

## Die onderwysmanifes oor waardes en demokrasie in die onderwys: 'n fundering of flirtasie met waardes?

Johan Beckmann

Departement Onderwysbestuur en Beleidstudie, Universiteit van Pretoria en Interuniversitêre Sentrum vir Onderwysreg en Onderwysbeleid (SORB)<sup>1</sup>

Jan Nieuwenhuis\*

Departement Onderwysbestuur, -reg en Beleidstudie, Universiteit van Pretoria, Pretoria, 0002 Suid-Afrika  
jan.nieuwenhuis@gk.up.ac.za

The Manifesto on Values and Democracy in Education was released as a document for debate and discussion, but was soon seen by political decision-makers as a document on which education policy could be based. The point of departure of this article is that any document dealing with values, which must serve as a basis for the development of educational policy, should at least provide a clear outline of what values are, be grounded in education philosophy, and clearly reflect the relationship between values and education. A manifesto of this nature should therefore indicate its world view, its anthropological view of the child, the role and function that education should play, the content to be included, a demarcation of what teaching and learning entails and a clear indication of where education should take place. According to our analysis very few of these aspects are covered and at best it could be assumed from the document that the authors lean more towards a sociological orientation to education. It is also inferred that the authors seem to be more inclined towards an eclectic view of values and education resulting in a number of tensions and contradictions emerging in the document. To illustrate the point, two of these theory/praxis problems are discussed.

### Inleiding

Die bekendstelling van die Manifesto on Values and Democracy in Education (2001) is met gemengde reaksie ontvang. Enersyds is dit verwelkom en verhef tot 'n basisdokument waarop onderwysbeleid gegrond kan word (Asmal, 2001), maar andersyds is dit met negatiewe kritiek begroet (Wood, 2001; Rosenthal, 2002; Parker, 2003). Die dokument as sodanig stel dit duidelik dat die dokument nie gesien moet word as die laaste woord oor waardes in die onderwys nie, maar dat dit aan voortdurende dialoog en debat onderwerp moet word. Hierdie artikel poog dan ook om 'n bydrae tot die debat te lewer deur die waardes wat in die dokument uiteengesit word onder die loep te neem.

Die basiese uitgangspunt in die artikel is dat enige insetdokument (soos die Manifesto) rakende waardes in die onderwys minstens sigself behoort te verantwoord in terme van die siening van onderwys wat gehuldig word; die waardeleer waarop waardes gegrond word en die verband wat gesien word tussen onderwys en waardes. Hierdie artikel probeer nie om die dokument vanuit 'n vooropgestelde raamwerk van onderwysteorie en filosofie te analiseer nie, maar probeer soek na die moontlike verwysingsraamwerk wat die Manifesto onderlê. In hierdie verband is dit dus belangrik om eerstens te besin oor wat waardes is en, tweedens, wat onderwys is sodat die moontlike verbande tussen die twee begrippe blootgelê kan word en ons dan vraagstellend na die Manifesto se waardes kan kyk ten einde ons te vergewis of die waardes voldoende geldigheids-waarde vir die onderwys het.

### 'n Onderwys-filosofiese vertrekpunt

Enige begroning van die onderwys behoort antwoorde op die volgende vrae te bied as deel van die teorievorming:

- Wat is menswees en wat is die kindbeeld wat gehuldig word? (Antropologiese vraag)
- Wat is die funksie en doel van die onderwys?
- Watter inhoud behoort ingesluit te word?
- Wat behels onderrig en leer?
- Waar vind onderwys plaas?

Die Manifesto bied geen begroning, definisie of omskrywing van "onderwys" nie, maar stel dit wel dat die onderwys "equity, tolerance, multilingualism, openness, accountability and social honour" (Manifesto, 2001:1) moet bevorder. Elk van hierdie begrippe word dan ook omskryf. Voorts hak die Manifesto aan by die National Education Policy

Act, 27 van 1996 waar die staat sig verbind tot

... enabling the education system to contribute to the full personal development of each student, and to the moral, social, cultural, political and economic development of the nation at large ... (Manifesto, 2001:7).

Die inleiding van die Manifesto verwys na drie sleutelemente van 'n filosofie van die opvoeding (sonder om voor te gee dat dit al elemente is):

1. die bybring van kennis en die skep van 'n kritiese (vraende) ingesteldheid;
2. inklusiewe onderwys; en
3. probleemoplossing en 'n kritiese debatering oor die waardes wat in die onderwys moet geld.

Gegee die eise waaraan 'n begroning van die onderwys (opvoeding) aan moet voldoen is dit reeds duidelik dat sake soos die voorbeeld van die opvoeder, waardes, norme, inhoud, ens. afgeskep word en wil dit voorkom of die Manifesto 'n ooreenvoudiging is van wat in opvoeding plaasvind. Alhoewel daar weinig verkeerd is met 'n gesonde kritiese ingesteldheid, omdat dit kan lei tot beter begripsvorming en insig by die leerder, moet daarteen gewaak word om nie 'n kritiese ingesteldheid by die leerder ten koste van vertroue in die opvoeder oor te beklemtoon nie. Met ander woorde, die kritiese ingesteldheid waarvan melding gemaak word, behoort neerslag te vind in 'n vraende ingesteldheid (nuuskierigheid) oor nuwe kennis en vaardighede en nie na 'n kritiese ingesteldheid teenoor alle gesag en volwassenes soos opvoeders nie.

Teen hierdie agtergrond blyk dit dus sinvol te wees om nie te teoretiseer oor welke mensbeeld die Manifesto onderlê nie, maar eerder vanuit 'n teoretiese perspektief te konsenteer op die funksie en doel van die onderwys wat deur die Manifesto voorgedra word en te poog om af te lei wat die onderwysfilosofie is wat die dokument ten gronde lê. Spaulding (1988) bied 'n nuttige ordening van die uiteenlopende onderwysperspektiewe wat in Figuur 1 weergegee word.

Indien ons die huidige Suid-Afrikaanse onderwysbeleid soos vervat in die SA Nasionale Onderwysbeleidwet, 27 van 1996 en voortvloeiende beleidsdokumente op die ordening in Figuur 1 transposeer, kan beweer word dat huidige onderwysbeleid 'n elektitiese absorpsie uit verskillende denkskole behels en soms neig om meer die radikale perspektief in te sluit terwyl dit soms die meer konserwatiewe omarm. Hierdie verskynsel kan moontlik ten beste verklaar word deur die feit

<sup>1</sup> Die insette van Johan le Roux (vroeër van die Fakulteit Opvoedkunde, Pretoria) tot die inisiële dokument word met dank erken.

CONSERVATIVE VIEW OF EDUCATION	LIBERAL VIEW OF EDUCATION	RADICAL VIEW OF EDUCATION
✓ The needs of society direct education priorities	✓ The needs of the individual are paramount	✓ The needs of learners should direct education
✓ The needs of the group are of more importance than the needs of the individual	✓ The needs of the individual are more important than the needs of the group	✓ Education reproduces existing social structures that are not acceptable and de-schooling is needed
✓ Education fulfils the role of social reproduction as determined by the dominant culture	✓ Education fulfils the role of enabling the individual to realise his/her potential	✓ Provide learners with equal education and ensure equity
✓ Education selects and channels learners according to potential	✓ Equality of access to all at all levels of the education system	✓ Development of the potential of all learners criterion for success
✓ Quality of education is measured through testing	✓ The academic merit of the individual is the ultimate measure of success	✓ Apparent lack of ability should not be a barrier to access and equal opportunities
✓ The hidden curriculum operates to reinforce class divisions	✓ Sensitivity to cultural diversity and active attempts to promote multicultural education	✓ Special focus on the oppressed and disadvantaged

Figuur 1 Sienings rakende onderwys (aangepas uit Spaulding, 1988)

dat die Grondwet en daaropvolgende wetgewing 'n uitvloeisel is van 'n onderhandelde skikking waar gelykgrond tussen teenstrydige opvattinge (ook wat die onderwys betref) gevind moes word. Wat hierdie elektistiese samevoeging van uiteenlopende filosofiese benaderings tot die onderwys noemenswaardig maak, is dat baie van die onderwys-hervormingsretoriek in die pre-1994 era vanuit die neo-liberale en radikale (kritiese pedagogiek) dampkring gekom het en rigtinggewend probeer werk het tot die transformering van die onderwys. Desnieteenstaande lei die eklektiese aard tot 'n onhoudbaarheid wat later in die artikel duideliker word. Voorts herinner die eklektiese aard van die onderwysbeleid aan Apple (1999) se beskrywing van 'n nuwe magsblok wat in onderwys aan die ontwikkel is wat hy soos volg beskryf:

This power bloc combines multiple fractions of capital who are committed to neo-liberal marketized solutions to educational problems, neo-conservatist intellectuals who want a 'return' to higher standards and a 'commonculture', authoritarian populist religious fundamentalists who are deeply worried about secularity, and the perservation of their own traditions, and particular fractions of the professionally oriented new middle class who are committed to the ideology and techniques of accountability, measurement, and 'management'.

'n Verdere analise van die punte weergegee in Figuur 1 bring 'n aantal interessante insigte na vore wat relevant tot die Manifes staan en waarvan slegs twee teorie/praxis-probleme bespreek sal word. Hierdie twee probleme is geleë in die onderskeidings-elemente in die teoretiese vertrekpunte en behels die onderskeid tussen onderwys as geïndividualiseerde gebeure teenoor onderwys as samelewingsgerigte gebeure en gelyklopend, die rol van onderwys as sosialiseringsproses. Hierin is 'n polêre spanningsveld opgesluit wat verband hou met die driedelige betekenis van "education" in die Anglo-Amerikaanse literatuur waar onderwys vanuit 'n sosiologiese, institusionele of opvoedingskonteks gedefinieer kan word.

a) Vanuit 'n sosiologiese konteks verwys onderwys na opvoedings-/onderwyspraktyke wat in 'n gemeenskap geld en kan dit (maar nie noodwendig nie) skoolonderwys insluit aangesien skole volgens hierdie siening nie 'n voorvereiste vir onderwys is nie. Sosialisering en die integrering van die individu in samelewingsverband is 'n sentrale tema. Onderwys word dan in die algemeen in verband gebring met die ontwikkeling van die individu en die ge-

meenskap. So stel Hirst (1980) dit dat onderwys die verwerwing van verskeie soorte kennis behels wat nodig is vir die ontwikkeling van rasionaliteit in die samelewing wat opsigself weer beteken dat onderwys die ontwikkeling van die individu beoog. Hamm (1993) verbind onderwys ondermeer met die nastrewing van "enlightenment". Hierdie meer sosiologiese betekenis-gewing onderlê ook die Manifes soos blyk uit die stelling: "We also believe that education does not simply exist to serve the market, but to serve society ..." (2001:iv).

b) Vanuit 'n institusionele konteks word onderwys in eng verband gebruik en verwys dit spesifiek na wat in onderwysinrigtings plaasvind. Hierdie is die betekenisveld waarin die Manifes die uitkoms van hulle denke geïmplementeer wil sien soos blyk uit die sestien strategieë wat die Manifes voorhou vir implementering in die onderwys.

c) Vanuit 'n opvoedingsperspektief gaan onderwys meer oor die opvoeding van die kind in terme van morele en waardevorming en word dit herlei na die Griekse begrip "*paedia*" (om te lei). In laasgenoemde verband sou dan gesê kon word dat opvoeding die hulp behels wat 'n volwassene aan 'n jeugdige verleen ten einde hom/haar te help om te word wat hy/sy kan word. Die hulpverlening sowel as die definisies van "opvoeder" en "jeugdige" is konteksgebonde en kan verskil onder andere van godsdiens tot godsdiens, kultuur tot kultuur, van land tot land, van dorp tot dorp en selfs van skool tot skool. Voorts sou gesê kon word dat daar net sprake kan wees van opvoeding as daar ten minste vier komponente teenwoordig is:

- 'n opvoeder;
- 'n opvoeding wat opgevoed word;
- 'n opvoedingsdoelstelling waarna gestreef word; en
- inhoud (aan die hand waarvan die opvoeder die opvoeding opvoed of begelei). Die inhoud van opvoeding is die kennis, vaardighede en gesindhede (waardes of norme) wat by die jeugdige tuisgebring moet word om hom of haar op te voed. Dit is die inhoud (en niks anders nie) wat sentraal in die opvoedingsgebeure staan.

Uit ons analise van die Manifes blyk dit dat die Manifes se benadering meer vanuit die sosiologiese konteks geëvalueer moet word aangesien dit die oorwegende paradigma is wat die Manifes onderlê soos blyk uit

die sterk fokus wat op sosiaal-morele waardes geplaas word. Die verdere evaluering van die Manifest sal veral gedoen word in terme van die twee teorie/praxis-probleme wat uit Figuur 1 voortvloei.

### **Teorie/praxis-probleme**

#### **Eerste teorie/praxis-probleem: Die spanningsveld individu vs samelewing**

Die onderskeid in fokus op die individu (liberaal/radikaal) of op die samelewing (konserwatief) soos aangetoon in Figuur 1 bring die eerste teorie/praxis-probleem na vore. As beweer sou word dat onderwys beide die behoefte van die individu en die gemeenskap moet aanspreek (soos in die Nasionale Onderwysbeleidwet, 27 van 1996 en die Manifest aangetoon), ontstaan 'n onvermydelike bi-polêre spanningsveld. Hierdie spanning is geleë in die verskil tussen die behoeftes van die individu om sy/haar potensiaal te verwesentlik aan die een kant en die behoeftes van die samelewing tot ekonomiese en maatskaplike ontwikkeling aan die ander kant (Nieuwenhuis, 2000). Indien die potensiaal van die individu voorop sou staan behoort onderwys tot daardie mate gediversifiseer te word dat daardie potensiaal ontsluit kan word (geïndividualiseerde onderwys). Hierteenoor vereis die ekonomiese en maatskaplike behoeftes van 'n land 'n meer generies preskriptiewe benadering wat die individu se keusemoontlikhede aan bande lê.

Laasgenoemde open die moontlikheid tot 'n radikale ingreep in die waardes van die individu aangesien dit wat as waardevol deur die individu beskou word deur die inperking van sy keusevryheid hom/haar ontsê word. In hierdie verband kan talle voorbeelde van die na 1994-era gelys word waar onderwystransformering juis 'n ingreep op die keusevryheid van die individu gemaak het en waardevolle persoonlike potensiaal genegeer het. Dink byvoorbeeld aan die afskaling van die aantal matriek vakke, die sluiting van sekere spesialiteitskole, en die inklusiewe onderwysbeleid waar, in 'n poging om die kind met spesiale onderwysbehoefte in die hoofstroom te akkommodeer, die unieke behoeftes van die kind verbygegaan word. Insgelyk fokus die Manifest primêr op die gemeenskap en die behoeftes van die breër gemeenskap en gaan dit sover as om sekere wesentlike individuele waardes die individu te ontsê (vergeelyk byvoorbeeld die uitsprake rakende die religieuse en godsdiensonderrig in die Manifest (2001: 43-45)).

#### **Tweede teorie/praxis-probleem: Die sosiale reproduksie vs relativering van waardes**

Die volgende teorie/praxis-probleem wentel rondom die sosiale reproduksie problematiek. In wese behels sosiale reproduksiedenke dat die samelewing sigself reproduseer in tyd sodat die unieke kultuur en identiteit van 'n land ontwikkel, in stand gehou en gekoester word. Onderwys word derhalwe as instrument gebruik waardeur die doel bereik moet word. Dit kom daarop neer dat onderwys gebruik word om individue in die samelewing te integreer deur daardie tipe van sosiale bewustheid te reproduseer en sosiale verhoudings te konstrueer wat beskou word as tipies van die teenswoordige sosiale orde. Hierdie is moontlik die mees sentrale tema wat die hele Manifest deursuur en aansluit by die doel van die regering soos verwoord deur Asmal (2001) as hy dit stel dat:

Our values derive from these documents [Constitution and Bill of Rights], and they are values we moulded, together, from our different heritages, our different positions in society. We cannot treat them as an afterthought — they should govern our lives and our relationships. [invoeging deur skrywer].

In voorgenoemde verband moet onthou word dat onderwys as 'n essensieel sosiale gebeure uiteraard die aandag van politieke belangegroepes sal trek. Hierdie groepe weet dat onderwys die potensiaal het om die toekoms van die samelewing te medebepaal en skole word dan ook instellings wat die doelstelling van hierdie belangegroepes in skole moet indra — dit het ook in die vorige politieke bedeling gegeld. Politieke leiers sal uiteraard begerig wees om toe te sien dat die opkomende geslag hulle standpunte ondersteun. Holis (soos aangehaal deur Carr & Hartnett, 1996) stel dit so:

Education is the process of shaping a generation hence. Whether that shape is well chosen is a question of public moral philosophy, whose other name is political theory.

Vir hierdie groepe het die waardedebat 'n besondere bekoring aangesien dit die kanaal skep waardeur spesifieke waardes in die onderwys ingedra kan word.

Teenoor die sosiale reproduksie-teorie fokus liberale denkers en diegene wat vanuit 'n meer radikale of kritiese pedagogiek vertrekpunt dink (soos Apple, 1995; Green, 1995; Freire, 1985; Giroux, 1981; Illich, 1984) meer op die individu en stem hulle nie saam met die idees rakende die sosiale reproduksie-denke nie. Hierdie denkers sien sosiale reproduksie as 'n verskansing van klassieke klas- en ras-onderskeidings. As sodanig lei dit daartoe dat hierdie denkers waardes vanuit 'n meer relatiewe perspektief betrag. Relativering van waardes en die rekonstruering van waardes kan egter ook verlamend op die onderwys inwerk aangesien dit die individu in so mate voorop stel dat daar geen finaliteit oor enige stel waardes vir die groep bereik kan word nie.

As die gangbare Suid-Afrikaanse onderwysfilosofie, soos dit manifesteer in onderwysbeleid en wetgewing, beskou word, word dit duidelik dat die beleid vasgevang is in sowel die bipolêre spanningsveld van die individu-samelewingdigotomie as in die sosiale reproduksie-denke. Aan die een kant word die ideaal gestel van die verwesentliking van die potensiaal van die individu en die verskansing van individuele regte, en aan die ander kant word gefokus op die ekonomiese en menslike hulpbron eise waaraan voldoen moet word om kompetend te wees in internasionale markte asook aan die eise van "redress", die uitkakeling van ongelykhede, en *Ubuntu*-isme te voldoen — retoriek wat dikwels reëlreg teen die behoeftes van die individu indruis (vergeelyk ook Apple, 1999). In effek probeer onderwysbeleid die liberale en radikale retoriek napraat, terwyl dit sigself vasgevang bevind in 'n stryd om sowel individuele as groepsregte te bevorder. Hierdie punt sal verderaan beredeneer word wanneer die waardes soos uiteengesit in die Manifest bespreek word. In hierdie stadium kan dit egter gestel word dat deel van die vasgevangenheid daarin geleë is dat die outeurs van die Manifest geen diepgaande wetenskaplike analise onderneem het van wat "onderwys" behoort te wees en die doelstellings wat nagestreef behoort te word nie.

### **'n Waarderaamwerk**

Net soos in die geval van 'n gebrekkige begroning van die konsep "onderwys" gaan die Manifest ook mank aan 'n grondige analise van wat waardes werklik beteken. In die definiering van waardes verwys die Manifest bloot na Pityana se uitspraak oor waardes as dat dit meer as "*desirable characteristics*" is. "They are essential for life, the normative principles that ensure ease of life lived in common" (Manifest, 2001:9). Die gebrek aan 'n grondige analise van wat waardes is plaas die verslag juis in gevaar om inkonsekwentheid en ongegronde waardes voor te hou as geldig.

Wanneer gepoog word om waardes te begrond sou daar vanuit verskeie perspektiewe vertrek kon word (bv. die etiek of aksiologie). Vir die doel met hierdie artikel word vertrek vanuit die aksiologie (aksië is ontleen van die Griekse stanwoord *axio* wat waarde beteken). Uit die aksiologie tree die komplekse abstrakte wesenskenmerke van waardes na vore. Die begrip, waarde kan terugherlei word na die Latynse begrip *valere* en die Frans *valior* waarin die begrip primêr verwys na dit wat nastrewenswaardig is of wat die lewe die moeite werd maak. Wanneer die individu gekonfronteer word met 'n realiteit waarop hy/sy moet antwoord, plaas waardes 'n verpligting op hom/haar om op 'n wyse op te tree wat konsekwent is met dit wat hy/sy as waardevol ag of as die moeite werd ag om te beskerm, te respekteer of na te strew. Sodanige beskouing is in lyn met die denke van Rokeach (1973:5) wat 'n waarde definieer as

an enduring belief that a specific mode of conduct or end-state of existence is personally or socially preferable to an opposite or converse mode of conduct or end-state of existence.

Iets wat waarde het, is derhalwe beide kosbaar en begeerlik en daarom sluit waardes ook in wat 'n persoon glo sowel as daardie dinge wat hy/

sy as belangrik ag in interpersoonlike verhoudings.

Voorts is waardes in die eerste plek 'n persoonlike konstruksie wat in die individu se interaksies in die samelewing sigbaar word en deur mense in 'n bepaalde samelewingsverband gedeel word. Vanuit die oogpunt van die individu bring die aksiologie die volgende belangrike insigte na vore:

- Waarde kan toegesê word and 'n voorwerp (bv. 'n diamant, 'n motor, verjaarsdagkaartjie, ens.), aan 'n persoon, of groepe persone, aan 'n bepaalde grondgebied, maar ook aan 'n gevoel, gedagte, geloofsoortuiging, of idee (Hartman, 1973).
- Die waarde wat toegesê word aan 'n voorwerp, persoon, idee, ens. mag **intrinsiek** tot die voorwerp, persoon of idee staan of **ekstrinsiek** wees. 'n Diamant het intrinsieke waarde omdat dit 'n kosbare gesteente is, maar die waarde kan ook ekstrinsiek wees waar dit liefde, getrouheid, lojaliteit, ens. simboliseer.
- Waardes is belangrike boustene in gedagtes, opvattinge, en word ook deur die samelewing en *zeitgeist* (tydgees) mede bepaal. Dit skep 'n interne struktuur waarop besluite gerig en geneem word en as sodanig bepaal dit die gedrag van die individu (Rokeach, 1973).
- Die persoonlike waardestruktuur funksioneer soos 'n roetkaart en filtreerstelsel wat die individu aanwend in sy/haar denkprosesse en evaluering van situasies en bepaal die besluite wat geneem word wat dan ook uiting vind in die persoonlikheid, karaktertrekke, persepsies en besluite wat die persoon neem (Hartman, 1973). In 'n sekere sin kan ons sê dat 'n mens se waardes tekenend is van hoe hy/sy oor belangrike dinge dink en besluite neem.

Ter toeligting die volgende. Waarde wat aan objekte of voorwerpe toegesê word, berus in die reël op die ekonomiese waarde wat die item het en behels dus materialistiese waardes. Voorwerpe kan egter ekstrinsieke waarde hê waar die waarde toesegging op estetiese of ander oorewegings berus. Waar dit egter suiwer gaan om waardetoesegging aan die intrinsieke waarde van die voorwerp het ons met materialisme te make waar die moontheid bestaan dat interpersoonlike, sosiale, of kulturele waardes opgeoffer mag word ter wille van die materialistiese.

Waardes wat berus op die gevoelsmatige, innerlike idee-wêreld, of die estetiese, is meer abstrak en word verbind met die mens se vermoë om dinge na hul estetiese te waardeer. Ons neem dinge deur ons sintuie waar (soos 'n sonsopkoms, skildery, meisie/man) en dit ontlok gevoelens en gedagtes van skoonheid, vrede, rustigheid, kalmte, ens. waaraan ons dan 'n besondere waarde toevoeg. Hierdie is estetiese waardes. Musiek, drama, kuns, ens. word in die reël in verband gebring met estetiese waardes. Die bevordering van estetiese waardes in die onderwys is netso belangrik as die bevordering van enige ander vorm van waardebewusmaking.

Waarde wat aan dit wat die individu glo toegesê word, hou verband met religieuse opvattinge van die persoon. Die belangrikheid van religieuse waardes in 'n gemeenskap darf nie onderskat word nie aangesien dit 'n geweldige invloed mag hê op interpersoonlike en intergroep verhoudinge. Alhoewel gelowe sekere waardes mag deel (soos respek vir die lewe), moet voorts onthou word dat daar fundamentele verskille mag bestaan in die betekenisgewing aan die waarde (Maharaj, 2002). So mag 'n bepaalde geloofsgroep glo dat jy alle mense, ongeag hul kultuur of religieuse oortuiging, moet liefhê en respekteer, terwyl 'n ander groep mag glo dat jy slegs mense wat tot die eie groep behoort moet liefhê en respekteer.

Die waarde wat aan grond geheg word moet nie in terme van die intrinsieke waarde van die grond gesien word nie, maar meer in terme van die ekstrinsieke patriotistiese oortuigings. Die huidige grondeise van sekere groepe illustreer die punt en selfs ons Volkslied eggo die patriotiese waarde:

Sound the call to come together,  
And united we shall stand,  
Let us live and strive for freedom,  
In South Africa our land.

Interpersoonlike waardes behels daardie waardes wat die verhoudings tussen individue reguleer. In die verband sou byvoorbeeld beweer kon word dat die mees fundamentele waarde die van liefde is. As die moeder nie haar pasgebore kind in liefde in haar arms opneem en versorg nie, word die basiese bousteen van die samelewing vernietig. Soortgelyk is waardes soos respek, vrede en geregtigheid essensieel vir die bestaan van die groep. Hierdie is voorbeelde van grondliggende waardes wat nodig is vir gemeenskap-wees en sluit dan ook aan by die moraliteit van die groep.

Ideologiese waardes het hul oorsprong in die ideewêreld van 'n gemeenskap en hou verband met die *zeitgeist* en kollektiewe bewuste van die groep. Waar slawerny in die feudale era deel was van die ideewêreld van die westerse (en ook in wyer internasionale verband), word dit vandag totaal verwerp en beskou as dehumaniserend. Ideologie, soos in die geval van ander waardes, is daarom iets wat met tyd gewysig en aangepas word en sterk rigtinggewend werk binne plaaslike en internasionale samelewingsverband.

Uit voorafgaande blyk dit reeds dat waardes abstrakte, geïnternaliseerde konsepsies is rakende dit wat belangrik is vir die individu in die rig van sy/haar keuses asook hoe hy/sy oor dinge sal dink en optree. In die reël is waardes gelykblywend en verander dit nie noodwendig radikaal oor die korttermyn nie. Waardes word dan ook aangewend in die beoordeling van nuwe idees en gedagtes wat vreemd tot die persoon staan en dit verskaf kriteria aan die hand waarvan die individu die lewe en ander beoordeel in terme van wat goed of sleg; reg of verkeerd is. Geen waarde kan derhalwe neutraal wees nie.

Voorts is dit belangrik om daarop te wys dat die mens nie met 'n "geneties bepaalde waardestelsel" gebore word nie. Ons mag gebore word met die potensiaal om groter betekenis aan sekere waardes te heg, maar ons konstrueer ons eie waardestelsel deur ons interaksie met ander. In die verband wys McLean (1991:91) daarop dat die individu se waardes sy/haar kultuur en erfenis reflekteer asook wat hy/sy gedoen het met die stel waardes wat aan hom/haar voorgehou is. Ons is daarom nie passiewe ontvangers van die waardes van ons voorouers nie, maar aktiewe skeppers van ons eie stel waardes wat verband hou met die van ons voorouers, maar duidelik 'n eie karakter het.

Ook moet daar in gedagte gehou word dat die kleiner kind na die waarde-voorbeeld wat voorgeleef word deur sy/haar ouers of belangrike persone kyk en hulle gedrag dan ook imiteer. Sodoende leer die kind sekere reëls en gedrag wat behoorlik is binne sy eie kultuurgroep. Wanneer die kind klein is openbaar hy/sy gedrag wat as behoorlik in die gemeenskap beskou word, nie soseer vanweë die feit dat hy/sy die waarde verstaan nie maar meer dikwels omdat gedrag wat anders is met afkeur en straf begroet word. Namate die kind ouer word begin hy/sy om eie inhoud aan waardes en beginsels te gee. Omdat die mens verskil gee hy/sy dat ook unieke betekenis aan die waardes wat geïnternaliseer moet word en word dit op eiesoortige wyse georganiseer tot 'n bepaald eie geïnternaliseerde waardestruktuur.

## Norme

Waardes lê aan die gemeenskapskern en rig die gedrag en keuses van die groep. Omdat die groep belangrikheid toesê aan daardie dinge waaraan waarde geheg word, is dit dan ook moontlik om bepaalde beginsels uit die waardes af te lei wat besluite rig en bepaal hoe die groep sal lewe. Omdat ons waarde heg aan eerlikheid, sal ons nie vir ander lieg of bedrieg nie. Om nie te lieg of te bedrieg nie, word dan beginsels aan die hand waarvan ons lewe. Uit hierdie beginsels kan ons reëls aflei wat ons benut in die opvoeding van ons kinders, soos: "Jy mag nie jok nie" of "Jy mag nie ander mense bedrieg nie." Hierdie reëls word derhalwe norme wat ons interaksie met ander reguleer en verwerf in tyd ondersteuning binne 'n bepaalde groep of gemeenskap. Dit word die maatstawwe of standaard van moraliteit wat "reg" en "verkeerd" binne 'n bepaalde groep of gemeenskap bepaal. Hamm (1993) lys 'n aantal voorbeelde van waardes, hul afgeleide beginsels, en voortvloeiende reëls wat in 'n onderwysituasie mag geld (kyk Figuur 2).

VALUE	DERIVED PRINCIPLES	POSSIBLE RULES
Justice (fairness, equality, impartiality)	No discrimination on the basis of irrelevant differences such as colour, race, creed, gender, etc. Equality of opportunity	Stand in a queue Take turns Don't talk out of turn Don't take what is not yours Obey (impartial) judges (parents referees, teachers)
Freedom	Freedom of speech, press, thought Freedom of assembly Freedom of religion Freedom of threat and anxiety	Don't bully others Don't harass others Don't interfere with others Respect others people's privacy Don't abuse or manipulate people Don't coerce or force others
Respect	Consideration of other people's interest Consideration of minority interest Maintaining human life and health Protecting the weak (disabled)	Don't be selfish or greedy Help others in need Don't insult or degrade others Be kind to all people Be thoughtful of other people Be generous
Non-violence	Don't inflict harm to others Don't abuse others	Don't physically or mentally injure others Don't fight Don't be mean Don't steal Don't damage property
Truthfulness	Adhere to contracts Keep promises Present evidence No indoctrination or coercion	Don't cheat Don't lie Don't fabricate evidence Don't deceive Don't be a hypocrite

Figuur 2 Waardes, afgeleide beginsels en montlike reëls (aangepas uit Hamm, 1993)

## Regte

Alvorens ons enigins 'n uitspraak kan maak oor die waardes wat in die Manifest voorgelê word, is dit nodig om enkele kursoriese opmerkings oor regte en die belangrikheid daarvan te maak.

Die meeste mense sal saamstem dat ons as mense sekere verpligtinge het wat met menswees gegee is, soos om vir ons kinders te sorg en nie moord te pleeg nie. Klassieke filosowe toon dan ook aan dat die mens verpligtinge het teenoor God, ander en die self. Verpligtinge teenoor God sluit in om Hom te eer, te dien en te aanbid. Verpligtinge teenoor die self mag insluit om jou eie lewe te beskerm, geluk na te streef, jou talente te ontwikkel en dergelike. Verpligtinge teenoor ander kan verdeel word in familie verantwoordelikhede (eer aan ouers, versorging van kinders, ens.), sosiale verpligtinge (bv. om ander nie te benadeel, belofte te hou, ens.), en verpligtinge teenoor die land (om wette te gehoorsaam, diens te lewer aan jou land in tye van oorlog, ens.).

Netsoos in die geval van verpligtinge, sal die meeste mense saamstem dat die mens sekere basiese regte het wat met menswees gegee is. In die verband stel John Locke dit dat die mens 'n reg het op lewe, vryheid, gesondheid, en besittings en dat ander hierdie regte moet respekteer. As ons aanvaar dat sekere regte met menswees gegee is, dan vloei dit voort dat sodanige regte

- **natuurlik** is (met menswees gegee) in sover as wat hulle nie menslike of regering invensies is nie,
- **universieel** is en nie van land tot land verander nie,
- **gelyk** is vir alle mense, ongeag geslag, ras of getremdheid,
- **onvervreembaar** is in die sin dat die mens nie uit eie wil van die reg kan afstand doen nie en dat die staat ook nie die reg van die mens kan ontnem nie.

Alhoewel regte belangrik is binne die bestaan van enige gemeenskap, word alle regte nie noodwendig binne alle state gelyk gegee of erken nie

en kan regte nie as waardes gegee word nie en kan hulle nie tot 'n persoonlike of samelewingswaardestruktuur omvorm word nie.

## 'n Kritiese refleksie op die waardes van die Manifest

Alvorens daar besin word oor die waardes wat in die Manifest uitgelê word, is dit belangrik om kursories te let op die agtergrond en aanloop tot die Manifest. Volgens Asmal (Voorwoord van verslag van die Werkgroep Values, Education and Democracy, 2000) het die na-1994 era geen vaste waarderamerk vir die onderwys gelaat waarop onderwysbesluite en beleid gegrond kon word nie. Prof Wilmot James was derhalwe versoek om 'n span saam te stel wat 'n besprekingsdokument oor waardes wat breed in omvang sou wees, voor te berei. Hierdie opdrag was gegee op 'n tydstip toe politieke leiers intens bewus begin word het van die waardeverval in Suid-Afrika en na adjunk-president Zuma se oproep vir die "moral regeneration of society". Die taakspan het sy rol gesien as die daarstel van 'n dokument wat kon dien as die begin van 'n nasionale debat oor waardes in die onderwys. Die dokument getitel "Values, Education and Democracy" (2000) het ses kwaliteite (of waardes) wat die skoolstelsel sou nastreef voorgestel: "equity, tolerance, multilingualism, openness, accountability and social honour". Hierdie dokument was die inset dokument wat by die Saamtrek Konferensie (2001) bespreek is en tot die Manifest gelei het.

Een van die sleutelvrae wat in die Manifest gevra word is: waarom waardes en waarom nou. Die vraag (in 'n sekere sin in navolging van adjunk-president Zuma se betoog) word teen die agtergrond van die ongelykhede en apartheidsregime van die verlede beantwoord. Dit sou egter naïef wees om die morele verval te reduksioneer tot 'n eng Suid-Afrikaanse probleem. Internasionale literatuur oor die onderwerp toon duidelik dat sosiaal-morele verval 'n universele vraag geword het wat in baie lande deur opvoedkundiges en politici gevra word. So sê die Human Values Foundation in Brittanje (2002):

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

Uit die navorsing en debat rakende die onderwerp blyk dat waardes in die onderwys 'n wesentlike soeke is na oplossings vir die herstel van die "*moral fibre of society*". Waar die voorafgaande dekades dikwels sterk bewoorde argumente teen "waarde-opvoeding" bevat het (vergelyk Titus, 1994; Kirshenbaum, 1994 oor die VSA), het die gety gedraai en is die internasionale debat nie meer gerig op die vraag "of waardes in die onderwys hoort nie" maar op die vraag: "watter waardes?" (Nucci, 1993). Oor die vraag "watter waardes" is daar egter geen konsensus nie en dit is duidelik dat ons steeds ver van 'n universiële stel waardes is. In die verband sê Nucci (1997):

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

Indien die Manifest se waardes gemeet word aan die uiteensetting rakende waardes, norme en regte soos in voorafgaande paragrawe aangegoon, dan val die volgende op:

- **Demokrasie** is 'n ideologiese waarde gebaseer op die idee dat die wil van die volk gehoor moet word in alle sake rakende die beheer (*governance*) van openbare instellings.
- **Sosiale geregtigheid en gelykberegtiging** is sosiaal-morele waardes wat daarop gerig is om te verseker dat die waardes wat interpersoonlike verhoudings onderlê (respek, regverdigheid, billikheid en dergelike) ten beste gedien word.
- **Gelykheid** is 'n natuurlike reg en nie 'n waarde nie en is intiem verweef met die idee van gelykberegtiging en sosiale regverdigheid.
- **Nie-rassigheid en nie-seksisme** is ten beste sosiaal-morele waardes wat interpersoonlike verhoudinge reguleer is en gegrond is in die waardes regverdigheid, billikheid, respek, ens.
- **Ubuntu** (menslike waardigheid) behels eerder 'n wyse van lewe as wat dit 'n waarde omsluit en is ontleen uit waardes soos liefde, respek, vrede, arbeidsaamheid, ens.
- **'n Oop samelewing** is 'n wyse van handel gebaseer op die idee dat die staat en sy verteenwoordigers in hul handelinge deursigtig moet wees en geheime onderhandelinge en aksies moet vermy. Derhalwe is dit ook gekoppel aan die idee van toegang tot inligting.
- **Verantwoordbaarheid** is verwant aan die idee van regte en gepaardgaande verpligtinge wat die goeie orde in die land ten grondslag lê.
- **Die "Rule of Law"** (regsbeginsel) hou verband met die natuurlike reg tot geregtigheid en regverdigheid wat beide onontbeerlik is vir 'n odelike en veilige omgewing.
- **Respek** is 'n interpersoonlike waarde wat alle menslike interaksies ten grondslag lê.
- **Versoening** is nie 'n waarde of natuurlike reg nie en sou eerder gesien kon word as 'n meganisme wat daarop gerig is om die wonde van die verlede te heel waarsonder die regte en waardes wat in die grondwet beskerm word blote intensies sal bly.

Uit voorafgaande analise is dit duidelik dat vele van die waardes wat in die Manifest uitgelig word op ideologiese en sosiaal-morele vlak geleë is en dikwels met regte en verpligtinge vermeng word en soms ook die meganismes waardeur waardes bevorder kan word, omsluit. Dit kan bes moontlik as tekenend van die teenswoordige tydgees waarin Suid-Afrika hom bevind beskou word waar die klem uiteraard val op die opbou van 'n kultuur van versoening en nasiebou. Of die waardes egter die karaktervorming wat in opvoeding beoog word voldoende aanspreek, bly 'n ope vraag wat onderwerp behoort te word aan debatering en dit is uiteraard moontlik dat mense ander waardes ook as essensieel mag sien. Derhalwe is dit noodsaaklik dat die Manifest nie as die finale woord gesien mag word nie en uiteraard nie vroegtydig tot beleid verhef behoort te word nie. Dit behoort bloot as riglyn gesien te word wat voldoende ruimte behoort te laat om ander partikuliere gemeenskapswaardes te tollereer.

Indien ons hierdie stel waardes vergelyk met voorbeelde uit ander lande, val die verskil ineens op. Schwartz (1997) behandel die volgende waardes wat in skole in die VSA as noodsaaklik geag word: respek, verantwoordelikheid, meegevoel, mededeelsaamheid, deursettingsvermoë, vriendskap, samewerking, self-dissipline, en eerlikheid. Die New Zealand Values Education Initiative (Heenan, 2002) in "Building Character Through Cornerstone Values" stel dit dat hoeksteenliggende waardes "... are consistent, universal and transcultural. They inform and direct our actions and attitudes". In die verband word die volgende as hoeksteenliggende waardes gelys: eerlikheid en betroubaarheid; welwillendheid; inagneming van ander; medelye; gehoorsaamheid; verantwoordelikheid; respek; en verpligting.

### Die onderrig van waardes in die onderwys

Alhoewel die meeste onderwyskundiges saamstem dat daar 'n intieme verband tussen onderwys en waardes bestaan, verskil hulle grootliks oor welke waardes ingesluit behoort te word in die kurrikulum en meer spesifiek oor hoe waardes onderrig behoort te word. Daar is egter ook daardie kundiges wat meen dat waardes nie onderrig behoort te word nie. In dié verband stel Nucci (2001) dit dat sodanige argument so goed is as om te wil argumenteer dat ons liggame nie bakterieë behoort te bevat nie. Soos ons liggame wemel van mikro-organismes, netso wemel skole van waardes. Nucci (2001) maak dan ook die stelling dat ons dikwels nie waardes in skole onderrig sien word nie omdat hulle identies aan ons kultuur is. Daarom, of ons nou doelbewus kies vir morele of waarde-opvoeding, waardes sal altyd in die onderwys onderrig word (veral deur middel van die verskuilde kurrikulum (Skelton, 1997)).

Wat wel sigbaar in die onderwys onderrig word, is die norme wat in die gemeenskap geld. Hierdie norme is ingebed in die skoolreëls en kultuur en klimaat van die skool. Voorts word daar dan ook in die algemeen aanvaar dat mens norme onderrig sodat die besef van die onderliggende waarde die uitkoms van die onderrig is. Mens leer byvoorbeeld kinders om stiptelik te wees (die norm) sodat hulle die waarde van goeie beplanning en respek vir ander se programme sal aanleer. Kinders leer om eerlik te wees (norm) omdat mens ander mense respekteer (waarde). Die mate waartoe kinders die norm gehoorsaam, is 'n aanduiding van die mate waarin hulle hulle met die waarde vereenselwig en vorder op die pad na volwassenheid.

Hoe hierdie "onderrig" van waardes behoort te geskied is ewe eens 'n diskoers waaroor die laaste woord nog nie gespreek is nie. Praktyk ter plaatse en oorsee toon aan dat waarde-onderrig verskeie metodes kan omsluit. So onderskei Carl en De Klerk (2001) vyf moontlike benaderings en Titus (1994) in sy beligting van die ontwikkeling van waarde-opvoeding in die VSA voeg 'n aantal ander benaderings daaraan toe. Wat egter duidelik blyk, is dat die VSA deur 'n era gegaan het (veral onder die invloed van die positiviste) waar waardes uit die skool geweë is. In die verband skryf Lickona (1993) dat: "Morality was portrayed by positivists as personal, dependent upon unscientific value judgments, and inappropriate for schools to transmit". Teenswoordig het die debat verander en is daar (vanweë

breë sosiale verval) 'n nuwe bewustheid van die belangrikheid van waarde-onderrig.

Die Manifeste bestee ewe eens besondere aandag aan hoe waardes onderrig behoort te word en stel dit duidelik dat waardes nie as nog 'n toevoeging of nagedagte by 'n reeds oorlaaide kurrikulum gevoeg kan word nie. Voorts word dit gestel dat waardes op so 'n wyse onderrig moet word dat dit geabsorbeer en geleef sal word deur alle jong Suid-Afrikaners en nie net afdwing sal word nie. Voorts stel die Manifeste dit dat waardes bespreek en gedebateer moet word, wat sterk herinner aan die benadering van Kohlberg asook aan die waarde-verhelderingsbenadering.

Volgens Kohlberg (1984) is rasionaliteit die sleutel tot morele ontwikkeling om leerders te help om etiese beginsels te verstaan deur dit op rasionele wyse te beredeneer. Kohlberg (1984) beweer dan ook dat leerders deur 'n aantal morele ontwikkelingsfasies gaan wat parallel voltrek met die ontwikkeling van kognitiewe vaardighede. Gedurende hierdie ontwikkeling is daar progressie vanaf 'n egosentriese fase, deur 'n gemeenskapspektief tot 'n universiële perspektief. Maar morele refleksie lei nie noodwendig tot morele gedrag nie. Carl en De Klerk (2001:24) stel dit dat die *crux* van moraliteit die doen van die regte en vermyding van verkeerde is en nie blote redenering oor wat reg en verkeerd is nie. Leming (1993) stel dit so:

Research into the effectiveness of values clarification and moral reasoning curricula indicates that both programs have some effect on student thinking. Neither program, however, appears to be effective in influencing student behavior.

Indien ons die argument deurtrek na die Manifeste se "*equity*" waarde, kan beweer word dat dié konsep 'n baie moeilik verduidelikbare en begrypbare begrip is. In die onderwys gaan dit om die billike en regverdige behandeling van mense (insluitend kinders en onderwysers) om daarmee die waarde van gelykwaardigheid te bevestig. Onderwysers wat alle kinders billik en regverdig behandel, en 'n onderwysdepartement wat al sy werknemers billik en regverdig behandel, kan deur die voorbeeld wat hulle stel duisend maal meer doen om gelykwaardigheid te weeg te bring as wat 'n blote klasbespreking kan vermag. Die voorbeeld van die onderwyser is derhalwe van deurslaggewende belang. 'n Onderwyser moet nie net die kinders van gelykheid en billikheid en regverdigheid leer nie; hy of sy moet self 'n voorbeeld van regverdigheid en billikheid wees. Dit is jammer dat die rol van die onderwyser as voorbeeld vir waardes soos regverdigheid en verdraagsaamheid nie baie meer prominensie in die Manifeste kry nie.

Teenoor die idees van Kohlberg is daar tans 'n sterk beweging in die rigting van karakterontwikkeling wat deur Carl en De Klerk (2001:25) omskryf word as: "The deliberate effort by schools, families and communities to help young people understand, care about and act upon core ethical values". Voorstanders van dié benadering stem ooreen dat belangrike etiese waardes soos eerlikheid, verantwoordelikheid, respek vir ander, omgee vir ander, die basis vorm van 'n sterk karakter en dat die waardes deur vele gemeenskappe en kulture as belangrik geag word. Opvoeders behoort daarom leerders te help om hierdie waardes te verstaan wat daartoe sal lei dat goeie gedrag aangeleer en beoefen sal word. Die skoolkultuur kan dan ook 'n belangrike rol in die verband speel.

Karaktervorming hou egter die gevaar in dat een bepaalde stel waardes as die enigste algemeen geldende stel waardes voorgelê kan word en kan lei tot koverte diskriminasie teen leerders wat ander waardes as dié van die skool as belangrik ag. Dit kan kontra-versoeneend inwerk op dit wat die skool of land wil bereik en bepaalde stereotipes versterk wat tot 'n nuwe hegemonie kan lei. 'n Meer holistiese benadering is derhalwe nodig.

Kirschenbaum (1994) identifiseer vier strategieë vir die onderrig van waardes. Afgesien van die direkte onderrig van waardes (waar en wanneer dit nodig/gepas is), kan opvoeders waardes voorleef, die vaardighede by leerders inskerp om eties en moreel korrek op te tree (en portuurgroep druk te verwerk), en leerders aanmoedig en onder-

steun om daardie waardes te internaliseer wat sal lei tot goeie besluitneming deur leerders. Kirschenbaum (1994) waarsku egter dat die onderrig en voorlewing van waardes deur onderwysers altyd in samewerking met ouers en die gemeenskap moet geskied. Titus (1994) stel die volgende holistiese benadering voor:

- Onderrig die totale persoon deur op die leerder se kennis, gedrag en gevoelslewe te fokus.
- Selekteer inhoude wat voorbeeldige gedrag eer en beloon en kritiese refleksie van waarde-inhoude aanmoedig.
- Benut aanhalings, gedragskodes en riglyne om die gewenste gedrag te versterk.
- Kommunikeer suiwer, opregte en eenvormige hoë verwagtings aan alle leerders.
- Ontwikkel leerders se vaardighede om groepdruk te verwerk en te hanteer en eie self-respek en waardigheid te handhaaf deur konflik op nie gewelddadige wyse op te los.
- Wees 'n goeie rolmodel en positiewe identifikasiefiguur.
- Gebruik taal wat respek vir ander versinnebeeld.
- Skep en pas klasreëls regverdig toe om kernwaardes (empatie, moed, hoflikheid, regverdigheid, eerlikheid, lojaliteit, deurstellingsvermoë, respek, verantwoordelikheid en vriendelikheid) te demonstreer.
- Versterk die goeie en voorbeeldige deur dit aan te prys en waardering daarvoor te toon.
- Korrigeer onetiese, immorele en onbeleefde gedrag en word 'n bemaagtiger van die gewenste gedrag.

#### Slotopmerking: wat dan nou van die Manifeste?

Soos ten aanvang gestel, sien die outeurs van die Manifeste dit as 'n dokument wat aan verdere debat en bespreking onderwerp behoort te word. Uit sodanige bespreking behoort 'n stel waardes voort te vloei wat as grondliggend tot die onderwys gesien behoort te word. Die bespreking van die Manifeste in voorafgaande paragrawe het 'n hele aantal problematiese aspekte blootgelê wat in verdere debat aangespreek behoort te word:

1. Waardes is nooit behoorlik deurgrond of begrond deur die outeurs van die Manifeste nie, met die gevolg dat dit wat as waardes uitgelê word 'n mengsel van waardes, idees en sosiale strategieë is.
2. Wat die aard en funksie van die onderwys is, of behoort te wees, is nie volledig deur die Manifeste ontleed nie, met die gevolg dat bepaalde spanninge voortgedra word in die waardes en strategieë wat met die onderrig van waardes beoog word.
3. Die strategieë wat in die Manifesto uitgespel word vertrek van die veronderstelling dat waardes neutraal aangebied en bespreek kan word. Dit is in skrilte kontras met sowel die kritiese pedagogiek (en veral Derrida se dekonstruksiedenke) en naëf vanuit 'n filosofiese besinning (vgl. Nucci, 2001). As dit waar is dat waardes enersyds ineengewef is met die persoonkern van die mens, en andersyds die groep se kollektiewe bewuste en gewete verteenwoordig, is dit vanselfsprekend dat 'n strewe na 'n onpartydige aanbieding van waardes vergesog is.
4. Die strategieë wat in die Manifeste aangespreek word, mag polities korrek wees, maar is duidelik wetenskaplik onbegronde. Dit blyk by tye 'n poging te wees om die minister van onderwys en ander politici na te praat (vergelyk die hoeveelheid verwysings na dié persone in die Manifeste) sonder om wetenskaplike insigte te berde te bring. Miskien is dit juis waarom dit 'n Manifeste heet en nie 'n verslag nie.

Gebaseer op die analise gemaak, word daar voorgestel dat:

- a) Waardes in die onderwys begrond word binne die aard en funksie van die onderwys<sup>2</sup> naamlik:

<sup>2</sup> Die International Commission on Education for the Twenty-first Century het in 'n verslag aan Unesco die grondslae van sodanige onderwys soos volg gedefinieer: *learning to know, learning to do, and learning to be.*

- dat dit 'n menslike aktiwiteit is,
  - dat mense geestelik-psigies-fisiese wesens is,
  - dat mense waardes kan leer,
  - dat mense baie deur voorbeelde leer, en
  - dat uitkomst van waarde-onderrig nou en in die verlede net gemeet kan word aan die hand van hoe mense optree.
- b) Bo en behalwe die soeke na algemeen-geldende waardes wat as saambindende kragte in die onderwys ingesluit behoort te word, ruimte gelaat sal word vir gemeenskappe om hul eie unieke waardes in skole te onderrig, met dien verstande dat daardie waardes Konstitusioneel regverdigbaar is en deur die skoolbeheerliggaam onderhandel en goedgekeur is en neerslag sal vind in die skool se gedragskode.
- c) Dat die waardes wat onderrig sal word, op holistiese wyse geïntegreer sal word in die ganse aard van die skoolkultuur en onderrigbenadering.

Sedert 1994 het Suid-Afrika reeds 'n ver pad geloop in die vestiging van 'n nuwe juridiese raamwerk waarbinne onderwys moet geskied. Ongelukkig is die veranderinge wat die wette moes bring dikwels nog nie sigbaar in die praktyk waarin dit moet manifesteer nie. Te midde van die eskalering van geweld en die sosiaal-morele verval wat oral sigbaar is, moet onderwys die taak opneem om transformering sigbaar te laat vergestalt deur daardie waardes te vestig wat morele herstel en nasiebou sal moontlik maak.

### Summary

The Manifesto on Values and Democracy in Education (2001) was released as a document for debate and discussion, but was soon seen by political decision-makers as a document on which education policy could be based. This article departs from the viewpoint that any document dealing with values that must serve as a basis for the development of educational policy, should at least provide a clear outline of what values are, be grounded in education philosophy and clearly reflect the relationship between values and education. In other words, the document needs to reflect on what values are (the philosophical basis on which the document bases its analysis of appropriate values) and the educational theory underpinning its pronouncements. A manifesto of this nature should therefore indicate its world view, its anthropological view of the child, the role and function that education should play, the content to be included, a demarcation of what teaching and learning entails and a clear indication of where education should take place.

According to our analysis very little of these aspects are covered and at best it could be assumed from the document that the authors lean more towards a sociological orientation to education. It is also inferred that the authors seem to be more inclined towards an eclectic view of values and education resulting in a number of tensions and contradictions emerging in the document. To illustrate this point, two of these theory/praxis problems are discussed. The first deals with the question whether education should serve the needs of the individual or that of society. Within this tension field a clear choice needs to be made, but the authors of the Manifesto seems to try and uphold both resulting in contradictions emerging. The second issue relates to the social reproduction function of education. We analyse this and indicate that the document seems to sway more towards social reproduction thinking rather than emancipatory thinking, creating yet another tension field. We came to the conclusion that the current educational philosophy as evidenced in South African educational policies and legislation are caught in a bi-polar tension field of the individual-social dichotomy as well as the social reproduction thinking. On the one hand, policy and legislation set the goal of realising the potential of the individual and the protection of individual rights, yet, at the same time policy and legislation focus on the social and economic importance of the optimal utilisation of the human resources at the disposal of the country to become globally competitive in international markets and concomitantly ensure that the challenge of redress, equity, and

*Ubuntu*-ism is met. The latter boils down to rhetoric that clashes head-on with the needs and aspirations of individuals. In effect, education policy and legislation seem to follow liberal and radical rhetoric, while it finds itself locked in the challenge of promoting individual and group rights. This, we believe, is caused by a lack of a proper grounding of the Manifesto in educational philosophy. Just as with the case of a lack of grounding in their analysis of education, the Manifesto falls short of delineating what the authors mean by values and the scientific paradigm in which their analysis is rooted. By not doing this, the Manifesto fails to reflect on the centrality of values to human identity and character. It also fails to explore the relationship between norms and values and it does not address the issue of the link between values and human rights. The result is that the Manifesto ends with values that are highly questionable as values and is a mixture of values, rights, and mechanisms to promote values. Most of the values listed in the Manifesto are based on the ideological and social-moral. This may be attributed to the fact that in present day South Africa emphasis is placed on creating a culture of reconciliation and nation building. However, the question remains as to whether the values highlighted in the Manifesto is sufficient to promote the type of character formation that is so desperately needed in our land. This aspect should be subjected to further debate and discussion.

Finally, even though the Manifesto does list a number of strategies to promote values education, it does not succeed in drawing out the relationship between values and education and in the end sees values as something that must be clarified and debated in schools. Values education is much more than the debate of values. The crux is that values must be lived, must guide the correct choices and be moulded on the exemplar set by educators. The article concludes by stating that we need to thoroughly debate and argue the values of the Manifesto to identify those values that could serve education policy formulation.

### Verwysings

- Apple MW 1995. *Education and power*. 2nd edn. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple MW 1999. Rhetorical reforms: Markets, standards and inequality. *Current Issues in Comparative Education*, 2.
- Asmal K 1999. Address to the Cape Town Press Club on 7 September 1999. [Online] Available url: <http://polity.org.za/govdocs/speeches/1999>.
- Asmal K 2001. Pride vs Arrogance: The New Patriotism. Plenary Address by Prof Kader Asmal, Minister of Education, at the *Values, Education And Democracy Conference*. Cape Town: 2001.
- Asmal K 2001. Address at release of the Manifesto on Values, Education and Democracy. Report of the Working Group on Values in Education. Pretoria: Department of Education.
- Bernstein B 1996. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis.
- Carl AE, Carl L & De Klerk J 2001. Waardeopvoeding in 'n jong demokrasie en Kurrikulum 2005: panasee of mynveld? *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 41:21-32.
- Carr W & Hartnett A 1996. *Education and the Struggle for Democracy*. Buckingham: Open University Press.
- Cortes CE 1981. The societal curriculum: Implications for multiethnic education. In: Banks JA (ed.). *Education in the 80s. Multiethnic education*. National Education Association.
- Department of Education 2000. Values, Education and Democracy: Report of the Working Group on Values in Education. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education 2001. Manifesto on Values, Education and Democracy. Report of the Working Group on Values in Education. Pretoria: Department of Education.
- Freire P 1985. *The politics of education*. Massachusetts: Bergen & Garvey Publishers.
- Gilbert H 2000. *Explaining Value: And Other Essays in Moral Philosophy*. Clarendon.
- Giroux HA 1981. *Ideology Culture and the Process of Schooling*. London: Faimer Press.
- Greene M 1995. What counts as Philosophy of Education? In: Kohli W. *Critical conversations in Philosophy of education*. London:



- Routledge.
- Hamm CM 1993. *Philosophical Issues in Education: An Introduction*. London: Falmer Press.
- Heenan J 2002. *Cornerstone Values — a New Zealand Values Education Initiative*.
- Hirst PH 1980. *Knowledge and the curriculum*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Human Values Foundation. 2002. The need for values education. [Online] Available url: <http://www.ehv.org/values.htm>
- Illich I 1984. *Deschooling society*. Harmondsworth: Penguin.
- Kelly, A.V. 1989. *The curriculum: Theory and practice*. 3rd edn. London: Paul Chapman Publishers.
- Kirschenbaum H 1994. Teaching Students to be Moral. Paper presented at the *Association of Supervision and Curriculum Development* annual conference, Chicago, IL.
- Kohlberg L 1984. *The psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Leming J 1993. Synthesis of Research: In Search of Effective Character Education. *Educational Leadership*, 51:63-71.
- Lickona T 1993. The Return of Character Education. *Educational Leadership*, 51: 6-11.
- Maharaj RD 2002. Universal Human-Values as critical cross field outcomes in Further Education and Training. DTech thesis. Florida: Technikon SA.
- McLean GF 1991. Person and Moral Growth. In: Van Doan T, Shen V & McLean GF (eds). *Chinese Foundations For Moral Education And Character Development*. Washington: Council For Research In Values And Philosophy.
- Miller J 1996. Education and the Soul. In: Kane J (ed.). *Education, Information and Transformation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Nieuwenhuis FJ 1990. Politics and education: An international perspective. In: De Lange JR(ed.). *Politics and Education*. Pretoria: HSRC.
- Nieuwenhuis FJ 2000. *Theory of education Module A*. Florida: TSA.
- Nucci L 1997. Moral Development and Character Formation. In: Walberg HJ & Haertel GD. *Psychology and educational practice*. Berkeley: MacCarchan.
- Nucci LP 2001. *Education in the Moral Domain*. Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Parker B 2003. Back on the chain gang: some difficulties in developing a (South) African philosophy of education. *Journal of Education*, 30.
- Peters RS (ed.) 1973. *The Philosophy of education*. Oxford: Oxford University Press.
- Rokeach M 1973. *The nature of human values*. New York: Free Press
- Rosenthal P 2002. A Critique on South Africa's New National Curriculum Proposal: Comments on the New National Curriculum 2005 for schools. [Online] Available url: <http://www.hslda.org/hs/international/SouthAfrica/200202110.asp>
- Schwartz L 1997. *Teaching Values — Reaching Kids*. Santa Barbara, CA: The Learning Works.
- Skelton A 1997. Studying Hidden Curricula: developing a perspective in the light of postmodern insights. *Curriculum Studies*, 5.
- South Africa 1996. *The Constitution of the Republic of South Africa, Act 108 of 1996*. Pretoria: Government Printer.
- South Africa 1995. *White Paper on Education*. Pretoria: Government Printer.
- South Africa 1996. *National Education Policy Act 27 of 1996*. Pretoria: Government Printer.
- South Africa 1996. *South African Schools Act 84 of 1996*. Pretoria: Government Printer.
- Spaulding S 1988. Prescriptions for educational reform: Dilemmas of the real world. *Comparative Education*, 24:5-17.
- Titus DN 1994. Values Education in American Secondary Schools. ERIC\_NO-ED381423. [Online] Available url: <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/titus.htm>
- Wood T 2001. SA's massive education advantage. Moneyweb. Posted: 2001/08/28 Tue 20:00 EDT | (c) Moneyweb 1997-2003. [Online] Available url: <http://m1.money.co.za/Sangoma.nsf/0/C2256A2A0052C9FC85256AB60065D54F>
- Zimmerman MJ 2001. *The Nature of Intrinsic Value*. Rowman & Littlefield.