

DIE KULTUURTAAK VAN DIE SKOOL: OPVOEDING TOT BESKAWINGSMONDIGHEID: 'N CHRISTELIK-WETENSKAPLIKE PERSPEKTIEF. DEEL II

P.G. Schoeman
Departement Wysgerige Pedagogiek en Andragoek
Universiteit van die Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN

Abstract

Aspects of the cultural task of the school were investigated in part I, and an attempt was made to investigate the nature and possibilities of certain cultural principles which - in an analogical way - allow for the normative "expansion" of all pre-cultural avenues of human life, and the norms "cultural distinction", "cultural solidarity" and "cultural differentiation" (as part of the norm of "cultural development") were analysed briefly. In this article, the remaining norms which are constitutive for cultural education at school, viz. cultural integration, cultural dynamics, cultural continuity, cultural context and cultural unity are considered.

1. TERUGBLIK

In die voorafgaande artikel is enkele beginsels wat funderend is vir kultuuroopvoeding op skool aan die orde gestel. In die onderhawige studie sal die aandag voorts gevestig word op die integrasie-komponent van die beginsel van kultuurontwikkeling, waarna die beginsels van kultuurdinamiek, kultuurvoortgang (of -kontinuiteit), kultuurkonteks en kultuureenheid kortliks bespreek sal word.

2. BESKAWINGSONTWIKKELINGSNORME IN FUNDERENDE TYDSRIGTING

2.1 Die beginsel van kultuurontwikkeling

2.1.1 Integrasie

Die suksesvolle toepassing van die integrasiebeginsel ten opsigte van die kultuurontwikkeling van die kind op skool sal die druk tot konformering wat veelal op leerlinge uitgeoefen word, dit wil sê om te streef na 'n vooropgestelde, eenvormige persoonlik-

heidspatroom, grootliks uitskakel. Dit sal ook aan elkeen die geleentheid bied om hom te verheug in sy vryheid om 'n mens in eie reg te wees (vgl. Koole, 1977:52), vryheid wat uiteraard met normgebondenheid as aanvaarding van persoonlike verantwoordelikhede (in die lig van die sentrale liefdesgebod) vereenselwig word.

Dooyeweerd wys in hierdie verband pertinent daarop dat, in die geval van ongedifferensieerde gemeenskappe waar die historiese aspek nog nie ontslote is nie, beskawing vasgevang sit binne die starre begrensing van klein families, gemeenskappies en stamme. Kenmerkend van hierdie gemeenskappe is dat hulle nog nie tot volledige differensiasie gekom/ gevorder het nie, aangesien geen gedifferensieerde, leidende funksie nog sy intrede gemaak het nie. Om hierdie rede is alle gesag in dergelike gemeenskappe gesetel in die bewaarders van starre groepstradisies, veelal vergoddelik in terme van 'n heidense geloof. Sodra die starre beperkinge van kulturele isolasie wat kenmerkend is van ongedifferensieerde gemeenskappe egter deurbreek word, vind kultuurontwikkeling sonder meer plaas in die rigting van kultuurintegrasië (Dooyeweerd, 1955:259). Hierdie kultuurintegrasië word op sy beurt weer gedra deur, en is geheel en al afhanklik van die proses van toereikende en voortgaande kultuurdifferentiasie (vgl. Dooyeweerd, 1955:259).

Kultuuroopvoeding is inderdaad 'n magtige saambindende faktor, veral ook tussen verskillende kulture. Ten einde differensiasie binne 'n kultuurgemeenskap op effektiewe wyse te vrywaar van degenerasie tot die vlak van blote fragmentering, is doeltreffende integrasië van alle fasette van 'n gedifferensieerde kultuur, asook verskillende kulture noodsaaklik. Voorafgaande beteken enersyds dat geen enkele aspek van kultuuroopvoeding, tuis sowel as op skool, óóit los van die res mag staan nie, maar steeds 'n integrale deel sal uitmaak van die kultuurgeheel (vgl. Van Brummelen, 1972:77). Andersyds impliseer dit dat die talryke raakpunte tussen verskillende en andersgeaarde kulture binne 'n multikulturele gemeenskap op doelgerigte wyse saamgebind sal word, veral deur die opvoeders in die gemeenskap, en dan in die besonder dié tuis en op skool. Tesame met ander saambindende faktore soos gemeenskaplike geskiedenis, gemeenskaplike tradisie, gemeenskaplike taal of tale, gemeenskaplike vaderland, gemeenskaplike geloof en religie, sal kultuuroopvoeding op skool ongetwyfeld aanleiding kan gee tot die daarstelling van 'n dinamies ontwikkelende oorkoepelende kultuur wat in staat sal wees om die erosie van veranderende omstandighede te kan weerstaan.

Só is dit dan duidelik dat die beginsels van kultuurdifferentiasie en kultuurintegrasië egte norme vir kultuurontwikkeling is (vgl. ook Koole, 1977:52). Sonder die *patent-making* van die latente beginsels van differensiasie en integrasië kan die antisipasiësfere van die historiese aspek nooit behoorlik tot ontsluiting kom nie, want buite om die prosesse van kultuurdifferentiasie en kultuurintegrasië kan daar geen sprake wees van 'n vrye ontsluiting van die onderskeie individualiteitsstrukture in die menslike gemeen-

skap nie. Dit het immers reeds geblyk dat, so lank as wat die kultuur in 'n ongedifferensieerde toestand vasgevang bly, daar weinig plek is vir 'n vrye kerklike lewe, vrye politieke lewe, vrye bedryfslewe, vir die vrye ontplooiing van die kunste, die wetenskap, 'n vrye opvoedingsgemeenskap en so meer. Dit ly dan ook geen twyfel nie dat kultuurontwikkeling, as die uiteindelijke volledige differensiering van die menslike gemeenskap in vrye en volledig gedifferensieerde kultuurgroepe, asook die volledige en ongerepte kultuurintegrasië en -kontak tussen hierdie groepe, die opgawe is wat van Godswêë aan die mensdom gegee is - ook langs die weg van die opvoeding.

Nou is dit ook so dat die skool, net soos in die geval van alle ander samelewingsverbande wat tydens die proses van kultuurontwikkeling hulle intrede doen, nie in 'n ideologiese lugleegte tot stand kom of kan bestaan nie. Immers, die lewens- en wêreldbeskouing van diegene wat tot skoolvorming oorgaan, bepaal van meet af aan die gees en rigting daarvan. En sô sal ook lewens- en wêreldbeskoulike oortuigings uiteindelik bepaal watter vakke (wetensgebiede), wat uiteraard gekorreleerd staan aan bepaalde voorwetenskaplik-identifiseerbare aspekte van die werklikheid, as leerinhoud van 'n bepaalde skool geld, en watter uit die kurrikulum weggelaat gaan word. En gepaard hiermee gaan ook die vraag na die mate waarin die onderskeie vakterreine met mekaar saamhang, al dan nie. Dit gaan hier met ander woorde om die vraag of skoolvakke 'n geïntegreerde geheel uitmaak, en of hulle in 'n aantal geïsoleerde en versplinterde deelperspektiewe op die werklikheid uiteenval (vgl. Van Dyk, 1972:184; Koole, 1977:52; Steensma en Van Brummelen, 1977:151-154; Schoeman, 1980:57). Antwoorde op hierdie vraag sal uiteraard bepaal of aan leerlinge op skool uiteindelik 'n geïntegreerde, samehangende perspektief op 'n samehangende werklikheid gebied sal kan word (vgl. Van Dyk, 1972:105,109), dit wil sê of die opvoeding op skool geïntegreerd sal verloop en daardeur sal appelleer op die normatiewe ontwikkeling van die persoonlikheid van die kind in sy geïntegreerdheid, of nie (vgl. ook Van Brummelen, 1972:81-83,86,89; Schoeman, 1980:57)

Die probleem is dat dit nie moontlik is om 'n totaalvisie op die werklikheid, as samehangende eenheid te midde van 'n groot verskeidenheid konstituerende dele, vanuit die beperkte (soms selfs beperkende) gesigshoek van net één vakterrein te bied nie. Hierdie stand van sake beklemtoon die dringendheid van die invoeging van vakke in die kurrikulum van studente aan tersiêre onderwysinrigtings, waardeur die gewenste integrering bewerkstellig kan word (bv. Algemene Wetenskapsleer of Lewens- en wêreldbeskouingsleer), want slegs deur dergelike studies sal dit moontlik wees om toekomstige leerkrigte op te lei wat werklik in staat sal wees om die onmisbare eenheidsvisie wat soms (veelal?) in die geval van vakonderwys ontbreek, aan leerlinge op skool oor te dra. Alleen langs hierdie weg sal dit dan ook moontlik wees om aan leerlinge op skool teoretiese rekenskap te kan gee van die skeppingsorde.

So bring die behoefte aan 'n toereikende teoretiese verrekening van die skeppingsorde dan die noodsaaklikheid van 'n alles-insluitende kosmologiese raamwerk (vgl. Van Dyk, 1972:107; Van Dyk, 1972:180,184), teen die agtergrond waarvan alle skoolbedrywighede die nodige reliëf sal kan verkry, in die gedrang. Dit spreek vanself dat, sodra die samehang van aspekte van die werklikheid en die korrelerende vakwetenskaplike verrekeninge daarvan verhelder word, ook die onderlinge korrelasie tussen en samehang van die onderskeie skoolvakke na vore sal tree. Só 'n perspektief van kosmologiese aard verhoog sonder twyfel die moontlikheid vir verdiepte analise van die talryke entiteitstrukture wat deur die leerling op skool teëgekrom word, soos byvoorbeeld dié van prosawerke, gedigte en so meer.

Wat egter in hierdie verband 'n voorvereiste is, is dat dergelike "raamwerke" uiters buigbaar en aanpasbaar sal wees, ten einde te verseker dat hulle voldoende "beweegruimte" vir uiteenlopende/ alternatiewe vertolkings sal bied (die skoolvak Geskiedenis is waarskynlik een van die beste voorbeelde ter illustrasie van die aktualiteit en wettigheid van "alternatiewe" vertolkings). As relatief-konstante kosmologiese raamwerk sal dit egter in die laaste ontleding die voorwaarde bly waarbinne leerlinge 'n geïntegreerde perspektief op die werklikheid sal kan verkry (vgl. Schoeman, 1980:57).

Enkele voordele van die erkenning van 'n toereikende kosmologiese raamwerk waarbinne onderrig op skool kan plaasvind, is die volgende:

- * Enige arbitrêre en subjektiewe opvatting met betrekking tot die struktuur van die werklikheid en die gepaardgaande aard en omvang van die kurrikulum (d.w.s. wetensgebiede wat daarin opgeneem of daaruit weggelaat is) word vanuit die staanspoor gekanselleer. Só 'n raamwerk is in der waarheid die grondvoorwaarde vir die verwerwing van 'n enigsins samehangende perspektief op die ensiklopedie van die wetenskappe en gevolglik vir 'n geïntegreerde werklikheidservaring deur die kind.
- * Dit blyk die enigste doeltreffende teenvoeter te wees teen die tradisionele versplintering en fragmentering van kurrikula, waarmee onvermydelik 'n ernstige sin-verlies en 'n eensydige perspektief op die ryke verskeidenheid van kultuurterreine in die lewe gepaard gaan.
- * 'n Derde wins van so 'n geïntegreerde benadering tot die leerinhoud van die skool is dat dit 'n doeltreffende vertrekpunt bied vanwaar enige vorm van oorvleueling tussen die onderskeie vakke van die kurrikulum doeltreffend uitgeskakel kan word. Langs die weg van 'n geïntegreerde kurrikulum skyn dit in beginsel moontlik te wees om aan leerlinge 'n idee van totaliteit en samehang te bied in plaas van die ervaring van sinloosheid wat (as gevolg van 'n gefragmenteerde kurrikulum) veelal hulle lot is. Die kontak van leerlinge met 'n geïntegreerde en werklikheidsgetroue skoolkur-

rikulum sal waarskynlik veel bydra tot die uiteindelijke verwerking van 'n geïntegreerde en sinvolle lewe op alle kultuurterreine buite die skool. Hierdie vestiging van 'n idee van totaliteit by leerlinge vervang dan ook die tradisionele ervaring van geïsoleerde stukkie feitewetenskap wat weinig, indien enige onderlinge verband met mekaar vertoon. Dit maak verder dan ook die invoeging van vakke wat waarskynlik om bloot arbitrêre redes uit bestaande kurrikula gelaat is (bv. kritiese maatskappyleer, etiek ens.) in beginsel moontlik.

- * 'n Geïntegreerde werklikheidsvisie in terme waarvan insigte, kritiese sin en perspektiewe as van deurslaggewende belang geag word, in plaas van blote feitewetenskap met gepaardgaande oorbeklemtoning van geheuewerk, kanselleer ook sonder meer die positivistiese opvatting in terme waarvan oordrag van feite foutiewelik as die enigste, of selfs die belangrikste taak en opgawe van die skool beskou word. Die belangrikheid en sinvolheid van seleksie, abstrahering, toepassing van verworwe insig, aantoning van verbande, probleemoplossing, beoordeling van ander perspektiewe, groepbespreking, en die uiteindelijke postulering van 'n eie en verantwoordbare standpunt is almal belangrike aangeleenthede wat agterweë bly in 'n positivisties-geïntegreerde onderrigopset wat - ten opsigte van leerontwikkeling van leerlinge in terme van die SOLO- (*Structures of observed learning outcomes*) taksonomie van Biggs - selde of ooit op 'n hoër vlak as die enkel-strukturele funksioneer.
- * Nog 'n voordeel van die strewing na die daarstelling van 'n geïntegreerde werklikheidservaring deur leerlinge is dat dit oordrewe vakspesialisasie reeds op skool minstens problematies stel, al sou dit hierdie euwel dan nie summier kan uitskakel nie, want solank as wat die kurrikulum saamgestel is uit 'n aantal losstaande akademiese en ander dissiplines wat opsigtelik geen onderlinge verband vertoon nie, sal elke vak vanselfsprekend tot 'n "spesialisasieterrein" in eie reg ontaard. En dít beteken dat leerlinge, vanweë die toenemende opgaan in geïsoleerde vakwetenskaplike problematiek, die verband tussen bepaalde wetensgebiede en die res van die werklikheid uit die oog mag verloor, met 'n - soos hierbo gestel - onvermydelike sinverlies wat aan die moderne mens so goed bekend is.
- * 'n Laaste wins van 'n wel-geïntegreerde werklikheidservaring op skool is dat dit die grondslag bied vir die gelykberegting van letterlik alle vakke in die skoolkurrikulum, asook vir 'n ewewigtige waardeskatting van alle kultuurterreine buite die skool. Dit open onteenseglik die moontlikheid om finaal weg te doen met die "élite"-benadering tot bepaalde vakke en kultuurtake, en daarmee ook die oorwaardering van intellektueel-begaafde leerlinge bloot op grond van akademiese prestasie in besondere vakke. Immers, die enigste basis vir diversifikasie ten opsigte van vakke behoort die persoonlike behoeftes van individuele leerlinge te wees.

Kontinu-differensiërende, geïntegreerde kultuuropvoeding is gevolglik verkieslik bo 'n verbroke visie op 'n aantal losstaande grepe uit die werklikheid wat die mens andersins geïntegreerd beleef. Omdat die mens 'n religieus-geïntegreerde persoonlikheid (Strauss, 1965:89) is, is dit die taak van die opvoeder in die klaskamer om toe te sien dat die ganse opvoedingsbemoeyenis gekenmerk sal word aan sy streng geïntegreerde aard. Die groot verskeidenheid van skoolvakke, leerkragte, leerstof, hulpmiddele, onderwysmetodes en so meer ten spyte, moet elke faset, hoe gering ook al, van die onderwysende opvoeding op skool toegespits wees op die opvoeding van die kind tot 'n geïntegreerde, beskawingsmondige persoonlikheid wat in 'n gedifferensieerde samelewing op alle lewensterreine en onder alle omstandighede sal leef in gehoorsaamheid aan die beginsels vir 'n Christelike lewenswyse (Strauss, 1965:88-89).

2.2 Die beginsel van kultuurdinamiek

Elke kultuurvormende handeling van die mens impliseer op die een of ander wyse 'n uitwerking of effek op die kulturele ontwikkeling van die mensheid, en stuur dit dan ook in 'n bepaalde rigting (Dooyeweerd, 1955:251, 255). Hierdie "effek" hou verband met die fisiese analogie wat binne die struktuur van die kultuur-historiese aangetref word. Hiersonder sou selfs natuurlike gebeure, wat vanweë hulle subjek-objek-verhouding met die mens 'n beduidende invloed mag uitoefen op bepaalde subjektiewe kultuursituasies, sonder twyfel histories betekenisloos gewees het. Indien bedink word dat historiese gebeure self nie tot gelding kan kom sonder menslike normatiewe toerekening nie, dan moet dit duidelik wees dat dit ook op die historiese verband tussen oorsaak en gevolg van toepassing moet wees (Dooyeweerd, 1955:251; vgl. ook 255; vgl. ook Schoeman, 1980:53 e.v.). Die verband tussen kultuuroorsaak en kultuurgevolg is 'n terugwysende moment binne die struktuur van kultuurvorming self, maar besit in die historiese aspek van die werklikheid geensins meer sy oorspronklike (fisiese) oorsaaklikheidsfunksie nie: kulturele kousaliteit of -oorsaaklikheid (Dooyeweerd, 1955:254; Strauss, 1969:72; *ibid.*, 1978:70) word vanselfsprekend gekwalifiseer deur die kernsin van die historiese aspek, naamlik dié van beheersende vorming (Dooyeweerd, 1955:195).

In hierdie verband tree ook die opgawe van die mens ten opsigte van die aanvaarding van sy kultuurmandaat op die voorgrond. Menslike kultuurvormers moet op doeltreffende, energieke en kragdadige (dog normatiewe) wyse (oorsaak) 'n beduidende bydrae lewer tot kultuurontwikkeling tot die eer van God en die heil en welsyn van die medemens (gevolg). En ook in die onderhawige verband blyk die kultuurtaak van die skool duidelik. As toekomstige kulturele magsvormer, dit wil sê as verantwoordelike en verantwoordingsvatbare kultuursubjek, moet die kind dermate op skool bewus gemaak word van en positief ingestel word teenoor letterlik alle fasette van kultuur, en in die

besonder van sy persoonlike roeping en aanspreeklikheid in hierdie verband, dat hy sal begryp en aanvaar dat hy eendag in die lewe buite die skool 'n positiewe, dinamiese en beduidende rol in die kultuurontwikkeling van die gemeenskap sal moet vervul.

2.3 Die beginsel van kultuurvoortgang of -kontinuiteit

Die ervaring van historiese voortgang deur die mens is opsigtelik gerig op sy intuïtiewe gewaarwording van beweging (Dooyeweerd, 1955:255), waardeur die kinematiese analogie wat binne die struktuur van die kultuur-historiese bestaan in die blikveld tree. In soverre as wat kultuurlewe gefundeer is in organiese lewe, impliseer kultuurontwikkeling ongetwyfeld die analogie van biotiese potensialiteit, asook analogiese momente van lewende en intrinsiek lewelose komponente van tradisie (vgl. supra). In soverre dit gefundeer is in die fisiese aspek van energiewerking, impliseer dit - soos hierbo gesien - die analogie van historiese oorsaak en gevolg. Dog die element wat geïmpliseer is in die menslike ervaring van kultuurvoortgang besit geen ander fundering nie as juis die mens se suiwer intuïtiewe ervaring van beweging (Dooyeweerd, 1955:255).

Die opvoedkundige implikasie lê voor die hand: omdat 'n kultuur wat nie ontwikkel en vooruitgaan nie, versand in die verlede en die tradisie, is die kultuurtaak van die skool in hierdie verband dan gerig op die beginsel van kultuurkontinuiteit (Strauss, 1978: 70; vgl. Schoeman, 1980:49 e.v.). Immers, verandering en vernuwing is moontlik alléén op die basis van dit wat gelykblywend, of konstant is, en in hierdie geval verwys dit na die tradisie wat ook alle kultuurkontinuiteit waarborg. Dit is, as die konstantblywende element binne die kultuur, die grondslag van alle kultuurvoortgang. Deur sy opvoedingstaak as histories-gefundeerde opvoedingsverband dra die skool by tot die toerusting (ten opsigte van elke kultuur-aspek van die "kultuurryk" van die werklikheid) van toekomstige kultuurleiers op wie se skouers die opgawe rus om, as kultuurvormers, 'n bydrae te lewer tot die vooruitgang - in letterlik elke kultuursfeer - van 'n bepaalde gemeenskap. Hierdie taak van die skool impliseer, soos reeds hierbo opgemerk, sowel opvoeding tot solidariteit met die bestaande kultuur, as opvoeding tot 'n radikaal-kritiese gees wat - wanneer nodig - gesamentlik sal bydra tot bereidheid tot kulturele hervorming op welke terrein ook al.

2.4 Die beginsel van kultuurkonteks

Begrippe soos *kultuurkonteks*, *kultuurgebied*, *kultuurterrein* en so meer (Dooyeweerd, 1955: 257) is almal ruimtelike analogieë wat binne die struktuur van die kultuurhistoriese aangetref word (vgl. ook Schoeman, 1980:46 e.v.). Hierdie begrippe word almal gekwalifiseer deur die modale sin-kern van die historiese aspek, naamlik beheersende

vorming, en word vergestalt as mag oor persone sowel as oor objekte (Strauss, 1969:73). Die opvatting met betrekking tot kultuurkonteks is duidelik gefundeer in (dog bly wesenlik 'n analogiese moment van) ruimtelike uitgebreidheid. In die onderhawige geval is daar eerder sprake van kultuuruitbreidheid wat direk gerig is op kultuurgroei, kultuurdinamiek en kultuurontwikkeling. As sodanig is kultuurkonteks dan 'n ruimtelike analogie wat in d.e. onderhawige verband slegs begryp kan word in terme van 'n historiese subjek-objek-verhouding. So staan die kultuuropdrag van die mens (vgl. Gen. 1: 26 - 28), naamlik van normatiewe onderwerping en beheersing van die natuur (omgewing, gebied, area) in direkte verband met die uitbreiding van die kultuurterrein van die mens. Aan die mens word met ander woorde 'n kultuurtaak opgedra, naamlik dié van normatiewe beheersende vorming volgens vrye ontwerp. En ongeag die mens se algehele wegval in die apostase, word hierdie kultuurmandaat wat aan hom opgedra is, nóóit opgeskort nie en herken ons dit vandag nog in die kultuurterrein van die moderne tegniek en alle tegniese vormsels van die tegniese nywerheid van ons tyd as die vergestaltung van die kultuurarea van die moderne twintigste-eeuse mens (Dooyeweerd, 1955:257-258).

In opvoedkundige verband spreek dit vanself dat die kind wat binne 'n bekende kultuurkonteks sy skoolonderrig ontvang, 'n beduidende voordeel sal geniet bo diene wat binne die raamwerk van 'n vreemde kultuur (wat uiteraard medebepalend is vir die besondere wyse waarop tradisie, gewoontes en lewenstyl, wyses van dinge doen, taal, omgangsvorme, sedes, godsdiens en so meer in die lewenspraktyk tot vergestaltung kom) onderrig moet ontvang - onder andere in hierdie vreemde "wyses van dinge doen" en met die oog op 'n latere "doen" (verrigting) daarvan (vgl. Schoeman, 1980:46 e.v.). Kontinue voortsetting van die breë kultuurraamwerk waarbinne opvoeding in gesinsverband plaasvind, asook inagneming van die algemene peil van kultuurontwikkeling van die huisgesin, is ongetwyfeld verkieslik bo gevalle waar kulturele diskontinuiteit bestaan (vgl. Schoeman, 1980:48).

Ouers besit vanselfsprekend onvervreembare regte in hierdie verband: dit is immers die prerogatief van ouers om te mag eis dat daar sover moontlik religieuse, lewens- en wêreldbeskoulike asook kultuurkontinuiteit tussen gesinsopvoeding en skoolopvoeding sal bestaan (Schoeman, 1980:48). Hierdie onvervreembare reg is dan ook die regverdiging vir die bestaan van amptelik georganiseerde liggame wat die ouergemeenskap verteenwoordig en medeseggenskap besit met betrekking tot die bepaling van die algemene gees en rigting van die skool (vgl. Schoeman, 1987:128ff).

Hierdie stand van sake skort egter hoegenaamd nie die onvervreembare reg van ouers op om die besondere kultuurkonteks waarbinne hulle hulle kinders wil laat opvoed sonder enige inmenging van buite (byvoorbeeld van owerheidsweë) te mag kies nie. Inderdaad, die norm van kultuurkonteks is bloot 'n beginpunt vir positivering, en die

mens beskik oor 'n toerekenbare (normatiewe) keusevryheid om sêlf te besluit oor die wyse waarop hy norme tot positiewe gelding wil bring. Om kinders derhalwe op grond van wetgewing te dwing om, vanweë buite-opvoedkundige redes en teen die sin van die ouers bepaalde skole by te woon bloot omdat die besondere kultuurkonteks waarbinne onderwysend opgevoed word, dieselfde sou wees as dié van die kind en ouerhuis, is onderdrukkend en geheel en al onhoudbaar.

Ook 'n tweede saak is in die onderhawige verband van belang. Bo en behalwe die kultuurgroei en -voortgang wat op grond van die dialektiese spanning wat tussen verskillende kulture bestaan, gekonstateer kan word, word kultuurontwikkeling grootliks gestimuleer deur die interne wrywing en stryd wat voortdurend binne enige kultuurgemeenskap aanwysbaar is. Hierdie interne stryd manifesteer sig as die spanning tussen twee opponerende kultuurkragte. Aan die een kant is daar die hoofsaaklik "konserwatiewe" of "behoudende" kultuurmag wat soms selfs op reaksionêre wyse aandring op 'n bestendiging van die tradisionele, en in uiterste gevalle selfs 'n terugkeer tot die verlede voorstaan (Dooyeweerd, 1955:236; vgl. ook 237, veral 258). Diametraal hierteenoor is daar die grootliks "progressiewe" kultuurmag wat wesentlik ontwrigtend van aard is en in uiterste gevalle selfs 'n totale en radikale breuk met die verlede en die bestaande tradisie eis.

Tussen hierdie uiterste en onversoerbare teenpole, bestaan daar egter ook gematigde en ewewigtige vergestaltungen van sowel konserwatiewe as die progressiewe magte binne elke gemeenskap, en wêl in die vorm van wat bestempel kan word as dié "bewaarders van die tradisionele" enersyds, teenoor die "verteenwoordigers van nuwe idees" andersyds (vgl. Dooyeweerd, 1955:259-262, 296-298). Gematigde manifesteringe van albei hierdie benaderingswyses is egter onontbeerlik in die proses van gesonde (normatiewe) kultuurontwikkeling, aangesien 'n gebalanseerde konserwatiewe element binne elke gemeenskap 'n sterk behoudende invloed ten opsigte van kultuurontwikkeling is, in dié sin dat dit grootliks voorkom dat kultuurontwikkeling op onbesonne wyse en met spronge sal plaasvind. Aan die ander kant is ook 'n gebalanseerde vooruitgangstrewe noodsaaklik vir normale voortgaande kultuurontwikkeling. Hierdie vooruitgangstrewe impliseer nie vanselfsprekend 'n algehele breuk met die ganse tradisie en verlede nie, dog is merendeels 'n pleidooi vir die modernisering, as 't ware die "op datum bring" van bepaalde aspekte van kultuur wat uit pas met die hede en die eise van die tyd geraak het. Dit plaas die klem met reg op die onontkombare eis dat die kultuur van die spesifieke tyd steeds met veranderende omstandighede rekening moet hou, en verteenwoordig as sodanig die wekroep tot kulturele vernuwing, kulturele dinamiek, kulturele groei en vooruitgang - ook op die gebied van die opvoeding van die kind. Wat egter in hierdie verband opsigtelik van belang is, is kritiese onderskeid tussen waarna hierbo verwys is as die lewende (of lewensvatbare) en intrinsiek lewlose (uitgediende, afgestorwe) elemente in die bestaande kultuur.

Erkenning van die beginsel van kultuurkontinuiteit (vgl. Dooyeweerd, 1955:241, 242) deur sowel behoudendes as progressiewes, verseker dat verandering en vernuwing binne 'n kultuurgemeenskap met verdrag en stelselmatig sal plaasvind; dat dit aan die een kant nooit ontwrigtend sal wees nie, en dat dit aan die ander kant wél sal tred hou met veranderende omstandighede en eise.

In terme van die opgawe van die skool as onderwysende opvoedingsinstansie, beteken erkenning van die historiese beginsel van kontinuiteit dat daar ook sprake sal wees van die kontinue voortgang tussen die onderskeie aspekte van die werk wat binne skoolse opset aangepak word, dit wil sê binne die omvang van elke lesuur, elke onderafdeling van die werk, elke vak as afsonderlike eenheid (geheel), alle vakke van die kurrikulum en so meer (vgl. Schoeman, 1980:46 e.v.). Met betrekking tot die didaktiese verloop van elke les beteken dit progressiewe rangskikking van leerstof, oorwoë keuse van onderrigmetodes, leermiddele, evalueringstegnieke en -style, en dergelike didaktiese aangeleenthede. Breuke in die vermeerdering van insig in die werk, maar veral teësprake tussen bekende lewensbeginsels, maatstawwe en lewensnorme enersyds, en nuwe en andersoortige vertolkings hiervan (veral ten opsigte van die breë religieuse, die lewens- en wêreldbeskoulieke, die kulturele en die linguale), sal onvermydelik lei tot spanninge by leerlinge (vgl. Schoeman, 1980:47-48). En indien hierdie spanninge nie korrek gehanteer word nie (byvoorbeeld in en deur die ontwikkeling van 'n kritiese gees), mag dit maklik lei tot die ervaring van onsekerheid en gebrek aan sekuriteit, iets wat as sodanig hoegenaamd nie te rym is met die stand van sake dat 'n gunstige opvoedingsituasie juis 'n ervaring van geborgenheid en veiligheid deur die opvoeding voorveronderstel nie (vgl. Schoeman, 1980:48).

Ook gesien vanuit die hoek van die opvoeding hou gehoorsaamheid aan hierdie norm bepaalde konsekwensies in. Die "weg" waarlangs leerlinge vorder in die rigting van beskawingsmondigheid mag nie 'n weg wees vol onderbrekings of "gapings" wat die opvoeding dwing om as 't ware met "spronge" vooruit te gaan nie. Deur toe te sien dat daar 'n absolute minimum van ontbrekende ervaring, data, oefening, beheersing, insig, perspektief en so meer in die gang van opvoeding op skool is, kan verseker word dat die leerproses kontinu en aaneengeskakeld verloop. Solank as wat kultuurkontinuiteit in opvoedingsverband bestaan en die kultuurkonteks waarbinne opvoeding plaasvind aan die opvoeding bekend is, word die moontlikheid ongetwyfeld verhoog dat leerlinge 'n gevoel van solidariteit (betrokkenheid) sal ervaar met sowel die gees en rigting van die skool, as die norm-analise en normduiding wat essensiële komponente daarvan is.

2.5 Die beginsel van kultuureenheid

Elke historiese feit, en elke kultuurverhouding impliseer - in terme van kultuur - die momente van eenheid en menigvuldigheid wat oorspronklik aangetref word in getalle-verhoudinge (Dooyeweerd, 1955:256). In die onderhawige konteks funksioneer dit egter as numeriese analogie binne die struktuur van die kultuur-historiese.

Anders as opvoeding wat plaasvind waar verskillende kulture meeding om voorrang en daar spanning bestaan as gevolg van oorwoekering van "minder sterk" kulture deur "sterkeres", is opvoeding wat plaasvind binne die parameters van 'n eenduidige kultuur-konteks, in vergelyking waarskynlik betreklik "probleemvry". In laasgenoemde geval sal die kultuurtaak van die skool waarskynlik selde of ooit 'n kontensieuse aangeleentheid wees. Kultuurdiversiteit verdiep egter sonder meer die problematiek rondom die kultuurtaak van die skool, aangesien daar onder dergelike omstandighede sprake sal wees van uiteenlopende, dog geregverdigde eise om gelykberegting ten opsigte van kultuurkonteks, veral waar daar sprake is van staat- en staatsondersteunde onderwys met gepaardgaande versluiserde politieke doelstellings en gevolglike openlike (of verskuilde) politieke opgawes wat aan onderwysende opvoeding op skool gestel word. Probleme verdiep vanselfsprekend nog verder wanneer daar - soos hierbo gestel - sprake is van sterk en minder sterk ontwikkelde kulture wat meeding om die posisie van dominante kultuurkonteks vir onderwysende opvoeding.

Dit gaan in hierdie verband in die besonder om die wyse waarop enige kultuurmulti-versiteit gehanteer word, met ander woorde of daar gaan beweeg word langs die weg van kultuurassimilasie (-integrasië), langs die weg van kultuursegregasië, of langs die weg van kultuurpluralisme. Inderdaad, elke kultuur is 'n kultuur in eie reg, en is geregtig op normale ontwikkeling en voortbestaan. Die probleem ontstaan egter in multikulturele gemeenskappe waar kulture grootliks van mekaar verskil (vgl. byvoorbeeld Westerse, Oosterse en Afrika-kulture in Suider-Afrikaanse opset). Dat daar, in die geval van swakker ontwikkelde kulture voorbeelde bestaan van uiters doeltreffende kultuurversnelling is aanwysbare stande van sake, dog ook kultuurversnelling bly ongelukkig in die laaste ontleding 'n kwessie van kultuurassimilasie waarin die swakker kulture meesal hulle eie aard grootliks prysgee om sodoende algaande deur die sterkeres verswelg te word. Hierdie verskynsel is nie noodwendig nêr positief nie, maar mag ook tot talryke nuwe probleme aanleiding gee, waaronder die ontstaan van 'n identiteitskrisis sekerlik een van die ernstiges is. 'n Oordrewe gevoel van kulturele paternalisme gee sonder uitsondering enersyds aanstoot, en skep andersyds illusies van kultuurmeerderwaardigheid, terwyl oormatige dwang en manipulasie van buite (bv. van owerheidsweë) kultuurontwikkeling soms dwing in 'n ideologies-vooropgestelde rigting wat - vanweë sy geladenheid met politieke (d.w.s. buite-opvoedkundige) oorwegings - ernstig te bevraagteken is, en wat in elk geval onnatuurlike druk om te

konformeer plaas op kultuurgemeenskappe wat reeds probleme ondervind in soverre dit die hantering van kultuurverkeer met sterker kulture aangaan.

Waar moontlik, behoort die beginsel van kultuureenheid gehandhaaf te word sodat dit vir die opvoeding minder problematies is om homself te identifiseer met 'n bepaalde kultuur. Dít skep waarskynlik die minste aanpassingsprobleme. Waar opvoeding geskied op grondslag van 'n ander kultuur, mag dit aanpassingsprobleme en verwarring veroorsaak, en plaas dit in dergelike gevalle 'n bykomende las op die opvoeding. Alles op skool behoort dan - waar moontlik - in te pas in die kultuurpatroon van die mense wat daar op skool is.

Hoewel die afwesigheid van kultureel-vreemde faktore ongetwyfeld die opvoedings-taak van die skool mag vergemaklik, bly aanraking met ander kulture steeds uiters gewens omdat dít lei tot gesonde kultuurverkeer wat op sy beurt die grondslag vorm vir kultuurontwikkeling en kultuurvoortgang, dog steeds met inagneming van die historiese norm van kontinuïteit. Hierdie problematiek vereis opsigtelik besondere realisme ten opsigte van eise wat kultuurverskeidenheid aan opvoeding op skool en kultuurontwikkeling in die algemeen stel.

3. VOORLOPIGE SAMEVATTING

Wanneer die konstitutiewe ontsluiting van die kultuurhistoriese dan terugskouend betrag word, tree die volgende insiggewende stand van sake op die voorgrond: telkens presiseer elke volgende analogie die sin van alle voriges, en bied dit 'n verdiepte en sinryker perspektief daarop. Te midde van die groot kultuurdiversiteit wat ons in die werklikheid aantref moet die skool, op grond van die beginsel van kultuureenheid (numeries), sorg dra dat daar wel veel van die kulturele in skoolopvoeding bewaar sal bly en gestalte sal kry. En aan hierdie eis kan slegs voldoen word indien opvoeding plaasvind binne 'n bepaalde kultuurkonteks (ruimtelik) wat sig, deur die tradisie, moet kan kontinueer (kinematies) op die grondslag van oorsaak en gevolg (fisies), en dít ongeag veranderinge en vernuwinge wat mag intree in die proses van kultuurgroei of kultuurdifferentiasie en -integrasië (bioties), en wat die omstandighede skep waarin die opvoeding op hierdie basis 'n solidariteitsgevoel (psigies) met betrekking tot die eie kultuur kan ontwikkel op grond waarvan hy homself dan uiteindelik sal identifiseer (logies) met die breë kultuurtradisie waarbinne hy hom bevind.

4. VOORSKOU

In 'n volgende artikel sal, teen die agtergrond van wat hier met betrekking tot beskawingsontwikkelingsnorme aangemerkt is, 'n poging aangewend word om te fokus op beskawingsontwikkelingsnorme wat in 'n regulatiewe tydsrigting vanaf die historiese geleë is, en word beoog om die moontlikheid van kultuurverdieping van die na-historiese aspekte van menslike bestaan aan die orde te stel.

5. BIBLIOGRAFIE

- DOOYEWEERD, H. 1955. A new critique of theoretical thought, Vol. II. Amsterdam : Paris.
- KOOLE, R. 1977. The social studies. (*In Steensma, G.J. & Van Brummelen, H.W. 1977. Shaping school curriculum. Terre Haute : Signal. p. 50-61.*)
- SCHOEMAN, P.G. 1980. An introduction to a philosophy of education. Durban : Butterworth.
- SCHOEMAN, P.G. 1983. Wysgerige Pedagogiek. Bloemfontein : Sacum.
- SCHOEMAN, P.G. 1987. Metavrae van 'n agologiese vakfilosofie: transendente en transendentale apriorieë. Bloemfontein : UOVS.
- STEENSMA, G.J. & VAN BRUMMELEN, H.W. 1977. Shaping school curriculum. Terre Haute : Signal.
- STEENSMA, G.J. & VAN BRUMMELEN, H.W. 1977. Construction and implementation of integrated units. (*In Steensma, G.J. & Van Brummelen, H.W. Shaping school curriculum. Terre Haute : Signal. p. 148-154.*)
- STRAUSS, H.J. 1965. Christelike wetenskap en Christelike onderwys. Bloemfontein : Sacum.
- STRAUSS, D.F.M. 1969. Wysbegeerte en vakwetenskap. Bloemfontein : Sacum.
- STRAUSS, D.F.M. 1978. Inleidings tot die kosmologie. Bloemfontein : Sacum.
- VAN BRUMMELEN, H.W. 1972. Towards a radical break with the Public School curriculum. (*In Vriend, J. red. To prod the slumbering giant. Toronto : Wedge. p. 69-92.*)
- VAN DYK, J. 1972. Building a curriculum with a Kingdom vision. (*In Vriend, J. red. To prod the slumbering giant. Toronto : Wedge. p. 93-115.*)
- VAN DYK, J. 1972(a). Towards a basic framework for a Christian General Education Curriculum. (*In Vriend, J. red. To prod the slumbering giant. Toronto : Wedge. p. 171-189.*)
- VRIEND, J. red. 1972. To prod the slumbering giant. Toronto : Wedge.

