

**VOLWASSE ONDERWYS DEUR DIE LANDELIKE STIGTING IN DIE  
ONTWIKKELING VAN LANDELIKE GEMEENSAPPE**

deur

**DERICA ALBA KOTZÉ**

voorgelê ter vervulling van die  
vereistes vir die graad

**MAGISTER ARTIUM**

in die vak

**ONTWIKKELINGSADMINISTRASIE**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA**

**STUDIELEIER: DR LINDA CORNWELL**

**NOVEMBER 1994**

*Bedankings*

*Ek wil graag die volgende persone en instansies bedank:*

- \* Linda Cornwell vir haar ondersteuning, leiding en oneindige geduld as studieleier.*
- \* Die Landelike Stigting vir hul erkenning van hierdie studie.*
- \* Anelia Coetzee van die Landelike Stigting vir haar raad en insette.*
- \* Wikus Meyer, gemeenskapsontwikkelaar in die Devon-Delmas Gemeenskapsontwikkelingsvereniging, vir sy tyd en behulpsaamheid tydens my veldnavorsing.*
- \* My ouers, Dirk en Rina Kotzé, vir hul liefde, hulp en aanmoediging deur al die jare van studies.*
- \* Colin for his support and patience.*

*Dank aan die Here.*

*Derica*

*Pretoria 1994*

***Aan Pa Dak en Ma Rina***

## OPSOMMING

Die Landelike Stigting poog om deur die proses van gemeenskapsontwikkeling die lewenstandaard en ontwikkelingspeil van die plaaswerkersgemeenskap te verhoog. Binne hierdie proses word volwasse onderwys as belangrike instrument aangewend. Vervolgens is die probleem wat nagevors is die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting binne landelike ontwikkeling. Eerstens is ondersoek ingestel na die doelstellings en filosofiese oriëntasies van volwasse onderwys. Binne hierdie kognitiewe raamwerk het hierdie studie tweedens die bepaling van die Landelike Stigting se filosofie en doelstellings behels.

Die Landelike Stigting se volwasse onderwysprogram toon duidelike ooreenkomste met radikale volwasse onderwysdenke. Die teoretiese onderbou van die program is vereenselwigbaar met kontemporêre ontwikkelingsdenke wat mensgesentreerde, deelnemende en handhawingsontwikkeling beklemtoon en fokus op ontwikkeling as 'n leerproses. Met hul teoretiese uitgangspunte slaag die Landelike Stigting daarin om 'n volwasse onderwysprogram daar te stel wat nie-rassige, nie-seksistiese en demokratiese leerbeginsels ondersteun. Hierdie uitgangspunte manifesteer egter tans nie in die praktyk nie.

## SUMMARY

The Rural Foundation strives to promote the living standard and level of development of the farm worker community through the process of community development. Adult education is an important instrument within this process. Consequently the problem researched is the application of adult education in rural development. Firstly, the objectives and philosophical orientations of adult education were explored. Following from this cognitive framework this study secondly determined the objectives and philosophy of the Rural Foundation.

The adult education programme of the Rural Foundation closely corresponds to radical adult education thinking. The theoretical substructure of the programme is compatible with contemporary development thought which emphasises people-centred, participatory and sustainable development and focuses on development as a learning process. With their theoretical premises, the Rural Foundation succeeds in establishing an adult education programme which supports non-racial, non-sexist and democratic learning principles. However, these premises do not manifest in practice.

**KEY TERMS**

Rural Foundation; Adult education; Rural development; Farm worker community; Adult education philosophies; Adult education objectives; Apartheid education; Literacy; Breakthrough to literacy; Language experience approach; South Africa.

**INHOUD**

Bedankings	i
Opsomming	iii
Summary	iv
Key terms	v
Tabelle	xi

**HOOFSTUK 1****INLEIDING TOT DIE STUDIE**

1.1 AGTERGROND TOT DIE STUDIE	1
1.2 PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN STUDIE	14
1.3 HOOFSTUKINDELING	16
1.4 METODE VAN ONDERSOEK	18

**HOOFSTUK 2****VOLWASSE ONDERWYS: 'N BEGRIPSOMSKRYWING**

2.1 INLEIDING	22
2.2 VOLWASSE ONDERWYS - DEFINIËRING VAN DIE BEGRIP	23
2.3 FILOSOFIESE ORIËNTASIE VAN VOLWASSE ONDERWYS	29
2.3.1 RELEVANSIE VAN 'N FILOSOFIESE ORIËNTASIE	29
2.3.2 'N ENKELE FILOSOFIE VAN VOLWASSE ONDERWYS?	33
2.4 SAMEVATTING	41

## HOOFSTUK 3

**DIE FILOSOFIESE ORIËNTASIES EN DOELSTELLINGS  
VAN VOLWASSE ONDERWYS**

<b>3.1</b>	<b>INLEIDING</b>	42
<b>3.2</b>	<b>INDIVIDUELE SELFVERWESENLIKING</b>	43
3.2.1	HUMANISTIESE FILOSOFIESE ORIËNTASIE	43
3.2.2	EKSISTENSIALISTIESE FILOSOFIESE ORIËNTASIE	45
	<i>OPSOMMEND</i>	48
3.2.3	AARD, INHOUD EN METODOLOGIE	48
<b>3.3</b>	<b>INTELLEKTUELE ONTWIKKELING</b>	50
3.3.1	DIE ONTWIKKELING VAN DIE MENSLIKE INTELLEK EN RASIONELE DENKE	50
3.3.1.1	RWK Paterson	50
3.3.1.2	KH Lawson	55
3.3.2	LIBERALE VOLWASSE ONDERWYS	56
3.3.3	ANALITIESE VOLWASSE ONDERWYS	59
	<i>OPSOMMEND</i>	61
3.3.4	AARD, INHOUD EN METODOLOGIE	62
<b>3.4</b>	<b>PERSOONLIKE EN SOSIALE VERBETERING</b>	64
3.4.1	PROGRESSIEWE FILOSOFIESE ORIËNTASIE	64
3.4.1.1	Demokrasie en onderwys - John Dewey	65
3.4.1.2	Demokrasie en die leerproses - Eduard C Lindeman	67
3.4.1.3	Volwasse onderwys as beskawingsproses - Paul E Bergevin	71
3.4.1.4	Volwasse onderwys en 'n homodinamiese samelewing - Robert J Blakely	74



<i>OPSOMMEND</i>	76
3.4.2 AARD, INHOUD EN METODOLOGIE	78
<b>3.5 VERANDERING VAN DIE SOSIALE ORDE</b>	83
3.5.1 RADIKALE DENKRIGTING	83
3.5.2 RADIKALE VOLWASSE ONDERWYS	86
<i>OPSOMMEND</i>	96
3.5.3 AARD, INHOUD EN METODOLOGIE	97
<b>3.6 GEDRAGSKONDISIONERING EN -VERANDERING</b>	101
3.6.1 BEHAVIORISTIESE FILOSOFIESE ORIËNTASIE	101
3.6.2 ORGANISATORIESE DOELTREFFENDHEID	103
<i>OPSOMMEND</i>	105
3.6.3 AARD, INHOUD EN METODOLOGIE	106
<b>3.7 SAMEVATTING</b>	108
<b>ENDNOTAS</b>	112

## HOOFSTUK 4

### ONDERWYS IN SUID-AFRIKA EN DIE LANDELIKE STIGTING

<b>4.1 INLEIDING</b>	114
<b>4.2 ONDERWYS IN SUID-AFRIKA</b>	115
4.2.1 APARTHEID IN ONDERWYS	115
4.2.2 ONGELYKHEDE IN DIE ARBEIDSMAG	117
4.2.3 ONDERWYS AAN PLAASARBEIDERS EN HUL GESINNE	128
4.2.3.1 Die gehalte en beskikbaarheid van onderwys	129
4.2.3.2 Die posisie van die plaasarbeider en sy gesin	132
4.2.3.3 Volwasse onderwys	136
<i>OPSOMMEND</i>	144

<b>4.3 DIE LANDELIKE STIGTING</b>	145
4.3.1 DIE ONTSTAAN VAN DIE LANDELIKE STIGTING	145
4.3.1.1 Landbousektor	146
4.3.1.2 Openbare sektor	147
4.3.1.3 Privaatsektor	149
4.3.2 MISSIE EN DOELSTELLINGS	150
4.3.3 FILOSOFIE EN STRATEGIE	152
<i>OPSOMMEND</i>	162
<b>4.4 SAMEVATTING</b>	162
<b>ENDNOTAS</b>	164

## HOOFSTUK 5

### VOLWASSE ONDERWYS DEUR DIE LANDELIKE STIGTING

<b>5.1 INLEIDING</b>	168
<b>5.2 DIE LANDELIKE VOLWASSE ONDERWYS EN VERDERE STUDIESPROJEK</b>	169
5.2.1 ONTSTAAN EN AGTERGROND	169
5.2.1.1 Die belangrikheid van geletterdheid	169
5.2.1.2 Definiëring van geletterdheid	182
5.2.1.3 Die Landelike Stigting se beskouing van geletterdheid	185
5.2.2 MISSIE EN DOELWITTE	190
5.2.3 METODOLOGIE	193
<b>5.3 DIE DEURBRAAK-TOT-GELETTERDHEIDSPROGRAM</b>	195
5.3.1 AGTERGROND TOT DIE DEURBRAAK-TOT-GELETTERDHEIDSPROGRAM	195
5.3.2 DEFINISIE VAN VOLWASSE ONDERWYS	197
5.3.3 FILOSOFIESE ORIËNTASIE EN DOELSTELLINGS	199
5.3.3.1 Humanistiese en eksistensialistiese	

filosofiese oriëntasies	200
5.3.3.2 Liberale filosofiese oriëntasie	201
5.3.3.3 Progressiewe filosofiese oriëntasie	202
5.3.3.4 Radikale filosofiese oriëntasie	205
5.3.3.5 Behavioristiese filosofiese oriëntasie	209
<i>OPSOMMEND</i>	210
5.3.4 AARD, INHOUD EN METODOLOGIE	211
5.3.5 DIE TAALERVARINGSBENADERING	219
<b>5.4 SAMEVATTING</b>	<b>231</b>
<b>ENDNOTAS</b>	<b>234</b>

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING: GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

6.1 INLEIDING	236
6.2 SAMEVATTING	237
6.3 EVALUERING EN AANBEVELINGS	242
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	<b>249</b>

**TABELLE**

<b>Tabel 2.1</b>	<b>37</b>
Doelstellings van volwasse onderwys - sewe studies	
<b>Tabel 4.1</b>	<b>117</b>
Ongelykhede in bronne en fasiliteite in 1990	
<b>Tabel 4.2</b>	<b>119</b>
Persentasie van totale aantal leerlinge wat skoolloopbaan in 1963 begin het en twaalf jaar skoolopleiding voltooi het	
<b>Tabel 4.3</b>	<b>119</b>
Persentasie ongeletterdes van volwasse bevolking volgens die 1980- en 1985-bevolkingsensusopnames	
<b>Tabel 4.4</b>	<b>120</b>
Matriekeksamenuitslae in 1990	
<b>Tabel 4.5</b>	<b>121</b>
Beraamde uitvloei van swart leerlinge in 1990	
<b>Tabel 4.6</b>	<b>122</b>
Vlakke van volwasse onderwys (Transkei, Bophuthatswana en Venda uitgesluit)	
<b>Tabel 4.7</b>	<b>123</b>
Persentasie volwasse bevolking (25 - 34 jaar) volgens onderwysvlak	

in 1985

**Tabel 4.8a** 125

Gemiddelde inkomste (R per jaar) van swart mans in 1985 per  
ekonomiese sektor in die verskillende geografiese gebiede

**Tabel 4.8b** 126

Gemiddelde inkomste (R per jaar) van swart vrouens in 1985 per  
ekonomiese sektor in die verskillende geografiese gebiede

**Tabel 4.9** 127

Gemiddelde inkomste (R per jaar) van swartes in 1985 per  
beroepsgroep

**Tabel 4.10** 127

Ongelykhede in inkomste en geletterdheid tussen die verskillende  
bevolkingsgroepe in 1989

**Tabel 4.11** 154

Dimensies waaraan die bevordering en ontwikkeling van lewensterreine  
gemeet word

## HOOFSTUK 1

### INLEIDING TOT DIE STUDIE

#### 1.1 AGTERGROND TOT DIE STUDIE

Vroeë pogings om ontwikkelingsteorie te formuleer is gekenmerk deur 'n sterk beklemtoning van ekonomiese groei as doelwit van die ontwikkelingsproses in Derdewêreldlande. Dit word onder andere toegeskryf aan die merkwaardige ekonomiese herstel en heropbou van die Europese lande en Japan wat gevolg het op hulpverlening deur die Verenigde State na die Tweede Wêreldoorlog ingevolge die Marshallplan. Dit het daartoe aanleiding gegee dat ekonomiese groeimodelle, wat gebaseer was op die historiese verloop van Wes-Europa en Noord-Amerika, tydens die eerste ontwikkelingsdekade (1950s en 1960s) ontwikkel en op Derdewêreldlande toegepas is met weinig inagneming van laasgenoemde se unieke ekonomiese en sosio-kulturele eienskappe (Blomstrom & Hettne 1984: 8; Conyers & Hills 1984: 24; Streeten 1979: 21-25). Hierdie groeiteorie het van die veronderstelling uitgegaan dat die omvang en patroon van ekonomiese groei wat deur die Weste ervaar is, gereproduseer kan word in die Derde Wêreld deur middel van buitelandse hulp en beleggings (Goulet 1983: 611; Todaro 1977: 87-88). Dit het tot gevolg gehad dat ontwikkelingsteorieë gedurende die 1950s en 1960s hoofsaaklik gemoeid was met die stimulering van ekonomiese groei in die Derde Wêreld. Daar is aanvaar dat toenemende ekonomiese groei die armoedeprobleem sal uitwis en Rostow se liniêre-fase model het die ontwikkelingsproses waardeur Derdewêreldlande moes gaan, as 'n reeks fases geïdentifiseer vanaf 'n toestand van onderontwikkeld tot 'n toestand van ontwikkel (Brookfield 1975: 36-37; Rostow 1960).

Ekonomiese groei en industrialisasie is gevolglik beskou as ontwikkelingskriteria en daar is deur die voorstanders van die

modernisasiedenkenskool aanvaar dat voordele van ekonomiese groei sal afwentel na die armes (Crosswell 1981: 1; Keeton 1984: 276-277; Stewart 1985: 8-9). Ontwikkeling is gemeet in terme van per capita inkomste en die gemiddelde jaarlikse groeikoers in nasionale inkomste (Conyers & Hills 1984: 24) en was hoofsaaklik produksiegeoriënteerd in die sin dat daar van die standpunt uitgegaan is dat 'n verhoging in produksie outomaties sal lei tot verhoogde voordele vir alle mense (Korten & Klauss 1984a: 1). Prosesse van verstedeliking, modernisasie en industrialisasie is beklemtoon (Higgott 1983: 9; Rondinelli & Ruddle 1978 : 20). Aspekte soos deelname, bemagtiging, mensgesentreerde en deelnemende ontwikkeling is buite rekening gelaat.

Teen die einde van die sestigerjare is daar tot die besef gekom dat, hoewel sommige van die Derdewêreldlande 'n toename in ekonomiese groeikoerse getoon het, ekonomiese groei *per se* nie die ontwikkelingsproses (gemeet in terme van deelname, bemagtiging, gelykberegtiging, uitwissing van armoede en mensgesentreerde ontwikkeling) versnel en bevorder nie. Volgens Korten en Klauss (1984a: 2) is daar besef dat die "trickle-down, top-down" idee nie in die praktyk realiseer nie. Die vraag het ontstaan of ekonomiese groei die enigste indikator van ontwikkeling is aangesien die meeste Derdewêreldlande, ten spyte van ekonomiese groei, 'n verhoging in bruto nasionale produk en 'n hoër produksie, steeds gekenmerk word deur 'n toename in absolute armoede en gepaardgaande verlaging in die lewenstandaard van miljoene mense. Die ekonomiese groeibenadering het nie die ontwikkelingsproses versnel nie en toenemende ongelykhede tussen groepe en tussen streke het steeds voorgekom (Conyers & Hills 1984: 26; Streeten 1979; Todaro 1977: 156-157). Volgens Streeten (1979: 26-27) is die groeiteorieë gekritiseer op grond van logiese, morele, politieke, historiese en ekonomiese aspekte. Streeten (1979: 46-47) skryf die mislukking van hierdie teorieë toe aan die volgende:

... central government planning from the top down and the need for a big push dominated thinking and policy making; and the limitations of administrative capacity, of human and institutional constraints, and the need for participation, decentralization and mobilization of local labor were not recognized.

Teen die laat 1960s het verskeie benaderings tot die prosesse van onderontwikkeling en ontwikkeling na vore gekom wat 'n herdefiniëring van ontwikkelingsdoelwitte met groter klem op die nie-ekonomiese aspekte van ontwikkeling (politieke, sosiale en omgewingsaspekte) en 'n herevaluering van die struikelblokke in die ontwikkelingsproses en van die oorsake van onderontwikkeling tot gevolg gehad het (Conyers & Hills 1984: 33). Definisies rondom ontwikkeling sou voortaan fokus op die uitskakeling van armoede en die verhoging van die lewenstandaard van mense en gemeenskappe.

Die soeke na 'n meer effektiewe alternatief tot die ekonomiese groeiteorieë het daartoe gelei dat 'n groep ontwikkelingspesialiste en sosioloë 'n nuwe ontwikkelingsteorie in die middel van die sewentigerjare geformuleer het wat gemoeid was met die basiese behoeftes van gemeenskappe (Ghai 1977: 1-2; Keeton 1984: 228). Dit was gegrond op behoefte-oriëntering wat uit die gemeenskap self sou groei. Die ontwikkelingsproses moes gekenmerk word deur 'n regstreekse aanval op die maatskaplike en ekonomiese euwels van massa-armoede. Hulle was van mening dat 'n progressiewe afname en die uiteindelijke uitskakeling van werkloosheid, wanvoeding, swak gesondheid, ongeletterdheid en ongelykheid as integrale aspekte van die ontwikkelingsproses beskou moet word (Islam & Henault 1979: 260; Seitz 1988: 10). Todaro (1977: 156; 1990: 620) wys daarop dat hierdie ontwikkelingsteorie, bekend as die



basiesebehoeftebenadering, meer as net 'n gemoeidheid met ekonomiese groei behels, maar dat dit ook gemoeid is met die verhoging van die materiële lewenstandaard van die arm massa, die bevordering van mense se gevoel van eiewaarde en die verhoging van mense se vryheid om keuses uit te oefen. Uiteraard is en bly ekonomiese groei 'n onontbeerlike vereiste vir die ontwikkeling van enige land, maar ekonomiese groei *per se* is nie die oplossing nie. Drie sentrale ontwikkelingsuitdagings het na vore gekom, naamlik armoede, omgewingsagteruitgang en die bemagtiging van mense deur die verhoging van massadeelname aan die ontwikkelingsproses (Korten & Klauss 1984b: ix).

In 1974 is die verklaring van Cocoyoc uitgereik wat die breë raamwerk vir 'n praktykteorie daarstel wat op die basiesebehoeftebenadering gefundeer is (Keeton 1984: 228):

Our first concern is to redefine the whole purpose of development. This should not be to develop things, but to develop man. Human beings have basic needs: food, shelter, clothing, health, education. Any process of growth that does not lead to their fulfilment - or even worse, disrupts them - is a travesty of the idea of development.

Die verklaring het egter meer behels as slegs materiële behoeftes en het die reg ingesluit tot vryheid van mening, deelname, selfbeskikking, stemreg en selfverwesenliking. Selfstandigheid is as 'n sleutelvereiste vir ontwikkeling geïdentifiseer. Volgens Korten en Klauss (1984a: 3) het die basiesebehoeftebenadering egter weinig meer as 'n gedeeltelike alternatief tot die dominante ontwikkelingsmodel van ekonomiese groei gebied en bogenoemde drie sentrale ontwikkelingsuitdagings is gevolglik nie juis bevorder nie.

Ghai (1977: 3-4) is van mening dat die basiesebehoeftebenadering sekere tekortkominge gehad het, maar dat dit tog 'n nuttige konseptualisering gebied het van die hoofkomponente van ontwikkeling, naamlik armoede, basiese behoeftes, nie-materiële aspekte en nie-ekonomiese terme. Die basiesebehoeftebenadering het veral 'n bydrae gelewer tot die beklemtoning van die mens in die ontwikkelingsproses in die sin dat dit 'n stap was na 'n meer mensgesentreerde benadering (Cohen & Uphoff 1980: 213; Korten & Klauss 1984a: 2-3). Korten en Carner (1984: 201) stel die konsep van mensgesentreerde ontwikkeling soos volg:

The central concept of people-centered development is quite simple. It is an approach to development that looks to the creative initiative of people as the primary development resource and to their material and spiritual well-being as the end that the development process serves.

Die mensgesentreerde strategie verteenwoordig die verdere evolusie van die basiesebehoeftebenadering. Dit word verbind met 'n leerprosesbenadering wat in teenstelling is met die afwaartse bloudrukbenadering tot ontwikkeling (Korten 1980). (Kyk ook definisie van Korten in Hoofstuk 3, endnota 2.) Die fokus van mensgesentreerde ontwikkeling word gemanifesteer op twee maniere, naamlik (1) belang lê by die nie-ekonomiese aspekte van ontwikkeling en (2) belang lê by die herverdeling van voordele van ontwikkeling (Conyers & Hills 1984: 28-29). Een van die belangrikste aspekte binne die mensgesentreerde strategie en gepaardgaande leerproses is die deelname van mense aan die ontwikkelingsproses (Cohen & Uphoff 1980: 213; Korten 1980). Gow en Vansant (1983: 427) stel dit onomwonde dat deelname noodsaaklik is vir landelike ontwikkeling sodat landelike mense hulle eie omgewing kan beheer, hul eie

belange kan bestuur en hul eie welvaart kan bevorder. Gran (1983: 327) stel die deelnemende ontwikkelingsproses soos volg:

... the self-actualising process to engage free men and women in activities that meet their basic human needs and, beyond that, realise individually defined human potential within defined limits.

Deelnemende ontwikkeling is deel van 'n meer resente denkrigting wat mense, hul behoeftes en hul insette eerste stel in die soeke na 'n meer gelykberegtigde samelewing. Bhasin (1991: 5) spreek ook hierdie gedagte uit en beklemtoon dat deelname van mense aan die ontwikkelingsproses uiters noodsaaklik is omdat mense skeppers van hul eie bestemming moet wees. Bhasin (1991: 5-6) beklemtoon dat strukturele veranderinge noodsaaklik is ten einde onderdrukking en hiërargiese strukture te elimineer en mense se deelname en aktiewe betrokkenheid te verseker, aangesien sentralisasie, manipulasie en afwaartse ontwikkeling lei tot magteloosheid, ongelykheid, isolasie en ontmagtiging. Volgens Gow en Vansant (1983: 432) moet 'n prosesbenadering gevolg word wat dialoog, kapasiteitontwikkeling en leer ten grondslag het en mense sodoende bemagtig en hul vermoëns versterk. Dit is dan ook veral op hierdie gebied waar menslikehulpbronontwikkeling en volwasse onderwys 'n essensiële rol speel.

Kontemporêre ontwikkelingsdenke beklemtoon dat die ontwikkelingsproses multidimensioneel en geïntegreerd van aard is en dat armoede aan verskeie faktore toegeskryf kan word. Die ontwikkelingsproblematiek word gekenmerk deur onderlinge interaksie en kompleksiteit wat 'n meer holisties-georiënteerde en omvattende benadering vereis (Cohen & Uphoff 1980: 213).

Kontemporêre ontwikkelingsdenke fokus op mense en hul basiese behoeftes en aspekte soos menslike hulpbronne, deelname, gelykheid, bemagtiging, ontwikkeling as 'n leerproses, en handhawingsontwikkeling word beklemtoon. Deelnemende en mensgesentreerde ontwikkeling gaan dus hand aan hand. Volgens Tandon (1982: 5) is die uitdaging wat aan ontwikkeling gestel word om kennis te neem van die nuwe filosofieë en benaderings in ander dissiplines en om dit te integreer waar moontlik met die uitsluitlike doel om te verseker dat ontwikkeling inderdaad die holistiese ontwikkeling van individue en gemeenskappe bevorder (vergelyk die totaliteitsbenadering in afdeling 4.3.3 wat deur die Landelike Stigting gevolg word). Tandon (1982: 5 & 7) beklemtoon veral die rol en belang van volwasse onderwys in die bevordering van holistiese ontwikkeling en die bydrae van volwasse onderwys tot die verligting van probleme soos hongersnood, werkloosheid, onderdrukking, swak gesondheid, ongelykheid en armoede. Tandon (1982: 7) stel die rol van volwasse onderwys soos volg:

One can see an increasing push towards placing adult education principles and approaches at the heart of various development efforts.

Ayodhya en Papa (1993: 617) beklemtoon ook dat volwasse onderwys 'n belangrike rol binne die raamwerk van mensgesentreerde ontwikkeling speel:

People-centred development can be brought about by empowering the people for participation through adult education.

In order to achieve the goals of people-centred development, comprehensive adult education addresses itself to strengthening

the material base, creating alternative values, building participatory organisations and network relations of support and sensitizing through skill development. All of them are addressed at the same time, with equal emphasis.

Volgens Bhasin (1991: 10) is opleiding en onderwys tradisioneel beskou as die oordra van tegniese vaardighede en kennis en die inhoud, metodologie en aard van sodanige opleiding is gewoonlik deur opleiers bepaal. Die deelnemers is slegs passiewe ontvangers van onderwys en neem selde deel aan die organisering van hul eie leerproses. Opleiding van sodanige aard is, volgens Bhasin (1991: 10), nie-demokraties, hiërargies en nie-deelnemend van aard en kan beskou word as afwaartse opleiding wat geskik is vir afwaartse ontwikkeling. Bhasin (1991: 10) beklemtoon dat hierdie tipe opleiding nie geskik is om mense voor te berei en toe te rus vir die implementering van menslike hulpbronontwikkeling en handhawings- en deelnemende ontwikkeling nie. Volgens Bhasin (1991: 10) moet daar, soos deur Freire voorgestaan word, in volwasse onderwys gekonsentreer word op deelname, dialoog en betrokkenheid van mense in die onderwysproses ten einde deelnemende ontwikkeling te bevorder. Radikale opvoeders soos Freire (1993), Goulet (1983), Giroux (1987) en Gran (1983) beklemtoon die bemagtiging van die armes deur volwasse onderwys vir hulle bevryding. Volwasse onderwys moet sowel die proses- as inhoudsdoelwitte kombineer en moet bydra om die selfonderhoudende kapasiteit van die armes op te bou.

Russell (1983: 192-202) beklemtoon dat volwasse onderwys 'n belangrike rol kan speel in die ontwikkelingsproses, omdat dit 'n wye verskeidenheid van aktiwiteite en terreine in landelike en gemeenskapsontwikkeling kan akkommodeer. Volgens Coetzee (1991b: 18) bestaan die

Derdewêreldontwikkelingsproblematiek hoofsaaklik uit landelike ontwikkelingsproblematiek aangesien die meerderheid van die bevolking in Derdewêreldlande in die algemeen in landelike gebiede woonagtig is. Hierdie deel van die bevolking is die armoedigste. In die algemeen is hulle ook in 'n swakker posisie en op 'n laer ontwikkelingspeil as hul stedelike eweknieë (Coetzee 1991b: 20). Dit is dan ook die geval in Suid-Afrika waar die meeste inwoners in die landelike gebiede 'n lae lewenstandaard handhaaf met gepaardgaande swak gesondheid, hoë ongeletterdheid en 'n hoë fertiliteitsvlak. Armoede is egter 'n realiteit van die meeste van die onbevoorregte gemeenskappe in die landelike én stedelike gebiede van Suid-Afrika. Daar bestaan geen twyfel nie dat daar dringend aandag gegee moet word aan die ontwikkelingsproses met gepaardgaande menslikehulpbronontwikkeling en die bevordering en voorsiening van volwasse onderwys, veral aan daardie deel van die bevolking wat deur ongelyke en aparte onderwys benadeel is. As die Suid-Afrikaanse regering dit erns is met die Heropbou- en ontwikkelingsprogram en wil oorleef in 'n toenemende kompeterende wêreld behoort hierdie aspekte hoë prioriteit te geniet.

Die Heropbou- en ontwikkelingsprogram (ANC 1994: 58-60) beklemtoon die ontwikkeling van menslike hulpbronne vir die daarstelling van 'n demokratiese en ontwikkelende samelewing. 'n Sentrale doelwit van die Heropbou- en ontwikkelingsprogram is die voorsiening van geleenthede vir mense om hulself te ontwikkel ten einde hul lewenskwaliteit en lewenstandaard te verhoog. Dit word verder gestel dat menslikehulpbronontwikkeling die ontwikkeling van menslike vermoëns, vaardighede en kennis moet insluit om sodoende die verhoging van lewenstandaard en die voorsiening van basiese behoeftes te verseker (ANC 1994: 59). Volgens die Heropbou- en ontwikkelingsprogram (ANC 1994: 60) moet die menslikehulpbronontwikkelingsprogram gebaseer word op die

beginsels van demokrasie, nie-rassisme, nie-seksisme en gelykberegting om sodoende die volle ontwikkeling van menslike hulpbronne te verseker. Die Heropbou- en ontwikkelingsprogram (ANC 1994: 58-59 ) beklemtoon veral die negatiewe gevolge van onderwys en opleiding onder die apartheidsbeleid wat manifesteer word in 'n hoë ongeletterdheidsyfer, lae vlak van volwasse onderwys, grootskaalse armoede en ongelyke menslikehulpbronontwikkeling.

Teen bostaande as agtergrond het hierdie studie hoofsaaklik sy oorsprong gehad in die onderwyssituasie in Suid-Afrika wat 'n spieëlbeeld is van die politieke filosofie van apartheid wat deur die Nasionale Party geïmplementeer is (Behr 1988: 14). Onderwys in Suid-Afrika is gevolglik gekenmerk deur ongelyke en aparte onderwysvoorsiening en -ontwikkeling van die verskillende rassegroepe tot voordeel van die blankes (Leonard 1970: 91). Die beleid van aparte en afsonderlike onderwys het ongetwyfeld bygedra tot ongelyke vlakke in volwasse onderwys tussen die verskillende rassegroepe. Die belangrikste implikasie van die ongelyke onderwysvoorsiening in Suid-Afrika is dat miljoene volwassenes geen onderwys of slegs beperkte formele onderwys van 'n lae kwaliteit ontvang het en dat ongeveer die helfte van die Suid-Afrikaanse bevolking gevolglik funksioneel ongeletterd is (NEPI 1993a: 10). Dit het tot gevolg dat hierdie groep mense se lewenskwaliteit negatief beïnvloed word deur die feit dat hulle nie kan lees of skryf nie en dus nie kan deelneem aan die dominante vorme van geletterdheid nie (NEPI 1992a: 1). 'n Lae onderwysvlak en 'n hoë ongeletterdheidsyfer het ook implikasies vir die deelname van mense aan die ontwikkelingsproses en kan deelnemende en mensgesentreerde ontwikkeling benadeel, aangesien mense nie oor die nodige kennis, vaardighede en vermoëns beskik nie.

Hierdie studie word toegespits op die plaaswerkersgemeenskap wat as groep die

swaarste getref is deur ongelyke en aparte onderwys wat gemanifesteer word in sosiale, ekonomiese en politieke strukture. Onderwys aan plaasarbeiders en hul families was grootliks afhanklik van plaasskole as die belangrikste instrument waardeur onderwys in landelike gebiede beskikbaar gestel is. Binne die konteks van aparte en afsonderlike onderwys was plaasskole egter die slegste daaraan toe en is die plaaswerkgemeenskap 'n verwaarloosde groep. Trouens onderwysvoorsiening op plase word steeds gekenmerk deur swak en onvoldoende fasiliteite en toerusting, beperkte geleentheid en 'n lae standaard. Die swak en onvoldoende onderwysvoorsiening en die belangrike, maar beperkte rol wat plaasskole gespeel het en nog steeds speel in onderwysvoorsiening aan plaaskinders, het 'n direkte invloed op die onderwysvlak en ontwikkelingspeil van die plaaswerkgemeenskap. Ongeveer 75 persent van die plaaswerkers is ongeletterd en meer as 50 persent van die hoofde van huishoudings is analfabete (*Die Burger* 6 Junie 1985; Rural Foundation 1991/92: 19). Verder voer die gemiddelde plaasarbeider en sy familie 'n armoedebestaan wat gekenmerk word deur onder andere deprivasie, fisiese swakheid, isolasie, magteloosheid en kwesbaarheid. Die ekonomiese en sosiale omgewing (woon- en werksituasie) waarin hierdie groep mense hulself bevind, het 'n direkte invloed op die onderwys van plaaskinders (Graaff et al 1990: 28 & 31).

Die plaasarbeider speel 'n uiters belangrike rol in die landbousektor wat een van die grootste enkele werkverskaffers en 'n bepalende faktor in die land se ekonomie is (Landelike Stigting sj(a): 1). Daar is ongeveer 1,32 miljoen plaasarbeiders werksaam in die landbousektor en in totaal is daar bykans 7 miljoen mense woonagtig op plase in landelike gebiede. Hierdie groep mense maak sowat een sesde van Suid-Afrika se totale bevolking uit. Die probleem bestaan egter dat hierdie deel van die Suid-Afrikaanse arbeidsmag soos reeds



hierbo genoem, 'n lae lewenstandaard handhaaf, onvoldoende onderwys en opleiding het en hul lewensomstandighede gekenmerk word deur 'n toestand van armoede met gepaardgaande sosio-ekonomiese probleme. Dit is noodsaaklik vir die landbou in die algemeen en vir die boer in die besonder dat arbeid op die plaas beskikbaar moet wees en dat die mensepotensiaal op plase gevolglik ontwikkel en opgelei moet word. Ten einde ekonomies te oorleef en tegnologie te vorder, is dit noodsaaklik dat daar doelbewus aandag geskenk word aan die ontwikkeling van die mensepotensiaal op plase ter wille van en tot voordeel van sowel die werkgewer as die werknemer ten einde optimale benutting van die arbeidsmag en daarmee saam hoër produktiwiteit te verseker. Op ekonomiese terrein is die landbousektor een van die sleutelbedrywe wat 'n belangrike bydrae tot die bruto nasionale produk maak. Sou die landbousektor dus probleme ondervind, word die land se ekonomie daardeur geraak. Dit is dus noodsaaklik dat die landbousektor gekenmerk word deur 'n permanente, stabiele en produktiewe arbeidsmag om sodoende te verseker dat die sektor tot sy volle potensiaal ontwikkel en sy uiters noodsaaklike insette tot die ekonomie van die land lewer.

Tot 1982 was daar geen amptelike aksie of strategie gerig op die ontwikkeling en opleiding van die plaaswerkgemeenskap in Suid-Afrika nie. Die gebalanseerde ontwikkeling van die lewensgehalte van die mense woonagtig en werksaam op plase het agterweë gebly vergeleke met die res van die bevolking (Dippenaar 1989a). Daar is besef dat 'n omvattende plan van aksie nodig is vir die ontwikkeling, opleiding en onderwys van plaasmense. Vanweë die omvang van die probleem en die geografiese verspreidheid en diversiteit in die landbou, sou so 'n plan slegs kon slaag met die medewerking van die openbare, privaat- en landbousektore. Dit het tot gevolg gehad dat die Landelike Stigting onder leiding van die georganiseerde landbou in die lewe geroep is

om die belange van die verskeie partye saam te bring in een gekoördineerde program van gemeenskapsontwikkeling (Bailey 1988: 1).

Die Landelike Stigting poog om deur die proses van gemeenskapsontwikkeling die lewenstandaard en ontwikkelingspeil van die plaaswerkersgemeenskap te verhoog deur aandag te gee aan hul onderskeie lewensterreine. Soos reeds genoem, het die ekonomiese en sosiale omgewing waarin die plaaswerker en sy gesin hulself bevind, 'n invloed op die onderwys aan plaaskinders. Dit is dan veral op hierdie gebied waar volwasse onderwys as belangrike instrument aangewend moet word addisioneel tot formele onderwys ten einde die onderwyspeil van ouers te verhoog en hul sosiale en ekonomiese situasie te verbeter. Die Landelike Stigting beklemtoon gevolglik die belangrikheid van onderwys en opleiding vir die gebalanseerde ontwikkeling van die lewensterreine van plaaswerkers (*Die Burger* 6 Junie 1985).

'n Bydraende faktor tot die noodsaaklikheid van opleiding en onderwysvoorsiening aan die plaaswerkersgemeenskap is dat die Landelike Stigting tans besig is met die implementering van 'n herorganiserings- en herstruktureringproses van hul organisatoriese en bestuurstelsel. Hierdie proses is gebaseer op die beginsels van demokrasie, deelname en verteenwoordiging op plaaslike, provinsiale en sentrale vlak waardeur lede van al die verskillende partye en gemeenskappe, plaaswerkers ingesluit, inspraak het tot op beleidmakende vlak (Kotzé 1994). Dit is dus noodsaaklik dat plaaswerkers oor die nodige lees- en skryfvaardighede beskik om ten volle te kan deelneem aan bogenoemde deelnemende, demokratiese en verteenwoordigende proses waar 'n hoë mate van geletterdheidsvaardighede vereis word. Gesien in die lig daarvan dat sowat 75 persent plaaswerkers ongeletterd is en hul deelname dus hierdeur negatief beïnvloed kan word, moet daar indringend aandag

gegee word aan volwasse onderwysvoorsiening en opleiding aan die plaaswerkgemeenskap.

Teen die agtergrond van aparte en afsonderlike onderwys en die gepaardgaande hoë ongeletterdheidsyfer en lae vlakke van volwasse onderwys en opleiding van die plaaswerkgemeenskap, het hierdie studie oorspronklik ten doel gehad om die filosofie en doelstellings te bepaal wat die Landelike Stigting aan volwasse onderwys koppel soos dit in die *praktyk* weerspieël word. Tydens die aanvanklike veldnavorsing het dit egter geblyk dat dit nie moontlik is om die Landelike Stigting se filosofie en doelstellings van volwasse onderwys te bepaal deur 'n ondersoek na en bestudering van die *implementering* van 'n volwasse onderwysprogram in die praktyk nie. Dit is hoofsaaklik toe te skryf aan die feit dat die implementeerdes en fasiliteerders van sodanige programme nie oor die nodige kennis van die Landelike Stigting se filosofie en doelstellings van volwasse onderwys beskik nie. Verder reflekteer die praktiese implementering van sodanige programme deur fasiliteerders nie noodwendig die filosofie en doelstellings wat die Landelike Stigting aan volwasse onderwys koppel nie. Die ondersoek en studie ten einde die Landelike Stigting se filosofie en doelstellings van volwasse onderwys te bepaal, moes gevolglik vanuit 'n ander hoek benader word wat tot gevolg gehad het dat daar ondersoek ingestel is na die *teoretiese grondslag* onderliggend aan die filosofie en doelstellings van volwasse onderwys soos toegepas deur die Landelike Stigting in hul pogings om landelike gemeenskapsontwikkeling te bewerkstellig.

## 1.2 PROBLEEMSTELLING EN DOEL VAN STUDIE

In die lig van bostaande lê die volgende aspekte die probleemstelling ten

grondslag:

- Die plaaswerkgemeenskap word gekenmerk deur 'n hoë vlak van ongeletterdheid en 'n lae onderwyspeil wat noodsaak dat volwasse onderwysprogramme binne die ontwikkelingsproses van stapel gestuur moet word.
- Die Landelike Stigting is 'n organisasie wat aktief betrokke is by die ontwikkeling van landelike gemeenskappe en in besonder die plaaswerkgemeenskap.
- Die Landelike Stigting beoef hom in die besonder op die terrein van volwasse onderwys as 'n instrument om landelike ontwikkeling in terme van 'n hoër lewenstandaard en onderwyspeil te bewerkstellig.

Vervolgens is die probleem wat in hierdie studie nagevors word die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting binne die konteks van landelike ontwikkeling deur ondersoek in te stel na die teoretiese onderbou van die Landelike Stigting se benadering tot volwasse onderwys.

Die verloop van hierdie verhandeling behels eerstens 'n noukeurige bestudering van die beskikbare literatuur ten einde die filosofiese oriëntasies en doelstellings van volwasse onderwys te bepaal. Die filosofie van volwasse onderwys behels die sistematiese bestudering van die teoretiese aannames en idees onderliggend aan die praktyk, en die wyse waarop die praktyk van volwasse onderwys geanaliseer en geïnterpreteer word, is direk afhanklik van die filosofiese en teoretiese oriëntasie wat in 'n spesifieke geval gevolg word. Volgens Apps (1973: 7-11) het elke volwasse opvoeder 'n goed ontwikkelde funksionele filosofie nodig wat sy/haar uitgangspunte met betrekking tot die aard, inhoud, metodologie en proses van volwasse onderwys

reflekteer en die grondslag vorm vir die implementering van volwasse onderwys. Die literatuurstudie stel dus die nodige kognitiewe raamwerk vir die ondersoek na die filosofiese oriëntasie en doelstellings van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting. Uit die literatuurstudie blyk dit dat daar hoofsaaklik ses denkrigtings van volwasse onderwys identifiseer kan word, naamlik progressiewe, behavioristiese, humanistiese, radikale, analitiese en liberale volwasse onderwys. Volgens Elias en Merriam (1980: 8-9) word die teorie en praktyk van volwasse onderwys hoofsaaklik deur hierdie ses filosofiese oriëntasies beïnvloed wat op hul beurt die doelstellings wat aan volwasse onderwys gekoppel word, onderskryf. Die volgende breë doelstellings kan hoofsaaklik onderskei word: individuele selfverwesenliking, intellektuele ontwikkeling, persoonlike en sosiale verbetering, verandering van die sosiale orde en gedragskondisionering en -verandering.

Die verhandeling behels tweedens die bepaling van die Landelike Stigting se filosofie en doelstellings van volwasse onderwys aan die hand van die verskillende filosofiese oriëntasies en doelstellings wat geïdentifiseer is in die literatuurstudie.

### **1.3 HOOFSTUKINDELING**

Om aan die doel van hierdie studie te voldoen word daar in Hoofstuk 2 gepoog om 'n begripsomskrywing van volwasse onderwys te gee, maar dit blyk egter duidelik dat daar nie 'n algemeen aanvaarde omskrywing van volwasse onderwys bestaan nie en dat selfs die term nie universeel aanvaar word nie, omdat die definisie van volwasse onderwys gebaseer word op die filosofiese oriëntasies en gepaardgaande doelstellings wat deur die verskillende beoefenaars van volwasse onderwys gehuldig word. Daar word vervolgens ondersoek ingestel in

Hoofstuk 3 na bogenoemde ses filosofiese oriëntasies en die doelstellings wat hul onderskryf. Hierdie hoofstuk poog om 'n noukeurige uiteensetting te gee van die filosofiese oriëntasies van volwasse onderwys met spesifieke verwysing na die doelstellings en die aard, inhoud en metodologie van die volwasse onderwysproses wat deur die verskillende filosofiese denkskole voorgehou word.

Hoofstuk 4 bied die konteks waarbinne en waarteen die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting ten einde die lewenstandaard en die onderwys- en opleidingsvlak van die plaaswerkersgemeenskap te verhoog, ondersoek word. In die eerste deel van hierdie hoofstuk word daar kortliks gekyk na die onderwyssituasie in Suid-Afrika met die klem op onderwysvoorsiening aan die plaasarbeiders en hul gesinne. In die tweede deel word ondersoek ingestel na die ontstaan, doelstellings, filosofie en strategie van die Landelike Stigting ten opsigte van die ontwikkeling van die plaaswerkersgemeenskap. Hoofstuk 4 dien gevolglik as skakel tussen Hoofstukke 2 en 3 wat die kognitiewe raamwerk daarstel vir die bepaling van die Landelike Stigting se filosofie en doelstellings van volwasse onderwys enersyds en Hoofstuk 5 waarin daar gepoog word om die filosofie en doelstellings van die Landelike Stigting te bepaal andersyds.

In Hoofstuk 5 word daar ondersoek ingestel na die Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek van die Landelike Stigting ten einde die onderliggende filosofiese oriëntasie en doelstellings, asook die aard, inhoud en metodologie van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting te bepaal. Teen die agtergrond van die literatuurstudie in Hoofstukke 2 en 3 wat as kognitiewe raamwerk dien, sal daar gepoog word om sover moontlik die verskille en ooreenkomste tussen die Landelike Stigting se uitgangspunte en bogenoemde filosofiese oriëntasies en doelstellings van volwasse onderwys te beklemtoon.

Hoofstuk 6 dien as slothoofstuk wat die samevatting en gevolgtrekking van die studie, asook enkele aanbevelings bevat.

#### 1.4 METODE VAN ONDERSOEK

Die navorsingsterrein is op 'n tematiese grondslag afgebaken en die volgende breë temas is onderskei: volwasse onderwys, die onderwyssituasie in Suid-Afrika, die Landelike Stigting, die taalervaringsbenadering en die deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering. 'n Literatuurstudie met betrekking tot die teoretiese aspekte van die doelstellings en filosofie van volwasse onderwys (Hoofstukke 2 en 3), asook die onderwyssituasie in Suid-Afrika (afdeling 4.2) is gedoen. Hierdie studie is gebaseer op 'n vergelykende wyse van navorsing aangesien dit fokus op die verskille en ooreenkomste tussen die Landelike Stigting se uitgangspunte enersyds en die doelstellings en filosofiese oriëntasies van volwasse onderwys andersyds. Die literatuurstudie behels gevolglik 'n sistematiese bestudering van die literatuur. Daar is hoofsaaklik gebruik gemaak van sekondêre bronne en internasionale en plaaslike literatuur is bestudeer. Geen probleme is ondervind met die beskikbaarheid van literatuur nie en bronne is geredelik beskikbaar. Geen taalprobleme is ondervind nie, aangesien literatuur oor die filosofie en doelstellings hoofsaaklik in Engels beskikbaar is.

In die geval van die temas wat handel oor die Landelike Stigting (afdeling 4.3) en die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting binne die raamwerk van die deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering en die taalervaringsbenadering (Hoofstuk 5) bestaan daar sover vasgestel kon word geen enkele gekonsolideerde en/of gepubliseerde bron nie en is daar swaar gesteun op beleidsverklarings, inligtingstukke, vraelyste, persoonlike

onderhoude en navorsingsbesoeke. In die geval van die Landelike Stigting is daar hoofsaaklik gebruik gemaak van ongepubliseerde, primêre bronne, soos seminare, referate, memoranda en inligtingstukke. Geen probleme is egter met laasgenoemde ondervind nie aangesien die Landelike Stigting en ander persone betrokke toeganklik en maklik bereikbaar was en hul dokumente vrylik beskikbaar gestel het.

In die geval van onderhoude, vraelyste en navorsingsbesoeke is daar hoofsaaklik gebruik gemaak van kwalitatiewe tegnieke van data-insameling naamlik direkte waarneming en ongestruktureerde onderhoudvoering (Nachmias & Nachmias 1976: 91 & 101). Daar is hoofsaaklik van kwalitatiewe navorsing gebruik gemaak om sodoende 'n totale begrip van die navorsingsonderwerp te kry (Mouton & Marais 1985: 162). Volgens Nachmias en Nachmias (1976: 75) is waarneming 'n baie geskikte tegniek van data-insameling in 'n ontdekkende en vergelykende navorsingstudie soos in hierdie geval waar daar ondersoek ingestel is na die filosofie en doelstellings van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting en sover moontlik gepoog is om verskille en ooreenkomste met die ses filosofiese denkrigtings van volwasse onderwys te beklemtoon. Die tegniek van waarneming het verseker dat data wat ingesamel is die toepassing van 'n volwasse onderwysprogram deur die Landelike Stigting reflekteer soos dit in die natuurlike opset plaasvind (Black & Champion 1976: 333; Nachmias & Nachmias 1976: 74). Ek het as waarnemer 'n passiewe rol ingeneem en was dus onbetrokke en afgesonder by die situasie en het as deelnemer om waar te neem opgetree. My waarneming is opgevolg met respondent- en informantonderhoudvoering wat die vorm van ongestruktureerde onderhoudvoering met opgawes aangeneem het (Schurink 1986: 121-123; Selltiz et al 1963: 270).



Daar is gebruik gemaak van die opgawe-tipe onderhoud, omdat vrae uit die bestaande literatuurstudie in Hoofstukke 2 en 3 voorberei is om as gids te dien en sodoende te verseker dat alle aspekte, wat verband hou met die studie-onderwerp, gedek is (Nachmias & Nachmias 1976: 101; Schurink 1986: 121-123). Die opgawe-tipe onderhoud is egter gekombineer met die gerigte onderhoudstegniek, aangesien die vrae nie in 'n spesifieke volgorde gestel is nie en ook omdat daar nie presies dieselfde vrae aan alle respondente gestel is nie (Nachmias & Nachmias 1976: 101; Selltiz et al 1963: 257-263). Laasgenoemde tegniek van onderhoudvoering het dit moontlik gemaak dat respondente in staat gestel is om vrylik uitdrukking aan hul waarnemings, gevoelens, opinies en houdings te gee. Hierdie tipe van onderhoudvoering het my in staat gestel om detailinligting te bekom rakende die navorsingsonderwerp wat veral belangrik is in ontdekkende en beskrywende navorsing. Deur die vooraf literatuurstudie is ek in staat gestel om sensitief te kon reageer op inligting wat van belang is by die navorsingsonderwerp (Nachmias & Nachmias 1976: 101; Selltiz et al 1963: 263). Navorsing ten opsigte van die teoretiese aspekte van die taalervaringsbenadering en deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering is sover moontlik aangevul met beskikbare plaaslike en internasionale bronne.

Ten einde te verseker dat die navorsing aan die eise van betroubaarheid en geldigheid voldoen, en subjektiwiteit te minimaliseer, is daar gebruik gemaak van gedetailleerde aantekeninge vanuit die literatuur, asook tydens onderhoudvoering en waarneming om sodoende te verseker dat die konteks waarin navorsing gedoen word en inligting wat na vore kom, te alle tye reflekteer word. Hierdie verhandeling berus laastens op 'n interpretatiewe studie waar ek gepoog het om ooreenkomste en verskille tussen die filosofie en doelstellings van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting en die ses

denkrigtings van volwasse onderwys in Hoofstuk 3 aan te toon (Mouton & Marais 1985: 103).

## HOOFSTUK 2

### VOLWASSE ONDERWYS: 'N BEGRIPSOMSKRYWING

#### 2.1 INLEIDING

Uit die literatuur blyk dit duidelik dat daar nie 'n algemeen aanvaarde definisie of omskrywing van volwasse onderwys bestaan nie en selfs die term volwasse onderwys word nie universeel aanvaar deur diegene betrokke by die onderwys van volwassenes nie. (Daar sal in afdeling 2.2 in meer besonderhede na hierdie aspek ondersoek ingestel word.) Dit kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die feit dat die veld van volwasse onderwys bestaan uit diverse literatuur wat deur kundiges, akademici, skoliere en beoefenaars vanuit 'n verskeidenheid dissiplines - antropologie tot soölogie - geskryf is. Onder sulke omstandighede is dit dus nie verbasend dat die jargon van die veld ietwat verwarrend voorkom nie. Wat tot die verwarring bydra, is dat volwasse onderwys hoofsaaklik gedefinieer word in terme van die filosofiese oriëntasies wat deur die verskillende beoefenaars van volwasse onderwys gehuldig word. Dit lei tot verskillende doelstellings en oogmerke wat weer die praktiese inslag van die toepassing van volwasse onderwys bepaal (Long 1983: 239 & 292).

Die probleem wat gevolglik hieruit ontstaan, word veral geïllustreer deur die verwarring met betrekking tot die gebruik van terme soos volwasse onderwys, voortgesette onderwys, permanente onderwys, lewenslange onderwys (leerproses) en herhalende onderwys (om maar slegs 'n paar te noem) in literatuur wat op volwasse onderwys betrekking het. Volgens Long (1983: 265-266) blyk dit duidelik uit die literatuur dat die verskillende terme afwisselend deur sommige skrywers gebruik word, terwyl ander daarop aandring dat elke term 'n unieke betekenis het. Darkenwald en Merriam (1982: 12-13) wys ook op

verbandhoudende terme soos nie-tradisionele onderwys, gemeenskapsonderwys, andragogie, herhalende onderwys en lewenslange onderwys (leerproses). Hulle wys egter daarop dat hoewel lewenslange onderwys as sinoniem gebruik word vir volwasse onderwys, dit eerder 'n omvattende term is vir die algehele opvoedkundige proses waarvan volwasse onderwys 'n integrale deel vorm. Die mees algemene term wat egter as sinoniem vir volwasse onderwys gebruik word, blyk voortgesette onderwys te wees. Dit impliseer dat 'n volwassene met onderwys voortgaan na die voltooiing van formele skoolonderrig. Hierdie omskrywing van volwasse onderwys is egter nie te alle tye toepaslik nie, aangesien volwasse onderwysprogramme geloods kan word waarby individue sonder formele skoolonderrig betrokke is. Die situasie waarin volwasse onderwys toegepas word en die doelwitte wat daaraan gekoppel word, behoort dus te bepaal watter term gebruik moet word.

In die bespreking wat volg sal daar in afdeling 2.2 ondersoek ingestel word na die definiëring van die begrip volwasse onderwys, waarna daar in afdelings 2.3.1 en 2.3.2 onderskeidelik aandag gegee word aan die relevansie van 'n filosofiese oriëntasie vir volwasse onderwys en die moontlikheid vir slegs een enkele filosofie van volwasse onderwys.

## **2.2 VOLWASSE ONDERWYS - DEFINIËRING VAN DIE BEGRIP**

Uit bostaande blyk dit duidelik dat daar verwarring rondom die term volwasse onderwys bestaan en dat dit gevolglik implikasies inhou vir die definiëring van volwasse onderwys. Soos reeds genoem, bestaan daar geen universeel aanvaarbare definisie van volwasse onderwys nie. Dit kan toegeskryf word aan die feit dat enige definisie van volwasse onderwys op sekere aannames en waardebeoordelings gebaseer word wat nie vir ieder en elk aanvaarbaar is nie.

Die verwarring rondom die term is 'n verdere bepalende faktor wat definiëring van volwasse onderwys bemoeilik.

Volgens Lawson (1975: 16-17) verwys die term volwasse onderwys na enige vorm van opvoedkundige aktiwiteit waarby volwassenes betrokke is. In die aanvaarding van hierdie algemene en geensins beperkende omskrywing word 'n hele aantal potensiële probleme met betrekking tot die administratiewe en organisatoriese aspekte van volwasse onderwys uitgeskakel. Die moontlike onderskeidings en ooreenkomste tussen begrippe soos voortgesette, verdere en permanente onderwys word opsy geskuif. Die konsep *onderwys* verbind hulle aanmekaar. Hierdie siening word ook deur Bertelsen (Long 1983: 266) gehuldig. Hy beskou volwasse onderwys as enige leerervaring wat ontwerp is vir volwassenes, ongeag die inhoud, vlak en metodes wat gebruik word. Volgens bostaande definisies kan die term voortgesette onderwys dus nie as sinoniem vir volwasse onderwys beskou word nie, omdat formele skoolonderrig nie 'n voorvereiste vir volwasse onderwys is nie. Op sy beurt word voortgesette onderwys voorafgegaan deur formele skoolonderrig (kyk afdeling 2.1). Darkenwald en Merriam (1982: 9) se siening oor volwasse onderwys toon ooreenkomste met bostaande definisies, maar hulle brei soos volg uit op die oogmerke van volwasse onderwys:

Adult education is a process whereby persons whose major social roles are characteristic of adult status undertake systematic and sustained learning activities for the purpose of bringing about changes in knowledge, attitudes, values, or skills.

Volwasse onderwys impliseer dus doelbewuste verandering. Liveright en Haygood (Long 1983: 266) stel voor dat volwasse onderwys die proses is waardeur

persone, wat nie langer skool op 'n gereelde voltydse basis bywoon nie, deelneem aan opvolgende en georganiseerde aktiwiteite met 'n bewustelike intensie om verandering in kennis, begrip of vaardighede, waardes en houdings teweeg te bring; of vir die doel om persoonlike of gemeenskapsprobleme te identifiseer en op te los.

In die definisie van Darkenwald en Merriam word daar egter duidelik melding gemaak van persone met volwasse status en dit kan dus betrekking hê op enige volwassene ongeag of die persoon skoolonderrig gehad het, terwyl volwasse onderwys volgens Liveright en Haygood betrekking het op enige persoon wat nie meer skool bywoon nie. Dit impliseer dat persone wel formele skoolonderrig gehad het. Laasgenoemde skrywers wys daarop dat persone doelbewus 'n besluit neem om aan volwasse onderwys deel te neem en beskou volwasse onderwys as óf 'n veranderingsproses óf probleemoplossend. Paterson (1979: 36) se siening het raakpunte met bostaande definisies en hy beskou volwasse onderwys ook as 'n doelbewuste aktiwiteit. Hy druk dit egter nie uit as 'n veranderingsproses of probleemoplossend nie, maar beskou dit as 'n ontwikkelingsproses wat die voller ontwikkeling van volwassenes as persone in hul menswees ten doel het (kyk afdeling 3.3.1 vir 'n bespreking van Lawson en Paterson se standpunte).

Net soos in die geval van Darkenwald en Merriam, verwys Paterson na enige volwasse persoon sonder om dit te kwalifiseer. Volgens laasgenoemde bestaan die ontwikkeling van 'n persoon essensieel uit die verhoging van sy/haar bewussyn en die opbou van sy/haar ervaring en kennis. Die waardes onderliggend hieraan vereis dat die aktiwiteit gekenmerk word deur die kwaliteite van vrywilligheid, bewustelike kontrole, interpersoonlike kontak en aktiewe deelname. Paterson (1979: 155) wys daarop dat volwasse onderwys 'n poging is om die ontwikkeling van volwassenes te bevorder en dit bestaan

hoofsaaklik uit die bevordering en ontwikkeling van 'n persoon se bewussyn ten einde beter te verstaan, voel, oordeel, waardeer en begryp. Daar sal in Hoofstuk 3 meer aandag aan hierdie uitgangspunte van Paterson gegee word. Paterson se gebruik van die term ontwikkeling impliseer dus inderwaarheid 'n veranderingsproses en het dus ooreenkomste met Darkenwald en Merriam, asook Liveright en Haygood se menings dat volwasse onderwys verandering impliseer.

Uit bostaande blyk dit dat, hoewel daar nie eensgesindheid ten opsigte van die definisie van volwasse onderwys bestaan nie, daar tog raakpunte voorkom in die verskillende skrywers se sienings van volwasse onderwys en dat 'n mate van konsensus bestaan in hul omskrywings van volwasse onderwys.

Unesco het tydens hul algemene konferensie gehou in Nairobi in 1976 (Darkenwald & Merriam 1982: 12-13; Mair 1977: 229) die term lewenslange onderwys (*lifelong education and learning*) soos volg gedefinieer:

... lifelong education and learning ... denotes an overall scheme aimed both at restructuring the existing education system and at developing the entire educational potential outside the education system; in such a scheme men and women are the agents of their own education, through continual interaction between their thoughts and action; education and learning ... should extend throughout life, include all skills and branches of knowledge, use all possible means, and give the opportunity to all people for full development of the personality ....

Hierdie definisie is in ooreenstemming met Darkenwald en Merriam se siening dat lewenslange onderwys nie as 'n sinoniem vir volwasse onderwys dien nie,

maar eerder as 'n omvattende term beskou kan word vir die algehele opvoedkundige proses waarvan volwasse onderwys deel is. Met bostaande definisie as raamwerk het Unesco volwasse onderwys as teorie en praktyk soos volg gedefinieer (Coombs 1985: 28; Long 1983: 267; Mair 1977: 228):

The term 'adult education' denotes the entire body of organized educational processes, whatever the content, level and method, whether formal or otherwise ... whereby persons regarded as adult by die society to which they belong develop their abilities, enrich their knowledge, improve their technical or professional qualifications or turn them in a new direction and bring about changes in their attitudes or behaviour in the twofold perspective of full personal development and participation in balanced and independent social, economic and cultural development.

Bostaande definisie van volwasse onderwys het raakpunte met Lawson en Bertelsen se omskrywing van volwasse onderwys naamlik dat dit enige opvoedkundige proses of leerervaring, waarby volwassenes betrokke is, behels. Die definisie vind verder aanklank by Darkenwald en Merriam, asook Liveright en Haygood se sienings dat volwasse onderwys verandering impliseer en veral betrekking het op mense se kennis, waardes, houdings en vaardighede. Waar Liveright en Haygood egter slegs verwys na die oplossing van persoonlike en gemeenskapsprobleme, stel Unesco dit duidelik dat volwasse onderwys persoonlike ontwikkeling, sowel as deelname in sosiale, ekonomiese en kulturele ontwikkeling ten doel het. Met verwysing na die inhoud van volwasse onderwys verklaar Unesco soos volg (Coombs 1985: 28):



Adult education activities, viewed as forming a part of lifelong education, have no theoretical boundaries ... they cover all aspects of life and all fields of knowledge and are addressed to all people whatever their level of achievement.

Hier sien ons weer die gedagte dat volwasse onderwys 'n deel vorm van lewenslange onderwys en dat die twee begrippe nie in hierdie geval as sinonieme beskou word nie. Soos in die geval van Bertelsen se definisie word daar in bostaande verklaring geensins enige beperking geplaas ten opsigte van die inhoud van volwasse onderwys nie.

Boyd et al (1980: 5) is egter van mening dat dit noodsaaklik is om die veld van volwasse onderwys te definieer in terme van die aard, funksie, metodologie, situasie en deelnemergehoor. Hierdie skrywers gaan van die standpunt uit dat volwasse onderwys sy eie unieke struktuur en funksie het en dat dit in 'n verskeidenheid situasies en op verskillende wyses kan plaasvind. Drie transaksionele metodes word geïdentifiseer naamlik individueel, klein groepie en gemeenskap. Transaksioneel behels die wisselwerking tussen die omgewing, die individu en die gedragspatrone wat in 'n sekere situasie na vore kom en dit word hoofsaaklik gebruik om die aard van die leerder se situasie te skets (Boyd et al 1980: 1 & 5).

Die individuele transaksionele metode verwys na 'n situasie waar 'n individuele volwassene op sy/haar eie studeer of leer deur byvoorbeeld deelname aan 'n onafhanklike studiekursus. Die groep-transaksionele metode verwys na 'n situasie waar 'n groep individue gesamentlik betrokke is. Die lede van die groep is in interaksie en poog om 'n gemeenskaplike doel te bereik. Die gemeenskap-transaksionele metode behels 'n situasie waar 'n groep

mense saamwerk om 'n probleem op te los wat die gemeenskap waaraan hulle behoort, ondervind (Boyd et al 1980: 6-7). Volgens Boyd et al (1980: 7) bedien volwasse onderwys gevolglik drie potensiele kliënte: individue, groepe en gemeenskappe. Hierdie fokus bepaal wie primêr voordeel trek uit 'n volwasse onderwysaktiwiteit. Elk van die transaksionele metodes kan gebruik word om elk van die drie kliëntegroepe te bedien (Boyd et al 1980: 8). In afdeling 5.3.4 waar die aard, inhoud en metodologie van volwasse onderwys soos toegepas deur die Landelike Stigting bespreek word, sal daar in meer besonderhede aandag gegee word aan die wyse waarvolgens volwasse onderwys plaasvind.

Uit bostaande bespreking blyk dit duidelik dat daar geensins eensgesindheid ten opsigte van die betekenis en omskrywing van die begrip volwasse onderwys is nie. Die definiëring van die begrip, asook die uitgangspunte, doelstellings en praktiese inslag wat daaraan gekoppel word, hang af van die filosofiese oriëntasie waarop die toepassing van volwasse onderwys gebaseer word. In die volgende afdelings sal daar ondersoek ingestel word na die relevansie van 'n filosofiese oriëntasie vir volwasse onderwys, asook na die moontlikheid vir slegs een enkele filosofie van volwasse onderwys om sodoende 'n teoretiese raamwerk daar te stel waarbinne die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting ondersoek kan word.

## **2.3 FILOSOFIESE ORIËNTASIE VAN VOLWASSE ONDERWYS**

### **2.3.1 RELEVANSIE VAN 'N FILOSOFIESE ORIËNTASIE**

Die filosofie van volwasse onderwys behels die sistematiese bestudering van die teoretiese aannames en idees onderliggend aan die praktyk. Die wyse

waarop die praktyk van volwasse onderwys ontleed en geïnterpreteer word, hang af van die filosofiese en teoretiese oriëntasie wat gevolg word. Dit is dus noodsaaklik om die teorie en filosofie van volwasse onderwys te bestudeer ten einde die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting te kan ondersoek.

Dit het reeds in afdelings 2.1 en 2.2 duidelik geblyk dat daar nie eenstemmigheid is oor die teorie en filosofie van volwasse onderwys nie - vandaar die verskillende definisies, doelstellings, uitgangspunte en praktyke. Daar bestaan geen enkele konseptuele raamwerk of stel basiese aannames en beginsels nie. Hierdie diversiteit in sowel die praktyk en teorie is nie besonder verrassend nie en kan soos volg verklaar word in die woorde van Diekhoff (White 1970: 122) waar hy verwys na die Verenigde State van Amerika:

As long as we are a pluralistic society, as long as our public is made up of many publics, we shall continue to have philosophies of education in conflict with one another. Meanwhile, educators will continue to muddle along as best as they can (which is very well indeed) on the basis of different philosophies (or different assumptions), often not formulated at all; and they will continue to feel pressure from different individuals and publics with varied philosophies and assumptions.

Hoewel Diekhoff hier verwys na onderwys as sulks, het sy stelling ook betrekking op volwasse onderwys: 'n komplekse filosofiese situasie bestaan vanweë die verskeidenheid en omvang van volwasse onderwys as 'n veld van teorie en praktyk. Volwasse onderwys word gedefinieer in terme van 'n filosofiese oriëntasie. Hierdie filosofiese oriëntasie bepaal die

verskillende oogmerke, doelstellings en praktiese inslag van volwasse onderwys, asook die identifisering van die kliëntegroep (Long 1983: 292 & 293). Die verhouding tussen die teorie en die praktyk, oftewel tussen filosofie en aksie is op sigself 'n onderwerp vir debat. Filosofie en aksie word dikwels beskou as onderling uitsluitende konsepte wat aan verskillende terreine behoort. Volgens Darkenwald en Merriam (1982: 37) is daar egter 'n groeiende konsensus onder filosowe dat beide noodsaaklik is en dat teoretiese veronderstellinge of aannames sonder 'n praktiese inslag, aanleiding gee tot leë idealisme en dat aksie sonder 'n filosofiese orientasie, agtelosige aktivisme is. Elias en Merriam (1980: 4-5) spreek ook hierdie gedagte uit en wys soos volg op die verband tussen teorie (filosofie) en praktyk (Elias & Merriam 1980: 5):

Philosophy raises questions about what we do and why we do it, and goes beyond individual cases and phenomena to treat questions of a general nature. When considering the interrelationship of philosophy and activity, [it] is clear that philosophy inspires one's activities, and gives direction to practice. The power of philosophy lies in its ability to enable individuals to better understand and appreciate the activities of everyday life.

Elias en Merriam (1980: 8) stel dit eksplisiet dat die filosofie van volwasse onderwys nie 'n persoon toerus met "*what to teach, how to teach, or how to organize a program*" nie, maar essensieel gemoeid is met die rasionaal onderliggend aan volwasse onderwys en die logiese analise van die onderskeie elemente van die gepaardgaande onderwysproses.

Dit blyk dus duidelik dat daar 'n verhouding bestaan tussen teorie en praktyk

en dit bied 'n rasionaal vir 'n filosofiese ondersoek. Laasgenoemde het belang by die algemene beginsels van enige verskynsel, onderwerp of proses. Filosofie poog om maksimum insig en die minimum onsekerheid te verseker. Enige definisie van volwasse onderwys reflekteer 'n spesifieke filosofiese oriëntasie terwyl konsepte van volwasse onderwys op hul beurt filosofies geïnterpreteer kan word. 'n Persoon se aanvaarding van hierdie konsepte beïnvloed sowel die teorie as praktyk (Darkenwald & Merriam 1982: 37 & 38).

Apps (1973: 3-5) relevansieer filosofie in volwasse onderwys soos volg:

- Die volwasse opvoeder benodig 'n teoretiese basis om die verband tussen onderwysprobleme te bepaal.
- Die volwasse opvoeder moet die verband tussen aktiwiteite van volwasse onderwys en die samelewing kan waarneem.
- 'n Goed ontwikkelde filosofie kan 'n raamwerk voorsien vir die beantwoording en oplossing van vrae en probleme met betrekking tot die aard en praktyk van volwasse onderwys, asook onderwysvraagstukke.
- Die ontwikkeling van 'n filosofie kan in die breër, persoonlike sin 'n dieper betekenisgee aan die volwasse opvoeder.

Volgens Apps (1973: 7-11) het elke volwasse opvoeder 'n goed ontwikkelde funksionele filosofie nodig wat sy/haar individuele uitgangspunte met betrekking tot die inhoud en proses van volwasse onderwys reflekteer en hom/haar lei in die implementering daarvan. Sodanige filosofie is hoofsaaklik gegrond op die individuele volwasse opvoeder se waardesisteem, persoonlike oortuiginge en uitgangspunte met betrekking tot en met inagneming van die leerder se behoeftes, die algemene doel, inhoud en leerproses van volwasse

Director  
6 → 10/11/11

Direct  
Dep. Dir.  
H. J. van  
der  
Merwe

2557

HELDON  
3125531  
WEL

onderwys.

Uit voorafgaande bespreking blyk dit dat die teorie en praktyk van volwasse onderwys onlosmaaklik deel is van 'n filosofiese oriëntasie en dat dit nie van mekaar geskei kan word nie. In die volgende afdeling word daar ondersoek ingestel of daar slegs een filosofie van volwasse onderwys bestaan en of verskeie filosofiese oriëntasies volwasse onderwys ten grondslag lê.

### 2.3.2 'N ENKELE FILOSOFIE VAN VOLWASSE ONDERWYS?

Uit die literatuur blyk dit dat die veld van volwasse onderwys en gepaardgaande filosofiese oriëntasies hoofsaaklik verryk is deur die algemene onderwysfilosofie soos toegelig deur John Dewey, Sydney Hook, Alfred North Whitehead en andere, asook deur historiese en kontemporêre literatuur wat strek vanaf Rousseau en Jefferson tot Freire en Illich (Long 1983: 296). Die filosofie van volwasse onderwys word verder hoofsaaklik beïnvloed deur die tradisionele formele filosofiese denkskole soos idealisme en realisme, asook die moderne filosofiese denkskole soos eksperimentalisme (waaronder pragmatisme ingesluit word) en eksistensialisme (Apps 1973: 13-26). Volgens Apps (1973) bestaan daar verder verskeie filosofieë wat meer spesifiek betrekking het op onderwys as sulks en ook 'n invloed uitoefen op filosofieë van volwasse onderwys. Hy identifiseer die volgende vyf filosofieë: essensialisme, perennialisme, progressivisme, rekonstruksionisme en eksistensialisme. Die omvang van hierdie studie maak egter nie voorsiening vir 'n bespreking van hierdie algemene onderwysfilosofieë nie en word daar hiermee volstaan aangesien hierdie studie spesifiek betrekking het op volwasse onderwys en daar spesifiek ondersoek ingestel word na die filosofiese oriëntasies wat direk onderliggend is aan volwasse onderwys.

Volgens Long (1983: 297) bestaan die literatuur met betrekking tot die filosofie van volwasse onderwys hoofsaaklik uit die volgende: (1) besprekings, ondersoeke en verklarings met betrekking tot filosofiese posisies; (2) analitiese ondersoeke met betrekking tot spesifieke probleme, konsepte of terme in 'n poging om 'n meer akkurate en volledige begrip van die onderwerp daar te stel; en (3) algemene geskryfte wat individuele filosofie openbaar, maar wat nie spesifiek ontwerp is om 'n sistematiese filosofiese oriëntasie daar te stel nie. Daar sal in afdeling 3.3.3 kortliks aandag gegee word aan analitiese ondersoeke.

Volwasse opvoeders stem nie saam ten opsigte van belangrike filosofiese standpunte en doelstellings van volwasse onderwys nie. Bergevin (1967: 3-4) wys daarop dat filosofieë van volwasse onderwys kan en sal verskil vanweë die verskillende mense betrokke, asook die verskil in plek en tyd van toepassing van volwasse onderwys. Hy wys egter daarop dat dit nie beteken dat hierdie filosofieë niks in gemeen het nie "for they all concern the central area of relationship from which human development radiates", maar dit beteken ook nie dat almal ewe goed is nie. Die waarde van een basiese filosofie ten opsigte van volwasse onderwys lê egter volgens Bergevin daarin om 'n gemeenskaplike verwysingsraamwerk en 'n geïntegreerde uitgangspunt met betrekking tot sekere oortuigings, idees, houdings en die praktyk te vestig. Bergevin wys daarop dat 'n filosofiese oriëntasie onderliggend is aan die meeste individuele en institusionele praktyke van volwasse onderwys. Filosofie voorsien nie die kennis oor wat gedoen moet word en hoe dit gedoen moet word nie - dit het belang by die doel van volwasse onderwys en die logiese ontleding van die onderskeie aspekte betrokke by die proses van volwasse onderwys. Bergevin se standpunt stem dus ooreen met dié van Elias en Merriam (1980: 8) in hul beklemtoning van die rede vir volwasse onderwys en die analise van elemente

van die onderwysproses (kyk afdeling 2.3.1). Lindeman (1961: xxvii), in teenstelling met Bergevin, wys egter daarop dat 'n enkele filosofie van volwasse onderwys nie nodig is nie en haal Anatole France soos volg aan:

'Each of us,' wrote Anatole France, 'must be allowed to possess two or three philosophies at the same time,' for the purpose I presume, of saving our thought from the deadly formality of consistency. No one can write about education, particularly adult education, without deserting at various points all 'schools' of pedagogy, psychology, and philosophy. Incongruities are obvious: one cannot for example be a determinist and at the same time advocate education; nor can idealism be made to fit the actualities of life without recognition of the material limitations which surround living organisms. One cannot, that is, make use of these opposed points of view if they are conceived to be mutually-exclusive.

Uit bostaande wil dit dus voorkom asof die formulering en aanvaarding van 'n enkele filosofie van volwasse onderwys onmoontlik en ook nie noodsaaklik is nie. Uit die bestudering van die literatuur met betrekking tot die filosofie van volwasse onderwys blyk dit dat daar in elk geval geen enkele filosofie van volwasse onderwys bestaan nie. Dit kom duidelik na vore in die bespreking ten opsigte van die filosofiese oriëntasies en doelstellings in Hoofstuk 3, asook in die ondersoek na die filosofiese oriëntasie en doelstellings van volwasse onderwys soos deur die Landelike Stigting toegepas word (kyk afdeling 5.3.3). Die veld van volwasse onderwys word gekenmerk deur 'n wye verskeidenheid oogmerke, doelstellings en uitgangspunte. 'n Persoon se houding, keuse van inhoud en metodologie, en beskouing van die opvoeder en leerder ontstaan



vanuit sy/haar opvatting ten opsigte van die uiteindelijke doel van die volwasse onderwysproses. Elsey (1986: 12) wys daarop dat die term filosofie gebruik word om die verskillende uitgangspunte, idees en opvattinge oor die aard van volwasse onderwys en die verhouding daarvan tot die samelewing in die algemeen, asook spesifieke aangeleenthede te reflekteer. Die formulering van 'n enkele filosofie van volwasse onderwys blyk dus onmoontlik te wees vanweë die diversiteit van en onderlinge verband tussen die verskillende filosofiese oriëntasies. Hierdie diversiteit en onderlinge verband kom duidelik na vore vanuit die analise van die algemene doelstellings en oogmerke van volwasse onderwys, die verhouding tussen die opvoeder en leerder, die onderrigproses self, die inhoud en metodologie, die definiëring van die begrip, asook die fokus van volwasse onderwys naamlik óf die individuele persoon óf die samelewing.

Die verskeidenheid filosofiese oriëntasies en doelstellings blyk onder andere duidelik uit sewe studies wat gedoen is oor volwasse onderwys vanaf die middel 1930s tot 1982 (kyk Tabel 2.1 soos ongewysig aangehaal ter wille van volledigheid en visuele duidelikheid uit Long 1983: 227). Uit hierdie tabel blyk dit dat skrywers soos Bowen en Peterson groter, meer inklusiewe kategorieë verkies, terwyl ander soos Lenning en Sell meer doelstellings identifiseer met die oog op groter spesifikasie. Lord se vyf kategorieë aan die ander kant is opgedeel in subkategorieë wat baie meer spesifiek en afgebaken is. Wat egter van belang is, is dat die verskillende skemas die diversiteit reflekteer wat bestaan ten opsigte van die persepsies van die doelstellings van volwasse onderwys - die pluralistiese kenmerk van die veld van volwasse onderwys word weer eens beklemtoon. Dit is belangrik om te let op die ooreenkomste en verskille tussen die skemas, maar vir die doeleindes van hierdie studie wil ek veral beklemtoon dat elk van die skrywers se skema

Tabel 2.1

Doelstellings van volwasse onderwys - sewe studies

BRYSON - 1936	LORD - 1972	BOWEN - 1977	LENNING - 1978	SELL - 1978	PETERSON - 1979	DARKENWALD & MERRIAM - 1982
Liberal education needs	Intellectual skills development	Cognitive learning	Academic	Basic education	Individual benefits	Cultivation of intellect
Occupational education needs	Occupational improvement	Emotional and moral development	Esthetic/Cultural	Civic	Personal economic	Societal advancement
Political education needs	Personal interest	Practical competence for citizenship and economic productivity	Intellectual	Family	Personal non-economic	Personal growth and maintenance/ promotion of a better society
Relation needs	Personal life problems and demands	Practical competence for family life, consumer behavior, leisure, and health	Moral	Leisure and recreation	Societal benefits	Change in social order
Remedial needs	Problems and issues of society		Motivation/Aspiration	Self-development		Improvement in organizational effectiveness
			Personality	Social development		
			Social			

(Long 1983: 277)

doelstellings lys wat spesifiek as persoonlik of individueel van aard geïnterpreteer kan word en dat elkeen ook 'n sosiale doelstelling insluit. In Hoofstuk 3 sal daar spesifiek na hierdie aspek ondersoek ingestel word.

Met betrekking tot die filosofie van volwasse onderwys blyk dit duidelik uit die literatuur dat daar geen eenstemmigheid bestaan nie en dat 'n verskeidenheid filosofiese oriëntasies identifiseer kan word. Binne die raamwerk van die algemene onderwysfilosofieë soos deur Apps (1979) uiteengesit, identifiseer hy twee spesifieke filosofiese oriëntasies wat gereflekteer word in volwasse onderwys, naamlik "organismic" of "mechanistic" en "humanistic". Eersgenoemde is gebaseer op die aanname dat mense inherent verwant is aan ander lewensvorme, terwyl laasgenoemde gebaseer is op die aanname dat mense in wese verskil van ander lewensvorme.

Powell en Benne (Long 1983: 297) identifiseer ook slegs twee filosofiese oriëntasies met betrekking tot volwasse onderwys naamlik "developmentalist" en "rationalist". Volgens hierdie twee skrywers word elk van hierdie twee oriëntasies verteenwoordig deur een of meer filosofiese kampe. So byvoorbeeld fokus eersgenoemde onder andere op fundamentele onderwys en gemeenskapsontwikkeling, terwyl laasgenoemde menslike verhoudings en groepsdinamika beklemtoon. Miller (Long 1983: 297) stel dit egter duidelik dat die filosofiese oriëntasies ten opsigte van volwasse onderwys bepaal word deur die doelwitte wat daaraan gekoppel word, maar beklemtoon egter dat dit slegs op een van twee algemene doelwitte fokus: óf om die samelewing te verbeter óf om die individu te verbeter. Daar sal in die volgende hoofstuk in meer besonderhede hierna ondersoek ingestel word. Die doelstellings van volwasse onderwys word onder meer bepaal deur die verhouding wat bestaan tussen onderwys en die samelewing waarbinne dit plaasvind. Darkenwald en Merriam

(1982: 36) wys daarop dat daar diegene is wat volwasse onderwys beskou as waardestry, terwyl ander van mening is dat volwasse onderwys aangewend moet word om radikale sosiale verandering teweeg te bring. 'n Tweede kwessie van belang by die doelstellings van volwasse onderwys is die inhoud wat aanleiding gee tot vrae met betrekking tot die rolle van die opvoeder en die leerder, asook die metodologie van onderrig.

Elias en Merriam (1980: 9) wys daarop dat filosofieë van volwasse onderwys, soos ook die geval by ander filosofieë en denkrigtings, hul oorsprong binne 'n spesifieke sosio-kulturele konteks het en daarvolgens beoordeel moet word. Dit is dus noodsaaklik om die verskillende filosofiese denkrigtings te analiseer binne die konteks waaruit hulle ontstaan en waarbinne hulle ontwikkel het ten einde te verseker dat hul toepaslik geïnterpreteer en verstaan word. Dit beteken egter nie dat 'n spesifieke teorie nie aangepas kan word by ander kulturele situasies nie. Die bespreking ten opsigte van die agtergrond van die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram in afdeling 5.3.1 ondersteun hierdie uitgangspunt, naamlik dat filosofiese denkrigtings binne konteks geanaliseer moet word en dat dit wel aangepas kan word soos in die geval van die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram wat oorspronklik ontwerp is as 'n inisiële leerprogram vir kinders en aangepas is vir die onderrig van volwassenes. Elias en Merriam (1980: vi) het 'n omvattende en kritiese analise gedoen van die filosofiese oriëntasies van volwasse onderwys en dit blyk duidelik uit die literatuurstudie dat hierdie studie 'n belangrike bydrae gelewer het tot die teorie en praktyk van volwasse onderwys. Elias en Merriam (1980) het gebruik gemaak van die ses belangrikste denksisteme van onderwys - liberale onderwys, progressivisme, behaviorisme, humanistiese onderwys, radikalisme en konseptuele analise - as raamwerk vir die ondersoek, bestudering en ontleding van die uitgangspunte van die prominente volwasse

opvoeders en belangrikste volwasse onderwysprogramme.

Volgens Elias en Merriam (1980: 12) het die filosofieë van volwasse onderwys belang by die mees algemene beginsels van die onderwysproses en alle volwasse onderwysfilosofieë worstel met die belangrike probleem ten opsigte van die verhouding tussen teorie en praktyk. Hulle (Elias & Merriam 1980: 12) wys daarop dat 'n filosofie van volwasse onderwys betrekking het op die definisie van volwasse onderwys, volwassenes se behoeftes en belange, metodologie en inhoud, die konsep en relevansie van volwasse ontwikkeling, programontwerp en doelstellings, die onderrig-leerproses en onderwys vir sosiale verandering.

Uit bogenoemde analitiese studie het Elias en Merriam (1980: 12) ses filosofieë van volwasse onderwys geïdentifiseer wat as verteenwoordigend van die filosofiese uitgangspunte van volwasse opvoeders en belangrike volwasse onderwysprogramme beskou kan word, naamlik liberale, progressiewe, behavioristiese, humanistiese, radikale en analitiese volwasse onderwys. Volgens Elias en Merriam (1980: 8-9) word die teorie en praktyk, asook volwasse opvoeders hoofsaaklik deur hierdie ses filosofiese denkrigtings beïnvloed. Elk van hierdie denkskole onderskryf spesifieke konsepte van menswees, onderwys, onderrig, samelewing en kennis. Dit sluit dus, soos vroeër genoem, die oogmerke en doelstellings, inhoud, metodologiese beginsels, onderwyser-leerderverhouding, asook die verhouding tussen onderwys en die samelewing waarbinne dit plaasvind, in (Elias en Merriam 1980: 3). Gevolglik word die teoretiese oriëntasie en praktiese inslag van volwasse onderwys in die algemeen bepaal deur die beginsels en perspektiewe wat vanuit bogenoemde filosofiese denkskole afgelei kan word.

Uit bostaande blyk dit duidelik dat daar nie slegs 'n enkele filosofie van

volwasse onderwys bestaan nie en word daar gevolglik aanvaar dat die teorie en praktyk gekenmerk word deur 'n verskeidenheid filosofiese oriëntasies. Vir die doeleindes van hierdie studie sal daar slegs ondersoek ingestel word na die mees populêre oriëntasies en sal daar hoofsaaklik gekonsentreer word op Elias en Merriam (1980) se uiteensetting van die filosofieë aangesien dit as die mees omvattende en kritiese ontleding van bestaande volwasse onderwysfilosofieë beskou kan word.

#### 2.4 SAMEVATTING

Uit die voorafgaande bespreking blyk dit duidelik dat die term volwasse onderwys gekenmerk word deur 'n verskeidenheid omskrywings, betekenis en assosiasies. Die veld van volwasse onderwys het ontstaan uit 'n verskeidenheid dissiplines en kan daarom nie spesifiek afgebaken word nie. Wat egter belangrik is om in gedagte te hou, is dat volwasse onderwys hoofsaaklik gedefinieer word in terme van die filosofiese oriëntasies wat gehuldig word deur die verskillende beoefenaars daarvan. Die omskrywing van volwasse onderwys, asook die uitgangspunte, doelstellings en praktiese inslag wat daaraan gekoppel word, sal dus deur die filosofiese uitgangspunte van die beoefenaar in 'n spesifieke situasie bepaal word.

In afdeling 2.3 is daar vasgestel dat 'n filosofiese oriëntasie noodsaaklik is vir die teorie en praktyk van volwasse onderwys, maar dat dit onmoontlik en ook nie noodsaaklik is om volwasse onderwys aan slegs een algemeen aanvaarde filosofie te koppel nie. In die volgende hoofstuk sal die verskillende filosofiese oriëntasies en gepaardgaande doelstellings van volwasse onderwys bespreek word. Die bespreking vorm die grondslag vir die ondersoek na die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting.

# HOOFSTUK 3

## DIE FILOSOFIESE ORIËNTASIES EN DOELSTELLINGS

### VAN VOLWASSE ONDERWYS

#### 3.1 INLEIDING

In Hoofstuk 2 is daar vasgestel dat die teorie en praktyk van volwasse onderwys nie aan 'n enkele universeel aanvaarde filosofiese oriëntasie gekoppel kan word nie. Dit kom voor asof die verskillende filosofiese oriëntasies met betrekking tot volwasse onderwys 'n substruktuur vorm wat die verskillende waardes en perspektiewe wat binne die groter geheel bestaan, verteenwoordig. Volgens Long (1983: 301) is die oogmerke en doelstellings van volwasse onderwys versprei op 'n kontinuum wat strek vanaf die bevryding van die gees tot verskeie vorme van politieke, ekonomiese en sosiale bevryding.

'n Bespreking van die filosofie van volwasse onderwys kan geskied volgens (1) 'n ondersoek na verskillende skrywers se standpunte, (2) 'n analise van die verskillende filosofiese denkskole, of (3) 'n historiese analise van die literatuur en akademiese werke met betrekking tot die veld van volwasse onderwys. Die verskillende filosofiese denkskole en skrywers se standpunte wat betrekking het op die teorie en praktyk van volwasse onderwys en gepaardgaande doelstellings sal bestudeer word. Ten einde die bespreking van die teorie van volwasse onderwys te struktureer en af te baken sal daar hoofsaaklik gekonsentreer word op die doelstellings en oogmerke wat gekoppel word aan volwasse onderwys. Teen hierdie tyd is dit reeds baie duidelik dat daar geen waterdigte skeiding tussen die verskillende filosofiese oriëntasies en doelstellings bestaan nie. Soos reeds in afdeling 2.3.2 gesien is, kan een enkele filosofiese oriëntasie meer as een doelstelling tot gevolg hê, terwyl

een doelstelling teruggelei kan word na meer as een filosofiese denkrigting. Ten einde verwarring te voorkom sal daar gepoog word om die verskille en ooreenkomste tussen die verskillende doelstellings, filosofiese oriëntasies en skrywers se standpunte te beklemtoon. Daar sal ook verwys word na die aard, inhoud en metodologie betrokke. In die ondersoek na die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting sal daar in meer besonderhede na hierdie aspekte ondersoek ingestel word.

Soos genoem sal die doelstellings wat aan volwasse onderwys gekoppel word as raamwerk dien om die literatuur met betrekking tot volwasse onderwys en gepaardgaande filosofiese oriëntasies af te baken en te struktureer. Die volgende breë doelstellings kan hoofsaaklik onderskei word en sal gevolglik aandag geniet: individuele selfverwesenliking, intellektuele ontwikkeling, persoonlike en sosiale verbetering, verandering van die sosiale orde en gedragskondisionering en -verandering. In die bespreking wat volg word 'n omvattende uiteensetting van hierdie breë doelstellings gegee, asook die verskillende filosofiese oriëntasies wat verband hou met die teorie en praktyk van volwasse onderwys en die vernaamste filosowe en skrywers se standpunte.

## **3.2 INDIVIDUELE SELFVERWESENLIKING**

### **3.2.1 HUMANISTIESE FILOSOFIESE ORIËNTASIE**

Individuele selfverwesenliking word deur die humanistiese denkskool voorgehou as die belangrikste oogmerk van volwasse onderwys en het ten doel die ontwikkeling van die mens tot sy/haar volle potensiaal. Die fokus val op die persoon as individu met die beklemtoning van die emosionele aspekte eerder as die inhoud en kognitiewe aspekte van die onderwysproses (Darkenwald & Merriam



1982: 46). Maslow en Rogers, twee bekende humanistiese sielkundiges, beskou onderwys as 'n instrument om individuele selfverwesenliking te bereik en te bevorder. Hoewel Maslow en Rogers hul uitspraak ten opsigte van onderwys in die algemeen, het hul uitgangspunte betrekking op volwasse onderwys. Volgens Maslow (1976: 120) is die oorhoofse doel van onderwys om 'n persoon te help of in staat te stel om tot sy/haar volle menslike potensiaal te ontwikkel - "helping the person to become the best he is able to become". Volgens Rogers (Merriam 1984: 69) weer is 'n persoon deel van 'n samelewing en omgewing wat in 'n voortdurende proses van verandering is. Die doel van onderwys is dus om individuele selfverwesenliking en persoonlike ontwikkeling binne hierdie veranderende samelewing en omgewing daar te stel deur middel van 'n leerproses en aanpassing. Rogers (1984: 69) stel dit soos volg:

The only man who is educated is the man who has learned how to learn; the man who has learned how to adapt and change; the man who has realized that no knowledge is secure, that only the process of *seeking* knowledge gives a basis for security.

Soos in afdeling 2.3.2 getoon, is Miller van mening dat die filosofiese oriëntasies van volwasse onderwys slegs op een van twee doelwitte fokus naamlik óf om die samelewing óf om die individu te verbeter. Uit bostaande blyk dit dat Maslow en Rogers die individuele persoon beklemtoon en die ontwikkeling van die mens se volle potensiaal as doelwit stel. Die individu word egter as deel van die samelewing beskou en bestaan nie onafhanklik daarvan nie. Die persoonlike vryheid en ingebore goedheid van die mens word erken en die doel van onderwys is die ontwikkeling van die mens binne die samelewing waarvan hy/sy deel is (Darkenwald & Merriam 1982: 46).

Knowles (Darkenwald & Merriam 1982: 46-47; Long 1983: 301), 'n bekende volwasse opvoeder, ondersteun die uitgangspunte van Maslow en Rogers en beklemtoon ook die individuele ontwikkeling van die mens. Knowles (1980: 67) se filosofie word gekenmerk

... by a concern for the development of persons, a deep conviction as to the worth of every individual, and faith that people will make the right decisions for themselves if given the necessary information and support. It gives precedence to growth of *people* over the accomplishment of *things* when these two values are in conflict. It emphasizes the release of human potential over the control of human behaviour.

Knowles (1980) is dit eens met Rogers dat die groei en ontwikkeling van persone 'n leerproses is en stem saam met Maslow dat dit die ontwikkeling van 'n persoon se volle potensiaal behels en betrekking het op die menslike wese in totaal. Knowles (1980: 67) beklemtoon dat dit die emosionele, sielkundige en intellektuele aspekte insluit en dat volwasse opvoeders dus die taak het om volwassenes by te staan in die ontwikkeling van hulle volle potensiaal.

### 3.2.2 EKSISTENSIALISTIESE FILOSOFIESE ORIËNTASIE

Ander skrywers wat ook die doel van volwasse onderwys primêr beskou in terme van die individu en individuele selfverwesenliking oftewel persoonlike ontwikkeling as einddoel stel, is diegene wat hoofsaaklik deur die eksistensialistiese filosofie beïnvloed word. Eksistensialisme kan volgens Elias en Merriam (1980: 111) as 'n kontemporêre uitdrukking van die humanistiese denke beskou word.

Volgens die eksistensialistiese denkskool is die primêre doel van volwasse onderwys die ontwikkeling van 'n verantwoordelike selfbeeld in die lig van die kompleksiteite en probleme wat die moderne lewe daarstel (Darkenwald & Merriam 1982: 47). Dit impliseer dus dat individue deur middel van 'n leerproses in staat gestel word om aan te pas by veranderende omstandighede en om moontlike gepaardgaande probleme en kompleksiteite te kan hanteer. Hierdie uitgangspunt stem grootliks ooreen met Rogers se standpunt dat onderwys individuele selfverwesenliking en persoonlike ontwikkeling binne 'n veranderende samelewing en omgewing ten doel het deur middel van 'n leerproses en aanpassing.

Broudy (1960: 11) ondersteun die uitgangspunte van die eksistensialistiese denkskool en beklemtoon die eise, botsende belange en probleme wat binne die moderne sisteem ervaar kan word. Hy beskou volwasse onderwys as 'n bewusmakingsproses. Volgens Broudy is die doel van volwasse onderwys, soos gebaseer op die eksistensialistiese filosofie, om elke volwassene bewus te maak van die botsende belange en eise tussen 'n moderne sisteem van massaproduksie en die demokratiese verbintenis tot individuele vryheid en ontwikkeling, en elke individu se rol binne sodanige sisteem. Die individu moet dus deur middel van volwasse onderwys toegerus en in staat gestel word om tot 'n verantwoordelike selfheid (*selfhood*) te ontwikkel ten einde eerstens te kan aanpas by veranderinge en tweedens probleme en eise te kan hanteer. Soos in die geval van die humanistiese filosofiese oriëntasie, word die individu as deel van die samelewing beklemtoon. Broudy wys egter daarop dat individue 'n verantwoordelikheid het om hulself te verbind tot 'n proses van selfontwikkeling en individuele selfverwesenliking deur middel van volwasse onderwys ten einde hul posisie en situasie in die samelewing te verbeter (Darkenwald & Merriam 1982: 47).

McKenzie (1979: 48-53) sluit by Broudy se standpunt aan, maar beskou die doelwit van volwasse onderwys as meer as net die erkenning van die mens se posisie en situasie in die moderne samelewing en gepaardgaande individuele selfverwesenliking. McKenzie (1979: 49) beklemtoon die mens as volwassene se bewustheid van sy/haar vryheid. "Consciousness of freedom is a phenomenon that emerges gradually and almost imperceptibly as a person moves into maturity." Hy wys egter daarop dat die bewustheid van vryheid die bewustheid van verantwoordelikheid impliseer. Volwassenes het 'n verantwoordelikheid in terme van die materiële wêreld, asook in terme van die psigo-sosiale wêreld (McKenzie 1979: 49). Hy (McKenzie 1979: 50) stel dit soos volg:

The development of consciousness of self as self-maker is coterminous with the development of consciousness of responsibility vis-à-vis the world and others. We grasp the reality of our response-ability not only in relation to the external world of things and persons but also in relation to self. We realize that we can effect changes, within limits, in the very self that effects changes in the external world. The maturing person begins to view his personality as a process which is open to his creative interventions. He begins to see self not as a fixed entity but as a project to be completed.

Kortliks kom dit daarop neer dat McKenzie (1979: 48-53) die doel van volwasse onderwys beskou as die ontwikkeling van 'n pro-aktiewe selfbepalende volwassene binne 'n gegewe situasie met sekere beperkinge en moontlikhede wat vryheid binne die samelewing waarvan hy/sy deel is, geniet; maar ook die ontwikkeling van 'n volwassene wat verantwoordelikheid aanvaar vir die samelewing en sosiale orde waarvan hy/sy deel is. Die fokus val dus op die

individuele persoon, maar soos in die geval van die ondersteuners van die humanistiese filosofiese oriëntasie, word die individu as deel van die samelewing beklemtoon. McKenzie gaan egter verder as die humaniste en wys daarop dat die individu 'n verantwoordelikheid het teenoor die samelewing.

#### *OPSOMMEND*

Uit bostaande kan ons die gevolgtrekking maak dat die filosowe wat vanuit sowel 'n humanistiese as eksistensialistiese oriëntasie skryf, die fokus van volwasse onderwys op die individuele persoon as deel van die samelewing plaas en die oorhoofse doel van volwasse onderwys as individuele groei en persoonlike ontwikkeling beskou. Die ondersteuners van die humanistiese en eksistensialistiese denkskole beskou volwasse onderwys as 'n waarde-vrye proses wat nie doelbewus sosiale doelstellings of die verandering van die sosiale orde nastreef nie. Die proses van volwasse onderwys kan egter sosiale voordele inhou vir die samelewing waarbinne dit plaasvind (Darkenwald & Merriam 1982: 69). Die gebruik van volwasse onderwys vir die bereiking van sosiale doelstellings of vir die verandering van die sosiale orde sal onderskeidelik in afdelings 3.4 en 3.5 in meer besonderhede bespreek word.

Die beklemtoning van die individu en individuele selfverwesenliking het 'n groot invloed op bogenoemde filosowe se standpunte met betrekking tot die aard en inhoud van volwasse onderwys, die rolle van die onderwyser en leerder, asook die metodiek van onderrig.

#### 3.2.3 AARD, INHOUD EN METODOLOGIE

Uit bostaande blyk dit duidelik dat die humanistiese en eksistensialistiese

filosofiese denkskole en die ondersteuners daarvan die fokus van volwasse onderwys op die individu as deel van die samelewing plaas. Persoonlike ontwikkeling en individuele selfverwesenliking word as die oorhoofse doelwit beskou ongeag vanuit watter filosofiese oriëntasie, humanisties of eksistensialisties, volwasse onderwys benader word. Darkenwald en Merriam (1982: 48) wys daarop dat die inhoud van volwasse onderwys deur die bron van kennis bepaal word. Vir diegene wat die doel van volwasse onderwys as persoonlike ontwikkeling en individuele selfverwesenliking beskou, is ervaring die bron van kennis en dit bepaal dus die inhoud.

Soos genoem, word die individuele persoon beklemtoon en die leerproses of leeraksie word as 'n persoonlike ervaring beskou. Gevolglik leer die individu dit wat hy/sy as noodsaaklik, betekenisvol of belangrik beskou. Die kennis wat die leerder opdoen vanuit die inhoud van volwasse onderwys hang af van sodanige persoon se ervaringe, doelwitte, belange, houdings en opvattinge (Elias & Merriam 1980: 128). Die leerproses van volwasse onderwys word beklemtoon en die inhoud staan sekondêr tot die leeraksie wat plaasvind. Knowles (1957: 239) is van mening dat die inhoud self onbelangrik is, maar dat die effek wat dit op die leerder het van kritiese belang is. Die inhoudelike word dus slegs as 'n instrument beskou om die uiteindelijke doel van individuele selfverwesenliking en persoonlike ontwikkeling te bereik (Elias & Merriam 1980: 128).

Die individuele leerder word as die middelpunt van die leerproses beskou en hy/sy bepaal self die prioriteit en belangrikheid van die inhoud van die leerplan (Darkenwald & Merriam 1982: 48-49). Die doel is dus nie om spesifieke kennis aan die leerder oor te dra nie. Die onus rus op die leerder om te besluit watter kennis waarde inhou volgens sy/haar ervaringe, doelwitte,

belange, houdings en opvattinge. 'n Leerdergesentreerde benadering word dus gevolg. Die rol van die opvoeder in die leerproses is dié van bemiddelaar, helper en vennoot en sodanige persoon is verantwoordelik vir die daarstelling van omstandighede waarbinne die volwassene verantwoordelikheid kan aanvaar vir 'n eie leeraksie (Darkenwald & Merriam 1982: 49; Elias & Merriam 1980: 125). Individuele vryheid, verantwoordelikheid en die inherente goedheid van die mens word as uitgangspunt geneem en staan sentraal tot die doelstelling van persoonlike ontwikkeling en individuele selfverwesenliking en is onderliggend aan die leerdergesentreerde fokus van hierdie benadering (Darkenwald & Merriam 1982: 48-49; Elias & Merriam 1980: 122).

### **3.3 INTELLEKTUELE ONTWIKKELING**

#### **3.3.1 DIE ONTWIKKELING VAN DIE MENSLIKE INTELLEK EN RASIONELE DENKE**

Soos reeds bespreek in afdeling 3.2 behels die doelstelling van individuele selfverwesenliking die ontwikkeling van die individu tot sy/haar volle potensiaal deur middel van 'n leerproses en aanpassing met beklemtoning van die emosionele, sielkundige en intellektuele aspekte van 'n persoon. In teenstelling hiermee beskou die Britse filosowe, Paterson (1979) en Lawson (1975), die doelstelling van volwasse onderwys hoofsaaklik in terme van die ontwikkeling van die intellek.

##### **3.3.1.1 RWK Paterson**

In teenstelling met die humanistiese denkskool wat die emosionele aspekte eerder as die inhoud en kognitiewe aspekte van die leerproses beklemtoon (kyk afdeling 3.2.1), lê Paterson (1979: 94) spesifiek klem op die kognitiewe

waarde van die onderwysproses. Raakpunte kom egter voor tussen Paterson se uitgangspunte en die humaniste en eksistensialiste. Soos die humanistiese denkskool, beklemtoon Paterson (1979: 7) ook die ontwikkeling van die mens tot sy/haar volle potensiaal. Hierdie ontwikkeling bestaan essensieel uit die vergroting van 'n persoon se bewustheid ('n diepe bewussyn) ten einde sodanige persoon in meer betekenisvolle kontak met die werklikheid te bring, asook die opbou van ervaring en kennis. Dit stem dus ooreen met Rogers (kyk afdeling 3.2.1) se standpunt dat persone deur middel van onderwys in staat gestel moet word om veranderinge binne die samelewing en omgewing te kan hanteer deur middel van 'n leerproses en die opbou van kennis. Volwassenes moet dus die realiteit van die lewe beseef en daarvolgens aanpas en verander. Paterson (1979: 7) stel dit soos volg en verwys na die konsep volwasse onderwys as 'n

... purposive activity directed to the fuller development of adults as persons in their personhood .... The development of a person, it has been claimed, consists essentially in the enlargement of his awareness, the building up of his experience and knowledge ....

Paterson (1979) se standpunte stem gevolglik ooreen met dié van Broudy, McKenzie en die eksistensialistiese filosofiese oriëntasie (kyk afdeling 3.2.2) naamlik dat volwasse onderwys die ontwikkeling van volwassenes se selfheid ten doel het en 'n bewusmakingsproses behels. Paterson (1979: 67) beklemtoon hierdie bewusmaking soos volg:

... an educational activity is one which fosters the highest development of individuals as persons, and that the development of persons essentially consists in the enlargement of *awareness*.



A person ... is essentially a centre of awareness, a being who perceives, feels, remembers, imagines, thinks, judges, desires, and chooses, and who *is* in the measure that he is intensely experiencing and aware of what is going on around him and within him.

Aanvullend tot die vergroting van 'n persoon se bewustheid, speel die opbou en uitbreiding van 'n persoon se kennis en ervaring egter ook 'n belangrike rol in die ontwikkeling oftewel opvoeding van 'n persoon. Paterson (1979: 73) stel dit soos volg:

... education is dedicated to the enlargement of awareness, since to develop as a person is to pass from the groping and twilight world of animal sensation, through increasingly lucid and coherent levels of experience, up to the fullness of rationally grounded insight and understanding which, in its many different varieties, we dignify by the name of 'knowledge'.

In teenstelling met die humanistiese en eksistensialistiese filosofiese oriëntasies (afdeling 3.2) lê Paterson (1979: 86) sterk klem op die intrinsieke waarde van kennis. Die onderwysproses moet die opbou en uitbreiding van kennis ten doel hê wat opvoedkundig waardevol is. Ten einde die opvoedkundige waarde van 'n item van kennis te bepaal, moet beide die betekenis van sodanige item vir die kennissisteem waaraan dit behoort én die item op sigself se waarde as kennis, bepaal word. Met betrekking tot die verband tussen die intrinsieke waarde en opvoedkundige waarde van kennis, laat Paterson (1979: 94) hom soos volg uit:

It is the cognitive value of any piece of knowledge, that is, its intrinsic value as knowledge, which determines its educational value. It is not in its value as a means to economic advancement, either of the individual or of society as a whole, nor in its value as a means to the resolving of social problems, however grave or momentous, but in its intrinsic value as knowledge, as part of the fabric of the knowing mind, part of the very fabric of personhood, to develop which is the defining purpose of education, that the educational value of any piece of knowledge consists.

Ter opsomming beskou Paterson (1979: 155) die oorhoofse doelwit van volwasse onderwys as die ontwikkeling van persone "as centres of awareness, as conscious selves who perceive, feel, imagine, judge, appreciate, and understand more fully, more sensitively, and more profoundly than ever before". Dit het tot gevolg dat 'n persoon in nouer en meer betekenisvolle kontak met realiteit gebring word en dat sy/haar kennis verbreed en verdiep word in terme van die intellektuele aspek. Paterson (1979: 155) gaan egter verder en beklemtoon dat dit die ontwikkeling van 'n persoon as rasioneel denkende en morele wese insluit - "capable of thinking clearly and consistently and with due regard to standards of intellectual honesty and objectivity, and his development as a moral being, capable of making balanced and discerning moral judgments and of finding his own way, by what we might call *sage feeling*, to the manifold moral realities which make their imperative demands upon him".

Dit wil voorkom asof Paterson se uitgangspunte grootliks ooreenstem met dié van die ondersteuners van die humanistiese en eksistensialistiese denkskole

naamlik dat volwasse onderwys die ontwikkeling van 'n persoon se volle potensiaal ten doel het om hom/haar in nouer kontak met die werklikheid te bring. Dit geskied deur middel van 'n bewusmakingsproses wat sodanige persoon in staat stel om veranderinge te kan hanteer en daarby aan te pas. Paterson (1979) se uitgangspunte ten opsigte van die doel van volwasse onderwys kan egter onderskei word van die humanistiese en eksistensialistiese denkrigtings vanweë sy beklemtoning dat die ontwikkeling van 'n persoon gemeet kan word in terme van die opbou van kennis wat kognitief en intellektueel waardevol is. Die klem word geplaas op die inhoud van kennis, terwyl die humanistiese en eksistensialistiese denkskole die leerproses as sulks beklemtoon en die inhoud waaruit dit bestaan as sekondêr beskou.

Volgens Paterson (1979) bepaal die inhoud van die leerproses in watter mate die ontwikkeling van die mens tot sy/haar volle potensiaal as doelstelling bereik sal word, terwyl die humaniste en eksistensialiste van mening is dat die inhoud self onbelangrik is, maar dat die effek wat dit op die individu het in die ontwikkeling van sy/haar volle potensiaal van kritiese belang is (kyk afdeling 3.2.3). Paterson (1979: viii) aan die ander kant beskerm en verdedig die inhoudelike en die intrinsieke waarde van onderwerpaangeleenthede. Verder stel Paterson (1979: 103-122) dit duidelik dat die ontwikkeling van rasonele denke 'n belangrike komponent van volwasse onderwys is. Paterson (1979: 121) is van mening dat 'n persoon se vermoë om vir homself/haarself te dink, ontwikkel moet word om hom/haar in staat te stel om eerstens die regte te beoefen en die verantwoordelikhede na te kom wat aan die status van 'n volwassene gekoppel word, en tweedens om die status van volwassene te verdien. Volgens Paterson (1979: 122) moet die ontwikkeling van rasonele denke 'n integrale deel vorm van enige volwasse onderwysaktiwiteit. Hierdie standpunt van Paterson stem in 'n mate ooreen met

McKenzie (1979) (kyk afdeling 3.2.2) se standpunt dat volwasse onderwys die ontwikkeling van pro-aktiewe selfbepalende volwassenes ten doel het.

### 3.3.1.2 KH Lawson

Lawson (1975) se uitgangspunte ten opsigte van die doelstelling van volwasse onderwys toon ooreenkomste met dié van Paterson (1979). Lawson is van mening dat volwasse onderwys geregverdig kan word deur die bydrae wat dit lewer tot die ontwikkeling van persone. Volgens Lawson (1975: 99) word die konsep ontwikkeling in hierdie geval in die evaluatiewe sin gebruik naamlik "to 'educate' a person is by definition to 'improve' him, so to 'develop' a person by 'educating' him is to improve". Lawson (1975: 99) wys daarop dat mense sekere dinge geleer word en dat dit wat hulle leer ten doel het om hulle te *verbeter* en om *beter* te wees is om te *ontwikkel* wat eintlik beteken om *opgevoed* te word. Lawson (1975: 99) beklemtoon dat ontwikkeling in hierdie geval 'n waardeoordelende (*evaluative*) begrip is.

'Development' as a process is being conceived in terms of a process of learning, and 'development' as an outcome is defined in terms of what has been learned. If 'development' is being used as an evaluative term then any discussion about the development of persons is inevitably concerned with judgments about what ought to be learned and distinctions are drawn between what learning counts as development and what does not.

Uit bostaande blyk dit duidelik dat Lawson ook die inhoud van die leerproses en die kognitiewe waarde van kennis beklemtoon. Lawson (1975: 100-101) wys daarop dat daar in enige samelewing 'n verwysingsraamwerk bestaan waarvolgens

persoonlike ontwikkeling evalueer word. Hierdie raamwerk behels 'n sisteem van waardes, gelowe en gedragpatrone wat aan die menslike lewensvorm gekoppel word. Persoonlike ontwikkeling behels die uitbreiding van kennis en die aanleer van vaardighede binne hierdie verwysingsraamwerk, maar óók die kritiese evaluering van sodanige bestaande en konvensionele sisteem en 'n ondersoek na nuwe vorme. Lawson (1975: 101) stel dit soos volg:

To engage in education is to engage in rational intentional activities and this presupposes that questions are asked about the intentions and the activities themselves, and what we mean when we talk of developing as a person includes the development of the ability to do just these things. A 'person' is someone who can ask questions as well as try to answer them.

Hierdie siening van Lawson naamlik dat die onderwysproses rasionele aktiwiteite behels, toon ooreenkomste met Paterson se mening dat die ontwikkeling van 'n persoon die ontwikkeling van 'n rasionele denkwys insluit.

### 3.3.2 LIBERALE VOLWASSE ONDERWYS

Paterson (1979) en Lawson (1975) se uitgangspunte ten opsigte van volwasse onderwys is hoofsaaklik gefundeer op die liberale filosofiese denkskool. Volgens sir Richard Livingstone, ook 'n Britse filosoof (Merriam 1984: 1), is volwasse onderwys liberale onderwys wat die ontwikkeling van die "mind, body and character" ten doel het. 'n Onderskeid word getref tussen liberale volwasse onderwys, wat die ontwikkeling van die mens tot sy/haar volle potensiaal ten doel het, en tegniese of beroepsonderwys "which aims at earning

a living or making money" (Merriam 1984: 1). Liberale onderwys, dit wil sê volwasse onderwys, behels meer as net die opleiding van 'n persoon om 'n beroep te beoefen of om broodwinner te wees. Livingstone (1984: 3) stel dit soos volg:

He must have also the education which will give him the chance of developing the gifts and faculties of human nature and becoming a full human being.

Livingstone (1984: 3-4) omskryf die begrip "full human being" soos volg:

Human beings have bodies, minds and characters. Each of these is capable of what the Greeks called "virtue" ... or what we might call "excellence". The virtue or excellence of the body is health and fitness and strength ... the excellence of the mind is to know and to understand and to think, ... the excellence of the character lies in the great virtues. This trinity of body, mind and character is man: man's aim, besides earning his living, is to make the most of all three ... and a liberal education, a free man's education, is to help him to this ....

Bogenoemde uitgangspunte van liberale onderwys vorm die grondslag waarop Lawson (1975) en Paterson (1979) hul standpunte ten opsigte van volwasse onderwys baseer. Lawson (1975) en Paterson (1979) verbind die doelstelling van volwasse onderwys aan die begrip *liberale volwasse onderwys*. Volgens Lawson (1975: 103) verwys die woord liberale in hierdie konteks na intellektuele vryheid, met ander woorde die vermoë om te dink en te oordeel. Lawson (1975: 103) stel dit soos volg:

It is the freedom of the mind which is important and a prerequisite of intellectual freedom is an ability to think and to make judgments.

Volgens Lawson (1975: 103) is diegene wat onderwys ontvang het, toegerus met die middele om te dink, te analiseer en te beoordeel. Met betrekking tot individuele vryheid verklaar hy soos volg (Lawson 1975: 103-104):

It should be noted that 'freedom' in this context implies not only an absence of the constraints of ignorance but also an imposition of the constraints of rationality. To be liberated in this sense involves also a freeing from the non rational and unthinking response to situations .... To be 'liberated' therefore, suggests ... that one accepts the constraints of knowledge and that the paradigm of an unfree man would be one who is so free of restraints that he has no points of reference which will enable him to choose and to make judgments.

Na aanleiding van bostaande kan ons dus die gevolgtrekking maak dat persone wat opgevoed is, volgens Lawson, toegerus is met die middele om te dink en te oordeel. Sodanige persone het dus liberale volwasse onderwys ontvang aangesien die woord liberale verwys na intellektuele vryheid waar die vermoë om te dink en te oordeel as voorvereiste gestel word.

Soos genoem, koppel Paterson (1979) sy uitgangspunte ten opsigte van die doelstelling van volwasse onderwys ook aan die begrip *liberale volwasse onderwys*. Waar Lawson na liberale volwasse onderwys verwys as intellektuele vryheid en die vermoë om te dink en te oordeel, haal Paterson (1979: 38)

Hirst aan, naamlik dat liberale volwasse onderwys die ontwikkeling van die intellek, die uitbreiding van kennis en begrip, en die bereiking van 'n nouer kontak met realiteit deur middel van groter insig en bewustheid behels. Paterson (1979: 38) wys daarop dat die doelstelling van volwasse onderwys, naamlik die ontwikkeling van die persoon, juis die vergroting van bewustheid en die opbou en verkryging van kennis en ervaring behels. Paterson se uitgangspunte ten opsigte van die doel van volwasse onderwys stem dus ooreen met Hirst se definisie van liberale volwasse onderwys. Volgens Paterson (1979: 38) is die twee begrippe onskeibaar en stel dit soos volg:

If a man is being educated, then, he is receiving a liberal education; and if he is not receiving a liberal education, he is not being educated.

Uit bostaande bespreking oor liberale volwasse onderwys blyk dit dus dat beide Lawson en Paterson die doelstelling van volwasse onderwys koppel aan liberale volwasse onderwys en dat volwasse onderwys nie plaasvind tensy dit aan die eise van liberale volwasse onderwys voldoen nie.

### 3.3.3 ANALITIESE VOLWASSE ONDERWYS

Daar is reeds in afdeling 2.3.2 gemeld dat die literatuur met betrekking tot die filosofie van volwasse onderwys onder andere bestaan uit analitiese ondersoeke met betrekking tot spesifieke probleme, konsepte of terme in 'n poging om 'n meer akkurate en volledige begrip van die onderwerp daar te stel (Long 1983: 297). Sodanige ondersoeke lê die grondslag vir 'n analitiese filosofie van volwasse onderwys wat die mees resente benadering tot die filosofiese oriëntasie van volwasse onderwys is.



'n Analitiese filosofiese benadering beklemtoon die noodsaaklikheid vir die ontleding van konsepte, taalgebruik, argumente en beleidstandpunte wat gebruik word in die teorie en praktyk van volwasse onderwys (Elias & Merriam 1980: 11; Long 1983: 302). Sodanige filosofiese oriëntasie is nie verbind tot enige spesifieke onderwyspraktyk of -program nie, maar poog eerder om 'n goed gefundeerde filosofiese grondslag vir volwasse onderwys te vestig. Monette (1984: 155) beskryf analitiese filosofie as 'n waarde-vrye filosofiese aktiwiteit waarin taal ontleed word ten einde konseptuele duidelikheid te kry in die teorie en praktyk.

Die uitgangspunte van Lawson (1975) en Paterson (1979) het die belangrikste bydrae gelewer vir die formulering van 'n analitiese filosofiese oriëntasie en het hoofsaaklik die weg gebaan vir die toepassing daarvan in die teorie en praktyk van volwasse onderwys (Elias & Merriam 1980: 189; Long 1983: 304). Paterson en Lawson beklemtoon dat die analise van konsepte, doelstellings, prosesse en die rol van die samelewing binne die veld van volwasse onderwys uiters noodsaaklik is ten einde 'n algemeen aanvaarde analities-konseptuele raamwerk vir die teorie en praktyk te vestig (Elias & Merriam 1980: 189-199); dit wil sê die formulering van 'n enkele teorie vir volwasse onderwys. Wat egter hier belangrik is, is dat Paterson en Lawson se werke en uitgangspunte ten opsigte van die analitiese filosofiese oriëntasie 'n belangrike bydrae lewer tot die moontlike formulering van 'n kontemporêre filosofie van volwasse onderwys. Die benadering van Lawson en Paterson word egter volgens Elias en Merriam (1980: 200-201), gekenmerk deur sekere tekortkominge, beperkinge en foutiewe aannames wat heel moontlik eerder sal lei tot verwarring en 'n onvoldoende en ontoepaslike filosofie van volwasse onderwys as wat dit 'n algemeen universeel aanvaarde filosofie sal vestig.

Soos reeds bespreek in afdeling 2.3.2 is 'n filosofiese oriëntasie noodsaaklik vir die teorie en praktyk van volwasse onderwys, maar dat dit nie moontlik en ook nie noodsaaklik is om 'n enkele filosofie te formuleer nie en word daar volstaan by bogenoemde.

#### *OPSOMMEND*

Uit bostaande bespreking blyk dit dat beide Paterson (1979) en Lawson (1975) die individuele persoon beklemtoon en die ontwikkeling van die mens tot sy volle potensiaal, gemeet in terme van die intellektuele aspek en rasionele denke, as oorhoofse doelwit van volwasse onderwys stel. Die individu word egter, net soos in die geval van die humaniste en eksistensialiste, as deel van die samelewing beskou. Dit blyk duidelik uit Paterson (1979: 7) se beskouing dat die ontwikkeling van die mens 'n bewusmakingsproses behels ten einde 'n persoon in kontak met die werklikheid te bring. Die samelewing en gepaardgaande realiteite waarbinne die individu bestaan, word dus erken. Lawson (1975: 100-101) se standpunt oor die bestaan van 'n verwysingsraamwerk waarbinne die individu se persoonlike ontwikkeling plaasvind, sluit hierby aan. Net soos in die geval van die ondersteuners van die humanistiese en eksistensialistiese denkskole (kyk afdeling 3.2), is Lawson en Paterson dit eens dat volwasse onderwys 'n neutrale aktiwiteit is en nie verbind is tot sosiale doelstellings of die verandering van die sosiale orde nie (Long 1983: 301). Volgens Paterson (Darkenwald & Merriam 1982: 43; Long 1983: 301) sal die veld van volwasse onderwys in 'n politieke arena verander indien sosiale verandering as die doelstelling van volwasse onderwys gestel word. Paterson (Long 1983: 301) baseer sy argument op die volgende:

The educational process should be as objective as possible - it

neither promotes social change nor defends the status quo.

Paterson (1979: 253-269) tref egter 'n onderskeid tussen die gebruik van volwasse onderwys as instrument om sosiale doelstellings te bereik of om die sosiale orde te verander en die sosiale waarde van volwasse onderwys. Volgens Paterson (1979: 255) kan volwasse onderwys 'n bydrae lewer tot die oplossing van spesifieke sosiale probleme en die verbetering van sosiale aspekte in die algemeen. Voorbeelde hiervan is die verhoging van lewenstandaard, die verhoging van die kwaliteit van gesinslewe en die daarstelling van hoër gesondheidsstandaarde. Volwasse onderwys word in bogenoemde gevalle nie essensieel of primêr as instrument gebruik om spesifieke sosiale doelstellings te bereik nie, maar dit word erken dat daar deur die proses van volwasse onderwys, wat die ontwikkeling van mense tot hul volle potensiaal ten doel het, 'n bydrae gemaak kan word om sodanige doelstellings te bereik (Paterson 1979: 255). Lawson (1975: 44) is ook van mening dat volwasse onderwys nie gekoppel moet word aan sosiale doelstellings of sosiale verandering nie.

### 3.3.4 AARD, INHOUD EN METODOLOGIE

Die uitgangspunte van Paterson en Lawson ten opsigte van die doelstelling van volwasse onderwys bepaal die inhoud en metodologie van die onderwysproses, asook die rolle van die opvoeder en leerder en die verhouding wat tussen hulle bestaan. In teenstelling met die eksistensialistiese en humanistiese filosofiese denkskole en hul ondersteuners wat die individu en die leerproses beklemtoon en die inhoud slegs as 'n instrument beskou, beklemtoon Paterson en Lawson die inhoud en kognitiewe waarde van kennis.

Soos reeds in afdeling 3.3.1 getoon is, moet die volwasse onderwysproses die

opbou en uitbreiding van kennis ten doel hê wat opvoedkundig waardevol is en tot rasionele denke en die intellektuele ontwikkeling van 'n volwassene lei. Die kognitiewe en intrinsieke waarde van kennis word beklemtoon (Paterson 1979: viii). Die inhoud van volwasse onderwys word deur die bron van kennis bepaal (Darkenwald & Merriam 1982: 48). In die geval waar individuele selfverwesenliking as doelwit van volwasse onderwys nagestreef word, word ervaring as die bron van kennis beskou en bepaal dit dus die inhoud (kyk afdeling 3.2.3). In hierdie geval waar die ontwikkeling van die mens in terme van die intellektuele aspek en rasionele denke beskou word, bepaal die opvoedkundige, intrinsieke en kognitiewe waarde van 'n item die kennis en dus die inhoud van die leerproses.

Paterson en Lawson (Darkenwald & Merriam 1982: 45) ondersteun die tradisionele uitgangspunte met betrekking tot die rolle van die opvoeder en leerder asook die metodologie van onderrig. Volgens Lawson (1975: 85-93) is dit die taak van die opvoeder om die opvoedkundige waarde van kennis en die insluiting daarvan in die leerplan, dit wil sê die inhoud, te bepaal. Lawson (1975: 88) wys daarop dat persone nie die waarde van kennis waarvoor hulle nie beskik nie, kan evalueer nie en dat die opvoeder dus dié taak moet vervul en bepaal uit watter kennis die leerplan saamgestel moet word ten einde die kognitiewe, rasionele en intellektuele dimensies te bevorder. Die doel is dus om spesifieke kennis aan die leerder oor te dra en die onus rus op die opvoeder om te besluit watter kennis waarde inhou. 'n Onderwysergesentreerde benadering word dus gevolg (Lawson 1975: 22). Soos reeds bespreek in afdeling 3.2.3 is dit nie die geval by die humanistiese en eksistensialistiese denkskole waar 'n leerdergesentreerde benadering gevolg word nie.

### 3.4 PERSOONLIKE EN SOSIALE VERBETERING

#### 3.4.1 PROGRESSIEWE FILOSOFIESE ORIËNTASIE

In teenstelling met die filosowe en skrywers wat deur die humanistiese, eksistensialistiese en liberale denkrigtings beïnvloed word en individuele selfverwesenliking, persoonlike ontwikkeling en die ontwikkeling van die intellek as die oorhoofse doelstellings van volwasse onderwys beskou (kyk afdelings 3.2 en 3.3), is daar diegene wat deur die progressiewe filosofiese denkrigting beïnvloed word. Terwyl eersgenoemdes die ontwikkeling van die individu beklemtoon, maar erken dat die individu deel van die samelewing is, beklemtoon die ondersteuners van die progressiewe filosofie die individu én die sosiale konteks. Laasgenoemdes gaan van die standpunt uit dat volwasse onderwys 'n tweeledige funksie het, naamlik die bevordering van individuele groei of ontwikkeling van 'n persoon enersyds en die handhawing en/of bevordering van dit wat hulle as die goeie samelewing beskou andersyds (Darkenwald & Merriam 1982: 50).

Volgens Miller (Long 1983: 297) (kyk afdeling 2.3.2) het volwasse onderwys ten doel om óf die samelewing te verbeter óf die individu te verbeter. Soos reeds gesien, fokus die doelstellings van individuele selfverwesenliking en die ontwikkeling van die intellek op die verbetering van die individu. Volgens die voorstanders van die progressiewe filosofie egter word die verbetering van sowel die individu as die samelewing as doelstelling van volwasse onderwys gestel. Dit stem dus nie ooreen met Miller se oriëntasie nie. Hallenbeck (1964: 5) wys egter daarop dat die individu en die samelewing nie geskei kan word nie en hoewel volwasse onderwys primêr belang kan hê by die groei en ontwikkeling van die individu, bepaal die sosiale

milieu, waarbinne volwasse onderwys plaasvind en waarvan die individu deel is, die proses en inhoud van volwasse onderwys.

Volgens die progressiewe filosofiese oriëntasie staan onderwys in 'n direkte verhouding tot die samelewing en bestaan daar 'n noue verband tussen onderwys en die sosiale konteks waarbinne dit plaasvind. Die progressiewe filosofie beklemtoon nie absolute kennis nie en is van mening dat alles in 'n oorgangsfase is. Die leerproses word bo die inhoud gestel en het belang by die verbetering van die individu se lewe in die samelewing (Apps 1973: 22). Daar sal in afdeling 3.4.2 in meer besonderhede ondersoek ingestel word na die aard, inhoud en metodologie van volwasse onderwys wat deur die progressiewe denkskool en die ondersteuners daarvan voorgelê word. Ten einde verwarring te voorkom sal die bespreking met betrekking tot die doelstelling van persoonlike en sosiale verbetering afgebaken word volgens verskillende filosowe, skrywers en/of opvoeders se standpunte.

#### 3.4.1.1 Demokrasie en onderwys - John Dewey

Dewey (1916), 'n sterk voorstander van die progressiewe filosofie, het hoofsaaklik die grondslag gelê vir die navolging van die progressiewe filosofiese oriëntasie in die veld van volwasse onderwys. Dewey (1916) handhaaf die standpunt dat die individuele en sosiale dimensies binne 'n samelewing onlosmaaklik deel van mekaar is en koppel dit onderskeidelik aan individuele en sosiale verbetering. Dewey (1916: 94) beskou die doelstelling van onderwys primêr in terme van die sosiale aspekte en verbind dit tot 'n demokratiese samelewing. Volgens Dewey (1984: 13) is demokrasie<sup>1</sup> en onderwys interafhanklik en moet hierdie interaksie lei tot individuele ontwikkeling en sosiale groei of verbetering. Hierdie uitgangspunt van Dewey is gebaseer op

die filosofiese uitgangspunte van die progressiewe denkskool met betrekking tot die Amerikaanse samelewing. Darkenwald en Merriam (1982: 51) beskryf dit soos volg:

The progressive movement attempted to respond to the social changes occurring as a result of mass immigration and industrialisation in the early decades of the twentieth century. In the face of severe social, political, and economic upheavals, many people put great faith in the power of education to solve them. Programs from kindergarten through high school, as well as in adult education, were developed to socialize the new immigrants, ameliorate the social ills brought about by rapid urbanization, train workers and leaders needed for the growing industrial society, and contribute to the development of a democracy without corruption. The highest ideal of the progressive movement was education for democracy. Thus, the goals of education the progressives held were both individual and social. Liberating the learner released the potential for the improvement of society and culture.

Die ontwikkeling van die individu hou potensiaal in vir die verbetering van die samelewing (Elias & Merriam 1980: 47). Volgens Dewey (1916: 49) behels die lewe ontwikkeling en ontwikkeling, dit wil sê groei, is lewe. Dewey (1916: 54-55) beklemtoon die belangrike rol wat onderwys moet vervul binne hierdie groei- of ontwikkelingsproses. Omdat die lewe voortdurende groei of ontwikkeling behels, impliseer dit dat veranderinge plaasvind wat die individu en sy/haar sosiale milieu beïnvloed en gevolglike probleme en eise daarstel en aanpassings vereis. Dewey (1916: 12) stel dit duidelik dat die mens en

sy/haar omgewing (sosiale milieu) onafskeidbaar en in interaksie is en mekaar dus wedersyds beïnvloed. Die groei- of ontwikkelingsproses wat plaasvind vereis dat die individu en die sosiale omgewing deur middel van onderwys in staat gestel word om veranderinge te kan hanteer en by mekaar aan te pas. Onderwys behels dus sowel 'n sosialiseringsproses as groeiproses (Dewey 1916: 83). Dewey se standpunte het hoofsaaklik betrekking op 'n demokratiese samelewing en die belangrike rol wat onderwys binne sodanige samelewing vervul. Hy (Dewey 1916: 99) stel dit soos volg:

A society which makes provision for participation in its good of all its members on equal terms and which secures flexible readjustment of its institutions through interaction of the different forms of associated life is in so far democratic. Such a society must have a type of education which gives individuals a personal interest in social relationships and control, and the habits of mind which secure social changes without introducing disorder.

Soos vroeër beklemtoon, is die hoogste ideaal van die progressiewe denkskool die daarstelling van onderwys vir sowel individuele as sosiale demokrasie. Volgens Dewey (1916: 81-99) is demokrasie slegs moontlik deur middel van onderwys, maar 'n demokratiese samelewing is onderworpe aan verandering en daarom is 'n demokratiese onderwys nodig vir 'n samelewing wat in 'n voortdurende toestand van groei en ontwikkeling is.

#### 3.4.1.2 Demokrasie en die leerproses - Eduard C Lindeman

Lindeman (1961) is 'n sterk voorstander van die progressiewe filosofiese



oriëntasie en sy standpunt met betrekking tot volwasse onderwys is in groot mate deur Dewey se uitgangspunte ten opsigte van demokrasie en onderwys beïnvloed. Lindeman (1961: 105) beklemtoon die posisie van die individu binne die samelewing en wys daarop dat volwasse onderwys die ontwikkeling van die individu ten doel het, maar ook 'n leerproses behels wat sosiale doelstellings nastreef - "adult education will become an agency of progress if its short-term goal of self-improvement can be made compatible with a long-term, experimental but resolute policy of changing the social order. Changing individuals in continuous adjustment to changing social functions - this is the bilateral though unified purpose of adult learning". Die verandering van die sosiale orde in hierdie geval impliseer nie radikale sosiale transformasie van die bestaande sosiale orde nie (kyk afdeling 3.5), maar verwys na die bevordering van die demokratiese proses ten einde 'n demokratiese (Amerikaanse) samelewing daar te stel (kyk Dewey se standpunt in afdeling 3.4.1.1). Volgens Lindeman (Brookfield 1987: 19) is volwasse onderwys 'n leerproses wat geassosieer word met sosiale doelstellings en "the complete objective of adult education is to synchronize the democratic and the learning processes". Die doelstellings van volwasse onderwys is dus sosiaal van aard en dit staan sentraal tot die demokratiese proses. Uit bostaande blyk dit duidelik dat Lindeman se uitgangspunte ooreenstem met dié van Dewey, naamlik dat onderwys 'n sosiale doelstelling het en 'n demokratiese samelewing moet bevorder.

Lindeman (1961) beklemtoon dat volwasse onderwys moet fokus op 'n persoon se individuele ontwikkeling en groei binne die sosiale milieu waarvan hy/sy deel is. Volgens Lindeman (1961: 6) bevind elke volwasse persoon homself/haarself in spesifieke situasies binne die sosiale milieu met betrekking tot onder andere sy/haar werk, familielewe, sosiale lewe en gemeenskapslewe - situasies

wat aanpassings en veranderinge vereis. Volgens Lindeman (1984: 19) begin volwasse onderwys by hierdie punt en behoort 'n situasiebenadering dus gevolg te word. Lindeman (1984: 17) stel dit soos volg:

... (1) adult education is inclusive of all aspects of life; (2) its purpose is to put meaning into the whole of life; (3) the approach should be through real life situations, not subjects; and (4) the learner's experiences should be the resources for learning.

Johnson (1994: 203) ondersteun Lindeman se uitgangspunte ten opsigte van volwasse onderwys en beklemtoon dat die toepassing van Lindeman se teorie 'n kritieke faktor is in die sukses of mislukking van (internasionale) ontwikkelingsprojekte en die handhawing daarvan. Johnson wys daarop dat die beginsels onderliggend aan Lindeman se uitgangspunte spesifiek van belang is om die volwasse leerproses en die gedragsveranderingsproses in ontwikkelingsprojekte te verstaan en te bevorder. Johnson (1994: 209) verwys na Lindeman se beklemtoning van die individu en sy/haar behoeftes en belange bo die inhoud van die leerproses. Johnson (1994: 209) ondersteun Lindeman se mening dat individue hulself in probleemsituasies bevind wat deur middel van 'n leerproses opgelos moet word. Verder is Johnson (1994: 209) van mening dat Lindeman se siening van die verhouding tussen die opvoeder en leerder 'n vennootskap is en dus relevant is tot die sukses van ontwikkelingsprojekte. (Vergelyk afdeling 3.4.2.) Volgens Johnson (1994: 209) is die kenmerke en beginsels wat Lindeman aan volwasse leerders en volwasse onderwys koppel, net so relevant tot ontwikkelingsprojekte en die deelnemers daarin.

Volgens Lindeman (1984: 21) word die ontwikkeling van individue gemeet in terme van wat die Grieke as "the good life" beskou. Lindeman (1984: 21) omskryf die goeie lewe as onder andere "intelligence, power, self-expression, freedom, creativity, appreciation, enjoyment, fellowship", maar wys daarop dat die betekenis daarvan kan verskil van individu tot individu - "the meaning must reside in the things for which people strive, the goals which they set for themselves, their wants, needs, desires and wishes".

Volgens Lindeman (1984: 21) raak individue wat die goeie lewe nastreef, betrokke by volwasse onderwys vanweë die volgende redes:

They want to count for something; they want their experiences to be vivid and meaningful; they want their talents to be utilized; they want to know beauty and joy; and they want all of these realizations of their total personalities to be shared in communities of fellowship. Briefly they want to improve themselves; this is their realistic and primary aim.

Lindeman (1984: 21) beklemtoon dat sodanige individue ook die sosiale orde, waarvan hulle deel is, wil verander "so that vital personalities will be creating a new environment in which their aspirations may be properly expressed".

Uit bostaande blyk dit dus dat volwasse onderwys die ontwikkeling van die individu ten doel het ten einde sodanige persoon in staat te stel om 'n goeie lewe te lei volgens sy/haar persepsie daarvan, maar ook dat volwasse onderwys die verandering van die sosiale milieu deur die bevordering van demokrasie beklemtoon ten einde individuele ontwikkeling en die goeie lewe moontlik te

maak.

Lindeman se uitgangspunte stem in groot mate ooreen met dié van Maslow en Rogers (kyk afdeling 3.2.1), naamlik dat volwasse onderwys die ontwikkeling van die mens tot sy/haar volle potensiaal ten doel het, 'n leer- en groeiproses behels en dat 'n persoon deel is van 'n samelewing wat veranderinge en aanpassings vereis. In teenstelling egter met die humanistiese en eksistensialistiese filosofiese oriëntasies wat primêr die ontwikkeling van die individu binne die samelewing of sosiale milieu waarvan hy/sy deel is beklemtoon, ondersteun Lindeman die uitgangspunte van Dewey ten opsigte van die tweeledige funksie van volwasse onderwys. Lindeman is dit eens met Dewey dat volwasse onderwys sowel die ontwikkeling van die individu as die bevordering van 'n demokratiese sosiale orde nastreef.

#### 3.4.1.3 Volwasse onderwys as beskawingsproses - Paul E Bergevin

Bergevin (1967) se uitgangspunte ten opsigte van volwasse onderwys toon raakpunte met Dewey en Lindeman en hy beklemtoon dat die doel van volwasse onderwys die bevordering van die demokratiese samelewing is. Bergevin (1967: 7-8) verwys na die bevordering van demokrasie as 'n beskawingsproses waarin volwasse onderwys 'n sentrale rol vervul en 'n tweeledige funksie het. Die beskawingsproses het sowel 'n individuele as sosiale dimensie. Bergevin (1967: 8) stel dit soos volg:

The civilizing process is a corporate, social movement involving the whole of society, as it moves from barbarism toward refinement in behavior, tastes, and thought. It is also an evolutionary movement, one aimed toward further discovery and

implementation of the human capabilities that will help us realize the kind of happiness achieved through "the pursuit of excellence," which Aristotle prescribes for "the good life".

Net soos in die geval van Lindeman (kyk afdeling 3.4.1.2) word die ontwikkeling van die individu uitgedruk in terme van die goeie lewe. Volgens Bergevin (1967: 11) moet volwasse onderwys meer behels as net die aanleer van vaardighede of om 'n beroep te beoefen. Hy (Bergevin 1967: 11) stel dit soos volg:

A significant task of adult education is to teach us how to live a full, productive life in which the ability to make a living and stay well is important, but equally important is the knowledge of what to do culturally and spiritually with our lives and talents.

Ten einde die ontwikkeling van individue te bevorder en die goeie lewe te bereik, moet volwasse onderwys, volgens Bergevin (1967: 30-31), die volgende doelstellings nastreef:

To help the learner achieve a degree of happiness and meaning in life; To help the learner understand himself, his talents and limitations, and his relationships with other persons; To help adults recognize and understand the need for life-long learning; To provide conditions and opportunities to help the adult advance in the maturation process spiritually, culturally, physically, politically, and vocationally; To provide, where needed, education for survival, in literacy, vocational skills, and health measures.

Volgens Bergevin (1967: 8) kan 'n individu egter nie ten volle ontwikkel buite die sosiale orde nie en die individuele dimensie van die beskawingsproses verwys na die ontwikkelingsproses van 'n persoon vanaf 'n oorlewingstatus tot 'n verantwoordelike, rype lid (*a maturing person*) van die sosiale orde waarvan hy/sy deel is. Bergevin (1967: 8) stel dit soos volg:

An individual cannot really become a person outside the social order. The civilizing process contributes to the maturing individual and he in turn, shares with others in making the civilizing process possible. This personal development contributes to the forward thrust of the civilizing process, making it a truly social movement. It also helps realize the corporate, social potential of the maturation process.

Soos reeds genoem, speel volwasse onderwys 'n sentrale rol binne die beskawingsproses wat bestaan uit sowel 'n individuele as sosiale dimensie. Volgens Bergevin (1967: 9-10) behels volwasse onderwys binne bogenoemde beskawingsproses die volgende:

... a consciously elaborated program aiding and reinforcing the civilizing process. The over-all aim of the professional or lay adult educator, then, will be to bring each of us into some kind of constructive relationship with the civilizing process, always remembering that this process should represent those positive elements in environment and society that help us develop mature rationality in our lives and institutions.

Bergevin (1967: 34-35) stel dit duidelik dat onderwys van volwassenes

essensieel is vir die behoud en bevordering van 'n demokratiese samelewing - dit is 'n noodsaaklikheid, 'n "built-in requirement of a society emerging from control by the few to control by the many" (Bergevin 1967: 35). Na aanleiding van bostaande definieer Bergevin (1967: 170) die doelstelling van volwasse onderwys soos volg:

Adult education should make a continuing attack on ignorance, disease, superstition, and enslavement of mind and spirit. Its purpose is to liberate people; to provide creative opportunities for utilizing their talents and energies; to help them learn to play their roles as dignified human beings and as citizens in a society in which they can have some control of the social forces operating on them; and to show them how to do all this with the intelligence and decorum that befit human dignity.

Bergevin beklemtoon dat die individu nie van die samelewing geskei kan word nie en dat die beskawingsproses van beide die individu en die samelewing in interaksie is en mekaar wedersyds beïnvloed. 'n Beskaafde samelewing (*civilized society*) kan slegs bereik word indien die individue waaruit dit saamgestel is, blootgestel word aan 'n beskawingsproses, terwyl individue op hul beurt nie 'n toestand van beskawing kan bereik as die samelewing, waaraan hulle behoort, nie ook deur 'n beskawingsproses gaan nie.

#### 3.4.1.4 Volwasse onderwys en 'n homodinamiese samelewing - Robert J Blakely

Blakely, soos in die geval van Lindeman en Bergevin, koppel ook 'n tweeledige funksie aan volwasse onderwys. Blakely (Darkenwald & Merriam 1982: 53; Elias & Merriam 1980: 67) is van mening dat "Education leads to a better,

more fulfilling personal life, while at the same time making a better citizenry and a better world". Blakely se oriëntasie stem dus ooreen met die van Bergevin (kyk afdeling 3.4.1.3) naamlik dat volwasse onderwys sowel 'n individuele as sosiale dimensie bevat. Waar Bergevin (1967: 7-8) egter verwys na 'n beskawingsproses waarbinne volwasse onderwys 'n sentrale rol vervul, is Blakely (Darkenwald & Merriam 1982: 53; Elias & Merriam 1980: 67) van mening dat volwasse onderwys 'n rol en funksie moet vervul vir die daarstelling van 'n homodinamiese samelewing - 'n samelewing waar 'n balans gehandhaaf word tussen die kulturele komponente wat die verlede verteenwoordig en komponente wat die toekoms versin. Blakely is van mening dat die oorlewing van sowel individue as die samelewing afhang van die bereiking en handhawing van sodanige balans. Blakely (1984: 36) beklemtoon ook die verband tussen demokrasie en volwasse onderwys soos volg:

Adult education must be democratic but it must also be education  
- and adult.

Volgens Blakely (1984: 37) moet die totale volwasse bevolking van 'n samelewing betrokke raak by onderwysprogramme ten einde hulself en hul burgerskap te verbeter. Eersgenoemde is hul geboortereg, terwyl laasgenoemde hul voorreg én plig is. Blakely (1984: 39) stel dit soos volg:

Each of us is the individual whom our society exists to serve;  
each of us is the instrument to advance the kind of society which  
exists to serve the individual.

Dit is duidelik dat Blakely se uitgangspunte ooreenstem met dié van die progressiewe filosofiese oriëntasie, naamlik dat die individu en die



samelewing nie geskei kan word nie en mekaar wedersyds beïnvloed. Volwasse onderwys word as 'n instrument beskou om sowel individuele as sosiale doelstellings te bereik en sodoende 'n balans tussen die mens en sy/haar sosiale milieu te bewerkstellig.

Teen die agtergrond van bostaande is dit duidelik dat Korten (1991: 5) se definiëring van ontwikkeling binne die raamwerk van mensgesentreerde<sup>2</sup> ontwikkeling, ook bekend as die bemagtigingstrategie, ooreenkomste toon met Dewey, Lindeman, Bergevin en Blakely se uitgangspunte ten opsigte van persoonlike en sosiale ontwikkeling as doelwit van volwasse onderwys. Korten (1991: 5) definieer ontwikkeling soos volg:

A process by which the members of a society increase their personal and institutional capacities to mobilize and manage resources to produce sustainable and justly distributed improvements in their quality of life consistent with their own aspirations.

Hierdie sienswyse van Korten toon raakpunte met Bergevin se doelstelling van volwasse onderwys, Lindeman se definiëring van die goeie lewe, Dewey se uitgangspunte van onderwys vir demokrasie en Blakely se siening dat volwassenes hulself moet verbeter.

#### *OPSOMMEND*

Uit bostaande blyk dit duidelik dat die progressiewe filosofiese denkskool en die onderskeie ondersteuners daarvan 'n tweeledige funksie aan volwasse onderwys koppel wat sowel 'n individuele as sosiale dimensie behels. In

teenstelling met die humanistiese, eksistensialistiese en liberale filosofiese oriëntasies wat die ontwikkeling van die individu binne die samelewing as oorhoofse doelwit stel, beklemtoon die progressiewes dat die individu en die sosiale milieu nie geskei kan word nie en interafhanklik bestaan. Volwasse onderwys het sowel persoonlike ontwikkeling as die verbetering van die samelewing en sosiale orde ten doel.

Dit blyk egter duidelik dat daar ooreenkomste is tussen die uitgangspunte van die humanistiese en eksistensialistiese oriëntasies enersyds en die progressiewe oriëntasie andersyds met betrekking tot die doelstelling van persoonlike verbetering oftewel individuele selfverwesenliking en die verhouding tussen die individu en die samelewing waarvan hy/sy deel is. So byvoorbeeld beklemtoon die progressiewes, soos in die geval van die humaniste, dat die leerprosesse die inhoud van volwasse onderwys gestel moet word en dat absolute kennis of die kognitiewe waarde van kennis nie vooropgestel moet word nie. Dewey se beskouing van die lewe as 'n groei- of ontwikkelingsproses wat veranderinge impliseer en gevolglike probleme en eise daarstel en aanpassings vereis, stem ooreen met die uitgangspunte van Maslow en Rogers naamlik dat 'n persoon deel van 'n samelewing is wat in 'n proses van verandering is en waarby hy/sy moet aanpas (kyk afdelings 3.2.1 en 3.4.1.1). Broudy spreek ook soos in die geval van Dewey die gedagte uit van 'n demokratiese samelewing en dat volwassenes bewus gemaak moet word van die botsende belange en eise wat bestaan tussen die moderne sisteem van massaproduksie en die demokratiese verbintenis tot individuele vryheid en ontwikkeling (kyk afdeling 3.2.2).

Beide Lindeman en Broudy beklemtoon dat individue deel is van 'n samelewing en dat volwasse onderwys moet fokus op selfontwikkeling en individuele selfverwesenliking (kyk afdelings 3.2.2 en 3.4.1.2). Lindeman en Bergevin se

standpunte met betrekking tot die ontwikkeling van individue in terme van wat as die goeie lewe beskou word, stem ook in 'n mate ooreen met dit wat McKenzie as die ontwikkeling van 'n pro-aktiewe selfbepalende volwassene beskou wat vryheid binne die samelewing, waarvan hy/sy deel is, geniet, maar ook verantwoordelikheid aanvaar vir die samelewing en sosiale orde waarvan hy/sy deel is (kyk afdelings 3.2.2; 3.4.1.2 en 3.4.1.3). Blakely se standpunt ten opsigte van die rol van volwasse onderwys in die daarstelling van 'n homodinamiese samelewing impliseer ook soos in die geval van McKenzie dat volwassenes verantwoordelikheid moet aanvaar vir die samelewing waarbinne hy/sy bestaan (kyk afdeling 3.4.1.4).

Die progressiewes se uitgangspunte met betrekking tot die verhouding tussen die individu en die samelewing het uit die aard van die saak 'n invloed op hul uitgangspunte ten opsigte van die aard, metode en inhoud van die proses van volwasse onderwys.

### 3.4.2 AARD, INHOUD EN METODOLOGIE

Die inhoud van volwasse onderwys word deur dit bepaal wat as die bron van kennis beskou word. Die voorstanders van die progressiewe filosofie stel kennis gelyk aan ervaring (Merriam 1984: 13). Dit stem dus ooreen met die humanistiese en eksistensialistiese filosofiese oriëntasies (kyk afdeling 3.2.3) wat ervaring as die bron van kennis beskou en dus die inhoud bepaal. Volgens Lindeman (1984: 20) word die inhoud dus bepaal deur kennis wat uit ervaring voortspruit en, soos in die geval van bogenoemde filosofiese oriëntasies, word die kennis wat die leerder opdoen vanuit die inhoud bepaal deur sodanige persoon se behoeftes en belange. Dewey (1984: 13) beklemtoon ook hierdie standpunt, naamlik dat die behoeftes en belange van die

individuele leerder bepaal watter kennis opgedoen word tydens die onderwysproses. In ooreenstemming met die humanistiese en eksistensialistiese filosofiese oriëntasies word die leerproses beklemtoon en die inhoud word as sekondêr tot die leeraksie beskou - in teenstelling met diegene wat intellektuele ontwikkeling as doelwit stel en die inhoud primêr beklemtoon (Darkenwald & Merriam 1982: 54). Diegene wat volwasse onderwys koppel aan sowel 'n individuele as sosiale dimensie, beskou die inhoud van onderwys as interafhanklik van sowel die sosiale konteks as die individu se daaglikse lewe en ervarings. Darkenwald en Merriam (1982: 55) stel dit soos volg:

All of life becomes the curriculum. Education is thus not restricted to schooling but includes all those incidental and intentional activities that society uses to pass on values, knowledge, and skills. Education in this view becomes extensive. It includes the work of many institutions of society: family, work, school, churches, and in fact the entire community.

Volgens Darkenwald en Merriam (1982: 55) het die progressiewes die inhoud van volwasse onderwys uitgebrei om die praktiese, pragmatiese en utilitêre in te sluit (Elias & Merriam 1980: 55). Dewey (1916: 260) stel dit duidelik dat kennis van en opleiding in praktiese vaardighede tot voordeel van sowel die individu as samelewing is en dat 'n leerplan beide die liberale en praktiese aspekte moet insluit. Dit moet "the needs of work and leisure, including the humanities and the sciences, the liberal and the pragmatic" reflekteer. Die inhoud staan egter sekondêr tot die metode.

Die metodologie wat hoofsaaklik deur die ondersteuners van die progressiewe filosofie voorgestaan word en die interafhanklike verhouding tussen die

individue en die samelewing beklemtoon, is bekend as probleemoplossend, projekmetode of die aktiwiteitsmetode (Darkenwald & Merriam 1982: 55; Elias & Merriam 1980: 59). Volgens Dewey bevind individue hulself in sekere probleemsituasie wat opgelos moet word. Dewey (1916: 164-179) omskryf hierdie metode as 'n proses wat die volgende stappe behels: (1) die identifisering en formulering van 'n probleem wat bestaan en opgelos moet word; (2) die ontwikkeling en formulering van idees of hipoteses vanuit die bron van kennis wat reeds bestaan; (3) en die toetsing van hierdie hipoteses deur die bestudering van ervarings en getuies. Die progressiewes is van mening dat bogenoemde metode in die meeste vakgebiede toegepas kan word vanweë die mens se natuurlike neiging om probleme aan te pak (Darkenwald & Merriam 1982: 55).

Lindeman (1961: 6) sluit hierby aan en beklemtoon dat individue hulself binne die sosiale milieu in sekere probleemsituasies bevind (kyk afdeling 3.4.1.2). Sodanige situasies vereis aanpassings en veranderinge en stel sekere eise aan individue. Volgens Lindeman (1961: 115 & 122) moet 'n situasiebenadering dus gevolg word wat die volgende behels: (1) identifisering van die oorsaak van die situasie; (2) 'n analise van die situasie as 'n stel hanteerbare aspekte; (3) ondersoek en bespreking van die aspekte in terme van beskikbare inligting en kennis van ervarings; (4) die gebruik van sodanige inligting en ervarings as bron van kennis om moontlike oplossings te formuleer; en (5) aksie tot oplossing.

Uit bostaande is dit duidelik dat Lindeman se metode van situasiebenadering en Dewey se probleemoplossende metode grootliks ooreenstem. Individue bevind hulself in 'n probleemsituasie wat opgelos moet word deur gebruik te maak van die bestaande bron van kennis van ervaring en inligting ten einde moontlike

oplossings te formuleer en hulle dan te toets. Benne (Darkenwald & Merriam 1982: 56; Elias & Merriam 1980: 60) sluit aan by Dewey en Lindeman en stel 'n eksperimentele metodologie tot volwasse onderwys voor. Dit impliseer 'n leerproses wat uit 'n reeks eksperimente bestaan om probleemsituasies te hanteer. Volgens Benne is 'n metode wat ingestel is op probleemoplossing dus die beste metodologie in volwasse onderwys omdat "programs of learning for adults must be adjusted to the learners, to the problems they need solved, to the situations confronting them" (Darkenwald & Merriam 1982: 56).

Lindeman se uitgangspunte ten opsigte van 'n situasiebenadering en 'n leerproses in volwasse onderwys en Dewey se probleemoplossende metode toon ooreenkomste met Rondinelli (1983: 89) se adaptiewe administrasie tot ontwikkelingsbeplanning:

One way of coping with uncertainty, complexity and ignorance is to recognize that all development projects are policy experiments and to plan them incrementally and adaptively by disaggregating problems and formulating responses through a process of decision-making that joins learning with action ... "an activity creating problems that can be solved" through informed trial and error. Courses of action are shaped from lessons of past experience as well as from a more realistic understanding of current and emerging conditions.

Kohlberg en Meyer (Darkenwald & Merriam 1982: 57-58) som die verband tussen die doel van volwasse onderwys en die metode volgens die progressiewe filosofiese oriëntasie soos volg op:

This aim requires an educational environment that actively stimulates development through the presentation of resolvable but genuine problems or conflicts .... Although both the cultural transmission and the progressive views emphasize "knowledge," only the latter sees the acquisition of "knowledge" as *an active change in patterns of thinking* brought about by experiential problem-solving situations.

In die eksperimentele, probleemoplossende of situasiebenadering tot die metodologie van volwasse onderwys kan die verhouding tussen die opvoeder en leerder as 'n vennootskap omskryf word. In Dewey (1916: 160) se eie woorde: "the teacher is a learner, and the learner is, without knowing it, a teacher, and upon the whole the less consciousness there is, on either side, of either giving or receiving instruction, the better".

Die progressiewes se uitgangspunte ten opsigte van die rolle van die opvoeder en leerder stem dus in groot mate ooreen met dié van die humaniste en eksistensialiste wat die rol van die opvoeder as helper, bemiddelaar en vennoot beskou, terwyl hulle die tradisionele benadering, soos deur Paterson en Lawson voorgestaan word (kyk afdeling 3.3.4), as ontoepaslik sien. Die progressiewes volg, soos ook die geval by die humanistiese en eksistensialistiese filosofiese oriëntasies, 'n leerdergesentreerde benadering en in teenstelling met Paterson en Lawson, word die opvoeder nie as die bron van kennis beskou nie (Darkenwald & Merriam 1982: 56). Lindeman (Darkenwald & Merriam 1982: 56-57) skaar hom in dié verband by Dewey en omskryf die rol van die opvoeder soos volg:

... the teacher finds a new function. He is no longer the oracle

who speaks from the platform of authority, but rather the guide, the pointer-out, who also participates in learning in proportion to the vitality and relevance of his facts and experiences.

Soos reeds genoem, stem die rol van die opvoeder volgens die progressiewe filosofiese oriëntasie grootliks ooreen met dié van die humaniste en eksistensialiste. In eersgenoemde geval vervul die opvoeder 'n doelbewuste, aktiewe rol as vennoot tot die leerder, terwyl die opvoeder in laasgenoemde geval 'n meer ondersteunende rol as vennoot vervul. Bergevin en Benne (Darkenwald & Merriam 1982: 57) beklemtoon ook die aktiewe en kooperatiewe rol van die opvoeder.

Diegene wat sowel individuele groei as sosiale ontwikkeling as die primêre doelstelling van volwasse onderwys beskou, gaan van die basiese standpunt uit dat onderwys die individu se interaksie met die sosiale milieu stimuleer, terwyl die samelewing en sosiale milieu aan die ander kant die leerder se behoeftes, begeertes en motiewe beïnvloed. Die ontwikkeling of verbetering van individue deur middel van onderwys lei tot 'n beter samelewing - persoonlike individuele ontwikkeling geskied in terme van die algehele sosiale doelstelling wat nagestreef word.

### **3.5 VERANDERING VAN DIE SOSIALE ORDE**

#### **3.5.1 RADIKALE DENKRIGTING**

Volgens die radikale denkrigting word onderwys beskou as 'n instrument om radikale sosiale verandering teweeg te bring. Onderwys staan gevolglik in 'n direkte verhouding tot die sosiale, politieke en ekonomiese strukture van 'n



samelewing en het ten doel om mense tot sosiale aksie oor te haal deur middel van 'n bewusmakingsproses om sodoende die sosiale orde te verander (Elias & Merriam 1980: 11). Volgens Elias en Merriam (1980: 139) maak die radikale onderwysdenkrigting nie deel uit van die hoofstroom van onderwysfilosofieë nie. Die meeste onderwysfilosofieë aanvaar dat daar 'n verhouding bestaan tussen onderwys en die samelewing waarbinne dit funksioneer en dat sekere sosiale waardes dus aan onderwys gekoppel kan word (Elias & Merriam 1980: 139-140). In teenstelling egter met die gebruik van onderwys as 'n instrument om radikale sosiale verandering teweeg te bring, beskou die meeste onderwysfilosofieë onderwys as sosiaal waardevry en neutraal. Dit blyk veral duidelik uit voorafgaande bespreking ten opsigte van die humanistiese en eksistensialistiese filosofiese oriëntasies, asook uit die uitgangspunte van Lawson en Paterson. Die humaniste en eksistensialiste beskou onderwys as 'n instrument om individuele selfverwesenliking te bereik en te bevorder en die individu word as deel van die samelewing beskou. Soos bespreek in afdelings 3.2.1 en 3.2.2 beskou die ondersteuners van die eksistensialistiese en humanistiese filosofiese oriëntasies volwasse onderwys as 'n waardevrye proses wat nie doelbewus sosiale doelstellings of die verandering van die sosiale orde nastreef nie. Lawson en Paterson is dit eens met die humaniste en eksistensialiste dat volwasse onderwys neutraal staan en nie verbind is tot sosiale doelstellings nie, maar beklemtoon wel dat onderwys 'n bydrae kan lewer tot die oplossing van probleme en die verbetering van aspekte wat van 'n sosiale aard is (kyk afdeling 3.3.1).

In teenstelling met bogenoemde filosofieë en skrywers is die ondersteuners van die progressiewe filosofie van mening dat onderwys die verbetering van die individu én die verbetering van die samelewing ten doel het - onderwys staan in 'n direkte verhouding tot die samelewing en kan nie geskei word van die

sosiale orde waarbinne dit plaasvind nie (kyk afdeling 3.4.1). In hierdie geval word 'n sosiale doelstelling dus direk aan onderwys gekoppel. In teenstelling egter met die radikale denkrigting wat onderwys beskou as 'n instrument om die sosiale orde radikaal te verander, word onderwys deur die progressiewes beskou as 'n instrument vir die daarstelling van 'n demokratiese samelewing deur die demokratiese proses te bevorder. Die sosiale doelstelling wat die progressiewes aan onderwys koppel, impliseer egter nie radikale sosiale transformasie van die bestaande sosiale orde (kyk afdeling 3.4.1) soos in die geval van die radikale denkrigting nie.

Die belangrikste voorstanders van die radikale denkrigting is Freire, Illich, Reimer, Counts en Ohliger. Met die uitsondering van Freire, lê die belang van hierdie filosowe spesifiek by die posisie en rol van openbare skole binne die onderwysproses en is hulle van mening dat skole onderdrukkend, manipulerend en outoritêr van aard is (Darkenwald & Merriam 1982: 58-59). Só byvoorbeeld stel Illich voor dat skole van die samelewing geëlimineer moet word ten einde 'n "deschooled society" daar te stel om sodoende mense te bevry van manipulasie en onderdrukkende institusies. Illich (1970) bepleit 'n tipe leeraksie wat menslike vryheid, gelykheid en intieme persoonlike verhoudings bevorder. Elias en Merriam (1980: 166-167) stel dit soos volg:

The type of learning that Illich espouses is one that promotes human freedom, equality and close personal relationships. True learning is learning in which a person freely consents to participate. For Illich no one has the right to interfere in the learning of another without his consent. He contends, in addition, that most learning is not the result of teaching, but rather is gathered incidentally as one participates in life.

Ohliger (Darkenwald & Merriam 1982: 60) stem saam met Illich dat verpligte en geïstitutionaliseerde onderwys op enige vlak onderdrukkend van aard is. Vir die doel van hierdie studie gaan daar egter nie verder ondersoek ingestel word na die standpunte van bogenoemde filosowe wat hoofsaaklik belang het by die posisie en rol van skole en institusies in die onderwysproses nie. Daar sal in die afdeling wat volg hoofsaaklik ondersoek ingestel word na die uitgangspunte van Freire aangesien sy opvattinge ten opsigte van onderwys sterk inslag op ontwikkelingsdenke het, veral in die geval van Gran se idees van bewussynskweking en deelnemende ontwikkeling, asook Korten se leerprosesbenadering.

### 3.5.2 RADIKALE VOLWASSE ONDERWYS

Die radikale denkrigting is revolusionêr van aard en behels die uitdaging van bestaande waardes, praktyke en strukture binne 'n samelewing ten einde 'n nuwe sosiale orde daar te stel (Darkenwald & Merriam 1982: 58). Die mees prominente filosoof van radikale volwasse onderwys is Paulo Freire (Elias & Merriam 1980: 145), 'n Brasiliaanse opvoeder. Freire se uitgangspunte ten opsigte van die filosofie en doelstellings van volwasse onderwys het ontstaan uit die politieke, ekonomiese en sosiale onderdrukking wat in sekere dele van Latyns-Amerika voorgekom het (Elias & Merriam 1980: 139). Volgens Freire behels hierdie onderdrukking 'n teorie van onderwys wat ondergeskik is aan politieke en sosiale doelstellings, en indoktrinasie, manipulasie en die skending van 'n persoon se vryheid en outonomie deur 'n hoër gesag tot gevolg het (Elias & Merriam 1980: 155-158). Freire (1993: 32) stel dit duidelik dat die wêreld, met ander woorde die samelewing, en menslike wesens nie apart van mekaar bestaan nie en in konstante interaksie is. Freire is van mening dat onderwys 'n instrument is om menslike en sosiale bevryding van

onderdrukkende sosiale strukture te bewerkstellig deur middel van radikale verandering van die bestaande sosiale orde. Volgens Freire is revolusionêre politieke aksie nodig om hierdie sosiale transformasie teweeg te bring en speel onderwys 'n uiters noodsaaklike rol in hierdie proses (Elias & Merriam 1980: 151-155).

Die proses van sosiale transformasie behels en vereis "self formation". Giroux (1987: 22-23) beklemtoon dat die identiteit van die leerders en opvoeders net so belangrik is as die inhoud van die leerproses en ontdek moet word deur die pedagogie waarbinne die proses plaasvind. Beide die opvoeder en die leerder is dus betrokke in 'n leerproses waarvan die doel is om selfkennis, kennis van sy/haar kultuur en die wêreld waarbinne hy/sy leef, op te doen. Binne hierdie proses kan die opvoeders hulself toelaat om van die deelnemers te leer. Freire (1984: 103-104) is 'n radikale kritikus van dit wat gewoonlik bekend staan as *tradisionele onderwys*, dit wil sê "banking education" waar die inhoud vooraf bepaal word en spesifieke kennis dus aan die leerder oorgedra word (kyk afdeling 3.5.3 vir 'n bespreking van die aard, inhoud en metodologie van die radikale denkrigting). Volgens Freire word die individu se vryheid en outonomie deur hierdie tipe onderwys geskend en word die individu gedwing om sekere vooropgestelde doelwitte te bereik. Tradisionele onderwysdenke is dus nie geskik om die doelwit van bevryding deur die verandering van die sosiale orde te bewerkstellig nie.

Freire se kritiek teen tradisionele onderwys waar die individu se vryheid en outonomie geskend word en hy/sy gedwing word om sekere vooropgestelde doelwitte te bereik, toon ooreenkomste met Korten (1980: 496) se kritiek teen die bloudrukbenadering in ontwikkelingsbeplanning waar definitiewe vooropgestelde doelwitte as einddoel gestel word met min of geen buigsaamheid.

In teenstelling met die bloudrukbenadering, beklemtoon Korten (1991: 19) 'n opwaartse leerproses wat in groot mate ooreenstem met Freire se uitgangspunte ten opsigte van 'n dialogiese en probleemstellende onderwys. Korten (1991: 19) beklemtoon dat ontwikkeling gemeenskapsbemaagtiging deur middel van 'n opwaartse leerproses moet bewerkstellig en dit is slegs moontlik as 'n probleemoplossende benadering gevolg word ten einde probleme te identifiseer en op te los deur gebruik te maak van onder andere dialoog en deelname, asook die inheemse kennis waarvoor mense betrokke, beskik. (Vergelyk Rondinelli se adaptiewe administrasie in afdeling 3.4.2.)

Volgens Freire (Elias & Merriam 1980: 156) is 'n "*libertarian, dialogic, and problem-posing education*" nodig vir die daarstelling van 'n nuwe sosiale orde om sodoende persoonlike en sosiale bevryding van onderdrukkende strukture te verseker. Freire (1993: 64) verwys na die belang van "problem-posing" onderwys soos volg:

In problem-posing education, people develop their power to perceive critically *the way they exist* in the world *with which* and *in which* they find themselves; they come to see the world not as a static reality; but as a reality in process, in transformation. Although the dialectical relations of women and men with the world exist independently of how these relations are perceived (or whether or not they are perceived at all), it is also true that the form of action they adopt is to a large extent a function of how they perceive themselves in the world. Hence, the teacher-student and the students-teachers reflect simultaneously on themselves and the world without dichotomizing this reflection from action, and thus establish an authentic form

of thought and action.

Freire se verwysing na die ontwikkeling van mag toon ooreenkomste met Kent (1981: 316) se beklemtoning van die rol van mag in die ontwikkelingsproses waar hy verwys na mag as

... the idea of power as independent strength, ability, autonomy, self-determination, control over one's own life rather than the lives of others, competence to deal with one's environment out of one's own energy and resources, rather than on the basis of dependence.

Elias en Merriam (1980: 156) stel Freire se uitgangspunt ten opsigte van onderwys soos volg:

Cultural action for freedom is the expression that Freire uses to designate the educational process. This action is one in which a group of persons, through dialogue, come to realize the concrete situations in which they live, the reasons for this situation, and the possible solutions. In order for action to be authentic, the participants must be free to create the curriculum along with the teacher. Freire's problem-posing education is based upon respect, communication, and solidarity.

Volgens Freire (1993: 53) moet "libertarian" onderwys begin by die verhouding tussen die opvoeder en die leerders soos dit gehandhaaf word in tradisionele onderwys (*banking education*) naamlik, dat die onderwyser en leerders twee kontrasterende pole is wat gerekonsilieer moet word sodat beide onderwyser en

leerder is. Freire (1993: 54) wys daarop dat tradisionele onderwys dié teenstrydighede handhaaf, versterk en stimuleer deur onder andere die volgende houdings en praktyke wat 'n weerspieëling is van 'n onderdrukkende samelewing:

- onderwyser onderrig en die leerder word onderrig
- onderwyser beskik oor al die nodige kennis, terwyl die leerder as onkundig beskou word
- onderwyser praat en leerder luister
- onderwyser dissiplineer en leerder word gedissiplineer
- onderwyser oefen keuse uit en dwing dit af
- onderwyser kies inhoud en leerders pas daarby aan
- onderwyser is die onderwerp van die leerproses, terwyl leerders slegs objekte is
- die onderwyser verwar outoriteit van kennis met sy professionele outoriteit en stel dit in opposisie tot die vryheid van die leerders

Freire (1993: 54) wys daarop dat bogenoemde aanleiding gee dat mense binne die tradisionele onderwysuitgangspunt as aanpasbare, beheerbare wesens beskou word - hoe meer hulle die passiewe rol aanvaar wat op hulle afgedwing word, hoe meer pas hulle aan by en aanvaar hulle die wêreld soos dit is en die gepaardgaande gefragmenteerde beskouing van realiteit wat aan hulle voorgehou word. Die tradisionele benadering tot volwasse onderwys stimuleer nie die kritiese bewussyn van mense om realiteite krities te beskou nie - 'n persoon is deel van die wêreld as passiewe entiteit en aanskouer daarvan. Die opvoeder reguleer die wyse waarop die wêreld aan sodanige persoon bekend gestel word. Sodanige persoon is dus nie dit wat Freire noem 'n "re-creator" van die wêreld nie, met ander woorde hy/sy is nie 'n bewustelike wese nie (Freire 1993: 55-57).

Daar is duidelike raakpunte tussen Freire se uitgangspunte en Gran se ontwikkelingsdenke met betrekking tot die belang van deelnemende ontwikkeling in landelike ontwikkelingsprojekte. Gran (Blair 1985: 453) definieer deelnemende ontwikkeling as "the self-sustaining process to engage free men and women in activities that meet their basic needs and, beyond that, realise individually defined human potential within socially defined limits". Volgens Gran (Blair 1985: 453) kan deelnemende ontwikkeling bereik word deur middel van Freire se bewussynskwekingsproses - "a process in which people gradually gain an active awareness of their social, political and economic reality, along with the capacity to act on that reality and transform it". (Vergelyk ook Freire se standpunt in afdeling 5.2.1.1.) 'n Goeie voorbeeld van die suksesvolle toepassing van Freire se beginsels in landelike ontwikkeling is volgens Gran (Blair 1985: 453) die Bangladesh Rural Advancement Committee waar merkwaardige sukses behaal is in die opbou van kapasiteit van die landelike armes om beheer oor hul eie lewewens uit te oefen en dit te transformeer.

Bhasin (1991) se uitgangspunte ten opsigte van deelnemende en handhawingsontwikkeling toon ooreenkomste met Freire se kritiek teen tradisionele onderwys en sy idees oor bevrydende, dialogiese en probleemstellende onderwys. Volgens Bhasin (1991: 10) moet daar wegbeweeg word van tradisionele onderwys en moet daar op 'n tipe onderwys gekonsentreer word wat die proses van deelnemende en handhawingsontwikkeling sal inisieer en menslikehulpbronontwikkeling bevorder. Opleiding in hierdie sin is 'n aanhoudende en voortdurende proses wat verwys na "a process of questioning, of discovering knowledge for oneself, of acquiring social and human skills, values and behaviour patterns which are necessary for initiating participatory development". Die opleiding moet deelnemend, demokraties en nie-hiërargies



geskied en deelnemers moet betrokke wees in besluitneming ten opsigte van die meeste aspekte, indien nie almal nie, van die onderwysprogram (Bhasin 1991: 10).

In die opleiding van mense vir deelnemende ontwikkeling beklemtoon Bhasin (1991: 10) dat daar gebruik gemaak moet word van deelnemende onderwys "which makes people feel good about themselves, which builds their confidence and self-respect to unleash creativity, which makes them feel energetic and joyous - simply put, a methodology which empowers". Opleiding moet dus in 'n atmosfeer plaasvind waar deelnemers kennis vir hulself ontdek in 'n dialogiese situasie waar opvoeders en deelnemers in 'n gelyke verhouding tot mekaar staan (Bhasin 1991: 11 & 12). Opleiding moet deelnemers se selfvertroue en selfrespek verhoog en hulle help "to develop an analytical and questioning mind and a scientific approach to understand the realities around them" (Bhasin 1991: 11). Die besprekings en analises moet gebaseer wees op realiteit soos deur die deelnemers ervaar word en onderwerpe moet bepaal word in samewerking met deelnemers ooreenkomstig hulle behoeftes en verwagtinge. Bhasin (1991: 11) stel dit soos volg:

Training should encourage participants to investigate the nature of reality from their own angle, encourage them to see for themselves whether what they are being told by others is consistent with reality.

Volgens Freire (1993: 64) is "banking education" en "problem-posing, libertarian and dialogic education" in direkte konflik met mekaar. Eersgenoemde poog om sekere feite wat die bestaan van menslike wesens in die wêreld verduidelik, te weerhou van die student, terwyl laasgenoemde homself die taak

oplê van ontmitologisering. Freire (1993: 64-65) beskryf die konflik en verskille tussen bogenoemde twee onderwysbenaderings soos volg:

Banking education resists dialogue; problem-posing education regards dialogue as indispensable to the act of cognition which unveils reality. Banking education treats students as objects of assistance; problem-posing education makes them critical thinkers. Banking education inhibits creativity and domesticates the intentionality of consciousness by isolating consciousness from the world, thereby denying people their ontological and historical vocation of becoming more fully human. Problem-posing education bases itself on creativity and stimulates true reflection and action upon reality, thereby responding to the vocation of persons as beings who are authentic only when engaged in inquiry and creative transformation. In sum: banking theory and practice, as immobilizing and fixating forces, fail to acknowledge men and women as historical beings; problem-posing theory and practice take the people's historicity as their starting point.

Volgens Freire (1993: 65) beskou probleemstellende onderwys volwassenes as wesens wat in 'n wordingsproses is. Mense word as deel van die wêreld beskou en bestaan nie afsonderlik daarvan nie, met ander woorde afsonderlik van realiteit nie. Onderwys moet begin by die mens-wêreld verhouding. Die vertrekpunt moet wees by die huidige situasie van mans en vrouens "which constitutes the situation within which they emerge, and in which they intervene". Slegs deur by hierdie situasie te begin, wat ook hulle persepsie van die situasie bepaal, kan hulle vorentoe begin beweeg. Hulle moet nie die

situasie as beslissend en finaal beskou nie, maar slegs as beperkend en daarom uitdagend (Freire 1993: 65-66). Die tradisionele metode versterk die mens se fatalistiese persepsie van hulle situasie, terwyl die probleemstellende metode hierdie selfde situasie as 'n probleem beskou wat opgelos moet word. 'n Verdiepte bewussyn van hulle situasie lei mense daartoe om die situasie as 'n historiese realiteit te begryp wat vatbaar is vir verandering (Freire 1993: 66). Die huidige, eksistensiële, konkrete situasie moet dus die vertrekpunt wees vir die organisering van die programinhoud van die onderwysproses - dialoog met die mense oor hulle uitgangspunte en waarnemings van realiteit is van uiterste belang. Hulle mening oor die wêreld reflekteer hulle situasie in die wêreld en dialoog is nodig om kommunikasie te bewerkstellig waarsonder ware onderwys nie kan plaasvind nie (Freire 1993: 76-77).

Raakpunte kom voor tussen Freire se uitgangspunte ten opsigte van probleemstellende onderwys en Kent se definiëring van ontwikkeling. Volgens Kent (1981: 313) is ontwikkeling "the process of people taking charge of their lives". Om te ontwikkel, volgens Kent (1981: 313), is om toenemende mag te verkry "to define, to analyse and to solve one's own problems". Kent (1981: 324) ondersteun Freire se uitgangspunte ten opsigte van die belang van dialoog en die rol wat dit speel om mense in staat te stel om hul eie situasies te analiseer en hul kapasiteit te erken om op hierdie situasies te reageer. Freire verwys na hierdie proses as bewussynskweking - "Dialogue within the group provides the basis for the liberating praxis: reflection and action upon the world in order to transform it" (Kent 1981: 324). Volgens Kent (1981: 324-325) is hierdie tipe dialoog 'n belangrike instrument in ontwikkelingsbeplanning op gemeenskapsvlak om mense in staat te stel om hul eie situasie te analiseer wat 'n konfrontasie behels met die konflikte wat bestaan. Kent (1981: 325) stel dit soos volg:

It is a process of joint reflection providing a basis for action which will transform their situation. Thus, development planning is itself a form of liberating pedagogy.

Kent (1981: 325) beklemtoon dat die hoogste prioriteit gegee moet word aan die fasilitering van beplanningsdialoog, soos gebaseer op Freire se uitgangspunte, as ontwikkeling die bevryding van mense ten doel het. Mense kan nie ten volle ontwikkel as hulle nie hul eie ontwikkelingsbeplanning onderneem nie. Hierdie uitgangspunt van Kent toon ooreenkomste met die beginsel van die deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering dat leerders in 'n volwasse onderwysprogram aktiewe deelnemers in die leerproses moet wees waar die aktiewe betrokkenheid en 'n leerdergesentreerde benadering beklemtoon word (vergelyk afdeling 5.3.4).

In teenstelling met die anti-dialogiese en nie-kommunikerende kenmerke van tradisionele onderwys, word die programinhoud van die probleemstellende metode gekonstitueer en georganiseer deur die leerders se opinie van die wêreld. Die taak van die opvoeder is om hierdie wêreld van die leerder aan te bied as 'n probleem en nie as 'n lesing nie (Freire 1993: 90). Bogenoemde proses behels dus 'n ondersoek na die bestaande situasie, die oorsake vir die situasie en moontlike oplossings. Die situasie bepaal dus die inhoud of kurrikulum van die onderwysproses. Volgens Freire (1993: 82) speel dialoog 'n belangrike rol in bogenoemde proses ten einde mense bewus te maak van die konkrete situasie waarin hulle hulself bevind. Hierdie aksie van bewuswording kan slegs realiseer as mense vry is om deel te neem en insette te lewer by die beplanning van die kurrikulum. In afdeling 3.5.3 sal daar in meer besonderhede na hierdie aspek ondersoek ingestel word. Rondinelli se adaptiewe administrasie, soos bespreek in afdeling 3.4.2, toon ooreenkomste

met bostaande uitgangspunte van Freire.

Freire se uitgangspunt ten opsigte van probleemstellende en dialogiese onderwys met inagneming van die konkrete situasie vind uitdrukking in De Beer (1994: 5-6) se beklemtoning van die volgende beginsels in opleiding vir gemeenskapsontwikkeling (vergelyk die taalervaringsbenadering in afdeling 5.3.5 wat as vertrekpunt het die taal- en lewenservaring van die deelnemers):

**Problem-based:** Community development deals with concrete and abstract human needs. These are real life issues, around which problems manifest and which need to form the point of departure for training.

**Building on existing knowledge:** If community development is a learning process then a training session provides an ideal situation for it to take place. It requires of a trainer to "tailor" the training programme to the level of knowledge existing in the training group. Building on existing knowledge provides a point of departure for what Freire calls a dialogical learning process.

#### **OPSOMMEND**

Uit bostaande blyk dit dat Freire se uitgangspunte ten opsigte van die onderwysproses in 'n mate ooreenstem met dié van die progressiewes (kyk afdeling 3.4.2), naamlik dat dit die identifisering van 'n probleemsituasie behels en sekere optrede vereis vir die oplossing daarvan. Soos egter reeds genoem in afdeling 3.5.1 beskou die radikale denkrigting onderwys as 'n

instrument om die sosiale orde te verander en is Freire, in teenstelling met die progressiewes wat die status quo wil handhaaf, van mening dat onderwys waardebelaaie en nie neutraal is nie. Freire (Elias & Merriam 1980: 165) se filosofie en metodologie het betrekking op enige situasie wat onderdrukkend van aard is en beklemtoon bevryding, bewussynskweking en politieke en sosiale aksie ten einde radikale verandering teweeg te bring.

Volgens Darkenwald en Merriam (1982: 64) is daar in die praktyk min opvoeders wat radikale sosiale verandering as doelwit van onderwys navolg. Dit speel egter 'n belangrike rol in die uitdaging van die tradisionele uitgangspunte ten opsigte van onderwysdoelstellings, metodologie en die rolle van die opvoeder en leerder. Die radikale plaas uitdruklik klem op die rol van onderwys om sosiale verandering of hervorming teweeg te bring en is van mening dat die tradisionele onderwystelsels onvoldoende is as 'n instrument van verandering. Onderwys self moet verander word vanaf dit wat die status quo van die sosiale orde handhaaf en onderdrukking veroorsaak na dit wat die sosiale orde uitdaag en bevryding sal teweegbring.

### 3.5.3 AARD, INHOUD EN METODOLOGIE

Soos reeds genoem, beskou Freire onderwys as 'n instrument om persoonlike en sosiale bevryding van onderdrukkende strukture te bewerkstellig en word die radikale verandering van die bestaande sosiale orde as doelstelling van volwasse onderwys gestel. Freire kritiseer die tradisionele onderwystradisie wat die oordrag van kennis deur die onderwyser aan die leerder behels. Freire (1993: 53) beskryf dit soos volg:

Education becomes an act of depositing in which the students are

the depositories and the teacher is the depositor. Instead of communicating ... the teacher makes deposits which the students patiently receive, memorize, and repeat. This is the "banking" concept of education, in which the scope of action allowed to the students extends only as far as receiving, filing, and storing the deposits.

Soos reeds bespreek, het Freire se uitgangspunte ten opsigte van die filosofie en doelstellings van volwasse onderwys ontwikkel vanuit situasies van politieke, ekonomiese en sosiale onderdrukking en wat gekenmerk is deur 'n tradisionele onderwysteorie wat indoktrinasie, manipulering en die skending van 'n persoon se vryheid en outonomie impliseer het (kyk afdeling 3.5.2). Volgens Freire (1984: 106) bevind persone hulle in sekere konkrete situasies wat onderdrukkend van aard is en wat deur die tradisionele onderwystradisie soos volg versterk word:

Indeed, the interests of the oppressors lie in "changing the consciousness of the oppressed, not the situation which oppresses them", for the more the oppressed can be led to adapt to that situation, the more easily they can be dominated. To achieve this end, the oppressors use the banking concept of education in conjunction with a paternalistic social action apparatus, within which the oppressed receive the euphemistic title of "welfare recipients".

Volgens Freire (Elias & Merriam 1980: 165) oefen die opvoeder mag en kontrole uit oor die leerder en bestaan 'n situasie van manipulasie en indoktrinasie. Ten einde persoonlike en sosiale bevryding deur middel van radikale sosiale

verandering teweeg te bring, moet die onderwysproses, volgens Freire, mense bewus maak van hul konkrete situasie van onderdrukking deur middel van 'n proses van dialoog. Die situasie sal gevolglik as raamwerk dien waarbinne die inhoud van die onderwysproses bepaal sal word. Sodanige persone moet egter vry wees om deel te neem aan die proses en om insette te lewer ten opsigte van die saamstel van die kurrikulum ten einde oplossings te soek. Binne die tradisionele onderwysproses is dit egter nie moontlik nie.

Freire se bewusmakingsproses (van mense se konkrete situasie) deur middel van 'n dialogiese proses en gepaardgaande aktiewe deelname en betrokkenheid toon raakpunte met Korten (1980: 481) se beklemtoning van deelname deur mense in die besluitnemingsproses in ontwikkelingsprojekte (landelike ontwikkeling en gemeenskapsorganisering). Korten (1980: 481-483) beklemtoon dat deelname van mense in besluitneming belangrik is vir die erkenning van hul behoeftes, begeertes, kapasiteit en inheemse institusies. Die armes moet aktief betrokke wees in besluitneming en implementering van die ontwikkelingsproses op sodanige wyse dat hul tegniese vaardighede en/of organiseringskapasiteit verhoog word om sodoende groter toegang tot voordele van ontwikkeling te verseker. Korten (1980: 483) is van mening dat die antwoord tot die verligting van armoede opgesluit lê in die verhoging van die armes se vermoëns en kapasiteit om in eie behoeftes te voorsien.

Volgens Freire (1993) moet daar 'n horisontale verhouding tussen die opvoeder en leerder bestaan - beide partye onderrig en leer gelyktydig - aangesien onderwys slegs bevryding tot gevolg kan hê as daar 'n gelyke verhouding tussen die opvoeder en leerder gevestig word. Dit blyk dat Freire se uitgangspunte met betrekking tot die rolle van die opvoeder en die leerder in groot mate ooreenstem met dié van die progressiewe filosofie (kyk afdeling 3.4.2). Om



die doelstelling van radikale sosiale verandering te bereik ten einde persoonlike en sosiale bevryding te bewerkstellig, moet onderwys 'n bewusmakingsproses behels, maar ook aksie-gerig wees; dit wil sê dat dit mense bewus moet maak van hul onderdrukking, maar hulle ook aanmoedig om deur revolusionêre aksie die onderdrukkende situasie reg te stel. Elias en Merriam (1980: 166) stel dit soos volg:

Education in this sense is liberating not only in the sense of consciousness raising but also because of its connection with action; knowing, for Freire, is inseparable from deciding to do something in reference to the knowledge.

Freire (1984: 111-112) verduidelik sy uitgangspunte ten opsigte van radikale onderwys soos volg:

No oppressive order could permit the oppressed to begin to question: Why? While only a revolutionary society can carry out this education in systematic terms, the revolutionary leaders need not take full power before they can employ the method. In the revolutionary process, the leaders cannot utilize the banking method as an interim measure, justified on grounds of expediency, with the intention of later behaving in a genuinely revolutionary fashion. They must be revolutionary - that is to say, dialogical - from the outset.

Soos genoem, bestaan daar raakpunte tussen Freire se kritiek teen tradisionele onderwys en die oordrag van kennis en Bhasin (1991: 5) se kritiek teen die ontwikkelingsdenkrigting van die 1950s en 1960s, naamlik dat ekonomiese groei

die enigste of selfs belangrikste aanwyser van ontwikkeling is. Bhasin (1991: 5) stel dit onomwonde dat ontwikkeling gemeet in terme van ekonomiese en materiële faktore, gebaseer is op die aanname dat sommige lande en mense reeds ontwikkel is en dat hulle weet wat gedoen moet word "to take development to the underdeveloped". Volgens hierdie uitgangspunt word die opgevoede, ontwikkelde elite as die onderwerp van ontwikkeling beskou, terwyl die gewone mense, die onopgevoede en onontwikkelde mense, as die objekte van ontwikkeling beskou word. Bhasin (1991: 5) beskou hierdie proses as afwaartse ontwikkeling wat gebaseer is op die aanname dat voordele van ontwikkeling in terme van ekonomiese groei, sal afwentel na die onderontwikkelde mense. Hierdie uitgangspunt van Bhasin toon ooreenkomste met Freire se kritiek teen die rol van die tradisionele onderwyser wat as die onderwerp van die leerproses mag en kontrole uitoefen en kennis oordra aan die leerders wat as die objekte, in plaas van die onderwerp, beskou word soos vereis word in bevrydende onderwys gebaseer op deelname en dialoog.

### **3.6 GEDRAGSKONDISIONERING EN -VERANDERING**

#### **3.6.1 BEHAVIORISTIESE FILOSOFIESE ORIËNTASIE**

In teenstelling met die filosofiese oriëntasies wat die doelstelling van volwasse onderwys beskou in terme van persoonlike en/of sosiale verbetering of die verandering van die sosiale orde, is daar diegene wat deur die filosofie van behaviorisme beïnvloed is en die doelstelling van volwasse onderwys koppel aan gedragskondisionering en -verandering. Behaviorisme fokus hoofsaaklik op die overte, waarneembare gedrag van 'n organisme en beklemtoon dat alle menslike gedrag die gevolg is van kondisionering en bepaal word deur eksterne faktore of kragte in die omgewing waarbinne die mens funksioneer en

waaroor hy/sy geen kontrole het nie (Elias & Merriam 1980: 79). John Watson (Elias & Merriam 1980: 82), wat die grondslag gelê het vir die filosofie van behaviorisme, gaan van die standpunt uit dat mense se gedrag gekondisioneer kan word en daarom kan menslike gedrag voorspel en beheer word. Elias en Merriam (1980: 118) stel die basiese uitgangspunt van die behavioristiese filosofie soos volg:

The behaviorists do not see humans as either inherently good or bad. For them, all behaviour is learned. Humans are controlled by forces in the environment and are in essence programmed to respond in predetermined ways.

Burrhus Frederick Skinner, die mees prominente filosoof van behaviorisme, het op Watson se uitgangspunte voortgebou en beklemtoon dat mense deur hul omgewing, waarvan die kondisies bestudeer, gespesifiseer en gemanipuleer kan word, beheer kan word (Elias & Merriam 1980: 83). Volgens Skinner kan die meeste samelewingsprobleme toegeskryf word aan mense se gedrag en deur menslike gedrag te beheer kan 'n beter samelewing dus verkry word. Darkenwald en Merriam (1982: 100-101) stel dit soos volg:

Behavior, according to Skinner, is learned and therefore can be modified if certain environmental factors are shaped in a predetermined way. Thus, "the generic bases of behavior vis-à-vis biological, social, or self-determinism are less important than arranging contingencies of reinforcement in the organism's immediate environment so that the probability of a given response is heightened."

Skinner (Elias & Merriam 1980: 86) is van mening dat die kondisionering van gedrag die enigste metode is om sosiale probleme op te los en die oorlewing van die mens te verseker. Dit blyk dus dat Skinner se uitgangspunte ook 'n persoonlike en sosiale dimensie het soos in die geval van die progressiewes, maar dat die klem geplaas word op die *oorlewing* van individue en samelewings en nie op persoonlike en sosiale verbetering as sulks nie (kyk afdeling 3.4.1). Volgens Skinner (1974: 205) is oorlewing van fundamentele waarde vir individue en samelewings, en 'n onderwyssisteem kan hierdie oorlewing verseker "by carefully arranging the contingencies of reinforcement to meet these needs". Op individuele vlak beklemtoon behavioristiese onderwys die verkryging van werkswaardighede sodat 'n persoon kan oorleef binne die samelewing. Verder moet onderwys samewerking en interafhanklikheid op globale vlak versterk en mense produseer wat kan saamwerk ten einde 'n samelewing te vestig wat die kans op oorlewing maksimaliseer. Die uiteindelijke doel van behavioristiese onderwys is om gedragspatrone te vestig wat die oorlewing van samelewings, individue en menslike spesies verseker. In die volgende afdeling word daar gekyk na organisatoriese doeltreffendheid as uitvloeisel van behavioristiese onderwys.

### 3.6.2 ORGANISATORIESE DOELTREFFENDHEID

Soos reeds genoem in afdeling 3.6.1 beklemtoon behavioristiese onderwys die verkryging van werkswaardighede deur individue om sodoende hul oorlewing binne die samelewing te bevorder. 'n Direkte uitvloeisel van hierdie uitgangspunt is die doelstelling van organisatoriese doeltreffendheid wat aan volwasse onderwys gekoppel word. Dit het betrekking op onderwysprogramme waaraan werknemers van die openbare en privaatsektor deelneem om sodanige institusies en organisasies se doelwitte te bereik. Volwasse onderwys het dus ten doel

die ontwikkeling van menslike hulpbronne ten einde 'n organisasie se doelstellings te bereik en sodoende organisatoriese doeltreffendheid te verseker (Darkenwald & Merriam 1982: 64). Gedragsbeginsels en -metodologieë is onderliggend aan hierdie vorm van volwasse onderwys in die sin dat persone se gedrag deur middel van 'n volwasse onderwysprogram verander word en sodoende hulle in staat te stel om tot die organisasie se doeltreffendheid en die bereiking van spesifieke doelstellings by te dra (Darkenwald & Merriam 1982: 65-66). Daar word gepoog om deur middel van volwasse onderwys die werknemer se kennis, gedrag en houding te verander sodat organisatoriese doeltreffendheid bevorder word. Darkenwald en Merriam (1982: 67) beklemtoon die filosofie van behaviorisme as grondslag vir die doelstelling van organisatoriese doeltreffendheid soos volg:

Behaviorism, with its emphasis upon measurable outcomes, overt behavior, and arranging environmental contingencies to bring about desired behavior, is the orientation underlying much of the employee education sponsored by organizations.

Dit is dus hoofsaaklik gedragswetenskaplike beginsels en metodologiese prosedures wat onderliggend is aan hierdie vorm van volwasse onderwys - "Measures of accountability, behavioral change, behavioral objectives, systems approaches, and programmed institution are some of the prevalent manifestations of behaviorism in organization-sponsored education" (Darkenwald & Merriam 1982: 68-69).

Dit is egter belangrik om daarop te let dat hoewel die doelstelling van organisatoriese doeltreffendheid gefundeer is op die filosofie van behaviorisme, baie volwasse onderwysprogramme wat hierdie doelstelling

nastreef, humanistiese filosofiese beginsels en tegnieke inkorporeer ten einde persoonlike groei en ontwikkeling van werknemers te verseker en dus sodoende 'n algehele bydrae te lewer tot organisatoriese doeltreffendheid (Darkenwald & Merriam 1982: 67).

#### *OPSOMMEND*

Met die eerste oogopslag wil dit voorkom asof die behavioriste, in teenstelling met die voorafgaande filosofiese denkskole, nie die doelstelling van volwasse onderwys eksplisiet koppel aan persoonlike en/of sosiale verbetering of die verandering van die sosiale orde nie en dus nie 'n individuele en/of sosiale dimensie aan volwasse onderwys koppel nie. Die doelstelling van gedragskondisionering en -verandering ten einde sosiale probleme op te los en die oorlewing van samelewings, individue en spesies te verseker, impliseer egter 'n sterk individuele en sosiale karakter en daar word wel 'n tweeledige doelstelling aan volwasse onderwys gekoppel soos in die geval van die progressiewe denkskool.

Soos bespreek lê die behavioristiese filosofiese oriëntasie ook die grondslag vir die nastrewing van organisatoriese doeltreffendheid as doelstelling van volwasse onderwys wat in die praktyk verweselik word deur onderwysprogramme vir werknemers van organisasies. In hierdie geval het volwasse onderwys hoofsaaklik ten doel die ontwikkeling van menslike hulpbronne ten einde 'n organisasie se doelstellings te bereik. Dit impliseer egter die persoonlike verbetering van individuele werknemers en bevat dus 'n individuele dimensie. Die nastrewing van organisatoriese doeltreffendheid kan egter ook 'n sosiale dimensie bevat in die geval waar 'n organisasie se doelstellings en oogmerke sosiaal van aard is, byvoorbeeld in die geval van sosiale en maatskaplike

dienslewering of om spesifieke sosiale probleme op te los.

Uit bostaande blyk dit dat persoonlike en/of sosiale verbetering nie eksplisiet as doelstelling van volwasse onderwys deur die behavioriste beskou word soos in die geval van die humaniste, eksistensialiste en progressiewes nie. Die behavioristiese uitgangspunte ten opsigte van die doelstelling van volwasse onderwys bevat egter wel 'n individuele en sosiale dimensie wat ook inslag vind in die nastrewing van organisatoriese doeltreffendheid as doelstelling van volwasse onderwys.

### 3.6.3 AARD, INHOUD EN METODOLOGIE

By die nastrewing van organisatoriese doeltreffendheid sal die aard, inhoud en metode van volwasse onderwys hoofsaaklik bepaal word deur die werksaamhede en spesifieke doelstellings van die betrokke organisasie. Só byvoorbeeld sal organisatoriese en werknemerontwikkelingsprogramme in die privaatsektor hoofsaaklik gemik wees op winsbejag, terwyl dit in die openbare sektor ten doel het om die effektiwiteit van dienslewering aan die publiek te verhoog (Darkenwald & Merriam 1982: 64). Die inhoud van volwasse onderwysprogramme word gevolglik direk gekoppel aan en bepaal deur die beleid, oorhoofse doelwitte en mikrodoelstellings van 'n organisasie ten einde organisatoriese doeltreffendheid te verseker. Volwasse onderwysprogramme wat organisatoriese doeltreffendheid as doelstelling nastreef, kan ingedeel word in opleiding-, onderwys- en ontwikkelingsprogramme. Nadler (Darkenwald & Merriam 1982: 65) verduidelik die onderskeid tussen hierdie programme soos volg: opleiding behels aktiwiteite "designed to improve performance on the job the employee is presently doing or is being hired to do". Onderwys berei 'n werknemer voor vir 'n posisie in die organisasie wat verskil van dié wat hy/sy tans beklee;

terwyl ontwikkeling ten doel het die skepping van 'n arbeidsmag wat kan aanpas by die organisasie se ontwikkeling, groei en veranderinge.

In die nastrewing van organisatoriese doeltreffendheid as doelstelling van volwasse onderwys, word daar hoofsaaklik gebruik gemaak van bemeesteringsgebaseerde (*competency-based*) konsepte en moderne onderrigtegnologieë. Die klem word geplaas op "the importance of thinking through and specifying the desired outcomes of particular learning programs with respect to changes in knowledge, behavior, attitudes, or sensibilities of the learner - and on making reasonable efforts to appraise results and make appropriate modifications" (Lusterman aangehaal deur Darkenwald & Merriam 1982: 66).

By werknemeropleiding word daar dus hoofsaaklik gebruik gemaak van gedrags- en prestasiedoelwitte. Die leerproses word gemeet in terme van gedragsverandering wat gekoppel word aan die gedragsdoelwitte soos volg: "(1) the relevant *conditions* or stimuli under which a student is expected to perform; (2) the *behavior* a student is to perform including a general reference to the product of the student's behavior; and (3) a description of the *criteria* by which the behavior will be judged acceptable or unacceptable, successful or unsuccessful" (Elias & Merriam 1982: 89).

Soos in die geval van gedragsdoelwitte, spesifiseer prestasiedoelwitte ook die omstandighede, gedrag en kriteria wat gebruik word om 'n werknemer se prestasie te evalueer (Darkenwald & Merriam 1982: 66). Gedrags- en prestasiedoelwitte sal uit die aard van die saak bepaal word deur die makro- en mikrodoelstellings van organisasies en sodoende die inhoud van die volwasse onderwysproses bepaal met organisatoriese doeltreffendheid as die uiteindelijke



doelstelling.

Volgens die behavioristiese filosofiese oriëntasie word die rolle van die opvoeder en leerder goed omskryf. Die rol van die opvoeder is "to design an environment which elicits desired behavior .... The teacher then, is a contingency manager, an environmental controller, or behavioral engineer who plans in detail the conditions necessary to bring about desired behavior" (Elias & Merriam 1980: 87-88). Die leerder se rol kan as aktief beskryf word en behels 'n leeraksie wat gedragsverandering impliseer (Elias & Merriam 1980: 88).

'n Wye verskeidenheid onderrigmetodes wat verskeie filosofiese oriëntasies reflekteer, word gebruik in programme wat die opleiding van werknemers behels en organisatoriese doeltreffendheid ten doel het. Voorbeelde hiervan is werkswinkels, paneelbesprekings, lesings en gevallestudies om maar net 'n paar te noem (Darkenwald & Merriam 1982: 68). Dit is belangrik om daarop te let dat die aard, inhoud en metode van volwasse onderwysprogramme wat organisatoriese doeltreffendheid en gepaardgaande gedragsveranderinge ten doel het, hoofsaaklik bepaal word deur die aard van die betrokke organisasie se werksaamhede, beleidsrigting, oorhoofse doelwitte, struktuur, samestelling en mikrodoelwitte, asook probleme en gevolglike aanpassings wat gemaak moet word.

### 3.7 SAMEVATTING

Voorafgaande bespreking van die filosofiese oriëntasies en doelstellings van volwasse onderwys is hoofsaaklik gebaseer op die verskillende filosofiese denkskole en skrywers se standpunte wat betrekking het op die teorie en praktyk van volwasse onderwys. Die bespreking is afgebaken en gestruktureer

volgens die breë doelstellings van volwasse onderwys. Dit blyk duidelik dat daar geen waterdigte skeiding tussen die verskillende filosofiese oriëntasies en doelstellings bestaan nie en dat duidelike ooreenkomste voorkom.

Die filosowe wat vanuit 'n humanistiese en eksistensialistiese oriëntasie skryf, plaas die fokus van volwasse onderwys op die individu as deel van die samelewing en beskou individuele groei en persoonlike ontwikkeling as die oorhoofse doel van volwasse onderwys. Die inhoud staan in hierdie geval sekondêr tot die leeraksie. Volwasse onderwys word in dié verband as 'n waarde-vrye proses beskou wat nie doelbewus sosiale doelstellings of die verandering van die sosiale orde nastreef nie. Die Britse filosowe, Lawson en Paterson, se uitgangspunte stem in groot mate ooreen met dié van die humaniste en eksistensialiste, maar beklemtoon die ontwikkeling van die mens in terme van die intellektuele aspek en rasionele denke. Hulle is dit egter eens met die humanistiese en eksistensialistiese denkskole dat volwasse onderwys 'n neutrale aktiwiteit is en nie verbind is tot sosiale doelstellings nie, hoewel Paterson van mening is dat volwasse onderwys wel 'n bydrae kan maak tot die oplossing van sosiale probleme.

Die ondersteuners van die progressiewe filosofie, in teenstelling met bogenoemde filosowe, beklemtoon dat volwasse onderwys 'n tweeledige funksie het, naamlik die bevordering van individuele groei of ontwikkeling én die handhawing en/of bevordering van die samelewing en sosiale orde. Dit impliseer egter nie radikale verandering van die sosiale orde nie. Onderwys staan gevolglik in 'n direkte verhouding tot die samelewing. Soos in die geval van die humaniste, beklemtoon die progressiewes dat die leerproses bo die inhoud van volwasse onderwys gestel moet word en dat die kognitiewe waarde van kennis nie vooropgestel moet word nie.

In teenstelling met bogenoemde filosofiese uitgangspunte beskou die radikale onderwys as 'n instrument om die sosiale orde te verander en is Freire van mening dat onderwys waardebelaaie en nie neutraal is nie. Die radikale plaas uitdruklik klem op die rol van onderwys om sosiale verandering of hervorming teweeg te bring. In die bespreking van die verandering van die sosiale orde as doelwit van volwasse onderwys, kom dit duidelik na vore dat daar raakpunte bestaan tussen Freire se uitgangspunte en kontemporêre ontwikkelingsdenke. Laastens is daar diegene wat deur die filosofie van behaviorisme beïnvloed is en die doelstelling van volwasse onderwys koppel aan gedragskondisionering en -verandering. Hoewel dit wil voorkom asof hierdie doelstelling nie eksplisiet gekoppel kan word aan persoonlike en/of sosiale verbetering of die verandering van die sosiale orde nie en dus nie 'n individuele en/of sosiale dimensie aan volwasse onderwys koppel nie, impliseer dit egter 'n sterk individuele en sosiale karakter. Daar word wel 'n tweeledige doelstelling aan volwasse onderwys gekoppel, naamlik die beklemtoning van sosiale probleme en die oorlewing van samelewings, individue en die mensdom. Verder lê die behavioristiese filosofie die grondslag vir die nastrewing van organisatoriese doeltreffendheid. In hierdie geval het volwasse onderwys die ontwikkeling van menslike hulpbronne (persoonlike ontwikkeling) ten doel wat 'n individuele dimensie impliseer. Dit kan egter ook 'n sosiale dimensie bevat in die geval waar 'n organisasie se doelstellings sosiaal van aard is.

In hierdie hoofstuk is 'n kognitiewe raamwerk daargestel vir die ondersoek na die filosofiese oriëntasie en doelstellings van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting. In die hoofstuk wat volg word daar ondersoek ingestel na die onderwyssituasie in Suid-Afrika met spesifieke verwysing na onderwysvoorsiening in landelike gebiede om sodoende die Landelike Stigting in sy historiese en ruimtelike konteks te plaas. Daar word ook gekyk na die

rol van volwasse onderwys in die ontwikkelingsproses. In die tweede deel van die hoofstuk word ondersoek ingestel na die Landelike Stigting se rol ten opsigte van die ontwikkeling van landelike gemeenskappe, met besondere klem op die plaaswerkersgemeenskap.

**ENDNOTAS**

1. Dewey (1916: 87) omskryf demokrasie soos volg:

A democracy is more than a form of government; it is primarily a mode of associated living, of conjoint communicated experience. The extension in space of the number of individuals who participate in an interest so that each has to refer his own action to that of others, and to consider the action of others to give point and direction to his own, is equivalent to the breaking down of those barriers of class, race, and national territory which kept men from perceiving the full import of their activity.

2. Die mensgesentreerde ontwikkelingstrategie vind nou aansluiting by die leerprosesbenadering en fokus op die belangrikheid van deelnemende ontwikkeling en die leerproses wat op grondvlak ontwikkel en beklemtoon moet word en ook moet lei tot aanpassings in samelewings en in die nasionale lewe. Voorstanders van die mensgesentreerde strategie is van mening dat ontwikkeling nie slegs in terme van ekonomiese groei gemeet kan word nie, maar dat ontwikkeling die bemagtiging van mense, deelname en handhawingsontwikkeling moet bevorder. Korten (1980: 83-84) definieer die mensgesentreerde benadering soos volg:

... development must become a people's movement .... (T)he power must reside with the people, not with some self-appointed van guard that rules in their name. It must build from and support the people's self-help development efforts.

Die mensgesentreerde strategie bestaan hoofsaaklik uit drie interafhanklike komponente naamlik (1) bevolkingsdeelname aan ontwikkeling (2) ter wille van handhawingsontwikkeling (3) met die ondersteuning van en met voorspraak deur die burokrasie, nie-regeringsorganisasies en vrywillige organisasies.

## HOOFSTUK 4

### ONDERWYS IN SUID-AFRIKA EN DIE LANDELIKE STIGTING

#### 4.1 INLEIDING

In Hoofstuk 2 het dit duidelik geblyk dat daar nie 'n enkele filosofiese oriëntasie aan volwasse onderwys gekoppel kan word nie, maar dat die wyse waarop die praktyk van volwasse onderwys ontleed en geïnterpreteer word, wel afhang van die filosofie en teoretiese oriëntasie wat in 'n spesifieke geval gevolg word. Die teorie en praktyk van volwasse onderwys is onlosmaaklik deel van een of meer filosofiese oriëntasies.

Met bostaande as agtergrond sal daar in die eerste deel van hierdie hoofstuk kortliks gekyk word na die onderwysituasie in Suid-Afrika. 'n Omvattende literatuurstudie is gedoen met betrekking tot onderwysvoorsiening, onderwysbeleid en -wetgewing en onderwysontwikkeling in Suid-Afrika ten einde begrip te hê van die oorhoofse konteks, maar vir die doeleindes van hierdie studie is daar hoofsaaklik gekonsentreer op onderwysvoorsiening in landelike gebiede met die klem op die plaasarbeiders en hul gesinne, asook die rol van volwasse onderwys. Slegs die belangrikste aspekte word uitgelig ten einde die agtergrond te skets waarteen die rol en toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting ondersoek word. In die tweede deel van hierdie hoofstuk word daar ondersoek ingestel na die ontstaan, doelstellings, filosofie en strategie van die Landelike Stigting ten opsigte van die ontwikkeling van landelike gemeenskappe om sodoende veral die plaaswerkersgemeenskap se lewenstandaard en onderwyspeil te verhoog.

Dit is belangrik om in gedagte te hou dat hierdie hoofstuk die konteks bied waarbinne en waarteen Hoofstuk 5, waarin die toepassing van volwasse onderwys

deur die Landelike Stigting ondersoek word, gesien moet word.

## 4.2 ONDERWYS IN SUID-AFRIKA

### 4.2.1 APARTHEID IN ONDERWYS

Volgens Leonard (1970: 59) is 'n onderwysfilosofie die spieëlbeeld van die politieke filosofie wat in 'n land gevolg word en dit is dan ook die geval in Suid-Afrika. Die onderwysbeleid en -stelsel in Suid-Afrika was tot met die African National Congress se oortuigende oorwinning by die stembus in April 1994 en die bewindoorname van die Regering van Nasionale Eenheid in Mei 1994 gebaseer op 'n politieke filosofie van apartheid en 'n segregasiebeleid (Behr 1988: 14; Leonard 1970: 38). Dit het tot gevolg gehad dat onderwysontwikkeling in Suid-Afrika gekenmerk is deur statutêr afdwingbare ekonomiese, politieke en sosiale ongelykhede met 'n hoë korrelasie tussen ras enersyds en ekonomiese, politieke en sosiale deprivasie andersyds (Hunter 1978: 11; NEPI 1993b: 1). Ten einde die toepassing van apartheid in onderwys en die voorsiening van aparte onderwysfasiliteite vir die verskillende rassegroepe in Suid-Afrika te verstaan, moet die konsep van aparte ontwikkeling binne die politieke geskiedenis van Suid-Afrika ondersoek word.

Die oorwinning van die Nasionale Party in die algemene verkiesing van 1948 en hul beleid van apartheid is inter alia die enkele belangrikste gebeurtenis wat die grondslag gelê het vir aparte onderwys van die verskillende rassegroepe. Dit het tot gevolg gehad dat blanke onderwys akademiese en finansiële superioriteit bo die ander rassegroepe geniet het en onderwys gekenmerk is deur ongelykhede in salarisse, standaard, bronne en fasiliteite (Leonard 1970:



91). Die beleid van apartheid is verder gevoer deur HF Verwoerd in sy kapasiteit as minister van die destydse Departement Naturellesake en later as eerste minister (1958 tot 1966). Die beleid was gebaseer op politieke en sosiale apartheid (segregasie) vir die blankes, Indiërs, kleurlinge en swartes ten einde die handhawing, beskerming en konsolidering van die blanke ras, as draer van die Christelike beskawing in Suid-Afrika, te verseker (Behr 1984: 168-169).

Nie-blanke onderwys is gekenmerk deur die ongelyke toewysing van bronne, toerusting en fasiliteite, onvoldoende en swak gekwalifiseerde onderwyspersoneel, asook 'n hoë uitvalsyfer en lae onderwysstandaard (NEPI 1993b: 13; Pillay 1984: 1). Leonard (1970: 135) stel die ongelykheid in die onderwysbeleid soos volg:

Education in South Africa is no more equal than the people which it serves. Apartheid forces exclusion and group isolation. Language, culture, and race provide natural barriers to physical or emotional equality that require effort to overcome.

Só byvoorbeeld het staatsfinansiering ten opsigte van onderwys in 1990 'n bedrag van R16,5 miljard beloop waarvan een derde aan blanke onderwys spandeer is, terwyl slegs 10 persent van die bevolking tussen die ouderdom 5 tot 19 jaar blank is. Hierdie groep maak slegs 12,5 persent uit van die totale getal leerlinginskrywings (NEPI 1993b: 33). Die ongelykhede in die toewysing van bronne en fasiliteite blyk duidelik uit Tabel 4.1.

Tabel 4.1

## Ongelykhede in bronne en fasiliteite in 1990

	SWART	KLEURLING	INDIËR	BLANK
Leerling-onderwyser- verhouding:				
Primêr	49,2	25,5	23,9	17,4
Sekondêr	31,1	18,6	16,3	-
Leerling-klaskamer- verhouding:				
Primêr	51,0	25,6	29,3	Nie be- skikbaar
Sekondêr	40,7	22,6	26,8	
Spandering op onder- wysmateriaal per leerling	R30	R200	R300	R500

(Du Pisani et al 1991: 20)

## 4.2.2 ONGELYKHEDE IN DIE ARBEIDSMAG

Die politieke beleid van apartheid wat in die periode 1948 tot in 1994 gevolg is en ook die grondslag gelê het vir 'n onderwysbeleid van apartheid vir die onderskeie rassegroepe, het 'n direkte invloed op die opvoedkundige kwalifikasies van die Suid-Afrikaanse werksmag. Die apartheidsbeleid het tot gevolg gehad dat die nie-blanke werksmag, veral die swartes en kleurlinge, tans 'n groot agterstand het vergeleke met die blankes met betrekking tot die opleiding, onderwys en ontwikkeling van mensepotensiaal en mannekrag in die Suid-Afrikaanse werksmag. Dit blyk veral duidelik uit

die feit dat die gemiddelde skoolloopbaan van swart kinders wat wel skool bygewoon het in 1950, slegs vier jaar geduur het (Horrell 1963: 71). Huidige statistiek toon dat die swart kind tans 'n gemiddeld van 11 jaar op skool deurbring, maar dat die gemiddelde kwalifikasie van skoolverlaters egter nie hoër as standerd sewe is nie (NEPI 1993b: 16). Laasgenoemde is dus 'n aanduiding van die hoë druipsyfer van swart leerlinge en reflekteer ook in groot mate die lae kwaliteit van onderwys in swart skole. Die gemiddelde skoolloopbaan van swart volwassenes word tans beraam op vyf jaar (NEPI 1993b: 16).

Volgens die 1970-sensussyfers het 39,9 persent van die 1,9 miljoen swart manlike werkers in stedelike gebiede geen opvoedkundige kwalifikasie gehad nie, terwyl 82 persent beskik het oor 'n opvoedkundige kwalifikasie laer as standerd ses of hoëgenaamd geen kwalifikasie nie (Wiehahn 1982: 175). Van die 1,8 miljoen swart manlike werkers in plattelandse gebiede het 65,4 persent geen opvoedkundige kwalifikasie gehad nie, terwyl 94,3 persent 'n opvoedkundige kwalifikasie laer as standerd ses of hoëgenaamd geen gehad het. Die swart vroulike werkers se posisie stem grootliks ooreen met bogenoemde (Wiehahn 1982: 175). Die kleurlingarbeidsmag is in mindere mate in dieselfde posisie as die swartes met 68,0 persent van die 0,5 miljoen manlike werkers en 67,0 persent van die 0,25 miljoen vroulike werkers wat oor 'n opvoedkundige kwalifikasie laer as standerd ses of geen kwalifikasie beskik nie (Wiehahn 1982: 175). Huidig word dit beraam dat ongeveer 15 miljoen mense nie oor basiese skoolonderrig beskik nie (NEPI 1992a: 5). Volgens De Lange (1991: 2) verwys basiese onderwys na basiese leerbehoefte. Hierdie behoeftes sluit in essensiële leerinstrumente soos geletterdheid en syfervaardigheid, asook die kennis, vaardighede, waardes en houdings wat deur mense benodig word om te oorleef, hul vermoëns ten volle te ontwikkel, ten volle deel te neem aan

ontwikkelingsaktiwiteite, om hul lewenskwaliteit te verhoog, om besluite te kan neem, en om aan 'n voortdurende leerproses deel te neem.

Die skoolloopbaan van die nie-blanke arbeidsmag word veral gekenmerk deur 'n hoë uitvalsyfer en gepaardgaande ongeletterdheid. Dit blyk duidelik uit Tabela 4.2 en 4.3.

**Tabel 4.2**

**Persentasie van totale aantal leerlinge wat skoolloopbaan in 1963 begin het en twaalf jaar skoolopleiding voltooi het**

BEVOLKINGS- GROEP	Indiërs	Swartes	Kleurlinge	Blankes
Persentasie	22,3	1,96	4,40	58,4

(Behr 1984: 305)

**Tabel 4.3**

**Persentasie ongeletterdes van volwasse bevolking volgens die 1980- en 1985-bevolkingsensusopnames**

BEVOLKINGSGROEP	1980	1985 STEDELIK	1985 LANDELIK
Swartes	33,1	29,9	62,1
Kleurlinge	15,5	18,5	55,9
Indiërs	7,6	14,4	25,5
Blankes	0,6	1,5	2,1

(Wydeman & Kamper 1990: 5)

Dit is belangrik om daarop te let dat die 1980-data in Tabel 4.3 gebaseer is op 'n vraag of die betrokke persoon (15 jaar en ouer) kan lees en skryf, terwyl die data van 1985 in dieselfde tabel gebaseer is op die opvoedkundige vlak van respondente (20 jaar en ouer) (Wydeman & Kamper 1990: 4). Kyk Tabel 4.4 vir die matriekeksamenuitslae van die verskillende rassegroepe in 1990 en Tabel 4.5 vir die beraamde uitvloei van swart leerlinge per standerd in 1990.

Tabel 4.4

## Matriekeksamenuitslae in 1990

	SWART	KLEUR- LING	INDIËR	BLANK	TOTAAL
Getal kandidate	255 498 70,9%	22 315 6,2%	14 542 4,0%	68 097 18,9%	360 452 100%
Slaagsyfer	93 862 36,7%	17 721 79,4%	13 815 95,0%	65 255 95,8%	190 653 52,9%
Senior ser- tifikaat	72 837 28,5%	13 234 59,3%	7 201 49,5%	37 269 54,7%	130 541 36,2%
Matriekvrystel- ling	21 025 8,2%	4 487 20,1%	6 614 45,5%	27 986 41,1%	60 112 16,7%

(Du Pisani et al 1991: 14; NEPI 1993b: 20)

Volgens Pillay (1984: 27) is volwasse onderwysvlakke 'n goeie indikator van onderwysontwikkeling en 'n weerspieëling van die onderwysbeleid wat geïmplementeer is. Die beleid van aparte en afsonderlike onderwys het ongetwyfeld bygedra tot die ongelyke vlakke in volwasse onderwys tussen die

Tabel 4.5

## Beraamde uitvloei van swart leerlinge in 1990

	Leerling- uitvloei	Per standerd uitvloei as persentasie van totale uitvloei	Inskrywings	Uitvloei as persentasie van inskry- wings
SSA	207 100	25,4%	1 218 606	17,0%
SSB	45 200	5,5%	912 509	5,0%
St 1	49 900	6,1%	855 495	5,8%
St 2	33 100	4,1%	750 461	4,4%
St 3	56 500	6,9%	726 409	7,8%
St 4	46 000	5,6%	624 530	7,4%
St 5	34 500	4,2%	562 356	6,1%
St 6	65 700	8,1%	563 568	11,7%
St 7	47 900	5,9%	467 129	10,3%
St 8	43 100	5,3%	383 286	11,2%
St 9	42 600	5,2%	319 197	13,3%
Sonder St 10	49 100	6,0%	270 724	18,1%
Met St 10	93 862	11,5%	270 724	34,7%
Totaal	814 562	100,0%	7 654 270	10,6%

(Du Pisani et al 1991: 17)

verskillende rassegroepe. Kyk Tabelle 4.6 en 4.7 vir 'n uiteensetting van die volwasse onderwyskwalifikasies van die verskillende groepe.

Tabel 4.6

Vlakke van volwasse onderwys (Transkei, Bophuthatswana en Venda uitgesluit)

KWALIFIKASIE	BLANK	KLEUR- LING	INDIËR	SWART	TOTAAL	JAAR
MATRIEK	585 514 91,0%	13 689 2,1%	15 369 2,4%	29 166 4,5%	643 738 100,0%	1970
	884 180 79,5%	42 540 3,8%	52 340 4,7%	133 240 12,0%	1 112 300 100,0%	1980
GRAAD	104 511 95,5%	1 095 1,0%	2 392 2,2%	1 411 1,3%	109 409 100,0%	1970
	190 760 90,7%	3 760 1,8%	7 920 3,8%	7 720 3,7%	210 160 100,0%	1980
DIPLOMA plus St 10	169 805 90,5%	6 204 3,3%	3 767 2,0%	7 815 4,2%	187 591 100,0%	1970
	307 360 85,3%	15 660 4,4%	10 500 2,9%	26 660 7,4%	360 180 100,0%	1980
DIPLOMA plus St 9 of laer	34 118 45,0%	8 498 11,2%	1 304 1,7%	31 932 42,1%	75 852 100,0%	1970
	70 740 51,1%	15 900 11,5%	4 060 3,0%	47 620 34,4%	138 320 100,0%	1980

(Pillay 1984: 27)

Tabel 4.7

Persentasie volwasse bevolking (25 - 34 jaar) volgens onderwysvlak in 1985

BEVOLKINGSGROEP	*1	2	3	4	5	6
Swartes	21,7	43,6	12,3	16,4	4,9	1,0
Kleurlinge	10,1	40,3	16,4	23,5	6,6	3,1
Indiërs	2,4	15,2	17,9	37,3	18,0	9,2
Blankes	0,7	0,9	3,1	28,9	34,5	31,9

\* Vlak van volwasse onderwys

1 = geen skoling

2 = onvoltooide primêr

3 = voltooide primêr

4 = onvoltooide sekondêr

5 = voltooide sekondêr

6 = hoër onderwys

(Muller 1991: 148)

Die statistiek in bogenoemde tabelle wys duidelik op die gevolge van dekades van ongelyke en ongebalanseerde onderwys tot voordeel van die blankes. Só byvoorbeeld is slegs 20,5 persent van die totale getal volwassenes met matrikulasie in 1980 nie-blankes (Pillay 1984: 27-28). Geïntegreerde marknavorsing in 1990 het getoon dat 23,4 persent van swart volwassenes (16 jaar en ouer) geen skoling gehad het nie, terwyl 31,8 persent slegs primêre onderwys ontvang het en wel as funksioneel ongeletterd beskou kan word (Coetzee 1991a: 78).

Die dispariteit in onderwys tussen die verskillende rassegroepe word veral



gemanifesteer in die arbeidsektor wat gekenmerk word deur 'n blanke arbeidsektor wat die monopolie het in hoogs gekwalifiseerde beroepe, terwyl die nie-blanke arbeidsektor gekenmerk word deur halfgeskoolde en ongeskoolde beroepe. Die persentasie verspreiding tussen blankes en nie-blankes in ongeskoolde beroepe is onderskeidelik 0,3 en 99,7 persent (Pillay 1984: 28-29). Die lae vlak van formele onderwys van die grootste segment van die Suid-Afrikaanse bevolking dra ongetwyfeld by tot lae produktiwiteit en groter opleidingskoste vir werkgewers en veelvuldige opleidingstydperke (Wiehahn 1982: 176). Dit dra verder by tot 'n toenemende gaping in inkomstevlakke tussen rassegroepe en veral tussen landelike en stedelike nie-blankes (Hunter 1978: 11). Die inkomste van swart vrouens spesifiek is baie laer in die landelike gebiede vergeleke met lone in stedelike gebiede (NEPI 1993b: 3). Kyk Tabelle 4.8a en 4.8b vir die gemiddelde inkomste van swartes in 1985 per ekonomiese sektor in die verskillende geografiese gebiede en Tabel 4.9 vir die gemiddelde inkomste van swartes in 1985 per beroepsgroep. Tabel 10 toon duidelik die ongelykhede ten opsigte van inkomste- en geletterdheidsvlakke tussen die verskillende bevolkingsgroepe.

Landelike armoede en gepaardgaande lae lewenskwaliteit is 'n hoofkenmerk van die Suid-Afrikaanse lewenswyse en is 'n toenemende probleem wat dringend aandag moet geniet. Sestien miljoen mense (45 persent van die totale Suid-Afrikaanse bevolking) lewe onder die broodlyn (NEPI 1993b: 1). Die beleid van apartheid en afsonderlike ontwikkeling het veral die landelike gebiede benadeel waar ongeveer driekwart van alle huishoudings onder die broodlyn lewe (NEPI 1993b: 1). Volgens Coetzee (1991a: 87) het die hoë vlak van armoede 'n negatiewe impak op die uitwissing van ongeletterdheid in Suid-Afrika. Geïntegreerde marknavorsing het getoon dat armoede aangegee word as die hoofrede vir die hoë skooluitvalsyfer van swart leerlinge en dat daar 'n

Tabel 4.8a

Gemiddelde inkomste (R per jaar) van swart mans in 1985 per ekonomiese sektor in die verskillende geografiese gebiede

GEOGRAFIESE GEBIED	Metropo- litaans	Stede + dorpe	Plase	Tuis- lande	Hos- telle	Totaal
Landbou	3 744	2 815	911	1 850	2 484	1 074
Mynbou	4 085	5 280	2 879	2 659	3 968	3 950
Vervaardi- ging	4 115	3 688	2 978	3 892	4 254	4 036
Elektries	3 911	3 868	2 328	3 042	4 511	4 065
Konstruksie	4 199	3 223	2 534	2 880	3 332	3 332
Handel	3 989	2 967	3 064	3 376	3 159	3 486
Vervoer	4 388	4 038	2 927	4 721	3 843	4 150
Finansies	4 505	4 620	4 817	4 310	3 775	4 388
Staatsdiens	4 525	5 223	3 853	4 660	3 151	4 239
Huishoude- lik	2 541	900	733	1 375	1 200	1 105

(Donaldson & Roux 1991: 477)

Tabel 4.8b

Gemiddelde inkomste (R per jaar) van swart vrouens in 1985 per ekonomiese sektor in die verskillende geografiese gebiede

GEOGRAFIESE GEBIED	Metropo- litaans	Stede + dorpe	Plase	Tuis- lande	Hos- telle	Totaal
Landbou	-	1 780	573	1 055	1 368	635
Mynbou	3 154	1 457	-	-	3 750	2 768
Vervaardi- ging	2 988	1 977	1 351	1 877	2 942	2 498
Elektries	2 736	-	-	-	-	3 222
Konstruksie	2 440	1 629	-	1 154	-	1 624
Handel	2 866	2 139	1 368	1 926	2 853	2 446
Vervoer	3 194	2 880	-	-	-	3 429
Finansies	2 959	2 290	-	1 944	-	2 849
Staatsdiens	3 752	3 991	2 491	3 778	3 290	3 627
Huishoude- lik	1 603	1 009	463	956	1 372	926

(Donaldson & Roux 1991: 477)

Let daarop dat die oop spasies in Tabelle 4.8b en 4.9 minder as vyf gevalle aantoon.

Tabel 4.9

Gemiddelde inkomste (R per jaar) van swartes in 1985 per beroepsgroep

BEROEP	MANS	VROUENS
Professioneel en semi-professioneel	6 080	4 312
Administratief	5 483	-
Klerikaal	4 419	3 333
Dienswerker	3 469	1 345
Plaaswerker	964	625
Toesighouer	4 917	3 093
Vakman	3 640	2 806
Drywer	4 382	5 711
Halfgeskoold	3 714	2 584
Ongeskoold	3 015	2 132

(Donaldson & Roux 1991: 475)

Tabel 4.10

Ongelykhede in inkomste en geletterdheid tussen die verskillende bevolkingsgroepe in 1989

1989	BLANKES	INDIËRS	KLEURLINGE	SWARTES
Geletterdheid	99,0%	85,0%	70,0%	48,0%
Persoonlike per capita inkomste	R862	R288	R175	R87

(Coetzee 1991b: 226-229)

verband tussen skoolbywoning en armoedeverwante kwessies soos gesondheid en voeding bestaan. Hartshorne (1992: 111) wys daarop dat die dilemmas van onderwys in verhouding tot die sosiale, ekonomiese en politieke strukture veral in die landelike gebiede duidelik na vore kom. Vanweë die dominansie en eise van die Eerste Wêreld se kapitalistiese, industriële en verbruikersektor wat gerugsteun is deur rasgebaseerde politieke ideologieë in die Suid-Afrikaanse samelewing, is die belange van die swart landelikes, die armes, die polities en ekonomies magtelose groepe agterweë gelaat. Die probleme en behoeftes van die landelike gemeenskappe is op die agtergrond geskuif ten gunste van die bevordering van blanke ekonomiese en politieke dominansie (Hartshorne 1992: 121).

In die volgende afdeling sal daar spesifiek gekyk word na onderwysvoorsiening aan dié deel van die arbeidsektor werksaam en woonagtig op plase aangesien dit die konteks daarstel vir die toepassing en voorsiening van volwasse onderwys aan die plaaswerkersgemeenskap.

#### 4.2.3 ONDERWYS AAN PLAASARBEIDERS EN HUL GESINNE

Binne die raamwerk van hierdie studie is dit die opleiding en onderwys van plaasarbeiders en hul gesinne wat van belang is vir die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting. In afdelings 4.2.1 en 4.2.2 het dit duidelik geblyk dat die onderwysbeleid wat deur die apartheidsregering geïmplementeer is, veral die landelike gebiede benadeel het en tot ongelykhede tussen die landelike en stedelike gebiede gelei het. Dit is veral die nie-blanke bevolkingsgroepe in kleindorpe en op plase wat die ergste benadeel is. In die onderafdelings wat volg sal daar in meer besonderhede na hierdie aspek ondersoek ingestel word en sal die rol van plaasskole uitgelig word.

#### 4.2.3.1 Die gehalte en beskikbaarheid van onderwys

Plaasskole was 'n belangrike instrument in die voorsiening van onderwys aan verafgeleë landelike gebiede in die hele Suid-Afrika tot laat in die twintigste eeu. Dit vervul egter nog steeds 'n onontbeerlike rol in die beskikbaarstelling en toeganklikheid van onderwys aan plaasarbeiders en hul families (Behr 1984: 7). Gordon (1987: 4) wys daarop dat 5 331 plaasskole 75 persent van alle skole onder die beheer van die Departement Onderwys en Opleiding uitgemaak het in 1984. Binne die konteks van aparte en afsonderlike onderwys in Suid-Afrika was plaasskole egter die slegste daaraan toe en is plaasarbeiders en hul gesinne steeds 'n verwaarloosde groep. Onderwysvoorsiening op plase word gekenmerk deur swak fasiliteite en beperkte geleenthede. Ongeveer 45 persent van plaasskole strek slegs tot standerd twee waarna leerlinge nie maklik toegang tot onderwys het nie, vanweë die groot agterstand in die voorsiening van sekondêre onderwys (NEPI 1993b: 28; Suid-Afrika 1986: 20 & 27). Voor 1984 het nie 'n enkele plaasskool verder as standerd vyf gestrek nie (NEPI 1993b: 28). Amptelike statistiek toon dat 36 persent van die kinders in die ouderdomsgroep 6 tot 14 jaar geen skool bywoon nie, terwyl 44 persent van die kinders van skoolgaande ouderdom (6 tot 19 jaar) geen skool bywoon nie (NEPI 1993b: 28). Die persentasie sekondêre leerlinge in landelike skole is beduidend laer as dié van primêre leerlinge wat dui op die ernstige tekort aan sekondêre onderwysgeriewe (Suid-Afrika 1986: 218). Volgens Lubbe (Gordon 1987: 4) is 74 persent van plaasskoolleerlinge in junior primêre klasse wat aandui dat die meerderheid van die leerlinge skool verlaat voordat hulle as funksioneel geletterd beskou kan word. Die hoë uitvalsyfer in plaasskole het tot gevolg dat 'n groot aantal kinders nie funksioneel geletterd word nie (Ramarumo 1989: 54).

Die inisiatief om skole op plase te voorsien, berus by plaaseienaars en die beleid wat gevolg word is dat die boer wat die arbeid op sy plaas verlang, verantwoordelik is vir die oprigting en instandhouding van 'n skool vir die kinders van sy werknemers (Harvey 1980: 17; NEPI 1993b: 28; Suid-Afrika 1986: 352-353). Finansiële ondersteuning deur die Departement Onderwys en Opleiding was ook beperk. Subsidiëring van klaskamers is van R180 in 1955 tot R1 800 in 1976 verhoog en daaropvolgend na R6 000 in 1986. In 1987 is die bou van klaskamers met 50 persent gesubsidieer en kon boere, wat subsidie ontvang het, die skool sluit na 'n tydperk van 9 jaar en 11 maande (Gordon 1987: 4; Ramarumo 1989: 28). In 1988 is die subsidiestelsel vanaf 50 persent verhoog na 75 persent. Die plaaseienaar ontvang dus 75 persent van die waardasie van skoolgeboue en -geriewe (Blignaut 1992: 134). Sedert April 1993 word die voorsiening van nuwe basiese skoolgeriewe op plase gesubsidieer teen 100 persent van óf die werklike oprigtingskoste, óf die waardasie deur die Departement Onderwys en Opleiding, óf die departementele kosteperk, watter bedrag ook al die minste is. Voorkeur word gegee aan die voorsiening van klaskamers. Die subsidiëring is egter onderhewig aan 'n onvoorwaardelike onderneming deur die plaaseienaar om die gesubsidieerde geboue vir 'n minimum tydperk van twintig jaar vir onderwysdoeleindes beskikbaar te stel (Suid-Afrika 1993b: 1 & 4).

Instandhoudingskoste word ook gesubsidieer met 100 persent van die werklike koste wat deur die plaaseienaar aangegaan is tot 'n maksimum van 6,5 persent van die vervangingswaarde van die gebou binne elke opeenvolgende tydperk van vyf jaar (Suid-Afrika 1993a: 1). Sou die plaaseienaar besluit om die skool te sluit of die voorsiening van skoolgeriewe te staak voor die tydperk van 20 jaar verstryk het, is die eienaar verantwoordelik vir die terugbetaling van 'n pro rata gedeelte van die subsidie (Willemsse 1994). By die verkoop van 'n

plaaseiendom is dit die verkoper se plig om vooraf met die nuwe eienaar ooreen te kom oor die voortbestaan, al dan nie, van die skool. Indien die koper nie die onverstreke gedeelte van die ooreenkomstermyn in stand wil hou nie, is die plaaseienaar verantwoordelik vir die terugbetaling van die subsidie op 'n pro rata basis (Suid-Afrika 1993b: 5). Plaaseienaars is egter steeds in 'n posisie om skole na willekeur te sluit aangesien skoolgeriewe die eiendom van die plaaseienaar is. Dit lei dus tot onsekerheid oor die permanensie van fasiliteite (Blignaut 1992: 134). Die oneweredige verspreiding van skole veroorsaak verder dat baie leerlinge weens die afwesigheid of onbetroubaarheid van openbare vervoer 'n hele aantal kilometer na skole moet stap (Ramarumo 1989: 51; Suid-Afrika 1986: 20). Soos reeds genoem, woon bykans die helfte van die getal kinders van skoolgaande ouderdom op die platteland nie skool by nie wat toegeskryf kan word aan die tekort aan klaskamers en die feit dat skole nie binne bereik is nie (Suid-Afrika 1986: 349).

Die gehalte van onderwys is oor die algemeen benede standaard, omdat onderwyspersoneel onder- of ongekwalifiseerd is. Kinders in verskillende standerds word saamgegroeper en die steun van vakadviseurs en inspekteurs is beperk en ongereeld. Plaasskole word ook veral gekenmerk deur 'n ongunstige leerling-onderwyserverhouding. Die behuisingsituasie van die onderwyspersoneel is in baie gevalle haglik en van 'n skoolondersteunende huislike milieu is daar min sprake (Harvey 1980: 18; Suid-Afrika 1986: 22-23). Die bestuur en administrasie van plaasskole is die verantwoordelikheid van plaaseienaars wat dikwels nie opgelei is of ervaring het van onderwysbestuur en -administrasie nie, en dikwels ook nie die motivering en entoesiasme daarvoor het nie (NEPI 1993b: 28). Dit het tot gevolg dat die administrasie van baie skole in wanorde is en toerusting nie aangevra en voorsien word nie. Kommunikasie- en posafleweringfasiliteite is ook meestal



onvoldoende of afwesig (Suid-Afrika 1986: 22). Plaasskole word verder gekenmerk deur 'n gebrek aan sportfasiliteite wat sportbeoefening onmoontlik maak en daartoe lei dat hierdie belangrike faset in die ontwikkeling van die kind tot 'n gebalanseerde persoon agterweë bly (Suid-Afrika 1986: 354).

Uit bostaande blyk dit dus duidelik dat die onderwysvoorsiening aan die plaasarbeider en sy gesin grootliks afhanklik is van die kwaliteit en kwantiteit van plaasskole<sup>1</sup> en gekenmerk word deur 'n gebrek aan toerusting, fasiliteite en personeel wat daartoe lei dat die gehalte van onderwys meestal benede standaard is.

#### 4.2.3.2 Die posisie van die plaasarbeider en sy gesin

'I won't die on a farm like my father. He hasn't achieved anything. My father should buy a car to show he is different from the other farm labourers who are all mealies in a bag.'

Nineteen-year-old standard five pupil (Gordon 1987: 1)

Die plaasarbeider speel 'n uiters belangrike rol in die landbousektor wat een van die grootste werkverskaffers en 'n bepalende faktor in die land se ekonomie is (Landelike Stigting sj(a): 1; Landelike Stigting sj(b): 2). Daar sal in afdeling 4.3 in meer besonderhede na hierdie aspek gekyk word. Dit is noodsaaklik vir die landbou in die algemeen en vir die boer in die besonder dat arbeid op die plaas beskikbaar moet wees. Dit is egter noodsaaklik dat die mensepotensiaal op plase, dit wil sê die plaasarbeider, ontwikkel en opgelei moet word ter wille van die landbousektor, plaaseienaar en plaasarbeider.

Soos vroeër genoem, is die plaaswerkersgemeenskap 'n verwaarloosde groep wat die swaarste getref is deur die beleid van aparte onderwys. Die swak en onvoldoende onderwysvoorsiening en die belangrike, maar beperkte rol wat plaasskole gespeel het en nog steeds speel in onderwysvoorsiening aan plaaskinders, het 'n direkte invloed op die ontwikkelingspeil en onderwysvlak van plaaswerkers en hul gesinne. Dit blyk duidelik uit die feit dat ongeveer 75 persent van die plaaswerkers ongeletterd is en meer as 50 persent van die hoofde van huishoudings analfabete is (*Die Burger* 6 Junie 1985; Rural Foundation 1991/92: 19).

Die gemiddelde plaasarbeider en sy familie is vasgevang in dit wat Chambers (1983: 109-110) noem die deprivasievangnet bestaande uit "clusters of disadvantage", naamlik armoede, magteloosheid, isolasie, kwesbaarheid en fisiese swakheid. Volgens Ayodhya en Papa (1993: 620) dra die toestand van armoede, ongeletterdheid, afhanklikheid, magteloosheid en lae sosial status by tot hierdie mense se "culture of silence". Freire (Elias & Merriam 1980: 149) se uitgangspunte ten opsigte van onderdrukking toon ooreenkomste met Ayodhya en Papa se verwysing na "culture of silence". Volgens Freire is onderdrukking of "dehumanization" die teenoorgestelde van "humanization". Freire verwys na hierdie toestand van onderdrukking as "the culture of silence" wat die gevolg is van óf onkunde óf onderwys. Freire (Elias & Merriam 1980: 149) verduidelik dat die Brasiliaanse kleinboere in 'n "culture of silence" vasgevang was, omdat hulle in onkunde gehou is oor die ware toestand van hul armoede. Freire beskou die assimilasie van die kleinboere in die sosiale sisteem wat die armoede produseer as onderdrukkende onderwys. Freire se verduideliking van die toestand van armoede, asook die rol wat onderwys daarin speel het direk betrekking op die plaaswerkersgemeenskap.

Die werksomstandighede van plaaswerkers is veeleisend met lang werksure, min of geen verlof en beperkte ontspanningsgeriewe (Suid-Afrika 1986: 27). Kontantlone van plaasarbeiders vergelyk swak met dié van arbeiders werksaam in stedelike gebiede en hoewel plaasarbeiders oor die algemeen redelik goed gevoed word en vrye huisvesting kry, is hul inkomste as groep baie laag vanweë 'n ooraanbod in die landbousektor met sy beperkte ekonomiese geleenthede en die feit dat hul inkomste onstabiel en onseker is (kyk Tabelle 4.8a, 4.8b en 4.9). Dit kan hoofsaaklik toegeskryf word aan die afwesigheid van vaste en bindende dienskontrakte. Hierdie onstabiele ekonomiese posisie word verder benadeel deur onbevredigende of die totale afwesigheid van pensioen- en werkloosheidskemas.<sup>2</sup> Sosiale strukture en maatskaplikondersteunende instellings vergelyk ook swak met dié van meer ontwikkelde gemeenskappe in Suid-Afrika en vervoergeriewe en kommunikasiekanale is ook beperk (Suid-Afrika 1986: 15 & 19). Gevolglik is hulle geïsoleerd met min moontlikhede om hulle ervaringsveld en verwysingsraamwerk te verbreed. Hierdie situasie word vererger deur 'n hoë ongeletterdheidsyfer wat die moontlikhede om hul lewensomstandighede te verbeter, beperk (Suid-Afrika 1986: 27). Só 'n situasie lei tot 'n negatiewe selfbeeld en beperkte toekomsverwagtings.

Die ekonomiese en sosiale omgewing waarin hierdie groep mense hulself bevind, het 'n direkte invloed op die onderwys van plaaskinders en Graaff et al (1990: 28 & 31) stel dit duidelik dat die onderwys van hierdie kinders binne die ekonomiese en sosiale konteks waarin die plaasarbeider en sy gesin hul bevind, geëvalueer moet word. Volgens Ramarumo (1989: 102) speel die sosio-ekonomiese omstandighede van ouers 'n bepalende rol in die hoë uitvalsyfer van plaaskinders. Soos reeds genoem, word die ekonomiese en sosiale omgewing van die plaaskind gekenmerk deur armoede, isolasie, maqtelosheid, onsekerheid en onbetrokkenheid. Baie min huishoudings beskik oor die vermoë om, nadat die

noodsaaklike basiese bestaansmiddele aangeskaf is, noemenswaardig tot die onderwys van die kinders by te dra (Suid-Afrika 1986: 18 & 19). Verder is daar ook 'n hoë finansiële las en risiko vir die huisgesin verbonde aan die voorsiening van sekondêre opleiding aan kinders vanweë die hoë koste daarvan, verlies aan inkomste wat verkry word uit kinderarbeid wat algemeen voorkom op Suid-Afrikaanse plase en beperkte werksgelenthede in landelike gebiede (Graaff et al 1990: 36, 81 & 328; Harvey 1980: 18; Nasson 1984: 15-16; Ramarumo 1989: 45). Die lae inkomstevlak van plaasarbeiders en hul gepaardgaande armoedebestaan het dikwels ook swak gesondheid en wan- en ondervoeding tot gevolg wat veral die kinders benadeel en hul skoolprestasie negatief beïnvloed (Graaff et al 1990: 28-29; Harvey 1980: 18).

'n Verdere bydraende faktor tot die onderwyssituasie is die onbetrokkenheid van ouers en hoewel die skool as belangrik beskou word, besef baie min ouers wat hul maatskaplike taak en verantwoordelikheid ten opsigte van die skool is. Die woon- en werksituasie dra veral daartoe by dat ouers onbetrokke is en 'n gebrek aan belangstelling het by hul omgewing en die onderwys van hul kinders (Graaff et al 1990: 28-29; Suid-Afrika 1986: 19). Hierdie onbetrokkenheid van die plaasarbeider by die skool en onderwys van sy kinders kan grootliks toegeskryf word aan die feit dat die ouers meestal ongeskoold en ongeletterd is, en min begrip het vir die probleme daaraan verbonde; hulle is gevolglik grootliks onbekwaam om die kinders te stimuleer en opvoedkundig by te staan en die skool word as die terrein van die onderwyser beskou (Suid-Afrika 1986: 23 & 326). Die werksituasie en -omstandighede van die plaasarbeider dra ook by tot sosiale onbetrokkenheid - lang werksure, gebrek aan ontspanning, gebrek aan ekonomiese sekuriteit en grootskaalse drankmisbruik wat lei tot maatskaplike probleme, het 'n direkte invloed op die opvoeding en stimulering van plaaskinders (Suid-Afrika 1986: 19). Graaff et al (1990: 6 & 31) beskou

die ekonomiese en sosiale konteks waarbinne onderwys voorsien word as die sleutel tot onderwysverbetering en beklemtoon dat die lewenskwaliteit, lewenstandaard en sosio-ekonomiese omstandighede van die plaasarbeider en sy gesin indringend aandag moet geniet (Graaff et al 1990: 3). Binne hierdie konteks poog die Landelike Stigting om deur middel van volwasse onderwys aan die plaaswerkersgemeenskap 'n bydrae te lewer om die negatiewe implikasies van apartheidsonderwys reg te stel.

#### 4.2.3.3 Volwasse onderwys

Die belangrikste gevolg van die ongelyke onderwysvoorsiening in Suid-Afrika is dat miljoene volwassenes geen onderwys of slegs beperkte formele onderwys van 'n lae kwaliteit ontvang het. Die lewenskwaliteit van miljoene volwassenes word beïnvloed deur die feit dat hulle nie kan lees of skryf nie en dus nie kan deelneem aan die dominante vorme van geletterdheid nie. Hulle word benadeel in die soeke na werk en is ook nie in staat om effektief deel te neem aan opleiding- en ontwikkelingsprogramme nie (NEPI 1992a: 1). Die huidige Suid-Afrikaanse bevolking word geraam op ongeveer 40 miljoen waarvan 57 persent tussen die ouderdom van 15 en 64 jaar is. Ongeveer 50 persent (20 miljoen mense) van hierdie ouderdomsgroep is bo die ouderdom van 17 jaar en buite bereik van formele skoolonderrig. Daar word beraam dat ongeveer 75 persent (15 miljoen mense) van hierdie groep mense 'n behoefte aan een of ander vorm van volwasse onderwys het (NEPI 1993a: 10).

Tydens die nasionale onderwyskonferensie gehou in Maart 1992 is dit beklemtoon dat onderwys 'n fundamentele mensereg is en dat onderwys en opleiding aan almal voorsien moet word op 'n demokratiese en eenvormige grondslag. Alle mense moet toegang tot onderwys hê en historiese wanbalanse moet uit die weg

geruim word (NEPI 1993a: 1). Onderwys en opleiding van die breër Suid-Afrikaanse bevolking is noodsaaklik vanweë die volgende redes:

- Onderwys en opleiding dra by tot vaardighede, produktiwiteit en hoër inkomstes op die langtermyn.
- Onderwys en opleiding dra indirek by tot ekonomiese en sosiale ontwikkeling deur ruimtelike en beroepsmobiliteit te verhoog.
- Onderwys en opleiding is op sigself waardevol vir die verhoging van individuele en gemeenskapswelvaart.

Volgens NEPI (1993a: 1) word die belangrikheid van en die noodsaaklikheid vir volwasse onderwys deur die volgende faktore beklemtoon:

- die krisis in die onderwysstelsel en skoolsisteen en die gepaardgaande onvermoë om voldoende basiese onderwys te verskaf
- snelle tegnologiese veranderings en die behoefte vir opleiding en heropleiding met gepaardgaande groeiende bewussyn van die direkte verhouding wat bestaan tussen opleidingsvlak, produktiwiteit en ekonomiese groei
- snelle politieke en sosiale veranderinge in Suid-Afrika
- nuwe ontwikkelingsgeleenthede en die impak van veranderende denke wat die belangrikheid van die proses van volwasse onderwys in deelnemende en kollaboratiewe ontwikkelingsbenaderings beklemtoon
- die armoedevraagstuk
- erkenning van die noodsaaklikheid om diskriminerende maatreëls teen vroue, landelike gebiede en arm mense reg te stel
- die omvang van die ekologiese en sosiale krisis op globale en nasionale vlak

Volgens Tandon (1982: 9) is dit veral op die gebied van gemeenskapsbetrokkenheid dat die filosofie van volwasse onderwys van toepassing is en die duidelikste gereflekteer word. Die basiese beginsel wat volwasse opvoeders geleer het vanuit bewese situasies is die vermoë van mense, as individue en as lede van groepe en gemeenskappe, om te leer, om te verander en om te reageer en tot aksie oor te gaan. Tandon (1982: 9) wys daarop dat die belangrikste bydrae wat die metodes en filosofie van volwasse onderwys maak, ontstaan uit ervarings wat die betekenis van leer en aksie demonstreer wanneer sekere klemverskuiwings soos volg gemaak word:

... from teaching to learning, from the universal/abstract to the specific/knowable, from prescriptions and formulae of solutions to engagement in the posing and analysis of problems. The person is clearly recognized to have the central role and position in all activities that affect his or her life and aspirations.

Hierdie uitgangspunte van Tandon toon duidelike ooreenkomste met Freire se benadering tot volwasse onderwys in afdeling 3.5.2. Tandon (1982: 9) verduidelik die beginsels wat ontstaan het uit die teorie en praktyk van volwasse onderwys en wat van belang is in die ontwikkelingsproses soos volg:

- adults are capable of learning throughout their lives and of applying their learning in personal and collective ways;
- since learning is an individual activity (no one can learn for another), adults are the agents of their own education, though they require help, information and support from others; thus the quality and methods of assistance is crucial;

- adults learn from their own experience and action as much as from thinking, reading and reflection;
- adults learn from and through the specific context of their lives and then move into the relationships with the larger context;
- adults have a body of knowledge and wisdom that has its own validity and reality even though it may not be similar in content or expression to the kind of 'knowledge' given value and prestige by educated elites or power groups;
- adults are capable of 'seeing the point' of ideas and actions that can improve their lives, particularly when their involvement is honest and not manipulative; under such circumstances they can work collectively, such as taking part in mass campaigns on urgent issues.

Volgens Tandon (1982: 9) kan individuele en gemeenskapsbetrokkenheid as 'n strategie vir 'n meer selfaangewese ontwikkelingsproses versterk word deur die bydrae van volwasse onderwys. Bostaande uitgangspunte van Tandon beklemtoon weer eens die ooreenkomste tussen volwasse onderwys en kontemporêre ontwikkelingsdenke. Daar is ook duidelike ooreenkomste met Freire se uitgangspunte (afdeling 3.5.2) ten opsigte van manipulasie, konteks en ervarings van die individu en die situasiebenadering.

Hartshorne (1978: 148 & 151) beklemtoon dat onderwys 'n essensiële element regdeur 'n individu se lewe is en dat volwasse onderwys 'n belangrike rol moet speel om die onderwystaak te voltooi; veral gesien teen die agtergrond waar die formele skoolsisteem ontoeganklik of onvoldoende was en nie daarin geslaag het om mense te voorsien van 'n aanvaarbare en voldoende onderwyskwalifikasie



en opvoedingspeil nie. Hartshorne (1978: 147) beklemtoon veral die proses van gemeenskapsontwikkeling en die rol wat dit in die ontwikkeling en die verhoging van die lewenskwaliteit van mense kan speel, omdat dit volgens hom groter belang het by die mens, sy/haar waardes en norme, behoeftes en omstandighede. Hartshorne (1978: 152-153) identifiseer vier terreine waar volwasse onderwys 'n belangrike rol het om te vervul:

- die omgewing van die huishouding en familielewe (soos voeding, gesondheid en gesinsbeplanning)
- die gemeenskap (opleiding in bestuurs- en administratiewe vaardighede, leierskapontwikkeling, selfhelpprojekte)
- werksituasie (vaardigheds- en beroepsopleiding)
- voortgesette onderwys en opleiding (geletterdheid, taalvaardigheid, spesifieke onderwyskwalifikasies soos matriek)

Russell (1983: 192-202) sluit by Hartshorne aan en beklemtoon dat volwasse onderwys 'n groter rol kan speel as formele skoolonderwys in die ontwikkelingsproses, omdat dit 'n wyer verskeidenheid aktiwiteite en terreine kan akkommodeer en veral 'n belangrike rol kan speel in landelike en gemeenskapsontwikkeling.

In 'n navorsingstudie wat deur Ayodhya en Papa (1993) uitgevoer is oor die rol van volwasse onderwys binne die raamwerk van mensgesentreerde ontwikkeling, is daar bevind dat volwasse onderwysprogramme 'n betekenisvolle impak het op ongeletterde armes. Daar is waargeneem dat die mense 'n duidelike leerproses ervaar het op sowel die vlak van geletterdheid as gemeenskapsontwikkeling en gemeenskapsaksie. Hoewel die mees betekenisvolle impak van die volwasse onderwysproses die bereiking van 'n basiese vlak van geletterdheid was, het

dit 'n belangrike bydrae gemaak tot die verhoging in selfvertroue en selfbeeld van die deelnemers wat tot kollektiewe aksies gelei het (Ayodhya & Papa 1993: 620-621). Die volwasse onderwysprogram het verder ook die kritiese bewussyn van die deelnemers aangewakker en verhoog en hulle het 'n vlak bereik van wat genoem kan word "social-action praxis" (aksie - refleksie - aksie). Vergelyk Freire se beklemtoning van aksie op realiteit in afdeling 3.5.2. 'n Verdere belangrike impak van die program was ekonomies van aard wat die verhoging van inkomste tot gevolg gehad het en gelei het tot 'n verhoging in lewenstandaard. Die volwasse onderwysprogram het ook veranderinge in tradisies en gewoontes bewerkstellig wat aanleiding gegee het tot die ontwikkeling van samewerking en groepsolidariteit, asook selfhelporganisasies en veranderinge in bestaande magsverhoudinge (Ayodhya & Papa 1993: 622). Dit toon ooreenkomste met Freire (afdeling 3.5.2) se probleemstellende metode en bewussynskweking. Die deelnemers verduidelik die impak van die volwasse onderwysprogram soos volg (Ayodhya & Papa 1993: 624):

Through our participation in the adult education programme we gained new awareness and knowledge and took actions to improve our lives by stopping our exploitation by the landlords.

In 'n verslag wat uitgebring is deur die Departement Onderwys en Opleiding (Suid-Afrika 1986: 231) word dit eksplisiet gestel dat suksesvolle opgradering van onderwysvoorsiening en die onderwysstandaard in landelike gebiede nie kan geskied sonder die opgradering van die opvoedkundige peil van volwassenes en ouers nie. Besteding aan formele skoolonderwys is tevergeefs vir solank as wat die belangrikheid en rol van volwasse onderwys geïgnoreer word en 'n skoolondersteunende milieu nie ontwikkel word nie - geen skool kan suksesvol funksioneer sonder die ondersteuning van die ouergemeenskap nie

(Suid-Afrika 1986: 170 & 231). Blignaut (1992: 132-133) verwys na kinder en volwasse geletterdheidswording as twee kante van dieselfde muntstuk. 'n Konvensionele skoolgereedheidsprogram blyk nie die probleem op te los nie, omdat die kind se vermoë om voordeel te trek uit formele skoolonderrig grootliks bepaal word deur informele leergeleenthede en ondersteuning tuis.

Daar is raakpunte tussen hierdie uitgangspunt en Illich se kritiek teen skole as institusies in die samelewing. Illich (1970) is van mening dat leer menslike vryheid, gelykheid en intieme persoonlike verhoudings moet bevorder, en beklemtoon dat leer in die meeste gevalle nie die gevolg van onderrig is nie, maar toevallig en onbewustelik plaasvind in die verloop van 'n mens se lewe. Volgens Illich (Elias & Merriam 1980: 167) leer kinders meer uit hulle waarneming, portuurgroepe en sosiale interaksie as tydens formele skoolonderrig. Dit is dus noodsaaklik dat geletterdheidsprogramme ook aan ouers in landelike gebiede beskikbaar gestel moet word ten einde die grondslag te lê vir die bevordering van geletterdheidswording van die landelike swart kind. Daar bestaan 'n groot generasiegaping tussen die plaasarbeider en sy kinders vanweë eersgenoemde se gebrekkige skoolopleiding en lae onderwyskwalifikasie en opvoedingspeil. Daar is reeds in afdeling 4.2.3.2 daarop gewys dat driekwart van die plaasarbeiders ongeletterd is en meer as 50 persent van die hoofde van huishoudings analfabete is. Die situasie word vererger deurdat persone wat wel 'n substansiële periode van formele onderwys ondergaan het, kan verval in semi-geletterdheid of ongeletterdheid vanweë die afwesigheid van die een of ander vorm van selfontwikkeling en stimulasie. In 'n studie wat deur John Simmons (Hunter 1978: 8) in Tunisië uitgevoer is, is bevind dat 50 persent van persone tussen die ouderdom van 15 en 25 jaar, wat primêre skoolonderrig ondergaan het, verval het in óf semi-geletterdheid óf ongeletterdheid.

Volgens Hartshorne (1992: 116) word onderwys deur sosiale, ekonomiese en politieke strukture bepaal en kan formele onderwys alleen, sonder om die behoeftes van volwassenes en gemeenskappe in ag te neem, slegs 'n gebrekkige bydrae maak tot die verhoging van die lewenskwaliteit van landelike mense. Onderwys moet gesien word as 'n kontinuum waarin volwasse onderwys 'n belangrike rol speel saam met formele skoolonderwys. Hartshorne (1992: 116) stel dit soos volg:

If the lifelong-continuum approach to education is adopted, then there are greater possibilities of linking education to other community developments, and also of encouraging the participation, motivation and mobilization of local people, and thereby empowering them to play an increasing part in their own development.

Hierdie uitgangspunt van Hartshorne stem in 'n mate ooreen met die definisies van Unesco met betrekking tot die terme lewenslange onderwys en volwasse onderwys soos in afdeling 2.2 bespreek. Tydens Unesco se internasionale konferensie oor volwasse onderwys in Tokio in 1972 is die rol van volwasse onderwys binne die sosiale konteks soos volg deur Unesco beskryf (Hall & Stock 1985: 13):

Learning is life-long .... But to be an effective agent of change, education must engage the active commitment and participation of adults .... Apathy, poverty, disease and hunger ... can be eradicated only by making people aware of what causes them and how to conquer them. Social improvement and adult education are thus complementary.

Onderwys aan plaaskinders moet dus aangevul word deur volwasse onderwys aan ouers ten einde die onderwyspeil en lewenstandaard van die plaaswerkersgemeenskap te verhoog en sodoende 'n gunstige sosiale en ekonomiese konteks daar te stel waarbinne onderwys kan plaasvind. Dit is veral op hierdie gebied waar die boer as werkgewer 'n belangrike bydrae kan maak (Graaff et al 1990: 3).

#### *OPSOMMEND*

Uit voorafgaande blyk dit dat die onderwysituasie in Suid-Afrika 'n direkte gevolg is van die politieke filosofie van apartheid. Aparte en ongelyke onderwysvoorsiening het veral die plaaswerkersgemeenskap die ergste benadeel en die sosiale en ekonomiese konteks waarbinne die plaasarbeider en sy gesin 'n bestaan voer, het 'n direkte negatiewe invloed op onderwysvoorsiening en die skoolloopbane en skoolprestasie van plaaskinders. Dit is noodsaaklik dat die ekonomiese en sosiale terreine dringend aandag moet geniet ten einde die lewenstandaard en onderwyspeil van die plaaswerkersgemeenskap te verhoog - veral vanweë die belangrike rol van die plaasarbeider in die landbousektor en die noodsaaklikheid dat mensepotensiaal ontwikkel en opgelei word (kyk afdeling 4.3.1). Dit is dan veral op hierdie gebied waar volwasse onderwys as belangrike instrument aangewend moet word.

In die volgende afdelings word 'n uiteensetting van die Landelike Stigting se ontstaan, doelstellings, filosofie en strategie gegee as agtergrond vir die ondersoek na die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting.

### 4.3 DIE LANDELIKE STIGTING

#### 4.3.1 DIE ONTSTAAN VAN DIE LANDELIKE STIGTING

Met bostaande as agtergrond is dit noodsaaklik dat daar dringend en voortdurend aandag geskenk word aan die ontwikkeling<sup>3</sup> van die Suid-Afrikaanse landelike<sup>4</sup> bevolking woonagtig op plase en werksaam in die landbousektor. Tot 1982 was daar geen amptelike aksie of strategie gerig op die ontwikkeling van die plaaswerkersgemeenskap nie. Die georganiseerde landbou het egter reeds sedert die sestigerjare, deur middel van die onderskeie landbou-unies, landbouprodusente aangemoedig om aandag te skenk aan die lewensomstandighede en diensvoorwaardes van hul plaaswerkers. Relatief min dienste, programme en fondse was egter beskikbaar en ontwikkelingsaksies en regeringsprogramme was primêr gerig op die metropolitaanse gebiede. Die gebalanseerde ontwikkeling van die lewensgehalte van die ongeveer sewe miljoen mense (ongeveer 23 persent van die Suid-Afrikaanse bevolking) woonagtig op plase het agtergebly vergeleke met die res van die bevolking (Dippenaar 1989a; Landelike Stigting sj(a): 2; Landelike Stigting sj(b): 1; Landelike Stigting 1986).

In die vroeë sewentigerjare het 'n paar boere in die Boland begin met gemeenskapsontwikkelingsprogramme wat gemik was op die verhoging van hul werknemers se lewenstandaard. Soortgelyke programme het spoedig in ander gebiede gevolg (*Die Burger* 5 Junie 1985). Hierdie eerste pogings was egter individueel en ongekoördineerd. Tog het die sukses van sekere aksies getoon dat ontwikkeling beslis kan plaasvind mits dit ondersteun word deur die nodige beplanning, personeel en fondse en op 'n gekoördineerde grondslag bedryf word (Landelike Stigting sj(a): 2; Landelike Stigting sj(b): 1). Die omvang van die probleem, geografiese verspreidheid en diversiteit in die landbou noodsaak

egter 'n omvattende plan van aksie wat slegs kan slaag met die medewerking van die openbare, privaat- en landbousektore om sodanige program van stapel te stuur. Elkeen van hierdie sektore het 'n direkte belang by só 'n omvattende en geïntegreerde program (Landelike Stigting sj(b): 1).

#### 4.3.1.1 Landbousektor

Die Suid-Afrikaanse regering het by verskillende geleenthede die belangrikheid van geïntegreerde landelike ontwikkeling beklemtoon ten einde die algemene lewenstandaard en onderwyspeil van landelike inwoners te verhoog. Die klem val veral op onderwys, opleiding, primêre gesondheidsorg, werkskepping en die voorsiening van basiese behoeftes deur middel van landelike ontwikkelingsaksies en gemeenskapsontwikkeling (Coetzee 1991b: 136-137, 172). Die landbousektor maak egter die kern uit van enige sodanige aksie aangesien dit as die enkele grootste ekonomiese sektor in landelike gebiede 'n belangrike rol speel op ekonomiese gebied en as werkverskaffer (Engelbrecht 1988: 5). Groei en suksesvolle ontwikkeling in die landbousektor is 'n bepalende faktor en noodsaaklik vir suksesvolle geïntegreerde landelike ontwikkeling.

Die landbousektor is een van die grootste enkele werkverskaffers<sup>5</sup> (Landelike Stigting sj(c)) in die land en word gekenmerk deur uitsonderlike hoë arbeidskoste wat dikwels die grootste enkele inset van die bedryfsbegroting vorm. Ten einde ekonomies te oorleef en tegnologies te vorder is dit noodsaaklik dat daar doelbewus aandag geskenk word aan die ontwikkeling van die mensepotensiaal op plase ter wille van en tot voordeel van sowel die werkgewer as die werknemer ten einde optimale benutting van die arbeidsmag en daarmee saam produktiwiteit te verseker. Sodoende kan die landbousektor 'n

belangrike bydrae maak tot ontwikkeling wat 'n geïntegreerde benadering vereis en die ontwikkeling van al die sektore betrokke noodsaak.

Die landbouprodusent<sup>6</sup> se posisie is enig in sy soort. Enersyds moet die landbouer streef na optimale benutting en beskerming van die natuurlike hulpbronne, en produksiemiddele soos grond, kapitaal en arbeid op sodanige wyse bestuur dat die bedryf ekonomies oorleef en andersyds is die landbouer meestal ook nog sewe dae van die week verantwoordelik vir die werksmense en hul afhanklikes (Coetzee 1991b: 175; *Die Burger* 6 Junie 1985; Landelike Stigting sj(a): 1). Die boer het gevolglik 'n belangrike rol om te speel ten opsigte van opleiding, onderwys, bestuur, arbeidsverhoudinge en die doeltreffende benutting van mannekrag. Daar sal in afdeling 4.3.3 in meer besonderhede na hierdie aspek ondersoek ingestel word.

Alhoewel daar vir die landbouprodusent in vele opsigte tegniese en professionele advies, kundigheid en leiding, asook ondersteunende dienste beskikbaar is, bestaan daar groot leemtes ten opsigte van die belangrike aspekte van arbeidsbetrekkinge en mannekragontwikkeling. Volgens Bosman (1983a: 1) is dit dan juis op hierdie terrein waar die Landelike Stigting poog om konstruktief 'n bydrae te maak.

#### 4.3.1.2 Openbare sektor

Die openbare sektor bepaal die wetlike raamwerk waarbinne die hele land en sy mense lewe en werk. Dit sluit dus die landbousektor in wat nie in isolasie van die openbare sektor kan funksioneer nie. Die openbare sektor speel 'n bepalende rol in die stimulering van die ontwikkeling van landelike gebiede



en die implementering van strategieë en programme gerig op landelike ontwikkeling en aksie op plaaslike en grondvlak. Volgens OS Bosman, hoofbestuurder van die Landelike Stigting, kan die openbare sektor 'n bydrae maak tot die bevordering van hoër produktiwiteit, arbeidstabiliteit en die algemene verhoging van lewenskwaliteit in landelike gebiede (Bosman 1983a: 2-3) en is die betrokkenheid van hierdie sektor verder noodsaaklik vanuit 'n bevolkingsoogpunt en die hoë aanwassyfer op plase (Landelike Stigting sj(b): 2).

Die plaaswerkgemeenskap bestaan uit ongeveer 80 persent swartes, 11,5 persent kleurlinge en 7,9 persent blankes wat werknemers op blanke plase is en self geen grond besit nie (Bailey 1988: 3). Hierdie plaaswerkgemeenskap bestaan meestal uit groot gesinne en word gekenmerk deur 'n lae per capita-inkomste, lae lewenstandaard, swak onderwyspeil, beperkte politieke en wetlike regte en beskerming, en sosiale onbetrokkenheid met min aspirasies (Coetzee 1991b: 117). Volgens Coetzee (1991b: 116 & 117) is die verlaging van die bevolkingsgroeikoers direk afhanklik van die verhoging in lewenstandaard en onderwyspeil. Suid-Afrika het 'n bevolkingsgroeikoers van 2,3 persent per jaar, terwyl die bevolkingsgroeikoers op sommige Suid-Afrikaanse plase so hoog soos 4,3 kinders per vrou is (Meyer 1994). Die ontwikkeling van die plaaswerkgemeenskap met 'n gepaardgaande verhoging in lewenstandaard en onderwyspeil is dus noodsaaklik ten einde die hoë bevolkingsgroeikoers op plase en dus ook in landelike gebiede teen te werk.

Samewerking tussen die landbousektor en die openbare sektor is dus noodsaaklik om die bevolkingsgroeikoersvraagstuk te verlig deur middel van sosio-ekonomiese opheffing van die plaaswerkgemeenskap. Dit is veral belangrik om daarop te let dat die boer die regering se beste vennoot kan wees in 'n

opheffingsprogram of ontwikkelingsaksie om die bevolkingsgroeikoers te verlaag veral gesien in die lig van die woon- en werksituasie van die boer en die plaasarbeider (Landelike Stigting sj(b): 2).

#### 4.3.1.3 Privaatsektor

Op ekonomiese terrein is die landbousektor een van die sleutelbedrywe wat veral weerspieël word in die feit dat een derde van Suid-Afrika se ekonomie deur die landbousektor bepaal word (Landelike Stigting sj(b): 2). In 1990 het die landbousektor 4,6 persent tot die bruto binnelandse produk bygedra (Landelike Stigting sj(c)), terwyl die landbou se bydrae tot die bruto binnelandse produk 'n totale bedrag van R21 172,2 miljoen in 1991 beloop het (Suid-Afrika 1992). Sou die landbousektor dus probleme ondervind, word die hele land se ekonomie daardeur geraak en word die belange van die privaatsektor gevolglik ook daardeur beïnvloed (Landelike Stigting sj(b): 2). Die landbou funksioneer nie in isolasie nie. Dit is ingeskakel by ekonomiese, politieke en maatskaplike stelsels en daar bestaan 'n groot mate van interafhanklikheid en wisselwerking tussen al die sektore.

Daar word dikwels na Suid-Afrika verwys as die graanstoor van Afrika.<sup>7</sup> Die landbousektor slaag daarin om, nieteenstaande beperkte natuurlike hulpbronne en bewerkbare grond, die totale Suid-Afrikaanse bevolking in goeie jare te voed, asook om 'n essensiële bydrae te lewer tot die verdienste aan buitelandse valuta deur middel van uitvoere (Coetzee 1991b: 175). As dit sleg gaan met die landbou strek dit veel verder as net die grense van die RSA en as dit goed gaan met die landbou en sy mense, is dit 'n plusfaktor vir die hele land (Bosman 1983a: 2).

Met bostaande as agtergrond is dit dus noodsaaklik om genoemde drie sektore byeen te bring in 'n poging om die lewenstandaard en onderwyspeil van die plaaswerkersgemeenskap te verhoog ten einde die mensepotensiaal en mannekrag op plase ten volle te ontwikkel en die landbousektor se bydrae tot landelike ontwikkeling en die Suid-Afrikaanse ekonomie te bevorder en uit te brei. Op 23 Desember 1982 het die Landelike Stigting as nutsmaatskappy sonder winsbejag tot stand gekom om die belange van die verskeie partye saam te bring in een gekoördineerde program van gemeenskapsontwikkeling (Bailey 1988: 1; *Die Burger* 5 Junie 1985; Landelike Stigting sj(a): 2). Vanweë die unieke aard van die landbou, die ekonomiese, maatskaplike en sosio-kulturele wese van elke mikrogemeenskap<sup>B</sup> op 'n plaas en die historiese ontwikkelingsverloop van die landbou in Suid-Afrika, is daar besluit dat die Landelike Stigting die operasionele arm van die georganiseerde landbou sou vorm en die poging om die lewenstandaard en onderwyspeil van plaaswerkers te verhoog, sou koördineer (Landelike Stigting sj(b): 2 & 3 ).

#### 4.3.2 MISSIE EN DOELSTELLINGS

Die missie van die Landelike Stigting word soos volg gestel (Rural Foundation 1990/91: 3):

The Rural Foundation strives to give guidance and leadership in the field of comprehensive rural community development, in order to create a better future for all people in rural areas in Southern Africa.

In die strewe na die bereiking van bogenoemde missie, stel die Landelike Stigting die volgende oorhoofse mikpunte (Dippenaar 1987: 1-4; Landelike

Stigting sj(c); Rural Foundation 1990/91: 3; Rural Foundation 1991/92: 2):

- Die bevordering van 'n gebalanseerde gemeenskapslewe in landelike gebiede met die grootste mate van gemeenskapsbetrokkenheid, selfsorg en benutting van hulpbronne, met inagneming van die bewaring van die ekologie.
- Die lewering van voortreflike diens deurgaans te handhaaf op die sosiale, ekonomiese, fisiese en bestuursontwikkelingsterreine.
- Die versameling, verwerking en aanbieding van inligting vir die bevordering van landelike gemeenskappe binne die breër samelewing.
- Die bevordering van vrede en geregtigheid tussen alle belanghebbers.
- Die betrokke maak van die grootste moontlike getal landelike gemeenskappe, in die gemeenskapsontwikkelingsproses, op die mees toepaslike en kostedoeltreffende wyses binne die kortste moontlike tyd.
- Die bevordering van billikheid en regverdigheid tussen werkgewer en werknemer.
- Die betrekking van die georganiseerde landbou, private en openbare sektore ter bevordering van landelike gemeenskapsontwikkeling.
- Die maatskappy finansieel gesond, dinamies en suksesvol tot voordeel van al sy belanghebbers te bestuur.

Bogenoemde mikpunte word in 'n breë algemene doelstelling saamgevat naamlik om die georganiseerde landbou, private en openbare sektore te betrek by en te organiseer vir die verbetering en verhoging van die lewenstandaard en lewenskwaliteit van mense in die landelike gebiede van die RSA. Dit word gedoen deur selfsorg en eie verantwoordelikheid, gebaseer op die beginsel van selfhelp,<sup>9</sup> op 'n georganiseerde wyse te stimuleer deur die proses van gemeenskapsontwikkeling (Landelike Stigting 1988/89: 1 & 7). In die volgende afdeling sal daar in meer besonderhede gekyk word na die strategie en die proses van gemeenskapsontwikkeling wat gevolg word ten einde die organisasiese missie, mikpunte en doelstellings te bereik.

#### 4.3.3 FILOSOFIE EN STRATEGIE

Die Landelike Stigting volg 'n totaliteitsbenadering as strategie. Vergelyk Tandon se holistiese benadering tot ontwikkeling in afdeling 1.1. Hierdie benadering impliseer dat al die lewensterreine van menslike bestaan te wete sosiale, ekonomiese, fisiese en bestuursontwikkeling, aandag moet geniet en bevorder word (Dippenaar 1993) en dit is gebaseer op die volgende filosofiese oriëntasie (Dippenaar sj; Rural Foundation nd):

The philosophy of the Rural Foundation is that of promoting and providing the opportunity for self-help amongst people. It is the role of the professional community developers to provide the necessary support and expertise to assist people towards becoming increasingly competent in guiding their own destiny. Through this self-help community development approach, grassroots involvement is implemented, which means working together with the people in helping them to deal effectively with their own

community concerns, dilemmas and problems.

Die proses van gemeenskapsontwikkeling, soos deur die Landelike Stigting geïmplementeer, stem grootliks ooreen met die gemeenskapsontwikkelingsmodel soos voorgestel in die Bevolkingsontwikkelingsprogram (BOP).<sup>10</sup> Dit impliseer dat die verskillende lewensterreine binne 'n betrokke gemeenskap of op 'n spesifieke plaas gelyktydig en gesamentlik bevorder en ontwikkel word (Bosman 1983b: 2; Rural Foundation 1990/91: 3), en ten einde dit moontlik te maak, word dit gekoppel aan lang- en korttermyn doelwitte wat neerslag vind in die volgende tien dimensies (Landelike Stigting sj(a): 3):

- religieuse terrein
- etiese/norme en waardeoriëntasie
- leierskap en bestuursvaardighede
- ekonomiese terrein
- juridiese aspekte
- sosiale en kulturele aspekte
- maatskaplike terrein
- opvoedkundige aspekte, onderwys en opleiding
- fisiese fasiliteite
- gesondheid

(Kyk Tabel 4.11 vir 'n omskrywing van die dimensies.)

Daar word gepoog om aan al tien dimensies aandag te gee ten einde die breë algemene doelstelling, soos vroeër uiteengesit, te bereik. Volgens Bosman (1983b: 2) streef die Landelike Stigting daarna om 'n totale pakket te ontwikkel en daar te stel wat die hele wese van die plaasarbeider binne sy eie

Tabel 4.11

Dimensies waaraan die bevordering en ontwikkeling van lewensterreine gemeet word

Religieuse terrein	Beoefening en beleving van godsdiens
Etiese/norme en waardeoriëntasie	Bekendstelling en bevordering van nuwe/ander waardes en norme
Leierskap en bestuursvaardighede	Ontwikkeling van mensepotensiaal in terme van leierskapontwikkeling, kommunikasievaardighede en selfvoorsiening
Ekonomiese terrein	Vestiging van gesonde ekonomiese posisie, bevordering van lewenskwaliteit en die benutting en verspreiding van hulpbronne en middele
Juridiese aspekte	Ordering van gemeenskap, beleid, prosedures, reëls, grondwette, tug
Sosiale en kulturele aspekte	Sosiale kontak, ontspanning en vryetydsbesteding
Maatskaplike terrein	Menseverhoudings, gesinslewe en breë welsyn van die gemeenskap
Opvoedkundige aspekte, onderwys en opleiding	Opleiding: Formele, informele en nie-formele
Fisiese fasiliteite	Voorsiening en instandhouding van basiese behuising, vervoer en geboue
Gesondheid	Beskikbaarstelling van gesondheidsdienste en bevordering van persoonlike en gemeenskapsgesondheid

(Coetzee 1991b: 207-225)

unieke gemeenskap kan bereik en kan stimuleer tot ontwikkeling (Bosman 1983b: 2). Mense op plase woon en werk in relatief geïsoleerde mikrogemeenskappe en daar word gepoog om 'n omvattende proses van gemeenskapsontwikkeling van stapel te stuur ten einde beter geleenthede te skep en in die behoeftes en belange van die individu, die familie en die gemeenskap te voldoen (Rural Foundation 1991/92: 3). In hierdie proses staan die gemeenskap nie afsydig nie, maar vorm 'n integrale deel daarvan. Om die trefkrag van hierdie proses te verhoog is dit noodsaaklik om soveel mense moontlik te betrek sonder om kwaliteit in te boet (Dippenaar sj). Dippenaar (sj) stel die rol van die gemeenskap soos volg voor:

Die gemeenskap moet dus volle eienaarskap aanvaar vir die ontwikkelingsproses en, deur die toepassing van die beginsel van selfhelp, groei tot selfstandigheid.<sup>11</sup>

Elke plaas vorm individueel 'n mikrogemeenskap binne 'n bepaalde distrik wat uit 'n hele aantal plase, dit wil sê mikrogemeenskappe, bestaan wat dan die breër gemeenskap vorm. Die hele bedryf en gemeenskap het 'n gesamentlike toekoms waarvoor besluite geneem en stappe gedoen moet word ten opsigte van die vier lewensterreine. Soos vroeër in afdeling 4.3.3 bespreek is, is gemeenskapsontwikkeling die proses wat hierdie terreine met mekaar in verband bring deur middel van die bevordering van selfhelp, selfstandigheid en eie verantwoordelikheid (Landelike Stigting 1984: 1 & 2).

Die plaaswerker is die boer se naaste buurman vanweë die aard van hul leef- en werksituasie, maar ook sy vennoot (*Die Burger* 6 Junie 1985). Dit plaas die landbouprodusent in 'n unieke situasie in vergelyking met enige ander werkgewer - die boer as werkgewer hou die sleutel tot haas alle aspekte van



die lewensterreine van die plaaswerker (Bosman 1983a: 1; *Die Burger* 6 Junie 1985). Soos reeds duidelik geblyk het in afdeling 4.2.3.2 het die ekonomiese en sosiale omgewing waarin die plaasarbeider en sy gesin hulself bevind 'n direkte invloed op die onderwys van plaaskinders. Die verbetering en verhoging van die lewenstandaard en sosio-ekonomiese omstandighede van plaaswerkersgemeenskappe is die sleutel tot onderwysverbetering aan plaaskinders. Formele onderwysvoorsiening moet dus deur volwasse onderwys aangevul word ten einde die onderwyspeil van ouers te verhoog en hul sosiale en ekonomiese omstandighede te verbeter. Die Landelike Stigting beklemtoon gevolglik die belangrikheid van onderwys en opleiding as een van die tien dimensies vir die gebalanseerde ontwikkeling en bevordering van die lewensterreine van plaasarbeiders (*Die Burger* 6 Junie 1985). Dit stem ooreen met Hartshorne se standpunt dat volwasse onderwys 'n belangrike instrument is om die onderwysstaak te voltooi en dat gemeenskapsontwikkeling as proses beklemtoon moet word om die ontwikkeling en verhoging van die lewenstandaard van mense te bevorder (kyk afdeling 4.2.3.3).

Die wyse waarop die Landelike Stigting onderwys as 'n integrale deel van die gemeenskapsontwikkelingsproses sien, is nie nuut nie. In die breër gemeenskapsontwikkelingsliteratuur word hierdie twee prosesse by herhaling op geïntegreerde wyse aangetref. Só byvoorbeeld het Poston (Sanders 1970: 20) gemeenskapsontwikkeling as 'n georganiseerde opvoedkundige proses gedefinieer wat omvattend met die gemeenskap as geheel en met die verskillende funksies van gemeenskapslede, as geïntegreerde dele van die geheel, omgaan. Die hoofdoel van gemeenskapsontwikkeling is dus om deur middel van 'n proses van georganiseerde studie, beplanning en aksie 'n fisiese en sosiale omgewing te ontwikkel ten einde maksimum groei en die ontwikkeling en geluk van menslike wesens as individue en produktiewe lede van hul samelewing te skep. Die

Verenigde Nasies (Etuk 1981: 2-3) beskou gemeenskapsontwikkeling essensieel as 'n opvoedkundige sowel as organisatoriese proses en verduidelik dit soos volg:

It is educational because it is concerned with changing such activities and practices as are obstacles to social and economic improvements, engendering particular attitudes which are conducive to these improvements and, more generally promoting a greater receptivity. It is organizational because it requires the re-orientation of existing institutions.

Meeste teoretici erken dat daar 'n interaksie tussen onderwys en ontwikkeling bestaan en volgens Lovett (1975: 50) beskou sommige skrywers gemeenskapsontwikkeling in geheel as 'n opvoedkundige proses. De Beer (1994: 3) verwys na die belang van opleiding binne gemeenskapsontwikkeling soos volg:

If community development is to be carried to its logical conclusion of *community empowerment* then training of the community becomes imperative.

Volgens De Beer (1994: 3) is die bemagtiging van gemeenskappe die doelwit van mensgesentreerde ontwikkeling en is opleiding van gemeenskappe dus slegs 'n instrument in die proses (vergelyk afdeling 3.4.1.4).

Jeppe (1985: 30) lê klem op die fisiese en sosiale omgewing en is van mening dat die sentrale belang van gemeenskapsontwikkeling in die menslike vermoëns en potensiaal lê wat benodig word om die mens in staat te stel om sy eie omgewing beter te beheer. 'n Toename in materiële of fisiese ontwikkeling,

wat deur onderwys en opleiding bereik kan word, sonder 'n verhoging in die ontwikkeling van menslike vermoëns en kapasiteit sou bloot oppervlakkig en tydelik wees. Rwomire (1992: 227) wys daarop dat 'n hele aantal "renowned scholars" die afgelope drie dekades voorspraak vir belegging in menslike potensiaal gedoen het. In hierdie verband verwys hy na Schultz wat miskien beskou kan word as die een wat die grootste bydrae op die gebied gelewer het om belangstelling in die bydrae van onderwys tot ontwikkeling te bevorder. Schultz (Rwomire 1992: 227) argumenteer dat vermoë, kapasiteit en kennis bepalende faktore in die toekomstige welvaart van die mens is. Harbison (Rwomire 1992: 227), 'n ander invloedryke voorstander van investering in menslike kapitaal, is van mening dat die welvaart van nasies afhang van die ontwikkeling van menslike bronne en nie soveel van fisiese kapitaal of materiële bronne nie. Harbison (Rwomire 1992: 227) stel dit soos volg:

A country which is unable to develop the skills and knowledge of its people and to utilize them effectively in the national economy will be unable to develop anything else.

Rall en Putinski (1991: 354) beskryf die belangrikheid van onderwys vir die ontwikkeling van menslike potensiaal soos volg:

Education enables people to do what they have never done before. The world's biggest single requirement, bar none, is to maximise its human potential. People are our greatest resource, and we must therefore invest in their brain-power - the "intellectual capital" with which our genuinely rich future will be built and sustained. This "intellectual capital" - not the energy, forests, cropland or other physical properties of the Earth - is

our most important economic resource, the untapped wealth that will be decisive in meeting the aspirations and needs of the world. Investments in improving the quality of people through schooling, work skills and work experience are the best possible way to ensure our own future personal satisfaction and the future of our country.

Litsios (1982: 15) beklemtoon dat volwasse onderwys 'n belangrike aktiwiteit is vir die ontwikkeling van 'n bewustelike, ingeligte en aktiewe publiek, veral op 'n terrein soos gesondheid. Volgens Litsios (1982: 17) is dit die volwasse opvoeder "who can develop the mobilization of interest and concern within a community through a dialogue that helps people themselves to translate need into knowledge and knowledge into action". Volgens Litsios (1982: 20) is deelname 'n direkte gevolg van werklike onderwys. Litsios (1982: 20) verduidelik dat mense "will not attain what they do not participate in and will not participate unless they are properly informed and motivated, as participation is not only a physical, but mental process of involvement".

Etuk (1981: 3) beklemtoon ook die deelname van mense en wys daarop dat verandering meer betekenisvol en beduidend is as mense totaal betrokke is in die proses. Volgens Etuk (1981: 3) is die rol van volwasse onderwys in ontwikkelende lande om veranderinge te genereer in houdings, verhoudings en optrede tussen mense op plaaslike en gemeenskapsvlak. Etuk se uitgangspunt is gebaseer op die beginsel dat mense verandering nodig het en wel kan verander.

Cornwell (1986: 160) wys daarop dat daar deur gemeenskapsontwikkeling en die

gepaardgaande leerproses wat gemeenskappe ondergaan, gepoog word om weg te doen met onkunde, apatie, siektes en armoede. Die Minister van Onderwys en Sosiale Welvaart van Ghana huldig 'n soortgelyke siening as Cornwell en beklemtoon die betekenis en belang van volwasse onderwys vir gemeenskapsontwikkeling soos volg (Etuk 1981: 4):

Prominent in adult education campaign must be an attack on illiteracy. But adult education for community development is something more than this. It is an attack on ignorance, apathy and prejudice; on poverty, diseases and isolation; and on all the difficulties which hinder the progress of a community. It is an education which is designed to [teach] people not only how to read, but how to live. Passive reception of ideas or information is not enough; every program should be designed through the stimulation of initiative or the encouragement of local self help to lead to action either by individuals or by the community or by both.

Cornwell spreek ook die gedagte uit dat mense deur gemeenskapsontwikkeling in staat gestel word om die nodige kennis en vaardighede aan te leer en te ontwikkel om sodoende probleme te kan identifiseer en te evalueer, doelwitte en 'n program van aksie daar te stel en die nodige administratiewe en organisatoriese vaardighede op te bou om sodoende groter beheer oor hul omstandighede uit te oefen. Hierdie standpunt van Cornwell is in ooreenstemming met Korten (1983: 214) se leerprosesbenadering wat betrekking het op die verhouding en samewerking tussen gemeenskappe en ontwikkelingsinstellings en verwys na "learning to be effective, learning to be efficient, learning to expand". Cornwell (1986: 162) wys daarop dat 'n

belangrike komponent van onderwys is dat gemeenskappe kennis oor hulleself as 'n groep, oor hul omgewing en oor alternatiewe opsies moet opdoen. Onderwys moet dus gerig wees op 'n proses van opleiding om tot aksie oor te gaan waardeur mense die nodige vaardighede aanleer om die veranderde omstandighede te kan akkommodeer en dit dan effektief te kan aanwend tot 'n beter samelewing. Die (volwasse) onderwysproses moet dus relevant wees tot huidige en toekomstige omstandighede (Chekki 1979a: 13; De Waal 1988: 34). Deur volgehoue onderwys en opleiding kry die mens te midde van 'n snel veranderde wêreld 'n begrip van sy/haar onderskeie behoeftes en daardeur 'n basis vir 'n vry en verantwoordelike deelname aan die sosiale lewe (De Waal 1988: 34).

Uit bostaande blyk dit duidelik dat onderwys en opleiding 'n belangrike rol in die gemeenskapsontwikkelingsproses speel ten einde menslike vermoëns en potensiaal te ontwikkel om sodoende die mens in staat te stel om sy/haar omgewing beter te beheer, in sy/haar behoeftes te voorsien en sy/haar lewenstandaard te verhoog. Die noodsaaklikheid vir die toepassing en bevordering van volwasse onderwys binne die gemeenskapsontwikkelingsproses word deur die volgende standpunt, soos geformuleer op die Unesco-konferensie oor volwasse onderwys in Tokio (1972), beklemtoon (Mair 1977: 228):

... countries, regardless of the level of development which they have reached, cannot hope to attain the development objectives which they have set themselves and to adjust to the changes of all kinds which are occurring in all societies at an ever-accelerating rate if they do not give increased and constant attention to adult education and provide it with the necessary human and material resources.

**OPSOMMEND**

Die Landelike Stigting poog om deur die proses van gemeenskapsontwikkeling en met die implementering van 'n totaliteitsbenadering 'n bydrae te maak tot die ontwikkeling van die plaaswerkersgemeenskap. Volwasse onderwys is 'n belangrike instrument in die hande van die Landelike Stigting om die sosiale en ekonomiese omstandighede van plaasvroue te verbeter en moet ingespan word vir die gebalanseerde ontwikkeling van die verskillende lewenssterreine van menslike bestaan. Hierdie gebalanseerde ontwikkeling en die verhoging van die plaaswerkersgemeenskap se lewenstandaard en onderwyspeil is direk afhanklik van die implementering van volwasse onderwys, onderwysprogramme en opleidingsaksies wat gebaseer is op die deelname en betrokkenheid van volwassenes. Volwasse onderwys het 'n belangrike bydrae te lewer in die bevordering van selfhelp, selfstandigheid en eie verantwoordelikheid.

**4.4 SAMEVATTING**

Soos vroeër genoem, bied hierdie hoofstuk die konteks waarbinne en waarteen Hoofstuk 5, waarin die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting ondersoek word, gesien moet word. Uit voorafgaande blyk dit duidelik dat volwasse onderwys 'n belangrike instrument is om die lewenstandaard en onderwyspeil van die plaaswerkersgemeenskap te verhoog. In die hoofstuk wat volg, word ondersoek ingestel na die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting. Dit is belangrik om daarop te let dat die definiëring van volwasse onderwys in Hoofstuk 2 en die bespreking van die filosofiese oriëntasies en doelstellings van volwasse onderwys in Hoofstuk 3 die teoretiese grondslag bied vir die bestudering van die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting. Daar sal gepoog word om sover moontlik

die ooreenkomste en verskille met betrekking tot die definiëring, filosofiese oriëntasies en doelstellings van volwasse onderwys, soos bespreek in Hoofstukke 2 en 3, te beklemtoon.



## ENDNOTAS

1. Dit is belangrik om daarop te let dat regeringsbeleid ten opsigte van plaasskole drastiese veranderinge ondergaan het gedurende die tagtigerjare. Die verslag wat deur die Departement Onderwys en Opleiding se werkkomitees (Suid-Afrika 1986) voorgelê is, aanvaar die beginsel van pariteit in onderwys as hoofdoelwit. Dit beveel ook aan dat die Suid-Afrikaanse regering volle verantwoordelikheid vir die stigting, instandhouding en bestuur van plaasskole moet aanvaar en beklemtoon die behoefte aan meer skole, veral op sekondêre vlak (Graaff et al 1990: 5). Hierdie verwickelinge het egter geen direkte en positiewe invloed op die onderwysstandaard en opvoedingsvlak van plaasarbeiders wat reeds in die landbousektor werksaam is nie.

2. Tans bestaan daar geen amptelike pensioenskema vir die plaaswerker-gemeenskap as werknemers in die arbeidsektor nie, alhoewel daar tog pensioenskemas op sommige plase geïmplementeer word op inisiatief van die onderskeie boere (Braak 1994). Die volgende wetgewing is onder andere op die landboubedryf van toepassing: basiese diensvoorwaardes sedert 1 Mei 1993, landbou-arbeid sedert 17 Januarie 1994 en werkloosheidsversekering sedert April 1994 (SAUK 1994).

3. Die term ontwikkeling word deur die Landelike Stigting gedefinieer as positiewe en beplande verandering deur middel van 'n geïntegreerde benadering ten einde die lewenskwaliteit van die totale gemeenskap te verhoog en het betrekking op die fisiese, ekonomiese en sosiaal-maatskaplike aspekte van die mense woonagtig en werksaam op plase (Bosman 1983c: 1).

4. Die Landelike Stigting heg die volgende betekenis aan die term landelik

(Bosman 1983c: 1):

- Landelik sou dié gebiede beteken wat buite die groter metropolitaanse geografiese areas val.
- Dit is gebiede wat ekonomies relatief vry staan van die industriële prosesse van produksie.
- Uit 'n sosiale oogpunt is dit gebiede wat relatief ongedifferensieerde sosiale strukture vertoon in vergelyking met die stad.
- Die skeiding tussen werk- en woonplek is kleiner en minder in vergelyking met die stad.
- In die breë kan onderskei word tussen landbou en nie-landbou. Eersgenoemde verwys na mense wat op plase woon en werk, terwyl laasgenoemde verwys na mense wat in landelike dorpe woon en/of werk.

5. Suid-Afrika het 'n oppervlakte van 1 123 226 km<sup>2</sup> (eertydse TBVC-state uitgesluit) waarvan 12 persent bewerkbare grond is, maar slegs 4 persent is hoë potensiaal landbougrond. Van die ekonomiese aktiewe bevolking is 13,6 persent in landbou, jag, bosbou en visserye betrokke. Die aantal plaaswerknemers word op ongeveer 1,16 miljoen en die aantal kommersiële boere op ongeveer 60 000 beraam (*Die Burger* 5 Junie 1985; Rural Foundation 1991/92: 6).

6. Die terme landbouer, landbouprodusent en boer word as sinonieme gebruik.

7. Suid-Afrika is een van slegs ses netto voedsel uitvoerlande in Afrika (Landelike Stigting sj(c)).

8. Volgens Groenewald (1986: 79) kwalifiseer 'n plaas as 'n mikrogemeenskap as daar van die standpunt uitgegaan word dat 'n gemeenskap verwys na 'n groep mense wat geografies gebonde is tot 'n area van jurisdiksie waarbinne die meeste van die daaglikse woon- en werksaktiwiteite uitgevoer word.

9. Die selfhelpbenadering word deur die Landelike Stigting (Dippenaar 1989b) soos volg gedefinieer:

The concept of self-help, which is the notion or assumption that people can come together and work together to improve their situation, is a basic approach in both theory and the practice of community development. Outside assistance must be combined with organized local self-determination and effort, which correspondingly seek to stimulate local initiative and leadership as the primary instrument of change.

The self-help approach is generally defined as a process that assumes people can come together, examine their situations, design strategies to deal with various segments of their surroundings, and implement plans for improvement. The role of the CD [community development] worker and the sponsoring CD [community development] organization is to facilitate the process of self-help.

10. In die praktyk bestaan daar noue samewerking tussen die Bevolkingsontwikkelingsprogram en die Landelike Stigting en laasgenoemde tree as ontwikkelingsagent vir eersgenoemde op. Beampes van beide instansies funksioneer om 'n gemeenskaplike doelwit te bereik, naamlik om die

lewensstandaard van die plaaswerkersgemeenskap te bevorder en sodoende die plaasarbeiders en hul gesinne se lewensgehalte en onderwyspeil te verhoog (Coetzee 1991b: 182-183).

11. Die bereiking van selfstandigheid word deur die Landelike Stigting beskou as die daarstelling van 'n balans tussen insette deur die gemeenskap self en hulpbronninsette van buite. Die klem word geplaas op die ontwikkeling van die potensiaal en die opleiding van die gemeenskap (Dippenaar sj).

## HOOFSTUK 5

### VOLWASSE ONDERWYS DEUR DIE LANDELIKE STIGTING

#### 5.1 INLEIDING

In Hoofstuk 4 is getoon dat die ongelyke onderwysvoorsiening in Suid-Afrika die plaaswerkersgemeenskap erg benadeel het en dat hulle 'n verwaarloosde groep is. Dit het ook geblyk dat volwasse onderwys 'n belangrike instrument is binne die gemeenskapsontwikkelingsproses om onderwys aan die plaaswerkersgemeenskap beskikbaar te stel en sodoende hul ekonomiese en sosiale omstandighede te verbeter. Die Landelike Stigting beklemtoon gevolglik die belangrike rol van onderwys en opleiding vir die gebalanseerde ontwikkeling en bevordering van die lewensterreine van plaaswerkers (kyk afdeling 4.3.3) en stel dit duidelik dat 'n volwasse onderwysprogram met die klem op geletterdheid, die enigste wyse is waarvolgens die landbousektor aan die geletterdheidsprobleem van die plaaswerkersgemeenskap kan aandag gee (Coetzee 1992: 8). Volgens Coetzee (1992: 8) is geletterdheidsprogramme deur die Landelike Stigting tot onlangs nog op 'n lukrake wyse bestuur en aangebied en hoewel sodanige programme wel in mindere mate 'n bydrae gelewer het, was dit nie baie suksesvol nie. Die Landelike Stigting het gevolglik besluit om die Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek, hierna genoem die Projek, te inisieer ten einde bogenoemde probleem uit die weg te ruim (Coetzee 1992: 8).

In die afdelings wat volg sal daar ondersoek ingestel word na die ontstaan, doelwitte, aard, inhoud en metodologie van bogenoemde projek ten einde die onderliggende filosofiese oriëntasie en doelstellings daarvan te bepaal. Sodanige ondersoek sal direk gekoppel word aan die definisie, doelstellings en filosofiese oriëntasies van volwasse onderwys soos onderskeidelik bespreek

is in Hoofstukke 2 en 3 ten einde die teoretiese studie met betrekking tot volwasse onderwys te relevansieer tot die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting. In hierdie proses sal verskille en ooreenkomste geïdentifiseer en uitgelig word.

## **5.2 DIE LANDELIKE VOLWASSE ONDERWYS EN VERDERE STUDIESPROJEK**

### **5.2.1 ONTSTAAN EN AGTERGROND**

Soos genoem in Hoofstuk 4 het die landelike gebiede 'n groot agterstand met betrekking tot formele onderwysvoorsiening en opleidingsfasiliteite. Die Landelike Stigting poog sedert 1982 om hierdie probleem uit die weg te ruim en die gepaardgaande hoë ongeletterdheidsyfer te verlaag. Ten spyte daarvan dat die Landelike Stigting voorskoolse sentrums en 'n bronneseentrum, wat visuele bronne beskikbaar stel, ontwikkel het, is die ongeletterdheidsyfer van die landelike bevolking tans so hoog soos 69 persent, terwyl 75 persent van die plaaswerkers ongeletterd is (Coetzee 1992: 8; Rural Foundation 1991/92: 19). Soos getoon, is die Landelike Stigting van mening dat hierdie probleem slegs deur volwasse onderwysprogramme met die klem op geletterdheidsvoorsiening en -opleiding as eerste fase aangepak kan word. Alvorens daar ondersoek ingestel word na die Projek sal daar in die daaropvolgende twee onderafdelings gekyk word na die belangrikheid en definiëring van geletterdheid gesien in die lig daarvan dat die Landelike Stigting die klem op geletterdheid plaas as eerste fase van die Projek.

#### **5.2.1.1 Die belangrikheid van geletterdheid**

Aandag word toenemend gefokus op die verhoging van geletterdheidsvaardighede

binne die Suid-Afrikaanse konteks. Die rol van geletterdheid in die ontwikkelingsproses in Suid-Afrika "is gaining increasing significance not only in order for people to achieve better scholastically, but also to help them to get better control over their own lives, and to increase their options" (Alant 1991: 242). Ongeveer die helfte van die Suid-Afrikaanse bevolking is funksioneel ongeletterd. 'n Verdere 25 persent is semi-geletterd en het nie genoegsame funksionele geletterdheidsvaardighede om die normale eise van 'n moderne gemonetariseerde ekonomie te kan hanteer nie. Slegs 20 tot 30 persent van volwassenes kan as funksioneel geletterd met die nodige geletterdheidsbevoegdhede beskou word (NEPI 1993a: 10).

NEPI (1992a: 1-2) wys daarop dat die hoë ongeletterdheidskoers negatiewe implikasies inhou vir die breër Suid-Afrikaanse samelewing. Pogings om 'n demokratiese politieke kultuur en sterk instellings vir 'n burgerlike samelewing daar te stel word bemoeilik deur die groot aantal mense wat nie in staat is om deel te neem aan die konvensionele vorme van geletterdheidskommunikasie nie. 'n Gebrek aan spesifieke geletterdheidsvaardighede is 'n sosiale struikelblok wat sommige mense bo ander bevoordeel en daartoe lei dat 'n sekere groep uitgesluit word van die voordele van effektiewe burgerskap. 'n Samelewing wat streef na demokrasie en massadeelname moet die probleem van massa-ongeletterdheid aanspreek (NEPI 1992a: 2).

De Lange (1991: 2) beklemtoon die belangrikheid van geletterdheid soos volg:

Literacy is indispensable because literacy is a necessary skill  
in itself and the foundation of other life skills.

De Lange (1991: 4) beskou geletterdheid eerstens as 'n basiese mensereg wat

essensieel is vir die ontwikkeling van 'n kritiese bewussyn van 'n persoon se omgewing en die uitvoering van sosiale aktiwiteite binne hierdie omgewing, en tweedens as 'n basiese menslike behoefte waar geletterdheid bydra tot die verhoging van die ontwikkelingspotensiaal van mense wat hulself in 'n swak sosio-ekonomiese situasie bevind. Volgens De Lange (1991: 4) is geletterdheid 'n bepalende faktor in die ontwikkelingsproses van enige bevolking. Gevolglik, redeneer hy, is ontwikkeling en vordering nie moontlik sonder die uitwissing of vermindering van ongeletterdheid nie, omdat geletterdheid 'n direkte invloed het op werksgeleentheid, lewensverwagting van mense en die afname in bevolkingsgroeikoerse. 'n Aantal wisselwerkende faktore speel 'n belangrike rol in hierdie verband. De Lange (1991: 4-5) beklemtoon dat versnelde sosio-ekonomiese ontwikkeling 'n voorvereiste is vir 'n laer fertiliteitskoers, omdat 'n hoë bevolkingsgroeikoers ontwikkeling belemmer en lei tot armoede en 'n swak lewenskwaliteit en lae lewenstandaard wat weer 'n hoë fertiliteit tot gevolg het. Dit is dus 'n bose kringloop wat toenemend vererger namate 'n hoë bevolkingsgroeikoers voortduur.

Suid-Afrika word bedreig deur 'n ernstige ontwikkelingsprobleem wat vererger word deur 'n hoë ongeletterdheidskoers - Suid-Afrika se bevolkingsgroeikoers is hoog en dit kan die balans tussen beskikbare bronne en die getal mense versteur met verreikende negatiewe sosio-ekonomiese implikasies. Die bevordering van geletterdheidsprogramme en massa-onderwys is een van die belangrikste instrumente om hierdie bose kringloop te verbreek en die ontwikkelingsproses te bevorder (De Lange 1991: 5). De Lange (1991: 4) argumenteer dat ongeletterdheid die resultaat is van swak formele skoolonderwys of minderwaardige onderwys en daarom het die ongeletterde volwassene die reg op 'n tweede kans. Met ander woorde, geletterdheidsopleiding moet beskou word as 'n uitbreiding van die reg van 'n



individue tot onderwys. Dit impliseer 'n begrip van en empatie vir die situasie van die ongeletterde. Hierdie standpunt van De Lange reflekteer die situasie van die plaaswerkersgemeenskap soos bespreek in afdelings 4.2.3.1 en 4.2.3.2.

Wydeman en Kamper (1990: 1) is in ooreenstemming met De Lange en wys daarop dat geletterdheid vanuit verskillende perspektiewe beskou kan word, naamlik as 'n fundamentele mensereg, 'n basiese behoefte en 'n instrument vir sosiale en ekonomiese ontwikkeling. Hulle brei egter uit op die rol van geletterdheid in die politieke proses en beklemtoon geletterdheid as 'n instrument vir die politisering van 'n bevolking. Wydeman en Kamper (1990: 1) se uitgangspunte ten opsigte van geletterdheid as 'n fundamentele mensereg stem ooreen met De Lange se argument dat geletterdheid as 'n fundamentele mensereg geleenthede voorsien vir die ontwikkeling van 'n kritiese bewussyn van 'n persoon se omgewing, en die besef van sosiale aktiwiteite binne hierdie omgewing. Geletterdheid baan die weg vir die bemeestering van vaardighede en tegnieke, asook vir verbeterde sosiale verhoudings. Met betrekking tot geletterdheid as 'n basiese menslike behoefte, beklemtoon Wydeman en Kamper (1990: 1) dat ongeletterdheid vanuit hierdie perspektief daartoe bydra dat groot getalle mense ontnem word van die noodsaaklike geleenthede wat nodig is om hul sosio-ekonomiese lot te verbeter. Dit is in ooreenstemming met De Lange se uitgangspunt dat geletterdheid bydra tot die verhoging van mense se ontwikkelingspotensiaal.

Wydeman en Kamper (1990: 1) is van mening dat geletterdheid as 'n instrument beskou kan word om sosiale en ekonomiese ontwikkeling te bevorder. Hierdie uitgangspunt het betrekking op aspekte soos die invloed van 'n hoë graad van ongeletterdheid op 'n land se ekonomiese groei en ontwikkeling; die effek wat

die voorsiening van geletterdheidsprogramme kan hê op ontwikkeling; en laastens die effek wat 'n hoë ekonomiese groeikoers kan hê op die bereiking van universele geletterdheid. Dit stem ooreen met De Lange se verduideliking van 'n bouse kringloop wat beïnvloed word deur 'n aantal wisselwerkende faktore soos die fertiliteitsyfer, 'n hoë bevolkingsgroeikoers, armoede, 'n lae lewenstandaard, die vlak van geletterdheid en die sosio-ekonomiese situasie (vergelyk die deprivasievangnet waarin die plaaswerkersgemeenskap vasgevang is soos bespreek in afdeling 4.2.3.2). In Unesco se 1965-verslag oor geletterdheid as 'n faktor in ontwikkeling word die rol en belang van geletterdheid in die ontwikkelingsproses soos volg omskryf (UNDP 1976: 117):

Illiteracy among adults implies the non-participation of entire sections of the population in the life of the national community ... illiteracy is simply the manifestation at the educational level of a complex series of ... factors which has prevented entire groups of human beings from participation in the process of development going on around them.

Bostaande toon ooreenkomste met De Lange se uitgangspunt dat geletterdheid 'n bepalende faktor in die ontwikkelingsproses is en dat 'n aantal wisselwerkende faktore hier 'n belangrike rol speel. Volgens Wydeman en Kamper (1990: 6) is daar ongetwyfeld 'n verband tussen geletterdheid en ekonomiese ontwikkeling en is daar 'n direkte interaksie tussen geletterdheid, onderwys en opleiding, mannekragvoorsiening en ekonomiese groei. Wydeman en Kamper (1990: 6) wys egter daarop dat hoewel navorsing toon dat 'n positiewe korrelasie tussen onderwys en ekonomiese groei bestaan, daar min empiriese navorsing tot op hede uitgevoer is om die effek van geletterdheid op die groeikoers van die nasionale ekonomie te bepaal en dat 'n literatêre debat gevoer word óf

geletterdheid ekonomiese groei vooruitgaan en óf dit 'n gevolg van ekonomiese ontwikkeling is.

Volgens Lind en Johnston (1990: 19) egter is ongeletterdheid 'n simptoem, en nie 'n oorsaak nie, van onderontwikkeling, armoede en ongelykheid. Hulle beklemtoon dat geletterdheidsvoorsiening op sigself nie die lewens en sosiale en ekonomiese situasie van ongeletterdes sal verander nie, maar dat geletterdheid geïntegreer moet word met 'n algemene proses van sosiale transformasie of 'n sosiale beweging wat verbind is tot sosiale verandering. (Vergelyk uitgangspunte van radikale denkskool in afdeling 3.5.) Geletterdheid word deur hierdie skrywers beskou as 'n kollektiewe onderneming wat moet bydra tot die daarstelling van 'n meer regverdigde samelewing. Lind en Johnston (1990: 22) beklemtoon dat ongeletterdheid nie beskou kan word as een van die oorsake van onderontwikkeling soos deur Unesco in 1983 voorgehou is nie. Ongeletterdheid is 'n simptoem en moet nie in isolasie gesien word nie.

Soos reeds genoem, beskou Wydeman en Kamper (1990: 1) geletterdheid ook as 'n instrument om politieke en ideologiese verandering teweeg te bring en bevraagteken hulle gevolglik die bona fides van 'n regering en elitegroepe wat gevestigde belange het in die status quo as dit kom by die voorsiening van geletterdheidsprogramme. Lind en Johnston (1990: 18-19) sluit hierby aan en is van mening dat volwasse geletterdheid en alle ander onderwysaktiwiteite beskou kan word as reproduktiewe en innoverende funksies in die samelewing met 'n konstante potensiaal vir konflik tussen die twee funksies. Dit beteken dat geletterdheidsaktiwiteite 'n sterk politieke en ideologiese karakter het: die doelwitte en oogmerke, vorm van lewering, metodes, inhoud, resultate en die verband tussen die aktiwiteit, die ekonomie en die samelewing, ontstaan almal

essensieel vanuit politieke doelwitte en politieke magstryde en konflikte. Volgens Lind en Johnston (1990: 19) speel geletterdheid enersyds 'n belangrike rol in die stryd van geëksploiteerde klasse teen onderdrukking, maar andersyds kan geletterdheid ook aangewend word as 'n vorm van sosiale kontrole om hierdie stryd te ondermyn (vergelyk Freire se standpunt in afdeling 3.5.2). In hierdie verband verwys Lind en Johnston (1990: 34) na die International Symposium for Literacy wat in September 1975 gehou is en waartydens die Deklarasie van Persepolis aanvaar is. Hiervolgens word 'n nuwe ideologie met betrekking tot geletterdheid en die doelwitte, vereistes, inhoud, metode en middele daaraan verbonde, aangebied. In bogenoemde deklarasie word daar spesifiek melding gemaak van geletterdheid se rol in die bevrydingsproses van mense en hul "acting upon the world". (Vergelyk Snyman se beklemtoning dat geletterdes in staat moet wees om die wêreld te kan lees en daarop te kan reageer in afdeling 5.2.1.2. Vergelyk ook Freire se standpunte.)

In die Deklarasie van Persepolis word geletterdheid beskou as (Bhola 1979a: 43)

... not just the process of learning the skills of reading, writing and arithmetic but a contribution to the liberation of man and his full development. Thus conceived, literacy creates the conditions for the acquisition of a critical consciousness of the contradictions of society in which man lives and of its aims; it also stimulates initiative and his participation in the creation of projects capable of acting upon the world, of transforming it, and of defining the aims of an authentic human development. It should open the way to a mastery of techniques

and human relations. Literacy is not an end in itself, it is a fundamental human right.

Literacy work, like education in general, is not the driving force of historical change. It is not the only means of liberation but is an essential instrument for all social change. Literacy is a political act.

Bogenoemde deklarasie sluit aan by Freire se bewussynskwekingsbenadering tot geletterdheid. Freire se geletterdheidsteorie en -praktyk is gemik daarop om dit moontlik te maak vir onderdrukte ongeletterdes om bewus te word van die feit dat hulle onderdruk en uitgebuit word en dat hierdie situasie kan verander (Lind & Johnston 1990: 79). Ayodhya en Papa (1993: 618) beklemtoon dat volwasse onderwys, in die vorm van bewussynskweking, 'n belangrike rol speel in mensgesentreerde ontwikkeling om die aktiewe deelname van die armes te bewerkstellig. Bewussynskweking in hierdie verband word gesien as "an awakening of consciousness, a change of outlook, a gaining of new encompassing perspective of the world and the relations of various individuals and groups" (Ayodhya & Papa 1993: 618). Volgens Ayodhya en Papa (1993: 618) behels hierdie perspektief 'n realistiese bewussyn van 'n mens se plek in die natuur en samelewing. Dit impliseer die kapasiteit om die oorsake en gevolge van 'n spesifieke situasie krities te analiseer, om dit te vergelyk met ander situasies en moontlikhede, en om tot aksie oor te gaan wat gemik is op die transformasie van die samelewing. Dit is 'n proses waardeur mense 'n diepe bewussyn bereik van sowel die sosio-ekonomiese kulturele realiteit van hulle lewe as die besef van hul kapasiteit om die realiteit te transformeer. Vergelyk Freire se standpunte in afdeling 3.5.2 met betrekking tot die proses van sosiale transformasie en probleemstellende onderwys. Freire beskou die

proses om te leer lees as 'n politieke aksie en 'n proses om realiteite te analiseer waardeur volwassenes bewus word van hul situasie en van hul mag om sodanige situasie te verander. Freire (Berthoff 1987: xvii-xviii) verwys na hierdie bewusmakingsproses soos volg (vergelyk die Deklarasie van Persepolis):

The act of learning to read and write has to start from a comprehensive understanding of the act of reading the world, something which human beings do before reading the words. Even historically, human beings first changed the world, secondly proclaimed the world and then wrote the words.

Reading the word and learning how to write the word so one can later read it are preceded by learning how to 'write' the world, that is, having the experience of changing the world and of touching the world.

Volgens Freire en Macedo (1987: xi) bedreig ongeletterdheid die ekonomiese orde van 'n samelewing en beliggaam dit 'n diepe ongeregtigheid. Hierdie situasie het belangrike negatiewe gevolge soos die onvermoë van ongeletterdes om self besluite te neem of om deel te neem aan politieke prosesse. Dus, ongeletterdheid bedreig die wesentlike aard van demokrasie en ondermyn die demokratiese beginsels van 'n samelewing. Freire en Macedo (1987: 141) beklemtoon verder dat geletterdheid geanaliseer moet word in terme van óf dit bestaande sosiale strukture reproduseer en óf dit demokratiese en bevrydende veranderinge bevorder. Volgens Freire (Meek 1987: viii) het geletterdheid wat onderdrukkend en beperkend van aard is geen waarde vir dié wat hulle noem die onderdrukte nie, omdat dit nie lei tot die deelname van nuwe geletterdes aan en hul toegang tot sosiale en politieke strukture nie. In hierdie verband

kritiseer Freire en Macedo (1987: 156-157) dit wat bekend staan as tradisionele onderwys soos reeds bespreek in afdeling 3.5.2 en beklemtoon hulle dat 'n "libertarian, dialogic, and problem-posing education" nodig is vir die daarstelling van 'n ware demokratiese samelewing.

Volgens Freire en Macedo (1987: 157) moet geletterdheidsprogramme gebaseer wees op die idee van bevrydende geletterdheid (*emancipatory literacy*) waarvolgens geletterdheid beskou word as 'n belangrike instrument waardeur onderdrukte in staat gestel word om deel te neem aan die sosio-historiese transformasie van die samelewing waarbinne hulle bestaan. Geletterdheidsprogramme moet dus verbind word aan die ontwikkeling van 'n kritiese bewussyn en begrip met betrekking tot algemene doelstellings van nasionale rekonstruksie en nie slegs aan die meganiese leer van lees- en skryfvaardighede nie. Die ontwikkeling van die leerder se kritiese begrip van die teks en die sosio-historiese konteks daarvan is dus 'n belangrike faktor in geletterdheidsonderrig - die leeraksie om te lees en te skryf is dus 'n kreatiewe aksie wat 'n kritiese begrip van realiteit behels.

'n Verdere belangrike kenmerk van geletterdheidsprogramme wat gewortel is in die bevrydende geletterdheidsideologie, is dat leerders as onderwerpe beskou word en nie as objekte nie. Dit impliseer dat leerders die bron en kern uitmaak van die leer- en onderrigproses en nie slegs as passiewe deelnemers beskou word nie. Geletterdheidsprogramme wat op hierdie ideologie gebaseer word, moet wegbeweeg van die tradisionele benadering wat die verkryging van meganiese vaardighede beklemtoon en die leerproses isoleer van die ideologiese en historiese konteks (Freire & Macedo 1987: 156). Freire (Meek 1987: viii) stel dit duidelik dat die onderrig van ongeletterde bevolkings nie uitgevoer kan word as 'n nie-politiese, neutrale poging wat ontwerp is deur sekere

kundige persone om ontwikkeling te bring aan landelike kleinboere of stedelike armes nie. Soos reeds genoem, is geletterdheidsvoorsiening aan volwassenes 'n politieke aksie wat nie gereduseer kan word tot bloot die aanleer van meganiese vaardighede nie. Verder impliseer dit ook dat die aksie om te leer lees en skryf 'n kritiese begrip behels van die sosiale konteks waarna die teks verwys - die leeraksie vereis die lees van realiteit deur middel van die analise van die sosiale praktyk (Freire 1987: 161). Unesco (Snyman 1985: 9) is in ooreenstemming met Freire en Macedo en beklemtoon ook dat geletterdheidsprogramme dominansie en eksploitasie uit die weg moet ruim en 'n demokratiese samelewing moet bou, bevorder en handhaaf.

Bhola (1983: 15) wys daarop dat die getal ongeletterdes skrikwekkend toeneem - in 1950 is die getal ongeletterdes (15 jaar en ouer) beraam op 700 miljoen; in 1960 is dit beraam op 735 miljoen; in 1970 was die beraming 742 miljoen; in 1980 is dit beraam op 814 miljoen; en in 1990 is die getal ongeletterdes beraam op 884 miljoen. Volgens Bhola (1983: 34) is daar 'n direkte korrelasie tussen die getal ongeletterdes en die getal armes in die Derde Wêreld en beskou hy ongeletterdheid as 'n belangrike element in die bouse kringloop van armoede waarin miljoene mense vasgevang is. Armoede is op sigself 'n funksie van die sosiale en ekonomiese ongelykhede van die samelewing en daarom moet geletterdheidsprogramme deel wees van programme wat sosiale en ekonomiese ongelykhede teenwerk. Volwasse geletterdheidsprogramme kan 'n effektiewe mobiliseringskrag wees om die nodige strukturele veranderinge teweeg te bring om sodoende ongelykhede uit te skakel. Bhola se standpunt stem ooreen met De Lange, Wydeman en Kamper se uitgangspunte dat geletterdheid 'n bepalende faktor in die sosio-ekonomiese ontwikkelingsproses is en dat ongeletterdheid 'n belangrike skakel in die bouse kringloop van armoede is.



Aansluitend by bogenoemde is die standpunt van Coetzee (1991a: 88) wat beklemtoon dat geletterdheid wêreldwyd erken word as 'n fundamentele mensereg en dat dit ook 'n belangrike rol speel in die ontwikkelingsproses. Volgens Coetzee (1991a: 88) kan die rol van geletterdheid binne die konteks van sosio-ekonomiese ontwikkeling gelyk gestel word aan die belangrikheid van onderwys en opleiding soos deur die Wêreldbank (1980) geïdentifiseer is:

- to regard it as satisfying a basic human need for knowledge and skills;
- to regard it as a means of helping to meet other basic needs;
- to regard it as a means to help sustain and accelerate overall development.

Volgens Coetzee (1991a: 88 & 89) is daar bewyse dat geletterdheid 'n meer doeltreffende aanwending van bronne en 'n hoër en meer gelyke verspreiding van inkomste tot gevolg kan hê en dat dit dus 'n magtige krag is in die ekonomiese en politieke bemagtigingsproses wat van besondere belang is in die uitwissing van armoede. Hier sien ons weer die rol van geletterdheid in die politieke proses. Wydeman en Kamper (1990: 1) verwys egter na geletterdheid as 'n instrument om politieke verandering teweeg te bring, terwyl Coetzee dit as 'n magtige krag binne die bemagtigingsproses beskou. Met betrekking tot Coetzee se standpunt oor die rol van geletterdheid as 'n magtige krag, is dit belangrik om ag te slaan op Bhola se uitgangspunt dat "while literacy would not change the world, it will make it more susceptible to change. Literacy is clearly 'potential added' to individuals and societies" (Bhola 1990: 140). Coetzee (1991a: 101) beklemtoon dat 'n omvattende en geïntegreerde benadering gevolg moet word ten einde aanvaarbare vlakke van geletterdheid te bereik en

dat die kwessie van geletterdheid nie slegs vanuit 'n opvoedkundige perspektief benader moet word nie, maar 'n integrale deel moet vorm van ander sosio-ekonomiese ontwikkelingsprogramme. (Vergelyk Lind en Johnston se uitgangspunte in hierdie verband.)

Stevens (1975: 4), soos in die geval van bogenoemde skrywers, beklemtoon ook die rol van geletterdheid binne die ontwikkelingsproses. Risman (1975: 15) wys daarop dat ongeletterdheid hand-aan-hand saamgaan, as oorsaak en gevolg, met armoede en deprivasie (kyk Lind en Johnston se standpunt met betrekking tot ongeletterdheid as 'n simptoem van onderontwikkeling). Die rol van volwasse geletterdheid kan volgens Stevens (1975: 4) soos volg omskryf word:

Adult literacy, an essential element in overall development, must be closely linked to economic, social priorities and to present and future manpower needs .... Rather than an end in itself, literacy should be a way of preparing man for a social, civic and economic role that goes far beyond the limits of rudimentary literacy training consisting merely in the teaching of reading and writing ... it should lead not only to elementary general knowledge but to training for work, increased productivity, a greater participation in civic life and a better understanding of the surrounding world and should ultimately open the way to basic human culture!

Dit bring my by die definiëring van die begrip geletterdheid waarby in die volgende afdeling stilgestaan word.

### 5.2.1.2 Definiëring van geletterdheid

Soos dit tereg blyk in die voorafgaande afdeling verwys die konsep *geletterdheid*, soos gebruik in die literatuur, dikwels na 'n mengsel van waardes, funksies, metodes, doelwitte, en vlakke en inhoud van vaardighede wat deur mense benodig word binne 'n geletterde samelewing en kan volgens Lind en Johnston (1990: 29) nie slegs gedefinieer word in operasionele terme sonder om dit in verband te bring met doelwitte en konteks nie. In die literatuur blyk dit duidelik dat geletterdheid nie slegs die vermoë is om te kan lees en skryf nie en verwysing word toenemend gemaak na die konsep *funksionele geletterdheid* in 'n poging om geletterdheid te definieer as meer as net lees- en skryfvaardighede. Snyman (1985: 5) wys daarop dat die vroeë konsep van geletterdheid, naamlik die vermoë om te kan lees en skryf 'n oorvereenvoudiging is van die geletterdheidskwessie wat min betrekking het op die huidige situasie soos tans in die wêreld ervaar word. Snyman (1985: 5) impliseer dus dat die onderstaande definisie van geletterdheid, soos beskryf deur die Unesco Expert Committee on Standardization of Educational Statistics in 1951 onvanpas is:

A person is considered literate if he can both read with understanding and write a short simple statement on his everyday life.

Volgens Snyman (1985: 7) is sommige beplanners van geletterdheidsprogramme nog steeds van mening dat geletterdheid slegs die vermoë is om die eenvoudigste sin te kan lees en skryf. Snyman (1985: 7) beklemtoon egter dat daar beplanners is wat beseft dat geletterdheid meer as net lees- en skryfvaardighede behels en van die standpunt uitgaan dat geletterdes in staat

moet wees om die wêreld te kan lees (*read the world*) sowel as om die geskrewe woord te kan lees. Volgens hierdie uitgangspunt kan mense wat wel kan lees en skryf, steeds as ongeletterd beskou word as hulle nie die wêreld, waarin hulle leef, kan lees, verstaan en daarop kan reageer nie (*act upon the world*).

Soos reeds genoem, word daar toenemend verwys na die konsep funksionele geletterdheid ten einde geletterdheid te definieer as meer as net lees- en skryfvaardighede. Volgens Lind en Johnston (1990: 30) maak Unesco 'n duidelike onderskeid tussen die begrippe *geletterdheid* en *funksionele geletterdheid* en word daar na *geletterdheid* ook verwys as *basiese geletterdheid*. Volgens Unesco (Lind & Johnston 1990: 30) se uitgangspunt ten opsigte van (basiese) geletterdheid is 'n persoon geletterd as hy/sy met begrip 'n kort eenvoudige sin oor sy/haar alledaagse lewe kan lees en skryf (kyk Snyman se uitgangspunt in hierdie verband soos vroeër bespreek). Basiese geletterdheid word as eerste stap beskou op die weg na die bereiking van 'n meer funksionele of toepaslike vlak van vaardighede. In teenstelling met basiese geletterdheid definieer Unesco funksionele geletterdheid soos volg (Wedepohl 1984: 5):

A person is literate when he has acquired the essential knowledge and skills which enable him to engage in all those activities in which literacy is required for effective functioning in his group and community, and whose attainments in reading, writing and arithmetic make it possible for him to continue to use these skills towards his own and the community's development.

Wedepohl (1984: 6) voeg by dat geletterdheidsonderrig moet gepaardgaan met 'n toename in begrip en insig - dit moet verband hou met die lewe van die

leerder en dit moet bydra tot die groei en ontwikkeling van die individu en die gemeenskap waarbinne sodanige persoon leef. Bogenoemde definisie is dus baie meer spesifiek gerig op die individu en sy/haar situasie in teenstelling met 'n meer veralgemeende definisie wat slegs verwys na lees- en skryfvaardighede. Dit hou dus verband met Lind en Johnston (1990: 29) se uitgangspunt, naamlik dat geletterdheid gedefinieer moet word in terme van doelwitte en konteks soos vroeër bespreek. Laasgenoemde skrywers (Lind & Johnston 1990: 30) stel dit duidelik dat funksionele geletterdheid verskil afhangende van die omgewing en konteks van 'n gegewe samelewing op 'n gegewe tyd.

Die Wêreldbank (South Africa 1991: 7) is meer spesifiek in sy definiëring van die begrip funksionele geletterdheid en koppel spesifieke vaardighede daaraan soos volg:

- Communication skills and general knowledge, including the ability to read, write and calculate, as well as general, civil, scientific and cultural knowledge, values and attitudes.
- Skills and knowledge required for living, including health practices, sanitation, nutrition, family planning, control of the family income and the creation and maintenance of a home.
- Production skills - all forms of activities aimed at making a living or the production of goods and delivery of services.

Dit is egter belangrik om in gedagte te hou dat geletterdheid slegs 'n enkele

element in die proses van lewenslange/volgehoue onderwys is en dat volwasse geletterdheidsvoorsiening gekoppel moet word aan ander opvoedkundige en ontwikkelingsprogramme (NALA 1991: 9; UNDP 1976: 191). Volgens Lind en Johnston (1990: 44) word dit sterk beklemtoon dat universele primêre onderwys parallel met volwasse geletterdheidsprogramme geïmplementeer moet word vanweë die feit dat ouers se opvoedkundige agtergrond hul kinders se skoolloopbane en -prestasie beïnvloed (vergelyk afdeling 4.2.3.2 in hierdie verband). Lind en Johnston (1990: 46) wys verder daarop dat die geletterdheidsprogramme van volwassenes, in vergelyking met die van kinders, 'n relatief kort periode behels en 'n groter onmiddellike impak op die ontwikkelingsproses sal hê. President Nyerere van Tanzanië het dit soos volg geïllustreer (Lind & Johnston 1990: 46):

First we must educate adults. Our children will not have an impact on our own development for five, ten or even twenty years.

#### 5.2.1.3 Die Landelike Stigting se beskouing van geletterdheid

Die Landelike Stigting (Coetzee 1992: 31; Coetzee 1993b: 32) ondersteun Unesco se onderskeid tussen die begrippe *basiese geletterdheid* en *funksionele geletterdheid* en maak gevolglik gebruik van Unesco se definisies met betrekking tot hierdie twee begrippe. Die Landelike Stigting verwys gevolglik na 'n geletterde persoon as iemand wat met begrip 'n kort eenvoudige sin met betrekking tot sy/haar alledaagse lewe kan lees en skryf. Dit word as die eerste stap beskou in die proses van geletterdheidswording. Soos reeds vroeër gesien, kritiseer Snyman (1985: 5) egter hierdie definisie van geletterdheid en kan die Landelike Stigting se uitgangspunt as 'n vereenvoudiging van die probleem beskou word. Die Landelike Stigting volstaan egter nie met hierdie

beperkte siening van geletterdheid nie, maar beklemtoon dat 'n hoër vlak van geletterdheid noodsaaklik is om die eise wat die samelewing aan 'n persoon stel, te kan hanteer. Met betrekking tot funksionele geletterdheid is dit die Landelike Stigting se uitgangspunt dat 'n persoon in staat moet wees om betrokke te raak in al die aktiwiteite waarin geletterdheid vereis word vir effektiewe funksionering van sy/haar groep en gemeenskap. Sodanige persoon moet ook oor die nodige lees-, skryf- en numeriese vaardighede beskik vir sy/haar eie ontwikkeling en dié van die gemeenskap (Coetzee 1992: 31; Coetzee 1993b: 32). Die Landelike Stigting onderskei verder tussen eerste vlak geletterdheid en tweede vlak geletterdheid soos volg (Coetzee 1992: 31; Coetzee 1993b: 32):

#### First level literacy

Learning to read and write in person's own language as well as an introduction to numeracy skills.

#### Second level literacy

Learning to speak, read and write English as well as continuing with numeracy.

Volgens Coetzee (1992: 8) is 'n evaluering van verskillende geletterheidsopleidingspakkette deur die Landelike Stigting uitgevoer en daar is bevind dat die taalervaringsbenadering die geskikste blyk te wees vir die bereiking van die organisasie se missie en doelwitte (kyk afdeling 5.2.2) ten opsigte van die Projek. Die taalervaringsbenadering word in afdeling 5.3.5 in meer besonderhede bespreek. Die Landelike Stigting het tydens bogenoemde evaluering tot die besef gekom dat 'n geletterheidsprogram identifiseer moet word wat onderrig in die moedertaal vooropstel en aldus moontlik maak

aangesien geletterdheidsprogramme in die moedertaal die suksesvolste blyk te wees (Coetzee 1992: 8). Die vraag kan egter gestel word waarom moedertaal 'n belangrike rol speel in geletterdheidsonderrig. Wydeman (Kotze 1992: 7) is van mening dat die moedertaal die vertrekpunt moet wees in die leerproseskontinuum van volwassenes voordat die aanleer van 'n tweede taal kan plaasvind. Volgens Kotze (1992: 7) het oorweldigende navorsing en ondervinding getoon dat leerders die beste vordering maak in 'n opvoedkundige kontinuum as hulle geletterd is in hulle moedertaal.<sup>1</sup> Kotze (1992: 7) beklemtoon dat ongeletterde volwassenes hulself in 'n kwesbare situasie bevind, omdat geletterdheid noodsaaklik is vir oorlewing en uiteindelik die volwassene help om 'n betekenisvolle lewe te lei. Kotze (1992: 7) beskryf die belang en rol van moedertaalgeletterdheid binne die oorlewingsproses soos volg:

An intrinsic element of survival is being able to interpret, understand and control one's life. Most of this happens within one's own word and this is dominated by the language used to give expression to the word.

Kotze (1992: 7-8) ondersteun verder die volgende redes, soos aangevoer deur die *Zambian Curriculum Development Centre*, waarom inisiële moedertaalgeletterdheid aanbeveel word:

- The process of reading is easier if the materials are in the language of the learner and are therefore more meaningful.
- If learners have to learn to read in a language like English the learners can express very little of their



internal, emotional life and experiences and this destroys the desire to learn.

- Important features of learning to read is the ability to guess and to make predictions based on the context, and if learners start to read in a second or third language, then this cannot happen, thus the full array of linguistic resources the learner has is not being utilised.
- Learners also tend to bark at words rather than reading them, because the materials are not meaningful.
- Acquiring literacy skills in a familiar language strengthens those skills in a second or third language.

Freire en Macedo (1987: 150-151) beklemtoon ook die rol en belang van moedertaal in geletterdheidsonderrig en wys daarop dat dit 'n fundamentele beginsel van die leerproses is dat leerders vinniger en met groter begrip leer lees en skryf as hulle in die moedertaal onderrig word. 'n Geletterdheidsprogram moet gesetel wees in die kulturele kapitaal waaroor die leerders beskik en moet gevolglik die moedertaal as vertrekpunt hê (Freire & Macedo 1987: 151). Volgens Freire (Meek 1987: ix) is die leerder se eie taal die instrument vir die ontwikkeling van 'n positiewe selfbeeld wat fundamenteel is in die onderwys van volwassenes (kyk afdeling 5.3.4 waar Kotze verwys na die gevoel wat leerders ervaar in die leerproses, asook afdeling 5.3.5 waar verwys word na Coetzee (nd) se standpunt dat die taalervaringsbenadering bydra tot 'n gevoel van eie waarde by die leerders). Dit is van uiterste belang dat die insluiting van die leerder se taal as primêre taal van onderrig die hoogste prioriteit in geletterdheidsprogramme geniet (Freire & Macedo 1987: 151). Hierdie beklemtoning van die rol en belang van moedertaalonderrig vind ook neerslag in die beginsels vir opleiding

in gemeenskapsontwikkeling soos geïdentifiseer deur De Beer (1994: 5-6). De Beer (1994: 6) beklemtoon dat onderrig in die moedertaal gemeenskapsbemaagtiging versterk (vergelyk Coetzee (1991a) se standpunt in afdeling 5.2.1.1).

In 1992 het die Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek 'n aanvang geneem (Coetzee 1992: 9). Die Projek het hoofsaaklik as teikengroep die mense woonagtig in landelik gebiede en veral bona fide plaaswerkers en hul families kan uit die Projek voordeel trek (Coetzee 1992: 10). Die Landelike Stigting spreek sy erns en betrokkenheid by die Projek soos volg uit (Coetzee 1992: 10):

We are committed and dedicated to this programme. We want to make sure that learners will be empowered through the method and process of literacy and that they do not only learn to read and write.

Bogenoemde impliseer dus dat geletterdheids onderrig meer behels as net lees- en skryfvaardighede en dat die metode en proses wat gevolg word van só 'n aard moet wees dat dit leerders bemaagtig. Dit sluit aan by Coetzee (1991a) se standpunt in afdeling 5.2.1.1, naamlik dat geletterdheid 'n magtige krag binne die ekonomiese en politieke bemaagtigingsproses is. Op die oog af blyk dit vanuit bostaande uitspraak deur die Landelike Stigting dat tradisionele onderwys nie voorgestaan word in die proses van geletterdheids onderrig en volwasse onderwys nie. Daar sal in afdeling 5.3 in meer besonderhede aan die Landelike Stigting se uitgangspunte ten opsigte van tradisionele onderwys aandag gegee word.

### 5.2.2 MISSIE EN DOELWITTE

Die Landelike Stigting streef die volgende missie na met die implementering van die Projek (Coetzee 1993b):

To mobilise and empower communities regionally to create a learning, reading and writing culture that is relevant, accessible, affordable and of high standard.

Die Landelike Stigting (Coetzee 1992: 3) stel dit duidelik dat die Projek meer as net 'n geletterdheidsprojek behels en dat dit kortsigtig sal wees om slegs geletterdheid te bevorder. Volgens Coetzee (1992: 3) is die Landelike Stigting daartoe verbind om deur middel van hierdie Projek verdere studies en volwasse onderwys, asook die sosiale transformasie van die lewens en omstandighede van landelike mense te bevorder en daar word gepoog om die Projek in sy geheel as 'n leerervaring te vestig. Laasgenoemde vind eerstens aansluiting by Lind en Johnston se standpunt in afdeling 5.2.1.1 dat geletterdheid geïntegreer moet word met 'n algemene proses van sosiale verandering, en tweedens dat geletterdheid slegs 'n enkele element in die onderwysproses is en gekoppel moet word aan ander opvoedkundige ontwikkelingsprogramme (kyk afdeling 5.2.1.2). Die hoofdoelwit van die Projek word soos volg deur Coetzee (1993b) gestel:

To provide and sustain quality mother tongue literacy, second language literacy, numeracy and enhancing services.

Die voorsiening en handhawing van kwaliteit moedertaalgeletterdheid word as die eerste en vernaamste fase van die projek beskou, waarna daar aandag gegee

sal word aan geletterdheid in 'n tweede taal, syferkennis en die bevordering van onderwysdienste (Coetzee 1993a). Ten einde bogenoemde doelwit te bereik en te bevorder, word dit onder meer aan die volgende mikrodoelwitte gekoppel (Coetzee 1993a; Coetzee 1993b):

- to make services accessible to sustain literacy and learning,
- to network in communities so that resources could be utilised and managed efficiently and extensively,
- to mobilise illiterates, newly literates and facilitators and other stakeholders to operate the initiative themselves, democratically,
- to impact on future policy guidelines regarding provision and standardization of adult basic education, and
- to research and evaluate concerns about illiteracy and literacy in rural areas.

Met betrekking tot bostaande stel die Landelike Stigting (Coetzee 1992: 10) dit baie duidelik dat ondersteuning en samewerking van uiterste belang is vir die suksesvolle implementering van enige geletterdheidsprogram en/of -kursus. Een van die belangrikste metodes waarvolgens mense leer, is deur middel van interaksie met ander mense. Dit is daarom noodsaaklik dat die gemeenskap, waarbinne die geletterdheidsprogram geïmplementeer word, ingelig is ten einde samewerking en ondersteuning te bevorder. Samewerking en ondersteuning van die kant van die Landelike Stigting gemeenskapsontwikkelaars, werkgewers (boere), res van die gemeenskap, opleidingsinstansies en die Landelike Stigting is noodsaaklik vir die bereiking van sukses aan die kant van die ongeletterdes en die Projekfasiliteerders.<sup>2</sup> Verdermeer speel Landelike

Stigting koördineerders 'n belangrike rol om ondersteuning te bied met betrekking tot vaardighede rondom die Projek sowel as om toegang tot bronne te verseker (Coetzee 1992: 10). Dit is belangrik vir beide die gemeenskap en die fasiliteerders om kontak te hê met ander kundiges en betrokkenes in die veld en sodoende isolasie te voorkom. Die plaaslike koördineerder vervul aanvanklik die rol van kontakpersoon in die proses om die fasiliteerder en die gemeenskap in kontak met mekaar te bring. Die koördineerder moet ook vir die fasiliteerder toegang bewerkstellig tot bronne binne die gemeenskap. Die koördineerder staan dus ondersteunend tot die fasiliteerder en die gemeenskap en het 'n belangrike netwerkfunksie (Coetzee 1992: 104).

Die grondreëls van die Projek is soos volg deur die Landelike Stigting neergelê (Coetzee 1993b):

- To use as many resources as possible, given that they are relevant to the project and of high quality.
- To provide quality training, implementation and sustainability to the project, so that learner's efforts could be accredited (national accreditation in the long run).
- To empower people through guiding them to read and write critically.
- Mother tongue literacy is not seen as an end in itself.
- Learner and facilitator feedback should be a standard procedure.
- Learners and facilitators should be the driving force behind this project on a regional basis.

### 5.2.3 METODOLOGIE

Soos reeds in afdeling 5.2.2 genoem, word die voorsiening en handhawing van kwaliteit moedertaalgeletterdheid as die eerste en belangrikste fase van die Projek beskou. Dit is dus noodsaaklik dat daar by die implementering van die Projek 'n metode en benadering gevolg word wat hierdie uitgangspunt bevorder en ondersteun. Verder is die Landelike Stigting van mening (kyk afdeling 5.2.1.3) dat die taalervaringsbenadering gevolg moet word by die implementering van 'n geletterdheidsprogram. Bogenoemde word gevolglik as vertrekpunt geneem by die implementering van die Projek. Teen die agtergrond van bostaande het die Landelike Stigting besluit om gebruik te maak van die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram met die implementering van die Projek, vanweë die feit dat dit die taalervaringsbenadering as vertrekpunt het (Coetzee 1992: 34; Coetzee 1993b: 39). Verder blyk dit die geskikste program te wees om moedertaalgeletterdheid te bereik, omdat die metode wat gebruik word leerders ten volle betrokke maak by die leerproses en -aksie (Coetzee 1992: 34; Coetzee 1993b: 39; Kotze 1992: 48). Dit stem ooreen met Freire en Macedo se standpunt in afdeling 5.2.1.1 dat leerders nie passiewe deelnemers moet wees nie, maar dat leerders die bron en kern moet uitmaak van die leer- en onderrigproses.

Volgens Coetzee (1993b: 39-40) is daar in die navorsing met betrekking tot die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram vir die National Education Policy Investigation (NEPI) bevind dat (1) die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram in groot mate voldoen aan die beleidsbeginsels soos neergelê deur NEPI, naamlik nie-seksisties, nie-rassisties, bevordering van die uitwissing van wanbalanse en die bevordering van basiese ontwikkeling; (2) meeste volwassenes positief en gunstig reageer op die deurbraak-tot-

geletterdheidsprogram en dat dit geskik is vir 'n volwasse gehoor en konteks; (3) leerders binne 70-120 uur 'n koerantartikel met begrip kan lees; (4) die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram op 'n leerdergesentreerde benadering gebaseer is wat noodsaaklik is vir die onderwys van volwassenes en die taalervaringsbenadering; (5) leerders min probleme met die program ondervind mits dit deur 'n bevoegde en selfversekerde fasiliteerder aangebied word; (6) die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram die organisatoriese vaardighede van die fasiliteerder ontwikkel en ook die leerders bewus maak van organisatoriese vaardighede; (7) die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram vereenselwigbaar is met demokratiese leerbeginsels; (8) leerders betrokke is in 'n proses waar hulle hul eie kennis en realiteite konstrueer wat in teenstelling is met onderwyserdominansie, voorskriftelike prosedures en die ontkenning van leerders se vermoëns; (9) die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram verseker dat die leeraksie betekenisvol plaasvind; en (10) dialoog die vertrekpunt is en die leerders se realiteite versterk (Coetzee 1993b: 39-40). Uit bogenoemde blyk dit dat die Landelike Stigting Freire se kritiek teen tradisionele onderwys (vergelyk afdeling 3.5.2), asook Freire en Macedo se standpunte (in afdeling 5.2.1.1) dat leerders as onderwerpe beskou moet word, dat geletterdheid demokratiese en bevrydende veranderinge moet bevorder, en dat dialoog en realiteit beklemtoon moet word, ondersteun. Daar sal in afdelings 5.3.3 en 5.3.4 in meer besonderhede na bogenoemde aspekte gekyk word.

Die Landelike Stigting (Coetzee 1992: 34) stel dit duidelik dat daar verder van die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram gebruik gemaak word vanweë die volgende redes:

- Works for the total empowerment of individuals within an

holistic adult education model.

- Fully subscribes to the principles that literacy is more than teaching people to read and write.
- Enables individuals to have full control of their own lives.

Die standpunt van die Landelike Stigting dat geletterdheid meer as net lees- en skryfvaardighede behels, sluit aan by Snyman (kyk afdeling 5.2.1.2) se uitgangspunt dat die vermoë om te lees en te skryf 'n vereenvoudiging is van die ongeletterdheidskwessie. Laasgenoemde rede, soos hierbo aangedui, vind in groot mate aanklank by Freire en Macedo (kyk afdeling 5.2.1.1) se idee van bevrydende geletterdheid. Volgens Coetzee (1993b) is die Landelike Stigting ook van mening dat die inhoud van die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram relevant en betekenisvol is, dat daar interaksie tussen leerders en materiaal is, en dat dit die ontwikkeling van lewensvaardighede ten doel het. Vergelyk Unesco se definisie van funksionele geletterdheid in afdeling 5.2.1.2. In die afdelings wat volg sal daar in meer besonderhede ondersoek ingestel word na die filosofie, doelstellings, aard, inhoud en metodologie van volwasse onderwys soos deur die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram ondersteun word.

### **5.3 DIE DEURBRAAK-TOT-GELETTERDHEIDSPROGRAM**

#### **5.3.1 AGTERGROND TOT DIE DEURBRAAK-TOT-GELETTERDHEIDSPROGRAM**

Die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram is 'n geletterdheidsprogram wat oorspronklik in Brittanje nagevors en ontwikkel is met die doel om kinders in Brittanje te help met 'n aanvanklike leerprogram in lees- en skryfvaardighede (Kotze 1992: 9). Die navorsing het in 1964 onder leiding van professor MAK



Halliday van University College London, 'n aanvang geneem en is later voortgesit deur die London Schools Council waarna dit in 1970 gepubliseer is vir die Schools Council Programme in Linguistics and English Teaching (Kotze 1992: 9). Hierdie spesifieke program het die bevordering van geletterdheidsvaardighede van kinders ten doel deur middel van die onderrig van aanvanklike lees- en skryfvaardighede in die moedertaal en kan kortliks omskryf word as 'n metode vir die onderrig van geletterdheid gebaseer op die taalervaringsbenadering (Coetzee nd: 17; Coetzee 1992: 44).

In 1973 is die program met groot sukses deur ene professor Pienaar in Natal begin gebruik. Vanweë die program se oorsprong was dit egter slegs in Engels beskikbaar en is daar deur die Molteno Projek, onder leiding van die Study of English in Africa (ISEA), begin om die program by Suid-Afrikaanse omstandighede aan te pas (Kotze 1992: 9). Die program is gevolglik in Xhosa vertaal en later ook in al die Bantoetale van Suidelike Afrika, sowel as in Afrikaans. Die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram is geïmplementeer in die meeste skole wat buite die streke van die Departement van Onderwys en Opleiding val (Kotze 1992: 9). Hoewel die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram oorspronklik ontwikkel is as 'n aanvanklike leerprogram vir kinders, het volwasse geletterdheidsnavorsers volgens Kotze (1992: 10), die program in die middel tagtigerjare met volwassenes in Suid-Afrika begin toepas. Eksperimentering met die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram in basiese volwasse onderwys is hoofsaaklik deur die Molteno Projek begin (Kotze 1992: 10). Volgens Kotze (1992: 10) is die gebruik van die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram onder volwassenes nie 'n unieke Suid-Afrikaanse praktyk nie. Die Programme in Linguistics and English Teaching, University College London, het reeds in 1970 begin om die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram te gebruik met ongeletterde volwassenes. Kotze (1992: 1) spreek die mening uit

dat die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram homself sedert 1986 gevestig het as een van die mees innoverende, effektiewe en doeltreffende geletterdheidsprogramme in Suid-Afrika.

Dit is belangrik om daarop te let dat die Landelike Stigting gebruik maak van die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram (hierna genoem die Program) soos dit ontwikkel en aangepas is vir volwassenes deur die Molteno Projek. In die bestudering van die definisie, doelstellings, filosofie, aard, inhoud en metodologie van volwasse onderwys soos toegepas word deur die Landelike Stigting, sal daar gevolglik gekonsentreer word op die uitgangspunte van die Molteno Projek ten opsigte van volwasse onderwys soos dit neerslag vind in die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram wat deur die Molteno Projek aangepas en ontwikkel is vir volwassenes. Kotze (1992) het 'n navorsingstudie gedoen oor die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram soos dit algemeen aangepas is vir volwassenes en enige verwysing na Kotze se standpunte met betrekking tot die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram en gepaardgaande benadering verwys na en reflekteer sy navorsingsbevindinge in bogenoemde studie tensy anders gespesifiseer.

### 5.3.2 DEFINISIE VAN VOLWASSE ONDERWYS

Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) verwys volwasse onderwys na enige opvoedkundige projek waarby volwassenes betrokke is en stel hulle dit duidelik dat voortgesette en lewenslange onderwys nie as sinonieme vir volwasse onderwys beskou kan word nie. Volgens die Program word volwasse onderwys as 'n integrale deel van die algehele opvoedkundige proses beskou en word formele skoolonderrig nie as 'n voorvereiste vir volwasse onderwys gestel nie. Volwasse onderwys kan daarom nie gelyk gestel word aan voortgesette onderwys

nie (vergelyk afdeling 2.1 in hierdie verband, asook die standpunte van Lawson en Bertelson in afdeling 2.2 wat hiermee ooreenstem). Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) neem volwassenes deel aan onderwysaktiwiteite met 'n doelbewuste intensie om verandering in hul kennis, begrip, vaardighede en houdings teweeg te bring of om persoonlike en gemeenskapsprobleme op te los. Volwasse onderwys impliseer dus 'n probleemoplossende of veranderingsproses.

Bogenoemde sluit aan by Darkenwald en Merriam, asook Liveright en Haygood (kyk afdeling 2.2) naamlik dat volwasse onderwys doelbewuste verandering impliseer. Die Molteno Projek (Lewis 1994) beskou dit egter as 'n ontwikkelingsproses soos ook in die geval van Paterson (kyk afdeling 2.2). In teenstelling egter met Liveright en Haygood wat slegs verwys na die oplossing van persoonlike en gemeenskapsprobleme, stem die Molteno Projek (Lewis 1994) saam met Unesco (kyk afdeling 2.2) dat volwasse onderwys persoonlike ontwikkeling sowel as deelname in sosiale, ekonomiese en kulturele ontwikkeling ten doel het. Hiervolgens word daar geen beperking op die inhoud, vlak en metode van volwasse onderwys geplaas nie en kan dit betrekking hê op alle aspekte van die lewe soos ook deur Bertelsen (kyk afdeling 2.2) gedefinieer. Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) verwys die ontwikkeling van 'n persoon na die verhoging van sodanige persoon se bewussyn en opbou van sy ervaring en kennis. Die waardes onderliggend hieraan is vrywilligheid, bewustelike kontrole, interpersoonlike kontak en die aktiewe deelname van volwassenes in die onderrig- en leerproses. Kyk afdeling 5.3.4 waar die aktiewe deelname en interpersoonlike kontak van die volwasse deelnemers duidelik na vore kom in die bespreking van die aard, inhoud en metodologie van die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram soos toegepas word deur die Molteno Projek. Laasgenoemde ondersteun dus Paterson se uitgangspunt in hierdie verband naamlik dat volwasse onderwys die bevordering en ontwikkeling van bewustelike persone ten doel het (afdeling 2.2).

Die Molteno Projek (Lewis 1994) stem saam met Boyd et al (vergelyk afdeling 2.2) dat volwasse onderwysaktiwiteite in 'n verskeidenheid situasies en op verskillende wyses kan plaasvind. Daar sal in afdeling 5.3.4 in meer besonderhede na hierdie aspek gekyk word in die bespreking van die aard, inhoud en metodologie van die Program.

Uit bostaande bespreking blyk dit duidelik dat die Molteno Projek in die implementering van die Program, volwasse onderwys beskou as enige opvoedkundige aktiwiteit waarby volwassenes betrokke is met die doel om persoonlike ontwikkeling en deelname te bevorder, asook om persoonlike en gemeenskapsprobleme op te los. In kort kan volwasse onderwys, soos toegepas deur die Molteno Projek, beskou word as 'n ontwikkelingsproses. Die Landelike Stigting ondersteun gevolglik hierdie uitgangspunt deur die deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering toe te pas in die implementering van die Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek.

### 5.3.3 FILOSOFIESE ORIËNTASIE EN DOELSTELLINGS

In afdeling 2.3.2 het dit duidelik geblyk dat daar nie slegs een enkele filosofie van volwasse onderwys bestaan nie vanweë die diversiteit van en onderlinge ooreenkomste tussen die verskillende filosofiese oriëntasies van volwasse onderwys. Dit kom duidelik na vore uit die analise van die doelstellings en oogmerke van volwasse onderwys, die verhouding tussen die opvoeder en leerder, die inhoud en metodologie, asook die fokus van volwasse onderwys naamlik of die leerder of die samelewing. 'n Goed ontwikkelde funksionele filosofie is egter nodig volgens Boyd et al ten einde 'n grondslag te lê vir aspekte soos die aard, inhoud en metodologie by die implementering van 'n volwasse onderwysaktiwiteit (vergelyk afdeling 2.3.2). Gevolglik sal

daar in die bespreking wat volg ondersoek ingestel word na bogenoemde aspekte in die implementering van die Program ten einde die filosofiese oriëntasie en doelstellings van volwasse onderwys, soos toegepas deur die Molteno Projek en gevolglik ook deur die Landelike Stigting, te bepaal.

Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) is die Program op meer as net een enkele filosofiese oriëntasie gebaseer en ontleen hoofsaaklik aan die humanistiese, eksistensialistiese, liberale, progressiewe en radikale filosofiese denkskole met betrekking tot volwasse onderwys. Dit impliseer dus 'n wisselwerking van waardes, uitgangspunte en doelstellings. Die Molteno Projek stel dit duidelik dat volwasse onderwys 'n individuele sowel as sosiale dimensie bevat en dat die twee nie geskei kan word nie (Lewis 1994).

#### 5.3.3.1 Humanistiese en eksistensialistiese filosofiese oriëntasies

Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) het die Program die ontwikkeling van die mens tot sy volle potensiaal ten doel en word daar op die persoon as individu gefokus. Die persoon word as deel van die samelewing beskou wat in 'n voortdurende proses van verandering is en die doel van volwasse onderwys is om individuele selfverwesenliking en persoonlike ontwikkeling daar te stel deur middel van 'n leerproses en aanpassing. Hierdie uitgangspunt stem dus ooreen met die standpunte van die humanistiese filosowe, Maslow, Rogers en Knowles (vergelyk afdeling 3.2.1). Die persoonlike vryheid en ingebore goedheid van die mens word erken en die emosionele en sielkundige aspekte, eerder as die inhoud en die kognitiewe aspekte, word beklemtoon (Lewis 1994). Met betrekking tot die individuele en sosiale aspekte van die onderwysproses word die mens as deel van die samelewing beskou en die groei en ontwikkeling van persone behels 'n leerproses binne hierdie samelewing (Lewis 1994).

Bogenoemde uitgangspunte vind ook aansluiting by die eksistensialistiese filosofiese oriëntasie (vergelyk afdeling 3.2.2) wat ook verwys na volwasse onderwys as 'n leerproses waardeur 'n individu in staat gestel word om aan te pas by veranderde omstandighede en om die probleme en kompleksiteite daarvan te kan hanteer. Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) is volwasse onderwys soos deur die Program toegepas word, dus 'n bewusmakingsproses wat terselfdertyd volwassenes toerus om tot 'n verantwoordelike selfheid te ontwikkel. Dit stem dus ooreen met Broudy se beskrywing van die doel van volwasse onderwys volgens die eksistensialistiese filosofie (kyk afdeling 3.2.2). Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) lê die Program egter nie spesifiek klem op die ontwikkeling van 'n pro-aktiewe selfbepalende volwassene wat verantwoordelikheid moet aanvaar vir die samelewing en sosiale orde waarvan hy/sy deel is, soos deur McKenzie voorgehou word nie (vergelyk afdeling 3.2.2).

#### 5.3.3.2 Liberale filosofiese oriëntasie

Addisioneel tot bogenoemde word die doelstelling van intellektuele ontwikkeling, dit wil sê die ontwikkeling van die menslike intellek en rasonele denke wat deur die Britse filosowe, Paterson (1979) en Lawson (1975), voorgestaan word en bespreek is in afdeling 3.3, ook aan die Program gekoppel. Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) het die Program, afgesien van persoonlike ontwikkeling en individuele selfverwesenliking, ook die ontwikkeling van 'n persoon in terme van die intellektuele aspekte en rasonele denke ten doel, maar die intrinsieke (kognitiewe) waarde as sulks kan egter nie in isolasie beklemtoon word nie. Uit voorafgaande bespreking het dit duidelik geblyk dat die Program die leerproses beklemtoon in teenstelling met Lawson en Paterson (kyk afdeling 3.3.1) wat die inhoud van

kennis beklemtoon. Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) het die Program egter ook die opbou van 'n persoon se kennis en ervaring, wat opvoedkundig waardevol is, ten doel ten einde sodanige persoon se bewustheid te verhoog om hom/haar in meer betekenisvolle kontak met die werklikheid en die wêreld te bring - volwassenes moet dus die realiteite van hul lewe beseef en daarby aanpas en verander.

Lewis (1994) beklemtoon egter dat volwasse onderwys volgens die Program meer behels as net intellektuele ontwikkeling. Soos reeds vroeër bespreek, word ook die emosionele en sielkundige aspekte, en die ontwikkeling daarvan, ingesluit. Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) vind die Program verder ook in groot mate aanklank by liberale volwasse onderwys wat die ontwikkeling van die "mind, body and character" ten doel het en impliseer dat volwasse onderwys meer behels as net die opleiding van persone om 'n beroep te beoefen (vergelyk afdeling 3.3.2). Teen die agtergrond van bostaande kan die gevolgtrekking gemaak word dat volwasse onderwys volgens die Program ook die ontwikkeling van die intellek, die uitbreiding van kennis, begrip en ervaring, en die bewerkstelling van 'n nouer kontak met realiteit ten doel het deur die vergroting van 'n persoon se insig en bewustheid.

#### 5.3.3.3 Progressiewe filosofiese oriëntasie

In teenstelling egter met Lawson en Paterson, asook die humaniste en eksistensialiste se standpunte, word volwasse onderwys soos toegepas deur die Program, nie as 'n neutrale aktiwiteit of waarde-vrye proses beskou nie aangesien daar wel sosiale doelstellings aan volwasse onderwys gekoppel word (Lewis 1994). Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) het volwasse onderwys soos toegepas deur die Program meer ten doel as slegs individuele

selfverwesenliking en intellektuele ontwikkeling. Soos reeds gesien, word die persoon as individu binne die samelewing beklemtoon, maar die doelstelling van volwasse onderwys word uitgebrei na die samelewing wat dus 'n tweeledige funksie aan volwasse onderwys koppel soos ook in die geval van die progressiewe filosofiese oriëntasie (vergelyk afdeling 3.4.1).

Volwasse onderwys het, afgesien van bogenoemde doelstellings, ook die handhawing en/of bevordering van dit wat as die goeie samelewing beskou word, ten doel. Daar word van die standpunt uitgegaan dat die individu en die samelewing nie geskei kan word nie en dat daar 'n direkte verband tussen onderwys en die sosiale konteks bestaan (Lewis 1994). Volwasse onderwys soos toegepas deur die Program het dus 'n tweeledige funksie, naamlik die bevordering van individuele groei en persoonlike ontwikkeling wat die ontwikkeling van die intellek en rasonele denke insluit, asook die ontwikkeling en bevordering van die samelewing. Hierdie uitgangspunt stem hoofsaaklik ooreen met die progressiewe filosofie ten opsigte van volwasse onderwys (kyk afdeling 3:4.1) en die uitgangspunte van Dewey en Lindeman word ondersteun. In hierdie opsig koppel die Program, volgens Lewis (1994), volwasse onderwys aan 'n individuele en sosiale dimensie binne die samelewing wat sosiale en individuele verbetering ten doel het. Ten grondslag van hierdie uitgangspunt is demokratiese beginsels (Lewis 1994).

Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) word demokrasie en onderwys deur die Program, soos ook in die geval van Dewey (kyk afdeling 3.4.1.1), as interafhanklik beskou en hierdie interaksie moet lei tot individuele ontwikkeling en sosiale groei of verbetering. Daar word van die standpunt uitgegaan dat die lewe voortdurende groei en ontwikkeling behels wat veranderinge impliseer en die individu en sosiale milieu beïnvloed en



gevolglik probleme en eise daarstel wat aanpassing vereis. Binne hierdie groei- of ontwikkelingsproses wat plaasvind, het onderwys 'n belangrike funksie om te vervul, naamlik dat dit individue en die sosiale omgewing in staat moet stel om veranderinge te kan hanteer en daarby aan te pas - onderwys behels dus dit wat Dewey identifiseer as 'n groei- en sosialiseringproses. Daar is vroeër na hierdie proses verwys as 'n leerproses waardeur mense bewus gemaak word van veranderde omstandighede en realiteite in die samelewing en om die probleme en kompleksiteite daarvan te kan hanteer en daarby aan te pas.

Daar is raakpunte tussen bogenoemde groei- of ontwikkelingsproses en die toepassing van gemeenskapsontwikkeling deur die Landelike Stigting waar laasgenoemde verwys na 'n proses vir die bevordering van selfhelp, selfstandigheid en eie verantwoordelikheid (kyk afdeling 4.3.3). Die doelwit van individuele ontwikkeling en sosiale groei of verbetering toon ooreenkomste met die doel van gemeenskapsontwikkeling, naamlik om die ontwikkeling en verhoging van die lewenstandaard van mense en hul sosiale en ekonomiese situasie te bevorder. Gemeenskapsontwikkeling het verder ten doel die verhoging en ontwikkeling van menslike kapasiteit en vermoëns ten einde aanpassing en verandering moontlik te maak. Vergelyk Dewey se standpunte waar hy verwys na die leerproses om mense bewus te maak van veranderde omstandighede en realiteite wat aanpassing vereis.

Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) is die doel van volwasse onderwys soos toegepas deur die Program sosiaal van aard en staan dit sentraal tot die demokratiese proses. Soos reeds genoem, is volwasse onderwys 'n leerproses wat geassosieer word met sosiale doelstellings. Hierdie leerproses het die bevordering van die demokratiese proses ten doel om 'n demokratiese samelewing daar te stel. Volgens die Program word volwasse onderwys egter nie gekoppel

aan radikale sosiale verandering van die sosiale orde (soos in die geval van die radikale filosofie soos bespreek in afdeling 3.5) nie, maar daar word van die standpunt uitgegaan dat elke individu homself/haarself in spesifieke gegewe situasies binne die sosiale milieu of samelewing bevind met betrekking tot onder andere werk, gemeenskapslewe, sosiale lewe en familielewe wat aanpassings en veranderinge vereis (Lewis 1994). Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) is hierdie situasie van die individu die vertrekpunt van die Program en word daar gevolglik 'n situasiebenadering gevolg. Dit stem ooreen met Lindeman se uitgangspunte soos uiteengesit in afdeling 3.4.1.2.

Aansluitend by Lindeman se verduideliking dat die ontwikkeling van individue gemeet moet word in terme van die goeie lewe, beklemtoon die Molteno Projek dat persone verskillende doelstellings, behoeftes, belange en ervarings het en daar word van die standpunt uitgegaan dat persone betrokke raak by volwasse onderwysaktiwiteite om hulself te verbeter in terme van dit wat hulle as die goeie lewe beskou (Lewis 1994). Die Molteno Projek (Lewis 1994) wys daarop dat volwasse onderwys volgens die Program die bevordering van 'n demokratiese sosiale orde ten doel het en beklemtoon dat volwasse onderwys essensieel is vir die behoud en bevordering van 'n demokratiese samelewing. Hierdie bevordering van demokrasie word egter nie deur die Molteno Projek gelyk gestel aan 'n beskawingsproses soos deur Bergevin (vergelyk afdeling 3.4.1.3) voorgehou word nie.

#### 5.3.3.4 Radikale filosofiese oriëntasie

Met betrekking tot die toepassing van volwasse onderwys as 'n instrument om radikale sosiale verandering teweeg te bring, stel die Molteno Projek (Lewis 1994) dit baie duidelik dat die Program nie die verandering van die sosiale

orde nastreef soos deur die radikale denkskool verkondig word nie (kyk afdeling 3.5.1 in hierdie verband). Daar word egter erken dat onderwys in direkte verhouding tot sosiale, politieke en ekonomiese strukture staan en ten doel het om mense tot sosiale aksie oor te haal deur middel van 'n bewusmakingsproses ten einde sosiale doelstellings en die bevordering van demokrasie na te streef. Volwasse onderwys word egter nie beskou, soos in die geval van Freire, as 'n instrument om menslike en sosiale bevryding van onderdrukkende strukture te bewerkstellig deur middel van radikale of revolusionêre verandering van die sosiale orde nie (vergelyk Freire se standpunte in afdeling 3.5.2). Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) egter, ondersteun die Program Freire se kritiek teen dit wat bekend staan as tradisionele onderwys waar die inhoud vooraf bepaal word en spesifieke kennis dus aan die student oorgedra word wat beteken dat die individu se vryheid en outonomie geskend word en hy/sy gedwing word om vooropgestelde doelwitte te bereik. Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) is tradisionele onderwys nie geskik vir die onderwys van volwassenes nie en ondersteun die Program in groot mate Freire se "libertarian, dialogic and problem-posing" onderwys (kyk afdeling 3.5.2 vir meer besonderhede van Freire se argumente).

Volgens Kotze (1992: 45) kan daar egter nie aanspraak gemaak word dat die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram, soos dit aangepas is vir volwassenes, op 'n Freireaanse benadering gebaseer is nie, aangesien daar groot verskille is tussen dit wat deurbraak-tot-geletterdheid poog om te doen en die wyse waarop Freire geletterdheid beskou. Kotze (1992: 45) beklemtoon egter dat daar wel ooreenkomste is met Freire se uitgangspunte. Soos in die geval van Freire, is die vertrekpunt van die Program die huidige, eksistensialistiese, konkrete situasie van die volwassenes wat die inhoud van die volwasse onderwysaktiwiteit bepaal. Laasgenoemde word bepaal deur in 'n dialogiese

gesprek te tree met die leerders met betrekking tot hulle uitgangspunte en waarnemings van realiteite asook hul ervarings. Volgens Freire (1993: 77) is dialoog uiters noodsaaklik om kommunikasie te bewerkstellig waarsonder ware onderwys nie kan plaasvind nie. Dialoog speel 'n belangrike rol om mense bewus te maak van hul konkrete situasie en hierdie bewuswordingsaksie kan slegs realiseer as mense vry is om deel te neem aan en insette te lewer by die beplanning van die inhoud en kurrikulum. In die breedste sin van die woord beteken dit dat die ervaring van die leerder 'n integrale deel vorm van die inhoud van die lesing en tot gevolg het dat die leerder se wêreld in die lesinginhoud verteenwoordig word (Kotze 1992: 11).

In die Program soos toegepas deur die Molteno Projek, word die leerder se uitgangspunte, gevoelens, gedagtes en kennis van die wêreld en sy ervaring van realiteite as vertrekpunt geneem. Daar word gepoog om deur die volwasse onderwysproses 'n persoon se kennis en ervaring, wat opvoedkundig waardevol is, op te bou ten einde die persoon se bewustheid te verhoog en hom/haar in meer betekenisvolle kontak met die wêreld en veranderde omstandighede en realiteite te bring sodat hy/sy daarby kan aanpas en verander (Lewis 1994). Hierdie uitgangspunt stem in groot mate ooreen met Freire se standpunt (vergelyk afdeling 3.5.2) dat onderwys mense bewus moet maak van die realiteite van die wêreld en die wyse waarop hulle bestaan binne die wêreld, asook dat die wêreld in 'n proses van transformasie is en dat mense se reaksie in groot mate 'n funksie is van hoe hulle die wêreld waarneem. Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) het die Program ten doel om mense se kritiese bewussyn te verhoog en hul in staat te stel om die wêreld te kan lees en daarop te kan reageer soos ook deur die Deklarasie van Persepolis (kyk afdeling 5.2.1.1) en Snyman (kyk afdeling 5.2.1.2) beklemtoon word.

Kotze (1992: 46) beklemtoon dat dit fundamenteel is tot 'n dinamiese geletterdheidsproses dat geletterdheid as 'n deurlopende leerproses erken moet word en dat die proses moet lei tot die ontwikkeling van 'n kritiese bewussyn van die eie persoon en die wêreld. Volgens Kotze (1992: 45) is die Program gebaseer op 'n benadering "that is diametrically opposed to any system that is predicated on authoritarianism, prescriptiveness, teacher domination and a denial of the learner's reality, world and contribution. BTL [breakthrough to literacy] purports to be a democratic approach in practice". Kotze (1992: 45) beklemtoon dat leerders in die Program aktief betrokke is in 'n proses waar hulle in groot mate hulle eie kennis en hul eie realiteite konstrueer. In hierdie opsig is daar dus baie ooreenkomste met Freire se konsepie oor die wyse waarop kennis gekonstrueer word en dit wat gebeur in 'n deurbraak-tot-geletterdheidsklas (vergelyk Freire in afdeling 3.5.2).

Volgens Kotze (1992: 45) is dit 'n sentrale element in die Program dat "very little learning can take place unless it is based on meaning" en Kotze (1992: 45) wys daarop dat 'n tipiese deurbraak-tot-geletterdheidsprogram die leerder bemagtig om sy/haar realiteite te verander en kontrole daarvoor uit te oefen. 'n Verdere betekenisvolle aspek van die Program, volgens Kotze, is dat dit voorsiening maak vir die ontwikkeling van 'n verskeidenheid temas as 'n resultaat van die mondelinge, dialogiese komponent wat as vertrekpunt geneem word (Kotze 1992: 45). Kotze (1992: 45) beklemtoon die belang hiervan soos volg:

It is an anathema to a BTL [breakthrough to literacy] class that discrete language items should be presented in isolation or as a part of a structuralist approach to reading and writing.

Soos vroeër bespreek, het volwasse onderwys volgens die Program nie eksplisiet revolusionêre onderwys vir die bevryding van mense, wat geëksploiteer en onderdruk word, ten doel soos deur Freire voorgehou word nie (vergelyk afdeling 3.5.2). Die Molteno Projek (Lewis 1994) is dit egter eens met Freire dat die verhouding tussen die opvoeder en die leerders, soos dit in die tradisionele benadering tot onderwys manifesteer, onderdrukkend en outoritêr van aard is en nie geskik is vir die onderwys van volwassenes nie. Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) stimuleer die tradisionele onderwysbenadering nie die deelname, dialoog en kritiese bewussyn van die leerders nie en word leerders as voorwerpe en nie as onderwerpe nie, van die onderrig- en leerproses beskou. Daar sal in afdeling 5.3.4 in meer besonderhede na hierdie aspek ondersoek ingestel word in die bespreking van die aard, inhoud en metodologie van die Program.

#### 5.3.3.5 Behavioristiese filosofiese oriëntasie

Met betrekking tot gedragskondisionering en -verandering as doelwit van volwasse onderwys wat sy oorsprong het in die behavioristiese filosofiese oriëntasie (vergelyk afdeling 3.6.1), gaan die Molteno Projek (Lewis 1994) van die standpunt uit dat mense se gedrag nie gekondisioneer kan word nie en daarom kan menslike gedrag nie voorspel en beheer word nie. Die Program kan wel volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) met sukses toegepas word in die implementering van geletterdheidsprogramme ten einde die ontwikkeling van menslike hulpbronne te bevorder en sodoende 'n bydrae te lewer tot verhoogde organisatoriese doeltreffendheid binne die openbare en privaatsektore. Die klem word egter nie geplaas op die kondisionering van en uitoefening van beheer oor 'n werknemer se gedrag ten koste van die individuele vryheid van die mens nie. Teen die agtergrond van voorafgaande bespreking oor die

filosofie en doelstellings van die Program, behoort volwasse onderwysprogramme, wat geïmplementeer word om die doelstelling van organisatoriese doeltreffendheid te bereik, gebaseer te word op humanistiese en demokratiese filosofiese beginsels om persoonlike groei en ontwikkeling van werknemers te verseker en sodoende 'n algehele bydrae tot organisatoriese doeltreffendheid te lewer.

#### *OPSOMMEND*

Uit voorafgaande bespreking blyk dit duidelik dat die Program nie slegs op een enkele filosofiese oriëntasie van volwasse onderwys gebaseer is nie. Die Program leen vanuit verskillende filosofiese oriëntasies en gevolglik word 'n filosofie daar gestel wat sowel individuele selfverwesenliking en persoonlike ontwikkeling, met insluiting van die ontwikkeling van die intellek en rasonale denke, as sosiale verbetering ten doel het. In teenstelling egter met die hoofstroom van volwasse onderwysfilosofieë wat onderwys as sosiaal waarde-vry en neutraal beskou, gaan die Program van die standpunt uit dat onderwys in 'n direkte verhouding staan tot sosiale, politieke en ekonomiese strukture en daarop gerig is om mense tot sosiale aksie oor te haal deur middel van 'n bewusmakingsproses. Volgens die Program word volwasse onderwys egter nie gekoppel aan radikale verandering van die sosiale orde soos deur die radikale denkrigting voorgelê word nie. Soos reeds bespreek, toon die Program groot ooreenkomste met Freire se benadering tot volwasse onderwys en geletterdheid, maar sal dit verkeerd wees om daarop aanspraak te maak dat die Program in totaliteit op 'n Freireaanse benadering gebaseer is. Die Program se benadering tot volwasse onderwys kan eerder omskryf word as 'n benadering wat hoofsaaklik gebaseer is op humanistiese en demokratiese onderwysbeginsels wat die grondslag lê vir die Program se doelstellings en filosofie met

betrekking tot die implementering van volwasse onderwysprogramme en geletterdheidsopleiding.

#### 5.3.4 AARD, INHOUD EN METODOLOGIE

Soos reeds duidelik geblyk het uit voorafgaande bespreking, kritiseer die Molteno Projek die tradisionele benadering tot onderwys waar die inhoud vooraf bepaal word en spesifieke kennis aan die leerders oorgedra word. Daar is reeds daarop gewys dat die vertrekpunt van die Program 'n dialogiese gesprek tussen die opvoeder en die leerder is met betrekking tot laasgenoemde se ervaring, uitgangspunte en waarnemings van die wêreld en realiteit. Hierdie aspek is 'n kragtige demokratiseringselement van die Program waarin die leerders elke moontlike geleentheid gebied word om uitdrukking te gee aan hulle realiteit, kennis en ervarings. Soos bespreek in afdeling 5.3.3 word die leerproses bo die inhoud van kennis beklemtoon en stem die Program ooreen met die humaniste en eksistensialiste dat die leeraksie as 'n persoonlike ervaring beskou word en dat die individu dit leer wat hy/sy as noodsaaklik, belangrik of betekenisvol beskou. Dit sluit aan by die Landelike Stigting se standpunt in afdeling 5.2.3 dat leerders ten volle betrokke moet wees in die leerproses en -aksie. Die kennis wat sodanige persoon versamel vanuit die leerplan van die Program hang af van sy/haar ervarings, doelwitte, belange, houdings, opvattinge en realiteite (Lewis 1994).

Die belang van dialoog en die erkenning van die student se ervaring, uitgangspunte en waarnemings van die wêreld en realiteit word ondersteun deur Hartshorne (1985a: 255) se standpunt dat onderwys 'n effektiewe bydrae tot die ontwikkelingsproses kan maak indien die leerder betrokke is en deelneem aan die besluitnemingsproses met betrekking tot die aard, inhoud, metodologie



en doelstellings. Dialoog en die student se ervarings is egter sleutelkonsepte om die bydrae van onderwys tot ontwikkeling te bevorder.

Volgens die Program (Lewis 1994) word die individuele leerder as die middelpunt van die leerproses beskou en hy/sy bepaal self die prioriteit en belangrikheid van die inhoud van die leerplan volgens sy/haar ervarings, doelwitte, realiteite en belange. Volgens Kotze (1992: 11) is die leerder dus betrokke in 'n leerproses wat fokus op "learning by discovery". Kotze (1992: 11) beklemtoon dat leerders volgens die Program verantwoordelikheid aanvaar vir hulle eie leeraksie en deur leerders aanspreeklik te maak vir die verkryging van nuwe kennis en vaardighede, is dit moontlik "to start bringing back to the learning process the dignity of learning. In this way a culture of learning could be established because who the learners are is regarded as important and by the valuing of their contributions, the learners feel personally valued". Hierdie uitgangspunt stem dus in groot mate ooreen met die humaniste en eksistensialiste se uitgangspunte (vergelyk afdeling 3.2.3), naamlik dat die leerder as die middelpunt van die leerproses beskou word en 'n leerdergesentreerde benadering dus gevolg word. Laasgenoemde sluit aan by die Landelike Stigting se beklemtoning in afdeling 5.2.3 dat die Program 'n leerdergesentreerde fokus het wat een van die redes is waarom die Landelike Stigting van die program gebruik maak.

Volgens die Program is die inhoud van die lesing gebaseer op 'n onderhandelingsproses tussen die opvoeder en die leerder wat bepaal word deur 'n dialogiese gesprek met betrekking tot die leerder se kennis, ervarings, realiteite en doelstellings en sodoende word die leerder bemagtig om ten volle deel te neem (Kotze 1992: 11). Binne hierdie proses word kennis gelyk gestel aan ervaring en die inhoud van die lesing word gevolglik bepaal deur die

kennis waaroor die leerder beskik en wat uit ervaring voortspruit. Dit stem dus ooreen met die uitgangspunte van die eksistensialistiese en humanistiese filosofiese oriëntasies ten opsigte van die inhoud van die leerproses (kyk afdeling 3.2.3), asook in groot mate met Freire (kyk afdeling 3.5.3). Daar sal in afdeling 5.3.5 in meer besonderhede aan hierdie aspek aandag gegee word by die bespreking van die taalervaringsbenadering. Volgens Kotze (1992: 11) is bogenoemde onderhandelingsproses ten opsigte van die lesinginhoud egter nie so oop (*open-ended*) soos in die Freireaanse benadering nie, aangesien die bewussynskweking van leerders gemik is op 'n meer alledaagse funksionele benadering en die problematisering van die leerders se kollektiewe of individuele ervarings word nie eksplisiet uitgevoer nie (vergelyk Freire in afdeling 3.5.2 waar hy verwys na die problematisering van die leerder se ervaring van die wêreld en realiteite as vertrekpunt in die bepaling van die lesinginhoud).

Soos bespreek in afdeling 5.3.3 word daar 'n tweeledige funksie aan volwasse onderwys gekoppel deur die Program, naamlik onder andere die bevordering en ontwikkeling van die samelewing wat tot gevolg het dat die inhoud van kennis, wat bepaal word deur die ervaring van die individu, interafhanklik is van die sosiale konteks. Verder is dit ook belangrik om daarop te let dat die kognitiewe en intrinsieke waarde van kennis ook 'n rol speel en beklemtoon word in die Program, omdat dit as deel van die onderrig- en leerproses die ontwikkeling van lees- en skryfvaardighede van volwassenes ten doel het. Sekere parameters word dus gestel wat bepaal word deur die taalvaardighede wat aangeleer moet word. Kotze (1992: 46) wys egter daarop dat hierdie parameters 'n ondergeskikte plek inneem ten opsigte van die leerproses en dat die situasie waarin die leerders hulself bevind die taalvaardighede wat vereis word, bepaal. Die Program erken dus die diversiteit van die leerders en hul situasie, en slaag daarin om leerlinge met verskillende agtergronde en met

verskillende behoeftes ten opsigte van taalvaardigheid te akkommodeer (Kotze 1992: 46). 'n Situasiebenadering word dus gevolg wat ooreenstem met Lindeman se uitgangspunt in afdeling 3.4.2. Dit stem ook grootliks ooreen met Dewey se probleemoplossende metode (vergelyk afdeling 3.4.2) waarvolgens 'n individu homself/haarself in 'n sekere probleemsituasie bevind wat opgelos moet word. In hierdie geval het ons te doen met volwassenes wat die probleem van ongeletterdheid in die gesig staar en lees- en skryfvaardighede moet aanleer ten einde tot persoonlike sowel as sosiale ontwikkeling by te dra. Dit sluit aan by Freire se standpunt dat die situasie as raamwerk dien waarbinne die inhoud van die leerproses bepaal word (kyk afdeling 3.5.3). In teenstelling egter met Freire (kyk afdeling 3.5.2) wat van die standpunt uitgaan dat die situasie doelbewus geproblematiseer moet word, is dit nie die geval by die Program nie soos reeds beklemtoon deur Kotze.

Volgens Kotze (1992: 12) is 'n verdere kenmerk van die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram, soos aangepas vir volwassenes, dat dit in groot mate ooreenstem met die basiese beginsels van 'n bemeesteringsgebaseerde benadering tot leer. Hierdie kenmerk van die Program vind aansluiting by die leerdergesentreerde fokus wat deur die Program gevolg word (Lewis 1994). Dit beteken primêr dat leerders in staat gestel word om teen hul eie tempo te vorder, omdat hulle volgens die Program in bekwaamheidsgroepe ingedeel word wat groter buigsaamheid aan die leerproses verleen (Coetzee 1992: 49; Lewis 1994).

In afdelings 2.2 en 5.3.2 is daar verwys na Boyd et al se standpunt dat volwasse onderwys in 'n verskeidenheid situasies en op verskillende wyses kan plaasvind. Die Program maak hoofsaaklik gebruik van die groep-transaksionele metode soos deur Boyd et al omskryf word in afdeling 2.2 waar 'n groep

individue gesamentlik betrokke is in 'n volwasse onderwysaktiwiteit. Die lede van die groep is in interaksie en poog om 'n gemeenskaplike doel te bereik, naamlik geletterdheid. Volgens die Program (Lewis 1994) word die fokus van volwasse onderwys geplaas op die individu as kliënt wat impliseer dat die individu primêr voordeel trek uit die volwasse onderwysaktiwiteit. Dit is egter belangrik om daarop te let dat die Landelike Stigting poog om die hoë ongeletterdheidsyfer van die plaaswerkgemeenskap as groep uit te wis deur die toepassing van die Program. In hierdie geval het volwasse onderwys nie net die individu as kliënt nie, maar die fokus van volwasse onderwys word dus geplaas op die individu as deel van die plaaswerkgemeenskap en daarom word ook hierdie gemeenskap as kliënt bedien. Deelname aan die Projek is egter vrywillig en die volwasse onderwysaktiwiteit fokus daarom ten eerste op die individu en ten tweede op die plaaswerkgemeenskap as kliënt.

Soos reeds genoem, is dialoog 'n belangrike demokratiseringselement in die Program. Volgens Kotze (1992: 46) egter is die rol van die opvoeder 'n verdere bepalende faktor in die demokratiseringsproses daarvan en is dit ook die geval by die implementering van die Program (Lewis 1994). Volgens Kotze (1992: 12) het die toepassing van die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram die besef tuisgebring dat die rol en beskrywing van die onderwyser sal moet verander. Soos reeds vroeër genoem in afdeling 5.3.3, is die tradisionele rol van die onderwyser, soos geïmplementeer word deur die tradisionele onderwysbenadering, nie geskik vir die onderwys van volwassenes nie. Binne die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram, soos aangepas vir volwassenes, word daar in die meeste gevalle na die onderwyser of aanbieder verwys as 'n fasiliteerder wat 'n belangrike onderskeid is en bevestig dat die magsverhouding tussen die leerders en die tradisionele rol van die onderwyser verander het (Kotze 1992: 13). Volgens Lewis (1994) word daar in die

implementering van die Program deur die Molteno Projek ook verwys na 'n fasiliteerder.

Volgens Kotze (1992: 13) is dit belangrik dat die rol van die aanbieder van 'n program wat op die deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering gebaseer is, in ooreenstemming moet wees met iemand wat kan optree as katalisator. Sodoende word leerders in staat gestel om hulle kapasiteit vir kritiese denke te ontwikkel en word daar gevolglik voldoen aan die onderliggende beginsels van die deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering wat soos volg deur Kotze (1992: 13-14) geïdentifiseer word: leerdergesentreerdheid, deelname, dialoog, bemagtiging van die individu en demokratiese onderwysbeginsels. Volgens Kotze (1992: 14) het die praktyk getoon dat die idee van 'n fasiliteerder die meeste daarin slaag om aan die kriteria te voldoen wat van 'n demokratiese onderrig- en leersituasie vereis word en wat ook deur die Molteno Projek voorgelê word in die toepassing van die Program (vergelyk afdeling 5.3.3.3). McKay en Romm (Kotze 1992: 14) argumenteer dat 'n onderwysergesentreerde metode tot 'n vertikale magsverhouding en beheer lei. Gevolglik word demokratiese beginsels geskend wat die marginalisering van leerders se deelname en hul ontmagtiging tot gevolg het wat in direkte konflik is met die onderliggende beginsels van die deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering en ook die Program soos toegepas deur die Molteno Projek. Rall en Putinski (1991: 358) beklemtoon die belangrikheid dat die onderwyser as 'n fasiliteerder moet optree in hul verwysing na onderstaande beginsel onderliggend aan die onderwys van volwassenes, soos neergelê in *The handbook of adult literacy*:

The teacher serves as a facilitator who plans and guides instruction. The learner is viewed as an equal, working with the teacher toward shared goals. Often teacher and learners are

learning together.

Die Molteno Projek (Lewis 1994) beskou die rol van die fasiliteerder as dié van bemiddelaar, helper en vennoot wat verantwoordelik is vir die daarstelling van omstandighede waarbinne die leerder verantwoordelikheid aanvaar vir 'n eie leeraksie. Hierdie uitgangspunt stem ooreen met die rol wat aan die opvoeder gekoppel word deur die eksistensialiste, humaniste en progressiewes (vergelyk afdelings 3.2.3 & 3.4.2). Die verhouding tussen die opvoeder en leerders word beskou as 'n horisontale, gelyke verhouding, soos dit deur Freire beskryf word (kyk afdeling 3.5.3), waar beide partye gelyktydig leer en onderrig. Dit stem dus ooreen met Dewey (kyk afdeling 3.4.2) se verduideliking dat die opvoeder 'n leerder is en dat die leerder op sy/haar beurt 'n opvoeder is. Volgens die Molteno Projek (Lewis 1994) moet persone vry wees om deel te neem aan die onderrigproses en om insette te lewer ten opsigte van die kurrikulum. Soos Freire dit tereg stel, is dit nie moontlik binne die tradisionele onderwysproses nie. Volgens Freire (Kotze 1992: 13) moet die opvoeder die rol van 'n fasiliteerder vervul wat dialoog stimuleer en inisieer ten einde kommunikasie, uitruiling van kennis, deelname en 'n tweerigting leer- en onderrigproses moontlik te maak.

Bogenoemde uitgangspunte ten opsigte van die rol van die fasiliteerder toon ooreenkomste met Bhasin (1991: 13) se uitgangspunte oor die rol van die opleier in deelnemende ontwikkeling. Volgens Bhasin (1991: 13) is deelnemende onderwys en opleiding noodsaaklik vir deelnemende ontwikkeling en moet die opleier gevolglik die rol van 'n fasiliteerder vervul en 'n situasie daar stel waarin alle deelnemers vrylik uitdrukking kan gee aan hulle ervarings, gevoelens en gedagtes. In deelnemende opleiding bestaan daar 'n gelyke, horisontale en wedersydse verhouding tussen die opleier en die

deelnemers en is beide betrokke in 'n leer- en onderrigproses. Bhasin (1991: 13) beklemtoon dat die inhoud nie vooraf bepaal word soos in die geval van tradisionele onderwys nie, maar baseer word op 'n nie-direktiewe, dialogiese en deelnemende proses.

In afdeling 5.2.3 is daarop gewys dat die Landelike Stigting gebruik maak van die Program vanweë onder andere die feit dat dit in groot mate voldoen aan die beleidsbeginsels soos neergelê deur NEPI, naamlik die bevordering van nie-rassisme en nie-seksisme, sowel as die bevordering van gelykhede en die uitwissing van wanbalanse. Daar is verder getoon dat die Landelike Stigting van mening is dat die Program vereenselwigbaar is met demokratiese leerbeginsels en leerders aktief betrokke maak in die leer- en onderrigproses.

Kotze (1992: 46) wys egter daarop dat die Program nie daarop kan aanspraak maak dat dit intrinsiek bogenoemde beginsels akkommodeer en bevorder nie, maar dat hierdie beginsels wel eksplisiet deur die fasiliteerder beklemtoon en bevorder kan en moet word in die implementering van 'n program wat op die deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering gebaseer is. Kotze (1992: 47) beklemtoon egter dat die fasiliteerder, enige van die leerders en/of die seleksie van inhoud en leesmateriaal, hierdie beginsels kan skend. Volgens Kotze (1992: 47) het die Program egter wel die potensiaal om ten volle te konformeer met die beginsels van gelykheid, nie-seksisties en nie-rassisties solank as wat die fasiliteerder en die deelnemers bewustelik daarvan kennis dra. Dit sal egter in groot mate afhang van die wyse waarop die fasiliteerder en die leerders die program aanbied.

Soos vroeër bespreek, word die inhoud van die lesing, volgens die Program, bepaal deur die realiteite en ervarings van die leerders en volgens die

deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering behoort die fasiliteerder en leerder in staat te wees om 'n realiteit te konstrueer wat basiese demokratiese beginsels nastreef as daar aan bogenoemde beginsels voldoen moet word (Kotze 1992: 47). Die fasiliteerder het gevolglik 'n uiters belangrike rol om te vervul in die implementering van 'n demokratiese leer- en onderrigproses. Lind en Johnston (Prinsloo 1991: 258) wys daarop dat geletterdheidsopleiers/-fasiliteerders in Suid-Afrika dikwels slegs marginaal hoër gekwalifiseerd is as die deelnemers van geletterdheidsprogramme. Die kans is dus groot dat die opleiers nie oor die vaardighede beskik om aan die eise te voldoen wat in 'n leerdergesentreerde, dialogiese, demokratiese en deelnemende leer- en onderrigproses aan hulle gestel word nie.

Uit bostaande bespreking blyk dit dus duidelik dat die Molteno Projek 'n leerdergesentreerde benadering volg in die toepassing van die Program en die tradisionele onderwysbenadering ten opsigte van die rolle van die opvoeder en leerders ten sterkste afkeur. Die aard, inhoud en metodologie van die Program is hoofsaaklik gegrond op demokratiese beginsels waarin deelname en dialoog 'n belangrike rol speel ten einde te verseker dat die realiteite, ervarings, kennis en doelwitte van die leerders as vertrekpunt geneem word in die leer- en onderrigproses en sodoende die inhoud van kennis bepaal - met ander woorde 'n situasiebenadering en probleemoplossende metode word gevolg. In die volgende afdeling word daar in meer besonderhede ondersoek ingestel na die rol en belang van die leerder se ervaring wat gelyk gestel word aan kennis en dus die inhoud bepaal.

### 5.3.5 DIE TAALERVARINGSBENADERING

Soos genoem in afdeling 5.2.1.3 het die Landelike Stigting bevind dat die



taalervaringsbenadering die geskikste geletterdheidsopleidingspakket is vir die implementering van 'n volwasse onderwysprogram wat die klem plaas op geletterdheid in die moedertaal ten einde die hoë ongeletterdheidsyfer en agterstand in formele onderwys van die plaaswerkgemeenskap uit die weg te ruim. Die taalervaringsbenadering is ook die vertrekpunt van die Program soos toegepas deur die Molteno Projek waar die leerders ten volle betrokke is by die leer- en onderrigproses (Lewis 1994). Die taalervaringsbenadering word soos volg deur Coetzee (nd: 87) omskryf:

When we speak to one another, we use spoken words to convey meaning. When we write, we use written words to convey meaning. "Language experience" is the method by which the learner is shown how to convert his own spoken words into written words on a page. He discovers that writing is really a code of symbols representing the sounds that come from his mouth. He experiences a change in his language from speech into writing.

Die terme "language" en "experience" vorm die twee hoekpilare van die onderrig- en leerproses en is die raamwerk waarbinne leer en onderrig plaasvind (Stauffer 1980: 2). Volgens Thonis (1970: 45) is die taalervaringsbenadering gebaseer op die uitgangspunt dat die leerproses gegrond moet wees op die taalervaring van die leerder ten einde effektief te wees. Bogenoemde twee terme verwys volgens Thonis (1970: 45) spesifiek na die taal en ervaring van die leerders - deur hulle kontak met die wêreld by die huis en sosiale instellings kan hulle dink oor mense, plekke en dinge wat hulle waargeneem en ervaar het. Hulle denke kan in woorde uitgedruk word wat weer in geskrewe vorm omgesit kan word. Aanvanklik leer die persone slegs dit lees wat hulle gedink, gesê en in geskrewe vorm gesien het. Later leer hulle

lees wat ander mense gedink, gesê en geskryf het (Thonis 1970: 45). Thonis (1970: 45) beskryf hierdie proses soos volg:

Learning to read and write, then, becomes an extension of the language and experience which he already possesses .... All the thoughts and words which the learner can express become the material for his reading and writing program. Since the thoughts *and* the words are his, they are of much more importance to him than are the thoughts and words written by someone else.

Die Landelike Stigting (Rural Foundation nd: 15) stel die taalervaringsbenadering diagrammaties soos volg voor:

What the learner	thinks	becomes
what he	says	becomes
what he	writes	becomes
what he learns to	read	

Johnston (1979: ix) beklemtoon dat gesproke taal 'n magtige bron van kennis verteenwoordig wat gebruik moet word in geletterdheidsopleiding en dat dit bevorder en aangemoedig moet word deur die gebruik van onderrigmateriaal en die onderrigbenadering wat gevolg word. Johnston (1979: ix) is van mening dat die kurrikulum die belangstellings van leerders moet aanwakker en verbreed. Leerders moet binne hul eie groeiende bewussyn van die omgewing waarin hulle leef en die lewe om hulle, leer lees en skryf (Johnston 1979:

ix). Namate die vermoë verbeter om taal te gebruik, ontwikkel die leerder se selfvertroue en sy/haar bewustheid van sy/haar groeiende vermoëns word oorgedra na die leer- en sosiale aspekte van sy/haar lewe (Johnston 1979: 65). Hierdie uitgangspunte van Johnston is in ooreenstemming met Freire se standpunt (afdeling 3.5.2) dat onderwys 'n bewusmakingsaksie moet behels.

Volgens Stauffer (1980: 321) rig die taalervaringsbenadering hom spesifiek tot die onderrig van volwasse ongeletterdes en semi-geletterdes om te leer lees en skryf, sowel as om effektief te kommunikeer. Die rede hiervoor is die feit dat die metode van die taalervaringsbenadering voordeel trek uit die taalvaardigheid waarvoor volwassenes beskik en omdat dit die volwassene se ervarings, belange, houdings en doelwitte effektief benut. Stauffer (1980: 321) wys daarop dat volwassenes gekonfronteer word met 'n samelewing wat toenemende hoë eise stel aan geletterdheid en ongeletterdes word bewus van hulle verskille en onvermoëns. Enersyds soek hierdie mense dringend hulp, maar andersyds is hulle agterdogtig en skrikkerig. Hierdie uitgangspunt sluit aan by die Molteno Projek se standpunt (kyk afdeling 5.3.2) waarvolgens volwassenes deelneem aan volwasse onderwysaktiwiteite met 'n doelbewuste intensie om verandering in hul kennis, begrip en vaardighede teweeg te bring.

Newman (1980: 65) sluit hierby aan en wys daarop dat die taalervaringsbenadering volwassenes in 'n ontspanne en nie-bedreigende wyse lei tot onmiddellike en positiewe resultate. Die taalervaringsbenadering is suksesvol in die motivering van volwassenes aangesien dit daarin slaag om in 'n redelike kort tydsbestek die goed ontwikkelde verbale taalkennis, waarvoor meeste ongeletterde volwassenes beskik, te verbind met die geskrewe woord. Volgens Newman (1980: 65) vorder volwassenes vinniger in die leerproses as die inhoud en leesmateriaal verband hou met hulle lewenservaring en dit is dan

ook die rede waarom die taalervaringsbenadering as een van die geskikste strategieë beskou word vir geletterdheids onderrig van volwassenes aangesien dit die lewenservaring van die volwasse leerder as vertrekpunt neem. Vergelyk afdeling 5.3.3.4 waar dit beklemtoon word dat die Program die leerder se uitgangspunte, gevoelens, gedagtes en kennis van die wêreld en sy/haar ervaring van realiteit as vertrekpunt neem.

Stauffer (1980: 321) sluit by bogenoemde aan en beklemtoon dat konvensionele lees materiaal in die meeste gevalle nie geskik is vir die onderrig van lees en skryf van ongeletterde volwassenes nie en dat dit belangrik is dat die volwassene se taalrykdom erken word deur die inhoud en metode te baseer op die belangstellings, ervarings en woordeskat van sodanige persone. Stauffer (1980: 326) stel dit soos volg:

Adult illiterates and semiilliterates are not stupid, only unlettered. The LEA [language experience approach] approach capitalizes superbly on the fact that these people do not lack the power to absorb ideas and impressions. On the contrary, it builds on their ideas and impressions and the oral language facility they have acquired. As a result, a sufficient motivation to learn to read is generated and the successes that result become effective reinforcers. Their response is controlled by the consequences of their reading success.

Rall en Putinski (1991: 358) sluit hierby aan en beklemtoon die volgende beginsel met betrekking tot die onderwys van volwassenes:

Learners are whole people whose wholeness must be consciously

recognised. Their educational backgrounds, their personal experiences, their work situations and particularly their language and cultural backgrounds must be respected.

Volgens Kotze (1992: 11) en Coetzee (1992: 45) impliseer die taalervaringsbenadering dat die leerders se ervarings 'n integrale deel vorm van die inhoud en dat die leerders hulle taalkennis gebruik om uitdrukking te gee aan hulle ervarings van die lewe - dit wil sê die leerders se ervaringswêreld word verteenwoordig in die inhoud van die lesing deurdat die leerders se ervaring en denke uitgedruk word in woorde, waarna dit in geskrewe vorm omgesit word en dan as leesmateriaal gebruik word. Johnston (1979: 2) spreek ook hierdie gedagte uit en beklemtoon dat leeswerk moet ontwikkel vanuit die leerder se belange en ervarings en dit gevolglik reflekteer. Hierdie uitgangspunt ondersteun die beskouing soos bespreek in afdeling 5.3.4, naamlik dat die Program leerders die geleentheid bied om uitdrukking te gee aan hulle realiteite, kennis en ervarings. De Beer (1994: 5-6) beklemtoon ook dat opleiding vir gemeenskapsontwikkeling as vertrekpunt moet hê die bestaande kennis waaroor deelnemers beskik en dat dit 'n dialogiese leerproses behels. Die leerder produseer dus sy/haar eie leesmateriaal (Coetzee 1992: 45; Kotze 1992: 11). Hierdie proses kan volgens Coetzee (1992: 45) soos volg omskryf word:

By producing his/her own reading material, based on his/her own experiences, the learner "breaks through" to literacy and is able to read learner-written readers and traditional readers with ease. He/she is also able to write and speak in the mother tongue with greater ability.

Volgens Coetzee (nd: 18) dra bogenoemde proses by tot 'n gevoel van eie waarde by die leerders en deur die ontdekking dat dit wat hulle dink, sê, skryf en lees betekenisvol en belangrik is, besef hulle die waarde en belangrikheid van geletterdheidswording. Sodoende word hulle eie waarde en selfbeeld deur bogenoemde proses bevorder (kyk afdeling 5.3.4 waar die belang hiervan beklemtoon word). Freire (Freire & Macedo 1987: 35) stel dit duidelik dat woorde wat gebruik word in geletterdheidsopleidingsprogramme geneem moet word vanuit dit wat hy noem die "word universe" waaroor die deelnemers beskik. "Words should be laden with the meaning of the people's existential experience, and not of the teacher's experience" (Freire & Macedo 1987: 35). Rogers (1993: 170) sluit hierby aan en beklemtoon dat geletterdheidsprogramme relevant tot die lewens van deelnemers moet wees. Die lewenservarings van deelnemers moet die basis vorm vir die inhoud, met ander woorde die inhoud word deur die leerders self bepaal.

Daar is 'n groot mate van ooreenstemming tussen die beginsels van die taalervaringsbenadering en Korten (1980: 498-499) se leerprosesbenadering. Laasgenoemde beklemtoon ook, soos in die geval van die taalervaringsbenadering dat mense se behoeftes, ervarings, kennis en kapasiteit erken moet word en dat daarop voortgebou moet word. Deelname en aktiewe betrokkenheid in besluitneming, beplanning en implementering is essensieel vir die sukses van sowel die leerprosesbenadering as die taalervaringsbenadering. Vergelyk afdeling 5.3.4 waar die individuele leerder as die middelpunt van die leerproses beskou word en self die prioriteit en belangrikheid van die inhoud van die leerplan bepaal. Die belangrikheid en rol van volwasse deelnemers se lewenservarings word ook deur die Experimental World Literacy Programme (UNDP 1976: 166) beklemtoon deurdat daar eksplisiet erkenning gegee word in hul projekte aan volwasse leerders se ervarings en kennis as 'n geldige

vertrekpunt van die leer- en onderrigproses.

Die National Adult Literacy Agency (NALA) in Ierland beklemtoon die aktiewe deelname van volwassenes as een van die basiese beginsels vir die suksesvolle implementering van geletterdheidsprogramme en stel dit duidelik dat volwassenes aktiewe, en nie passiewe nie, leerders moet wees (NALA 1991: 9). Volwassenes moet in staat gestel word om hulle kennis, ervarings en vaardighede deel te maak van die leer- en onderrigproses. "Students not only have the right to learn but also the right to choose how to learn" (NALA 1991: 9). Volgens NALA (1991: 12) is dit meer waarskynlik dat suksesvolle leer sal plaasvind as deelnemers 'n aktiewe rol in die leerproses speel. Volwasse geletterdheidsdeelnemers kom van 'n wye verskeidenheid van agtergronde en het verskillende behoeftes en aspirasies. Daar kan geen voorafbepaalde kurrikulum wees as daar in elke leerder se behoeftes voorsien moet word nie. NALA (1991: 12) wys verder daarop dat volwasse geletterdheidsdeelnemers baie meer bereik as hulle aangemoedig word om aktief deel te neem aan die definiëring van hul behoeftes, die opstel van die kurrikulum en die bespreking en keuse van onderrigmetodes en -materiaal. Boonop is hulle kundiges op onderwerpe van belang in hulle lewe. Volgens NALA (1991: 13) het die praktyk getoon dat geletterdheidsopleiding meer waarskynlik sal slaag en deur 'n hoë kwaliteit gekenmerk sal word indien volwassenes die geleentheid gebied word om deel te neem aan alle aspekte van die onderrig- en leerproses, insluitende die organisasie daarvan.

Volgens Kotze (1992: 11) is die taalervaringsbenadering spesifiek ontwerp met die doel om die leerder aktief betrokke te maak by 'n leerproses wat fokus op 'n leeraksie deur middel van ontdekking. Stauffer (1980: viii) wys daarop dat leerders, binne die taalervaringsbenadering, aktiewe deelnemers aan die

leerproses is. Die sleutelwoorde is aksie (leerling-opvoederaksie), *interaksie* (tussen die onderskeie leerders en tussen leerders en opvoeder) en *transaksie* (kognitiewelik en affektiewelik). Hierdie aktiwiteite moet egter plaasvind met inagneming van onder meer die leerder se belange, voorkeure, idees, vryheid van keuse en selfuitdrukking, en veral sy/haar taal en ervaringe. Stauffer (1980: viii) beklemtoon dat die opvoeder nie 'n intimiderende, outoritêre rol moet vervul nie. Thonis (1970: 46) beklemtoon ook die belangrikheid van deelname van die leerders binne die taalervaringsbenadering en wys daarop dat die onderrig- en leerproses nie kan plaasvind sonder die aktiewe deelname van die leerders nie, omdat die leerder self die sleutel is tot die toepassing van die taalervaringsbenadering. In die bespreking oor die filosofiese oriëntasies en die aard, inhoud en metodologie van volwasse onderwys deur die Program in afdelings 5.3.3 en 5.3.4 onderskeidelik, blyk dit duidelik dat die Program die deelname van leerders en hul individuele behoeftes en ervarings beklemtoon en dus aan die eise van die taalervaringsbenadering voldoen.

Die taalervaringsbenadering wat studente beskou as aktiewe deelnemers met die inagneming van onder andere hul idees, voorkeure en belange en beklemtoon dat outoritêre en intimiderende onderwys onvanpas is, het duidelike raakpunte met kontemporêre ontwikkelingsdenke. So, byvoorbeeld, staan Korten (1980: 480) 'n leerproses voor vir die implementering van gemeenskapsorganisasie en landelike ontwikkeling wat die aktiewe deelname van gemeenskappe en die erkenning van hul behoeftes, begeertes en kapasiteit in besluitneming, beplanning en implementering vereis. Korten (1980: 480) stel dit verder duidelik dat ontwikkelingsprogramme deel moet wees van 'n holistiese leerproses in teenstelling met 'n burokratiese bloudrukontwerp (vergelyk Tandon se uitgangspunte in Hoofstuk 1 met betrekking tot die rol van volwasse



onderwys in holistiese ontwikkeling).

'n Belangrike beginsel onderliggend aan die leerproses en -aksie binne die taalervaringsbenadering is 'n leerdergesentreerde fokus wat gevolg word met sterk klem op groep- en paarwerk (Kotze 1992: 11). Volgens Newman (1980: 66) is laasgenoemde juis een van die sterkpunte van die taalervaringsbenadering, naamlik dat dit nie beperk is tot geïndividualiseerde onderrig nie, maar uiters geskik is vir groepsonderrig. Volgens die leerdergesentreerde fokus word die leerder as die hoofakteur in die leerproses beskou wat beteken dat leerders verantwoordelikheid moet aanvaar vir hulle eie leeraksie (Coetzee 1992: 45; Kotze 1992: 11). Dit stem dus ooreen met die uitgangspunte van die Program soos bespreek in afdeling 5.3.4, asook Tandon se uitgangspunte in afdeling 4.2.3.3 dat volwassenes agente is van hul eie onderwys. Volgens die Landelike Stigting (Coetzee nd: 87) kan die leerdergesentreerde metode soos volg beskryf word:

In a learner-centred method, the learner discovers things for himself, in his own way and at his own pace, instead of being told everything by the facilitator.

Kotze (1992: 11) op sy beurt stel die leerdergesentreerde fokus en die verhoging van die leerder se selfbeeld soos volg:

By making learners accountable for the acquisition of new knowledge and skills it is possible to start bringing back to the learning process the dignity of learning. In this way a culture of learning could be established because who the learners are is regarded as important and by the valuing of their contributions,

the learners feel personally valued.

Volgens Kotze (1992: 11 & 12) word daar volgens die taalervaringsbenadering 'n metode gevolg wat die leerders geheel en al betrokke maak by die leerervaring en tot gevolg het dat leerders aktief deelneem in die bepaling van (1) die inhoud van die lesing en (2) hulle spoed van vordering wat geskik is vir die leerstyle en leerbehoefte van volwassenes. Die aktiewe betrokkenheid van die leerders dra volgens Wydeman (Kotze 1992: 57) daartoe by dat aktiwiteite konstruktief plaasvind en help om vertroue ten opsigte van die leeraksie op te bou en leerders te motiveer. Stauffer (1980: 302) beklemtoon ook dat die taalervaringsbenadering aan studente verskeie geleenthede bied om volgens hulle eie verwagtingsvlakke te produseer en te presteer. Kyk Kotze se standpunt in afdeling 5.3.4 ten opsigte van 'n bemeesteringsgebaseerde benadering.

Volgens Howards (1980: 187) bied die taalervaringsbenadering baie voordele wat nie in ander benaderings gevind kan word nie, veral vanweë die feit dat dit spesifiek geskik is vir persone met 'n swak leesvermoë, volwassenes wat funksioneel of totaal ongeletterd is, asook vir alle ouderdomsgroepe. Howards (1980: 187) verduidelik dat die taalervaringsbenadering 'n samehangende beperkte konteks voorsien waarbinne die vaardighede vir woorderkenning en betekenis, studie- en skryfvaardighede, asook woordeskat ontwikkel word. Hierdie konteks word geneem vanuit die leerder se eie lewenservarings, behoeftes en gevoelens wat die motiveringskrag vir die leeraksie verhoog. Howards (1980: 187) beklemtoon dat die inhoud van die lesings wat gebaseer is op die taalervaringsbenadering, nie alleen gegrond is op die behoeftes, belange en ervarings van die leerder nie, maar dit dien ook as 'n geïntegreerde krag in die bepaling van wat gelees en geskryf word. Die

leerder is in 'n posisie om die leerproses te rig op dit wat aan hom/haar bekend is. Volgens Howards (1980: 187) is 'n ander onderskeidende voordeel van die taalervaringsbenadering die feit dat die onderrig en aanbieding van vaardighede en inhoud geïndividualiseer word ooreenkomstig die leerder se behoeftes en vermoëns. Die leer- en onderrigproses word dus gelei deur die leerder.

Uit bostaande bespreking blyk dit duidelik dat die beginsels onderliggend aan die taalervaringsbenadering direk verband hou met die uitgangspunte van die Program soos toegepas deur die Molteno Projek, naamlik 'n leerdergesentreerde fokus; die behoeftes, ervarings en doelstellings van die leerder as grondslag vir die leer- en onderrigproses; die aktiewe rol van die leerder; die verhoging van eie waarde en selfbeeld; die beklemtoning van die leerproses bo die inhoud; en ervaring as die bron van kennis wat die inhoud bepaal. Humanistiese en demokratiese beginsels is dus onderliggend aan die taalervaringsbenadering.

Die taalervaringsbenadering toon duidelike raakpunte met die ontwikkelingsdenke van Korten en sy mensgesentreerde ontwikkelingstrategie. In sowel die taalervaringsbenadering as die mensgesentreerde ontwikkelingstrategie word die individu en sy belange, ervarings, behoeftes en kapasiteit (om maar net 'n paar te noem) as vertrekpunt geneem met die doel om 'n leerproses en -aksie daar te stel met die aktiewe betrokkenheid en deelname van die mense ten einde in hul behoeftes te voorsien en hul kapasiteit en vermoëns te verhoog. Korten (1991: 5) stel hierdie mensgesentreerde strategie soos volg (kyk ook endnota 2 in Hoofstuk 3):

... a process by which the members of a society increase their

personal and institutional capacities to mobilize and manage resources to produce sustainable and justly distributed improvements in their quality of life consistent with their own aspirations.

Hierdie uitgangspunt van Korten toon ooreenkomste met die Landelike Stigting se beklemtoning van die effektiewe gebruik en bestuur van bronne as mikrodoelwit van geletterdheidsvoorsiening soos bespreek in afdeling 5.2.2.

#### 5.4 SAMEVATTING

Uit voorafgaande bespreking met betrekking tot die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting blyk dit dat die Landelike Stigting 'n filosofie volg wat gebaseer is op 'n verskeidenheid filosofiese oriëntasies. Dit ondersteun dus die gevolgtrekking in afdeling 2.3 dat daar nie slegs een enkele filosofie van volwasse onderwys bestaan nie en dat daar diversiteit in die teorie en praktyk voorkom wat tot gevolg het dat daar terselfdertyd van meer as een filosofiese oriëntasie gebruik gemaak kan word.

In afdeling 5.3.3 het dit duidelik geblyk dat die Landelike Stigting deur die toepassing van die Program van die standpunt uitgaan dat die individu en die samelewing nie geskei kan word nie en dat 'n direkte verband tussen onderwys en die sosiale konteks bestaan. Die Landelike Stigting koppel gevolglik 'n tweeledige funksie aan volwasse onderwys, naamlik individuele selfverwesening en persoonlike ontwikkeling wat die ontwikkeling van die intellek en rasonale denke insluit, asook die handhawing en/of bevordering van die samelewing. Dit blyk duidelik dat die Landelike Stigting deur die toepassing van die Program nie die doelstelling van volwasse onderwys koppel aan radikale

sosiale verandering soos in die geval van die radikale denkskool nie.

In afdelings 5.3.4 en 5.3.5 is daar getoon dat die Landelike Stigting die tradisionele onderwysbenadering verwerp en die aard, inhoud en metodologie van volwasse onderwys koppel aan demokratiese en humanistiese onderwysbeginsels wat onder andere neerslag vind in 'n leerdergesentreerde fokus, dialoog tussen die opvoeder en die leerders, die beklemtoning van ervaring as die bron van kennis, die beklemtoning van die leerproses bo die inhoud, die fasiliteerdersrol van die opvoeder, moedertaalonderrig en die taalervaringsbenadering.

In afdeling 5.2 het dit geblyk dat die Landelike Stigting besluit het om 'n volwasse onderwysprogram met die klem op geletterdheid te implementeer wat die taalervaringsbenadering vooropstel, moedertaalonderrig moontlik maak, bemagtiging van leerders ten doel het en wat die aktiewe deelname en betrokkenheid van leerders verseker. Die Landelike Stigting het gevolglik op die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram soos toegepas deur die Molteno Projek besluit ten einde hul Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek van stapel te stuur, aangesien dit as vertrekpunt het die taalervaringsbenadering en ook die geskikste program blyk te wees vir moedertaalonderrig. Verder is die Landelike Stigting van mening dat die Program onder andere die bemagtiging van individue ten doel het, vereenselwigbaar is met demokratiese leerbeginsels, dialoog as vertrekpunt het, 'n leerdergesentreerde benadering volg, leerders in staat stel om hulle eie kennis en realiteite te konstrueer en sodoende verseker dat die leeraksie betekenisvol plaasvind, en leerders ook in staat stel om beheer oor hulle eie lewe uit te oefen.

Uit die bespreking in afdelings 5.3 en 5.4 ten opsigte van die filosofiese

oriëntasie, die aard, inhoud en metodologie van volwasse onderwys soos toegepas deur die Molteno Projek, blyk dit duidelik dat die Program teoreties bogenoemde onderskryf en dus daarin slaag om aan die verwagtinge van die Landelike Stigting te voldoen. Die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram deur die Molteno Projek lê dus die teoretiese grondslag vir die filosofiese oriëntasie en doelstellings wat die Landelike Stigting aan volwasse onderwys koppel.

**ENDNOTAS**

1. Daar is 'n groot tekort aan gepaste leesmateriaal en ander leeshulpmiddels in die onderskeie Bantoetale. Die Landelike Stigting is van mening dat die uitdaging vir die toekoms lê in die verskaffing van voldoende en geskikte lees- en leermateriaal in die betrokke moedertaal om te verseker dat geletterdheidsvaardighede onderhou word (Hattingh 1993/94: 8).

2. Die Landelike Stigting (Coetzee 1993b) koppel die volgende twee belangrikste kenmerke aan 'n fasiliteerder:

- the person should be competent in the language he/she is going to teach: therefore a person should be able to speak, read, write and understand the language
- he/she should be able to operate in an organized way

Die Landelike Stigting (Coetzee 1992: 100) beklemtoon verder dat fasiliteerders deur sowel die gemeenskap en die werkgewer verkies moet word. Ten einde die Projek op grondvlak te hou, is dit belangrik dat mense vanuit die gemeenskap optree as fasiliteerders. Die Landelike Stigting (Coetzee 1992: 99) koppel die volgende algemene kenmerke aan die fasiliteerder:

- formal qualification: std 9 (we are flexible in this regard: facilitators with qualification from std 7 and more are accepted)
- enthusiastic, energetic, respected by others
- accepted by rest of community
- ability to handle small groups with different abilities

simultaneously

- able to allow learners to function independently
- able to learn to facilitate
- competent in reading and writing of mother tongue
- innovative
- be able to plan for classes ahead for the various abilities of learners
- able to facilitate life skills development



## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING: GEVOLGTREKKING EN AANBEVELINGS

#### 6.1 INLEIDING

Hierdie studie het oorspronklik ten doel gehad om die filosofie en doelstellings te bepaal wat deur die Landelike Stigting aan volwasse onderwys gekoppel word soos dit in die praktyk weerspieël word. Dit het egter tydens die aanvanklike veldnavorsing geblyk dat dit nie moontlik is om die Landelike Stigting se filosofie en doelstellings van volwasse onderwys te bepaal deur 'n ondersoek na en bestudering van die implementering van 'n volwasse onderwysprogram in die praktyk nie. Dit is hoofsaaklik toe te skryf aan die feit dat die implementeerders en fasiliteerders van die Landelike Stigting se Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek nie oor die nodige kennis van die Landelike Stigting se filosofie en doelstellings van volwasse onderwys beskik nie. Verder reflekteer die praktiese implementering van die Projek ook nie noodwendig die filosofie en doelstellings wat die Landelike Stigting aan volwasse onderwys koppel nie. Die studie is gevolglik vanuit 'n ander hoek benader. In navolging van die probleemstelling soos weergegee in Hoofstuk 1, is die probleem wat in hierdie studie nagevors is die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting binne die konteks van landelike ontwikkeling deur ondersoek in te stel na die teoretiese onderbou van die Landelike Stigting se benadering tot volwasse onderwys.

Daar is vervolgens eerstens 'n noukeurige bestudering van die beskikbare literatuur gedoen ten einde die filosofiese oriëntasies en doelstellings van volwasse onderwys (Hoofstukke 2 & 3) te bepaal. Die studie het tweedens die bepaling van die Landelike Stigting se filosofie en doelsiellings van volwasse onderwys behels (Hoofstuk 5) aan die hand van die verskillende filosofiese

oriëntasies en doelstellings soos geïdentifiseer in die literatuurstudie.

Die Landelike Stigting se toepassing van volwasse onderwys moet gesien word teen die agtergrond van die onderwyssituasie in Suid-Afrika wat die gevolg is van ongelyke en aparte onderwysvoorsiening wat 'n direkte invloed gehad het op die hoë ongeletterdheidsyfer en lae vlak van onderwys van die plaaswerkgemeenskap. Daar is gevolglik ondersoek ingestel na die gevolge van aparte en ongelyke onderwys met spesifieke verwysing na onderwysvoorsiening in landelike gebiede om sodoende die Landelike Stigting in sy historiese en ruimtelike konteks te plaas (Hoofstuk 4). Daar is ook gekyk na die rol van volwasse onderwys (afdeling 4.2.3.3) en die belang en rol van geletterdheid in die ontwikkelingsproses (afdeling 5.2.1).

Teen bostaande as agtergrond word daar in die volgende afdelings 'n samevatting gegee aan die hand van die onderskeie hoofstukke. Ter afsluiting word 'n kort evaluering van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting aangebied. Enkele aanbevelings word ook gegee.

## 6.2 SAMEVATTING

Uit die bespreking in Hoofstuk 2 waar ondersoek ingestel is na die begripsomskrywing van volwasse onderwys, is daar bevind dat die omskrywing van volwasse onderwys, asook die uitgangspunte, doelstellings en praktiese inslag daarvan bepaal word deur die filosofiese uitgangspunte van die beoefenaar in 'n gegewe geval. 'n Verskeidenheid omskrywings, betekenis en assosiasies word gevolglik aan die term volwasse onderwys gekoppel. Die relevansie van Hoofstuk 2 is veral daarin geleë dat dit ons lei tot die gevolgtrekking dat 'n filosofiese oriëntasie noodsaaklik is vir die teorie en praktyk van

volwasse onderwys, maar dat dit onmoontlik is om volwasse onderwys aan slegs een algemeen aanvaarde filosofie te koppel.

Daar is gevolglik in Hoofstuk 3 ondersoek ingestel na die verskillende filosofiese oriëntasies en doelstellings van volwasse onderwys en dit het duidelik geblyk dat daar geen waterdigte skeiding tussen die verskillende filosofiese oriëntasies en doelstellings bestaan nie. Duidelike raakpunte en ooreenkomste kom voor. Hierdie gevolgtrekking vind ook neerslag in die ondersoek na die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelik Stigting (Hoofstuk 5). Die belangrikste gevolgtrekking wat vanuit Hoofstuk 3 gemaak kan word, is dat daar duidelike en sterk raakpunte en ooreenkomste voorkom tussen veral Freire en sy radikale benadering tot onderwys enersyds (afdeling 3.5.2) en kontemporêre ontwikkelingsdenke andersyds. Freire se "libertarian, dialogic, and problem-posing education" het 'n sterk invloed op die ontwikkelingsdenke van Gran, wat deelnemende ontwikkeling en bewussynskweking beklemtoon, en Korten se leerprosesbenadering. Die gevolgtrekking word gemaak dat die idees onderliggend aan Freire se radikale benadering tot onderwys belangrike gevolge inhou vir kontemporêre ontwikkelingsdenke en dat die verhouding tussen volwasse onderwys en ontwikkeling weer eens beklemtoon word.

'n Ander belangrike gevolgtrekking is die raakpunte tussen die voorstanders van die progressiewe filosofiese oriëntasie (Dewey, Lindeman, Bergevin en Blakely) se uitgangspunte ten opsigte van persoonlik en sosiale ontwikkeling en Korten se definiëring van ontwikkeling binne die raamwerk van mensgesentreerde ontwikkeling (afdeling 3.4.1). Lindeman spesifiek (afdeling 3.4.1.2) lewer ook 'n belangrike bydrae tot Johnson se uitgangspunte met betrekking tot ontwikkelingsprojekte. In die bespreking van die filosofiese oriëntasies en doelstellings van volwasse onderwys in Hoofstuk 3 blyk dit dus

dat daar belangrike raakpunte voorkom tussen die volwasse onderwysproses en die ontwikkelingsproses en dat volwasse onderwys nie slegs as 'n aspek binne die terrein van die opvoedkunde beskou kan word nie.

Soos reeds genoem in Hoofstuk 1, bied Hoofstuk 4 die konteks waarbinne en waarteen die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting ondersoek word. In afdeling 4.2 is daar tot die gevolgtrekking gekom dat die onderwyssituasie in Suid-Afrika 'n direkte gevolg van die politieke beleid van apartheid is en dat dit veral die plaaswerkersgemeenskap is wat die ergste daardeur benadeel is. Volwasse onderwys is geïdentifiseer as 'n belangrike instrument in die ontwikkelingsproses om die mensepotensiaal in die landbousektor te ontwikkel en die lewenstandaard en onderwyspeil van die plaaswerkersgemeenskap te verhoog. Aansluitend tot die swak sosio-ekonomiese posisie van die plaaswerkersgemeenskap en hul gepaardgaande armoedesituasie, is daar in afdeling 4.3 aandag gegee aan die rol van die Landelike Stigting in sy strewe na die verbetering en verhoging van die lewenstandaard en lewenskwaliteit van mense in landelike gebiede van die RSA.

Teen die agtergrond van Hoofstukke 2 en 3 wat die teoretiese onderbou voorsien, en Hoofstuk 4 wat die konteks van die Landelike Stigting daarstel, is daar in Hoofstuk 5 ondersoek ingestel na die Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek van die Landelike Stigting. Teen die agtergrond van die probleemstelling is hierdie hoofstuk 'n integrale deel van die studie waarin die filosofie en doelstellings van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting ondersoek is. In hierdie hoofstuk het dit duidelik na vore gekom dat ongeletterdheid 'n struikelblok is in 'n samelewing wat vandag demokrasie en massadeelname nastreef. Die Heropbou- en ontwikkelingsprogram (ANC 1994: 60 & 63) stel dit baie duidelik dat basiese volwasse onderwys met die klem op

geletterdheidsopleiding 'n kritieke stap is in die heropbou- en demokratiseringsproses van ons samelewing en dat onderwys gerig moet word op die volle ontwikkeling van elke individu en gemeenskap.

Die meeste skrywers is dit eens dat geletterdheid 'n bepalende faktor in die ontwikkelingsproses is en dat dit as basiese behoefte en basiese mensereg 'n belangrike instrument is in die politieke, ekonomiese en sosiale ontwikkelings-, bemagtigings- en bevrydingsproses van mense. Lind en Johnston beskou ongeletterdheid egter as 'n simptoom van onderontwikkeling, armoede en ongelykheid, en redeneer dat geletterdheid op sigself nie die sosiale en ekonomiese situasie van mense kan verander nie. In teenstelling hiermee is Risman van mening dat ongeletterdheid 'n oorsaak en 'n gevolg van armoede en deprivasie is. Wydeman, Kamper en De Lange beskou ongeletterdheid as 'n faktor wat saam met ander soos 'n lae lewenstandaard, armoede en 'n hoë fertiliteitsyfer meewerk om 'n bose kringloop te vorm. Chambers (1983: 109-110) verwys na hierdie kringloop as die deprivasievangnet wat gekenmerk word deur armoede, magteloosheid, isolasie, kwesbaarheid en fisiese swakheid. Hierdie faktore is in interaksie en beïnvloed mekaar wedersyds. Ongeletterdheid is dus 'n oorsaak en 'n gevolg binne hierdie kringloop. Teen die agtergrond van die bespreking oor geletterdheid word die gevolgtrekking gemaak dat geletterdheid, hetsy 'n oorsaak of 'n simptoom van armoede, ongelykheid en onderdrukking, 'n instrument is in die ontwikkelingsproses van gemeenskappe en dat ongeletterdheid die bemagtiging en bevryding van mense bedreig.

Die Landelike Stigting heg groot waarde aan die rol wat geletterdheid kan speel in die verhoging van die plaaswerkgemeenskap se lewenstandaard, maar stel dit duidelik dat geletterdheidsvoorsiening en -opleiding deel moet wees

van ander volwasse onderwysprogramme. Geletterdheid word slegs as 'n eerste fase beskou in die bevordering van die sosiale transformasie van die lewens en omstandighede van landelike mense.

In die ondersoek na die toepassing van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting, is daar tot die gevolgtrekking gekom dat die Landelike Stigting 'n tweeledige funksie aan volwasse onderwys koppel, naamlik individuele selfverwesenliking en persoonlike ontwikkeling wat die ontwikkeling van die intellek en rasionele denke insluit, asook die handhawing en/of bevordering van die samelewing. Die Landelike Stigting koppel nie volwasse onderwys aan radikale sosiale verandering soos hoofsaaklik deur Freire voorgestaan word nie. Dit het egter duidelik geblyk dat die Landelike Stigting die tradisionele onderwysbenadering verwerp en die aard, inhoud en metodologie van volwasse onderwys koppel aan demokratiese en humanistiese onderwysbeginsels met die klem op 'n leerdergesentreerde fokus, die leerproses bo die inhoud, die fasiliteerdersrol van die opleier, moedertaalonderrig, en ervaring as die bron van kennis. Duidelike ooreenkomste en raakpunte bestaan egter tussen Freire se uitgangspunte en die teoretiese beginsels van volwasse onderwys wat deur die Landelike Stigting voorgelê word. Dit kom veral na vore in die taalervaringsbenadering en deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering as teoretiese grondslag van die Projek, asook die aard, inhoud en metode wat deur die Landelike Stigting voorgelê word.

Die belangrikste gevolgtrekking wat uit hierdie studie gemaak word, is dat die Landelike Stigting wel oor 'n teoretiese basis beskik met betrekking tot die filosofie en doelstellings van volwasse onderwys en dat daar 'n duidelike filosofiese oriëntasie onderliggend is aan hul Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek. Die Landelike Stigting slaag daarin om 'n volwasse

onderwysprogram daar te stel wat aan die eise van moedertaalonderrig, bemagtiging van leerders, die aktiewe deelname en betrokkenheid van leerders, demokratiese leerbeginsels, 'n leerdergesentreerde benadering en die taalervaringsbenadering voldoen. In die nastrewing van bogenoemde teoretiese beginsels, skaar die Landelike Stigting homself by die kontemporêre ontwikkelingsdenke wat wegbeweeg het van ekonomiese groei en 'n hoër produksie as indikators van ontwikkeling na die benaderings en strategieë wat mensgesentreerde, deelnemende en handhawingsontwikkeling beklemtoon en fokus op ontwikkeling as 'n leerproses.

### 6.3 EVALUERING EN AANBEVELINGS

Hoewel hierdie studie hoofsaaklik ten doel gehad het om ondersoek in te stel na die teoretiese grondslag onderliggend aan die filosofie en doelstellings van volwasse onderwys soos toegepas word deur die Landelike Stigting, is daar aanvanklik beoog om die praktiese implementering van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting te ondersoek ten einde laasgenoemde se filosofie en doelstellings te bepaal. Soos reeds genoem, het dit tydens die aanvanklike veldnavorsing geblyk dat 'n ondersoek van sodanige aard nie moontlik is nie. Die vernaamste redes hiervoor is die volgende:

- Fasiliteerders dra nie kennis van die Landelike Stigting se filosofie en doelstellings van volwasse onderwys nie.
- Fasiliteerders ondersteun nie noodwendig die teoretiese en filosofiese oriëntasie soos voorgestaan word deur die Landelike Stigting nie.

Tydens genoemde veldnavorsing is daar ondersoek ingestel na die praktiese implementering van die Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek

van die Landelike Stigting op die plase Leeupan en Witklip in die Devon-Delmas Gemeenskapsontwikkelingsvereniging. Die fasiliteerder op die plaas Leeupan het 'n standerd 4-kwalifikasie wat reeds in 1949 behaal is, terwyl die fasiliteerder op die plaas Witklip oor 'n standerd 6-kwalifikasie beskik wat in 1967 behaal is. Die Landelike Stigting (Coetzee 1992: 99) vereis dat 'n fasiliteerder 'n kwalifikasie van standerd 9 moet hê, maar is egter buigsaam in die verband en stel dat 'n standerd 6-kwalifikasie ook aanvaarbaar is (kyk endnota 2 in Hoofstuk 5). In die praktyk, soos duidelik blyk uit bogenoemde twee gevalle, word hierdie vereiste dus nie geïmplementeer nie.

In die geval van die fasiliteerder op Leeupan word probleme ondervind met die handleiding tot die deurbraak-tot-geletterdheidsmetode wat aan die fasiliteerder beskikbaar gestel is. Die handleiding is in Engels geskryf, terwyl die fasiliteerder Zoeloe as moedertaal magtig is en slegs oor gebrekkige lees- en skryfvaardighede in Afrikaans beskik.

Dit het verder geblyk dat fasiliteerders nie in staat is om klasse vooruit te beplan soos deur die Landelike Stigting vereis word nie (kyk endnota 2 in Hoofstuk 5), aangesien die fasiliteerders as plaaswerkers, te moeg en uitgeput is na 'n lang dag se werk op die plaas om die nodige voorbereiding te doen. Fasiliteerders het reeds te veel verantwoordelikhede om die beplanning en voorbereiding van leer materiaal te behartig. Probleme word ook ondervind met die opskorting van klasse weens langer werksure tydens oestye, asook weens 'n gebrek aan motivering aan die kant van die deelnemers. Dit word onder andere toegeskryf aan die feit dat lees kennis wat opgedoen word nie regstreeks van toepassing is in hul leef- en werksituasie nie.

Die veldnavorsing het egter getoon dat die fasiliteerders van mening is dat



die deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering geskik is vir die implementering van 'n lees- en skryfprogram. Dit is dan ook wat dit inderwaarheid is - 'n lees- en skryfprogram en niks meer nie. Die fasiliteerders dra nie kennis van die taalervaringsbenadering nie en kan nie die onderliggende beginsels en kenmerke daarvan identifiseer nie. Hoewel die fasiliteerders die deelnemers as vennote in die leer- en onderrigproses beskou, dra hulle nie kennis van die leerdergesentreerde benadering nie. Dit het egter duidelik tydens waarneming geblyk dat die fasiliteerder die rol van die tradisionele onderwyser inneem en 'n baie aktiewe rol vervul in teenstelling met die deelnemers. Die leerders beskou op hul beurt die fasiliteerder as 'n onderwyser met 'n outoritêre gesagsposisie ooreenkomstig die tradisionele onderwystradisie. Die fasiliteerders het nie die deelnemers toegelig met die beginsels en uitgangspunte van die deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering en taalervaringsbenadering nie en het gevolglik nie die leerders bewus gemaak van die aktiewe en deelnemende rol wat hul kan vervul in die leer- en onderrigproses nie. Die fasiliteerder voldoen dus nie aan die kenmerke wat daar aan 'n fasiliteerder gekoppel word binne hierdie twee benaderings nie.

Die fasiliteerder dra ook nie kennis van die redes waarom die volwasse leerders deelneem nie en ook nie van die leerders se ervarings, behoeftes en prioriteite nie. Die fasiliteerder bepaal die onderwerp en inhoud van die lesing en dit is gevolglik nie noodwendig relevant tot die situasie, ervaring, behoeftes, omstandighede en doelstellings van die deelnemers nie. Tydens die navorsing is daar bevind dat deelnemers aan die Projek deelneem met die uitsluitlike doel om te leer lees en skryf (boeke, resepte, mediese voorskrifte en briewe) om vervolgens te kan deelneem aan algemene sosiale aktiwiteite wat lees- en skryfvaardighede vereis. Geen ekonomiese of politieke doelwitte word aan geletterdheidswording gekoppel nie.

Die Landelike Stigting poog om die belange van die plaaswerkersgemeenskap te dien deur die Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek wat gebaseer is op radikale onderwysbeginsels. Soos genoem in afdeling 5.2.2 beklemtoon die Landelike Stigting dat die Projek meer as net geletterheidsopleiding ten doel het én ook die sosiale transformasie van die lewens en omstandighede van landelike mense wil bevorder. Die grootste dilemma waarin die Landelike Stigting hulself egter bevind is dat die implementering van die Projek grootliks afhanklik is van die samewerking en ondersteuning van plaaseienaars. Die probleem bestaan egter of boere binne die huidige konteks van politieke magsverskuiwing die Projek sal ondersteun as 'n program wat die plaaswerkers tot sosiale aksie wil oorhaal deur middel van 'n bewusmakingsproses (vergelyk afdeling 5.3.3.4).

Teen die agtergrond van bostaande word daar enkele aanbevelings soos volg gemaak:

- Dat die Landelike Stigting moet besin oor die vereiste wat hul stel dat 'n fasiliteerder oor 'n standaard 9-kwalifikasie moet beskik en dat daar bepaal moet word watter redes tot hierdie vereiste aanleiding gegee het. Die aard van die redes behoort die bepalende faktor te wees vir die vasstelling van die vereiste kwalifikasie van die fasiliteerder. Dit kan ook gekoppel word aan die vermoëns en vaardighede waarvoor fasiliteerders behoort te beskik sou hulle die implementering van 'n leerdergesentreerde, deelnemende en dialogiese benadering in volwasse onderwysprogramme wou bevorder deur middel van die rol wat die fasiliteerder moet vervul.
- In afdeling 5.3.4 is daar verwys na Lind en Johnston (Prinsloo 1991:

258) se stelling dat fasiliteerders dikwels slegs marginaal hoër gekwalifiseerd is as die ongeletterde deelnemers en meestal nie oor die vaardighede beskik om 'n leerdergesentreerde, dialogiese en demokratiese leer- en onderrigproses te implementeer nie. Daar word aanbeveel dat die Landelike Stigting aan hierdie tendens aandag gee en sover moontlik poog om fasiliteerders op te lei in vaardighede ten einde die implementering van bogenoemde leer- en onderrigproses te bevorder en moontlik te maak.

- Dat die Landelike Stigting aandag gee aan die opleiding van fasiliteerders in die teoretiese beginsels met betrekking tot die filosofie en doelstellings van volwasse onderwys soos deur die Landelike Stigting voorgestaan word.
- Dat die Landelike Stigting dringend aandag gee aan die beskikbaarstelling van handleidings tot die deurbraak-tot-geletterdheidsmetode in die taal van onderrig.
- Dat daar indringend aandag gegee word aan die beskikbaarheid van voldoende lees- en leermateriaal om te verseker dat geletterdheid onderhou word.
- Dat daar sover moontlik gepoog word om geletterdheidsklasse op 'n deurlopende basis aan te bied en te skeduleer buite oesseisoen.
- Dat die inhoud van lees- en leermateriaal gebaseer word op die leerders se behoeftes ten einde te verseker dat eerstens hulle deelname nie opgeskort word nie, en tweedens dat daar aan die

taalervaringsbenadering en deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering se teoretiese beginsels, soos voorgestaan word deur die Landelike Stigting, voldoen word.

- Dat 'n bewusmakingsproses ook onder plaaseienaars geloods word om hulle ingesteldheid teenoor die filosofiese oriëntasie en doelstellings van die Projek positief te bevorder en sodoende groter ondersteuning en saamewerking te bewerkstellig wat noodsaaklik is vir die suksesvolle toepassing en implementering van die Projek se teoretiese beginsels.

Die Landelike Stigting slaag daarin om deur middel van sy Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek 'n volwasse onderwysprogram daar te stel wat aan die eise van nie-rassige, nie-seksistiese en demokratiese leerbeginsels voldoen. Deur gebruik te maak van die deurbraak-tot-geletterdheidsbenadering en die taalervaringsbenadering as teoretiese onderbou van die Projek, word daar standpunt ingeneem teen die tradisionele onderwysbenadering en word demokratiese, deelnemende, dialogiese en leerdergesentreerde beginsels as vertrekpunt geneem. Die teoretiese en filosofiese grondslag van die Landelike Stigting se Landelike volwasse onderwys en verdere studiesprojek is in groot mate vereenselwigbaar met kontemporêre ontwikkelingsdenke - maar dit is duidelik uit die aanvanklike veldnavorsing dat hierdie onderbou nie in die praktyk manifesteer nie. Soos duidelik in afdeling 2.3.1 blyk, het elke volwasse opvoeder 'n goed ontwikkelde filosofie nodig wat 'n refleksie is van die aard, inhoud en metodologie van die filosofiese oriëntasie wat in 'n spesifieke geval gevolg word. Die wyse waarop die praktyk van volwasse onderwys deur die Landelike Stigting ontleed en geïnterpreteer word, hang dus af van die Landelike Stigting se filosofiese oriëntasie. Uit voorafgaande blyk dit egter dat die filosofiese uitgangspunte van die Landelike Stigting

nie in die praktyk weerspieël word nie. Die Landelike Stigting sal gevolglik dringend aandag moet gee aan onder andere die tekortkominge in die implementering van die Projek soos breedweg in hierdie hoofstuk uitgelig is aangesien teoretiese veronderstellinge of aannames sonder 'n praktiese inslag, aanleiding gee tot leë idealisme (kyk afdeling 2.3.1).

Die duisende plaaswerkers wat nie kan lees en skryf nie is een van die knellendste ontwikkelingsprobleme wat die Suid-Afrikaanse samelewing in die gesig staar in die implementering van die Heropbou- en ontwikkelingsprogram. Hoewel die bydrae van die Landelike Stigting tans as slegs 'n druppel in die emmer beskou kan word, is dit 'n poging wat alle moontlike steun en samewerking verdien nieteenstaande bogenoemde tekortkominge.

## BIBLIOGRAFIE

- ACKOFF, RL. 1984. On the nature of development and planning, in Korten, DC & Klauss, R (eds). *People-centered development. Contributions toward theory and planning frameworks*. West Hartford: Kumarian Press.
- ALANT, E. 1991. Precursors to literacy, in Rodda, YDJ & Mareka, CL (eds). *Conference on literacy and basic adult education in Southern Africa: 5-7 September 1990*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- ANC (AFRICAN NATIONAL CONGRESS). 1994. *The reconstruction and development programme*. Johannesburg: Umanyano Publications.
- APPS, JW. 1973. *Toward a working philosophy of adult education*. Syracuse: Syracuse University. Publications in continuing education.
- APPS, JW. 1979. *Problems in continuing education*. New York: McGraw-Hill.
- ASHLEY, MJ. 1980. Universes in collision. Xhosa, missionaries and education in 19th century South Africa. *Journal of Theology for Southern Africa*, no 32.
- ASHLEY, MJ. 1982. Features of modernity: missionaries and education in South Africa, 1850-1900. *Journal of Theology for Southern Africa*, no 38.
- AYODHYA, P & PAPA, K. 1993. People-centred development through educational intervention. *Journal of Rural Development*, vol 12, no 6.

- BAILEY, H. 1988. A practical model for rural community development. Johannesburg. Unpublished seminar.
- BEHR, AL. 1984 (second edition). *New perspectives in South African education. A review of education in South Africa, 1652-1984*. Durban: Butterworths.
- BEHR, AL. 1988. *Education in South Africa. Origins, issues and trends: 1652-1988*. Pretoria: Academica.
- BENNE, K. 1957. Some philosophical issues in adult education. *Adult Education*, vol vii, no 2.
- BERGEVIN, P. 1967. *A philosophy for adult education*. New York: Seabury Press.
- BERTHOFF, AE. 1987. Foreword, in Freire, P & Macedo, D. *Literacy: reading the word and the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- BHASIN, K. 1991. Participatory development demands participatory training. *Convergence*, vol xxiv, no 4.
- BHOLA, HS. 1979a. *Curriculum development for functional literacy and nonformal education programs*. West Germany: DSE (Deutsche Stiftung für Entwicklung) Workshop.
- BHOLA, HS. 1979b. *Evaluating functional literacy*. Tehran: Hulton Educational Publications Limited.

- BHOLA, HS, in collaboration with Müller, J & Dijkstra, P. 1983. *The promise of literacy. Campaigns, programs and projects: report of the international seminar on campaigning for literacy, Udaipur, India, January 4-11, 1982.* Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.
- BHOLA, HS. 1990. *Evaluating "literacy for development" projects, programs and campaigns: evaluation planning, design and implementation, and utilization of evaluation results.* Hamburg: Unesco Institute for Education. German Foundation for International Development.
- BLACK, JA & CHAMPION, DJ. 1976. *Methods and issues in social research.* New York: Wiley.
- BLAIR, HW. 1985. Review article. Reorienting Development Administration. *The Journal of Development Studies*, vol 21, no 3.
- BLAKELY, RJ. 1952. Adult education needs a philosophy and a goal. *Adult Education*, vol 3.
- BLAKELY, RJ. 1984. Adult education in a free society, in Merriam, SB (ed). *Selected writings on philosophy and adult education.* Malabar: Robert E Krieger Publishing Company.
- BLIGNAUT, DJ. 1992. Die geletterdheidswording van die landelike swart kind: 'n opvoedkundige-sielkundige perspektief. Pretoria: Universiteit van Pretoria. Ongepubliseerde M Ed tesis.
- BLOMSTROM, M & HETTNE, B. 1984. *Development theory in transition: the*



- dependency debate and beyond: Third World responses.* London: Zed Books.
- BOCK, JC & PAPAGIANNIS, GJ (eds). 1983. *Nonformal education and national development. A critical assessment of policy, research, and practice.* New York: Praeger Publishers.
- BOSMAN, OS. 1983a. Filosofie. Paarl: Landelike Stigting. Ongepubliseerde dokument. 10 Maart.
- BOSMAN, OS. 1983b. Inligtingstuk. Oriëntering van boeregroep. Paarl: Landelike Stigting. Ongepubliseerde dokument. 17 Mei.
- BOSMAN, OS. 1983c. Landelike ontwikkeling. Paarl: Landelike Stigting. Ongepubliseerde dokument. 29 Maart.
- BOYD, RD; APPS, JW & ASSOCIATES. 1980. *Redefining the discipline of adult education.* London: Jossey-Bass Inc Publishers.
- BRAAK, I. 1994. Persoonlike onderhoud (gemeenskapsontwikkelaar). 24 Junie.
- BRIGHT, BP (ed). 1989. *Theory and practice in the study of adult education. The epistemological debate.* London: Routledge & Kegan Paul.
- BROOKFIELD, H. 1975. *Interdependent development.* London: Methuen.
- BROOKFIELD, S. 1987. *Learning democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change.* London: Croom Helm Limited.

- BROUDY, HS. 1960. *Aims in adult education: a realist's view*. Chicago: Centre for the Study of Liberal Education for Adults.
- CARY, LJ (ed). 1970. *Community development as a process*. Columbia: University of Missouri Press.
- CHAMBERS, R. 1983. *Rural development. Putting the last first*. London: Longman Group Limited.
- CHEKKI, DA. 1979a. A prolegomena to community development and planned change, in Chekki, DA (ed). *Community development. Theory and method of planned change*. New Delhi: Vikas Publishing House.
- CHEKKI, DA (ed). 1979b. *Community development. Theory and method of planned change*. New Delhi: Vikas Publishing House.
- COETZEE, A. nd. *Breakthrough to literacy. Facilitator's manual*. Stellenbosch: Rural Foundation. Unpublished document.
- COETZEE, DF. 1991a. Illiteracy in SA: some preventative policies and strategies from a development perspective, in Rodda, YDJ & Mareka, CL (eds). *Conference on literacy and basic adult education in Southern Africa: 5-7 September 1990*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- COETZEE, JA. 1991b. Die bevolkingsontwikkelingsprogram (BOP) en die toepassing daarvan deur die Landelike Stigting in enkele distrikte in Transvaal. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Ongepubliseerde D Phil tesis.

COETZEE, A. 1992 (second edition). The rural adult education and further studies project. Stellenbosch: Rural Foundation. Unpublished document. October.

COETZEE, A. 1993a. Persoonlike onderhoud (landswye koördineerder van die Landelike Stigting se geletterdheidsprojek). 21 Oktober.

COETZEE, A. 1993b. Training manual for local resource and support person. Stellenbosch: Rural Foundation. Unpublished document.

COHEN, JM & UPHOFF, NT. 1980. Participation's place in rural development: seeking clarity through specificity. *World Development*, vol 8.

CONYERS, D & HILLS, P. 1984. *An introduction to development planning in the Third World*. Chichester: John Wiley & Sons.

COOMBS, PH. 1985. Suggestions for a realistic adult education policy. *Prospects*, vol xv, no 1.

CORNWELL, L. 1986. Gemeenskapsontwikkeling: wetenskaplike konsep of metafoor? Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. Ongepubliseerde MA tesis.

CROSSWELL, MJ. 1981. Basic human needs: a development planning approach, in Leipziger, DM (ed). *Basic needs and development*. Cambridge: Oelgeschlager, Gunn & Hain.

- DARKENWALD, GG & MERRIAM, SB. 1982. *Adult education. Foundations of practice*. New York: Harper & Row Publishers.
- DE BEER, F. 1994. Training for community development. Some guidelines from the literature, some lessons from experience. Pretoria: University of South Africa. Department of Development Administration. Unpublished seminar. 5 August.
- DEJENE, A. 1980. *Non-formal education as a strategy in development: comparative analysis of rural development projects*. Lanham: University Press of America.
- DE LANGE, JP. 1991. The need for literacy and basic adult education in South Africa today, in Rodda, YDJ & Mareka, CL (eds). *Conference on literacy and basic adult education in Southern Africa: 5-7 September 1990*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- DERMAN, P & POULTNEY, C. 1984. The politics of production and community development in rural South Africa. *Second Carnegie inquiry into poverty and development in Southern Africa*, vol 23, conference paper no 226. Rondebosch: South African Labour and Development Research Unit.
- DE WAAL, DJP. 1988. *Gemeenskapsontwikkeling in Omega*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. Ongepubliseerde MA tesis.
- DEWEY, J. 1916. *Democracy and education. An introduction to the philosophy of education*. New York: The Macmillan Company.

DEWEY, J. 1984. Experience and education, in Merriam, SB (ed). *Selected writings on philosophy and adult education*. Malabar: Robert E Krieger Publishing Company.

*DIE BURGER* 5 Junie 1985

*DIE BURGER* 6 Junie 1985

DIPPENAAR, ABJ. sj. Gemeenskapsontwikkelingsbeampes (GOB'S). Landelike Stigting. Ongepubliseerde dokument.

DIPPENAAR, ABJ. 1987. Memorandum. Landelike Stigting. Ongepubliseerde dokument. 18 Junie.

DIPPENAAR, ABJ. 1989a. Memorandum rakende agtergrond oor Landelike Stigting. Landelike Stigting. Ongepubliseerde dokument. 1 Januarie.

DIPPENAAR, ABJ. 1989b. The self-help approach. Rural Foundation. Unpublished document. 22 January.

DIPPENAAR, ABJ. 1993. Persoonlike onderhoud (Landelike Stigting: Hoof: Navorsing). 23 Februarie.

DONALDSON, AR & ROUX, A. 1991. Education, employment and incomes of black South Africans in 1985, in Rodda, YDJ & Mareka, CL (eds). *Conference on literacy and basic adult education in Southern Africa: 5-7 September 1990*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

- DU PISANI, T; PLEKKER, SJ; DENNIS, CR & STRAUSS, JP. 1991. *Education and manpower development, 1990*. Vol 11. Bloemfontein: University of the Orange Free State. Research Institute for Education Planning. August.
- DU TOIT, PS & NELL, WL. 1982 (derde hersiene uitgawe). *Onderwys in Kaapland 1652-1980. 'n Historiese oorsig*. Pretoria: JL van Schaik (Edms) Beperk.
- EISELEN, WWM. 1969. *Conference on bantu education*. Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- ELIAS, JL & MERRIAM, S. 1980. *Philosophical foundations of adult education*. New York: Robert E Krieger Publishing Company.
- ELSEY, B. 1986. *Social theory perspectives on adult education*. Nottingham: University of Nottingham. Department of Adult Education.
- ENGELBRECHT, JFP. 1988. *BOP - landelike strategie*. Pretoria: Departement Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling.
- ETUK, GT. 1981. *Adult education for community development: a comparative study of the role of adult education in community development in Nigeria and Tanzania*. New Brunswick: Rutgers University. Unpublished D ED.
- FERREIRA, M; MOUTON, J; PUTH, G; SCHURINK, E & SCHURINK, W. 1986. *Introduction to qualitative research: module 3*. Guide for students attending winter school in methodology. Pretoria: Human Sciences

Research Council.

FERRINHO, H. 1980. *Towards a theory of community development: its relationship with extension, co-operatives, social work, community health, and other supportive services.* Cape Town: Juta & Co Limited.

FRANKENA, WK. 1965. *Philosophy of education.* New York: The Macmillan Company.

FREIRE, P. 1978. *Pedagogy in process. The letters to Guinea-Bissau.* New York: Seabury Press.

FREIRE, P. 1984. Pedagogy of the oppressed, in Merriam, SB (ed). *Selected writings on philosophy and adult education.* Malabar: Robert E Krieger Publishing Company.

FREIRE, P. 1987. Appendix. Letter to Mario Cabral, in Freire, P & Macedo, D. *Literacy: reading the word and the world.* London: Routledge & Kegan Paul.

FREIRE, P. 1993 (new revised 20th - anniversary edition). *Pedagogy of the oppressed.* New York: The Continuum Publishing Company.

FREIRE, P & FAUNDEZ, A. 1989. *Learning to question. A pedagogy of liberation.* New York: The Continuum Publishing Company.

FREIRE, P & MACEDO, D. 1987. *Literacy: reading the word and the world.* London: Routledge & Kegan Paul.

- FROMAN, L. 1994. Adult learning in the workplace, in Sinnott, JD (ed). *Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning*. Westport: Greenwood Press.
- GELLAR, S. 1967. West African capital cities as motors for development. *Civilisations*, vol 17, no 3.
- GHAI, DP. 1977. What is a basic needs approach to development all about?, in Ghai, DP; Khan, AR; Lee, ELH & Alfthan, T. *The basic-needs approach to development. Some issues regarding concept and methodology*. Geneva: International Labour Office.
- GHAI, DP; KHAN, AR; LEE, ELH & ALFTHAN, T. 1977. *The basic-needs approach to development. Some issues regarding concept and methodology*. Geneva: International Labour Office.
- GIROUX, HA. 1987. Introduction. Literacy and the pedagogy of political empowerment, in Freire, P & Macedo, D. *Literacy: reading the word and the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- GORDON, A. 1987. *Another mealie in the bag: opportunities and constraints facing the farm schools in a peri-urban area of South Africa*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- GOULET, D. 1983. Obstacles to world development: an ethical reflection. *World Development*, vol 11, no 7.
- GOW, DD & VANSANT, J. 1983. Beyond the rhetoric of rural development



participation: how can it be done? *World Development*, vol 11, no 5.

GRAAFF, JF de V; LOUW, W & VAN DER MERWE, M. 1990. *Farm schools in the Western Cape: a sociological analysis*. Stellenbosch: University of Stellenbosch. Research Unit for Sociology of Development. April.

GRAN, G. 1983. *Development by people: citizen construction of a just world*. New York: Praeger.

GROENEWALD, CJ. 1986. Maatskaplike ontwikkeling: 'n werkseminaar vir die Maatskaplike Werkgroep van die Streekontwikkelingsvereniging van Beplanningstreek Z (in samewerking met die Bevolkingsontwikkelingsprogram, Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling). Ongepubliseerde dokument. 6 Mei.

HAKE, BJ & MORGAN, WJ (eds). 1989. *Adult education, public information and ideology: British-Dutch perspectives on theory, history and practice*. Nottingham: University of Nottingham. Department of Adult Education.

HALL, B & STOCK, A. 1985. Trends in adult education since 1972. *Prospects*, vol xv, no 1.

HALLENBECK, WC. 1964. The role of adult education in society, in Jensen, G; Liveright, AA & Hallenbeck, W (eds). *Adult education. Outlines of an emerging field of university study*. Chicago: Adult Education Association of the USA.

HARTSHORNE, KB. 1978. Technology, education and development. *South*

- Africa's crisis in education. The Senate Special lectures.*  
Johannesburg: University of the Witwatersrand.
- HARTSHORNE, KB. 1985a. Education and development in the South African context. *Development Southern Africa*, vol 2, no 2.
- HARTSHORNE, KB. 1985b. The state of education in South Africa: some indicators. *South African Journal of Science*, vol 81, no 18.
- HARTSHORNE, KB. 1992. *Crisis and challenge: black education 1910-1990.*  
Cape Town: Oxford University Press.
- HARVEY, RW. 1980. The farm-school system and bantu education. *Reality*.  
May.
- HATTINGH, M. 1993/94. "Breakthrough" lewer 'n deurbraak! *Karring 7*.  
Somerset.
- HIGGOTT, RA. 1983. *Political development theory.* London: Croom Helm  
Limited.
- HILL, KQ (ed). 1979. *Towards a new strategy for development.* New York:  
Pergamon.
- HORRELL, M. 1963. *African education. Some origins, and development until  
1953.* Johannesburg: South African Institute of Race Relations.
- HOWARDS, M. 1980. *Reading diagnosis and instruction. An integrated*

*approach*. Reston: Reston Publishing Company.

HUNTER, AP. 1978. "Factors in the conflict over education." *South Africa's crisis in education. The Senate Special lectures*. Johannesburg: University of the Witwatersrand.

HUNTER, AP. 1983. Into the eighties: the old conflict and new developments, in Hunter, AP; Ashley, MJ & Millar, CJ (eds). *Education, curriculum and development*. Papers presented at conferences at the University of Cape Town and the University of the Witwatersrand, 1979-1981. Johannesburg.

HUNTER, AP; ASHLEY, MJ & MILLAR, CJ (eds). 1983. *Education, curriculum and development*. Papers presented at conferences at the University of Cape Town and the University of the Witwatersrand, 1979-1981. Johannesburg.

ILLICH, I. 1970. *Deschooling society*. New York: Harper & Row Publishers.

ISLAM, N & HENAULT, GM. 1979. From GNP to basic needs: a critical review of development and development administration. *International Review of Administrative Science*, vol XLV, no 3.

JARVIS, P (ed). 1992. *Perspectives on adult education and training in Europe*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education (NIACE).

JENSEN, G; LIVERIGHT, AA & HALLENBECK, W (eds). 1964. *Adult education. Outlines of an emerging field of university study*. Chicago: Adult

Education Association of the USA.

- JEPPE, WJO. 1985. *Community development: an African rural approach*. Pretoria: Africa Institute of South Africa.
- JOHNSON, L. 1994. Nonformal adult education in international development projects, in Sinnott, JD (ed). *Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning*. Westport: Greenwood Press.
- JOHNSTON, MR. 1979. *Introduction to breakthrough to literacy. A practical guide for teachers*. Cape Town: Longman Penquin Southern Africa Limited.
- KEETON, G. 1984. The basic needs approach: a missing ingredient in development theory? *Development in Southern Africa*, vol 1, nos 3 & 4.
- KENT, G. 1981. Community-based development planning. *Third World Planning Review*, vol 3, no 3.
- KLEINIG, J. 1982. *Philosophical issues in education*. London: Croom Helm Limited.
- KNOWLES, MS. 1957. Philosophical issues that confront adult educators. *Adult Education*, vol vii.
- KNOWLES, MS (ed). 1960. *Handbook of adult education in the United States*. Chicago: Adult Education Association of the USA.

- KNOWLES, MS. 1980. *The modern practice of adult education. From pedagogy to andragogy.* Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents.
- KORTEN, DC. 1980. Community organisation and rural development. A learning process approach. *Public Administration Review*, vol 40, no 5.
- KORTEN, DC. 1983. Social development: putting people first, in Korten, DC & Alfonso, FB (eds). *Bureaucracy and the poor: closing the gap.* West Hartford: Kumarian Press.
- KORTEN, DC. 1990. *Getting to the 21st century: voluntary action and the global agenda.* West Hartford: Kumarian Press.
- KORTEN, DC. 1991. Participation and development projects: fundamental dilemmas. Unpublished paper. 9 January.
- KORTEN, DC & ALFONSO, FB (eds). 1983. *Bureaucracy and the poor: closing the gap.* West Hartford: Kumarian Press.
- KORTEN, DC & CARNER, G. 1984. Planning frameworks for people-centered development, in Korten, DC & Klauss, R (eds). *People-centered development. Contributions toward theory and planning frameworks.* West Hartford: Kumarian Press.
- KORTEN, DC & KLAUSS, R. 1984a. Introduction, in Korten, DC & Klauss, R (eds). *People-centered development. Contributions toward theory and planning frameworks.* West Hartford: Kumarian Press.

- KORTEN, DC & KLAUSS, R. 1984b. Preface, in Korten, DC & Klauss, R (eds). *People-centered development. Contributions toward theory and planning frameworks.* West Hartford: Kumarian Press.
- KORTEN, DC & KLAUSS, R (eds). 1984c. *People-centered development. Contributions toward theory and planning frameworks.* West Hartford: Kumarian Press.
- KOTZE, H. 1992. Description and analysis of breakthrough to literacy (BTL) as adapted for adults. Unpublished document.
- KOTZÉ, CSVK. 1994. Persoonlike onderhoud (Landelike Stigting: Hoofbestuurder: Spesiale projekte). 22 September.
- LANDELIKE STIGTING. sj(a). Inligting vir die werkgewer in die landbou. Ongepubliseerde dokument.
- LANDELIKE STIGTING. sj(b). Memorandum. Ongepubliseerde dokument.
- LANDELIKE STIGTING. sj(c). Ongetitelde ongepubliseerde dokument.
- LANDELIKE STIGTING. 1984. Inligting vir die werkgewer in die landbou. Ongepubliseerde dokument. Mei.
- LANDELIKE STIGTING. 1986. Inligting vir die werkgewer in die landbou. Ongepubliseerde dokument. Julie.
- LANDELIKE STIGTING. 1988/89. *Jaarverslag.* Stellenbosch.

- LAWSON, KH. 1970. The concept of 'purpose'. *Adult Education*, vol 43, no 4.
- LAWSON, KH. 1975. *Philosophical concepts and values in adult education*. Nottingham: University of Nottingham. Department of Adult Education.
- LAWSON, KH. 1982. *Analysis and ideology: conceptual essays on the education of adults*. Nottingham: University of Nottingham. Department of Adult Education.
- LAWSON, KH. 1989. Concepts, philosophies and descriptions: some issues in defining adult education for the purpose of comparative study and research, in Hake, BJ & Morgan, WJ (eds). *Adult education, public information and ideology: British-Dutch perspectives on theory, history and practice*. Nottingham: University of Nottingham. Department of Adult Education.
- LEIPZIGER, DM (ed). *Basic needs and development*. Cambridge: Oelgeschlager, Gunn & Hain.
- LEONARD, L. 1970. *Apartheid and education in the Republic of South Africa*. Logan: Utah State University. Published Doctorate.
- LEVIN, R. 1980. Black education, class struggle and the dynamics of change in South Africa since 1946. *Africa Perspective*, no 17.
- LEWIS, CM. 1994 Persoonlike onderhoud (Molteno Projek: Koördineerder van die deurbraak-tot-geletterdheidsprogram). 10 Februarie.

- LIND, A & JOHNSTON, A. 1990. *Adult literacy in the Third World. Review of objectives and strategies.* Stockholm: Swedish International Development Authority (SIDA).
- LINDEMAN, EC. 1961. *The meaning of adult education.* Montreal: Harvest House.
- LINDEMAN, EC. 1984. For those who need to be learners, in Merriam, SB (ed). *Selected writings on philosophy and adult education.* Malabar: Robert E Krieger Publishing Company.
- LITSIOS, S. 1982. Primary health care and adult education: opportunities for the joining of forces. *Convergence*, vol xv, no 2.
- LIVINGSTONE, R. 1984. Cultural studies in adult education, in Merriam, SB (ed). *Selected writings on philosophy and adult education.* Malabar: Robert E Krieger Publishing Company.
- LLOYD, BW. 1932. Native education (primary) in the Union of South Africa. *Oversea Education*, vol 3.
- LONDON, J. 1964. The relevance of the study of sociology to adult education practice, in Jensen, G; Liveright, AA & Hallenbeck, W (eds). *Adult education. Outlines of an emerging field of university study.* Chicago: Adult Education Association of the USA.
- LONG, HB. 1983. *Adult learning, research and practice.* New York: The Adult Education Company.



- LONG, HB; APPS, JW & HIEMSTRA, R. 1985. *Philosophical and other views on lifelong learning*. Georgia: University of Georgia. Adult Education Department. College of Education.
- LONGLEY, C (ed). 1975. *BBC adult literacy handbook*. London: British Broadcasting Corporation.
- LOVERIDGE, AJ. 1978. *British colonial experience in educational development. A survey of non-formal education for rural and agricultural development*. Cardiff: University College Cardiff Press.
- LOVETT, T. 1975. *Adult education, community development and the working class*. London: Wilmer Brothers Limited.
- LOVETT, T; CLARKE, C & KILMURRAY, A. 1983. *Adult education and community action. Adult education and popular social movements*. London: Croom Helm Limited.
- MAIR, L. 1977. Unesco and the development of adult education. *Prospects*, vol vii, no 2.
- MOUTON, HC & MARAIS, J. 1985. *Metodologie van die geesteswetenskappe: basiese begrippe*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- MASLOW, AH. 1976. Education and peak experiences, in Schlosser, CD (ed). *The person in education. A humanistic approach*. New York: The Macmillan Company.

- MATTHEWS, ZK. 1946. Native education in South Africa during the last twenty-five years. *The South African Outlook*. 2 September.
- MCKAY, VI. 1990. A sociological study of "people's education" in South Africa: a humanist evaluation. Pretoria: University of South Africa. Unpublished D Litt et Phil thesis.
- MCKAY, V & ROMM, N. 1992. *People's education in theoretical perspective. Towards the development of a critical humanist approach*. Cape Town: Maskew Miller Longman Limited.
- MCKENZIE, L. 1979. *Adult education and the burden of the future*. Washington, DC: University Press of America.
- MCKENZIE, L. 1991. *Adult education and worldview construction*. Malabar: Robert E Krieger Publishing Company.
- MEEK, M. 1987. Foreword to this edition, in Freire, P & Macedo, D. *Literacy: reading the word and the world*. London: Routledge & Kegan Paul.
- MEIER, GM. 1984. *Emerging from poverty*. New York: Oxford University Press.
- MERRIAM, SB (ed). 1984. *Selected writings on philosophy and adult education*. Malabar: Robert E Krieger Publishing Company.
- MERRIAM, SB. 1994. Learning and life experience: the connection in

- adulthood, in Sinnott, JD (ed). *Interdisciplinary handbook of adult lifespan learning*. Westport: Greenwood Press.
- MEYER, W. 1994. Persoonlike onderhoud (Landelike Stigting: Gemeenskapsontwikkelaar). 12 Januarie.
- MILLER, HL. 1964. Adult education objectives, in Jensen, G; Liveright, AA & Hallenbeck, W (eds). *Adult education. Outlines of an emerging field of university study*. Chicago: Adult Education Association of the USA.
- MONETTE, ML. 1984. The concept of educational need: an analysis of selected literature, in Merriam, SB (ed). *Selected writings on philosophy and adult education*. Malabar: Robert E Krieger Publishing Company.
- MULLER, A. 1991. The track record of radio and television in the improvement of literacy, in Rodda, YDJ & Mareka, CL (eds). *Conference on literacy and basic adult education in Southern Africa: 5-7 September 1990*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- NACHMIAS, D & NACHMIAS, C. 1976. *Research methods in the social sciences*. London: Edward Arnold Publishers Limited.
- NALA (National Adult Literacy Agency). 1991. *Guidelines for good adult literacy work*. Dublin: NALA.
- NAMIBIA. 1993. Guide to the National Literacy Programme in Namibia. Literacy: your key to a better future. *Adult Education and*

*Development*, no 40.

NASSON, B. 1984. Bitter harvest: farm schooling for black South Africans. *Second Carnegie inquiry into poverty and development in Southern Africa*, vol 10, conference paper no 97. Rondebosch: South African Labour and Development Research Unit.

NASSON, B & SAMUEL, J. 1990. *Education: from poverty to liberty*. Cape Town: David Philip Publishers.

NEPI (NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION). 1992a. *Adult basic education*. Report of the NEPI Adult Basic Education Research Group. Cape Town: Oxford University Press/NECC.

NEPI (NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION). 1992b. *Human resources development research group*. A project of the NECC (National Education Co-ordinating Committee). Cape Town: Oxford University Press/NECC.

NEPI (NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION). 1993a. *Adult education*. Report of the NEPI Adult Education Research Group. Cape Town: Oxford University Press/NECC.

NEPI (NATIONAL EDUCATION POLICY INVESTIGATION). 1993b. *Education planning, systems, and structure*. Report of the NEPI. A project of the NECC (National Education Co-ordinating Committee). Cape Town: Oxford University Press/NECC.

NEWMAN, AP. 1980. *Adult basic education: reading*. Boston: Allyn & Bacon,

Inc.

NYERERE, JK. 1988. Adult education and development. *Adult Education and Development*, no 30. March.

PATERSON, RWK. 1973. Social change as an educational aim. *Adult Education*, vol 45, no 6.

PATERSON, RWK. 1979. *Values, education and the adult*. London: Routledge & Kegan Paul.

PEERS, R. 1972 (third edition). *Adult education. A comparative study*. London: Routledge & Kegan Paul.

PILLAY, PN. 1984. The development and underdevelopment of education in South Africa. *Second Carnegie inquiry into poverty and development in Southern Africa*, vol 10, conference paper no 95. Rondebosch: South African Labour and Development Research Unit.

POWELL, JW & BENNE, KD. 1960. Philosophies of adult education, in Knowles, MS (ed). *Handbook of adult education in the United States*. Chicago: Adult Education Association of the USA.

PRINSLOO, M. 1991. The limits of the modernizing and conscientizing agendas in adult literacy work: steps towards an integrated approach to adult literacy teaching, in Rodda, YDJ & Mareka, CL (eds). *Conference on literacy and basic adult education in Southern Africa: 5-7 September 1990*. Pretoria: Human Sciences Research Council.

- RALL, E & PUTINSKI, NA. 1991. Literacy 2000: the integrated, distributed solution, in Rodda, YDJ & Mareka, CL. *Conference on literacy and basic adult education in Southern Africa: 5-7 September 1990*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- RAMARUMO, MM. 1989. High drop-out rates and low levels of literacy in farm schools. Pretoria: University of Pretoria. Unpublished M Ed thesis.
- REID, JF. 1974. *Breakthrough in action. An independent evaluation of 'breakthrough to literacy'*. London: Longman Group Limited.
- RISMAN, A. 1975. Characteristics and causes of illiteracy, in Longley, C (ed). *BBC adult literacy handbook*. London: British Broadcasting Corporation.
- RODDA, YDJ & MAREKA, CL (eds). 1991. *Conference on literacy and basic adult education in Southern Africa: 5-7 September 1990*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- ROGERS, CR. 1984. The interpersonal relationship in the facilitation of learning, in Merriam, SB (ed). *Selected writings on philosophy and adult education*. Malabar: Robert E Krieger Publishing Company.
- ROGERS, A. 1993. The world crisis in adult education: a case study from literacy. *Compare*, vol 23, no 2.
- RONDINELLI, DA. 1983. *Development projects as policy experiments: an adaptive approach to development administration*. London: Methuen.

- RONDINELLI, DA & RUDDLE, K. 1978. *Urbanization and rural development: a spatial policy for equitable growth*. New York: Praeger Publishers.
- ROSTOW, WW. 1960. *The stages of economic growth: a non-communist manifesto*. New York: Cambridge University Press.
- RUDDOCK, R. 1980 (second edition). *Perspectives on adult education*. Manchester: Manchester Monographs. University of Manchester. Department of Adult and Higher Education.
- RURAL FOUNDATION. nd. *Appropriate technology*. Newsletter, vol 8, no 2. Unpublished document.
- RURAL FOUNDATION. 1990/91. *Annual report*. Stellenbosch.
- RURAL FOUNDATION. 1991/92. *Annual report*. Stellenbosch.
- RUSSELL, DD. 1983. Adult education for development, in Hunter, AP; Ashley, MJ & Millar, CJ (eds). *Education, curriculum and development*. Papers presented at conferences at the University of Cape Town and the University of the Witwatersrand, 1979-1981. Johannesburg.
- RWOMIRE, A. 1992. *Education and development. African perspectives. Prospects*, vol 22, no 2.
- SANDERS, IT. 1970. The concept of community development, in Cary, LJ (ed). *Community development as a process*. Columbia: University of Missouri Press.

SAUK (Suid-Afrikaanse Uitsaaikorporasie). 1994. Agenda. 14 November.

SCHLOSSER, CD (ed). 1976. *The person in education: a humanistic approach*.  
New York: The Macmillan Company.

SCHURINK, E. 1986. The methodology of unstructured interviewing, in  
Ferreira, M; Mouton, J; Puth, G; Schurink, E & Schurink, W.  
*Introduction to qualitative research: module 3*. Guide for students  
attending winter school in methodology. Pretoria: Human Sciences  
Research Council.

SEERS, D. 1969. The meaning of development. *International Development  
Review*, vol 6. December.

SEITZ, JL. 1988. *The politics of development. An introduction to global  
issues*. New York: Basil Blackwell.

SELLTIZ, C; DEUTSCH, MJM & COOK, SW. 1963. *Research methods in social  
relations*. London: Methuen.

SIMKINS, J. 1977. *Non-formal education and development*. Manchester:  
University of Manchester.

SINNOTT, JD (ed). 1994. *Interdisciplinary handbook of adult lifespan  
learning*. Westport: Greenwood Press.

SKINNER, BF. 1974. *About behaviorism*. New York: Alfred A Knopf.



- SMITH, RM. 1982. *Learning how to learn. Applied theory for adults.* Chicago: Follett Publishing Company.
- SMITH, B. 1984. Education: the rural poor: the delusion of basic education. *Second Carnegie inquiry into poverty and development in Southern Africa*, vol 10, conference paper no 98. Rondebosch: South African Labour and Development Research Unit.
- SMITH, JE. 1992. Curriculum design in adult education and professional development: an adult education perspective. *Progressio*, vol 14, no 1.
- SMITH, RM; AKER, GF, & KIDD, JR (eds). 1970. *Handbook of adult education.* New York: The Macmillan Company.
- SNYMAN, R. 1985. *The training of tutors for literacy education with special reference to the R.S.A.* Pretoria. University of Pretoria. Research Unit: Non-formal Education. April.
- SOUTH AFRICA. 1991. *Population growth. A critical decade.* Department of National Health and Population Development. Chief Directorate: Population Development.
- STAUFFER, RG. 1980 (second edition). *The language-experience approach to the teaching of reading.* New York: Harper & Row Publishers.
- STEVENS, J. 1975. Profiles of four students, in Longley, C (ed). *BBC adult literacy handbook.* London: British Broadcasting Corporation.

- STEWART, F. 1985. *Planning to meet basic needs*. London: The Macmillan Company.
- STREETEN, P. 1979. Development ideas in historical perspective, in Hill, KQ (ed). *Towards a new strategy for development*. New York: Pergamon.
- SUID-AFRIKA. 1986. *Onderwysvoorsiening vir plattelandse swart leerlinge*. Departement van Onderwys en Opleiding. Verslag van werkkomitees.
- SUID-AFRIKA. 1992. *Suid-Afrikaanse statistieke*. Republiek van Suid-Afrika: Sentrale Statistiekdiens.
- SUID-AFRIKA. 1993a. Plaasskole: nuwe subsidiestelsel: oorgangsmatreëls. Departement van Onderwys en Opleiding. Ongepubliseerde dokument. 19 Maart.
- SUID-AFRIKA. 1993b. Plaasskoolnuus nr 16. Departement van Onderwys en Opleiding. Ongepubliseerde dokument. 27 Julie.
- TANDON, R. 1982. The interlinkages between primary health care and adult education. *Convergence*, vol xv, no 2.
- THONIS, E. 1970. *Teaching reading to non-English speakers*. New York: Collier Macmillan International.
- TODARO, MP. 1977. *Economics for a developing world*. London: Longman Group Limited.

- TODARO, MP. 1990 (third edition). *Economic development in the Third World*. New York: Longman Group Limited.
- UNDP (UNITED NATIONS DEVELOPMENT PROGRAMME). 1976. *The experimental world literacy programme: a critical assessment*. Paris: Unesco Press.
- WAIN, K. 1987. *Philosophy of lifelong education*. London: Croom Helm Limited.
- WEDEPOHL, L. 1984. *A critical survey of illiteracy in South-Africa*. Cape Town: University of Cape Town. Centre for Extra-mural Studies.
- WHITE, TJ. 1970. Philosophical consideration, in Smith, RM; Aker, GF, & Kidd, JR (eds). *Handbook of adult education*. New York: The Macmillan Company.
- WIEHAHN, NE. 1982. *Die volledige Wiehahn-verslag. Dele 1 - 6*. Johannesburg: Lex Patria Uitgewers.
- WILLEMSE, JJ. 1994. Persoonlike onderhoud (Schoeman boerdery, Delmas: Personeelbestuurder). 12 Januarie.
- WYDEMAN, JL & KAMPER, GD. 1990. *A literacy development strategy for South Africa: possibilities and limitations*. Pretoria: Human Sciences Research Council.