

Hoofstuk 3 Kurrikulumteorie onder die skoolfondament

3.1 Inleiding

In hoofstuk 1 is aangedui dat hierdie studie met die potensieel positiewe uitwerking van 'n gemeenskapsgebaseerde kurrikulum op die na-skoolse ekonomiese sukses van matrikulante handel. Aan die grondslag lê dus die besonder komplekse begrip, kurrikulum. Teoretiese bemoeienis met die studieterrein openbaar die kompleksiteit, vloeibaarheid en die groot aantal mense wat 'n rol daarin speel – mense wat hulle rol kan versterk as hulle daarvan bewus is. Hieruit kan die gemeenskapsgebaseerde kurrikulum vloei: Vorming van die kurrikulum op inisiatief van die gemeenskap, en nie van die owerheid nie.

3.2 Opvoeding as betwiste gebied

Opvoeding, soos die wet, is vergestaltings van die diepste opvattinge van die mens-in-samelewing. 'n Regspositiwis kan iets as *verkeerd* beskou omdat dit teen die wet is, of as *reg* omdat in ooreenstemming daarmee is. Net so kan 'n opvoedingspositiwis iets as 'n geldige opvoedingsdoel sien omdat dit só in kurrikulumdokumente aangedui word, of as oorbodig omdat dit uitgelaat is. 'n Rewolusionêr kan vir dieselfde prys die heersende regs- sowel as opvoedingsideaal as die bron van alle kwaad sien, en dit omver probeer werp.

'n Omskrywing van die gemeenskapskurrikulum as dit wat die gemeenskap tot die formele kurrikulum kan toevoeg, is te enkelvoudig. Daar moet eers duidelikheid wees wat die betrokke gemeenskap met so 'n kurrikulum wil bereik, met ander woorde watter opvattinge reeds onder die skoolfondament lê.

Daarom sê Van den Akker (2003:7-8) dat kurrikulumontwikkeling eintlik 'n soort oorlogsone tussen die verskillende belanghebbendes is, en die kompromis wat bereik word, gewoonlik onbevredigend is. Hy reken dit is veral beleidmakers se ambisieuse planne in 'n beperkte tydsbestek en met onvoldoende aandag aan ander belanghebbendes

(veral onderwysers) wat onbevredigende resultate lewer. Uiteindelik verwyf mense op verskillende vlakke van kurrikulumontwikkeling mekaar daarvoor (Van den Akker, 2003:7-8).

Wanneer 'n spesifieke ideologie beheer oor die samelewing neem en geïnstusionaliseer word, ontstaan 'n "hegemonie" waarin die teoretiese grondslae van dié ideologie as vanselfprekende waarhede aanvaar word, en bloot deurgegee word. In onderwysersopleiding word vroe hieroor nie meer gevra nie, en onderwysprobleme word alles op die tegniese vlak van metodiek hanteer. Daar word dan verwys na kulturele transmissie, asof dit 'n passiewe proses is. Eintlik is dit 'n aktiewe proses van kulturele reproduksie van die dominante kultuur (Giroux, 1983:403-410).

Kurrikulumvorming gaan onafwendbaar oor mag en hoe dit versprei is (Smith en Lovat, 2003:16). Ben-Peretz beskryf kurrikulumhervorming as 'n tontrekkery tussen belangegroepes en magtige individues. Dit verloop nie volgens 'n enkele rasionele, as't ware onafwendbare roete nie, maar volgens die wisselende verhoudings van genoemde magsentra. Somtyds gaam 'n beleidsvenster oop wat 'n bepaalde hervorming moontlik maak, maar mettertyd gaan dit weer toe (Ben-Peretz, 2003:53-57).

Huidige kurrikulumbenaderings is derhalwe pragmaties en erken dat daar nie slegs een oorkoepelende kurrikulumwaarheid is aan die hand waarvan verskillende besleg kan word nie. Dit vestig prototipes wat aanhoudend aan wysiging onderhewig is soos die praktyk dit lei. Voortdurende kommunikasie tussen rolspelers is nodig en professionele ontwikkeling is 'n voortdurende proses om onderwysers te bemagtig en deel van die hele proses te maak (Van den Akker, 2003:8-9).

Smith en Lovat (2003:2) beskou die kurrikulumproses as 'n reeks besluite en oordele, gebou op dit wat die beplanners glo en op hulle aannames, persepsies en voorkeure; ook op die manier wat hulle sin maak uit die werklikheid waarbinne hulle onderwys gee. Dan word die

kurrikulumproses ‘n proses van probleemoplossing, waarin die onderwyser ‘n komplekse verskeidenheid van stimuli en inligting verwerk en dit gebruik om probleme op te los. Die onderwyser se sleutelrolle is inligtingverwerker, beestuurder, besluitnemer en probleemoplosser (Smith en Lovat, 2003:2).

Hulle eggo ander skrywers in die stel van die woord kurrikulum as een met baie betekenisse, maar voeg by dat elke betekenis ideologies ingebed is, en dat daar nie iets soos ‘n onproblemitiese gebruik van die term is nie (Smith en Lovat, 2003:6). Kurrikulum, deur wat dit selekteer om in en uit te sluit, skep vir die leerders realiteit (Smith en Lovat, 2003:13). Enige kurrikulum is sentraal besig met die aard van kennis, hoe ons weet en hoe ons kan bewys dat ons weet (Smith en Lovat, 2003:12).

Ornstein en Hunkins suggereer dat kurrikulumteoretici se metode van navraag hulle nie lei om praktiese probleme aan te spreek nie, terwyl mense in die praktyk vrae oor “hoe” verkies bo teoretisering (Ornstein en Hunkins, 2009:19-20). Die probleem hiermee is dat elkeen funksioneer aan die hand van filosofiese grondslae, maar nie noodwendig daarvan kennis neem nie. Volgens Pinar (2004:32) het opvoedkundige akademici bykans geen invloed op skoolkurrikula nie, en die regse reaksie (in die VSA) maak al meer ‘n skeiding tussen opvoedkundige teorie as akademiese rigting met min praktiese toepassing, en instruksionele aanbiedingsvaardighede, dit waarvoor onderwysopleiding volgens hulle eintlik gaan (Pinar, 2004:32). Om dié gaping te vernou is dit belangrik dat skoolhoofde en onderwysers ook sensitief is vir onderliggende benaderings en die praktiese invloed daarvan. Volgens Autio (2003:313) het kurrikulumdenkers in die VSA op die Tyler-rasionaal (kyk par 3.3) gereageer met “Rekonsepsualisering,” veral onder leiding van Pinar. Dit stel die inhoud van onderwys sentraal, teenoor die “meganisme” van onderwys. Dit wyk van die natuurwetenskap-georiënteerde geesteswetenskap wat kousale verbande wil blootlê af, en ruil dit vir hermeneutiese begrip;

dit sien geesteswetenskappe as linguistiese (in teks en diskoers) interpretasies van menslike optrede en die institusionele vergestaltung daarvan (Autio, 2003:313).

Volgens Pinar is kurrikulum tot in die 1970's a-teoreties en a-histories hanteer (Pinar, 2004:28). As regstelling kom post-moderne kurrikulumteorie na vore. Slattery (2006:1-2) is positief dat post-modernisme alle aspekte van die lewe herenig, na die versplintering van kompartemente, modernistiese denke. Hy ondersteun veral Dekonstruksie, wat die tweeledige opposisies aan die grondslag van modernistiese denke ondermyn (Slattery, 2006:3-7), maar kritiseer die verspreide fokus van post-moderne werk, wat samehang bemoeilik (Slattery, 2006:10).

Doll (2008:193-195) bring die doelgerigte kurrikulum van die Tyler-rationaal in verband met die Newtoniaanse wêreldbeeld. Dit sien die werklikheid as eenvoudig; reduseerbaar tot natuurwette; werkend volgens lineêre oorsaak-gevolg verbande; masjien-agtig; wesenlik geordend as die mens dit sistematiseer; chaos as 'n vorm van verval; onveranderlik. In kurrikulumterme moet die doel geformuleer word, en die masjien as't ware opgestel word om dit te bereik (Doll, 2008:193-195).

Kwantum fisika en ander winste van die natuurwetenskap in die twintigste eeu het duidelik gemaak dat die natuurlike werklikheid voortdurend aan die verander is. Nie-lineariteit is aan die orde van die dag en kompleksiteitsteorie bring die besef dat die natuur self-organiserend is, eerder volgens fraktale as volgens lineêre verbande (Doll, 2008, 195). Waar die modernistiese, Newtoniaanse wêreldbeeld 'n geslote sisteem is, is die post-moderne 'n oop sisteem. Oop sisteme funksioneer op net die regte hoeveelheid *wanbalans*, om 'n kreatiewe dinamiek te behou, teenoor geslote sisteme wat verstar. In terme van onderwys is die doel in 'n geslote sisteem om te "*transfer and transmit*" maar in oop sisteme om te "*transform*" (Doll, 2008:197-198). Wanneer

onderwys slaag om stabiliteit en buigsaamheid reg te kombineer⁵, kan onderwys werklik help om die wêreld te transformeer. Dit verg 'n ryker kurrikulum wat eerder insluit as uitsluit, en waarvan elke element nie op 'n voorafbepaalde doel gemik is nie (Doll, 2008:200-202).

Slabbert en Hattingh (2006) verduidelik dat die kontemporêre kurrikulumraamwerk is om die lewe te leef. Daarbinne is kontekste waar probleme voorkom, en die leerder benodig bekwaamhede en vaardighede om dit te oorkom. Die post-moderne kurrikulumtaak is om dit met 'n holistiese visie van opvoeding, met 'n diep gevoel van omgee, en met die oog op die ontwikkeling van menslike potensiaal, te benader (Slabbert en Hattingh 2006:711). Om dít in dokumente met voorgeskrewe uitkomst en inhoude saam te vat, is onmoontlik en boonop onwenslik (Slabbert en Hattingh 2006:113). Algemene vormende onderwys is geplaas binne die grondliggende verhoudings in lewe, en fokus op die algemene bekwaamhede (*competencies*) wat bemeester moet word. Tradisionele vakke verdwyn ten gunste van integrasie en bewustheid van verwantskap. Tradisionele hiërargieë en teenoorgesteldes val weg, byvoorbeeld tussen teorie en praktyk, en tussen natuur- en geesteswetenskappe. Deur voortdurende kreatiewe soeke skep die onderwyser vir die leerder optimale leerervarings. Daarin word nie voorafbepaalde kennis of teorieë aan leerders oorgedra nie, maar die geleentheid geskep om kennis self te konstrueer (Slabbert en Hattingh, 2006:707).

In dié verband is intuïsie belangrik. Dit behels die spontane, nie-rationele begryp van die betekenis, belang of struktuur van 'n probleem sonder om op 'n uitdruklike analitiese verduideliking staat te maak. Dit werk deur die verbeelding om aan te dui wat eg is (Slabbert en Hattingh, 2006:708). Scruton, wat oor post-modernisme skepties is, sluit hierby aan. In verband met heldeverhale beweer hy dat die sentrale tema nie die feitelike waarheid is nie. Die leser beleef die emosies van die karakter en dink self oor 'n gepaste reaksie, voordat die karakter reageer (Scruton, 2007:35). Ook in hierdie tradisionele

⁵ Die "regte" kombinasie kan nie voorgeskryf word nie; 'n mens is afhanklik van intuïsie.

soort pedagogiek, konstrueer die leerder dus kennis. In samehang hiermee, bepleit Aoki (2005:362) kurrikulum wat 'n wedersydse uitnodiging is. Dit moet studente en onderwysers uitnoui om kurrikulum nie net te beleef nie, maar te leef. Terselfdertyd moet studente en onderwysers die kurrikulum-soos-beplan, wat as't ware by die deur wag, innooi om deel van hulle te word (Aoki, 2005:362).

In aansluiting hierby word Van den Akker se kurrikulêre spinneweb (paragraaf 1.4) as ontwikkelingsmodel geneem, liewers as die tradisionele Tyler-rasionaal of enige van die tegnies-wetenskaplike metodes (paragraaf 4.3.1).

Opvoedkunde is inderdaad 'n betwiste gebied. Wie dit besef, kan self die kompeterende denkbeelde ondersoek en 'n standpunt inneem, liewers as om onwetend in 'n verwarrende spervuur te beland.

3.3 Beskrywing van Kurrikulumstudies as studieveld

So lank daar onderwys gegee word, word besluit om sekere inligting in – en uit te sluit, op grond van baie faktore. Die gebruik van die term kurrikulum soos ons dit vandag ken, het sy oorsprong by die gereformeerde Universiteit van Genève, in die sestiende eeu. Die rektor, Petrus Ramus, het die universiteit se akademiese inhoud geprogrammeerd en doelgerig aangebied, en dit kurrikulum genoem. Dié patroon het via Skotse en Nederlandse universiteite wêreldwyd versprei (Doll, 2008:190-191). As selfstandige dissipline het dit in 1932 beslag gekry met die stigting van die *Society for Curriculum Study* in die VSA en die vestiging van 'n Departement van Kurrikulumstudies aan die onderwyskollege van die Universiteit van Columbia, onder leiding van Bobbit en Charters (Ornstein en Hunkins, 2009:213-214). Die belangrikste eksponent daarvan was egter Ralph Tyler wat gedurende die 1940's op 'n paneel gedien het om die Amerikaanse kurrikulum te ondersoek. Daarna het hy in 1949 'n boekie van minder as 100 bladsye uitgegee, getiteld *Principles of Curriculum and Instruction*. Die fisiese omvang van die werk is nie 'n aanduiding

van die invloed wat dit uitgeoefen het nie; intendeel (Kreider, 2009). Sedertdien is kurrikulum ‘n selfstandige studieveld.

Om te beweer dat Tyler self voorskriftelik was in sy beskouings van kurrikulumontwikkeling, is nie geldig nie (Tyler in Flinders en Thornton, 2004:51). Hy stel dat sy boek nie ‘n handboek of handleiding van enige aard is nie, maar dat hy poog om ‘n rasionaal te skep vir uitdruklike beplanning van die kurrikulum. Dit doen hy deur vier grondliggende vrae te stel, wat hy nie probeer beantwoord nie, maar metodes voorstel waarvolgens elke denker dit self kan beantwoord. Hierdie vrae is:

- Watter opvoedkundige doelwitte wil ‘n skool bereik?
- Watter opvoedkundige ervarings word beplan om dit te bereik?
- Hoe kan die opvoedkundige ervarings georganiseer word om dit te bereik?
- Hoe kan ‘n mens vasstel of die doelwitte bereik is? (Tyler 2004:51).

Hierdie “Tyler-rasionaal” is nie voorskriftelik nie. Dit het wel die grondslag van ‘n nuwe studieterrein geword, met soms die neiging om verby die eerste vraag na die meer praktiese laaste drie te beweeg. Die antwoord op die eerste vraag word só vanselfsprekend aanvaar, dat dit nie uitgespreek word nie. Die onuitgesproke opvoedkundige doelwitte is gewoonlik ‘n uitdrukking van die dominante kultuur, en al die opvattinge rondom filosofie, godsdiens, etnisiteit, gesag en kennis wat dit onderlê. Diegene wat die kurrikulum voorskriftelik vind, (paragraaf 3.2) het gewoonlik ander opvattinge, en dus ‘n ander doel met opvoeding.

Daarom beskryf Carl kurrikulum as ‘n multi-dissiplinêre studieveld wat verband hou met Filosofie, Sosiologie, Sielkunde, Tegnologie, Organisasieteorie, Stelselteorie, Bestuur, Toesig, Kommunikasieteorie en die verskillende vakgebiede soos op skool aangebied (Carl, 2002:30-31). Ornstein en Hunkins verwys na *grondslae van kurrikulum*; die buitengrense van kurrikulumstudies. Dié grondslae is filosofies,

histories, sielkundig en sosiaal, wat weer kulturele, politieke en ekonomiese grondslae insluit (Ornstein en Hunkins, 2009:13). Later in hierdie hoofstuk word kulturele, filosofiese en sosio-ekonomiese bepalers van kurrikulum aangedui (paragraaf 3.3.2). Selfs Tyler (2004:52) het al die verskille raakgesien met sy verwysings na botsende onderwysdoelwitte tussen *progressives* en *essentialists*, of hier vertaal as progressiewes en essensialiste. Progressiewes het volgens hom 'n sielkundige benadering en is in die eerste plek begaan oor die leerling en dit wat vir hom/haar nuttig sal wees om te leer. Essensialiste is hoofsaaklik vakkundiges, en is begaan oor die oordrag van duisende jare se kennis (Tyler, 2004:52). Hy vind versoening tussen hierdie twee sienings, deur vakkundiges die vraag te laat beantwoord wat hulle vak vir iemand werd is wat nie daarin gaan spesialiseer nie (Tyler, 2004:55).

Om kurrikulum te definieer, word gelaat vir hoofstuk 4 oor kurrikulumteorie bo die skoolfondament. Die res van hierdie hoofstuk word daaraan gewy om die verskillende filosofiese – en sosiale denkbeelde onder die skoolfondamentbloot te lê.

3.4 Epistemologie as kurrikulumbepaler onder die skoolfondament

3.4.1 Die invloed van epistemologie op kurrikulum

Van den Akker (2003:7) verwys na epistemologiese wegwysers as die rasionaal van onderwys. Dit is in die middel van 'n kurrikulêre spinneweb (Van den Akker, 2003:7). Die rasionaal bepaal dus hoe onderwyspraktyk, assessering ensovoorts aangepak word.

Die rasionaal vloei normaalweg voort uit die antwoorde wat op drie vrae bereik word:

- Kennis: Wat is die akademiese en kulturele erfenis wat vir leer en toekomstige ontwikkeling wesenlik is.
- Samelewing: Watter probleme en kwessies lyk relevant vir insluiting uit die perspektief van sosiale neigings en behoeftes?
- Leerder: Watter elemente lyk uiters belangrik vir die persoonlike en opvoedkundige behoeftes en belangstellings van die leerders

self? (Van den Akker, 2003:6-7).

In praktyk, volgens Autio, (2003:306-307) is die grondslag van kurrikulumdenke egter toenemend instrumenteel-rasioneel, in teenstelling met waarde-rasionele, affektuele of tradisionele denke. Daarop volg klem op produktiwiteit en ekonomiese doeltreffendheid in die verskaffing van onderwys (Autio, 2003:306-307). Vergelyk ook Giroux (2009:39) se snydende kritiek teen die korporatisering van hoër onderwys, waarvolgens die marklogika nou toegepas word waar waardes behoort wortel te skiet (Giroux, 2009:39).

Tekenend hiervan is die opvatting dat die prinsipaal primêr 'n bestuurder is. Aoki (2005) reageer deur te verwys na die oorsprong van prinsipaal as *principal teacher* (soos die Afrikaanse hoof wat hoofonderwyser was). Die skeiding tussen prinsipaal en onderwyser het die idee laat posvat dat hulle administrateurs is, wat mense bestuur as hulpbronne, en nie as mense nie. Selfs die term administrasie vergeet dat dit afgelei is van *ad* (om te) *minister* (dien). Om administrateur te wees, is om te dien. Om te lei, is iets anders. Die gesag om te lei word verwerf deur trou te wees aan die fenomeen wat jou opeis, en nie deur aanstelling of sertifikaat nie. Pedagogie is afgelei van *agogue* (om te lei) en *pedae* (jong kinders). *Education* is afgelei van *ex* (uit) en *ducere* (lei), met ander woorde om uit te lei na nuwe moontlikhede. Die opvoedkundige leier is dus iemand wat die jeug uitlei na nuwe moontlikhede deur die wese van opvoeding trou te volg. So gesien is die *prinsipaal-as-bestuurder* 'n term wat onderwys verkeerd verstaan (Aoki 2005:435-436).

Dat skole in die lig van soveel sienings verskillende kulture ontwikkel, is in 'n plurale samelewing onvermydelik en selfs wenslik. Trouens, met die herhaalde kurrikulumveranderings wat Suid-Afrika sedert 1994 beleef het, sou 'n sterk kurrikulum-teoretiese grondslag onderwysers goed gedien het. Dit sou hulle in staat stel om nuwe vereistes met hulle eie opvattinge te integreer en minder ontwrigting te ervaar. As die Minister van Basiese Onderwys sedert 2009, me Angie Motshekga,

se waarneming akkuraat is, is dit min of meer wat in suksesvolle Suid-Afrikaanse skole gebeur het. Sy word in Beeld van 15 Mei 2009 aangehaal:

Ek het met skole gepraat wat goed presteer en hulle het vir my gesê hulle kry dit reg omdat hulle dinge ‘op die ou manier doen’ (Rademeyer, 2009).

Dit sal verbasend wees as enige skool werklik nog dinge op die ou manier doen, maar dit verwys waarskynlik na onderwysers wat nuwe vereistes suksesvol met hulle eie opvattinge en metodes geïntegreer het.

3.4.2 Filosofie en prioriteite: Wat is belangrik genoeg om te leer?

Dit is baie algemeen om kurrikulum in terme van wetenskaplike dissiplines te benader, byvoorbeeld die bestudering van fisika, geskiedenis of biologie. Dit kan ook multi-dissiplinêr soos omgewingsopvoeding of lewensoriëntering benader word. Dan neem dit kennis uit verskillende dissiplines en spits dit toe op ‘n bepaalde probleem. Met die huidige ontploffing van kennis is die vraag watter kennis om in en uit te sluit al meer problematies. Herbert Spencer het in die negentiende eeu gevra watter kennis die meeste waarde het. Dit moet vandag opgevolg word met die vrae vir wie dit waarde het, en of daar kennis is wat vir die meerderheid noodsaaklik is (Ornstein en Hunkins, 2009:184-185).

Ook in die post-moderne konteks, waar wetenskapsdissiplines soms van kennisfragmentasie beskuldig word, is kriteria vir stabiliteit, deurlopendheid en samehang nodig. Twee moontlikhede vir sulke kriteria is Dewey se opvoeding vir demokrasie, en om die hoogste graad van betrokkenheid in intellektuele vorms van kennis en kritiek te bereik, wat studente help om hulle eie toekoms te skep (Slabbert en Hattingh, 2006:709).

Pratt (1994:2-4) sluit by dié benadering aan en roep sy leser op om vir ‘n oomblik te vergeet van taalreëls, rekenkunde en ander inhoud wat

‘n groot deel van skool uitmaak, en die vraag te vra wat belangrik (*significant*) is. Talle vrae rondom lewe en dood beskou hy só (Pratt, 1994:2-4). Die skepping van menslike welsyn deur hindernisse uit leerlinge se pad te verwyder, en om aktief toekomstige geluk na te streef, is vir hom belangrik. In hierdie terme is ‘n enge nuttigheidsvereiste skadelik (Pratt, 1994:7-8).

In Suid-Afrika was dit ‘n nuwigheid toe wetenskaplike dissiplines (as skoolvakke) met Kurrikulum 2005 vir ander bronne moes plek maak in Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO). In die VSA was dit reeds vroeër in die twintigste eeu die geval. Progressiewe opvoedkundiges, soos Dewey, se klem op leer, die leerder en dit wat die leerder interessant vind, was in die VSA toonaangewend. Dit het skielik onder verdenking gekom toe die Sowjet-Unie in 1957 die Sputnik-ruimtetuig opgestuur het. Bittere verwyte teen die skoolstelsel en “sagte” kurrikulum het gevolg, met hernude klem op wiskunde en wetenskap as voorkeurvakgebiede (Hewitt, 2006:175-176). Die latere benadering van Uitkomsgebaseerde Onderwys het in die VSA in die 1990’s gewildheid verloor, weens kommer dat die noodsaaklike kennisbasis in die slag bly (Marsh, 2004:28-29).

Die vinnige toename van kennis lei tot ‘n opvatting dat wetenskapsdissiplinêre kennis uitgedateer raak; alles wat ‘n mens leer is dalk binne vyftien jaar irrelevant Sinagatullin (2006:75-76) dui aan dat dit onmoontlik is om te voorspel watter beroepe oor twintig jaar in aanvraag sal wees. Onderwys is dus nie meer ‘n soort vakleerlingskap waartydens ‘n mens alles leer wat nodig is om te weet nie, maar ‘n proses wat jonk begin en nooit ophou nie. Daarom verklaar hy dat sekondêre onderwys nie moet spesialiseer nie, maar ‘n wye grondslag moet lê wat waardes in terme van burgerskap en gesinslewe insluit. Aandag moet geskenk word aan vrouens wat wil terugkeer na die werksomgewing na ‘n lang afwesigheid, asook verplaasde werkers. Hiervoor is ‘n sterker band tussen skole en ondernemings nodig. Die vermoë en behoefte om aan te hou leer, en te leer om te leer, is van

kardinale belang (Sinagatullin, 2006:75-76). Volgens Keevy en Blom (2007:40 is lewenslange leer juis een van die kernbegrippe in die filosofie van die Suid-Afrikaanse Kwalifikasie Owerheid (Keevy en Blom, 2007:4).

Volgens Scruton (2007) bevestig dit egter nie dat wetenskapsdissiplinêre kennis uitgedateer raak nie. Hy beskou beide leerder gesentreerde as relevansie gedrewe onderwys as vals begrippe. Strewe na relevansie stroop die vak van die moeisame kern van kennis, en leer net die deeltjies wat nou relevant is – en binnekort nie meer gaan wees nie. Die breë kennisbasis aan die ander kant, raak op verrassende maniere weer relevant, maar sou verlore gewees het as relevansie regdeur die enigste maatstaf was. Net so word kennis volgens Scruton se siening na kinders oorgedra⁶ om die kennis se onthalwe, en nie in die eerste plek om die kind s'n nie – hoe lief onderwysers ook al vir die kinders mag wees. Kennis wat bestaan, is tot almal se voordeel; selfs al het 'n mens dit nie self nie, het jy 'n sleutel daartoe as jy weet waar om dit te kry. Dit is waarom spesiale inrigtings opgerig is vir die oordrag van kennis of sleutels tot kennis (Scruton, 2007:28-31).

Dit word bevestig deur Sinagatullin wat die verwaarlosing van 'n sterk kennisbasis as 'n wêreldwye probleem identifiseer. Terwyl ons in 'n kennisontploffing leef, moet sekondêre onderwys die basis lê waarop kennisverkryging in die latere lewe gebou kan word (Sinagatullin, 2006:93-95).

'n Ander perspektief op lewenslange leer kom van Smith (2003:48-49). Die neiging om “lewenslange leer” as doelwit te stel, kom daarop neer dat die mens altyd effens van balans af moet wees, elke oomblik gereed vir 'n volgende sprong. Die mens wie se beroepslewe daardeur gekenmerk word is nie meer besig “om 'n lewe te maak” nie, maar net “om 'n werk te hê.” Hoewel hy erken dat modernistiese akademie die werklikheid onnodig versplinter, vind hy toewyding aan 'n dissipline

⁶ Dit betrek die moeilike vraag of kennis na studente oorgedra word (transmissie) en of hulle gelei word om dit self te konstrueer. Dit hang saam met die probleem van die hedendaagse Westerse epistemologie wat in 3.2.2.1 behandel word.

steeds sinvol. Wie gereeld muskiek beoefen, wiskundige probleme oplos of ‘n stuk hout tot sy reg laat kom, word op ‘n besondere manier een met die wêreld. Hy vind dit dus noodsaaklik om skool so in te rig dat dit nie net voorberei vir ‘n moeilike werkswêreld nie, maar ook die mens tuis laat voel in die menslike en natuurlike omgewings, asook met homself (Smith, 2003:48-49), waar die grondslae nie voortdurend verander nie.

Besluite wat in- of uitsluiting van wetenskaplike dissiplines in die kurrikulum raak, is nie in die gemeenskap se hande nie. Die wyse waarop dit hanteer word, is wel. Die gemeenskap kan dus besluit om ‘n dissipline-gebaseerde kurrikulum meer holisties te benader, of ‘n “sagte” kurrikulum met meer dissipline-kennis te laai. Dit is die soort vraag wat die skoolgemeenskap uitdruklik moet hanteer.

3.4.3 Kognitiewe wetenskap as kurrikulumbron

Kognitiewe wetenskap is ‘n bron waaruit die wetenskaplike metode van kurrikulumontwerp put. Dit bevat slegs waarneembare, meetbare elemente, en daar word klem gelê op die vermoë om te dink. Daarvolgens, met die snelle uitbreiding van kennis (kyk 3.4.4), is die wyse waarop kennis verwerk word, al wat konstant bly (Ornstein en Hunkins, 2009:183).

‘n Baanbreker op dié terrein is die Switserse sielkundige Jean Piaget. Hy het die ontwikkeling van kinders se denkvermoë van geboorte tot adollesensie beskryf. Dit dui daarop dat kinders ‘n beeld van die wêreld om hulle konstrueer op ‘n manier wat vir hulle sin maak, maar nie volgens die logiese reëls van volwassenes nie. Telkens kom die kind op ‘n stadium wat sy konstruksie nie meer sin maak nie, en beweeg dan skielik ‘n nuwe stadium binne. Heelwat tyd word dan gespandeer om dit te verfyn en by nuwe waarnemings aan te pas, tot dit weer in duie stort. Piaget se waarnemings het onderwysteorie aansienlik beïnvloed, (Anoniem, 2009) juis vanweë die manier waarop dit die wetenskaplike komponent aangevul het. Piaget (1973:1-30) illustreer dit met ‘n uiteensetting van die stadia waardeur kinders gaan

in die ontwikkeling van hulle logika. Hy voer dit soos volg aan: Twee identiese hompe klei word aan 'n kind gewys. Die een word gelaat soos dit is, en die ander word in 'n wors uitgerol, sodat dit groter lyk. Die kinders word (in kindertaal) gevra of die hoeveelheid materie tussen die hompe klei verskil, daarna of die gewig verskil, en uiteindelik of die volume verskil (Piaget, 1973:2-3). Dieselfde toets is regoor die wêreld gedoen, met telkens die bevinding dat 75% van die kinders die eerste vraag reg beantwoord op ouderdom van 8, die tweede op 10 en die derde op 12 (Piaget, 1973:4-7). Selfs waar die ouderdomme verskil het, was die gaping telkens 2 jaar (Piaget, 1973:7). Hy beskou dit nie as 'n sinvolle poging om hierdie proses aan te jaag nie, omdat verstandelike ontwikkeling eenvoudig 'n proses is wat tyd neem (Piaget, 1973:12-13). Daarom dat hy by sy skool in Genève, wiskundige onderlinge verhoudings eers teen 11-jarige ouderdom vir kinders probeer aanleer (Piaget 1973:3).

Smith en Lovat (2003:45-50) gee 'n uiteensetting van die winste van sielkunde en veral Piaget om leerprosesse op verskillende lewenstadia te verstaan. Hulle kritiseer egter die gedragswetenskaplike benadering wat die sielkunde 'n "harde" wetenskap naas byvoorbeeld geologie maak. Dit volg ook die empiries-eksperimentele metode, en maak aanspraak dat gevolgtrekkings net so geldig is. Dit is egter nie moontlik om 'n kontrolegroep te hou waar alle ander veranderlikes uitgeskakel is, sodat die impak van bepaalde ingrype objektief waargeneem kan word nie (Smith en Lovat, 2003:50-51). 'n Mate van gedragsverandering (bestuur) deur straf en beloning is wel moontlik, maar word aangewend asof dit waardeevrye meganismes is, wat dit in werklikheid nie is nie (Smith en Lovat, 2003:51-52). Hierdie proses noem Autio (2003:312) die "psigologisering" van onderwys. In die plek van onderwysfilosofie kom "waardevrye" sielkundige "feite." Dit is ook 'n manier om 'n globale basis vir onderwys te skep, ongeag die plaaslike konteks daarvan (Autio, 2003:312).

‘n Vroeë eksponent van dié benadering wie se werk steeds hoog geag word, is Bloom. Volgens Bloom (1982:131) lê die oplossing vir onderwysverbetering nie in die allokering van meer fondse vir onderwys, nuwe giere of grootskaalse herstrukturering van onderwys nie, maar in ‘n nuwe beskouing van studente en hulle leerwerk. Veranderde praktyke moet onderwysers en studente in staat stel om nuwe beskouings te ontwikkel (Bloom, 1982:131). Die leermetode wat hy ontwikkel het, noem hy *mastery learning* (voortaan vertaal met “leer om te bemeester.”) Hy beweer dit kan daartoe lei dat 95% van alle leerlinge kan leer wat die skool/kollege/universiteit hulle wil leer. Tradisionele denkkonstrukte is dat daar goeie en swak leerders is, en vinnige en stadige leerders, en dat die skool nie veel daaraan kan verander nie. Hierdie kenmerke kan daarvolgens vroeg met IK en aanlegtoetse bepaal word (Bloom, 1982:132-133). Daarteenoor stel hy egter die konstruk dat meeste studente met betrekking tot leervermoë, leertempo en motivering vir verdere studie meer ooreenkomstig raak as gunstige leeromstandighede voorsien word (Bloom, 1982:135). Dit daag goed gevestigde onderwysgedagtes rondom die menslike aard uit (Bloom, 1982:136). Op grond daarvan beweer hy dat die normaalverspreiding van punte verdwyn, en daarmee saam ‘n belangrike dryfveer vir kompetisie. Wanneer studente besef dat almal top prestasies kan behaal, is hulle meer geneig om mekaar by te staan (Bloom, 1982:137-138). Studente se belewenis van sukses word verhoog, en hulle ontwikkel sterker geestesgesondheid, veral omdat terugvoer van onderwysers een van die mees bepalende faktore in leerlinge se emosionele belewenis is (Bloom, 1982:139). In navolging van ander (ongeïdentifiseerde) lande, bepleit hy die werking van hoër vlak denkprosesse (Bloom, 1982:145-146), meer aandag aan die kunste (Bloom, 1982:146-147), meer sosiale interaksie gepaard met minder kompetisie (Bloom, 1982:147-148), voortgesette leer (Bloom, 1982:148-149) en meer piekleerervarings, waar leerlinge voluit betrokke voel, en jare later steeds sal onthou, nie soseer vanweë die kurrikuluminhoud wat daardeur gedek is nie, maar vanweë die totale leerervaring wat dit vir hulle was (Bloom, 1982:149-150). Verder

beskou hy die verwagting dat ongeveer ‘n derde leerlinge ‘n bepaalde kursus net-net sal maak of drui, ‘n derde dit sal deurkom en nog ‘n derde dit bevredigend sal slaag, as ‘n groot onreg. Hierdie verwagtings word subtiel, maar doeltreffend aan leerders deurgegee, en word ‘n selfvervullende profesie. In die proses word ‘n groot deel van die skoolbevolking aan jarelange vernedering en frustrasie onderwerp, totdat hulle skool wettig mag verlaat (Bloom, 1982:153). Bloom stel dat plasing van kinders volgens die normaalgrafiek uit ‘n tyd volg toe daar eenvoudig nie genoeg hoogsgeleenthede vir almal was wat dit dalk wou doen nie, en dat ‘n belangrike funksie van die onderwysstelsel was om die regte kinders uit te dun en die mees talentvolles aan te moedig. Hierdie behoefte het intussen geheel en al verval, maar dit het onderwyspraktyk gebly (Bloom, 1982:156).

‘n Belangrike voorbeeld waar die outeurs denkvaardighede wil oordra, is die broers Tony en Barry Buzan se werk, *The mindmap book* (Buzan, 1997). In die voorwoord stel hulle hulleself voor as buitengewoon produktiewe skrywers in hulle vakgebiede, en skryf dié sukses toe aan die denkvaardighede in die boek. Tony verduidelik dat hy as student in die vroeë 1970’s oorweldig was deur die volume studiewerk wat hy moes absorbeer, en in die biblioteek ‘n boek oor hoe ‘n mens jou brein gebruik, gaan soek het. Op daardie stadium was daar niks van die aard beskikbaar nie, en mettertyd het hyself die metode ontwikkel wat in die boek bekend gestel word (Buzan, 1997:11-12). As grondslag dien die toenemende kennis van die brein, die werking daarvan en die vermoë om inligting te berg en te verwerk. ‘n Voorwaarde vir sukses is dat al die breinfunksies, soos prentjies, en assosiasies gebruik word (Buzan, 1997:26-27). In die hoofstuk wat beskryf hoe onderwysers by hulle werk kan baat, noem hulle “mental literacy,” die leer om te leer, as iet so belangrik soos die tradisionele Engelse “three Rs” (Buzan, 1997:223). ‘n Besoek aan sy webwerf toon dat “mind maps” nie net ‘n internasionale breinhulpmiddel geword het nie, maar ook ‘n multi-miljoen pond besigheid (Buzan World, 2009).

Anders as wat 'n mens kan verwag, lei hierdie bron nie noodwendig na maniere van vroeër meer leer nie. Dit is juis kennis oor die kind se vermoë tot volwasse denke, wat sekere kundiges lei om nie te veel inligting te gou oor te dra nie. Moore en Moore (1994:55-56) beweer dat, hoewel kinders gestimuleer kan word om meer te onthou, dit negatief inwerk op die ontwikkeling van volwasse denkvaardighede, byvoorbeeld oor etiese vrae. Hulle vertel dat Piaget op 'n vraag of 'n kind se brein versnel kan word, geantwoord dat dit 'n "Amerikaanse vraag" is, en bygevoeg dat dit kan, maar waarskynlik nie behoort nie (Moore en Moore, 1994:55-56). Hulle maak 'n oortuigende saak uit dat kinders se verstandelike vermoë eers teen 8 tot 10 jaar, en soms selfs 12 jaar by seuns, voldoende vir skool ontwikkel is. Met empiriese getuienis uit hulle eie ondersoeke, beweer hulle dat 'n emosioneel en andersins gesonde kind binne twee tot drie jaar kan aanleer wat nodig is om sekondêre onderwys te betree. Die gevoel van mislukking wat 'n kind by té vroeë blootstelling aan die skoolomgewing beleef, lei dikwels tot misdadigheid. Verder is volwasse redenasie iets wat vir volwassenes vanselfsprekend is, maar nie vir 'n kind nie. As voorbeeld word verwys na 'n anekdote waar 'n kind koekbak volgens resep, en dan die deeg letterlik *beat by hand*. Boonop blyk dit dat die formele onderwyssituasie hierdie volwasse redenering eerder vertraag as aanhelp (Moore en Moore, 1994:41-47 en 55-60).

Alistair Smith, 'n outeur oor versnelde leer ("accelerated learning,") vind dit belangrik om op te merk dat dit 'n ander benadering tot leer is wat uit verskeie nuwe bronne put, en nie 'n soort "kweekhuisbenadering" om alles vinniger te doen nie (Smith, 2002:i). Hy beklemtoon egter dat 'n breintoestand van hoë uitdaging en lae stres die beste is om in te leer (Smith, 2002:13).

Aan die ander kant dui sekere studies weer op die positiewe effek van vroeë kinderontwikkelingsprogramme. Rolnick en Grunewald is twee ekonome van die Minnesota Federale Bank, wat twee studies na die voordele van sulke programme ondersoek het (Rolnick en Grunewald,

2003:3,5). Hulle gee toe dat aanvanklike voorspronge in IK na 'n paar jaar uitgewis is, maar vind tog sekere langtermynvoordele, wat op die oog af in direkte teenstelling met Moore en Moore se stellings is. Die studie by die Perry Voorskoolse Sentrum in Michigan het gedurende die 1960's 'n aantal minderbevoorregte kinders aan 'n voorskoolse program blootgestel. Die belangrikste effek is waargeneem toe hierdie kinders na 27 jaar weer opgespoor is. Daar is bevind dat hulle aansienlik meer verdien het, en minder geneig was om by misdaad betrokke te raak as hulle portuurmaats (Rolnick en Grunewald, 2003:2-3).

Die getuienis van Moore en Moore en Smith betrek die afwesigheid van stres eksplisiet. In die studies deur Rolnick en Grunewald aangehaal, word bloot gestel dat die kinders uit armoedige omgewings geneem is, sonder aanduiding tot watter mate hulle aan geweld of ander spanningsvolle omstandighede blootgestel was. In so 'n geval sou die effek van verminderde blootstelling daaraan, in ruil vir meer blootstelling aan 'n opvoedkundige atmosfeer, in lyn met ander bevindings wees.

3.5 Sosiale faktore in onderwys

3.5.1 Die sosiale posisie van die leerder

Die skoolganger is 'n lerende mens wat nie objektiewe kennis opdoen nie, maar dit self konstrueer. Die funksionering van die brein en hoe die prosesse van kenniskonstruering werk, is hierin belangrik (Ornstein en Hunkins, 2009:185). Dit is egter nie 'n proses waarin die leerder geïsoleerd staan nie. Die veranderde sosiale posisie van die kind moet in ag geneem word. Langs die tradisionele pedagogiese ruimtes van gesin/familie en skool, het volgens Nixon (2005:46) ook die media ingeskuif.⁷ Koppelings word tussen 'n wye verskeidenheid van kulturele produkte gevorm, van letterkunde tot nommerplate, en ons opvattinge van legitieme kennis, subjektiwiteit en sosiale verhoudings word voortdurend herskryf. Koerante en tydskrifte speel lankal dié rol, maar elektroniese tegnologie doen dit tans op 'n vergrote en versnelde skaal. In hierdie geval word dit volgens Nixon (2005: 46-48 en 57)

⁷Pedagogie word beskryf as iets breër as skoolgebaseerde leer

namens institusionele politiek en die sakektor gedoen, hoewel talle informele sosiale netwerke (soos Facebook en Mxit) ‘n sentrale rol in tieners (en volwassenes) se lewens speel.

Kenway en Bullan (2006:36-42) gee praktiese perspektief op die verwysing na die sakektor. “Verbruikersmediakultuur” is die wyse waarop bemarking deur verskillende massa-media (veral elektronies) op verbruik en die genot daarvan gefokus is. Dié gehibridiseerde kultuur diskrediteer die grootmensewêreld as iets wat nie die moeite werd is om na te volg nie, aangesien dit nie juis pret is nie. As dié werklikheidsbeeld vorm, kan kinders moeilik insien dat sukses in die “volwasse” wêreld ‘n geldige mikpunt is (Kenway en Bullan, 2006:36-42).

In die VSA het die Aspen Instituut in 2003 ‘n verslag uitgebring wat die vraag vra of hoërskole bied wat kinders nodig het, onder die titel *Rethinking High School: The next frontier for state policy makers*. Hiervolgens onderpresteer Amerikaanse skoolverlaters op sekere vlakke, vergeleke met die van ander ontwikkelde lande. Volgens opnames glo onderwysers, leerders en ouers egter dat hoërskole die “nodige” doen. Nogtans ervaar leerders hulle skoolervaring as verwyderd van die “werklike” lewe, terwyl akademici en werkgewers glo skoolverlaters voldoen nie aan hulle vereistes nie. Skool is daarvolgens die een instelling wat oor die afgelope dekades se snelle veranderinge onveranderd gelaat is (McNeill, 2003:11-12).

Die leerder/kind se sosiale rol het oor die laaste dekades verander. Dié verandering is by verstek deel van die gemeenskapskurrikulum, maar nie juis op ‘n opvoedkundig berekende manier nie. Die werklikheid daarvan moet in kurrikulumbepanning verreken word. Indien nie die formele kurrikulum nie, dan die gemeenskapskurrikulum.

3.5.2 Die rol van die samelewing in kurrikulumvorming

3.5.2.1 Die posisie van die skool binne die samelewing

As die menslike omgewing waarbinne skool gehou word die bestaansrede vir skole is, moet die kurrikulum op die behoeftes daarvan gegrond wees (Ornstein en Hunkins, 2009:183-184). Dit is ook grondliggend aan die Suid-Afrikaanse Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring. Volgens die hoofstuk “Die Grondwet, Waardes, Nasiebou en Kurrikulum,” verskaf die waardes van die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika (Wet 108 van 1996) die grondslag vir die transformasie en ontwikkeling van die kurrikulum in die hedendaagse Suid-Afrika (Departement van Onderwys, 2002:7). Wat dit presies behels, hang af van ‘n mens se siening van die rol van skool binne die samelewing, en van ‘n mens se siening van die samelewing self.

In terme van die gemeenskap, identifiseer Cook en Cook (die relevansie van hierdie bron is in 2.3 bespreek) vier moontlike kurrikulumbenaderings by skole:

- Die **geïsoleerde skool** tree op asof die gemeenskap waarvoor en waarbinne dit bestaan, nie bestaan nie. Die verhouding met die gemeenskap is een van isolasie.
- Die **ope-deure skool** is een wat die gemeenskap binne nooi om saam te werk, soos die uitnodiging gewoonlik lui. Dit beteken die skool het ‘n projek, ‘n plan of ‘n doelwit waarvoor die gemeenskap se steun nodig is. Dit spesifiseer die aard van die hulp, die hoeveelheid daarvan, en die manier waarop dit gegee kan word
- Die **opportunistiese skool** is een wat gou gryp na enige sentiment, as dit die steun van magslemente in die gemeenskap het. Dit sal enige projek vat of los, opwarm of afkoel, soos wat die wind waai. Dit bly, opvoedkundig gesproke, in styl, en in voeling met gemeenskapsbelange, want dit vorm nie ‘n eie organiese geheel nie, het geen eie sin vir rigting wat die volgende

stap bepaal nie. Dit het 'n kragtige administrasie, anders sal dit wegsink in doelloosheid.

- Die **vennootskapskool** is een wat werklik in voeling is met die gemeenskap en die onderwysbehoefte daarvan. Skoolhou is 'n gesamentlike onderneming, in beleid en andersins, met skoolamptenare wat die leierskap op hulle neem wat hulle verantwoordelikheid en opleiding van hulle vereis (Cook en Cook, 1950:202-204).

Vir die gemeenskapskurrikulum soos bedoel in hierdie studie, is die laaste beskrywing 'n voorwaarde. Hierdie sienings hou verband (maar staan nie noodwendig in direkte verhouding nie) met sienings rakende die samelewing self. Twee teenoorstaande moontlikhede word bespreek.

3.5.2.2 Die samelewing volgens die Klassiek Liberalisme

Onderwys is een stelsel in 'n sosiaal-politieke netwerk. Ander stelsels is ontspanning, godsdiens, gesinslewe, politiek en werk. Aangesien al hierdie stelsels op mekaar inwerk, kring verandering altyd uit (Letschert en Kessels, 2003:158-159). Só, volgens Smith en Lovat (2003:4) bring sosiale instellings (gesin, ontspannings- en werkgroepe, godsdiensorganisasies en die media) 'n sosiaal gekonstrueerde werklikheid tot stand, waarbinne elke mens sy persoonlike werklikheid konstrueer (Smith en Lovat, 2003:4).

Sosiale klas en ekonomiese welvaart gaan gewoonlik hand-aan-hand. 'n Mens kan die samelewing waarbinne jy verkeer óf as 'n beperkende, óf as 'n instaatstellende (*enabling*) kenmerk van menswees sien. Tot betreklik onlangs was laasgenoemde vanselfsprekend – die alleenstaande individu het nie bestaan nie.

Die konsep van die alleenstaande individu is deur die grondlegger van Sosiologie, Auguste Comte (1798-1857) geformuleer. Hy verwys na die teologiese, metafisiese en positiewe fases van die mens se geskiedenis. In die eerste word teenstrydighede deur bo-natuurlike

kragte verklaar, en in die tweede aan abstrakte entiteite (die era van prokureurs en regters). Gedurende hierdie fases is die mens aan sy medemens verbind. Daarna volg egter die positiewe fase, wanneer die werklikheid in terme van natuurlike en sosiale wette verstaan word (Bordeau, 2008:8-9). Iemand wat dié stadium bereik het, kán los van samelewingsbande funksioneer.

Volgens Adam Smith se *Wealth of Nations* (in 1779 uitgegee) is funksies soos verdediging, regspraak, openbare werke en opvoeding in jag- en landboubeskawings deur familiegroepe self gefinansier, en was die gemeenskap sterk op mekaar aangewese. In die industriële era kom die staat, die *commonwealth* tot stand. Elkeen is so besig met persoonlike belang dat geld afgestaan word om mense te betaal, spesiaal vir dié funksies (Smith, 1779(2000):518-597). Dan ontstaan die ideaal vir die individu om so selfstandig moontlik te wees, en aan die kollektiewe net dit oor te laat wat nie self behartig kan word nie. Tot vandag toe is die gevolglike “klassieke liberalisme” met die outonome individu in die sentrum daarvan, die oorheersende filosofie in die Weste. Die grondslag daarvan is private eiendomsreg, vrywillige uitruiling van dienste en goedere, en ‘n wetlike raamwerk wat magsmisbruik en uitruiling waarborg (Epstein, 2004:2).

Klassiek-liberale opvattinge ontlok heelwat kritiek. Grant vat die wese daarvan vas in sy voorwoord tot ‘n bundel kritiese opstelle oor die invloed van globale neo-liberalisme op onderwys (Grant 2009:vii-xvi). Hy stel dat neo-liberale ekonomiese denke tot ooreenkomstige onderwysdenke lei (Grant 2009:vii, xv). Die wese van neo-liberale ekonomiese denke is voorstanders se geloof dat menslike welsyn ten beste gedien kan word met die vrystelling van vrye, individuele ondernemingsgees en –vaardighede, binne ‘n institusionele raamwerk van sterk eiendomsreg, vrye markte en vrye handel (Grant 2009:x). Dit verteenwoordig ‘n ommekeer van Keynesiaanse ekonomie na die Tweede Wêreldoorlog, wat gebou was op universele indiensneming en hoë inflasie, en het in werking getree toe die voorsitter van die VSA se

Federale Reserwe oornag die rentekoers aansienlik opgestoot het. Dit het het arm lande met swaar skuldlaste tot bankrotskap gebring, en veral in die werkersklas van welvarende state reuse werkloosheid veroorsaak. Dit is gesteun deur die politiek van Reagan in die VSA en Thatcher in die VK (Grant 2009:xiii). Die nuwe, vrye kompetisie het die sterkes bevoordeel ten koste van weerloses, binnelands en buitelands, en weerspreek aansprake op die grootste algemene menslike welsyn (Grant 2009:x-xi). Die wesenlik sosiale en samewerkende etiek afgelei van ‘n natuurlike model van kinderontwikkeling wat onderwys vir eeue oorheers het, word nou uitgedaag deur ‘n hoogs persoonlike en kompeterende model, afgelei van moderne besigheidsmetodologie (Grant 2009:xvi).

3.5.2.3 Die samelewing volgens die Marxiaanse tradisie

Teenoor die liberale siening staan die Marxiaanse tradisie. Karl Marx het die outonome mens gesien as ‘n historiese verskynsel wat nie voor die sestiende eeu denkbaar was nie, en dat die mens steeds alleen binne die samelewing kan individualiseer, net soos produksie en taal slegs binne sosiale konteks kan ontwikkel (Marx, 1857:1-2). Binne hierdie tradisie gee Adams ‘n uiteensetting van demokratiese burgerskap teenoor klassieke liberalisme. Eersgenoemde gaan oor die aktualisering van die mens binne sosiale verband. Laasgenoemde gaan oor hoe die mens dit hanteer as die sosiale verband nie vermy kan word nie – iets wat hy as misleide gedagte sien (Adams 2005:105). Dit sluit aan by Buber se gedagte dat die wesenlike van die mens nie óf die individu óf die kollektiewe is nie, maar die onderlinge verhouding tussen mense (Buber 1949:vii).

Dit is veral Marx se oortuiging dat kapitalisme (en gevolglik kolonialisme as uitvloeisel daarvan) na ‘n onafwendbare ineenstorting op pad is, wat sy denke kenmerk (Wolff 2008:1). Produksie is volgens hom slegs moontlik met behulp van geakkumuleerde arbeid, al is dit net die vaardigheid wat met herhalende arbeid akkumuleer. Kapitaal is gedane arbeid wat in gematerialiseerde vorm geakkumuleer is (Marx

1857:2). Die middelklas, die *bourgeoisie*, is die klas wat skouspelagtig suksesvol was in die toeëiening van produksiemiddele, en die skepping van nuwes (Marx en Engels 1848:6-7). Alle menslike verhoudings wat onder die feodale bedeling bestaan het, al die versluisde vorme van uitbuiting van sekere klasse deur ander, is deur die *bourgeoisie* gereduseer tot die naakte uitbuiting van die werkersklas, die *proletariaat* (Marx en Engels 1848:5).

Die besitlose massa, met slegs arbeid om te verkoop, is ‘n skepping van en ‘n voorwaarde vir die *bourgeoise*-samelewing (Marx en Engels 1848:9), wat groei met *bourgeoise*-sukses (Marx en Engels 1848:11). Onafwendbaar sal die proletariaat dié juk afgooi (Marx en Engels 1848:12) en alle produksiemiddele in die staat (dan vergestaltung van die proletariaat) sosialiseer (Marx en Engels, 1848:20). Die gedane onreg van “gesteelde” arbeid wat tot *bourgeois*-kapitaal omvorm is word reggestel, en besit as sosiale bepaler verdwyn (Marx, 1848:14-15). Die totale samelewing (veral opvoeding) word gesosialiseer, en die gevestigde *bourgeoise*-mentaliteit kan by alle klasse verdwyn (Marx 1848:17). Dié boodskap eis aksie en begin ‘n tradisie van aktivisme en nadenke. Die webwerf *Marxists Internet Archive Library* bevat werke van 664 skrywers in dié tradisie. Insluiting van byvoorbeeld Keynes, Dewey en John F Kennedy, neem dit ‘n bietjie ver, maar die opstellers beweer selfs “konserwatiewes” kan tot rewolusionêre denke bydra (Anoniem, 2009). Emile Durkheim is ook in dié lys, maar volgens Smith en Lovat (2003:64-65) beskryf hy sosiale strukture sodat ‘n mens dit kan verstaan en daarby aanpas, terwyl dit volgens Marx mensgemaak is en verander moet word (Smith en Lovat, 2003:64-65).

‘n Marxis en groot opvoedkundige, is die Brasiliaan, Paulo Freire. Hy beskou opvoeding as uitoefening van vryheid en ontken dat die mens abstrak, geïsoleerd, onafhanklik en verwyderd van die wêreld is of kan wees (Freire, 1972:25). Freire beskou ontmensliking as die wese van onderdrukking. Omdat die onderdrukker ander mense verontmenslik, ly

ook sy eie menslikheid. Die doel met rewolusie is om almal weer te vermenslik; meer nog, dit is die mens se historiese roeping (Freire, 1972:1). Waar Marx die proletariaat as nuwe heersersklas sien, glo Freire dat pole nie uitgeruil moet word nie, maar dat ontmenslikende verhoudings opgehef moet word. Hy gee toe dat vroeëre onderdrukkers opreg onderdruk mag voel, want om ander te domineer is vir hulle deel van menswees (Freire, 1972:9).

Vir Freire moet die lewe, en by uitstek opvoeding, deur dialoog geskied. Dialoog is die uitruil van egte woorde, en 'n egte woord is 'n tweeling van nadenke en aksie. Sonder aksie is dit verbalisme, en sonder nadenke is dit aktivisme, beide vernietigend vir kommunikasie (Freire, 1972:30-31). Die *praxis* van kommunikasie staan in teenstelling met die *communique*, 'n monoloog van iemand (selfs 'n rewolusionêre leier) wat hom/haar verbeel om soveel te weet, dat dit bloot aan die "onkundige massa" oorgedra moet word (Freire 1972:14). Hy ontken nie dat 'n objektiewe wêreld bestaan nie, maar stel dat mens, objektiewe wêreld en medemens in 'n dialogiese verhouding tot mekaar staan; wat na alle kante toe die verstaan daarvan bemiddel (Freire, 1972:26).

Volgens hierdie argument sal onderwys wat in die hande van die middelklas (onderdrukker) is, nie in die gees van kommunikasie staan nie, maar van die *communique*. Daar sal min rede wees om vas te stel wat studente dink of weet, want hulle is daar om kennis te ontvang. Dit is egter nie al nie, hulle is ook daar om kennis op te doen wat die *status quo* in stand hou. Nie al hierdie kennis word uitgedruk nie, maar tog oorgedra deur die strukture waarbinne onderwys geskied (Freire, 1972:21). Dit is waar die verskuilde kurrikulum ter sprake kom, wat in hoofstuk 4 volledig bespreek word.

Bostaande bespreking hou verband met die bespreking in paragraaf 4.3.2 oor die doel met onderwys. Mense uit die klassiek-liberale tradisie sal meer fokus op onderwys om by 'n onvermydelike toekoms aan te pas, of soms om die *status quo* te handhaaf. Mense uit die

Marxiaanse tradisie sal onderwys bedryf met die doel om die toekoms te transformeer. Hierdie studie staan nie volledig in een van die tradisies nie, en aangesien die Koue Oorlog verby is, kan daar met vrymoedigheid uit albei geput word.

3.6 Gevolgtrekking

Dit blyk dat daar baie meer filosofiese en sosiale opvattinge in die skool se fondasie is, as wat met die eerste oogopslag blyk. Om die analogie verder te voer: Die fondasie is nie so opsigtelik nie, maar wel deurslaggewend. Dit bepaal grootliks wat daarop gebou kan word, en hoe suksesvol dit sal wees. Filosofiese – en sosiale opvattinge groei oor tyd, en skole ook.

Die fisiese fasiliteite van 'n skool is dikwels 'n mengelmoes van style. Daar is dalk die statige hoofgebou, opgerig na 'n lang stryd om 'n ten volle erkende skool tot stand te bring; store, selfs ouer as die hoofgebou, wat eers klaskamers was; laboratoria en 'n saal, presies volgens spesifikasies aangebou toe vereistes, behoeftes en geld meer geword het; 'n koshuis wat gebou is toe 'n beleid van onderwysentralisering gevolg is; tydelike geboue wat sonder aandag aan voorkoms of plasing opgerig is tydens 'n (moontlik onvolhoubare) toevloei van leerders, maar wat permanent geword het; en 'n klubhuis by die sportveld wat nie deur die onderwysdepartement gefinansier is nie.

Net soos fasiliteite, vertoon die intellektuele fondasie groter verskeidenheid hoe ouer dit is. Anders as fasiliteite, word intellektuele fondasies op 'n nuwe skool oorgeplant deur die personeel wat dit vestig, en elke volgende betrokke dra 'n klein stukkie fondasie by. Soms is dit dalk samehangend, maar meestal nie. Transmissie-onderwys domineer dalk die terrein, met rekonstruktiewe of selfs rewolusionêre opvattinge hier en daar. 'n Westerse epistemologie van ewige, wetenskaplike (verkieslik natuurwetenskaplike) waarhede oorheers dalk, maar plek plek het post-moderne- of post-koloniale benaderings grond gevat. Veral sedert die

instelling van Uitkomsgebaseerde Onderwys is kritiese teorie-geboue op akademiese fundamente gebou, of andersom, en raak die gebrek aan samehang opvallend, al lê dit in die fondasie. Party fondasies is só uitgemeet dat dit die leerder oplei om ‘n voorafbepaalde rol in die samelewing te vervul, party om die samelewing te verander. Pragmatiese benaderings vorm die gange of voetpaadjies wat samehang probeer bring.

‘n Gemeenskapskurrikulum sluit by hierdie mengelmoes van fondasies aan, of kan selfs nuwes byvoeg. As die ekonomiese sukses van skoolverlaters die oogmerk is, is dit belangrik om sekere keuses bewustelik in ag te neem. Is die doel van skool algemene opvoeding of beroepsvoorbereiding, of ‘n kombinasie? Of is daar nóg moontlikhede? Staan ‘n mens binne die tradisionele Westerse kennisleer, pas ‘n mens dit aan, of verwerp mens dit? Word die veranderde sosiale rol van kinders geïgnoreer deur skoolreëls toe te pas wat dit minstens binne skoolure onsigbaar maak, of word dit erken en verreken? Indien wel, hoe verreken mens dit? Word die individu as basiese eenheid van die samelewing gesien en die individuele leerder se behoeftes en toekomstige sukses gevolglik as primêre oogmerk? Of is die samelewing/gemeenskap die basiese eenheid waarsonder die individu nie werklik tot uiting kan kom nie, en moet omvattende sosiale ontwikkeling die primêre oogmerk wees? Of kan die “pakette” van individuele – en gemeenskapsbelange anders saamgestel word?

Samehangende en intellektueel bevredigende antwoorde, wat boonop die hele gemeenskap se instemming kry, is nie ‘n waarskynlike uitkoms nie. Dié soort eendragtigheid kan dalk die strewe van ‘n sendingstasie wees. Dit impliseer egter soveel dwang (overt of kovert) dat dit nie slegs onbereikbaar is nie, maar ook onwenslik.

Om in hierdie proefskrif die opvattinge onder die skool se fondament te ondersoek, is nogtans noodsaaklik. Anders kan ‘n mens ‘n gemeenskapskurrikulum voorstel wat tegnies sin maak of intellektueel

samehangend is, maar nie inslag vind nie, of nie die probleme waarop dit mik help oplos nie.

In die volgende hoofstuk word die maniere waarop die grondliggende benaderings van hierdie hoofstuk in die kurrikulum vergestalt, ondersoek. Gesamentlik vorm die twee hoofstukke die kurrikulumteoretiese raamwerk vir die hele studie.

