

DIE MOONTLIKE SPANNING TUSSEN DIE
OPVOEDKUNDIGE EN DIE POLITIEKE
VERANTWOORDELIKHEDE VAN DIE OPVOEDER

FELICITY KAREN TITUS

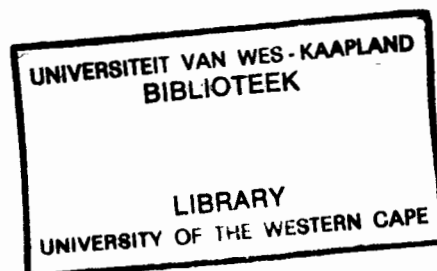
'n Mini-tesis voorgelê ter gedeeltelike
vervulling van die vereistes vir die graad

M. Ed.

in die

UNIVERSITY *of the*
Departement Filosofie van die Opvoeding
Universiteit van Wes-Kaapland
WESTERN CAPE

September 1996



ABSTRAK

DIE MOONTLIKE SPANNING TUSSEN DIE OPVOEDKUNDIGE EN POLITIEKE VERANTWOORDELIKHEDE VAN DIE OPVOEDER

Felicity Karen Titus

M.ED. MINI-THESIS, Departement Filosofie van die Opvoeding,
Universiteit van Wes-Kaapland.

In hierdie mini-thesis probeer ek om die aard van die verband tussen 'n onderwyser se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede te ondersoek.

Die motivering vir die keuse van dié onderwerp spruit uit die spanning wat daar tussen hierdie twee verantwoordelikhede van die onderwyser binne die formele skoolopset bestaan. Hierdie spanning veroorsaak onsekerheid by die individu, asook onmin, tweespalt en soms regstreekse konfrontasie tussen kollegas. Myns insiens benadeel dit die opvoeding sowel as die politiek.

Die idee met hierdie mini-thesis is dus om die verhouding tussen opvoeding en politiek uit te pluus, eerder as om oordeel te vel

of om klinkklare oplossings te bied. As vertrekpunt maak ek gebruik van die konseptuele raamwerke van die ideale tipes, naamlik die puris en die aktivis. Die hoop is om deur middel van hierdie uiterstes die potensiele spanning so strak as moontlik te teken.

Die puris en die aktivis se hantering van neutraliteit en verwante aspekte soos politieke betrokkenheid, ingryping en agentskap word ook aangesny. Die doel is om die konseptuele raamwerke van die puris en die aktivis ten opsigte van die verband tussen opvoeding en politiek uit te klaar.

Ek sal argumenteer dat die puris en die aktivis die verhouding tussen opvoeding en politiek vanuit totaal verskillende konseptuele raamwerke benader. Vir die puris is daar geen verband tussen opvoeding en politiek nie. Die aktivis daarenteen, veronderstel dat opvoeding en politiek intern verband hou.

Verder poog hierdie mini-tesis ook om te toon dat die verband tussen opvoeding en politiek nie noodwendig binne die konseptuele raamwerke van die puris en die aktivis hoef te val nie. Sodoende word 'n derde opsie ingelui wat dié verband as ondersteunend eerder as verhewe of ondergeskik beskou. Hierdie sienswyse, in teenstelling met dié van die puris, erken 'n sekere verband tussen opvoeding en politiek. Dit verskil egter van die aktivis in dié opsig dat dit ruimte laat vir politieke neutraliteit, en onpartydigheid binne die onderwys. Historiese Materialisme en demokratiese opvoeding word bespreek om sodoende te argumenteer

dat daar wel persepsies van opvoeding en politiek bestaan wat in die praktyk versoenbaar is.

SEPTEMBER 1996



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

ABSTRACT

THE POSSIBLE TENSION BETWEEN THE EDUCATIONAL AND POLITICAL RESPONSIBILITIES OF THE TEACHER

Felicity Karen Titus

M.ED. MINI-THESIS, Department of Philosophy of Education,
University of the Western Cape.

In this mini-thesis I attempt to investigate the connection between the educational and political responsibilities of teachers.

The motivation for this topic arises from the tension which seemingly exists between these two responsibilities of the teacher in the formal framework. This tension causes uncertainty within the individual as well as discord, dissension and sometimes direct confrontation amongst colleagues. In my opinion it disadvantages education as well politics.

The idea with this mini-thesis is therefore to disentangle the relationship between education and politics rather than to judge too harshly or offer clear-cut solutions. As point of departure I make use of the conceptual frameworks of ideal types, namely the purist and the activist. The hope is to employ these two extremes to sketch the potential tension as starkly as possible. The way in which the purist and the activist handle neutrality

and related aspects such as political involvement, intervention and agency will also be addressed. The aim is to clarify the conceptual frameworks of the purist and the activist with regard to the relationship between education and politics.

I will argue that the purist and the activist approach the relationship between education and politics from two totally different conceptual frameworks. For the purist there is no internal conceptual connection between education and politics. The activist, on the contrary, assumes that education and politics are internally linked.

Furthermore, this mini-thesis strives to show that the connection between education and politics need not necessarily fall within the conceptual framework of either the purist or the activist. In this way a third option is introduced which views this connection as supportive rather than subordinate or superior. This view, in contradiction with that of the purist, recognises a particular link between education and politics. However, it differs from that of the activist in respect of the scope it leaves for political neutrality and impartiality within teaching. Historical Materialism and democratic education are discussed in order to argue that there are perceptions of education and politics which are reconcilable.

SEPTEMBER 1996

SLEUTELWOORDE

TITEL : DIE MOONTLIKE SPANNING TUSSEN DIE OPVOEDKUNDIGE EN
POLITIEKE VERANTWOORDELIKHEDE VAN DIE OPVOEDER

Felicity Karen Titus

1 OPVOEDING

2 OPVOEDERS SE VERANTWOORDELIKHEDE

3 AKADEMIES

4 POLITIES

5 NEUTRALITEIT

6 AGENTSKAP

7 INGRYPING

8 MANIPULERING

9 DEMOKRASIE

10 HISTORIESE MATERIALISME



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

KEY WORDS

TITLE : THE POTENTIAL TENSION BETWEEN THE EDUCATIONAL AND
POLITICAL RESPONSIBILITIES OF THE TEACHER

Felicity Karen Titus

1 EDUCATION

2 TEACHERS' RESPONSIBILITIES

3 ACADEMIC

4 POLITICAL

5 NEUTRALITY

6 AGENCY

7 INTERVENTION

8 MANIPULATION

9 DEMOCRACY

10 HISTORICAL MATERIALISM



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat DIE MOONTLIKE SPANNING TUSSEN DIE OPVOEDKUNDIGE EN POLITIEKE VERANTWOORDELIKHEDE VAN DIE OPVOEDER my eie werk is, dat dit nie voorheen vir enige graad of eksamen aan enige universiteit voorgelê is nie, en dat al die bronne wat ek gebruik of aangehaal het, aangedui is en erken word deur volledige verwysings.

GETEKEN: *FK Titus* DATUM: *13/09/96*
FELICITY KAREN TITUS



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

BEDANKING

My opregte dank aan Professor Wally Morrow vir die leiding en aanmoediging ter voltooiing van hierdie mini-tesis.

Ek waardeer die bystand, onderskraging en geduld van my eggenoot, Michael en my kinders, Nicole, Dylan en Kyle. Ook dank aan my ma wat aanvanklik hierdie deur vir my oopgemaak het.

'n Spesiale woord van dank aan Merle Brink wat die tegniese versorging behartig het.

Ook dank vir genade en krag van 'n Opperwese. Laastens aan al my studente en die Teachers' League of South Africa wat my leerskool bly.

Felicity Karen Titus

Junie 1996

UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

INHOUDSOPGAWE


Abstrak	ii
Sleutelwoorde	vii
Verklaring	ix
Bedanking	x
Voorwoord	xiv

HOOFSTUK 1 DIE VERBAND TUSSEN OPVOEDKUNDIGE EN POLITIEKE VERANTWOORDELIKHEDE VOLGENS DIE KONSEPTUELE RAAMWERKE VAN DIE PURIS EN DIE AKTIVIS

1.1	Inleiding	1
1.2	Uitklaring van gekose terminologie	2
1.3	'n Voorstelling van die puris en die aktivis in terme van hul opvattings van die verband tussen hul opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede	4
1.3.1	Die puris	5
1.3.2	Die aktivis	10
1.4	Slot	13

HOOFSTUK 2 'N ONDERSOEK NA DIE WYSE WAAROP DIE PURIS EN DIE AKTIVIS DIE KWESSIE VAN NEUTRALITEIT HANTEER

2.1	Inleiding	15
-----	-----------	----

2.2	Uitklaring van die begrip "neutraliteit"	16
2.3	Neutraliteit as apatie	18
2.4	'n Konseptuele uitklaring van neutraliteit	19
2.4.1	Neutraliteit volgens die konseptuele raamwerk van die aktivis	20
2.4.2	Neutraliteit volgens die konseptuele raamwerk van die puris	22
2.5	Samevatting	24
2.6	Neutraliteit en ingryping	25
2.6.1	Die aktivis	25
2.6.2	Die puris	28
2.7	Neutraliteit en agentskap	32
2.8	Samevatting	45
2.9	Manipulering	46
2.10	Slot	50
		
HOOFSTUK 3	POLITIEKE NEUTRALITEIT : 'N DERDE PERSPEKTIEF	
3.1	Inleiding	52
3.2	'n Verdediging van die puris en die aktivis	53
3.3	Kritiese Kommentaar	58
3.4	Politieke neutraliteit: Ander perspektiewe	62
3.5	Slot	67

**HOOFSTUK 4 'N ALTERNATIEWE OPVATTING VAN DIE VERBAND
TUSSEN 'N OPVOEDER SE OPVOEDKUNDIGE EN
POLITIEKE VERANTWOORDELIKHEDE**

4.1	Inleiding	69
4.2	Demokrasie in opvoeding : 'n Konseptuele raamwerk na aanleiding van Dewey en Kilpatrick	70
4.2.1	John Dewey	70
4.2.2	William Kilpatrick	72
4.3	Historiese Materialisme : 'n Konseptuele raamwerk	75
4.4	Samevatting van die sleutelkenmerke van Historiese Materialisme	78
4.5	Demokratiese opvoeding en Historiese Materialisme : 'n Moontlike versoening tussen opvoeding en politiek	80
	SLOT	87
	NOTAS	89
	BIBLIOGRAFIE	94

VOORWOORD

Die dryfkrag agter hierdie mini-tesis is die begeerte om die moontlike spanning tussen onderwysers se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede te probeer ontrafel. In die praktyk skyn dit baie kere asof onderwysers tussen twee teenstrydige behoeftes, naamlik dié van opvoeder en dié van politieke betrokke kant moet kies.

Die gevolglike trauma lei dikwels daartoe dat beide areas, dit wil sê, opvoeding en politiek, op die een of ander wyse nadelig beïnvloed word.

Hierdie ondersoek is dus 'n poging om vas te stel watter opvatting van die verband tussen opvoeding en politiek onderliggend aan die spanning is. Of, indien daar enigsins persepsies van hierdie verband tussen opvoeding en politiek bestaan wat binne die onderwys versoenbaar is.

Die hoofstukke in hierdie mini-tesis poog dus om die verband tussen opvoeding en politiek konseptueel te ondersoek om sodoende die beweerde konflik meer deursigtig te maak.

Hoofstuk 1 bied eers 'n verklaring van die spesifieke terminologie, naamlik "puris" en "aktivis" wat ek vir die doeleindes van die ondersoek gekies het. Verder probeer dit om die verband tussen opvoeding en politiek in breë trekke te teken en die wyse waarop die puris en die aktivis hierdie verband sien,

te belig.

In hoofstuk 2 word verwante kwessies soos neutraliteit en politieke betrokkenheid, ingryping en agentskap in fyner besonderhede aangespreek. Dit is hoofsaaklik die hantering van bogemelde aspekte wat die konseptuele raamwerke waaruit hierdie spanning spruit, duideliker uitbeeld.

Hoofstuk 3 ondersoek 'n derde perspektief. Die opvatting van Crittenden en Bailey ten opsigte van neutraliteit word benut om die weg vir 'n derde opsie te baan.

Met hoofstuk 4 probeer ek vasstel of daar moontlik 'n ander benadering ten opsigte van die verband tussen opvoeding en politiek bestaan wat binne die onderwyser se praktyk versoenbaar is. Spesifieke sienswyses van demokratiese opvoeding word bespreek. Dan volg 'n uitklaring van Historiese Materialisme. Die rede is om vas te stel of hierdie idees van opvoeding en politiek versoenbaar is.

HOOFSTUK 1

DIE VERBAND TUSSEN OPVOEDKUNDIGE EN POLITIEKE VERANTWOORDELIKHEDE VOLGENS DIE KONSEPTUELE RAAMWERKE VAN DIE PURIS EN DIE AKTIVIS

1.1 Inleiding

My aanvanklike doel is om die konseptuele raamwerk van die puris en aktivis in hierdie hoofstuk uiteen te sit. Die rede hiervoor is om die potensiele spanning in die formele onderwysopset met betrekking tot die onderwyser se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede so duidelik as moontlik te probeer skets. Deur middel van hierdie ideale tipes probeer ek aantoon dat dié dilemma juis vanweë hierdie teenstrydige konseptuele raamwerke ontstaan.

Inleidend gaan ek die gekose terminologie naamlik "puris" en "aktivis", sowel as die opvattinge van opvoeding en politiek wat ek vir dié mini-tesis gaan benut, probeer verduidelik.

Die res van die hoofstuk word aan die vergestaltung van die verband tussen opvoeding en politiek volgens die konseptuele raamwerke van die puris en die aktivis gewy.

1.2 Uitklaring van gekose terminologie

Ten einde die moontlike spanning tussen die onderwyser se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede so strak as moontlik te teken, postuleer ek twee ideale tipes, naamlik die puris en die aktivis.

Hierdie terme, "puris" en "aktivis", dek 'n wye semantiese veld en het dus 'n magdom interpretasiemoontlikhede.

So byvoorbeeld, mag "puris" in die omgangstaal na iemand wat vreeslik puriteins is of wat daarna strewende om 'n taal suiwer te hou, verwys. "Aktivis" weer, word dikwels gebruik om te verwys na 'n persoon wat maklik tot een of ander aksie oorgaan.

Vir die doeleindes van hierdie ondersoek gaan ek egter by 'n taamlike eng begrip van hierdie terme volstaan.

Soos reeds gemeld, is hierdie ideale tipes. Dit word benut met dien verstande dat ons waarskynlik nie suiwer voorbeelde hiervan in die werklikheid kry nie. Hierdie twee tipes, naamlik die puris en die aktivis, is eerder die uiterstes op 'n kontinuum waarop onderwysers val. Die doel is om ons van 'n terminologie te voorsien waarvolgens 'n illuminerende analise van die werklikheid gemaak kan word.

Die verband tussen die opvoeding en die politiek sal soos volg

deur die puris en die aktivis vergestalt word. Die puris beskou die opvoeding as prioriteit in sy taak as opvoeder, terwyl vir die aktivis die politiek weer voorrang bo die opvoeding geniet.

Dit sal dan ook hierdie sienswyses van die puris en die aktivis wees wat my benutting van die twee terme deurgaans sal motiveer. Dit wil dus voorkom asof ons met twee kontrasterende denkwyses ten opsigte van die verband tussen die opvoeding en politiek te make het. Hierdie skynbaar konflikterende opvatting hou die potensiaal in om spanning in die opvoedingspraktyk te veroorsaak.

Op hierdie stadium wil ek dit ook duidelik stel dat ek met opvoeders na diegene in 'n formele onderwysopset verwys. Ek dink dat dit veral in skole is dat die vraagstuk van hierdie minitesis ten sterkste na vore kom. Tot 'n sekere mate word dit ook in kolleges en universiteite ervaar. Met ander woorde, dit mag in alle institute van toepassing wees waar opvoeders konflik tussen hul opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede ervaar. Vandaar ook die gebruik van die term, "onderwysers" in hierdie verband.

Vervolgens kan ek die grense van die doek waarop die puris en die aktivis geteken sal word, bepaal. Met ander woorde, 'n poging om die puris en die aktivis in terme van hul idees ten opsigte van die verband tussen opvoeding en politiek voor te stel.

1.3 'n Voorstelling van die puris en die aktivis in terme van hul opvattinge van die verband tussen hul opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede

Inleidend moet hier gemeld word dat hierdie twee aparte raamwerke, naamlik dié van die puris en die aktivis, is. Dit dien dus nie as oordeel tussen hierdie twee ideale tipes nie, maar eerder om hul opvattinge van die verband tussen hul opvoedkundige en hul politieke verantwoordelikhede te kristalliseer.

Met opvoedkundige verantwoordelikhede bedoel ek rofweg die plig wat die opvoeder het om die leerling of die student tot die bewuste totstandkoming van 'n gewenste gemoedstoestand te lei (1). Hierdie proses sal binne die formele opvoedingsinstansie geskied en veronderstel dat opvoeding 'n reël-gebonde aktiwiteit is (2).

Die keuse van hierdie opvattinge van Peters en Morrow jeens die opvoeding word doelbewus gemaak omdat ek glo dat dit op hierdie stadium by beide die puris en die aktivis byval sal vind. Nóg die puris nóg die aktivis sal blykbaar ernstige besware het teen 'n sienswyse van opvoeding wat poog om studente tot 'n gewenste lewensbeskouing te lei en wat volgens bepaalde vasgestelde aktiwiteite geskied. Soos dit hier staan, moet ek erken dat dit taamlik vaag klink en ook hoogs aanvegbaar is, tog gaan ek op hierdie stadium daarby volstaan. Die hoop is dat die implementering en die implikasies hiervan duideliker in die

volgende hoofstukke geïllumineer sal word.

Met betrekking tot die politiek gaan ek op soortgelyke wyse en om dieselfde rede 'n bepaalde opvatting van die politiek gebruik. Volgens hierdie beskrywing verwys die politiek na die beginsels waarvolgens 'n staat regeer word en die praktiese toepassing daarvan (3). Myns insiens sluit dit by Fay (4) se idee van politiek aan wat na die politiek as die soort lewe wat ons lei, verwys. Indien hierdie sienswyses saamgevoeg word, kom dit daarop neer dat die politiek dus na staatkundige aangeleenthede - die stelsel waarvolgens die staat regeer word, en ook die individu of groep se politieke ideologie, die soort lewe wat ons lei - sal verwys.

In die volgende gedeelte van hierdie hoofstuk sowel as in hoofstuk 2 sal bogenoemde omskrywings dus die begrippe van opvoeding en politiek wees wat gaan geld. Ek gaan dus probeer om die verband tussen opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede volgens die konseptuele raamwerke van die puris en die aktivis in fyner besonderhede uit te pluus.

1.3.1 Die puris

Die doel is om in hierdie gedeelte die puris se begrip van die verband tussen die opvoeding en die politiek in breë trekke te teken.

Duidelikheidshalwe wil ek aan die begin van hierdie bespreking

reeds beklemtoon dat ek met die puris as opvoeder geensins impliseer dat die ideale tipe polities afsydig of onbetrokke is nie. Dit gaan eerder hier om die verband wat die puris tussen die opvoeding en die politiek sien. In hierdie bespreking is hierdie verband ook hoofsaaklik binne die formele opvoedingsopset gelokaliseer. Dit wil sê, dit handel oor hoedat die puris sy opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede in verband bring.

Die eerste aanname wat ek in hierdie verband wil maak, is dat die puris die opvoeding as prioriteit beskou in die verband tussen die opvoeding en die politiek.

In hierdie verband sê Holland (5) byvoorbeeld dat akademiese ondergeskiktheid twee hoofvertakkings het, naamlik die wetenskap en die politiek. Hy voer aan dat indien 'n vak deur middel van 'n woordeskat waartoe dit nie behoort nie, bespreek word of deur 'n vreemde metode hanteer word, die vakinhoud ondergeskik gestel word. Leerlinge wat deur opvoeders daaraan blootgestel word, loop die gevaar dat hulle opvoeding daardeur belemmer word.

Die puris sal dus argumenteer dat in die opvoedkundige praktyk politieke verantwoordelikheid ondergeskik aan opvoedkundige verantwoordelikheid is. Dit sal blykbaar daarop neerkom dat die puris nie politieke betrokkenheid of politieke bewustheid as voorvereiste vir 'n effektiewe onderwyser beskou nie.

Die puris se opvatting van die verband tussen opvoeding en politiek kan moontlik aansluit by die sosiale teorie wat Walzer

ontwikkel (6). Hy argumenteer dat politiek by implikasie 'n eie outonome sfeer behels. Dit wat dus binne die een sfeer geskied, raak nie noodwendig gebeurde binne die ander sfeer nie.

'n Moontlike interpretasie van hierdie denkwyse is dus dat 'n opvoeder nie op die hoogte van politieke aangeleenthede hoef te wees om effektief te onderrig nie. Die puris kan hiervolgens aanvoer dat ook opvoeding binne 'n relatief outonome sfeer kan geskied.

Dit kom dus daarop neer dat die puris opvoeding as doel op sigself beskou. Peters (7) is die mening toegedaan dat opvoeding impliseer om om te gee vir dit wat waardevol is en dat dit geen ander doel behalwe opvoeding self het nie. Hiervolgens is die waarde van opvoeding in die waardes en standarde implisiet daarin, geleë. Dit beteken dus dat opvoeding nie ekstern bepaal moet word nie. Die veronderstelling is dat opvoeding nie in diens van enigiets anders, hetsy politiek, wetenskap of die ekonomie, behoort te staan nie. Indien dit wel gebeur, word die intrinsieke waarde van opvoeding op een of ander wyse ingeboet, aldus die puris.

Die puris se opvatting van opvoeding kan dus met Plato se Vorme van die Goeie vergelyk word, veral wat hul strewe na die beste opvoeding moontlik betref (8). Volgens Plato is die Vorme die beste doelstellings van hul soort. So byvoorbeeld is die Vorm van die Skoonheid, mooi ten alle tye, in alle opsigte, in vergelyking met alle ander dinge vir almal wat dit aanskou. Die Vorme is die

ideaal op grond van hul deelname in die Goeie wat die hoogste ideaal van alles is.

Indien ons bogenoemde dus tot die opvoeding herlei, sal dit met die puris se opvatting van die opvoeding as doel op sigself strook. Sodra opvoeding aan enigiets anders, byvoorbeeld politiek onderhewig is, word dit tot iets minder as opvoeding gereduseer.

Dit sluit ook aan by die idee van 'n langtermyn ideaal. 'n Ideaal wat moontlik nooit bereik sal word nie, maar wat die denkwyse van die ideale tipe, in dié geval die puris, rig.

Die onderliggende argument van die puris mag wees dat die onderwyser nooit die leerling of student as utiliteit mag beskou nie. Met ander woorde die leerling se opvoeding mag nooit die gebruiksartikel of die ruilmiddel in enige dispuut of om enige doel te bereik, raak nie. Die langtermyn ideaal vir die puris sal dus wees om die kind in sy opvoedkundige sorg die beste opvoeding moontlik te gee, ten spyte van enige ander bepalende faktore.

Soos Herbst (9) sal die puris dus aanvaar dat in sy taak as opvoeder, die produk en die arbeid onlosmaaklik verbind is. Dit wil sê, die produk en die arbeid funksioneer nie in aparte konseptuele raamwerke nie, maar is intrinsiek verbind. Dit kom neer op 'n opvatting van sy opvoedingstaak wat nie instrumenteel is nie. Opvoeding vir die puris kan dus nie ten bate van enige eksterne doel aangewend word nie, maar is doel op sigself. Andersins, indien dit - arbeid en die produk - as aparte sferes

beskou word, raak die opvoedingstaak bloot arbeid.

Die raamwerk waarbinne die puris as opvoeder funksioneer, sal dus een wees wat opvoeding as prioriteit bo politiek beskou, wat opvoeding as doel op sigself ervaar, wat opvoeding binne 'n relatiewe onafhanklike sfeer plaas en produk en arbeid as onlosmaaklik verbind sien. Die verband tussen opvoeding en politiek vir die puris is dus nie 'n noodwendige verband nie, daar opvoeding en politiek binne aparte relatiewe outonome sfere funksioneer.

Op hierdie stadium kan die tentatiewe afleiding dus gemaak word, dat volgens die puris se opvatting van die opvoeding, daar nie juis sprake van 'n konseptuele verband tussen opvoeding en politiek is nie.

Weereens moet ek beklemtoon dat dit nie beteken of suggereer dat die puris noodwendig polities afsydig staan nie. Indien ons egter bogenoemde uiteensetting van die puris se opvatting ten opsigte van opvoeding aanvaar, moet die logiese gevolg wees dat daar nie sprake van 'n verband tussen opvoeding en die politiek vir die puris is nie. Veral nie as ons die idee van relatiewe outonome sfere vir opvoeding en politiek in ag neem nie.

In hierdie gedeelte het ek dus deur middel van 'n weergawe van die puris se sienswyse van die opvoeding probeer bewys dat daar vir die puris nie 'n noodwendige verband tussen opvoeding en politiek bestaan nie. Die hoop is dat hierdie as raamwerk sal

dien en die implementering daarvan in fyner besonderhede in hoofstuk 2 en hoofstuk 3 bespreek sal word.

Op dieselfde wyse sal ek nou probeer om die aktivis te skets ten opsigte van sy / haar begrip van die verband tussen die opvoeding en die politiek.

1.3.2 Die aktivis

Om enige moontlike verwarring uit te skakel wil ek dit net weer duidelik stel dat hierdie term, "aktivis" gekies is om 'n ideale tipe te skets. Enige negatiewe konnotasie wat die term mag inhou, word nie vir die doeleindes van hierdie tesis benut nie. Die term word bloot, soos vroeër verduidelik, as analitiese instrument gebruik.

Tweedens word dieselfde begrippe van die opvoeding en die politiek soos verduidelik in die inleidende opmerkings van die hoofstuk hier benut.

Die eerste aanname wat ek met betrekking tot die aktivis-se opvatting ten opsigte van die verband tussen die opvoeding en die politiek wil maak, is dat die aktivis die opvoeding as ondergeskik aan of 'n verlengstuk van die politiek beskou.

Michael Apple (10) som dit raak op as hy sê dat al ons aktiwiteite, selfs dié wat onbenullig of alledaags voorkom, tot politieke verhoudings herlei kan word. Hy sê verder dat die ras,

geslag en klas dinamika nie dinge is wat vreemd ten opsigte van ons daaglikse aktiwiteite, insluitend onderwys, is nie. Maar dat dit waarskynlik essensieel in hierdie aktiwiteite teenwoordig is.

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat die aktivis in kontras met die puris, die opvoeding en die politiek as funksioneel binne een sfeer beskou. Hiervolgens kan die aktivis se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede nie geskei word nie. Konseptueel deel hierdie twee areas vir die aktivis as opvoeder dus dieselfde raamwerk. Die verband is egter duidelik van so 'n aard dat die opvoeding 'n deel uitmaak van die groter konseptuele raamwerk van die politiek.

Dit wil voorkom asof die aktivis se opvatting van die verband tussen die opvoeding en die politiek by die politieke teorieë van Aristotle aansluiting vind.

In sy uiteensetting van Aristoteles se politieke teorieë stel R.G. Mulligan (11) dit duidelik dat die politiek beheer oor alle ander dissiplines uitoefen en dat die politiek dus die meesterdissipline is. Die politiek bepaal volgens Aristoteles die aktiwiteite van alle ander dissiplines wat op die een of ander spesifieke area van menslike aktiwiteite betrekking het. Gevolglik moet die doelstellings van die politiek allesomvattend wees (12).

Met betrekking tot die onderwys sê Mulligan dat dit Aristoteles se uitgangspunt was dat opvoeding en politiek nou verbonde is:

nie aparte aktiwiteite nie. Waar die politiek die oorhoofse verantwoordelikheid van die bereiking van die goeie vir die mens het, is die opvoeding die invloedrykste middel om hierdie doel te vervul. Opvoeding in die ideale staat sal ingespan word om die einddoel van die ideale staat te realiseer. Dit wil sê, die verwesenliking van die goeie lewe deur die volle lede van die staat (13).

Dit raak dus duidelik dat daar vir die aktivis 'n noodwendige verband tussen die opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede van die opvoeder is. Ook dat in hierdie verband die opvoeding ondergeskik aan die politiek is.

Hieruit volg dus vir die aktivis dat die opvoeding deur die politiek bepaal word. Vandaar moontlik die gewilde uitspraak deur baie aktiviste dat die opvoeding bloot 'n verlengstuk van die politiek is. Hiermee word dan bedoel dat die formele bedrywighede van die opvoeder binne sy opvoedingstaak deur die regering van die dag bepaal word. Opvoeding word op dié wyse benut om die beleidsrigting van die staat uit te dra. Dit strook met wat Aristoteles sê met betrekking tot die verband tussen opvoeding en politiek (14).

'n Verdere afleiding wat gemaak kan word, indien bogemelde denkwyse aanvaar word, is dat opvoeding dus volgens die aktivis ekstern bepaal word. Dit raak 'n middel tot 'n doel en nie soos wat die puris graag wil glo, doel op sigself nie. Dit skyn asof dit neerkom op 'n instrumentele benadering tot opvoeding.

Opvoeding sal byvoorbeeld ingespan mag word om die politieke bestel te ondersteun of te ondermyn of om, soos dikwels gebeur, by die ekonomie van 'n land in te pas. Dit is tog immers 'n werklikheid dat enige land se begroting 'n sekere persentasie aan opvoeding bestee. Die persentasie wat aan die opvoeding toegeken word, moet die land se ander behoeftes in ag neem.

Vir die aktivis in sy rol as opvoeder beteken dit dus dat die waarde van sy arbeid nie noodwendig in die arbeid self opgesluit is nie. Dit word deur 'n eksterne doel beheer. Die proses van opvoeding raak dus bysaak en word nie as doel op sigself beskou nie. Dit is konseptueel teenstrydig met die puris se beskouing van opvoeding as doel op sigself.

1.4 Slot

Met die bespreking tot dusver het ek probeer bewys dat die puris en die aktivis se sienswyse ten opsigte van die verband tussen die opvoeding en die politiek uit twee aparte konseptuele raamwerke spruit. Die bespreking dien hoegenaamd nie as oordeel tussen die twee ideale tipes se opvattinge nie, maar eerder om die spanning tussen die onderwyser se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede so strak as moontlik te teken. Hierdie eerste hoofstuk was 'n poging om die twee aparte raamwerke te skets.

Die volgende hoofstuk ondersoek die kwessie van neutraliteit. Verwante sake soos outonomieit, agentskap en ingryping sal ook bygehaal word. Die motivering hiervoor spruit uit die begeerte

om vas te stel hoedat die puris en die aktivis binne die aparte konseptuele raamwerke waarin hulle gesetel is, hierdie kwessies hanteer.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 2

'n ONDERSOEK NA DIE WYSE WAAROP DIE PURIS EN DIE AKTIVIS DIE KWESSIE VAN NEUTRALITEIT HANTEER

2.1 Inleiding

Die vorige hoofstuk was 'n uiteensetting van die ideale tipes van die aktivis en die puris se standpunte met betrekking tot die relasie tussen opvoeding en politiek binne die opvoedkundige praktyk. Sentraal in hierdie uiteensetting was die idee dat die puris en die aktivis se opvattinge uit verskillende konseptuele raamwerke spruit. Vandaar dus die potensiele spanning wat tussen die ideale tipes mag ontstaan.

Die verband tussen die opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede is ook binne die formele opvoedingsopset gelokaliseer en behels dus nie enige ander konteks nie. Met ander woorde, dit lewer nie uitsprake oor 'n persoon as lid of ondersteuner van die een of ander politieke party of ideologie nie. Hierdie stelling mag problematies wees in diè sin dat dit mag skyn asof daar alreeds 'n saak ten gunste van die puris gemaak word. Dit wil sê 'n ondersteuning vir 'n skeiding tussen opvoeding en politiek. Dit is definitief nie die beweegrede nie. Die motivering vir hierdie stelling is bloot om die konteks, naamlik die formele opvoedingsituasie waarbinne die konflik tussen opvoeding en politiek mag ontstaan, duidelik te demarkeer.

Vanweë die aard van die dilemma, naamlik die spanning tussen die opvoeding en die politiek, word die bespreking binne 'n spesifieke konteks geplaas.

Hierdie hoofstuk het ten doel om die vraagstuk rondom neutraliteit te ondersoek. Die blote daarstelling van die konseptuele raamwerke waarbinne die puris en die aktivis funksioneer, belig myns insiens nie die potensiële botsing voldoende nie. Deur egter na die puris en die aktivis se hantering van neutraliteit te kyk, mag die gemelde spanning tussen hul opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede baie beter geïllumineer word. Sò 'n bespreking sal ook verbandhoudende kwessies soos outonomie, ingryping, indoktrinasie en agentskap betrek.

Myns insiens is die houding teenoor neutraliteit 'n sentrale aspek vir die puris en die aktivis in die groter debat aangaande die verband tussen opvoeding en politiek. Dit skyn juis hierdie kwessie, naamlik neutraliteit, te wees wat die strydende raamwerke waarvolgens hul optree, so duidelik kristalliseer.

2.2 Uitklaring van die begrip "neutraliteit"

As invalspunt wil ek weereens die aparte raamwerke van die puris en die aktivis jukstaponeer. Volgens die puris is die opvoeding en die politiek in aparte outonome raamwerke gesetel (15), terwyl dit vir die aktivis onlosmaaklik deel van dieselfde konseptuele raamwerk is (16).

Dit is juis hierdie teenstrydige raamwerke wat die hantering van neutraliteit beïnvloed. 'n Breë aanname sal wees dat die puris neutraliteit as noodsaaklik beskou, in teenstelling met die aktivis vir wie dit 'n ongewenste toedrag van sake is.

Vervolgens is dit belangrik om helderheid oor die begrip, neutraliteit, te verkry. Die Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT), gee die betekenis van neutraal aan as "sonder om kant te kies; onpartydig, onsydig" (17). Binne hierdie bespreking sal die teenvoeter vir neutraliteit dus betrokkenheid wees - meer spesifiek politieke betrokkenheid. Onwillekeurig laat dit die volgende vrae ontstaan: "Het die persoon nie 'n opinie nie?" "Is die onderwerp van bespreking bo die persoon se vuurmaakplek of net nie belangrik genoeg nie?" "Steun die persoon beide kante ewe veel?" "Is die persoon oningelig of verward?" "Bly die persoon neutraal om kritiek te vermy?" "Spruit die persoon se neutraliteit uit 'n diep-gewortelde vrees dat betrokkenheid die deur te wyd ooplaat vir indoktrinering en manipulerings?" In die praktyk is dit dikwels soortgelyke vrae wat maklik in aantygings omskep word en die kloof tussen puris en aktivis verbreed.

Voordat ek egter die wenslikheid van neutraliteit binne die opvoeding gaan ondersoek, wil ek eers stilstaan by 'n konsep van neutraliteit wat wel ongewens is, naamlik apatie.

2.3 Neutraliteit as apatie

Dit skyn asof neutraliteit in die meeste gevalle gebruik word om te verwys na 'n posisie wat nóg vir nóg teen 'n saak is. Met ander woorde, waar 'n persoon nie 'n bepaalde standpunt inneem nie. Indien dit die geval is dat die persoon traak-my-nie-agtigheid openbaar, beskou ek dit as 'n negatiewe houding. Veral as dit die opvoedkundige praktyk bedreig.

Ons kan die situasie neem waar studente algemeen aanvaarde reëls van die instansie goedsmoeds verbreek. Hulle kom byvoorbeeld gedurig laat, bly afwesig of handig nie werkstukke in nie. Die onderwyseres se houding mag wees dat die studente hul eie heil moet uitwerk, solank sy haar "werk doen". Erger nog, mag haar opinie wees dat die studente tot niks beters in staat is nie. So 'n situasie is ongetwyfeld opvoedkundig ongesond. Die mate waartoe die betrokke onderwyseres "haar werk doen" as opvoeder is ook te betwyfel. Indien die onderwysers in sulke gevalle nie die studente tot ander insigte probeer bring nie, versuim hulle hul plig. Dit strook ook nie met die opvatting van opvoeding wat vir hierdie mini-tesis geld nie.

Baie kere is onderwysers van mening dat die beleid van 'n skool en veral dissipline aan ander of meer senior lede van die personeel oorgelaat kan word. Enige kritiek of blaam in hierdie verband kan hulle dan netjies ontduik. Sodra die situasie vir hulself onuithoudbaar raak, gryp hulle dikwels na drastiese maatreëls soos om studente uit hul klasse te verban.

Ongelukkig stop die verval in dissipline nie in hul eie klasse nie - dit syfer deur die hele skool. Die beleid van die skool en die suksesvolle implementering daarvan behoort die verantwoordelikheid van al die betrokkenes te wees.

Ek is van mening dat nòg die puris nòg die aktivis met so 'n apatiese houding gediend sal wees. Ironies genoeg skroom die apatiese onderwyser nie om met uitlatings soos: "Ek is net hier om skool te hou," 'n puristiese mantel aan te trek nie. Of met: "Alles word tog polities bepaal, so waarom sal ek my moegmaak?" by die aktiviste skuiling te seek nie. Sodoende raak hulle eintlik by niks betrokke nie en spandeer so min as moontlik tyd en energie aan die opvoedingsinstansie waar hulle werksaam is.

Hierdie gedeelte is ingesluit om onnodige verwarring te verhoed. Vir die res van die bespreking word so 'n opvatting van neutraliteit buite rekening gelaat.

2.4 'n Konseptuele uitklaring van neutraliteit

Vir die doeleindes van hierdie mini-tesis hou neutraliteit met die relasie tussen opvoeding en politiek verband. Dit is dus binne daardie konteks dat neutraliteit konseptueel uitgepluis moet word.

2.4.1 Neutraliteit volgens die konseptuele raamwerk van die aktivis

Van den Berg (18) sê byvoorbeeld dat ons onderwysers se mag primêr in terme van burokrate en politici sien. Dit blyk wel die geval te wees as ons in ag neem dat onderwysproteste hoofsaaklik rondom die een of ander opvoedkundige kwessie met owerhede gesentreer is. Met ander woorde, protes teen die beleidmakende partye. Dikwels word onderwysers dan sondermeer na aanleiding van hul betrokkenheid by hierdie soort aksies as neutraal of betrokke gekategoriseer. 'n Etikettering wat in menige geval tot konflik tussen kollegas lei.

Bogemelde herinner sterk aan die vîr-of-téén-situasie wat Crittenden (19) met verwysing na Paulo Freire skets. Crittenden lewer hier kommentaar oor die politieke betrokkenheid van universiteite. Hy neem Freire se idee dat neutraliteit 'n mite is en aangewend word om die status quo te handhaaf, onder die loep. Freire se alternatief is 'n dialogiese, polities-betrokke metode van onderwys. Crittenden stem saam met Freire dat opvoeding die promosie van politieke en sosiale vryheid ten doel moet hê en dat neutraliteit jeens sake wat sentraal tot die opvoedingspraktyk staan onmoontlik en ongewens is (20). Dus 'n posisie wat groot byval by die aktivis sal vind.

Hier moet egter gemeld word dat bogenoemde nie 'n volledige weergawe van Crittenden se opinie van neutraliteit is nie. Soos dit hier verskyn, is dit inderwaarheid 'n onregverdig

uiteensetting van Crittenden se teorie aangaande neutraliteit. Hy stem beslis nie in alle opsigte saam met Freire nie. Dit word op hierdie stadium benut om die aktivis se hantering van neutraliteit beter te belig. In hoofstuk 3 word Crittenden se sienswyse omtrent neutraliteit weer besoek wat dan 'n ander kleur aan die bespreking gee.

Die aktivis se uitgangspunt sal wees dat neutraliteit as rookskerm gebruik word om die ware politieke agenda van die "onbetrokkes" te verbloem. Hul kantige neutraliteit is 'n bepaalde posisie wat hulle inneem. Op die wyse word purisme 'n ideologiese wapen in die hande van die beleidmakers. Omdat die puris 'n definitiewe skeidslyn tussen opvoeding en politiek tref, plaas dit die beleidmakers in 'n gunstige posisie om hul eie politieke agenda in die opvoeding te implementeer. 'n Situasië wat dus ryp is vir indoktrinasië (21).

Ook White en White (22) stel die puris as basies apaties voor. Hulle argumenteer dat alhoewel daar variante van purisme is, die puris uiteraard die politiek buite die klaskamer wil hou. Dus dat die puris neutraliteit sal voorstaan. Aan die ander kant sal die aktivis (waarvan hulle ook variante erken), die skeidslyn tussen morele en politieke opvoeding as 'n valse voorwendsel beskou (23). Persoonlike en publieke moraliteit is dus oorvleuelend, aldus White en White. Sodoende maak skole 'n sinvolle bydraë tot 'n gesonde samelewing.

2.4.2 Neutraliteit volgens die konseptuele raamwerk van die puris

Uit die kamp van die puriste kan egter ewe sterk argumente gehoor word vir neutraliteit in die opvoeding. Omdat die puris van die veronderstelling uitgaan dat opvoeding doel op sigself is, sal hulle aanvoer dat dit nie ekstern bepaal behoort te word nie.

In *Against Empiricism* is Holland (24) se opinie dat alhoewel 'n administrateur tot die kwaliteit van opvoeding mag bydra deur die fisiese omstandighede te verbeter, is hoë kwaliteit onlosmaaklik aan die individu se ingesteldheid verbonde. Dit kom dus daarop neer dat die houding wat die individu teenoor sy of haar werk openbaar, die deurslaggewende faktor met betrekking tot hoë kwaliteit sal wees. Met hoë kwaliteit skyn dit asof Holland verwys na 'n strewe in onderwys waar die individu poog om die praktyk na die beste van sy of haar vermoë te beoefen, ongeag eksterne faktore. Dit wil sê, eerder om die beste en mooiste van die vak oor te dra (25).

Die puris staan duidelik ook nie afsydig teenoor die opvoeding in die negatiewe sin van die apatiese onderwyser nie. Daarvoor het hulle, net soos die aktivis té definitiewe sienswyses jeens die opvoeding. By hulle is dit beslis nie 'n geval van laat Gods water oor Gods akker loop nie.

Volgens Holland stel Elliot (26) dit duidelik as hy argumenteer dat daar op grond van twee faktore regverdiging vir enige tipe

formele onderwys is. Eerstens moet dit die verstand ontwikkel en tweedens moet dit met die persoon se begrip van dit wat saak maak, verband hou. Om dit te bereik, vereis dat die opvoeders 'n duidelike begrip van hul betrokke dissiplines moet hê, insluitende die onderwerp wat dit bestudeer, die motiverings wat dit kontemporêr inspireer en die verband wat dit met algemene of bestaande kennis het.

Hiervolgens blyk dit dat die onderwyser nie alleenlik 'n kundige op sy vakgebied behoort te wees nie, maar ook 'n ywerige en kritiese deelnemer. Krities, omdat die onderwyser gedurigdeur sy vakdissipline sal moet evalueer en moontlik sal moet aanpas om te verseker dat dit aan die vereistes soos deur Elliot gepostuleer, voldoen. Dit beteken ook dat die puris nie as absoluut rigied en nie oop vir veranderinge in die opvoeding aangekla kan word nie.

Volgens Holland onderstreep die bydrae wat Mary Warnock (27) tot hierdie diskoers maak ook die feit dat die puris nie as 'n draadsitter in 'n negatiewe sin geklassifiseer kan word nie. Warnock sê onomwonde dat onbetrokke neutraliteit by 'n onderwyser ongewens is. Sy onderskei in hierdie verband tussen 'n vooroordeel en 'n morele oortuiging en voer aan dat enige persoon morele oortuigings behoort te hê en dit moet verbaliseer. Sy glo dat die bepeinsinge van 'n beginselvaste persoon bloot voordelig kan wees, terwyl die stilswye van diegene wat neutraal binne 'n hoogs-belaaide dispuut wil bly, 'n nagmerrie is.

2.5 Samevatting

Uit die voorafgaande bespreking raak dit duidelik dat die puris en die aktivis se opvattinge van neutraliteit konflikterend is. Dit ontstaan as gevolg van die verskillende konseptuele raamwerke waarbinne hul opvattinge van die verband tussen opvoeding en politiek gesetel is. Die puris beskou neutraliteit binne hierdie konteks as essensieel. Dit wil sê, die puris skei opvoeding en politiek en glo dat politiek buite die klaskamer hoort. In teenstelling hiermee maak die aktivis geen skeiding tussen opvoeding en politiek nie en argumenteer dat opvoeding politiek bepaal word en dat politieke betrokkenheid gevolglik binne die opvoeding aangemoedig moet word.

Opvoeding vir die puris is doel op sigself: vir die aktivis is dit 'n verlengstuk van die politiek. Hierdie is dus 'n poging om die konseptuele raamwerke van die puris en die aktivis wat die hantering van neutraliteit motiveer, te belig. Myns insiens spreek dit egter nie die sentrale tema, naamlik die potensiële spanning tussen die onderwyser se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede duidelik genoeg aan nie. Om dit te remediëer moet só 'n bespreking ook verwante kwessies soos ingryping, agentskap en manipulering, insluit. Ek sal argumenteer dat die ideale tipes se benadering tot neutraliteit ook hierdie verwante kwessies in die praktyk beïnvloed. Vervolgens wil ek dus nou hul onderlinge idees van ingryping, agentskap en manipulering ondersoek, veral met die oog op hoedat dit deur die hele kwessie van neutraliteit geraak word.

2.6 Neutraliteit en ingryping

In hierdie bespreking van die verband tussen opvoedkundige en politieke verantwoordelikheid is die posisie tot dusver soos volg: Die puris bepleit neutraliteit, terwyl die aktivis politieke betrokkenheid propageer. Vervolgens ondersoek ek hoedat die puris en die aktivis se hantering van neutraliteit ingryping beïnvloed.

2.6.1 Die aktivis

Volgens die aktivis is enige standpunt wat 'n persoon inneem, 'n politieke standpunt, bewustelik of onbewustelik. Sy sal aanvoer, dat selfs indien 'n persoon op 'n polities neutrale posisie aanspraak maak, die persoon òf naïef òf oneerlik is.

Indien die persoon neutraliteit om oneerlike redes voorhou, is dit omdat die persoon 'n definitiewe politieke standpunt inneem. Neutraliteit of onbetrokkenheid word in sulke gevalle benut om die persoon se ware politieke agenda te verbloem. Gewoonlik kies hierdie persoon om die status quo te handhaaf, aldus die aktivis.

Die persone wat die aktivis as polities naïef bestempel, is diegene wat neutraal wil bly as gevolg van 'n gebrekkige politieke kennis of die sogenaamde valse bewustheid. Met ander woorde, hulle mag glo dat hulle magteloos is om enigiets aan hul omstandighede te doen. Volgens die aktivis kan hierdie groep nog met die regte leiding gered word.

Sodoende baan die aktivis die weg vir ingryping deur dié wat kundig is. 'n Veronderstelling wat erken dat sekere persone die regte leiding nodig het, moet immers 'n idee het van wie daardie leiding sal verskaf. In hierdie opsig verskaf White en White (28) 'n insiggewende uiteensetting. Hulle mening is dat dit algemeen aanvaarbaar is dat onderwysers tot 'n sekere mate vir die morele opvoeding van studente verantwoordelik is. Elke onderwyser sal byvoorbeeld wil hê dat studente sensitief teenoor die behoeftes van gestremdes moet wees. Tóg, sê dié skrywers, om met studente oor swak behuising of lae inkomste te praat, plaas jou skielik in 'n ander kategorie - dié van die politiek.

Met hierdie voorbeeld probeer hulle illustreer dat die skeidslyn tussen morele sensitiwiteit en politieke betrokkenheid nie bestaan nie (29). Hulle bevraagteken ook die idee dat dit algemeen aanvaarbaar is dat onderwysers ingryp as studente met mekaar op die speelgrond baklei, tog sal besprekings oor konflikte in die samelewing en maniere om dit op te los, die wenkbroue laat lig.

Wat hulle dus probeer toon, is dat die onderskeid wat ander graag met betrekking tot politieke en morele ingryping probeer maak, eintlik vals is. Omdat daar nie vir die aktivis 'n skeidslyn tussen politiek en ander sferes van die lewe is nie, bestaan so 'n skeidslyn ook nie.

Om soos hul opponente (die puriste) te argumenteer dat onderwysers nie by die politiek betrokke moet raak nie en ook nie

studente daarvoor moet inlig nie, is op 'n verkeerde basis gebou, aldus die aktivis. Die verkeerde basis berus op die idee dat die politiek in 'n aparte sfeer as byvoorbeeld opvoeding funksioneer en dus skeibaar is.

Harris (30) stel dit duidelik dat om te onderwys beteken om in te gryp. Die motivering vir sy argument kom basies neer op 'n pleidooi vir die bemagtiging van onderwysers.

Hy sê dat neutraliteit en objektiwiteit bloot mites uit die Positivistiese Beweging is en nou nie meer geldig is nie. Hy glo dat die korrekte benadering vir onderwysers nie is oor hoe om neutraal te bly nie, maar eerder oor waaraan hul toegewyd behoort te wees. Harris waarsku egter dat toewyding, relativisme of enige vorm van ingryping nie noodwendig goed is nie. Regverdiging vir ingryping bly steeds 'n baie belangrike verpligting (31).

So 'n standpunt sal groot aanklank by die aktivis vind. Harris argumenteer soos die aktivis vir die legitimiteit van ideologies-gefundeerde politieke diskoers, die bemagtiging van onderwysers en die regverdiging vir ingryping deur onderwysers. Dit wil sê, hulle beskou die ingryping deur onderwysers as politieke betrokkenes en ingeligtes as wenslik en noodsaaklik en neutraliteit as iets wat in werklikheid glad nie bestaan nie.

Volgens Harris moet onderwysers beskou word as diegene wat kontradiksies in ervarings kan ontbloot en dan kan ingryp om andere tot betekenisvolle herkonstruksie te lei (32).

Hierdie uiteensetting was 'n poging om die sentrale punte van die aktivis se hantering van ingryping te beklemtoon. Dit moet binne die konteks van die algemene bespreking, naamlik die konflik tussen opvoeders se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede gelees word. Soos dit dus nou staan, is ingryping die aktivis se teenvoeter vir neutraliteit.

2.6.2 Die puris

Soos reeds telkemale gemeld, beskou die puris die opvoeding en die politiek as behorende tot relatief outonome onafhanklike sfere. Soos in die geval van die aktivis is dit hierdie spesifieke raamwerk wat die puris se idees van neutraliteit sowel as dié van ingryping bepaal.

In die vorige afdeling is reeds vasgestel dat die puris neutraliteit voorstaan. Verder is politieke betrokkenheid by die puris ook nie 'n voorvereiste vir 'n effektiewe leerkrag nie. Dat dit nie sinoniem met apatie is nie, is ook reeds genoem. Inteendeel, die puris bevraagteken opvoeders wat afsydig staan teenoor aangeleenthede wat die praktyk direk raak (33).

Neutraliteit word maklik ook deur opponente van die puris aan passiwiteit gekoppel. Die argument is gewoonlik dat diegene wat nie oorgaan tot die een of ander aksie om hul misnoeë ten opsigte van onregverdige praktyke te kenne te gee nie, neutraal is.

Myns insiens kan hierdie argument om twee redes as foutief

afgemaak word. Eerstens, dink ek, dat standpunt inneem nie noodwendig sinoniem met verdere optrede is nie. Dit skyn ook asof die verbalisering van oortuigings in so 'n argument nie geld as optrede nie. 'n Persoon mag byvoorbeeld sy of haar opinie vir of téén 'n saak baie duidelik kan stel, sonder om hulle enigsins tot enige ander vorm van aksie te verbind. As dit die geval is, is dit beslis nie konseptueel dieselfde as passiwiteit nie, want om 'n opinie duidelik te stel, is 'n vorm van aksie.

Byvoorbeeld, 'n sekere politieke groep mag as werwingstegniek die studenteraad van 'n skool of tersiêre inrigting monopoliseer - dalk deur middel van ongeoorloofde metodes. Die studenteraad maak dan voortdurend voorspraak vir die betrokke politieke groep. Dit mag deur middel van toesprake, pamflette, gassprekers en affiliasies geskied. Die persoon wat dit teenstaan of weier om hierby betrokke te raak, mag die puris wees wat glo dat politiek buite die skool gehou moet word. Dit mag ook lede van ander politieke groeperings wees. Ewenwel, enigiemand wat te midde van só 'n aanslag sy teenkating duidelik verwoord, is nie passief nie.

Wat ons egter hier mee te make het, is die ingryping deur die opvoeder as politieke betrokke. Met ander woorde, die idee dat die opvoeder nie neutraal mag staan waar dit by politieke aangeleenthede kom nie.

Indien ons die aannames dat die puris die opvoeding as doel op sigself beskou en dus nie as uitvloeisel van of in diens van die

politiek nie, aanvaar, moet die gevolg wees dat die puris neutraliteit en nie politieke betrokkenheid en ingryping nie, sal bevorder.

Soos reeds genoem, kan die puris se opvatting van die onderwys dus herlei word tot Plato (34) se Vorme van die Goeie, veral wat betref hul strewe na die beste opvoeding moontlik. Indien ons dit op die onderwys van toepassing maak, sal dit strook met die puris se opvatting van die onderwys as doel op sigself. Sodra die onderneming ondergeskik aan enigiets anders, byvoorbeeld 'n spesifieke opvatting van die politieke, gestel word, word dit tot iets minder as onderwys gereduseer.

Vroeër in die afdeling is alreeds melding gemaak van die puris se opvatting dat die leerling nooit as utiliteit gebruik mag word nie. Ek dink dit verdien nadere ondersoek. Wat motiveer byvoorbeeld so 'n sienswyse?

Dit, dink ek, is baie nou verbonde aan die puris se opvatting van menswees. Gaita (35) sê in hierdie verband dat die verskil tussen mense en dinge nie alleenlik tot die verskil tussen die verstandelike en die fisiese herlei kan word nie. In aansluiting by Wittgenstein se idee van 'n ingesteldheid teenoor 'n ander siel, voer Gaita aan dat ander mense bloot deur hul teenwoordigheid 'n bepaalde krag uitsaai wat ons van hulle bewus maak. Dit is, volgens hom, nie dieselfde as om persone te kategoriseer as wesens met bepaalde eienskappe en vermoëns wat op grond van hul relevantheid ten opsigte van reëls, beoordeel

word nie. Met verwysing na die optrede van die Barmhartige Samaritaan, argumenteer hy byvoorbeeld dat daardie optrede deur 'n konsep van liefde gemotiveer word. Dit word gebore uit 'n bepaalde kultuur wat kan onderskei tussen dit wat eerlik en dit wat korrup is. Dit kon ook as outomaties, dit wil sê sonder refleksie, geklassifiseer word. Die belangrike punt wat Gaita egter maak, is dat die Samaritaan se optrede nie bloot in respons tot die lyding van 'n medemens was nie - dit wil sê die regte ding om te doen nie - maar dat dit eerder 'n reaksie was op wat dit beteken vir 'n medemens om op daardie wyse te ly. Met ander woorde, hy plaas homself op empatiese wyse hart en siel binne daardie persoon se situasie.

Ek dink dat hierdie ingesteldheid teenoor ander mense, gekoppel aan die opvatting dat leerlinge nie 'n utiliteit is nie, 'n duidelike prentjie skilder van hoedat die puris die leerling ervaar. Die beeld wat duidelik hieruit kristalliseer, is myns insiens, bo alles dat die onderwysers hulself nie die reg kan toe-eien om vir die leerlinge te wil dink nie. Wat hulle wel moet doen, is om studente te lei en te inspireer om self te ontdek, te analiseer en tot 'n slotsom te kom. Dit vereis dat hulle in die eerste plek die kind erken as medemens en mede-siel. Indien hulle dus die kind sou beskou as utiliteit wat hulle na goeddunke mag gebruik, moet hulle hulself ook as sulks beskou. Indien hulle die kind enigsins as mede-siel ontken, ontken hulle hul eie menswees.

Ten slotte dink ek, dat die puris se opvatting van die onderwys

goed saamgevat word by monde van Holland (36) waar hy aanvoer dat om relatiewe doelstellings te verwerp, is om enigiets te beskou as doel op sigself. Volgens hom, is dit die enigste manier waarop ons take in die wêreld vrygemaak kan word van die wêreld en hoedat ons gevolglik 'n verhouding met die Ewige kan bewerkstellig.

Dit sluit ook aan by die puris se strewe na die ideaal. 'n Ideaal wat moontlik nooit bereik sal word nie, maar binne daardie strewe is die fokus nie op wat hier en nou met opvoeding bereik kan word nie, maar eerder om die beste en mooiste daarvan oor te dra. Met hierdie stelling probeer ek nie suggereer dat die aktivis nie ook kwaliteit opvoeding nastreef nie. Dit is eerder om die konseptuele raamwerk waarvolgens die puris opvoeding ervaar, te probeer konkretiseer.

Hierdie bespreking noodsaak my egter om ook die puris en die aktivis se konsepsies van agentskap te bespreek. Ek glo dat so 'n bespreking nodig is, omdat die puris en die aktivis se verskillende opvattinge van agentskap verband hou met hul idees van ingryping en neutraliteit. Hierdie verband het alreeds op tentatiewe wyse in die voorafgaande bespreking deurgeskemer.

2.7 Neutraliteit en agentskap

Die fundamentele verskil tussen die ideale tipes insake die kwessie van agentskap, is na my mening die volgende:

Die puris postuleer dat optredes nie altyd 'n middel tot 'n doel is nie en dat daar 'n interne verband tussen die agent en sy optrede bestaan (37).

Aan die ander kant werk die aktivis van die veronderstelling dat die primêre rede vir optrede 'n oorsaak is, dit wil sê dat daar 'n oorsaaklike verband tussen optredes en gevolge bestaan (38). White en White (39) argumenteer byvoorbeeld dat ongeag van wat die puris sê, hulle tog wel 'n bepaalde idee van 'n goeie samelewing het en daarvolgens bepaal hulle dan wat goed is vir opvoeding, aldan nie. Dus kan opvoeding en die politiek nie geskei word nie en is neutraliteit by die onderwyser ongewens.

Die aktivis het ten doel om verduidelikings vir optredes te verskaf, terwyl die puris duidelik sê dat daar sekere optredes is waarvoor geen verduidelikings bestaan nie (40). Ter illustrasie van optredes waarvoor geen verduidelikings bestaan nie, gebruik die puris die voorbeeld van godsdienstige rituele. Dit is die eerste voorbeelde wat ek gaan probeer ondersoek.

Johnston (41), in wat hy glo 'n eksposisie van Wittgenstein se idees oor die onderwerp is, voer aan dat optrede waarde het bloot as optredes. Die waarde lê in die bevredigings wat dit bied indien die betrokkenens die ritueel op daardie spesifieke wyse beoefen. Dit hang saam met 'n bepaalde lewensbeskouing. Om die sinvolheid daarvan in te sien, moet ons die gegewens op 'n sinvolle wyse rangskik. Dit beteken egter nie dat ons dit verduidelik het nie (42).

Ter illustrasie van bogenoemde wil ek graag die voorbeeld van die Heilige Nagmaal gebruik. Verskillende kerke vier die Heilige Nagmaal op verskillende wyses. Die Morawiese Kerk beskou dit as 'n aparte kerkdiens wat slegs deur die gekatkiseerdes bygewoon mag word en wat op vasgestelde tye plaasvind. In die Anglikaanse Kerk weer, is die Heilige Nagmaal deel van die gereelde Sondagdiens en alle kerkgangers het toegang daartoe. So byvoorbeeld, is die kinders in die Anglikaanse Kerk tydens hierdie ritueel teenwoordig en mag ook deelneem aan die verrigtinge. Volgens die Morawiese Kerk se oortuigings word kinders wat nog nie gekatkiseer het nie, glad nie tot hierdie dienste toegelaat nie. Tog is die basiese godsdienstige beginsel van hierdie twee kerke, naamlik die verering van God deur middel van die inname van die simboliese brood en wyn, dieselfde.

Ten opsigte van die hemelsbreë verskil wat die uitvoer van die ritueel betref, bestaan daar sover my kennis strek, geen spesifieke teorie nie. Dit word net so gedoen. Dat die ritueel telkens op dieselfde wyse en in dieselfde volgorde geskied, word ook nie juis deur ledemate bevraagteken nie. Tog het dit al gebeur dat ledemate baie gou beswaar aanteken indien die ritueel nie in dieselfde besonderhede gevolg word nie.

'n Voorbeeld hiervan wat ek kan aanhaal, is die Morawiese gebruik dat vroulike nagmaalgangers in swart geklee moet wees en dat hul hoofde met 'n spesifieke wit kopdoek bedek moet wees. Veral in die ouer gemeentes soos die Elim Morawiese Sendingstasie het dit al telkemale gebeur dat iemand wat "verkeerd" aangetrek is, huis

toe gestuur word om te gaan verklee of byvoorbeeld die "regte" kopdoekie in die kerk gegee word. Indien die bewakers van die kerk se wette of selfs die res van die gemeente daarna uitgevra word, sal hulle antwoord in die meeste gevalle bloot wees dat dit die manier is waarop dinge gedoen moet word.

Vanuit die geledere van die aktivis sal die argument soos volg lui: Optredes word deur middel van 'n voorafgaande bepaalde houding of oortuiging gemotiveer (43). Dit wil sê, om te argumenteer soos die puris dat daar geen rede bestaan nie, beteken nie dat die rede in werklikheid nie bestaan nie, maar eerder dat daar geen verdere rede bestaan nie, behalwe die behoefte om wel aan die ritueel deel te neem.

Alhoewel Davidson (44) volgens Johnston toegee dat die idee van begeertes 'n baie eng veld dek, sê hy tog dat daar by die meeste optredes 'n voorafbepaalde houding veronderstel moet word, eerdat ons stellings in terme van die persoon se optrede verstaanbaar kan wees. Myns insiens sal dit dus soos volg op die Heilige Nagmaal toegepas kan word. Die feit dat die Nagmaal op 'n bepaalde wyse beoefen moet word, word deur die voorafbestaande houding of oortuiging van die agent gedryf.

Die houdings of oortuigings is heel moontlik deur hul voorgeslagte aan hul oorgedra en het deur die jare 'n patroon en integrale deel van hul lewens geword. Hulle voel gemaklik daarmee. Die ritueel word na veronderstelling met die intensie of doel uitgevoer om hulle sielsverryking te verskaf. Johnston

sê byvoorbeeld, dat om 'n rede te ken, is om die intensie waarmee die optrede uitgevoer is, te ken. Maar om die intensie te ken, is nie noodwendig om die optrede ten volle te begryp nie (45).

Ook opvoeding binne die formele skoolsisteem kan as 'n besondere tipe ritueel beskou word. Byvoorbeeld die feit dat die skooldag oor die algemeen vanaf 'n sekere tyd in die oggend tot 'n sekere tyd in die middag strek, die hierargiese rangskikking van personeel, sommige "dissiplinêre" metodes wat benut word, sekere metodes wat deur onderwysers geïmplementeer word om "onderwys beter te laat verloop" kan alles binne hierdie realm geplaas word. In baie gevalle dink ek dat dit al so deel van die sisteem geraak het dat niemand eintlik meer ernstig daarvoor nadink nie. Dit beteken egter nie dat mense nie redes daarvoor kan verskaf as hulle daarna gevra word nie. Of dat dit nie van tyd tot tyd bevraagteken word nie.

Wat van belang is, is die agente binne daardie opset. Agente wie se redes vir optredes nie totaal onafhanklik van die betekenisvolheid van die ritueel funksioneer nie. Volgens die puris se standpunt beteken dit dat daar nie altyd van die agent verwag kan word om redes vir optredes te verskaf nie. Indien die ritueel dus binne die sfeer van die opvoeding geleë is - 'n onafhanklike sfeer volgens die puris - kan die redes vir optrede nie totaal buite daardie sfeer gevind word nie.

So kan die presiese uitvoer van hierdie Nagmaal ritueel as gevolg van die bevrediging wat dit verskaf, die sielsverryking,

oortuigings, pligsbesef, verpligting of dalk lafhartigheid om die status quo te ontwrig, geskied. Om dit te bepaal, het ons egter meer inligting nodig.

'n Ander interessante geval in hierdie debat is dié van surrogaat-moeder. In 'n onlangse artikel in Die Huisgenoot (46) word berig hoedat 'n vrou as surrogaat-moeder vir haar kinderlose suster en swaer opgetree het. Die artikel konsentreer veral op die vreugde wat hierdie onbaatsugtige daad gebring het. In dieselfde artikel egter is die storie van 'n ander paartjie vir wie die surrogaat-moeder net hartseer gebring het. Sy het nie by die kontrak gehou nie en hulle (die aanneem -ouers) het groot emosionele en finansiële skade gely. In beide gevalle is die aanneem-pa's, die biologiese pa's van die babas.

Die puris mag aanvoer dat hierdie kontrak - om 'n baba teen geldelike vergoeding vir iemand anders in die wêreld te bring - in die eerste plek nooit aangegaan moes geword het nie. Ons kan nie kontrakte en teorieë uitwerk van sulke diepgaande menslike gevoelens nie. Dit werk nie soos die abstrakte wetenskappe waar oorsake en gevolge op empiriese wyse bepaal kan word nie. Waar teorieë dus bepaal watter gevolge tot watter optredes sal lei nie. Dus waar oorsake en gevolge ekstern bepaal en gemanipuleer word nie (47). Babas en die mens oor die algemeen kan nie as utiliteit wat uitruilbaar is of te koop aangebied kan word, dien nie. Op dieselfde wyse glo die puris ook dat studente nie ruilmiddels is nie en die opvoeding nie in diens van byvoorbeeld die politiek gestel moet word nie.

Alle optredes kan hiervolgens nie altyd eers konseptueel verwoord word nie. Johnston (48) wys daarop dat daar 'n stadium is waar selfs redes wegval en slegs die reaksie van die agent van belang is (49).

Aan die ander kant mag die aktivis se standpunt wees dat die surrogaat-moeder 'n edele taak wou verrig. Kinderlose egpare is 'n realiteit in die samelewing en moderne tegnologie kan minstens met hierdie probleem help. Met orgaanoorplantings om lewens te verleng of lewenskwaliteit te verbeter word immers volgens hierdie voorafbestaande oortuigings opgetree. Omdat ons hier nie net met die gevoelens van 'n individu te make het nie, sou dit veel meer vrugte afgewerp het indien die betrokke partye vanaf die eerste instansie hul optredes in terme van oorsaak en gevolge geëvalueer het. Die kontrak moes dan daarvolgens opgestel word en bindend wees. Die surrogaat-ma moet in elk geval ook die oortuigings en die intensies van die aanneem-ouers in ag neem. Dus word die rede beskou as 'n spesiale tipe oorsaak; as 'n oorsaak wat intern is (50) - wat wel gevoelens van die agent(e) in ag neem.

Hierteenoor mag die puris sê dat so 'n opvatting nie daarin slaag om die sekerheid van redes te verduidelik nie. Volgens die puris is die enigste manier van toegang tot hierdie sekerheid om die agent self te vra. Die idee van korrektheid van optrede val dus weg om plek te maak vir die erkenning van die eerlikheid van die agent. Die belang van die puris lê by die rede van die agent en nie soseer by die soeke na die waarheid of die korrektheid van

die optrede nie. Indien die surrogaat-ma dus eerlik verslag doen dat sy dit nie oor haar hart kon kry om die baba af te staan nie, word dit so aanvaar. Dit maak haar optrede sinvol. Om haar verder te ondervra, beteken om die puris se hele konsep van agentskap, naamlik die konsep van die agent as denkende wese, te ondermyn (51).

Dit sluit ook aan by die puris se argument vir neutraliteit, teen betrokkenheid en ingryping. Indien die agent se optrede bevraagteken word, laat dit die ruimte vir ingryping. In die polemie oor politiek en opvoeding, verskaf so 'n bevraagtekening die verskoning vir politieke betrokkenheid en ingryping.

'n Verdere belangrike punt wat die puris hier sou kon maak, is die feit dat hul belang by die optrede van die agent nie met die voorspelbare verband tussen situasies te make het nie, maar eerder uit 'n belangstelling in die denke en emosies van die agent wat tot die optrede gelei het, gesetel is (52).

Die verslag van die agent word dus aanvaar omdat die agent volgens die puris se opvatting van agentskap 'n bevoorregte posisie in die taalspeletjie bekleed - 'n posisie wat op die siening berus dat die agent se verslag as 'n eerlike verslag beskou word en dat hy dieselfde erkenning verdien as wat ons vir onself sou wou hê (53). Dit is duidelik dat so 'n sienswyse nie ruimte laat vir die onderwyser as politieke kundige wat die studente polities mag inlig of lei of vir hulle tussenbeide mag tree nie.

'n Goeie voorbeeld van die bevoorregte posisie van die agent kan uit Thomas Hardy se *Tess of the D'Urbervilles* (54) geneem word. Angel Clare, die godsdienstige jong man, beskou Tess as die verpersoonliking van die vrou wat hy idealiseer. Inderwaarheid was die rol nie veel meer as dié van 'n kind nie. Gevolglik noem hy Tess ook "little Tessy". Wanneer Tess voor hulle huwelik oor haar verlede bieg en dit aan die lig kom dat sy nie meer die versinnebeelding van onskuld is nie, is Angel se optrede wreed en onverskillig. Hy is selfs wreder as Alec, die antagonis in die roman. Dit is opvallend dat Angel, nadat Tess gebieg het, vir die eerste keer met Tess in die taal van volwassenes kommunikeer. Hy noem haar byvoorbeeld nie meer "little Tessy" nie.

Twee aspekte word deur hierdie toneel geïllumineer: Eerstens het Angel Tess in die rol geplaas waarin hy haar graag wou hê. Dis 'n geval van nie regtig die individu as denkende wese erken nie. Deur middel van haar bekentenis vernietig sy egter hierdie beeld en dit kan hy nie hanteer nie. Inderwaarheid behoort hy eerder sy eie motiewe en vooroordele te ondersoek as dié van Tess. Hy het immers die fout begaan.

Ten tweede ontken hy Tess se bevoorregte posisie in die taalspeletjie, omdat hy in die eerste plek nie haar weergawe van die gebeure as eerlik en opreg aanvaar nie. Hy moet nog verdere verduidelikings kry. Omdat Tess dit nie kan verskaf nie - dit is immers baie moeilik om altyd aan 'n tweede persoon 'n presiese weergawe van die sameloop van omstandighede en die emosies betrokke, te gee - maak Angel sy eie afleidings en reageer

daarop.

Uit die geledere van die aktivis sal die situasie egter anders gesien word. Haar argument mag wees dat die agent ook met betrekking tot sy weergawe van die gebeure verkeerd mag wees, veral waar daar meer as een rede is wat jou optrede motiveer (55). In Tess se geval mag sy byvoorbeeld gebieg het omdat sy in alle eerlikheid alle aspekte van haar lewe met Angel wil deel, ongeag die gevolge.

Sy gee dus 'n eerlike verslag en verwag dat hy dit sal aanvaar en haar sal vergewe soos wat sy hom sou aanvaar en vergewe. Aan die ander kant mag dit haar skuldgevoelens en die vrees dat hy wel van haar verlede uit 'n ander oord mag hoor, wees wat die dryfveer vir haar bekentenis is. In hierdie geval mag haar weergawe so gekleur wees om haarself te verontskuldig en mag dit radikaal van die eerste geval verskil.

Volgens Johnston sê Davidson (56) verder dat die ongemak of onwilligheid van sekere filosowe om van optredes in terme van oorsake te praat, skynbaar uit die veronderstelling spruit dat 'n oorsaak 'n oorsaker en agentskap 'n agent vereis. Indien 'n optrede dus oorsaaklik is en nie tot die agent as oorsaker herlei kon word nie, is die agent noodwendig die hulpelose slagoffer van alles wat in en om hom gebeur. Hierop sê hy dat daar wel alternatiewe bestaan en dat sekere optredes agentloos is. Hieronder sal die toestande en veranderinge van toestande resorteer, wat redes sowel as oorsake is en wat beteken dat

sekere gebeure vrye en intensionele optredes is.

In die skoolopset mag dit dus soos volg werk: Onderwysers gaan oor tot 'n aksie wat as polities bestempel kan word, byvoorbeeld 'n staking.

Die puris se belangstelling by hierdie aangeleentheid is nie soseer om die oorsaak en gevolg daarvan te bepaal nie, maar eerder om die optredes só te rangskik dat hy daaruit sin kan maak. Ten opsigte van die puris se idee van die bevoorregte posisie van die agent in die taalspeletjie mag dit ook beteken dat die weergawe of verslag van die onderwyser, indien dit gevra word, as eerlik en dié van 'n denkende persoon aanvaar word. Laasgenoemde mag veral geld vir diegene wat nie aan só 'n aksie wil deelneem nie.

Volgens die konseptuele raamwerk van die puris is 'n belangrike kwessie dié van oorsaaklikheid. Die puris argumenteer dat optredes nie in terme van oorsake en gevolge gesien kan word nie. Om dus 'n aksie te loods waar die doel is om 'n bepaalde gevolg te verseker, is nie die aangewese ding om te doen nie. Let wel: ons het hier te make met die onderwyser se rol in die formele skoolopset soos gesien vanuit die oogpunt van die puris. Vir die puris beteken dit dus dat gebeure en in hierdie geval, die onderwyser, manipuleer kan word. Vervolgens beklee agentskap 'n ondergeskikte posisie.

Verder mag die puris se argument ook lui dat die ruilmiddel hier

die onderwys is, veral die kontak tussen onderwyser en student. Indien dit so is, beteken dit dat die student eintlik die kommoditeit word. Dit kan ook beteken dat die student se agentskap totaal ontken word in dié sin dat hulle die reg ontsê word om insette te lewer ten opsigte van die wenslikheid van 'n staking. Tog raak dié aksie hulle direk. Daar is dus 'n noue verband tussen die puris se opvatting van neutraliteit en hul idees oor agentskap. Hul pleidooi vir neutraliteit ondersteun hul sienswyse van agentskap en andersom.

Die aktivis weer sal aanvoer dat die persoon 'n agent van die optrede is, indien dit wat hy doen onder 'n sekere aspek van voorneme beskryf kan word. In hierdie geval, hoewel die optredes oorsaaklik van aard is, is die intensie van die agent duidelik. Dit mag beskryf word as die begeerte om 'n verandering aan 'n onregverdigde praktyk te probeer bring.

Die optrede wat die agent as denkende wese in hierdie geval as gepas om só 'n gevolg te hê, identifiseer, is die staking. Dit mag ook genoem word dat alle billike kanale van onderhandeling al sonder enige sukses geëksploiteer is. Die staking is dus die laaste uitweg.

Die onderwysers wat aan hierdie aksie deelneem se agentskap word volgens die aktivis nie ondermyn of misken nie. Die aktivis sal argumenteer dat hierdie onderwysers deur hul optrede bemagtig word om as denkende wesens in te gryp. Sodoende kan hulle hul omstandighede verander. Indien hulle dit nie doen nie, word hulle

hulpelose slagoffers in die hande van 'n onregverdige stelsel. Sulke persone sal hul menswaardigheid totaal verloor en tot outomate gereduseer word. Outomate wat glo dat hul lot onveranderbaar is. Met ander woorde, ingryping is eerder 'n erkenning as miskenning van hulle as agente. Dus, net soos in die geval van die puris, is daar vir die aktivis 'n wederkerige verhouding tussen agentskap en ingryping.

Beide hierdie bogemelde posisies het na my mening sterk en oortuigende argumente vir en téén ingryping deur die onderwyser. En die kwessie van politieke propaganda is nog nie eers aangespreek nie.

Brandende vrae hier is : "Wat van die leerders as agente?" "Is hulle ook volwasse agente wie se optrede waarde het bloot as optrede?" Indien dit die geval is, het dit verreikende gevolge vir opvoeding - veral vir die konsep van opvoeding wat ten doel het om die leerder tot die bewuste totstandkoming van 'n gewenste gemoedstoestand te lei. Dit skyn asof die konsepte van agentskap - volgens die konseptuele raamwerke van die puris en die aktivis - nie die leerder as agent in ag neem nie. Hierdie vraag sal ek later vollediger bespreek.

Dit kom voor asof, vanweë die verskillende raamwerke waarvolgens die puris en die aktivis werk, dit amper is soos om van appels en lemoene in dieselfde asem te praat. Dit beteken egter nie dat só 'n vergelykende werkswyse nutteloos is nie. Dit is juis deur middel van hierdie vergelyking dat die penarie waarin die

onderwyser hom ten opsigte van sy opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede bevind, duidelik belig kan word.

2.8 Samevatting

Die slotsom op hierdie stadium is dus dat volgens die puris se raamwerk opvoeding binne 'n outonome sfeer met intrinsieke waarde gesitueer is. Hieruit volg dat die opvoeding en die politiek nie onlosmaaklik verbind is nie. Dit verskaf dus die ruimte vir die puris om neutraliteit en nie politieke betrokkenheid en ingryping nie in die opvoedingspraktyk te propageer. Die aktivis weer, beskou die opvoeding as ondergeskik aan die politiek en dus deel van dieselfde konseptuele raamwerk. Gevolglik is dit deel van die opvoeder se plig om politieke betrokke te raak en waar nodig, in te gryp.

Die keuse tussen neutraliteit en politieke betrokkenheid is dus nou verbonde aan elke ideale tipe se konsep van agentskap.

Aangesien hierdie hoofstuk kwessies soos neutraliteit, ingryping en agentskap aanspreek, ontstaan die brandende vraag nou: Watter rol speel manipulasie in hierdie hele bespreking?

Die volgende afdeling lewer kommentaar oor die begrip "manipulasie" en watter rol dit in hierdie ondersoek speel.

2.9 Manipulering

Eerstens wil ek sê dat hierdie bespreking nie soseer die struktuur van die vorige afdelings toon nie. Hiermee bedoel ek dat hierdie gedeelte nie 'n poging is om die verskillende raamwerke te belig nie. Die rede hiervoor is omdat ek sal argumenteer dat manipulering by beide ideale tipes moontlik is.

Dit is egter nodig om eers weer terug te keer na die puris en die aktivis se idees van ingryping. Die puris stel politieke neutraliteit voor, terwyl die aktivis ingryping aanmoedig. Op die oog af skyn dit dus asof die puris manipulasie verhoed, terwyl die aktivis se benaderingswyse ryp is vir manipulasie. By nadere ondersoek is dit egter nie so eenvoudig nie. Dit blyk dat nóg die puris nóg die aktivis se raamwerke immuun is teen manipulasie.

Hoewel die betekenis van manipulasie " 'n manier van handel" (57) is, het dit oor die algemeen 'n meer negatiewe as 'n positiewe konnotasie. Dit word hoofsaaklik gebruik om te dui op 'n oneerlike beïnvloeding. Dit wil sê, 'n manier van mense hanteer om jou eie versteekte doel te bereik.

Indien die puris argumenteer dat hulle nie opvoeding en die politiek meng nie en dus nie studente op politieke vlak beïnvloed nie, beteken dit nie noodwendig dat hulle nie manipuleer nie. Die kritieke vraag is: Hoe verseker hulle dan politieke neutraliteit?

Hulle is immers voorstanders van neutraliteit en sal gevolglik

neutraliteit op doelbewuste wyse wil implementeer. Op die een of ander manier moet hulle dus 'n werkswyse het wat neutraliteit sou verseker. Dit skyn juis asof hulle politieke neutraliteit as teenvoeter vir politieke ingryping beskou.

In die praktyk mag dit byvoorbeeld gebeur dat hul kollegas studente of ander personeellede polities probeer beïnvloed. Gaan die puris dan net agteroor sit en sy hande in onskuld was? Of gaan hulle hul teenkanting uitspreek? Die eerste opsie skyn vir my te veel van 'n apatiese houding te wees en strook nie met die ideale tipe wat tot dusver in hierdie bespreking gestalte aangeneem het nie. Indien die tweede opsie die korrekte een is, beteken dit dus dat manipulasie wel moontlik is. Die puris moet dan hiervolgens sy invloed gebruik om politieke beïnvloeding te bekamp of teen te werk. Sodoende moet hy dan die studente of kollegas beïnvloed om sy kant van die saak in te sien en te aanvaar. Dit wil sê hy moet hulle oorreed om met hom saam te stem dat opvoeding en die politiek in aparte outonome sferes funksioneer en dat politieke affiliasie in die opvoedingspraktyk nie gewens is nie.

Dit kom dus daarop neer dat die puris erken dat die persone wat hy probeer beïnvloed nie die finale arbiters met betrekking tot dit wat vir hulle voordelig is, is nie. Dit sluit aan by Taylor (58) as hy 'n pleidooi lewer vir die erkenning van 'n tweede opinie. Volgens hierdie denkwysie van Taylor moet ons in aanmerking neem dat die individu dalk verkeerd mag wees ten opsigte van wat hy werklik wil hê. Hy voel dat die individu slegs

altyd reg kan wees in die gevalle waar die kwessie van reg of verkeerd glad nie 'n rol speel nie. En dit is veral van belang as dit opvoeding is waarby ons betrokke is.

Wanneer jy byvoorbeeld 'n persoon onder normale omstandighede vra wat sy naam is en hy gee jou sy naam soos wat dit op sy identiteitsdokumente verskyn, beteken dit dat hy absoluut korrek is. In baie ander gevalle is 'n regte of verkeerde antwoord egter nie so eenvoudig nie. Gevolglik glo Taylor dat dit noodsaaklik is vir 'n tweede opinie. Myns insiens beteken dit die erkenning van 'n kundige of iemand wat van beter weet.

Op grond van die bostaande bespreking, blyk dit dus dat die puris se vroeëre verwerping van ingryping sterk te betwyfel is. Dit lyk eerder asof ingryping net soos manipulasie vir beide die aktivis en die puris kan geld.

Met betrekking tot die opvoeding voer Morrow (59) in hierdie verband aan dat opvoeding onder andere die transformering van hoe 'n persoon homself en sy wêreld sien, behels. Tydens hierdie proses word sy begrip van wat hy begeer, van dit wat in sy belang is en van wat voordelig vir hom is, gewysig. Morrow beklemtoon ook dat dit wat die persoon dink, nie as onbelangrik afgemaak word nie, of dat vreemde idees op die persoon afgeforseer word nie. Dit behels eerder 'n deelnemende houding teenoor die betrokke persoon. Hy toon egter aan dat deelneming nie noodwendig positief van aard is nie. Verder argumenteer hy dat die partye betrokke by hierdie onderneming in die onderwyssituasie nie gelyk

is nie - sommige begryp beter as ander. Hierdie hulp of leiding van die kundige noem Morrow (60) welwillende manipulasie. Hy stel dit baie duidelik dat hy met manipulasie niks sinisters in gedagte het nie, byvoorbeeld deur mense as middele eerder as doelstellings te beskou nie.

Volgens hom probeer hy om die aandag te vestig op die feit dat iemand wat die leerder se opvoeding probeer aanhelp, besig is om die leerder langs weë te lei wat tot dusver nog onbekend vir die leerder was. Hopelik sal die leerder op so 'n wyse gelei kan word tot die ontdekking van dit wat reg en mooi is.

Dit skyn dus asof Morrow ook soos Fay (61) hard probeer keer dat hierdie ingryping of manipulasie in kru instrumentalisme verval. Ek wil dit net duidelik stel dat ek nie vir Morrow of Fay as aktiviste probeer voorstel nie. Wat ter sake is, is eerder hoedat die aktivis manipulering hanteer.

My idee is dat die aktivis hierdie erkenning van kundiges as grondige motivering vir ingryping deur onderwysers mag aanvoer. Hulle mag dit op die opvatting dat die onderwyser en die leerling in 'n ongelyke verhouding betrokke is, baseer. Die argument kan moontlik lui dat die onderwyseres vanweë haar kundigheid in die beste posisie is om in te gryp. Met ander woorde, sy sal die beste kan bepaal wat vir die student goed is, en die student op daardie wyse tot die ontdekking van die goeie kan lei. 'n Teenvraag mag wees of enige vorm van manipulasie ooit tot die leerling se voordeel kan strek. 'n Ander vraag wat mag ontstaan

is of onderwysers werklik vir hierdie enorme taak opgewasse is. In hierdie bespreking is dit politieke manipulering wat ter sprake is. Is 'n onderwyseres wat aan 'n spesifieke politieke organisasie verbonde is, werklik in staat om so onpartydig te wees dat sy selfs haar eie ideologie aan kritiese analise onderlê? Of maak sy haarself eerder aan propaganda skuldig? Watter meganismes bestaan om manipulasie te bepaal en die leerling daarteen te beskerm? 'n Ander aspek wat ek dink ook uitgeklaar behoort te word, is of ons moontlik 'n onderskeid tussen suiwer opvoedkundige en suiwer politieke ingryping kan maak. Hopelik sal die volgende afdelings meer duidelikheid op hierdie vrae werp.

2.10 Slot

In hierdie hoofstuk het ek probeer om die sienswyses en hantering van die puris en die aktivis met betrekking tot neutraliteit te gee. Die doel was om die konflik tussen hulle ten opsigte van die verband tussen opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede verder uit te klaar.

Verbandhoudende kwessies soos politieke ingryping, agentskap en manipulasie is ook aangeraak. Dit was veral die bespreking oor manipulasie wat getoon het dat beide die puris en die aktivis hulle hieraan kan skuldig maak.

Dit beteken egter nie dat hul onderlinge raamwerke nou daardeur aangetas word nie. Die puris sal steeds argumenteer dat opvoeding

prioriteit is, terwyl die politiek steeds vir die aktivis die opvoeding determineer. As gevolg van hierdie raamwerke bly die spanning dus 'n moontlikheid. Die doel van hierdie mini-tesis is ook nie om oordeel te vel oor hierdie ideale tipes nie, maar eerder om die oorsprong van hierdie potensiële konflik uit te pluus.

Met ander woorde die bestaansreg van die puris of die aktivis is nie ter sprake of in die gedrang nie. Wat egter van belang is, is om te bepaal of daar moontlik ander sienswyses betreffende hierdie verband tussen opvoeding en politiek is. Op hierdie stadium dink ek dat 'n eksposisie van veral Crittenden en Bailey se idees van neutraliteit insiggewend sal wees. In die volgende hoofstuk sal dit dus ondersoek word. Die doel sal wees om 'n moontlike derde opsie met betrekking tot die hantering van neutraliteit in te lei. Ek sal argumenteer dat daar 'n ander benadering tot neutraliteit is wat nóg suiwer puris nóg suiwer aktivis is. Dit is dan hierdie opvatting van neutraliteit wat my die ruimte bied om 'n derde opsie ten opsigte van die verband tussen 'n onderwyser se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede voor te stel. 'n Opsie wat na my mening hierdie twee verantwoordelikhede binne die onderwyspraktyk kan versoen.

HOOFSTUK 3

POLITIEKE NEUTRALITEIT: 'n DERDE PERSPEKTIEF

3.1 Inleiding

Tot dusver lyk die posisie dus soos volg: Die puris, vanweë sy opvatting dat opvoeding intrinsieke waarde het, beskou politieke neutraliteit as noodsaaklik. Die aktivis aan die ander kant, met sy sienswyse dat opvoeding 'n verlengstuk van die politiek is, bepleit politieke betrokkenheid en ingryping. In beide gevalle hou dit nou verband met hul persepsies van agentskap.

Hierdie teenstrydige konseptuele raamwerke ten opsigte van die verband tussen die opvoeder se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede veroorsaak konflik in die praktyk. Wanneer die puris byvoorbeeld neutraliteit as gewens beskou, is dit as gevolg van 'n diep-gewortelde vrees dat opvoeding as politieke speelbal misbruik mag word en gevolglik 'n ondergeskikte rol sal beklee. Met net soveel erns propageer die aktivis dat neutraliteit 'n ideologiese wapen in die hande van dié wat die status quo wil handhaaf, is.

As gevolg van hierdie teenstrydige raamwerke skyn dit dus asof die puris en die aktivis nie tot 'n vergelyk met betrekking tot die verband tussen opvoeding en politiek sal kan kom nie.

Gelukkig vir die opvoedingspraktyk is daar ander opvattinge van kwessies rakende hierdie relasie tussen opvoeding en politiek wat nóg suiwer puris nóg suiwer aktivis is. Dit is na hierdie menings wat ek dus nou gaan kyk in die hoop om 'n werkbare versoening tussen opvoeding en politiek voor te lê.

Voordat ek egter hierdie derde opsie gaan ondersoek, is dit nodig om 'n verdediging van die denkwyses van die puris en die aktivis in meer praktiese terme te gee. Die rede hiervoor is die oortuiging dat hierdie ideale tipe nie net sondermeer verwerp kan word nie, maar 'n kritieke rol in die onderwerp van die minitesis speel.

3.2 'n Verdediging van die puris en die aktivis

Die aktivis mag, as die situasie ontstaan, redeneer dat haar optredes geregverdig is, aangesien haar aksies uiteindelik tot die leerling se voordeel sal strek. Sy mag dus byvoorbeeld staak en sodoende die leerling onderrig ontsê om die owerhede te dwing om byvoorbeeld meer skole te bou. Die argument sal wees dat die leerlinge meer kwaliteit onderrig sal ontvang in kleiner klasse. Die opoffering, naamlik om 'n tyd lank nie onderrig te ontvang nie, sal op die lange duur vrugte afwerp. Deur absoluut niks te doen nie, laat hulle die leerlinge aan die genade van die onregverdige owerhede oor. Hulle mag ook aanvoer dat diegene wat niks doen nie, die status quo aanvaar of wil handhaaf en dus nie eintlik die leerlinge se belange op die hart dra nie. Sulke leerkragte word dan as passief, konserwatief of marionette in die

hande van die owerhede beskou.

Die aktivis wat die stelsel op hierdie wyse beveg, glo dat sy progressief is en die stryd in die skole aansê. Sy behoort gewoonlik aan 'n onderwysliggaam of politieke organisasie en skool haar optredes op die beginsels en strategieë van daardie organisasies. Die idee is baie keer dat deur te mobiliseer en te organiseer, sy in 'n gunstiger posisie is om die owerhede tot ander insigte te dwing.

Hul sienswyse kan ook wees om leerlinge binne die klas te bemagtig deur hulle (leerlinge) polities op te voed. Dit wil sê, deur middel van hul onderrig moet hulle leerlinge bewus maak van die onderdrukking waaronder hulle gebuk gaan. Die konsep van alternatiewe leerstof mag hier hoogty vier. Dié leerkragte se strewe is om self leerplanne en kurrikula te ontwerp en om geken te word in byvoorbeeld die aanstelling van onderwysers. Met ander woorde, hulle wil meer insae in die administratiewe sy van hul werksituasie hê, dus meer outonomie. En dit is nie iets wat ligtelik afgemaak kan word nie. Ook die argument dat hulle moet ingryp om beter toestande vir beide leerling en leerkrag te verseker, kan baie oortuigend wees, veral in 'n situasie waar onderwys in omstandighede geskied wat nie opvoedkundig aanvaarbaar is nie. Moet onderwysers byvoorbeeld neutraal staan as die politici besluit dat hulle hul werk moet verloor of dat oorvol klasse sal help om die staat se boeke te laat klop?

Aan die ander kant kan die aktivis homself ook aktief beywer om

die staat te ondersteun. Byvoorbeeld waar hy met die politiek van die regering saamstem.

Die puris voer aan dat sy opvoeding eerste stel en dus nooit daardie kontrak met die leerling mag verbreek nie. Haar bydrae tot 'n gesonde samelewing is die belegging wat sy in die kind maak - deur middel van opvoeding.

Myns insiens beskou die puris die leerling as doel op sigself en nie as utiliteit waarmee onderhandel mag word nie. Die argument mag lui dat, indien die leerling nie deel van die onderwyssituasie was nie of werklikwaar die vaardighede gehad het om vir 'n tydperk sonder die leerkrag op hul eie met die werk aan te gaan, die onderhandelingsmagte van die leerkragte baie minder gewig sou gedra het. Hul idee van bemagtiging mag wees dat hul eerste plig daarin lê om die leerlinge te bemagtig om die vaardighede te ontwikkel om selfstandig te dink en te redeneer. Maar daarvoor het leerlinge tog basiese vaardighede nodig soos om te kan lees en skryf en luister. Volgens hulle mag hierdie vaardighede slegs binne die klaskamersituasie, dit wil sê deur kontak tussen leerling en leerkrag ontwikkel. Dit kan moontlik by Peters en Morrow se opvattinge van wat opvoeding behoort te wees, aansluit.

Peters (62) postuleer dat opvoeding ten doel het om persone tot 'n wenslike ingesteldheid te lei. Ook dat opvoeding doel op sigself is en dat om opgevoed te wees, nie beteken om 'n bestemming te bereik nie, maar om met 'n ander sienswyse te reis.

Dit word bereik deur dié wat alreeds die proses deurgemaak het, en wat die geduld, wilskrag en deursettingsvermoë het om ander daarin te inisieer. Volgens Morrow (63) is opvoeding nie, 'n private of natuurlike proses nie, maar ontwikkel dit deur middel van ons interaksies met andere binne 'n gemeenskap. Selfs Kevin Harris (64) voer aan dat ingryping 'n spesifieke tipe ingryping behels, naamlik dié van ingeligtes.

Op hierdie stadium dink ek dat dit veilig is om die afleiding te maak dat beide die aktivis en die puris, op 'n bepaalde wyse optree omdat hulle deel van 'n spesifieke gemeenskap uitmaak - òf 'n politieke gemeenskap òf 'n opvoedkundige gemeenskap of beide. Dus is beide se aktiwiteite op reëlgebonde aktiwiteite gebaseer. Holiday (65) is die mening toegedaan dat reëlgebonde aktiwiteite potensieel-openbaar is, nie enkelvoudige eenvormige reëls behels nie, maar eerder 'n familie van ooreenkomste impliseer en dat dit met lewensvorme te make het. Belangriker nog, dat dit met menslike aktiwiteite te make het. Indien ek hom reg verstaan, beteken dit dus dat menslike agentskap 'n kardinale rol speel. Volgens Holiday, word hierdie reëls nie altyd verbaal aangevoer nie, maar indien nodig, behoort dit verwoordbaar te wees. Dit sal dus, aldus Holiday, die verskil tussen reëlgebonde en lukraak optredes beteken. Beide puris en aktivis, sal hiervolgens op grond van hul verwoordbare reëls, beginsels of strategieë kan aanvoer waarom hulle op 'n bepaalde wyse opgetree het.

In die praktyk en ook na aanleiding van die literatuur oor dié

onderwerp is dit duidelik dat die konflik tussen die opvoeder se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede 'n realiteit is. Hierdie spanning mag wissel van verbale geskille tot onbegryplik gewelddadige konfrontasies. Veral in Suid-Afrika is hierdie gewelddadigheid in die laaste paar dekades niks nuuts nie. My belang met hierdie mini-tesis is om te probeer vasstel waaruit hierdie konflik spruit. Die hoop is dat die illuminering van die oorsprong hiervan minstens groter sensitiwiteit by alle betrokkenes tot gevolg mag hê. Meer nóg, om 'n moontlike versoening tussen opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede binne die formele opvoedingsopset te probeer voorstel.

Gevolglik het ek die uiterstes op die kontinuum, naamlik die puris en die aktivis, geskets. Deur hulle afsonderlike raamwerke te postuleer, het ek gehoop om die werklikheid duideliker te belig. Uit die bespreking het geblyk dat die puris en die aktivis juis vanweë hierdie opponerende raamwerke uiteenlopende menings ten opsigte van die verband tussen opvoeding en politiek het. Skynbaar veroorsaak dit 'n onbrugbare kloof en dus die potensiële spanning in dié betrokke areas. Die bespreking van hierdie ideale tipes was dus nodig om ten minste op die uiterste menings rakende sentrale kwessies rondom hierdie dilemma te fokus.

Deur egter bloot die konseptuele raamwerke van die ideale tipes as bron van die spanning tussen opvoeding en politiek voor te stel, is myns insiens ook nie 'n volledige prentjie van die werklikheid nie. Soos reeds gesê, is die puris en die aktivis as voorbeeld benut om die realiteit te illumineer en die sentrale

vraagstuk van hierdie mini-tesis so duidelik as moontlik te probeer skets. Ter afsluiting van hierdie gedeelte van die bespreking vind ek dit dus nodig om kritiese kommentaar te lewer oor die ideale tipes soos vergestalt tot dusver.

3.3 Kritiese kommentaar

Dit skyn asof die puris se groot vrees vir politieke ingryping en affiliasie met die idee dat opvoeding as utiliteit misbruik mag word, gepaard gaan. Dit wil sê, dat opvoeders tot 'n instrumentalistiese benadering van opvoeding sal verval. Die aktivis weer, is bang dat neutraliteit die opvoeders mag blinddoek vir die rol wat die staat (of ander belangegroep) met betrekking tot opvoeding mag speel. Indien dit gebeur, loop opvoeders die gevaar om marionette in die hande van die politici te word, aldus die aktivis. Let Wel: Die aktivis kan ook ten gunste van die staat of politici optree.

Die eerste kritiese punt wat ek graag met betrekking tot die puris wil maak, is die skeidslyn wat hulle trek tussen kwessies wat sentraal tot die opvoeding en die politiek staan. Hoewel ek toegee dat dit soms aan die absurde mag grens om alles wat binne 'n skool aangaan, polities te kleur, is die skeidslyn nie vir my baie duidelik nie.

Neem byvoorbeeld die geval waar die staat die begroting vir onderwys sny. Dit mag meebring dat onderwysers afgedank word, die onderwyser-student verhouding styg en studente nie van vry boeke

voorsien word nie. Die kwaliteit van opvoeding mag dus daaronder ly, of die onderwysers mag hul werk verloor. Wat staan die puris nou te doen? Onthou: Die puris wil politiek buite die klaskamer hou. Tog is die staat in hierdie geval direk betrokke. Gaan die puris dus nou - in sy strewe om opvoeding en politiek te skei - saamstem dat rasionalisering wél 'n probleem is, maar weier om tot die logiese gevolgtrekking te kom dat dit 'n politieke besluit was? 'n Politieke besluit wat die opvoeding direk raak!

Tweedens wil ek met White en White (66) saamstem dat die puris se idee van opvoeding as doel op sigself twyfel laat ontstaan. Dit wil sê, indien die korrekte interpretasie daarvan is dat die opvoeding geskied sonder enige visie "van die goeie lewe" of die "goeie samelewing". Ek dink dat dit juis op grond van die puris se bepaalde visie van die samelewing is, dat hulle sulke definitiewe standpunte oor byvoorbeeld neutraliteit kan inneem. Soos reeds gesê, is die puris beslis nie apaties in die negatiewe sin nie.

As voorbeeld kan ons Wiskunde neem wat algemeen aanvaar word as 'n vak met minder indoktrinasiemoontlikhede as Geskiedenis. Beteken dit dat die puris die vak bloot onderrig vir die "mooi" van die vak - miskien om sekere vaardighede van die leerling te ontwikkel? Maar waarom is dit nodig om dié vaardighede te ontwikkel? Is dit nie omdat die puris 'n visie het van waar en hoe die student dié kennis en vaardighede sal kan aanwend in die samelewing nie? Indien nie, hoe beïnvloed dit die "sinvolheid" van die vak?

Hiermee probeer ek nie 'n instrumentalistiese benadering goedpraat nie. Nog minder probeer ek die wesentlike vrees dat opvoeding vir politieke gewin misbruik sal word, minimiseer. Dit wil eerder voorkom asof die puris se benadering goeie voornemens is wat té ver gevoer word.

Wat die aktivis se sienswyse betref, is my vrees dat dit tot 'n kru instrumentalistiese benadering tot opvoeding kan verval. Myns insiens verskaf só 'n benadering die regverdiging om opvoeding tot bloot onderwys te reduceer. Hiermee bedoel ek dat opvoeding hoofsaaklik ervaar word as 'n pakket van voorskrifte en reëls en wette van buite. Dit wil sê, iets wat op opvoeders afgedwing word. Indien hulle daarmee fout vind, moet hulle dan daarop reageer. Gewoonlik is dit 'n reaksie téén die wetmakers of diegene in beheer. Dus uiteraard reaksionêr.

Dit laat 'n mens wonder watter rol die opvoeder se eie visie van opvoeding, se inisiatief en kreatiwiteit, in hierdie situasie speel.

Soms kom dit ook voor asof die politieke kleur wat aan alles en nog wat in die opvoeding gegee word, die klaargemaakte verskoning bied vir luiheid, onprofessionaliteit en 'n algemene verval in opvoeding. Ironies genoeg ly beide die opvoeding sowel as die politiek in sulke gevalle skade. Beide areas kry 'n swak naam en verloor eerder as wen ondersteuning.

Met aksies soos skoolboikotte en stakings skyn dit ook asof die

verband tussen opvoeding en politiek nie so onlosmaaklik of diepgaande is nie. Dit lyk eerder asof die een in plek van die ander gestel word as wat dit ondersteunend werk. Om byvoorbeeld, soos al voorheen gebeur het, "akademiese" klasse te stop, om "politieke bewustheid" te kweek, skep nie die indruk dat opvoeding en politiek parallel kan geskied nie.

Beide die aktivis en die puris se konsepte van agentskap soos in hoofstuk 2 uiteengesit, verskaf ook nie 'n volledige prentjie van die leerder as agent nie. Dit skep die indruk dat leerders volwasse agente is wat alreeds hul bestemming bereik het. 'n Gevolgtrekking hiervan mag wees dat opvoeding bloot op die toevoeging van verdere vaardighede en kennis neerkom. Dit neem ons in die rigting van opleiding en plaas opvoeding ernstig in die weegskaal.

Dit is immers 'n veronderstelling van opvoeding dat leerders nog nie tot hul volle potensiaal as agente ontwikkel het nie. Opvoeding is dus die beginpunt van 'n proses en nie die eindbestemming nie. Gevolglik is dit noodsaaklik dat opvoeding by tye die leerder se optredes sal bevraagteken. Die leerder se eerlike weergawe van die rede vir sy optrede word nie hierdeur ontken of geminag nie, maar dit impliseer ook nie totale aanvaarding van sy rede nie. Totale aanvaarding van die leerder se agentskap sowel as totale ontkenning daarvan, sal die moontlikheid van opvoeding ernstig in die wiele ry.

Hierdie bespreking was nie bedoel om oordeel oor die puris en die

aktivis te vel nie. Ook nie om die indruk te skep dat die puris en die aktivis nie meer bestaansreg het of sal verdwyn nie. Die hoop is eerder dat dit die weg sal baan vir 'n derde opsie. 'n Opsie wat politieke neutraliteit anders as die puris of die aktivis benader en dus 'n ander verband tussen opvoeding en politiek moontlik maak.

Om dus die ideale tipes, naamlik die puris en die aktivis bloot te ignoreer of as onbenullig af te maak, sal beteken om hierdie bespreking wesenlik te verarm. Aangesien die sentrale tema die moontlike spanning tussen die onderwyser se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede is, dink ek dat dit van kardinale belang is om die oorsprong van hierdie konflik te probeer verwoord. Myns insiens is dié dilemma juis in die uiteenlopende konseptuele raamwerke van die puris en die aktivis gesetel.

3.4 Politieke neutraliteit: Ander perspektiewe

Dit het nou tyd geword om na Crittenden se weergawe van neutraliteit terug te keer. Hoewel Crittenden (67) met Freire saamstem oor die rol wat opvoeding in terme van sosiale en politieke bevryding behoort te speel, verwerp hy Freire se voorstel van totale politieke alliansie. Dit is gebaseer op sy mening dat só 'n totale verbintenis die deur vir slegs 'n ander vorm van indoktrinasie sal oopmaak (68). In stede daarvan laat hy ruimte vir neutraliteit. Hy sê byvoorbeeld dat totale verbintenis aan die een of ander politieke groep, die outonomie van die instansie in die wiele sal ry. Aangesien

outonomieit 'n noodsaaklikheid vir menslike vryheid is, kan hy nie met Freire saamstem dat politieke alliansie dié vryheid kan bevorder nie.

As alternatief bied hy neutraliteit as 'n teenvoeter vir algemene politieke toegewydheid. Crittenden sien dus regverdiging vir neutraliteit binne die opvoeding. Hy maak dit duidelik dat die konteks waarbinne hierdie neutraliteit 'n vraagstuk sal raak, sowel as die teenwoordigheid van werklike of potensiële konflik, belangrik is (69). Met ander woorde, weereens is dit nie bloot 'n kwessie van afsydigheid nie. Crittenden stel dit duidelik dat enigeen wat dink dat opvoeding neutraal teenoor kondisies en waardes kardinaal vir die praktyk kan wees, òf baie verward òf sinies is (70).

Dit moet hier genoem word dat Crittenden uitspraak lewer oor die politieke alliansie van institute, naamlik universiteite en nie soseer van individue nie. Met ander woorde, hy voer argumente aan waarom 'n instituut nie polities geaffilieer moet wees nie. Hy bepleit dus neutraliteit vir institute. Binne daardie neutraliteit maak hy voorsiening vir die politieke verbintenis van individue. Dit is dus effens anders as die wenslikheid van neutraliteit van die opvoeder wat hier ter sprake is.

Wat egter wel vir die doeleindes van hierdie mini-tesis van belang is, is die regverdiging wat Crittenden bied vir neutraliteit. Hy waarsku dat neutraliteit nie sondermeer afgeskiet moet word nie. Tog is hierdie waarskuwing nie op die

suiwer puris se opvatting van politiek buite die klaskamer gebaseer nie. Dit skyn eerder asof dit uit die vrees vir die algehele politieke oorheersing van 'n spesifieke party spruit.

Verder moet ook daarop gelet word dat Crittenden se skuif weg van algehele politieke alliansie van die universiteit teenstrydig met die sentrale idee van die suiwer aktivis is. Tog word politieke betrokkenheid nie deur Crittenden verwerp nie.

Met betrekking tot die kwessie van neutraliteit bied ook Bailey (71) 'n weergawe wat insiggewend is. Bailey lewer kommentaar oor die Schools Humanities Project. Die Project argumenteer vir onderwyser-neutraliteit en uiteenlopendheid van idees in die skole. Volgens hulle is waardes buite die rede geleë. Vandaar hulle voorstel vir neutraliteit en die ope ondersoek waardeur konsensus bereik moet word (72).

Hieroor sê Bailey as kritiese vriend van die Project dat dit 'n goeie idee is wat té ver gevoer word. Hy beskou dit as 'n goeie idee in dié opsig dat dit spruit uit die begeerte om 'n pragmatiese uitweg te soek wat sal verhoed dat onderwysers hul outoriteit misbruik (73).

Bailey argumenteer egter dat hierdie ope ondersoek nie daarop gemik is om die waarheid te ontdek nie, maar eerder om 'n tipe vrye verantwoordelikheid te demonstreer. 'n Vryheid wat buite die rede en buite enige tipe outonomie gebaseer op die rasionele wil, val (74). Dié weergawe van neutraliteit, sê Bailey, moedig

onderwysers aan om afsydig ten opsigte van waardes te staan (75).

As teenvoeter vir bogemelde vorm van neutraliteit bied Bailey die idee van onpartydigheid aan. Onpartydigheid beteken dat alle stellings aan rasionele kritiek onderhewig is en dat geen deelnemer hoër status as sy argument sal hê nie (76). Bailey beklemtoon dat alle opinies, ook die van die onderwyser hierby ingesluit moet word. Die idee is om te probeer verhoed dat onderwysers hul sienswyses as meer belangrik of verhewe bo kritiek mag beskou. Die doel van onpartydigheid is die soeke na die waarheid. Waarom sal ons immers 'n mening aanvaar as dit nie meer redelik as die ander klink nie, argumenteer Bailey (77). Die probleem met die Project se opinie is dat dit nie die nodige leiding bied met betrekking tot dit wat die onderwysers behoort te doen en die redes daarvoor nie. Bailey se mening is dat hierdie vraagstukke slegs binne 'n bepaalde raamwerk betekenisvol is. Hy stem dus saam met J.S. Mill dat uiteenlopendheid nie doel op sigself is nie, maar 'n tydelike taktiek in die soeke na die waarheid.

Hierdie konsep van neutraliteit wat Bailey voorlê, kan myns insiens in dié bespreking goed benut word. In die eerste plek is dit duidelik dat hy homself sterk uitspreek teen onbetrokke afsydigheid by onderwysers. Hy erken die uiteenlopendheid van idees binne die opvoedingspraktyk, maar argumenteer dat dit nie doel op sigself is nie. Die uiteindelijke doelwit moet die soeke na die waarheid wees. Na dít wat deur middel van onpartydige bespreking uiteindelik as die mees redelike en sinvolle opinie

beskou kan word. Só kan dit dus òf die puris òf die aktivis of geeneen van die twee nie se sienswyse wees wat die dag wen.

In hierdie verband ondersoek Brenda Cohen (78) die probleme wat mag ontstaan met die onderrig van die politiek binne die skole. Ook sy lewer waardevolle kommentaar oor die kwessie van neutraliteit en vooroordeel. Sy onderskei tussen politiek en politieke wetenskap, waar eersgenoemde politieke opvoeding en bewustheid ten doel sal hê. In hierdie opsig ondersteun sy Trümpelman (79) se idee van burgerleer in die skole. Ook Tamir (80) skyn 'n soortgelyke onderskeid tussen burgerleer en nasiebou te maak waar burgerleer meer rasioneel sal wees, terwyl nasiebou op die emosionele gebaseer is. Na my mening kan dit in verband gebring word met die polemieke in die skole oor godsdiensonderrig. Dit kan as vakrigting aangebied word waar verskillende geloofsoortuiginge bestudeer word of dit mag onder die dekmantel van akademiese kennis misbruik word om 'n spesifieke geloofsoortuiging te propageer.

Cohen ondersoek dan komponente soos die onderwyser, die metodes wat benut word en die leerstof om vas te stel waar die probleem van indoktrinasie geleë is. Met indoktrinasie verwys sy na dit wat irrasioneel is of deur middel van onwettige metodes verkry is (81). Met ander woorde, waar mag eerder as oorreding 'n rol gespeel het.

Sy kom dan tot die slotsom dat daar nooit regtig ooreenstemming oor wat die "regte" inhoud of "doktrine" is, verkry sal word nie.

Die probleem van indoktrinasie het dus veel eerder met die doel van die opvoeder te make. Dié doel word tradisioneel aanvaar as die leiding aan kinders om tot volwassenes te ontwikkel. Indien die doel egter is om te indoktrineer, bly die kind ewigdurend kind. Dit wil sê, die student bly immers afhanklik van die onderwyser se opinie en word nie die vaardigheid geleer om verskillende menings te evalueer en tot 'n onafhanklike slotsom te kom nie.

Ten slotte maan Cohen egter ook dat dit moeilik is om te besluit of onpartydigheid altyd moontlik is. Sy beveel dus 'n onpartydigheid aan waarvolgens die individu met vaardighede bemagtig word om hul eie besluite te neem (82).

3.5 Slot

Wat dus uit bogenoemde perspektiewe duidelik raak, is dat daar wél opinies van neutraliteit anders as dié van die suiwer puris of die suiwer aktivis bestaan.

Myns insiens bied dit die ruimte wat ek soek om 'n derde konsep van die verband tussen die opvoeder se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede te postuleer. 'n Sienswyse waarvolgens nòg die opvoeding nòg die politiek oorheersend is, maar eerder waar dié twee dissiplines binne die praktyk ondersteunend werk. Dit wil sê, waar opvoeding 'n veel dieper politieke betekenis kry.

In hoofstuk 4 sal ek argumenteer dat daar wel die moontlikheid

bestaan om opvoeding en politiek binne die formele onderwysopset te versoen. My argument sal op 'n persepsie van die verband tussen opvoeding en politiek gegrond wees wat ondersteunend werk. Sentrale kwessies soos neutraliteit, ingryping en agentskap sal weereens aangesny word om te toon hoedat dit binne hierdie raamwerk hanteer word.



UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE

HOOFSTUK 4

'n ALTERNATIEWE OPVATTING VAN DIE VERBAND TUSSEN 'N OPVOEDER SE OPVOEDKUNDIGE EN POLITIEKE VERANTWOORDELIKHEDE

4.1 Inleiding

Die eerste aanname wat ek in hierdie verband wil maak, is dat die relasie tussen opvoeding en politiek nie misken of onderskat moet word nie. Wat ek dus wil voorstel, is dat opvoeding en politiek ondersteunend eerder as verhewe of ondergeskik tot mekaar moet staan. Binne só 'n raamwerk moet ook ruimte gelaat word vir 'n mate van outonomieit.

Deur die sentrale kwessies in dié mini-tesis soos neutraliteit, ingryping, manipulering en agentskap weer te besoek, sal ek argumenteer dat daar wel die moontlikheid bestaan om opvoeding en politiek binne die formele onderwysopset te versoen.

Dit beteken dus dat ons sal moet terugkeer na die persepsies van opvoeding en politiek wat binne só 'n konseptuele raamwerk geld. Gevolglik sal ek eers 'n bepaalde opvatting van opvoeding bespreek en dan nagaan hoedat dit met 'n spesifieke siening van politiek strook.

Hierdie benadering sal nòg suiwer puris nòg suiwer aktivis wêes. Tog sal dit uit die bespreking duidelik raak dat dit by tye

opvattinge van die puris sowel as die aktivis insluit.

4.2 Demokrasie in opvoeding: 'n Konseptuele raamwerk na aanleiding van Dewey en Kilpatrick

In die afgelope tyd is die term, demokrasie, seker op bykans alle Suid-Afrikaners se lippe. Dit raak ook al hoe meer duidelik dat verskillende interpretasies aan die term gekoppel word - vanaf algehele anargie tot 'n vorm van demokrasie wat ongemaklik sterk aan outokrasie herinner.

Wat dan, is hierdie skynbaar ontwykende term, "demokrasie", en hoe beïnvloed dit onderwys?

4.2.1 John Dewey

John Dewey in sy boek *Democracy and Education* (83) voer aan dat die konsep van opvoeding as 'n sosiale proses en funksie geen definitiewe betekenis het alvorens ons nie 'n idee van die samelewing wat ons beoog, het nie. Hy noem twee kriteria waarteen demokrasie gemeet behoort te word, naamlik eerstens meer gereelde en gevarieerde gedeelde gemeenskaplike belange en tweedens groter afhanklikheid van die erkenning van gemeenskaplike belange as 'n faktor van sosiale beheer. Volgens hom is demokrasie meer as 'n regering; dit is primêr 'n besondere leefwyse van gemeenskaplike ervaring.

Volgens my interpretasie bepleit Dewey dus 'n verband tussen

opvoeding en politiek. Hierdie klem op gemeenskaplike belange en geassosieerde leefwyse behoort tot eenheid eerder as fragmentasie te lei. Iets wat broodnodig in Suid-Afrika is. Suid-Afrika is 'n klassieke voorbeeld van 'n gefragmenteerde samelewing met sy magdom van verskillende modelle en standaarde. Selfs noudat daar een onderwysstelsel behoort te wees, word verskillende modelle van skole steeds toegelaat. En binne daardie modelle, byvoorbeeld in staatondersteunde skole, is die verskille op grond van sosiale en ekonomiese omstandighede tussen studente skreiend.

Volgens Dewey is die eerste stap in die bevryding van die mens van eksterne kettings om hom van die interne kettings van valse veronderstellings te bevry. Dit herinner sterk aan die idee van valse bewustheid soos uiteengesit in die Kritiese Sosiale Teorie. So glo die mens byvoorbeeld dat sekere mensgemaakte toestande "gegee" is en dat hulle dus absoluut niks daaraan kan verander nie. Gevolglik aanvaar hulle dit gelate. Dewey sê verder dat elke geslag geneig is om hul jongmense op te voed om in die huidige omstandighede te oorleef, in plaas daarvan om aandag te skenk aan die eintlike doel van opvoeding. Hierdie idee van Dewey dat die fokus op die " eintlike doel van opvoeding " moet wees, mag met die puris se idee van opvoeding as doel op sigself in verband gebring word. Tog verskil dit in dié opsig dat dit skynbaar 'n definitiewe visie van 'n spesifieke samelewing in gedagte het. Dit stem weer ooreen met die siening van die aktivis, naamlik dat opvoeding en politiek nie geskei kan word nie. Die ware doel van opvoeding sien Dewey as die bes moontlike realisering van menswees.

Verder waarsku hy dat die heersers bloot in die tipe opleiding belangstel wat hul onderdane beter instrumente vir hul eie (heersers se) doeleindes sal maak. Hiermee mag die aktivis saamstem as hul daarop aandring dat onderwys bloot 'n verlengstuk van die politiek is en dus ondergeskik daaraan. Met ander woorde dat opvoeding baie kere ingespan word om die status quo te handhaaf.

Vanuit bogenoemde raak dit duidelik dat demokrasie gemeet aan Dewey se maatstawe vroër genoem, wel 'n moontlikheid is - dit lê in die hande van die mense. Daadwerklike pogings moet egter aangewend word om almal op daardie weg te lei. Bevrydingsorganisasies moet dit in gedagte hou.

4.2.2 William Kilpatrick

William Kilpatrick in *Education and the Social Crisis* (84) beweer dat enige opvoedingstelsel altyd die lewe self konfronteer. Meer nog, dat opvoeding op aktiewe wyse moet help om die lewe ten goede te verander. Hy beskou die profytmotief as een van die grootste struikelblokke waarmee opvoeding te kampe het. Volgens hom "huur" hierdie stelsel van wedywering feitlik die mens om nie aandag te skenk aan sake van publieke belang nie, maar om hulle eerder eksklusief met hul eie sake besig te hou. En dat die algemene goedkeuring van sukses op sakegebied so groot is dat weinig hierdie verskynsel kan ontsnap.

Vir hom is hierdie wedywering die hoofopponent van gemeenskaplike

belang. Tog glo hy dat dit 'n praktiese probleem is wat 'n oplossing het. Sy mening is dat die mens òf samelewing òf kompetisie kan aanleer. Ons het dus nie te make met 'n teoretiese probleem van óf dit gedoen kan word nie, maar met 'n praktiese probleem van hóe om dit te doen. Sy opinie is dat die profytmotief nie instink is nie. Met ander woorde dat dit nie onlosmaaklik deel van die menslike natuur is nie, maar eerder aangeleer word. Op dieselfde wyse dus, kan geargumenteer word, kan dit afgeleer word .

Hy argumenteer verder dat die eis vir positiewe optrede slegs sal ontstaan as mense deeglik besef wat dit is wat hulle benodig. En hier speel intelligensie 'n belangrike rol. Die hoofdoel van opvoeding moet dus wees om mense te bemagtig met intelligensie en algemene belangstelling in die spesifieke probleem gebaseer op 'n ingeligte begrip van hul omstandighede.

Kilpatrick bespreek ook die kwessie van indoktrinasie en propaganda met betrekking tot die onderwys. Hy postuleer dat om mense op bogenoemde wyse te bemagtig, beteken ware studie en kritiek. Dit beteken egter nie dat akademici of die leerkrag geen eie opinie mag hê nie - hulle is immers ook deel van die gemeenskap! Die opvoeder se opinie moet eerder eerlik voorgelê word, maar ander moontlikhede mag nie agterweë gelaat word nie. Dit sluit mooi aan by Bailey se idee van onpartydigheid (85). Dus is dit nie suiwer puris nie, ook nie suiwer aktivis nie. Tog akkommodeer dit myns insiens die puris se strewe na ruimte vir neutraliteit, asook die aktivis se pleidooi vir 'n verband tussen

opvoeding en politiek.

Verder belemmer geweld, armoede, werkloosheid en ander sosiale euwels die opbou van standvastige omgewings waarin skole werklik die gees van demokrasie kan verdedig.

Dewey se idee van 'n "geassosieerde leefwyse" sowel as Kilpatrick se pleidooi vir die strewe na "gemeenskaklike belang" eerder as individuele wedywering kom vir my tot 'n groot mate op 'n Aristoteliaanse konsep van 'n samelewing neer (86). Volgens hierdie sienswyse word 'n gemeenskap gebind deur middel van "gedeelde goedere". Gedeelde goedere is hiervolgens nie bloot die sameflansing van verskeie individuele belange nie, maar word eerder deur die uitleef van beginsels wat eenheid en rigting aan die samelewing gee, gemanifesteer. Belangrik is dat gedeelde goedere nie net na materiële dinge in die samelewing verwys nie, maar onder andere ook die politiek insluit. Politiek bly dus nie die prerogatief van 'n paar "ingeligtes" nie.

Dit is noodsaaklik om hierdie aspekte van hul weergawes van demokratiese opvoeding te beklemtoon, aangesien die idee hier is om 'n verband tussen opvoeding en politiek te postuleer wat nie noodwendig tot konflik hoef te lei nie. Om dit te vermag, is dit egter nodig om weg te breek van die konseptuele raamwerke van die puris en die aktivis.

Dit raak dus duidelik dat die onderwys en opvoeding deur die staat en die samelewing beïnvloed sal word. Dit kan problematies

wees as byvoorbeeld enige een van bogenoemde twee instansies ondemokratiese agendas het. Belangriker nog, is die besef dat demokratiese onderwys baie meer as slegs populêre slagspreuke is. Dit is 'n wapen om die onderdrukte te bemagtig om uit die kettings van vernedering te ontsnap, om hul eie heil uit te werk deur middel van intelligente en ingeligte analises van hul omstandighede en om daarvolgens blywende oplossing te soek wat die hele mensdom sal bevorder. Die tweede deel van hierdie bespreking probeer toon dat Historiese Materialisme ruimte laat vir hierdie konsep van demokratiese opvoeding.

4.3 Historiese Materialisme: 'n Konseptuele raamwerk

Alhoewel Historiese Materialisme nie Marxisme per se is nie, blyk dit uit verskeie bronne dat Historiese Materialisme wel sy oorsprong in Marxisme het (87). Hierdie mini-tesis wil egter nie 'n verduideliking van Marxisme verskaf nie, maar eerder nagaan in hoeverre Historiese Materialisme as 'n sosiale teorie bogemelde konsep van demokratiese opvoeding kan toelaat en hopelik kan meebring dat opvoeding en politiek nie noodwendig binne die formele onderwysopset hoef te bots nie.

'n Logiese beginpunt sal seker wees om Historiese Materialisme te probeer konseptualiseer, en daarna vas te stel of dit ruimte laat vir onderwys en demokrasie. Indien ons die voorafgaande uiteensettings van demokratiese opvoeding aanvaar, beteken dit dat Historiese Materialisme daardie persepsies van neutraliteit, ingryping, manipulering en agentskap moet kan akkommodeer.

G.A. Cohen (88) se opsomming van Historiese Materialisme berus basies daarop dat die geskiedenis fundamenteel die groei van menslike produktiewe mag is en dat vorms van samelewings ontstaan en tot niet gaan soos wat dit daardie groei bevorder of belemmer. Volgens Cohen stem die produksierelasies ooreen met die vlak van ontwikkeling van die produktiewe magte om die basis te vorm waarop die superstruktuur berus. Die basis sal dan die ekonomiese struktuur wees, terwyl die superstruktuur hoofsaaklik die wetstelsel en die politieke stelsel sal behels. Hy beweer verder dat Historiese Materialisme hoofsaaklik in terme van funksionele verduidelikings oorgedra moet word. Daarmee bedoel hy dat gebeurde (e) plaasvind, omdat die situasie sodanig is dat (f) (e) sal veroorsaak. Dit beteken dus nie dat (e) plaasvind as gevolg van (f) nie. Soos ek dit verstaan, beteken dit dat (f) (e) selekteer as gevolg van die omstandighede eerder as wat (f) (e) determineer. Na my mening laat dit ruimte vir agentskap. My begrip van funksionele verduidelikings is dat dit, ten spyte van 'n mate van oorsaaklikheid, wel keuses toelaat. Hiervoor vind ek veral steun by Donham.

Donald Donham (89) postuleer dat Historiese Materialisme beide strukturele determinasie en menslike agente benodig. Volgens hom behels die wyse/styl van produksie beide struktuur en praktyk. Strukture word slegs gereprodukseer as gevolg van betekenisvolle menslike aktiwiteit en terselfdertyd word die praktyk deur die struktuur gekondisioneer. Die basis van die Historiese Materialisme is die menslike natuur en essensiële menslike behoeftes, as beide sosiaal gekondisioneer (byvoorbeeld in

verskillende tydvakke) en terselfdertyd as universeel dieselfde. Vry en kreatiewe menslike arbeid is dié fundamentele en universele menslike behoefte. Arbeid sluit uiting gee aan die self, rasionele ontwikkeling en estetiese genot in. Die mens besit die onderskeidende eienskap dat elke arbeidsproses voorafgegaan kan word deur bepaalde simboliese projeksie en 'n bepaalde stel behoeftes. Sodoende kan individue in samelewing met andere hul potensiaal van kreatiwiteit en self-ekspressie maksimaal bereik. Die klem val dus op die mens as aktiewe wese wat idees en objekte benut om omstandighede te verander. Dit wil sê, die mens het 'n bepalende rol om te speel. Met betrekking tot funksionele verduidelikings voer hy aan dat gebeure X gebeure Y selekteer, op grond van Y se positiewe effek op X. Dit wil sê, X kan 'n reeks gebeure tot gevolg hê, maar selekteer Y as gevolg van Y se positiewe gevolge op X. Hy maak verder melding van funksionele alternatiewe en maak die afleiding dat funksionele verduidelikings nóg volledig nóg waardeloos is.

As kritiek argumenteer Alan Hunt (90) dat Lenin se idee van die evolusionêre fases van ekonomiese stelsels, nl. van kapitalisme na monopolie kapitalisme na sosialisme, 'n verkeerde analise was. Met die huidige opkoms van monopolie kapitalisme is burgeoise demokrasie byvoorbeeld nie iets van die verlede nie. Hy val Lenin ook aan oor die "gedetermineerdheid" van sy teorie, nl. dat die ekonomiese stelsel die politieke stelsel determineer. Leon Benade (91) raak aan dieselfde aspek as hy Althusser se idee van skole as die nommer een ideologiese staatsapparaat en die mens as "onderdruk deur" die stelsel bespreek. Hiervolgens kan die skool

en die mens weinig doen om omstandighede te verander. Met hierdie beskrywing van Historiese Materialisme in breë trekke is dit nodig om die kritieke vraag te stel. Laat Historiese Materialisme ruimte vir onderwys en demokrasie? Meer nog, hoe dit aansluit by die sentrale tema van hierdie mini-tesis. Vervolgens sal ek argumenteer dat Historiese Materialisme 'n sosiale teorie is wat dit moontlik maak om opvoeding en politiek binne die formele onderwysopset te harmonieer of te balanseer. Dit sal ek doen deur eers 'n samevatting van Historiese Materialisme te verskaf, asook te reageer op die kritiek daarteen. Daarna sal ek dit met die sentrale vraagstuk van hierdie mini-tesis in verband bring.

4.4 Samevatting van die sleutelkenmerke van Historiese Materialisme

Eerstens wil ek die aanname maak dat Historiese Materialisme as gevolg van sy ewolusionêre teorie van die ekonomiese fases nie so gedetermineerd is dat dit die menslike faktor buite rekening laat nie. Hier skaar ek my by Donham se argument dat strukturele determinasie sowel as die menslike agent ewe belangrik is (92). Meer nog, dat Historiese Materialisme se basis die menslike natuur en menslike behoeftes is. Enige stelsel word immers deur mense bedryf en in stand gehou. 'n Fundamentele kennis van die stelsel en die omstandighede waarin jy jou bevind sowel as van wêreldgeskiedenis, kan jou egter 'n magtige wapen gee om jou situasie te analiseer en dit tot die beswil van die mens in die algemeen te verander (soos wat Dewey en Kilpatrick voorstel). Dat

die ekonomiese stelsel wel 'n groot invloed op ander vlakke van die samelewing het, is iets wat baie ernstig opgeneem moet word. In Suid-Afrika word sosiale dienste byvoorbeeld op die oomblik gerasionaliseer. Die bepalende rol wat ekonomiese instansies soos die Wêreldbank en die Internasionale Monetêre Fonds in hierdie verband gespeel het, is alombekend.

Met betrekking tot Hunt se kritiek, naamlik dat monopolie kapitaal, die fase waarin ons waarskynlik nou verkeer, nog ruimte laat vir bourgeoise demokrasie met sy kenmerkende verteenwoordigende demokrasie en dus nog nie die ondergang van kapitalisme beteken het nie, beteken myns insiens nie (soos Hunt wil voorgee) 'n verkeerde analise nie. Dit is haas onmoontlik dat enige mens die duur van 'n bepaalde stelsel, asook verwickelinge en modifikasies wat so 'n stelsel in stand mag hou, kan voorsien. Wat wel waar is, is dat ons die oorgang van kapitalisme na monopolie kapitalisme ervaar. Ek sluit hierdie opmerkings in om te verhoed dat ek van 'n té eensydige of naïwe weergawe van Historiese Materialisme beskuldig word.

Met betrekking tot funksionele verduidelikings voel ek dat dit nie dieselfde is soos die nomologiese verduidelikings waarop Positivistisme gebaseer is nie. Funksionele verduidelikings laat veel meer ruimte vir veranderlikes, ander moontlikhede en blykbaar speel die situasie waarin dit plaasvind ook 'n rol. Anders as nomologiese verduidelikings waar altyd, ten alle tye bepaalde gebeure bepaalde gevolge sal hê. Dit wil sê, waar gebeure gedetermineerd is.

Die definitiewe klem op die mens as aktiewe agent wat 'n bepalende rol in die veranderinge van sy omstandighede te speel het, is een van die hoofredes waarom ek Historiese Materialisme as 'n Kritiese Sosiale Teorie en nie 'n Positivistiese Teorie nie, sal kategoriseer. Volgens die Historiese Materialisme kan die mens op grond van ingeligte analise veranderinge teweegbring. Dit laat dus ruimte vir opvoeding/onderwys en demokrasie. Hunt (93) verwys byvoorbeeld na Marx en Engels se mening dat die materiële konsep van geskiedenis fundamenteel gebaseer is op die produksie en reproduksie van die ware lewe. Myns insiens is die skool en die mens dus nie ondergeskikte en totaal hulpelose pionne op die skaakbord van die ekonomie nie. Daar is ruimte vir beweging en verandering.

Met hierdie sleutelkenmerke in gedagte wil ek nou oorgaan tot 'n bespreking van 'n moontlike versoening tussen opvoeding en politiek.

4.5 Demokratiese opvoeding en Historiese Materialisme: 'n moontlike versoening tussen opvoeding en politiek

Die eerste drie hoofstuke het gepoog om te toon waar die potensiële spanning ten opsigte van die verband tussen opvoeding en politiek sy oorsprong het. Daar is tot die slotsom gekom dat dit ontstaan vanweë die botsende konseptuele raamwerke van die puris en die aktivis. Die puris is daarvan oortuig dat opvoeding en politiek in twee aparte konseptuele raamwerke funksioneer en dus nie 'n noodwendige verband het nie. Die aktivis glo weer dat

politiek en opvoeding dieselfde konseptuele raamwerk deel en werk dus van die veronderstelling dat daar 'n noodwendige interne verband tussen hierdie twee areas bestaan.

Hier wil ek argumenteer dat die persepsies van demokratiese opvoeding en Historiese Materialisme soos vroeër uitgespel, die moontlikheid bied om opvoeding en politiek te versoen. Ook dat dit prakties toepasbaar is binne die formele onderwysopset. Gevolglik sal ek weer die sentrale kwessies soos neutraliteit, ingryping, manipulering en agentskap aansny.

Op grond van bogenoemde maak ek die afleiding dat Historiese Materialisme agentskap kan bevorder. Beide Dewey en Kilpatrick bied ook 'n konsep van demokratiese opvoeding wat die mens as aktiewe agent propageer. As Kilpatrick (94) byvoorbeeld aanvoer dat enige opvoedingstelsel die lewe self konfronteer en bowenal moet help om die lewe ten goede te verander (95), beklemtoon dit myns insiens die mens as denkende wese.

My interpretasie van demokratiese opvoeding en Historiese Materialisme is dat dit ten doel het om die mens met vaardighede toe te rus om sy eie heil uit te werk. Om die vermoë te ontwikkel om te analiseer en op grond van ingeligte besluite op te tree om sy omstandighede te verander waar nodig. Met ander woorde, om indien die situasie dit vereis, in te gryp. Ook ten opsigte van die politiek en die opvoeding. Omdat hierdie ingryping egter op 'n grondige ontleding gebaseer moet wees, dink ek nie dat die idee is om opvoeding agterweë te laat ten koste van die politiek

nie. Soos reeds gesê, behoort hierdie twee areas ondersteunend te werk. Opvoeding verkry dan 'n dieper politieke betekenis. Dit is egter nie dieselfde soos wat die aktivis dit beskou, naamlik dat opvoeding slegs 'n verlengstuk van die politiek is nie. Die verskil lê daarin dat opvoeding volgens hierdie konsep benut kan word om die mens as kritiese wese te help ontwikkel. En my opinie is dat iemand wat krities kan ontleed nie so maklik manipuleerbaar is nie.

Die feit dat Historiese Materialisme se basis die mens en menslike behoeftes is (96), dat vry en kreatiewe menslike arbeid dié fundamentele en universele menslike behoefte is en dat arbeid self-realisering, rasionele ontwikkeling en estetiese genot behels, klink nie vir my na 'n sosiale teorie wat noodwendig pre-determineerdheid bevorder nie. Daarvoor fokus dit myns insiens te veel op die kreatiwiteit van die mens. Indien ons dit as sulks aanvaar, beteken dit dat die mens nie slegs as 'n skakel in die produksieleer gesien kan word nie.

Dieselfde geld vir die opvoeding. Dit kan nie slegs as uitvloeisel van die politiek beskou word nie. Dit kom daarop neer dat daar binne hierdie raamwerk wel erkenning gegee moet word vir 'n mate van outonomie in die opvoeding. Na my mening is dit noodsaaklik, anders kan opvoeding 'n speelbal raak in die hande van die politici. 'n Vrees wat beide die puris en die aktivis kan koester. Daar moet soos Kilpatrick dit stel, ruimte gelaat word vir die voorlegging en ondersoek van verskillende menings (97). Dit strook met Bailey se proposisie van onpartydigheid. Dit wil

sê, die idee dat geen persoon meer status as sy argument moet geniet nie. Hier wil ek egter, soos Bailey, waarsku dat dit nie dieselfde is soos die "vrye mark" van idees wat propageer dat alle idees aanvaar moet word nie. Wat ek voorstel, is in samehang met wat J.S.Mill by monde van Bailey (98) bepleit, naamlik dat uiteenlopendheid van idees nie die soeke na die waarheid moet ondermyn nie. Taylor (99) spreek hierdie kwessie ook aan as hy aanvoer dat negatiewe vryheid tot sosiale disintegrasie mag lei - 'n opvatting wat met Aristoteles se voorstelling van wat 'n samelewing behoort te konstitueer, ooreenstem.

Om terug te keer na neutraliteit in opvoeding, wil ek dit graag met sport en politiek vergelyk. Enige sportkode het baie bepaalde reëls waarvolgens dit gespeel word. Sodra daardie reëls oorskry word, kan die sportsoort nie tot sy reg kom nie. So byvoorbeeld, sal 'n rugbywedstryd nie kan voortgaan indien spelers mekaar se ore afbyt of met die vuiste onder mekaar inklim nie. Die spel sal dan in iets anders ontaard. Sport het egter ook 'n administratiewe deel wat baie belangrik is. Dit is hier waar reëls gemaak word en ook waar die politiek of die beginsels van die spel uitgewerk word. Hierdie afdeling moet ook dikwels die breër politieke kwessies wat die sosiale en die ekonomiese mag insluit, in ag neem. Byvoorbeeld, sommige geloofsoortuiginge bepaal dat hul volgelinge nie op sekere dae aan sport mag deelneem nie. Kyk 'n mens na wêreldsport, wil dit al hoe meer voorkom asof dit in geldmaak en die bevordering van die individu ontaard het. Is dít wat Kilpatrick (100) in gedagte het as hy sê dat die stelsel daarop uit is om mense se aandag op hul eie

bevordering en nie dié van die samelewing as geheel nie, te vestig?

Dus, behalwe die inhoud van die spel, geld daar ook sekere beginsels. Tog, wat ook al hierdie beginsels is, verander dit nie aan die inhoud, dit wil sê die reëls van die spel nie. Met ander woorde, ongeag van die politiek rondom die spel, geniet die spelreëls steeds 'n mate van outonomie en neutraliteit.

Indien dit só werk kan dit ook die kwessie van ingryping bloot om die politieke sy van die spel te bevredig, tot 'n groot mate uitskakel. Byvoorbeeld waar aanvaarde reëls waarop demokraties besluit is, gebuig of oortree word om persoonlikhede tevrede te stel. Die spelers kan dan met reg daarop aanspraak maak dat dit nie die sportkode, hetsy wat inhoud of politiek betref, bevorder nie. Beide areas ly eintlik skade deur hierdie korrupte optrede. (Nie dat dit nie in sportkringe gebeur nie!) Op dieselfde wyse kan verhoed word dat spelers gemanipuleer word om dinge te doen wat teenstrydig met die reëls van die spel is. Om dit te kan teenwerk, moet hulle egter goed onderlê wees in die reëls, sowel as die politiek van die spel. Hulle moet dus ingelig wees en dié inligting kan benut om hul saak te kan stel. Dit is na my mening die enigste manier waarop hulle aktiewe deelnemers kan wees en kan voorkom dat hulle agentskap verydel word. Ongelukkig is dit baie maal so dat die spelers die beginsels aan die administrasie oorlaat en slegs masjiene word wat in die wentrofee en die geld belangstel. Dit laat die veld oop vir manipulering. Ek kan nog nie verstaan dat sportlui "gekoop" kan word nie. Vir my beteken

dit dat hulle deur middel van geld gemanipuleer kan word.

Indien ons bogenoemde tot opvoeding en politiek herlei, dink ek dat dit daarop neerkom dat opvoeding ook op 'n mate van neutraliteit aanspraak moet kan maak. Dit wil nie sê, dat dit soos die puris politiek buite die klaskamer wil laat nie, of soos die aktivis aan elke aspek van opvoeding 'n politieke kleur (dikwels 'n party politieke kleur) wil gee nie. Wat dit egter impliseer, is dat daar 'n gesonde balans tussen opvoeding en politiek bewerkstellig moet word.

Demokratiese opvoeding moet dus ingespan word om by studente die vaardighede te ontwikkel om na verskillende menings te luister en dit te evalueer. Omdat die behoeftes van die samelewing volgens hierdie konsepte van opvoeding en politiek ook in gedagte gehou moet word, kan dit egter nie totaal individualisties wees nie. Indien Historiese Materialisme ernstig en eerlik die mens as kreatiewe wese vooropstel, moet dit so 'n persepsie van opvoeding aanmoedig. Omdat hierdie konsep van opvoeding egter nie die politiek uitskakel nie en soos Dewey en Kilpatrick sosiale samehorigheid eerder as selfsugtige individualisme aanbeveel, het dit na my mening ook 'n visie van die soort samelewing wat dit beoog.

Dat Historiese Materialisme en demokratiese opvoeding nie oral suksesvol toegepas is nie, kan as gevolg van verskeie redes wees. Wat ek wel wil uitlig, is dat geen teorie of stelsel bloot vanaf een situasie na 'n ander of vanaf een tydvak na 'n ander

getransponeer kan word nie. En juis daarin lê die krag van Historiese Materialisme as Kritiese Sosiale Teorie vir my. Die feit dat dit 'n analise van die historiese en materiële omstandighede beklemtoon, beteken dat die mens sy huidige omstandighede, sowel as die verlede moet ontleed, en daarvolgens moet handel. Dit is nie lukraak, swak-gefundeerde optredes nie. Die noodsaaklikheid van demokratiese opvoeding/onderwys kan dus nie genoeg beklemtoon word nie. Dat dit verder die verwesenliking van die hoogste potensiaal van die mens se kreatiwiteite benadruk, beklemtoon slegs verder die uiters belangrike rol wat demokratiese opvoeding/onderwys in hierdie teorie sal moet speel.

Die slotsom waartoe ek kom, is dus dat Historiese Materialisme 'n Kritiese Sosiale Teorie is, wat nie slegs ruimte laat vir demokratiese opvoeding/onderwys nie, maar dat hierdie konsepte inter-afhanklik is. Dit skyn nie asof Historiese Materialisme sal kan wortel skiet indien die mens/gemeenskap nie deur die proses van ware demokratiese opvoeding gegaan het nie. Terselfdertyd is die idee van die mens as aktiewe, kreatiewe wese soos vervat in Historiese Materialisme van kardinale belang vir demokratiese onderwys. Daarmee het ek probeer toon dat 'n bepaalde persepsie van opvoeding met 'n bepaalde konsep van die politiek vereenselwig kan word.

SLOT

In die voorafgaande hoofstukke het ek probeer om meer lig op die potensiële spanning tussen die opvoeder se opvoedkundige en politieke verantwoordelikhede te werp.

Die slotsom waartoe ek gekom het, is dat daar wel die moontlikheid bestaan om hierdie twee sfere binne die formele onderwysopset te versoen. Dit sal van die persepsies wat vir opvoeding en politiek geld, afhang.

Die spanning word na my mening juis deur botsende konseptuele raamwerke ten opsigte van die verband tussen opvoeding en politiek, veroorsaak. So byvoorbeeld, werk die puris van die veronderstelling dat opvoeding en politiek tot apart konseptuele raamwerke behoort. Die aktivis beskou weer opvoeding en politiek as onlosmaaklik deel van dieselfde konseptuele raamwerk.

Ten einde die konflik so strak as moontlik te teken het ek 'n uitklaring van neutraliteit volgens die konseptuele raamwerke van die puris en die aktivis gegee. Ook verwante kwessies soos ingryping, agentskap en manipulering is aangesny. My afleiding is dat nóg die puris nóg die aktivis voldoende rekenskap van die verband tussen opvoeding en politiek binne die formele onderwysopset gee. Beide ideale tipes se konseptuele raamwerke van hierdie verband het die potensiaal vir konflik en belemmer eerder dié verhouding. Dit bring mee dat die opvoeder gedurig tussen opvoeding en politiek moet kant kies. 'n Situasië wat nie

vir die opvoedingspraktyk gesond kan wees nie.

Wat ek dus voorstel, is dat die verband tussen opvoeding en politiek op 'n ander wyse benader moet word. Met ander woorde, dat daar ander konsepte van opvoeding en politiek is, waarvolgens hierdie verband ondersteunend kan werk. Dus, waar nóg opvoeding nóg politiek as ondergeskik beskou word.

Dit is veral 'n ander opvatting van politieke neutraliteit wat na my mening die ruimte vir so 'n verhouding tussen opvoeding en politiek skep. Vervolgens postuleer ek dan 'n bepaalde begrip van demokratiese opvoeding en Historiese Materialisme. Ek is die mening toegedaan dat opvoeding en politiek volgens hierdie bepaalde konseptuele raamwerke binne die formele onderwys versoen kan word. Hiervolgens word 'n verband tussen opvoeding en politiek erken, sonder om agentskap noodwendig te ondermyn.

Ten slotte wil ek beklemtoon dat hierdie mini-tesis nie ten doel het om klaargemaakte oplossings aan die hand te doen nie. Dit is eerder 'n poging om die oorsprong van die spanning tussen opvoeding en politiek uit te klaar. Die voorstel van 'n persepsie van die verband tussen opvoeding en politiek volgens ander konseptuele raamwerke (behalwe dié van die puris en die aktivis) is net een moontlikheid - daar mag baie ander wees.

NOTAS

1. R.S.Peters "Education as initiation" in R.D.Archambault (red) *Philosophical Analysis and Education*, London: Routledge and Kegan Paul, 1968, p 91.
2. W.E. Morrow "Participating in education" in W.E.Morrow *Chains of Thought: Philosophical Essays in South African Education*, Johannesburg: Southern Book Publishers, 1989, p109.
3. F.F.Odendaal e.a. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal(HAT)*, Johannesburg: Perskor Boekdrukkery, 1988, p 847.
4. B.Fay *Social Theory and Political Practice*, Londen George: Allen & Unwin, 1984, pp 52 - 55.
5. R.F.Holland *Against Empiricism*, Oxford: Basil Blackwell Publishers, 1980, p 29.
6. M.Walzer *Spheres of Justice: A defense of Pluralism and Equity*, Oxford: Basil Blackwell, 1985, p 198.
7. R.Peters op cit, p 97.
8. Plato *The Republic*, 2de uitgawe, Desmond Lee (vertaler), Great Britain: Penguin Books, 1974, 508 - 509.
9. P.Herst "Work, labour and university education" in R.S.Peters (red) *The Philosophy of Education*, Oxford: Oxford University Press, 1973, p 60.
10. M Apple *Ideology and Curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1979, pp 54 - 57.
11. R.G.Mulligan *Aristotle's Political Theory: An Introduction for students of Political Theory*, Great Britain: Oxford University Press, 1977, p 3.
12. *ibid*, p 17.
13. *ibid*, p 99.
14. *ibid*, p 98.
15. Soos alreeds in hoofstuk 1 voorgestel.
16. Soos alreeds in hoofstuk 1 voorgestel.
17. F.F.Odendaal op cit, p 735.

18. O.van den Berg "Power, discourse and teachers" in *Perspectives in Education*, Vol 9, No 1, Julie 1986, p 15.
19. P.J.Crittenden "Neutrality in education" in *Educational Philosophy and Theory* (ander inligting nie beskikbaar nie)
20. ibid (oorspronklike bladsynommers nie beskikbaar nie)
21. ibid (oorspronklike bladsynommers nie beskikbaar nie)
22. J.White en P.White "Teachers as political activists: three perspectives" in A.Hartnett en M.Naish (red) *Education and Society Today*, London: The Falmer Press, 1986, p 171.
23. ibid, p 180.
24. Holland op cit, p 40.
25. 'n Idee wat by Plato se Vorme van die Goeie aansluit.
26. Holland op cit, p 33.
27. ibid, p 42 - 44.
28. J.White en P.White op cit, p 180.
29. ibid, p 180.
30. K.Harris "Empowering teachers: towards a justification for committed intervention" in *Journal of Philosophy of Education*, Great Britain: Carfax Publishing Company, Vol 24, No 2, 1990, p 181.
31. ibid, p 177.
32. ibid, p 179.
33. Soos vroeër in verwysing na M.Warnock aangedui.
34. G.Santas "Aristotle's criticism of Plato's Forms of the Good: ethics without metaphysics?" in *Philosophical Papers* Vol xviii, No 2, 1989, p 138.
35. R.Gaita "An attitude towards a soul" in D.Z.Phillips (red) *Good and Evil: An Absolute Conception*, London: Macmillan Press Ltd., 1991, pp 175 - 188.
36. Holland op cit, 180 - 181.
37. P.Johnston *Wittgenstein and Moral Philosophy*, London: Routledge, 1989, p 38.
38. ibid, p 38.
39. J.White en P.White op cit, p 172.

40. P.Johnston op cit, p 30.
41. ibid, p 35.
42. ibid, p 37.
43. ibid, p 48.
44. ibid, p 52.
45. ibid, pp 56 - 57.
46. 'n Artikel in Die Huisgenoot van 10 November 1994. Ook soortgelyke artikels in dieselfde tydskrif van 13 April 1995.
47. P.Johnston op cit, p 29.
48. ibid, pp 38 - 39.
49. ibid, pp 40 - 42.
50. ibid, p 41.
51. ibid, pp 181 - 183.
52. ibid, p 43.
53. ibid, p 183.
54. T.Hardy Tess of the D'Ubervilles, David Skilton (red) Great Britain: Penguin Books, 1978, pp 279 - 300.
55. P.Johnston op cit, p 60.
56. ibid, pp 48 - 52.
57. F.F.Odendaal op cit, p 680.
58. C.Taylor "What's wrong with negative liberty?" in Charles Taylor *Philosophy and the Human Sciences*, London: Cambridge University Press, 1985, pp 222 - 223.
59. W.E.Morrow "Participating in education" op cit, p 108.
60. ibid, p 108.
61. B.Fay "The problem of resistance" in B.Fay *Critical Social Science*, Cambridge: Polity Press, 1987, pp 101 - 104.
62. R.Peters op cit, p 91.
63. W.E.Morrow "The Nature of Education" in *Chains of Thought: Philosophical Essays in South Africa*, Johannesburg: Southern Book Publishers, 1989, pp 84 - 85.

64. K.Harris op cit, p 178.
65. C.A.D.Holiday "Teaching to rule: Wittgenstein's rule-following considerations and educational practice" in *Perspectives in Education*, Vol 14, No 2, 1990, pp 157 - 180.
66. J.White en P.White op cit, p 180.
67. P.J.Crittenden op cit (oorspronklike bladsynommers nie beskikbaar nie)
68. *ibid.*
69. *ibid.*
70. *ibid.*
71. C.Bailey "Rationality, democracy and the neutral teacher" in *Bridges and Scrimshaw (red), Values and Authority in Schools*, London: Hodder and Stoughton (oorspronklike bladsynommers nie beskikbaar nie)
72. *ibid* (oorspronklike bladsynommers nie beskikbaar nie)
73. *ibid.*
74. *ibid.*
75. *ibid.*
76. *ibid.*
77. *ibid.*
78. B.Cohen "The problem of bias" (ander inligting nie beskikbaar nie).
79. M.H.Trümpelman "Politieke geletterdheid: waarom en hoe?" in *South African Journal of Education*, Vol 7, 1987, p 89.
80. Y.Tamir "Democracy, nationalism and education" in *Educational Philosophy and Theory*, Vol 24, No 1, 1992, p 22.
81. B.Cohen op cit (oorspronklike bladsynommers nie beskikbaar nie)
82. *ibid.*
83. J.Dewey *Democracy and Education*, New York: McMillan Company, 1922, pp 23 -25.
84. W.Kilpatrick *Education and the Social Crisis*, New York: Liveright Publishing Corporation, 1932, p 27.

85. C.Bailey op cit (oorspronklike bladsynommers nie beskikbaar nie)
86. W.E.Morrow "Educating for the future" in *Chains of Thought: Philosophical Essays in South African Education*, Johannesburg: Southern Book Publishers, 1989, p 176.
87. G.A.Cohen "Forces and relations of production" in Betty Matthews (red) *Marx:100 Years On*, London: Lawrence and Wishart, 1983, pp 111 -112.
88. *ibid*, p 115.
89. D.Donham "Epochal Structures I: reconstructing Historical Materialism", in *History, Power, Ideology*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990, p 55 - 56. Sien ook R.G.Mulligan op cit, pp 5 - 8.
90. A.Hunt "Introduction: taking democracy seriously" in Alan Hunt (red) *Marxism and Democracy*, London: Lawrence and Wishart, 1980, p 14.
91. L.Benade "Is the Althusserian notion of education adequate?" in *Educational Philosophy and Theory*, Vol 16, No 1, Maart, 1984, pp 47 - 48.
92. D.Donham op cit, p 57.
93. A.Hunt op cit, p 11.
94. W.Kilpatrick op cit, p 28.
95. *ibid*, p 28.
96. D.Donham op cit, p 56
97. W.Kilpatrick op cit, pp 27 - 28.
98. C.Bailey op cit (oorspronklike bladsynommers nie beskikbaar nie)
99. C.Taylor op cit, p 217.
100. W.Kilpatrick op cit, p 27.

BIBLIOGRAFIE

- M.Apple *Ideology and Curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul Ltd., 1979.
- C.Bailey "Rationality, democracy and the neutral teacher" in Bridges and Scrimshaw (red) *Values and Authority in Schools*, London: Hodder and Stoughton.
- L.Benade "Is the Althusserian notion of education still adequate?" in *Educational Philosophy and Theory*, Vol 16, No 1, Maart 1984.
- B.Cohen "The Problem of Bias (ander inligting nie beskikbaar nie).
- G.A.Cohen "Forces and relations of production" in Betty Matthews (red) *Marx: 100 Years On*, London: Lawrence and Wishart, 1983.
- P.J.Crittenden "Neutrality in education" in *Educational Philosophy and Theory* (ander inligting nie beskikbaar nie)
- J.Dewey *Democracy and Education*, New York: McMillan Company, 1922.
- D.Donham "Epochal Structures 1: reconstructing Historical Materialism" in *History, Power, Ideology* Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- B.Fay *Social Theory and Political Practice*, London: George Allen & Unwin, 1984.
- B.Fay "The problem of resistance" in *Critical Social Sciences*, Cambridge: Polity Press, 1987.
- R.Gaita "An attitude towards a soul" in D.Z.Phillips (red) *Good and Evil: An Absolute Conception*, London: MacMillan Press Ltd. 1991.
- T.Hardy *Tess of the D'Urbervilles*, David Skilton (red) Great Britain: Penguin Books, 1978, pp 279 - 300.
- K.Harris "Empowering teachers: towards a justification for committed intervention" in *Journal of Philosophy of Education*, Great Britain: Carfax Publishing Company, Vol 24, No 2, 1990.

- P.Herbst "Work, labour and university education" in R.S.Peters (red) *The Philosophy of Education*, Oxford: Oxford University Press, 1973.
- C.A.D.Holiday "Teaching to rule: Wittgenstein's rule-following considerations and educational practice" in *Perspectives in Education*, Vol 14, No 2, 1990.
- R.F.Holland *Against Empiricism*, Oxford: Basil Blackwell Publishers, 1980.
- A.Hunt "Introduction: taking democracy seriously" in Alan Hunt (red) *Marxism and Democracy*, London: Lawrence and Wishart, 1980.
- P.Johnston *Wittgenstein and Moral Philosophy*, London: Routledge, 1989.
- W.Kilpatrick *Education and the Social Crisis*, New York: Liveright Publishing Corporation, 1932.
- W.E.Morrow *Chains of Thought: Philosophical Essays in South African Education*, Johannesburg: Southern Book Publishers, 1989.
- R.G.Mulligan *Aristotle's Political Theory: An introduction for students of Political Theory*, Great Britain: Oxford University Press, 1977.
- F.F.Odendaal e.a. *Verklarende Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal (HAT)*, Johannesburg: Perskor Boekdrukkery, 1988.
- R.Peters "Education as initiation" in R.D.Archambault (red) *Philosophical Analysis and Education*, London: Routledge and Kegan Paul, 1968.
- Plato *The Republic*, 2de uitgawe, Desmond Lee (vertaler) Great Britain: Penguin Books, 1974.
- G.Santas "Aristotle's criticism of Plato's Forms of the Good: ethics without metaphysics?" in *Philosophical Papers*, Vol xviii, No 2, 1989.
- Y.Tamir "Democracy, nationalism and education" in *Educational Philosophy and Theory*, Vol 24, No 1, 1992.

- C.Taylor "What's wrong with negative liberty?" in Charles Taylor, *Philosophy and the Human Sciences*, London: Cambridge University Press, 1985.
- M.H.Trümpelman "Politieke geletterdheid: waarom en hoe?" in *South African Journal Of Education*, Vol 7, 1987.
- O.van den Berg "Power, discourse and teachers" in *Perspectives in Education*, Vol 9, No 1, Julie 1986.
- M.Walzer *Spheres of Justice: A defense of Pluralism and Equality*, Oxford: Basil Blackwell, 1985.
- J.White en P.White "Teachers as political activists: three perspectives" in A.Hartnett en M.Naish (red) *Education and Society Today*, London: The Falmer Press, 1986.

The logo of the University of the Western Cape, featuring a stylized classical building with six columns and a pediment.

UNIVERSITY *of the*
WESTERN CAPE