HOOFSTUK

twee

A E VAN ZYL

Opvoedingsdissipline: 'n histories-eksemplariese perspektief

1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word 'n eksemplariese skou rakende die gedagtes van drie opvoedkundiges uit drie verskillende tydperke aangebied. Plato (427 – 347 v.C.), Martin Luther (1483 – 1546) en John Dewey (1859 – 1952) as verteenwoordigers van respektiewelik die klassieke tydperk, die hervorming en die moderne tydperk se menings rakende opvoedingsdissipline word op eksemplariese wyse aangebied ten einde 'n oorsigtelike skou wat gewoonlik gepaard gaan met 'n globale dekking te vermy. Nietemin kan daar in 'n werk van dié omvang noodwendig ook nie te gedetailleerd te werk gegaan word nie.

Die doel met hierdie hoofstuk is om aan te dui dat die hedendaagse opvoeder/onderwyser nog steeds gedagtes vanuit die opvoedingsverlede met betrekking tot opvoedingsdissipline in oënskou kan neem ten einde sy insig in en toepassing van opvoedingsdissipline — wat beskou kan word as dit wat gedink en gedoen word deur die opvoeder om die opvoedeling op die pad van vasgestelde norme te hou of hom daarheen terug te bring — te verbeter.

2 Plato (427 - 347 v.C.)

2.1 Inleiding

Alhoewel Plato in sy omslagtige argumentatiewe filosofiese uitsprake homself nie so dikwels as wat verwag sou word direk uitspreek oor dissipline nie, kan mens nietemin korrek aflei dat sy opvoedingsdenke in totaliteit gesentreer was rondom opvoedingsdissipline. Hy stel dit immers duidelik dat opvoeding sinoniem is met dissipline self soos wat dit blyk uit sy definisie van opvoeding: "Education then, is a matter of disciplined feelings of pleasure and pain" (Plato 1978:86). Dit sou impliseer dat die opvoedingsdoel, en die wyses waarvolgens laasgenoemde verwerklik kon word, voortdurend aspekte met betrekking tot opvoedingsdissipline sou impliseer.

Plato se opvoedingsdoel veronderstel deug: "(Plato had) in mind (an) education from childhood in *virtue*, a training which produces a keen desire to become a perfect citizen who (knew) how to rule and be ruled as justice (demanded)" (Plato 1978:73, eie kursivering).

Wanneer na die volgende vier komponente gekyk word waaraan die burger van Plato se utopiese staat (genoem *Magnesia* in sy *Laws*) moes voldoen, naamlik regverdigheid, selfbeheersing, goeie oordeel asook moed, word die noue ooreenkoms tussen opvoedingsdissipline en opvoedingsdoelstelling weer eens geïmpliseer. Hulle moes egter as 'n geheel gerealiseer word: "...but I (Plato) took strong exception to their aiming at only a part of virtue instead of the whole" (Plato 1978:160). Deug word deur Plato beskou as 'n saamgestelde geheel of 'n enkele entiteit. (Volgens dié skrywer baseer Plato hierdie siening rakende die pluraliteit in eenheid op sy siening dat die hemelliggame wat van 'n goddelike oorsprong is op 'n vasgestelde (eenvormige) wyse beweeg, alhoewel hulle wel onderskei kan word (sien onder andere Plato 1978:429 en 527). 'n Goeie oordeel (wat Plato ook wysheid noem) het volgens hom die ander drie deugde oortref, moontlik omdat dit voorskrywend ten opsigte van die realisering van die ander deugde sou wees. Moed het hy as die deug beskou met die minste waarde om sodoende daarop te wys dat oorlog, wat normaalweg geassosieer word met moed, nie dié doelwit moes wees waarna gestreef word in 'n staat nie, maar eerder beskou moes word as instrumenteel tot die behoud van vrede.

Aangesien die gode die draers van deug was, moes die opvoedingsdoel volgens Plato noodwendig die goddelike kwaliteit van deug (gedissiplineerde ingesteldheid en optrede), wat onder andere weerspieël is deur die gode se gematigde, eerder as plesiergerigte optrede, impliseer. Die deugdelike optrede van die gode het dus volgens Plato die deugdelike optrede van die mens as teenprestasie vereis wat slegs deur opvoeding (of die sinoniem daarvoor in Platoniese terme naamlik dissiplinering) bereik kon word.

Plato het deug (as die uitkoms van suksesvolle opvoeding) egter beskou in terme van die figurering daarvan in 'n utopiese staat waarin laasgenoem-

de se belange voorkeur sou geniet bo enige individuele aspirasies. Die belang van die staat kan in moderne terme as uiters rigied bestempel word: Bykans geen vernuwing is daarin voorsien nie aangesien dit bykans perfek regeer sou word deur filosowe wat die waarheid (ofte wel abstrakte ideële konsepte soos onder andere deug) die beste sou begryp en daarvolgens 'n voorbeeldige lewe sou voer. Individuele belange moes dus deurentyd terugstaan vir die gemeenskaplike welvaart van die staat soos onder andere blyk uit die volgende respektiewelik algemene staatkundige sowel as opvoedkundige aanhalings:

> . . . we maintain that laws which are not established for the good of the whole state are bogus laws, and when they favour particular sections of the community, their authors are not citizens but party-men; and people who say those laws have a claim to be obeyed are wasting their breath (Plato 1978:173).

en

> Children must not be allowed to attend or not attend school at the whim of their father; as far as possible, education must be compulsory for 'one and all' (as the saying is), because they belong to the *state first* and their parents second (Plato 1978:293, eie kursivering).

2.2 *Kernmomente van Plato se idees aangaande opvoedingsdissipline*

Aangesien Plato opvoeding as dissiplinering beskou, sal die wyses (wat ook moontlik kernmomente genoem kan word) waarop dit volgens Plato bereik kon word, en wat onderskei kan word ten einde die jeug op te voed sodat die insigte van die filosowe prakties in opvoedingsverband sou figureer in sy utopiese staat, noodwendig met mekaar verband hou en oorvleuel.

2.2.1 Teregwysing

Die feit dat Plato inderdaad teregwysing as 'n inherente deel van opvoedingsdissipline beskou het kan geïllustreer word deur sy siening dat die kinders van diktators nooit sou uitblink, sover dit deug (Plato se opvoedingsdoel) aangaan, indien hulle nie tereggewys word nie. In hierdie verband verduidelik hy dat Cyrus (c.590 – 580 – 429 v.C.), die Persiese koning, ten spyte van sy verstandige heerskappy, die opvoeding van sy kinders verwaarloos het deurdat sy vroulike harem sy kinders bederf het asof hulle alreeds die geliefkoosdes van die hemel was. Die gevolg was dat sy kin-

ders sonder sy medewete nie aan "the traditional discipline" (Plato 1978:145) onderwerp is nie. Oormatige gemaksug het volgens Plato daartoe gelei dat hulle mekaar vermoor het na die dood van Cyrus. Met die oorname van die troon deur Darius (550 – 486 v.C.), wat nie 'n adellike opvoeding ondergaan het nie en gevolglik nie bederf is nie, is Persië weer eens oordeelkundig regeer. Tog het Darius, volgens Plato, sy seun Xerxes (519 – 465 v.C.) bederf met die gevolg dat Persië sedert die troonbestyging van Xerxes nie weer 'n ware koning, met hoë aansien, gehad het nie.

Wangedrag deur onderwyser óf kind verbonde aan die staatskool in Plato se utopiese staat moes gestraf word deur enige burger wat 'n afwyking van dit wat deur die regskode voorgeskryf is, waargeneem het. Daar word voorts gespesifiseer dat die kind in so 'n geval as 'n slaaf behandel moes word. Aangesien strawwe wat aan slawe en burgers opgelê is vir dieselfde oortredings nie gekorreleer het nie, kan 'n mens aflei dat sodanige straf nie gering sou wees nie: Indien 'n burger byvoorbeeld skuldig bevind sou word aan die verwydering van begrawe skatte moes 'n reputasie van ondeug aan hom toegedig word, terwyl 'n slaaf wat dieselfde oortreding begaan het, met sy lewe moes boet! Indien 'n burger 'n oortreding wat hy waargeneem het nie gestraf het nie, moes sy nalatigheid as 'n skandelike oortreding beskou word en moes die bewaker van die wette hom voortdurend onder observasie hou.

2.2.2 Indoktrinering ten opsigte van die normatiewe

Opvoeding moes alreeds op 'n vroeë ouderdom begin. Die rede hiervoor was om gehoorsaamheid aan die staatswette — wat onverbiddelik gehoorsaam moes word — te verseker. Hierdie staatswette het die korrekte gedragskode weerspieël omdat die karakter van die filosoof-heersers wat tot die grootste mate die goddelike kwaliteite van deug bereik het, hierin weerspieël is. Die belang van opvoeding op 'n vroeë ouderdom blyk onder andere duidelik uit nog 'n definisie van wat Plato met opvoeding bedoel: "I call 'education' the initial acquisition of virtue by the child, when the feelings of pleasure and affection, pain and hatred, that well up in his soul are channelled in the right courses before he can understand the reason why" (Plato 1978:86). Die feit dat opvoeding en dissipline deur Plato as sinonieme beskou is, blyk weer eens uit hierdie aanhaling.

Die terme *plesier* en *pyn* hou vir Plato onderskeidelik die betekenisse in dat liefde gekoester word jeens die staat se norme en dat dit wat teenstrydig is daarmee gehaat word. Vir ongedissiplineerde persone, wat hul eie belange voorop stel, sou die konsepte van plesier en pyn teenstrydig wees met dié van diegene wat waarlik weet dat 'n gematigde, gedissiplineerde, deugsame optrede die werklike bron van plesier inhou, terwyl optrede wat daarmee bots, in werklikheid skade of pyn aan die mens berokken.

Die feit dat die kind alreeds op so 'n vroeë ouderdom ingelyf moes word in dit wat reg en verkeerd is — Plato het trouens geglo dat gewoontes die beste vasgelê word in pasgebore kinders — kan beskou word as die rede waarom Plato in sy *Republic*, in teenstelling met sy siening wat hy huldig in sy *Laws*, selfs die pedagogies-onverantwoordbare aanbeveling maak dat daar afgesien moet word van 'n gesinslewe aangesien laasgenoemde onder andere die persoonlike aspirasies van die opvoedeling kan bevorder. Volgens hom moes die verwekking van kinders tydens eugenetiese feeste, wat in platoniese terme beteken dat die heersers tydens seker staatsgeleenthede sou besluit watter manlike- en vroulike onderdane 'n kind moes verwek ten einde die beste produk (toekomstige burger van die staat) te verkry, bewerkstellig word. Die kinders sou dan deur staatskole grootgemaak word sodat ouers nie te veel liefde aan hul eie kind kon betoon, en sodoende diens aan die gemeenskap belemmer nie. Plato het dus nie geskroom om hom selfs voorskrywend ten opsigte van die intiemste verhoudinge uit te spreek nie: ". . . it would be a sin either for mating or for anything else in a truly happy society to take place without regulation. Our Rulers would not allow it" (Plato 1980:239). Vaders van kinders moes *alle kinders* wat gebore is in die sewende of tiende maand na sy tydperk as bruidegom aanspreek as seun of dogter terwyl dié kinders hom as vader moes ag. Kinders wat tydens dieselfde tydperk gebore is moes mekaar as broers en susters beskou.

Plato se siening dat selfs kinderspeletjies gekontroleerd moes plaasvind en dat geen vernuwing op die gebied van speletjies moes plaasvind nie, aangesien dit kon lei tot die omverwerp van die *status quo*, dui op die outokrasie waarmee Plato opvoedingsdissipline geassosieer het.

Blootstelling aan vreemde invloede moes tot die minimum beperk word. Slegs persone wat die ouderdom van veertig bereik het kon toegelaat word om ander state te besoek. Hierdie uitspraak vind aansluiting by Plato se siening dat indien die wette (die verteenwoordiging van deug) vir 'n baie lang periode onveranderd sou bly, dit as tradisie beskou sou word en niemand sou poog om daaraan te verander nie.

2.2.3 Respekbetoning aan meerderes

Plato se utopiese staat, hetsy teoreties benader (soos in Plato se *Republic*) of meer prakties toegelig met 'n magdom reëls (soos in sy *Laws*), word gekenmerk deur 'n hiërargiese orde ten opsigte van die status waarmee burgers bejeën sou word. Vanselfsprekend sou die heersers die hoogste respek afdwing vanweë hul vermoë om filosofies te rasionaliseer. In Plato se *Republic* word hulle vergelyk met die edelste van die metale naamlik goud terwyl die kwaliteite van silwer en brons (asook yster) onderskeidelik toegedig is aan die bewakers en werkers van die staat. Diegene wat as volwassenes hulself op die laagste sport van die hiërargiese leer van insig ten

opsigte van die waarheid, soos gemanifesteer in abstrakte idees, sou bevind, was die werkers naamlik die boere en die ambagsmanne. (Vergelyk Hamilton 1966:659). In die *Laws* word onder andere 'n meer algemene hiërargiese orde aangetref: "... parents are the superiors of their offspring, men are (of course) the superiors of women and children, and rulers of their subjects. All these people in positions of authority deserve the respect of us all, and the authorities of the state deserve it in particular" (Plato 1978:455). Aan die gode moes natuurlik die hoogste respek betoon word omdat die hele hiërargiese leer afgelei kan word van die mate waartoe die burger die kwaliteit van goddelike deug weerspieël het.

Die outoriteit wat 'n vader oor sy seun besit het kan geïllustreer word deur Plato se siening dat 'n vader sy vaderskap teenoor sy seun kon weier indien laasgenoemde onomkeerbaar korrup was. Alhoewel Plato nie in sy *Laws* die oortredings wat tot so 'n drastiese stap sou lei uitspel nie, blyk dit egter of dit van 'n ernstige aard moes wees aangesien weiering slegs toegestaan kon word indien 'n vergadering van volwasse familielede na stemming tot so 'n finale besluit sou kom.

Dit wil egter voorkom asof die vader se opvoedingsgesag oor sy seun oor die algemeen tot 'n relatief gevorderde ouderdom van die seun moes geld, aangesien die stelling gemaak word dat die verwerpte seun deur 'n ander burger aangeneem kon word omdat "a *young man's* character (eie kursivering) is by nature bound to change frequently enough in the course of his life" (Plato 1978:473).

'n Seun moes in ruil vir al die kommervolle besorgdheid en aandag wat hy van sy ouers ontvang het voortdurend onthou dat al sy besittings aan hulle behoort en dat hulle daarmee gedien moet word. Hulle moes altyd met agting aangespreek word. Indien sy ouers hul humeur verloor, moes hy verlief daarmee neem en hul vergewe en onthou dat uitermatige woede 'n natuurlike reaksie is van 'n vader wat reken dat hy tenagekom word deur sy eie seun.

Die superioriteit van die ouer word ook beklemtoon in Plato se uitspraak dat omrede die gode ten gunste van die ouers se bede vir en selfs ook verwensing van hul kinders was, hul ook daarom verheug sou wees deur die respek wat deur kinders aan ouers betoon word. Volgens Plato kon niemand so effektief (en tereg ook) iemand verwens as 'n ouer sy kind nie.

Die gevoelige gees van die kind waarvan Plato terdeë bewus was (Plato 1978:480) sou ook respekbetoning aan ouers bevorderlik beïnvloed deurdat voorbeelde van swaar strawwe wat opgelê sou word aan volwassenes wat nie na hul ouers omgesien het nie, die sensitiewe gees van die kind sou beïnvloed. Mans sowel as vroue onder die ouderdomme van onderskeidelik dertig en veertig jaar wat hul ouers verwaarloos het, moes slae met 'n sweep toegedien word en tot tronkstraf gevonnis word. 'n Man van ouer as dertig jaar wat skuldig bevind is aan die gemelde aantyging, moes swaar beboet word. As in ag geneem word dat Plato as't ware voorgestel het dat 'n netwerk van spioene bestaande uit lede van alle klasse verplig

moes word om enige gevalle waar ouers sleg behandel word deur hul volwasse kinders, gerapporteer moes word aan drie bewaarders van die wette en drie vroue in beheer van huwelike, word die idee dat straf noodwendig gepaard gaan met oneerbiedige optrede teenoor ouers by jong kinders inderdaad bevestig.

Respek wat aan meerderes betuig moes word het volgens Plato tot 'n groot mate direk verband gehou met hul ouderdom: "Age is always very much more highly regarded than youth, and this is so both among the gods and among men" (Plato 1978:402). Nogtans blyk dit dat Plato in hierdie oorgeorganiseerde staat, wat tot 'n groot mate ontdaan is van selfs selfkreatiwiteit — ook digters moes streng by sekere kriteria hou, en soos gemeld kon kinders nie eens vrye teuels aan hul verbeelding gee nie, aangesien selfs kinderspel gekontroleer is — tog nie die kind heeltemal as 'n mini-volwassene beskou het nie. Hy het byvoorbeeld 'n ernstige graad van oortreding deur 'n volwassene wat 'n altaar vir 'n god oprig op private eiendom óf in die openbaar offers bring aan gode wat nie in die pantheon van staatsgode erken is nie, gekontrasteer met wat hy 'n kinderagtige pekelsondetjie ("peccadillo") noem.

2.2.4 Bevegting van slegte voorbeelde

Die deugdelik-gerigte, ingeskape geaardheid van die kind óf sy inherente geneigdheid tot die slegte kon volgens Plato respektiewelik behou of verander word (vergelyk Plato 1978:90) tot 'n gerigtheid op die deugsame — 'n verandering wat wel moontlik is, soos wat dit onder andere blyk uit die denkbeeldige toespraak aan 'n ongelowige: "Now then, my lad, you're still young, and as time goes on you'll come to adopt opinions diametrically opposed to those you hold now" (Plato 1978:415). Om dit te bewerkstellig het Plato egter in sy utopiese staat 'n beskermingsfaktor ingebou om die kind so ver moontlik te beskerm teen ondeugdelike optrede.

Die voorbeeld van die volwassene moes die praktiese vergestalting van die wette van die utopiese staat aan die beïnvloedbare kind voorhou. Aangesien die wette die so na as moontlik aan die perfekte gesimboliseer het, mog die kind nie enige kritiek daaromtrent aanhoor nie. Selfs senior burgers is nie toegelaat om moontlike kritiek openlik in die teenwoordigheid van kinders uit te spreek nie, maar moes dit eerder aan 'n staatsamptenaar of 'n ander senior burger bekend maak: "The sensible legislator will prefer to instruct the older men to show respect to their juniors, and to take special care not to let any young man see or hear them doing or saying anything disgraceful: where the old are shameless the young too will inevitably be disrespectful to a degree. The best (not the only — AE vZ) way to educate the younger generation (as well as yourself) is not to rebuke them but patently to practise all your life what you preach to others" (Plato 1978:193). Selfs die regeerders moes totale gehoorsaamheid aan die wette

weerspieël sodat dit die burgers sou aanspoor tot aanvaarding, gehoorsaamheid en navolging van die voorbeeld. Weer eens, soos in die geval van die hiërargie wat uitgewys is met betrekking tot die eerbetoning aan meerderes (sien 2.2.3), kan hier moontlik 'n hiërargie aangetoon word rakende die daarstelling van 'n navolgenswaardige voorbeeld sodat diegene op die laagste sport van die leer (naamlik die kinders) slegs 'n eerbare, gewettigde voorbeeld gebied word om na te volg: "The soul of the child has to be prevented from getting into the habit of feeling pleasure and pain in ways not sanctioned by the law . . ." (Plato 1978:95).

Plato was ten gunste van sensuur met betrekking tot musiek, dans, letterkunde, skilderkuns en digkuns. Dit is te verstane veral as in ag geneem word dat hy nie geglo het dat ekstreme emosie, hetsy 'n oormatige gelag of 'n tranevloed versoenbaar is met 'n deugsame (en dus ook gematigde optrede) nie. Plato het heel waarskynlik ingesien dat veral die kunste hul maklik kon leen tot emosionaliteit. Ten opsigte van die evaluering van die uitvoerende kunste wat Plato "representations" noem (let op die feit dat kreatiwiteit, wat moontlik die *status quo* in die utopia kan verander, nie in hierdie verband gemeld word nie), beveel hy aan dat die volgende kriteria aangewend word: Eerstens moes die inhoud geëvalueer word, tweedens die akkuraatheid waarmee dit gekopieer is en derdens moes die morele waarde (seer sekerlik die belangrikste in platoniese terme omdat Plato soos onder 2.2 aangedui geglo het dat ware plesier, naamlik die liefde vir die goeie die algemene verkeerde konsep van plesier moet vervang) in berekening gebring word. Beoordelaars moes "men of high calibre and adequate education" (Plato 1978:94) wees omdat hulle plesier sou vind in dit wat deugdelik is en sou afkeur wat ondeugdelik is. Hul uitspraak sou onbeïnvloedbaar wees deur die gehoor se reaksie. (Die gehoor moes as't ware opgevoed word vanweë hul verwronge konsep van genot.) 'n Mens kan aflei dat vernuwing as uitvloeisel van kreatiwiteit nie eintlik belangrik ten opsigte van die uitvoerende kunste beskou is nie. Laasgenoemde aanname word byvoorbeeld ondersteun deur Plato se bewondering van die Egiptiese kultuur wat volgens hom nog op liedere aangewese was wat deur Isis self gekomponeer is. Bykans geen moontlikheid rakende die verandering van die *status quo* van die staat, wat regeer is deur diegene wat hulself die naaste aan die gode ten opsigte van ware kennis bevind het, kon geduld word nie: "No composer of comedies, or of songs or iambic verse, must ever be allowed to ridicule either by description or by impersonation any citizen whatever, with or without rancour. Anyone who disobeys this rule must be ejected from the country that same day ..." (Plato 1978:483).

Slegs die kunste wat dus streng keuring ondergaan het, kon aan die jeug onderrig word. Selfs die beeldende kunste moes volgens streng reëls beoefen word. Volgens Plato kon Egipte se handhawing van sulke hoë standaarde in die skepping van onder andere skilderstukke en reliëfwerke, toegeskryf word aan die feit dat dieselfde reëls van tienduisend jaar tevore, nog steeds geldig was.

3 Martin Luther (1483 - 1546)

3.1 Inleiding

Luther se sieninge rakende opvoedingsdissipline was heeltemal teenstrydig met dié wat gehuldig is deur die kerkskole van sy tyd. Die optrede van onderwysers aan hierdie skole het hy ten sterkste afgekeur en hul beskou as mense "who only know how to beat and torment scholars ... (and) whose schools were nothing but so many dungeons and hells, and themselves tyrants and gaolers" (Luther se *Commentary on Galatians* in Eby, 1971:21). Luther se verset teen ongeregverdigde strengheid in skole is verder gekenmerk deur sy pleidooi dat skole nie meer "a hell or purgatory, in which children with much flogging learn nothing" (Luther se *Letter to the mayors and aldermen of all the cities in Germany on behalf of Christian schools* in Eby (1971:70) moet wees nie.

Die uitermatige strengheid in dissipline wat Luther tydens sy jeug ervaar het, was moontlik 'n faktor wat meegehelp het om eersgenoemde te opponeer. Dit is byvoorbeeld bekend dat Luther se vader hom op 'n keer sulke harde lyfstraf toegedien het dat sy pa gevrees het dat hy en sy seun se verhouding permanent geskaad is. Ook sy moeder het as straf vir die steel van 'n neut Luther kasty tot die bloed gevloei het.

Twee aspekte wat as grondbeginsels van Luther se innoverende denke rakende dissipline uitgelig kan word, is sy begrip van kindwees en sy konsep van die Almagtige. Soos weldra sal blyk, kan albei hierdie faktore gekoppel word met Luther se teologiese oortuigings.

3.2 Grondbeginsels van Luther se denke aangaande opvoedingsdissipline

3.2.1 Luther se konsep van God

Luther se werk weerspieël deurentyd dat dissiplinêre stappe wat God teen sy kinders neem vergelyk word met die dissiplinêre maatreëls wat ouers teenoor hul kinders moes implementeer. Ouers moes inderdaad die spieëls word wat die goddelike natuur reflekteer: "For a father and mother (should) become like God" (Luther se *Sermon on Exodus 20:12* in Kretzman 1940:18) (and present) "a fine picture of the way in which God feels towards us and we toward him" (Luther se *Sermon on Exodus 20:12* in Kretzmann 1940:31). Kinders moes dus hul ouers beskou "as in God's stead . . ." (Luther se *Grosse Catechismus* in Kretzmann 1940:39).

Alhoewel Luther aanvanklik God beskou het as 'n wraaksugtige Superieure Wese wie se guns deur goeie werke verdien moes word, het hy hierdie godskonsep verander, moontlik onder die invloed van gesprekke met Dr Staupitz (? – 1524) wat verbonde was aan die Augustiniese Orde te Wittenberg. Soos Staupitz, het Luther geglo dat die offer van God die Vader van sy Seun geïnterpreteer moet word as 'n openbaring van God se liefde vir die mens. Dit kan dus afgelei word dat ouers wat God die Vader se karakter in hul verhouding met hul kinders weerspieël, daarna sou streef om Sy liefde in hul verhouding met hul kinders te openbaar.

Aangesien Luther die drie-enigheid van die Godheid aanvaar het, is dit ook nodig om sy sieninge aangaande God die Seun en God die Heilige Gees kortliks te bespreek. Luther se aanvanklike siening van Christus was dié van 'n "terrible judge" (sien byvoorbeeld Luther se *Sermons on St John* in Pelikan 1961:307 en Pelikan 1959:57 en 59 en Luther se *Lectures on Isaiah* in Oswald 1972:224, 300 en 329) maar die voorstelling van Christus het hy gewysig tot dié van 'n liefdevolle God wat die sondes van die mens gedra het. In plaas van 'n God wat wraak soek, beskou Luther Christus onder andere as 'n Verlosser wie nie benader moet word deur die daarstelling van kloosterreëls nie, maar aan wie vasgehou moet word deur die geloof, en 'n Helper wat slegs oordeel wanneer daartoe genoop deur diegene wat Hom verfoei.

Luther het ook die liefdevolle geaardheid van die Heilige Gees aanvaar: In sy *Klene Catechismus* wat in 1529 gepubliseer is, beskryf hy die Heilige Gees as 'n daagliks vergewer van sondes van die gelowige en 'n opwekker van die dooie op die laaste dag. Vir Luther het God dus geword die draer van 'n "paternal voice proclaiming a message that abounds in unfathomable love and grace, uttering nothing but blessing, nothing but what is good, sweet and pleasant; for that is what it means to be God" (Luther se *Sermon on the Gospel of St John* in Pelikan 1959:341). Dit kan dus afgelei word dat God se verteenwoordigers op aarde, naamlik die ouers, hul "geskenke" — soos wat Luther dikwels na kinders verwys het — ook met liefde sou behandel. Luther was egter van mening dat goddelike dissiplinering op 'n meer liefdevolle wyse geskied as dié wat deur 'n aardse vader op sy kinders toegepas word.

Luther se verbandlegging tussen goddelike en menslike dissipline blyk duidelik uit sy kommentaar op Psalm 119:75 wanneer hy onder andere sê:

> For what son is there whom the father does not chasten? If, then, it is proper that the son, the future heir, first bear chastisements and discipline of the father, how is it not much more proper that the heavenly Father scourge and discipline his son, the future possessor of an eternal inheritance? (Luther se *First lectures on the Psalms* in Oswald 1976:467).

Luther wou ten alle koste voorkom dat dissiplinêre optrede deur ouers daar-

toe sou lei dat die verhouding tussen ouer en kind geskend word. Aangesien goddelike dissiplinering daartoe moes lei om na God te keer en nie om van Hom te vlug nie, moes ouers ook soos God gerig wees op die kommunikering van troos aan hul kinders. Tug is dus as 'n behouer van 'n goeie verhouding tussen ouer en kind gesien alhoewel dit met ware lyding en pyn gepaard kon gaan.

3.2.2 Luther se siening van die kind

Luther se kindbeeld, wat op skriftuurlike gronde gebaseer is, konstitueer die instandhouding van 'n liefdevolle verhouding. Laasgenoemde kan onder andere geïllustreer word deur sy opmerking aangaande Christus se liefdevolle houding teenoor kinders: "... when He has the children brought to Him He caresses and kisses them, and acts toward them in such a childlike manner that the disciples rebuke those who brought them ... with children and with simple people He is childlike, as though they were all He knew" (Luther se *Sermons on the Gospel of St John* in Pelikan b 1961:14 - 16).

Om kinders in die vrese van God op te voed het vir Luther 'n 'speelse wyse' geïmpliseer wat kwalik verband hou met wrede dissiplinêre optrede. Luther het inderdaad ook voorgeskryf dat die kinderjare met die grootste agting en eerbied bejeën word. Om die kind behulpsaam te wees was volgens hom 'n daad wat welgevallig was voor God. Volgens Luther sou Christus dié funksie beskou asof Hyself in die arms van die opvoeder gedra word soos wat Sy moeder, Maria, Hom gedra het.

Luther het kinders gesien vir wat hulle is: mense in hul eie reg. Sy insig in en begrip van kinders wie se beleweniswêreld só verskil van dié van die volwassene word byvoorbeeld pragtig geïllustreer in 'n brief wat hy gerig het aan sy vierjarige seun Hans. In hierdie brief wat Luther se begrip vir die lewendige verbeelding van 'n kleuter weerspieël, maak hy melding van 'n denkbeeldige tuin waarin kinders, geklee in goue baadjies, pere, kersies en pers en geel pruime bymekaar maak, sing en hardloop en ry op ponies met goue leisels en silwer saals. Verder sê Luther dat die tuinier toestemming verleen het dat Hans tot die tuin toegelaat sou word indien hy sou bid, leer en homself goed gedra.

Luther se voorwoord tot die fabels van Aesopus, wat hy in 1530 in Duits hervertaal het, omdat die bestaande Duitse weergawes volgens hom losbandige idees daarin geïnkorporeer het, demonstreer ook sy begrip vir die affiniteit en plesier wat fabels kan bied aan die verbeeldingryke verstand van die jeug, terwyl die lees daarvan morele wysheid op 'n aangename wyse aan hulle verskaf. (Hy het die fabels so hoog geag dat hy gereken het dat selfs prinse en here baat sou vind deur die waarheid te hoor soos dit meegedeel word deur diere — iets wat hulle nie sou aanvaar indien dit deur mense vertel is nie.)

3.3 Essensies van Luther se sieninge oor opvoedingsdissipline

3.3.1 Inleiding

Soos in hierdie bespreking sal blyk, verwys die meerderheid van Luther se sieninge aangaande dissipline na ouerlike dissipline. Uit die feit dat Luther egter alle outoriteit beskou het as 'n uitvloeisel van ouerlike outoriteit en die siening gehuldig het dat alle "masters are in the place of parents and must derive their authority and power from them" (Luther se uitleg van die vierde gebod in die *Grosse Catechismus* in Kretzmann 1940:11), kan 'n mens aflei dat die instruksies en voorstelle aan ouers met betrekking tot die dissiplinering van hul kinders ook betrekking het op onderwysers. Luther het dit duidelik gestel dat daar 'n relasie bestaan tussen ouerlike dissipline en dissipline wat uitgeoefen word deur diegene aan wie die opvoeding van die kinders toevertrou is toe hy verklaar het dat mense "who in their government (directed towards children — AE vZ) perform the functions of a father, and should have a paternal heart toward their subordinates . . . are called fathers in the Scriptures" (Luther se uitleg van die vierde gebod in sy *Grosse Catechismus*) in Kretzmann 1940:11).

3.3.2 Die belang van dissiplinêre maatreëls vir suksesvolle opvoeding

Aangesien Luther menslike opvoedingsdissipline vergelyk het met Goddelike dissipline, sou sy oortuiging in die behoefte vir die dissiplinering van kinders noodwendig geanker wees in sy aanvaarding van God as omnipotente outoriteit. So 'n oortuiging sou geen ander voorskrif kon verskaf as die perfekte voorbeeld wat deur God self gestel is nie. Hierdie siening kan onder andere waargeneem word in sy stelling dat "... we shall have to let God, our Lord, be the single supreme Authority over all that is created, and we shall all have to be utterly subordinate to Him" (Luther se *Commentaries on selected Psalms* in Pelikan a 1956:195). Luther het aangevoer dat mense nooit sou verander (hervorm) in die afwesigheid van tug nie en daarom het hy onder andere die roede net so essensieel as brood beskou vir die behoorlike wording van seuns. Sy aanvaarding van die mens se onheilsame natuur, motiveer die stelling dat kinders, wat ook deel in die korrupsie van die mens, ook 'n behoefte het aan vermaning en straf; ". . . reproof and chastisement saves the soul of the child from the punishment of hell" (*D. Martin Luthers Werke, vol. 40* in Eby 1971:34).

3.3.3 Liefde is die hoeksteen van dissiplinêre maatreëls

Alhoewel Luther geensins dissiplinêre maatreëls, wat selfs lyfstraf onder

sekere omstandighede ingesluit het, verwerp het nie, moes dissipline en liefde hand aan hand gaan.

Luther het die noodsaak van lyfstraf vergelyk met dié van 'n mediese dokter wat soms verplig is om 'n arm of 'n been te amputeer ten einde 'n lewe te red. Op dieselfde wyse moes ouers hulself somtyds tot lyfstraf wend in hul poging om die kind se siel te red. Nogtans — selfs tydens die bestraffing van die kind — moes die ouer se innerlike houding vriendelik wees. Alhoewel Luther nie beswaar gemaak het teen die eksterne manifestasie van woede wat byvoorbeeld gekenmerk kon word deur 'n skerp stemtoon of selfs 'n rowwe vuis tydens die dissiplinering van 'n kind nie, het hy nogtans outentieke dissiplinêre ontevredenheid beskou as "an anger of love, one that wishes no one any evil, one that is friendly to the person but hostile to the sin . . ." (Luther se *Commentary on the Sermon on the Mount* in Pelikan b 1956:76). Hierdie stelling onderskryf die ware begrip wat Luther getoon het vir die sensitiwiteit van die kind wat, soos Luther geglo het, kan onderskei tussen straf wat toegedien word in liefde en straf wat besiel word deur arglistigheid. Dit is daarom logies dat hy die onbevredigende uitkoms van laasgenoemde in verband sou bring met olie wat by vuur gevoeg word.

Die behoefte van ewigheersende liefde tussen ouer en kind is onder andere ook deur Luther uitgelig in sy kommentaar op Kolossense 3:21 wat volgens hom geïmpliseer het dat ouers eerder hulle kinders in die gees van liefde moet straf as om straf te weerhou.

3.3.4 Objektiwiteit van opvoeders teenoor opvoedelinge

Luther wou graag sien dat liefdevolle ouers hul objektiwiteit behou met betrekking tot die dissiplinering van hul kinders aangesien hy in hierdie verband gekant was teen ekstremiteite van beide liefderikheid en strengheid. Laasgenoemde het hy beskryf as kwaadaardige dissipline aangesien dit kon lei tot vrees, somberheid, haat en wantroue in die kind. Aan die ander kant het Luther ouers wat versuim het om hul kinders te tug beskou as die vernietigers van hul kinders.

Dat Luther wel 'n voorstander van objektiwiteit met betrekking tot ouerlike straf was kan onder meer afgelei word uit die inhoud van 'n brief, gedateer 7 Januarie 1522, geadresseer aan Wolfgang Fabricus Capito, 'n amptenaar van Albrecht, die aartsbiskop van Mainz. In hierdie brief het Luther dit duidelik uitgespel dat vleiery onversoenbaar was met Christenskap, want "Christianity is something direct and simple (which) looks at things as they are (and) speaks accordingly" (Luther se *Letters* in Krodel 1963:374). Die waarheid in Christus kon nie die bose en die ongoddelike pamperlang nie:

> The Spirit . . . reproves not just some people, however, but the whole world. Therefore we think that everything ought to be straightforwardly censured,

reproved, confounded, and that nothing should be spared, bypassed or excused so that the unschackled pure and clear truth remains victoriously among us (Luther se *Letters* in Krodel 1963:374).

3.3.5 Die outoriteit van ouers oor hul kinders

Religieuse oortuiging konstitueer weer eens die basis vir die outoritêre rol wat Luther aan ouers in die opvoeding van hul kinders toedig. Hierdie outoritêre posisie van ouerskap weerspieël volgens Luther God se institusionalisering van die lei van ordelike lewens, wat inderdaad dissiplinêre maatreëls veronderstel. Luther het die outoritêre posisie van ouers oor hul kinders met die superieure posisie van die regering oor die burgers vergelyk. Hy was van opinie dat ouers oor hul kinders moes regeer soos wat werkgewers van die regering oor hul werknemers regeer. Luther het voorts vereis dat ouers hul pogings rakende raadgewing, hulpverlening en vertroosting van hul kroos rig op die versterking van die begryping van konsepte soos ordelikheid, respek en eer. Die superioriteit wat aan ouers vergun is moes egter uiting vind in aksies wat hul onderhorigheid aan die wil van God reflekteer, soos wat die Bybel dit onder andere in Efesiërs 6:4 vereis. Die verantwoordelikheid van ouers in die opvoeding van hul kinders verwys ook na Luther se oortuiging dat die wil van God nie deur engele meegedeel word nie, maar deur ouers, pastore en Christelike bure.

Die klem wat Luther geplaas het op gehoorsaamheid deur kinders dui ook op die superieure rol wat hy aan ouers toegeken het in die opvoeding van hul kinders. Met betrekking tot Deuteronomium 21:18, waarin Moses ouers beveel het om verantwoordelik te wees vir die dood van hul kinders deur hulle na die leiers van die stad te neem indien kinders ongehoorsaam bly ten spyte van die toediening van straf, het Luther die volgende kommentaar gelewer: "Would that we too observe this law, so that more fear and shame might be driven into our unbridled and bold youths, which are led to ruin by evil companions and corrupt morals" (Luther se *Lectures on Deuteronomy* in Pelikan 1960b:211 - 212). Ongehoorsaamheid van kinders het Luther beskou as 'n dreigende vloek en onheil wat tot algehele ondergang sou lei. Gehoorsaamheid aan ouers, soos vereis deur die vierde gebod, moes sy oorsprong hê in 'n hart wat gewillig was om God te gehoorsaam tensy "one would want to call it the obedience of Satan . . ." (Luther se *Lectures on Genesis* in Pelikan 1960a:273).

Luther het gehoorsaamheid aan ouers beskou as 'n goeie werk wat onder andere gelyk gestel word met die weerhouding van diefstal en die lei van 'n morele lewe. Om egter van enige werklike betekenis te wees moes dit gebaseer wees op geloof, aangesien geloof die mees belangrike kriterium vir 'n Christelike lewe was: Luther was oortuig dat slegs geloof 'n ware fundering vir goeie werke — wat gehoorsaamheid aan ouers ingesluit het — kon voorsien. Laasgenoemde aanname word duidelik ondersteun deur sy interessante stelling dat geloof vergelyk kon word met die braaigereg

oftewel die hoofkomponent van 'n maal, terwyl goeie werke dieselfde rol as die komplementerende pietersielie en slaai verrig. Gehoorsaamheid aan ouers, wat gebaseer was op 'n gehoorsaamheid aan Christus, sou die vereniging van gelowiges in die Kerk meebring, wat op sy beurt weer die gelowiges nader na Christus sou trek. Hieruit blyk dat Luther goeie werke, insluitende onderdanigheid aan ouers, belangrik geag het om 'n intieme verhouding met die Skepper te bewerkstellig indien die werke geanker was in 'n aanvaarding van en 'n geloof in die versoenende werk van die Verlosser.

Alhoewel Luther groot klem geplaas het op gehoorsaamheid van kinders aan hul ouers, het hy egter nie uitsonderlike gevalle, wat ongehoorsaamheid vereis, oor die hoof gesien nie. Alhoewel hierdie stelling teenstrydig met Lutheraanse beginsels mag klink, dui die volgende aanhaling daarop dat hierdie uitsonderlike gevalle steeds die wil van God in berekening gebring het:

> . . . neither the authority of parents nor the love for children must mean so much to us (followers of the Christian faith — AE vZ) that we are willing to perish with them. Then all compassion must be forgotten, in accordance with the example of Lot, who abandons his wife, when contrary to the Lord's command, she (Lot's wife — AE vZ) looks back while she is on the way (Luther se *Lectures on Genesis* in Pelikan 1961a:240).

Luther was van mening dat die vierde gebod ondergeskik was aan die eerste gebod wat vereis dat die mens God bo alle dinge stel. Die feit dat hy ongehoorsaamheid in sekere gevalle as geoorloof beskou, toon moontlik verband met sy geloof dat kinders hul ouers kan oortref indien die kriteria van geloof, geestelike wedergeboorte en ewige erfenis toegepas word. Geestelike wedergeboorte sou egter volgens hom in werklikheid kinders se wil versterk om gehoorsaamheid aan hul aardse vaders te betoon. 'n Mens kan gevolglik aflei dat Luther se aanvaarding van ongehoorsaamheid aan ouers slegs in uiterste gevalle (waar ouers se optrede nie geduld kon word as gevolg van hul algehele minagting van God wat dus die geestelike welvaart van hul kinders bedreig het) geldig sou wees.

3.3.6 Harmonie tussen vryheid en beperking

Luther het 'n gebalanseerde opvoedingsdissipline voorgestaan. Onsuksesvolle opvoeding kon toegeskryf word aan òf dwase teerheid òf rigiede felheid. Luther se verwerping van dwase teerheid word geïllustreer in sy aantyging dat ouers wat altyd liefderik saamstem met al hul dogtertjies se gedrag, laasgenoemde as't ware tot prostitusie lei. Uit sy bespreking van Jakobus 1:12 blyk dit duidelik dat al sou dissiplinêre optrede teen oortredende kinders met hartseer gepaard gaan, dit nogtans gefundeer moes wees in liefde. (Sien 3.3.3).

Tog wou Luther aan die ander kant ook die unieke aard van die kind ten alle koste bewaar. Die feit dat Luther koning Salomo beskou het as die beste voorbeeld in soverre dit opvoeding aangaan omdat Salomo nie kinderlike plesiere en vreugdes verbied het nie, onderskryf Luther se mening dat onderwysers die ingebore, aktiewe en spelerige geaardheid van kinders nie moes onderdruk nie. Die belangrikheid van spel en fisiese aktiwiteite is erken aangesien kinders moes "leap and jump, or have something because they have a natural desire for it which should not be restrained . . ." (Luther se *Letter to the Mayors and Aldermen of all the Cities of Germany in behalf of Christian Schools* in Eby 1971:70). Ter stawing van hierdie siening het Luther onder andere Prediker 11:9 gebruik: "Jy wat jonk is moet vreugde vind in jou jeug en jou jong dae ten volle geniet . . ." Plesier en ontspanning het hy beskou as net so noodsaaklik as eet en drink.

3.3.7 Die goeie voorbeeld van die volwassene

Luther het sy uiterste besorgdheid uitgespreek teenoor die voorbeeld wat deur ouers vir kinders gestel word aangesien hulle so kwesbaar is. Volgens hom was kinders veral gevoelig vir "poisonous talk of obscene things" (Luther se *Commentary on the sixth commandment* in Kretzmann 1940:22).

Kinders was volgens Luther ook uiters beïnvloedbaar deur ander jeugdiges — selfs 'n enkele insident met 'n ander jeugdige wat 'n slegte voorbeeld gestel het kon die pedagogiese pogings waarin soveel tyd, koste, sorg en ywerigheid belê is, bederf.

3.3.8 Die superioriteit van God rakende opvoedingsdissipline

Die verhewe posisie van God wat in Luther se aanbevelings rakende opvoedingsdissipline ingebou is spreek eintlik vanself, aangesien sy aanbevelings hoofsaaklik gebaseer is op skriftuurlike bewyse. God se soewereiniteit, ook wat opvoedingsdissipline betref, spreek onder andere duidelik uit sy stelling dat die positiewe resultaat van die opvoeder nie gesien moet word as 'n korrelaat van sy opvoedingsaktiwiteite nie, maar dat die suksesvolle uitkoms in totaliteit aan die seëning van God toegeskryf moet word.

4 John Dewey (1859 - 1952)

4.1 *Inleiding*

Dewey se standpunt aangaande opvoedingsdissipline word dikwels summier afgemaak as pedagogies onverantwoordbaar vanweë die algemene sie-

ning dat sy pedagogie te kindsentries is. In hierdie bespreking word egter beoog om objektief na Dewey se sieninge rakende opvoedingsdissipline te kyk, om sodoende vas te stel of die gemelde mening aangaande sy opvoedingsdissipline werklik stand hou in terme van Dewey se werklike uitsprake omtrent dié begrip.

Dewey se opvoedingsuitsprake kan bestempel word as 'n protes teen 'n algemeen-aanvaarde skoolstelsel wat geen verband hou met die maatskappy nie, terwyl die imperatief van die opvoeding volgens hom juis impliseer dat kinders opgevoed moet word om hul plek as volwassenes in die samelewing vol te staan. Dewey se uitsprake rakende die opvoeding word gemaak in 'n tyd wat gekenmerk is deur 'n geweldige kennisontploffing.

In dié tydperk voorsien Dewey dat die gangbare skool van sy tyd, naamlik die luisterskool, waar tweedehandse (verbale) kennis bloot in "netjiese" kunsmatig-afgebakende vakkies gememoriseer moet word, minder as ooit tevore sal dien om 'n werklike begrip van die werklikheid — wat toe vele nuwe terreine, veral op natuurwetenskaplike gebied, ook ingesluit het — te bewerkstellig: " . . . without definite insight into the relation of these studies to one another and to the whole of life, without ability to present them to the child from the standpoint of such insight, we simply add an over-burdened and confused teacher to the over-burdened and confused child" (Dewey se *The Educational Situation* in Boydston 1976:276).

Die skool moet volgens Dewey 'n werkskool word wat die maatskappy in embrioniese vorm verteenwoordig en weerspieël. Dit sou beteken dat die skool onder andere voorsiening sou maak vir die verskaffing van die volgende vier aspekte wat algemeen in die samelewing aangetref word, maar waarvoor daar nie voorsiening gemaak word in die luisterskool nie: belangstelling in kommunikasie, die ontdekking van dinge, die daarstelling van konstruksies, asook artistieke ekspressie. Die doelstellinge van die skool moet dus sinoniem word met dié van die maatskappy: Dit sou volgens Dewey beteken dat geen vaste doelstellings vir die opvoeding voorgehou kan word nie aangesien die eise van die maatskappy voortdurend *evoluerend* verander en weerspieëling moet vind in die eise van die skool. Sy antagonisme teen uitgediende verbalisme waar kinders met abstrakte simbole gekonfronteer word voordat hulle daarvoor gereed is en voordat dit sinvol tot verdere verdieping van begrip kan dien, word weerspieël in die volgende aanhaling: "Only in education, never in the life of farmer, sailor, merchant, physician, or laboratory experimenter, does knowledge mean primarily a store of information aloof from doing" (Dewey se *Democracy in Education* in Archambault 1974:364).

Dit blyk dus dat Dewey hom tot 'n groot mate sou beroep op uitsprake rakende die onderrigmetodologie ten einde 'n verdere vervreemding van kind en kurrikulum af te weer: "For method defines the kind of organization in virtue of which science is science" (Dewey se *Democracy and Education* in Archambault 1974:370). Dewey se didaktiese uitsprake bevat tot 'n groot mate ook implisiet, alhoewel soms eksplisiet, sy siening oor op-

voedingsdissipline aangesien dit so 'n prominente rol inneem in sy beskouing oor die opvoeding.

Alhoewel Dewey homself nie dikwels direk uitspreek oor dissipline buite die didaktiese situasie nie, blyk dit tog dat Dewey dissipline as 'n algemene essensie van menswees beskou, "since problems of conduct (wat sonder twyfel dissipline impliseer — AE vZ) are the deepest and most common of all the problems of life, the ways in which they are met have an influence that radiates into every other mental attitude" (Dewey se *From How We Think: A Restatement of Reflective Thinking to the Educative Process* in Archambault 1974:239). Die feit dat "problems of conduct" egter ook, soos uit hierdie bespreking sal blyk, geïnterpreteer kan word as synde dit dié vertrekpunt van Dewey se voorgestelde metodologie konstitueer vanweë die aktiewe aard van kinderdeelname wat daarmee geïmpliseer word, beklemtoon weer eens dat dissipline inderdaad 'n inherente deel vorm van Dewey se pedagogiese denke. Naas die verband tussen dissipline en metodologie wys hierdie aanhaling ook terselfdertyd indirek na die relasie wat volgens Dewey moet bestaan tussen die skool en die samelewing waarin hy hom bevind. Hierdie aanname vind bevestiging in Dewey se uitspraak dat "(I)n critical moments we all realize that the only discipline that stands by us, the only training that becomes intuition, is that got through life itself" (Dewey se *School and Society* in Archambault 1974:302).

4.2 *Essensies van Dewey se sieninge rakende opvoedingsdissipline*

Alhoewel die volgende kenmerke wat as essensieel beskou kan word tot Dewey se opvoedingsdenke hier uitgelig word, moet dit egter beklemtoon word dat hulle nie onderskei kan word nie. Dit is hoofsaaklik vanweë die feit dat al die kenmerke verband hou met Dewey se metodologiese oortuigings asook die feit dat komponente van 'n essensie van die opvoeding (in hierdie geval opvoedingsdissipline) volgens 'n spesifieke siening noodwendig in relasie met mekaar sal staan.

4.2.1 Dissipline impliseer subjektiewe betrokkenheid

Dewey se aanname dat subjektiewe betrokkenheid by, en betekenisgewing aan, die objektiewe wêreld onvermydelike korrelate is, onderlê sy sieninge aangaande opvoedingsdissipline. Indien 'n kind die bemeestering van leerstof innerlik beleef as 'n *behoefte* ten einde 'n *lewens*verwante probleem die hoof te bied, sal hy, volgens Dewey, vanweë sy belangstelling, doelgerig en selfgedissiplineerd werk ten einde 'n vasgestelde doelwit te verwesenlik. Die kind is so geïnteresseerd in sy taak dat die wyse waarop hy te werk gaan om 'n doelwit te bereik, vir hom 'n doelwit op sigself word en

nie bloot beleef word as die uitvoer van meganiese werk nie. Belangstelling met die gepaardgaande aandagskenking is dus vir Dewey van kardinale belang wat selfgedissiplineerde werkverrigting betref. Wanneer 'n kind gemotiveerd is vanweë sy belangstelling in die taak en die konatiewe uitdaging wat dit bied, word sy aandag op die uitvoering van die taak gerig.

Dewey onderskei tussen uiterlike (eksterne) en innerlike (interne) aandag. Volgens hom bied die luisterskool, waar leerlinge nie bewus gemaak word van die noodwendigheid (behoefte) van die bemeestering van die leerstof nie, geen stimuli met bestaansreg waarop die spontane vermoë van selfekspressie van die kind kan reageer nie — geen doelwit wat verband hou met die lewe word daardeur geïmplementeer nie en innerlike aandag word nie aan die leergebeure geskenk nie. Uiterlike aandag oftewel die minimum aandag benodig deur die kind ten einde die standaarde van die onderwyser te bevredig, word aan die omgang met die kurrikulum geskenk terwyl ware (innerlike) aandag — die hoofstroom van mentale krag — gewy word aan verbeeldingsvlugte wat aspekte konstitueer wat die kind werklik interesseer. Volgens Dewey beskik kinders oor 'n fyn ontwikkelde vermoë wat hulle in staat stel om voortdurend slegs die minimum aandag te skenk ten einde die ongeïnternaliseerde, onbeleefde "doel" van die luisterskool te verwerklik. Die verkryging van eksterne aandag sou neerkom op die handhawing van valse (eksterne) dissipline en word dikwels teëgekom wanneer kinders volgens die norm van die luisterskool kwansuis juis aandag aan die onderriggebeure sou skenk vanweë die skyn van ware onderrig wat aan 'n groepie kinders wat hul stil gedra geheg word. Volgens Dewey hoef selfgedissiplineerde optrede nie noodwendig op 'n 'stil' wyse plaas te vind nie, aangesien werkaktiwiteite waarby mense baie nou betrokke is telkens met geluid gepaard gaan. 'n Spontane lawaai verdien dus 'n plek in Dewey se konsep van innerlike gemotiveerdheid en ook in sy verwysingsraamwerk van selfgedissiplineerde optrede.

4.2.2 Die volwassene is die gesagsdraer tydens die leergebeure

Dit is interessant dat Dewey in sy poging om die luisterskool te vervang met 'n "moderne" werkskool — 'n poging wat sy begronding vind in die kennisontploffing — juis die primêre opvoedingsituasie, naamlik die opvoeding in gesinsverband, sou uitkies ter illustrasie van die wyse waarop alle lede van 'n sosiale eenheid moet meewerk aan die bevrediging van 'n gemeenskaplike doel. Dit impliseer dat die onderwyser as begeleier van die werksaamhede die leiding (ook in terme van gesag) in die skool sou behartig op dieselfde wyse as wat die ouer in die primêre opvoedingsituasie daarvoor verantwoordelik is. Hierdie afleiding strook met die van K C Mayhew en A C Edwards, destydse ondersoekers van die Laboratoriumskool waarin Dewey se teoretiese fundering vanaf 1894 - 1903 praktiese neerslag gevind het. Mayhew en Edwards het tot die mening geraak dat

die kind nog steeds gelei moes word deur die onderwyser "sonder dat die leerlinge se ondersoekende nadenke deur die optrede van die onderwyser(s) gedemp sal word" (Coetzer 1982:101). Die gesag van die onderwyser word dus nie deur Dewey negeer nie, maar die medeverantwoordelikheid van die kind aan sy opvoeding word ook geaksentueer omdat Dewey glo dat die kind moet ontwikkel tot ". . . an integrated child, able to work more and more on his own initiative and under his own guidance — a child who is maturing, who is both educating (himself — AE vZ) and being educated (by the teacher — AE vZ), and whose education continues throughout life" (Mayhew en Edwards se *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago 1896 - 1903* in Coetzer 1982:101).

Ook die funksie van die samestelling van 'n kurrikulum wat sinvol deur die kind ervaar sal word vanweë onder andere die feit dat die verwantskap van verskillende vakgebiede met mekaar aangetoon word — soos hulle ook in die werklikheid met mekaar in relasie staan — is volgens Dewey die taak van 'n onderwyser wat goed toegerus is vir sy opvoedingstaak.

Die algemene siening dat die onderwyser nie volgens Dewey se opvoedingsdenke 'n daadwerklike rol in die onderwysgebeure vertolk nie, bots lynreg met Dewey se ware siening dat die opvoedingsrealiteit hom manifesteer in die aangesig-tot-aangesig kontak tussen onderwyser en kind (Sien Dewey se *The Educational situation* in Boydston 1976:268). Sy uitspraak dat onbegeleide kinders se optrede gekenmerk sou word deur slap, sporadiese optrede en dat die onderwyser, vanweë sy meerdere ervaring, aanbevelings moet maak ten einde rigting aan die kinders se aktiwiteite te verskaf net soos wat 'n skrynwerker sy vakleerlinge adviseer, bevestig weer eens dat Dewey die volwassene as gesagsdraer tydens die leergebeure beskou.

4.2.3 Dissipline impliseer selfdissipline

Dewey is geen voorstander van 'n "versuikerde" pedagogie nie — 'n afleiding wat moontlik foutiewelik gemaak kan word na aanleiding van die feit dat Dewey van mening was dat die belangstelling van die kind geprikkel moet word deur leerinhoude waaraan 'n sekere doel, wat met die kind se omringende leefwêreld verband hou, gekoppel is. Dit is volgens hom byvoorbeeld sinneloos om aan te neem dat 'n kind intellektueel gedissiplineerd raak juis omdat hy leerstof bemeester sonder dat dié onderneming deur die wil — waarvan die figurering op sy beurt afhanklik is van kinderbelangstelling waarvan die kwaliteit berus op die duidelike verwantskap van leerinhoude met die lewenswerklikheid — gesteun word nie.

Alhoewel hy hom uitspreek teen die rigiede dissipline van die luisterskool wat betekenislose drilwerk impliseer omdat die kinders gedissiplineerd moet optree sonder dat hulle weet wat die verband van die leerinhoud met die leefwerklikheid is, is Dewey geensins 'n voorstander van die

handhawing van die plesierprinsipe waar die kind maar toegelaat kan word om te handel volgens sy eie goeddunke nie. Trouens, Dewey spreek hom duidelik uit teen leerinhoude waaraan 'n valse verglansde voorkoms gegee word ten einde die kind se aandag te behou. Volgens hom is dit pedagogies onverantwoordbaar om die kind se bewussyn met 'n plesierbelewing om te koop om sodanig aandag met die gepaardgaande 'opvoedingsdissipline' te verkry. Hierdie praktyk sou beteken dat plesierbelewing nou die doelwit van die leergebeure konstitueer, in plaas daarvan dat dit dien om voortdurend aandag op die uiteindelike doel of intermediêre doelwitte (die uitvoering van sekere aksies) ter bereiking van die leerstofdoel, te vestig.

Alhoewel die affektiewe (sien punt 4.2.1) dus doelgerigte rasionele werkverrigting rugsteun, mag dit nooit die vooropgestelde doelwit oorskadu nie. Met dié voorbehoud verkry die affektiewe sy regmatige deel in die onderwys: "Interest in the end (and the means by which it can be achieved — AE vZ) indicates that desire is both calmed and steadied" (Dewey se *Training of the Will* in Archambault 1974:280-281).

Dewey reken dat leerinhoude wat doelbewus op kunsmatige wyse deur die onderwyser "interessant gemaak" word, bloot 'n aanduiding is dat hulle nie in hul werklike verweefdheid met die werklikheid aangebied word nie: "When material has to be made interesting, it signifies that as presented, it lacks connection with purposes and present power: or that if the connection be there, it is not perceived (by the teacher — AE vZ). To make it interesting by leading one to realize the connection that exists is simply good sense; to make it interesting by extraneous and artificial inducements deserves all the bad names which have been applied to the doctrine of interest in education" (Dewey se *Democracy and Education* in Boydston 1980:134).

Uit Dewey se beskouinge van dit wat hy as essensieel ten opsigte van dissipline beskou, blyk dit weer eens dat *selfdissipline* 'n implisiete deel uitmaak van sy beskouinge oor opvoedingsdissipline: Outentieke dissipline vind volgens hom vergestalting in 'n persoon wat *opgevoed is* daartoe (let in hierdie verband weer op die rol van die opvoeder as gesagsdraer) om sy *modus operandi* te oorweeg en ook om laasgenoemde doelgerig te onderneem. Verder beskou Dewey ook deursettingsvermoë as 'n kernkomponent van opvoedingsdissipline (Vergelyk Dewey se *Democracy and Education* in Boydston 1980:136).

Dewey se oortuiging dat die skoollewe die volwasse lewe moet weerspieël sover dit die omgang met leergebeure betref, onderskraag ook die feit dat selfdissipline 'n inherente konsep van Dewey se denke rondom dissipline vorm omdat die korrekte optrede van volwassenes geassosieer word met selfdissipline — 'n kwaliteit waartoe kinders 'n natuurlike neiging toon in 'n natuurlike omgewing: Dewey meld in hierdie verband die voorbeeld van kinders wat hulself doeltreffend organiseer tydens pouses ten einde 'n vooropgestelde doelwit te bereik. ('n Aspek wat egter wel rakende gedissiplineerde optrede, volgens hierdie skrywer na aanleiding van geraadpleegde

bronne, meer deur Dewey geaksentueer kon word is *agting* vir die medemens bloot op grond van sy *menswaardigheid* en nie respek [of gedissiplineerde optrede jeens hom] wat noodwendig gebaseer is op die mens se pragmatiese vermoë om 'n sekere taak korrek uit te voer ter bereiking van 'n sekere doelwit nie.)

Dewey spreek homself uit ten gunste van selfgedissiplineerde optrede ten opsigte van instansies waarvan die gesag gewoonlik sonder meer aanvaar is. Selfdissipline word vir hom, soos vir die Renaissance-mens, opnuut 'n kwaliteit wat op alle gebiede — en hiermee word natuurlik ook die skool ingesluit vanweë die samelewing se geaardheid wat volgens hom moet korrelleer met dié van die skool — moet geld: "One of these (changing — AE vZ) influences is found in the tendency equally marked in the family, church, and state, to relax the bonds of purely external authority, to give more play to individual powers, to require of the individual more personal initiative, and to exact of him a more personal accountability" (Dewey se *The Educational Situation* in Boydston 1976:292).

4.2.4 Dissipline veronderstel deursettingsvermoë

Indien hierdie karakteristieke kenmerk van Dewey se sieninge aangaande opvoedingsdissipline begrond kan word uit sy werke, kan daar finaal afgesien word van die algemene siening dat Dewey slegs gerig was op die verskaffing van plesierbelewing in die opvoeding van die kind.

Hierdie kenmerk word inderdaad geboekstaaf deur Dewey se uitsprake. Die feit dat "a power to endure in an intelligently chosen course in face of distraction, confusion, and difficulty" (Dewey se *Democracy and Education* in Boydston 1980:136) deur Dewey self as essensiële komponent van dissipline beskou word (vergelyk ook 4.2.3), bevestig onder andere die geldigheid van die kenmerk onder bespreking as essensie van sy pedagogie, en word versterk wanneer daar in ag geneem word dat hy ook van mening was dat waardevolle dissipline, dissipline impliseer wat korreleer met dissipline in die samelewing deurdat dit inspanning vereis. Die realisering van 'n kind se belangstelling dui volgens Dewey juis op die oorkoming van "Intrinsic difficulties . . ." (probleme wat verband hou met die oplossing van 'n probleem — AE vZ), in climbing real mountains" (Dewey se *Educational Essays* in Coetzer 1983:92): "Every vital activity of any depth and range inevitably meets obstacles in the course of its efforts to realize itself . . ." (Dewey se *Psychology in Education* in Archambault 1974:256).

4.2.5 Vryheid veronderstel gebondenheid

Dewey se opvoedingsdenke, alhoewel liberaal vir sy tyd, word gekenmerk deur twee elemente wat as essensieel met betrekking tot outentieke opvoeding beskou word naamlik gesag sowel as vryheid. Hierdie afleiding spreek

duidelik uit die bespreking sover (sien byvoorbeeld 4.2.2 en 4.2.3). Die volgende kan ook ter begronding van hierdie stellingname dien: Een van Dewey se definisies van opvoeding naamlik: "Education is a freeing of individual capacity in a progressive growth directed at social aims" (Dewey se *Democracy and Education* in Coetzer 1982:62) beklemtoon nie slegs weer eens die voorgestelde verhouding tussen skool en maatskappy nie, maar impliseer ook sy mening dat opvoeding nie normloos kan geskied nie, maar dat pedagogiese vryheid beteken dat 'n harmonie tussen gesag en vryheid gehandhaaf word.

Sy probleemoplossingsmetode bestaande uit 'n aantal stappe naamlik die bewuswording van 'n probleem, die formulering van 'n hipotese, die toetsing van die hipotese, die verifiëring van die logiese implikasies van die hipotese en die daarstellings van gevolgtrekkings wat lei tot die aanvaarding, wysiging of verwerping van die hipotese, weerspieël ook die noue verwantskap wat daar moet heers tussen vryheid en gebondenheid. Die tradisionele luisterskool met sy klem op die deduktiewe metodologiese beginsel (wat veronderstel dat daar by die algemene beginsels begin word, en in die geval van die luisterskool impliseer dat dié metodologie verder gereduseer word tot die blote mededeling van kitsklaar, beskikbare feite in handboeke deur die onderwyser aan die leerling) sou nie toepassingsgeleenthede vir Dewey se voorgestelde metode kon voorsien nie. Net so sou 'n bandelose ingesteldheid nie die probleemoplossingsmetode van Dewey kon akkommodeer nie.

Dewey se uitsprake teen sekere sogenaamde liberale "progressive schools" — desnieteenstaande die feit dat hy self 'n verteenwoordiger was van "progressive education" wat Amerika tussen die jare 1890 - 1919 deurdrenk het — bevestig Dewey se antagonisme teenoor bandeloosheid. Met betrekking tot die liberale "progressive schools" merk hy byvoorbeeld op dat onbeteuelde spraak en gebrek aan maniere die gevolg het dat die sogenaamde vryheid aan sulke skole eerder neig na anargie.

4.2.6 Die opvoeder se optrede moet dien as navolgenswaardige voorbeeld

Volgens Dewey dien alle aksies van die ouer en onderwyser en die wyse waarop hulle uitgevoer word as stimuli waarop die kind fisies en geestelik reageer. As in ag geneem word dat die onderwyser nie net as model van optrede dien nie, maar ook die geestesingesteldheid van die kind bepaal, is die korrekte optrede van die onderwyser met die leerinhoud, asook die gedissiplineerde omgang daarmee, dus van die uiterste belang om die leergebeure doelgerig en selfgedissiplineerd te laat verloop. Dewey reken dat die onderwyser se persoonlikheid so 'n groot invloed op kinders het, dat kinders nie onderskei tussen die invloed van die onderwyser se persoonlikheid en die invloed van die leerinhoude wat hy aanbied nie. Dit spreek

dus vanself dat die opvoeder/onderwyser voortdurend volgens Dewey se opvoedingsteoretiese uitgangspunte bedag daarop moet wees om 'n aktiewe doelgerigte houding en optrede wat kenmerkend is van die samelewing as makrokosmos te laat figureer in die huis en skool as mikrokosmos.

5 Slotopmerkings

'n Mens hoef seer sekerlik nie met alle fasette rakende opvoedingsdissipline wat in hierdie hoofstuk gemeld is saam te stem nie. So byvoorbeeld kan sowel die gebrek aan die konfrontering van die kind met eie keuses om sy medeverantwoordelikheid in te oefen as die ooraksentuering van die staat se belange volgens Plato se teorie nie pedagogies verantwoord word nie. Ook is die koppeling van opvoedingsdissipline hoofsaaklik met die aktiwiteite tydens die leerakt volgens die ateïsties ingestelde Dewey, in teenstelling met dié van Luther, wat sy begronding van opvoedingsdissipline by die nukleus van die leef- en wêreldbeskouing — naamlik die religieuse oortuiging — gaan haal, desnieteenstaande die feit dat baie van hulle insigte rakende dié onderwerp ooreenstemming blyk te toon, vir die gelowige moontlik onaanvaarbaar. Daar bestaan egter geen twyfel nie dat 'n studie van die verlede-opvoedingskomponente — soos uitgelig in hierdie hoofstuk — wel van die uiterste belang is vir sowel outentieke bedinking of verbetering van die uitoefening van opvoedingsdissipline.

Bibliografie

Archambault, R.D. (ed). 1974. *John Dewey on Education. Selected Writings.* Chicago: The University of Chicago Press.

Boydston, J.A. (ed). 1976. *John Dewey.* The Middle Works, 1899 - 1924. Vol. 1: 1899 - 1901. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Boydston, J.A. (ed). 1980. *John Dewey.* The Middle Works, 1899 - 1924. Vol. 9: 1916. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Coetzer, I.A. 1982. *Die pedagogiese bydrae van John Dewey — 'n herwaardering.* Ongepubliseerde DEd proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Eby, F. 1971. *Early Protestant Educators.* New York: AMS Press.

Hamilton, E. & Cairns, H. 1966. *The Collected Dialogues of Plato.* New York: Pantheon Books.

Kretzmann, P.E. (ed). 1940. *Luther on Education in the Christian Home and School.* Burlington, Iowa: The Lutheran Literary Board.

Krodel, G.G. (ed). 1963. *Luther's Works.* Vol. 48: Letters I. Philadelphia: Fortress Press.

Luther, M. 1970. *De Klene Catechismus.* Oldenburg: Heinz Holzberg Verlag.

Oswald, H.C. 1972. *Luther's Works*. Vol. 17: Lectures on Isaiah, Chapters 40 – 66. Saint Louis: Concordia.
Oswald, H.C. 1976. *Luther's Works*. Vol. 11: First Lectures on the Psalms III, Psalms 76 – 126. Saint Louis: Concordia.
Pelikan, J. (ed). 1956a. *Luther's Works*. Vol. 13: Selected Psalms I. Saint Louis: Concordia.
Pelikan, J. (ed). 1956b. *Luther's Works*. The Sermon on the Mount (Sermons) and the Magnificat. Saint Louis: Concordia.
Pelikan, J. (ed). 1959. *Luther's Works*. Vol. 23: Sermons on the Gospel of St John, Chapters 6 – 8. Saint Louis: Concordia.
Pelikan, J. (ed). 1960a. *Luther's Works*. Vol. 2: Lectures on Genesis, Chapters 6 – 14. Saint Louis: Concordia.
Pelikan, J. (ed). 1960b. *Luther's Works*. Vol. 9: Lectures on Deuteronomy. Saint Louis: Concordia.
Pelikan, J. (ed). 1961a. *Luther's Works*. Vol. 3: Lectures on Genesis. Chapters 15 – 20. Saint Louis: Concordia.
Pelikan, J. (ed). 1961b. *Luther's Works*. Vol. 24: Sermons on the Gospel of St. John, Chapters 14 – 16. Saint Louis: Concordia.
Plato. 1978. *The Laws*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.
Plato. 1980. *The Republic*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

HOOFSTUK

drie

I A COETZER

Die pedagogiese bydrae van John Dewey (1859 – 1952): 'n herwaardering

1 Inleiding

'n Histories-pedagogiese herwaarderingstudie van enige groot denker oor die opvoeding, bring die sogenaamde *personale benaderingswyse* as 'n belangrike ondersoekwyse in die histories-opvoedkundige ondersoek, sterk in die kollig. Venter (1976:148) konstateer tereg dat die personale 'n beduidende rol speel in die Historiese Opvoedkunde omdat dit in laaste instansie die groot historiese persoonlikheid, die skeppende indiwidu, die oorspronklike denker, die pedagogiese genie is deur wie die opvoedingswording en -ontwikkeling in die verlede gestimuleer en gedra is; 'n oorspronklike historiese opvoedingsfiguur is een wat in die opvoedingsverlede daartoe in staat was om aan die hand van onder meer die lewens- en wêreldbeskouing en sosio-ekonomiese omstandighede (die opvoedingsruimte of -milieu) van sy tyd nuwe uitdagings en riglyne aan die opvoedingsteorie en onderwyspraktyk daar te stel — daarom is daar geeneen wat sonder inagneming van die agtergrond van die feitelike toestand van sy tyd en die tydsgees heeltemal verstaanbaar word nie.

'n Herwaardering van die monumentale dog kontroversiële pedagogiese bydrae van John Dewey, Amerikaanse pedagoog-filosoof wat vervolgens toegelig sal word, blyk in die lig hiervan uiters sinvol en aktueel te wees vir die Historiese Opvoedkunde as 'n besondere wetensterrein van die Pedagogiek as oorkoepelende moederwetenskap.

Die beduidenheid van Dewey se bydrae in Amerika laat White (1972:268) opmerk:

> After the death of Dewey in 1952, no American philosopher who attained professional eminence . . . was able to command anything like his influence on the general public nor on intellectuals or scholars in other fields.

En in sy evaluering van Dewey se internasionale invloed verwys Passow (1982:401) na hom "as the person who had the greatest influence on contemporary education worldwide". Die kontroversiële aard van sy bydrae en die uiteenlopendheid van die kritiek op Dewey laat Scheffler (1956:190) poneer "that for many concerned with education his work has become an unanalyzable symbol, to be attacked as a whole or defended as a whole, rather than to be studied carefully and independently evaluated".

Die belang van hierdie herwaarderingsondersoek is veral daarin geleë om reg te laat geskied aan die versugting wat Scheffler hierbo uitspreek, naamlik om nuwe lig te probeer werp op Dewey se *werklike* pedagogiese status en bydrae.

Daar is weinig filosowe en wetenskaplikes, indien enige, wat soveel geskrifte oor so 'n lang tydperk geskryf het as John Dewey. Sy literêre nalatenskap strek oor 'n tydperk van bykans sewentig jaar. Dewey se eerste boek, *Psychology*, het in 1887 verskyn terwyl sy laaste boek, *Knowing and the Known* in 1949, drie jaar voor sy dood, verskyn het. Hy het uiteindelik 'n veertigtal boeke en meer as sewehonderd artikels geskryf. Dewey se wording en beïnvloeding as "groot figuur" oor dié lang tydperk van sy lewe (1859 – 1952) word eerste aan die orde gestel.

2 John Dewey se wording en beïnvloeding as filosoof en opvoedkundige: 'n biografies-chronologiese oorsig

2.1 Sy vroeë kinderjare en studentejare in Burlington, Vermont (1859 – 1879)

Dewey is op 20 Oktober 1859 as die derde van vier seuns en een dogter van sy ouers Archibald en Lucina Dewey in Burlington, Vermont gebore. Hy het in sy later jare erken dat die *Umwelt* van sy geboortedorp sy onderwysfilosofie beïnvloed het omdat die omgewing relatief demokraties en plattelands was: die huishoudkundige en landboukundige pligte wat hy en sy broers gesamentlik verrig het, het hom sodanig geïnspireer dat hy tuinbou, handwerk en kookkuns, vir seuns en dogters by die kurrikulum van sy latere eksperimentele skool in Chicago ingesluit het. Die beperkte en eng voorgeskrewe kurrikulum asook die eentonigheid van die onderrig van die skole wat hy in Burlington bygewoon het, het in Dewey die saadjie geplant wat

later sou ontkiem in sy verwerping van en kritiek op die stagnante tradisionele onderwyspraktyke van sy tyd.

McCaul (1962:33) merk op veelseggende wyse op:

> Dewey's memory of the schools of his boyhood suggested to him what education ought not to be; his memory of his life outside of school suggested to him what education should be. His mature judgment was that the most important parts of his own early education were obtained in his home and community and on his relatives' farms.

Dit blyk duidelik dat die herinnering aan die Burlington van sy kinderjare een van die dinamiese elemente vir die ontplooiing van sy onderwysteorie en -praktyk was.

Nadat Dewey sy hoërskoolloopbaan op vyftienjarige leeftyd deurloop het, gaan hy in September 1875 na die Universiteit van Vermont in Burlington. Veral die bestudering van Dierkunde wat ene professor G H Perkins gedoseer het, asook sy bestudering van Thomas Huxley (1825 – 1895) se *Lessons in Elementary Physiology* (1866) wat albei op die evolusieleer gebaseer was, het Dewey aangegryp. Dié kursusse was moontlik vir hom die eerste bekendstelling met die Darwinistiese evolusieteorie waarop sy filosofie, ook dié oor die opvoeding en onderwys, gefundeer is.

Dewey maak in sy outobiografie: *From Absolutism to Experimentalism* wat in 1930 verskyn het, melding van F Guizot se *History of Civilization from the Fall of the Roman Empire to the French Revolution (1879)* wat hulle moes bestudeer en waarin gekonstateer word dat die verbetering van die indiwidu en die samelewing gelyktydig moet geskied. In sy sosiale filosofie het Dewey toe hy reeds volwasse was, dieselfde uitgangspunt in sy *The School and society* (1899) gehuldig — die kind moet in sy totaliteit in samelewingsverband onderrig en opgevoed word want die skool is niks anders as 'n gemeenskap in die kleine nie.

Ene H A P Torrey, Dewey se professor in die Filosofie aan die Universiteit van Vermont, het 'n groot invloed op hom gehad. Selfs nadat Dewey afgestudeer en reeds vir 'n paar jaar skoolgehou het, het hy en Torrey in 1881 – 1882 saam vir 'n jaar privaatstudie oor talle wetensterreine onderneem. Dewey het hier reeds met die Duitse filosofie asook met die Hegeliaanse idealisme wat nog 'n groot invloed op sy denke sou uitoefen, in aanraking gekom. Torrey se invloed het egter nie hier opgehou nie. Dewey het deur die Psigologie by die Pedagogiek uitgekom want sy uitgangspunte betreffende leerteorieë en onderrigtegnieke is, danksy Torrey, in sekere psigologiese teorieë gewortel. Daarom merk McCaul (1962:443) op:

> Of the Senior philosophy courses Dewey took under Torrey, the course in psychology is probably of most direct relevance for the modern scholar who would study the evolution of Dewey's pedagogic ideas.

Dit is daarom geensins verrassend dat Dewey se eerste volwaardige boek, *Psychology* (1887), oor die Sielkunde handel nie. Daarin beskryf hy die mens as 'n "bio-psyche-socio unit of reference and function" (Dewey 1887:11, 350). Hiermee het Dewey die biologiese aspek van die geleidelike groei van die mens as organisme, soos die Darwinisme dit verduidelik, die mens as uniek sielkundige wese, en as sosiale wese beklemtoon.

Torrey het ook werke van Noah Porter (1811 – 1892), M Hopkins (1802 – 1887) en ander filosowe wat almal die epistemologie (kennisleer) as tema gehad het, vir die studente voorgeskryf. Knelvrae oor hoe kennis opgedoen word, wat dit beteken om iets te ken en hoe verworwe kennis in aksie (handeling) kan uitmond, is in dié werke bespreek. Dewey het later hieroor geskryf in sy *How we think* (1910), *Logic: The Theory of Inquiry* (1938) en *The Knowing and the Known* (1949).

Hierdie fase in Dewey se lewe is afgesluit deur 'n aanbieding van sy tante, Clara Wilson, hoof van die hoërskool in South Oil City, Pennsylvania, om 'n onderwyspos daar te aanvaar. Hy het die aanbod aanvaar en Burlington in September 1879 verlaat.

2.2 Onderwyser aan 'n sekondêre skool (1879 – 1882)

Dewey was gedurende dié tydperk as vise-hoof van die driemanskool in South Oil City verantwoordelik vir die doseer van Latyn, Algebra en die natuurwetenskappe. Die nuwe wending wat sy opvatting oor godsdiens hier geneem het en wat sy filosofies-opvoedkundige loopbaan direk beïnvloed het, verdien veral vermelding. Dit is daarom gepas om die ontwikkelingsgang van Dewey se religieuse klemverskuiwings af te handel sodat dié aspek in sy konteks beoordeel kan word.

Danksy die opvoeding van sy moeder het Dewey hom in sy kinderjare tot die Christelike godsdiens bekeer. 'n Klemverskuiwing het ingetree na sy kennismaking met die Hegeliaanse idealisme wat 'n " absolute Gees" veronderstel het. Alhoewel Hegel volgens Fackenheim (1967:11) nie van 'n spesifieke God praat nie, maak hy wel melding van 'n "religious confidence in an infinite God". Dewey het Hegel se idees aanvanklik aanloklik gevind maar later het hy onder die besef gekom dat dit nie versoenbaar is met wetenskaplike bevindings nie. Dit sou daartoe lei "that he discarded the Absolute Mind of Hegel, as also all forms of absolute idealism" (Roth 1962:132).

In sy geloofsbelydenis: *A Common Faith* (1934:29) gaan Dewey van die veronderstelling uit dat die volle waarheid in geen enkele dogma of geloof gevind kan word nie:

> There is but one sure road to access to truth — the road of patient, cooperative inquiry operating by means of observation, experiment, record and controlled reflection.

So het Dewey 'n ateïs geword wat sy idees oor die geloof uiteindelik in die wetenskaplike metode geanker het. Die titel van sy reeds genoemde outobiografie: *From Absolutism to Experimentalism*, spreek boekdele in soverre dit die klemverskuiwing vanaf Hegel na die wetenskaplike eksperimentering aandui.

Hy het in 1882 geld van sy tante geleen om sy nagraadse studies aan die Johns Hopkins Universiteit voort te sit.

2.3 *Die Johns Hopkins Universiteit (1882 - 1884)*

Dewey se assosiasie met G S Morris (1840 - 1889) en Stanley Hall (1844 - 1924), wat onderskeidelik Filosofie en Sielkunde aan hom gedoseer het, sou hierdie fase in sy lewe oorheers. Morris wat 'n intensiewe studie van die werke van die neo-Hegeliaan, Thomas Hill Green (1836 - 1882) gemaak het, het vir Dewey as student, kollega en persoonlike vriend oor 'n tydperk van vyf jaar deeglik onderlê in Green se Hegeliaanse filosofie. Dewey (1969:435) maak veral melding van Green se idees "that substance is activity . . . that the universe is an inter-related unit; the thoughts of organism, of continuity", wat hom aangegryp het. Dewey sou later die aktiwiteitsbeginsel sterk beklemtoon, die interrelasie van die organisme (die mens) en sy omgewing-as-eenheid as uitgangspunt aanvaar en kontinuïteit die inklusiewe kategorie in sy ganse filosofie maak.

Die lesings van Stanley Hall, eksperimentele sielkundige en pedagogieker, het Dewey die eerste maal laat kennis maak met die eksperimentele wetenskap. Dié kennismaking het hom egter in 'n dilemma laat beland, "because science for him, was Hall's experimental psychology, and theistic philosophy was Morris' Hegelianism. Bringing the one into a genuinely sustaining relationship with the other looked to be impossible" (Coughlan 1975:49). Uitkoms sou egter nie te ver in die verskiet lê nie want met sy studies agter die rug — hy het in 1884 sy doktorsgraad onder die titel: *The Psychology of Kant* behaal — sou Dewey nou 'n volwaardige filosoof en opvoedkundige word.

2.4 *Vroeë universiteitsverpligtinge (1884 - 1889)*

Dewey het in September 1884 sy pligte as professor in die Departement Filosofie aan die Universiteit van Michigan aanvaar. Dit is insiggewend dat die Psigologie en Pedagogiek integrerende dele van dieselfde Departement was. Dit is daarom geensins verrassend dat sy belangstelling in primêre en sekondêre onderwys in Michigan 'n aanvang geneem het nie. Vanweë die direkte korrelasie tussen die prestasie van die leerlinge van die sekondêre skool en die onderrig wat hulle op laerskool ontvang het, is Dewey op natuurlike wyse gelei om die opset van die primêre skole in

Michigan te bestudeer. Sy ervaring met die laasgenoemde stagnante tradisionele skole het hom oortuig dat die metodes wat daar geïmplementeer is, nie rekening gehou het met "what psychology teaches about normal processes of learning in little children. This conviction sent Dewey in search of an educational theory that would reconcile the demands of education, psychology and philosophy — a search that occupied a major portion of his long philosophical career" (Dykhuizen 1974:51).

Dewey is intussen in Julie 1886 met Alice Chapman getroud. Sy vroeë dienstyd in Michigan het verstryk toe hy teen die einde van 1888 'n aanstelling aan die Universiteit van Minnesota aanvaar het. Slegs ses maande na sy aanstelling is hy egter in kennis gestel dat sy eertydse leermeester, kollega en vriend, G S Morris, oorlede is. So breek 'n tweede termyn in Michigan aan want Dewey is op 1 Oktober 1889 aangestel as hoof van die Departement Filosofie om vir Morris op te volg.

2.5 *Die Universiteit van Michigan (1889 - 1894)*

Hierdie tweede termyn in Michigan sou die keerpunt in Dewey se filosofiese en pedagogiese loopbaan wees. Sy vroeëre dilemma dat hy nie die aksentuering van die wetenskaplike eksperiment van Hall kon laat rym met Morris se teïstiese Hegelianisme nie, is nou finaal opgelos.

Sy aanstelling van G H Mead (1863-1931) wat by uitstek 'n pragmatis was, sou grootliks vir die kentering verantwoordelik wees: Dewey breek nou finaal die Hegeliaanse bande. Daarom merk McMurray (1968:228) tereg op:

> Dewey's philosophy of education was created, for the most part, during that period which he described as a ... drift away from Hegelianism.

Dewey self was vir 'n verskeidenheid vakrigtings verantwoordelik: die Filosofie, die Logika as die teorie van die wetenskaplike metode, die Etiek en die Sosiale Filosofie. Gedurende 1891, die jaar toe Mead daar aangestel is, het Dewey 'n kursus aangebied in gevorderde Psigologie. Die opvoedkundige en humanis William James (1842 - 1910) se *The Principles of Psychology* wat in 1888 verskyn het, is as voorgeskrewe werk gebruik. Die pragmatistiese denkbeelde van Mead en James het hom sodanig beïndruk dat Dewey voortaan 'n aanhanger van die pragmatisme sou wees. Dié denkhouding word later in meer besonderhede toegelig.

Dewey het vir Auguste Comte (1798 - 1857), 'n voorstander van die positivistiese (natuurwetenskaplike) rigting in die Wysbegeerte, die eer gegee vir die beslag van sy sosiale filosofie. Hy verklaar dat Comte se "idea of a synthesis of science that should be a regulative method of an organized social life, impressed me deeply" (Dewey 1930:20).

Demokrasie in al sy fases — polities, ekonomies, sosiaal en kultureel — het gedurende Dewey se tweede termyn in Michigan sy algehele lojaliteit opgeëis. Sy lojaliteit word deur sy belangstelling in sosiale bystands- en

sosiale hervormingsgroepe van dié tyd weerspieël. Sy dogter J M Dewey (1951:19 – 20) vat in haar biografie van haar pa, sy demokratiese "groei" goed saam:

> His boyhood surroundings, although not marked by genuine industrial and financial democracy, created in him an unconscious but vital faith in democracy which was here (in Michigan) brought to consciousness to form the foundation of much of his philosophical writing.

In 1894 is Dewey as hoof van die Departement Filosofie, Psigologie en Pedagogiek in Chicago aangestel.

2.6 *Die Universiteit van Chicago (1894 – 1904)*

Aangesien Dewey se volwaardige filosofie nou reeds gevestig was, sal daar vervolgens meer kripties na die biografies-kronologiese verloop van sake verwys word. Dewey het gou besef dat die Pedagogiek slegs van volle universiteitstatus verseker kan wees as dit 'n selfstandige departement word. In dié departement moes 'n program geloods word vir pedagogiese ontwikkeling en eksperimentering.

Dewey se wens is vervul toe hy in 1895 deur die trustees van die Universiteit as departementshoof van die nuwe Departement Pedagogiek aangestel is. Aangesien eksperimentering 'n laboratorium veronderstel, het hy geglo dat die Departement sy eie laboratorium moet hê: 'n skool waarin nuwe onderwysteorieë in die praktyk uitgetoets en die geldigheid daarvan bepaal kon word. So is die Eksperimentele Skool, ook bekend as die Deweyskool, Laboratoriumskool en Chicago Skool in 1895 geopen. Heelwat aandag word hieraan gewy wanneer Dewey se bydrae tot die onderwyspraktyk onder die soeklig kom, daarom sal daar nie nou reeds na die skool se funksionering verwys word nie.

Dewey se amptelike verbintenis met Chicago het op 1 Januarie 1905, met sy aanstelling aan die Columbia Universiteit verstryk.

2.7 *Die Columbia Universiteit (1905 – 1952)*

Dewey se bekendste werke het in dié periode verskyn. *Schools of To-morrow* (1915) wat hy saam met sy dogter Evelyn geskryf het, gee 'n uiteensetting van die onderrigmetodes van heelwat van die progressiewe skole wat as 'n verset teen die stagnantheid van die tradisionele skole, met moderne en nuwe idees na vore getree het. Sy *Democracy and Education* wat 'n jaar later (1916) verskyn het is deur 'n kritikus gelyk gestel met Plato (427 – 347 v.C.) se *Republiek* en Rousseau (1712 – 1778) se *Emile*, "the three representing "epochal stages" in the history of philosophy of education" (Dykhuizen 1974:21).

Gedurende die jare 1926 tot en met 1933 het Dewey toenemend geïnteresseerd begin raak in probleme wat 'n steeds veranderende Amerikaanse demokrasie geraak het. In 'n poging om die breë trekke van die Amerikaanse samelewing te analiseer en die moontlike uitwerking daarvan op die demokrasie van sy land te probeer vasstel, het hy *The Public and It's Problems* (1927), *Individualism Old and New, Liberalism and Social Action* en *Freedom and Culture* gepubliseer — die laaste drie werke almal in die dertigerjare. Ondertussen het Dewey nog die tyd ingeruim om die Verre Ooste (Sjina en Japan) in 1919 – 1921, Turkye in 1924, Meksiko in 1926, Rusland in 1928 en Suid-Afrika in 1934 te besoek.

Rampspoed sou egter ook 'n deel van Dewey se laaste jare wees. Sy vrou se oorlyde op 14 Julie 1927, na bykans 41 jaar se getroude lewe, was vir hom 'n groot verlies. In 1946, op 87-jarige ouderdom is hy met sy tweede vrou getroud. Nadat hy sy laaste taak as emeritus professor vanaf 1930 – 1935 aan Columbia Universiteit afgehandel het, het Dewey nog steeds aktief gebly gedurende sy afgetrede lewensfase. Op 11 Junie 1952 is hierdie reus onder die opvoedkundiges na 'n kort siekbed oorlede.

Soos dit in die biografies-kronologiese oorsig van Dewey se filosofiese ontwikkeling duidelik gebly het, het veral sekere onderliggende *filosofiese* boustene neerslag gevind in sy denke as volwaardige filosoof-opvoedkundige:

- Die *evolusieteorie* van Charles Darwin (1809 – 1822) wat sy baanbrekerswerk: *Origin of Species* in Dewey se geboortejaar (1859) die lig laat sien het, het vir Dewey so sterk beïnvloed dat hy in 1910 sy *The influence of Darwin on Philosophy* laat verskyn het. Die Darwinistiese beginsel van kontinuïteit wat op geleidelike verandering dui, konstitueer die inklusiewe kategorie van die Dewey-denke, ook dié oor die opvoeding en onderwys.
- Die *pragmatisme* wat Dewey as instrumentalisme kategoriseer en wetenskaplike eksperimentalisme wat albei aktiewe handeling en praktyk benadruk, het veral beslag gegee aan Dewey se laboratoriummetode, sy probleemoplossingmetode wat hy in die praktyk van sy laboratoriumskool van Chicago sou implementeer: reflektiewe denke is probleemoplossing wat by 'n probleem begin en in 'n oplossing kulmineer. Hierdie eksperimentele denk- en kenmetode van die natuurwetenskap is deur die pragmatis, instrumentalis (Dewey) en eksperimentalis aangehang en verheerlik.
- Die *demokrasie* wat vry algemeen as 'n soort regeringsvorm beskou word, het vir Dewey as demokraat-liberalis sterk aangespreek. Hy beskou die demokrasie egter as iets meer as net 'n regeringsvorm; vir Dewey (1964:101) is dit 'n lewenswyse, "it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience". In sy demokratiese ideaalstelling voorsien Dewey 'n skoolstelsel wat toeganklik sal wees vir al-

mal op 'n volkome vry en gelyke grondslag, ongeag ras, kleur, lewensbeskouing, oorsprong, geslag of sosiale status.

Uit alles wat tot hiertoe gesê is blyk dit glashelder dat evolusie, pragmatisme (instrumentalisme), wetenskaplike eksperimentering en demokrasie beslag gee aan Dewey se onderwysteorie en sy onderwyspraktyk wat opeenvolgend toegelig sal word.

3 Dewey se bydrae tot die onderwysteorie

3.1 Inleiding

Alvorens Dewey se pedagogiese bydrae na behore herwaardeer kan word, volg dit logies dat sy onderwys*teorie* wat die onderbou van sy onderwys*praktyk* vorm, eers ondersoek en toegelig moet word.

Dewey se onderwysteorie berus op sy talle uitsprake rakende die onderwys en opvoeding asook oor die skool as instelling; hy gee voorkeur aan voortdurende vernuwing teenoor dooie tradisie; hy spreek hom uit oor die wesensaard van die kind en huldig die kontensie dat die *hele* kind opgevoed moet word; hy lewer ook uitspraak oor belangstelling, volharding, motivering, kreatiwiteit en aktiwiteit.

3.2 Dewey spreek hom uit oor die opvoedende onderwys

Daar is iets opvallends omtrent sy uitsprake hieroor: hy het sodanige uitsprake oorwegend tot sy belangrikste en breedvoerigste pedagogiese werk, *Democracy and Education* (1916), en tot sy pedagogiese geloofsbelydenis, *My Pedagogic Creed* (1897), beperk. Dewey het nooit met één enkele definisie volstaan nie maar talle uitsprake hieroor in genoemde werke gemaak.

As Dewey se pedagogiese uitsprake geïnterpreteer word, blyk dit dat hy die opvoedende onderwys as 'n aktiewe en voortdurende vormingsgebeure in 'n bepaalde rigting beskou wat binne 'n sosiale konteks voltrek word deurdat die opvoedeling hom voortdurend deur ervaring aktief by sy omgewing "aanpas". Die sosiale konteks is 'n grootheid wat die huis, skool en samelewing insluit. Daarom moet die opvoeding in skoolverband 'n leefgebeure in die hede daarstel waarin nimmereindigende pedagogiese wording ("groei") verseker sal word. Dit moet daarom nie 'n voorbereiding op 'n verafgelë toekoms wees nie maar eerder 'n aktiewe ervaringsgebeure in die hede. Dewey huldig hierdie uitgangspunte omdat die opvoedingsgebeure die kind-in-opvoeding uiteindelik in staat moet stel om voortdurend tred te kan hou met die dinamiek, kompleksiteit en veranderende omstandighede van die samelewing waarin hy homself bevind — anders stagneer hy.

3.3 *Die skool in samelewingsverband*

Aangesien die opvoedende onderwys in die skool voltrek word, sal Dewey ook hieroor tot spreke gebring moet word. Hy beskou die skool primêr as 'n sosiale instelling wat die bestaande sosiale lewe moet reduseer tot 'n embrioniese of miniatuurgemeenskap aangesien die gemeenskap in die breë so kompleks geword het dat dit die kind kan verwar en ontspoor. Daarom beskryf Dewey (1967:22) die skool as "simply that form of community life in which all those agencies are concentrated that will be most effective in bringing the child to share in the inherited resources of the race and to use his own powers for social ends". En dan voeg hy by dat die skool wat hy in gedagte het vir die kind die werklikheid en vitaliteit van sy huis, omgewing en speelgronde moet uitstraal en dit moet verteenwoordig. 'n Skool wat nie hieraan voldoen nie, so glo Dewey (1967:22 – 23), "is always a poor substitute for genuine reality and tends to cramp and to deaden".

Dewey spreek die gedagte uit dat 'n groot deel van die onderwys van sy tyd en soos dit daarvoor bedoel was, grootliks gefaal het juis omdat skole die kind op 'n verafgeleë toekoms voorberei het wat nie deel van sy ervaringswêreld was nie. Dié toedrag van sake beskou hy as onopvoedkundig. Dewey groepeer die impulse waarvoor die ideale skool voorsiening moet maak — en waarvan sy eksperimentele skool in Chicago later 'n praktiese voorbeeld sou wees — rondom vier sake: om as ideale samelewingsverband vir die sosialisering van die kind voorsiening te maak, sy ondersoekende gees te stimuleer, sy praktiese en aktiwiteitsingesteldheid te bevredig, asook kreatiwiteit en oorspronklikheid (kreatiewe selfekspressie) by hom aan te wakker sodat sy aktiewe "groei" volkome sal kan gedy.

3.4 *Voortdurende vernuwing teenoor dooie tradisie*

Dewey se pedagogies-filosofiese bemoeienis rig 'n uitdaging aan sogenaamde uitgediende tradisie wat nie langer by nuwe eise aanpas nie. Rewolusionêre veranderinge daarteenoor is egter ewe verwerplik: alle verandering moet evolusionêr-kontinu geskied. Hy stel dié saak kort en kragtig:

> Life is perpetuated only by renewal. If conditions do not permit renewal to take place continuously it will take place explosively (Dewey 1948:33).

Dewey se uitgesproke vernuwingsdrang moet teen die agtergrond van sy tyd beoordeel word. Die wetenskaplike en tegnologiese innovasies van die toenmalige moderne era waarin Amerika homself as deel van die Westerse wêreld bevind het, het die tradisionele lewenspatrone skielik en ingrypend verander. As eksperimentalis en by uitstek as 'n onderwyshervormer het Dewey die uitdaging aanvaar om die vitale funksie van die skool as die voortstuwer van 'n nuwe beskawing waarin wetenskap en demokrasie saam 'n onbekende toekoms inmarsjeer, te beklemtoon.

Die leerstof moes hierdie veranderende lewensomstandighede reflekteer. Die vernuwingsaksente moes in die skole tot hulle reg kom sodat die volwassewordendes uiteindelik hulle beroepe op 'n volwaardige wyse in die samelewing sal kan beoefen. Samelewings- en onderwysvernuwing behoort daarom komplementêr te geskied. Dewey (1964:12) spreek hom tewens uitdruklik hieroor uit:

> . . . a community . . . sustains itself through continuous self-renewal, . . . this renewal takes place by means of the educational growth of the immature members of the group.

Dit was sy ideaal om die samelewing en die skole tot 'n sosiaal-demokratiese gemeenskap te hervorm waarin die indiwiduele mens kan gedy deur 'n nuttige funksie in die gemeenskap te verrig. Daar het vir hom geen vasstaande, onveranderlike wêreldorde bestaan nie; alles is saamgebind in 'n dinamiese proses van konstante verandering.

3.5 Dewey se kindbeeld

Dewey beskou die volwassewordende kind as 'n aktiewe en afhanklike wese, "gelaai" met potensialiteite wat deur die opvoedende onderwys daartoe in staat gestel moet word om op 'n geleidelike wyse tot wasdom te gedy. Soos die natuur 'n eenheid is, so is die kind as mens — 'n aktiewe deel van die natuur — ook 'n eenheid. Fox (1969:73) voer redes aan waarom Dewey dié standpunt huldig:

> . . . the child is to be viewed as an organic whole — intellectually, socially, morally (and, of course, physically). He is to be a citizen, a voter, a member of a family, a worker, a member of a community, a contributer to the values, decencies and graces of civilization, as Dewey puts it.

In die opvoeding is dit dan ook belangrik dat die kind as 'n totaliteit ontwikkel moet word. Die wêreld waarin hy hom bevind is nie gefragmenteerd nie; die kind is ook nie gefragmenteerd nie en daarom volg dit dat hy nie fragmentaries opgevoed moet word nie.

3.6 Die hele kind moet opgevoed word

3.6.1 Intellektuele vorming

Die primêre taak van die skool lê vir Dewey in die aankweek by die kind van goeie en grondige denkgewoontes. In *How we think* (1910), *Logic: The Theory of Inquiry* (1938) en *Knowing and the known* (1948) word sy idees

hieromtrent baie duidelik uitgespel. Dewey se epistemologiese gedagtegang dui op kennistoevoeging as 'n aktiewe saak of handeling waarin relasies (verhoudings) tussen sake erken word in die leergebeure, en dat dit 'n verandering in die leerling teweegbring. Hy beskryf die denkakt as *inquiry*:

> Inquiry is the controlled or directed transformation of an indeterminate situation into one that is so determinate in its constituent distinctions and relations as to convert the elements of the original situation into a unified whole (Dewey 1938:104).

Omdat die beginsel van nadenke ("inquiry") die kardinale gedagte van Dewey se kennisteorie is, is dit gerade om dit aan die hand van die definisie soos hierbo uiteengesit, te verduidelik. Wanneer die denker agterkom dat 'n situasie vaag of problematies is ("indeterminate"), begin hy denkmatig reflekteer (nadink), en deur verbandsienings ("relations") uit vorige ervarings verander hy dié situasie op 'n aktiewe wyse tot 'n situasie wat duidelik en helder is. Dewey verklaar dat die denker deur sy denkakt reïntegrasie met sy omgewing bewerkstellig en dat die hele proses uitloop op 'n modifikasie van beide die mens en sy omgewing. Hiertoe dien die eksperimentele metode van die natuurwetenskap — die probleemoplossingsmetode — as die ideale denk- en kenmetode wat Dewey as instrumentalis en eksperimentalis aangehang en verheerlik het.

Dewey (1910:58) het hom toegespits op "the formation of careful, alert and thorough habits of thinking", teenoor die sogenaamde toeskouerkennisteorieë van die tradisionele onderwysrigting waar die kind die kennis wat die onderwyser aktief oordra, op passiewe wyse as toeskouer ontvang en dit deur meganiese leer ("rote learning") sy eie maak.

3.6.2 Sosiale vorming

Daar is reeds na Dewey se aksentuering van die sosiale aspek in sy omskrywing van die opvoedende onderwys en sy aandrang op voortdurende onderwysvernuwing gewys. Om dié rede sal daar net kortliks argumente aangevoer word wat bewys sal lewer van sy ideaal dat leerlinge terwyl hulle op skool is, so opgevoed moet word dat hulle sosiale "aanpasbaarheid" in die latere lewe harmonies sal verloop.

Dewey glo dat die sosiale lewe van die kind die konsentrasiebasis van al sy opvoeding, opleiding en "groei" behoort te wees. Indien dit die geval is, sal dit aan hom die onbewuste eenheid en die vereiste agtergrond vir al sy pogings en welslae voorsien. Om dit te kan bereik beywer Dewey hom volgens Rudolph (1978:468) vir die "closing of that gap between education and society", deurdat, soos reeds aangedui, die skool 'n miniatuursamelewing word. Dit sal die ontstaansbodem of matriks vir 'n gesonde samelewingsorde voorsien en die sosialisering van die volwassewordendes verseker. Dié aanname is vir Dewey belangrik omdat hy daarop wys dat die

jeugdiges hulle beroepe in 'n samelewing sal beoefen as hulle die skool verlaat.

3.6.3 Indiwidueel-sielkundige vorming

Uit die bespreking tot dusver blyk dit baie duidelik dat die sosiale aspek groot prominensie in Dewey se ganse filosofie ontvang het; dit is egter nie ten koste van die kind se indiwidualiteitsvorming verabsoluteer nie. Hy pleit inderdaad vir die bestaan van 'n gesonde balans tussen die sosialiseringstaak en die indiwidueel-sielkundige opgaaf van die opvoedende onderwys:

> I believe that this educational process has two sides — one psychological and one sociological; and that neither can be subordinated to the other . . . Without insight into the psychological structure and activities of the individual, the educative process will . . . be haphazard and arbitrary (Dewey 1967:24 – 25).

Die kind as indiwidu, so verklaar Dewey, beskik oor sekere latente (sluimerende) kragte, instinkte en impulse wat deur die onderwys en opvoeding tot hulle volle ontplooiing gebring moet word.

3.6.3.1 Belangstelling, volharding en motivering as indiwidualiteitsattribute

Onder die opskrif: *Interest in relation to training of the will* laat Dewey (s.j.: 73 – 132) hom breedvoerig oor die belangstelling en wilslewe van die kind uit. Die titel gee ook duidelike blyke daarvan dat Dewey belangstelling en volharding ("will") as onlosmaaklik van mekaar beskou.

Wat *belangstelling* betref, laat hy hom eers uit oor wat dit nie behoort te wees nie. Indien die kind sy werk beleef as 'n taak wat afgehandel móét word, sal hy hom net onder verpligting daaraan wy. Sodra hierdie eksterne druk egter weggeneem word, so konstateer Dewey, sal die kind se aandag meteens gekanaliseer word in die rigting van dit wat sy belangstelling gaande maak. Alles moet egter ook nie so aangebied word dat dit slegs op spel en vermaak neerkom nie want dan word die wilslewe nie in die belangstellingsgebeure betrek nie. Die produk hiervan is 'n verwende kind wat slegs dit doen wat hy geniet. Die ideale situasie vir Dewey is dat die leerling in 'n probleemsituasie ingelei moet word wat nie te maklik is om op te los nie. Dit sal sy wil staal om te oorwin, anders verloor hy sy belangstelling.

Wat *volharding* betref, verklaar Dewey (1966a:169) dat dit net soos dit die geval met belangstelling is, van die aard van die probleem afhang want "t(he) demand for effort is a demand for continuity in the face of difficul-

ties". Om ware volharding te bewerkstellig moet die leerling bewus gemaak word van die eindresultaat en doel van sy handeling.

Indien die kind-in-opvoeding daarvan bewus word dat die probleem aan sy leefwêreld verbind is, dat hy gevolglik daarin belang sal stel en dit hom konatief uitdaag en aktiveer vanweë die korrekte moeilikheidsgraad daarvan, sal hy oor die vereiste *motivering* beskik om dit op te los — veral in die antisipering van 'n moontlike eindresultaat deur middel van 'n logiese denkweg.

Dewey is van mening dat al drie die indiwidueel-psigologiese pedagogiese attribute soos hierbo bespreek deur sy wetenskaplike probleemoplossingsmetode moontlik gemaak word. Daar is nog altyd aanvaar dat die belangstelling van die leerder, sy wil om te volhard wanneer hy met 'n probleem in die pedagogiese situasie gekonfronteer word en sy gemotiveerdheid om te wil leer 'n baie belangrike funksie in die onderwyspraktyk vervul.

3.6.4 Kreatiwiteit en estetiese vorming

Die skrywer is dit met Hallman (1964:270 - 271) geheel en al eens dat, alhoewel Dewey nooit 'n kreatiwiteitsteorie as sodanig geformuleer het nie, hy nogtans sporadies daarna verwys in sy werke — veral in sy *Art as experience* (1934).

Kreatiwiteit dui vir hom op die intellektuele konstruktiwiteit by die kind wat by wyse van aktiewe handeling die materiaal so herrangskik dat 'n estetiese nuutskepping daaruit voortspruit. Hy beskou dit as die primêre taak van die kunstenaar om die kontinuïteit tussen die estetiese ervaringswêreld en die alledaagse ervaringswêreld te bewerkstellig. Die basiese konsep in sy siening oor die estetiese kom daarop neer dat die natuur as *Umwelt* die impulse daarvoor verskaf. Dewey (1958:40) maak duidelik voorsiening vir die estetiese ekspressie van die kind en hoe dit gelei moet word:

> All children like to express themselves through the medium of form and colour. If you simply indulge this interest by letting the child go on indefinitely, there is no growth that is more than accidental. But let the child first express his impulse, and then through criticism, question, and suggestion bring him to consciousness of what he has done, and what he needs to do, and the result is quite different.

3.6.5 Eties-sedelike vorming

Volgens Dewey is karaktervorming die groot doel van die opvoeding, alhoewel hy verkies om dit sosiale bruikbaarheid te noem. Die ideaal van sosiale bruikbaarheid sluit vir hom al die eienskappe van 'n sterk, etiessedelike karakter in. Dié kwaliteite moet daarom in die skoolgemeenskap in sosiale verband tuisgebring word. Om deugsaam te wees, beteken "to

be fully and adequately what one is capable of becoming through association with others in all offices of life" (Dewey 1964:415).

Hy huldig ook die baie duidelike standpunt dat etiese beginsels nie 'n ambivalente karakter moet vertoon nie: daar mag nie twee stelle etiese beginsels, een vir die lewe in die skool en die ander vir die lewe buite skoolverband, aan die kind voorgehou word nie. Die beginsels waarop die kind se gedrag gebaseer word moet 'n duidelike homogene karakter vertoon, anders verwar dit hom en kan dit tot ontsporing en gedragsprobleme aanleiding gee.

Alle doelbewuste opvoeding is vir Dewey 'n moreel-etiese onderneming. Slegs dan word die kind se sedelike, dit is sy sosiale belangstelling, gevoed en word daar by hom sedelike (d.i. sosiale) insig en deug ontwikkel.

3.6.6 Ekonomiese vorming

Die pedagogiese vind nie geïsoleerd plaas nie, so poneer Dewey, maar wel in 'n groter konteks. Die kind sal sy ekonomiese bydrae tog uiteindelik as 'n werker in daardie groter konteks lewer. Hy wou die voorbereiding hiertoe via die pedagogiese opgaaf tot verwesenliking bring, daarom beweer Dewey (1964:362) dat die "only adequate training *for* occupations is training through occupations".

Die kind moet deur die pedagogiese tot beroepsgerigtheid en -vaardigheid gebring word sodat hy nie slegs as 'n salarisslaaf sal fungeer nie; sosiale bruikbaarheid, asook intellektuele en etiese vorming, moet hierin meespreek. Die opvoedeling as "organiese" geheel moet ook in sy pedagogies-ekonomiese vorming in ag geneem word. Dit sal sy opvoeding gebalanseerd laat verloop sodat ekonomiese winsbejag nie sy primêre uitgangspunt sal wees nie.

3.6.7 Staatsburgerlike vorming

Aangesien hy die opvoeding van die volwassewordendes in die skoolsituasie so intiem met hulle sosiale en ekonomiese vorming saamlees, het Dewey net sporadies eksplisiet na sy staatsburgerskapsideaal vir die burgers van môre verwys. Uit sy omskrywing van 'n *beroep* blyk dit dat dié woord, as hy in die Dewey-konteks beoordeel word, die etimologiese betekenis van *geroepenheid* aanneem.

Dit sluit vir Dewey (1964:372) in "the development of artistic capacity of any kind, of special scientific ability, of effective citizenship, as well as professional and business occupations".

Sy staatsburgerskapsideaal is met die sosiale vervleg in sover dat elke kind opgevoed moet word tot sosiale bruikbaarheid, dit is tot 'n burger met sosiale belangstelling, insig en daadkrag, wat aangepas is by sy omgewing

en sy bydrae tot die rekonstruksie en verbetering van die maatskaplike lewe sal lewer.

3.6.8 Religieuse vorming

Aangesien Dewey se denkbeelde ten opsigte van die religieuse reeds in die biografies-chronologiese oorsig toegelig is, sal dit hier net kripties behandel word.

Van 'n transendente God soos byvoorbeeld die volmaakte en soewereine God van die Christendom, wat op die gehoorsaamheid en diens van sowel opvoeder en opvoedeling aanspraak maak, is daar by Dewey geen sprake nie; hy huldig die filosofie van relatiwisme omdat hy in geen absolutes glo nie. Die enigste kriterium vir geloof, moraal en religie is die praktiese nut daarvan. Die kreatiewe intelligensie van die mens is vir hom die paspoort hemel toe. Dewey bepleit daarom in sy geloofsbelydenis, *A common faith* (1934), 'n gemeenskaplike 'godsdiens' vir almal wat in plaas van om teosentries te wees, humanisties-relatiwisties en dus menssentries is. Sy religieuse siening is, om die minste te sê, uiters aanvegbaar en kontroversieel.

Dit is duidelik dat Dewey die kind as 'n geheel van moontlikhede beskou, daarom moet hy (die kind) in sy totaliteit opgevoed word: intellektueel, sosiaal, indiwidueel-sielkundig, kreatief-esteties, eties-sedelik, ekonomies, staatsburgerlik en 'religieus'.

4 Dewey se bydrae tot die onderwyspraktyk

4.1 *Inleiding*

Soos in die wordingsgang van Dewey as filosoof en pedagogieker aangedui, was hy vanaf 1894 – 1903 as hoof van die gesamentlike Departemente van Filosofie, Psigologie en Pedagogiek aan die Universiteit van Chicago verbonde. In dié tydperk is Dewey se onderwysteoretiese denkbeelde en die sosiologiese implikasies daarvan in ooreenstemming met die 'nuwere' psigologiese beginsels in die praktyk van sy eksperimentele skool in Chicago uitgetoets. Dewey self en die onderwysers verbonde aan die skool, asook die kinders wat daar onderrig is, en pedagogiekers verbonde aan die Universiteit, het almal meegehelp sodat daar met bepaalde onderwysvraagstukke en -opvattinge geëksperimenteer is deur dit aan die praktyk te toets om sodoende die geldigheid daarvan te probeer bepaal.

4.2 *Die eksperimentele skool: 'n kort oorsig*

Dewey se eksperimentele skool het onderskeidelik as die Deweyskool, die Chicagoskool, die Laboratoriumskool en die "University Elementary

School" bekend gestaan. Laasgenoemde naam is so gekies omdat Dewey hom in sy eksperimentele skool hoofsaaklik op die "laerskoolfase" ("Elementary School") toegespits het — slegs kinders tussen die ouderdom vier en vyftien jaar is daar onderrig. Om verwarring te voorkom sal daar voortaan konsekwent na die skool as die Laboratoriumskool verwys word: dit is die mees tiperende naam omdat Dewey (1964:384) die onderwys beskryf as "die laboratorium waarin filosofiese onderskeidings gekonkretiseer en getoets word".

Met 'n onwrikbare geloof in die wenslikheid van die eksperimentele benadering vir die onderwys en opvoeding het Dewey en sy medehelpers die Laboratoriumskool in Januarie 1896 met sestien leerlinge en twee onderwysers geopen. Gedurende die ses en 'n halwe jaar van sy bestaan het die skool veral in die tydperk vanaf 1900 tot en met 1902 snel gegroei. Teen 1902 is die maksimum leerlingtal bereik, naamlik 140 kinders. Die onderrigpersoneel het in dieselfde tyd toegeneem tot 23 onderwysers en instrukteurs, asook omtrent tien assistente (graadstudente van die Universiteit van Chicago). Die Laboratoriumskool sou egter nie hierna (1902) as selfstandige eenheid bly voortbestaan nie; dit is in 1903 na amalgamering met ander skole (die "Chicago Manual Training School" en die "South Side Academy") gesluit.

4.3 *Doelwitte vir sy Laboratoriumskool*

Dewey het die volgende doelwitte vir realisering in sy Laboratoriumskool in die vooruitsig gestel. Die skool moes:

- vir die belangstelling van die kind in kommunikasie, ondersoekende nadenke, konstruksie en artistieke ekspressie voorsiening maak;
- die gerigte eksperimentele metode (probleemoplossingsmetode) in alle studierigtings tot sy reg laat kom;
- met leerstof (inhoude) en onderrigtegnieke eksperimenteer om uit te vind wat die leerlinge se wording optimaal sou laat verloop: hiertoe moes die gesamentlike poging van ouers, onderwysers en kinders 'n bydrae lewer; daarom dat Dewey sy skool as 'n huis-in-die-geheel en 'n samelewing-in-die-kleine wou vestig;
- toesien dat die leerlinge se fisiese en intellektuele vorming in 'n balans ontwikkel word;
- sterk klem op die aksie of aktiewe handeling van die leerlinge laat val— daarom moes die skoolaktiwiteite eerder beroepe ("occupations") insluit as geïsoleerde vakke soos wat dit tradisioneel in die skole van sy tyd was; en
- 'n gees van vryheid daarstel sodat die leerlinge hulle eie inisiatief aan die dag kan lê en hulle vermoë om voortdurend by nuwe situasies aan te pas nie gekniehalter sal word nie: die kinders se spontane uitinge moes

gelei word deur die onderwyser(s) sonder dat hulle ondersoekende nadenke deur die outoritêre optrede van die onderwyser(s) gedemp sal word.

As die bogenoemde doelwitte in die praktyk verwesenlik word sal nie alleen die oorkoepelende doelstelling van die progressiewe wording ("groei") van die indiwidu én die gemeenskap gewaarborg word nie, so glo Dewey, maar die "eindproduk" sal ook wees "an integrated child able to work more and more on his own initiative and under his own guidance — a child who is maturing, who is both educating and being educated, and whose education continues throughout life" (Mayhew 1966:18).

4.4 *Dewey implementeer die probleemoplossingsmetode in sy Laboratoriumskool*

Hierdie metode sluit 'n aantal stappe in:

- Terwyl die leerder met die leerstof gekonfronteer word, word hy bewus van 'n probleem; hy voel deur 'n hindernis geblokkeer;
- Hierna formuleer hy hipoteses wat tentatiewe antwoorde of veralgemenings verskaf wat dan as moontlike oplossing kan dien;
- Nadat die leerder 'n oorsig oor die probleemsituasie verkry en dit vergelyk het met kennis (ervaring) waaroor hy reeds beskik, toets hy dit aan hierdie tentatiewe antwoorde en poog hy om die gevolge van die logiese implikasies wat hy afgelei het, te verifieer;
- As 'n laaste stap kom die leerder tot sekere gevolgtrekkings wat mag uitloop op òf die wysiging, òf die verwerping van hipoteses.

Dewey verklaar dat sodra die leerlinge hierdie metode verstaan, hulle tegelykertyd geleer het hoe om probleme op te los — hulle het dan geleer hoe om te leer. Die kind word terwyl die denkgebeure aan die gang is nie aan homself oorgelaat nie want die onderwyser is altyd teenwoordig om, indien nodig, leiding te verskaf. Die intellektuele vorming van die kind is deur die implementering van die probleemoplossingsmetode verseker.

4.5 *Die kurrikulum van die Laboratoriumskool*

Gedurende die tydperk 1896 – 1903 het Dewey twee belangwekkende werke, *The school and society* en *The child and the curriculum* gepubliseer waarin hy die kurrikuluminhoude vir sy Skool duidelik uiteengesit het. Hy het hom volgens Mayhew (1966:20) toegespits op "subject-matter which would fulfil and further the growth of the whole child", en hom beywer vir die

beplanning, daarstelling en implementering van 'n kurrikulum wat 'n niestatiese karakter sou vertoon.

Dewey se kurrikulumsiening is intiem verweef met sy kind- en wêreldbeeld: soos wat die kind as "organiese" geheel en die wêreld as onverdeelbare grootheid 'n eenheid is, so moet die kind en die kurrikulum as 'n eenheid beskou word. Verbandhoudend met sy eenheidsfilosofie het hy ook die isolering van die verskillende vakke in die skool as ongewens afgemaak en dit kragdadig verwerp, want daar bestaan vir Dewey (1967c:88) nie "a series of stratified earths, one which is mathematical, another physical, another historical", of wat ookal nie. Aangesien skoolvakke verskillende bekende lewens- en wêreldfasette belig is dit noodsaaklik dat 'n eenheidsband tussen hulle gelê moet word.

Vakisolasie is nooit in die Laboratoriumskool geïmplementeer nie. Daar is aanvaar dat die kookkuns byvoorbeeld 'n natuurlike kanaal is waardeur fundamentele chemiese prosesse verduidelik kan word, terwyl 'n studie van die plante ook aan die orde gestel kan word omdat die voorbereiding van plantaardige kosse 'n groot deel van die kookkuns uitmaak. Naaldwerk kan byvoorbeeld 'n studie van die geskiedenis van uitvindsels insluit. Aardrykskunde is onderrig deur aan die leerlinge die verspreiding van groot vervaardigingslande aan te dui, terwyl katoen wat vir die vervaardiging van klere gebruik word as voorbeeld gebruik is in verband met hoe die plante verbou en hoe die groeiproses plaasvind. En:

> Gardening gives an approach to knowledge of the place farming and horticulture have had in the history of the race and which they occupy in the present social organization. Scientifically controlled gardening thus becomes the means for studying facts of growth, chemistry of soil, rôle (sic!) of light, air, and moisture, etc., or elementary botany. These facts are thus seen as a part of life and have intimate correlations with facts about soil, animal, and human life. As the child matures he himself discovers problems of interest which he will want to pursue and thus pass over into more and more adult intellectual investigations (Mayhew 1966:254).

In hierdie sitaat word daar eksplisiet aangetoon hoe:

- die kontinuïteit tussen vakke (vakgebiede) in die kurrikulum van die Laboratoriumskool verwerklik is;
- die leerlinge deur tuinbou met hulle *Umwelt* (materie, diere- en menselewe) vertroud gemaak is;
- hulle leer wanneer dit met die leefgebeure of werklike lewenssituasie verweef is; en,
- belangstelling spontaan uit die leerstof voortspruit wat die leerlinge geleidelik uitdaag om self toenemend by meer volwasse intellektuele ondersoeke betrokke te raak; 'n geleidelike onttrekking van toesig (leiding) deur die volwassene word geïmpliseer sodat die volwassewordende uiteindelik onafhanklike selfstandigheid en volwassenheid kan bereik.

4.6 *Die kurrikulum en die ontwikkelingstadia van die kind*

Aangesien die Laboratoriumskool vir kinders van vier tot vyftien jaar bedoel was, het Dewey drie fases in hiedie tydperk van die kind se lewe onderskei.

Gedurende die *speelperiode* (vier tot agt jaar) is die kind gehelp om die kontinuïteit van sy skoolwerk met dié van sy huis en gemeenskap raak te sien. Dit is verder aanvaar dat kinders gedurende hierdie lewensfase natuurlikerwyse gerig is op konstruksie, ondersoek (ontdekking) en kommunikasie. Relatief min nadruk is geplaas op intellektuele formulerings, bewuste nadenke (refleksie) en die beheersing van tegniese metodes. Die konvergensiebasis van werk is gevind in die idee van die skool as 'n plek waar die aktiwiteite van die sosiale lewe voortgesit word. Die idee was om die kind se belangstellings te rig op sy gesinslewe, sy natuurlike omgewing en sy indiwiduele self (selfontdekking deur selfaktiwiteit), "so that he would gain scientifically sound ideas of the basic functions of people in the home and neighbourhood; of plant, animal, and human life and their interdependence on each other" (Wirth 1964:92). Vanuit hierdie kennisbasis is die leerlinge geleidelik ingelei in 'n studie van primitiewe volke, ander beskawings en in die bestudering van elementêre wetenskap.

Die tweede fase word gekenmerk deur die kind se vermoë om meer gekompliseerde werk te verrig; hy is nou gereed vir die meer tegniese vaardighede; daarom staan hierdie fase (nege tot twaalf jaar) as die *arbeidsperiode* bekend. Deur hom byvoorbeeld in 'n tuin, 'n werkswinkel, of 'n kombuis te plaas, leer die kind onder meer die natuur ken; daarby leer hy die nywerhede ken; hy leer ook fisiologie en gesondheidsleer (die liggaam en sy versorging). Lees-, skryf- en rekenvaardighede het nou spesiale aandag ontvang.

Gedurende die derde en laaste fase (tien tot vyftien jaar) wat as die *intellektuele periode* bekend staan, is die klem verskuif na die meer gekompliseerde ondersoeke, refleksie en veralgemenings. Dit is beskou as 'n oorgangsfase waardeur die leerlinge deur nog ingewikkelder studierigtings, waaronder Aardrykskunde, Chemie, Fisika, Geskiedenis en Wiskunde, vir die sekondêre onderwysfase voorberei is.

Met hierdie drie fases in die lewe van die laerskoolkind moes daar in die opvoedende onderwys rekening gehou word, en aan die vier natuurlike neigings in die kinderaard tydens elke fase moes voldoen word, naamlik:

- die *sosiale aanvoeling* wat duidelik blyk uit die kind se omgang met andere, sy gesprekke en handelinge;
- die *konstruksiedrang* wat uiting vind in sy omgang met en bewerking van stof deur daaraan bepaalde vorme, afmetings en 'groeperings' te gee;
- die *intellektuele weet- of ondersoekdrang* wat uit die vorige twee ontstaan;
- die *kreatiewe skeppings- of kunsdrang* wat daartoe aanleiding gee dat die kind hom wil uitdruk in woord, skrif of teken, en wat ook uit die eerste twee drange ontstaan.

In 'n neutedop saamgevat kom Dewey se kurrikulumsiening daarop neer dat hy as praktiese vernuwingsdenker die vakrigtings wat in sy Laboratoriumskool aangebied is, veral op tweërlei doelwitte toegespits het:

- Omdat hy geglo het dat die "leerproses" 'n aktiewe handeling veronderstel, en dat kinders dinge leer of ervaar deurdat hulle dinge *doen*, is in sy *werkskool* sekere vakrigtings wat 'n motoriese of handvaardigheid vereis, aangebied. Hy noem dit "occupations": houtwerk, naaldwerk en kookkuns. Dié handvaardigheidsvakke is so gekies omdat hulle voorsiening maak vir die mees basiese behoeftes van die mens — dié van onderdak, kleding en voedsel.
- Dewey het egter tot die besef gekom dat daar ook in die leergang vakke ingesluit moet word wat intrinsieke waarde vir die kind moet inhou. In dié verband is daar daarom ook gekonsentreer op onder meer Geskiedenis, Aardrykskunde, Wetenskap en Kuns.

Hierdie eksperiment van Dewey wou deur die skool 'n vereenvoudigde en geordende kontinuering van die huis daarstel sodat die leerlinge bruikbare lede van 'n groter sosiale groepering — die maatskaplike samelewing — kon word.

4.7 *Die klaskameropset van die Laboratoriumskool*

Om aan die kurrikulêre doelwitte wat Dewey vir sy skool gestel het vergestalting te kon gee, is die leerlinge in klein groepies verdeel wat onder die toesig van 'n groot aantal onderwysers en ander pedagogiese begeleiers moes werk en leer. Dit sou die indiwiduele aandag van die leerlinge by hulle werk verseker deurdat die onderwysers op 'n sistematiese wyse toesig kon hou oor die kinders se intellektuele en fisiese werk. Op dié wyse kon ook maklik omgesien word na die algemene welsyn en ontwikkeling van elke leerling afsonderlik.

Omdat die Laboratoriumskool primêr eerder 'n werkskool as 'n luisterskool was, moes die klaskameropset ook hiervoor voorsiening maak. Tydens die aankoop van meublement vir sy skool moes Dewey geskok aanhoor dat daar slegs meubels vir die tradisionele luisterskole van sy tyd was. Die handelaar het op navraag gerespondeer:

> I am afraid we have not what you want. You want something at which the children may work; these are all for listening (Dewey 1967c:50).

Dié opset het, volgens Dewey, net een gevolg gehad: die kinders word tot massamense en ontneem van eie inisiatief en vindingrykheid georiënteer. Daarom moes Dewey in samewerking met die kinders en onderwysers die skool so inrig dat dit aan die vereistes vir 'n werkskool sou voldoen.

4.8 Die rol van die onderwyser in die Laboratoriumskool

Aangesien die opvoedingsituasie onder meer gekonstitueer word deur die opvoedeling, die opvoeder en die leerinhoude wat deur die opvoeder (onderwyser) aan die kind onderrig word, sal daar in laaste instansie gekyk word hoe die onderwyser die pedagogiese toepassingsmoontlikhede in die onderwyspraktyk van die Laboratoriumskool verantwoord het.

Omdat Dewey 'n hoë premie op die oorspronklike denke, eie inisiatief, vindingrykheid en kreatiwiteit van die kind as leerder geplaas het, volg dit onafwendbaar dat die eise wat hy aan die onderwyser gestel het, hoog sou wees. Hulle moes as spesialiste onderlinge ooreenstemming en harmonie deur gedurige onderlinge konsultasie en koördinasie bewerkstellig. Om dit te verwesenlik is daar weekliks 'n personeelvergadering belê waartydens die vorige week se werk in ooreenstemming met die breëre riglyne en doelwitte van die skool bespreek is. Tydens dié vergaderings moes die onderwysers terugrapporteer en die slaggate wat hulle kon identifiseer opper, sodat dit deur modifikasies en aanpassings uitgestryk kon word — veral in soverre dit die leerstof en die onderrigmetode(s) geraak het.

Die begeleiding deur die onderwysers moes van so 'n aard wees dat die volwassewordendes nooit sou voel dat hulle met die standaarde van die volwassene gekonfronteer word nie. In die eksperimentele skool het 'n gees van onderlinge samewerking tussen kind en onderwyser ontstaan, in plaas van die misplaaste kompetisiedrang. Sonder hierdie skadelike wedywering het die betrokkenes in die opvoedingsituasie makliker daarin geslaag om hulle gemeenskaplike doelwitte binne 'n sosiaal geaktiveerde skoollewe te verwesenlik. Direk verbandhoudend hiermee is eksamens nooit afgelê en die werk van die leerlinge nooit met mekaar vergelyk nie. Die onderwysers se taak was daarin geleë dat hulle deur mondelinge of geskrewe evaluering van die stuk werk wat die kind afgehandel het, positiewe en rigtinggewende kommentaar moes lewer. Die Laboratoriumskool het uiteindelik oor 'n leerlingkorps beskik wat nooit met mekaar gekompeteer het nie — dit is altyd ontmoedig — en daarom is die swakker leerling nooit benadeel nie; die ontstaan van 'n minderwaardigheidsgevoel by dié leerling is op dié wyse suksesvol afgeweer. Die uitvloeisel hiervan was dat die kinders, op enkele uitsonderings na, "never asked the teacher for judgments or rankings or even comments on their work. Their activities were such that they could themselves judge of their success or failure and they were always fairly well aware of variations of ability in the group" (Mayhew 1966:376).

Die taak van onderrig, volgens Dewey, is om die ervaring van die leerlinge so te kanaliseer dat hy/sy uiteindelik dit sal ken wat die spesialis (onderwyser) reeds ken. Dit plaas op die onderwyser die dubbele verantwoordelikheid om beide die leerstof te kan beheers en die kenmerkende behoeftes en moontlikhede van elke leerder te wete te kom. Hy moet daarom 'n opmerksame psigoloog wees wat elke kind verstaan en ken omdat die leer-

ling die fokuspunt en primêre voorwaarde tot suksesvolle opvoedende onderwys is. Die kind se agtergrond, vrese, voorkeure, afkeure, vorige suksesse en mislukkings moet aan die onderwyser bekend wees en hy moet dit kan evalueer. Die klein groepies leerlinge in die klaskamers van die eksperimentele skool het die psigologiese eise wat daar aan die onderwysers gestel is, grootliks vergemaklik.

Vanweë Dewey se ideaal dat die onderwys gedurig aan die eise van 'n nuwe era moes voldoen, het hy aan onderwysers die eis gestel dat hulle weë moes vind waarlangs die leerlinge veranderinge as gewens en vernuwing as natuurlik sou beskou. Die demokratiese imperatief van die vrye persoon moes die onderwyser se doelwit wees sodat die leerlinge nie ingeperk sou word in hulle soeke na die 'nuwe' nie.

Dewey huldig in die laaste instansie die standpunt dat die ondemokratiewe onderdrukking van die indiwidualiteit van die onderwyser gepaard gaan met die inperking van die intelligensiemoontlikhede van die kind. Aangesien beide kind en onderwyser ingeperk word as die handboekmetode gevolg word is dié metode nooit in die Laboratoriumskool vir implementering oorweeg nie. Dewey (1966:65) neem baie sterk standpunt hierteen in want "the book is the chief, if not the only way, of getting information ... the use of books as texts, throws the mind into a passive and absorbing attitude. The child is learning instead of inquiring".

5 'n Evaluering van enkele pedagogiese uitsprake en praktyke van Dewey wat vir die kontemporêre en toekomstige onderwyspraktyk nog segwaarde het

5.1 Inleiding

In hierdie slotgedeelte word sekere van Dewey se denkbeelde wat moontlik 'n bydrae tot die kontemporêre en toekomstige onderwys en opvoeding kan lewer, kortliks vanuit die herwaarderingsperspektief toegelig; sekere gebreke van sy pedagogiese beskouinge word ook aangedui. Met die inligting tot hul beskikking behoort studente in die "gevorderde" Historiese Opvoedkunde daartoe in staat te wees om deur sinvolle afleidings, gevolgtrekkings, aanbevelings en kritiek 'n meer volledige beeld van Dewey se werklike pedagogiese bydrae en status as groot denker oor die opvoeding te kan saamstel.

5.2 Enkele pedagogiese aangeleenthede gepresiseer

5.2.1 Voortdurende vernuwing is noodsaaklik

Hedendaagse en toekomstige onderwysbeplanners word tereg daarop ge-

wys dat die onderwys- en opvoedingstaak van al die betrokkenes voortdurend tred moet hou met die dinamika van die samelewingswording. Dit is aktueel omdat verandering en vooruitgang in die huidige tegnologiese eeu teen 'n snelle pas geskied. Onderwysbetrokkenes en -belanghebbendes moet egter toesien dat die implementering van vernuwingstendense, soos deur Dewey in die vooruitsig gestel, rekening hou met die wordingspeil en aanpassingsvermoë van die kind-in-opvoeding. Dit moet ewolusionêr-kontinu geskied aangesien rewolusionêre veranderinge in ons skole die volwassewordendes wat nie daarmee vertroud is nie, sal verwar en ontwrig in hulle weg na volwassenheid. Sodanige veranderinge sal gevolglik aan die wortel van die oorkoepelende opvoedingsdoelstelling raak — volwassenheid.

5.2.2 'n Metode-monisme versus die multi-metodologiese benadering

Dewey se pleidooi vir die aanwending van die wetenskaplik-eksperimentele denk- en kenmetode in 'n natuurlike, sosiale omgewing (die skool as 'n miniatuur samelewing) waar die leerlinge saam werk, saam probleme ondersoek en oplos, saam lewe, mekaar help en van mekaar leer, kom beslis op 'n positiewe pedagogiese bydrae neer, ook wat die sosialisering van die leerlinge, wat later meer aandag ontvang, betref.

Die probleemoplossingsmetode help die kind gewis in die verwerwing van eerstehandse kennis wat hy inderdaad verstaan. Dit ontwikkel ook die vermoë van die kind — veral die intellektueel begaafde — om helder, wetenskaplik ondersoekend en selfstandig te leer dink. Die feit dat Dewey egter in 'n metode-monisme verval en die onderwysmetode van mededeling, uiteensetting en vertelling deur die onderwyser en van dril, herhaling en toetsing negeer, is egter, suiwer pedagogies beskou, 'n onewewigtige benadering. Veral die laerskoolkind het nog 'n behoefte aan die genoemde onderrigtegnieke.

Tydens 'n onlangse besoek aan Suid-Afrika het prof. C F van Parreren, bekende Nederlandse opvoedkundige en psigoloog tereg die multi-metodologiese benadering in die onderrig van skoolvakke sterk benadruk. Van Parreren (1982:11) verklaar volgens *Die Transvaler*:

> In ons huidige skoolstelsel lê die klem nog te swaar op die lesingmetode, in plaas daarvan dat verskillende metodes op verrykende wyse aangebied word.

Die kombinering van verskillende onderwysmetodes blyk dus die gewenste benadering te wees.

5.2.3 Sekere kernaangeleenthede rondom die skoolkurrikulum

Die *interdissiplinêre kurrikulumbenadering* waardeur vakisolasie die nek ingeslaan word, is 'n logies gefundeerde uitgangspunt. Dewey moet gelyk gegee word dat die onderskeie skoolvakke slegs verskillende lewens- en wêreldfasette belig. Hieruit volg logies dat die vakke nie as geïsoleerde brokstukke van die menslike lewe beskou mag word nie. Daar moet steeds gepoog word om die verband van die *lewens*eenheid te handhaaf en dit as sodanig aan die jong geslag te openbaar.

Dewey se pleidooi vir die handhawing van die *totaliteitsbeginsel*, naamlik dat die kind in sy geheel en nie slegs enkele aspekte van sy lewe nie ontwikkel moet word, is eweneens 'n gesonde pedagogiese beginsel: dit konstitueer die vervlegting en samehang van al die aspekte (essensies) van volwassenheid. 'n Opvoedingsbenadering wat nie hiermee rekening hou nie, werk noodwendig pedagogies verengend en verarmend in op die lewe van die kind in sy veelgeskakeerdheid. Die kurrikulum behoort die egte, daadwerklike lewe van die mens se lewensmilieu te weerspieël, ofskoon in geselekteerde, gesuiwerde en gerangskikte vorm.

Dewey se standpunt dat die leerstof so gestruktureer moet word dat dit die belangstelling, volharding en *motivering* van die leerder sal aanwakker en dat dit vir die korrekte moeilikheidsgraad voorsiening sal maak in ooreenstemming met die *wordingsniveau* van die kind, is steeds van waarde vir die huidige onderrigsituasie. Sy eis dat die onderwys alleen op intrinsieke motivering moet berus, hou egter nie rekening met die feit dat eksterne motivering in die gemeenskapslewe dikwels 'n belangrike rol speel en die skool derhalwe daarvoor ook voorsiening moet maak nie.

Die belangrikheid van *kreatiewe (skeppende) denke* en *konstruksievermoë* asook van die eie inisiatief en vindingrykheid van leerlinge wat telkens deur Dewey geaksentueer is, is en sal betekenisvol vir die moderne mens (kind) bly. Dié vermoë moet reeds op 'n vroeë leeftyd by die kind ingeskerp word; die kleuter beskik reeds oor die fundamentele neiging om op skeppende wyse uitdrukking aan sy gevoelens te gee. Die kurrikulum én die onderwysmetode(s) moet veral ook voorsiening maak vir die onderwysbehoeftes en vaardighede van die kreatief begaafde leerling(e). Dit kan nie ontken word nie dat die ontwikkeling van die divergente (kreatiewe) denke en vaardighede nie slegs die indiwiduele mens verryk nie; dit verseker ook tegnologiese vooruitgang via nuutskeppings van velerlei aard waarby die hele samelewing baat kan vind.

5.2.4 Die skool het 'n pedagogies-maatskaplike taak

Dit het deurgaans geblyk dat Dewey dié taak van die skool besonder benadruk het. Sy oproep dat die gesin, die skool en die gemeenskap mekaar sal

aanvul, rig die appèl tot pedagogiekers om hulle perspektief te verbreed sodat hulle ook die gesin, en veral die samelewing waarin die volwassewordendes hulle beroepe sal beoefen, in toenemende mate in hulle pedagogiekbeoefening sal insluit.

In ons eie land moet beroepsvoorligting deur deskundiges wat met gesag daaroor kan praat, aangebied word. Dit is 'n algemene verskynsel dat leerlinge soms na etlike jare van tersiêre studie besef dat hulle die verkeerde beroepsrigting gevolg het. Dié verskynsel beteken vir ons land 'n verlies aan geskoolde en professionele arbeid asook 'n enorme finansiële verlies. Die *doeltreffende* aanbieding van jeugweerbaarheidsprogramme en die aanmoediging van leerlinge om in toenemende mate kultuuraktiwiteite en -programme by te woon en aan te bied, sal ook die geleidelike gedying tot volwaardige burgerskap en die positiewe sosialisering van die leerlinge verseker.

5.2.5 Die skool het 'n pedagogies-etiese taak

Dewey se aanname dat daar net een stel etiese beginsels deur al die betrokkenes aan die jeugdiges voorgeleef moet word, open veral vergesigte vir die huidige en toekomstige gesinsopvoeding, onderwyspraktyk en gemeenskapsopvoeding. Tans bestaan daar 'n ambivalensie tussen die voorlewing van etiese norme deur verantwoordelike ouers, onderwysers en gesonde gemeenskapsinstellings aan die een kant, en deur die massamedia — die pers, radio en televisie — aan die ander kant. Hierdie tweeslagtigheid bring noodwendig die euwel van dubbele standaarde en permissiwiteit mee. Deur die ferme beheer oor massamedia en die strenger toepassing van sensuurwette deur die owerheid, kan hierdie dubbele standaarde grootliks gestuit word.

Dit is egter jammer dat Dewey nie sy eties-pedagogiese uitgangspunte met godsdienstige waarborge gerugsteun het nie. Deur die bestaan van absolute (hoëre) waardes te ontken verlaag Dewey die opvoeding tot blote sosiale aanpassing of sosiale bruikbaarheid, soos hy dit noem. Daarmee beroof hy die sedelikheid van sy ewige norm en lewer hy dit uit aan die grille van menslike wisselvalligheid.

5.2.6 Godsdiensbeskouing en transendentale opvoedingsdoelstellings

Een van die belangrikste gebreke van die pedagogiese beskouinge van Dewey wortel in die gedagtes wat hy oor die godsdiens nahou; die godsdiensopvatting wat hy huldig is uiters aanvegbaar en kontroversieel. Sy eksperimentalisties-humanistiese godsdiensbeskouing is nie voldoende om die inskerping van hoëre waardes te verseker nie en sy miskenning van

die transendentale aspek maak die mens 'n gevangene van die natuurwetmatighede: deur die wetenskaplike beheersing van die natuur moes die mens sy vryheid verseker en sy paradys op aarde skep. Dewey se ontkenning van hoëre (verwyderde) doelstellings is, pedagogies beskou, nie aanvaarbaar nie. Bowendien is sy hoofopvoedingsdoelstelling van 'ewigdurende groei' soos baie van sy kritici tereg aantoon, te vaag en vir talle interpretasies vatbaar.

Wat wel waar is, is dat 'n gesonde opvoeding sonder positiewe indoktrinasie en die inskerping van hoëre waardes haas onmoontlik is: opvoeding is wesenlik 'n oordrag van tradisie, lewensopvatting, standaarde, sedelike norme, waardes en ideale wat daarin beliggaam is.

Bibliografie

Coughlan, N. 1975. *Young John Dewey; An essay in American intellectual history.* Chicago: The University of Chicago Press.

Dewey, J. 1934. *A common faith.* London: Yale University Press.

Dewey, J. 1969. "Criticism and Conclusion", in: *The Early Works of John Dewey*, vol. I. London: Southern Illinois University Press.

Dewey, J. 1964. *Democracy and Education.* New York: The Macmillan Company.

Dewey J. s.j. *Educational Essays.* London: Blackie & Son.

Dewey, J. 1930. "From Absolutism to Experimentalism", in: G.P. Adams & W.P. Montague, *Contemporary American Philosophy*, vol. II. New York: The Macmillan Company.

Dewey, J. 1910. *How we think.* Boston: D.C. Heath & Co.

Dewey, J. 1948. *Human Nature and Conduct.* New York: Henry Holt.

Dewey, J. 1938. *Logic: The Theory of Inquiry.* New York: Henry Holt.

Dewey, J. 1967a. "My Pedagogic Creed", in: M.S. Dworkin (red.), *Dewey on Education: Selections.* New York: Teachers College Press.

Dewey, J. 1887. *Psychology.* New York: Harper & Brothers.

Dewey, J. 1966a. "*Psychology and Education*", in: F.W. Garforth (red.), *Dewey: Selected educational writings.* London: Heinemann.

Dewey, J. 1967b. "The Child and the Curriculum", in: M.S. Dworkin (red.), *Dewey on Education: Selections.* New York: Teachers College Press.

Dewey, J. 1966b. "The Dewey school", in: F.W. Garforth (red.), *Dewey: Selected educational writings.* London: Heinemann.

Dewey, J. 1967c. "The School and Society", in: M.S. Dworkin (red.), *Dewey on Education: Selections.* New York: Teachers College Press.

Dewey, J.M. 1951. "Biography of John Dewey", in: P.A. Schilpp (red.), *The Philosophy of John Dewey.* New York: Tudor Publishing Company.

Dykhuizen, G.D. 1974. *The life and mind of John Dewey.* London: Southern Illinois University Press.

Fackenheim, E.L. 1967. *The religious dimension in Hegel's thought.* London: Indiana University Press.

Fox, J.T. 1969. "Epistemology, Psychology and Their Relevance for Education in Bruner and Dewey". *Educational Theory*, vol. 19, Winter.
Hallman, R.J. 1964. "The Concept of Creativity in Dewey's Educational Philosophy". *Educational Theory*, vol. 14, Oktober 1964.
Mayhew, K.C. & Edwards, A.C. 1966. *The Dewey School: The Laboratory School of the University of Chicago*, 1896-1903. New York: Atherton Press.
McCaul, R.L. 1962. "Dewey's School Days 1867-1875". *The Elementary School Journal*, vol. 63, nr. 2.
McMurray, F. 1968. "Dewey's Lectures: Review of Lectures in the Philosophy of Education: 1899". *Educational Forum*, vol. 32.
Passow, A.H. 1982. "John Dewey's Influence on Education around the World". *Teachers College Record*, vol. 83, nr. 3.
Roth, R.J. 1962. *John Dewey and self-realization*. Toronto: Prentice-Hall.
Rudolph, F. 1978. *The American College and University: A history*. New York: Random House.
Scheffler, I. 1956. "Educational Liberalism and Dewey's Philosophy". *Harvard Education Review*, vol. 2, nr. 3.
Van Parreren, C.F. 1982. "SA se heil lê in die onderwys". *Die Transvaler*, 26 Augustus 1982.
Venter, I.S.J. 1976. *Die Historiese Opvoedkunde*. Durban: Butterworth.
White, M.G. 1972. *Science and sentiment in America. Philosophical thought from Jonathan Edwards to John Dewey*. New York: Columbia University Press.
Wirth, G. 1967. "The Deweyan Tradition Revisited: Any relevance for our time?". *Teachers College Record*, vol. 69, nr. 4.