Vandaar die stelling "...The Bantu must be guided..." Verder het Verwoerd beweer dat die onderwys wat swartes voor 1948 ontvang het misleidend van aard was omdat die skole die studente kwansuis geleer het van die "groener weivelde wat slegs vir sogenaamde blankes beskore was." Daarom is hy die mening toegedaan dat die kurrikulum van die swart leerling "voorgeskryf"

moet word.

So ook by die bestudering van die Swart Onderwys wet no. 47 van 1953, veral dokument 10 no. 9³⁰ kom 'n mens agter dat die Suid-Afrikaanse regering seker gemaak het dat hulle in volle politieke beheer van die onderwys is.

9. (1) As from a date to be fixed by the Minister by notice in the Gazette, no person shall establish, conduct, or maintain any Bantu or native school, other than a Government Bantu school, unless it is registered as prescribed. (2) The registration of any such school shall be refused or cancelled if the Minister, acting on the advice and recommendation of the Native Affairs Commission constituted under the Native Affairs Act, 1920 (Act no. 23 of 1920), given after due enquiry by the said Commission is of opinion that its establishment or continued existence is not in the interests of the Bantu people or any section of such people or is likely to be detrimental to the physical, mental or moral welfare of the pupils or students attending or likely to attend such school. (3) Any person who, after the date fixed under sub-section (1), admits any Bantu child or person to, or establishes, conducts or maintains, any Bantu or native school which is not registered in terms of this Act, shall be guilty of an offence and liable on conviction to a fine not exceeding fifty pounds, or, in default of payment, to imprisonment for a period not exceeding six months."

Hieruit kan 'n mens aflei dat die stigting, bestuur of onderhoud van 'n swart skool vir die Suid-Afrikaanse regering 'n duidelike politieke kwessie was. Ek wil dit waag om te sê dat nie maar net swart onderwys nie, maar Suid-Afrikaanse onderwys in geheel 'n terrein was waarbinne party politieke ideologie neerslag gevind het. Is dit nie ironies nie dat die sogenaamde "Native Affairs Commission", 'n kommissie wat uit sogenaamde blankes bestaan het, alleen sou kon besluit wat in die beste belang van die swart

leerlinge was.

Diegene of gemeenskappe wie dus die onderwys op enige ander grondslag wou organiseer of beheer behalwe soos voorgeskryf moes bereid wees om strenge opposisie van die kant van die regering in die gesig te staar.

Behalwe dat "onderwys" dui op 'n organisatoriese sisteem of administrasie is daar egter 'n tweede gebruik van die konsep "onderwys" naamlik, as werkwoord, wat dui op 'n bepaalde handeling van die onderwyser. Die onderskeid wat ek hier tref kan as volg uitgedruk word: "Om te onderwys" beteken nie noodwendig om "op te voed nie". In hierdie verband sou onderwys beteken om kennis of inligting op 'n bepaalde manier aan die leerling oor te dra. Nie alle kennisoordrag of onderrig dra dus noodwendig by tot die ontwikkeling van die leerlinge se menslikheid nie. So byvoorbeeld, sal die kennis naamlik dat H_2O die chemiese samestelling van water verteenwoordig, nie bydrae tot die ontwikkeling van die leerling se karakter nie, want meer kennis maak nie noodwendig van jou 'n opgevoede mens nie. In hierdie verband kan "onderwys" ook bekend as "skoling" met "opleiding" onderskei word. Waar onderwys, onder andere, die oordrag van kennis behels, behels opleiding die oordrag en aanleer van vaardighede. Dit wil sê die leerling nie aan onderwys blootgestel is, sal sekere kennis hê, terwyl die leerling wie aan opleiding blootgestel is bo en behalwe sekere kennis ook oor die nodige vaardighede

beskik.

DIE MATERIËLE ELEMENTE VAN DIE KONSEP ONDERWYS

Soos reeds in hoofstuk 1 gemeld bepaal die verskillende materiële eienskappe op sigself nie die maatstaf vir wat bekend sal staan as "onderwys" nie. Die eienskappe as sulks kan dus nie vir ons 'n gemeenskaplike maatstaf gee waaraan ons die konsep "onderwys" kan herken nie. Onderwys, byvoorbeeld soos wat ons dit in Suid-Afrika verstaan, word nie as onderwys geïdentifiseer op grond van die feit dat sekere van bogenoemde materiële elemente 'n groot mate van ooreenstemmigheid toon met sommige van die genoemde materiële elemente elders in die wêreld nie. So byvoorbeeld sou dit verkeerd wees om te beweer dat die konsep "Onderwys" in Suid-Afrika dieselfde betekenis dra as die konsep "onderwys" in Engeland bloot op grond van die feit dat daar in Engeland ook skole, kolleges en universiteite is³¹. Die verskillende materiële elemente van die konsep behels dus onder andere die instansies soos bv. skole, kolleges, universiteite, die kurrikulum bv. watter vakinhoud bekend gemaak sal word en watter inligting weerhou sal word, die onderwysbeleid bv. hoeveel geld in die "opvoeding" van die leerlinge bewillig sal word en bv. wanneer 'n onderwyser onprofessioneel optree en die onderwysprofessie wat natuurlik bestaan uit al die lede wie saam hierdie institusionele organisasie aan die gang hou soos onderwysers, lektore, inspekteurs, ens.

DIE FORMELE ELEMENT VAN DIE KONSEP "OPVOEDING"

Alvorens ek probeer bepaal wat die formele element van die konsep "opvoeding" behels, ag ek dit nodig om aan te dui hoe verskillende skrywers, naamlik W.E. Morrow, R.S. Peters en G. Ryle na die konsep "opvoeding" verwys. Alhoewel Morrow³² nie geïnteresseerd is om 'n bepaalde definisie van opvoeding te gee nie, stel hy sekere vrae ten opsigte van opvoeding wat die leser se begrip van die konsep "opvoeding" verhelder. Verder poog hy ook om die verwarring wat daar bestaan tussen die konsepte onderwys en opvoeding uit te skakel.

Met hierdie gedeelte beoog ek juis onder andere om die leser tot 'n beter begrip van die konsep "opvoeding" te bring. Soos wat dit die geval is met alle konsepte kry 'n konsep sy betekenis binne 'n bepaalde konteks. Sou dit dan beteken dat die Westerse samelewing 'n eiesoortige betekenis aan die konsep "opvoeding" koppel wat noodwendig sal verskil van die betekenis wat 'n Suid-Afrikaanse samelewing daaraan heg, omdat die historiese konteks van beide samelewings verskil? Beteken dit verder dat wanneer ek 'n formele element van die konsep "opvoeding" daarstel sodanige formele element slegs relevant is tot die Suid-Afrikaanse konteks? Ek dink stellig nie. Morrow waarsku juis "... but in the end one needs to be sceptical about the conceptual sense of coupling 'education' with predicates such as African or Western"³³.

Uit hierdie waarskuwing kan 'n mens aflei dat relativistiese begrippe van sekere konsepte nie aanvaarbaar is nie. Inteendeel, wat met die formele element bedoel word, is dat daar juis 'n bepaalde kriterium of maatstaf is waaraan 'n handeling byvoorbeeld "opvoeding", hetsy in die Weste of in die Ooste, gemeet kan word as opvoeding.

Terwyl die uitlewing van die konsep "onderwys" baie meer spesifiek verskil van samelewing tot samelewing of anders gestel, mag verskil van konteks tot konteks is Morrow versigtig om te beweer dat die konsep "opvoeding" noodwendig 'n ander of eiesoortige betekenis in 'n veranderde kultuur historiese konteks mag hê. Terwyl "onderwys" dus maklik aangepas kan word om in te pas by 'n spesifieke samelewing se eiesoortige behoefte, openbaar die konsep "opvoeding" 'n tipe universele karakter. Morrow skryf:

"education is never 'Western' or 'African' (although schooling may be), that it is not concerned with any particular heritage or culture but rather with achieving a measure of autonomy from any culture or heritage.³⁴ "

Morrow suggereer oor die betekenis van Jomo Kenyatta³⁵ se uitlating oor opvoeding wanneer laasgenoemde daarna verwys as "opening up a man's head." Morrow vra onder andere of hiermee nie dalk bedoel word dat opvoeding "... emancipates or liberates a person from dominance by any system³⁶". Opvoeding verwys dus na 'n proses wat nie ondergeskik is aan 'n ideologie, stelsel of kultuur nie. Trouens, die opvoeding is 'n proses wat die persoon wie opgevoed word toerus met die vermoë om krities te wees oor die effek van

ideologie, stelsel of kultuur met betrekking tot sy menslike ontwikkeling.

Wat R.S. Peters sê oor opvoeding sluit hierby aan. Opvoeding, sê Peters³⁷ verwys eerstens na sommige prosesse waartydens 'n wenslike verstand ontwikkel kan word; tweedens na 'n proses waartydens 'n mens tot 'n punt gebring word om om te gee vir dit wat waarde het; en derdens na dit waarvan die inhoud 'n kognitiewe ontwikkelingsaspek behels. Alhoewel dit waarna verwys word as "'n wenslike verstand mag verander oor die tye, afhangende natuurlik van die bepaalde konteks is die kerngedagte in bogenoemde omskrywing ontwikkeling. Ontwikkeling dui vir my nie maar net op verandering nie, maar wel op verandering in die positiewe sin van die woord. Net so is die verwysing na "dit wat waarde het" ook gekoppel aan 'n bepaalde konteks en mag self dit verander soos wat die behoeftes in die gemeenskap verander. So byvoorbeeld is die toediening van 'n deftige pak slae 2 dekades gelede na veel waarde geskat wanneer 'n leerling 'n eenvoudige fout begaan het. 'n "Slaanding" of lat was dus destyds beskou as 'n relevante hulpmiddel tot die opvoedingsproses. Vandag egter word die toediening van lyfstraf selfs met wetgewing ontmoedig.

G. Ryle³⁸ se weergawe van opvoeding kan as volg opgesom word:

1. the teacher is partly occupied in telling his students that this or that is the case.

2. besides being told a few memorable things, he is also put through lots of critically supervised exercises in the operation themselves. Acquisition of skills and competences comes, if at all, only with practice.
3. To be educated up to the point at which we can recognize the injustice of an allegation is to be educated up to the point at which we can be and therefore, feel indignant about it, and vice versa.

By nader beskouing van Ryle se weergawe van opvoeding kom 'n mens agter dat dit vir hom basies gaan om dié drie prosesse naamlik:

1. om te weet wat, dit wil sê om kennis te hê;
2. om te weet hoe, dit wil sê om die nodige vaardighede te hê; en
3. om te wees.

Hy stel dit ook baie duidelik dat die verwerwing van 'n rykdom kennis of vaardighede of selfs beide maak nie noodwendig van jou 'n opgevoede mens nie. Ryle se definisie sluit ook aan by Julius Nyerere³⁹ se weergawe van die opgevoede mens. Vir hom beskik die opgevoede mens oor die volgende drie kwaliteite soos aangehaal in die werk van Colin en Mog Ball⁴⁰ naamlik:

1. "... an inquiring mind"
2. "... an ability to learn from what others do"
3. "... and a basic confidence in his own position as a free and equal member of the society, who values others and is valued by them, for what he does and not for what he obtains."

Die formele element van die konsep opvoeding sou ek ten beste kan beskryf as daardie prosesse wat die ontwikkeling van die menslikheid van die individu of groep bevorder. Hieraan gemeet, sou 'n mens met vrymoedigheid kon sê dat

prosesse, ofskoon sodanige prosesse in 'n skool sou plaasvind, wat die ontwikkeling van die menslikheid in die wiere nie as opvoeding bekend kan staan nie. Die onderwyser wie dus nie maar net besig is om kennis oor te dra nie, maar wie ook haar taak sien om te help met die uitbou van die kinders se karakter kan met reg sê dat sy besig is om die kinders op te voed.

DIE MATERIËLE ELEMENTE VAN DIE KONSEP "OPVOEDING"

Weer eens, die opvoedingsproses mag verskillende eienskappe hê waaraan ons dit kan uitken. Die eienskappe (materiële elemente) is egter nie die bepalende faktore waaraan ons die handeling, naamlik opvoeding kan meet nie. So byvoorbeeld, is 'n klaskamersituasie in 'n skool tussen onderwyser en leerling nie noodwendig opvoedkundig van aard nie, net omdat dit in 'n skool plaasvind nie. Net soos in die geval van die konsep "onderwys" kan die formele element op verskillende maniere en in verskillende instansies uitgeleef word; byvoorbeeld in die kurrikulum, die onderwys profesie, die huisgesin, in 'n gesonde ouer en kind verhouding, ens.

DIE VERSKIL TUSSEN DIE FORMELE ELEMENTE VAN DIE KONSEPTE "ONDERWYS" EN "OPVOEDING"

Soos reeds hierbo gesien is daar sterk ooreenkomste tussen die verskillende materiële elemente van die twee konsepte naamlik onderwys en opvoeding. Albei handeling mag byvoorbeeld binne dieselfde instansies plaasvind of selfs deur dieselfde onderwysprofessie uitgevoer word. Wanneer egter na die formele element verwys word kom 'n mens agter dat daar 'n betekenisvolle verskil is tussen die twee konsepte. Terwyl dit in die onderwys slegs gaan om die ordening en kontrole van die oordrag van kennis, dit wil sê, die ontwikkeling van die kognitiewe aspek van die menslikheid is dit maar slegs een van die verskillende aspekte wat deur die opvoedingsproses ontwikkel word⁴¹.

Terwyl onderwys op so 'n manier georganiseer kan word dat dit tot nadeel van sommige lede van die samelewing kan strek kan opvoeding NOOIT nadelig inwerk op die ontwikkeling van 'n persoon nie dit sou dan 'n weerspreking wees van die formele element van opvoeding wat die menslikheid van die individu bevorder. Die ironie van die saak is egter dat 'n opgevoede persoon in Suid-Afrika ernstige probleme met die Suid-Afrikaanse owerheid, veral ook op die terrein van die onderwys, mag ondervind indien sy daarop aandring om soos Ryle sê, "te wees". Die onderwys in Suid-Afrika is steeds van so 'n aard dat baie opgevoede persone nie meer kans sien om langer binne hierdie aparte onderwys-

stelsel hul opvoedingstaak voort te sit nie.

Die verskil tussen die twee konsepte kan verder uitgelig word deur die verband tussen onderwys en moraliteit en opvoeding en moraliteit te ondersoek.

ONDERWYS EN MORALITEIT (AS IDENTIFISERINGSBEGINSEL)

In hoofstuk een het ek die konsep van moraliteit bespreek. Aan die hand van hierdie interpretasie gaan ek nou kyk of daar 'n verband is tussen die formele element van moraliteit en die formele element van onderwys. Die vraag wat hier ter sprake is, is of onderwys as praktyk die lewens van mense beïnvloed? Anders gestel: "Het die praktyk 'n morele karakter?" of "Hou die onderwys enige morele gevolge in?" Alvorens ek die vraag beantwoord is dit belangrik om weer eens daarop te let dat nie alle menslike interaksie noodwendig die lewens van die betrokkenes beïnvloed nie.

Wanneer 'n mens die formele element van die konsep onderwys in oënskou neem, kom 'n mens agter dat sekere aspekte van die onderwys wel morele gevolge inhou terwyl ander aspekte weer geensins die lewens van mense beïnvloed nie. Onderwys mag dus 'n morele of selfs amorele karakter hê. Die morele karakter van die onderwys is van toepassing wanneer die onderwyser deur middel van sy voorbeeld deugde soos verantwoordelikheid, stiptelikheid, selfvertroue, eerlikheid, ens. by die leerlinge inskerp. Met ander woorde, as die

onderwyser so order of so 'n manier aanbied dat dit 'n rolmodel vir die leerlinge word, dan sou ons kan sê dat die manier van hoe die onderwys uitgeleef word wel die leerlinge se lewens beïnvloed en dus 'n morele karakter het. Maar aan die anderkant kan die onderwyser wanneer hy onderrig gee, kennis aan die leerlinge oordra wat nie noodwendig daartoe bydra dat hulle lewens daardeur beïnvloed word nie. In sulke gevalle het die onderwys en die uitlewing daarvan geen morele implikasies nie.

ONDERWYS EN MORALITEIT (AS EVALUERINGSBEGINSEL)

Die vraag wat hier ontstaan is dit: "Indien die onderwys wel die lewens van mense by geleentheid beïnvloed, hoe beïnvloed dit hul lewens? Anders gestel, "dra die onderwys by tot die volle en vrye ontwikkeling van almal wat daaraan blootgestel word?"

Ek het reeds aangedui dat die onderwys nie noodwendig die lewe van mense hoef te beïnvloed nie. Met behulp van voorbeelde kom 'n mens egter agter dat indien die onderwys wel die lewens van mense beïnvloed sodanige beïnvloeding nie noodwendig bydra tot die vrye ontwikkeling van die betrokkenes nie. So byvoorbeeld mag die onderwys doelbewustelik op so 'n wyse georganiseer wees dat 'n sekere bevolkingsgroep daardeur bevoordeel word terwyl 'n ander groep daardeur benadeel word. Net so mag die voorgeskrewe kurrikulum ook sekere inhoude bevat wat, indien die inhoud

aan die leerlinge oorgedra word hul menswaardigheid daardeur aangetas word en hulle 'n minderwaardigheidskompleks ontwikkel. Onderwys het dan 'n immorele karakter, in dat dit omstandighede skep wat die volle en vrye ontwikkeling van die mense belemmer.

Hieruit kan 'n mens aflei dat onderwys nie noodwendig moraliteit bevorder nie, dit wil sê, dat daar 'n kontingente verband tussen onderwys en moraliteit is.

OPVOEDING EN MORALITEIT (AS IDENTIFISERINGSBEGINSEL)

Beïnvloed die opvoeding die lewe van mense? Aan die hand van die formele element van die konsep "opvoeding", dit wil sê, die bevordering van die menslikheid van die individu is dit voor die handliggend dat die opvoedingsproses noodwendig die lewe van die individu of groep behoort te beïnvloed. Dit is juis die rede vir opvoeding om die lewe van die betrokkenes te beïnvloed of selfs te verander. Nadat iemand dus aan 'n opvoedingsproses blootgestel is behoort sy nie langer dieselfde te wees nie. In teenstelling met onderwys is alle vorme van opvoeding van so 'n aard dat die lewe van die betrokkenes beïnvloed word. Opvoeding kan dus nooit amoreel van aard wees nie.

OPVOEDING EN MORALITEIT (AS EVALUERINGSBEGINSEL)

Opvoeding beïnvloed nie net die lewens van mense nie, maar die beïnvloeding behoort altyd ten goede van die menslikheid te wees. Uit die aard van die saak kan opvoeding nooit teenstrydig inwerk ten opsigte van die ontwikkeling van die menslikheid nie. As daar prosesse is wat wel teenstrydig inwerk ten opsigte van die ontwikkeling van die menslikheid dan kan ons dit nie "opvoeding" noem nie. Dit is dan liewers iets soos "indoktrinasie", "manipulasie", ens. Trouens, die mens wie aan opvoeding blootgestel is, behoort daarna 'n voller mens te wees, dit wil sê om 'n ryker ontwikkeling van sy menslikheid te realiseer. Opvoeding kan dus nooit immoreel van aard wees nie.

Hieruit kan 'n mens dus aflei dat opvoeding en moraliteit twee konsepte is wat onlosmaakbaar is van mekaar. Daar bestaan dus 'n konseptuele verband tussen opvoeding en moraliteit. Daarom is elke opvoeder 'n morele agent en elke morele agent verbonde aan die ontwikkeling van die menslikheid. Let wel, dit is nie net onderwysers wat opvoeders of te wel morele agente is nie. Trouens, vele ouers, wie nie beskik oor die formele kennis wat menige onderwysers verwerf het, behoort verantwoordelike morele agente te wees omdat hulle heel dikwels veel groter invloed op die lewe van die kind uitoefen.

HOOFSTUK DRIE

DIE KONSEP "PROFESSIE" MET SPESIFIEKE VERWYSING NA DIE VERBAND MET DIE KONSEP "MORALITEIT"

INLEIDING

Noudat die kontengente verband tussen onderwys en moraliteit sowel as die konseptuele verband tussen opvoeding en moraliteit uitgelig is, ontstaan die vraag:

- Hoe raak dit die onderwyser wie haar daaglik op die terrein van die onderwys en opvoeding begewe? en
- Hoe beïnvloed dit haar professionele verantwoordelikeheid wat sy het om haar werk te doen of liever om diens te lewer?

Daar word voorts na die onderwys verwys as 'n professie en na die onderwyser as 'n professionele praktisyn. Hoekom?⁴² Sinspeel hierdie verwysing dalk op die aard van haar werk óf die diens wat sy lewer óf dalk haar rol en status in die gemeenskap? Dui dit dalk op die sosio-politiese posisie van die onderwyser in die samelewing óf die eiesoortigheid van die tipe opleiding wat sy ontvang het?

Alhoewel hierdie vrae van belang is, is dit buite die raamwerk van hierdie mini-tesis om die debat oor die professionalisering/deprofessionalisering van die onderwys by te bring. Die vraag wat egter hier ter sprake is, is indien die onderwys wel 'n professie is, watter implikasies het dit vir die onderwyser - óf om meer spesifiek ten opsigte

van die mini-tesis te wees, wil ek graag fokus op die vraag: "Is daar 'n konseptuele verband tussen die konsepte 'professie' en 'moraliteit'?" Indien daar wel 'n konseptuele verband tussen genoemde konsepte is ontstaan die vraag: "Wat is die verband tussen die onderwysprofessie as sodanig en moraliteit?" of "Watter morele aspekte het inslag in die onderwysprofessie?" Hierdie vraag kom na vore omdat dit in die onderwysprofessie primêr gaan om die onderwys en opvoeding van die lede van 'n gemeenskap.

Om hierdie vraag te beantwoord ag ek dit nodig om eerstens die historiese ontwikkeling van die konsep "professie" te ondersoek. Hierdie ondersoek maak dit vir my moontlik om tweedens, aan die hand van die formele element van die konsep "professie" te kan vasstel wat die verband tussen professie en moraliteit as identifiseringsbeginsel en moraliteit as evalueringsbeginsel is. Ek sal argumenteer dat daar wel 'n noodwendige verband is tussen "professie" en "moraliteit". Met inagneming van die kontengente verband tussen onderwys en moraliteit (hoofstuk 2) spreek ek derdens die dubbelsinnigheid van die konsep "onderwysprofessie" aan en bepleit ek eerder die konsep "opvoedingsprofessie". Waarom? Omdat ek van mening is dat dit juis die opvoedingsaspek en nie die onderwysaspek van die onderwyser se taak is wat bepaal dat haar diens 'n professionele en dus ook morele karakter het. Ek argumenteer dat daar 'n konseptuele verband is tussen onderwysprofessie en moraliteit. Anders gestel: **Die onderwysprofessie is nood-**

wendig 'n konsep wat vanuit die morele standpunt gevorm word.

DIE HISTORIESE ONTWIKKELING VAN DIE KONSEP PROFESSIE

Die konsep "professie" het sy oorsprong in die middeleeue. Dit is 'n konsep wat in die gilde ontwikkel is. Aan die hand hiervan het hulle hulself kon onderskei van die gewone onopgeleide werker. Die gilde, as lede van 'n professie, is deur die gemeenskap geag as spesialiste wat beskik oor bepaalde kennis van hul vakgebiede en vaardighede. Die tipe werk wat hulle verrig het, of te wel, hul besondere ambag, sowel as die gehalte werk wat hulle verrig het, dit wil sê hul vakmanskap, het aan hulle 'n hoër status in die gemeenskap besorg. So byvoorbeeld is die messelaar onderskei van die handlanger en die skrynwerker van die houtkapper. Laasgenoemde moet eenvoudig die hout bring tot by die punt waar die skrynwerker besig is om te werk. Vanweë die gilde se professionaliteit, dit wil sê, hul kennis, vaardighede en gemeenskapstatus was hulle in 'n posisie om ander (die gewone werkers) vir 'n bepaalde ambag te keur en op te lei as ambagsmanne. Die vakmanne wie opgelei is moes vir hul opleiding betaal. Die vakman sou dan as "professioneel" bestempel kon word slegs indien hy die kennis en vaardighede soos voorgeskryf bemeester het en die verlangde termyn van opleiding voltooi het. Daarom skryf Hoyle⁴³ van die hedendaagse professionele persoon: "The acquisition of this body of knowledge and the new development of specific

skills require a lengthy period of higher education." Let daarop dat daar nie so 'n sterk klem geval het op die verskil tussen die teoretiese kennis en die praktiese vaardigheid nie. Dieselfde leermeester was heelwaarskynlik verantwoordelik vir die onderwys van die kennis en die opleiding van die vaardighede. Boonop het beide leerprosesse in dieselfde "werkswinkel" plaasgevind. Hierdie eienskappe wat aan die konsep "professie" gekoppel is, het aan 'n professie 'n bepaalde karakter gegee wat dit edel en nastrewenswaardig gemaak het.

Dit is interessant om op te let dat die groep professionaliste (gilde) 'n baie klein gesogte groep van die gemeenskap uitgemaak het. Meer nog, dat vroue ook deel van hierdie groep uitgemaak het. Die gilde van weefsters byvoorbeeld was 'n baie belangrike en invloedryke gilde. Die vraag wat ontstaan is: "Hoekom het hierdie professionele status van vroue in die middeleeue afgeneem in later jare tot so 'n mate dat hulle dikwels geen toegang tot professionele opleiding kon kry nie?" Is dit dalk een van die redes waarom daar vandag nog 'n wanbalans is ten opsigte van die aantal mans en vroue in die professionele wêreld⁴⁴?

Soos wat die behoeftes in die gemeenskap, veral ten opsigte van die industrie egter uitgebrei het, het ook die konsep "professie", ontwikkel en uitgebrei. Die veranderde of nuwe behoeftes van die ontwikkelende gemeenskap het daartoe

aanleiding gegee dat die tipe dienste wat gelewer word al hoe meer gespesialiseerd geraak het ten einde te voldoen aan die behoeftes. 'n Goeie voorbeeld hiervan is wat gebeur het na die Industriële Revolusie. Die industriële ontwikkeling het die wanindrukke geskep dat dit beter sou wees om na die stede te trek, om daar te gaan werk. Die onvoorsiene toestroming na die stede het egter grootskaalse werkloosheid en armoede tot gevolg gehad. Oorbevolking, swak behuising, onvoldoende gesondheidsdienste, onvoldoende welsynsdienste, om maar 'n paar te noem was ook van die negatiewe gevolge van die vinnige verstedeliking van die bevolking. Professionele praktisyns moes die sosiale gevolge van die onbeplande industrialisasie in die gesig staar. Selfs die lewensomstandighede van dié wie wel werk in die stede gehad het was haglik. Die ekonomiese, politiese en sosio-maatskaplike omstandighede was sodanig dat ingryping met die oog op veral sosiale hervorming 'n noodsaaklikheid geword het. Soos wat die dienste wat nodig was op industriële (ekonomiese) vlak dienooreenkomstig met die behoeftes uitgebrei het, moes die dienste op sosio-maatskaplike vlak ook uitbrei. Thomas⁴⁵ som dit as volg

op:

Two different types of effect were present: that arising from gradual changes in the physical environment which involve new attitudes and means of living; and that of changing occupational and other roles necessary for adjustment.

Waar daar dus aanvanklik slegs 'n onderskeid getref is tussen gilde (professioneel) en gewone onopgeleide werkers word daar egter vandag 'n verdere onderskeid getref tussen 'n professie, 'n ambag en 'n gewone werker. Waar 'n

spesifieke opleiding, die bemeestering van 'n gesogte vaardigheid en die opleiding wat jy aan ander kan gee gedurende die middeleeue van jou 'n professionele persoon gemaak het is dieselfde kriteria om as professionele persoon gereken te word nie meer voldoende in die huidige konteks nie. Waar 'n ambag dus tydens die middeleeue die gilte onderskei het van die gewone werkers is dit vandag die geval dat 'n verdere onderskeid getref kan word tussen die professionele persone van die "ambagsmanne"⁴⁶. Met betrekking tot status sou 'n mens byvoorbeeld kon sê dat die professionele persoon hoër sosiale status geniet as die ambagsman. Kortom, die opgeleide ambagsman word in die hedendaagse formele sin van die woord nie na verwys as 'n professionele persoon nie.

'n Mens sou kon sê dat daar al hoe meer 'n onderskeid getref kan word tussen die verwerwing van gespesialiseerde kennis en vaardighede met die oog op die lewering van dienste of produksie wat die industrie (ekonomie) bevorder aan die een kant en aan die anderkant die verwerwing van gespesialiseerde kennis en vaardighede met die oog op die lewering van dienste wat die sosio-maatskaplike aspek van die gemeenskap bevorder. 'n Onderskeid kan dus getref word tussen die "produkte" wat onderskeidelik deur die ambagsman en die professionele persoon gelewer word. So byvoorbeeld kan gesê word dat die vaardighede waaroor die professionele persoon beskik, beskou kan word as meer mens gerig of te wel dat sy dienste (sy "produksie") die lewens van mense

beïnvloed. Daarom is dit nie vreemd dat ook altruïsme as een van die vernaamste ses kriteria beskou word wat professionele dienste van ander dienste onderskei nie⁴⁷

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat ook die konsep "professie" oor die jare van betekenis verander het en heelwaarskynlik steeds verandering sal ondergaan. 'n Oorbeheptheid of 'n oorbeklemtoning van 'n winsmotief mag dus daartoe bydra dat die konsep "professie" sy betekenis mag verloor of sy betekenis kan verdraai. Wat dan is die formele element van die konsep "ambag" en die konsep "professie"? Die antwoord op hierdie vrae sal ons help om eerstens te kan bepaal of daar 'n konseptuele verband is tussen professie en moraliteit. (Die formele element van die konsep moraliteit is reeds in hoofstuk 1 bespreek.)

DIE FORMELE ELEMENT VAN DIE KONSEP "AMBAG"

Waarom het ons of benodig ons 'n ambag? Wat is die behoefte in die samelewing waaraan die konsep "ambag" voldoen? Sekere produkte en dienste in die samelewing kan slegs gelewer word deur "spesialiste". Die ontwikkelingspeil van die gemeenskap genoodsaak die mens om sekere produkte te maak of sekere dienste te lewer waarvoor die mens opgelei behoort te wees. Die konsep "ambag" verwys in die eerste plek na die maak of lewering van 'n bepaalde produk of diens deur 'n opgeleide persoon. Hierdie persoon beskik dus oor kennis, jare van ondervinding en ervaring

oor 'n bepaalde terrein of veld sowel as die spesifieke vaardigheid om die produk of diens op daardie terrein te lewer. Daar is baie verskillende produkte wat gelewer moet word om aan die behoeftes op die verskillende terreine van die samelewing te kan voldoen. Spesialisasie ten opsigte van produksie en dienslewering het dus 'n noodsaaklikheid geword. Alhoewel 'n mens nog dikwels die sogenaamde "jack of all trades, master of none" mense teëkom word dit al meer en meer van 'n persoon verwag om ten minste "a master of one" dit wil sê, in een amp opgelei te wees, aangesien die produkte wat gelewer word alhoewel gesofistikeerd geraak het of die tipe diens wat verwag word al groter eise aan die persoon stel. 'n Termyn van formele opleiding waartydens vakkennis en vaardighede beoefen en bemeester moet word het dus alhoewel noodsaakliker geword. So byvoorbeeld sal die messelaar, as ambagsman die verskil tussen verskillende tipe bakstene ken, hy sal ook weet wat die verskil tussen verskillende tipe pleisterwerk is. Hy mag selfs "weet", of 'n aanvoeling hê om sekere dae buite te werk en ander dae liefs binne, omdat hy die weersomstandighede ken en weet watter effek dit op sy werk mag hê. (Ek verwys hierna as sy vakkennis). Hy sal ook weet hoe om self met verskillende tipe bakstene en pleister te bou ten einde goeie messelwerk te doen. (Ek verwys hierna as sy vaardigheid.)

Die ambagsman het dan juis vanweë sy kennis en vaardigheid die gesag om "op die site" of in die werkswinkel⁴⁸ leiding

te gee aan ander ten einde te verseker dat ander vakleerlinge sowel as gewone werkers ook uiteindelik goeie ambagsmanne word. Let daarop dat die goeie messelaar die persoon wie se huis hy bou baie gelukkig maak en tevrede laat voel indien hy meesterlik met die bakstene werk. Daar hoef nie noodwendig 'n goeie verhouding tussen die messelaar en die huiseienaar te wees nie. Deur goeie werk te lewer kan hy dus indirek daartoe bydra dat die eienaar gelukkig is. Die ambagsman werk dus nie direk met die persoon self nie. Trouens, die messelaar mag gefrustreerd raak indien die persoon niks weet van messelwerk nie en telkens onbenullige vrae stel oor die messelaar se messelwerk om kwansuis 'n goeie verhouding te bewerkstellig.

Ek vind dit interessant dat die vermoë om goeie messelwerk te doen (vaardigheid) nie die enigste kriteria is waaraan die messelaar of ambagsman as sulks deur die gemeenskap of meer spesifiek die mense in die boubedryf gemeet word nie. So byvoorbeeld sal daar heelwaarskynlik, nieteenstaande die persoon se besondere vermoë "op die gebou" na hom verwys word as 'n onopgeleide messelaar indien hy nie formele opleiding voltooi het nie. Soos iemand onlangs opgemerk het: "As jy nie jou papiere het nie, is jy nie gereken nie." Die gemeenskap plaas dus 'n hoë premie op die bewys van 'n spesifieke opleiding wat die ambagsman moes ontvang het, byvoorbeeld 'n sertifikaat of diploma. Formele (teoretiese) opleiding kan dus byna as eerste kriteria gestel word. Dit gee aanleiding tot die idee dat die werkgewer

geregverdig is om die onopgeleide messelaar nie bevordering te gee nie of om hom minder te betaal, ongeag of hy vanweë sy vaardigheid beter produksie lewer. Trouens, baie werkgewers sal hierdie situasie uitbuit om te verseker dat hul uitgawes, spesifiek ten opsigte van lone byvoorbeeld, tot die minimum beperk word. 'n Mens kan verder verwag dat werkgewers wie sodanig ingestel is weinig die geleentheid sal skep of die persoon sal aanmoedig om sy kwalifikasies te verwerf. Vaardigheid, ervaring, leidinggewing, ens. (die praktiese kennis van die ambagsman) word dus as komplimenterend beskou ten opsigte van sy teoretiese kennis. Die kriteria of die formele element van die konsep "ambag" verwys dus na 'n spesifieke terrein van dienslewering waarbinne slegs persone wie formeel opgelei is, die nodige vaardigheid en ervaring het, gereken word as "ambagsmanne". Dit word algemeen aanvaar dat diegene ook sal weet hoe om aan ander leiding te gee. Formele opleiding ten opsigte van vakkennis en vaardigheid kan dus beskou word as die formele element van die konsep "ambag".

DIE MATERIËLE ELEMENTE VAN DIE KONSEP "AMBAG"

Die wyse waarop die messelaar sy gesag "op die site" uitoefen of die manier waarop hy leiding gee is geensins 'n bepalende kriteria waaraan hy as 'n goeie of swak ambagsman gemeet sal word nie. Dit beteken dat wanneer van 'n ambag gepraat word "onderlinge menseverhoudinge" as verskynsel nie as 'n faktor of kriterium in berekening gebring word

nie. Trouens, wanneer ons praat van 'n ambag gaan dit om 'n bepaalde gespesialiseerde werkverrigting of "werk" wat gedoen of aangeleer word. Hoe dit uitgeleef word kan 'n bepaalde verhouding tussen voorman en handlanger insluit wel (as een van die materiële elemente van die konsep "ambag"), maar dit is nie 'n element wat deurslaggewend is om 'n "ambagsman" te identifiseer of te evalueer nie.

Soos reeds in hoofstuk een aangedui, bepaal die verskillende materiële elemente nie wat uiteindelik bekend sal staan as 'n ambag nie. So byvoorbeeld dien die plek waar die werk gedoen word, byvoorbeeld die werkwinkel of die geboukonstruksie nie as 'n maatstaf waarvolgens ons die werk wat daar gedoen word, sal klassifiseer as 'n ambag nie. Trouens, dit is duidelik dat baie van die werksopdragte wat binne 'n werkwinkel uitgevoer word nie as 'n ambag bekend staan nie. Die materiële element van die konsep "ambag" behels onder andere, tipe werke waarvan 'n mens 'n redelike formele kennis van behoort te hê, alvorens 'n mens dit meesterlik sal kan behartig; tipe werke waarvan 'n mens oor 'n besondere vaardigheid moet beskik alvorens 'n mens die werk sal kan bemeester.

DIE KONSEP AMBAG EN MORALITEIT

Ek argumenteer dat die konsep "ambag" 'n amorele karakter het. Soos reeds gesien gaan dit hier om die aanleer en beoefening van kennis en vaardigheid wat nie noodwendig verband hou met die beïnvloeding van ander mense se lewens nie. Dit wil sê die dienste wat die ambagsman lewer bevorder nie noodwendig sy eie menslikheid of die van ander nie. Die feit dat die konsep "ambag" in sommige gevalle wel verband hou met die beïnvloeding van die lewens van mense kan as 'n blote toevalligheid bestempel word. Daar bestaan dus 'n kontingente verband tussen die konsep "ambag" en die konsep "moraliteit".

Hierteenoor, moet die formele element van die konsep "professie" vasgestel word. Die verskil wat ons dan aantref tussen die formele elemente "ambag" en "professie" behoort lig te werp op die konsep "onderwysprofessie".

DIE FORMELE ELEMENT VAN DIE KONSEP "PROFESSIE"

Noudat ons weet wanneer die werk wat iemand doen 'n ambag is, ontstaan die vraag nou: "Wanneer is die werk wat 'n persoon doen 'n professie?" Anders gestel: "Ten opsigte waarvan verskil die werk van die ambagsman en dié van die professionele persoon?" Albei is onderworpe aan 'n formele opleidingsprogram en word dienooreenkomstig besoldig. Albei beskik oor spesiale kennis en vaardighede ten einde sy

werk na verwagting uit te voer. 'n Eerste duidelike verskil tussen 'n ambag en 'n professie dui vir my op die wyse waarop die verhoudings tussen professionele persone en hul kliënte verskil van dié tussen 'n ambagsman en 'n kliënt. Terwyl 'n mens sou kon sê dat 'n ambag grotendeels verhoudings vir ekonomiese funksies het, kan gesê word dat 'n professie verhoudings met betrekking tot sosiale funksies het.

Wat die konsep "professie" betref, gaan dit hier om die behoefte van die samelewing wat spesifiek met die menswees te make het. Die professionele praktisyn voorsien dus aan 'n behoefte wat direk met die lewens van mense te make het. Die diens wat sodoende gelewer word sou beskou kon word as 'n altruïsties diens omdat die "behoefte" persoon in die eerste plek daarby baat moet vind. Die verwagting is dan dat die diens wat gelewer word in die beste belang is van diegene wie die diens benodig, hetsy 'n pasiënt, 'n aangeklaagde, 'n potensiële huiseienaar of selfs 'n kind wat deur 'n dokter, prokureur, argitek en onderwyser onderskeidelik, gelewer word. Is dit nie dalk hierdie vername sosiale funksie en implikasie wat aan die professies 'n "hoër" status vir die gemeenskap besorg het nie?

Die konteks waarbinne hierdie diens gelewer word, is 'n tweede duidelike verskil. Byvoorbeeld, wanneer 'n ambagsman leiding gee aan die vakmanne waar hulle besig is om te werk ("op die site") en dit op 'n wyse doen waardeur hy

hulle menslikheid bevorder deur hulle karakter op te bou en hulle ook sy menslikheid en gesag respekteer dan kan 'n mens sê dat sodanige leidinggewing elemente bevat wat kenmerkend is van professionele dienslewering. Dit beteken egter nie dat die ambagsman, op grond van die resultate van sy dienslewering, as professioneel bestempel kan word nie. Die konteks waarbinne hierdie diens (leiding) plaasvind naamlik "op die site" bepaal juis dat die ambagsman nie as "professioneel" bestempel word nie. Indien hierdie ambagsman egter as lektor dieselfde tipe diens aan vakmanne verbonde aan 'n opvoedkundige instansie, byvoorbeeld 'n Technikon sou lewer, sou ons wel kon sê dat die ambagsman (nou 'n professionele praktisyn) professionele diens lewer, aangesien die konteks waarbinne hy diens lewer onderworpe is aan professionele beginsels, standaarde en etiese kodes. Binne hierdie konteks sal dit altyd van "die ambagsman" verwag word om professioneel op te tree. Die konteks dra ook by tot die professionele aard van sy werk. Professionele diens word gelewer binne 'n konteks waarbinne 'n bepaalde standaard gehandhaaf behoort te word. Verder is die professionele praktisyn genoodsaak om haar te verbind tot en om haar onderworpe te stel aan 'n etiese kode. Dit beteken nie noodwendig dat die professionele praktisyns (byvoorbeeld soos in die geval van dokters), 'n eed moet aflê waartoe hulle hulself toewy nie. Dit impliseer egter dat sy eerstens haar deeglik moet vergewis van wat van haar verwag word, dit wil sê, hoe sy behoort op te tree en tweedens dat sy verwagtinge, voorskrifte, doelwitte, eise,

visie, ensomeer van sodanige etiese kode sal eerbiedig.

In die geval van die professionele persoon val die klem op diens. Die "produksie" wat die professionele praktisyn lewer, is diens. Dit spreek vanself dat 'n vertrouensverhouding en wedersydse respek noodsaaklike voorvereistes is vir sodanige dienslewering. Hoe 'n bepaalde diens gelewer word is dus van kardinale belang. Anders as in die geval van 'n ambag soos reeds gemeld, is dit noodsaaklik dat die onderlinge menseverhouding van 'n bepaalde aard moet wees. Die "werk" of diens van die professionele praktisyn verloor sy professionele karakter indien daar nie 'n verhouding van wedersydse respek en vertroue in die moontlikheid van die betrokkenes aanwesig is nie.

UNIVERSITY of the
WESTERN CAPE

Professionele praktisyns sowel as kliënte verskil van persoon tot persoon. Ook die konteks waarbinne hulle hul onderskeie dienste moet lewer (professionele praktisyn) of moet ontvang ("behoefte" persoon) verskil van persoon tot persoon. Dit is hierdie uniekheid van die situasies asook die onvoorspelbaarheid daarvan wat vereis dat die meeste professionele praktisyns hoogsopgelei behoort te wees. Omdat die tipe kennis wat vir dienslewering benodig word nie 'n roetinetipe nie, maar wel kennis van 'n sistematiese aard behoort te wees, kan 'n mens verwag dat die opleiding baie meer intens behoort te wees as wat die opleiding ter bemeestering van 'n vaardigheid is wat nodig is om vir altyd die een of ander artikel/item te maak.

Die formele element van die konsep "professie" dui verder op die mate van vryheid van keuse en oordeel wat die praktisyn het in die uitvoering van haar plig. Eerstens beskik die professionele praktisyn dus oor 'n groot mate van outonomieit en sy is self in beheer van die diens wat sy moet lewer terwyl eksterne kontrole en inmenging teenstrydig is met die professionele aard van haar diens. Tweedens dui die outonomieit van die professie as sodanig op die kollektiewe onafhanklikheid van politieke kontrole oor die miljoene lede van die professie. Trouens, die professie self oefen die kontrole uit oor die werksaamhede van die professie. Verder dra sy ook persoonlik die verantwoordelikheid van haar keuses, oordele en dienste.

Ter opsomming kan gesê word dat die formele element van die konsep "professie" die altruïsties aard van die dienslewering sowel as die mate van outonomieit is wat die praktisyn aan die dag lê ten einde hulp aan die kliënt te verleen. Kortom, outonomiese, altruïsties medemenslike dienslewering.

DIE KONSEP "PROFESSIE" EN MORALITEIT

Ek argumenteer dat die konsep "professie" 'n morele karakter het. Gemeet aan die formele element van die konsep staan mense verhoudings sentraal en behoort 'n professie altyd die lewens van mense te beïnvloed. Die kennis en vaardighede wat nodig is ter beoefening van 'n professie is

dus altyd mensgerig. Omdat 'n professie beskou kan word as medemenslike hulpverleningsdiens behoort die persoon wie die hulp of diens ontvang het daarna beter af te wees. Hulpverlening impliseer dat daar 'n bepaalde behoefte ontstaan wat bevredig of aangespreek moet word. Die konsep "professie" behels dus dié tipe hulpverlening wat strek tot bevordering van die menslikheid van die betrokkenes. Daar is dus 'n konseptuele verband tussen die konsep "professie" en die konsep "moraliteit".

DIE FORMELE ELEMENT VAN DIE KONSEP "ONDERWYSPROFESSIE"

Ek het agtergekom hoedat die werk van die ambagsman verskil van dié van die professionele praktisyn. Alhoewel beide persone dus oor sekere (vak)kennis en vaardighede beskik wat hulle bekom het deur 'n opleidingsprogram te voltooi, het die verskil belangrike implikasies vir die onderwys.

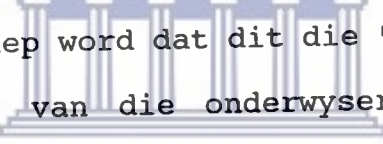
By die ondersoek van die formele element van die konsep "onderwys" as handeling (Hfst. 2) het dit aan die lig gekom dat die onderwyser deur te onderwys, kennis aan die leerling oordra wat nie noodwendig bydra tot die ontwikkeling van die leerling se karakter nie. Die kennisoordrag, ongeag die bekwame wyse waarop die onderwyser dit doen hoef nie noodwendig die lewe van die leerling te beïnvloed nie. Onderwys as sulks het dus 'n amorele karakter. Dieselfde kan gesê word van 'n ambag. By die bestudering van die konsep "ambag" het ons agtergekom dat 'n ambag nie nood-

wendig die lewe van die mense daarby betrokke, hoef te verander nie. Daarom kan gesê word dat die konsep "ambag", net soos die konsep "onderwys", 'n kontengente verband met die konsep moraliteit het.

Dit is duidelik dat "onderwysprofessie" 'n samestelling is van twee konsepte naamlik "onderwys" en "professie". Die indruk kan geskep word dat die formele element van die konsep onderwys, en die formele element van die konsep "professie", eenvoudig die formele element van die konsep "onderwysprofessie" behoort te wees. Dit is egter nie die geval nie.

By die ondersoek van die formele element van die konsep "onderwys" het ek geargumenteer dat daar nie 'n noodwendige verband tussen onderwys en moraliteit⁴⁹ is nie. Dit wil sê ek het bepaal dat die konsep "onderwys" as naamwoord sowel as werkwoord nie noodwendig 'n morele karakter het nie. Ek het ook die opvatting gehuldig dat die onderwys as sulks nie noodwendig die lewens van mense beïnvloed nie. Die onderwys het dus 'n amorele karakter. Verder het ek ook tot die gevolgtrekking gekom dat indien die onderwys wel die lewens van mense beïnvloed, sodanige invloed nie noodwendig strek tot die bevordering van die betrokkenes se menslikheid nie. Die onderwys mag dus selfs instrumenteel wees tot die bevordering van immoraliteit.

By die ondersoek van die formele element van die konsep "professie" het ek egter die teenoorgestelde posisie gehuldig naamlik dat daar wel 'n (noodwendige) konseptuele verband is tussen die konsep "professie" en "moraliteit". Dit sou beteken dat die konsep "professie" wel 'n morele karakter het en as sulks die lewens van mense beïnvloed. Hierdie invloed wat sodanig uitgeoefen word behoort altyd positief omdat dit strek tot die bevordering van die menslikheid van die betrokkenes. Hieruit kan 'n mens dus aflei dat die konsep "onderwysprofessie" dui op 'n dubbelsinnigheid.



Die indruk kan geskep word dat dit die "onderwys"-aspek is wat juis die taak van die onderwyser 'n professionele praktyk maak. Ons het reeds tot die slotsom gekom dat nie alle onderwys noodwendig opvoedkundig van aard is nie. Trouens, die rol van die onderwyser as opvoeder is die deurslaggewende faktor wat van hom 'n morele agent maak. Die term "onderwysprofessie" is dus dubbelsinnig omdat "om te onderwys" nie noodwendig beteken dat die onderwyser professioneel optree nie of om selfs as morele agent op te tree nie. Daar is dus nie noodwendig 'n verband tussen die konsep "onderwys" en die konsep "professie" en "moraliteit" nie. Daarom sou dit van groter betekenis wees om te praat van die "opvoedingsprofessie" want "opvoeding" is wel konseptueel verbonde aan "professie" en "moraliteit". 'n Interessante vraag ontstaan nou. Sou 'n mens dan kon sê dat indien ouers hulle kind opvoed hulle professioneel

optree? Ek dink hierdie vraag lê op die terrein van die debat rondom die professionalisering/deprofessionalisering van die onderwys. Ek wil my egter nie op die terrein begewe nie. Die vraag wat egter nou gestel moet word is die volgende: Hoe raak die professionele aard van die onderwyser (of te wel die formele opvoeder) se taak sy rol as opvoeder in die Suid-Afrikaanse politiek, in sy klas-kamer en in die breër gemeenskap?



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK VIER

DIE MORELE DILEMMA VAN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYSPROFESSIE

INLEIDING

In die voorafgaande drie hoofstukke het ek die rol van konsepte met spesifieke verwysing na hul betekenis en onderlinge verbande met mekaar ondersoek. Wat veral duidelik na vore gekom het, is die invloed wat konsepte op die menslike praktyk uitoefen. Inderdaad, die betekenis van 'n konsep dien as 'n rigtingwyser of 'n reël wat bepaal hoedat daar opgetree behoort te word⁵⁰. Daarom skryf Strike⁵¹: "Needless to say, when an idea loses its meaning it ceases to be a functioning guide to action. One cannot act on an idea one does not understand." Indien 'n verskanste betekenis dus aan 'n konsep toegeskryf word of anders gestel, indien 'n konsep verkeerd verstaan word, bestaan die moontlikheid dat 'n bepaalde optrede of aksie teenstrydig met die mees ingeligte betekenis van die konsep mag wees. Dit was dan ook die doel van die voorafgaande drie hoofstukke naamlik om 'n bepaalde betekenis te gee aan sekere sentrale konsepte van die onderwysprofessie. Sodanige betekenis behoort dan die onderwyser te help met die uitvoering van sy plig. Wanneer 'n mens dus die betekenis van 'n konsep begryp, sal 'n mens weet hoe om op te tree en sodoende gestalte aan die konsep gee. Dit is natuurlik 'n aparte vraag of die persoon wel so sal optree alhoewel hy

weet hoe hy behoort op te tree. Ek kyk veral na die vraag hoe hy behoort op te tree.

Deur (konseptueel) te let op die morele aspek van die onderwysprofessie het ek ook probeer bepaal tot watter verhouding sekere konsepte en praktyke tot moraliteit staan. Dit wil sê, watter rol speel sodanige konsepte en praktyke ten opsigte van die bevorderbaarheid of ontwikkeling van die menslikheid. Aangesien ek juis vanuit 'n bepaalde hoek, naamlik vanuit 'n morele oogpunt na die onderwysprofessie kyk, asook wat die konsep ondermeer behels, het ek agtergekom dat die onderwyser 'n belangrike rol speel in die bevestiging en beklemtoning van die menswaardigheid van alle leerlinge in die skool en sodoende indirek van mense in die gemeenskap. Die rol van die onderwyser as morele agent het dus duidelik aan die lig gekom. Die gevolgtrekking kan gemaak word dat die onderwyser se optrede 'n refleksie⁵² is van die betekenis wat hy aan sekere konsepte heg. Ook, dat onderwysstudente wie dieselfde betekenis byvoorbeeld aan die konsep "onderwysprofessie" heg, min of meer soortgelyke optrede binne die onderwyspraktyk sal openbaar. Daar mag egter gevalle wees waar 'n onderwyser byvoorbeeld weet dat haar rol van so 'n aard behoort te wees dat sy die leerlinge in haar sorg se menslikheid moet bevorder en tóg lyfstraf toepas wat daartoe mag bydrae dat die leerlinge se menswaardigheid belemmer word. Dit wil sê, dit wat die onderwyser weet of

hoedat sy haar professionele rol verstaan, word nie weer-
 spieël in haar daade nie. Die vraag is nou: Reflekteer
 haar daade dalk ander konsepte? Anders gestel: Uit watter
 konsepte is sulke gedrag gebore? Ek het ongelukkig nie
 antwoorde op hierdie vrae nie. Dit skyn egter te blyk dat
 die begrip van sekere konsepte nie 'n voorspelling of selfs
 'n waarborg is vir watter handeling of gedrag noodwendig
 daaruit sal voortvloei nie. Dit is juis die punt wat
 Ryle⁵³ maak wanneer hy onderskei tussen weet wat, weet hoe
 en weet om te wees. Dit is veral die eintlike uitlewing
 van sekere morele beginsels wat 'n mens 'n morele agent
 maak. Hiermee probeer ek geensins beweer dat dit sinneloos
 is om sekere betekenis aan onderwysstudente of leerlinge
 voor te hou nie. Inteendeel, ek is daarvan oortuig dat die
 onderwysstudente met 'n behoorlike begrip van hul taak as
 morele agente meer geneig sal wees om in belang van die
 bevordering van die leerlinge se menslikheid op te tree en
 die morele begrippe uit te leef as diegene wie nie met die
 hulp van die bestudering van die betekenis van konsepte van
 die morele verantwoordelikheid van hul taak blootgestel is
 nie.

Die kwessies wat die volgende hoofstukke probeer aanspreek
 is hoe die onderwyser gestalte gee en behoort te gee aan
 hierdie konsepte wat sentraal is tot die onderwysprofessie.
 In hierdie hoofstuk spreek ek eerstens die morele dilemma
 van die Suid-Afrikaanse onderwyser aan wie binne 'n be-
 paalde konteks, wat baie keer teenstrydig is met sy morele

plig, moet opreë. Dikwels is nóg die politieke opset óf die onderwysopset en selfs die skoolopset bevorderlik vir die doelwit van die onderwyser wie haar morele plig wil nakom. Met behulp van 'n kort historiese perspektief op die Suid-Afrikaanse onderwys gaan ek tweedens aandui hoedat die Suid-Afrikaanse onderwyser⁵⁴ genoodsaak was om op 'n bepaalde werkswyse, of met behulp van 'n spesifieke benadering of klem, karakter moes gee aan haar morele opdrag. Ek is daarvan oortuig dat die konteks waarbinne die onderwyser haar bevind bepalend is vir die wyse waarop sy haar morele plig sal nakom of die benadering of klem wat sy sal laat val op die uitvoering van haar morele plig. Verder, indien die konteks besig is om te verander, (en gepaardgaande konsepte ook besig is om te verander) bestaan daar die moontlikheid dat daar 'n klemverskuiwing in die uitvoering of uitlewing van haar morele plig mag voorkom. Die politieke raamwerk⁵⁵ van Suid-Afrika het in 1990 sulke drastiese veranderinge ondergaan dat ek die konteks voor 1990 en die konteks daarna vir die doeleindes van hierdie minitesis gerieflikheidshalwe in twee fases onderskei.

Ek tref 'n onderskeid tref tussen hierdie twee fases van die Suid-Afrikaanse politiek omdat ek die mening toegedaan is dat die veranderinge op politieke gebied noodwendig die een of ander uitwerking op ander terreine van die samelewing sal hê. Siedentop⁵⁶ is dit ook eens dat wetlike veranderinge op regeringsvlak (lois) 'n effek het op die praktyke op gemeenskapsvlak (moeurs) of anders gestel dat

sodanige verandering in gemeenskapstrukture, bv. die onderwys, uitdrukking sal vind. Wat my dus interesseer is juis hoedanig die gemelde politieke verandering die morele plig van die onderwyser in die klaskamer en gemeenskap beïnvloed. Hierdie mini-tesis dien dan verder as 'n poging om reeds noual, ofskoon daar weinig of geen verandering op die terrein van die onderwys waar te neem is nie, nuwe vrae te stel ten einde die proses van verandering selfs te bespoedig.

Dit is my mening dat die konteks van die pre-1990 fase die rede is waarom die morele plig van die onderwyser grotendeels 'n party-politieke karakter gekry het. Met die ingrypende politieke verandering van die daaropvolgende 3 jaar (vanaf 1990) het die konteks sodanig verander dat ek van mening is dat 'n veranderde werkswyse, benadering of klem ter sprake behoort te wees. Ek sal argumenteer dat die huidige politieke fase sodanig verskil van die periode voor 1990 dat die onderwyser se taak as morele agent verskuif het van 'n party-politieke klem na 'n opvoedkundige klem. Die onderwyser in Suid-Afrika bevind haarself in 'n veranderde situasie waar daar ook klemverskuiwings in die morele begrippe is. Maar eers die vraag ...

WAT IS 'N MORELE DILEMMA?

'n Morele dilemma is ter sprake wanneer die agent haar moet beywer vir die verwesenliking van twee of meer uiteenlo-

pende morele belange. Wanneer die agent byvoorbeeld die een plig nakom en terselfdertyd 'n ander ewe belangrike plig in die proses vernatig of selfs ondermyn, is daar sprake van 'n morele dilemma.

Die geskiedenis met betrekking tot die onderwys en godsdiensverkondiging aan die slawe aan die Kaap gedurende die 18de eeu⁵⁷ dien as 'n goeie voorbeeld van 'n morele dilemma. Terwyl die primêre klassifikasie van die destydse samelewing aan die Kaap eenvoudig as óf slaaf óf vrymens en óf heiden óf Christen was het die volgende dilemma ontstaan. Aan die eenkant is slawe geleer om te lees, skryf en reken sowel as om die Christelike godsdiens aan te neem. Hierdie proses sou waarskynlik hul menswaardigheid kon ontwikkel en dus sou hul Christen en vrymens word. Hierteenoor is dit aan die ander kant van slawe verwag om steeds hulself as besitting en onderdaan van die kompanjie, die setlaar of die vryburger te ag. Daar was ook verwarring onder die slawe-eienaars oor die posisie van die menslikheid van die slawe nadat hulle tot bekering gekom en as Christene gedoop is. Die dilemma was: "Sou die slawe hiernaas as medevrymens of dalk medebroer en -suster bestempel kon word en steeds die eiendom of besitting van byvoorbeeld van die vryburger wees?" Om besitting van iemand anders te wees beteken juis dat jy nie 'n vrymens kan wees nie. Om dus 'n slaaf en 'n medegelowige te wees sou dus as 'n teenstrydigheid bestempel kon word wat aanleiding gee tot 'n morele dilemma. So byvoorbeeld word

van die onderwyser verwag om lojaal te wees teenoor die onderwysowerhede en die staat aan die een kant sowel as teenoor haar professionele plig aan die ander kant. Dit hoef as sulks nie noodwendig 'n morele dilemma te wees nie, maar wanneer die morele verantwoordelikhede teenoor die staat uiteenloop met dié teenoor die professie, bevind die onderwyser hom in 'n morele dilemma. 'n Mens sou hierna kon verwys as 'n teenstrydigheid wat die onderwyser se geïnstitutionaliseerde plig en sy professionele plig betref. Inderdaad, 'n morele dilemma.

Wat ek egter nou wil beklemtoon is nie die verskil in die twee opvattings naamlik of die onderwyser se rol 'n politieke of 'n a-politieke karakter het nie, of miskien watter een die korrekte opvatting is nie. Wat my interesseer is egter die morele dilemma van die onderwyser wie haar as morele agent beywer om die sosiaal politiese strukture van die Apartheidsstrukture af te breek, omdat dit teenstrydig is met die doelstellings van haar opvoedingstaak. Maar eers wil ek kyk na hoe hierdie morele dilemma in die Suid-Afrikaanse konteks histories ontwikkel het.

'N HISTORIESE PERSPEKTIEF OP DIE MORELE DILEMMA IN DIE SUID-AFRIKAANSE ONDERWYS

Alhoewel ek, wanneer ek na die tekens, kenmerke en verskynsels van die pre-1990 fase verwys, in die verlede tyd

skryf, beteken dit nie dat dieselfde sosio-politiese tekens, kenmerke en verskynsels nie in die post-1990 fase aan te tref is nie. Die "oorgangstydperk" sal nog seker baie jare duur, maar wat ek wel wil uitlig is dat die politieke raamwerk noemenswaardig verander het sedert 1990, alhoewel die invloed wat dit op praktyke het nie altyd te bespeur is nie.

DIE PRE-1990 FASE

Die hoofargument wat ek ontwikkel is: gegewe die immorele polities-sosiale strukture wat direk die onderwys en ook die opvoeding beïnvloed het, was dit die onderwyser se bykomstige morele taak om hierdie immorele strukture af te breek in sy soeke na die skepping van geleenthede vir die vrye ontwikkeling van die leerlinge se menslikheid.

In 1989, terwyl Randell van den Heever die onderwysstudente aan die Onderwyskollege Bellville oor die onderwyskrisis toegespreek het, het hy die volgende stelling gemaak: "...I must state categorically tonight, that education is the most racially separated segment of human life in South Africa."⁵⁸ Hieruit kan 'n mens aflei dat die staat aan die hand van die Apartheidsbeleid baie suksesvol die terrein van die onderwys en opvoeding beïnvloed het. Trouens, die onderwys kan tereg beskou word as een van die vernaamste samelewings strukture waarbinne die staat sy beleid van sogenaamde aparte ontwikkeling gevestig het. Die party-

politieke inslag, maar meer nog, die politieke beheer wat op die onderwys van toepassing was, het die taak van die onderwyser as opvoeder en dié van die skool as opvoedingsinstelling sodanig beïnvloed dat die indruk dikwels geskep is dat diegene betrokke in die onderwys instrumente in die hande van die staat was. Die feit dat onderwysers in elk geval deur die staat betaal word, kan 'n mens die indruk gee dat onderwysers se eerste verpligting teenoor die staat is. Daarom was ook die aanstelling van diegene veral in hoër poste in die onderwys dikwels met suspisie bejeën omdat dit van hulle verwag was om die onaanvaarbare Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en beleid op koers te hou. So het Mnr. A.J. Arendse⁵⁹, die voormalige Uitvoerende Direkteur van Onderwys in die Departement van Onderwys en Kultuur in 1989 hierdie verskynsel ontbloot toe hy op 'n relatief vroeë ouderdom uit die onderwys bedank en as rede aangevoer het dat hy nie langer die politieke inmenging in die onderwys kon duld nie. Sy bedanking kan beskou word as 'n bevestiging dat party-politieke inmenging in die onderwys wel aan die orde van die dag was. Die professionaliteit van die onderwys en dié van die onderwyser was dus dikwels ondergeskik gestel aan haar party-politieke oortuigings of konneksies van die individu. Die voorbeeld dien verder as bewys dat die outonomie van die onderwys-professie ernstig geskend was. Aan die hand van die voorbeeld kan dus afgelei word dat die Raad van Verteenwoordigers dit belangriker geag het dat wel die belange van die Arbeidersparty⁶⁰ en nie die belange van die onderwys as

sulks deur sodanige aanstelling bevorder moes word.

Die kenmerklike korrupsie van Suid-Afrikaanse politiek sou dus kort voor lank 'n kenmerk ook van die Suid-Afrikaanse onderwys word. By implikasie kan gesê word dat die skool grotendeels sy opvoedings karakter verloor het. Om die party-politieke aard van die Suid-Afrikaanse onderwys aan te dui noem ek graag die volgende 5 kenmerke van die Suid-Afrikaanse onderwys soos kortliks deur Randell van den Heever uiteengesit⁶¹.

1. Die onderwys is 'n instelling wat die rassistiese ideologie van Apartheid moes beklemtoon en bevorder.
2. Dit was 'n ongelyke, diskriminerende en minderwaardige onderwysstelsel. Behalwe dat die onderwys voorsiening met betrekking tot byvoorbeeld fasiliteite ongelyk was, was sekere onderwysgeleenthede slegs vir sogenaamde blankes beskikbaar.
3. Die skool kurrikulum was vir die meeste onderwysers onaanvaarbaar, onvoldoende en irrelevant met betrekking tot die behoeftes van die leerlinge. Verder was die doelwitte van die kurrikulum veral met betrekking tot die "hidden agenda" teenstrydig met die doelstellings van die onderwyser as opvoeder.
4. Die skoolsisteem self was ondemokraties. Die onderwyser of selfs skoolhoof het weinig of byna geen inspraak gehad by die ontwerp van die onderwysstelsel nie. Ook die outokratiese aard van die onderwysburo-

krasie was 'n weerspieëling van die politieke orde van die dag.

5. Onderwys moes dus plaasvind binne 'n onderdrukkende politieke bestel of konteks waarbinne swartes ontnem is van hul politieke reg as burgers. Alle pogings van verset teen die party-politieke bestel of die politieke inmenging in die onderwys op welke terrein ook al is dikwels wreed en selfs met die dood onderdruk.

Wat ek hiermee wil sê is dat hierdie kenmerke van die Suid-Afrikaanse samelewing dui op omstandighede wat geskep is wat die ontwikkeling van die individu se menslikheid belemmer het. Op dié manier kan 'n mens sê dat die sosio-politiese strukture daargestel 'n immorele karakter gehad het. Gegewe hierdie agtergrond en kenmerke ontstaan die vraag: "Hoe is dit moontlik vir die onderwyser om haar rol as opvoeder te speel binne 'n konteks wat anti-opvoedkundig en immoreel van aard is?" Aan die een kant word dit van haar verwag om haar te beywer vir die vrye ontwikkeling van die leerlinge se menslikheid terwyl die politieke bestel die einste onderwyser en leerlinge stroop van hul menswaardigheid. 'n Mens sou dus kon sê dat die onderwyser haar professionele taak wat noodwendig 'n morele karakter het binne 'n immoreel onderwyssituasie moes verwesenlik. Trouens, die betrokkenes sou nooit hul volle menslike potensiaal vrylik kon ontwikkel binne 'n politieke bestel wat deur rassisme, ongelykheid, onderdrukking en dies meer gekenmerk word nie. Gegewe die historiese ontwikkeling van

die party-politieke inmenging en kontrole in die Suid-Afrikaanse onderwys met spesifieke verwysing na die ideologiese doelwitte soos opgeneem in die skool kurrikulum kan 'n mens aanvaar dat daar sterk sprake van spanning tussen die immoreel staats-politieke doelwitte met die onderwys aan die een kant en die morele plig van die onderwyser as opvoeder aan die anderkant was.

Bo en behalwe die feit dat sodanige toedrag van sake die onderwyser gefrustreer het, omdat dit haar opdrag as morele agent bemoeilik, noop dit haar om op 'n bepaalde manier⁶² daarop te reageer ten einde die spanning tussen die omstandighede in die gemeenskap aan die een kant en die doelwitte van die opvoeding aan die anderkant aan te spreek. Hierdie bepaalde manier sinspeel egter nie net op die onderwyser se professionele affiliasies nie maar ook op die wyse waarop hy die kurrikulum interpreteer en aanbied.

DIE MORELE PLIG VAN DIE ONDERWYSER - 'N POLITIEKE KLEM

Hoe om hierdie spanning aan te spreek kon dus as die onderwyser se morele dilemma bestempel word. Dit was hoegenaamd nie 'n dilemma wat deur die onderwyser geignoreer kon word nie. Deur die morele keuse aan die "ander" onderwyser, die skoolhoof, die unie of selfs departement oor te laat was beslis nie wat van die onderwyser wie die morele noodsaaklikheid van sy rol besef het, verwag was nie. 'n Mens sou eerder kon verwag dat die onderwyser binne sodanige konteks

haar sou vergewis van die politieke implikasies van haar morele uitlewing. 'n Mens kon dus verwag dat die respons van die Suid-Afrikaanse onderwyser as morele agent een van verzet teen die immorele politieke bestel sowel as teen die party-politieke inmenging in die skool en die breë onderwys sou wees. Ek kom dan tot die gevolgtrekking dat die morele plig van die onderwyser primêr polities van aard was. Die onderwyser se morele taak binne sodanige konteks kry dan 'n politieke karakter - dit wil sê as die morele taak van die onderwyser die skepping van geleenthede is wat die ontwikkeling van die individu menslikheid bevorder, is dit by implikasie die onderwyser se morele taak om daardie omstandighede en strukture wat die vrye en volle ontwikkeling van die menslikheid belemmer, af te breek. Daar kan dan so geargumenteer word dat "morele" opvoeding nie moontlik is in immorele gemeenskapstrukture nie.

Hierdie verzet vind egter nie net uitdrukking in politieke aksies of affiliasies nie. Die bewustelike ondermyning van die politieke ideologie, selfs al is dit ook net binne klasverband, wat teenstrydig met die opvoedkundige doelstellings is, kan as 'n vorm van verzet beskou word. Een manier van verzet wat ek vroeër genoem het is dat die onderwyser op kreatiewe wyse die kurrikulum herinterpreteer sodat die inhoud en die wyse van aanbieding die bestaande belemmerde faktore tot menslike ontwikkeling uitgelig het en sodoende verzet daarteen bemoedig het. Dit is dan ook hoedat die Suid-Afrikaanse Regering die benadering van

People's Education verstaan het. Dit was nie maar net gesien as 'n onderwysbenadering wat verskil het van dié van die staat nie, maar as 'n benadering wat die gesag en beheer van die staat in die onderwys geondermyn het. Alle pogings om hierdie benadering in die skole te vestig was hewig onderdruk. Hierteenoor het die voorstanders van People's Education ook geen geheim gemaak van hul politieke oogmerke nie. Die doelwit soos in die slagspreuk opgeneem was onomwonde gestel "People's Education for People's Power". Onderwysers is aan die hand van nuwe materiaal (ook publikasies) "heropgelei" gedurende werkwinkels, seminare en kongresse en ook blootgestel aan metodes en werkwyses met behulp waarvan hulle 'n effektiewe bydrae kon maak tot die afbreking van die immorele apartheidsstrukture. Hierbenewens sou leerlinge ook binne en buite skoolverband blootgestel word aan die politieke betekenis en implikasies van hul handeling sodat hulle uiteindelik bemagtig sou word om betrokke te raak by die breë stryd teen die onregverdige, immorele politieke bedeling. Alhoewel vrye politieke aktiwiteit of verset dus onderdruk of selfs streng verbied was, het skole nieteenstaande "sites of struggle" geword.

DIE MORELE POLITIEKE PLIG VAN DIE ONDERWYSER - 'N RISIKO

Onderwysers wie binne skoolverband hulle wel op die terrein van die politiek begewe het, was volgens die algemene publieke opinie "besig met gevaarlike dinge." Politieke

verset in Suid-Afrika was 'n baie gevaarlike toedrag van sake. Mense, veral Swart Suid-Afrikaners ongeag of hulle in die een of ander professie gestaan het, was versigtig of eenvoudig bang om in die genadelose kloue van die Suid-Afrikaanse regering te val. Onderwysers byvoorbeeld, het geweet dat selfs indien hulle op grond van hul professionele en dus ook morele oortuiging teen die Suid-Afrikaanse onderwys stelsel sou protesteer, hulle hulself aan velerlei vervolging bloot sou kon stel. Hulle mog byvoorbeeld deur die hoof of inspekteur geintimideer en gekritiseer word. Hulle het ook geweet dat verhogings, bevorderings en of sekere onderwysvoordele vir hulle geweier sou kon word. Hulle het geweet dat, hulle salaris verminder sou kon word, hulle kon na 'n verlate plek oorgeplaas word, hulle kon summier sonder "verhoor" geskors word ... die lys van moontlike vervolgings is lank. Hieruit kan 'n mens aflei dat die onderwyser haar professionele rol as morele agent onder moeilike omstandighede moes uitvoer.

Daar bestaan egter die moontlikheid van 'n bepaalde opvatting dat die onderwyser se professionele rol nie noodwendig hoef te bots met die onderwysverwagtinge van die staat nie en het diesulkes wie so dink heelwaarskynlik hul morele rol as opvoeder onproblematies beleef. Politieke aksies of affiliasies en selfs die herinterpretasie van die kurrikulum moet dus nie as vanselfsprekende opsies vir die morele agent binne die onderwys beskou word nie. Verlaas nie

as in ag geneem word dat die meeste onderwysers in Suid-Afrika opgelei word om "boeke kennis" aan die leerlinge in die skole "te leer" en nie om die leerlinge te politiseer nie of om die breëre sosio-politiese aannames te bevraagteken nie. Dalk is die tipe opleiding wat duidelike skeidings huldig tussen opvoeding en politiek een van die redes waarom so baie onderwysers hul taak sien as 'n apolitiese verantwoordelikheid. Diesulkes is die mening toegedaan dat hul persoonlike politieke bedrywighede en aspirasies buite die skool verband bedryf behoort te word. Die politieke bewusmaking van die leerlinge deur bevraagtekening en protesaksies te bemoedig word dus nie deur diesulkes beskou as deel van hul morele plig nie.⁶³

Daar kan ook 'n mening vorendag gebring word dat die onderwysprofessie as sulks 'n apolitiese karakter het. Menige onderwyser het daarop aangedring dat sy haar nie op die terrein van die politiek wil begewe nie. Hiermee het diesulkes beweer dat hulle wel 'n keuse gehad het om hul professionele plig uit te voer sonder om by die politiek of die politieke inmenging in die onderwys betrokke te raak. Ander het selfs geglo dat dit juis hul professionele verantwoordelikheid was om neutraal te staan binne 'n politieke (konflik) situasie sodat die leerlinge vir hulself kon dink en nie in die proses deur die onderwyser se voorbeeld "voorgeskryf" of selfs geïntimideer hoef te word nie. Die taak van die onderwyser sou as volg deur hulle beskryf kon word: "Leerlinge, moet nie gepolitiseer

word nie, maar wel opgevoed word." 'n Verdere standpunt sulke denkers sou kon huldig is: Omdat leerlinge eers 'n politieke bydrae sal kan maak nadat hulle opgevoed is, is 'n politieke bewustheid by 'n leerling dus 'n gevaarlike speelding. 'n Politieke bewustheid word dus nie as 'n noodsaaklike vereiste vir sy uiteindelijke opvoeding geag nie.

Met hierdie opvatting, mynsinsiens belaaie met dubbelsinnigheid, stem ek egter nie saam nie. Ek wil argumenteer dat die plig van die onderwyser, naamlik om leerlinge op te voed, nie geskei kan word van die sosiaal politieke prosesse buite die klaskamer nie. Opvoeding kan dus nie as 'n onafhanklike proses of konsep beskou word nie. Trouens, die sogenaamde eksterne sosiaal politieke prosesse vorm juis die konteks waarbinne en waaruit die opvoeding (ook in die klaskamer) moet plaasvind. Maar aan die ander kant, om te sê dat opvoeding en politiek nie geskei kan word nie, beteken nie dat hulle nie van mekaar onderskei kan word nie.

Soos reeds in hoofstuk 1 aangedui, het die besondere konteks waarbinne konsepte ontwikkel veel te make met die betekenis wat mense daaraan sal heg. Hoe dit ook al sy, die bepaalde betekenis wat die onderwyser aan die konsepte "moraliteit", "opvoeding" en "onderwysprofessie" gee, sal bepaal hoedat die onderwyser haar rol en plig binne die klaskamer, die georganiseerde onderwysprofessie en die


gemeenskap manifesteer. Alhoewel byvoorbeeld die vrees van vervolging en die "staats bepaalde onderwysopleiding" wel deel uitmaak van die konteks wat uiteindelik bydra tot die betekenis wat onderwysers aan gemelde konsepte heg, is hierdie twee faktore uit die aard van die saak nie die totale konteks waarbinne onderwysers hulle bevind nie. Indien die onderwyser egter die konsepte "moraliteit", "opvoeding", "onderwys" en "onderwysprofessie" soos in die voorafgaande hoofstukke uitgedruk, begryp, kom sy inderdaad voor 'n morele dilemma te staan.

Aan hierdie morele dilemma het sy in haar benadering tot die onderwysowerheid, die kurrikulum, die leerlinge, haar professionele affiliasies, en haar doelwit en strewes gestalte gegee. Met ander woorde die onderwyser moes kies hoe sy haar morele plig sou uitleef aan die hand van die betekenis wat sy aan die konsepte "moraliteit", "onderwys", "opvoeding" en "professionaliteit" geheg het.

As morele agent is kon dit dus die risiko van 'n bepaalde benadering, of selfs die teenstrydige interpretasie van ander onderwysers wees wat beïnvloed het watter keuse sy gemaak het ten opsigte van hierdie dilemma. Maar ek het geargumenteer dat die bepaalde betekenis wat aan gemelde konsepte binne die konteks van die pre-1990 fase geheg behoort te gewees het, heelwaarskynlik daartoe bygedra het dat die onderwyser ten einde haar morele plig na te kom, 'n politieke klem op haar werksaamhede moes laat val het.

POST-1990 FASE

Wat die post-1990 fase aan betref, probeer ek nie beweer dat die politieke verandering noodwendig opmerkbare verandering in die skool bv. ten opsigte van die skepping van fasiliteite, die onderwyser se taak of dalk ten opsigte van die leerlinge se opvoedkundige agterstande teweeg gebring het nie. Trouens in 'n onlangse onderhoud met South⁶⁴ erken die Minister van Nasionale Opvoeding, Min. Piet Marais, "... that South Africa still has apartheid education."



Met inagneming van die politieke veranderinge, veral met die verwysing na die ontbanning van politieke organisasies en die vrylating van politieke gevangenes kan gesê word dat hierdie fase gekenmerk word deur die skepping van geleenthede vir vryer politieke aktiwiteit. Sedertdien is wetgewing wat die apartheidsbeleid moes bekragtig, geskraap en is die ruimte geskep vir politieke onderhandelinge sowel as die uiteindelijke vestiging van 'n meer aanvaarbare demokratiese bestel. Verder kom 'n mens agter dat die breër politieke strukture besig is om te verander ten koste van die disintegrasie van die pre-1990 politieke strukture. Hierdie breër strukture is in die proses van verandering na 'n meer "moreel" verantwoordbare en regverdig bestel. Al meer en meer geleenthede, veral op die terrein van die politiek, word tans geskep om die vrye ontwikkeling van alle lede van die samelewing te bevorder⁶⁵. Of dit wel

eintlik die geval gaan wees, is glad nie 'n uitgemaakte saak nie, maar wat ek wel voor wil argumenteer is dat die geleenthede vir 'n voller en vryer ontwikkeling in die breëre sosio-politiese konteks besig is om geskep te word.

DIE MORELE PLIG VAN DIE ONDERWYSER - 'N OPVOEDKUNDIGE KLEM

Veral met verwysing na die skraping van apartheidspolitieke wetgewing en toegewings wat gemaak is ten opsigte van reël- lings van buite-parlementêre aktiwiteite kan 'n mens dus ver wag dat die onderwyser se taak nie meer sentraal gefokus hoef te wees op die skepping van geleenthede, in die breëre sosio-politiese konteks nie, solank as die immorele struk- ture besig is om te verander sodat dit wel vrye en volle ontwikkeling van die menslikheid moontlik maak. Dit is dalk waarom Mnr. A. Vergotine in sy presidentsrede by die KPO kongres van 1993 sê:

With the birth of the new South Africa our role as a political player shall be reduced, but our role as a union fighting for the rights of our members and fighting for the right of our children to the best education possible shall not end.⁶⁶

Die spesifieke politieke verantwoordelikheid van die pre- 1990 fase kan die onderwyser op die politici afskuif solank as wat hulle werklik besig is met die skepping van 'n bestel wat die vrye en volle ontwikkeling van die individu se menslikheid bevorder. Die onderwyser se morele taak ondergaan dus 'n klem verskuiwing. Waar sy voorheen moes konsentreer op die skepping van geleenthede vir haarself en haar leerlinge in die breëre sosio-politiese konteks, kan

sy nou haar aandag vestig op die vrye ontwikkeling van die menslikheid van haar leerlinge binne die konteks van die onderwys. Die opvoedkundige aspekte van die aktiwiteite binne die klaskamer behoort nou meer in die fokus van die onderwyser se taak te wees. Terwyl die geleentheid in die breër gemeenskap (buite) besig is om geskep te word, moet die onderwyser geleentheid binne die klaskamer skep wat die vrye ontwikkeling van die leerlinge se menslikheid bemoeidig. Dit is juis dié aspek van sy taak wat aan die onderwys 'n professionele en morele karakter gee. Sodoende kry die morele taak van die onderwyser 'n opvoedkundige klem terwyl die politieke bedrywighede minder beklemtoon word. Dit beteken nie dat die onderwyser nou vaarwel sê aan haar politieke aspirasies of haar van haar politieke plig ontsê nie. Hiermee probeer ek geensins beweer dat die sogenaamde nuwe klem geen politieke implikasies het nie. Trouens, die vrye ontwikkeling van leerlinge se menswaardigheid impliseer juis dat leerlinge toegerus sal wees om 'n volle politieke bydrae te kan maak. Dit is juis hoe ek Berlin⁶⁷ verstaan wanneer hy skryf: "Political theory is a branch of moral philosophy, which starts from the discovery, or application, of moral notions in the sphere of political relations."

In die volgende hoofstuk gaan ek probeer aandui hoedat hierdie klemverskuiwing, maar veral die opvoedkundige klem in die Onderwysopleidingsprogram opgeneem behoort te word.

HOOFSTUK VYF

DIE MORELE PLIG VAN DIE ONDERWYSER EN DIE ONDERWYSER OPLEIDINGSPROGRAM (OOP).

INLEIDING

In die voorafgaande vier hoofstukke het ek die Suid-Afrikaanse Onderwysprofessie vanuit 'n bepaalde hoek naamlik die morele oogpunt geïnterpreteer. Let daarop dat ek nie na morele opvoeding as 'n bepaalde deeldisipline verwys nie maar wel na die morele ordeningsbeginsel van die opvoeding en onderwysprofessie.

'n Mens kan aanvaar dat die besinning van die voorafgaande 4 hoofstukke betreffende die morele aard van die onderwys profesie met spesifieke verwysing na die klemverskuiwing van die onderwyser se morele plig in die post-1990 fase, 'n merkwaardige effek op die onderwyser se rol as morele agent in die praktyk behoort te hê.

Die vraag wat ek in hierdie hoofstuk probeer beantwoord is: "Kan die onderwyseropleidingsprogram (OOP) 'n rol speel in die ontwikkeling of bevordering van die student onderwyser se morele pligsbesef ten opsigte van haar professionele taak as onderwyser?" Dit gaan dus in hierdie hoofstuk nie wat die onderwyser behoort te doen nie of selfs hoedat die onderwyser opgelei behoort te word nie. Die vraag is: "Of die OOP 'n bepaalde houding of ingesteldheid ten opsigte van onderwys en opvoeding behoort te bemoedig aan die hand

van die betekenis wat aan sekere morele konsepte geheg word?"

Dit gaan in die OOP nie maar net om die relevante kennis aan aspirant onderwysers oor te dra nie of om die aspirant onderwyser die nodige vaardighede aan te leer nie, maar om 'n bepaalde houding of ingesteldheid ten opsigte van onderwys en opvoeding te bemoedig aan die hand van die betekenis wat aan sekere konsepte geheg word. Inderdaad, om onderwysers aan te moedig om leerlinge aan opvoeding en byvoorbeeld nie indoktrinasie, propaganda, ideologie of enigiets anders in die skole te onderwerp nie, is dit belangrik dat onderwysers die konsep van opvoeding verstaan en sodoende hul gepaardgaande morele plig kan uitleef. Hiermee bedoel ek dat onderwysers hulle behoort te beywer vir die skepping van die omstandighede wat die volle en vrye ontwikkeling van die leerlinge bevorder. Dit is dan ook die punt wat Gutman⁶⁸ probeer maak, naamlik dat die opvoedingsproses nie net afhang van die omstandighede van die leerlinge nie maar ook die mate waartoe die onderwyser opgelei is vir haar taak. Daarom skryf Gutman: "Democratic education begins not only with children who need to be taught but also with citizens who are to be their teachers."

DIE BEKLEMTONING VAN DIE MORELE ASPEK VAN DIE ONDERWYS- PROFESSIE IN DIE OOP

Ek wil argumenteer dat onderwyskolleges en soortgelyke instansies elk 'n rol behoort te speel by die morele opleiding en voorbereiding van die student onderwysers. Die morele aspek van die onderwysprofessie en die klemverskuiwing van die morele plig van die onderwyser kan byvoorbeeld, deur middel van voordiensopleidingsprogramme, indiensopleidingsprogramme, werkwinkels, publikasies, seminare en kongresse met praktiserende onderwysers bespreek en ondersoek word. Wat my veral in hierdie hoofstuk interesseer is die feit dat ook die OOP aangepas behoort te word ten einde te voldoen aan die eise van 'n veranderende konteks en sodoende gepaardgaande veranderende konsepte.

Ek beweer geensins dat die OOP die morele verpligting van die onderwysprofessie in die verlede, dit wil sê die pre-1990 periode vernalatig of onderbeklemtoon het nie. Inteendeel, dis 'n kwessie van 'n ander interpretasie wat aan die professie gekoppel was. Anders gestel, die morele verpligting van die onderwysprofessie is in diens gestel van sekere politieke belange. In die post-1990 fase is ek egter van mening dat die klem van die morele verantwoordelikheid van die onderwysprofessie verskuif het vanaf die breë politieke sfeer meer na die opvoedkundige sfeer. Belangriker egter in hierdie mini-tesis is dat die OOP aangepas behoort te word ten einde te voldoen aan die eise van

'n veranderde konteks en ook die gepaardgaande veranderende konsepte. Die veranderde konteks noodsaak dat die morele aspek van die onderwysprofessie, veral in die klaskamer-situasie baie meer pertinent onder die aandag van die aspirant onderwyser gebring behoort te word. Dit bevestig dat die klemverskuiwing ten opsigte van die onderwyser se morele plig wel in die OOP opgeneem behoort te word. Die vraag ontstaan egter: "Hoe behoort die klemverskuiwing ten opsigte van die onderwyser se morele plig in die OOP opgeneem word?"

**ENKELE GEDAGTES VAN HOE DIE OOP WEL DIE VERANDERENDE MORELE
TAAK VAN DIE ONDERWYSER KAN AANSPREEK.**

Ek argumenteer dat dit gedoen kan word deur:

1. Die bewusmaking van die student in die OOP van die noue verband tussen konteks en konsepte is belangrik, dit wil sê die betekenis wat ons aan objekte en handeling gee is gekoppel aan die konteks, behoefte, konvensies, ens. waarin ons ons bevind. (Soos in hoofstuk een bespreek).
2. Die bewusmaking van die studentonderwyser van die veranderende konteks in Suid-Afrika (soos in Hoofstuk 4 bespreek).
3. Die bewusmaking van die studentonderwyser van die gepaardgaande veranderende betekenis van konsepte veral met betrekking tot die "onderwys", "opvoeding" en "pro-

essionaliteit".

4. Die bewusmaking van die studentonderwyser van die klemverskuiwing van die morele plig van die onderwyser in die post-1990 fase.
5. Die bewusmaking van die studentonderwyser van hoe konsepte ook uiteindelik 'n veranderende invloed op die praktyk kan uitoefen.

Vervolgens volg 'n bespreking van elk van hierdie gedagtes.

i) Die verband tussen konteks en konsep

Sonder om enigsins voorskriftelik te probeer wees, is ek van mening dat die betekenis van morele konsepte soos in hoofstukke 1 tot 3 bespreek, naamlik "moraliteit", "onderwys", "opvoeding", "professionaliteit" deur onderwysstudente ondersoek en begryp moet word. Dit is ook belangrik dat die onderlinge verbande en verskille van die konsepte met mekaar ondersoek word. Die belangrikste egter, en dit is waaroor dit in die mini-tesis gaan, is dat die OOP sodanig opgestel moet word dat die onderwysstudent die belangrikheid en sentraliteit van die konsep "moraliteit" in sy beroepskeuse, naamlik die onderwys, sal agterkom. Alhoewel 'n begrip van die morele aard van die onderwysprofessie geen waarborg is dat die aspirant onderwyser wel as 'n morele agent te werk sal gaan nie, is dit vir my die begin van 'n morele pligsbesef. Daarom is dit van

kardinale belang dat die OOP die aspirant onderwyser die geleentheid bied om tot volle begrip van konsepte soos "moraliteit", "opvoeding", "onderwys" en "professionaliteit" en selfs "menslikheid" en andere te kom. Vir iemand om tot volle begrip van morele konsepte te kom of selfs om haar morele plig te verstaan, beteken dat sodanige persoon in haar optrede deur haar (rasionele) begrip gelei sal word om daardie konsepte ook uit te leef. Met ander woorde hoe ons ons konsepte verstaan gee gestalte aan hoe ons ons praktyke organiseer en uitleef. Ek argumenteer dus dat dit van kardinale belang is dat die OOP ook die belangrikheid van die onderwyser as rolmodel behoort te beklemtoon, want deur die uitlewing van die konsepte word die betekenis wat sy daaraan heg oorgedra aan die leerlinge. Die leerkrag is nie maar net 'n morele agent nie maar ook 'n voorbeeld van morele agentskap.

Wat die morele agent en sy bepaalde voorbeeld betref is dit belangrik om die volgende onderskeid te tref. Ek verwys in die eerste plek nie na die morele agent se moraliteit asof dit 'n tipe vaardigheid is wat die persoon aangeleer het nie. Ook verwys ek nie na die morele agent se moraliteit asof moraliteit slegs dui op 'n sekere kennisinhoud nie. Vir 'n volledige argument omtrent die saak verwys ek graag na die werk van Ryle⁶⁹ en Götz⁷⁰. Wanneer ek egter verwys na die morele agentskap van die onderwyser dui haar voorbeeld vir my

op "wie sy is" of anders gestel "hoe sy lewe". Wat van belang is, is dat die morele agent haar moraliteit uitleef. Hoe sy lewe, dui op veel meer as net 'n vaardigheid of kennisinhoud - dit dui op haar kwaliteit as mens. Die karakter van 'n persoon is 'n aanduiding van watter betekenis die persoon aan sekere morele konsepte gee en hoedat die betekenis van morele konsepte uitgeleef word. Om dus morele agent te wees impliseer nie net dat die onderwyser die morele aspek van haar taak beseef nie, maar ook dat sy dit sal uitleef en 'n voorbeeld vir ander en veral haar leerlinge sal wees.

Hiermee word bedoel dat die woorde en dade van die onderwyser nastrewenswaardig sal wees, omdat so 'n rolmodel 'n besondere rol speel in die opvoeding van die leerlinge in haar sorg. Daarom skryf Ryle⁷¹: "In matters of morals ... we learn first by being shown by others, then by being trained by others ... and lastly by being trained by ourselves ..." Die onderwyser moet dus bewus wees van haar voorbeeld, dit wil sê hoe sy dinge doen, en hoe haar voorbeeld dit wat die leerlinge van haar leer, beïnvloed.

Die betekenis van die konsep "professionaliteit" moet dus baie beslis as een van die sentrale konsepte in die OOP ondersoek en begryp word. Hieruit vloei nie maar net die verband tussen die onderwysprofessie en moraliteit nie maar ook wat dit vir die onderwyser beteken om

moraliteit uit te leef en sodoende te bevorder sodat die leerlinge in haar sorg die geleentehede gegun word om so te kan ontwikkel in daardie prosesse wat die vrye en volle ontwikkeling van die menslikheid nastreef.

ii) Die veranderende konteks in Suid-Afrika

Dit is nie net belangrik dat studente 'n begrip behoort te hê van die betekenis van sentrale morele konsepte nie of hoedat sodanige konsepte aan hul betekenis kom nie en sodoende hulle praktyke beïnvloed nie. Behalwe dat die studentonderwyser dus byvoorbeeld weet dat die betekenis van 'n konsep aan 'n bepaalde konteks gekoppel word, behoort die student deeglik toegelig te wees van die bepaalde konteks van sy samelewing.

Dit is verder van groot belang dat die studentonderwyser bewus gemaak word van die politieke veranderinge wat die afgelope drie jaar in ons land aan die orde van die dag was. Die student behoort dus die ontbanning van politieke organisasies, die skraping van Apartheidswetgewing, die verbeterde internasionale betrekkinge, die politieke onderhandelingsproses, die same swering van nuwe partypolitieke groeperinge, om maar 'n paar te noem, ondersoek ten einde tot 'n beter begrip van die konteks te kom. Dit mag egter die geval wees dat gemelde veranderinge geen noemenswaardige effek op die onmiddellike omstandighede van menigte mense het

nie. Dit wil sê, die politieke veranderinge mag sodanig ervaar word dat vele inwoners hulle weinig daaraan steur. Dit mag egter ook die geval wees dat gemelde politieke veranderinge sekere verwagtinge by sodaniges kan skep sodat nuwe behoeftes gekweek word, nuwe eise gestel word of bloot eenvoudig nuwe gesprekke gevoer word en nuwe vrae gevra word sodat mense met groter erns aandring op die verandering van hul huidige konteks. Hoe dit ook al sy, dit is belangrik dat studente kennis dra van sodanige veranderinge deur dit te ondersoek. Dit is selfs belangriker dat studente aan die hand van ondersoek en bespreking hulself probeer voorberei vir die moontlike invloede wat die politieke verandering jeens die onderwysprofessie tot gevolg mag hê. Dit is dan ook die geval dat in die laaste drie jaar daar groot beywering vir verandering in die onderwysbeleid is. Die NEPI verslae is voorbeelde van beleidsontwikkelinge wat die veranderende konteks probeer aanspreek.

iii) Die veranderende betekenis van konsepte

Net soos wat die Suid-Afrikaanse konteks besig is om te verander om uiteindelik self 'n invloed op die betekenis van konsepte uit te oefen, so kry konsepte op hul beurt ook nuwe betekenis. Net soos wat die konsep "professionaliteit" oor die jare heen van betekenis verander het so ontwikkel alle konsepte nuwe betekenis-

se of verander hul van hul oorspronklike betekenis. Dit is egter nie 'n vanselfsprekende proses nie. 'n Mens kan nie aanvaar dat, omdat die konteks verander, die konsepte ook skielik van betekenis sal verander nie.

Die verandering in die betekenis van konsepte vind veral plaas deurdat mense bereid is om nuwe vrae te stel, hulle verbeelding te gebruik en bereid is om krities en kreatief te dink. Instansies soos Onderwyskolleges behoort dus die vermoë van studente om kreatief te dink en vrae te stel aan te moedig. Net so moet onderwysers ontmoedig word om sekere betekenis aan studente voor te hou asof sodanige betekenis die enigste ware betekenis is wat aan sekere konsepte kan of behoort te word. So byvoorbeeld, is aan die konsep "onderwys" gedurende die pre-1990 fase onder andere die betekenis van 'n "site of struggle" gekoppel. Sodoende is skole byvoorbeeld geïdentifiseer as terreine waar politieke strategieë of protesaksies geloods was terwyl ek argumenteer dat "onderwys" in die post-1990 fase nie langer daardie konnotasie hoef te dra nie, maar eerder geïdentifiseer behoort te word as terreine waar opvoeding plaasvind. Politieke partye, omdat hulle vry is om in die openbaar te organiseer hoef nie meer op skole of leerlinge gemik te wees om hulle politieke doelwitte te bereik nie. Sodoende verloor die konsep "onderwys" gaandeweg sy party-politieke konnotasie.

iv) Die klemverskuiwing van die onderwyser se morele taak

Dit is belangrik dat studente aan die hand van die betekenis van konsepte tot 'n begrip van hul morele plig as opvoeders sal kom. Dit is net so belangrik dat hulle in die uitvoering van hul plig hul rol sodanig sal interpreteer dat hulle hul plig met 'n gepaste klem sal nakom. Die politieke klem waarmee die onderwyser haar plig in die pre-1990 fase uitgevoer het, met inagneming van die konteks behoort ondersoek te word. Die student behoort dan ook die veranderende konteks te bestudeer met spesifieke verwysing na die uitwerking wat dit op die interpretasie en betekenis van konsepte mag hê.



UNIVERSITY of the

WESTERN CAPE

Met betrekking tot die bestudering van die konteks van die post-1990 fase mag daar van die ander kant geargumenteer word dat juis nou wanneer immorele politieke strukture besig is om te verander, die onderwyser haar morele plig met spesifieke verwysing na die politieke klem behoort te verskerp deur haar te beywer vir 'n groter mate van betrokkenheid by die politieke prosesse. Dit kan die geval wees maar as die immorele strukture besig is om te verander sodat daar wel geleenthede geskep word vir die vrye en volle ontwikkeling van die lede van die samelewing (dit wil sê dat strukture nou moreel regverdigbaar is) argumenteer ek in hoofstuk 4 dat die onderwyser haar behoort te beywer vir 'n klem-

verskuiwing van haar morele plig naamlik om haar te beywer vir die vrye en volle ontwikkeling van die menslikheid van die leerlinge (die opvoedkundige klem).

Alhoewel 1993 nog baie 'n oorgangsfase behels (met nog bestaande immorele strukture sowel as nuut geskepte morele strukture) en dus ook nog 'n fluktuerende morele plig van die onderwyser ontlok, is die argument gefokus op 'n konteks (wat waarskynlik tot stand gebring word) waar die geleentheid in die breëre sosio-politiese konteks wel die vrye en volle ontwikkeling van die individu se menslikheid bevorder.

v) **Die invloed van konsepte op die onderwyspraktyk**

Studente behoort die wisselwerking tussen konsepte en praktyke te begryp. Dit is belangrik dat studentonderwysers hulle beywer om praktyke te verander aan die hand van die verandering van die betekenis van konsepte. Die herinterpretasie het dan tot gevolg dat die onderwyser ook haar onderwyspraktyke behoort aan te pas. Met ander woorde, as die organisasiebeginsel verander, dan sal die praktyke wat in terme van daardie beginsel (konsep) georganiseer is, ook verander. 'n Verandering in begrip, of anders gestel 'n verandering in denke beïnvloed die wyse waarop dinge gedoen word.

TER AFSLUITING

By die bestudering van die betekenis van amorele konsepte het dit aan die lig gekom dat die Suid-Afrikaanse Onderwyser haar behoort te beywer in die bevordering van moraliteit. Sy behoort haar dus te beywer vir die skepping van geleenthede in die vrye en volle ontwikkeling van haar leerlinge in die samelewing.

Die OOP behoort dus baie beslis 'n rol te speel in die opleiding en voorbereiding van onderwysers in hul taak as morele agente. Student onderwysers behoort dan aangemoedig te word om nie maar net die betekenis van konsepte te studeer nie maar ook om 'n begrip van die konteks te ontwikkel en om sodoende hulle praktyke in terme daarvan te organiseer. Die wederkerige invloed wat konsepte en praktyke op mekaar uitoefen behoort ook deur studente ondersoek te word.

Een van die hoof argumente in hierdie mini-tesis is egter die feit dat die OOP 'n rol behoort te speel ten opsigte van die ontwikkeling van 'n morele pligsbesef by student onderwysers veral in die post-1990 fase. Die verandering van die Suid-Afrikaanse konteks het ook daartoe aanleiding gegee dat die Suid-Afrikaanse onderwyser haar morele plig dienooreenkomstig aanpas deur die klem te laat val op die opvoedkundige in plaas van die politieke aspek van haar morele plig.

NOTAS

1. Alhoewel die konseptuele en empiriese baie nou met mekaar verbind is, (dit is juis die punt van Kovesi se argument) gaan my klem eerstens op die konseptuele vlak val en dan hoe dit die empiriese vlak beïnvloed.
2. Ek sal later in die mini-tesis bespreek hoe die onderwyser (en hierdie term sluit natuurlik ook onderwyseres in) primêr 'n morele agent is. Dit is dus 'n kwessie van hoe hy/sy die kennis wat oorgedra moet word, uitleef.
3. Ek sal in hoofstuk 4 kyk na die historiese redes hiervoor asook die politieke prioriteite wat aan onderwysers gestel is.
4. J. Kovesi, Moral Notions, London: Routledge, 1967, p2-3.
5. "It is true there is no perceivable quality called 'tableness' as there is a perceivable quality called 'yellow'. But there is no reason whatsoever to say that therefore we construct our notion of table out of perceivable qualities. This is not the case ...", *ibid*, p 2-3.
6. *ibid*, p 4.
7. C. Taylor, Sources of the Self, Cambridge: CUP, 1989, p 205.
8. R.A. Putnam, "Creating facts and values", in Philosophy, Vol 60, 1985, p 4.
9. *ibid*, p 7.
10. N. Ndebele, "Redefining relevance" in Pretext, Vol.1 No.1 Winter 1989.
11. Putnam, op cit, p 8.
12. *ibid*, p 5.
13. C.B. Macpherson, The Real World of Democracy, Oxford: Oxford Univ. Press, 1966.
14. *ibid*, p 37.
15. Ek is natuurlik daarvan bewus dat hierdie omskrywing van moraliteit nie 'n omstrede saak is nie. Maar dit is buite die grense van hierdie mini-tesis om die debat van "utilitarisme" aan te pak. Wat ek wel wil doen is om hierdie kriterium as vertrekpunt te gebruik vir my argument oor die onderwysprofessie. Verder is ek ook bewus van die morele implikasies van "unintended consequences", maar pak dit

hier nie aan nie. Ook moet natuurlik in gedagte gehou word dat die skepping van geleenthede in sigself geen waarborg is dat daar wel vrye en volle ontwikkeling van alle lede van die gemeenskap sal plaasvind nie.

16. J.B. Thompson, Studies in the Theory Of Ideology, London: Polity Press, 1985.
17. *ibid*, p 4.
18. L. Benadie, "Marxism and morality: a critique - towards social agapism" in Perspectives in Education Vol. 7 No. 1, July 1983.
19. B. Almond, Moral Concerns, Atlantic Highlands: Humanities Press International, 1987, p 125 - 132.
20. *ibid*, p 125.
21. C. Gould, Rethinking Democracy, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
22. I. Berlin, Four Essays on Liberty, London: Oxford University Press, 1969.
23. *ibid*, p 172.
24. Almond, *op cit*, p 130.
25. Kovesi, *op cit*, p 2 - 3.
26. W.E. Morrow, Chains of Thought, Johannesburg: Southern Books, 1989, p 10 - 12.
27. *ibid*, p 12.
28. Ek gebruik die konsep ideologie en nie beleid nie, omdat ek van mening is dat die Suid-Afrikaanse politiek aan 'n bepaalde ideologie gestalte gee. Ek gebruik egter die konsep in die sin wat Karl Marx dit gebruik het: "To refer specifically to the manifestation of bourgeois thought; and above all to its negative and distorted features". Soos aangehaal deur S. Hull, "The problem of ideology - Marxism without guarantees", Marx: 100 Years on, London: Lawrence and Wishart, 1983.

Ek gebruik dus nie die konsep ideologie in die neutrale sin van die woord nie. Dit is ook die interpretasie wat Thompson gee aan die konsep ideologie. Sien nota 14.
29. R. van den Heever, The People Shall Govern, Kasselsvlei: C.T.P.A. People's Education Publication, 1989, p 3.
30. E. H. Brookes, Apartheid A Documentary Study of Modern South Africa, London: Routledge & Paul, 1969, p 48.

31. Dit beteken aan die anderkant ook nie dat daar geen ooreenkomste is nie. Deur die aanvaarde, oorgeërfde idees en deur die internasionale bande tussen institusies, is daar wel sekere ooreenkomste.
32. Morrow, op cit, p 10 - 12.
33. ibid, p 12.
34. ibid, p 12.
35. Die aanhaling word deur Morrow gebruik in bogenoemde bron. Dit is 'n aanhaling wat verskaf is deur T. Ranger in 'Education in East and Central Africa: 1900 - 1939', R. Jolly (ed), Education in Africa, Nairobi: East African Publishing House, 1969.
36. Morrow, op cit, p 12.
37. R.S. Peters, "Education as initiation in "Philosophical Analysis and Education", London: Routledge and Kegan Paul, 1968, p 90 & 97.
38. G. Ryle, "Can virtue be taught?", Kursusbundel, Idees, Praktyke en Instelling, Eenheid 7, Departement Filosofie van die Opvoedkunde, Universiteit van Wes-Kaapland, Bellville: UWK, 1992.
39. J. Nyerere, gewese President van die Verenigde Republiek van Tanzanië.
40. C. & M. Ball, Education for a Change, Harmondsworth: Penguin, 1973, p 191.
41. Vir 'n volledige omskrywing van "onderwys" raadpleeg bladsy 25.
42. Ek is deeglik bewus van die debat rondom die professionalisering/deprofessionalisering van die onderwys. Diegene ten gunste van die deprofessionalisering beklemtoon veral die feit dat die professionalisering meehelp om 'n maatskaplike "afstand" te skep en te behou tussen die onderwyser en die gewone lid van die gemeenskap. Hierdie afstand is kunsmatig en geforseerd. Die status wat aan die onderwyser gekoppel word dien eenvoudig as regverdiging van verskillende klasse in die samelewing. Die sogenaamde gespesialiseerde kennis en vaardigheid van die onderwyser word voorts beskou as 'n oordrywing en slegs 'n verskoning om teenoor ander, wie heelwaarskynlik dieselfde werk doen, (byvoorbeeld net in 'n ander konteks, soos in die huis of in die Sondagskool), te diskrimineer. Hierdie groep beklemtoon dus veral die ideologiese aard van die konsep "professie". Hulle is verder daarvan oortuig dat die sogenaamde professies net soos ander ambagte en werke ook hul werk doen ter bevordering van hul eie belang en mag. Persone wie se name aan hierdie opinie gekoppel kan word, sluit onder andere die

volgende in Benne 1970; Bennet en Hockenstad 1973; Halmos 1965, 1970, 1971; Reiff 1971.

Hierteenoor is daar die groep, wie onder andere name insluit soos Eric Hoyle 1974; John Wilson 1986; wie die professionalisering van die onderwys beklemtoon. Hierdie groep beklemtoon weer die intrinsieke waarde van die werk van die onderwyser. Die feit dat die onderwyser 'n diens lewer ter bevordering van die kind se menslikheid, asook die altruistiese aard van sy werk word ook sterk beklemtoon. Om hierdie diens te kan lewer, het die onderwyser bepaalde kennis en vaardighede nodig wat hy/sy moet bekom deur aan 'n redelike lang opleidingsprogram blootgestel te word. Omdat dit vir hulle in die onderwys gaan om die belange van die kind en uiteindelik die breër gemeenskap, is die onderwyser onderhewig aan 'n bepaalde toewyding ("commitment") jeens 'n etiese kode. Hierdie groep beklemtoon verder ook die vryheid en outonomie wat die onderwyser aan die eenkant het met betrekking tot die uitvoering van haar plig sowel as die kontrole wat sy in haar klaskamer kan uitoefen. Die beheer wat die onderwysprofessie, aan die anderkant self kan uitoefen ten einde 'n bepaalde standaard van onderwys te bepaal en te verseker, bepaal ook die professionele aard van die onderwys.

Wanneer 'n mens egter laasgenoemde kriteria op die Suid-Afrikaanse onderwyser van toepassing probeer maak, kom 'n mens agter dat die professionele aard van die onderwys plaaslik weinig tot sy reg kom. Veral, omdat die Suid-Afrikaanse onderwysprofessie 'n terrein geword het waarbinne die dominante Suid-Afrikaanse politieke ideologie sterk neerslag gevind het. Die vraag is egter nie of die Suid-Afrikaanse Onderwysopset professioneel bedryf word nie, maar eerder of dit professioneel behoort bedryf te word.

43. E. Hoyle, "The Professionalization of Teachers: A Paradox" in Is Teaching a Profession?, Bedford Way Papers No 15, p 45.
44. NECC, Post-Secondary Education report of the NEPI post secondary education research group, Cape Town: Oxford University Press, 1992. "Very few women reach the higher academic ranks in PSE institutions (ranks equivalent to associate professor or professor). In 1989 women constituted 61 % of junior lecturers, 44 % of lecturers, 22 % of senior lecturers, 17 % of associate professors and 5 % of full professors.", p 32.
45. T.C. Cochran, Social Change in Industrial Society, London: George Allen & Unwin Ltd, 1972, p 88.
46. Weer eens is dit interessant dat menige Afrikaans verklaarende woordeboeke nie voorsiening maak vir die woord "ambagsvrou" nie. Die konsep "ambag" word dus verkeerdelik en diskriminerend konseptueel tot die manlike geslag gekoppel.

47. H. Perkin, "The Teaching Profession and the Game of Life" in Bedford Way Papers, No 15, p 24, identifiseer die volgende ses kriteria om te bepaal of die dienste wat gelewer wel professionele dienste is:
1. a skill based on theoretical knowledge;
 2. intellectual training and education;
 3. the testing of competence;
 4. closure of the profession by restrictive organization;
 5. a code of conduct; and
 6. altruistic service in the affairs of others.
48. Daar moet nie uit die oog verloor word dat die Formele Element van enige konsep altyd binne 'n bepaalde konteks geïdentifiseer word.
49. Wanneer ek verwys na die konsep "moraliteit" verwys ek telkens daarna as identiteitsbeginsel sowel as evalueringsbeginsel.
50. Daar is natuurlik 'n wedersydse verband tussen konsepte en praktyke. Daar is ook die invloed wat praktyke (in die vorm van norms, tradisies, ens.) op ons denke en ons konsepte het. Maar die fokus van my minitesis kyk veral na die rol wat konsepte op praktyke het, of dan wel die rol wat morele konsepte op ons opvoedkundige praktyke het.
51. K. Strike, Liberty and Learning, Oxford: Martin Robertson, 1982, p 56.
52. Menslike gedrag is egter nie so voorspelbaar nie. Anders gestel, dit is belangrik dat menslike handeling nie as tegnisiestiese bewegings gesien moet word nie. Trouens, dit gebeur dikwels dat mense anders optree as wat hulle dink. Die Bybelse Teksvers (Luk. 6: 46) "Julle noem my Here, Here maar julle doen nie wat ek sê nie," dui dalk juis daarop dat 'n bepaalde begrip of opvatting nie noodwendig 'n voorspelbare handeling tot gevolg het nie.
53. Sien Ryle, op cit, soos volledig aangehaal in hoofstuk 2 van hierdie minitesis, p 33.
54. Die konsep "Suid-Afrikaanse onderwyser" kan die indruk skep dat alle onderwysers in die land dieselfde werklikheid ervaar het. In ons apartheids-samelewing is dit egter so dat die meeste frustrasies soos deur Swart onderwysers beleef vanweë die uiteenlopendheid van hul lewensbestaan en selfs lewensbeskouing onbekend is by die meeste Wit onderwysers. Alhoewel Wit onderwysers dus dikwels deur die politieke stelsel bevoordeel is, sou dit verkeerd wees om te aanvaar dat hulle geen frustrasies met die politieke inmenging in die onderwys ervaar het nie. Trouens, hulle was ook aan dieselfde samelewing blootgestel waarbinne slegs vir sekere mense die omstandighede geskep word om hulle volle menslikheid te ontwikkel. Gedagtig aan die uitdrukking: "I cannot be what I ought to be until you are what

you ought to be and you cannot be what you ought to be until I am what I ought to be" beteken dit dus dat selfs die blote bevoorregting van die Wit onderwyser heelwaarskynlik skadelik kon inwerk op die ontwikkeling van die Wit onderwyser. Om te ontwikkel ten koste van 'n ander persoon se ontwikkeling kan hoegenaamd nie as 'n positiewe ontwikkeling bestempel word nie. Nietemin spits ek my veral toe op die lot van die Swart onderwyser op wie die groot verantwoordelikhede rus om te midde van hul onderdrukkende omstandighede die massas op te voed en geleenthede moet skep vir die vrye ontwikkeling van hulle volle menslikheid. Ook die konsep "Swart Onderwyser" is problematies. Dit is bekend dat daar verskillende wetgewing van toepassing is op die sogenaamde Kleurling-, Indiër- en Swart Onderwys. Gevolglik is daar ook diepliggende verskille merkbaar tussen die onderwysvoorsiening van byvoorbeeld die sogenaamde Kleurling en die Swartes. In hierdie mini-tesis verwys ek egter na al hierdie verskillende groeperings as Swart Onderwys waar Swart Onderwys verwys na daardie tipe onderwys wat ondergeskik gestel is aan "Blanke Onderwys".

55. Die konsep "politiek" in die sinsverband verwys enersyds na die politieke beleid van die Nasionale Party Regering byvoorbeeld wat betref die afskaffing van die apartheids-wetgewing en andersyds die buite-parlementêre versetaksies van die onderdrukte. Dit wil sê die wyse waarop die politiek (parlementêr en nie-parlementêr) bedryf was voor 1990 het verskil van die wyse waarop dit daarna bedryf sou word.
56. L. Siedentop, "Two liberal traditions" in A. Ryan (ed), The Idea of Freedom, Oxford: OUP, 1979.
57. Soos opgeteken in ongepubliseerde nota's soos verskaf deur Dr. S. Newton King tydens 'n "Opvoeding en Demokrasie"-seminaar aan die Universiteit van Weskaapland op Maandag, 15 Maart 1993.
58. R. van den Heever, op cit, p 5.
59. Rapport, 21 Mei 1989, p 1-2.
60. Dit was veral die Arbeidersparty, as dominante party in die Raad van Verteenwoordigers, wat daarvan beskuldig was dat hulle hul van party politieke inmenging in die onderwys skuldig gemaak het.
61. Van den Heever, op cit, p 6.
62. W.H. Adonis, Behoort Suid-Afrikaanse Onderwysers 'n Professionele Assosiasie of 'n Unie te stig?, ongepubliseerde M.Ed Tesis, UWK, 1989, p 136, 141, 143 en 145. Die skrywer probeer demonstreer hoedat die Suid-Afrikaanse politieke situasie maar ook die Suid-Afrikaanse politieke beheer oor en inmenging in die onderwys wat 'n onderwyskrisis tot gevolg gehad het die onderwyser genoop het om op 'n bepaalde

manier hierteenoor te reageer. Adonis het tot die gevolgtrekking gekom dat die onderwyskrisis wat onder andere die inhegteneming van studenteiers, soldate op die skole, verbanning van onderwysorganisasies ingesluit het 'n politieke respons en nie noodwendig 'n opvoedkundige respons genoodsaak het nie. Hy het tot die gevolgtrekking gekom dat alhoewel die unie by name SADOU duidelik politieke aspirasies het, die unie in die eerste plek die outonomie van die onderwys bepleit deur daarop aan te dring dat die Suid-Afrikaanse politieke inmenging in die onderwys stopgesit moet word. Hierteenoor het die pogings van die professionele onderwys assosiasie by name UTASA wie eerder verkies het om onder dieselfde omstandighede professioneel of te wel opvoedkundig te respond op die onderwyskrisis op dowe ore geval.

Onderwysers het tot die gevolgtrekking gekom dat deur hulle te beroep op professionalisme nie genoeg is om 'n einde te bring aan die onderwyskrisis nie. 'n Poging moes aangewend word om die breër demokratiese beweging se ondersteuning te kry sodat groter druk op die regering geplaas kon word ten einde 'n einde te bring aan die onderwyskrisis. Adonis beweer verder dat die krisis in die onderwys die onderwyser verplig het om 'n politieke standpunt in te neem. Hy maak verder gebruik van die konsep "progressiewe onderwyser" en impliseer daarmee dat slegs onderwysers wie toegerus is met 'n bepaalde politieke bewustheid sowel as 'n bereidwilligheid om oor te gaan tot politieke aksie 'n bydrae sal kan maak om 'n einde te maak aan die krisis in die onderwys.

63. Ek onthou so goed hoe geheimsinnig een van my hoërskool onderwysers was oor sy politieke affiliasie: "Wat weet kinders van politiek?" het hy opgemerk toe hy daaromtrent uitgevra was.
64. South, 20 Mei 1993, p 2.
65. Dit kan ook egter die geval wees dat daar juis vanweë die snelle positiewe politieke verandering in die land, daar op ander terreine van die samelewing bv. ekonomie of die arbeidsmark MINDER geleenthede geskep word.
66. A.R.F. Vergotine, Presidentsrede, KPO 26ste Jaarkongres, 28 Junie 1993, Bellville, p 10.
67. Berlin, op cit, p 120.
68. A. Gutman, Democratic Education, Princeton: Princeton University Press, 1989, p 49.
69. Ryle, op cit, p 445.
70. Ignacio L. Götz argumenteer in Educational Theory, Winter 1989, Vol. 39 no. 1 p. 11 byvoorbeeld dat 'n sin vir moraliteit wel 'n vaardigheid is wat aangeleer kan word net

soos wat 'n mens deur te oefen die vaardigheid om krieket te kan speel, aanleer. Hy verskil met Ryle, wie beweer dat houdings nie vaardighede kan wees nie. Ryle is byvoorbeeld van mening dat om te leer om lief te hê nie die aanleer van 'n vaardigheid is nie, maar wel die ontwikkeling van 'n gevoel is. Hierteenoor meen Götz dat liefde, as dit reg verstaan word, aksies van liefde is en om hierdie aksies korrek uit te voer 'n bepaalde vaardigheid ter sprake is. Ryle glo weer dat "om te wees" nie 'n vaardigheid is nie maar wel 'n disposisie.

71. Ryle, op cit, p 437.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

BIBLIOGRAFIE

- W.H. Adonis, Behoort Suid-Afrikaanse Onderwysers 'n Professionele Assosiasie of 'n Unie te stig?, Ongepubliseerde M.Ed Tesis, UWK, 1989.
- B. Almond, Moral Concern, Atlantic Highlands: Humanities Press International, 1987.
- C. & M. Ball, Education for a Change, Harmondsworth: Penguin, 1973.
- L. Benadie, "Marxism and morality: a critique - towards social agapism" in Perspective in Education Vol. 7 No. 1, July 1983.
- W.S. Bennet en M.C. Hockenstad, Full-time people workers and concept of the 'professional'" in P. Halmos (ed.), Professionalization and social change: Sociological Review, Monograph 20: University of Keele, 1973.
- I. Berlin, Four Essays on Liberty, London: Oxford University Press, 1969.
- E.H. Brookes, Apartheid A Documentary Study of Modern South Africa, London: Routledge & Paul, 1969.
- T.C. Cochran, Social Change in Industrial Society, London: George Allen & Unwin Ltd, 1972.
- Ignacio L. Götz argumenteer in Educational Theory, Winter 1989, Vol. 39 no. 1.
- C. Gould, Rethinking Democracy, Cambridge: Cambridge University Press, 1988.
- A. Gutman, Democratic Education, Princeton: Princeton University Press, 1989.
- P. Halmos, The Faith of the Counsellors, Constable, 1965; The Personal Service Society, Constable, 1970; "Sociology and the personal service professions" on E. Freidson (ed.), The Professions and their Prospects, Beverly Hills: Sage Publications, 1971.
- E. Hoyle, "The Professionalization of Teachers: A Paradox" in Is Teaching a Profession?, Bedford Way Papers No 15.
- S. Hull, "The problem of ideology - Marxism without guarantees", Marx: 100 Years on, London: Lawrence and Wishart, 1983.
- J. Kovesi, Moral Notions, London: Routledge, 1967.
- C.B. Macpherson, The Real World of Democracy, Oxford: Oxford Univ. Press, 1966.

W.E. Morrow, Chains of Thought, Johannesburg: Southern Books, 1989.

N. Ndebele, "Redefining relevance" In Pretext, Vol. 1 No. 1 Winter 1989.

NECC, Post-Secondary Education report of the NEPI post secondary education research group, Cape Town: Oxford University Press, 1992.

H. Perkin, "The Teaching Profession and the Game of Life" in Bedford Way Papers, No. 15.

R.S. Peters, "Education as initiation in Philosophical Analysis and Education, London: Routledge and Kegan Paul, 1968.

R.A. Putman, "Creating facts and values", in Philosophy, Vol 60, 1985.

Rapport, 21 Mei 1989.

P. Reiff, "The danger of the techi-pro: democratizing the human science professions", Social Policy, Vol. 2, 1971.

G. Ryle, "Can virtue be taught?", Kursusbundel, Idees, Praktyke en Instelling, Eenheid 7, Departement Filosofie van die Opvoedkunde, Universiteit van Wes-Kaapland, Bellville: UWK, 1992.

L. Siedentop, "Two liberal traditions" in A. Ryan (ed), The Idea of Freedom, Oxford: OUP, 1979.

K. Strike, Liberty and Learning, Oxford: Martin Robertson, 1982.

C. Taylor, Source of the Self, Cambridge: CUP, 1989.

J.B. Thompson, Studies on the Theory of Ideology, London: Polity Press, 1985.

R. van den Heever, The People Shall Govern, Kasselsvlei: C.T.P.A. People's Education Publication, 1989.

A.R.F. Vergotine, Presidentsrede, KPO 26ste Jaarkongres, 28 Junie 1993, Bellville.

J. Wilson, "The Teaching Profession: a case of selfmutilation", in Journal of Philosophy of Education, Vol. 20, No. 2, 1986.