

**'n METABLETIES-EKSEMPLARIESE ONDERSOEK NA DIE
GLOBALISERINGSVERSKYNSEL EN DIE IMPLIKASIES
DAARVAN VIR DIE OPVOEDING EN ONDERWYS**

deur

MAGRIETHA ELIZABETH VAN NIEKERK (Née SWIEGERS)

voorgelê luidens die vereistes

vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

DEPARTEMENT HISTORIESE OPVOEDKUNDE

aan die

UNIVERSITEIT VAN SUID-AFRIKA

STUDIELEIER: Prof. E.J.VAN NIEKERK

NOVEMBER 1995

VERKLARING DEUR KANDIDAAT:

"Ek verklaar hiermee dat: 'N METABLETIES-EKSEMPLARIESE
ONDERSOEK NA DIE GLOBALISERINGSVERSKYNSEL EN DIE IMPLI-
KASIES DAARVAN VIR DIE OPVOEDING EN ONDERWYS my eie werk
is en dat ek alle bronne wat ek gebruik of aangehaal het
deur middel van volledige verwysings aangedui en erken het."

GETEKEN: M.E. Van Niekerk.

DATUM: 30 November 1995.

OPGEDRA AAN:

My eggenoot, my dogter, vader
en in liefdevolle herinnering
aan my moeder.

DANKBETUIGINGS

Hiermee betuig ek my opregte dank en waardering teenoor die volgende persone en instansies:

- * Prof. E.J. van Niekerk as studieleier onder wie se bekwame leiding ek hierdie studie kon onderneem.
Hy was 'n voortdurende inspirasie op die navorsingsweg.
- * Professor J.J. Pienaar se aanmoediging en belangstelling as dosent. Hy het my geïnspireer om hierdie studie aan te pak.
- * Die Departement van Onderwys en Opleiding vir finansiële steun in die vorm van 'n beurs.
- * Die UNISA en UPE biblioteekpersoneel vir voortreflike en vriendelike diens.
- * Marcelle Kleinhans vir toewyding met die tik van hierdie verhandeling.
- * Rika Boucher, Istelle Mattheus en Elma de Koker vir die taalversorging.
- * Aan alle familieleden, vriende en kollegas vir hul volgehoue ondersteuning en belangstelling.
- * Aan my eggenoot en dogtertjie vir hul ondersteuning en opofferings.
- * Aan God Drieënig kom toe die dank, lof en eer vir Sy alles-omvattende liefde, seëninge en genade wat ek voortdurend die afgelope jare so onverdiend ervaar het.

Elsabé van Niekerk.

O P S O M M I N G

In hierdie studie word die metableties-eksemplariese aanloop tot die globaliseringsverskynsel ondersoek. Daar word gekonsentreer op die benadering van vier filosowe wat met reg die filosofiese wegbereiders van bogenoemde verskynsel genoem kan word. Feuerbach, Marx, Nietzsche en Dewey het gewis 'n belangrike bydrae tot die bevordering van die Globalisme gelewer.

Vervolgens word op die aanloop tot 'n plurale samelewingsverband en die fundamentele rol van verskeie ideologieë gefokus. Verskeie globalistiese en inoutentieke opvoedings- en onderwysbenaderings word ook ontleed om die neerslag van die Globalisme op onderwysgebied aan die lig te bring.

Die berekende denke voer die botoon in die globalistiese bestel, gevolglik word die besinnende denke nie in die opvoeding en onderwys in aanmerking geneem nie. Die globaliseringsverskynsel het onder andere die volgende implikasies vir die opvoeding en onderwys:

- Inoutentieke beroepsafrigting.
- Identiteitskrisis.
- Ontheemding
- Waarde- en normrelativisme.
- Gedegradeerde mens- en kindbeskouing.
- Sins- en waarheidsverduistering.

S U M M A R Y

The metabletic-exemplary advance of the phenomenon of Globalism is examined in this study. The approach of four philosophers who may aptly be described as the philosophical pioneers of Globalism, has been focused upon. Feuerbach, Marx, Nietzsche and Dewey have certainly made an important contribution towards the advancement of this phenomenon.

The advent of a pluralistic societal structure and the fundamental role of several ideologies, responsible for the advancement of a globalistic society, will also be focused upon. Various inauthentic and globalistic approaches to education are analysed in order to illustrate the impact of Globalism on education.

Natural-scientific thought sets the pace in the globalistic order, with the result that reflective thought is not taken into account in education. The implications of the globalistic phenomenon for education are the following:

- Inauthentic job training.
- Identity crisis.
- Alienation.
- Value and norm relativism.
- Degraded view of mankind and the child.
- Obscurity of truth and meaning.

Key terms.

Metabletic exemplary approach; Open society; Globalistic order; Secularized order; Plural societal context; *Übermensch*; Globalistic educational approaches; Inauthentic teaching approaches; Change and Equality; Permissive society.

Motivering vir die gebruik van hoofletters by sekere selfstandige naamwoorde en afgeleide persoonsname en nie by byvoeglike naamwoorde nie.

Volgens par. 2.6.2. (Afgeleide Persoonsname) van die *Afrikaanse Woordelys en Spelreëls* (Agste uitgawe, 1991), word "die name van persone wat aanhangers of bevorderaars is van 'n bepaalde filosofiese, religieuse of politieke stelsel..." met 'n hoofletter geskryf. Daarom word byvoorbeeld Humanis, Sosialis en Ateïs in hierdie verhandeling met hoofletters geskryf.

Volgens par. 4 (Saakname) word "name van leerstellings, geestes- en kunsrigtings en denkstelsels" met 'n hoofletter geskryf, soos byvoorbeeld Globalisme, Liberalisme en Ateïsme. Die twee denkstelsels, demokrasie en evolusie, word in die verhandeling met 'n kleinletter geskryf, omdat die woorde alledaags gebruik word.

Alle byvoeglike naamwoorde soos globalisties, humanisties en ateïsties (behalwe die wat aan 'n eienaam gekoppel word, soos Marxisties) word in hierdie verhandeling konsekwent met kleinletters geskryf, bloot om 'n oorvloed hoofletters te vermy.

INHOUDSOPGAWE.

HOOFSTUK 1.

ORIËNTERENDE INLEIDING. BLADSY

1.1 INLEIDING.....	1
1.2 PROBLEEMSTELLING.....	5
1.3 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING EN DIE BELANGRIKHEID DAARVAN.....	7
1.4 TITELONTLEDING.....	13
1.4.1 Metableties-eksemplaries.....	13
1.4.2 Die begrip globaliseringsverskynsel.....	13
1.5 METODOLOGIESE VERANTWOORDING.....	16
1.6 AFGRENSING EN STRUKTURERING VAN DIE NAVORSINGSTERREIN.....	24
1.7 SAMEVATTING EN PROGRAM VAN ONDERSOEK.....	26

HOOFSTUK 2.

DIE METABLETIES-EKSEMPLARIESE AANLOOP TOT DIE
GLOBALISERINGSVERSKYNSEL.

2.1 INLEIDING.....	27
2.2 'n METABLETIES-EKSEMPLARIESE AANLOOP.....	30
2.2.1 Ludwig Andreas Feuerbach (1804 -1872).....	30
2.2.1.1 Feuerbach as sekulariseringsdenker.....	31
2.2.1.2 Feuerbach se mensbeskouing.....	34
2.2.1.3 Feuerbach se etiekteorie.....	36
2.2.1.4 Feuerbach se Materialisme.....	37

2.2.2 Karl Heinrich Marx (1818 -1883).....	38
2.2.2.1 Marx en die Materialisme.....	40
2.2.2.2 Marx se waarde- en etiekteorie.....	42
2.2.2.3 Die ontheemdingsverskynsel by Marx.....	43
2.2.2.4 Marx en die godsdiens.....	47
2.2.2.5 Marx se mens- en kindbeskouing.....	49
2.2.2.6 Die geboorte van die universele mensheid.....	50
2.2.2.7 Marx se klaslose gemeenskap.....	51
2.2.2.8 Eindbestemming: die utopia.....	52
2.2.3 Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 - 1900).....	53
2.2.3.1 Nietzsche se uitgangspunt:God is dood.....	55
2.2.3.2 Nietzsche en die <i>Übermensch</i>	56
2.2.3.3 Die omkering van waardes.....	59
2.2.3.4 Nietzsche se Nihilisme.....	61
2.2.4 John Dewey (1859 - 1952).....	64
2.2.4.1 Die verband tussen demokrasie en die wetenskap.....	64
2.2.4.2 Dewey se pragmatiese sedelikheidsleer.....	68
2.2.4.3 Dewey se godsdiensbeskouing.....	71
2.3 SAMEVATTING.....	72

HOOFSTUK 3.

DIE AANLOOP TOT 'N PLURALE SAMELEWINGSVERBAND.

3.1 INLEIDING.....	77
3.2 DIE GEDAGTE VAN VERANDERING.....	79

3.2.1	Inleiding.....	79
3.2.2	Verandering na 'n plurale samelewingsverband.....	81
3.2.3	Veranderings op onderwysgebied.....	83
3.3	DIE GEDAGTE VAN NIVELLERING.....	87
3.3.1	Historiese agtergrond.....	87
3.3.2	Die ongelykheidsbeginsel.....	90
3.3.3	Die gelykheidsbeginsel.....	91
3.3.3.1	Gelyke inset.....	93
3.3.3.2	Gelyke resultate.....	94
3.3.3.3	Gelyke inkomste.....	95
3.3.4	Die nivellering van waardes en norme.....	96
3.4	DIE GEDAGTE VAN MASSIFIKASIE EN VERSTEDELIKING...100	
3.4.1	Historiese agtergrond	100
3.4.2	Massifikasie en verstedeliking.....	101
3.5	DIE GEDAGTE VAN KULTURELE PLURALITEIT.....107	
3.5.1	Inleiding.....	107
3.5.2	Kulturele pluraliteit.....	110
3.5.3	Die handhawing van eiesoortigheid in 'n situasie van kulturele pluraliteit.....	113
3.5.4	Die aftakeling van kulturele pluraliteit.....	114
3.5.5	Kulturele konflik.....	115
3.5.6	Die belangrikheid van kultuur.....	117
3.6	DIE GEDAGTE VAN VEREKONOMISERING	119
3.7	DIE GEDAGTE VAN DIE KLASLOSE EN OOP GEMEENSKAP...126	
3.8	DIE SEKULARISERINGSBEGINSEL.....	133

3.8.1	Historiese agtergrond.....	133
3.8.2	Sekularisasie.....	134
3.9	DIE GEDAGTE VAN DIE ÜBERMENSCH	140
3.10	SAMEVATTING.....	145

HOOFSTUK 4.

DIE IDEOLOGIESE BOUSTENE VAN 'N GLOBALISTIESE BESTEL.

4.1	INLEIDING.....	148
4.2	DIE HUMANISME.....	150
4.2.1	Historiese agtergrond.....	151
4.2.2	Godsdiensbeskouing.....	154
4.2.3	Mensbeskouing.....	157
4.2.4	Normrelativisme.....	158
4.2.5	Vryheid.....	159
4.2.6	Die Humanistiese Manifeste.....	166
4.3	DIE PRAGMATISME.....	169
4.3.1	Historiese agtergrond.....	169
4.3.2	Die pragmatiese uitgangspunt.....	171
4.3.3	Godsdiensbeskouing.....	171
4.3.4	Mensbeskouing.....	172
4.3.5	'n Demokratiese eenheid.....	173
4.3.6	Verandering en beïnvloeding op verskillende samelewingsterreine.....	174
4.4	DIE NARCISME	177
4.4.1	Historiese agtergrond.....	178

4.4.2	Verandering en beïnvloeding op verskillende samelewingsterreine.....	178
4.5	DIE HOLISME	182
4.5.1	Historiese agtergrond.....	183
4.5.2	J.C. Smuts as Holis.....	185
4.5.3	J.C. Smuts se optrede op onderwysgebied.....	186
4.5.4	Verandering en beïnvloeding op onderwysgebied.....	189
4.6	DIE SINKRETISME.....	190
4.6.1	Historiese agtergrond.....	191
4.6.2	Verandering en beïnvloeding op verskillende samelewingsterreine.....	193
4.7	DIE KOMMUNISME.....	198
4.7.1	Historiese agtergrond.....	199
4.7.2	Die inhoud van die kommunistiese ideologie.....	201
4.7.2.1	Die kommunistiese mensbeskouing.....	204
4.7.2.2	Die kommunistiese godsdiensbeskouing.....	205
4.7.3	'n Krities-pedagogiese evaluering van die kommunistiese opvoedingsleer.....	206
4.7.4	Verandering en beïnvloeding op verskillende samelewingsterreine.....	208
4.8	DIE EVOLUSIONISME	211
4.8.1	Historiese agtergrond.....	212
4.8.2	Die Evolusionisme as ideologie.....	214
4.8.3	Die invloed van die Evolusionisme.....	215
4.9	SAMEVATTING.....	218

HOOFSTUK 5.

**PERSPEKTIEWE OP DIE HEDENDAAGSE GLOBALISTIESE OPVOEDINGS-
EN ONDERWYSBENADERINGS. BLADSY**

5.1	INLEIDING.....	221
5.2	OPVOEDING EN ONDERWYS VIR DIE OPLOSSING VAN INTER- NASIONALE VRAAGSTUKKE.....	222
5.2.1	Vredesopvoeding (<i>Peace Education</i>).	
5.2.1.1	Historiese agtergrond.....	222
5.2.1.2	Die belang van vredesopvoeding as 'n perspektief op 'n globalistiese onderwysbenadering.....	224
5.2.1.3	Vredesopvoeding in die hedendaagse onderwyspraktyk.....	229
5.2.1.4	Evaluering vanuit 'n pedagogiese oogpunt.....	233
5.2.2	Omgewingsopvoeding (<i>Environmental Education</i>).	
	236
5.2.2.1	Historiese agtergrond.....	235
5.2.2.2	Die belang van omgewingsopvoeding as 'n perspek- tief op 'n globalistiese onderwysbenadering.....	239
5.2.2.3	Omgewingsopvoeding in die hedendaagse onderwyspraktyk.....	248
5.2.2.4	Evaluering vanuit 'n pedagogiese oogpunt.....	252
5.2.3	Multikulturele Onderwys (<i>Multicultural Education</i>).	
	254
5.2.3.1	Historiese agtergrond.....	254
5.2.3.2	Wat behels multikulturele onderwys ?.....	257

5.2.3.3	Multikulturele onderwys in die hedendaagse onderwys- praktyk.....	260
5.2.3.4	Evaluering vanuit 'n pedagogiese oogpunt.....	264
5.2.4	Opvoeding en onderwys vir menseregte, geregtigheid en gelykheid.....	267
5.2.4.1	Historiese agtergrond.....	267
5.2.4.2	Die belang van bogenoemde perspektief op 'n globalistiese onderwysbenadering.....	270
5.2.4.3	Die verband tussen menseregte-aktes op lokale en globale vlak.....	273
5.2.4.4	Die vergestaltung van menseregte-opvoeding in die onderwyspraktyk.....	278
5.2.4.5	Evaluering vanuit 'n pedagogiese oogpunt.....	280
5.2.5	Opvoeding en onderwys vir 'n eenheidswêreld en wêreldburgerskap.....	282
5.2.5.1	Historiese agtergrond van die New Age-beweging...	283
5.2.5.2	Die New Age-beweging: aard en doelstellings.....	285
5.2.5.3	Die manifestasie van die New Age-filosofie in die onderwyspraktyk.....	291
5.2.5.4	Evaluering vanuit 'n pedagogiese oogpunt.....	295
5.3	SAMEVATTING.....	295

HOOFSTUK 6.

DIE IMPLIKASIES VAN DIE GLOBALISERINGSVERSKYNSEL VIR DIE

OPVOEDING EN ONDERWYS. BLADSY

6.1 INLEIDING.....	298
6.2 INOUTENTIEKE BEROEPSAFRIGTING.....	300
6.3 IDENTITEITSKRISIS.....	306
6.4 ONTHEEMDING.....	313
6.5 WAARDE- EN NORMRELATIVISME.....	317
6.6 'n GEDEGRADEERDE MENS- EN KINDBESKOUING.....	325
6.7 SINSVERDUISTERING.....	331
6.8 WAARHEIDSVERDUISTERING.....	337
6.9 SAMEVATTING.....	342

BRONNELYS	344
-----------------	-----

BYLAE 1 MAJOR RELIGIONS OF THE WORLD.

BYLAE 2 STATISTICS OF LANGUAGE VARIETY WORLDWIDE.

BYLAE 3 PEACE STUDIES.

HOOFTUK 1.

ORIËNTERENDE INLEIDING.

1.1 INLEIDING.

Die globaliseringsverskynsel het reeds 'n sterk neerslag op feitlik alle lewensterreine. Die opvoeding en onderwys het ook nie die gevolge van die globaliseringsverskynsel ontglip nie. Dit blyk baie duidelik uit die tallose publikasies oor hierdie aangeleentheid. Ook hier te lande is reeds navorsing oor hierdie onderwerp gedoen. Van Niekerk (1992), Henn (1991) en Pienaar (1989(a), 1990(a)) het onderskeidelik bygedra om meer lig op hierdie onderwerp te werp. Die RGN is tans besig met 'n omvattende navorsingsprogram oor **Global change and social transformation** waarin die onderwys ook na verwagting sal figureer. In hierdie studie plaas die navorser die klem op die metableties-eksemplariese aanloop tot die hedendaagse globalistiese samelewingsbestel en die implikasies wat hierdie verskynsel vir die opvoeding en onderwys inhou.

Die globaliseringsverskynsel impliseer vir die mensdom in tydruimtelike opsig 'n nouer betrokkenheid by mekaar omdat die wêreld in figuurlike sin klein geword het as gevolg van die wyse waarop die mens die moderne wetenskap en tegnologie aangewend het. Ook Suid-Afrika en die onderwys hier te lande is in 'n steeds toenemende mate besig om beïnvloed te word deur die koms van 'n globalistiese wêreldorde waarin isolasie

onmoontlik geword het, en waarin vreedsame naasbestaan steeds belangriker word. Daar is ook in Suid-Afrika sogenaamde alternatiewe onderwysbenaderings wat deur die globaliserings-verskynsel onderlê word. In dié verband kan eksemplaries verwys word na die sogenaamde multikulturele onderwysbenadering (*Multicultural Education* (ME) waarin gelykheid ter wille van geregtigheid, verandering, demokrasie, eenheid, samehorigheid en vryheid propageer word.

Die vraag wat onwillekeurig na vore kom, en wat deur opvoedkundiges gestel behoort te word, is of sinvolle, outentieke opvoeding en onderwys in 'n globalistiese bestel hoegenaamd moontlik is. Die ontworteling van sy partikuliere kultuurverband, lewensbeskouing en godsdiens in 'n multikulturele onderwysopset kan die kind byvoorbeeld vervreem van die ware aard van menswees, juis omdat outentieke opvoeding binne 'n eie kultuurkonteks en lewensopvatting plaasvind. Hierdie en ander sake, van fundamentele belang vir die opvoeding en onderwys, behoort met betrekking tot die eietydse globalistiese onderwysbenaderings ondersoek te word en in die regte perspektief geplaas te word.

Die mens is gedurig op soek na sy ware bestemming, en om dit te probeer bereik, maak hy onder meer van opvoeding gebruik. Veranderende opvoedingspraktyke en -ideale werp gevolglik lig op die heersende opvatting van wat die mens behoort te wees. 'n Studie daarvan gee 'n idee van die voortgaande golfbe-

weging van die mens se opvoedkundige denke deur die eeue heen. Dit is op hierdie dinamiese aspek van die opvoedingsverskynsel wat die Temporaliteitspedagogiek lig werp. Daarin is nie alleen die unieke identiteit en die bestaansreg van hierdie perspektief op die opvoedingsverskynsel geleë nie, maar ook die Temporaliteitspedagogiek se besondere beperkinge en afhanklikheid geleë. Die mens se veranderende opvoedkundige beskouinge sou egter van weinig waarde vir die temporaliteitspedagogieker wees as daar nie tegelykertyd ook onveranderbare wesenstrekke van die opvoeding was nie. Deur die noue skakeling met die kerndisipline, Filosofie van die Opvoeding, wat onder andere 'n studie maak van die beginsels wat aan die opvoedingsverskynsel ten grondslag lê, kry die Temporaliteitspedagogiek meer aktuele betekenis. Die opvoedingsverskynsel word vanuit 'n tydsperspektief belig, en wel op so 'n wyse dat die essensiële kenmerke daarvan na vore kom. Dit belig die oorspronggeskiedenis van die opvoedingsverskynsel soos die mens dit tans ken en stel die mens in staat om moontlike ontwikkelinge in die toekoms te antisipeer en te deurgrond [Pistorius 1982:17,18].

Dit is in die bogenoemde verband dat 'n histories-opvoedkundige ondersoek na die globaliseringsverskynsel geregverdig en noodsaaklik is. Indien die Temporaliteitspedagogiek enigins in die toekoms van outentieke belang wil wees, sal hierdie perspektief op die opvoedingsverskynsel standpunt oor die globaliseringsverskynsel moet inneem. In dié verband meld

Pienaar [1990(b):61,62] tereg dat die grootste nood van ons tyd die nood aan besinning is. Daarom is die weg wat die temporaliteitspedagogieker moet inslaan onder meer die pad van besinning oor die globaliseringsverskynsel. Vir Pienaar [1974:54] is die sin van die Temporaliteitspedagogiek daarin geleë dat dit die opvoedingsverlede teenwoordig stel ten einde sinvol oor die opvoeding in die toekoms na te dink.

Dit is in hierdie verband dat die onderhawige studie wil poog om 'n bydrae te lewer. Edwin Reischauer [In: Hadley:1988:27], vorige ambassadeur van die Verenigde State van Amerika in Japan, sien die verandering van die opvoeding en onderwys op globale skaal: "We need a profound reshaping of education if mankind is to survive in the sort of world that is fast evolving... Before long humanity will face grave difficulties that can only be solved on a global scale. Education is not moving rapidly enough to provide the knowledge about the outside world and the attitudes towards other people that may be essential for human survival within a generation or two." Dit is die taak van die temporaliteitspedagogieker om in hierdie heroriëntering rigtinggewend te dink.

'n Uiteensetting van die huidige probleemsituasie is op hierdie stadium gepas, aangesien dit die vertrekpunt van die studie verteenwoordig.

1.2 PROBLEEMSTELLING.

Volgens Breitenbach [1991:535] manifesteer 'n probleem in die hede en daarom behoort die hede as vertrekpunt by die bestudering van die probleem te dien. Henn [1991:4] wys tereg daarop dat die opvoedingsgebeure en die samelewing waarin die opvoeding voltrek word, nie geskei kan word nie. In die opvoedingspraktyk van 'n bepaalde tydsgreep en kultuur word daar 'n bepaalde inhoud en omvang aan die opvoedingsgebeure gegee. Al die bogenoemde sake moet in gedagte gehou word wanneer die problematiese opvoedings- en onderwyssituasie in die hedendaagse globalistiese bestel tot voorwerp van studie gemaak word.

In sy soeke na oplossings vir sy talle probleme is die twintigste eeu ook op opvoedkundige gebied in 'n tydsgreep van dinamiese ontwikkeling en voortdurende verandering. Die kontemporêre wêreld word daardeur gekenmerk dat dit 'n wêreld is wat toenemend kleiner word. Tegnologiese en wetenskaplike vooruitgang dien as 'n stimulant vir bogenoemde ontwikkeling. Die tegnokratiese bestel, wat die opvoeding en onderwys in sy diepste wese raak, bring mee dat die mens vasgevang voel binne die wêreld wat hyself help daarstel het. Daar is 'n dringende noodsaaklik vir pedagogiese oriëntering in die tydvak van die tegniek. Die opvoeding en onderwys kan nie in die kontemporêre bestel tot sy reg kom, sonder om die globaliseringsverskynsel wat deur die moderne wetenskap en tegniek onderlê word, in ag te neem nie [Pienaar 1989(a):3;

Pistorius 1982:253,257; Louw 1981:2; Henn 1991:4,5].

Die probleem wat sentraal in die studie staan, lê opgesluit in die hipotese dat die globaliseringsverskynsel outentieke opvoeding en onderwys belemmer en teenwerk. Anders gestel: Die probleemstelling wat sentraal in die studie staan, is die vraag na die implikasies van die globaliseringsverskynsel vir die opvoeding en onderwys.

Die probleemstelling kan tot 'n aantal probleemvrae verbesonder word, te wete:

- Wat is die historiese wortels van die globaliseringsverskynsel ?
- Hoe hou die plurale aard van die hedendaagse samelewingsbestel verband met die opkoms van die Globalisme ?
- Wat is die filosofiese en ideologiese onderbou van die globaliseringsverskynsel ?
- Hoe manifesteer die globaliseringsverskynsel in die opvoeding en onderwys ?
- Wat is die implikasies van die globaliseringsverskynsel vir die opvoeding en onderwys ?

Die bogenoemde en soortgelyke probleemvrae het die navorser se belangstelling in die globaliseringsverskynsel gewek en het as impuls vir die onderhawige navorsing gedien. Hierdie globaliseringsverskynsel kan sekerlik as die grootste struikelblok in die opvoeding en onderwys in die twintigste

eeu beskou word, omrede die aanslag op die kind op só 'n wyse geskied dat die meeste opvoedkundiges en ouers dit nie kan identifiseer nie. In die Temporaliteitspedagogiek sal, as dit enigsins in die toekoms van outentieke belang wil wees, hieroor navorsing gedoen en uitsluitel gegee moet word.

Daar word beweer dat die grootste nood van ons tyd, die nood aan besinning is, en juis om hierdie rede is die Temporaliteitspedagogiek as denkmodel wat die besinningsweg weer be- gaanbaar maak, so onwegdinkbaar belangrik. Dit is egter tragies dat dit deur so min besef en raakgesien word [Pienaar 1990 (b) :61, 62].

Daarmee is dan ook aangeland by die belangrikheid en doel van die onderhawige studie.

1.3 DIE DOEL VAN DIE NAVORSING EN DIE BELANGRIKHEID DAARVAN.

Die belangrikheid van die navorsing is geleë in die aktualiteit van die vraag hoe 'n kind in die steeds kleiner wordende wêreld die beste outentieke opvoeding gegee kan word [Louw 1981:2]. Die hoofdoel van die navorsing is in aansluiting hierby om die globaliseringsverskynsel en die implikasies daarvan vir die opvoeding en onderwys te ondersoek en aan te spreek. 'n Verdere eksplisitering bring die volgende doelwitte aan die lig:

- i) Om die aanloop tot die globaliseringsverskynsel op meta- bleties-eksemplariëse wyse so noukeurig moontlik op te

spoor [vide hfst. 2 - 5].

- ii) Om die aanloop tot 'n plurale samelewingsverband in sy verband tot die globaliseringsverskynsel na te spoor [vide hfst. 3].
- iii) Om die ideologiese boustene van die globalistiese bestel na te vors en te beskryf [vide hfst. 4].
- iv) Om die manifestasie van die globaliseringsverskynsel in die opvoeding en onderwys te ondersoek, en op enkele perspektiewe op die hedendaagse globalistiese opvoedings- en onderwysbenaderings in groter detail te fokus [vide hfst. 5].
- v) Om te wys op die implikasies van die globaliseringsverskynsel vir die opvoeding en onderwys [vide hfst. 2 - 5 en meer spesifiek hoofstuk 5].

Die belangrikheid van die studie blyk duidelik uit die invloed van die globaliseringsverskynsel en die globalistiese onderwysbenaderings op die opvoeding en onderwys. Pienaar wys op die volgende gevolge van bogenoemde verskynsel op die opvoeding:

- i) Die globaliseringsverskynsel werk waarheids- en sinsverduistering in die hand [Pienaar 1988:6-20].
- ii) Die lewensopvattingonderskeid word deur die globaliseringsverskynsel onder druk geplaas [Pienaar 1990(b):18, 59-60].
- iii) 'n Globalistiese wêreldbeskouing en globalisties gedgegradeerde mens- en kindbeskouing is fundamenteel in

stryd met die opvoedkundige insigte waarvan die Temporaliteitspedagogiek uitgaan [Pienaar 1990(b):17,18,60-62].

- iv) Die behoud van 'n eie identiteit raak al hoe moeiliker en ingewikkelder omdat die mens se wêreld steeds kleiner word en die grense en verskeidenheid daarin onder druk geplaas word [Pienaar 1989(a):3].
- v) Skoolkurrikula word in die globalistiese onderwysbenaderings geglobaliseer [Pienaar 1989(a):3; Van Niekerk 1992(a):249-253; vide hfst.6].

In aansluiting by die bogenoemde gevolge word in hierdie studie onder andere ook daarop gewys dat die ontheemdingsverskynsel, die waarde- en normrelativisme en die klem op beroepsafrigting, soos dit in die kontemporêre agogiese werklikheid na vore kom, onder andere deur die globalistiese denke onderlê word.

Die Globalisme is humanisties, sekularisties, anomies, holisties, narcisties, sinkretisties en ontheemdend van aard. Die gesiglose massamens en die konsumpsiebestaan het as gevolg van die Globalisme ontstaan. Hierdie sosioses (uitvalle op maatskaplike gebied) het 'n definitiewe invloed op opvoedingsinstansies gehad, en sodoende ook die opvoeding beïnvloed [vide hfst. 6]. Twee navorsers, Van Niekerk [1992(a):160-165,176,181-188] en Henn [1991:96-154] het in hul werk daarop gewys dat die globaliseringsverskynsel vir

die opvoeding en onderwys aktueel is en dat daar nog baie veld braak lê wat nagevors behoort te word.

Die tema onder bespreking is ook vir die Temporaliteitspedagogiek van die uiterste belang omdat die Temporaliteitspedagogiek as perspektief op die opvoedingswerklikheid in 'n globalistiese wêreld, met sy eensydige klem op die toekoms, besig is om sy bestansreg te verloor. Die Temporaliteitspedagogiek kan beskou word as die verhaal van verskillende antwoorde op die doelstellingsvraag: Waarheen is die mens op weg en met welke opvoeding kan hy hierdie bestemming bereik? Hierdie vraag is aan die mens deur die eeue heen gegee en vanuit verskillende opvoedingstelsels het antwoorde daarop uitgekristalliseer [Pistorius 1982:18].

Die Temporaliteitspedagogiek bied geen tydgetoetste resepte nie, maar verbreed die student/navorsers se horison en plaas opvoedingsprobleme in hul juiste perspektief. Dit behels ook die behoud van dit wat in die verlede geblyk het waardevol te wees, maar slegs omdat die opvoedkundige oortuig is dat dit ook in die toekoms van waarde sal wees. Die naspour van standhoudende waarhede is juis 'n belangrike taak van die Opvoedkunde. Die pedagogieker moet gister ken om vandag die samelewing te help bou. Sy gekonfronteerdeheid met die toekoms laat die vraag ontstaan of daar in die tegnologies behepte, magswellustige en sisteembeheerde, globalistiese wêreld nog sprake van ware opvoeding is. Die Temporaliteits-

teitspedagogiek ontleed feite wat deur waardes onderlê word. Dit beïnvloed ook lewenswaardes. Dit is dus nie bloot 'n deskriptiewe wetenskap nie, maar ook normatief ingestel [Pistorius 1982:19]. Pistorius [1982:18] stel dit soos volg: "In plaas van 'n studie van die lewensbeskrywings van groot opvoeders sal die Historiese Pedagogiek dus eerder 'n studie van tendense behels, van die dinamiek en die stagnasies in die ontwikkeling van die wisselwerking tussen onderwys en samelewing." In hierdie taak van die Temporaliteitspedagogiek is ook die belangrikheid van hierdie studie geleë.

Opsommend kan gesê word dat die Temporaliteitspedagogiek die verlede bevra om sodoende by die wesenlike aangaande die opvoedingsverskynsel uit te kom, die hede aan die hand van die wesenlike te belig en te verryk en in die toekoms steeds aan die hand van die wesenlike korrektiverend op te tree. Die Temporaliteitspedagogiek wil deur outentieke denke oor die begeleiding aan die mens en kind die weg na ware menswees aandui, wat slegs deur die besinnende denke moontlik is [Van Niekerk 1992(a):7; Pistorius 1982:16-19; Smith, Pretorius & Van Niekerk 1987:49; BEd-Lesings, UPE, 1987]. In hierdie verband dien daarop gewys te word dat die groot uitdaging aan die Temporaliteitspedagogiek of enige ander denkmodel binne die Opvoedkunde is of dit daarin kan slaag om wegbereidend te dink. Smith [1991:8] wys daarop dat begeleiding lewensopvattingverwerkliking is, want neutrale begeleiding is onmoontlik, en daarom speel die lewensopvatting 'n belangrike rol in

wetenskapsbeoefening en meer spesifiek in die beoefening van die agogiek. Dit gee sinvolle rigting aan elke denkstap deur die daarstelling van norme aan die hand waarvan die outentieke denke kan geskied. Sodoende word die lewensopvatting in diens van verskerpte wetenskapsbeoefening gestel. Dus vervul die besinnende denke 'n rigtinggewende rol ten opsigte van die berekende denke.

Juis omdat die Globalis toekomsbehep is en derhalwe die verlede misken, kan hy nie tot verantwoordelike besinnende/sinsoekende denke kom nie. Die temporaliteitspedagogieker speel in hierdie opsig 'n noodsaaklike rol. In die behoud van belangrike lewensopvatlike, wêreldbeskoulike en kultuurwaardes van die verlede, lê onder andere die belangrikheid van die bydrae wat die Temporaliteitspedagogiek kan lewer. Die opvoeder is oortuig dat dit in die toekoms van waarde sal wees. Sodoende het opvoeding nie alleen 'n bewarende funksie nie, maar ook 'n skeppende funksie, want ware toekomsstigting kan slegs op 'n gesonde verledegrondslag geskied.

Die hele lewensopvatlikheidsstruktuur berus op historisiteit, want die lewensopvatting is onder andere ook 'n historiese aangeleentheid. Hierdie struktuur van die besinnende denke voorsien die denkverloop waarlangs daar deur die Temporaliteitspedagogiek na sin, waarheid en wysheid gesoek kan word. Uit 'n pedagogiese oogpunt beteken 'n sinvolle lewe juis om die waardevolle as waardevol te beskou.

1.4 TITELONTLEDING.

Die titel van die onderhawige studie is: 'n Metableties-eksemplariese ondersoek na die globaliseringsverskynsel en die implikasies daarvan vir die opvoeding en onderwys. Die begrippe "metableties-eksemplaries" en "globaliseringsverskynsel" gaan hoofsaaklik onder oë geneem word:

1.4.1 Metableties-eksemplaries.

Hierdie begrip in die titel wys op die benaderingswyse wat in dié navorsing aangewend word. Daardeur word egter twee metodes, te wete die metabletiese en eksemplariese metodes, geïmpliseer en daarom word hierdie begrip in die titel in paragraaf 1.5 onder die metodologiese verantwoording behandel.

1.4.2 Die begrip globaliseringsverskynsel.

Die woord "Globalisme" het 'n enorme betekenisveld. Die globaliseringsverskynsel impliseer 'n allesinsluitende werklikheids- en mensbeskouing wat op 'n gesekulariseerde eenheid en holistiese bestel dui [Pienaar 1990(a):42; Pienaar 1989 (a):7-9]. Begrippe soos "Holisme", "Internasionalisme" en "Universalisme" word as dimensies van die Globalisme beskou. Globalisme op sigself is 'n meer onlangse begrip met 'n meer kontemporêre en omvattende betekenis.

Die begrippe "Globalisme en globalisering" kan etimologies na die Engelse woorde *global* en *globe* teruggevoer word. Die

woord *globe* behels omvattendheid of noue betrokkenheid en kan etimologies na die Latynse woord *globus* teruggevoer word. Hierdie Latynse woord beteken onder andere 'n digte massa, 'n saamgepakte skare mense of diere [Glare 1989:582]. Die woord *global* kom voorts in die kombinasie van *Global Village* voor en dui sterk op eenwording op grond daarvan dat die wêreld in die figuurlike sin kleiner geword het [Van Niekerk 1992(a): 14]. Al die bogenoemde begripsverklarings kan in verband gebring word met die betekenis wat tans aan die begrip "globaliseringsverskynsel" toegeken word.

Die Globalisme word onderlê en moontlik gemaak deur die moderne wetenskap en tegnologie. Dit is tog die mens se wetenskaplike en tegnologiese vermoë wat hom daartoe in staat gestel het om die beperkinge wat tyd en ruimte in die verlede op hom geplaas het grootliks te oorbrug. Die moderne telekommunikasie- en vervoermiddels, wat 'n enorme globaliserende uitwerking het, kan in hierdie verband as voorbeeld dien. Die aanwending van die moderne wetenskap en tegnologie het ook tot talle globale vraagstukke aanleiding gegee. Wêreldprobleme, soos onder andere die hongersnood-, armoede-, energie- en omgewingsvraagstukke, asook die bevolkingsontploffing hou 'n bedreiging vir die voortbestaan van die ganse mensdom in en het daarom 'n globaliserende uitwerking. In 'n globalistiese onderwysbenadering word sterk klem geplaas op onder andere vredes-, omgewings-, multikulturele- en menseregte-opvoeding ten einde hierdie wêreldprobleme te help

oplos. Die globaliseringsverskynsel het gevolglik reeds 'n gewisse neerslag op die opvoeding en onderwys. Die globaliseringsverskynsel beïnvloed onder andere die skoolkurrikulum, opvoedingsdoelstellings, die godsdiens en die sedelike opvoeding van die jeug. Soos reeds in die inleiding beweer is, het dit 'n invloed op alle samelewingsterreine. In die uiteensetting in 'n vorige afdeling [vide par 1.3] is daar alreeds gewys hoe daar in die verskillende hoofstukke 'n greep probeer kry word op die begrip "Globalisme". In hierdie verband dien daarop gelet te word dat die betekenis van hierdie begrip gewis beter verstaan kan word uit 'n ontleding van eksemplariese denkers (soos Feuerbach, Marx, Nietzsche en Dewey); die ontleding van die aanloop tot die huidige plurale samelewingsverband; die ontleding van die ideologiese boustene van die Globalisme en die ontleding van perspektiewe op 'n globalistiese onderwysbenadering.

Die wesenskenmerke van die globaliseringsverskynsel kom te voorskyn in die pedagogiese evaluering van die globalistiese onderwysbenaderings en in die slothoofstuk, waar die pedagogiese implikasies van hierdie verskynsel in die opvoeding en onderwys aangespreek word. Die implikasies van hierdie verskynsel vir die opvoeding en onderwys is onder andere inoutentieke beroepsafrigting, 'n identiteitskrisis, ont-heemding, waarde-en normrelativisme, 'n gedegradeerde mens-en kindbeskouing en sins- en waarheidsverduistering [vide hfst. 5. parr. 5.2.1.4, 5.2.2.4, 5.2.3.4, 5.2.4.5 & 5.2.5.4 en

hfst. 6].

Omdat die verhandeling as sodanig 'n poging is om greep op hierdie veelkantige verskynsel te verkry, is hier slegs op 'n baie kursoriese, inleidende wyse gepoog om iets oor die globaliseringsverskynsel te sê in samehang met dit wat reeds in die vorige paragrawe na vore gekom het.

1.5 METODOLOGIESE VERANTWOORDING.

Die Temporaliteitspedagogiek moet op 'n verantwoordbare en verantwoordelike wyse van sy bevindinge rekenskap gee. In sy bevraging van die opvoedingsverlede werk die temporaliteitspedagogieker vanuit bepaalde wetenskaplike benaderings en gebruik hy bepaalde wetenskaplike metodes en tegnieke ten einde die wesenlike van die besondere werklikheid waaroor navorsing gedoen word te kan ontsluit. Breitenbach [1991:18] wys daarop dat die keuse van metode[s] bepaal word deur sowel die aard van die studie-objek as die doel van die studie. Daar bestaan geen volmaakte metode wat in die pedagogiese navorsing gebruik kan word nie. Die ingewikkelde aard van hierdie studie noodsaak die navorser om van 'n verskeidenheid metodes gebruik te maak om die globaliseringsverskynsel na te vors. Die beklemtoning van die metodologiese aanpak is van kardinale belang en indien daar op enige wetenskaplik verantwoorde oordele aanspraak gemaak wil word, kan die waarde van 'n suiwer en verantwoorde metodologiese benadering nie genoeg beklemtoon word nie. 'n Nederlandse pedagogieker, De Wolf

[In:Pienaar 1974:34], maak die volgende stelling aangaande die histories-opvoedkundige navorsing en bevestig sodoende bogenoemde stelling: "Een eerste noodzakelijke opmerking is dacht ik, dat een complete methodologie van het historisch opvoedkundig onderzoek sleghts mogelijk sal zijn op grond van duidelijk geformuleerde wetenschaps-theoretische uitgangspunten." Dit word eweneens in enigsins nog duideliker terme soos volg deur Louët Feisser [1971:222] onderskryf: "Meer dan vroeger houdt men er rekening mee dat dit opzet en het resultaat van alle wetenschappelijke onderzoek staat en valt met het kiezen van de juiste methodiek, d.w.z. de aard van de vraagstelling is de beslissende factor in alle research: zij bepaalt de grenzen en ook de kwaliteit van het voorwerp van onderzoek en niet omgekeerd." Die geldigheid en standaard van alle wetenskaplike navorsing is op die keuse van die regte metode[s] gegrond.

Die begrip "metode" is van die Griekse woorde *meta* en *hodos* afgelei wat letterlik die "weg waarlangs" beteken [Boucher 1991:16]. Aangesien 'n metode/metodes 'n weg-waarlangskarakter openbaar, word die metodes wat gebruik word, bepaal deur die aard van die ondersoek en die doel waarmee die ondersoek aangepak word, soos reeds beweer is. Dit beteken nie dat daar slegs een enkele metode bestaan wat vir alle pedagogiese navorsing gebruik kan en moet word nie, maar dat alle geskikte metodes aangewend moet word [Smith 1991:6; Louw 1981:21].

In die onderhawige studie word daar van 'die historiese, eksemplariese, metabletiese en fenomenologiese metodes gebruik gemaak. In hierdie afdeling sal daar hoofsaaklik op die toepassing van bogenoemde metodes in hierdie studie gewys word en nie op die metodes as sodanig gefokus word nie.

Daar word in hierdie studie van die historiese metode gebruik gemaak ten einde die breë basisveld vir die onderhawige studie te rekonstrueer. Hierdie basisveld beteken die omvattende, totale kennisveld wat deur die bevraging van die opvoedingsverlede aan die hand van bronne (primêr en sekondêr) gerekonstrueer of teenwoordig gestel mag word met betrekking tot die onderhawige tema. Hierdie gerekonstrueerde veld word deur die pedagogieker as afwesige aanwesigheid teenwoordig gestel [Pienaar 1974:30; Smith:1991:6; BEd-Lesings, UPE, 1987]. Vanselfsprekend is dit onmoontlik om alle verledekennis oor 'n omvattende onderwerp soos die globaliseringsverskynsel teenwoordig te stel en daarom moet binne die basisveld relevante eksemplare geïdentifiseer word wat as spieëlbeeld van die geheel kan dien.

Volgens Louw [1981:21] kan geen studie binne die navorsings-terrein van die Temporaliteitspedagogiek uitgevoer word sonder om van die historiese metode gebruik te maak nie. Breitenbach [1991:18] wys in dié verband daarop dat dit egter vanselfsprekend is dat hierdie metode alleen nie voldoende is vir die uitvoering van 'n wetenskaplike studie binne hierdie

deeldisipline nie. Van Rensburg [1983:21] se volgende woorde dui by implikasie op die gebruikmaking van die historiese metode wanneer hy beweer dat die pedagogieker "...nie onafhanklik kan dink van dit wat voor hom gedink is nie." Die mate waartoe hierdie metode benut sal word, sal deur die besondere aard en terrein wat deur elke hoofstuk gedek word, bepaal word. In hierdie studie word daar deurgaans in al die hoofstukke van hierdie metode gebruik gemaak in die versameling en verwerking van feite om die historiese aanloop van die globaliseringsverskynsel weer te gee.

In die eksemplariese metode dien die eksemplaar as spieëlbeeld van die geheel soos reeds vermeld is. In Grieks word "eksemplaar" met *paradeigma* vertaal wat beteken "om iets langs mekaar te vergelyk" [Boucher 1991:18]. Bogenoemde begrip is van Latyn *eximere* afgelei. Dit kan in Afrikaans in begrippe soos "verskyn", "naderby", of "sig laat toon" omskryf word. Letterlik beteken dit om een aspek vanuit 'n veelvoudige geheel te haal en te beklemtoon. Die eksemplaar word indringend bestudeer om nuwe inligting te bekom, essensies uit te boor en die studieveld tot 'n hanteerbare veld te beperk. Kennis wat langs dié weg ontgin is, kan meesprekende pedagogiese betekenis hê. Indien die veld van ondersoek nie deur middel van eksemplare tot 'n hanteerbare veld afgeperk word nie, kan die navorser in oppervlakkigheid verval. Die begrip "eksemplaries" dui in die rigting van die wesenlike. Dit wat in die verlede belangrik was en behoue gebly het, het

'n wesenlikheidstatus en kan met behulp van goed gekose eksemplare aan die lig gebring word. Deur goed gekose eksemplare word in hierdie studie 'n metabletiese samehang gekonstitueer. Aanstons word weer hieraan aandag gegee. Dit is hierdie metabletiese soeke na die wesenlike wat 'n belangrike taak van die onderhawige denkmodel is. Verdigting en uitkaming is nog twee hoedanighede van die eksemplariese metode. Die koring moet van die kaf geskei word, met ander woorde die relevante kennis moet van die nie-relevante kennis geskei word. Dit is onnodig om die student/ navorser op te saal met kennis wat nie meesprekend is nie en in hierdie opsig is die apherking tot tersaaklike eksemplare 'n belangrike middel om slegs op dit wat in hierdie studie belangrik is, te fokus [Pienaar 1974: 37,38; Breitenbach 1985:26].

Ten einde oppervlakkigheid te voorkom, word vier eksemplariese filosowe ondersoek [vide hfst. 2]. Die karaktertrekke van 'n plurale samelewing word ook aan die hand van eksemplare ondersoek [vide hfst. 3]. Die metableties-eksemplariese metode kom ook in hoofstuk 4 en 5 na vore waar 'n verskeidenheid ideologieë en globalistiese onderwysbenaderings as eksemplare ondersoek word. Dit is reeds gemeld dat die eksemplare in hoofstukke 2 tot 5 'n metabletiese samehang konstitueer wat die navorser in staat stel om die globaliseringsverskynsel wesesoekend te bevra. Wanneer verklaar word dat kennis wat langs die metableties-eksemplariese weg ontgin word meesprekende pedagogiese kennis

is, word daarmee te kenne gegee dat dit in hierdie benadering alleen om die wesenlike gaan. Dit blyk ook duidelik uit die volgende aanhaling waarin die eksemplariese metode verduidelik word as: "...het doordringen tot het wezenlike van de leerstof, door aan een voorbeeld 'oorspronkelijke fenomenen van de geestelijke wereld' zichtbaar te maken." Dat dit wel die geval is, blyk ook uit die feit dat dié werkswyse 'n fundamentele bestudering van die eksemplaar as voorvereiste stel. In hierdie verband is ook die fenomenologiese metode aangewend.

Die fenomenologiese metode word as wese- of essensiesoekende metode gebruik om tot die wese van die globaliseringsverskynsel deur te dring. Dikwels ontbreek sommige essensie[s] in 'n spesifieke eksemplaar omdat 'n ander essensie daarin verabsoluteer word en dan gebeur dit dat die ontbrekende essensie[s] misgekyk word. Daarom is dit belangrik dat 'n fenomenologiese analise nie tot individuele eksemplare beperk word nie, maar dat die eksemplare in samehang ook aan 'n fenomenologiese analise onderwerp word ten einde tot die wesenlike van die globaliseringsverskynsel te kan deurdring. Die temporaliteitspedagogieker wend in hierdie verband die eksemplariese, metabletiese en fenomenologiese metode in samehang aan, ten einde tot die wesenlike van die globaliseringsverskynsel te kom [Louw 1976:29]. Die metabletiese metode is oorspronklik deur die Nederlandse psigiater J.H van den Berg aangewend met betrekking tot die

Sielkunde. Plaaslik het R. Grebe [1974:78] en andere hierdie metode in die Temporaliteitspedagogiek met groot sukses gebruik, waardeur die waarde en betekenis van hierdie metode ook vir die Temporaliteitspedagogiek te voorskyn kom. Van den Berg [1970:13] stel sy aanwending van hierdie metode uitgaande van die beginsel van verandering soos volg: " Dit boek gaan uit van het postulaat der veranderlikheid. Het onmiddellijk gevolg daarvan bestaat in de bijzonder belangstelling voor het historisch verleden. Is voor de psychologie steunend op het postulaat der onveranderlikheid het leven van een vorige geslacht een variatie op een bekend thema, de onderstelling dat het menslijk leven een veranderlijk leven is, staat de gedachte toe, dat vroegere generaties anders, en wel wezenlijk anders leefden. Met deze gedachte is de historische psychologie in beginsel gegeven." Die begrip "metabletika" is afgelei van die Grieks wat verandering beteken. Die metabletiese metode maak dit vir die navorser moontlik om vas te stel watter veranderings in die samelewing en opvoeding plaasvind. Die metabletiese metode word gekenmerk deur:

- die beginsel om nie te versteur nie (die werklikheid word in sy onversteurbare opset bedink. In hierdie studie gaan dit juis om die globaliseringsverskynsel soos dit in die werklikheid manifesteer).
- die beginsel van die werklikheid (die werklikheid word bedink en in dié opsig sluit hierdie beginsel van die metabletiese metode nou by die fenomenologiese metode aan).

– die beginsel van veranderlikheid (die opvoedingsgebeure manifesteer hom in die tyd, daarom word beweer dat die opvoeding kind van sy tyd is. In die Temporaliteitspedagogiek word hierdie veranderlikheid met betrekking tot die opvoedingsverskynsel egter nie as fundamenteel of radikale verandering gesien nie, maar as 'n graduele verandering) [Boucher 1991:19,20; Breitenbach 1991:24].

Hierdie metode lig nie net die veranderings uit nie, dit dui ook op die werklikheid – soos dit is – en op grond hiervan kan die pedagogiese implikasies soos wat dit in die opvoeding en onderwys ondervind word, daardeur na vore gebring word. Hierdie metode word regdeur die studie aangewend, aangesien in hierdie studie gepoog word om die veranderings wat die opkoms van die globalistiese, eietydse bestel ten grondslag lê, na te speur en te verwoord met die oog daarop om te fokus op die implikasies daarvan in die opvoeding en onderwys [vide hfst. 6]. Die begrip "metableties-eksemplaries" in die titel dui, benewens die twee metodes (naas andere) ter sprake, hoofsaaklik op die benadering, die wyse van afgrensing van die navorsingsterrein en die inhoudsordening in die verhandeling. Vanaf hoofstukke 2 tot 5 word 'n hele aantal eksemplare behandel wat 'n metabletiese samehang konstitueer, soos reeds beweer is en ook duidelik uit die volgende paragraaf sal blyk.

1.6 AFGRENSING EN STRUKTURERING VAN DIE NAVORSINGSTERREIN.

Die afgrensing en strukturering van die navorsingsterrein hou veral verband met die doel van die studie en die metodes wat aangewend word om hierdie doel te bereik. Feuerbach, Marx, Nietzsche en Dewey se denke kan as baie belangrik beskou word by 'n behoorlike begrip van die globaliseringsverskynsel en daarom word juis hierdie denkers as eksemplare gekies om die metableties-eksemplariese aanloop tot die globaliseringsverskynsel in hoofstuk 2 te begin belig.

Aangesien 'n sterk vermoede by die navorser bestaan het dat die plurale aard van die hedendaagse samelewingsverband ook na die globaliseringsverskynsel herlei kan word, is hierdie aangeleentheid in hoofstuk 3 ondersoek. Die herkoms en manifestasie van die gedagtes wat ten grondslag aan die plurale samelewingsverband lê, is ondersoek en beskryf in hul samehang met die globaliseringsverskynsel. In hierdie verband is aandag gegee aan die gedagtes van verandering, nivellering, massifikasie en verstedeliking, kulturele pluraliteit, verekonomisering, die klaslose en oop gemeenskap, sekularisasie en die *Übermensch*.

Die globalistiese aard van die hedendaagse samelewingsbestel word ook vertolk in etlike moderne ideologieë soos die Humanisme, Pragmatisme, Narcisme, Holisme, Sinkretisme, Kommunisme en Evolusionisme. In hoofstuk 4 is gevolglik aan die ideologiese boustene van die globalistiese bestel aandag

gegee. Vanselfsprekend is al die sake wat vanaf hoofstukke 2 tot 4 ondersoek is, ook vir die onderwys van belang en is daar dan ook deurgaans klem hierop geplaas.

Die globalistiese denke manifesteer mettertyd in die opvoeding en onderwys, soos duidelik uit die globalistiese onderwysbenaderings blyk, wat in hoofstuk 5 aan die orde kom. Die industriële vooruitgang wat prestasie by die mens gestimuleer het, het destruktiewe magte ontketen en ingewikkelde wêreldvraagstukke, onder andere die vraagstukke wat handel oor oorbevolking, armoede, hongersnood en die uitputting van die energiebronne veroorsaak. Ook in die opvoeding en onderwys figureer hierdie vraagstukke. Vredesopvoeding, multikulturele onderwys en menseregte-opvoeding is onder andere globalistiese onderwysbenaderings wat as eksemplare gebruik word en waaruit die neerslag van die globaliseringsverskynsel op onderwysgebied blyk [vide hfst. 6]. Hierdie neerslag kom ook na vore uit die eksemplare soos bespreek is in hoofstukke 2 tot 5.

Dit is gepas om hierdie studie met die implikasies van die globaliseringsverskynsel op onderwysgebied af te sluit, aangesien die bewussyn van hierdie pedagogiese implikasies die weg baan om 'n behoorlike korrektief of denkkoers aan te dui. So 'n denkkoers kan 'n moontlike uitkoms bied uit die toestand waarin die globalistiese bestel die opvoeding en onderwys laat beland het. Die navorser wil dit duidelik stel

dat 'n volledige korrektief op die agogiese implikasies van die globaliseringsverskynsel nie bedink word nie, hoewel daar tog korrektiewe in die slothoofstuk na vore kom. Die hoofklem in hierdie studie val eerder op die implikasies as sodanig as op die korrektief.

1.7 SAMEVATTING EN PROGRAM VAN ONDERSOEK.

Die voorafgaande paragrawe is daaraan gewy om die leser te oriënteer ten opsigte van die problematiek, aktualiteit, die doel en die belangrikheid en struktuur van die navorsing wat in hierdie studie aangepak word. Die navorsingstema (titel) is verduidelik, en 'n uiteensetting is gegee van die aanwending van metodes wat in die studie sal figureer om tot wetenskaplike kennis te kom.

Teen hierdie agtergrond kan daar met die metableties-eksemplariëse ondersoek na hierdie aktuele verskynsel voortgegaan word. Hierdie ondersoek word onderneem met die oog op 'n evaluering van en 'n herbesinning oor die probleem in die hede, sodat dit behoorlik begryp kan word. Die eksemplare wat in hoofstuk 2 behandel word, kan as wegbereiders van die kontemporêre, holistiese bestel beskou word [Pienaar 1989(a): 12]. Die metableties-eksemplariëse ontleding word in hoofstuk 2 begin en in hoofstukke 3, 4 en 5 voortgesit.

In die volgende hoofstuk word Feuerbach, Marx, Nietzsche en Dewey as eksemplare aan die orde gestel.

HOOFSTUK 2.

DIE METABLETIES-EKSEMPLARIESE AANLOOP TOT DIE GLOBALISERINGS- VERSKYNSEL.

2.1 INLEIDING.

In hierdie hoofstuk word drie filosowe van die negentiende en een van die twintigste eeu as eksemplare bespreek. Hierdie filosowe se sieninge het nog steeds 'n diepgaande invloed op die wêreld en gevolglik sal die effek van hierdie filosowe se sieninge bestudeer word [Goldstone 1984:48]. Die vier filosowe is Andreas Ludwig Feuerbach (1804 - 1872) - veral bekend as 'n materialis asook vir die Ateïsme wat hy voorgestaan het; Karl Marx (1818 -1883) - die Materialis en Sosialis; Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 - 1900) - die groot Nihilis en Individualis, wat die *Übermensch* propageer [Goldstone 1984:28,29] en laastens John Dewey (1859 - 1952) - die groot Pragmatis.

Die vraag mag wel gevra word hoekom bogenoemde vier filosowe gekies is, want in werklikheid het hul, uitgesonderd Dewey, hulle nie regstreeks met die opvoeding bemoei nie. Die antwoord daarop is dat hulle elkeen wel bygedra het tot die globalistiese uitkyk van die huidige eeu. Elk van die bogenoemde filosowe het verder langs eie weg bygedra tot die Sekularisme van die twintigste eeu. Albei hierdie verskynsels het diepgrypende pedagogiese implikasies.

Feuerbach, wat die Materialisme beklemtoon het, het ook die bestaan van alles ontken wat nie positivisties of rasionalisties ingesien kan word nie. Hy het dan ook die idee van die utopiese vervolmaking gebring [Louw 1976:48]. Feuerbach reken God is 'n produk van die menslike fantasie en geloof in God moet vernietig word om die uitbreiding van 'n humanistiese menslikheid moontlik te maak. Die mens kan dus nie sy roeping om mens te wees vervul as hy in enige verhouding tot God staan, of in Hom glo nie [Louw 1976:48]. Buiten die natuur en die mens bestaan daar niks vir Feuerbach nie. Hy beskou dan ook die mens en die natuur as goddelik, en alles wat die (menslike) goddelikheid deurbreek, as goddeloos [Louw 1976:149]. Met hierdie houding ontken Feuerbach die bestaan van God soos duidelik blyk uit die volgende woorde: "God is slechts de indruk van de natuur op de mens." [Luijpen 1967:129].

Marx het gevolg in Feuerbach se voetspore en was saam met Engels grondlegger van die sosialistiese etiek. Om 'n nuwe wêreldse utopia te skep, wou hulle alles vernietig wat verband hou met (individuele) verskille. Met hul ontkenning van individuele vryhede het hulle ook die bestaan van alle transendentale moraliteit misken en ontken, en in plaas daarvan 'n nuwe sosialistiese moraliteit geskep [Goldstone 1984:28, 29].

Nietzsche stel die totale uitwissing van alle morele waardes

voor en bepleit morele Individualisme as 'n nuwe lewenstyl. Sy etiek is gegrond op 'n lus vir mag [Goldstone 1984:28, 29]. Nietzsche was net soos Marx, maar in nog 'n radikaler mate, toekomsfilosoof [Pienaar 1989(a):30]. Daar kan met reg gesê word dat, wat die metabletiese aanloop tot die Globalisme betref, Nietzsche die belangrikste filosoof is. Seker geen ander wysgeer het so 'n ingrypende invloed op die toekoms uitgeoefen as juis Nietzsche nie. Dit is nie vergesog om te beweer dat sy invloed tans steeds besig is om in die globaliseringsverskynsel tot vergestaltung te kom nie. Elkeen wat hom met hierdie filosoof besig hou, word tot in sy wese aangegryp deur die grensloosheid, vreesloosheid en die radikaliteit van sy denke. Om verskeie redes word Nietzsche dan ook as 'n grens- of oorgangsfiguur beskou omdat hy homself onder andere as die eerste Europese Nihilis bestempel [Pienaar 1989(a):30].

Dewey – Amerika se voorste filosoof – was 'n wêreldleier in die pedagogiese teorie. Hierdie konsekwente Relativis het die idee van vaste/absolute waardes op alle menslike terreine teëgestaan. Hy opereer voorts met 'n pragmatiese waarheidsleer wat behels dat waarheid en kennis 'n voortdurende proses is wat deur ontwikkelinge op die gebied van die wetenskap bepaal word. Hy ontken gevolglik die transendentale begronding van die waarheid omdat die mens self deur die wetenskaplike metode die bepaler van die waarheid is [Dewey 1971:6,7].

Die regverdiging vir die insluiting van bogenoemde filosowe

in hierdie studie is geleë in hul merkwaardige bydrae tot die gesekulariseerde na-Christelike era. Hul nalatenskap het 'n indirekte invloed op die opvoeding as waardegemoeide aangeleentheid uitgeoefen. Ander sake wat ook met die opvoeding verband hou, onder andere die individuele, sosiale en eksistensiële word deur hierdie filosowe aangespreek. Hierdie filosowe kan beskou word as nihilistiese denkers wat 'n revolusionêre invloed op die moderne denke uitgeoefen het. Hul sieninge en oortuiginge het steeds 'n fundamentele invloed op die opvoeding.

Hierdie filosowe het sodanige effek op die moderne mens en die gemeenskap gehad, dat hulle met reg as wegbereiders van die kontemporêre Globalisme beskou kan word [Pienaar 1989(a): 12].

2.2 'n METABLETIES-EKSEMPLARIESE AANLOOP.

2.2.1 Ludwig Andreas Feuerbach (1804 - 1872).

Feuerbach word as 'n regstreekse volgeling van Hegel beskou [Smith 1983:53]. Tog het hy radikaal gebreek met die Hege-
lianse idealisme en hy het 'n nuwe gees van Materialisme oor die moderne wêreld gebring. Dit het 'n bevestigende invloed op die proses van sekularisasie gehad [Goldstone 1984:50,51].

2.2.1.1 Feuerbach as sekulariseringsdenker.

Reeds in die tyd van die Sofiste het die sekulariseringsverskynsel na vore gekom. Dit was egter Feuerbach wat hierdie verskynsel tot wysgerige stelsel verhef het [Pienaar 1989(a): 14]. Daar moet in hierdie paragraaf na Feuerbach as sekulariseringsdenker gekyk word en vasgestel word wat sy bydrae tot die bevordering van hierdie verskynsel was. Feuerbach se werk moet dus teen die agtergrond gesien word van die uiteensetting van die begrip "sekularisasie" in hoofstuk 3, paragraaf 3.8.

In sy belangrikste werk *Das Wesen des Christentums*, probeer Feuerbach sy bes om van God mens te maak en van die mens God. Feuerbach [1972:254,255] laat hom soos volg uit ten opsigte van die humanisering van God: "It is not my humble self, but religion itself, that says: 'God is man, man is God'; it is not I but religion that denies the God who is not man but only an ens rationis, since it makes God become man and then turns this humanized God, who can feel and think like man, into the object of its worship and veneration." Die mens is vir Feuerbach 'n volmaakte, volkome wese – allesbehalwe 'n sondige wese soos wat die Christen dit insien. By Feuerbach staan die mens sentraal en nie God nie. Feuerbach [1972:120] stel dit soos volg: "Man, particularly the religious man, is the measure of all things, of all reality." [Feuerbach 1960:38,39,42,43,55,61; vide par. 2.2.1.3]. As gevolg hiervan moet God volgens Feuerbach vanuit die mens verstaan

word. God se liefde vir die mens is nie belangrik nie, maar die selfliefde van die mens staan sentraal [Feuerbach 1960:7, 37,71].

Feuerbach onderskei tussen die enkelmens en die mensheid. Die enkelmens is volgens Feuerbach glad nie volmaak nie en skiet tekort, terwyl die mensheid volmaak is. Hierdie volmaakte mensheid is volgens Feuerbach God. Vir Feuerbach is die mens die sentrale, allesinsluitende fokuspunt [Pienaar 1989(a):17,18].

Die geloof en die godsdiens verhoed die totstandbrenging van 'n nuwe volmaakte mensheid. Om hierdie rede moet die Christelike godsdiens vernietig word. Dit is Feuerbach se strewe. In hierdie opsig is dit duidelik dat Feuerbach 'n voorloper van die Globalisme is. Die godsdiens bestaan slegs vir Feuerbach omdat die mens sterflik is. As dit nie so was nie, sou daar geen godsdiens bestaan het nie [Pienaar 1989(a):18, 19]. God is vir Feuerbach niks anders nie as die vergrote beeld van die mens self, wat deur hom in die hemel geprojekteer word [Smith 1983:53,54]. Feuerbach [1980:17,18] wys daarop dat die mens homself aan God onderwerp om sodoende 'n spieëlbeeld van God te wees. Sy selfopoffering is selfgenieting; sy vernedering is selfverheerliking. Hy verdiep homself in God net om homself later te prys oor sy eie uitnemendheid. Dit is bloot 'n manier om sy eie waardevolle selfbeeld na vore te laat kom. Kotzé [1968:45] deel hierdie sie-

ning oor Feuerbach. Hy merk in dié verband op dat die mens se godsdienstige opvattinge volgens Feuerbach nie die gevolg is van 'n bonatuurlike Godsopenbaring nie, maar 'n projeksie van die mens self is. Kotzé [1968:45] wys daarop dat die mens volgens Feuerbach sy begeertes ontbloot en wat hy dáár sien, noem hy God en goddelik. Feuerbach [1957:6] sien in hierdie verband die selfbewussyn van die mens soos volg: "Consciousness is self-verification, self-affirmation self-love, joy in one's own perfection. Consciousness is the characteristic mark of a perfect nature; it exists only in a self-sufficing, complete being." Volgens Kotzé [1968:45] is die Godsbeeld wat verkry word, niks anders as die geïdealiseerde mens nie. Hierdie gedagte word volgens Smith [1983:54] deur Nietzsche verder gevoer wanneer hy sy *Übermensch* skeep.

Die mens word tot maatstaf verhef. Hierdie idee het sy oorsprong by die Sofiste en bereik sy hoogtepunt in die *Übermensch* van Nietzsche, soos reeds genoem [Smith 1983:54]. Die Christelike geloof is 'n teenstelling. Dit word onmiddellik die versoening, verdeeldheid, eenheid en die opposisie van God en die mens. Hierdie teenstelling word volgens Feuerbach [1957:332] in die *Übermensch* gepersonifiseer: "This contradiction is personified in the God-man. The unity of the Godhood and manhood is at once a truth and an untruth."

Volgens Smith [1983:55] het die politiek nou by Feuerbach die

nuwe godsdiens geword. Wat eers as kritiek op die godsdiens beskou is, het verander in 'n praktiese drang om die wêreld te verander na die wil van die mens. Gesien in die lig van die hedendaagse veranderingsbehepthed is hierdie gedagte van die uiterste belang vir die agogiese wetenskappe. Dit is die kern van die veranderingsdrang en 'n belangrike saak wat vir die moderne bestel groot betekenis het. Daar moes in die daaglikse behoeftes van die mens voorsien word om dié verandering teweeg te bring. Barth [In:Smith 1983:55] verduidelik soos volg: "A better future ceases to be a matter of idle faith, it becomes an object of duty and human responsibility." Wanneer die mens sy eie god is, soos by Feuerbach, neem die mens sy toekoms in eie hande.

Feuerbach het saam met Hegel 'n belangrike rol in die verduisteringsdenke gespeel [Smith 1983:55]. Met verduisteringsdenke word bedoel dat die waarheid en sinsvraag deur die denke versluier word, soos inderdaad by Feuerbach gebeur het. Smith [1983:55] wys daarop dat as gevolg van die verduisteringsdenke van Feuerbach, hy beskou kan word as 'n duidelike voorloper van die moderne, gesekulariseerde bestel.

2.2.1.2 Feuerbach se mensbeskouing.

Volgens Feuerbach is die mens net so 'n sinlike wese as die dier. Sy gesekulariseerde en ateïstiese beskouinge, sy Sensualisme, Naturalisme en verabsoluttering van die mensheid het besondere segswaardes gehad, nie net vir Marx, Nietzsche en

Dewey wat in verskeie opsigte sy geesgenote is nie, maar het segswaarde ook ten opsigte van die globaliseringsverskynsel. Feuerbach se siening is dat godsdiens die mensheid verdeel, terwyl die mensheid 'n eenheid is. Volgens Goldstone [In: Pienaar 1989(a):21] glo Feuerbach in liefde en kennis. Voor- dat deur naasteliefde 'n nuwe gemeenskap geskep kan word, is dit eerstens noodsaaklik dat godsdiens vernietig moet word, omdat geloof onversoenbaar is met die liefde. Geloof, glo hy verdeel mense, maak mense antagonisties teenoor mekaar, perk in en maak onderskeid. Verder glo Feuerbach dat liefde aan die ander kant mense nader na mekaar toe bring en hulle bewus maak van die gemeenskaplike eenheid van die mens [Pienaar 1989(a):20]. Feuerbach [1957:48] laat homself soos volg uit in hierdie verband: "Love is the middle term, the substantial bond, the principle of reconciliation between the perfect and the imperfect, the sinless and sinful being, the universal and the individual, the divine and the human."

Die grondslag van die liefde is nie die aantrekkingskrag wat een uniekheid vir 'n ander uniekheid het nie. Wat wel saak maak, is die aantrekkingskrag van dit wat die mens deel en dit wat die mense almal een maak. Die liefde van die mens teenoor ander mense is 'n begeerte by die mens vir eenheid [Feuerbach 1980: XXIX].

Volgens Feuerbach – ook 'n groot Naturalis – kan die mens alleen as natuurwese begryp word. Soos reeds genoem, stel hy

die mens en dier gelyk. Mense lewe volgens Feuerbach nie net saam met die natuur nie, maar ook met mekaar [Pienaar 1989(a):20]. Vir Feuerbach [1980:76] is die natuur self, as aardse natuur, die universele en uiteindelijke maatstaf van alle maatstawwe. Die natuur is die een maatstaf wat alle maatstawwe van die lewe omvat. Die individu se enigste hoop is die gemeenskap en dit is slegs as lid van 'n spesie dat hy of sy mens word [Goldstone 1984:62]. Vir Feuerbach is die mensheid 'n eenheid en die universele mensheid wat moet loskom van die Christelike godsdiens, sy ideaal. Feuerbach [1980:58] wys daarop dat almal uiteindelik een is en dat een uiteindelik almal is. Dit omvat juis die geheimsinnigheid van die lewe, naamlik ook die eenheid van siel en liggaam. Pienaar [1989(a):18,19] wys op die verband tussen die mensheid (universele mensheid) by Feuerbach en die Globalisme. Feuerbach [1972:37] som sy eenheidsfilosofie soos volg op: "The new philosophy makes man together with nature the basis of man, the exclusive, universal, highest object of philosophy; it makes anthropology together with physiology the universal science."

2.2.1.3 Feuerbach se etiekteorie.

Feuerbach se werke word gekenmerk deur Antroposentrisme. Vir Feuerbach is die mens die begin en die einde soos reeds op gewys is. Hierdie lewensiening van hom kan die beste geïllustreer word deur die Engelse digter Pope aan te haal: "... know then thyself; presume not God to scan. The proper

study of mankind is man." [Goldstone 1984:53]. Feuerbach se Antroposentrisme het 'n antroposentriese sedelikeidsleer tot gevolg. Goldstone spreek hom soos volg uit ten opsigte van Feuerbach se antroposentriese etiek: "Feuerbach insists on an anthropological and anthropocentric ethic. He believes that ethics must be both man-determined and man-centred." In hierdie opvatting is die kern van die globalistiese sedelikeidsleer geleë, naamlik dat die mens hom losmaak van enige transendentale begroning van die sedelikheid en dat hy die grond van die sedelikheid in homself soek [vide hfst. 3 par. 3.8.2].

2.2.1.4 Feuerbach se Materialisme.

Feuerbach het 'n groot invloed op revolusionêres en Materialiste soos Marx en Engels gehad. Feuerbach beweer in sy boek *Über Philosophie und Christentum* dat die Christelike godsdiens (vir die mens) iets van die verlede is en dat dit slegs die gedagte daarvan is wat nog bestaan. Sy materialistiese geskiedenisvisie wat ook vir Marx en Engels beïnvloed het, is dat die keerpunt in die geskiedenis bereik sal word wanneer die mens sal beseef dat hyself die enigste god is. Die *New Agers* [vide hfst. 5 par. 5.2.5.2] propageer hedendaags dieselfde gedagte. Feuerbach se materialistiese filosofie word veral gekenmerk deur die ateïstiese en revolusionêre aard daarvan [Roos 1979:17,18].

Vir die geharde Materialis is dit onmoontlik dat iets buite

die materie kan bestaan. Die Materialistiese ideologie beteken die einde van alle transendentale waardes en gedragsnorme vir die opvoeding. Feuerbach het wel 'n definitiewe poging aangewend dat sy siening die moderne wêreld radikaal moet sekulariseer. Hierdie materialistiese wêreldbeskouing het dus definitiewe implikasies vir die opvoeding [Goldstone 1984: 51].

Ten slotte is dit interessant om daarop te let dat Avineri [1968:72] 'n duidelike onderskeid maak tussen die Materialisme van Feuerbach en Marx waarna in die volgende paragraaf gekyk sal word. Dié groot verskil lê vir Avineri in die feit dat Feuerbach die mens genaturaliseer het en Marx die natuur veredel of gehumaniseer het. Soos reeds op gewys is, het Feuerbach se denke 'n groot invloed uitgeoefen op Marx wat vervolgens aan die orde kom.

2.2.2 Karl Heinrich Marx (1818 - 1883).

Karl Heinrich Marx is op 5 Mei 1818 in Wes-Duitsland gebore. Hy was uit die middelstand afkomstig. In Berlyn het Marx met 'n groep studente, volgelingen van Hegel en baie radikaal in hul denke, bevriend geraak. Hulle was geheel en al gekant teen die politieke, godsdienstige en sedelike opvattinge van die tyd in Duitsland en wou indringende hervormings op groot skaal teweegbring. Hierdie Humaniste is die Jong-Hegelianer genoem [Kotzé 1968:13,14; vide hfst. 4 par 4.2].

Marx het nie in nasies en grense geglo nie. Sy benadering was geheel en al internasionaal. Hy het aan geen grense tussen lande geglo nie. Hy het geglo dat dit (asook alle regerings) sal verdwyn. Marx verabsoluteer die ekonomie en beskou die politiek as ondergeskik daaraan. Marx praat dan ook van klasse in plaas van rasse of volkere. Vir Marx moet die Kapitalisme eers in 'n krisis wees voor die Sosialisme en uiteindelik die Kommunisme aanbreek. Marx het dan ook die ideaal gekoester dat die hele wêreld uiteindelik kommunisties/sosialisties sal wees. Die Kommunisme wat Marx aangehang het, het in 1917 in Rusland die oorwinning behaal. Rusland was ekonomies geensins goed ontwikkel nie en van 'n kapitalistiese stelsel was daar geen sprake nie. Lenin se gevoel was dat die Kapitalisme in die wêreld (in die geheel) in 'n krisis verkeer het. Lenin stel in teenstelling met Marx, die politiek bo die ekonomie. Na Lenin het Stalin oorgeneem en weggedoen met die kollektiewe regering en 'n diktatorskap in die plek daarvan gestel. Stalin vestig die Sosialisme in Rusland. Dit wou voorkom asof hy wêreldrevolusie afsweer, maar hy gaan tog voort daarmee.

Vandag, na die val van die Kommunisme, wil dit voorkom asof Marx se teorieë misluk het. Gesentraliseerde beheer van alle vorme van produksie het misluk. 'n Gesentraliseerde ekonomie werk nie. Die werkers raak afgestomp en daar is geen inisiatief nie, want alles behoort aan die staat. Mense kan voorts nie maklik van werk verander nie, wat groot frustrasie mee-

bring.

Marx se verwerping van Nasionalisme het totaal misluk. Vroeër die eeu het die Oostenrykse en Turkse Ryke tot 'n val gekom – vandag is die USSR iets van die verlede. Voorts het elk van die nuwe state wat voortgekom het uit die verbrokkelde ryk, 'n eie regering – iets wat Marx gereken het uiteindelik uit die wêreld sou verdwyn. Vandag besit die inwoners van die USSR weer godsdiensvryheid, wat deur Marx verwerp is [Pieterse 1992].

Daar is reeds op gewys [vide par. 2.2.1.4] dat daar 'n duidelike onderskeid tussen Marx en Feuerbach se uitgangspunte ten opsigte van die Materialisme is. Marx was revolusionêr en skeep daarom 'n revolusionêre filosofie met 'n radikale humanistiese inslag [Smith 1983:61]. Soos in die volgende paragraaf sal blyk, is die materiële of ekonomiese grondslag van 'n gemeenskap vir Marx bepalend en oorheersend en is alles aan die fundamentele ekonomiese faktor ondergeskik [STR HIS - 9 Enigste Studiegids 1986:103].

2.2.2.1 Marx en die Materialisme.

Die sentrale gedagte van die Marxisme is die historiese Materialisme [Kotzé 1968:9]. Rodee [1967:118] wys waar Marx sy siening oor die Materialisme gekry het: "Marx borrowed his materialism and atheism from Ludwig Feuerbach under whom Marx had studied."

Roos [1979:16] wys daarop dat Materialisme 'n filosofie is wat alles wat in die skepping te vinde is, tot 'n vorm van materie wil reduceer sodat die enigste werklikheid slegs materie is. Vir Marx het dit nie om die mens self gegaan nie [vide par. 2.2.2.4], maar om dit waardeur die mens se denke en daade bepaal word. Volgens Marx word dit deur materiële kragte of ekonomiese omstandighede bepaal. Omdat Marx hierdie uitgangspunt gehad het, kan hy as 'n Materialis beskou word. Vir Marx was daar geen ander werklikheid nie. 'n Transendente of goddelike werklikheid bestaan nie vir Marx nie [Kotzé 1968:44].

In die Materialisme kan alles in terme van materie verklaar word. Marx se Materialisme is – net soos Feuerbach se Materialisme – revolusionêr en ateïsties van aard [vide par. 2.2.1.4]. Verder word Marx se Materialisme gekenmerk as deterministies, aggressief en propagandisties van aard. Volgens Luijpen [1973:27] verwys die ekonomie nie alleen na die produksie, verspreiding en uitruiling van goedere en dienste nie, maar wys dit ook op die verbondenheid van die mens. Die mens as biologiese wese moet ten alle tye eerste gestel word en daar moet in sy basiese behoeftes as biologiese wese voorsien word indien die mens wil oorleef. Kotzé [1968:56] wys daarop dat in Marx se materialistiese denke die ekonomiese lewe verabsoluteer word. Dit word beskou as die grondslag van alle uitingsvorme van die samelewing. Die stoflike aspek word as gevolg hiervan ook verabsoluteer en daarom voldoen sy

Materialisme aan 'n belangrike kenmerk van die globalistiese bestel of samelewing.

2.2.2.2 Marx se waarde- en etiekteorie.

Alle godsdienstig gefundeerde moraliteit word deur Marx ontken en die veranderlikheid van waardes en norme erken. Elke klas binne die maatskappy het sy eie moraal omdat die mens in 'n klassemaatskappy lewe. Die klassestryd ontwikkel as gevolg van die botsende morele reëls en stelsels [Smith 1983:63]. Marx rig hom op daardie klas wat geen politieke mag of eiendom besit nie, naamlik die proletariaat. Volgens hom was daar 'n besondere revolusie nodig om die arbeiders van hul kapitalistiese uitbuiters te bevry en die politieke mag in hul hande te laat oorgaan. Teen hiërdie agtergrond het Marx sy waarde- en etiekteorie gebou [Smith 1983:60]. Du Plessis [1978:10] wys pertinent daarop dat die Kapitalisme deur Marx as sonde beskou is wat vernietig moet word. Die essensie van Marx se waardeteorie is dat die bron van alle waardes of rykdom, arbeid is. Die waardebeplanning van enige artikel hang af van die hoeveelheid arbeid wat nodig was vir die produksie van dié spesifieke artikel. Niks, nie eers die mens self, het enige definitiewe waarde nie, op die uiterste slegs potensiele waarde. Dit is in die praktyk die waarde van die arbeidsinset wat die markwaarde op 'n artikel plaas [Goldstone 1984:75].

Marx se etiekteorie getuig daarvan dat hy 'n sedelike Rela-

tivis en 'n morele hervormer was. Net soos Feuerbach het Marx die bestaan van enige God ontken. Enige moraliteit moet dus 'n moraliteit uit die mens wees, sonder die vastigheid van enige absolute norme. Absolute norme onderdruk net die mens en dien nie die belang van die mensheid as 'n geheel nie. In die praktyk beteken dit dat die individu niks toegelaat word wat om eiebelang gaan nie. Eiebelang is volgens Marx 'n onvergeeflike sonde [Goldstone 1984:77].

Marx se relativistiese waardeteorie (die markwaarde van 'n artikel bepaal sy werklike waarde) bepaal ook sy opvatting oor sedelikheid en moraliteit, wat volgens Marx vanuit die mens moet kom. Weer eens word die mens sentraal gestel in 'n sedelik genivelleerde, globalistiese bestel.

Uit Marx se waarde- en etiekteorie vloei 'n verskynsel wat ontheemding of vervreemding genoem word. Vervolgens word hierdie verskynsel bespreek, maar meer oor hierdie onderwerp sal ook in hoofstuk 6, paragraaf 6.4, gesê word.

2.2.2.3 Die ontheemdingsverskynsel by Marx.

Die wysgerige denke van Marx is onduidelik sonder 'n noukeurige begrip van bogenoemde verskynsel. Die begrip *Entfremdung* (ontheemding) het Marx aan Hegel ontleen, maar dit geheel en al 'n ander betekenis gegee [Luijpen 1967:151].

Die konsep van ontheemding is oorspronklik gefundeer in die

Westerse denke van die Ou-Testamentiese idee van verafgoding. Die essensiële hier is nie die feit dat die mens talle afgode dien in plaas van net een nie, maar die feit dat die afgode die werk van die mens self is. Die mens aanbid dus dinge wat hyself ontmens en vervreem van sy eie menswees en van ander mense. Marx [In:Fromm 1986:53] sien die situasie soos volg: "The alienated man, who believes that he has become the slave of things and of circumstances, the powerless appendage of a world which is at the same time the frozen expression of his own powers."

Marx verminder die wese van die mens tot sy produktiewe bestaan. Die mens funksioneer slegs outentiek, volgens Marx, as hy as produktiewe wese gesien word [Pienaar 1989(a):22]. Vervreemding kom ook met betrekking tot die arbeid voor. Marx [In:Fromm 1986:41,42] stel die funksie van arbeid/werk soos volg: "Labor is the self-expression of man, an expression of his individual physical and mental powers. In this process of genuine activity man develops himself, becomes himself; work is not only a means to an end – the product – but an end in itself, the meaningful expression of human energy; hence work is enjoyable." Soos die waarde van die wêreld van dinge toeneem, so neem die waarde van belewenis van die wêreld vir die mens egter af. Werk produseer nie net handelware of produkte nie, maar werk as sodanig en die werker word die produk – in verhouding tot die werk.

Bogenoemde feit bevestig grotendeels die doelstelling wat arbeid in 'n kapitalistiese stelsel vervul. Die arbeider se produk word van die arbeider vervreem, dit word 'n krag wat onafhanklik van die vervaardiger is. Die produk van arbeid is arbeid wat vervat is in 'n voorwerp wat materialisties van aard is – die "objektifikasie" van arbeid. Die verwesenliking van arbeid is objektifikasie. In politiese beskouings van die ekonomie kom hierdie verwesenliking van arbeid na vore as verlies van realiteit vir die werkers, objektifikasie as verlies van die objek en objek-gebondenheid en die verdeling van arbeid as vervreemding [Marx 1988:71]. Arbeid (werk) maak volgens Marx die mens wat hy is. Arbeid maak ook van die mens medemens. Die medemenslikheid word gekweek deur die arbeidsaamheid van die gemeenskap as 'n geheel. Marx se beswaar teen die Kapitalisme is onder andere dat dit teen die menslike natuur indruis. Vanweë hierdie vervreemding van die mens van sy menslike natuur as arbeidende wese binne kollektiewe verband, ontwikkel die gemeenskap in 'n werkers- en besittersklas. Hierdie groepe is voortdurend in 'n klassestryd betrokke [Pienaar 1989(a):23,24].

Die Kommunisme word in hierdie situasie beskou as die oplossing deurdat die klassestryd deur middel van revolusie uitgewis word [vide hfst. 4 par. 4.7]. Die werkersklas het niks om te verloor nie en is gevolglik ten gunste van revolusie, want volgens hulle behoort die toekoms aan die klaslose gemeenskap. 'n Toestand van geluk en vrede ('n utopia) sal al-

leen in die voortuitsig gestel kan word as die Kommunisme die beheer verkry het [Pienaar 1989(a):24].

Marx probeer ook bewys dat die industriële loonarbeider geheel en al afhanklik van die masjien geword het. Daar sal in hoofstuk 3, paragraaf 3.4 op die massifikasie-aspek gewys word wat nou saamhang met hierdie aangeleentheid. Vanweë sy afhanklikheid van die masjien sou die mens volgens Marx ook 'n slaaf van homself word. Marx het hier 'n punt beet. Die mens het in die industriële beskawingsvorm homself aan sy selfgemaakte, kunsmatige werklikheid binne die natuurlike werklikheid verslaaf. Só bepaal die tegnologie die mens se wese aangesien die mens in die industriële beskawingsvorm nie meer sonder die tegnologie kan klaarkom nie. Vir Marx is dit in elk geval van kardinale belang dat die vervreemding sy oorsprong in die produksieproses het.

Marx se standpunt kan geïllustreer word met die voorbeeld van die godsdiens soos in die volgende paragraaf uiteengesit sal word [vide par. 2.2.2.4]. Volgens Marx is die mens veronderstel om homself op aarde te verwesenlik. As gevolg van die ekonomiese vervreemding word die aarde van hom ontnem en droom die mens daarom van 'n ander wêreld. Volgens Marx word troos gesoek in die godsdiens wat 'n ontvlugting na 'n bonatuurlike sfeer is. Die mens leef dus, aldus Marx, deur die godsdiens in 'n toestand van vervreemding [Kotzé 1968:78,79].

2.2.2.4 Marx en die godsdiens.

Vervreemding of ontheemding soos in hoofstuk 6, paragraaf 6.4 aangetoon sal word, kom onder andere op sosiale en die geestelike terrein voor [Kotzé 1968:79].

Die Christelike godsdiens is volgens Marx deel van die ontheemding, want die hemel se enigste funksie is om die arbeiders tevrede te hou. Die hemel maak dit vir die arbeider moontlik om in sy onbenydenswaardige posisie nog te droom. Op die aarde het die arbeider 'n onderdrukte lewe, maar in die hemel sal hy 'n volmaakte lewe voer. Marx, net soos Feuerbach, gaan van die idee uit dat dit nie die godsdiens is wat die mens se lot bepaal nie, maar die mens wat die lot van die godsdiens bepaal. Die "wil-tot-mag" gedagte waarvan hier sprake is [vide parr. 2.2.3 en 2.2.3.3], kom dan ook pertinent in Marx se denke voor. Volgens Marx is die Christelike godsdiens onheilig en moet vernietig word. In hierdie verband voel Marx [1974:XXI] soos volg: "To achieve real happiness for man, it is necessary to abolish the illusory one of religion. This involves the elimination of conditions that require such illusions." Godsdiens is niks anders, volgens Marx, as opium vir die volk nie [Luijpen 1967:157]. Marx [1974:XX] stel dit soos volg: "Religion is both an escape from the misery of this world and a protest against this misery. It is the sigh of the distressed creature, the soul of a heartless world, as it is also the spirit of a spiritless condition." Die bevryding van die mens vanuit sy

arbeidsposisie is een van Marx se groot strewes [Pienaar 1989(a):25].

Marx beweer dat die sosiale beginsels van die Christendom alles bedrog is. Die mens moet van alle godsdienstige bande bevry word. Daar bestaan geen hemel vir Marx nie, daarom moet die mens streef om op aarde sy hemel te vind. Uit hierdie gedagte spruit dan ook Marx se utopia waarna in paragraaf 2.2.2.8 gekyk sal word. Roos [1979:43] wys op die bekende woorde van Marx as tiperend van sy Ateïsme: "Die enigste doel van my lewe is om God te vernietig en Hom te onttroon."

Marx het sy standpunt omtrent die godsdiens van Feuerbach oorgeneem, wat, soos reeds beweer [vide par. 2.2.1.1], godsdiens as die innerlike projeksies van die mens sien. In die praktyk het Marx geloofsvryheid beoefen, maar in die teorie het hy alle godsdiens verwerp [Smith 1983:63].

Marx se bedenkinge oor die Christendom het voortgevloei uit sy humanistiese grondhouding, wat net nie verenigbaar met die Christendom is nie. Marx se humanistiese uitgangspunt ten opsigte van die godsdiens was gegrond op die idee dat die mens godsdiens voortbring en nie godsdiens die mens nie. Vir God is daar in Marx se visie geen plek nie. Trouens, godsdiens word deur hom as die ergste vorm van ideologiese vreemding beskou. Die godsdiens staan lynreg teenoor sy Materialisme [Smith 1983:63]. Die volgende woorde van Du

Plessis [1978:57] plaas die stryd tussen die Christendom en Kommunisme in duidelike perspektief: "Net soos God geen vrede kan hê in hierdie bedeling met die sonde in die wêreld nie, net so het die Kommunisme geen vrede met die Christene nie. Solank Christen en Kommunis in dieselfde wêreld leef, sal daar stryd wees tussen hulle en is daar van werklike wêreldvrede geen sprake nie."

As daar goed na bogenoemde aanhaling gekyk word, is dit duidelik dat God geen plek sal hê in die kommunistiese of globalistiese bestel wat Marx in die vooruitsig stel nie. Sommige Globaliste glo onomwonde aan 'n universele wêreldgodsdiens (wat eintlik 'n wêreldse godsdiens en geen ware godsdiens is nie) en mensgemaakte vrede en nie in 'n Goddelike vrede nie.

2.2.2.5 Marx se mens- en kindbeskouing.

Die veranderingsverskynsel figureer pertinent in Marx se denke. Hierdie verskynsel is dan ook kenmerkend van 'n globalistiese bestel waarin die mens as buigsaam gesien word en as iemand wat kan verander soos wat die gemeenskap verander. Hierdie verandering kom by die mens voor sodra die sosiale omgewing verander [Goldstone 1984:73]. Die mens word as veranderbaar beskou in die rigting van die sosialistiese utopiese toekomsbestel wat hyself kan realiseer. Die universele mensheid kom te voorskyn in hierdie globalistiese toekomsbestel. Marx se siening van die mens en mensheid is

gegrond op Hegel se denke. Sodra die mens volgens Hegel sy selfbewustheid oorkom het, is hy nie net op pad na die waarheid ten opsigte van homself nie, maar ook ten opsigte van die wêreld. Om in staat te wees om die wêreld te ken, moet die mens die wêreld eers sy eie maak [Fromm 1986:26,27].

Die onafhanklikheid en vryheid van die mens is twee aspekte wat op eie kreatiwiteit gegrond is. Marx beskou die mens se vermoë om iets self te skep as van kardinale belang [Fromm 1986:37]. Marx [In:Fromm 1986:37;38] stel dit soos volg: "A being does not regard himself as independent unless he is his own master and he is only his own master, when he owes his existence to himself. A man who lives by the favor of another considers himself a dependent being." Marx sien die mens as die skepper van sy eie utopiese toekomsbestel hier op aarde.

2.2.2.6 Die geboorte van die universele mensheid.

Na afloop van die klassestryd sal 'n periode van vrede en broederskap aanbreek, wat 'n nuwe mensetipe tot stand sal bring, naamlik die universele mens. Hierdie eenvormige, planetariese, universele mensheid sal sy bestaan moet voer in 'n allesomvattende, eenvormige arbeidsgemeenskap in 'n globalistiese bestel [vide hfst. 5 par. 5.2.5.3].

Moord en terreur word selfs geregverdig in die naam van die universele mensheid wat 'n historiese gegewenheid is [Pie-

naar 1989(a):28]. Daar is 'n duidelike verband tussen Feuerbach se mensheid [vide par. 2.2.1.2], Marx se universele mensheid en Nietzsche se *Übermensch* [vide par. 2.2.3.2].

2.2.2.7 Marx se klaslose gemeenskap.

Die vryheidsbegrip kry by Marx 'n goddelike karakter in sy betrekking tot die nuwe wêreld of nuwe bestel wat Marx in die vooruitsig stel in dié opsig dat 'n volmaakte eindbestemming in die vooruitsig gestel word [vide par. 2.2.2.8]. Hierdie toestand word bereik met die daarstelling van 'n kommunistiese, klaslose en oop gemeenskap. Danksy die klaslose gemeenskap wat Marx in die vooruitsig stel, kan die proletariaat van sy vervreemding bevry word [Pienaar 1989(a):26, 27]. Daar moet daarop gelet word dat Marx die woord "klas" in 'n besondere verband gebruik. Vir Marx beteken dit 'n gerigte ekonomiese belangegroep, 'n groep mense wie se ekonomiese omstandighede dieselfde is en wat poog om hul politieke, sosiale en ekonomiese situasie teenoor ander ekonomiese belangegroepes te verbeter [Kotzé 1968:68].

Klasse en groepe sal volgens Marx verdwyn en sal 'n universele betekenis kry [Pienaar 1989(a):27]. Daarmee word weer eens teruggekeer na die idee van die universele mensheid wat alreeds in paragraaf 2.2.2.6 bespreek is.

Die Globalisme sluit aan by hierdie idee van 'n klaslose en oop gemeenskap waar alles vanuit 'n universele of neutrale

oogpunt beskou word.

2.2.2.8 Eindbestemming: die utopia.

Fourier, Saint-Simon en Robert Owen – 'n paar voorstanders van die utopiese Sosialisme – het vir die wêreld ideale lewensomstandighede voorgedra waarin slegs vrede, voorspoed en geluk sal heers [Kotzé 1968:100]. Voorstelle, oor 'n manier om die utopia 'n werklikheid te maak, is deur die utopiese Sosialiste gemaak. Die rykes moes oorreed word om 'n gedeelte van hul skatte vrywilliglik aan die gemeenskap te gee. Die grond van private grondbesitters moes in gemeenskaplike besit omskep word en fabriek aan die industriële loonarbeiders oorgedra word. Hierdie voorstelle het egter nie beteken dat daar 'n afname in politieke mag sou wees nie. Die utopiese Sosialiste wou hê dat die hervormings op 'n vreedsame en nie-politieke wyse teweeggebring word [Kotzé 1968:36,37]. Die revolusie self was vir Marx egter van kardinale belang en hy het hom as gevolg daarvan verset teen die standpunt van die utopiese Sosialiste [Kotzé 1968:100].

Marx het beseft dat die besittersklas nooit die verlangde hervormings uit vrye wil sou teweegbring nie. Marx het ook terselfdertyd beseft dat die Kapitalisme sy eie belang eerste plaas. Vir Marx het dit nie sin gemaak om die utopiese Sosialisme in 'n kapitalistiese bedeling te bepleit nie. Die vervreemding het nog steeds bestaan en die samelewing is in sy wese steeds siek [Kotzé 1968:100,101]. Die meeste Sosia-

liste wat Marx voorafgegaan het, was Utopiste wat 'n beter samelewing as die huidige voorgestel het en wat hulself ten doel gestel het om daarna te streef [Kotzé 1968:159]. Die droomstaat van Marx kan as 'n heilsryk (utopia) beskryf word. 'n Klaslose samelewing word in die vooruitsig gestel [vide hfst. 3 par. 3.7]. In hierdie volmaakte samelewing sal daar 'n oorvloed van alles wees. Hierdie droomstaat word onder andere gekenmerk deur naiwiteit en idealisme [Roos 1979:47].

Die bekende ekonoom Joseph Schumpeter het in 'n werk getitel **Capitalism Socialism and Democracy** beweer dat Marxisme 'n verlossingsleer is wat ten doel het om die proletariaat van armoede en ellende te verlos in die utopia of heilstaat wat daargestel moet word [Kotzé 1968:160].

Die eindbestemming of utopia wat Marx vir die mens in die vooruitsig stel, sal die globalistiese samelewing wees wat gekenmerk sal word deur massaproduksie. Die toepassing van die tegniek deur die mens sal sentraal staan. Hierdie globalistiese mens sal volgens Marx sekuriteit, menslike waardigheid, vryheid, vrede en rus ten volle kan geniet [Kotzé 1968: 156].

2.2.3 Friedrich Wilhelm Nietzsche (1844 - 1900).

Alhoewel Nietzsche eers derde op die lys van eksemplare is, is hy in baie opsigte die belangrikste filosoof in die meta-bleties-eksemplariëse aanloop tot die globaliseringsverskyn-

sel.

Met 'n sekere mate van regverdiging kan gesê word dat Nietzsche probeer het om die individu te beskerm teen die massa. Veral Nietzsche se bydrae ten opsigte van die humanistiese en nihilistiese sedeleer interesseer die opvoeder. Hy het volgehou dat die individu behoort uit te styg bo die moraliteit en mentaliteit van die massa – en op hierdie wyse 'n eie unieke sedeleer daargestel.

Nietzsche se filosofie is oorheers deur die "wil-tot-mag" en selfs die opvoeding en onderwys word deur hierdie "wil-tot-mag" geraak. In die opvoeding en onderwys is alle leer- en onderriggebeure 'n weerspieëling van hierdie "wil-tot-mag" van die individu om meer mag oor homself te hê [Goldstone 1984:82,83].

Nietzsche se standpunt was dat as ouers probeer om hul kinders die regte waardes aan te leer, of om hulle die ware moraliteit te leer, probeer hulle in werklikheid om hul kinders na hul eie beeld te omskep – en verkry sodoende mag oor hulle. Alle kennis word dan, volgens Nietzsche, geïnterpreteer as die "wil-tot-mag" oor 'n spesifieke onderwerp of saak en oor die mens. Hierdie "wil-tot-mag" word dan verwerklik in die konsep van die *Übermensch* – die volle verwerkliking van die individuele potensiaal [Goldstone 1984:84;85].

2.2.3.1 Nietzsche se uitgangspunt: God is dood.

Om die era waarin die *Übermensch* sal heers te laat aanbreek, was daar geen ander keuse as om God dood te verklaar nie. Die Griekse wyngod *Dionysos* word deur Nietzsche in die plek van Christus geplaas. Met die doodverklaring van God het 'n vakuum ontstaan waarin 'n niksheid geskep is wat die mens as die waarheid moes beskou [Pienaar 1989(a):31].

Mohan wys [In:Smith 1983:56] daarop dat die frase "God is dood" nie die aankondiging is van iets wat voorheen geleef het nie, maar die aankondiging is van God se dood in die gemoed van die mensdom wat sensualiteit, rykdom en mag aanbid. Hierdie filosofie van Nietzsche dat God dood is, beteken dan dat God moes sterf sodat die mens kan beseef dat hy vanuit homself, uit sy eie vrye wil vir homself betekenis en waarde kan skep. Sharp [1975(a):297] stel hierdie siening soos volg: "If we fail to find meaning in God and the supernatural, it follows that it must be created by men. To create meaning, values and new goals for mankind is the responsibility of all free men." Indien daar geen ewigheidswet is nie, moet die mens volgens Sharp [1975(a):297] sy eie wette maak, omdat chaos slawerny vir die mensdom beteken. Sonder wette is daar dan ook werklik geen ware vryheid vir die mens nie.

Vir Nietzsche beteken vryheid om te word wat 'n mens werklik is. Daarvoor moet die mens mag oor homself hê. Hierdie mag

kom vir Nietzsche soos volg tot stand: "This power is born as the child surveys all the strengths and weaknesses of his nature and fits them into an artistic plan so that everything has a stamp of art and even his weaknesses are delightful." [Sharp 1975(b):99]. In Nietzsche se denke het die kultuurmens volgens Sharp [1975(b):100] 'n baie belangrike funksie, naamlik die transformasie en humanisering van die natuur. Nietzsche [1965:56] stel dit soos volg: "This is the fundamental idea of culture, insofar as it sets but one task for each of us: to further the production of the philosopher, the artist and the saint within us and outside us, and thereby work at the consummation of nature." 'n Logiese afleiding wat hiermee in verband gebring kan word, is dat die mens mag oor die natuur moet kry om langs hierdie weg ook groter beheer oor homself en sy toekoms uit te oefen. Hierdie saak is van kardinale belang by die globaliseringsverskynsel. As gevolg van die mens se beheersing van die natuur het die mens 'n industriële beskawingspatroon opgebou wat reeds sterk in die rigting van die Globalisme neig. Hierdie aangeleentheid word verder bespreek in hoofstuk 3 paragraaf 3.2.1.

2.2.3.2 Nietzsche en die *Übermensch*.

Hillesheim [1986:172] som die idee van die *Übermensch* soos volg op: "The self-surpassing person involves himself out of love for a noble future, for the elevation of man, for the creation of the superman." Pienaar [1989(a):33,34] beweer dat voor Nietzsche op die toneel verskyn het die waardes van

die Christendom aangehang is. Na Nietzsche se tyd sal die *Übermensch* as heersermens selfstandig bestaan met omgekeerde waardes en norme. Die eietydse mens word deur Nietzsche beskou as 'n tussenganger na die *Übermensch*. Die *Übermensch* wat die plek van God inneem, is beplanner en beskikker van sy eie toekoms, sodat die nuwe magsmens of selfstandige mens (roofdiermens) in die vooruitsig gestel kan word. Die *Übermensch* erken slegs geweld en mag. Die *Übermensch* sal dan ook laasgenoemde gebruik om enigiets te elimineer wat in sy pad staan.

Pienaar [1989(a):35] wys verder daarop dat die dood van God die mens bevry het om sy ideaal te vervul om *Übermensch* te word. Luijpen [1967:292] maak die volgende opmerking in hierdie verband: "de moraal is het grootste obstakel, dat de komst van de *Übermensch* vertraagt. Het geloof in God werkt verlamdend op de scheppingsdrift van de mens."

Nietzsche spreek skerp kritiek uit oor die kultuur en samelewing van sy tyd. Hy gee die Christendom vir alles die skuld [Smith 1983:57]. In hierdie verband spreek Luijpen [1967:295] hom soos volg uit: "Hij wil het christendom verachtelijk maken, want in zijn ogen is het christendom de grote vloek, de grote innerlijke verdorvenheid, het wraakinstinct, waarvoor geen middel giftig, stiekem, onderaards, klein genoeg is, de onsterfelijke schandvlek van de mensheid." Nietzsche skeep sy *Übermensch* na die beeld van *Dionysos*.

soos, soos reeds genoem, met die doel om die agteruitgaande samelewing te red. Die gedagte van die gelykheid van alle mense is geheel en al deur Nietzsche verwerp. Nietzsche wou slegs sy ideaal van 'n *Übermensch* op 'n sekere gedeelte van die bevolking toepas. Die primêre doelstelling van opvoeding het vir Nietzsche gegaan om die daarstelling van 'n supermens wat kenmerke van selfvolmaaktheid, selfoorwinning en kreatiwiteit besit. Nietzsche [1960:554] omskryf hierdie perfekte supermens soos volg: "He disciplined himself to wholeness. He created himself." Nietzsche [1967:539] gaan verder deur daarop te wys dat hierdie supermens die vermoë besit om verder as sy persoonlikheid, die alledaagse en die samelewing te reik. Nietzsche is voortdurend besig om alternatiewe te soek vir die bestaande orde. Nuwe, universele waardes in 'n mensliker wêreld moet in die vooruitsig gestel word [Sharp 1975(b):98].

Ten slotte kan volstaan word met drie kernwoorde, wat die uiteindelijke doel van die *Übermensch* konstitueer en wat inderdaad volgens Nietzsche die uiteindelijke doel van die *Übermensch* is: eenheid, selfbeheersing en selfvervolmaking. Die *Übermensch* is dan Nietzsche se ideaal: "... of the Overman the Dionysian man." [Sharp 1975(a):311] waarna hy strewe. Volgens Nietzsche beteken die woord *Dionysian* begeerte na eenheid, 'n uitreiking na buite jouself, 'n ekstatiëse bevestiging van die totale lewenskarakter [Nietzsche 1967:539].

2.2.3.3 Die omkering van waardes.

Nietzsche was definitief een van die voorlopers om die Christelike godsdiens en Christelike moraal te vernietig. [Pienaar 1989(a):36]. Luijpen [1967:297] stel Nietzsche se siening soos volg: "... heeft het Christendom alle vreugde met argwaan bejegend, al wat schoon, glanzend, rijk en trots is bevuild en verdacht gemaakt en de hele cultuur haar goede geweten ontnomen." Dit wat vir eeue gegeld het en wat as goed, waar en reg beskou is, word nou deur Nietzsche verwerp. Die Christelike moraliteit wat onder andere goedheid, simpatie en selfopoffering insluit, is vir Nietzsche tekens van 'n slawemoraal en moet vervang word met 'n heersersmoraal, wat gekenmerk word deur onder andere heerssug, trots en aggressiwiteit [Pienaar 1989(a):36,37]. Ten opsigte van die moraliteitsaspek voel Luijpen [1967:294] dat God hom distansieer van die "wil-tot-mag" omdat daar juis met die Godsgedagte allerlei voorskrifte tot die mens spreek. Verder beweer Luijpen dat daar vir Nietzsche geen norme bestaan nie.

Indien daar met aandag gekyk word na bogenoemde bewerings kan afgelei word dat, as die oorsprong van moraliteit nie meer bestaan nie, daar van goed en kwaad geen sprake is nie. Die "wil-tot-die-waarheid" het dus plek gemaak vir die "wil-tot-die-mag" [Pienaar 1989(a):37]. Luijpen [1967:288] maak die volgende stelling ten opsigte van hierdie allesoorheersende "wil-tot-die-mag": "... de wil tot macht maakt voor Nietzsche in feite alles doorzichtig. In het hogere bewustzijnsleven,

in het streven naar waarheid en waarden, in de godsdienst, in de primitieve vormen van effectiviteit, in de herinnering en in het vergeten, in het organische leven en in de reacties waarover de chemie spreekt, is de wil tot macht en niets anders werkzaam."

Quigley [1978:638] beweer aangaande Nietzsche se uiteindelijke doel ten opsigte van die verwerping van morele waardes dat Nietzsche, met die oog op die uitdrukking van die self, mik na die vernietiging van die moraliteit – dit wil sê die tradisie van die morele filosofie sedert Socrates. Goldstone [1984:87] gaan verder en beweer dat Nietzsche glo dat 'n nuwe orde van waardes vanself sal volg. Indien daar weggedoen word met die ou waardes, sal nuwe waardes te voorskyn kom. Goldstone [1984:90] wys daarop dat die Opvoedkunde gemeed is met die vestiging, regverdiging en bewaring van konserwatiewe waardes, heel eenvoudig omdat dit die waardes is waarop die beskawing gegrond is. Die "wil-tot-mag" is alreeds in sigself 'n waardebepling en-skatting. As die mens beheer word deur die "wil-tot-mag" sal die "behoort" waaraan die mens gemeet mag word oorbodig word. As die lewe op sigself 'n "wil-tot-mag" is, is dit op sigself die grondslag van waardebepling. Dan bepaal dit wat behóort te wees nie die mens se lewe nie, maar bepaal die mens self wat behoort te wees. Nietzsche glo dus dat die individu sy eie transendente etiek skep, met ander woorde dat hy superieur in eie reg is [Goldstone 1984:91]. Sarup [1978:1] se siening in hierdie

verband is dat die soewereine individu wat slegs gelyk is aan homself, alle morele gewoontes laat vaar. Hierdie selfstandige en morele individu het 'n eie, onafhanklike wilskrag ontwikkel. Hierdie ten volle geëmansipeerde mens, meester van sy eie wilskrag, sal beslis bewus wees van sy eie superioriteit [vide par. 2.2.3.2].

Vervolgens word die Nihilisme wat voortvloei uit Nietzsche se moraalkritiek aan die orde gestel.

2.2.3.4 Nietzsche se Nihilisme.

Nihilisme is 'n leerstelling wat die maatskaplike orde in sy geheel wil omverwerp en dan 'n nuwe maatskappy uit die niks wil opbou. Die omverwerping van alle godsdienstige en sedelike opvattinge en oortuiginge staan sentraal [Van Rensburg & Landman 1984:109,110].

Al drie filosowe wat sover bespreek is, is eksponente van 'n godlose wêreld. Alhoewel Feuerbach en Marx nie die Nihilisme in dieselfde mate as Nietzsche uitgewerk en beredeneer het nie, is beide eersgenoemdes duidelike wegbereiders vir die planetariese Nihilisme.

Met die vernietiging van God, soos reeds bespreek is, ontstaan 'n vakuum van niksheid wat die mens in onsekerheid laat verval [Pienaar 1989(a):46]. Die geslag na Nietzsche sal in die niksheid moet leer lewe, daarom vra die sot (Nietzsche):

"Is de grootheid van deze daad niet te groot voor ons ...
Nooit werd er een grotere daad gesteld ..." [Luijpen 1967:
303].

Hierdie algehele niksheid bring sinneloosheid en destruktiviteit mee. Alhoewel Nietzsche 'n radikale voorloper van die Nihilisme was, het die Nihilisme eers na 1900 – met ander woorde ná Nietzsche se tyd – sy hoogtepunt bereik [Pienaar 1989(a):46]. Pienaar [1989(a):47] vereenselwig hom met Rossouw se veelseggende stelling: "Daar is 'n konsentrasie van nihilisme aan die gang. Nooit tevore is dit so openlik en so veelvuldig bely, so indringend en so omvattend uitgespel ... as in ons eie tyd nie."

Bogenoemde in ag genome, kan die afleiding gemaak word dat die doodverklaring van God regstreeks aanleiding gegee het tot die vakuum van niksheid wat gepaard gaan met 'n absurdheid en sinloosheid wat slegs die *Übermensch* kan hanteer [Pienaar 1989 (a):47]. Smith [1983:90] beweer verder dat die moderne mens nie die Syn onverborge kan maak in 'n gevorderde en tegnokraties besete wêreld nie. Die moderne mens het geen vaste riglyn waarvolgens hy hom kan rig nie. Luijpen [1967: 302] stel dit treffend soos volg: "Nihilisme! Niets sal het nihilisme in de toekomst kunnen tegenhouden. Alles hat keinen Sinn. Alle waarden zijn slechts lokmiddelen, waardoor de komedie van het leven zich tracht te rekken, zonder een oplossing naderbij te komen. Vergeefs ... alles!"

Bowers [1984:468] se siening van die Nihilisme is dat alles moontlik is volgens die Nihilisme. Die Nihilisme is die eindproses van rasionalisasie. Die mens se selfbewussyn moet sy verlede vernietig om die toekoms te kan beheer. Dít is verandering in die uiterste vorm. Hierdie niksheid is van kardinale belang en kom pertinent voor by die globalistiese samelewingsbestel. Die mens in die eietydse globalistiese bestel word gedurig gekonfronteer met gevoelens van sinloosheid en groot onsekerheid deurdat hy verbonde is aan 'n sinlose lewe.

As alles in ag geneem word wat tot dusver gesê is van die Nihilisme, kom 'n mens tot die gevolgtrekking dat die wêreld nog nooit so aards en materialisties was nie. Om hierdie stelling te bevestig, word daar na Sharp [1975(a):301] se siening van die saak verwys. Sy voel dat die wêreld nog nooit só wêreldgesentreerd was soos juis nou nie, en nog nooit was daar so 'n gebrek aan liefde en goedheid nie. Die mens word by die dag rusteloser, gewetenloser en liefdeloser. Al hierdie dinge wys op die toenemende barbarisme.

Om hierdie afdeling oor Nietzsche se Nihilisme af te sluit, word verwys na Copleston, 'n Christen-filosoof, se uitsprake oor Nietzsche. Nietzsche voorspel, volgens Copleston [In: Goldstone 1984:100], die vernietiging van die Christendom in Europa. Nietzsche word beskou as 'n profeet van die twintigste eeu. Hy het mites van die ewige herhaling te

voorskyn gebring om die ou en uitgediende mites te vervang. Hierdie uitgediende mites hou volgens Nietzsche gevaar vir die mens in. Of die mensdom hierdie siening van Nietzsche aanvaar of nie, is volgens Copleston van kardinale belang. Die enigste manier om dit suksesvol teen te gaan is om 'n ander, maar meer aanvaarbare wêreldvisie tot stand te bring.

2.2.4 John Dewey (1859 - 1952).

Die jaar van Dewey se geboorte het saamgeval met die publikasie van Charles Darwin se *Origin of the Species*. Darwin se Evolusieteorie het 'n definitiewe invloed op Dewey se denke gehad. Twee belangrike uitgangspunte van Dewey se filosofie was die verabsoluttering van die opvoeding en onderwys asook die sosialiserings- en demokratiseringsproses [Leight 1984: 199,203; Smith 1983:71].

2.2.4.1 Die verband tussen demokrasie en die wetenskap.

Vir Dewey [1971:91,92] is die "groei" van die kind in die rigting van sosiale vermoë en diens, sowel as sy groterwordende deelname aan die lewe, die oorkoepelende doelstelling. Broederlike solidariteit was die kern van Dewey se sosiale strewe in sy opvoedingsteorie vir 'n demokrasie [Callan 1982:171]. Bogenoemde kom neer op die gedagte dat almal (alle verskillende kultuurgroepe) in een samelewingsopset en in een sisteem geakkommodeer word. Gevolglik oorheers die geheel. Die kind word in die skool ingetrek in 'n sekulêre, wêreldse bestaan waarin die demokrasie en die

menslike vermoëns verafgod word. Volgens Callan [1982:167] was Dewey 'n voorstander van *Education for Democracy*. Dewey het hom volgens Callan [1982:171] sterk uitgespreek teen die status quo, veral ten opsigte van die rol wat die Opvoedkunde behoort te speel in 'n demokratiese samelewing. Dewey betreur die tradisionele humanistiese konsep van opvoeding en onderwys omdat dit die mens losmaak van die massa en so-doende opvoedingsideale afgeleef laat voorkom. Die "leerproses" wat nie die individu se sosiale vermoë en verbondenheid versterk nie, word beskou as afbrekend ten opsigte van naasteliefde. Dewey bepleit dat die skool verantwoordelikheid sal aanvaar vir die bevordering van die demokrasie sodat die gehalte van die lewe in die gemeenskap verbeter word [Emans 1981:273].

Die familie simboliseer volgens Dewey die demokratiese ideaal van broederskap baie doeltreffend omdat dit in die familieopset oor essensiële dinge gaan soos samewerking, gemeenskaplike belange, oortuigings, naasteliefde en die mees fundamentele sosiale solidariteit. Die woord "broederskap" kom nie pertinent in Dewey se geskifte voor nie, maar die konsep kan beskou word as die sleutel tot die interpretasie van sy politieke en opvoedkundige filosofieë, omrede hierdie broederlike waardes die bousteen van beide filosofieë is [Callan 1982: 168,169]. Sy politieke en opvoedkundige denke hou albei dus regstreeks met die Globalisme verband. Vir Dewey was die doel van die opvoeding en onderwys die totstandkoming van 'n

meer demokratiese samelewing. Broederlike solidariteit en die bevordering daarvan is die hoofbestanddeel van sy sosiale ideaal [Callan 1982:171]. Dewey beskryf sy kriteria waaraan 'n demokratiese samelewing gemeet kan word soos volg: "The two points selected by which to measure the worth of a form of social life are the extent to which the interests of a group are shared by all its members, and the fullness and freedom with which it interacts with other groups." [Dewey 1966:99].

Dewey het geglo dat die vooruitsigte op wetenskaplike gebied noue verband gehad het met die demokrasie. Volgens Dewey kan die een nie sonder die ander bestaan nie, met ander woorde die wetenskap en demokrasie het vir Dewey hand aan hand gegaan. Die sukses van die wetenskap het volgens Dewey die sosiale tendense versterk en verbeter [Callan 1982:168]. Die volgende aanhaling lewer onteenseglik bewys van die laasgenoemde stelling: "Science taking effect in human activity has broken down the physical barriers which formerly separated men; it has immensely widened the area of intercourse. It has brought about interdependence of interests on an enormous scale." [Dewey 1966:224]. Die impak wat die wetenskap op die gemeenskap het, sal volgens Dewey saamhang met die mate van demokratisering, omdat wedersydse belange en 'n groter kommunikasie tussen groepe, wat deur die wetenskap bevorder word, essensieel vir sy ideale demokratiese samelewing is [Callan 1982:168]. Dit lyk asof Dewey se idee van

die demokrasie bevorder word deur die wetenskap, wat 'n interafhanklike wêreld daarstel. Op hierdie wyse word die Globalisme gebou deur beide die wetenskap en die demokrasie. Ten opsigte van die toekoms maak Dewey [1963:81] die volgende bewering: "Therefore in the ideal world of the future the individual will evince, 'intense emotional allegiance' to the method of scientific intelligence." Dewey se verafgoding van die wetenskap blyk ook uit die volgende aanhaling: "Empericism will be the quasireligious faith of our future utopia." [Callan 1982:168]. Dewey se toekomstige wêreld is 'n sekulêre utopia, gebou op die wetenskap. In hierdie opsig vertoon sy denke 'n treffende ooreenkoms met Feuerbach, Marx en Nietzsche, wat elk ook die mens as outonome bepaler van sy eie toekoms gesien het.

Dewey het 'n uiters radikale en liberale siening ten opsigte van die skoolkurrikulum, die leerinhoud en die besluitneming daarvoor ingeneem. Volgens Dewey moet die vak- of leerinhoud bepaal word deur die leerlinge. Dewey sien die kind (individu) as die beginpunt, die sentrum en die eindpunt van die opvoeding [Dewey 1971:8,9]. Die kind – en uiteindelik die volwassene – se prestasie is op die ou end al wat werklik volgens Dewey saak maak. Arndt [1929:49] stel Dewey se siening soos volg: "Subject-matter is not an end – in – itself. Its value is not inherent. To learn is not to remember, but to use it to make life more interesting and successful." Dewey het sterk gevoel oor die betekenis wat die

wetenskap-georiënteerde samelewing vir die opvoeding en onderwys ingehou het. Dewey beskryf hierdie wetenskaplike kennis as iets wat 'n mens in staat stel om op 'n progressiewe basis die medium van sosiale interaksie te ontwikkel – 'n heel gepaste demokratiese doelwit. Dewey se progressiwiteit is gebou op 'n naturalistiese en evolusionistiese mensbeeld waaruit sy onbeperkte geloof in die menslike vooruitgang blyk [Roos 1979:34,35].

Dewey [1966:400] slaan die individu se intelligensie hoog aan en beskou dit as die enigste manier om mag uit te oefen. Hierdie "mag uit te oefen" wys op die menslike vermoë om beheer te hê oor sy omstandighede – dieselfde gedagte wat by Marx [vide par. 2.2.2.4] en Nietzsche [vide par. 2.2.3.3] voorkom.

In dieselfde asem beskou hy demokrasie as 'n stelsel wat vir die volle ontwikkeling van die individu staan. Daarom moet alles in die opvoeding en onderwys diensbaar gestel word aan die pragmatiese ontwikkeling. Hierdie kerngedagte het heelwat segs waarde vir die Globalisme, soos wat in die volgende afdeling gesien sal word.

2.2.4.2 Dewey se pragmatiese sedelikheidsleer.

Die begrip "Pragmatisme" word in hoofstuk 4, paragraaf 4.3 gedefinieer. Daar word gemeld dat die begrip "Pragmatisme" van die Griekse woord *pragma* afgelei is wat daad, handeling

of bedrywighede kan beteken [Van Rensburg et al. 1984:150]. Dewey se sedelikeidsbeskouing hang ten nouste saam met hierdie begrip.

Enigiets moet vanuit die pragmatiese oogpunt beoordeel word volgens die resultaat: wat werk, is reg [Arndt 1929:12]. Dit kom dus neer op die verabsoluttering van die nuttigheids-waarde [Goldstone 1984:70]. Dewey se Pragmatisme het 'n sterk naturalistiese, sosialistiese en eksperimentalistiese inslag [Smith 1983:72]. Dit blyk onder andere daaruit dat daar van die veronderstelling uitgegaan word dat die denke van die mens slegs die instrument is om hom by die omgewing aan te pas. Juis omdat die mens nog besig is om homself te skep, moet hy voortdurend eksperimenteer en hom sodoende deur die rede laat lei. Dewey se opvoedingsleer is op 'n evolusionistiese grondslag gebou [vide hfst. 4 par. 4.8], met ander woorde sy opvoedingsleer is op 'n "transformasieproses" gegrond [Van Rensburg et al. 1984:46]. Dit is belangrik om daarop te let dat daar alreeds by die Sofiste kenmerke van 'n pragmatiese sedeleer teenwoordig was, aangesien hulle elke individu self laat besluit oor wat reg en verkeerd is en in hierdie besluitneming hulle laat lei het deur dit wat na pragmatiese "sukses" lei [Smith 1983:71]. 'n Logiese uitvloeisel van hierdie relativisme is die beskouing dat die doel die middel heilig [Roos 1979:24].

Daar is dus in die pragmatistiese sedeleer geen vaste norm-

aanduiding nie, en dis hiér waar die Globalisme deur hierdie relativistiese moraliteit bevorder word. Pienaar [BEed-Lesings, UPE, 1986] wys daarop dat Dewey morele vorming as onnodig beskou. Sedelike vorming val vir hom doodgewoon saam met sosialisering en die verbetering van die produktiwiteit en die maatskappy. Dewey huldig 'n standpunt waar vryheid ten koste van gesag beklemtoon word. Tesame met die gesagsverontagsaming bly norme in die slag. Smith [1983:72] wys daarop dat die Pragmatisme humanistiese kenmerke en nie teïstiese kenmerke toon nie. Pienaar [BEed-Lesings, UPE, 1986(a)] wys op Dewey se antroposentriese beskouing van die waarheid. Die mens moet volgens Dewey voortdurend oopstaan vir nuwe waarhede.

'n Vaste opvoedingsdoel ontbreek by die Pragmatis. Alles is gedurig aan verandering onderworpe [vide hfst. 3 par. 3.2] en as gevolg daarvan moet die opvoedingsdoel buigsaam wees om by die veranderende omgewing aan te pas. Gehoorsaamheid (aan norme en gesag) moet volgens die Pragmatisme met ander kenmerke wat met die leergebeure saamhang, soos insig, vaardigheid, ideale en sosialisering vervang word. Opvoeding moet pedosentrië gerig wees. Dewey laat na om die kind in die lig van sy ewigheidsbestemming te sien [Smith 1983:72].

Norme en moraal moet volgens Dewey deur die interaksie met ander mense ontwikkel word. Dewey weier om dit bloot as 'n stel reëls te aanvaar wat die mens beïnvloed [Emans 1981: 272].

Na aanleiding van wat tot dusver gesê is oor die pragmatiese sedeleer is dit duidelik dat dit sekularisties, aardsgerig en rigtingloos is [Smith 1983:72]. Dewey sien die skool as 'n tuiste vir die Internasionalisme omdat hy die mensdom as een geheel beskou. Hierdie eenheid en strewe na 'n eenheids-wêreld soos in hoofstuk 5, paragraaf 5.2.5 in diepte bespreek sal word, sluit aan by die globalistiese bestel wat uiteindelik alles en almal sal insluit. Enige opvoeding in nasionale verband is vir Dewey 'n probleem en moet tot niet gemaak word. Dewey streef eerder daarna om van kinders wêreldburgers of Planetariërs te maak [Roos 1979:25]. Sy sedeleer sluit goed aan by hierdie ideaal wat hy nastreef.

2.2.4.3 Dewey se godsdiensbeskouing.

Hierdie afdeling hang ten nouste saam met paragraaf 2.2.4.2. Indien norme nie godsdienstig gefundeer is nie, kom dit vanuit die mens voort en is dus relativisties van aard. Dewey as uitgesproke Ateïs beveg enige vorm van godsdiens en glo nie daaraan dat die kind aan 'n gedagte vashou wat volgens hom nie bestaan nie [Smith 1983:71]. Volgens Van Wyk [In: Smith 1983:71] is die geloof in God vir Dewey 'n onverantwoordelike ontduiking van plig.

Roos [1979:24] betoog verder dat godsdiens vir Dewey slegs waarde gehad het in die mitologiese tydperk toe mites en bygelowe die mensdom se denke geheel en al oorheers het. Toe het godsdiens nog 'n nuttigheidswaarde gehad, omdat dit ge-

help het om sosiale gedrag te reël. Om lig te werp op die hoek van waaruit Dewey godsdiens beskou het, word 'n gesaghebbende, Walter Horton [In:Dewey 1971:11] aangehaal: "It was generally understood that there was but one true philosophy, and Dewey was its prophet ... In the discussions among students majoring in philosophy, it was generally taken for granted that religion was no more than an interesting survival of an earlier period in mental evolution, a touching expression of the naïve longings and poetic imagination of primitive man ... 'Religion used to say,' was almost a hackneyed expression among these students."

Dewey was so radikaal in sy denke dat hy hoegenaamd in geen God geglo het nie en voorts was hy gekant teen enige vorm van godsdiens van watter aard ook al. 'n Wêreldgodsdiens wat in hoofstuk 4, paragraaf 4.6 onder die loep geneem sal word, sou vir Dewey die universele aanhang van die wetenskaplike metode beteken, wat hy in die plek van die godsdiens gestel het.

2.3 SAMEVATTING.

Daar is in hierdie hoofstuk aangetoon dat die vier bespreekte filosowe voorlopers is van die globaliseringsverskynsel wat so aktueel vir die kontemporêre agogiese denke geword het. Uitvalsverskynsels soos die sinloosheidsbelewenis [vide hfst. 6 par. 6.7], godsdiensmiskening [vide hfst. 3 par. 3.8] en die morele aftakeling [vide hfst. 4 parr. 4.2.4, 4.3.3, 4.3.4, 4.4.2, 4.5.4, 4.6.2, 4.7.2.2,

4.7.4 & 4.8.2] kan na die globalistiese denkhouding van hierdie denkers teruggevoer word.

Vervolgens word opsommend verwys na die vernaamste aspekte van hierdie filosowe se denke en word kortliks gewys op die ooreenkomste in hul denke.

Feuerbach wat die mens se vervreemding van die godsdiens voorgestaan het, het volgehou dat mense sonder 'n geloof vry sal wees om mekaar lief te hê. Hierdie gedagte bring die idee van die universele sekulêre broederskap van die mensdom in die globalistiese bestel sterk na vore.

Marx neem hierdie humanistiese droom verder deur te beweer dat die slegte in 'n mens basies voortkom uit die kapitalistiese sisteem, en sodra hierdie sisteem eers vernietig is, sal die klassestryd verdwyn. Dit sal dan die weg baan vir ware broederskap tussen mense en uiteindelik lei na 'n (utoopiese) staat waar die mensheid in vrede en geluk sal saamleef. Sodra Sosialisme sy doel gedien het en oorvloed die resultaat is, sal dit uiteindelik vir die beloofde heilstaat die weg baan.

Nietzsche se filosofie pas nie in by dié opvoedkundige denke wat die godsdiens en die aanvaarde of absolute waardes en norme binne die samelewingskonteks hoog aanslaan nie. Die opvoeder moet veral waak teen Nietzsche se Nihilisme en teen

die morele implikasies wat sy denke inhou.

Dewey slaan die mens se vooruitgang op wetenskaplike gebied hoog aan in sy filosofiese denke. Hy verabsoluteer die bruikbaarheids-en nuttigheidsaspek en stel dit sentraal. Godsdiens en die sedelikheid het vir Dewey sy oorsprong vanuit die mens en is dus relativisties van aard.

Daar word nou kortliks op enkele ooreenkomste tussen die vier filosowe se denke en die belang van sekere kernaspekte van hul denke ten opsigte van die Globalisme gewys, naamlik:

- * sekularisasie/godsdiensbeskouing;
- * verabsoluttering van die mens/mensbeskouing;
- * sedelikeidsleer/moraliteitsaspek/normrelativering;
- * die idee van die menslike vooruitgang;
- * die totstandbrenging van 'n utopia.

* Sekularisasie/Godsdiensbeskouing.

'n Ooreenkoms by al vier filosowe betreffende hul godsdiensbeskouing is dat almal ateïsties ingestel was. Marx het godsdiens as 'n blote droom of ontvlugting beskou terwyl Dewey die tradisionele godsdiens verwerp het en die verafgoding van die wetenskap gesien het as 'n hulpmiddel om die sosialiseringsproses te bevorder. Feuerbach het die geloof en godsdiens totaal verwerp en in die plek daarvan die volmaakte mensheid tot die sentrale allesinsluitende fokuspunt verhef. Nietzsche was egter meer radikaal ten opsigte van sy

uitspraak hieroor en het prontuit verkondig dat God dood is, en sy *Übermensch* geskep.

* Verabsoluttering van die mensheid.

Die mens word by Feuerbach, Marx en Dewey as 'n universele eenheid gesien. Dit is die allesoorheersende, sentrale gedagte. Die tipe mensheid wat by al vier filosowe ter sprake is, word weergegee as vergoddelik en groot. Dis 'n planetariese mensheid wat in Nietzsche se *Übermensch* gestalte kry. Dit gaan uiteindelik oor 'n nuwe mens wat in 'n Nuwe Wêreldorde of globalistiese eenheidswêreld moet inpas.

* Sede- of moraliteitsleer.

By die onderhawige filosowe (al vier) moet die sedelikheid vanuit die mens sêlf begrond word. Hierdie begronding is die logiese gevolg van hul negatiewe godsdiensbeskouing.

* Die idee van die menslike vooruitgang.

Hierdie idee kom duidelik na vore in Marx, Nietzsche en Dewey se denke. Die mens moet self met behulp van die wetenskap en tegnologie toekomskeppend optree en eiehandig tot sy selfvervolmaking in die geskiedenis bydra.

* Die totstandbrenging van 'n utopia.

Al vier filosowe was dit eens dat die mens bepaler van sy eie lot en toekoms is. Marx het sy heilstaat as klasloos en oop voorgestel, terwyl Dewey sy utopia op die wetenskaplike voor-

uitgang gegrond het, soos reeds hierbo genoem is.

Die denke van die bespreekte filosowe het 'n wesenlike bydrae tot die vernietiging van die tradisionele waarde en lewensbeskouinge gelewer. Dit is daarom vir die ontleding van die globaliseringsverskynsel belangrik om kennis te neem van hierdie voorlopers van die twintigste-eeuse Globalisme.

HOOFSTUK 3.DIE AANLOOP TOT 'N PLURALE SAMELEWINGSVERBAND.

3.1 INLEIDING.

In die onderhawige hoofstuk word agt verskynsels bespreek wat 'n kardinale rol in die globaliseringsproses speel en wat lei tot die totstandkoming van 'n plurale samelewing. Hierdie verskynsels hou ten nouste verband, veral ten opsigte van die gelykmakings- en sekulariseringsinvloed wat dit in die samelewing en in die opvoedingsgebeure het.

Die handhawing van 'n eie identiteit en volksidentiteit binne 'n plurale, gesekulariseerde, genivelleerde eenheidswêreld word al hoe meer bemoeilik, omdat dit wat mense en groepe onderskei daaglik onder groter druk geplaas word. Die begrippe wat op eiesoortigheid dui soos partikulariteit, identiteit, afsonderlikheid, volkskap en kulturaliteit word vervang met begrippe soos bikultureel, transkultureel, interkultureel, multikultureel, saamwees, vrye assosiasie, ineen-skakeling, integrasie, kulturele interaksie en kulturele pluraliteit.

Die moontlikheid tot die handhawing van elke kultuurgemeenskap hang onder andere van die vooruitgang van sy onderwys af. Indien vir eiesoortigheid in die onderwys voorsiening gemaak word, is dit vanselfsprekend dat die

eiesoortige gemeenskap die reg moet hê om self oor sy eie onderwys te besluit. Daar is egter diegene wat die gemeenskaplike of universele sy van die onderwys onregmatig sterk beklemtoon ten koste van die partikuliere. Die gemeenskaplike hef egter in 'n weldeurdagte beskouing nie die eiesoortigheid wat ook in die onderwys moet neerslag vind, op nie.

Die globalistiese bestel kom tot stand op grond van enorme veranderings. Hierdie veranderings [vide par. 3.2] spruit voort uit wetenskaplike en tegnologiese ontwikkelinge. Die opbou van 'n industriële beskawingspatroon het regstreeks aanleiding gegee tot die plurale samelewingspatroon wat vandag so kenmerkend is. Wetenskaplike en tegnologiese vooruitgang wat die industriële omwenteling meegebring het, het ook grootskaalse verstedeliking en massifikasie teweeggebring [vide par. 3.4]. Hierdie prosesse gee aanleiding tot die verekonomisering en vertegnifisering van die mens se bestaan en gee onder andere aanleiding tot die plurale aard van die hedendaagse samelewings. In hierdie plurale bestel word die partikuliere en geestelike waardes afgewater en soek die mens vervulling en sekuriteit in 'n sekulêre lewenstandaard. As kompensasie vir die sinloosheid van die bestaan in 'n industriële en tegnologiese beskawing word gegryp na die materiële, wat geen blywende of geestelike sekuriteit kan bied nie.

Vervolgens word die volgende agt verskynsels onder die loep geneem en afsonderlik bespreek:

- Die gedagte van verandering.
- Die gedagte van nivellering.
- Die gedagte van massifikasie en verstedeliking.
- Die gedagte van kulturele pluraliteit.
- Die gedagte van verekonomisering.
- Die sekulariseringsbeginsel.
- Die gedagte van die *Übermensch*.

3.2 DIE GEDAGTE VAN VERANDERING.

3.2.1 Inleiding.

Die opkoms van die hedendaagse globalistiese samelewingsbestel veronderstel grootskaalse veranderinge. As gevolg van hierdie veranderinge kom daar in die wêreld 'n plurale samelewingsverband tot stand, wat onder andere die idee van kulturele pluraliteit op die voorgrond laat tree [vide par. 3.5]. Ten spyte van die plurale aard van die globalistiese samelewingsbestel is die klaslose, oop, universalistiese gemeenskap met sy oordrewe klem op gelykheid steeds die ideaal waarna soveel Globaliste streef. Daar sal in paragrawe 3.4 en 3.6 gewys word hoe die opbou van 'n industriële beskawingspatroon die idee van die klaslose en oop gemeenskap bevorder.

Stonier [In:Boucher 1992:77,78] wys op verskeie benaminge wat in die huidige tydsgewrig aan die mees ontwikkelde samele-

wings gegee kan word. Onder andere verwys hy na die elektroniese revolusie, die post-industriële era, die kommunikasie-era, die kubernetiese revolusie en die inligtingsrevolusie. Pistorius [1971:107] praat van 'n kennisontploffing wat plaasgevind het. Bogenoemde benaminge dui op die aard van die mees ontwikkelde samelewings wat op die moderne wetenskap en tegniek gebou word. Watter rigting die globalistiese samelewingsbestel in die lig van hierdie jongste verwikkelinge op die gebied van die wetenskap en die tegnologie sal inslaan, is nie presies bekend nie.

'n Plurale samelewing kom nie net binne afsonderlike state tot stand nie, maar die wêreld as geheel kan ook met die opkoms van die Globalisme as 'n plurale samelewingsverband gesien word. Van Niekerk [1992(b):1] wys op die rol van die wetenskap en tegnologie wat die mens van die twintigste eeu se lewens- en denkstyl drasties verander. Deur middel van die wetenskap en tegnologie het die wêreld tot 'n globale, interafhanklike eenheid ontwikkel waarin die idee van nivellering noodwendig op die voorgrond gedwing word [vide par. 3.3].

Die moderne telekommunikasie- en vervoermiddels het die wêreld fisies laat krimp en daarvan 'n ineengestremde en interafhanklike geheel gemaak [Van Niekerk 1993:4]. Die industriële beskawing het teen die einde van die twintigste eeu omtrent die hele wêreld by hierdie beskawingspatroon be-

trek, nieteenstaande kulturele, etniese, religieuse en ideologiese verskille [Van Niekerk 1992(b):1,2]. Hierdie beskawingspatroon was 'n geweldige stimulant vir die opkoms van die plurale samelewingsverband vanweë die interafhanklike aard van die samelewingsbestel wat geskep is deur die opkoms van die Globalisme.

3.2.2 Verandering na 'n plurale samelewingsverband.

Die verandering wat verband hou met die aanloop tot die hedendaagse plurale samelewingsverband word vervolgens kortliks in perspektief geplaas.

Sedert die Renaissance het die mens se vermoë om die natuur te beheers deur middel van natuurwetenskaplik georiënteerde denke geweldig toegeneem. Hierdeur het die mens groot mag tot verandering gekry en eiehandig 'n industriële beskawingspatroon opgebou. 'n Utopiese vooruitgangsoptimisme het by die mens ontstaan [vide hfst. 2]. Verandering is verder gestimuleer deur hierdie drang na vooruitgang [Pistorius 1971:106]. Hierdie beskawing het homself op ander beskawingsvorme gewerp en hulle onder andere op die sosiale, ekonomiese en politieke terrein by die industriële beskawingspatroon ingetrek [Van Niekerk 1993:2]. 'n Uitgebreide beskawingsvorm (globaal van aard) is tot stand gebring. Hierdie gebeure kan as 'n aanleidende oorsaak ook tot die opkoms van 'n plurale samelewingspatroon gesien word [Henn 1991:221]. Daardeur is die wêreld ook in 'n sogenaamde

Eerste en Derde Wêreld verdeel. Juis as gevolg van die Imperialisme op die ekonomiese en politieke gebied gedurende die industriële era, word baie Derdewêreldmense hedendaags in die Eerste Wêreld aangetref en omgekeerd [Van Niekerk 1992(a) :291]. Ontwikkeling op wetenskaplike en tegnologiese gebied kan gevolglik as bydraende faktor tot die opkoms van 'n plurale samelewingsverband beskou word.

Op die lewens- en wêreldbeskoulike en die kultuurgebied het die uitgebreide industriële beskawingspatroon 'n sekulariserende invloed uitgeoefen. Die Westerse mens het losgeraak van die Christelike waardes en norme. Industrialisasie gee onder andere aanleiding tot grootskaalse nivellering op lewens- en wêreldbeskoulike gebied.

Die mens het, soos reeds beweer, mag tot vroeër ongekende verandering gekry met die opkoms van 'n industriële samelewingspatroon. Deur middel van die wetenskap en tegnologie het die mens eiehandig 'n "kunsmatige" werklikheid opgebou en sy toekoms in eie hande geneem. Onder andere as gevolg hiervan het die mens in 'n toenemende mate die lewe en die ganse beskawing vanuit 'n ekonomiese, materialistiese oogpunt geïnterpreteer. Toffler [1971:18-26] wys daarop dat die geweldige toename in die tempo van verandering 'n kenmerk van die twintigste eeu geword het. Hierdie tempo werk egter ontwrigtend en afbrekend op die mens in. Toffler [1971: 326-333] verwys na die moderne massamens [vide parr. 3.4.1 en

3.4.2] wat aan toekomsskok blootgestel word. Op sosiale gebied is hierdie massamens verward en hy word so gemanipuleer dat hy gevaar loop om uiteindelik homself as 'n wêreldburger of Planetariër te sien.

Hierdie sekulêre vorm van selfbepaling deur middel van die wetenskap en tegniek bevorder die globalistiese eenheids-ideaal. Die wysgerige vertolking van hierdie gedagte is in hoofstuk 2 weergegee en die gedagte van die selfbepalende magmens of *Übermensch* kom in paragraaf 3.9 aan die orde. Die rol van sekularisasie in die aanloop tot 'n plurale samelewingsverband word in paragraaf 3.8 verder bespreek.

3.2.3 Veranderings op onderwysgebied.

Die opkoms van die hedendaagse plurale samelewingsverband het tot groot veranderings op die onderwysgebied aanleiding gegee. Ten grondslag van ME (*Multicultural Education*) lê die globaliseringsverskynsel en die plurale samelewingsverband [vide hfst 5 par. 5.2.3.3]. Die ME-onderwysbenadering het in 'n multikulturele opset ('n plurale samelewingsbestel) tot gevolg dat die kind se identiteit onder druk kom, in plaas daarvan dat die kind verantwoordelike normgesentreerde begeleiding tot volwassenheid ontvang. Die multikulturele opvoeders misken volgens Pienaar [1988:14] daardeur die waardigheid van die kind as individu in 'n plurale opset. As gevolg van hierdie multikulturele en globalistiese onderwysbenadering in 'n plurale samelewing is 'n veranderde

kurrikulum onafwendbaar [Van Niekerk 1986:177].

Luthuli [1982:111,112] wys onder andere op die gevolge van die globalistiese, multikulturele kurrikulum waarin die eiesoortige kultuur in swart onderwys geïgnoreer word: "Ignoring the cultural heritage of Blacks as reflected in their philosophy of life has been responsible, and will continue to be responsible, for a social rift between the children and the parents. The result is bitter social consequences evident today in Black schools with children taking up reigns by force in some cases. The result is chaos ... For education of Blacks to be relevant and meaningful to the young Black and route to adulthood, an education philosophy with that of Black educators and Black authorities is essential. Lack of this will breed young Black men and women who are citizens of neither a Black nor White community in South Africa." Dit is duidelik dat die eis om nie-rassige, gelyke onderwys deel is van die veranderingsfilosofie en dat dit inskakel by 'n algemene patroon in Suid-Afrika waar daar stadig maar seker vanaf skeiding na algehele integrasie beweeg word.

Volkseie onderwys word deur die voorstanders van multikulturele onderwys as *Gutter Education* in 'n plurale samelewingsverband afgemaak. Gelyke onderwys beteken geïntegreerde onderwys vir die voorstanders van multikulturele onderwys. Hierdie situasie sal volgens die voorstanders van

ME op sy beurt 'n regverdiger onderwysbedeling vir almal in 'n veelrassige, plurale samelewing in die hand werk [Multikulturele Onderwys. Is dit verantwoordbaar? 1991:20].

Daar sal verder in hoofstuk 5, paragraaf 5.2.3.3 gekyk word hoe hierdie veranderingstendens homself in 'n multikulturele en globale opset manifesteer.

Die sekularisering van die onderwys het onder andere die nivellering van verskille in lewensbeskoulike en religieuse oortuigings tot gevolg. 'n Neutrale onderwys word in die vooruitsig gestel en samehangend daarmee die beklemtoning van beroepsafrigting in die onderwys. Die sekularisering van die onderwys in 'n plurale samelewing hang natuurlik saam met die breër sekulariseringsproses in die Westerse wêreld [vide par. 3.8].

Die opkoms van massa-onderwys aan die wêreldmassas hou sterk verband met die opkoms van die industriële beskawingspatroon. Die massa-onderwys is noodsaaklik vir die onderhoud van die "ontwikkelde" en "ontwikkende" ingewikkelde, industriële beskawingstruktuur. Andersins is dit egter ook problematies vanweë die botsings en spanninge wat dit in die onderwys veroorsaak binne 'n plurale samelewingsverband [Van Niekerk 1992 (a) :209, 214, 215].

Krüger [1980:16] wys daarop dat in alle kurrikulumontwerp en

-implementering voorsiening vir die verskillende bevolkingsgroepe gemaak moet word. 'n Globalisties georiënteerde kurrikulum sal neerkom op didaktiese sowel as lewensbeskouwlike onhoudbaarheid. Sodra enige kurrikulum van buite op 'n kultuur- of etniese groep "afgedwing" word, kan so 'n bevolkingsgroep nie vanuit sy eie singewinge groei nie.

Die opkoms van menseregte-opvoeding toon aan hoedat daar gepoog word om harmonie in 'n plurale samelewingsopset te handhaaf deur menseregte-opvoeding. 'n Gemeenskaplike, humanistiese waardekonsensus word in die plurale samelewing in die vooruitsig gestel. Menseregte-opvoeding is gegrond op die versoeningsidee en nivelleringsbeginsel, want die sogenaamde groot "vrede", versoening en harmonie word oor tersaaklike skeidslyne heen in die vooruitsig gestel [vide par. 3.3 en hfst 5 par. 5.2.4.4]. Die hervormingsgedagte lewer onteenseglik 'n bydrae tot transformasie in die onderwys, veral om 'n plurale samelewing beter te bedien.

Wat sy bevolkingsamestelling betref, kan Suid-Afrika inderdaad as 'n mikrokosmos beskou word. Die sogenaamde hervormingsproses wat al geruime tyd in die onderwys voltrek word, het gevolglik seggingskrag vir die res van die wêreld. Die onderwysstelsel van lande met plurale bevolkingsamestellings sal waarskynlik onder toenemende druk geplaas word om aan die aspirasies van die sogenaamde "agtergeblewenes" te voldoen, soos al geruime tyd in Suid-Afrika gebeur.

Suid-Afrika verkeer in 'n dilemma op onderwysgebied, want ons bevind onself nie net in 'n plurale samelewingsopset nie, maar word ingeforseer in 'n totale integrasie-situasie [vide par. 3.2.3].

3.3 DIE GEDAGTE VAN NIVELLERING.

3.3.1 Historiese agtergrond.

Die gedagte van nivellering het betrekking op 'n oordrewe gelykshakingstendens tussen mense. Hierdie gedagte het veral betrekking op die materiële en die lewensbeskoulike gebied. Die nivelleringsverskynsel kom reeds by die Sofiste voor. Antiphon het alle mense gelyk verklaar op grond daarvan dat alle mense deur die neus asemhaal en die hande gebruik om te eet. Die Sofiste het voorts 'n volkome relativisme op die gebied van die waardes en norme voorgestaan, wat die kiem van nivellering op sedelike gebied dra. Die feit dat ware eenheid net moontlik is binne 'n enkele spesifieke kultuur en binne 'n spesifieke lewensiening, word onder andere bevestig deur die gebrek aan eenheid in die Griekse wêreld in die Hellenistiese tyd [Louw 1981:205]. Die situasie in Suid-Afrika is ook hiervan 'n sprekende voorbeeld. In hierdie afdeling gaan dit enersyds oor die gelykheidsbeginsel in die sin van 'n gelykshaking in materiële besit en andersyds oor gelykshaking of nivellering op lewensbeskoulike gebied (die nivelleringsproses is ook 'n massifikasieproses). In die plurale samelewingsverband kom albei hierdie aspekte van die nivelleringsverskynsel sterk na vore.

Met die grootskaalse ontplooiing van die natuurwetenskap en moderne tegnologie en die opbou van 'n industriële beskawing raak die mens al hoe meer materialisties ingestel, aangesien die vermoë tot welvaartskepping en verbruik as gevolg hiervan skerp toeneem. 'n Gesofistikeerde samelewingstruktuur word geskep waarin die Globalisme berus op die menslike potensiaal tot selfvervulling deur middel van die wetenskap en die toepassing daarvan in die tegniek. Die verbetering van die mens se lewensomstandighede en lewenstandaard word tot 'n belangrike doelstelling op die globale vlak verhef. Dit is waarskynlik een van die redes waarom aan die ontwikkeling van die sogenaamde onderontwikkelde wêreld soveel aandag, tyd en geld bestee word. Die moderne mens probeer om die wêreld te herskep soos wat dit hom pas. Hierdie vooruitgangsideaal wat met die opkoms van die industriële beskawing saamhang, laat die mens vas glo dat deur middel van die aanwending van die wetenskap en die tegnologie hy in staat is om vir homself 'n beter toekoms te skep [Van Niekerk 1992(a):276,278,285,288].

Ongelykhede tussen verskillende nasies is vir die Globalis onversoenbaar met die globale welvaartsideaal. In 'n globalistiese samelewingsbestel is die ongelykheidsverhouding tussen die Eerste Wêreld en Derde Wêreld 'n onaangename aanleentheid vir die magsmens wat die toekoms deur middel van die wetenskap en tegnologie wil bepaal. Hierdie situasie bring mee dat gelykmaking op alle lewensterreine voorkom. Die intrekking van die meer primitiewe beskawings of Derde-

wêreldbeskawings by die industriële beskawing gaan gepaard met religieuse, lewensbeskoulike en kulturele nivellering [Van Niekerk 1992(a):275,286-288,291,292]. Gebrek aan inisiatief waardeur gepoog word om die Derdewêreldbeskawings op te hef tot die ontwikkelde vlak van die Eerstewêreldbeskawings is daar nie.

Die credo van vryheid, gelykheid en vrede verteenwoordig in 'n globalistiese bestel die opvatting dat verskille minder relevant geword het. Hierdie ideaal kan nie anders as 'n utopiese ideaal beskou word nie. Die gelykheidstrewes op onderwysgebied kom na vore in menseregte-opvoeding, in die ME-onderwysbenadering en in die onderwysdenke van die *New Agers* [vide hfst. 5 parr. 5.2.3.3, 5.2.4.4 & 5.2.5.3].

Vervolgens word kortliks stilgestaan by die neerslag van die nivelleringsgedagte op onderwysgebied soos wat dit na vore kom in die ME-onderwysbenadering in die hedendaagse plurale samelewingsbestel [vide hfst. 5 par. 5.2.3.3]. In hierdie onderwysbenadering is daar 'n verband tussen gelykskakeling op die materiële en die lewensbeskoulike gebied. Een van die ME-onderwysbenadering se doelstellings is juis om groter gelykheid tussen kultuurgroepe teweeg te bring binne die groter samelewingsopset.

3.3.2 Die ongelykheidsbeginsel.

Mense is wel almal gelykwaardig in hul menswees, ook in 'n multikulturele opset, maar verskil onder andere biologies, kultureel en ten opsigte van hul beskawingsvorm, geestelike kwaliteite en vermoëns. 'n Mens se oë hoef net oop te wees vir die wêreld om hom/haar om die bogenoemde waarneming te kan bevestig. Geen verwysing is daarvoor nodig nie. Dit is 'n voldonge feit dat daar wel opvallende verskille tussen volkere en kultuurgroepe bestaan. Pedagogies gesproke is dit net regverdig om in die kurrikulum voorsiening te maak vir die verskeidenheid volke en kultuurgroepe se unieke behoeftes. Selfs tussen individue is daar onderling verskille waaroor Lindsay [In:Louw 1981:40] hom soos volg uitlaat: "... not two of us are alike. Our capacities differ. Some are fit for one work, some for another." Plato maak daarteen beswaar dat alle mense altyd dieselfde behandeling ontvang sonder inagneming van elke mens se unieke omstandighede en die verskille tussen mense. Wanneer hy vir ongelyke behandeling van ongelykes pleit, behels dit onder andere dat in soverre daar verskille tussen mense is en hulle dus nie gelyk is nie, sulke mense se andersheid gerespekteer moet word en daarvolgens gehandel moet word. Relevante verskille tussen mense moet ter wille van geregtigheid in aanmerking geneem word [Louw 1981:40].

In 'n plurale samelewingsverband sal 'n onreg teenoor die kind gepleeg word as byvoorbeeld dieselfde prestasies en

vermoëns verwag word van alle kinders ten spyte daarvan dat hulle ten opsigte van vermoëns asook kultuuragtergrond verskil. Die andersheid, wat uniek is aan verskillende volke en kulture, moet vanuit 'n pedagogiese oogpunt in aanmerking geneem word. Pistorius [1978:407] wys daarop dat wanneer andersheid tussen volke en kulture voorkom in 'n plurale samelewingsverband, as wesenlik van die skeppingsorde, dit nie beteken dat die een volk of kultuurgroep homself meerderwaardig bo 'n ander ag nie. Liefde en waardering vir die eie asook respek vir die andersheid van ander volke of kulture behoort die grondslag van goeie verhoudinge in 'n multikulturele opset te wees. Dit beteken egter nie dat daar 'n algemene of universele aanvaarding van die waardes en norme van ander volke of kulture moet wees nie. Bogenoemde mag dalk bots met die waardestelsel wat byvoorbeeld vanuit 'n Christelike perspektief sy basis vanuit die Skrif het. In alle aspekte van die Christen se lewe en opvoeding stel hy homself onder die reëls of eise van die Woord. Hierdie saak is vir die opvoeder, vanuit 'n pedagogiese oogpunt gesien, van fundamentele belang.

3.3.3 Die gelykheidsbeginsel.

'n Oordrewe klem op gelykheid soos dit na vore kom in die welvaartsideaal onderliggend aan die industriële beskawingspatroon; die gelykheidsideaal onderliggend aan die Marxisme [vide hfst 2 par. 2.2.2.6], die Sosialisme en Kommunisme [vide hfst 4 par. 4.7] en die ideaal om ongelykhede op die

globale vlak tussen die Eerste en Derde Wêreld uit te wis, is nie net diensbaar aan die Globalisme nie, maar bevorder dit aktief [Heyns 1974:47]. Die moderne mens kan nie meer afsonderlik bestaan nie, juis as gevolg van die veranderings teweeggebring deur wetenskaplike en tegnologiese ontwikkelinge. Hierdie toedrag van sake het tot gevolg dat nivellering op talle lewensterreine plaasvind, onder andere op die gebied van gewoontes, drag, gedrag, godsdiens en die waardes en norme om maar enkeles te noem. Gumbert [In: Coetzee 1990:150] pleit vir gelykmakende onderwys om uiteindelik alle natuurlike, sosiale en historiese ongelykhede in gemeenskappe met 'n plurale samestelling te oorbrug. Die plurale, globalistiese bestel word hier bewustelik ingespan om nivellering teweeg te bring. Hierdeur spreek die onderwys volgens Gumbert [In:Coetzee 1990:150] die *Social continuity of life* aan. Hierdie nivellering word in die ME-onderwysopset bevorder omdat nivellering noodwendig uit só 'n situasie voortspruit [vide par. 3.2.3 & hfst. 5 par. 5.2.3.3].

Die taalaspek hang nou saam met die kultuuraspek. Die taal van enige gemeenskap verwoord die uniekheid van sy eie lewens- en wêreldbeskouing en 'n eie identiteit word daarin weerspieël. Om hierdie rede is die geweldige taal- en kultuurimperialisme wat veral vanuit die Engelse taal- en kultuurgemeenskap oor die wêreld spoel kommerwekkend, omdat dit nivellerend inwerk.

In Suid-Afrika word deurentyd volgehoue druk uitgeoefen, uitsluitlik met die doel om die jeug met buitelandse menings en waardes te oorweldig en hulle afvallig van die eie en behoudende te maak. Die groot kommunikasienetwerke dra daartoe by dat die nasionale sy eksklusiwiteit verloor en 'n universele karakter kry. In 'n tegnologies georiënteerde gemeenskap raak dit by die dag moeiliker om 'n eie karakter en identiteit te behou. Die rol wat die ekonomie in Suid-Afrika by die totstandbrenging van 'n plurale samelewing gespeel het en steeds speel, kan nie uit die oog verloor word nie. In 'n globale era met sy enorme tegnologiese moontlikhede kan hierdie situasie in Suid-Afrika op globale vlak geprojekteer word. Die globale ekonomie dwing mense aan mekaar op en maak hulle interafhanklik. Smith [1983:29,30] wys daarop dat die nasionale sodoende stelselmatig vir die internasionale verruil word, soos reeds op gewys is in paragraaf 3.3.1. Die globale ekonomie werk gevolglik mee dat die omstandighede geskep word waarin nivellering kan plaasvind.

Vervolgens word kortliks ingegaan op die manifestering van die gelykheidsideaal in die onderwys in 'n plurale samelewing, veral soos dit in die ME-onderwysbenadering na vore kom.

3.3.3.1 Gelyke inset.

Bogenoemde begrip kom daarop neer dat alle leerlinge, ongeag ras, kultuur of etnisiteit, gelyke geleenthede ontvang met

betrekking tot die bywoning van dieselfde skole, waarin dieselfde kurrikulum aan almal onderrig word. Cross, Baker en Stiles [In:Louw 1981:105] stel dit soos volg: "Situational factors contrived by the teacher that physically separate (sic) youngsters because of their intellectual or cultural differences are not compatible with egalitarian notions of multicultural education." Waar die idee van gelyke kanse in 'n plurale samelewingsverband gekoppel word aan die begrip "geregtigheid" [vide hfst. 5 par. 5.2.4.2] word die onmoontlikheid van die realisering van hierdie geregtigheid net groter – ook in die onderwys soos duidelik uit die redenasie tot hiertoe behoort te blyk. Dis tog blatant onregverdig om ongelyksoortiges in die onderwys as gelykes te behandel.

3.3.3.2 Gelyke resultate.

Wanneer die moontlikheid van gelyke resultate ter sprake kom, word daarmee te kenne gegee dat alle etniese en kultuurgroepe in beginsel in staat is om dieselfde prestasie te behaal. Wat die onderwys (die skool) betref, beteken dit dat daarna gestreef moet word dat alle leerlinge op dieselfde wyse bevoordeel moet word uit die onderwys, met ander woorde almal moet dieselfde leerstof en onderrig ontvang [Louw 1981:107]. Om gelyke resultate in 'n kultuurgeïntegreerde onderwyssituasie te verwag, grens aan die utopiese. Dis onrealisties vanweë die biologiese, beskawings- en kultuurverskille tussen groepe wat noodsaak dat hulle in die onderwys verskillend benader moet word. Die onderwys is tog 'n kulturele aange-

leentheid en daarom moet die kurrikulum voldoen aan die behoeftes van die onderskeie kultuurgroepe. In die multikulturele onderwysbenadering gebeur dit nie [Van Niekerk 1994:34]. Kultuurgerigte en kultuurgebonde onderwys is vanuit 'n opvoedkundige perspektief meer aanvaarbaar as 'n onderwysvoorsiening wat aan verskillende kultuurgroepe dieselfde onderwys wil voorskryf. Hier het die mens met 'n universele of neutrale onderrigstelsel te doen. Wat vir een kultuur werk, en resultate lewer, sal egter nie noodwendig vir 'n ander kultuur werk, of dieselfde resultate lewer nie.

3.3.3.3 Gelyke inkomste.

Ongelykheid kan volgens sommige voorstanders van ME teëgewerk word deur die voorsiening van gelyke inkomste. Gelyke inkomste kan verkry word deurdat die swak betaaldes in 'n multikulturele opset bewus moet word dat hulle onregverdig behandel word en die hoë inkomstegroep moet 'n skuldgevoel ontwikkel as gevolg van hierdie "onregverdigheid". Bogenoemde sal volgens voorstanders van die ME-benadering help om ongelykheid of differensiasie te verhoed. In 'n multikulturele opset word hierdie inkomste-ongelykheid beskou as die grootste belemmerende invloed op gelyke onderwyskanse. Die gevolg is dat die druk by die dag toeneem vir 'n "regverdiger" en doeltreffender verdeling van rykdom om gelykheid van inkomste te verseker ten einde te waarborg dat elke gesin 'n behoorlike bestaan kan voer. Hierdie inkomste moet dan verskaf word ongeag die waarde of gehalte van die diens-

lewering. Met ander woorde dit kom neer op 'n gelyke verdeling van rykdom sonder gelyke dienslewering [Louw 1983:31, 32]. Hierdie siening is 'n besliste resep om 'n welsynstaat tot stand te bring, waar 'n groot deel van die bevolking niks wil doen nie, omdat hulle besef dat ongeag hul bydrae daar tog vir hulle voorsien word.

Juis as gevolg van die plurale opset van die samelewing is dit onmoontlik dat alle kinders afkomstig van verskillende kulturele en etniese groepe dieselfde sal presteer in 'n kennisgeoriënteerde Westerse industriële en na-industriële samelewingsopset. Nie-Westerse etniese en kulturele groeperinge sal binne die konteks van die Westerse beskawing nie so goed presteer soos diegene met 'n Westerse beskawingsgeskiedenis nie. Daar moet daarop gewys word dat behalwe vir die verlaging in standarde wat gelyke inset, gelyke resultate en gelyke inkomste meebring, dit die kind is wat fundamenteel daaronder ly. Die kind op pad na volwassenheid kan nie vorder soos wat hy of sy behoort te vorder nie, omdat hy deur 'n oordrewe en misplaaste nivelleringsdrang teruggehou word. Daar kan gevolglik beweer word dat die strewe na materiële gelykheid binne die ME-onderwysbenadering nie op 'n pedagogies verantwoordbare wyse hanteer word nie.

3.3.4 Die nivellering van waardes en norme.

Die nivellering van waardes en norme staan sentraal in die globalistiese bestel. Dit word onder andere teweeggebring

deur die massakultuur wat die sogenaamde massamens sedert die opkoms van die industriële tydperk bedien [vide parr. 3.4.1 en 3.4.2]. Die sekulariseringsproses sedert die Renaissance en die opkoms van die sekulêre Humanisme as oorheersende lewens- en wêreldbeskouing in die Westerse wêreld werk ongetwyfeld ook mee aan die nivellering op lewensbeskoulike gebied [vide par. 3.3.3]. Veral in 'n plurale samelewingsopset kom nivellering op die lewensbeskoulike gebied daarin na vore dat gepoog word om die onderwys van sy lewensbeskoulike bodem te ontnem. Dit blyk duidelik uit die *Values Clarification* benadering waarvolgens 'n relativistiese, humanistiese, individualistiese sedelikheid verkondig word [Wallis 1986: 4,5].

Die Humanisme onderlê die herklassifikasie van waardes wat onder andere teweeggebring word deur die *Values Clarification*-benadering tot sedelike opvoeding [Van Niekerk 1991:55]. Wallis [1986:47] bevestig hierdie bewering: "One of Humanism's biggest educational success stories has been 'values clarification.'"

Daar word egter ook aktief gepoog om die kind van 'n identiteitsvormende waardestelsel te ontnem deur die toepassing van verskeie tegnieke, byvoorbeeld rollespel- of groepsdinamika, seksvoorligting, suggestopedagogiek, 'n tegniek wat 'n nuwe moraliteit of *New Morality* in die vooruitsig stel, sensitiwiteitsopleiding en gedragsmodifikasie of *Behavior*

Modification [Pienaar 1990(a):26,41,46; Rowe 1985:29; Bowen 1984:179; Pienaar, BEd-Lesings, UPE, 1987]. Dit word ook duidelik in hoofstuk 5 paragraaf 5.2.4.4 watter groot nivellerende impak 'n opvoeding vir menseregte vir die mensdom inhou.

Inoutentieke opvoeding is die regstreekse resultaat van die nivellering van waardes en norme. In teenstelling met hierdie relativistiese waarde-interpretasie ken outentieke opvoeding 'n sentrale plek toe aan die partikuliere lewens- en wêreldbeskouing. Die opvoeder se partikuliere lewensbeskouing bepaal waaraan hy waarde heg en waarin die sinvolle geleë is. Dit sal die aard van sy bemoeienis met die opvoeding van die kind bepaal. Opvoeding wat in 'n ontspanne, blymoedige, skeppende atmosfeer plaasvind, word deur liefde en geloof gedra, sodat die bemoeienis met die kind sinvol is. Dit is heeltemal logies dat die aard van die bemoeienis by verskillende groepe sal verskil, en onder andere medebepaal sal word deur die religieuse, lewensopvatlike, kulturele agtergrond en oortuigings van die ouers. Indien dit nie in die onderwys in aanmerking geneem word nie, word daar 'n aanslag op die identiteit van die kind gemaak deur dit van hierdie singewende faktore los te maak [Pienaar, BEd-Lesings, UPE, 1986(a); Van Niekerk 1991:55].

Die normatiewe aard van opvoeding is die wese van 'n outentieke opvoedingsleer, wat ten nouste verweef is met die

lewensopvatting en sy oorsprong het in die Absolute. Outentieke opvoeding is dus normgesentreerde opvoeding. As sodanig gaan dit nog steeds in die opvoeding daarom dat die kind tot die besef moet kom dat sy bestaan inoutentiek is solank hy daardie waardes en norme wat sin aan sy bestaan gee, nog nie leer ken en gehoorsaam het nie. Dit plaas op die opvoeder 'n geweldige verantwoordelikheid om die kind op so 'n doelgerigte wyse te begelei dat hy uiteindelik sinvervulde mens kan wees. Die mens is eers outentiek mens as hy of sy die waardes en norme wat hy of sy as die hoogste waardes en norme aanvaar het in 'n spesifieke kultuurverband uitleef. Daar moet dus met die uiterste noukeurigheid en omsigtigheid te werk gegaan word met 'n verskeidenheid van kulture in 'n plurale opset. Sodra daar na 'n plurale samelewing as 'n globale samelewing verwys word, met ander woorde as daar in die opvoeding en onderwys nie aan die verskeidenheid erkenning gegee word nie, ontstaan daar probleme. Die mens is nie ware mens as hy of sy los van die eie kultuur of lewensopvatlike is nie. Outentieke opvoeding behels 'n weerbaarheidsmakingsgebeure waar daar tussen die behoorlike en die verkeerde gekies moet word en waar 'n eie volks- en kultuuridentiteit behou word.

Die gelykheidsbeginsel wat normnivellerend is en die outentieke opvoeding wat binne partikuliere verband normsentries is, is uit 'n pedagogiese oogpunt onversoenbaar. Wat sover betoog is oor hierdie gelykheidsaangeleentheid het segs waarde

vir die globalistiese bestel, waar sake neig om gelyk gekwalifiseer beskou te word.

3.4 DIE GEDAGTE VAN MASSIFIKASIE EN VERSTEDELIKING.

3.4.1 Historiese agtergrond.

Industrialisasie kan as een van die vernaamste historiese faktore beskou word wat aanleiding gegee het tot die opkoms van die massamens en massakultuur. Enorme industriële ontwikkeling het sedert 1750 in Europa tot grootskaalse verstedeliking aanleiding gegee. Dit het daartoe bygedra dat die struktuur en samestelling van die samelewing en ook die gesinstruktuur drasties verander het [Pretorius 1979:59]. Al hoe meer mense verteenwoordigend van alle rasse, kulture en etniese groepe trek na die stede vir werksgeleenthede. Dit het tot gevolg dat die individu binne hierdie plurale samelewing homself in 'n massa bevind waar die individu, vasgevang in roetinetwerk in die vervaardigingsproses, slegs 'n deeltjie uitmaak van 'n magtige organisatoriese struktuur. Bogenoemde proses staan as massifikasie bekend en is die uitvloeisel van toenemende wetenskaplike prestasies, die toepassing daarvan in die tegniek en die grootskaalse verstedeliking wat deur die opkoms van die industriële beskawing teweeggebring is. Die feit dat die massamens homself in 'n plurale samelewing bevind, vergroot sy kanse om deel te hê aan 'n koue, onpersoonlike en eensame lewenswyse waarin maatskaplike probleme die oorhand kan kry.

3.4.2 Massifikasie en verstedeliking.

In die alledaagse wêreld is die mens so afhanklik van die tegnologie dat sy menswees grootliks daardeur bepaal word. Die mens word oorweldig en beheer deur die kunsmatige wêreld wat met behulp van die tegnologie opgebou is. Massaproduksie deur die industriële tegnologie gee aanleiding tot massafikasie. Spesialisasie binne die industriële opset gee aanleiding tot 'n dodelike roetine, juis omdat die afstand tussen die arbeid wat verrig word en die produk wat vervaardig word, steeds groter word. Menslike arbeid verloor sy genesende waarde onder andere omdat die mens tot 'n "doen-wese" in 'n staatsgeoriënteerde struktuur gereduseer word [Lasch 1980: 100,101].

Die stadsbestaan met sy bevolkingsdigtheid as gevolg van die toenemende verstedeliking vanweë die omvattende beroepsmoontlikhede, bring nie net fisiese en geestelike aftakeling nie, maar ontnem ook die mens van sy ruimte en privaatheid [Pistorius 1971:105].

Die wesenlike van menswees, bedoelende hoe hy dink, redeneer, voel en doen, met ander woorde die uitleef van die self op 'n eie unieke manier, word in die industriële beskawing deur produksie en konsumpsie bepaal. Vanuit die ekonomiese belang word sowel die kind as volwassene deur die media gemanipuleer om verbruik te stimuleer. Die volgende uitlating getuig hiervan: "Advertising serves not so much to advertise

products as to promote consumption as a way of life." [Lasch 1980:72]. Thierry [1956:9] toon aan dat die mens se eintlike arbeidsdoel is om produktief te wees en met massaproduksie vorendag te kom. Thierry [1956:10] voel egter dat die mens se denke altyd belangrik sal wees. Hy stel dit soos volg: "De machine 'denkt' wat haar wordt 'voorgedacht' door de mens. Zij helpt bij het denken, maar is net zo min in staat zelf te denken als een radio in staat is zelf te spreken." Ten spyte daarvan dat dit wel so is dat die mens self die masjien daarstel en beheer, gaan daar tog ook vanuit die industriële beskawingsopset 'n geweldige invloed op die mens uit wat in baie opsigte negatief is en dehumaniserend op die massamens inwerk.

Die mens in 'n tegnokratiese, plurale samelewing, blootgestel aan die verstedeliking- en massifikasieprosesse, het met behulp van die natuurwetenskap ongekende hoogtes bereik en so doende die mens se lewe self ook baie vinnig verander. Die mens word as gevolg hiervan van sy wese vervreem en voer 'n ongeborge bestaan [Smith 1983:84]. Op subtiele maniere word behoeftes geskep en verbruik of konsumpsie word die lewenstyl van hierdie leë, moderne mens. Konsumpsie as lewenstyl van die massamens dehumaniseer die mens op baie vlakke van die lewe. So byvoorbeeld word die vroulike liggaam uitgebuit om verbruik te stimuleer en seksuele wanpraktyke word sosiaal aanvaarbaar gevind [Kriel 1987:85,87]. Holbrook [In:Kriel 1987:87] sien hierdie verontmensliking of degradering van die

mens ten opsigte van die seksuele in die volgende lig: "The body is reduced to a functioning machine, and the woman degraded to the status of object."

Alle dienste word teen betaling gelewer en menswaardigheid word volgens die nuttigheidswaarde bereken. Juis omdat die arbeidsvreugde sowel as die sinvolheid van die arbeid daarmee heen is, gryp die mens na onder andere sport om uiting aan sy spanning, kreatiwiteit en spontaneiteit te gee. Sportbeoefening in die hedendaagse samelewingsbestel word egter deur prestasiebehepthed gekenmerk en verloor as gevolg daarvan sy speelse element en genesende waarde [Lasch 1980:65]. Só byvoorbeeld word die atleet 'n bemerkbare produk, met ander woorde sy waarde word gemeet aan sy verdienste en wat hy materieel werd is [Lasch 1980:101-103].

Fisieke skoonheid word 'n belangrike waarde in die nuwe moraliteit. 'n Fiksheidsmanie pak die mens beet en daar word met behulp van verskeie gesondheidskosse, diëte en oefening na die perfekte liggaamsbou gestreef. Ouderdom moet ten alle tye beveg word in 'n materialistiese samelewing, want die oue van dae het nie produktiewe mag nie en word nie in die samelewingstruktuur geag nie. Die liefde word aan die erotiese gelykgestel in 'n poging om die leë bestaan van die mens te vul en sy lewe sinvol te maak [Kriel 1987:86]. Die massamedia, gerig op die massas in 'n plurale samelewingsbestel, dra by tot die gebrek aan individuele, volks- en kulturele

identiteit by die massamens, omdat dit vanweë die gerigtheid op die massa die beste met homogene materiaal werk. Dit versterk die massamens se identifikasie met die massa, wat in 'n identiteitsvakuüm bestaan.

Volgens Thierry [1956:14] is ook die ontspanningsgeriewe, soos byvoorbeeld die bioskoop, op die wense van die massa gerig. Dit bring mee dat vermaak op 'n bedenklike lae peil is en die mens nie blootgestel word aan gesonde en sinvolle ontspanning nie. In plaas daarvan dat die mens self aktiwiteite ontwikkel, l  at hy vir homself leef en l  at hy homself vermaak. Thierry beskou dan ook hierdie massifikasieproses as 'n nivelleringsproses van behoeftes, lewensgewoontes en sedes [vide par. 3.3.1]. Hy sien dit as 'n houding van onverskilligheid aan die kant van die gemeenskap ten opsigte van die nivellering van die waardevolle en 'n ontvlugting van verantwoordelikheid. Pistorius [1971:110,111] wys daarop dat die massifikasieproses nivellering meebring. Mense is egter wesenlik ongelyk en die waarde van die mens is geleë in sy uniekheid en onvervangbaarheid. Nivellering lei tot die degradering van die mens en laat 'n onsekere en identiteitlose mens agter. Die Globalisme word deur hierdie nivelleringsproses bevorder en gestimuleer.

Soos reeds na verwys is, gaan die unieke menswees deur die massifikasieproses totaal verlore. Die mens het 'n slagoffer van sy eie vooruitgang en gejaagde lewe geword. Gemeenskaps-

bande en ware menslikheid het in die massifikasie- en verstedelikingsproses verlore gegaan. Die mens word ontwortel van sy eie identiteit, soek die goedkeuring van die massa, gaan saam met die "stroom", ontwikkel 'n "identiteit" wat vir die massa aanvaarbaar is, en word dan manipuleerbaar tot 'n wêreldbürger in 'n holistiese bestel. Wanneer die klem te eensydig op die bruikbaarheidskennis val, soos reeds op gewys is, word die menslikheidsaspekte verwaarloos - 'n saak wat baie duidelik in hoofstuk 4, paragraaf 4.3 na vore sal kom wanneer die Pragmatisme bespreek sal word. Die mens het volgens Smith [1983:29] só magtig geword en só besig om homself te verryk met die materiële, dat kontak met sy medemens in die ware sin van die woord omtrent heeltemal verlore is. Die materiële verrykingsproses laat die klem swaar op materiële waardes val, ten koste van die geestelike waardes. Die beweeglikheid en anonimiteit van die mens in die industriële, stedelike beskawingsopset lei uiteindelik tot die eensame massamens in 'n plurale gemeenskap. In sy ontvlugting van die eensaamheid word hy as massamens in die massakultuur opgeslurp en van sy kultuur vervreem [Pretorius 1979:130]. Die soeke na die ware "ek" word bemoeilik juis omdat dit in 'n plurale samelewing geskied. Daar sal in hoofstuk 6, paragraaf 6.3, verder gekyk word na die identiteitskrisis waartoe die Globalisme aanleiding gee.

Daar word vervolgens gekyk na die pedagogiese implikasies wat hierdie verskynsels, naamlik verstedeliking en massifikasie,

op die kind in gesinsverband het. Pretorius [1979:101] wys daarop dat die kind in die stad, nieteenstaande al die geleenthede, homself in 'n situasie van gesinsverbrokkeling, uiters swak gesinseenheid, en in 'n gees van kommunikasie-loosheid bevind. Die toenemende gesinsverval en -verbrokkeling is volgens Pretorius [1979:130] die oorsaak van 'n gebrek aan geborgenheid. Dit terwyl geborgenheid so belangrik vir die kind in gesinsverband is. Toffler [1981:219,220] toon aan dat die "kerngesin" van vandag as gevolg van ekonomiese, sosiale en emosionele faktore kwesbaar geword het. By die ouers is daar 'n houding van gemaksg, gebrekkige normbesef en 'n gebrek aan verantwoordelikheid. Smith [1983:21] wys daarop dat die ouer as identifikasiefiguur en normvoorbeeld besig is om te verdwyn. Dit laat die kind onseker, onstabiel en onveilig voel.

Toffler [1981:219-222] wys daarop dat die gesinsverbrokkeling 'n regstreekse uitvloeisel van verstedeliking is. Hy wys verder daarop dat die kerngesin (bestaande uit 'n werkende man, werkende vrou en twee kinders) die norm geword het, 'n sosiaal aanvaarbare model omdat sy struktuur by die behoeftes van 'n massaproduserende samelewing perfek inpas. Om die gesin weer tot 'n pedagogiese eenheid te herstel, sal daar indringend gekyk moet word na die negatiewe invloed van die huidige beskawingsopset op die gesin. Verskynsels soos massifikasie en verstedeliking as kragte wat negatief inwerk op gesinsbestendigheid in die huidige beskawingsopset, sal

onder die loep geneem moet word. Daar word vermoed dat sodanige ondersoek sal bevind dat die gesin, as primêre opvoedingsinstansie in die globalistiese opset van die industriële beskawingspatroon, onder sodanige druk verkeer dat die opvoedingstaak van hierdie opvoedingsinstansie daardeur erg benadeel word.

Toffler [1981:221] wys daarop dat die kerngesin vandag nie meer as die ideaal vir die huidige samelewing gesien word nie. Die neiging om ongetroud te bly, saam te bly of getroude, kinderlose beroepsmense te wees, kom toenemend voor. Daar kan tot die slotsom gekom word dat gebrek aan werklike lewensinhoud, lewensdiepte en lewensin aan die verstedeliking en massifikasiegebeure toegeskryf kan word [Smith 1983:22]. Verstedeliking het 'n daling in morele en geestelike waardes tot gevolg in 'n globalistiese bestel wat streef na universele waardes. Hierdie daling in waardes lei uiteindelik tot 'n geestelik ontwrigte mens wat sy individualiteit in die massa verloor het [Roos 1979:5].

3.5 DIE GEDAGTE VAN KULTURELE PLURALITEIT.

3.5.1 Inleiding.

Die hantering van die kulturele verskeidenheid in die wêreld het in 'n ingewikkelde, plurale, globalistiese wêreld problematies geword. Selfs godsdienstige, taalmatige en etniese verskille is by 'n oorweging van hierdie saak relevant. Bylae 1 [Guinness Book of Answers. 1991:304] gee statistiese

gegewens wat op die verskeidenheid van religieuse groeperinge wys. Daar bestaan slegs drie ware wêreldgodsdienste, naamlik die Christendom, die Boeddhisme en die Islam. Hierdie wêreldgodsdienste is op grond van hul universele instelling ook kenmerkende sendinggodsdienste [Wêreldfokus. 1978:970]. Daar is egter nog 'n verskeidenheid ander godsdienste in die wêreld. Godsdiensterskilte word hier spesifiek genoem, omdat godsdienste slegs binne 'n bepaalde kultuurkonteks as sinvol beleef word. Kultuurverskilte sal 'n anderse uitlewing van godsdienste tot gevolg hê.

'n Universele, verenigde mensheid word deur die ekstreme Globaliste in die vooruitsig gestel [vide hfst. 5 par. 5.2.5. 2]. Ware Godsdienste wat, soos reeds genoem, slegs sinvol binne kultuurverband beoefen word, word deur hierdie mense geïgnoreer en in die plek van die verskeidenheid godsdienste word 'n wêreldgodsdienste in die vooruitsig gestel met 'n uitgangspunt wat 'n uitvloeisel van die stelreëls van die Humanisme is [vide hfst. 4 parr. 4.2.1 en 4.2.2]. Van den Berg [1990:5] beweer dat hierdie Humanisme 'n afgodiese, Drie-eenheidontkennende burgergodsdienste is. Die verenigde mensheid word tot voorwerp van aanbidding verhef, en word die verlosser, wetgewer en finale regter van die mens.

Bylae 2 [Encyclopedia of Language. 1987:284] wys op die taalverskeidenheid in die wêreld. Die beraamde getal tale in die wêreld word in die omgewing van drieduisend tot tienduisend

geskat. Wat die etniese en kultuurgroepe betref, is dit 'n onmoontlike taak om 'n akkurate getal te gee. Daar kan egter vasgestel word dat in Afrika daar alleen meer as drieduisend etniese groepe is.

Mönnig [1980:54,55,57,58,65] wys op die ingewikkelde kulturele verskeidenheid waarin die wêreld hom bevind. Die verdeling van die wêreld in slegs nasiestate as politieke eenhede het in 'n situasie van grootskaalse religieuse, etniese, kulturele en taalverskille problematies geword. Smith [1992:62] stel dit soos volg: " Though the vast majority of contemporary states are 'plural' in character – that is, they have more than one ethnic community within their borders and so cannot claim to be true 'nation states' in the strict sense – they aspire to be at least 'national states' with a common public culture open to all citizens." In die onderwys is die groot vraag skynbaar hoe die verskeidenheid wat in nasiestate voorkom, in die onderwys verreken moet word. Een van die wyses waarop dit gedoen word, is deur 'n multi-kulturele onderwysbenadering. Hierdie benadering kan as 'n perspektief op 'n globalistiese onderwysbenadering beskou word [vide hfst. 5 par. 5.2.3.3].

Die massakultuur waaraan die massamens sedert die opkoms van die industriële beskawing onderwerp word, werk nivellerend in op kulturele gebied [vide parr. 3.4.1 en 3.4.2]. Nieteenstaande die moderne mens se betowering met die populêre

massakultuur, soos deur die massamedia uitgedra in die vorm van plate, bande, laserskywe, ensovoorts, bly die partikuliere kultuureie egter van belang en 'n faktor wat mense van mekaar onderskei. 'n Wêreld waarin kultuurverskille uitgewis is, is nie voorstelbaar nie. Die eenheid wat deur die populêre massakultuur teweeggebring word, is 'n skyn-eenheid. Smith [1992:63] stel dit soos volg: "Others take the view that the renewal of ethnic nationalism represents the shape of the future 'post-industrial' society, one whose economy is based increasingly on the service sector and on the social and cultural needs of consumers. They argue that in such societies the means of communication and information become much more important than mass production of commodities; that the mass media, telecommunications and computerized information spawn smaller but dense networks for those who share the same ethno-linguistic networks of language, symbols and culture. This, they argue, is the reason why we are witnessing the proliferation of ethnic nationalisms; they are intrinsic to a post-industrial 'service society'." Kulturele pluraliteit sal altyd 'n werklikheid wees, al probeer die Globaliste kulturele uniformiteit teweegbring [Louw 1981:229].

3.5.2 Kulturele pluraliteit.

Louw [1981:10] wys daarop dat die betekenis van die begrip "pluralisme" die bestaan van 'n verskeidenheid kulture binne dieselfde politieke eenheid impliseer. Johnson [In: Louw

1981:10] verwoord die betekenis van kulturele pluralisme soos volg: "... plural societies are characterized by heterogeneous populations drawn together for politico-economic, not cultural reasons. Plural societies have a characteristic intermix of differing races and cultural systems."

Die erkenning van kulturele pluralisme kom daarop neer dat verskillende kultuurgroepe toegelaat word om 'n eiesoortige bestaan te voer met 'n eiesoortige leefwyse ten opsigte van oortuigings, taal, waardes en norme en ander kulturele gewoontes en gebruike. Mönnig [1980:36,37] wys daarop dat kultuur eintlik universeel van aard is, maar dit besit tog 'n uitsonderlike streeksgeoriënteerdheid. Die kultuur van 'n volk is eiesoortig en vertoon wesenlike verskille ten opsigte van ander volke.

Kultuur is volgens sommige 'n ewigdurende oorlewingsmechanisme wat gekenmerk word deur 'n aanpasbare veranderingsbereidheid wat kultuurgroepe toerus om die probleme van die lewe in 'n spesifieke omgewing te kan oorbrug [Modgil, Verma, Mallick & Modgil 1986:39]. Pistorius [1971:30] stel dit baie treffend soos volg: "... natuur is wat die mens aantref, kultuur is wat hy daarvan maak." Dit is hierdie kultuur wat kinders van verskillende etniese en kultuurgroepe volgens sommige moet bemeester, eerder as 'n geromantiseerde, fosielagtige kultuur, gegrond op utopiese sienswyses van pluralisme [Modgil et al. 1986:39]. Kultuur word deur Mönnig

[1980:33] soos volg omskryf: "'n Kultuur is die geheel van menslike skeppinge, materieel en geestelik, wat deur 'n volk ontwikkel word gedurende 'n proses van aanpassing by sy omgewing kragtens sy menslike aard." Indien 'n kultuur nie aan hierdie laasgenoemde definisie voldoen nie, word die partikuliere kultuureie bedreig. Verder word die partikuliere kultuureie daardeur bedreig dat die beskerming daarvan volgens sommiges nie werklik die lewenskans en die gelykheid van opvoedkundige geleenthede in die plurale samelewingsopset bevorder nie.

Die multikulturele onderwysbenadering vind aansluiting by die bogenoemde opvatting oor pluralisme aangesien voorstanders van multikulturele onderwys daarna streef om alle leerlinge, ongeag kulturele verskille, in dieselfde skole te onderrig ten einde sodoende kulturele diversiteit te akkommodeer in 'n komplekse plurale samelewing [vide hfst. 5 par. 5.2.3.2]. Die samevloeiing van kulture in 'n omvattende genivelleerde, globalistiese kultuurekumenisme, wat deur die internasionale liberale denke in ons dag gepropageer word, dryf die beginsel van kultuurverryking (kultuurintegrasie) op die spits ten koste van die beginsels van kultuurdifferentiasie en kultuurkontinuiteit [Pienaar, BEd-Lesings, UPE, 1986(a)]. Daar sal verder na die pedagogiese implikasies en die gevare van ME as onderwysbenadering in hoofstuk 6 gekyk word.

3.5.3 Die handhawing van eiesoortigheid in 'n situasie van kulturele pluraliteit.

In die handhawing van eiesoortigheid in 'n plurale samelewing word op die handhawing van groepsbelange soos politiek, taal, godsdiens, kultuur en onderwys gefokus. Bogenoemde belange staan prominent uit omdat 'n volk se voortbestaan daarmee saamhang. Sonder die handhawing en erkenning van eiesoortigheid word die individu se identiteit ook onder druk geplaas.

Die erkenning en handhawing van eiesoortigheid in enige samelewingsverband en spesifiek in 'n plurale samelewingsopset waar daar van kulturele pluraliteit sprake is, hou verband met die volgende:

- Eiesoortigheid moet doelbewus gehandhaaf word in 'n multikulturele en veelvolkige opset.
- Eiesoortigheid en die handhawing van groeidentiteit hang baie nou saam.
- Eiesoortigheid is gewoonlik 'n oorlewingsaangeleentheid. Die handhawing daarvan vereis opoffering.
- Eiesoortigheid is sterk tradisie-gebonde en partikulier van aard.
- Eiesoortigheid is afwysend teenoor enige vorm van kompromieë omdat dit identiteitsvernietigend is.
- Eiesoortigheid stel homself aan konfliktsituasies bloot juis om die identiteit te behou [Afrikanereiesoortigheid en volksverskeidenheid. 1981:14].

In die lig van die voorafgaande is dit belangrik om te onthou dat daar van die rasaspek in dieselfde asem as eiesoortigheid gepraat kan word, omdat die rasaspek 'n groep mense insluit met min of meer dieselfde erflikbepaalde en ander eienskappe. 'n Mens se verbintenis aan 'n spesifieke ras het nie slegs betrekking op velkleur en voorkoms nie, maar dui ook op 'n bepaalde geestesingesteldheid en lewensuitkyk aangesien rasverskille in baie gevalle ook op kulturele en beskawingsverskille sowel as op lewensopvatlike skeidslyne betrekking het [Mönnig 1980:20,21].

3.5.4 Die aftakeling van kulturele pluraliteit.

Omdat kulturele pluraliteit vir die Globaliste 'n struikelblok in die weg van hul eenheidsideaal binne die grense van nasiestate veroorsaak, word op allerlei wyses probeer om hierdie struikelblok te oorkom. Die *Melting Pot*-teorie wat in Amerika in die onderwys gevolg is, is een van die voorbeelde van so 'n poging om eenheid oor kultuurgrense teweeg te bring. Dit het daarop neergekom dat elke kultuur in die multikulturele opset bydra tot een, nuwe en beter kultuur. Om almal in 'n nuwe kultuur saam te snoer om een verenigde nasie en kultuur te vorm, is nie net 'n naarstigtelike strewe van sekere Globaliste nie, maar ook 'n logiese gevolg van hul maatreëls. Dit is interessant dat hierdie *Melting Pot*-poging in 'n plurale samelewing soos die Verenigde State van Amerika misluk het [Louw 1981: 90,172-176; Louw 1983:67,68].

Geen spesifieke waardestelsel kan al die verskillende volke, kulture en lewensopvattinge huisves nie. Die beginsel van die partikuliere kultuurverbondenheid verseker nie, maar daarin setel die sinvolheid van die eie bestaan. Indien die lewensopvattinge wat ook binne 'n partikuliere kultuurverbondenheid sinvol beleef word, geïgnoreer word, raak die mens wanhopig en 'n moraliteitskrisis ontstaan. Agteruitgang is die onvermydelike gevolg as die eie lewensopvattinge nie tot sy reg kom binne die partikuliere kulturele nie [Louw 1981:74, 75].

Beide die kultuur en die gedeelde lewensopvattinge omvat dit wat die besitting van 'n volk is. Kulturele partikulariteit word egter afgetakel deur verskeie faktore wat in hierdie hoofstuk aan die orde kom. Veral die nivellerings-, sekulariserings-, massifikasie- en die verstedelikingsverskynsel speel 'n groot rol om kulturele partikulariteit af te takel [vide par. 3.3, 3.4 & 3.8]. Die identiteitstroping (identiteitskrisis) word volledig in hoofstuk 6 bespreek [vide par. 6.3], waar daarop gewys word dat die mens slegs binne die eie kultuurverband sy identiteit verwerf en tot 'n sinvolle bestaan begelei kan word.

3.5.5 Kulturele konflik.

Kulturele konflik vind plaas wanneer verskillende kulture in 'n plurale samelewing binne dieselfde land nie genoegsame leefruimte gegun word nie. Louw [1981:94,95] vestig in

hierdie verband die aandag op die pynlike ervaring van 'n kind wat haar in 'n situasie bevind het waar haar kultuurgroep se waardes en norme nie erken word nie. Hy verwys in die verband na 'n Indiaanse dogter wat in 'n groot gesin grootgeword het en wat iemand in 'n toets gehelp het. As gevolg hiervan is sy van oneerlikheid beskuldig, terwyl sy grootgeword het met die gedagte om ander altyd te help. Selsug vir persoonlike gewin is in hul kultuur geheel en al onaanvaarbaar. Die optrede van die onderwyser wat deur die kind as onverstaanbaar en onregverdig vertolk is, plaas die kind in 'n situasie van kulturele konflik. Verwarring tree na vore waar die waardestelsels van twee kulture lynreg teenoor mekaar te staan kom. Die aanslag op die eie kultuur lei dikwels daartoe dat sulke kinders mettertyd wegwyn soos wat Garcia [In:Louw 1981:95] dan ook tereg opmerk: "Quietly, they adjust to these assaults, conceal their beliefs, and suppress their feelings." Die opvoeding van kinders wat onderwerp word aan die multikulturele onderwysbenadering kan onherstelbare skade ly. Die oorsprong van hierdie konflik is opgesluit in die feit dat die ouers van minderheidsgroepe se opvoeding en die wat in die ME-onderwysbenadering toegepas word, wesenlik mag verskil.

Aangesien daar sprake is van kultuurverskille in heterogene samelewings, bots die verskillende opvoedingswyses. Die bywoning van privaatskole en die *White Flight* [vide par. 3.7] is pogings in die Verenigde State van Amerika om desegregasie

en 'n multikulturele onderwysbenadering te ontduik deur uit te wyk na gebiede waar skole nog nie gedesegegreer is nie. White [In:Louw 1983:6] getuig van ME-voorstanders se begeerte om alle skole te geïntegreer: "Multiculturalism in education rejects segregation of any kind ...". Maatreëls om integrasie in skole te bevorder soos onder andere paring (groepering) en *Busing* is ook aangewend [Louw 1981:81-84]. Alhoewel reeds wegbeweeg is van hierdie maatreëls weens die mislukking daarvan, wys dit nogtans hoe ver die Globaliste bereid is om te gaan [Pienaar 1990(a):25]. Mönning [1980: 89,90] wys daarop dat kennis en begrip deur een kultuurgroep van 'n ander kultuurgroep se kultuur nie noodwendig die mens se spontane begeerte tot groepsvorming verander nie.

Vir die Globalis beteken vreedsame naasbestaan die vernietiging van grense en verskille, wat dan heel ironies dikwels kulturele konflik in die hand werk. In werklikheid beteken vreedsame naasbestaan volgens sommige navorsers net die teenoorgestelde, naamlik die behoud van grense en verskille en die handhawing en eerbiediging daarvan ter wille van orde [Van Staden 1990:8; Van den Berg 1990:5,6].

3.5.6 Die belangrikheid van kultuur.

Kultuur is die voortgesette skepping deur die mens en daarom bestem om voort te gaan solank daar 'n natuur is om mee te werk en solank daar 'n mens is om te werk. Daarom is die kultuur ook die mens se konkrete greep na die toekoms [Flam

1966:120]. Volgens Fourie [1973:77,78] dui kultuur nie slegs op stoflike besittings nie, maar op alle geestesgoedere van die mens. Die kultuurtaak is dan ook 'n waardestrewende – die skepping van 'n waarderingsbeeld van die mens se plek en bestemming in die heelal. Fourie wys ook daarop dat die skool as kulturele instelling nie net 'n onderwystaak het nie, maar ook 'n opvoedingstaak wat veral op die sedelike, wils- en karakterlewe van die kind ingestel is. Dit help om 'n waardebesef en waardegehoorsaamheid by die kind in te skerp, wat primêr deur die religieuse tot vergestaltung gebring word.

Dit is belangrik om altyd in gedagte te hou dat die sin van die lewe alleen binne die raamwerk van 'n partikuliere lewensopvatting en religie as betekenisvol beleef kan word. Die religie en lewensopvatting kan egter eweneens alleen binne 'n bepaalde kultuurverband deur die mens as sinvol beleef word.

In 'n heterogene land soos Suid-Afrika moet kultuurgroepe mekaar se taal, geloof, gewoontes en waardes leer ken en respekteer. Enige aantasting in hierdie verband en die implikasies daarvan behoort deel te word van die skolingsproses om konflik te vermy. Die afskaffing van kulturele differensiasie kan lei tot die teenoorgestelde as wat beoog word, naamlik die bewusmaking van groepsbewustheid en groeps-konflik [Mönnig 1980:88-90].

3.6 DIE GEDAGTE VAN VEREKONOMISERING.

Dit is 'n feit dat die Globalisme onder andere gekenmerk word deur 'n verekonomisering van die mens se bestaan. Daarmee word te kenne gegee dat die interafhanklikheid en die ineen-geweefdheid van die hedendaagse globalistiese bestel 'n radikale invloed op die mens se lewe uitoefen. Alles word gemeet aan die geldwaarde wat dit het. Die grootste gelykmaker is geld, daarom moet alles en almal onder die heil van die ekonomiese geplaas word. Die relativering van waardes en norme kom ook as gevolg hiervan voor. Selfs op politieke gebied oefen die ekonomie 'n rigtinggewende invloed uit [Pieterse: 1992].

Ekonomiese ontwikkeling, wat aan die vooruitgang op die tegnologiese en industriële gebied gekoppel moet word, vorm die grondslag vir die ongekende tempo-versnelling waarin die moderne mens hom bevind [Moore 1974:96,97]. Die Globalis is sterk ingestel op die menslike prestasies en ekonomiese vooruitgang. Dit word in so 'n mate verabsoluteer dat die Globalis alles as goed en wel beskou solank dit 'n bevredigende resultaat op ekonomiese gebied lewer en nuttigheidswaarde het. Die voorsiening in materiële behoeftes is vir hom van wesenlike belang. Skeppingsvreugde of werksbevrediging is vir hom van minder belang. Prestasiebeheptheid op talle lewensterreine het van die mens 'n mededingende "masjien" gemaak [Pistorius 1971:114,115]. Hierdie verabsolutering van die menslike vooruitgang kan onder andere terug-

gevoer word na Feuerbach [vide hfst. 2 parr. 2.2.1.1 en 2.2.1.2], Marx [vide hfst. 2 par. 2.2.2.1], Nietzsche [vide hfst. 2 par. 2.2.3.2] en veral Dewey [vide hfst. 2 par. 2.2.4.1], wat oortuigend geglo het dat die mens bepaler van sy eie toekoms is. Hul opvattinge weerspieël die optimistiese vooruitgangsgeloof wat so kenmerkend van die industriële era is. Hierdie standpunt kom ook na vore in die pragmatiese uitgangspunt soos uiteengesit in hoofstuk 4, paragraaf 4.3.2].

Ekonomiese groei en vooruitgang (wat dien as belangrike maatstaf van die doeltreffendheid van 'n ekonomiese stelsel) beteken die toename in die vermoë van die stelsel om nuttige goedere en dienste vir die gemeenskap te skep en te produseer [Lombard & Stadler 1967:5]. Toffler [1981:23-25] vergelyk die enorme ekonomiese ontwikkeling met opeenvolgende golwe wat die mens meesleur en geweldige sosio-ekonomiese verandering meebring. Die opkoms van die hedendaagse globale ekonomie gee aanleiding tot 'n globaal interafhanklike bestel.

Verskillende veranderings het meegewerk om 'n sameloop van omstandighede aan die begin van die industriële era te veroorsaak. Die ontdekking van die nuwe wêrelddele het 'n entoesiastiese golf van energie deur Europa se kultuur en ekonomie gestuur op die vooraand van die Industriële Revolusie. 'n Toename in bevolkingsgroei het 'n stroom na die

stede tot gevolg gehad en dit het tot 'n enorme verstedelingsproses aanleiding gegee [Toffler 1981:128; vide par. 3.4].

Toffler [1981:93,94] skets op treffende wyse die aandeel van die ekonomie in die globalistiese industriële beskawing. Hy beweer dat politieke integrasie noodsaaklik vir ekonomiese integrasie is. Die tegnologie van die industriële era het bygedra om kapitaalskuld af te los indien goedere geproduseer word vir groter markte as die plaaslike markte. Om enigsins tot hul reg te kom, moes die groter tegnologiese vermoëns van die industriële era gekonsolideer word in een enkele nasionale ekonomie. Dit sou 'n nasionale verdeling van arbeid en 'n nasionale mark vir handels- en kapitaalgoedere meebring. Om dit te bewerkstellig sou nasionale politieke konsolidasie nodig wees. Die ekonomie van die industriële era het dus die groter politieke eenheid van die nasionale staat nodig gehad om doeltreffend te kan funksioneer. Mettertyd het die opkoms van die industriële era daartoe aanleiding gegee dat die agrariese beskawingspatroon plek moes maak vir die nuwe industriële ekonomie en die nasionale staat as die kenmerkende politieke eenheid van die industriële era.

Toffler [1981:94] wys daarop dat gedurende die Franse Revolusie en dwarsdeur die negentiende eeu 'n waansinnige gees van Nasionalisme die industriële dele van die wêreld beetgepak het. Duitsland se driehonderd-en-vyftig mini-staatjies

is gekombineer in een groot nasionale mark – *Das Vaterland*. Italië, wat uit 'n klomp dele bestaan het, is verenig. Vir die industrialiseringsproses was dit uiters noodsaaklik. Deur die nasiestaat is die vlak van politieke integrasie by die vlak van ekonomiese integrasie gebring. 'n Klomp klein, afsonderlike, plaaslike ekonomieë kan nie reg laat geskied aan 'n nasie in die industriële era nie. (LW: Die begrip "nasia" verwys ook hedendaags na die bevolking van 'n nasiestaat waarin verskeie volkere kan woon). Net so kan 'n verenigde politiese stelsel nie reg laat geskied aan 'n moderne nasie as dit as grondslag 'n klomp afsonderlike, plaaslike ekonomieë het nie. Dit is die samesmelting van die verenigde politieke stelsel en 'n verenigde ekonomie wat die moderne nasie uitmaak. Die opkoms van die Nasionalisme, wat aangehelp is deur die industriële revolusie in die Verenigde State van Amerika, Frankryk, Duitsland en in die res van Europa, kan gesien word as 'n poging om die vlak van politieke integrasie in lyn te bring met die stygende vlak van ekonomiese integrasie wat gepaard gaan met die opkoms van die industriële era.

Dit is duidelik volgens Toffler [1981:99,101] dat die industriële beskawing nie in isolasie kan oorleef nie. Dit is afhanklik van die hulpbronne van die buitewêreld. Bowenal benodig dit 'n enkele geïntegreerde wêreldmark. Om vir bogenoemde voorsiening te maak, word die industriële kragte aangewend om uitbreiding moontlik te maak en om die wêreld-

mark te integreer. So word die handel uitgebrei oor nasionale grense heen na 'n aaneengeskakelde streeks- en kontinentale mark en word lande uiteindelik deel van 'n enkele, verenigde uitruilstelsel. Hierdie enkele handelsnetwerk is geïntegreer deur en tot 'n groot mate beheer deur die lande op die voorpunt van die industriële beskawing. Na die Tweede Wêreldoorlog het Amerika in hierdie verband 'n groot rol gespeel.

Verder wys Toffler [1981:109] daarop dat Imperialisme beskou kan word as die versneller van industriële ontwikkeling. Die Handwoordeboek [Schoonees et al. 1972:333] definieer Imperialisme as die politieke beleid van 'n staat om ander gebiede onder sy mag en invloed te bring. Sonder die versteekte subsidies wat moontlik gemaak is deur die Imperialisme, Kapitalisme en Sosialisme sou die industriële beskawing miskien vandag kon gewees het waar dit in 1920 of 1930 was. Omdat die industriële beskawing die wêreld se hulpbronne nodig het, is die agrariese gemeenskappe en al die ander primale beskawings in die wêreld op imperialistiese wyse ook in een geldstelsel opgeneem [Toffler 1981:109].

Miljoene mense is volgens Toffler [1981:236] tans werksaam by die groot korporasies. Hierdie korporasies beheer baie bronne en beïnvloed die ekonomie en politiek. In 'n tyd waarin die mens magteloos voel, lyk dit asof die ekonomie of korporasie die toekoms bepaal.

Die transnasionale (multi-nasionale) korporasie hang die Globalisme onvoorwaardelik aan. Dit is die invloedrykste mag wat daarop uit is om nasionale mag die stryd aan te sê. Hierdie korporasies funksioneer tegelykertyd in dosyne lande. Gedurende die middel vyftigerjare het hul grootte en belangrikheid toegeneem. Vandag is daar omtrent tienduisend sodanige maatskappye wat wêreldwyd funksioneer [Toffler 1981: 329].

'n Idee van die skaal waarop hierdie maatskappye funksioneer, kan verkry word as in ag geneem word dat *General Motors* se jaarlikse inkomste aan verkope in die sewentigerjare groter was as die Bruto Nasionale Produk van België of Switserland [Toffler 1981:329]. Hierdie vergelyking gee aanleiding tot die ekonoom Lester Brown se woorde [In:Toffler 1981:330]: "It was once said that the sun never set on the British Empire. Today the sun set on the British Empire, but not on the scores of global corporate empires including those of IBM, Unilever, Volkswagen and Hitachi."

Die industriële beskawing het 'n globale, geïntegreerde mark tot stand gebring. 'n Vooruitstrewende industrie is egter meer as net 'n politieke, ekonomiese of sosiale sisteem. Dit is 'n lewenswyse en 'n manier van dink. Dit het 'n mentaliteit tipies van die industriële beskawing tot stand gebring. Hierdie mentaliteit is vandag 'n belangrike struikelblok in die totstandbrenging van 'n na-industriële beskawing [Toffler

1981:109].

Soos die wêreld toenemend deur die ekonomie beheers word, so neem die gevaar van manipulasie toe. Soos reeds op gewys is, tas hierdie bedreiging die wese van die mens aan, omdat dit die gevaar inhou dat die mens self vertegnifiseer (en ver-ekonomiseer) word, en dat die eie self vanuit die tegniek (en ekonomie) afgelees kan word [vide parr. 3.4 en 3.6]. Volgens Toffler [1981:141,142] moet daar in die natuurwetenskap, die sosiologiese psigologie, die ekonomie en ander wetenskappe terugkeer word na die universele denke – met ander woorde 'n terugkeer tot 'n geïntegreerde geheel. Dit is noodsaaklik as gevolg van die degraderingsproses wat met die verekonomisering van die lewe saamhang, as gevolg waarvan die wese van die mens aangetas word. Pienaar [1980:233] reken dat hierdie gemanipuleerde mens verwarrend ten opsigte van wat reg en verkeerd is, optree. Dit is agogies van die uiterste belang dat die geestelike vakuum, wat die *Übermensch* veroorsaak deur die globalisering van sy bestaan, oorbrug moet word, sodat die mens weer sinvol mens kan wees.

Die ekonomie speel 'n uiters belangrike rol in die plurale samelewingsverband. Die integrasie van die wêreld op ekonomiese gebied – onder andere as gevolg van die multinasionale korporasies, die globale welvaartsideaal, die ineengestremgelde aard van die ekonomie in die industriële samelewing en die verstedelikings- en massifikasieverskynsel –

bring mense van uiteenlopende agtergronde nader aan mekaar. Suid-Afrika is hiervan 'n goeie voorbeeld.

Die globale ekonomie het 'n groot bydrae gelewer tot die opkoms van 'n plurale samelewingsopset deur die integrering van die globale mark. Die groot gevaar verbonde aan die ineenstrengeling op die plaaslike en die globale vlak as gevolg van die werking van die globale ekonomie, is dat dit tot 'n onverantwoorde nivellering op lewensbeskoulike gebied aanleiding kan gee in die stelsels van massa-onderwys. Hierdie stelsels is onder andere daarop gerig om die industriële era uit te bou en in stand te hou [Van Niekerk 1992(a):164-166].

3.7 DIE GEDAGTE VAN DIE KLASLOSE EN OOP GEMEENSKAP.

Reeds by Feuerbach kom die idee van die planetariese mensheid wat 'n magtige eenheid moet word en wat onverganklik is, na vore. Die godsdiens as verdelende faktor moet verdwyn, soos reeds aangetoon is [vide hfst. 2 par. 2.2.1.1] sodat die genivelleerde planetariese mensheid 'n onverdeelbare magtige eenheid kan word. Die gelykheidsbeginsel soos uiteengesit in paragraaf 3.3. hou sterk hiermee verband. In die klaslose gemeenskap is alle mense gelyk. Hierdie gelykskakeling word uiteindelik ook deurgetrek na ander terreine van die lewe, soos byvoorbeeld die godsdiens [Wallis 1984:397,398,402,407].

Marx het 'n groot bydrae in die teoretisering oor die klaslose gemeenskap gelewer. Volgens hom sal blywende vrede op

aarde eers aanbreek as die klaslose gemeenskap gevestig is [vide hfst. 2 par. 2.2.3.2]. Die absolute bevryding van die mens uit sy knegskapsposisie is die grootste ideaal waarna Marx strewe. Marx was dan ook 'n voorstander van die totstandbrenging van 'n nuwe mensetipe, wat goed sou inpas in 'n klaslose samelewing. Hierdie nuwe, arbeidende, universele mens dink geensins meer in terme van skeidings- en onderskeidings- dinge nie, maar dink slegs in terme van 'n planetariese, een-geworde, enersgeworde, universele mensheid in 'n globalistiese wêreld [Pienaar 1989(a):48]. Volgens Flam [1966:69] sal die nuwe, universele eenwordende wêreld (wat oop en klasloos sal wees) soos volg daar uitsien: "In een totalitaire maatschappij worden geen uitzonderingen, geen afzonderlijke wegen, ook geen geheimen toegelaten. Er bestaat een openbare en officiële waarheid, die een totale en voldoende verklaring geeft over de mens."

Die begrip "kulturele evolusie," soos wat dit met betrekking tot oop en klaslose samelewings gepropageer word, is gegrond op die idee van verandering en ontwikkeling in kulture. Verandering in 'n kultuur word deur sommige voorstanders van multikulturele onderwys as verbeterings beskou. Die ontwikkeling in die rigting van een globale wêreldkultuur word aangebied as 'n gewone kulturele evolusieproses. Die industriële beskawingspatroon stel 'n globaal uitgebreide beskawing daar. Hierdie beskawing dra by tot die daarstelling van

'n globale kultuurpatroon. Beide die massamens en die massakultuur kom tot stand weens die opkoms van die industriële beskawingspatroon [Henn 1991:176,177]. Die verwerping van kultuurverskeidenheid en etnisiteit word in die utopia van kulturele uniformiteit voorgestaan. Dit is deel van die Globalis se strategie om aan almal dieselfde beweeglikheid te verseker. Pienaar [1989(a):49] wys daarop dat die oop gemeenskap evolusionisties (onderwerping aan verandering), kollektivisties (gemeenskaplike voer die botoon) en totalitêr (alles word onder die invloed en gesag van die staat gebring) van aard is.

Die Neo-Marxiste het almal die klaslose, oop gemeenskap voorgestaan. Volgens Horkheimer is 'n eenwêreldregering onafwendbaar om die kragte wat die mens deur sy vooruitgangdrang in die natuur ontketen het onder beheer te bring. In sodanige bestaan sal die mens 'n uiters vervelige lewe hê, waaruit die sin geheel en al verdwyn het [Van Niekerk 1986:52]. Marcuse het ook geweier om die bestaande maatskaplike stelsel te aanvaar. Hy hou 'n droomstaat voor ('n klaslose en oop samelewing) waar almal maksimaal kan deel aan vreugde en plesier. Adorno het met Marcuse saamgestem omtrent die bestaande maatskaplike orde. 'n Geheel en al totalitêre wêreld was ook vir hom onafwendbaar [Roos 1979:66-70].

Die gesamentlike doel van bogenoemde Neo-Marxiste moet gesien word as die omverwerping van die Westerse samelewing. Die

ironiese hieraan verbonde is die feit dat daar na 'n beter samelewing gestreef word, maar in werklikheid word die samelewing slegter gemaak deur die miskenning van die partikuliere lewensopvatlike, soos byvoorbeeld die sedelike en godsdienstige norme. Die mens word sodoende aan 'n chaotiese wêreld onderwerp [Roos 1979:71].

Die ideaal van 'n maatskappy wat geheel en al klasloos en oop is, vereis totale integrasie. Modgil en ander [1986:89] beweer aanvanklik dat die integrasie van wit en swart in die samelewing onmiddellike harmonie sal verseker. Hy het egter ander argumente begin oorweeg en het tot die besef gekom dat nie alle alternatiewe na behore ondersoek is nie. Na verdere ondersoek glo hy dat integrasie nie die oplossing is nie en dat dit teenproduktief inwerk as 'n klomp mense met verskillende agtergronde saamgegooi word. Hierdie siening kan gedeeltelik ondersteun word. Dit is te betwyfel of integrasie suksesvol kan of sal wees, bloot omdat mense interafhanklik van mekaar gemaak word in 'n globalistiese samelewingsorde. Dit wil dus voorkom asof die uitwissing van klasverskille nie die aardse utopie kan bewerkstellig nie, omdat integrasie in die oop, plurale samelewing probleme betreffende ras, etnisiteit, lewensopvatting en kultuur na vore bring.

Dit is onafwendbaar in die hedendaagse globalistiese bestel dat mense uit die ontwikkelende lande en die onontwikkelde lande in dieselfde omgewing geakkommodeer word. 'n Algemene

standaardverlaging in die onderwys en verlies aan identiteit by die kind in sodanige omstandighede kan pedagogies nie geregverdig word nie. Hierdie probleme kom in Brittanje en die Verenigde State van Amerika voor waar deur middel van die multikulturele onderwysbenadering na 'n onderwysoplossing gesoek word vir 'n plurale samelewingsopset. Dit is egter van pedagogiese belang om by die beredenering van onderwysprobleme in gedagte te hou dat daar 'n sterk verband tussen die skool en huisgesin behoort te wees. Die skool moet kultureel op die huisgesin bou. Velkleur is nie die fundamentele oorweging nie, maar 'n gehandhaafde partikuliere norm- en waardestelsel bied emosionele sekuriteit aan die kind in 'n multikulturele, verwarde, plurale samelewing.

Vir Suid-Afrika is die vraagstuk rondom oop onderwys binne 'n oop gemeenskapsopset op hierdie stadium van besondere belang. Na die oordeel van die skryfster is 'n algehele veelrassige, geïntegreerde onderwysstelsel in Suid-Afrika 'n noodwendigheid binne 'n oop gemeenskapsopset. Hierdie beginselverandering lei daartoe dat 'n nuwe gemeenskaplike waardestelsel, wat iedereen ongeag ras, kultuur, geloof of godsdiens moet saambind, ontwikkel sal word. Menseregte vul in hierdie omstandighede die vakuum wat geskep is. Dit is na die oordeel van die skryfster vergesog om te aanvaar dat 'n onderwysstelsel wat gefundeer is in 'n partikuliere waardestelsel in 'n "Nuwe Suid-Afrika" kan voortbestaan. Louw [1983:14-16] wys op maatreëls soos *Pairing*, *Clustering* en

Busing om integrasie in die Verenigde State van Amerika te bevorder. Daar is reeds op gewys [vide par. 3.5.5] dat daar wegbeweeg is van hierdie maatreëls as gevolg van die mislukking daarvan. In Suid-Afrika sal 'n meer subtiele wyse tot integrasie waarskynlik aangebied word.

Vanweë die teenstand teen 'n oop onderwysbenadering verbaas dit ook nie dat bogenoemde maatreëls van owerheidsweë (in die Verenigde State van Amerika) getref is om integrasie af te dwing nie. Dit verbaas ook nie dat ontevredenes op allerlei wyses probeer ontkom aan die gevolge van die oop samelewing op onderwysgebied nie. So is daar byvoorbeeld *White Flight* [vide par. 3.5.5], 'n vorm van ontduiking waar die gesin (uit protes) verhuis na dele waar blanke skole is, met ander woorde dele waar gesegregeerde skole nog nie gedesegegreer is nie. Die bywoning van private skole is nog 'n manier om desegregasie te ontduik [vide par. 3.5.4].

Die massifikasie, verekonomisering- en verstedelikingsprosesse [vide parr. 3.4 en 3.6] dra ongetwyfeld by tot die daarstelling van 'n klaslose en oop gemeenskap. Die mens binne hierdie opset bevind hom in 'n situasie waarin geen vasgestelde riglyne betreffende waardes en norme voorkom nie. In hierdie chaotiese, verwarrende wêreld is die mens op soek na 'n eie identiteit en persoonlikheid. Flam [1966:114] som die siek mens in 'n siek samelewing soos volg op: " De zieke mens wordt lusteloos, passief, hij ondergaat de wil van anderen en

kan self heel weinig kiezen of beslissen, hij is onvrij, in elk opzicht gebonden aan reglementen en aan anderen, hij is ook machteloos, hem blijven nog de grillen over en de mogelijkheid om te jammeren of om zich kalm te gedragen." Die kind en mens word deur destruktiewe maatskaplike toestande weerloos gelaat. In hierdie tegnologiese, plurale en polivalente samelewing word die kind aan homself oorgelaat om sy eie waardes en norme te bepaal. Selfs in die leerstofinhoud van die skool wil die Globaliste hulle laat geld, omdat hiërdie inhoud aangepas en verander moet word om die nuwe klaslose en oop samelewing te bedien [vide hfst. 6 par. 6.3].

Die oop en klaslose samelewing bevorder die gees van Nihilisme [vide hfst. 2 par. 2.2.3.4]. Smith [1983:90,91] wys daarop dat waar inotentieke opvoeding plaasvind, soos wat meestal in die oop skool in die oop samelewing gebeur, Nihilisme die oorhand kry. Met die doodverklaring van God en die degradering van goddelike norme en waardes tot 'n menslike aangeleentheid wil die magsmens self sy eie heerskappy bevestig in 'n oop en klaslose samelewing.

Vir die hedendaagse Westerse mens het die sinvolheid van die lewe verdwyn juis vanweë die verabsoluttering van die niksheid en die sinneloosheid. Vir die tegnokraties besete mens, vasgevang in 'n oop samelewing waar "alles en almal" welkom is, het die menslike vooruitgang (wetenskap) 'n obsessie geword.

Smith [1983:25,26] wys daarop dat die toenemende klimaat van haat, verwarring en verbrokkeling besig is om die Westerse beskawing se ondergang teweeg te bring. In 'n oop samelewing is die lewegewende en behoudende van die Westerse samelewing besig om op die agtergrond te verdwyn. Die algemene uitgangspunt van al die "agente van verandering" [vide hfst. 4] is dat tradisie en die partikuliere lewensopvatlike verafsku moet word. 'n Nuwe menstipe oftewel Planetariër word gekweek in 'n plurale samelewing, wat die globalistiese bestel rugsteun.

Alles in ag genome kan tot die gevolgtrekking gekom word dat 'n klaslose, oop samelewing wel in 'n mate sy beslag vind, maar dat dit baie onderwysprobleme na vore bring. Die partikuliere lewensopvatlike wat die grondslag is van ware opvoeding word op die agtergrond geskuif om plek te maak vir 'n humanistiese "neutrale" opvoedingswyse.

3.8 DIE SEKULARISERINGSBEGINSEL.

3.8.1 Historiese agtergrond.

Hoewel die sekulariseringsverskynsel reeds na die Sofiste teruggevoer kan word [Smith 1983:76], is in hierdie studie aangetoon dat die gedagtes van Feuerbach [vide hfst. 2 par. 2.2.1.1], Marx [hfst. 2 par. 2.2.2.4], Nietzsche [vide hfst. 2 par. 2.2.3.1] en Dewey [vide hfst. 2 par. 2.2.4.3] verband hou met hierdie verskynsel aangesien God in hul denke verwerp word en die Humanisme daarin tot volle ontplooiing

kom. Die moderne Sekularisasie soos vergestalt in hierdie denke kan eintlik na die Renaissance teruggevoer word waar die omkeer vanaf die transendentale na die aardse plaasgevind het. Reeds hier vind die voorspel plaas van die oorbeklemtoning van die berekende, rasioneel beheersde denke ten koste van die besinnende denke wat in die twintigste eeu so duidelik na vore kom in die natuurwetenskaplike wêreldbeeld. Oosthuizen [1991:117] wys pertinent daarop dat met die koms van die tegnologiese samelewing en materialistiese Sekularisme die grondslag vir hierdie relativistiese ideologie gelê is.

3.8.2 Sekularisasie.

Volgens die Verklarende Handwoordeboek dui Sekularisasie op verwêreldliking [Schoonees et al. 1972:738]. Degenaar [1967:10] definieer sekularisering soos volg: "Onder sekularisasie verstaan ek die vrymaking van die mens en die wêreld van religieuse en metafisiese beheer." Pienaar [1989(a):43] beskou dit as 'n proses waar die mens tot God verhef word, en God tot die vlak van die mens verlaag word.

Heyns [1969:19-32] onderskei tussen Sekularisasie en Sekularisme. Sekularisasie is volgens hom 'n historiese proses waartydens die mens geleidelik van die mag van sy analiserende denke bewus word om die sosiale, ekonomiese en natuurwette bloot te lê en dit tot sy eie voordeel probeer beheer. Wanneer die historiese proses in 'n geesteshouding

van selfstandigheid verstar, is daar van Sekularisme sprake. Kriel [1987:66] wys daarop dat Sekularisasie as historiese proses sedert die Renaissance gevestig geraak het en in die twintigste eeu het dit in die mag van die natuurwetenskappe sy toppunt bereik. Met sy berekende denke skep die mens 'n kunsmatige werklikheid waarin hy met sy wetenskaplike en tegnologiese vermoë alles wil probeer bepaal en beheer. Waardes word ontgoddelik, terwyl persoonlike sondigheid en nederigheid vir hoogmoed en magswellus plek maak. Selfs die Christelike godsdiens word hedendaags op 'n humanistiese wyse in diens van sekulêre ideale ingespan. Sekularisme word 'n plaasvervangende "geloof" in die vermoë van die mens. Pienaar [1989(a):15,16] wys daarop dat Sekularisasie as 'n totale wegbeweeg van God en die skeppingsidee gesien moet word.

Die idee van alle waarheid, goedheid en skoonheid is in die fokuspunt, naamlik God, geleë. In die agogiese wetenskappe is hierdie fokuspunt van essensiële belang, want dit is die rigsnoer vir die mens en kind se lewe, omdat dit aan hom nie net die volle waarheid bied nie, maar ook die singewing van sy lewe is. 'n Aktuele vraagstuk by die hedendaagse mens is juis sy nood aan sin. Louw [1976: 145] wys daarop dat die mens ook normbepaler in die gesekulariseerde sedelikheidsleer is. Die mens of individu is vir die Liberalis of Links Radikalis die maatstaf van alles, en moraliteit word 'n private aangeleentheid. Die houding van die Links

Radikaliste is tiperend van die moderne mens wat nie ag daarop slaan of God bestaan of nie, soos duidelik blyk uit die woorde van Long en Pusey [In:Louw 1976:145]: "...lets not spend our time arguing whether God exists ...". Die aardse bestaan word as die begin en die einde gesien en daar is geen uitsig op 'n hiernamaals nie. In hierdie verband hou die houding van die Links Radikaliste noue verband met die Globalisme. God word met die mens gelykgestel en één gemaak. Duvenhage [In:Louw 1976:145] wys daarop dat die sekularistiese ingesteldheid veroorsaak dat kinders in die onderwys-situasie geen noemenswaardige godsdiensonderrig ontvang nie. Hy verwys na 'n situasie in Wisconsin in Amerika waar verwysings na God en die Bybel met strokies bruin papier bedek is. Godsdiensonderrig is voorts in meer as die helfte van die skole in die Verenigde State van Amerika afgeskaf, sodat daar nie aan die nie-gelowiges aanstoot gegee kan word nie. In die plurale samelewingsbestel vind godsdiensnivellering op hierdie wyse plaas omdat teen niemand se godsdiens "gediskrimineer" mag word in die multigodsdiens-samelewing nie. Uit die eksemplare in hoofstuk 2 blyk duidelik dat die mens vanweë die geloof in homself 'n utopia of heilsryk wil skep [vide par. 3.9 en 3.10].

Die Materialisme by Feuerbach [vide hfst. 2 par. 2.2.1.4] en die Nihilisme by Nietzsche [vide hfst. 2 par. 2.2.3.4] dra by tot die versterking van die sekulêre Humanisme as die heersende filosofie in die twintigste eeu. Die sekulariserings-

verskynsel het nie by Feuerbach die eerste keer ter sprake gekom nie, maar sedert Feuerbach en Nietzsche se stryd het dit 'n planetariese karakter begin aanneem. Feuerbach, Marx Nietzsche en Dewey het elkeen op sy eie manier probeer om die mens tot God te verhef, en God tot die mens se vlak te verlaag [vide par. 3.8.1]. Pienaar [1989(a):42] beskryf hierdie mens- en kindbeskouing as 'n antroposentriese mensbeskouing.

Degenaar [1967:11,12] wys daarop dat in 'n uiters gesekulariseerde wêreld waarin die moderne demokrasie geld, die regering as doodgewone mense verantwoordings aan die kiesers moet doen. In die plek van die onvasstelbare, ewige wil van God, kom die vasstelbare aardse wil van die kieser. Die staatsfilosofie word al hoe meer aardsgerig. Dit gaan met ander woorde om die mens self en die menswaardige lewe van die mens. In hierdie sekulêre opvatting van die politiek soek die mens, in die huidige vasgelope toestand waarin die wêreldsamelewing verkeer, na uitkoms in die globale politieke ordening van die wêreld om hierdie samelewing te bevry van die knellende wêreldprobleme soos die omgewings- en energiekrisis, die gevaar wat 'n kernoorlog inhou, en vele meer [vide hfst. 5 par. 5.2.2.2].

Sekularisasie hou regstreeks verband met die sedelike opvatting van die mens en oefen 'n bepalende invloed uit op die waardes en norme wat die mens as waardevol beskou.

Pratte [In: Louw 1981:177] wys daarop dat in 'n oop en plurale samelewing se instellings daar geen plek vir godsdiens is nie. Godsdiensnivellering of die gedagte van Sinkretisme [vide hfst. 4 par. 4.6] kom in 'n plurale samelewingsopset sterk na vore. Bogenoemde gedagte blyk dan ook duidelik uit die New Age-denke waar daar na een wêreldgod gestreef word, wat vir álmal aanvaarbaar sal wees. [vide hfst. 5 par. 5.2.5.2]. Die Globalis beskou norme en moraliteit voorts as 'n private aangeleentheid en daarom moet die kind die reg gegee word om self sy godsdienstige waardes en godsdiens te kan kies. In dié opsig word die individuele mens die maatstaf van alle sedelike oordele [Louw 1981:176-178].

Sekularisasie hang saam met die gesagsvraagstuk omdat die gesag van waardes en norme in die gevaar is waar God in die een of ander vorm negeer of geïgnoreer word [Van Niekerk 1986:141]. Pienaar [In:Van Niekerk 1986:196] sien die situasie soos volg: " ... dat vir soverre die jongmens losgesny word van die partikuliere lewensopvatlike en kulturele bindinge in die opvoeding- en onderwysprogram, vir soverre is hy ongeborge en revolusionêr ingestel." Die lewensopvatlike sluit die waardes en norme in waaraan 'n kind vanaf 'n vroeë ouderdom blootgestel word.

Die omvang van die Sekularisme is enorm, daarom is daar sprake van 'n planetariese Sekularisme. Hierdie planeta-

riese Sekularisme vergemaklik die oorgang na 'n globalistiese wêreld, want die verdelende krag wat die verskeidenheid godsdienste mag inhou, word daardeur getemper. Soos reeds beweer, is dit die verwêreldliking en die totnietmaking van godsdienstige beheer en alle lewensopvatlike bindinge wat die Sekularisme kenmerk [Smith 1983:77]. Dit is dus 'n humanistiese wêreld van die mens, vir die mens, sonder God. God word met die mens, in die vorm van die *Übermensch*, gelykgestel, omdat die God-mensverhouding ontbreek [vide par. 3.9].

Dit is hier waar die temporaliteitspedagogieker 'n korrektief moet probeer aanbring. Dit is uiters belangrik vandag, omdat die temporaliteitsbegroting die bedinking van die vertikale dimensie moontlik en noodsaaklik maak, sodat daar weer na God, asook na die outentieke denke teruggekeer kan word [Smith 1983:77]. Dit is belangrik om te onthou dat opvoeding altyd normgerig is. As gevolg hiervan het Sekularisasie pedagogiese implikasies [Van Niekerk 1986:81; vide hfst. 6].

Die bewuswording van die Globalisme in die moderne wêreld hang saam met 'n bewuswording van die betrokkenheid van mense in 'n plurale samelewing op mekaar. In hierdie plurale samelewing word mense gedwing om van mekaar notisie te neem [Degenaar 1967:9,10]. Die gesekulariseerde aard van die hedendaagse wêreld help mee dat, ten spyte van verskille tussen mense, na 'n utopiese globale wêreldsamelewing beweeg

word waarin die mens volkomeheid sal vind. Dis alleenlik in 'n sekulêre klimaat dat die mens die gedagte aan 'n aardse utopie ernstig kan opneem of dat die mens kan dink dat hy al sy probleme self kan oplos. Hierdie sekulêre klimaat moet, soos reeds genoem, 'n invloed op die opvoeding en onderwys hê. Hierdie saak word soos volg deur Goldstone [1984:225] gestel: " Education is concerned with the whole man and the realisation of a full humanity for the individual, as well as with the 'construction' of a harmonious and human community. In a secularised order, the individual is dehumanised, reduced by being stripped of his spiritual dimension, and denied the possibility of an authentic existence by the denial of his conscience and his freedom of choice."

Die werklike ingesteldheid van die gesekulariseerde mens wat in 'n plurale samelewing bestaan, kan eers verstaan word as die gedagte van die *Übermensch*, wat 'n regstreekse uitvloei- sel van die Globalisme is, verduidelik word [Pienaar 1989(a): 44].

3.9 DIE GEDAGTE VAN DIE *ÜBERMENSCH*.

Pienaar [1990(a):47] beskryf die *Übermensch* as die mens van die toekoms in 'n globalistiese bestel. Die *Übermensch* is 'n volkome wese. God en die mens word in die *Übermensch* gelyk- gestel, omdat die mens goddelike vermoëns kry. 'n Supermens of magsmens word dus in die vooruitsig gestel. Die konsep van die *Übermensch* neem ongetwyfeld 'n sleutelposisie in die

werk van Nietzsche in, soos aangetoon is in hoofstuk 2, paragraaf 2.2.3.2. In hierdie afdeling gaan gepoog word om aan te toon hoe die idee van die *Übermensch* op die huidige tyd van toepassing is, en dat dit 'n bydrae tot die Globalisme maak.

Daar kan met reg gesê word dat die *Übermensch* beslis 'n gesekulariseerde magsmens is wat 'n groot bydrae tot die Globalisme maak. Smith [1983:87] wys daarop dat dit ontstellend is dat die hedendaagse mens aan sy eie magstrewe oorgelewer is – 'n tipiese kenmerk van die globalistiese bestel. Die feit dat God dood verklaar is, laat die mens egter onseker en verward. Die *Gottmenschen* soos wat Pieper [In: Pienaar 1989(a):44] die *Übermensch* noem, wys vir hom op die Ateïs wat weinig van die dier verskil en die dier sal aanbid. Pienaar [1980:14] wys daarop dat die mens as *Übermensch* as die hoogste gesag beskou word. Hierdie "nuwe mens" verteenwoordig 'n magsbehepte, selfstandige en kragmens. Hierdie magsmens kry volgens Pienaar [1980:14,15] deur sy berekende denke die totaliteit in sy mag en manipuleer en beheer dit na eie goeiddunke. Smith [1983:86] wys in hierdie verband daarop dat hierdie magsmens totale beheer van die wêreld wil oorneem.

Die *Übermensch* is nie net magsmens nie, maar word ook tot die vlak van die dier verlaag deurdat hy gereduseer word tot dit wat hy eet, soos by Feuerbach, of tot 'n klaslose arbeidende

wese, soos by Marx, of tot 'n blonde roofdier, soos by Nietzsche. Van só 'n wese kan enigiets verwag word – selfs dat hy sy misdrywe sal regverdig deur dit as in die belang van die mensheid voor te stel [Pienaar 1989(a):44,45].

Die evolusieproses [vide hfst. 4 par. 4.8] waarvolgens die mens vanuit die dier evolueer, moet voortgaan sodat die *Übermensch*, wat normloos en aan geen geregtigheid verbind is nie, tot stand kan kom [Pienaar 1989(a):45]. Die plurale Westerse samelewing bevind hom tans in 'n norm- en waarde-krisis. As gevolg van die verskeidenheid kulture wat in 'n plurale gemeenskap aangetref word, word geen partikuliere norm- of waardestelsel in sodanige gemeenskap toegepas nie. 'n Menseregteleer wat 'n enkele universele waardestelsel oor die partikuliere kultuurkontekste voorhou, kan onmoontlik hierdie gaping vul, omdat daar nie erkenning aan die menswaardigheid van die mens binne 'n eie kultuurverband gegee word nie. Uit 'n pedagogiese oogpunt word 'n handves van menseregte as pedagogies onaanvaarbaar en verwerplik beskou indien die bedoeling daarmee is om die partikuliere waardestelsel te vervang met 'n universele [vide hfst. 5 par. 5.2.4.5]. Alhoewel vryheid van assosiasie en disassosiasie in die meeste menseregtehandveste erken word, is die praktiese toepassing en uitvoering daarvan feitlik onmoontlik. Die moraliteitskrisis het by die Sofiste reeds duidelik manifesteer en het sy hoogtepunt met Nietzsche bereik [vide hfst. 2 par. 2.2.3.2; Smith 1983:87]. Hierdie norm- en waarde-

krisis is agogies en pedagogies van belang en sal in hoofstuk 6, paragraaf 6.5 verder bespreek word. Volgens Pienaar [1989(a):45] gaan die magsmens slegs volgens die magsbeginsel te werk en sal hy as wêreldheerser geen inmenging of mededinging duld nie. Volgens Pienaar [1980:15,16] het die opkoms van die heersermens voorts geweldige gevolge vir die mens in die vorm van ongeborgenheid, en die Nihilisme. Die *Übermensch* verhef die mens bo alles, ook bo die Skrif [Dreyer 1977:32]. Daar is juis deesdae van die *Übermensch* sprake omdat die wetenskap en tegnologie die mens met soveel mag bekleed het, dat hy beheer oor sy eie toekoms geneem het.

Flam [1966:46] beskou die doodverklaring van God as moord en reken dat God, alhoewel Hy dood verklaar is, in 'n sekere sin oor alles beheer het, oor alles oordeel en sodoende God word. Volgens Dreyer [1977:34] glo die Globalis of Liberalis in Christus, maar nie in God nie. Christus word as 'n Superstar beskou of as 'n voorbeeld vir die lydende mensheid. Om hierdie stelling te illustreer gaan 'n gedeelte uit Dreyer [1977:35] aangehaal word wat die Wêreldraad van Kerke sy jeug aanmoedig om te sing:

"It was on a Friday morning that they took me from the cell,
and I saw they had a carpenter to crucify as well.
You can blame it on to Pilate, you can blame it on the Jews.
You can blame it on the devil. It's God I accuse.
You can blame it on to Adam, you can blame it on to Eve,
you can blame it on the apple, but that I can't believe.

It was God that made the devil, and the woman and the man.
 And there wouldn't be an apple if it wasn't in the plan.
 Now Barrabas was a killer, and they let Barrabas go. But
 you are being crucified for nothing here below.
 But God is up in heaven and he doesn't do a thing with a
 million angels watching, and they never move a wing.
 To hell with Jehovah, to the carpenter I said:
 I wish that a carpenter had made this world instead.
 Goodbye and good luck to you, our way will soon divide.
 Remember me in heaven, the man you hung beside.

CHORUS:

It's God they ought to crucify, instead of you and me
 I said to the carpenter, a-hanging on the tree."

Die Globalisme kan as die suiwerste verskyningsvorm van die *Übermensch* beskou word. In die Globalisme kom die mens se eiehandige poging tot toekomskepping en die beheersing van sy aardse bestaan die duidelikste na vore. Vir die Globalis verteenwoordig die Globalisme die hoogste vorm van menslike ontwikkeling in die mens se evoluerende opwegwees na selfvervolmaking. Nodeloos om te sê dat die *Übermensch* wat as magsmens hom aan geen onderskeidende waardes en norme laat bind nie, die plurale samelewingsverband transendeer in die vestiging van sy globale mag. Hierdie globale mag word verge-stalt in die aanvaarding van gelykgeskakelde, universele waardes en norme om sodoende die sogenaamde planetariese wêreldvrede en wêreldbroederskap te laat seëvier.

3.10 SAMEVATTING.

Alle aspekte wat in hierdie hoofstuk behandel is, vorm 'n onderdeel van die utopiese ideaal. Die aanloop tot 'n plurale samelewing toon 'n breë en uiteenlopende karakter. Tog is die bespreekte aspekte nou verweef met mekaar, hulle vul mekaar aan en speel 'n fundamentele rol in die totstandbrenging van 'n nuwe wêreldorde.

Soos alreeds genoem in die inleiding [vide par. 3.1], is die veranderende samelewing dan ook die fokus- of kernpunt waarop die bespreekte aspekte maar telkens terugkom en pertinent op fokus. Daar is daarop gewys hoedat die aanloop tot 'n plurale samelewingsverband die onderwysstelsel verander. Die utopiese eenheidstrewes hang nou saam met die gelykheidstrewes (nivellering) wat in paragraaf 3.3 bespreek is. Belangrik hier is die feit dat indien gelykheid of ongelykheid ter sprake kom, moet, soos alreeds herhaaldelik op gewys is, in gedagte gehou word dat alle mense ten opsigte van hul menswaardigheid gelyk is, maar dat mense ongelyk is - met ander woorde verskil ten opsigte van hul biologiese en geestelike vermoëns. Eers wanneer hierdie onderskeid in ag geneem word, kan daar sprake van outentieke opvoeding wees.

Daar is ook gewys op die enorme industriële ontwikkeling wat bydra tot die opkoms van 'n plurale samelewing en massifikasie en verstedeliking tot gevolg het [vide par.3.4]. Laasgenoemde twee aspekte werk mee om die samelewingstruktuur

drasties te verander, onder andere die gesinstruktuur [vide par. 3.5]. Kulturele pluraliteit [vide par. 3.5] in 'n plurale samelewing skep in die onderwys probleme wanneer daar getorring word aan die eiesoortige.

In die pedagogiekbeoefening sal die pedagogieker die utopiese strewe in gedagte moet hou, veral soos wat dit in Suid-Afrika voorkom met die herinterpretasie van begrippe soos "geregtigheid", "gelykheid", "liefde" en "vrede". 'n Onderwysbenadering wat oormatige klem op eenheid in 'n plurale samelewingsverband plaas, kan slegs as inotentiek bestempel word omdat ras, etniese en kultuurverskille in die onderwys in aanmerking geneem moet word. Volgens die integrasievoorstanders kan eiesoortige of volkseie onderwys nooit aan die gelykheidseis voldoen nie. Gelyke onderwys beteken dus noodwendig geïntegreerde onderwys. Die tradisionele beskouing oor onderwys wat as kultureie en volkseie onderwys beskryf kan word, word in liberalistiese en sosialistiese taal as *Gutter Education* verwerp.

Die feit dat verekonomisering daarop neerkom dat alles gemeet word aan die geldwaarde – maak dit ook duidelik waarom geld as die grootste gelykmaker bekend staan. Omdat die mens van die ou orde na 'n nuwe orde (nuwe wêreld) getransformeer moet word, word volgens Pienaar [1989(a):58] gepraat van die oop of klaslose gemeenskap, die *Open-Society*, [vide par. 3.7] waarin die ou gevestigte waardes gerelativeer word.

Ten slotte blyk dit dat die mens 'n gesekulariseerde wêreld, waarin God stadig maar seker uit die mens se lewe gedwing word, skep (soos aangetoon in par. 3.8). Die mens word die alfa en omega – nie meer God nie. Goddelike waardes en norme word genivelleer tot mensgemaakte waardes en norme. Die diepte-karakter van die gesekulariseerde mens kan eers goed verstaan word as die *Übermensch* eers in oënskou geneem word [vide par. 3.9].

In die volgende hoofstuk word daar na sewe ideologiese bou-stene gekyk wat 'n stewige fondament vorm waarop die globaliseringsverskynsel gegrond is.

HOOFSTUK 4.DIE IDEOLOGIESE BOUSTENE VAN 'N GLOBALISTIESE BESTEL.

4.1 INLEIDING.

Die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal definieer ideologie soos volg: "Idee(s) wat die grondslag vorm van 'n politieke of ekonomiese teorie of stelsel." [Schoonees et al. 1972:329]. Van Rensburg en Landman [1984:79] beskou dit soos volg: "... al die beginsels en denkbeelde van een of ander stelsel of teorie."

In hierdie hoofstuk gaan daar meer lig gewerp word op sewe ideologieë wat as voorlopers vir die totstandbrenging van 'n globalistiese bestel beskou kan word. Die ideologieë wat bespreek gaan word, is die Humanisme, Pragmatisme, Narcisme, Holisme, Sinkretisme, Kommunisme en Evolusionisme. Daar gaan onder andere gekyk word na hul historiese oorsprong, watter invloed hierdie ideologieë op die onderskeie samelewings-terreine soos onder andere die politiek en ekonomie het, en watter verband daar tussen hierdie ideologieë en die tema onder bespreking, naamlik die Globalisme is. Daar gaan ook gepoog word om die neerslag van genoemde ideologieë in die opvoeding en onderwys aan te toon.

Die ideologieë wat bespreek gaan word, is in der waarheid baie nou verweef. Dit is opvallend in hoe 'n groot mate

hierdie ideologieë ooreenstem. Almal toon kenmerke van 'n gelykheidstrewes, die verabsoluttering van die mens, die nivellering van waardes en norme, 'n eenheidstrewes, die strewes na 'n vredes- of gelukstaat (die utopia), die verabsoluttering van die menslike kennis en vooruitgang en die totstandbrenging van 'n nuwe mensheid.

'n Idee van die utopiese toekomsbestel waaraan die sewe ideologieë wat in hierdie hoofstuk bespreek word, meewerk, word gegee in die inleiding tot die tweede Humanistiese Manifesto: "We stand at the dawn of a new age ... Using technology wisely, we can control our environment, conquer poverty, markedly reduce disease, extend our life-span significantly, modify our behaviour, alter the course of human evolution and cultural development, unlock vast new powers ... The ultimate goal should be the fulfillment of the potential for growth in each human personality - not for the favored few, but for all of humankind. Only a shared world and global measure will suffice." [Michaelsen 1979:25].

Bogenoemde uitspraak dui daarop dat die mens 'n utopia op aarde nastreef. In die humanistiese uitgangspunt onderliggend aan die utopia word die mens tot sy eie heilbewerker verhef. Vir God word daar in hierdie denke geen plek ingeruim nie, sodat die Christen-opvoeder tot 'n gemotiveerde standpuntinname teenoor die humanistiese ideologieë gedwing word.

Vervolgens word aandag aan elk van hierdie ideologieë gegee.

4.2 DIE HUMANISME.

Bogenoemde begrip het sy oorsprong in die Latynse woord *humanitas* (menslikheid), *humanis* of *humanus* (mens) en *humanum* (menslike). Die menslike welvaart en welstand staan op die voorgrond in die Humanisme [Van Rensburg et al. 1984:94; Henn 1991:15]. Die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal beskou dit as 'n strewe om 'n mensliwende sedeleer te beoefen, 'n wêreldbeskouing wat die menslike waardigheid asook die vryheid en waarde van die mens vooropstel en godsdiens van weinig belang ag [Schoonees et al. 1972:325]. Humanisme word met ander woorde as 'n lewensuitkyk en wêreldbeskouing beskou waar die menslike natuur en die mens se plek en status in die wêreld beklemtoon word [World Book Encyclopedia 1987:384].

Rowe [1985:72] gee die volgende definisie van Humanisme: "Humanism is the godless, groundless secular religion which underlies the warped and dangerous thinking behind much of the social activism of our time. It is satanic in origin. It represents man's effort to solve his problems and shape his society apart from God. It is exactly the opposite of true Christianity, which seeks the guidance of the Word of God for the solution of human problems."

4.2.1 Historiese agtergrond.

Hoewel die Humanisme sy oorsprong in die lewe en gedagtes van antieke Griekeland en Rome gehad het, het dit ook in Europa vanaf die jaar 1300 tot 1500 as 'n nuwe historiese beweging gefloreer [World Book Encyclopedia 1987:384,385]. Die Humanisme staan in hierdie tyd teenoor die Transendentalisme wat die Middeleeue kenmerk. Die Humanisme verteenwoordig 'n denkstroming wat van hier af tot vandag toe loop. Dit vorder vanaf die Renaissance – Humanisme deur onder andere die Realisme, Rasionalisme, Naturalisme ensovoorts – tot by die natuurwetenskaplike wêreldbeeld van vandag. Die moderne Humanisme kan onder andere ook in Jean Jacques Rousseau (1712-1778) se humanistiese denke teruggevind word. Die wêreldbeskouing het mettertyd in die rigting van die gelykmaking van alles en almal beweeg [Oosthuizen 1991:120]. Dis ingestel op die hier en nou van die aardse bestaan.

Die twintigste eeuse denk- en lewenshouding openbaar onder andere die volgende kenmerke wat na die Renaissance teruggevoer kan word en wat kenmerkend van die Humanisme is.

'n Diesseit (deuskant)-oriëntering.

Daar vind na die Middeleeue 'n klemverskuiwing plaas van die hiernamaals na die aardse lewe. 'n Periode volg waar Gods Woord en die godsdiens nie meer die middelpunt van die mens se belangstelling is nie. Die individu word sentraal geplaas en wêreldse geluk en vooruitgang word die brandpunt waarom

alles draai. Die drang om die wêreld te beheer gee aanleiding tot ontdekkings wat die mens se leefwyse en die mens se wêreldbeeld totaal verander [Pistorius 1982:108]. Die hedendaagse Sekularisasie is onder andere die gevolg van die veranderde ingesteldheid van die Westerse mens sedert die Renaissance.

Antroposentrisme.

Die Renaissance-ingesteldheid het mettertyd groot materiële vooruitgang gebring, maar tegelykertyd op die geestelike gebied 'n agteruitgang teweeggebring. Hierdie agteruitgang word gekenmerk deur die miskenning van God. Die Middeleeuse uitgangspunt was Teosentrisme (God word sentraal gestel), terwyl die Renaissance klem op die mens gelê het, met ander woorde antroposentrië was. Die magstrewe van die mens oor die natuur, homself en sy medemens het die mens aangevuur om 'n menslike, aardse gelukstaat (utopia) gegrond op die menslike rede, tot stand te probeer bring [Pistorius 1982:109].

Internasionalisme.

'n Geheelsiening word mettertyd op die wêreld ingeneem. Dit is in lyn met die slagspreuk van die Franse Revolusie, naamlik vryheid, gelykheid en broederskap [vide par. 4.2.5] wat algaande op die wêreld as geheel van toepassing gemaak word. Die Humanisme het gewis 'n bydrae gelewer in die opbou van die Globalisme en daarom moet die hedendaagse internasionalistiese ingesteldheid daaraan gekoppel word. Dit kom baie

duidelik na vore in die humanistiese beheptheid met die ontwikkeling van die sogenaamde Derde Wêreld.

Materialisme.

Die mens se geestelike behoefte word ontken, terwyl die materiële behoeftes oorbeklemtoon word. Die aardse geluk en welvaart van die mens word oorbeklemtoon ten koste van 'n Ewige Lewe.

Evolusionisme.

Evolusie [vide par. 4.8.2] is op verandering en interaksie tussen die mens en die omgewing gegrond. Die Renaissance-tydperk het die mens se leefwyse en totale uitkyk op die wêreld verander. Hierdie saak moet aan die Westerse gedagte van vooruitgang gekoppel word, wat spruit uit die wetenskaplike en tegnologiese ontwikkelinge en die veranderde werklikheidsbeeld sedert die Renaissance. Die moderne werklikheidsbeeld behels dat die mens se idee van die werklikheid een van 'n volgehou veranderende en evoluerende werklikheid is op grond van die mens se wetenskaplike en tegnologiese ingrype daarin. Die twintigste eeu was dan ook 'n tydperk wat die sogenaamde Nuwe Opvoeding ingelui het.

Pragmatisme.

Die praktiese bruikbaarheid word as die belangrikste maatstaf gesien [vide par. 4.3]. Roos [1979:23] wys daarop dat die mensbeeld van die Pragmatisme ten nouste saamhang met die

Materialisme en Evolusionisme. Die doeltreffende funksionering van die kind as sosiale en bruikbare wese word beskou as die hoogste strewe en die kind se menslikheid word ontken. Hierdie degradering van die mens het reeds met die Renaissance se Antroposentrisme begin [Pistorius 1982:216-220].

In die opkoms van die hedendaagse globalistiese samelewingsbestel het die veranderde ingesteldheid by die moderne mens sedert die Renaissance 'n allesoorheersend belangrike rol gespeel. Hierdie veranderde ingesteldheid kan die beste getipeer word as 'n humanistiese lewens- en denkhouding wat duidelik na vore kom in die pas beskrewe kenmerke van die Humanisme.

4.2.2 Godsdiensbeskouing.

Rowe [1985:72] wys op die godlose, sekulêre sy van die Humanisme wat verdraaide en uiters gevaarlike denke verteenwoordig en wat onder andere lei tot die sosiale Aktiwisme van vandag, soos in die inleiding op gewys is. Verder wys hy op die sataniese kenmerke van die Humanisme. Die mens word in die humanistiese denke aan homself uitgelewer om sy eie heil uit te werk en sodoende breek hy weg van God. Dit is presies die teenoorgestelde van die ware Christendom wat altyd die leiding van die Woord van God opsoek vir die oplossing van sy probleme. Hierdie wegbeweeg van God lei onder andere hedendaags tot 'n vergoddeliking van die mens self. Hierdie

saak kom in hoofstuk 5, paragraaf 5.2.5.2 ter sprake.

Die Humanis ignoreer God en die mens word die sentrale uitgangspunt gemaak. Die menslike rede word op 'n antroposentriese wyse bo God tot middel verhef waardeur die mens die heil in 'n aardse, globalistiese bestel uitwerk. In sy diepste wese is die Globalis 'n Humanis [Pienaar, BEd-Lesings, UPE, 1987]. Volgens Wallis [1986:55] word sonde geheel en al deur die Humaniste verwerp. Dit is juis vanweë hierdie rede dat hulle Jean-Jacques Rousseau se standpunt huldig dat die mens van nature goed is [vide par. 4.2.5]. Die selfstandige self word oorbeklemtoon. Hierdie selfstandigheid impliseer ook onder andere by sommiges die verwerping van ouerlike gesag en godsdienstige voorskrifte. Die individu moet self besluit wat verkeerd en wat reg is [vide par. 4.2.4]. Hierdie humanistiese ideologie het 'n degraderende invloed op die opvoeding en onderwys. Die vryheid van die kind mag nie aan bande gelê word nie en hy moet toegelaat word om sy natuurlike neigings spontaan te kan uitleef [Meyer 1990:143]. Die kind moet dus nie aan enige reëls of norme onderworpe wees nie. Daarteenoor dui 'n pedagogiese kindbeeld daarop dat die kind in gebondenheid aan norme in 'n toenemende mate vryheid tot verantwoordelikheid vir sedelike keuses moet verwerf. Wallis [1986:55] som die toekoms in die klaskamer met 'n humanistiese invloedssfeer soos volg op: "The battle for humankind's future will be waged and won in the public school classrooms ... between the rotting corpse of Christianity

... and the new faith of humanism ... (and) humanism will emerge triumphant."

Juis omdat die mens verabsoluteer word, word die afhanklikheidsverhouding tussen die mens en God verduister. Indien die mens volgens sy rede lewe, is hy volgens humanistiese opvatting in staat om alles te verklaar en dan sal God volgens hulle oorbodig wees. Slegs deur middel van die rede kan die heil verseker word, wat tot 'n gelukstaat (utopia) van wêreldse broederskap sal lei [Roos 1979:28].

In wese is die Humanisme 'n ateïstiese, sekulêre godsdiens, want dit dui op die mens se geloof in homself en in die vermoë wat inherent aan die mens is om 'n aardse gelukstaat te bewerkstellig [Roos 1979:28]. Dit blyk uit Nietzsche se denke, soos wat dit in hoofstuk 2 paragrawe 2.2.3.1 en 2.2.3.2 uiteengesit is, dat daar 'n noue verband tussen die Humanisme en die Ateïsme is. Sy humanistiese uitgangspunt stel Nietzsche in staat om 'n nuwe menstipe, die *Übermensch*, te proklameer [vide hfst. 3 par. 3.9].

Die ateïstiese karakter van die Humanisme blyk nie net uit die feit dat dit die idee van 'n Opperwese verwerp nie, maar ook uit die oortuiging dat die mens 'n evolusionistiese produk van die natuur is en uit die geloof in die mens se selfbeskikkingsmag as sy eie lotsbepaler [Henn 1991:103].

4.2.3 Mensbeskouing.

In die humanistiese mensbeskouing word die mens as middelpunt van die heelal gesien [Henn 1991:16]. Roswald [In:Henn 1991:16] se definisie van Humanisme lui soos volg: "Humanism, as a philosophy, regards man as the focus and centre of man's life." Die mens maak van homself 'n mensgod wat in alles op homself aangewese is. Dit kom uiteindelik daarop neer dat alle behoudende waardes en norme, [vide par. 4.2.4] en historisiteit opgehef moet word [Henn 1991:16].

Alle bestaan en selfs die waarheid word as relatief beskou in die lig van die menslike vermoëns en behoeftes [Smith 1983:67]. Vanweë die humanistiese beskouing dat alle mense van nature gelyk is, beskou die Humanis alle mense as gelykes [vide hfst. 3 par. 3.3; Roos 1979:27]. Die moderne Humanisme lê nog steeds klem op die "natuurlike" aspekte van menswees en propageer aan die wêreld dat almal gelyk is. Dit is 'n aspek wat so ver as die Sofiste teruggevoer kan word, maar wat veral vandag baie aktueel is [Smith 1983:68].

Die menslike rede word nog altyd deur Humaniste verabsoluteer as die enigste hoop waardeur die mens sy aardse en enigste heil kan verseker. Om menslik te leef, glo die Humanis, is om redelik te lewe. Eers wanneer die mens sy rede maksimaal benut het en daarvolgens leef, word hy volledig mens. Die maatskaplike of politieke wantoestande word deur die Humanis as redes aangevoer vir die afdwaling en tekorte van die mens,

juis vanweë die feit dat die Humanis die mens as van nature goed beskou. Die Humanis beskou die opvoeding as 'n opheffingsmiddel om uiteindelik in voorspoed en geluk in 'n klaslose staat saam te leef [Roos 1979:27,28]. So gesien vertoon ook die Sosialisme en die Kommunisme humanistiese trekke [vide 4.7.2.1] en moet hulle inderwaarheid as humanistiese ideologieë beskou word.

Die humanistiese ideologie is ook 'n geloof in die natuurlike regte wat alle mense volgens die Humanis het. Selfs Jesus Christus word as 'n uitstaande voorbeeld van 'n vegter vir menseregte voorgestel [vide hfst. 5 par. 5.2.4]. Die mens is vry en moet vry wees om beslissinge te kan neem soos hy dit goed vind. Die moderne Humanisme eis dieselfde regte vir alle mense sonder om die menslike verpligtinge en verantwoordelikhede wat dit meebring volledig raak te sien [Smith 1983: 1983:69].

Die Humanis glo dat die mens net 'n aardse lewe het en dat hy dit ten volle moet geniet, solank hy nog die geleentheid het [Pistorius 1982:113].

4.2.4 Normrelativisme.

Omdat die Humanisme die mens self die maatstaf van alle dinge maak, word in 'n morele relativisme verval waarin geen absolute waardes erken word nie. Die Humaniste is heftig teen enige vorm van behoudendheid gekant. Norme is volgens die

Humanis slegs daargestel om menslike vooruitgang en geluk te verseker. Voortdurende veranderings daaraan is nodig om by die veranderde omstandighede aan te pas. Hierdie permissiewe humanistiese gees is 'n voorloper tot die *New Age*-era wat die mens volgens sommige waarnemers tans besig is om in te gaan [vide hfst. 5 par. 5.2.5.2]. Die Humaniste beskou hul filosofie as die oplossing vir alle probleme. Die enigste struikelblok in die verwesenliking van hul ideaal, 'n utopia, is die Christelike geloof. Dit is 'n struikelblok wat aktief deur die Humanisme beveg word [vide par. 4.2.2].

Michaelsen [1979:18] wys op 'n paar moderne humanistiese tegniese waardeur die mens en die kind op skool met die Humanisme geïndoktrineer word, naamlik rollespel, seksopleiding, suggestopedagogiek, gedragsmodifikasie, sensitiwiteitsopleiding, die aankweek van 'n Nuwe Moraliteit (*New Morality*) en die herklassifikasie van waardes – beter bekend as *Values Clarification*. Die normrelativisme op sedelike gebied spruit voort uit die Humanis se miskenning van die aanspraak van absolute godsdienstige waardes en norme op die mens se lewe.

4.2.5 Vryheid.

Meyer [1990:142] wys daarop dat die strewe na vryheid 'n wesenlike kenmerk van menswees is. In die woorde van Smuts [1934:32,33] kan vryheid soos volg beskryf word: "... the most ineradicable craving of human nature. Without it peace, contentment, and happiness, even manhood itself, are not pos-

sible." Jean-Jacques Rousseau, vader van die Naturalisme, het die vryheidsbeginsel tot 'n fundamentele opvoedingsbeginsel verhef. Volgens Rousseau is die mens van nature goed – 'n standpunt wat ook deur die Humanisme gehuldig word, soos blyk uit die woorde van Roos [1979:27]: "Die wêreldse mens word gesien as van nature goed en in staat om die aardse genot ten volle te geniet." Die Humanisme sowel as die Liberalisme word gekenmerk deur hul beklemtoning van vryheid vir die individu en die verheerliking van die soewereine enkeling. Daar word met simpatie na die kind gekyk en die inagneming van sy behoeftes vorm die uitgangspunt in die onderwys [Rodee, Anderson & Christol 1967:179; Curtis & Boulwood 1977:337; Pistorius 1982:183].

Die vryheidsgedagte in die onderwys het in die tweede helfte van die twintigste eeu veral in A.S. Neill se Summerhill-skool uiting gevind, wat aan die wêreld moes demonstreer dat 'n maksimum vryheid pedagogies aanvaarbaar is. Hier word alle outoritêre dissipline, voorskriftelike sedelike opvoeding en godsdiensonderrig verwerp. Hier word ook geen verpligte klasbywoning of 'n vooraf beplande kurrikulum gevind nie. Doelstellings wat met hierdie skole in die vooruitsig gestel is, is groter vryheid aan die jeug asook 'n mensliewender opvoeding. In die *Elizabeth Cleaners Street*-skool in New York kan leerlinge selfs onderwysers aanstel en ontslaan [Meyer 1990:143]. As daar na die bogenoemde situasie gekyk word, is dit duidelik dat daar 'n gesagsverplasing is,

naamlik vanaf die gesaghebbende ouer of onderwyser/es na die kind.

Die idee van vryheid in die Weste kom volgens Michaelsen [1979:21] van die humanistiese idee dat die mens geen kwaad in hom het nie. Alle lewensfoute is veronderstel om veroorsaak te word deur 'n misleidende en verwronge sosiale sisteem. Die Westerse vryheidsopvatting het onteenseglik 'n groot bydrae tot die morele verval van die Weste gelewer. Gesien vanuit 'n Christelike perspektief kan die oorsaak van hierdie morele armoede na die verwerping van die Christendom met sy sin van verantwoordelikheid tot God en die gemeenskap herlei word.

In aansluiting by bogenoemde kan die begrip "Liberalisme" in dieselfde asem as Humanisme gebruik word. Die begrip "Liberalisme" is afgelei van die Latynse woord *libertas* wat "vryheid" beteken [Scholtz 1966:7]. Scholtz [1966:18] gee die volgende definisie: "Ten eerste, die liberalisme lê al die klem op die mens as individu en die reg wat hy het om vry te wees. Ten tweede, die liberalisme het naas die strewe na vryheid vir die individu geen ander beginsels nie en is daarom meer 'n geesteshouding as 'n openbaring van 'n bepaalde lewensbeskouing wat op besondere beginsels gegrond is." Degenaar [1967:127] sluit by bogenoemde definisie aan met die volgende woorde: "'n Geloof in die waarde van die menslike persoonlikheid en 'n oortuiging dat die bron vir alle voor-

uitgang geleë is in die vrye beoefening van individuele energie. Dit skep 'n gretigheid om alle individue en groepe vry te maak sodat hulle hul kragte vrylik kan uitoefen ... Die gesag van die staat moet so aangewend word dat dit gelyke geleenthede vir almal skep."

Uit bogenoemde definisies blyk dit duidelik dat die Liberalisme nie 'n vaste, omlýnde lewens- en wêreldbeskouing of filosofie is nie. Dit is met ander woorde 'n baie breë en wye begrip. Dit blyk ook duidelik dat die Liberalisme 'n uitlaatklep van die Humanisme is en daarom word dit daarmee saam behandel. Dit is 'n lewensbeskouing wat een van die uitvloeisels van die Renaissance van die veertiende tot die sestiende eeu is, en wat die mens sentraal plaas. Hierdie verabsoluttering van die individuele mens en sy menslike vermoë, asook die gelykheidstrewes is kenmerke wat in 'n globalistiese bestel sentraal staan.

As daar gekyk word na die uitgangspunte van die Humanisme en Liberalisme, is dit voor die hand liggend dat die Liberalisme nie net sterk ooreenstemming toon met die Humanisme nie, maar dat bogenoemde twee ideologieë in baie opsigte ooreenstem met die uitgangspunte van omtrent al die ideologieë wat in hierdie hoofstuk bespreek word. By 'n vergelyking van die verskillende ideologieë, val die klem tog elke keer in die verskillende ideologieë op 'n ander aspek van ooreenstemming. Die Liberalis en die Humanis beskou vrede, vryheid, gereg-

tigheid en welvaart vir die menslike samelewing as 'n realiseerbare werklikheid. Die strewe na 'n volmaakte wêreld (utopia) is by hierdie ideologieë baie sterk aanwesig [Treurnicht 1967:131]. Die Humanisme en Liberalisme onderwerp die hedendaagse mensdom aan 'n gelykmakingsproses [vide hfst. 3 par. 3.3]. Hierdie proses word deur faktore soos industrialisasie en verstedeliking bevorder [vide hfst. 3 par. 3.4]. Hierdie gelykmakingsproses bring uiteindelik die massamens tot stand [Scholtz 1966:85]. Die gelykheidstrewe kom by die Liberalis en Humanis sterk na vore in die skepping van gelyke geleenthede op alle lewensterreine. Juis in die benutting van gelyke geleenthede kom egter na vore dat alle mense nie gelyk is nie. Rodee et al. [1967:63] stel dit soos volg: "... all individuals ought to have an equal opportunity to demonstrate their particular capabilities and that their circumstances of birth should not jeopardize their chances of proving whether they have these capabilities - that, in short, everyone should have an equal opportunity to show how unequal he is."

Die mens self word wesenlik as vry beskou. Daar moet egter altyd onthou word dat ware vryheid met verantwoordelikheid gepaard behoort te gaan [Roos 1979:31,33]. Voorstanders van die Franse Revolusie het 'n valse indruk met hul leuse van vryheid, gelykheid en broederskap geskep. Diegene wat na vryheid streef, moet gelykheid verwerp, omdat laasgenoemde alleen deur dwang verkry word. Diegene wat na gelykheid

streef, moet vryheid verwerp, omdat eersgenoemde ook net deur dwang verkry kan word [Scholtz 1966:88]. Omdat die Liberalis én Humanis aan beide die vryheids- en gelykheidsidee vashou en hierdie idees in hul absolute vorme onversoenbaar is, is beide ideologieë afbrekend van aard met geen vaste koersaanduiding nie.

Vanuit 'n Christelike perspektief word hierdie gelykmakingsdrang ten sterkste afgekeur. Gelykstelling waar geen gelykheid is nie, is mensewerk. Daar is volke en mense met 'n heidense kultuur naas volke en mense met 'n Christelike kultuur. Ongelykheid en verskille [vide hfst 3 par. 3.3.2] is nie net geleë in uitwendige faktore soos velkleur nie, maar dieper word 'n geestelike aanlegverskil aangetref [Roos 1979:32,33].

Op godsdienstige terrein word enige oortuiging deur die Liberalis en Humanis verdra omdat die individuele vryheid verabsoluteer word. Dit is dan ook om hierdie rede dat bogenoemde twee ideologieë die Ateïsme nie kan bestry nie, maar dit bewus of onbewus net aanhelp [Dreyer 1977:31]. Die Calvinistiese Christendom streef na 'n eiesoortige persoonlikheids- en vryheidsideaal en daarom is daar begrip vir die humanistiese en liberalistiese persoonlikheids- en vryheidsideaal. Die groot verskil is egter geleë in die religieuse grondmotief wat ook die verkларingsbeginsel van die Humanisme en Liberalisme is, naamlik die vergoddelike rede van die

mens. Gesagsverwerping – veral die verwerping van die goddelike gesag, kom daarin sterk na vore [Scholtz 1966:73,76]. Tiperend van die Liberalisme is dat dit graag met godsdiens begin, maar met menseverheerliking eindig; so sluit dit sterk aan by die Humanisme.

In die opvoeding en onderwys is 'n eie lewensopvatting van fundamentele belang omdat dit aantoon wat in die opvoedingspraktyk toelaatbaar is. Die lewensopvatting is die rigsgaande in die opvoeding en onderwys [Dreyer 1977:94]. Beide die Liberalisme en Humanisme se oorbeklemtoning van die vryheid van die kind en hul verdraagsaamheid teenoor alle lewens- en wêreldbeskouings in die opvoeding en onderwys staan in kontras met die belangrikheid van outentieke opvoeding. Roos [1979:35,38] wys daarop dat die kind van jongs af geïndoktrineer en gemanipuleer word om 'n kritiese ingesteldheid te hê teenoor alle behoudende norme. Hierdie kritiese denke is kenmerkend van die Liberalis en Humanis. Degenaar [1967:36] wys daarop dat beide ideologieë – naamlik die Liberalisme en Humanisme – van die mens verwag om gesekulariseerd te raak [vide hfst. 3 par. 3.8], dit wil sê dat die mens (in die woorde van Immanuel Kant) uit sy "selfverskuldige onmondigheid" moet kom en besluite vanuit homself moet neem.

Die kritiek teen bogenoemde twee ideologieë moet spruit uit 'n Christelike lewensbeskouing waarbinne die mens sy verantwoordelikhede kan uitleef en bestendigheid kan vind. Die

pligte van die owerheid in die beskerming van die mens se belange en vryheid in 'n Christelike nasionale volksverband, Christelike nasionale onderwys en in 'n magtige, nasionale wil, is volgens Dreyer [1977:52] van deurslaggewende belang.

4.2.6 Die Humanistiese Manifeste.

'n Goeie voorbeeld van die beginsels waarop die Humanisme gegrond is, word opsommenderwys in die Humanistiese Manifeste gegee. Die eerste Humanistiese Manifest is in 1933 deur John Dewey, vader van die progressiewe onderwys, geskryf. Dit is later deur Paul Kurtz (in 1973) op datum gebring in die tweede Humanistiese Manifest [Michaelsen 1979:25]. Volgens Wallis [1986:136] reflekteer die Humanistiese Manifeste deurgaans aggressiwiteit: "We affirm a set of common principles that can serve as a basis for united action - positive principles relevant to the present human condition. They are a design for a secular society on a planetary scale." Soos in hierdie aanhaling duidelik na vore kom en ook in die manifeste duidelik blyk, is die Humaniste ingestel op 'n globalistiese samelewingsbestel. Ten opsigte van die geloof spreek die Humanistiese Manifeste [In:Wallis 1986:137] homself soos volg uit: "... we can discover no divine purpose or providence for the human species ... No deity will save us; we must save ourselves ... promises of immortal salvation or fear of eternal damnation are both illusory and harmful ... there is no credible evidence that life survives after the death of the body."

Ten opsigte van die etiese bevestig die Manifeste dat morele waardes hul oorsprong in die menslike ervaring het [Wallis 1986:137].

Ten opsigte van die individu laat die manifeste hulle soos volg uit: "We believe in maximum individual autonomy ... In the area of sexuality, we believe that intolerant attitudes, often cultivated by orthodox religions and puritanical cultures, unduly repress sexual conduct." [Wallis 1986:137].

Ten opsigte van gelykheid is hulle ten gunste van 'n wegbeveeg van diskriminasie wat gegrond is op ras, godsdiens, geslag, ouderdom of natuurlike herkoms [Wallis 1986:138].

Laastens, maar nie die minste nie, beywer hulle hulle vir 'n wêreldgemeenskap en sluit so aan by die Globalis wat dieselfde strewe het. "We deplore the devision of humankind on nationalistic grounds ... the aim - the building of a world community." [Wallis 1986:138]. Die manifeste se eintlike doelwit is die totstandbrenging van 'n sosialistiese, globalistiese bestel. Daar word beswaar gemaak teen die verdeling van die mensdom op nasionale grondslag. Die Manifeste propageer verder ateïstiese, globalistiese en sekulêre waardes - wat veral in die skole inslag moet vind. Die Manifeste se uiteindelijke doelstelling is om die kind te programmeer of te beheer voordat die ouers se invloed genoeg inslag gevind het. Sodra die filosofie van die Humanisme en Liberalisme ver-

stewig is in die samelewing, is die volgende logiese stap die bekendstelling van 'n kosmiese Humanisme [Michaelsen 1979: 32]. Die New Age-beweging wat in hoofstuk 5 paragraaf 5.2.5.2 aan die orde kom, kan hiermee in verband gebring word.

Dit is uit die manifeste duidelik dat die hedendaagse Humanisme beslis globalisties van aard is. In die Humanistiese Manifest I (1933) word die uitsluitlike doel van die Humanisme in beginsel 14 as die totstandbrenging van 'n vry en universele gemeenskap uiteengesit. Die inleiding van die manifest bevat 'n stel beginsels wat as grondslag vir verenigde optrede kan dien. Hierdie beginsels is opgestel met die oog op 'n sekulêre en planetêre gemeenskap. 'n Universele opvoeding en geïntegreerde gemeenskap word in beginsel II in die vooruitsig gestel. In die Manifest word die Globalisme direk met die Humanisme verbind deur die verklaring dat alle mense tot een *Global Community* behoort [Henn 1991:108-110].

Die Christen moet beslis standpunt teen hierdie ateïstiese filosofie inneem. Hierdie humanistiese filosofie word volgens Roos [1979:30] op 'n weldeurdagte wyse in die VVO (Verenigde Volke-Organisasie) en sy talle frontorganisasies, waarvan sommige onder die skyn van godsdiens opereer, op die mensdom afgeforsier.

4.3 DIE PRAGMATISME.

Van Rensburg en Landman [1984:150] definieer hierdie begrip as die verabsoluttering van die nuttigheidswaarde van elke bewering. Die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal [Schoonees et al. 1972:660] beskou dit as 'n filosofiese rigting wat die waarde van 'n bewering uitsluitlik volgens sy praktiese belang vir die mens beoordeel. Fourie [1973:245] wys daarop dat hierdie begrip van die Griekse woord *pragma* afgelei is, wat handeling beteken. Die Pragmatisme staan bekend as 'n "filosofie van aksie". Die vernaamste kenmerk van die Pragmatisme is dat dit 'n praktiese lewensbeskouing is, gekenmerk deur 'n oordrewe praktiese gesigspunt, wat sy ontstaan in die Verenigde State van Amerika (dié land van die praktiese toepassing) gehad het. Om pragmaties te werk te gaan beteken dat 'n mens hom in die een of ander saak deur die praktiese eise van die omstandighede laat lei en deurgaans daarvolgens handel.

4.3.1 Historiese agtergrond.

Chambliss [In:Louw 1981:58] wys daarop dat die Sofiste die grondslag vir die Pragmatisme gelê het, soos in die volgende aanhaling gesien kan word: "... not all the weapons in the armoury of sophistry were made of the finest steel, and, since the end justified the means, they looked upon anything that seemed effective as good."

Betreffende die Pragmatisme in die moderne tyd word vervol-

gens na twee Amerikaanse filosowe gekyk. Die mees bekende Pragmatis, John Dewey, is reeds in hoofstuk 2 paragraaf 2.2. 4.2 behandel. Daarom moet hierdie paragraaf in samehang met die gedeelte oor John Dewey gelees word, aangesien hy nie weer in hierdie paragraaf ter sprake kom nie. Charles Sanders Peirce het as die pragmatiese filosoof van die wetenskap en logika bekend gestaan. Peirce was vir die ontstaan van die Pragmatisme verantwoordelik en William James het die Pragmatisme as ideologie gewild gemaak. Dewey het dit verder na alle sleutelareas van die lewe uitgebrei. Elkeen afsonderlik het die Pragmatisme op sy eie manier geïnterpreteer [World Book Encyclopedia. 1987:653].

Pragmatisme as 'n filosofiese beweging het in 1898 sy ontstaan gehad. James Peirce se interpretasie van die Pragmatisme is dat die betekenis van 'n abstrakte idee bepaal word deur die effek van die idee op dié wat daarin glo. Volgens James is 'n ware idee een wat gekontroleer kan word, een wat werk en wat tevrede stel [World Book Encyclopedia. 1987:653]. Leight [1984:197,198] wys verder daarop dat James sy pragmatiese siening ook van toepassing gemaak het op sake soos verandering en pluraliteit wat op die wêreldtoneel van groot belang is. James het die mens se idees van hoë waarde geskat. Die waarheid was vir hom die eindresultaat van die mens se aktiwiteite. Dit is dus mensgemaak, met ander woorde antroposentrië van aard. James wat dan ook beskou kan word as 'n Humanis, het die praktiese implikasies van 'n idee ingesien

asook die gevolge wat dit op die geloof in die lewe van enige mens (individu) kan hê.

In die lig van bogenoemde historiese agtergrond is dit duidelik dat aspekte van die Pragmatisme soos die verabsoluttering van die individu of mens, die miskenning van die absolute waarheid en die drang na verandering duidelik faktore is wat die Globalisme bevorder.

4.3.2 Die pragmatiese uitgangspunt.

Nie dit wat waar, goed en reg is nie, maar dit wat werk, wat bruikbaar en suksesvol is, is goed en aanvaarbaar [Louw 1981: 58,59]. Die Pragmatisme beklemtoon die praktiese sy en bruikbaarheid en beskou dit as die belangrikste maatstaf. Vir die Pragmatis bestaan daar geen absolute waarheid nie, want die waarheid word gemeet aan die bruikbaarheid daarvan [Roos 1979:22,23]. Vir die Pragmatis gaan dit om die verwesenliking van doelstellings. Wie die waarheid wil vind, moet die praktyk ontleed [Smith 1983:70]. Hierdie verabsoluttering van die praktyk en die verabsoluttering van die nuttigheidswaarde [vide hfst 2 par. 2.2.4.2] hou verreikende implikasies in vir onder andere outentieke opvoeding – soos later in hierdie afdeling ter sprake sal kom [vide par. 4.3.6].

4.3.3 Godsdiensbeskouing.

Die Pragmatisme het sy oorsprong vanuit die Humanisme [vide par. 4.2.2]. Die Pragmatisme, net soos die Humanisme, huldig

die uitgangspunt dat die mens, in plaas van God, sentraal geplaas word. Roos [1979:23] wys in die lig hiervan daarop dat die Christelike norme aanvaar word slegs in soverre dit bruikbaar is, terwyl die absolute waarde daarvan ontken word. In hierdie ateïstiese filosofie is daar geen plek vir die ewige, absolute en volmaakte nie [Smith 1983:71]. Roos [1979:23] wys verder daarop dat die Pragmatisme bloot op horisontale vlak leef en dat die vertikale verhouding met God ontbreek. Daardie Pragmatiste wat nie heeltemal uitgesproke teen enige vorm van godsdiensoonderrig is nie, beskou dit bloot as 'n praktiese middel om menslike verhoudings te reël en te beheer.

4.3.4 Mensbeskouing.

Die mensbeeld van die Pragmatisme hang ten nouste saam met die van die Materialisme, Naturalisme en Evolusionisme, wat die mens as 'n produk van die natuur beskou. So word die mens se optrede deur sy natuurlike behoeftes, drifte en drange bepaal en word die mens se hele lewe verder gesien as 'n voortdurende aanpassingsproses (sosialiseringsproses) by sy omgewing. Hierdie uitgangspunt van die Pragmatisme vorm ook die uitgangspunt van die sogenaamde gedragsielkunde of behaviorisme [Roos 1979:23].

As gevolg van die pragmatiese sienswyse het die mens in sy lewens- en wêreldbeskouing 'n vrye wese geword. As gevolg daarvan mag hy homself nooit verbind aan enige waarheid of

waarde wat van blywende aard is nie, want dit sal hom in sy soewereiniteit as mens aantast. Hy mag homself nooit onderwerp aan beginsels, tradisies, waarhede of waardes wat hom in die toekoms aan bande kan lê nie [Pienaar, BEd-Lesings, UPE, 1986(a)]. Hierdie sienswyse van die Pragmatis, asook sy verabsoluttering van die menslike vryheid en die mag wat die mens toegedig word, bevorder die Globalisme.

4.3.5 'n Demokratiese Eenheid.

Die Pragmatis streef 'n demokratiese eenheid na en daarom word verdelende faktore beveg wat die demokratiese eenheid skade kan berokken [Pienaar, BEd-Lesings, UPE, 1986(a)]. Hierdie saak van eenheid is belangrik vir die Globalisme, veral vanweë pragmatiese oorweginge. Demokratiese eenheid word nagestreef ondanks religieuse, etniese, kulturele en rasseverskille.

Vir Dewey is die demokrasie 'n omvattende grootheid wat aan die mens sy regmatige plek gee en die mens waarlik mens maak deurdat hy geleenthede daarin vry kan benut. Alle skeiding-wyses, onder andere deur aparte woongebiede, skole, ensovoorts is in beginsel vir die Pragmatis onaanvaarbaar. Hier word ooreenstemming met die Globalisme gevind wat alle mense in een omvattende, groot geheel wil saam sien.

4.3.6 Verandering en beïnvloeding op verskillende samelewingsterreine.

Dit is duidelik dat die grondgedagte van die Pragmatisme verandering is. Vir die Pragmatist is die menslike ervaring as kenbron die belangrikste; en die menslike ervaring leer die mens dat alles verstaan word in 'n stroom van verandering. Hierdie grondgedagte het die volgende implikasies, naamlik:

- i. Daar is geen onveranderlike God nie.
- ii. Daar is geen onveranderlike Waarheid, soos byvoorbeeld die Woord van God nie.
- iii. Daar is geen permanente waarhede, waardes en beginsels wat in die lig van die Woord van God aan die menslike lewe rigting en leiding kan gee nie.
- iv. Beginsels soos die Christelike en volkseie, wat as permanente riglyne geld vir 'n volk en sy onderwys, is dus ook in die stroom van verandering gegrepe.
- v. Tradisies, gebruike en gewoontes mag nooit tot "heilige koeie" verhef word nie.
- vi. Die algemeen-geldende waarhede ten opsigte van die mens en die opvoeding is vir die Pragmatist 'n struikelblok.

Met hierdie grondgedagtes verklaar die Pragmatisme oorlog teen alles wat behoudend van aard is, onder andere godsdiens en tradisies. So word die tendens om stadig maar seker weg te beweeg van die behoudende in die rigting van die globaal aanneemlike deur die Pragmatisme verskerp.

In die opvoeding en onderwys beklemtoon die Pragmatisme die "groeiproses" van die kind. Wanneer daar egter van 'n "groeiproses" sprake is, word die opvoedingsverhouding belemmer, omdat die kind volgens die Pragmatisme as't ware outomaties ontwikkel en nie deur die opvoeder in 'n vooraf bepaalde rigting begelei moet word nie. Opvoeding is vir die Pragmatisme niks anders as 'n sosialisering- en demokratiseringsproses nie [Roos 1979:23]. Hier kan Dewey wat die individu tot "sosiale bruikbaarheid" wil opvoed weer as voorbeeld genoem word [vide hfst. 2 par. 2.2.4.2]. Vir die Pragmatisme is daar geen vaste riglyn of beginsel aan die hand waarvan die opvoeding en onderwys moet geskied nie, ook geen vaste einddoel waarna opgevoed en gestreef word nie. Die Pragmatisme gaan van die standpunt uit dat vaste doelstellings die opvoeding en onderwys in vasgestelde patrone sal giet wat nie met die veranderende werklikheid rekening hou nie.

Volgens die Pragmatisme moet die opvoeding en onderwys gerig wees op die *open-mindedness* van die jeug. Die jeug moet volgens die pragmatisme alle probleme (*challenges*) met 'n oop gemoed tegemoetgaan en dit nooit vanuit ou uitgediende beginsels en metodes benader nie. Hiërdie standpunt is gesien vanuit 'n pedagogiese oogpunt en vir die Christenopvoeder totaal onaanvaarbaar [Pienaar, BEd-Lesings, UPE; 1986(a)].

In 'n globalistiese era is die Pragmatisme 'n stimulant om groter eenheid in die wêreld teweeg te bring. Wetenskaplike

en tegnologiese ontwikkelinge maak 'n globale wêreldorde vanuit pragmatiese oorwegings noodsaaklik. Wêreldprobleme, byvoorbeeld die probleme rondom wêreldvrede, die ekologiese vraagstuk, die energievraagstuk, die armoedevraagstuk en die bevolkingsontploffing maak dit noodsaaklik dat op 'n globale vlak na oplossings gesoek word [vide hfst. 5 parr. 5.2.1 en 5.2.2]. Om pragmatiese redes, soos onder andere die verweefdheid van die wêreld ekonomie, is 'n globalistiese bestel volgens die Globaliste (wat ook Pragmatiste is) noodsaaklik [Van Niekerk 1992(a):148-153;156-157].

'n Streng ekonomies-materialistiese werklikheidsbenadering verduister die werklike karakter van die verskillende samelewingsverbande met betrekking tot mekaar asook die gesagstrukture, onder andere politieke gesagstrukture, wat erken en gerespekteer moet word. Die Pragmatiese eensydige en skewe vertolking van die eenheid én verskeidenheid in die samelewing is dikwels die gevolg van die verkeerde vertolking van vraagstukke op die onderskeie lewensterreine, onder andere op die politieke terrein [Liebenberg 1976:14].

'n Volwaardige politieke party berus op stabiele beginsels wat alle lewensterreine dek - terwyl die materialistiese uitgangspunt die nasionale lewe so verskraal dat die politiek, asook ander lewensterreine - tot blote ekonomiese werktuie gedegradeer word. Hier kom die Pragmatisme sterk na vore. Wanneer slegs ekonomiese belang op die voorgrond tree, lei

dit tot onsekerheid en spanning op politieke, ekonomiese en maatskaplike terrein. Materialisme het 'n "eiebelang-houding" tot gevolg wat die wegwyn van volkseie trots, waardes en norme in die hand werk. Hierdie mensgesentreerdheid is dan ook 'n belangrike kenmerk van die Globalisme [Liebenberg 1976:14].

4.4 DIE NARCISME.

Hierdie ideologie dui op 'n sieklike selfliefde of selfbewondering [Van Rensburg et al. 1979:104]. Volgens Lasch [1980:60] het die narcistiese mens verval in selfbevrediging, selfverheerliking, selfbewondering en verskeie ander soorte van kleingeestigheid en dweepsugtigheid. Hierdie ideologie is skynbaar 'n metode om die angs- en spanningsvolle lewe van die hedendaagse mens te ontwyk.

In die narcisties georiënteerde samelewing is die berekende denke (oftewel die natuurwetenskaplik georiënteerde denke) nie in staat om die immorele en bandelose plesier wat met die Narcisme gepaardgaan te beheer nie, maar wel die besinnende denke (die sin- en waarheidsoekende denke). Rossouw [1980:59] beweer dat die besinnende denke vir die narcistiese en rigtinglose mense die regte weg aandui, naamlik die denkweg na die sin. Pienaar [1988:26,27] wys verder daarop dat die besinnende denke die onverborgemakende denke is, wat daarop gemik is om die waarheidsvraag te beantwoord, en in dié proses die vervalde, sinsoekende mens se lewe sinvol te maak.

4.4.1 Historiese agtergrond.

Die konsep "Narcisme" word uit die Griekse mitologie afgelei. Volgens oorlewering het 'n mooi jong man, Narcissus, die liefde van 'n nimf, Echo, versmaai. As straf moes hy op 'n spieëlbeeld van homself in 'n waterpoel verlief raak. Só is hy verdoem tot ewige, onvervulde selfliefde [Henn 1991:25]. In 'n hedendaagse toepassing hiervan kan gestel word dat die God-is-dood-teorie van Nietzsche [vide hfst. 2 par. 2.2.3.1] 'n leemte by die mens laat ontstaan het. Hierdie leemte is met 'n narcistiese selfliefde en selfbehepthheid gevul [Smith 1983:73].

Die Antroposentrisme, wat die menslike bestaanswyse vanaf die Renaissance kenmerk en in die twintigste eeu tot 'n hoogtepunt gevoer word deur die mens se selfbepaling deur middel van die wetenskap en tegnologie, dui daarop dat die mens in 'n toenemende mate behep geraak het met homself.

4.4.2 Verandering en beïnvloeding op verskillende samelewingsterreine.

Die massamens, vasgevang in die moderne sosiale bestel, is narcisties ingestel. Die narcistiese mens leef nie ter wille van die gemeenskap nie, maar is eerder ingestel op wat hy persoonlik uit die gemeenskap vir homself kan inwin [Lasch 1980:5,6; Henn 1991:139].

Die huidige samelewing is terapeuties en nie godsdienstig

ingestel nie [Lasch 1980:7]. Die drang na persoonlike verlossing ontbreek en word met persoonlike welvaart en 'n gesondheidsbeheptheid vervang [Smith 1983:74]. Terapeute het op godsdienstige terrein predikante vervang in die soeke na innerlike vrede. Sodoende het die terapie die geloof en die godsdiens vervang [Lasch 1980:43]. Die Narcis het 'n aanpasbare waardestelsel [Smith 1983:75]. Hierdie aanpasbaarheid is dan ook die rede vir die verbrokkeling van die Christelike waardestruktuur [Lasch 1980:5,6]. Simmons en Winograd [1966:18,9] wys daarop dat geloof in God met 'n selfgeloof vervang word in die vorm van die *Übermensch* soos reeds op gewys is [vide hfst. 3 par. 3.9]. Die narcistiese mens kan ook as 'n uitvloeisel van die *Übermensch* beskou word. Hierdie magmens of *Übermensch* is dan ook soos reeds op gewys is, kenmerkend van die globalistiese bestel wat in die vooruitsig gestel word.

Op die sosiale terrein het die genotbeginsel die kriterium van die mens se denke geword. Om hierdie rede, soos reeds op gewys is, word opoffering ter wille van die gemeenskap nie by die narcistiese mens gevind nie [Simmons et al. 1966:8,9]. Die narcistiese mens ly voorts aan 'n verouderingsvrees. Pogings om die jeugdigheid te behou, word aangewend deur die besteding van baie geld aan skoonheidsmiddels en medikasie [Henn 1991:146]. Die kind bevind homself in 'n waarde- en normlose wêreld, soos reeds op gewys is, en in sy soeke na sin gee hy hom oor aan allerlei wanpraktyke en losbandigheid.

In bogenoemde soeke na vervulling is die narcistiese mens gedurig op soek na wat reg en wat verkeerd is. In hierdie proses word hy egter s6 gemanipuleer deur onder andere die media, soos reeds na verwys is, dat die afdwaling net al hoe groter word [Kriel 1987:169]. Die narcistiese mens ervaar 'n innerlike leegheid ('n niksheidsgevoel of Nihilisme) [vide hfst. 2 par. 2.2.3.4].

In die algemeen word die Narcis ook deur emosionele oppervlakkigheid en 'n vrees vir die dood gekenmerk. As gevolg hiervan voel die narcis altyd bedreig [Lasch 1980:17,23]. Die puriteinse voorstanders van streng sedes [Schoonees et al. 1972:672] word deur die Narcis verwerp en die permisiwiteit vier hoogty. Die Narcis se ongekende strewe na plesier, laat hom sy wêreld beleef met die uitgangspunt van nou en hier [Henn 1991:147]. Lasch [1980:5] maak die volgende opmerking in hierdie verband: "... to live for the moment in the prevailing passion - to live for yourself, not for your predecessors or posterity."

Die wetenskap kan nie meer bevredigende antwoorde op die verskynsels wat dit probeer toelig, verskaf nie. Groter verwarring en 'n ineenstorting van die vertroue in die wetenskap is die gevolg [Lasch 1980:27]. Met die aanbreek van die era van die natuurwetenskap, die mediese wetenskap en die tegniek is 'n gelukstaat (utopia) aan die mens voorgehou. Onder die slagspreuk van "vryheid" is die mens van sy histo-

riese wortels vervreem. Sodoende kom die menslike van die mens in die gedrang. Nihilisme neem die oorhand, soos reeds op gewys is, en die "geboorte" van die moderne massamens, soos reeds op gewys is [vide hfst 3 par. 3.3.4], word hiermee aangekondig [Henn 1991:138,139]. In die lig van die bogenoemde verwickelinge gee die narcistiese mens hom aan die wêreldse genietinge oor. Op die gebied van die opvoeding en onderwys blyk Narcisme 'n groot bedreiging te wees omrede dit 'n inotentieke, pedagogies onaanvaarbare opvoedingsbemoeyenis tot gevolg het. Op hierdie wyse bevorder die Narcisme die Globalisme [Kriel 1987:69; Lasch 1980:125].

Goldstone [1984:238] som die kenmerke van die narcistiese mens soos volg op: "The narcissistic man, however, has denied his own freedom (and together with that his responsibility), and according to Frankl, has already adopted the collectivist thought mode. He has thus submitted himself to the process of manipulation. He has allowed his conscience to be taken away from him, and in this way he has denied his own fundamental humanity."

Bogenoemde aanhaling is 'n duidelike aanduiding dat die narcistiese mens wel in die rigting van die Globalisme manipuleerbaar is.

4.5 DIE HOLISME.

Professor Jordaan [1994:13], redakteur van Die Kerkblad van die Gereformeerde Kerke in Suid-Afrika, wys daarop dat Holisme in 'n verskeidenheid vorme aangetref word. "Holisme kom in verskillende gedaantes voor. In breë trekke kom dit daarop neer dat die eenheid van alle dinge oorbeklemtoon word, ten koste van die verskeidenheid. Dit spreek vanself dat hierdie tydsgees baie gewild is in die nuwe Suid-Afrika."

Holisme is 'n filosofiese standpunt wat op die beginsel berus dat die geheel meer as die som van die dele is. Die heelal word daarin as 'n eenheid/globaliteit gesien wat uit 'n groot aantal geheelhede bestaan, onder andere atome, lewende organismes en gemeenskappe – 'n teorie afkomstig van die groot Holis J.C. Smuts wat op sintese en skeppende invloede binne die geheel klem lê [Schoonees et al. 1972:307]. Pienaar [1990(a):47] wys daarop dat die begrip "Holisme" noue verband het met begrippe soos "Universalisme" en "Internasionalisme" [vide par. 4.2.1] wat duidelik met die Globalisme verband hou.

Pienaar [1989(a):50] definieer Holisme as *geheeldenke*, *Ganzheitsdenke* of *totaliteitsdenke*. Henn [1991:17] wys daarop dat die begrip "Holisme" afgelei is van die Griekse woord, *holos*. Beide die begrippe *Ganzheitsdenke* en *holos* lê klem op die geheelaspek. Hierdie idee van eenheid of heelheid wat onder andere ook by die bespreekte filosowe voorkom [vide

hfst. 2], is geleidelik verder gevoer totdat dit vandag 'n allesinsluitende denkbeginsel geword het. Hierdie denkbeginsel het geweldige implikasies soos in hoofstuk 6 op gewys sal word. Uit die bogenoemde is dit duidelik dat die begrip "Holisme" daarop dui dat die werklikheid as 'n eenheid of geheel gesien word.

Henn [1991:17] wys daarop dat die Holisme 'n bousteen van die Globalisme is. Pienaar [1989(a):7] beweer dat die werk van Bouma en Wiegel [1986], getiteld **Holisme: Briefwisseling over een ander wêreldbeeld** baie na kom aan wat werklik met die begrip "Globalisme" bedoel word.

Holistiese onderwys [vide par. 4.5.4] kan dus kortweg omskryf word as die onderwysbenadering wat alle grense wil uitwis om 'n eenheidswêreld tot stand te bring. Die New Age is 'n nuwe dimensie van Holisme, maar berus op dieselfde beginsels [vide hfst. 5 par. 5.2.5].

4.5.1 Historiese agtergrond.

Die Holisme is 'n kernbegrip van onder andere die Neo-Marxisme en behels 'n doelbewuste strewe na 'n klaslose en identiteitslose samelewing waarin kulturele, taalkundige, raskundige, ekonomiese, godsdienstige, politieke en sosiale verskille tussen mense geheel en al geïgnoreer word [Van den Berg 1990:5]. Pienaar [1990(a):47] wys daarop dat evolusie en Holisme ten nouste saamhang. Dit is interessant om daarop

te let dat die Humanisme [par. 4.2.1] ook op die evolusiegedagte gebaseer is. Beukes [1989:103] wys daarop dat die evolusie – 'n wetenskaplike teorie wat deur Charles Darwin daargestel is – eers goed verstaan moet word voordat die begrip "Holisme" verstaan en geëvalueer kan word [vide par. 4.9].

Sowel Feuerbach [vide hfst. 2 par. 2.2.1.1], Marx [vide hfst. 2 par. 2.2.2.4 en 2.2.2.6] en Nietzsche [vide hfst. 2 par. 2.2.3.1] wat die godsdiens wou uitkakel om die eenheid te bewerkstellig, was voorlopers van die holistiese eenheidsdenke. Die eenheid- of totaliteitsdenke kom ook by bogenoemde eksemplare na vore in soverre die verskille tussen dier, mens en *Übermensch* uitgewis word [Pienaar 1989(a):50].

Die New Age filosofie as holistiese filosofie is 'n belangrike hedendaagse manifestasie van die Holisme. Dit kom duidelik na vore waar daar in hoofstuk 5, paragraaf 5.2.5.1 gekyk word na die historiese agtergrond van die New Age filosofie.

J.C. Smuts het as politikus 'n leidende rol in die tydsgreep rondom die Tweede Wêreldoorlog gespeel. Na afloop hiervan het sy holistiese filosofie – 'n filosofie tot die sogenaamde redding van die mensdom – baie prominent geword [Henn 1991: 11]. Vanweë die hedendaagse relevansie van sy denke gaan vervolgens na J.C. Smuts as Holis gekyk word.

4.5.2 J.C. Smuts as Holis.

Die begrip "Holisme" is vir die eerste keer deur Smuts in sy boek, getitel *Holism and Evolution* gebruik [Retallack 1988: 12]. Smuts [1941:152] self definieer dit as die teorie van die geheel. Beukes [1989:112-115] wys daarop dat Smuts se uitgangspunt in hierdie holistiese filosofie die mens self, en die mens se persoonlikheid was. Geleidelik het die geheel vir Smuts sentraal in alles gestaan en het dit sy denke oorheers. Vir Smuts was die geheel die fundamentele karakter van enige persoonlikheid, asook van elke vorm en struktuur in die heelal.

Betreffende die evolusieproses [vide par. 4.8.2] wys Smuts daarop dat dit nie kan plaasvind sonder die heelheid en die heelmaking in die organisme nie [Beukes 1989:112-115]. Smuts [In:Beukes 1989:118] stel dit soos volg: "wholeness or Holism characterizes the entire process of evolution, in an ever-increasing measure." Smuts se holistiese filosofie is gegrond op die waarneming van die natuur. Daar bestaan 'n duidelike verband tussen die Humanisme [par. 4.2] en die Holisme. In die algemeen kom die humanistiese filosofie baie ooreen met die holistiese filosofie. Haarhoff [In:Henn 1991:117] maak in dié verband die volgende stelling "Humanism ... is the parent of Holism; the descent is lineal and direct."

Smuts wou sy holistiese filosofie as 'n verwysingsraamwerk

gebruik om die Globalisme op verskillende samelewingsterreine te laat voltrek [vide par. 4.5.4]. Vervolgens word na die invloed van Smuts se denke op die onderwysgebied as samelewingsterrein gekyk.

4.5.3 J.C. Smuts se optrede op onderwysgebied.

Die staat moes die onderwys beheer, want volgens Smuts was die doel van die onderwys maatskaplik-polities van aard. 'n Eenheidsbewuste nasie word deur hom in die vooruitsig gestel. Kinders moes saam opgevoed word om sodoende een nasie te vorm. Hierdie denkrigting wat eenheid so beklemtoon, kom in werklikheid op 'n gesentraliseerde stelsel van staatsbeheer neer [Pistorius 1982:326].

Smuts beskou die geheel as die belangrikste [vide par. 4.5.2]. Die individu moet by die meerderheid of die geheel inskakel al kom dit daarop neer dat die individu sy uniekheid moet opoffer. Smuts se standpunt was dat die kind geskoei moes word vir 'n nuwe wêreld sodat die kind in die universele vooruitgang kan deel. 'n Nuwe samelewing moet tot stand gebring word. Die uniekheid van die verskeidenheid van die mensheid moet plek maak om by die geheel in te skakel [Pistorius 1982:327].

Na aanleiding van Smuts se holistiese denke moet die inhoud van die leerstof ook veranderings ondergaan. Godsdiensonderig sou byvoorbeeld 'n ondergeskikte rol in die skool se be-

drywighede vorm. Ook hier word die gelykskakelingsideaal aangetref ter wille van eenheid [Pistorius 1982:328]. Die gevestigde Afrikanergedagte van 'n Christelike opvoedingsdoel (Christelike, Nasionale Onderwys) is deur Smuts afgewys ter wille van eenheid. In Smuts se eenheidsdenke kan daar nie vir die desentralisasiegedagte voorsiening gemaak word nie [Pistorius 1982:329,330]. Segregasie was dus 'n beginsel wat Smuts geheel en al verwerp het. Smuts word [In:Henn 1991: 112] soos volg aangehaal: "Holism will stand out as a message of perfection, building up and leading to wholes which are superior to the mere sum total of their constituent parts. It is a doctrine of optimism and elevation." In bogenoemde aanhaling is daar heelwat ooreenkomste met die Globalisme, onder andere die volmaaktheidstrewe, die bymekaarvoeg van dele totdat dit 'n geheel vorm en die strewe na 'n utopiese toestand.

Smuts se godsdienssin was gefundeer op 'n holistiese filosofie wat onversoenbaar met die Christendom is. Die gaping tussen die evolusie, waarvan Smuts 'n aanhanger was, en die godsdiens, is te groot om te oorbrug [Van Wyk, A. 1990. Smuts se ewigheidsoeke deurworstel. Beeld, 19 Maart.]. Professor Jordaan [1994:13] gee sy siening van die Holisme soos volg: "Waar die gees van holisme in die huishouding van die geloof inkom, dring dit daarop aan dat ons die ooreenkomste tussen alle godsdienste moet soek en daarop moet konsentreer. Die hartseer gevolge van so 'n benadering is natuurlik dat die

uniekheid van die Christelike godsdiens in die proses verdwyn. Nog erger is dat die belydenis van God Drie-enig as die enigste ware God in gedrang kom. Wanneer 'n nuwe gees sy intrek in 'n huis neem, wil hy summier alles oorneem. Dit gebeur ook met die gees van die holisme wat die Christendom vir homself wil opeis. Die Bybel word ingespan om die eenheid van alle dinge en die solidariteit van alle mense te 'bewys'. Sodoende word Christene verlei om 'n streep te trek deur die Skrifwaarheid dat daar tussen geloof en ongeloof geen solidariteit kan bestaan nie. Die uiteinde is dat die kerk en die (verminkte) Bybel slawe van die holistiese denke word."

Smuts [1941:156,157] wys op die sielevrede wat die teorie van Holisme oplewer. Hierdie strewe sluit ten nouste aan by die globalistiese strewe na vrede en voorspoed wat in die verglobaliseerde bestel in die vooruitsig gestel word: "Ons vind dat, in plaas van die vyandigheid wat in die lewe gevoel word, dit 'n vriendelike heelal is. Ons is almal aan mekaar verwant. Die een help die ander. Dit is 'n begrip wat krag en vrede meebring, en wat noodwendig 'n gesonder lewensbeskouing en natuurbeskouing moet meebring as wat tot nogtoe [sic] daarop nagehou het. Heelheid is die sleutel op die denke, en as ons daardie standpunt inneem, dan sal ons veel dieper tot die geheim van die heelal kan deurdring."

4.5.4 Verandering en beïnvloeding op onderwysgebied.

Op onderwysgebied strek die invloed van die holistiese opvoeding baie wyd. Dr. Qnalee McGraw [In:Wallis 1986:88] sê die volgende in hierdie verband: "This 'holistic' approach, they insist, must be integrated throughout course, in health, social studies, language arts and all points in between. In short, they are claiming the right to impart to the child the essential framework through which the child will understand the meaning of human nature, patterns of human conduct, priorities of human values, what values are, and how value conflicts are to be resolved. These issues are, by all standards of common sense, understood to be questions which are essentially religious in nature and therefore beyond the permissible boundaries for public school treatment."

Na aanleiding van Wallis [1986:200] word holistiese onderrig as 'n totalitêre konsep beskou wat die fundamentele regte en verantwoordelikhede van ouers wil oorneem. Uit 'n pedagogiese oogpunt is hierdie siening onaanvaarbaar, omdat die primêre opvoeding juis by die ouerhuis geskied. Die ouers is die primêre rolspelers ten opsigte van regte en verantwoordelikhede, omdat die skool/opvoeding bloot 'n verlengstuk van die opvoeding tuis behoort te wees.

Omdat die opvoeding grotendeels 'n aangeleentheid van waardes en norme is, kan die opvoeding nie as kindsentries (pedosentries) beskou word nie, maar as 'n normsentriese aangeleent-

heid. Die waardes en norme staan in die opvoedingsituasie sentraal. In die onderwys kan dus nie in 'n atmosfeer van normrelativering opvoedingswerk gedoen word nie. Ware of outentieke opvoeding ontbreek in 'n holistiese opvoedingsmilieu. Meer oor die implikasies van hierdie holistiese opvoeding in die opvoeding en onderwys, sal in hoofstuk 6 aan die orde kom.

4.6 DIE SINKRETISME.

Sinkretisme dui op die versmelting van godsdienstige opvattinge van verskillende herkoms sonder dat 'n dieper verbintenis bereik word [Van Rensburg et al. 1984:164]. Die Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal beskou hierdie begrip as 'n poging om verskillende godsdienstige opvattinge met mekaar te versoen [Schoonees et al. 1972:752]. Pienaar [1990(a):46] beskou dit as 'n godslasterlike beskouing wat alle gelowe gelykstel en wat hedendaags daarna streef om een wêreldgodsdiens en een wêreldgod, Gaia, daar te stel.

Die begrip "Sinkretisme" is aan Grieks ontleen. *Syn* beteken "saam" en *kretizein* "veg teen 'n gemeenskaplike vyand." Gesien vanuit 'n Christelike perspektief en in die lig van die globaliseringsverskynsel, word Sinkretisme as die vervanging van God met 'n eenheidsgod gesien. Dit word as 'n eenheidsgodsdiens, saamgestel uit alle gelowe, beskou. Die gelykheids- en eendersheidsaspek staan in hierdie holistiese godsdiensvorm sentraal. Sodoende word 'n beter samelewing

waar vryheid, gelykheid en broederskap die botoon sal voer, vir die mens in die vooruitsig gestel [Henn 1991:27,28]. Die Sinkretisme is geheel en al antroposentrië ingestel. Die Kerk word geheel en al in diens van die mens gestel. Nuwe universele waardes word in die vooruitsig gestel in die plek van die gevestigde waardes en norme. Hierdie godsdiensbeskouing as 'n mensgemaakte geloof toon dus nie net humanistiese kenmerke nie [vide par. 4.2], maar is ook holisties en narcisties van aard [vide parr. 4.4 en 4.5].

4.6.1 Historiese agtergrond.

Hoewel die Sinkretisme deurgaans in die menslike geskiedenis voorkom; onder andere in die Hellenistiese tydperk, sal in hierdie afdeling slegs verwys word na enkele van die jongste gebeure wat daarmee verband hou.

H.P. Blavatsky, gebore in 1831, is as die draer van die *Master of Wisdom*, wat gestreef het daarna om die materialistiese Weste, die Oosterse filosofieë en antieke wysshede by mekaar te bring, beskou. 'n Universele broederskap, sonder enige rassediskriminering is in die vooruitsig gestel, wat dan ook meegewerk het ter bevordering van die Globalisme [Henn 1991:150,151].

Alice Bailey, wat ook 'n geharde *New Ager* is, verklaar in 1933 dat 'n *World Federation of Nations* (heel moontlik die VVO) in die vooruitsig gestel kan word.

Sir Julian Huxley, 'n geharde Humanis, het na afloop van die stigting van die VVO in 1945 verklaar dat hierdie liggaam nie op een enkele bestaande geloof gegrond kan word nie [Henn 1991:149,150]. Bowen [1984:100] wys daarop dat die oplossing van die geloofskwessie sinkretisties van aard sou wees, wat die volgende kenmerke/uitgangspunte sou toon:

- i. Alle gelowe is sinoniem en is gegrond op die beginsel van broederskap.
- ii. Toevallige verskille word aan 'n waninterpretasie van bogenoemde beginsel toegeskryf.
- iii. Almal moet in harmonie, vrede en broederskap saamleef.

Bogenoemde kenmerke van die Sinkretisme sou dan help meewerk aan die transformasie tot 'n globale bestel [vide par. 4.6]. Benjamin Creme stel 'n *World Teacher* in die vooruitsig wat die mensdom na 'n samelewing van mededeelsaamheid, harmonie en vrede sal lei. Volgens Creme sal die *Masters of Wisdom* in die globalistiese bestel na vore tree om die mensdom met hul wysheid te lei. Hierdie predikers, oftewel *Masters of Wisdom* het deur die evolusieproses tot perfektheid gekom [vide par. 4.8; Henn 1991:150-154].

Nog 'n beweging, *The World Brotherhood*, het hom vir 'n eenheidsgodsdiens en eenwêreldstaat beywer. Hierdie liggaam is in 1950 in die UNESCO-huis (*United Nations Education Scientific and Cultural Organisation*) in Parys gestig [Henn 1991: 157].

In 1966 word die *National Council of Churches* in New York gestig met die doel om die totstandbrenging van die Sinkretisme te bespoedig [Roos 1979: 34]. Hul denkwyse kom ooreen met die *New Age* wat in hoofstuk 5, paragraaf 5.2.5 ter sprake kom. Die Globalisme soos vergestalt in die *New Age*-beweging, steun sterk op die Evolusionisme [vide par. 4.8] wat die rigting aandui vir die verwesenliking van 'n perfekte mens [vide hfst. 2 par. 2.2.3.2; Henn 1991:154]. Hierdie nuwe planetariese mensheid [vide hfst. 2 parr. 2.2.1.2 en 2.2.2.6; hfst. 3 par. 3.9] verwerp alles wat aan die eiendomlike gekoppel is. Die *New Age*-beweging is hedendaags 'n sterk propagandis van die Sinkretisme.

4.6.2 Verandering en beïnvloeding op verskillende samelewingsterreine.

Op godsdienstige terrein wil die *New Agers* of Planetariërs voorgee dat die Sinkretisme Christelik is, maar na regte is dit die regstreekse ondergraving van die Christendom. In plaas van die "Onse Vader" wat aan die Christene gegee is as gebed, het die Planetariërs hul eie gebed geskep wat soos volg lees as dit vry vertaal word:

"Van die punt van Lig
 in die Gees van God
 Laat lig stroom in
 die denke van die mens
 Laat Lig tot die aarde neerdaal

Van die punt van Liefde
 in die hart van God
 Laat liefde stroom in
 die harte van die mensheid
 Mag Christus na die aarde terugkeer

Van die sentrum waar
 die wil van God bekend is
 Laat die voorneme die
 wil van die mensheid bepaal
 Die doelstellings wat die
 Meesters van wysheid ken en dien

Van die sentrum wat
 ons die menslike ras noem
 laat die Plan van liefde
 en lig uitwerk
 En mag die deur verseël word
 waar boosheid regeer
 Laat Lig en Liefde en
 Mag die Plan op aarde herstel." [Pienaar 1990(a):5].

Met die eerste oogopslag lyk dit asof daar met bogenoemde gebed niks verkeerd is nie. Dit lyk op die oog af baie onskuldig totdat dit van naderby bestudeer word. By die interpretasie van hierdie gebed moet die volgende in gedagte gehou word:

- i. Met God word nie die Drie-enige God, wat die Christen aanbid, bedoel nie, maar die sinkretistiese god *Gaia*.
- ii. Lig word nie in Bybelse terme verstaan nie. Hierdie lig is die lig van Lucifer wat dikwels die engel van die lig genoem word. Die woord "Lucifer" beteken: een wat skitter [Pienaar 1990(a):6].
- iii. Liefde beteken nie die liefde van God vir die mens of die liefde van die mens vir God nie, maar met liefde word in hierdie gebed 'n kosmiese krag bedoel, waardeur alle teenstellinge gelykgemaak word en alles een word.
- iv. Christus word nie beskou as die seun van God nie, maar 'n profeet. Die Planetariërs praat dikwels van *Jesus the Christ* en dan word *Maitreya* bedoel wat 'n gereïnkarneerde mens is.
- v. Die meester van wysheid dui op die Kabalistiese *Sandhedrin*. Hierdie is die "wyse manne" wat "die Plan" laat deurvoer.
- vi Die Plan dui op 'n Nuwe Wêreldorde [Geisler 1987:84, 86].
- vii Die menslike ras en mensheid dui op die vergoddelike mens wat planetaries saamgestel is. By Feurbach is dit die mensheid [vide hfst. 2 par. 2.2.1.2], by Marx die klaslose mens [vide hfst. 2 par. 2.2.2.7] en by Nietzsche die supermens of *Übermensch* [vide hfst. 2 par. 2.2.3.2].
- viii Die begrip mag, soos wat dit in die gebed voorkom,

moenie verkeerd geïnterpreteer word nie. Absolute Mag sluit alle ander vorme van mag uit. God se absolute mag moet plek maak vir die mag van die *Übermensch* wat oor alles sal beskik [Pienaar 1990(a):6].

Uit hierdie gebed kan baie afgelei word oor die *New Agers* se instelling op groter eenheid en dit blyk onder andere dat die sinkretistiese godsdiensopvatting deel daarvan is.

Op kerklike terrein word die *Gospel* in die universele "superkerk" tot 'n *Social Gospel* verlaag. Die kerk se funksie is bloot sosiaal-polities van aard. Die vertikale verhouding tussen God en die mens het plek gemaak vir 'n horisontale verhouding [vide hfst. 3 par. 3.8; Dreyer 1977:34,37].

Opsommenderwys kan daar met tien punte volstaan word wat die begrip Sinkretisme saamvat en kortliks die inhoud daarvan weergee:

- i. Alle godsdienste is gelyk [Dreyer 1977:36]. Die volgende woorde van Bowen [1984:140] lig hierdie stelling toe: "All religions are one in origin and based on a common principle of brotherhood."
- ii. God is in alle godsdienste teenwoordig.
- iii. Die historiese Jesus kan nie op 'n eksklusiewe plek aanspraak maak nie.
- . Christenskap is moontlik sonder geloof in Jesus.
- v. Christus, wat nie met die Jesus van Nasaret vereensel-

wig moet word nie, is die ligdraer van alle godsdienste.

- vi. Enige persoon van enige geloofsoortuiging kan deur die lees van sy eie geskifte ook 'n Christen word. Sendingwerk is oorbodig en die woord "heiden" mag nie gebruik word nie.
- viii. Sendingwerk moet deur gesprekvoering/bespreking vervang word [Dreyer 1977:36].
- ix. Verskille word beskou as "foutief" omdat hulle veroorsaak is deur die verkeerde interpretasie van die algemene beginsel.
- x. Alle godsdienste moet 'n bydrae lewer tot en opgaan in 'n Universele broederskap [Bowen 1984:140]. Bowen [1984:141] bevestig hierdie stelling met die volgende woorde: "The idea is that any religion that insists on remaining separate must be eliminated. This would be the only way to achieve world peace."

Die begrip "verlossing" – wat hedendaags in oorvloed gebruik word – word gesien as 'n verlossing van armoede en onderdrukking. So word die horisontalistiese godsdienbeskouing van toepassing gemaak op die ekonomiese en die politieke gebied en word meegewerk aan 'n aardse, menslike utopie. Die teologie kry 'n liberalistiese inslag [vide par. 4.2.5] en staan as die bevrydingsteologie bekend. Die hedendaagse tydsgewrig word gekenmerk deur 'n aftakelende gesindheid teenoor alle behoudende waardes en norme [Dreyer 1977:34].

In die opvoeding en onderwys is dit belangrik om te onthou dat opvoeding tot 'n sinvervalde bestaan alleen moontlik is binne die konteks van die partikuliere religie, lewensopvatting en kultuur. Vir die Christen beteken 'n lewe sonder God Drie-enig, die aftakeling en vernietiging van alle rigtinggewende waardes en norme, asook 'n eie lewens- en wêreldbeskoulike oriëntering. Omdat die behoud van bogenoemde waardes en norme van fundamentele belang in die opvoeding en onderwys is, word ware, outentieke opvoeding vanuit 'n Christelike perspektief gesien as opvoeding in die waardes en norme van die partikuliere religie, lewensopvatting en kultuur.

Die Globaliste poog daadwerklik om die toekoms van die mens deur middel van manipulasie en disinformasie te bepaal. Die denke (siel) van die mens moet verander word. Die New Age streef na die totstandbrenging van 'n wêreldgodsdienste en 'n Nuwe Wêreldorde [vide hfst. 5 par. 5.2.5.2]. In hierdie proses word 'n aanslag op die opvoeding van die kind geloods, waarvan die pedagogiese gevolge in hoofstuk 6 bespreek sal word.

4.7 DIE KOMMUNISME.

In die woord "Kommunisme" word die Latynse woord *communis* (wat gemeenskaplik beteken) teruggevind [Rossouw 1980:59]. Kommunisme is dus 'n ideologie of gedagtestelsel of lewenshouding waarin die beginsel *communis* (met ander woorde gemeenskaplik) sentraal staan [Kotzé 1972:4]. Hiermee verwant

is die woord *commune*, wat gemeenskaplike besit beteken of ook algemene welsyn. Die begrip "Kommunisme" dui dus op 'n gemeenskap waarin mense op 'n gemeenskaplike wyse deel het aan materiële en geestesbesittings [Rossouw 1980:59].

Kommunisme kom ook neer op die verabsoluttering en verduistering van die opvoedingsverhouding deur een bepaalde wyse van menswees (*communio*) te oorbeklemtoon [Van Rensburg et al. 1984:88]. Allen [In:Roos 1979:81] gee die volgende definisie van bogenoemde begrip: "an international, conspiratorial drive for power on the part of men in high places willing to use any means to bring about their desired aim – global conquest." Hierdie definisie sluit mooi aan by die onderwerp onder bespreking, naamlik die Globalisme wat in die vooruit-sig gestel word.

Hoewel die kommunistiese wêreld vandag uiteengeval het en die kommunistiese ideologie ('n bousteen van die globalistiese samelewingsbestel) in diskrediet verval het, bly dit 'n ideologie wat 'n verreikende invloed op die twintigste eeu uitgeoefen het en daarom vir die bestudering van die Globalisme van belang is.

4.7.1 Historiese agtergrond.

Die Kommunisme het sy ontstaan tydens die Industriële Revolusie van die agtiende en die negentiende eeu. Die vaders van die moderne Kommunisme, Karl Marx [vide hfst. 2 parr.

2.2.2 en 2.2.2.3] en Friedrich Engels, het die uitbuiting van die werkers (proletariaat) veroordeel. Hulle het gevoel dat privaat besit tot uitbuiting lei, maar dat staatsbesit mededinging en uitbuiting sal beëindig. Almal sal werk hê en gelyke behandeling ontvang in 'n gelukkige, harmonieuse gemeenskap waar die werkers in beheer is [World Book Encyclopedia. 1987:725,726].

'n Verklaring, genoem die **Kommunistiese Manifest** en geloods deur Marx en Engels, het in 1847 die lig gesien. Hierdie manifest het bestaan uit vier hoofstukke, spesifiek gemik op die werkersklas. Dit is geskryf in eenvoudige, uitdagende styl en het die eerste verklaringe bevat oor die moderne Kommunisme. Dit het onder andere die volgende aspekte bevat: die klassestryd, historiese Materialisme, die diktatorskap van die proletariaat, proletariese Internasionalisme, Sosialisme en die vernietiging van die Kapitalisme. Teen 1980 het hierdie manifest alreeds in 'n honderd tale verskyn in meer as negehonderd en vyftig uitgawes [An Encyclopedia Dictionary. 1981:94]. Die geskiedenis van die Manifest weerspieël in 'n groot mate die geskiedkundige agtergrond van die moderne werkersklasbeweging. Op die oomblik word hierdie Manifest as die mees gepubliseerde sosialistiese literatuur beskou. Die bekendheid daarvan by die werkersklas strek van Siberië tot in Kalifornië [Marx 1988:205,206].

4.7.2 Die inhoud van die kommunistiese ideologie.

Die kommunistiese ideologie berus teoreties op die leerstellings van veral Marx. 'n Duidelike punt van ooreenkoms tussen die ideologie van Marx en die Kommunisme is die ateïstiese en rewolusionêre aspekte daarvan. Marx se leerstellings kom daarop neer dat die revolusie van die proletariaat tot die sosialistiese diktatorskap van die proletariaat sal lei [Roos 1979:74,81]. Stalin beskryf die doelstellings wat gedurende hierdie tydperk beoog word soos volg:

- i. Die totale onderdrukking van die kapitalistiese klas.
- ii. Die skep van 'n weermag om aan te wend vir die versterking van bande met die proletariaat van ander lande en vir die ontwikkeling en uiteindelijke oorwinning van die revolusie in ander lande.
- iii. Die versterking van die massa as eenheid ter ondersteuning van die diktatorskap - dit sluit aan by die eenheid wat die Globaliste ook nastreef vir die mensdom [vide hfst. 5 par. 5.2.5.2].
- iv. Die totstandbrenging van die Sosialisme deur die eliminerings van privaat eiendom en die voorbereiding van die mensdom vir die algehele aanvaarding van die Kommunisme [Skousen 1961:57].

Bogenoemde doelstellings word in die kommunistiese ideologie gestel as voorwaardes vir die koms van die uiteindelijke Wêreldkommunisme. Die diktatuur van die proletariaat sal dan plek maak vir 'n utopiese wêreld, waarin almal in vrede,

voorspoed en harmonie sal saamleef [Roos 1979:74] soos reeds op gewys is.

Die Materialisme van Feuerbach [vide hfst. 2 par. 2.2.1.4] sluit aan by die kommunistiese ideologie en wel ten opsigte van die volgende sake:

- i. Geloof word beskou as 'n weerspieëling van die menslike denke.
- ii. Die opvatting van die onsterflikheid van die mens is 'n misdaad teenoor die mensdom, met ander woorde 'n mens sterf soos 'n dier.
- iii. Godsdiens is 'n psigologiese dwaling.
- iv. Godsdiens is die oorsaak van sosiale wantoestande [Pienaar, BEd-Lesings, UPE, 1986].

Die Kommunisme kan ook as ekonomiese Sosialisme beskryf word. Alle privaat besit word gesosialiseer, dit wil sê alles behoort aan almal gesamentlik [Schwarz 1978:8]. Tot die armes van die wêreld rig die Kommunis die volgende belofte: "Volg my, en ek sal vir jou en jou kinders 'n nuwe wêreld bou, 'n wêreld waaruit hongers en koue ewig verban sal wees, 'n wêreld waarin oorlog en pestilensies slegs historiese herinneringe vorm, 'n wêreld sonder rassevyandskap en -onderskeiding, 'n wêreld van broederskap, vryheid en regverdigheid." [Schwarz: 1978:8]. Tot die rykes word die tweede deel van die belofte gerig: "Nie alleen sal daar 'n nuwe gemeenskap geskep word nie, dog daar sal tegelyk 'n nuwe en edeler mensdom na vore

tree." [Schwarz :1978:9]. Die Kommuniste se ideale kan slegs verwesenlik word sodra die nuwe mens vanuit 'n nuwe samelewing voortgebring word. Dit is dan ook die Kommuniste se groot hoop vir die toekoms [Open Doors: The religion of communism. 1986: ongenumeerd]. Hierdie nuwe gemeenskap sal dan die klaslose, oop globalistiese bestel uitmaak.

Onder die invloed van Feuerbach se Materialisme [vide hfst. 2 par. 2.2.1.4] het Marx stof en krag as die enigste vorm van bestaan erken [vide hfst. 2 par. 2.2.2.1]. God of 'n geestelike bestaan word ontken [vide par. 4.7.2.2]. Volgens Schwarz [1978:8] sentreer alles rondom die aardse en die stoflike behoeftes van die mens, soos ook in die Kommuniste. Die Marxistiese wêreldbeskouing aanvaar dus die stoflike element as die kern van die evolusionêre ontwikkelingsproses [vide par. 4.7.3]. Ten spyte van hierdie bekrompenheid is daar by die Marxisme 'n verandering te bespeur [Oosthuizen 1991: 133]. Murphy beskou dit [In:Oosthuizen 1991:133] as 'n "nuwe geestelike klimaat" wat in Rusland aangetref word. Thompson [In:Oosthuizen 1991:133] beskou dit as 'n: "cultural awakening ... not unlike the awakening in America in the 1960's ... what unites it all, is a growing conviction among many Soviet citizens and scientists that hidden human reserves must be discovered and developed." Die verandering wat sedertdien ingetree het, is bekend aangesien dit die afgelope jare as hoofberigte in die nuusmedia aangebied word.

4.7.2.1 Die kommunistiese mensbeskouing.

Die kommunistiese samelewing sal gekenmerk word deur die gemeenskaplike besit en beheer van kapitaal en deur massa-produksie. Daar sal sekuriteit, vryheid, menslike waardigheid, geluk, rus en vrede wees [Kotzé 1968:156]. Die utopia waarna met soveel ywer gestreef word, sal gerealiseer word. In die kommunistiese maatskappy gaan dit om die bestaan en nie om die besit nie en op dié manier word die menslikheid van die mens behou. Die mens is 'n arbeider en alleen solank hy arbeider is, is hy mens. Daarom funksioneer die arbeids-wêreld as 'n weerspieëling van die wese van die mens. Dáár word al die mens se welslae gesien [Rossouw 1980:63].

Dit is dus duidelik dat dit in die kommunistiese mensbeskouing nie om die individu gaan nie, maar om die groep. Individualisme is vir die Kommunisme 'n gruwel, daarom moet dit primêr gaan om die kollektiwiteit, om die gemeenskap, om die mensheid in hul geheel. Die mens moet dus nie gesien word in sy eie uniekheid nie, maar in 'n universele, globale geheel – soos wat in 'n globalistiese bestel moet gebeur. Die kommunistiese mensbeskouing toon sy humanistiese aard [vide par. 4.2] daarin dat dit ten diepste 'n selfverlossingsideologie is. Volgens die Kommunisme besit die mensheid die inherente vermoë om deur middel van arbeid vir hulself 'n droomstaat (utopia) te skep [Rossouw 1980:67].

4.7.2.2 Die kommunistiese godsdiensbeskouing.

Aangesien daar geen God vir die Kommunis bestaan nie, is dit voor die hand liggend dat hy ook nie na die beeld van dit wat nie bestaan nie, geskape kan wees nie [Schwarz 1978:3]. Die Christelike godsdiens is volgens die Kommunis bloot 'n set om die armes in toom te hou. Bekend is die kommunistiese uitspraak: "Godsdiens is opium vir die volk." [Smith 1983:79]. Die vorige leier van Egipte, president Gamal Abdel Nasser, het homself oor die Kommunisme as godsdiens soos volg uitgespreek: "For someone who believes in God, it is impossible to be a Communist. Communism is a religion and you can have in your heart only one religion at a time." [Open Doors: The religion of communism. 1986: Ongenumeerd]. Die denkresultate van die Sofiste, Hegel, Feuerbach en Marx toon duidelike kenmerke van die afvalligheid van God. Die Kommuniste verkondig daarteenoor duidelik: "Daar is geen God nie." [Schwarz 1978:12].

Hierdie ateïstiese uitgangspunt behels die volgende:

- i. Godsdiens sal verdwyn as die klasseverskille tot niet gaan.
- ii. Godsdiens staan in die pad van die beoogde revolusie; daarom moet dit uitgeroei word.
- iii. Volgens die Kommunis skeep die mens die godsdiens en nie andersom nie.
- iv. Menslike individualiteit moet plek maak vir kollektiwiteit; met ander woorde die Christelike perspektief

van die mens se uniekheid as godgeskape skepsel word geïgnoreer.

- v. Die nivellering van alle geestelike waardes en norme. Die materie is vir die Kommuniste die enigste verklarende sinsbeginsel [Pienaar, BEd-Lesings, UPE, 1986].

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die Kommunisme mensverheerliking nastreef in plaas van die eer van God. Die Kommunisme is in wese humanisties (mensvererend) ingestel. Engels het veral moeite gedoen om te bewys dat die historiese oorsprong van godsdienste slegs vanuit die ekonomie begryp kan word, soos reeds op gewys is. Alle godsdienste veroorsaak vervreemding van die mens van sy wese, omdat godsdienste sodanig volgens die Kommuniste 'n wyse van vervreemding is [vide hfst. 6 par. 6.4; Heyns 1969:45].

4.7.3 'n Kritiese-pedagogiese evaluering van die kommunistiese opvoedingsleer.

Die kommunistiese opvoedingsleer gaan van die standpunt uit dat, deur middel van opvoeding en onderwys, 'n herskepping van die gemeenskap kan plaasvind asook 'n nuwe mensetipe daargestel kan word. Daarom moet die jong kind deur middel van manipulasie in die "regte" rigting gestuur word.

Die Kommuniste oorbeklemtoon die intellektuele vermoëns van die kind. Dit lei tot 'n skeeftrekking van die kind se begripsvermoë omdat die kind nie in sy geheel by die wêreld betrokke

raak nie. Die kind is die staat se verantwoordelikheid en daarom is gesinsopvoeding taboe [Smith 1983:83]. As gevolg hiervan ly die vertrouensverhouding skade.

Die kindbeskouing wat uit die kommunistiese opvoedingsleer na vore kom, kan nie anders as 'n pedagogies ongesonde kindbeeld beskou word nie. Pienaar [BEd-Lesings, UPE, 1986(a)] gee die volgende krities-pedagogiese evaluering van die kommunistiese opvoedingsleer:

- i. Die kind is iemand wat self iemand wil wees. In die sosialistiese staatsidee word die individualiteit van die kind geïgnoreer.
- ii. Die kind word as manipuleerbare materie beskou.
- iii. Die nuttigheids- en bruikbaarheidswaarde van die kind word oorbeklemtoon.
- iv. Die kommunistiese lewens- en wêreldbeskouing ontken die ongeslote gesitueerdheid van die kind.
- v. Selfontdekking en selfuitdrukking word by die kind ontken, omdat uniekheid (individualiteit) en andersbegeerdheid ontken word.
- vi. Die verabsoluttering van die veranderlike ten koste van die onveranderbare vind in die kommunistiese opvoedingsleer plaas.

In die kommunistiese opvoedingsleer word die instandhouding en die uitleef van ideologiese beginsels as van kardinale belang beskou. Die kommunistiese magstrewe is allesoor-

heersend. Van ware pedagogiese geborgenheid is daar geen sprake nie. Na die val van die Kommunisme in Rusland het bogenoemde toestand egter in 'n mate verander en behoort daar 'n verslapping van die outoritêre beheer in die onderwys te wees.

4.7.4 Verandering en beïnvloeding op verskillende samelewingsterreine.

Op die religieuse terrein is die Kommunisme ten diepste materialisties en ateïsties en daarom kan dit nie vreedsaam parallel met die Christendom beoefen word nie [vide par. 4.7.2.2]. Rossouw [1980:65] sien die vergestaltung van die Kommunisme as die vervanging van die religieuse mens met die arbeidende mens.

Op sedelike gebied bestaan daar geen Goddelike, sedelike norme waaraan die mens onderworpe is nie. Enigiets is toelaatbaar en goed net solank die belange van die kommunistiese ideologie bevorder word [Smith 1983:83]. Pretorius [1968:30] stel dit soos volg: " Sô maak die kommunisme die werker en sy belange tot uitgangspunt, doel, norm en hoofbeginsel van alle menslike verhoudinge. Juis hierin lê dan ook die groot gevaar vir die agogiese wetenskappe."

Op ekonomiese terrein is dit 'n voldonge feit dat die ekonomie volgens die Kommunis bepaal hoe die samelewing daar sal uitsien. Dit bepaal die politiek – soos later op gewys sal

word - die moraal, die kuns, die klasseverdeling en ook die godsdiens [Smith 1983:79]. Teenoor die kapitalistiese stelsel word Sosialisme gepropageer wat daarop gemik is om die produksiemiddele in die hande van die "arbeiders" te plaas [Schwarz 1978:14]. Sosiale geregtigheid, gelykheid, permanente vrede en 'n hoë lewenstandaard word in die vooruitsig gestel.

Op politieke terrein was dit nog altyd die Kommunistiese strewende om die wêreldpolitiek te oorheers. Die Kommuniste verklaar dat dit deur revolusie teweeggebring moet word en deur die gebruik van geweld. Die Kommunistiese "veroweringsmetode" is ook gegrond op sielkundige aanvalle op die vyand. Edward Hunter, die beroemde vader van die woord *brainwashing* (brein-spoeling) verklaar in 'n referaat [Luis V. Manrara 1967:85] dat die doelwit van die kommunistiese oorlogvoering is om die denke van die mens te verower en hul besittings ongeskonde te hou sodat dit gebruik kan word.

In die toekomstige utopia sal 'n nuwe mens na vore kom, naamlik die sosiale, verligte en wetenskaplike mens, wat broederlik en met 'n ongeëwenaarde naasteliefde teenoor almal optree. Die einddoel van die Kommunisme is die verkryging van wêreldheerskappy [Smith 1983:82]. Die bestaande orde moet met 'n kommunistiese orde vervang word [Pretorius 1968:25]. Dié werkersparadys is 'n onwerklike mite, 'n nie-realiseerbare illusie. Volgens Stoker [1941:97,99] is hierdie soge-

naamde paradys in werklikheid net 'n droom omdat die mens as redelike en sedelike wese met die "ekonomiese hemel" nooit tevrede kan wees nie. Die Kommunisme sien hierdie paradys soos volg: " We continue to assert that it is in a non-exploitative, communist, class-less (sic) society that human values will find their ultimate expression and be freed of all classrelated morality." [Saspu National Article. Ongeda-teerd].

Die globalistiese Eenwêreldregering-ideologie en die Kom-munisme het onder andere die volgende in gemeen:

- i. Albei strewe na wêreldoorheersing.
- ii. Albei strewe na die dehumanisering van die mens tot massamens wat met gemak in die globalistiese bestel opgeneem sal word.
- iii. Albei strewe na 'n heilsryk – die utopia.
- iv. Albei gebruik geweld om hul doelwit ('n utopia) te verwesenlik [Henn 1991:94,95].

Die fisiese gevare wat die Kommunisme vir Suid-Afrika op 'n stadium ingehou het, was groot, maar nie naasteby so gevaar-lik soos hul geestelike en morele ondermyning nie [Roos 1979:84]. Alhoewel dit wêreldwyd blyk dat Kommunisme misluk het, en nie kan werk nie, is daar plaaslik nog steeds denk-riktings wat die kommunistiese sienswyse en beginsels hand-haaf.

Die afleiding wat gemaak kan word uit wat tot dusver gesê is van die Kommunisme, is dat hierdie ideologie 'n radikale en volkome herskepping van die totale mens asook die opvoeding en onderwys beoog. 'n Omvorming tot 'n totale nuwe bestel, lewensopvatting en wêreldbeskouing word in die vooruitsig gestel. Dit is samevattend die Kommunis se opvoedingsdoelwit.

4.8 DIE EVOLUSIONISME.

Bogenoemde begrip verwys na die ideologie van die Evolucionis, Charles Darwin, wat beweer dat die mens vanuit die dier ontwikkel [vide hfst. 3 par. 3.9] in plaas daarvan dat God die mens se Skepper is [Pienaar 1990(a):41]. Rowe [1985:31] beskou hierdie begrip soos volg: "What is meant, almost without exception, is an active, rapid, self induced transformation from the inferior world of the past to the bright new order of the future." Die mens ontwikkel na die nuwe mens deur onder andere sy brein ten volle te ontwikkel [vide par. 4.8.3].

Die mens word deur middel van die evolusieproses tot supermens of *Übermensch* verhef [vide hfst. 3 par. 3.9; Pienaar 1990(a):41]. Die woord *evolutio* beteken ontwikkeling deur trapsgewyse veranderinge. Hierdie groei of ontwikkeling van die selfontwikkelde werklikhede lei tot die dialektiese teorieë van Hegel (Idealisme) en Marx (Materialisme). Ander Evolucioniste is onder andere Spencer (positivisties) en

Bergson (spiritualisties) [Van Rensburg et al. 1984:46].

4.8.1 Historiese agtergrond.

Die Griek, Anaximander (500 vC), was die eerste persoon wat hom met die evolusievraagstuk bemoei het. Empedocles, (495-435 vC) word as die vader van die evolusiegedagte beskou. Empedocles was 'n voorstander van die voortbrenging van volmaakte wesens deur die eliminering van die onvolmaakte wesens [Du Toit 1968:278].

Die evolusieteorieë het gedurende die Middeleeue stilgestaan. Die ontwikkeling daarvan het egter in die agtiende eeu weer opgevat. Buffon (1707 - 1788) was van mening dat verandering in die samelewing verandering in die strukture van plante en diere teweegbring. Lamarck (1744 -1829) het ook die oorerwingsgedagte met Charles Darwin gedeel. Volgens Lamarck kon die dierewêreld in die vorm van 'n dierlike leer voorgestel word. Moderne geleerdes, onder andere Cuvier (1769 - 1832), was 'n sterk teëstander van die bogenoemde Evolusionis. Volgens Cuvier bestaan die diereryk uit aparte stamme wat gelykwaardig verdeel moet word. Cuvier kon nie insien dat die diereryk in 'n deurlopende reeks gerangskik kon word nie. Cuvier het ook van Lamarck verskil ten opsigte van die ontwikkeling van die aarde. Vir Cuvier was dit nie 'n geleidelike ontwikkeling nie, maar 'n ontwikkeling van rampe waarin verskeie diersoorte vervang moes word [Du Toit 1968:279, 280].

Charles Darwin (1809 - 1882) het die gedagte van *Struggle for Existence* sterk voorgestaan. Volgens Darwin oorleef slegs die bestes. Darwin word ook die "Newton" van die Biologie genoem. Hy gee aan die moderne wetenskap 'n evolusionêre dinkmetode ten opsigte van die heelal. Hierdie beginsels is ook op ekonomiese, maatskaplike en politieke gebied toegepas.

Haeckel (1834 - 1919) oefen selfs groter invloed as Darwin uit as hy in al sy denke God as Skepper en die Christendom verwerp. Vir Haeckel is die selfstandige natuur die begin en einde van alles [Du Toit 1968:280-283]. A. Wigand (1821 - 1886) wat die Darwinisme in al sy vorme bestudeer het, maak die volgende opmerking [In:Du Toit 1968:283,284]: " Inderdaad gaan dit by hierdie stryd ten slotte nie slegs om 'n natuurwetenskaplike vraag nie, maar om die algehele filosofiese wêreldbeskouing en niemand kan bestry nie dat Darwinisme, Materialisme en Ateïsme met mekaar in die nouste verband staan nie ..." Daar is dan ook in hierdie hoofstuk reeds aangetoon dat verskeie ideologiese boustene van die globalisme sterk aansluiting by die Evolusionisme vind [vide parr. 4.2, 4.5 & 4.7.2]. Die Evolusionisme is ook 'n belangrike kenmerk van die holistiese filosofie [vide par. 4.5]. Hierdie filosofie is dan ook humanisties gefundeer [vide par. 4.2] en toon dat die mensdom evolusionisties na 'n utopiese volmaaktheid op weg is [Van Niekerk 1992(a):277].

4.8.2 Die Evolucionisme as ideologie.

Die Evolucionisme, wat 'n wêreldbeskouing is, word as 'n variasie op die Materialisme beskou [vide hfst. 2 par. 2.2.2.1]. Haeckel, wat die Evolucionisme in 'n evolusieleer voorstel [vide par. 4.8.1], sien hierdie ideologie as 'n omvattende ideëstelsel wat naturalistiese, materialistiese en humanistiese kenmerke bevat wat in regstreekse konflik met die Christendom staan [Du Toit 1968:286,287].

Darwin [vide par. 4.8.1] se evolusieteorie is verantwoordelik vir 'n nuwe mensbeskouing. Voortdurende veranderings is die hoeksteen van die evolusie. Hierdie veranderings kom ook in die sosiale struktuur voor. Tradisionele waardes en norme word verwerp. Ook die opvoeding en onderwys is sterk deur die Evolucionisme beïnvloed.

Omdat daar geen vasstaande norme is nie, soos reeds op gewys is, is die evolusieteorie eksperimentalisties in sy soeke na geskikte aanpassingsmetodes waarvan die voortbestaan afhang. Die evolusieteorie impliseer ook vooruitgang en prestasie en is dus progressiwisties. Die mens self verbeter in só 'n mate volgens die Evolucioniste dat die heilstaat (utopia) al hoe meer in die vooruitsig gestel kan word [Pistorius 1971: 209, 210].

Dewey se opvoedingsleer [vide hfst. 2 par. 2.2.4.1] is op die evolucionistiese grondslag geskoei. Die lewe word as 'n

blote aanpassing gesien en die mens is volgens Dewey, soos reeds in hoofstuk 2, paragraaf 2.2.4.2 op gewys is, skepper van homself en sy voortgaande ontwikkeling [Roos 1979:25]. Volgens die evolusieteorie is daar geen perke aan die mens se ontwikkeling nie. Die evoluerende mens, in wisselwerking met sy omgewing en die plurale samelewing [vide hfst. 3], is gedurig besig om te verander. Die mens self is die enigste wese wat weet dat hy verander en dat hy homself verander. Die mens is dus sy eie lotsbepaler [Pistorius 1971:209].

Die afleiding wat gemaak kan word na aanleiding van bogenoemde paragrawe is dat indien dit die mens se hoogste prioriteit is om vooruit te gaan, te presteer en te ontwikkel, hyself tot werktuig gedegradeer word [vide hfst. 2 par. 2.2.4.1; vide hfst. 3 par. 3.4 en 3.6; Pistorius 1971:211].

4.8.3 Die invloed van die Evolusionisme.

Die New Age-filosofie berus op 'n evolusionistiese grondslag. Verskeie breinontwikkelingstegnieke kom by die New Agers [vide hfst. 5 par. 5.2.5.2] voor, soos reeds op gewys is. Verskeie visualiserings- en verbeeldingstegnieke, soos onder andere Joga, word ook aangewend met die uitsluitlike doel om die menslike brein maksimaal te laat funksioneer [Rautenbach 1990(a):22]. Die Sciëntologie is 'n namaaksel van die godsdienste waarin die mens en die oorlewing van die mens sentraal geplaas word. Die mens moet van sy beperkinge ontslae raak en 'n supermens word [vide par. 4.8.2; vide hfst. 2 par.

2.2.3.2; vide hfst. 3 par. 3.9; Rautenbach 1990(b):14].

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat die denke en tegnieke van die *New Agers* of *Holiste* met die *Evolusionisme* verband hou, omdat die ontwikkeling van die menslike brein, asook die vooruitgang en ontwikkeling van die mens sentraal staan. Die *Humanis* en *Liberalis* streef albei na die volmaakte geluk van die mens [vide par. 4.2.5]. Hierdie strewe moet deur middel van evolusie in plaas van revolusie bereik word. Hier staan die ontwikkelingsgedagte ook sentraal.

Die *Pragmatisme* is ook op die veranderings- en ontwikkelings-konsep gegrond [vide par. 4.3.6]. Soos reeds op gewys is, vind die verabsoluttering van die mens en sy vermoë ook in die *Pragmatisme* plaas. Verandering of ontwikkeling om godsdiens-eenheid te verkry, is reeds onder die begrip "*Sinkretisme*" bespreek [vide par. 4.6]. Ook hierdie ontwikkeling in die rigting van godsdienseenheid vorm 'n onderdeel van die *evolusionistiese* ontwikkeling in die rigting van 'n *globalistiese* eindbestemming.

Evolusie of verandering is duidelik by die *kommunistiese* ideologie sigbaar omdat die opskorting van die *klassestelsel* 'n *klaslose* samelewing in die vooruitsig stel, waarin die aanvaarding van *Sosialisme* onafwendbaar word. Dit sou die bevryding van die mensdom in 'n volkome vry gelukstaat beteken [Smith 1983:62].

Charles Darwin se uitgangspunt stem in 'n groot mate met Marx se uitgangspunt ooreen. Hul teorieë het op verskillende terreine betrekking gehad. Darwin het hom met die plant- en dierelewe bemoei en Marx met die menslike samelewing. Net soos daar sekere bestaans-, lewens-of ontwikkelingsvoorwaardes in die plant- en dierewêreld is, is daar ook in die menslike samelewing. Die samelewing en/of die natuur (plant of dierewêreld) moet gedurig aanpas, wat vooruitgang in die vooruitsig stel. Op 'n vraag waarin die betekenis van Marx geleë is, gee Eduard Bernstein [In:Kotzé 1968:159] die volgende antwoord: "Dit is die sterker en dieper opvatting van die ontwikkelingsleer. Die evolusiebegrip, prinsipiëler opgevat as by enige ander Sosialis van daardie tydperk."

Die betekenis van die evolusieleer in 'n globalistiese filosofie lê in die verantwoordelikheid van die mens om homself en die planeet te ontwikkel. God word in hierdie evolusio-nêre proses totaal uitgesluit, omdat dit by uitstek 'n antroposentriese proses is. Die mens se strewe na planetêre eenheid is selfskeppend van aard [Rowe 1985:33,36].

Bogenoemde ideologieë stem op 'n globalistiese samelewings-ordening af, waarin die mens 'n toestand van volkomeheid sal bereik, veral ten opsigte van sy menslike vermoë en vooruitgang. Die mens is evolusionisties op weg na 'n gelukstaat van supermense. Hiér in die vrede- en gelukstaat sal die supermens volkome in beheer van homself wees. In hierdie

proses sal die mens sy uniekheid moet inboet vir die aanvaarding van 'n holistiese identiteit [vide par. 4.5].

4.9 SAMEVATTING.

In hierdie hoofstuk is die ideologiese boustene van 'n globale bestel bespreek. Hierdie ideologieë moenie in isolasie gesien word nie, maar moet in hul verstrengeling gesien word, aangesien almal basies tot die breë perspektief van die Globalisme bydra. Waar moontlik is die impak van hierdie verskynsels op die wese van die mens aangedui.

Hierdie ideologiese boustene kan gesien word as bydraes tot 'n ontheemdingsproses. Soos in die hoofstuk gesien kan word, is humanistiese invloede gedurig besig om die moderne samelewing te verander, manipuleer en te kondisioneer. Hierdie humanistiese invloede wat so kenmerkend van die bespreekte ideologieë is, het diepgrypende pedagogiese gevolge. Hierop is reeds gewys, maar in hoofstuk 6 sal dit weer onder die loep kom.

Al sewe ideologieë het so baie in gemeen, naamlik die gelykmakingsdrang, die verabsoluttering van die mens, die waarde- en normrelativisme, die eenheidsideaal, die nuwe strewe na 'n utopia, die totstandbrenging van 'n universele mensheid, Sekularisasie, planetariese ongeborgenheid en die verabsoluttering van die wetenskap, kennis en vooruitgang. Die relativistiese moraliteit, soos dit in die ideologieë na vore kom,

dui op die begeleidingskrisis waarin die globalistiese bestel
verkeer. Die ideologieë werk mee tot die totstandbrenging
van 'n globalistiese bestel.

Die Globalisme kan gesien word as die klimaks waarvan al die
bespreekte ideologieë voorlopers was. John Lennon van die
Beatles-popgroep som die Globalisme op met die volgende
woorde uit een van sy liedere:

"Imagine there's no heaven
It's easy if you try
No hell below us
Above us only sky
Imagine all the people
Living for today

Imagine there's no countries
It isn't hard to do
Nothing to kill or die for
And no religion too
Imagine all the people
Living life in peace

Imagine no possessions
I wonder if you can
No need for greed or hunger
A brotherhood of man

Imagine all the people
Sharing all the world

You may say I'm a dreamer
But I'm not the only one
I hope someday you'll join us
And the world will be as one."

[Pienaar, BEd-Lesings, UPE, 1986(b)].

HOOFSTUK 5.

PERSPEKTIEWE OP DIE HEDENDAAGSE GLOBALISTIESE OPVOEDINGS- EN ONDERWYSBENADERINGS.

5.1 INLEIDING.

In die onderskeie perspektiewe op 'n globalistiese onderwysbenadering, soos bespreek gaan word in hierdie hoofstuk, word gepoog om die vernaamste wêreldkrisisse van die globalistiese wêreld aan te spreek. Die volgende perspektiewe sal in hierdie hoofstuk behandel word: vredesopvoeding, omgewingsopvoeding, multikulturele onderwys, menseregte-opvoeding en opvoeding vir die totstandbrenging van 'n eenheidswêreld en wêreldburgerskap. Bogenoemde perspektiewe spreek die belangrikste vraagstukke aan wat deel van die industriële beskawing geword het. Daarom word gepoog om hierdie krisisse ook in die onderwys aan te spreek in die hoop dat dit sal meehelp om hierdie vraagstukke op te los.

Die industriële beskawingspatroon het prestasie en vooruitgang gestimuleer, maar dit het ook destruktiewe kragte ontken, soos duidelik sal blyk uit die bespreking van hierdie perspektiewe op 'n globalistiese onderwysbenadering. In hierdie hoofstuk word die wêreldvraagstukke wat uit hierdie destruktiewe kragte spruit nie net kursories ontleed nie, maar ook aandag gegee aan die wyse waarop hierdie vraagstukke in die opvoeding en onderwys figureer.

Die vraagstukke waarvan hier sprake is, kom na vore in 'n globalistiese samelewingsbestel soos die huidige wat gekenmerk word deur die holistiese ineenstrengeling van belange en vraagstukke.

5.2 OPVOEDING EN ONDERWYS VIR DIE OPLOSSING VAN INTERNASIONALE VRAAGSTUKKE.

5.2.1 Vredesopvoeding (*Peace Education*).

5.2.1.1 Historiese agtergrond.

Die hunkering na vrede het 'n dringendheidskarakter in die huidige bestel verkry, omdat die mens se magsbehepthed hom in 'n doodloopstraat laat beland het [Van Niekerk 1992(a): 287]. Konflik, geweld en die vraagstuk van wêreldoorlog is probleme wat die voortbestaan van die wêreld bedreig en is relatief resente vraagstukke vanweë twintigste-eeuse ontwikkelinge op die gebied van oorlogvoering. Knellende wêreldvraagstukke in vredesopvoeding soos onder andere die wapenwedloop, die menseregte-, geregtigheids- en gelykheidsvraagstukke, die vraagstukke rondom ekonomiese vooruitgang, sosiale veranderings, die armoede- en hongersnoodvraagstukke en die bevolkingsontploffing, verhoog die spanning in die wêreld deurentyd [Taylor 1983:13].

Bogenoemde situasie is kommerwekkend, want die mens beskik tans oor die vermoë om homself te vernietig. In die soeke na 'n oplossing vir hierdie globale vraagstuk word 'n gesekulariseerde wêreldvrede nagestreef [Van Niekerk 1992(a):

218-220]. Opvoeding en onderwys word aangegryp as een van die middele waardeur die vredesideaal verwesenlik kan word.

Voor die Eerste Wêreldoorlog is reeds verskeie maniere aangewend om wêreldvrede 'n werklikheid te probeer maak. In Brittanje is die *School Peace League* tot stand gebring. In 1908 is die *American School Peace League* in die lewe geroep vir die bevordering van internasionale vrede en samewerking. *The International Bureau of Education* het sedert sy ontstaan in 1929 te Genève hom beywer vir die bevordering en Handhawing van internasionale verhoudinge, samewerking en vrede [Scanlon 1960:7,8,84,85,78; vide par. 5.2.3.3.]. Net na die Tweede Wêreldoorlog is 'n organisasie, die Verenigde Volke-organisasie (VVO), in die lewe geroep wat wêreldvrede, internasionale verhoudinge, sowel as die welstand van alle mense probeer bevorder. Volgens artikel 1 van UNESCO (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation*) se grondwet, wat in 1945 die lig gesien het, is dit ook 'n organisasie wat hom vir vrede beywer.

Vredesopvoeding kan ook na John Dewey teruggevoer word. Die vredesopvoedingsideaal was deel van Dewey se politieke filosofie [vide hfst. 2 par. 2.2.4.2]. Internasionale verhoudinge, samewerking en 'n wedersydse verstandhouding staan sentraal in Dewey se sosiale hervorming.

Volgens Townley [1982:11] spruit vredesopvoeding voort uit

vredesnavorsing wat in die sestigerjare plaasgevind het. Vredesbewegings het sedert 1954 tot stand gekom en teen 1987 was daar wêreldwyd alreeds vierduisend vredesgroepe wat miljoene mense verteenwoordig. Hierdie bewegings se oorspronklike wortels kan teruggevoer word tot 1892, met die totstandkoming van die Internasionale Vredesburo [Gala Peace Atlas. 1988:154].

Ideologieë wat elk 'n bepaalde konsep van wêreldorde verteenwoordig, verteenwoordig verskillende sieninge oor die wyse waarop die ideaal van wêreldvrede bereik kan word. So is dit uit die geskiedenis bekend dat die sosialistiese konsep van wêreldvrede verskil van die liberalistiese sieninge en dat hierdie botsende standpunte in die verlede tot grootskaalse konflik aanleiding gegee het. In hierdie omstandighede is die bevordering van die vredesideaal 'n uiters komplekse en moeilik bereikbare ideaal. Die wêreldgeskiedenis en die onlangse Suid-Afrikaanse geskiedenis lewer voorts hiervan 'n duidelike bewys. Gevolglik hoef nie verder op hierdie saak ingegaan te word nie.

5.2.1.2 Die belang van vredesopvoeding as 'n perspektief op 'n globalistiese onderwysbenadering.

Wêreldvrede is in globalistiese omstandighede 'n saak van oorlewing en daarom word in die onderwys aan vredesopvoeding aandag gegee. Die bewaring van wêreldvrede het op 'n internasionale of globale vlak 'n ernstige saak geword. Globalis-

te probeer om die mensheid in die algemeen tot 'n universele lojaliteit saam te snoer. Dit gaan onder andere vir sommige oor die bevordering van wêreldburgerskap en een wêreldgemeenskap wat in liefde, vrede en harmonie kan saamleef. Die VVO – soos reeds na verwys is in paragraaf 5.2.1.1 – is so 'n soort organisasie wat hom vir bogenoemde eenheid en vrede beywer [Bartelds 1981:71; vide par. 5.2.5.2].

Dietrich [1981:25,26] wys daarop dat vredesopvoeding vrede met God en die wêreld vereis. Wêreldvrede is volgens die teoloog en filosoof, Comenius (1592 - 1670), 'n taak wat alle mense op die skouers gelê word. Vir die suksesvolle voltooiing van hierdie taak is Christus se bystand en hulp onontbeerlik. Die totstandbrenging van wêreldvrede noodsaak volgens Comenius "bemagtiging " en "liefde". Die mens moet leer om sy mag reg en op 'n onselfsugtige manier uit te oefen. 'n Wêreld wat algehele geweldloosheid as 'n prioriteit stel, moet aan die volgende uitdrukking van Comenius [In: Dietrich 1981:26] gehoor gee: "Neemt geen wraak op wie u kwaad doet!"

Vredesopvoeding moet dus bou op wedersydse versoenende broederliefde wat voorafgegaan word deur die versoening met God. Die Christelike grondslag waarop Comenius vredesopvoeding grond, is volgens hom noodsaaklik vir die bereiking van wêreldvrede [Dietrich 1981:26]. Die goed bedoelde strewe onder mense om vrede tussen mense te bereik en te bewaar, is

'n strewe na mensgemaakte vrede wat broos en oppervlakkig van aard is. Hierdie soort vrede bly 'n mensepoging en mensewerk. Dieper as menslike peil kan hierdie soort vrede nie daal nie, en hoër as menslike peil kan dit nie styg nie. Hierdie vrede is feilbaar en gebrekkig soos die mens self.

In teenstelling met die Christelike perspektief is die daarstelling van 'n globalistiese wêreldorde volgens die Globaliste, en ook vanuit 'n globalistiese perspektief gesien, die enigste wyse waarop wêreldvrede verkry kan word en wêreldvernietiging vermy kan word [Van Niekerk 1992(a):148]. Dis opvallend dat in die ideologiese boustene van 'n globalistiese bestel, wat in hoofstuk 4 aan die orde gekom het, die verwesenliking van die ideaal van wêreldvrede voorgestaan word. In die universele toepassing van hul onderskeie ideologieë word gesoek na 'n basis vir wêreldvrede.

Vir sommige Globaliste beteken die begrip "vrede" 'n planetariese of wêreldvrede wat gebou word op 'n eenheidswêreld, een wêreldmag, een wêreldgodsdienst en een wêreldgod. Deur hierdie eenheidstrewe word naarstiglik probeer om wêreldoorloë en konfliktsituasies te verminder [Pienaar 1988:10; Pienaar 1990(a):16]. Die begrip "vrede" – gesien vanuit 'n globalistiese oogpunt – het betrekking op die afwesigheid van geweld en die totstandbrenging van 'n toestand waarin welvaart, sosiale geregtigheid, die handhawing van menseregte en die handhawing van 'n ekologiese balans aan die orde van die

dag is. Natase [1983:393] stel bogenoemde heilsryk waarin 'n algehele wapenstilstand voorkom soos volg voor: " Strategies of peace, having as their main target the elimination of all international conflicts as well as the use of force ... should result in a new world order characterised by the harmonious development of all nations."

Die belang van vredesopvoeding in die uiteensetting van 'n globalistiese onderwysbenadering kan in die toepassing en verstaan van die begrip "vrede", soos reeds op gewys is, gesoek word. Townley [1982:11] beskou vredesopvoeding nie as opvoeding wat oor vrede gaan nie, maar opvoeding vir vrede.

Vredesopvoeding moet onder andere gesien word as 'n manier om goeie menseverhoudinge aan te kweek en 'n goeie selfbeeld by die mens te bevorder. Townley [1982:11] se definisie van vredesopvoeding getuig daarvan: "An education particularly about creating learning situations which involve participation, cooperation and dialogue leading to increased self-reliance". Uit bogenoemde aanhaling is dit duidelik dat die spil waarom alles in vredesopvoeding draai 'n humanistiese interpretasie van menseverhoudinge is [Pitout 1988:254]. Gesekulariseerde, planetariese vrede, wat 'n bousteen van die globalistiese bestel is, word nagestreef. Die mens word, vanweë die bedreiging wat oorlog inhou, in 'n bepaalde rigting gemanipuleer. Hierdie humanistiese wêreldbeskouing vorm dus die basis van vredesopvoeding en is 'n hoeksteen vir die

Globalisme en die totstandbrenging van 'n sogenaamde regverdige, verdraagsame en vredeliewende wêreld [Dietrich 1981:33; Van Niekerk 1992(a):218,220].

Die sekuriteitsvraagstuk is van die uiterste belang vir die mensdom. Hierdie belang manifesteer onder andere in die pogings tot 'n eliminering van kernwapens. Dit is egter nie al wat gedoen moet word om vrede te bewerkstellig nie. Wapens op sigself veroorsaak nie oorlog nie. Die oorsaak van oorloë kan eerder na die ongeregtigheid en onregverdigheid in mense- en groepverhoudinge teruggevoer word. Die basis van konflik kan onder andere in die geregtigheid- en gelykheidsvraagstukke gesoek word. Die bevordering van ontwapening, basiese en fundamentele menseregte, asook ekonomiese geregtigheid en gelykheid is volgens die Globaliste vraagstukke wat aangespreek moet word in die strewe na wêreldvrede [vide par. 5.2.4].

Dis ironies dat juis die demokratiseringsproses wat veronderstel is om vrede te bring, 'n vloedgolf van ontevredenheid en geweld op verskeie plekke in die wêreld ontketen het, soos dit veral in Suid-Afrika die geval was en nog steeds is. Daarom ook dat daar tans na alles wat vrede kan bewerkstellig en bevorder, gesoek en gegryp word.

Bogenoemde vraagstukke wat met die behoud en bevordering van wêreldvrede verband hou en wat wêreldwyd aangespreek behoort

te word, raak elke mens omdat die ganse mensdom interafhanklik is [Gala Peace Atlas. 1988:78]. Aan hierdie verbandhoudende globale vraagstukke word in paragrawe 5.2.3 en 5.2.4 aandag gegee.

5.2.1.3 Vredesopvoeding in die hedendaagse onderwyspraktyk. Die vyf beginsels of opvoedingsdoelstellings van vredesopvoeding is soos volg:

- i. Die bevordering van vreedsame sosiale veranderings.
- ii. Die beklemtoning van die implikasies van die beëindiging van konflik en die instandhouding van vrede.
- iii. Die beklemtoning van sosiale vaardighede.
- iv. Die afbreek van die partikuliere en die bevordering van die gemeenskaplike.
- v. Die bevordering van interpersoonlike verhoudinge
[Connell 1983:15,16].

Die grondslag van Bartelds [1981:67-72] se riglyne vir 'n kurrikulum vir vredesopvoeding is gefundeer in die feit dat 'n aanpasbaarheid vir veranderings in die samelewing by leerlinge ingeskerp word ten einde 'n atmosfeer te skep wat bevorderlik is vir versoening en vrede. Hierdie atmosfeer sal gekenmerk word aan die verwerping van enige diskriminasie, ook in die skoolkurrikulum. Sowel Kirschenbaun en Simon [1974: 267,269], en Townley [1982:11], stel 'n humanistiese, globalisties georiënteerde kurrikulum vir vredesonderwys voor. Drie maniere word voorgestel om die planetariese droom

te verwesenlik:

- i. Deur die invloed wat die humanistiese, globalisties georiënteerde onderwysbenadering op onder andere *Multicultural Education* het.
- ii. Deur die inhoudelike van die sillabus 'n humanistiese, globalistiese onderwysbenadering te laat reflekteer, soos wat vredesopvoeders dit voorstaan.
- iii. Deur 'n aanpasbaarheid by leerlinge deur middel van hierdie globalistiese, humanistiese onderwysbenadering te kweek.

In 'n artikel getitel *Peace Education and National Security: a comment* wys Antony Flew [1986:129,130] op 'n paar basiese probleme wat Engeland met die implimentering van 'n sillabus vir vredesopvoeding ondervind, wat ook op vredesopvoeding in Suid-Afrika van toepassing is. Onder andere kan vredesopvoeding nie as 'n skoolvak beskou word nie – juis as gevolg van die geweldige veld wat dit dek. Taylor [1983:13] wys egter daarop dat vredesopvoeding wêreldwyd onderrig word onder die sambreel van 'n aantal vakke, soos onder andere Geskiedenis, Aardrykskunde en Godsdiensonderrig. Vredesopvoeding word tans slegs by geleentheid as 'n vak in eie reg onderrig.

'n Uitvloeisel van vredesopvoeding, naamlik kommunikasie-opvoeding, is nog 'n vertakking van vredesopvoeding wat in Amerikaanse skole onderrig word in die vorm van konflikbestuur. In hierdie onderrigprogram word sosiale verhoudinge

onder die oë geneem [Fry 1986:77,78]. Kennis van mekaar beïnvloed die wedersydse menseverhoudinge en die soort wêreld waaraan die mens homself blootstel. Hierdie benadering tot vredesopvoeding is ook op die Humanisme gegrond [vide hfst. 4 par. 4.2].

Dick Ringler [1984:6s] wys in 'n uitgawe van die *Bulletin of the Atomic Scientist* op die doelstellings wat vredesopvoeders deur hul onderrigmetodes in 'n globalistiese onderwysbenadering moet nastreef: "Most of us would no doubt also agree that the aim of educators should be to complicate students' thinking, not to simplify it; to educate, not to indoctrinate; to suggest dimensions, pose problems, and clarify multiple viewpoints and conflicting values, not to endorse partisan solutions."

Boucher [1993] gee 'n visuele voorstelling van die belangrikste doelstellings van vredesopvoeding in 'n sillabus vir vredesopvoeding soos volg:

A VISUAL SUMMARY OF OBJECTIVES**SKILLS**

- 1 Critical thinking
- 2 Co-operation
- 3 Empathy
- 4 Assertiveness
- 5 Conflict resolution

KNOWLEDGE**Issues to do with**

- 1 Conflict
- 2 Peace
- 3 War
- 4 Nuclear issues
- 5 Justice

- 6 Power
- 7 Gender
- 8 Race
- 9 Ecology
- 10 Futures

ATTITUDES

- 1 Self-respect
- 2 Respect for others
- 3 Ecological concern
- 4 Open-mindedness
- 5 Vision
- 6 Commitment to justice

Fry [1986:78] en Pitout [1988:254] wys daarop dat vredesopvoeding tot politieke vorming en indoktrinering aanleiding kan gee en ook as 'n wyse beskou kan word waarop stukrag aan die globalistiese onderwysbenadering gegee word.

In bylae 3 is 'n moontlike vredesopvoedingsillabus wat na aanleiding van die Nasionale Vredesakkoord vir 'n matriekklas deur Boucher opgestel is. Die "vredesboom", [The Peace Tree. Argus. 1993. 2 September.] met sy verskillende vertakkings, is 'n simbool van wat alles bereik kan word deur middel van vrede.

Die lyfstrafvraagstuk kom ook in vredesopvoeding onder die loep. Hierdie vorm van dissipline in die vredesopvoeding-"onderwyspraktyk" is vir die vredesopvoeders totaal onaanvaarbaar, juis vanweë hul uitgangspunt van die uitskakeling

van geweld in die oplossing van enige konflik [Taylor 1983: 13; vide par. 5.2.1.4].

5.2.1.4 Evaluering vanuit 'n pedagogiese oogpunt.

Daar sal in hoofstuk 6 na die pedagogiese implikasies van die globalistiese onderwysbenaderings gekyk word. Dit is duidelik dat verskynsels soos onder andere die identiteitskrisis, inotentieke opvoeding en 'n gedegradeerde mensbeskouing by 'n pedagogiese beoordeling van die Globalisme in die slothoofstuk van besondere belang is en daarom uitgelig moet word.

Vrede word vandag in die wêreld nagestreef oor alle tersaaklike verskille heen en daar word selfs gepoog om vrede na te streef deur die nivellering van verskille [Van Niekerk 1992 (a):200]. Hierdie ideaal wat die vredesopvoeders nastreef, is uit 'n pedagogiese oogpunt ongesond en onaanvaarbaar.

Omrede die kind nie daartoe in staat is om 'n selfstandige politieke opinie te vorm nie, kan vredesopvoeding partypolitieke indoktrinerings in die hand werk. 'n Kind bereik eers volle wasdom indien hy/sy voldoen het aan die volgende kriteria:

- Sedelike selfbeoordeling.
- Vryheid-tot-verantwoordelikheid.
- Roepingsbewustheid.
- Toerekenvatbaarheid [Pienaar, BEd-Lesings, 1986(a)].

Die skool, gesin, kerk en staat het in hierdie verband 'n noodsaaklike funksie om te poog om die kind se denke onafhanklik en selfstandig te vorm. Politiek hoort in die eerste plek nie in die skool nie en in die tweede plek behoort die kind 'n geleentheid te hê om later self 'n eie politieke sienswyse te ontwikkel sonder enige druk of beïnvloeding van die skool se kant af. Daarmee word egter nie gesê dat die kind nie basiese burgerlike geletterdheid op skool bygebring moet word nie.

Wat die lyfstrafvraagstuk betref, is dit vanuit 'n pedagogiese oogpunt wel geregverdig, indien dit as laaste straf-middel aangewend word. Coetzee [In:Van Loggerenberg en Jooste 1973:536] sê die volgende in hierdie verband: "... die goeie onderwyser gebruik die lat nooit as eerste middel nie, maar altyd as laaste, nooit as kastydende middel nie, maar altyd as reddende, nooit blindelings nie, maar altyd na deeglike oorleg."

Lyfstraf moet nooit in 'n atmosfeer van wraak toegepas word nie, maar eerder in 'n atmosfeer van liefde. Die opvoeder moet seker maak dat die leerling skuldig is, die verkeerdheid van die daad besef en hy moet gewillig wees om sy straf te aanvaar. Dán alleen is lyfstraf sinvol en bereik dit sy pedagogiese doel [Taylor 1983:13].

Die noodsaaklikheid van vredesopvoeding is gesetel in die

feit dat kennis mag is. Met hierdie stelling is daar op die oog af niks verkeerd nie. Die begrip "mag" moet egter net korrek gedefinieer word. Menslike mag is nie onbeperk nie. Mag wat verkry word deur kennis is nie absoluut nie en is nog steeds aan beperking onderhewig [Pitout 1988:254].

Op die oog af kan geen fout met die vredesideaal gevind word nie – ook nie met die idee dat dit in die onderwys nagestreef word nie. Die mens se toenemende magswellus laat hom onmagtig staan voor die vermoë tot vernietiging wat hyself geskep het. Ook in hierdie bedreiging van globale vernietiging is die Globalisme duidelik sigbaar. Ter wille van die vredesideaal dring dit dan ook aan op die opheffing van verskille, soos reeds na verwys is ten opsigte van die religie, lewensopvatting en kultuur [Van Niekerk 1992(a):220]. Uit 'n pedagogiese oogpunt is hierdie situasie onaanvaarbaar omdat die lewensopvatlike vir die Christen-opvoeder juis die grondslag van enige opvoeding is.

Dit is moeilik vir die temporaliteitspedagogieker om met vredesopvoeding in sy globalistiese verband soos in hierdie afdeling daarop gewys is, te identifiseer. Daar kan alleen tot ware vrede, vryheid en selfstandigheid opgevoed word as die kind geleer word om na sy eie gewete te luister. Vryheid, vrede en die waarheid gaan dus hand aan hand. Die mens is volgens Pienaar [1988:12] eers werklik vry as hy die waardes soos goedheid, waarheid en skoonheid in die regte

perspektief toepas en sy lewe daarvolgens rig.

5.2.2 Omgewingsopvoeding (*Environmental Education*).

5.2.2.1 Historiese agtergrond.

Die huidige omgewing in stede en in die platteland is die resultaat van 'n reeks kompromieë tussen die menslike samelewing en die omgewing waarin die mens homself bevind. Baie wat in die hedendaagse omgewing voorkom, is slegs in terme van die verlede verklaarbaar.

In die laaste gedeelte van die twintigste eeu het die mens se bewussyn van omgewingsvraagstukke vanaf 'n lokale tot 'n globale vlak verplaas. Die besorgdheid gedurende die vyftiger- en sestigerjare oor die omgewingsvraagstuk het nou sy toppunt bereik. Die uitputting van die osoonlaag, ontbossing, die kweekhuiseffek en suurreën (afkomstig van onder andere motoruitlaatgasse en skoorstene) en talle ander omgewingsvraagstukke verg soveel aandag dat daar in alle geregverdigheid van 'n planetêre krisis gepraat kan word. Sedert die middel van die eeu het die wêreld feitlik 'n vyfde van die bogrond wat geskik is vir landbou, 'n vyfde van sy tropiese reënwoude en 'n magdom van sy plant- en dierespesies verloor. Gedurende hierdie tydperk het atmosferiese koolstofdioksiedvlakke met 13% toegeneem, wat warmer somers in die vooruitsig gestel het. Die beskermende osoonlaag in die stratosfeer is wêreldwyd tot 12% uitgeput en baie meer oor Antartika. Die rede en motivering om by onderrigprogramme in skole 'n omgewings-

bewustheid in te voer is dus heeltemal geregverdig. Juis omdat bogenoemde situasie so ernstig van aard is, word wetenskaplike, tegnologiese en opvoedkundige maniere gesoek om die planetêre krisis af te skaal [Bybee 1991:146,151]. Miller [In:Drake 1987:304] wys daarop dat daar in 1987 alreeds vierduisend organisasies was wat hul vir omgewingsbewaringsvraagstukke beywer het.

In 1972 het die Verenigde Nasies se konferensie in Stockholm, wat oor die menslike omgewing gehandel het, die geïndustrialiseerde en ontwikkelende nasies genoop om die "regte" van die mens tot 'n gesonde en produktiewe omgewing te omskryf. Omgewingsbewustheid word op hierdie wyse aangewakker. Hieruit het 'n aantal ander "regte" op die voorgrond begin tree, onder andere die mens se reg tot genoegsame voedsel, voldoende behuising, drinkbare water en die reg om die grootte van die gesin te bepaal.

Die omgewingskrisis is aanvanklik grootliks as 'n probleem van die ryk lande gesien, en as 'n uitvloeisel van die industriële ontwikkeling. Hedendaags word egter besef dat ook die onderontwikkelde wêreld bydra tot die omgewingsprobleme. Die omgewing kan nie as 'n aparte sfeer van die mens se aktiwiteite, ambisies en behoeftes bestaan nie. Die omgewing is juis daardie omgewing waar die mens in bly en leef en juis deur "ontwikkeling" probeer die mens om sy lot binne daardie omgewing te verbeter [Our common future. 1987:xi; Smit 1989:

4].

Die Belgrado-Manifes kom in 1975 in Joego-Slawië tot stand nadat oor doelstellings vir omgewingsopvoeding besin is. In 1977 word in Tbilisi, Rusland, beginsels vir omgewingsopvoedingsprogramme in die Tbilisi-Deklarasie saamgestel [Smit: 1989:4]. Heater [In:Van Niekerk 1992(a):225] wys daarop dat die sewentigerjare deur 'n ongekennde omgewingsbewustheid gekenmerk is.

Dwarsdeur die mens se bestaan het die ekonomiese gebeure die omgewing gevorm en beïnvloed. Die wêreld se natuurlike hulpbronne is dikwels beïnvloed en uitgebuit op maniere wat nie op die gegewe tyd duidelik begrypbaar was nie. Nou, gedurende die negentigerjare, is die omgekeerde besig om te gebeur: omgewingsgebeure is besig om ekonomiese gebeure te bepaal en te beïnvloed. Die omgewingsagteruitgang bereik sy toppunt gedurende oestyd. Vier-en-twintig biljoen ton bogrond gaan jaarliks in sommige van die wêreld se grootste voedselproduserende streke verlore [Brown, Durning, Flavin, French, Jacobson, Lowe, Postel, Renner, Starke & Young 1990: 3].

In Suid-Afrika is omgewingsopvoeding vir die eerste keer in 1982 op hoë vlak by 'n internasionale konferensie te Mooirivier aangespreek. Die Omgewingsopvoedingsgenootskap van Suid-Afrika is spesifiek in die lewe geroep om omgewingsop-

voeding te bevorder [Smit 1989:4]. In Suid-Afrika word die omgewingsvraagstuk dus ook in 'n ernstiger lig as in die verlede beskou.

5.2.2.2 Die belang van omgewingsopvoeding as 'n perspektief op 'n globalistiese onderwysbenadering.

Die omgewingskrisis word as een van die vernaamste wêreldprobleme gesien. Die belangrikheid van die omgewingskrisis is geleë in die feit dat 'n groot aantal ineengeweepte faktore die omgewing groot skade berokken, wat daartoe lei dat die aarde se ekosisteme versteur word. Die uitwissing van natuurlike hulpbronne is een van die faktore wat die ekologieprobleem op die spits dryf. Hierdie situasie kan tot 'n omgewingskrisis aanleiding gee waardeur die mens se voortbestaan in gevaar gestel word. Omgewingsopvoeding, soos later aangetoon gaan word, word beskou as die beste moontlike metode om 'n globale ekologiese bewustheid by die leerlinge op te wek [Van Niekerk 1992(a):225,226; Capra 1989:25; Toffler 1981:112]. Daar gaan vervolgens aan verskillende aspekte van die omgewingskrisis aandag gegee word.

Omgewingsbesoedeling gaan gepaard met die uitwissing van natuurlike hulpbronne. Lug- en waterbesoedeling is twee bekende en belangrike voorbeelde wat hier genoem kan word [Schreuder 1977:23,24,26,27].

'n Energiekrisis kan ontstaan indien daar nie in die daag-

likse energiebehoefte voorsien kan word nie. Energie word dus vir daaglikse oorlewing benodig. Toekomstige ontwikkeling is afhanklik van die langtermyn beskikbaarheid van al hoe groter hoeveelhede energie vanuit betroubare, veilige en omgewingsvriendelike bronne. Tans voldoen 'n vermenging van bronne aan hierdie toekomstige behoefte. Kommer oor die beskikbaarheid van energie is te verstane omrede energie noodsaaklike dienste aan die mens moontlik maak in die hedendaagse tegnologiese beskawing.

'n Algemeen aanvaarbare weg vir die totstandbrenging van 'n veilige energie-toekoms is nog nie gevind nie. Daar word geglo dat hierdie probleme nog nie na wense deur die internasionale gemeenskap aangespreek is nie, omdat genoegsame dringendheid en 'n globale perspektief nog nie teenwoordig is nie. Die groeiende energievraag is 'n logiese gevolg van die industrialisasieproses, verstedeliking en sosiale voorspoed. Hierdie faktore is vir 'n onegalige wêreldverspreiding van primêre energieverbruik verantwoordelik [Our common future. 1987:168,169; Ward & Dubos 1972:30-35].

David Brookes [In:Our common future. 1987:173] gee die volgende uiteensetting van die belangrike rol wat energie en die instandhouding daarvan in die mens se daaglikse bestaan speel: "Energy is, put most simply, the fundamental unit of the physical world. As such, we cannot conceive of development without changes in the extent or the nature of energy

flows. And because it is so fundamental, every one of those changes of flows has environmental implications. The implications of this are profound. It means that there is no such thing as a simple energy choice. They are all complex. And they all involve trade-offs. However, some of the choices and some of the trade-offs appear to be unequivocally better than others, in the sense that they offer more development and less environmental damage."

Die bevolkingsgroei in die wêreld het 'n diepgaande invloed op die wêreldomgewing en die ekologiese balans. Die oorbevolkingsprobleem is dus nog 'n aspek wat die uitwissing van natuurlike hulpbronne, soos byvoorbeeld die energiebronne, versnel. Hierdie oorbevolkte wêreld gee aanleiding tot die verdere verarming van die mensdom - soos later duidelik sal word [Van Niekerk 1992(b):7,8].

Die bevolking van die wêreld word op vyf biljoen geskat. Dit groei met drie-en-tagtig miljoen mense jaarliks. Elke drie jaar word die Verenigde State van Amerika se huidige bevolking by bogenoemde totaal bygevoeg. Omrede die bevolkingskontrolevraagstuk 'n internasionale politieke probleem blyk te wees, is dit van kardinale belang dat die kind alreeds op skoolvlak van hierdie maatskaplike probleem kennis neem [vide par. 5.2.2.3]. Omgewingsuitputting vind in 'n hele aantal ekostelsels plaas. Oorbeweidings, oorbevolking en oorverbouing is onder andere faktore wat die voedselproduksie,

inkomste en lewensgehalte van die mens verlaag. Sosiale konflik, werkloosheid, armoede en politieke onbestendigheid word hierdeur bevorder [Drake: 1987:301; Eckholm 1982:39]. Liebenberg [1976:41] wys daarop wat hierdie wêreldprobleem vir die toekoms inhou. Toenemende verstedeliking en nywerheidsvestiging (tegnologiese vooruitgang) is twee logiese uitvloeisels van hierdie wêreldprobleem. Massas mense wend hulle tot die stede weens die werksgelentheid wat die nywerhede (tegnologiese ontwikkeling) hulle bied.

Dr. Oucho [In:Our common future. 1987:97] wys daarop dat die wêreldbevolking 'n integrale deel van die omgewing uitmaak: "Since 1970 it has been fashionable to draw a distinction between population and environment as two crisis areas, but often times we forget that population is in fact a very integral part of the environment and therefore when we are addressing ourselves to population we are looking at not only the physical, biological and chemical environments, we are also looking at the socio-cultural or socio-economic environment in which these development programmes are being set. And population makes much more sense if you are talking of population within a context."

Armoede onder mense is 'n duidelike uitvloeisel van die oorbevolkte wêreld. Armoede is meer as net 'n ekonomiese toestand. Dit word tradisioneel gemeet in terme van inkomste, maar strek oor 'n groot terrein van 'n persoon se lewe.

Armoede het ook tot gevolg dat die armes omgewingsgewys agteruitgaan. Ekonomiese en omgewingsagteruitgang gaan dus hand aan hand [Brown et al. 1990:135,136]. Hongersnood kan as 'n uitvloeisel van armoede gesien word.

Feitlik alle vorme van omgewingsagteruitgang in die wêreld beïnvloed die voedselproduksie nadelig. Gronderosie is stadig maar seker besig om die produktiwiteit van 'n geskatte derde van die landbougrond te vernietig. Gegewens verkry van proeferwe dui daarop dat opbrengste van sekere oeste, soos byvoorbeeld sojaboontjies, verminder as gevolg van die verhoogde ultravioletuitstraling wat met stratosferiese osoonuitputting gepaardgaan. Verandering in die wêreldklimaat in die sin van warmer somers is ook besig om sy tol te eis. Verslae van landskapagteruitgang word vanuit alle wêrelddele ontvang. Jaarliks gaan 'n geskatte vier-entwintig miljoen kubieke meter meer bogrond verlore in landbougebiede as wat nuwe grond gevorm word. [Brown et al. 1990:59,60; Loubser 1991:83].

Die beskikbaarheid van water gee 'n nuwe dimensie aan die landboubedryf en sal daarom vorentoe aangespreek moet word. Die Greenhouse-gasse funksioneer soos 'n eenrigtingfiltreerder wat wel die sonenergie toelaat om deur die atmosfeer te breek, maar die langer golwe van uitstraling keer wat na die ruimte teruggestraal word. As gevolg van hierdie "opbou" wat deur menslike aktiwiteite veroorsaak is, sal die aarde se

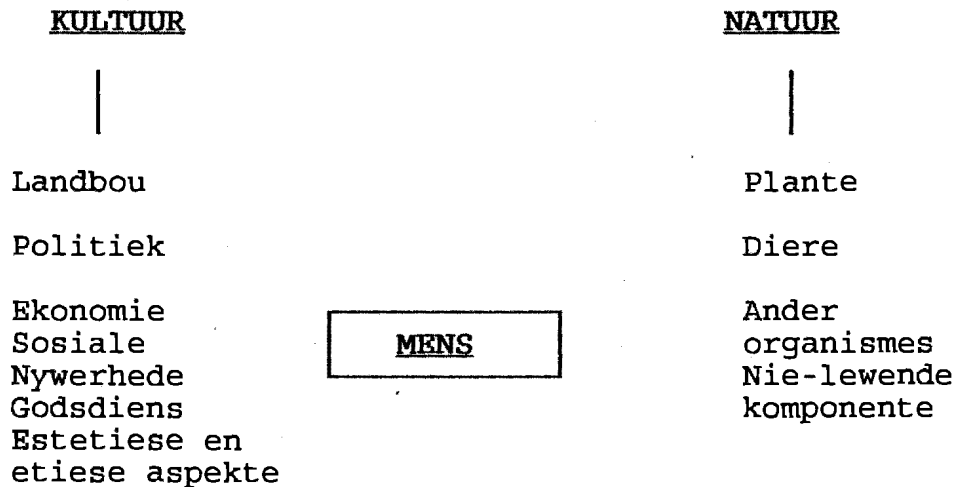
laer atmosfeer warmer word en die hidrologiese siklus, naamlik die oordra van water tussen die see, lug en land, versnel [Brown et al. 1990:51; Ward et al. 1972:66-68]. Hoër temperature en verhoogde verdamping werk skadelik op die omgewing in, sodat waterbronne tot die uiterste aan bande gelê word.

'n Aanhaling uit *Our common future* [1987:45] is 'n bewys van die interafhanklikheid van 'n paar bespreekte omgewingskrisisse: "A communication gap has kept environmental, population, and development assistance groups apart for too long, preventing us from being aware of our common interest and realizing our combined power. Fortunately, the gap is closing. We now know that what unites us is vastly more important than what divided us. We recognize that poverty, environmental degradation and population growth are inextricably related and that none of these fundamental problems can be successfully addressed in isolation."

Omgewingsopvoeding word deur Cladherty en Irwin [In:Loubser: 1991:83,84] as 'n perspektief beskryf wat 'n wye terrein dek. Dit omvat die verandering van waardesisteme asook verskeie samelewingsverbande, soos onder andere die menslike, kulturele en natuurlike omgewing. Hurry [In:Loubser 1991:84] probeer vir die afbakening en vereenvoudiging van hierdie terrein die komponente in twee verdeel, naamlik die kulturele en die natuurlike omgewing. Hurry se poging sien soos volg

daar uit:

OMGEWING



Omgewingsopvoeding word soos volg deur Hurry [In:Smit 1989: 17] gedefinieer: "Omgewingsopvoeding is 'n proses wat lei na die verwerwing van kennis ten opsigte van die omgewing en die vorming van houdings, waardes en gedragspatrone wat 'n besorgdheid vir die welstand van die totale omgewing asook die lewenskwaliteit van al sy inwoners reflekteer."

Aan hierdie perspektief op 'n globalistiese onderwysbenadering kan die volgende betekenisinhoud gegee word:

- Omgewingsopvoeding omvat die totale omgewing van die mens.
- Omdat dit die totale omgewing insluit, moet dit interdisiplinêr beskou word.
- Die totaliteitsdimensie vereis 'n holistiese onderwysbenadering.
- Die leerling se onmiddellike omgewing is van belang.
- Die kind as eenheidswese (fisiek, psigies en geestelik) is

betrokke by omgewingsopvoeding, wat omgewingsbewaring en -instandhouding eerste stel [Smit 1989:16].

Uit die bogenoemde blyk dit duidelik dat omgewingsopvoeding 'n sekere positiewe houdingsingesteldheid by elke mens behoort te impliseer [Smit 1989:59]. In die eerste plek is die verband tussen omgewingsopvoeding en die Globalisme daarin geleë dat die mens met die opkoms van die globalistiese samelewingsbestel, 'n globaal bedreigde wêreld geskep het. Die omgewingsvraagstuk as wêreldprobleem is daarvan 'n sprekende voorbeeld. Die verband tussen omgewingsopvoeding as perspektief en die Globalisme/Holisme kan verder gesien word in die feit dat 'n holistiese benaderingswyse in die omgewingsontsluitingsproses gevolg word [Smit 1989:194]. Die kontemporêre omgewingsbewustheid van die mens hou in sommige gevalle en by sommige groeperinge duidelik met die Holisme ('n bousteen van die Globalisme) verband waarop die New Age-denke gegrond is [vide par. 5.2.5.2; vide hfst. 4 par. 4.5]. Omgewingsopvoeding behoort op 'n holistiese wyse benader te word. Dit word deur sommige as 'n wetenskaplike onderdeel van 'n holistiese wêreldbeeld beskou. Die mistieke wêreld van die Ooste sowel as die Westerse vertegniseerde wêreld, word betrek. Die holistiese denkwys se uitgangspunt is die volgende: "*denk mondiaal, handel lokaal*". Hierdie uitgangspunt word beskou as 'n "soort van hoë geregtigheid", waar plaaslike aktiwiteit op wêreldvlak tot een sinvolle geheel saamgevoeg word [Matzken 1990:160,169,170].

Die mens se instelling op die geheel (*wholeness*) van die heelal ('n eenheid tussen die mens, natuur en God) bring 'n nuwe sensitiewe globaal-geestelike bewustheid in die mens na vore waarin hy sy eie goddelikheid soek [Sterling 1988:23,25; Oosthuizen 1991:142; Matzken 1990:44,69]. In hierdie soeke van die mens word 'n Nuwe Mens of *Übermensch* ('n supermensgod) in die vooruitsig gestel, soos herhaaldelik op gewys is. Matzken [1990:166] wys in hierdie verband daarop dat die oplossing van die omgewingskrisis in een verenigde mensheid gesoek word, in plaas van by God. Die verwesenliking van die vredesideaal by die mens, asook sy algemene welstand, is in die gehoorsaming van die eerste gebod geleë, naamlik: "Jy mag geen ander gode voor my aangesig hê nie." [Exodus 20:3]. Jesaja [48:22] sê in hierdie verband: "Geen vrede sê die Here, vir die goddelose nie." Met die oortreding van bogenoemde gebod word die aardse vrede en welsyn van die mens op die spel geplaas – sodoende word bewustelik of onbewustelik die weg na die antichris se wêreldryk met sy wêreldgodsdienste gebaan. Vanuit 'n Christelike perspektief word die oorsaak van en die oplossing vir wêreldprobleme duidelik vanuit 'n totaal anderse oogpunt benader.

Die verband tussen omgewingsopvoeding en vredesopvoeding, albei perspektiewe op 'n globalistiese onderwysbenadering, is voor die hand liggend. Omgewingsdruk is tegelykertyd 'n oorsaak en gevolg van politieke spanning en militêre konflik. Nasies oor die wêreld heen veg dikwels om die behoud van

energiebronne en ander sleutel omgewingsnoodsaaklike bronne. Hierdie konflikte neem dikwels toe omdat hierdie bronne uitgeput raak en die kompetisie daarvoor uitbrei. Die gevolge van 'n kernoorlog is vir die omgewing verreikender as enige ander omgewingskrisis.

Ralph Torrie [In:Our common future. 1987:301] sien die omgewingsvraagstuk ook as 'n vredes- en sekuriteitsvraagstuk in 'n interafhanklike, ontwikkelende, globale wêreld. Hy stel dit soos volg: "Environment must also be an approach to development. Environment is a social justice issue and environment even is a peace and security issue ... We approach the millennium in a world in which global interdependence is the central reality, but where absolute poverty and environmental degradation cloud our vision of a common future, and where a geopolitical climate dominated by nuclear terrorism and increasing militarization saps the idealism of the young and the will to dream in us all."

5.2.2.3 Omgewingsopvoeding in die hedendaagse onderwyspraktyk.

Die opvoedingsdoelstellings van omgewingsopvoeding in die formele skoolkurrikulum is onder andere die volgende:

- Om 'n verantwoordelike aansvaarding by die mensdom vir die omgewing aan te kweek, sodat waardes aangeleer kan word om spesifieke omgewingsprobleme op te los [Loubser 1991: 85].

- Om estetiese waardes (waardering en respek vir skoonheid) by die mens in te skerp met die oog op die beveiliging van die omgewing.
- Om die gemeenskap in staat te stel om omgewingsopvoedingsprogramme te evalueer.
- Om omgewingsopvoeding in staat te stel om die mensdom in hul totaliteit aan te spreek [Smit 1989:183,187-189,191,193].

Die opvoeder se rol ten opsigte van die omgewingsvraagstuk is om die kind in die skoolsituasie of onderwyspraktyk tot suksesvolle omgewingskultivering te lei. Smit (1989) en Schreuder (1977) doen 'n dringende beroep vir die invoering van omgewingsopvoeding in die formele skoolkurrikulum.

Kritiek ten opsigte van die toevoeging van omgewingsopvoeding in die formele skoolkurrikulum is dat die skoolkurrikulum alreeds as oorlaai beskou word met al die nie-eksamenvakke, en dat daar geen ruimte vir toevoeging is nie [Loubser 1991:85]. Cladherty [In:Loubser 1991:85] wys daarop dat omgewingsopvoeding nie noodwendig as 'n skoolvak beskou hoef te word nie. Omgewingsopvoeding moet eerder as 'n benaderingswyse in die onderrig van alle skoolvakke aangebied word. Plaaslik kan byvoorbeeld Afrikaans in 'n geïntegreerde onderwysbenadering nog steeds die eksaminering van begripstoetse in die kurrikulum hê, met dié voorbehoud dat daar in die vakkurrikulum versoek word dat daar sekere omgewingsverwante probleme in die

teks teenwoordig moet wees. Die vakkurrikulum gee in sodanige geval bo en behalwe die gewone vakinhoudelike aspekte ook insig in onder andere die doelstellings van omgewingsopvoeding, vakinhoud wat wel omgewingsgerig benader kan word, onderrigwyses, asook metodes wat aanpas daarby om 'n omgewingsonderrigbenadering te akkommodeer [Loubser 1991:85,86, 88].

Omgewingsopvoeding figureer in Brittanje in die formele skoolkurrikulum. Dit word as Omgewingstudie, Omgewingswetenskap of Sosiale Biologie in die kurrikulum aangebied. Behalwe vir die aanbieding van omgewingsgerigte vakke soos Biologie, Aardrykskunde en Omgewingstudie moet die ander sterk omgewingsgerigte vakke soos Geskiedenis, Sosiale Studie en Ekonomie die skool in sy geheel nouer betrek by omgewingsopvoedingsprogramme. Op universiteitsvlak word omgewingsopvoeding in 'n verskeidenheid kursusse aangebied [Carson 1978:214-243,246-258].

In Wes-Duitsland word skoolvakke soos onder andere Biologie, Aardrykskunde en Wetenskap ingespan om die boodskap van omgewingsopvoeding oor te dra. Op universiteitsvlak akkommodeer omtrent alle natuurwetenskaplike vakrigtings (byvoorbeeld in die opleiding van ingenieurs, tegnisi, fisici en aptekers) 'n sterk gefundeerde omgewingsgerigte element. In 1987/1988 is 'n handboek gepubliseer wat verteenwoordigend was van alle aspekte van omgewingsopvoeding. Die samestel-

ling van hierdie publikasie is gedoen met die samewerking van tweehonderd agt-en-twintig opvoedkundiges van omtrent alle universiteitsvakke, asook deskundiges op politieke, industriële, godsdienstige en administratiewe terreine [Lob 1989: 81, 83, 84-86].

Bybee [1991:149,150] gee 'n paar riglyne vir die bevordering van 'n omgewingsgerigte kurrikulum:

- Waardes soos onder andere regverdigheid/geregtigheid tussen mense en die welstand van alle mense moet voorrang geniet ten einde in die basiese behoeftes van die mensdom te voorsien.
- 'n Bewarings- en instandhoudingsgesindheid moet by die mens aangekweek word, sodat die omgewing aan gedurige verbeteringe gekenmerk word.
- Die instandhouding en oordeelkundige gebruik van natuurlike hulpbronne, wat in die basiese behoeftes van die mens voorsien, moet bevorder word.
- Die bevordering van 'n interafhanklikheidsbesef tussen kinders, veral deur middel van opvoeding en onderwys, is van deurslaggewende betekenis. Hierdeur word 'n samehorigheidsgevoel gekweek waaruit omgewingsbewaring voordeel kan trek.

Die omgewingsvraagstuk moet alle mense op alle lewens-terreine betrek – nie net die kind in die skool nie. Die noodsaaklikheid vir die "skoling" van die mensdom om

omgewingsbewus te word, kan in die volgende woorde van Joseph Ouma [In:Our common future. 1987:107] gesien word: "The environment is the business of everybody, development is the business of everybody, life and living is the business of everybody. I think the solution will be found in encouraging mass environmental literacy so that there can be democratic literate decisions..."

5.2.2.4 Evaluering vanuit 'n pedagogiese oogpunt.

Waarde-opvoeding is 'n kernaspek van omgewingsopvoeding wat uitgelig moet word, omdat dit by 'n pedagogiese beoordeling van die Globalisme in die slothoofstuk van besondere belang is [vide hfst. 6 par. 6.5]. Enige opvoedingsaksie kom neer op 'n verandering by die kind. Opvoeding bring dus verandering teweeg ten opsigte van die onmiddellike omgewing waarin die kind hom begewe. Die gewenste gedrag ten opsigte van die omgewing word bewaringsgedrag genoem. Bewaringsgedrag word deur die mens se waarneming en uitlewing van omgewingswaardes bepaal. Enige outentieke opvoeding is aan 'n partikuliere waardestelsel gekoppel. Net so is daar omgewingsopvoeding en 'n omgewingsedeleer, wat op 'n aantal beginsels en waardes gegrond is, waarsonder die omgewing nie suksesvol en in harmonie in 'n globalistiese bestel kan funksioneer nie. Die aankweek van 'n waardebewustheid by omgewingsopvoeding is van kardinale belang. Hierdie waardebewustheid by omgewingsopvoeding moet by die mens se partikuliere lewens- en wêreldbeskouing aansluit, omdat die norme-

en waardestelsel in omgewingsopvoeding ook die mens se norme- en waardestelsel, wat op 'n kultuurgrondslag gegrond is, moet akkommodeer [Smit 1989:177-179].

In die algemeen moet die interafhanklikheid en ingewikkeldheid van 'n aantal wêreldprobleme, soos onder andere die bevolkingsgroei en omgewingsagteruitgang, by die mens ingeskerp word [vide par. 5.2.2.2]. Die bestaande status quo word hierdeur uitgedaag en daar word krities na die prioriteite van 'n volk en die individu gekyk [Drake 1987:303].

Egoïstiese en pragmatiese houdings sal omgewingskultivering onmoontlik maak. Uit 'n Christelike oogpunt word God se skepping deur sodanige houdings tot gebruikswaarde gedegradeer. 'n Aanhaling uit Schreuder [1977:151,152] sê die volgende in hierdie verband: "Natuurbewaring ... moet nou al in terme van ander waardes gesien word: die wetenskaplike waarde daarvan, die ontspanningswaarde daarvan en die ekonomiese waarde daarvan." Vir die Christen is respek en waardering vir sy omgewing, die Skepping en medemens die enigste verantwoorde alternatief. Hierdie waardering teenoor sy omgewing is dus nie uit pragmatiese oorwegings gebore nie, maar vanuit die kultuuropdrag wat die Christen van God, die Skepper van die heelal, gekry het. Op hierdie wyse kan die mens sy kultiveringstaak voortsit sonder om 'n vernietigingsdrang te openbaar.

Lester Brown en sy kollegas [1990:175] gee in die werk *State of the World* (1990) 'n verduideliking van die rol wat waardes in omgewingsbewaring speel: "In the end, individual values are what drive social changes. Progress toward sustainability thus hinges on a collective deepening of our sense of responsibility to the earth and to future generations. Without a re-evaluation of our personal aspirations and motivations, we will never achieve an environmentally sound global community." Na die oordeel van die skryfster moet hierdie "re-evaluation" vanuit 'n godsdienstige perspektief geskied.

5.2.3 Multikulturele onderwys (*Multicultural Education*).

5.2.3.1 Historiese agtergrond.

Daar gaan kortliks in hierdie paragraaf gefokus word op die historiese agtergrond en aanloop tot ME in sy huidige ras- en kultuurgeïntegreerde vorm. Kenmerkende fases is onderskeibaar in hierdie historiese aanloop.

Die historiese wortels van ME kan reeds by die Renaissance nagespeur word. Sedert die Renaissance het ontwikkelinge in Europa tot die groei van Kolonialisme aanleiding gegee. Gedurende die fase van Wes-Europese Kolonialisme vanaf die vyftiende eeu kom die moontlikheidswaardes vir die latere opkoms van die multikulturele onderwysbeleid sigbaar na vore. Kontemporêre vorme van ideologieë wat op rassevooroordel gegrond is, het onder andere hul oorsprong in die Kolonialisme

[Mouton & Heese 1990:111].

Die Imperialisme van die industriële era het voorts die Globalisme bevorder en daardeur is die wêreld as geheel by 'n nuwe beskawingsvorm betrek. Die gevolg hiervan was nie alleen dat bevolkingsgroepe uit die sogenaamde Eerste en Derde Wêreld in regstreekse kontak met mekaar gekom het nie, maar ook dat hulle stelselmatig by dieselfde ontwikkelingspatroon betrek is [Van Niekerk 1994:8].

Aanvanklik het die koloniale moondhede 'n segregasiebeleid in die wyse van onderwysvoorsiening gevolg. Selfs die Verenigde State van Amerika het vanaf 1954 eers die ME-onderwysbenadering aangewend om skole geheel en al gedesegegreer te kry. Voor 1954 is 'n segregasiebeleid gevolg [Louw: 1983:10]. Met die desegregasiebeleid na 1954 is die totale uitwissing van kultuurverskille tussen etniese groepe aanvanklik nagestreef, deurdat die minderheidsgroepe deur die meerderheidsgroepe geassimileer moes word. Louw [1983:10,11] wys op die plofbare segregasie- en desegregasie/integrasievraagstukke wat op die spits gedryf is [vide hfst. 3 par. 3.5.5]. Hierdie benadering het egter in die meeste Westerse lande misluk, omdat die werklikheid van kultuurgebondenheid en kultuuruitlewing van etniese groepe misken is [Louw 1981: 87; Goodey 1988:20].

Deur middel van integrasie is daar vervolgens gepoog om 'n

homogene kultuurgemeenskap tot stand te bring uit die insette van die onderskeie kultuurgroepe. Kulturele eksklusiwiteit moes plek maak vir kulturele verdraagsaamheid. Integrasie is geskoei op die *Melting Pot*-idee, wat vanaf die begin af tot mislukking gedoem was. Die minderheidsgroepe het hierdie integrasie-idee verwerp en die gevolg was wêreldwye protesaksies [vide hfst. 3 par. 3.5.4; Mouton et al. 1990:20; Goodey 1988:20].

'n Nuwe besef is gebore, naamlik dat daar kultuurgebondenheid in die onderwys moet wees. Die gedagte van Kulturele Pluralisme, waarin die bestaan van etnisiteit, ras, kultuur, taal en ander sake erken word, het ontstaan. ME is op hierdie teoretiese en filosofiese beginsels gegrond [vide hfst. 3 par. 3.5.2; Whittle 1982:113; Goodey 1988:20]. Die kernbeginsels van Kulturele Pluralisme vorm die grondslag waarop multikulturele onderwys hedendaags berus [vide par. 5.2.3.2].

Uit 'n historiese ontleding blyk dit baie duidelik dat die opkoms van ME ten nouste saamhang met die opkoms van 'n plurale samelewingsverband [vide hfst. 3 par. 3.2.2], die opkoms van die industriële beskawingstruktuur [vide hfst. 3 par. 3.2.1] en die opkoms van massa-onderwys as een van die kenmerkende sosiale instellings van die industriële beskawingspatroon [vide hfst. 3 par. 3.2.3]. Die gelykheids- en ontwikkelingsvraagstukke hou ten nouste verband met hierdie onderwysbenadering [vide hfst. 3 parr. 3.2.1. en 3.3.3], want

deur middel van ME word onder andere gepoog om die onderontwikkelde deel van die bevolking in te skakel by die Westerse ontwikkelingspatroon, sodat hulle op 'n gelyke grondslag kan deel in die voordele van hierdie beskawing.

Die opkoms van ME hang ook saam met die opkoms van die nasiestaat as politieke eenheid van die moderne era. Die hedendaagse nasiestaat huisves nie homogene bevolkings nie. Hierdie feit noodsaak dat deur middel van ME vir die groot verskeidenhede voorsiening gemaak moet word. Die politieke ordening in nasiestate kan nie die verskeidenheid etniese, kulturele, taal- geloofs- en lewensopvatlike groeperinge afsonderlik akkommodeer nie, terwyl hierdie sake in die opvoeding en onderwys van wesenlike belang is. Met die opkoms van massa-onderwys het hierdie politieke ordening 'n groot probleem geword, omdat daar vir 'n verskeidenheid kulture in die onderwys voorsiening gemaak moes word [vide hfst. 3 par. 3.2.3]. ME kan selfs as 'n metode van die Globaliste gesien word om die breër plurale samelewing in die gewenste rigting te verander [Van Niekerk 1992(a):228-231].

5.2.3.2 Wat behels multikulturele onderwys ?

In die praktyk kan ME gedefinieer word as onderwys vir die bevordering van wedersydse begrip en die aanvaarding van partikuliere uniekheid en kulturele diversiteit binne 'n pluralistiese samelewing [Weaver 1988:108]. Henderson [1968:4] wys op die blootstelling van die jeug aan 'n nuwe wêreld

en 'n multikulturele samelewing in die gedaante van 'n *Global Village of Spaceship Earth*: "We must alert our young people that the rest of the world will be in our living rooms for the rest of our lives." ME word beskou as 'n wyse waarop kulturele diversiteit in die onderwys verreken word [Mouton et al. 1990:11]. In die multikulturele onderwysbenadering gaan dit onder andere oor die feit dat mense interafhanklik is en dat dit daarom goed is om alreeds op skoolvlak verskillende kulture aan mekaar bloot te stel [Van Niekerk 1994:2].

Multikulturaliteit in 'n samelewing kan op verskillende maniere in die verskillende samelewingsfere verreken word. Multikulturaliteit kan in die opvoeding en onderwys na 'n ideologie teruggevoer word waarin Kulturele Pluralisme voorgestaan word, soos reeds op gewys is. ME word ook as 'n proses beskou waardeur Kulturele Pluralisme geoperasionaliseer kan word. Die idee van Kulturele Pluralisme kan gevolglik as die grondslag van ME beskou word. Volgens Van Ryneveld Grové [1992:40] is die faktore van belang by die beplanningsfase van multikulturele onderwysgeleenthede die taal, leerstyle, werklikheidsbeskouings, waardebeskouings en die lewensopvattinge van die betrokkenes. Elemente soos die onderrigdoelstellings en strategieë, die humanistiese leeromgewing en die toepaslike onderrigmateriaal, behoort in die implementeringsfase in ag geneem te word.

In 1972 het die AACTE (*American Association For College Teacher Education*) 'n verklaring met betrekking tot ME uitgegee, waarvolgens "apartheidsonderwys" verwerp word en geïntegreerde onderwys aangemoedig word [vide hfst. 3 parr. 3.2.3, 3.3.2, 3.3.3, 3.3.3.1, 3.3.3.2 & 3.3.3.3]. 'n Ge-deelte van die verklaring [In:Haupt 1980:2] lui soos volg: "Multicultural education affirms that schools should be orientated toward the cultural enrichment of all children and youth through programs rooted to the preservation and extension of cultural alternatives. Multicultural education recognizes cultural diversity as a fact of life in American society, and it affirms that this cultural diversity is a valuable resource that should be preserved and extended. It affirms that major education institutions should strive to preserve and enhance cultural pluralism." Hierdie verklaring bevestig die wyse waarop ME in die voorafgaande paragrawe omskryf is.

Banks [In:Mebrahtu 1987:34] wys na aanleiding van 'n aanhaling uit die *Swann Report* op die belangrike rol van die jong landsburger in 'n multikulturele samelewing: "A good education must in our view give every youngster the knowledge, understanding and skills to function effectively as an individual, as a citizen in a wider national society and in the interdependent world community of which he is also a member." Uit hierdie aanhaling blyk dit duidelik dat ME as 'n perspektief op 'n globalistiese onderwysbenadering beskou

word.

James Dunlop [In:Mebrahtu 1987:39,40] wys op internasionale en multikulturele onderrigprogramme, soos onder andere IMEP (*International and Multicultural Education Program*) wat sedert 1982 in Skotland in werking is. Hierdie onderrigprogram is sterk deur soortgelyke aktiwiteite beïnvloed wat in Engeland, Wallis, Skandinawië, Australië en die Verenigde State van Amerika aangebied is.

5.2.3.3 Multikulturele onderwys in die hedendaagse onderwyspraktyk.

Uit Van Niekerk [1992:244,245] se uiteensetting van die breë, algemene doelstellings van die globalistiese onderwysbenadering blyk dit baie duidelik dat daar 'n noue verband tussen ME en die globalistiese onderwysbenadering is. Dit is gevolglik geregverdig om te beweer dat ME een van die perspektiewe op 'n globalistiese onderwysbenadering is. Die doelstellings van die globalistiese onderwysbenadering is volgens Van Niekerk :

- Om leerlinge bewus te maak van die globale en interafhanklike werklikheid waarin hulle lewe en hulle op die bestaan in sodanige werklikheid voor te berei.
- Om respek vir die gedeelde waardes (universele waardes) van die mensdom te bevorder en internasionale solidariteit aan te wakker.
- Om leerlinge te leer om kulturele diversiteit te respek-

teer, maar ook die eenheid van die mensdom oor kulturele grense heen te bevorder.

- Om leerlinge voor te berei op 'n bestaan in 'n multikulturele samelewing.
- Om beter internasionale verhoudinge te bevorder.
- Om wedersydse verstandhoudinge tussen volkere, kulture, beskawings en lewenswyses te bevorder.
- Om verantwoordelike burgerskap op die plaaslike, nasionale en internasionale vlak aan te wakker.
- Om 'n internasionale dimensie en 'n globale perspektief op alle vlakke van die onderwys in te voer.
- Om leerlinge van ongelykhede en ongeregtighede in die wêreld bewus te maak.
- Om 'n respek vir menseregte aan te wakker.
- Om leerlinge bewus te maak van en betrokke te kry by wêreldprobleme wat die toekoms van die planeet bedreig.
- Om politieke geletterdheid soos dit betrekking het op 'n interafhanklike wêreld by leerlinge aan te wakker.
- Om leerlinge te leer om 'n saak vanuit 'n verskeidenheid perspektiewe te benader.
- Om 'n toekomsgeoriënteerdheid met betrekking tot die toekoms van die planeet by leerlinge aan te wakker.
- Om sisteembewustheid by leerlinge aan te wakker.

By die doelstellings wat Van Niekerk uitsonder, kan ook nog die volgende gevoeg word:

- Die aankweek van 'n aanpassingsvermoë.

- Gelyke onderwysgeleenthede.
- Om sosiale integrasie te bevorder as voorvereiste vir individuele vryheid [Mebrahtu 1987:33; Pike & Selby 1988:63-69; Lynch 1989:25-26; Mouton & Heese 1991:5].

Globale en multikulturele onderwys vorm volgens sommige Globaliste die grondslag vir goeie internasionale verstandhoudinge. Die een ontwikkel vanuit die ander en daarom is hulle versoenbaar. Bogenoemde twee onderwysbenaderings se doelstellings stem, soos aangetoon, ooreen en globale onderwys rugsteun ook 'n multikulturele kurrikulum. Beide beywer hulle vir begrip van die mens in al sy fasette, begrip vir ander kulture, die erkenning van interafhanklikheid, die bevordering van goeie internasionale verstandhoudinge en albei wil help met die aanpassing by 'n vinnig veranderende wêreld [Cole 1984:153]. Cole [1984:153] stel dit soos volg: "Global change does not begin at the global level. It starts with individuals and then expands to ever-larger groups." Groothuis [1988:136-141] wys ook op die verband tussen ME en *Global Education* ten einde duidelik aan te toon dat ME 'n perspektief op 'n globalistiese onderwysbenadering is. James Lynch [In:Mebrahtu 1987:38] stel dit soos volg: "Multicultural education without a global dimension is incomplete and therefore impoverished."

Tien jaar na Alvin Toffler se trefferboek *Future Shock* het hy 'n tweede boek die lig laat sien - *The Third Wave*. Toffler

[1981:16] maak die volgende voorspellings wat betrekking het op 'n nuwe multikulturele samelewing, 'n samelewing wat duidelik gerugsteun word deur en hoofsaaklik onderlê word deur die globaliseringsverskynsel: "Old ways of thinking, old formulations, dogmas and ideologies, no matter how cherished or how useful in the past, no longer fit the facts. The world that is fast emerging from the clash of new values and technologies, new geopolitical relationships, new life styles and modes of communication demands new ideas and analogies, classifications and concepts. We cannot cram the embryonic world of tomorrow into yesterday's conventional cubbyholes."

Dit is egter belangrik om daarop te let dat, ten spyte van mooiklinkende doelstellings en edele teoretiese standpunte, ME in die praktyk aan gebreke mank gaan. Enkele slaggate van hierdie onderwysbenadering word vervolgens kortliks genoem. Seker die belangrikste beswaar teen hierdie onderwysbenadering is die feit dat hoewel Kulturele Pluralisme in teorie aangehang word, die uitvoering van ME in die praktyk tot nivellering op kultuurgebied aanleiding gee, aangesien in die praktyk gepoog word om uiteenlopende groepe in dieselfde klaskamer te akkommodeer. Die kulturele en lewensopvatlike identiteit van groepe kom juis in hierdie omstandighede in die knel en moedertaalonderwys word dikwels negeer. 'n Neutrale houding betreffende kulturele, lewensopvatlike en godsdienstige waardes kom in hierdie omstandighede algemeen voor, maar vanuit 'n pedagogiese oogpunt is sodanige op-

voedingswyse nie regverdigbaar nie. Opvoedende onderwys behels juis dat 'n sinvolle rigting aan die kind se lewe gegee word deur aktiewe voorlewing en begeleiding. Hierdie ME-onderwysbenadering leen hom voorts baie goed vir die politieke ideaal van nasiebou en kan daarom maklik aanleiding gee tot 'n onpedagogiese verpolitisering van die onderwys. Voorts gee die oormatige beklemtoning van die gelykheidsfilosofie aanleiding tot 'n verlaging in onderwysstandaarde en onregverdige optrede teenoor die kind, want as daar nie genoegsaam in die onderwys gedifferensieer word nie, word teenoor die kind gediskrimineer.

5.2.3.4 Evaluering vanuit 'n pedagogiese oogpunt.

Die maatreëls soos aangewend in die Verenigde State van Amerika kon nie daarin slaag om die rassebalans in skole te "normaliseer" om die bevolkingsamestelling te weerspieël nie [vide hfst. 3 parr. 3.5.4 en 3.5.5]. Mouton et al [1991:6] wys daarop dat die stigting van meer as sewehonderd privaat-skole tussen 1965 en 1970 in die suidelike state van die Verenigde State van Amerika vanself spreek.

A nation at risk bevat die bevindinge van die *National Commission on Excellence in Education*. Hierdie verslag wat in 1984 vrygestel is, het Amerika stom gehad omdat daar bevind is dat die Verenigde State van Amerika in vergelyking met ander groot lande 'n duidelike agterstand het weens die verlaagde onderwysstandaarde. Bogenoemde verslag berig ook

oor die toename in moorde in klaskamers, verkragtings, roof en aanrandings op onderwyspersoneel asook skade aan skoolgeboue. 'n Toename in konflik tussen die kind en ouer ontstaan voorts as gevolg van die desegregasiemaatreëls. Die meerderheidskultuur word in die skool op die kind afgedwing, terwyl die kind se kultuur tuis deur die ouer ingeskerp word [Mouton et al. 1991:7]. 'n Opvoedkundige van die Verenigde State van Amerika sê in hierdie verband die volgende: "Perhaps we have been trying to jump over a whole century... Perhaps integration will come to mean separate but equal for some ... once again." [Mouton et al. 1991:7]. Die multi-kulturele onderwysbenadering is nie identiteitsbevestigend van aard nie, maar identiteitsnivellerend en as sodanig onaanvaarbaar, omdat dit 'n soort geestelike kinderverlamming tot gevolg het [Pienaar 1989(b):5]. Bogenoemde onderwysbenadering is nie versoenbaar met die wesensaard van outentieke opvoeding nie [Van Niekerk 1994:1]. By hierdie globalistiese, holistiese onderwysbenadering figureer die sosiale rekonstruksionisme sterk en word humanistiese morele waardes in die plek van die bestaande waardes en norme gestel. [Die rasfaktor in die onderwys. 1991:17]. Die wesensaard van die opvoeding en onderwys is in sy identiteitsvormende en norm-sentriese gerigtheid geleë en daarom mag die skool nie op 'n onpedagogiese wyse aan die sosiale, politieke en ekonomiese gediensdig gestel word nie [Van Niekerk 1992(a):231,232].

In die ME-benadering word die kind van sy eiendomlike ver-

vreem en aan 'n veelheid kulture en godsdienste blootgestel. Ware geborgenheid ontbreek as gevolg hiervan by die kind [Die rasfaktor in die onderwys. 1991:18]. 'n Massakultuur kom tot stand waarin daar geen singewende of waarheidsriglyn is wat die kind kan volg nie. Vir die opvoeding en onderwys het dit ramspoedige gevolge as gevolg van die waarheids- en sinsverduisterende effek op die kind. In hoofstuk 6 sal daar volledig op hierdie pedagogiese gevolge ingegaan word.

Oor die interpretasie van die begrip "multikulturele onderwys" kan geen eenstemmigheid bestaan alvorens daar ten minste hier te lande op nasionale vlak eenstemmigheid bereik kan word wat betref die grondslae en doelstellings van multikulturele onderwys nie. Die aanvaarbaarheid van multikulturele onderwys as 'n moontlike oplossing vir Suid-Afrika se onderwysvraagstukke word hierdeur grotendeels in die weegskaal geplaas [Mouton et al. 1990:111]. Van Niekerk [1986:152] wys daarop dat 'n verskeidenheid kulture binne 'n universele onderwysbestel en in dieselfde skole en klaskamers 'n gevaar inhou. Die multikulturele onderwysalternatief is niks anders nie as 'n revolusionarisering in die rigting van 'n gemeenskaplike mensheid [Van Niekerk 1986:152; vide hfst. 2 par. 2.2.2.6]. Suid-Afrika moet probeer om die *Melting Pot*-idee te ontsnap en eerder aan elke kultuur in eie volksverband voldoende ruimte verskaf om verskille uit te leef [vide hfst. 3 par. 3.5.4].

'n Werklikheid wat blykbaar uit die oog verloor word, is dat opvoeding en onderwys net kan slaag as dit aanvaar word deur die gemeenskap wat dit veronderstel is om te dien. 'n Onderwysstelsel wat verbonde is aan en beheer word deur 'n spesifieke ideologie wat nie deur al die lede van die gemeenskap gesteun word nie, is nie alleen ondemokraties nie, maar het ook geen kans op oorlewing nie. Hierdie saak is van kardinale belang by 'n pedagogiese beoordeling [Jacobs 1993:36]. Oor die feit dat 'n spesifieke onderwysstelsel wettig en aanvaarbaar moet wees vir die gemeenskap wat daardeur bedien word, huldig Sonn [In:Jacobs 1993:36] die volgende sterk standpunt: "The first requirement of Education is that it must find legitimacy with the users – they must identify with it. They must believe in it. They must be proud of it."

5.2.4 Opvoeding en onderwys vir menseregte, geregtigheid en gelykheid.

5.2.4.1 Historiese agtergrond.

Die opkoms van die moderne wetenskaplik-tegnologies georiënteerde samelewingsordening het die grootste bydrae gelewer tot die opkoms van bogenoemde probleemvraagstukke, naamlik die menseregte, geregtigheds- en gelykheidsvraagstukke soos hulle tans as globale vraagstukke manifesteer [vide hfst. 3 par. 3.2.3].

Die vier regsfilosowe en invloedryke denkers gedurende die na-Renaissance tydperk van verligting, Hugo de Groot

(Grotuis) (1583-1645), Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) en Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) het almal 'n groot aandeel in die bevordering van bogenoemde perspektief gehad. Daar gaan kortliks by die laasgenoemde twee filosowe stilgestaan word. John Locke, die vader van die menseregte-filosofie, het die soewereiniteit van die mens bo dié van mensgemaakte wette gestel. Hy het geglo dat die mens in sy natuurlike toestand in vrede, wedersydse samewerking en wedersydse welwillendheid moet saamwoon. Op hierdie wyse word al die mense se natuurlike regte op lewe, vryheid en eiendom uitgeoefen. Locke was ingestel op die individu en sy reg om na eie keuse te leef en te werk. Sy teorieë het 'n belangrike rol in die totstandkoming van die demokrasie en die erkenning van fundamentele, natuurlike regte vir elke individu in die gemeenskap gespeel.

Locke se idees het 'n groot invloed op Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) uitgeoefen. Rousseau het tot die gevolgtrekking gekom dat die natuurmens in geluk en vrede geleef het. Vanweë die groei en verderflike invloed van die beskawing het die tradisie volgens Rousseau die rede vervang. Tradisie het die rede verdring soos wat die beskawing die natuur verdring het. Rousseau was 'n voorstander daarvan dat die rede altyd moet seëvier en nie tradisie nie. Mense moet gereeld byme-kaarkom en reëls, wette en regulasies bespreek en aanpas. Op hierdie wyse, met ander woorde deur middel van die rede, sal die mens vry, gelyk en gelukkig wees. Die rede moet aan die

wet gekoppel word as die bron van onderskeiding tussen reg en verkeerd, goed en sleg. Die rede is 'n natuurlike eienskap waarmee die mens geseën is. Tradisie is daarenteen kunsmatig en volgens Rosseau meestal onredelik. [Terblanché, Geskiedenis-Lesings, UPE, 1976].

Jean-Jacques Rousseau het geglo dat die mens as vry, gelyke, tevrede en gelukkige individu in harmonie met die natuur moet leef. Vir Rousseau was vryheid en gelykheid twee belangrike (nuwe) eienskappe van die mens. 'n Politieke ordening waarin die natuurlike regte van vryheid en gelykheid geakkommodeer word, word deur Rousseau in die vooruitsig gestel. Die mensgemaakte wette moes aan hierdie beginsels praktiese uitvoering gee en die samelewingsordening is as ongeldig beskou indien dit nie aan hierdie beginsels voldoen nie. Dit is juis in Rousseau se tyd (die vroeë agtiende eeu) dat begrippe soos "individuele vryheid" en "gelykheid" verheerlik is [LWE 406-L. Enigste Studiegids 1984:66-74]. Beide Locke en Rousseau se idees kan gekoppel word aan die opkoms van die moderne menseregte-ideologie en die idee van geregtigheid en gelykheid op die globale vlak.

Die konsep van menseregte, veral soos dit tans in Suid-Afrika gepropageer word, verg 'n indringende kennis van die ideologiese strominge van die twintigste eeu, (waarop hier nie ingegaan word nie) asook van die opkoms van die Internasionalisme na die Tweede Wêreldoorlog. *Die Ideologie van mense-*

regte is ten nouste verbind met die ontstaansgeskiedenis van die VVO en die manier waarop die "groot magte" wat Duitsland en Japan verslaan het, probeer het om die wêreldpolitiek na die oorlog te manipuleer [Peters 1993:14].

Die Universele Verklaring van Menseregte wat op 10 Desember 1948 deur die VVO aanvaar is, veronderstel dat menseregte-opvoeding in skole aangebied word met 'n gemeenskaplike, humanistiese waardestelsel as uitgangspunt. Menseregte-opvoeding behels onder andere dat mense van verskillende oortuigings aan mekaar gebind word deur 'n gemeenskaplike, humanistiese waardestelsel [Van Niekerk 1992(a)233,234; Booyesen 1989:156].

Opvoeding en onderwys vir menseregte en vredesopvoeding is twee van die prominentste groeipunte van politieke opvoeding in die Verenigde State van Amerika [vide par. 5.2.1 en 5.2.4]. Ook in Brittanje word aan menseregte, geregtigheid en gelykheid groter aandag gegee. Laasgenoemde is trouens 'n tendens oor die wêreld heen, aangesien dit vir lande in 'n globalistiese wêreld nadelig is om 'n slegte reputasie oor die toepassing van menseregte te hê.

5.2.4.2 Die belang van bogenoemde perspektief op 'n globalistiese onderwysbenadering.

Van der Westhuizen en Viljoen [1988:19] definieer menseregte soos volg: "Menseregte is die regte van enkelinge onderling

teenoor mekaar en teenoor samelewings, instellings, en van samelewings teenoor mekaar en teenoor enkelinge." In 'n globalistiese tydsgewrig waarin naasbestaan en saambestaan onafwendbaar geword het, is onderlinge menslike verhoudinge vanselfsprekend 'n baie belangrike aangeleentheid. Die menseregte perspektief sluit ook aan by die gelykheids- en geregtigheidsvraagstuk en kom ook sterk na vore in al die ander perspektiewe wat in hierdie hoofstuk bespreek word. Oor die vraag wat "reg" en "regte" is, is daar nog steeds meningsverskil tussen regsgeleerdes en regsfilosowe. Hierop gaan egter nie ingegaan word nie. "Reg" word in die algemeen omskryf as 'n aanspraak wat die mens op iets het. Dit is 'n feit dat die mens wel regte het [Stoker 1965:131]. 'n Handves van menseregte soos die een wat in Suid-Afrika voorgestaan word, akkommodeer begrippe soos "geregtigheid", "versoening" en "vrede" [Potgieter 1989:3]. Die idee van 'n handves van menseregte is op humanistiese gronde gebaseer en gaan van die planetariese, gelykgestelde mensheid uit. Soos reeds aangevoer, is Feuerbach, Marx, Nietzsche en Dewey grondleggers van die idee van die planetariese mensheid of *Übermensch* [Pienaar 1989(a):14-21, 27-29,33-36; vide hfst.2 parr. 2.2.1.2, 2.2.2.6 & 2.2.3.2]. 'n Handves van mense-regte is daarop ingestel om die sosialistiese gelykmakings-ideologie te dien [Peters 1993:14].

Die idee van geregtigheid, soos deur die Planetariërs (Globaliste) voorgestaan word, is op die gelykheidsbeginsel ge-

baseer [vide hfst. 3 par. 3.3]. Alles moet gelykgestel word om planetariese geregtigheid te bewerkstellig en te bevorder. Die bewering dat 'n handves van menseregte geregtigheid sal bewerkstellig, is egter totaal onwaar. In 'n totaal gelyk-geskakelde wêreld kan geen geregtigheid heers nie [Pienaar: 1990(a):17,18]. In die lig van bogenoemde is dit voor die hand liggend dat begrippe soos "vrede", "voorspoed" en "geregtigheid" misleidend gebruik word.

In 'n handves van menseregte word universele waardes bepleit en word veronderstel dat die saambinding van alle mense in 'n interafhanklike globale wêreld deur so 'n handves, ongeag ras, kultuur, geslag en religie, kan bydra tot die oplossing van knellende vraagstukke. Die gelykheids- en geregtigheidsideaal vind egter in werklikheid nie sy beslag op grond van 'n handves van menseregte nie, maar bly 'n utopiese droom.

'n Handves van menseregte word as noodsaaklik beskou in 'n geïntegreerde, oop soort samelewing. Hierdie samelewing hou nie net verband met die Globalisme nie, maar bevorder dit ook. Wallis [1986:147] merk dan ook tereg op: "Global Education and the Human Rights Movement are closely linked." Dr. Pettman verklaar in 'n artikel getitel **Human Rights: A Proper Role for Schools**: "Not only does the human rights doctrine provide a much needed focus, but it is globally agreed - or as close as we are likely to get. As the first attempts in

secular terms to articulate the basic entitlements to each and every human being regardless of gender, race, ethnic origin or disability, it represents an extraordinary experiment in civilizing humankind. And the fact of global agreement is a teacher's first defence against the charge of political indoctrination." Dit is inderdaad waar dat die mense-regte-ideologie die wêreld se eerste globaal aanvaarde ideologie is.

'n Humanistiese perspektief op menslike welsyn staan sentraal in die reeds bespreekte perspektiewe [vide parr. 5.2.1.2, 5.2.2.2 & 5.2.3.2]. Die bespreekte perspektiewe kan soos volg in die woorde van Scanlon [1960:84] saamgevat word: "... that the wide diffusion of culture, and the education of humanity for justice and liberty and peace are indispensable to the dignity of man and constitute a sacred duty which all the nations must fulfil in a spirit of mutual assistance and concern..." In 'n globalistiese tydsgewrig is dit noodwendig dat hierdie sake belangrik sal wees. Die groot vraag is egter of die perspektiewe op 'n globalistiese onderwysbenadering op 'n gesonde grondslag berus [vide parr. 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3 & 5.2.5].

5.2.4.3 Die verband tussen menseregte-aktes op lokale en globale vlak.

In die Universele Deklarasie van Menseregte, soos dit aanvaar is deur die VVO in 1948, word 'n paar basiese menseregte ge-

noem waarop hierdie verklaring gefundeer is. Dit vorm ook die uitgangspunt van al die menseregte-aktes wat nog bespreek gaan word. Basiese regte soos die reg tot lewe, vryheid, eiendom, godsdiens, vryheid van spraak en vryheid tot vreedsame samekomste gee aanleiding tot bykomende regte, soos die mens se regte op sosiale en ekonomiese gebied, die reg op 'n goeie lewenstandaard en die reg op genoegsame kos, water en beskutting [Drake 1987:302]. In hierdie afdeling gaan daar na veral die *Freedom Charter* van die *African National Congress* (ANC) gekyk word, asook na verskillende ander plaaslike aktes. Daar gaan gewys word op ooreenkomste en verbande tussen hierdie menseregte-aktes op lokale (plaaslike) vlak en dié op globale (internasionale) vlak.

In 1955 is die *Freedom Charter* of vryheidsmanifes formeel deur 'n vergadering bekend as die *Congress of the People* aanvaar. Hierdie beweging beter bekend as die *African National Congress*, wat in 1912 in Bloemfontein gestig is, beywer hulle vir 'n "alternatiewe" en beter gemeenskap, 'n volkome nuwe orde, wat gegrond is op die wil van die *people*.

In die tien afdelings van die *Freedom Charter* wat elk 'n aantal klousules bevat, word daar probeer om inhoud aan demokratiese ideale te gee. Die behoefte om te manifesteer dat almal gelyk is, kom byna obsessioneel voor [Van der Westhuizen 1986:50,52-54]. Die sterk emosie kom duidelik in die slotsin van dié handves te voorskyn: "... these freedoms we

will fight for, side by side, throughout our lives until we have won our liberty." [Uittreksel uit die **Freedom Charter** – soos aangehaal deur Van der Westhuizen 1986:54].

Die tien hoofpunte van die **Freedom Charter** lui soos volg:

- "The people shall govern!"
- "All national groups shall have equal rights!"
- "The land shall be shared among those who work it!"
- "All shall be equal before the law!"
- "All shall enjoy equal human rights!"
- "There shall be work and security!"
- "The doors of learning and of culture shall be opened!"
- "There shall be houses and comfort!"
- "There shall be peace and friendship!" [Booyse 1992:400-445; Readers Digest 1988:388; Caldwell 1992:177-179].

Indien daar op uitsprake vanuit hierdie handves gewys word, soos aangehaal deur Van der Westhuizen [1986:54], byvoorbeeld onder andere: "The people shall share in the country's wealth", "The land shall be shared among those who work it" en twee uitsprake uit dié handves soos aangehaal in Potgieter [1989:1], naamlik "The people shall govern" en "one man one vote", word dit vanselfsprekend dat dit as 'n wegspringplek vir 'n sosialistiese bedeling beskou kan word.

In die verlede is dit inderdaad as 'n instrument gebruik om mense bymekaar te bring en aan te moedig om vir "demokrasie"

en "geregtigheid" te veg. Dit word ook soms aangewend om revolusie te bewerkstellig en ook om geweld te bevorder [Van der Westhuizen 1986:55]. Uit die handves blyk baie duidelik dat die hoofklem op gelykheid val.

Vervolgens word by 'n paar fundamentele beginsels van die VVO se handves van menseregte stilgestaan. Gesien vanuit 'n Suid-Afrikaanse oogpunt is hierdie beginsels van kardinale belang aangesien hierdie manifes dieselfde kenmerke as die ANC se *Freedom Charter* toon, asook die Suid-Afrikaanse Regskommissie se uiteensetting van menseregte. In die VVO-handves kom die volgende fundamentele beginsels voor:

- Alle mense sal in alle opsigte gelyk wees.
- Alle mense sal die reg hê om politieke organisasies te stig, solank dit nie rassisme bevorder nie.
- Alle mense sal universeel erkende menseregte geniet.
- 'n Gelykheid en nie-rassigheid in die regstelsel sal gehandhaaf word.
- 'n Vooruitstrewende ekonomie sal welvaart en vooruitgang aan almal waarborg.
- 'n Beleid van vrede, versoening, vriendskap en samewerking met alle mense sal voorgestaan word [Die Rapport. 1990. 11 Maart].

In die Suid-Afrikaanse Regskommissie se uiteensetting van 'n handves van menseregte word vir *Affirmative Action* voorsiening gemaak [Mischke, A.M. 1989. Diskriminasie voor stok.

Rapport, 12 Maart]. Volgens die kommissie se opvatting van regstellende optrede is dit toelaatbaar om in sekere gevalle en op sekere gebiede die sogenaamde "agtergeblewe" persone of groepe ten koste van die sogenaamde "bevoordeeldes" te bevoordeel om hulle op gelyke voet met laasgenoemdes te plaas. Dit kan derhalwe gesê word dat diskriminasie in trurat erken word. Die Freedom Charter maak nie spesifiek voorsiening vir *Affirmative Action* nie.

Ten slotte word op twee menseregte-aktes op internasionale vlak gewys.

Die Europese Konvensie van Menseregte van 1950 is 'n konvensie waardeur Wes-Europese state hulle verbind het tot die waarborg van sekere regte en vryhede aan alle mense in hul onderskeie gebiede. Die verpligting tot sekere menseregte is deur hierdie konvensie afgedwing. Nog 'n Menseregte-akte is die Afrika Handves oor Mense- en Groepsregte van 1981, wat in die Afrikastate toegepas word. Alle state en lede van die Organisasie vir Afrika-Eenheid kom ooreen om die regte, vryhede en verpligtinge in die handves te erken. Die regte wat onder andere in die handves genoem word, is die reg op respek vir lewe en waardigheid, die reg om te werk, die reg op opvoeding en onderwys, die reg op vrye assosiasie en die reg op godsdiensvryheid. Hierdie Afrika Handves bied ook ruimte vir die totstandbrenging van 'n Afrika Kommissie om respek vir menseregte te bevorder. Die Kommissie hanteer ook klagtes

oor die skending van menseregte [Booyen 1989:160-162].

5.2.4.4 Die vergestaltung van menseregte in die onderwyspraktyk.

In die inleidende hoofstuk van 'n afdeling getiteld *Towards equal opportunity in education* in 'n werk deur UNESCO uitgegee met die titel *Reflections on the future development of education* [1985:81] word daarop gewys dat die reg op onderwys in die demokratiese etos gefundeer is. Die demokrasie vorm die basis van die voorreg tot ander menseregte waardeur die ontwikkeling van die samelewing bevorder word.

Die vergestaltung van menseregte-opvoeding in die onderwyspraktyk en die implikasies wat dit op onderwysgebied meebring, moenie gering geskat word nie. 'n Voorbeeld van die implikasies wat hierdie "alternatiewe" onderwysbenadering op die skoolkind kan hê, word soos volg deur Potgieter [In:Pieenaar 1990(a):19] weergegee:

- 'n Hofuitspraak praat homoseksualiteit goed en vind niks daarin fout dat 'n skoolseun 'n ander homoseksuele vriend na 'n matriekafskeid mag neem nie.
- 'n Skoolseun en sy moeder - albei Ateïste, maak beswaar dat daar in die skool uit die Bybel gelees word. Die hof bevind dat dit nie-grondwetlik is om in die skool uit die Bybel te lees.
- Die hof keur dit goed dat die skoolhoof weier om toestemming te gee dat 'n gebedsgroepie voor skool in 'n klaskamer

bymeekaarkom om te bid. Die rede hiervoor is dat geen geloof bo 'n ander gestel mag word nie.

- Toe versoek is dat 'n digbundel wat 'n smerige gedig bevat het en in eksplisiete taal geskryf is, uit die skoolbiblioteek verwyder moes word, het die hof daarteen besluit, omdat dit die kind se reg om te lees, sou belemmer.

Menseregte-opvoeding word beskou as 'n deel van politieke en sosiale opvoeding. Die doel daarvan is om te help met die totstandbrenging van 'n demokratiese, billiker en regverdiger samelewing. Internasionale verstandhouding en interkulturele begrip word daardeur bevorder volgens die voorstanders van hierdie onderwysbenadering [vide par. 5.2.4.2]. Dit is duidelik dat menseregte-opvoeding ook op onderwysgebied die Globalisme bevorder met die daarstelling van 'n gemeenskaplike, universele standaard van menslike waardes. Menseregte-opvoeding figureer ook in die globale en multikulturele kurrikulum [vide par. 5.2.3.3].

Menseregte-opvoeding moet ook in die klaskamersituasie in die wedersydse verhouding tussen die onderwyser en die leerling tot sy reg kom. In die daarstelling van 'n gesonde verstandhouding tussen bogenoemde partye word 'n etiese grondslag gevestig waarop die skool in al sy fasette moet funksioneer.

Die neutraliteitsbeginsel kom sterk na vore in die globalistiese benadering in die onderwys. In 'n menseregte-kurri-

kulum sal die onderrig van onder andere 'n vak soos Geskiedenis die kind aan soveel verskillende perspektiewe blootstel dat hierdie vak geen identiteitsvormende waarde meer sal hê nie. Dit is opvallend dat waar die neutraliteitsbeginsel ter sprake kom, die eenheidsbeginsel wat kenmerkend van die globaliseringsverskynsel is, bevorder word [Van Niekerk 1992(a): 236, 237, 270-272].

Die primêre doelstelling van menseregte-opvoeding in die onderwyspraktyk kom in die volgende woorde na vore: "The ultimate goal of this project is to have human rights education in the senior school curriculum, so that it will not be part of the reform of the education system, but will in fact be education for reform, which of course is going to be a long laborious and ongoing process. The task of human rights education is a daunting one, because it means creating a new value system or, put differently, creating an ethos which will allow development of a rights culture and a human rights ethic." [Lawyers for human rights. 1992:2].

5.2.4.5 Evaluering vanuit 'n pedagogiese oogpunt.

Die menseregte-aktes waarna gekyk is, hou nie met die werklikheid tred nie. Hierdie menseregte-aktes is op globalisties geïnspireerde beginsels gegrond, soos onder andere die eenheids-, sekularisasie/humanistiese en utopiese beginsels (broederskaps-, vredes-, welvaart- en gelykheidsideaal) en die rasionaliteitsbeginsel. Die bogenoemde ideale is nie

deur middel van menseregte haalbaar nie. Die sogenaamde groot vrede, vryheid, verdraagsaamheid en geregtigheid waarvoor hier gepleit word, is net die teenoorgestelde van wat werklik deur middel van bogenoemde begrippe bereik word. Enige mens is eers werklik vry as die mens sekere gedrags-norme en -waardes kan handhaaf, nie wanneer hy menseregte het nie.

Uit 'n pedagogiese oogpunt word hierdie perspektief om die volgende redes as ongesond beskou:

- die mens word verheerlik in plaas van God [Pienaar 1990 (a):20].
- God stel vir die mens 'n normatiewe wetsorde (godsdienslike geboorte en kultuurnorme) daar. Die uitoefening van enige mensereg moet, gesien vanuit 'n Christelike en pedagogiese oogpunt, aan hierdie normatiewe wetsorde beantwoord en mag nie in stryd daarmee wees nie, omdat bogenoemde normgrondslag die fondament vir outentieke opvoeding is.
- Dit is noodsaaklik in die opvoeding en onderwys dat die kind sy menswaardigheid binne sy eie kultuurverband moet kan uitleef - want ook hier vind die oordrag van waardes en norme plaas.
- 'n Menseregteleer gaan uit van die natuurlike mens in sy genivelleerde staat. Hierdie uitgangspunt is pedagogies onaanvaarbaar [Pienaar 1990(a):19].

In die twintigste eeu word egter redelik algemeen aanvaar dat

universele (mensgemaakte) waardes geïdentifiseer moet word om as maatstaf vir intermenslike verhoudinge in 'n globalistiese era te dien [Van Niekerk 1992(a):293].

In Suid-Afrika met sy plurale bevolkingsamestelling en waar massas mense op burgerregte aanspraak maak, ontbreek 'n samehorigheidsgevoel. Hierdie situasie bring 'n identiteitsprobleem vir die minderheidsgroepe mee. Sonder opvoeding tot 'n unieke identiteit kan die kind nie behoorlik mens wees nie. In die Verenigde State van Amerika is die gedagte van *Affirmative Action* (regstellende optrede) moontlik haalbaar omdat die minderheid by die meerderheid moet aanpas. In Suid-Afrika is die situasie net omgekeerd en is dit sterk te betwyfel of die meerderheid daardeur opgehef sal word [Du Plessis 1989:82; vide par. 5.2.4.3], selfs al word daarvoor voorsiening gemaak in 'n akte van menseregte.

Die gelykstellingsideaal bereik sy hoogtepunt in die *New Age*-beweging wat vervolgens aan die orde kom [vide par. 5.2.5.2].

5.2.5 Opvoeding en onderwys vir 'n eenheidswêreld en wêreldburgerskap.

In hierdie afdeling word gelet op die aandeel wat die *New Age*-denke in die bevordering van 'n globalistiese onderwysbenadering het.

5.2.5.1 Historiese agtergrond van die New Age-beweging.

Chandler [1989:50] definieer die New Age-beweging gesien vanuit sy historiese oorsprong: "The New Age today is a logical continuation of trends existent in American liberalism since the 1830's."

Om die hedendaagse New Age-beweging te verstaan, is dit nodig om die verskillende oorspronge van hierdie beweging na te spoor. Hierdie beweging is opsigself 'n mengsel van invloede. Die lewens-en wêreldbeskouing van die New Agers het eklekties ontstaan uit onder andere Oosterse godsdienste, die okkultisme, kwantumfisika (hoeveelheidsteorie) en parapsigologie ('n wetenskap wat verskynsels soos telepatie en heldersienendheid bestudeer). Die Boeddhistiese en Hindoeïstiese gelowe het 'n definitiewe invloed op die New Age-beweging [Dreckmeyr 1991:2; Chandler 1989:43,14; Ostrander & Schroeder 1979:37]. Die New Age-beweging trek egter ook ander invloede in sigself saam.

Zen (die Japanese woord vir meditasie) en die Chinese geloof genaamd Taoïsme, het ook 'n direkte invloed op die New Age-filosofie. Die Tao word as die oorspronklike bron van alles in die heelal beskou. Die uitgangspunt van die New Age-denke, dat alles wat bestaan een is, reflekteer onder andere hierdie invloed. Gnostiese invloed op die New Age-filosofie het ook die beskouing gevestig dat die mens bestem is om een te word met sy geestelike oorsprong. Die New Age-beweging is

voorts baie verskuldig aan die kosmopolitiese heidendom, wat deur Romeinse keisers gebruik is om 'n verskeidenheid van gelowe en kulture te laat saamsmelt [Chandler 1989:44,45]. Uit die bogenoemde is dit reeds glashelder dat hierdie beweging 'n wye reeks invloede saamtrek.

In 1875 is die *New Age*-beweging in die lewe geroep met die stigting van die teosofiese gemeenskap deur Helena Petrana Blavatsky [Cumbey 1983:44]. Die begrip "teosofies" dui op 'n mistieke leer omtrent die wese van die bestaan, wat gedeeltelik op Boeddhistiese opvattinge berus [Schoonees et al. 1972:881]. Die *New Agers* is ook propageerders van die evolusieteorie wat dui op hul strewe na die volmaakte mens [Cumbey 1983:44; Henn 1991:154; vide hfst. 2 par. 2.2.3.2, 2.2.2.6 en hfst 3. par 3.9].

Hedendaagse wortels van die *New Age*-beweging kan in die alternatiewe kulture van die onlangse dekades gevind word. Die *Beatnicks* van die vyftigerjare was gefassineer deur Zen. 'n Dekade later was dit die hippies met hul utopiese Radikalisme. In die sewentigerjare kom die *Human Potential Movement* met 'n verskeidenheid mistieke neigings weer sterk na vore [Chandler 1989:48].

In 1962 is die Skotse gemeenskap van *Findhorn* as die Vati-kaanstad van die *New Age*-beweging in die lewe geroep. Gordon Melton het 1971 as die stigtingsdatum van die *New Age*-bewe-

ging in Amerika vasgestel [Chandler 1989:48,51].

In die algemeen kan beweer word dat die New Age-beweging ontstaan het uit die behoefte van die mens om die rol van God te vervul [Pienaar 1990(a):9]. Die geloofwaardigheid van hierdie stelling word gevind in die feit dat sodra die mens die begeerte uitspreek om soos God te wees, die weg vir Satan, wat onder andere in die New Age-beweging aanbid word, geopen word [Du Plessis 1990:4].

Hierdie fragmentariese historiese agtergrond van die New Age-beweging moet in samehang met hoofstuk 4, paragraaf 4.6.1 gelees word. Daar word dit duidelik gestel dat die historiese agtergrond van die Sinkretisme duidelik met die New Age-beweging verband hou. Die afdeling oor Sinkretisme hou ook in sy geheel met die New Age-beweging verband, omdat beide 'n eenheidswêreld, 'n nuwe wêreldgodsdienst en een wêreldgod bepleit.

5.2.5.2 Die New Age-beweging: aard en doelstellings.

Dit is onmoontlik om in hierdie afdeling 'n geheeloorsig oor 'n omvangryke onderwerp soos die New Age-beweging te gee. Daar gaan daarom slegs kortliks gekyk word na die aard en doelstellings van die beweging. Hierdie afdeling moet in samehang met die afdeling oor Holisme en Evolusionisme gelees word, omdat die bogenoemde filosofieë met die New Age-filosofie saamhang [vide hfst. 4 parr. 4.5 en 4.8].

Uit die New Age-denke blyk duidelik dat gepoog word om die mens se bewussyn te verruim. Bewussynsverruiming word te weeggebring deur tegnieke soos onder andere breinspoeling, meditasie, joga, hipnose en die gebruik van verdowingsmiddels. Hierdie tegnieke het in die meeste gevalle, indien nie in al die gevalle nie, 'n okkultiese oorsprong. New Age-aanhangers beweer dat die mens slegs 'n klein gedeelte van sy brein gebruik. Die mens bereik volgens New Age-standaarde volkomenheid of goddelikheid (*wholeness*) indien die mens geleer word om sy hele brein te gebruik [Pienaar 1990(a):21; Dreckmeyr 1991:5,6,9,10; Matzken 1990:133,138,139].

Die New Age-beweging poog om die mensdom op geestelike gebied te transformeer om sy denke sodoende te verander om in die Nuwe Orde in te pas. Die veranderingsbeginsel figureer baie sterk in die New Age-beweging [vide hfst. 3 par. 3.2]. Die breinspoeltegnieke soos reeds na verwys is, word deur die New Agers ingespan om die mens te manipuleer in die rigting van wêreldeenheid. Klaus Vaqué [1989:119] merk in dié verband tereg op: "Geen eeu in die geskiedenis van die mensdom was nog ooit so gekenmerk deur leuens en bedrog soos hierdie twintigste eeu nie, 'n eeu ... wat beplan is om te lei tot die begin van 'n 'Nuwe Wêreldorde' waarvan die meeste mense nog nie die vaagste benul het nie."

In die plek van die ou denke (alle bestaande tradisionele waardes) wat op vaste sekerhede gegrond is, moet die nuwe

denke 'n holistiese karakter toon, waar die indrukke van die mens op onder andere intuïsie aangewese is. Die tydperk wat verby is, is volgens die *New Agers* deur die Christendom beheer. Die opkoms van die natuurwetenskap en tegnologie is kenmerkend van hierdie tydperk. Dit was 'n polariserende tydperk, waar daar vanuit vaste sekerhede en teenstellings gedink is. Die nuwe harmoniserende tydperk en totaal nuwe bestel wat die *New Agers* in die vooruitsig stel, sal deur 'n universele wêreldgodsdienst gekenmerk word. Alle teenstellings sal verdwyn [Matzken 1990:7,15; Van Niekerk 1992(a):256].

Die eenheidstrewende van die mensdom vorm die hoogtepunt van die humanistiese ideologie [vide hfst. 4 par. 4.2.]. God word in die *New Age*-filosofie gehumaniseer. Hierdie *New Age*-denke kom alreeds by die Holis, Smuts, na vore [vide hfst. 4 par. 4.5 en 4.5.1]. Dreckmeyr [1991:3] wys daarop dat in die *New Age*-denke die Oosterse Idealisme en die Westerse Rasionalisme verenig tot 'n Westerse vorm van Monisme wat "Holisme" genoem word. Van Niekerk [1992(a):286,287] wys daarop dat in die broederskapstrewende van die Planetariërs die eenheid van die mensdom verabsoluteer word oor alle tersaaklike verskille heen.

Begrippe soos die *Oneness of humankind*, *One-human-family*, en *Common humanity* is bekende begrippe in die *New Age*-denke [Cross, Baker & Stiles [eds] 1977:33,34,38]. In bogenoemde

begrippe word die gedagte van 'n eie identiteit verwerp. Daaruit blyk dat gepoog word om die mensdom tot een geheel te laat smelt [Louw 1981:162].

Hierdie eenheidswêreld wat deur die *New Agers* in die vooruitsig gestel word, veronderstel 'n holistiese, internasionale en globaalgeoriënteerde ingesteldheid [Steed 1987:15; Pienaar 1990(a):12,13; Van Niekerk 1992(a):191,192]. Olivier [1990. Wêreldorde – Jou omgewing is my omgewing. Rapport, 25 November.] verwys na hierdie nuwe veranderde tydsgewrig as: "harmonie met die nuwe universele gees."

Daar is reeds herhaaldelik gewys op die opkoms van die *Übermensch*, wat dui op die mens se begeerte om soos God te wees. Groothuis [1986:163] sien die ooreenkoms in beide die *New Age*-beweging en Nietzsche se *Übermensch* soos volg: "the one who overcomes the old view of humanity by 'transvaluating' all values according to his whim, going beyond good and evil." Die humanistiese lewens- en wêreldbeskouing – waarvolgens die mens die maatstaf van alle dinge is – staan in hierdie beweging sentraal.

Rautenbach [1990(a):23] tref die volgende vergelyking tussen die Christelike godsdiens en die *New Age*-godsdiens:

CHRISTELIKE
GODSDIENSNEW AGE

<u>GOD:</u>	Die Vader	-	Krag
	Persoon	-	Onpersoonlik
	Heilig	-	Goed en sleg
	Skepper	-	Ontstaan in alles
	God die Vader	-	Gaia die aarde en in alles

<u>Jesus</u>	Dieselfde	-	Twee persone
<u>Christus:</u>	persoon		(Christus geestelik Jesus verhewe mens)
	God en mens	-	Gees in mens
	Sterf en opgestaan	-	Reïnkarneer in Maitreya
	Seun van God	-	Verhewe meester

CHRISTELIKE
GODSDIENSNEW AGE

<u>Mens:</u>	Na Gods beeld	-	Is God
	geskape		
	Sondaar	-	Is goed
	Sal opstaan	-	Sal reïnkarneer (voortbe- staan/voortleef)
	Word uit genade	-	Goeie werke
	gered		
	Is geskape	-	Het ontstaan Deel van Gaia
	Glo in die krag	-	Glo in menslike
	van God		potensiaal
	Oorwinning oor	-	Oorwinning oor
	sonde		vrees
	Vertikaal in	-	Horisontaal in
	aanbidding		meditasie

Vervolgens word gelet op die doelstellings wat die New Age-beweging nastreef in hul poging om 'n Nuwe Mens tot stand te bring, soos uiteengesit deur Moolman [In:Rautenbach 1990 (a):21] en Carl Rogers [In:Matzken 1991:131]:

- Die daarstelling van 'n wêreldgodsdienste.
- Die strewe na wêreldvrede, liefde en eenheid.
- Die samesmelting van alle godsdienste.

- Die indoktrinering en manipulering ten opsigte van die New Age-leerstellings.
- Die samesmelting van die wetenskap en die Nuwe Era-denke.
- Totale magsoorname deurdat die begrip "demokrasie" oorbeklemtoon word, sonder dat die mens werklik besef waarom dit gaan.
- Openheid (sonder enige bedenkinge) tot alles wat nuut of ongewoon is.
- Die bestaande waardes en norme moet plek maak vir universele waardes en norme.
- Skeptisisme teenoor die wetenskap en tegniek.
- Die strewe na eenheid tussen alle mense.
- Die gebruikmaking van alle vorme van kommunikasie, veral nie-verbale kommunikasie.
- 'n Veranderingsbereidheid.
- Mistieke verbondenheid met die natuur en die aanvaarding daarvan in 'n eenvoudige lewenstyl.
- Die afkeuring van burokratiese instellings en die gehoorsaamheid aan reëls.
- Gerigtheid op die innerlike gesag en die afkeur van uiterlike gesag.
- 'n Vervreemding van materiële sake, die beloningsfaktor en statussimbole.
- Verlange na die spirituele, na die sin en doel van die lewe, wat uitstyg bo die individu.

5.2.5.3 Die manifestasie van die *New Age*-filosofie in die onderwyspraktyk.

In die *New Age*-denke word opvoeding en onderwys gesien as die totstandbrenging van 'n nuwe mens. In die opvoeding en onderwys moet die proses van evolusie 'n transformasie van die ou mens na die nuwe mens teweegbring [vide par. 5.2.5.2]. Die *New Agers* laat die klem op leer en nie onderrig val nie [Dreckmeyr 1991:9]. Die leerling moet onderrig word om 'n "oop" gesindheid te ontwikkel, om enige vrees vir die mistieke te beheers en te oorwin. Deur middel van globale en universele onderrig word die kind tot globale en kosmiese denke gelei. Bewussynsverruiming moet van so 'n aard wees dat die kind meer en meer bewus word dat hy of sy 'n onderdeel van 'n groot werklikheid is [Matzken 1991:17; vide par. 5.2.5.2]. Hieruit blyk dat daar talle aansluitingsmoontlikhede tussen die globalistiese onderwysbenadering en die *New Age*-benadering is.

Holistiese, integrale of *New Age*-onderrig word tot stand gebring wanneer die bestaande, eensydige intellektuele oriëntasie deurbreek word. Hierdie onderrig of onderwys berus op die beginsels van joga en is gerig op 'n paar belangrike aspekte:

- Liggaamlike opvoeding waar die kind leer om sy fisiese bewussyn deur dissipline en orde te beheer.
 - Vitale opvoeding leer die kind om sy sintuie te gebruik.
- Persoonlikheidsontwikkeling vind ook hierdeur plaas.

- Mentale opvoeding berei die kind vir 'n hoër lewe voor.
Totale onafhanklike denke speel hierin 'n belangrike rol.
- Psigiese opvoeding lei die kind na die ontdekking van die lewensmotief.
- Geestelike opvoeding verwyder alle egöisme en verteenwoordig 'n terugkeer na dit wat nie fisies manifesteerbaar is nie, naamlik die geestelike [Dreckmeyr 1991:14; Matzken 1990:133,134].

Talle tegnieke, soos onder andere asemhalings- en ontspanningsoefeninge, danse en musiek word gebruik om bewuswording te stimuleer en verandering by leerlinge teweeg te bring. Voorts word gepoog om die kind weg te hou van ongewenste interne invloede, soos rigiede oortuigings, voorkeure en gewoontes [Dreckmeyr 1991:16,17; Du Plessis 1990:10; Wallis 1986:184].

Veranderings in die opvoeding en onderwys wat op 'n globalistiese onderwysbenadering gegrond is, toon duidelike New Age-kenmerke:

- Onderrig sonder vaste skemas of reëls en ingestel op wêreldoriëntasie.
- Die verinnerliking van die mens.
- Opvoeding en onderwys word vervang deur transendentale meditasie - 'n sameswering om 'n nuwe ideale samelewing op te bou [Matzken 1990:135].

Die skool moet eerder as 'n gemeenskap gesien word as 'n skool. Die onderwysers, ouers en leerlinge besluit saam oor sowel die beleid en kurrikula, as oor die aanstellings van personeellede by 'n skool. Vryheid moet aan die kind gegee word tot selfontdekking.

Die *New Age*-kurrikulum bied geen pedagogiese leiding om tot die ontwikkeling van die selfstandigheid van die kind by te dra nie [Dreckmeyr 1991:16,17]. Gelyktydige individuele en gemeenskapstransformasie is nodig. Die skool moet "opgaan" in die gemeenskap wat daarop neerkom dat die mure wat die skool en die gemeenskap skei, moet verdwyn en albei moet een word.

Peters [1991:21] beweer dat die agtergrond en oorsake van die toenemende manipulasie van die opvoeding en onderwys in 'n noue verband staan met die idee van internasionalisering. Hier speel die *New Age*-beweging ook 'n rol. Die *New Age*-beweging span ook die onderwys in om 'n verandering vanaf die ou paradigma teweeg te bring. Hierdie verandering hou verreikende gevolge vir die skoolgaande kind in. Ferguson [In:Ferguson 1986:317] gee die volgende voorstelling van die verandering wat op onderwysgebied sal plaasvind:

OLD PARADIGMSNEW PARADIGMS

"Focus on controlling the student in teaching him.	---	Focus on empowering the student to control himself, to employ the most dynamic learning tool - self-discovery.
Teacher-centric teaching.	---	Pupil-centric teaching.
Linear, left-brain learning with the emphasis on verbal input.	---	Whole brain learning with the emphasis on multi-sensory input.
Priority on performance.	---	Priority on self-image as the generator of performance.
Learning as a product, a destination.	---	Learning as a process, a journey."

Die mag van die media werk daartoe mee om die onaanvaarbare van die nuwe orde aanvaarbaar te maak. Hierdie fondament waarop die *New Agers* bou, blyk duidelik uit sommige rolprente en reekse op televisie [Rautenbach 1990(a):23]. *Masters of the Universe, The Real Ghost Busters, The Bionic Six, Robotech, Thundercats* en *Ninja Turtles* is voorbeelde van televisiereekse waarin kinders aan 'n kondisioneringsproses onderwerp word waarin spiritualistiese, mistieke waardes en okkultiese simboliek aan hulle voorgehou word. Ook buite die skool word deur die *New Age*-beweging 'n aanslag op die jeug geloods.

In die onderwys word onder andere deur middel van transendentale meditasie, die verinnerliking van die mens en 'n instelling op wêreldoriëntasie, gepoog om die nuwe, ideale samelewing op te bou [Matzken 1990:135].

5.2.5.4 Evaluering vanuit 'n pedagogiese oogpunt.

Vir Christelike opvoeding en onderwys is die New Age-beweging 'n regstreekse gevaar waarmee rekening gehou moet word. Dit is dus vanuit 'n Christelike oogpunt gesien vir die Christen-gelowige en Christen-opvoeder onaanvaarbaar om homself met bogenoemde New Age-maatstawwe te vereenselwig. Pienaar [1990(a):9,10] en Van der Wateren [1990:11] wys daarop dat die New Agers se primêre doel, naamlik om 'n planetariese opstand teen God te bewerkstellig, vir die Christen-opvoeder totaal onaanvaarbaar en pedagogies onverantwoordbaar is. Wat daarin aangebied word, is afgodiese mensverheerliking met die beloftes van vryheid, vrede en voorspoed wat gerugsteun word deur die magslus van mense. Hierdie toedrag van sake bring slegs ellende en bandeloosheid na vore.

Breinspoeltegnieke en globalistiese, "alternatiewe", geïntegreerde onderwysbenaderings word as die oplossing van alle probleme voorgedra [vide parr. 5.2.1; 5.2.2; 5.2.3 & 5.2.4]. Gedenasionaliseerde en beginsellose kinders word wêreldburgers wat as instrument gebruik word vir die revolusie [Van der Wateren 1990:8,9]. Die eenheidsbeginsel werk ook mee aan hierdie identiteitsvernietiging, deurdat daarna gestreef word om oor die partikuliere grense heen saam te snoer.

5.3 SAMEVATTING.

Dit is interessant om daarop te let dat al die perspektiewe

op 'n globalistiese onderwysbenadering 'n holistiese, humanistiese, multikulturele uitgangspunt en onderwysbenadering volg. Die bousteen van die bespreekte globalistiese onderwysbenaderings is geleë in die humanistiese interpretasie van goeie en gesonde menseverhoudinge, wat kwansuis samewerking in 'n globalistiese, geïntegreerde wêreld moontlik sal maak. Die interafhanklikheidsfaktor figureer sterk by al die perspektiewe.

Die neutraliteits- en nivelleringsbeginsel wat sterk verband hou met mekaar, figureer ook sterk by al hierdie perspektiewe waarin 'n relativistiese en humanistiese waardesistiem bepleit word. In hierdie perspektiewe word gepoog om die wêreldkrisisse wat die mens oor homself gebring het die hoof te bied. Nie net wêreldvernietiging sal voorkom word nie, maar "een wêreld" sal tot stand gebring word. Die noue skakeling tussen die bespreekte perspektiewe word soos volg deur Lynch [1989:ix] uiteengesit: "Global education, World Studies, human rights education and environment education share many common aims and objectives, concepts and much content and vocabulary with multicultural education."

Aspekte soos die identiteitskrisis, die relativering van waardes en norme, inotentieke opvoeding, die ontheemdingsverskynsel en 'n gedegradeerde mens- en kindbeskouing kom in die volgende hoofstuk, die slothoofstuk, onder bespreking waar die pedagogiese implikasies van die Globalisme aan die

orde sal kom. Hierdie sake is van besondere belang by die pedagogiese beoordeling van die Globalisme.

HOOFSTUK 6.DIE IMPLIKASIES VAN DIE GLOBALISERINGSVERSKYNSEL VIR DIE OPVOEDING EN ONDERWYS.

6.1 INLEIDING.

Pienaar [1989(a):13] stel dit onomwonde dat die Globalisme en globaliseringsdenke een van die sterkste invloede is wat op die agogiese wetenskappe inwerk. Hy beweer verder dat die onderwys dikwels as instrument gebruik word om op praktiese wyse uitvoering aan beskouinge van die Globaliste te gee.

Daar is reeds aangetoon dat die kind homself in 'n tegnokratiese, snelveranderende, nivellerende en gesekulariseerde bestel bevind. Daar is ook verder aangetoon dat die kind as gevolg hiervan aan 'n ongeankerde en holistiese identiteit blootgestel word [vide hfst. 3 parr. 3.2.2, 3.3.3, 3.4, 3.6 & 3.8; hfst. 4 parr. 4.5.3, 4.5.4 & parr. 6.2 en 6.6].

Binne 'n globalistiese bestel word die kind geïndoktrineer om "neutraliteit" op lewensbeskoulike gebied as normaal te aanvaar. Die kind word verder tot 'n massamens sonder menswaardige identiteit gedegradeer. In 'n globalistiese bestel word die mens ook in 'n groot mate van 'n partikuliere waarde- en normstelsel losgemaak. Hierdie toedrag van sake gee tot sins- en waarheidsverduistering aanleiding. Op sy beurt maak dit 'n sinvolle bestaan vir die mens en die kind

feitlik onmoontlik.

In die lig van bogenoemde, blyk dat die gemeenskaplike doel en uitgangspunt van die eksemplare en ideologieë wesenlik anti-Christelik is. Dit is duidelik uit die eksemplare dat die globaliseringsverskynsel en globalistiese denke ernstige bedreigings vir outentieke agogiese en dus ook pedagogiese denke inhou.

In hierdie hoofstuk gaan daar gepoog word om sewe implikasies wat die globaliseringsverskynsel en globalistiese denke vir die opvoeding en onderwys inhou, krities te beskou, naamlik:

- Inoutentieke beroepsafrigting [par. 6.2].
- Identiteitskrisis [par. 6.3].
- Ontheemding [par. 6.4].
- Waarde- en normrelativisme [par. 6.5].
- Gedegradeerde mens- en kindbeskouing [par. 6.6].
- Sinsverduistering [par. 6.7].
- Waarheidsverduistering [par. 6.8].

Die bevindinge van die metableties-eksemplariese studie (hfst. 2-5) word in hierdie hoofstuk saamgevat in die bespreking van die implikasies van die globaliseringsverskynsel vir die opvoeding en onderwys. In die bespreking van die implikasies kom ook enkele korrektiewe of aanbevelings na vore.

Om die volle implikasies van die globaliseringsverskynsel vir die opvoeding en onderwys te peil, sal daar vervolgens aan elk van die genoemde sewe aspekte van die globaliseringsverskynsel aandag gegee word. Aangesien die implikasies hier ter sprake uit die eksemplare in die vorige hoofstukke afgelei word, sal daar noodwendig herhaling voorkom. Daar sal ook ruim van kruisverwysings gebruik gemaak word ter staving van wat beweerd word.

6.2 INOUTENTIEKE BEROEPSAFRIGTING.

In 'n globale onderwysopset bestaan die neiging om op skoolvlak groter klem te plaas op die aanleer van die vereiste vaardighede – met ander woorde dit gaan om beroepsafrigting. Deur middel van hierdie onderwysbenadering word die onderwys van sy sogenaamde kleur- en kultuurbevooroordeeldheid losgemaak om 'n rasse, etniese, religieuse en kulturele verskeidenheid te akkommodeer. 'n "Neutrale" massa-onderwys (wat eintlik presies dieselfde is as gelyke of geïntegreerde onderwys in 'n multikulturele samelewingsopset) word in die globalistiese omstandighede gepropageer [vide hfst. 3 parr. 3.2.3 en 3.6]. Hierdie verandering op onderwysgebied dra onder andere by tot identiteitsverlies en die vernietiging van 'n karakteristieke leefwyse. Op hierdie wyse word die mens en kind ontnem van 'n eie uniekheid en deel gemaak van die massa [vide hfst. 3 parr. 3.2.3, 3.3.2, 3.4.2 en par. 6.3].

Outentieke opvoeding aan die hand van rigtinggewende religieuse en kulturele waardes en norme word nie in hierdie benadering hoog geag nie [vide hfst. 3 par. 3.3.3 en hfst. 4 par. 4.6.2]. Inoutentieke opvoeding word gevolglik in die hand gewerk – 'n onderwysbenadering wat bevorderend is vir die Globalisme. Tog mag daar nie uit die oog verloor word dat onderwys nie van opvoeding losgemaak kan word nie. Indien dit wel sou gebeur, sal geen outentieke opvoeding in die skool plaasvind nie, maar wel beroepsafrigting, vanweë die feit dat slegs pragmatiese oorwegings in die skool geld [vide hfst. 4 par. 4.3.6]. Die oorbeklemtoning van die bruikbaarheid, nuttigheid- en doeltreffendheidsaspekte kom reeds by die voorlopers van die Globalisme voor, onder andere Feuerbach, Marx, Nietzsche en Dewey. In 'n globalistiese opset met sy natuurwetenskaplik-tegnologiese onderbou word welvaart en materiële "vooruitgang" eerste prioriteit ten koste van die geestelike en sedelike waardes. Dit word van die mens verwag om toekomstskoppend op te tree ten einde sy vervolmaking as mens in die vooruitsig te kan stel. Nietzsche se *Übermensch* kan hier as voorbeeld genoem word [vide hfst. 2 parr. 2.2.2.4, 2.2.1.4, 2.2.3.2, 2.2.4.1, 2.3 en hfst. 3 parr. 3.7 en 3.9].

Hierdie vooruitgangstrewe by die moderne mens was en is 'n bepalende faktor in die totstandkoming van 'n plurale samelewingsopset. Die moderne wetenskap, tegnologie en industriële beskawingspatroon is oorsaaklike faktore van die geweldige

Imperialisme van die Europese nasies wat onder andere tot die hedendaagse plurale samelewingsverband aanleiding gegee het. Die industriële beskawingspatroon waarin die mens as massamens self toekomsbepalend moet optree, dwing voorts die mens om die lewe en ganse beskawing vanuit 'n ekonomiese/materialistiese oogpunt te interpreteer [vide hfst. 3 par. 3.2.2]. Beide die lewensbeskoulik "neutrale" en die pragmatiese karakter van die onderwys in die hedendaagse plurale samelewingsverband kan gevolglik verklaar word uit die oorsaaklike historiese faktore van die huidige samelewingsopset. Die multikulturele onderwysbenadering het ontstaan uit die opkoms van 'n plurale samelewingsverband. In hierdie onderwysbenadering val die klem op beroepsafrigting as die saambindende faktor in 'n plurale samelewingsverband en skoolopset met sy verskeidenheid lewensbeskoulike oriëntasies [vide hfst. 3 parr. 3.2.2 en 3.2.3].

In 'n multikulturele, globalistiese onderwysopset word die kind toenemend sy eiendomlike ontsê. Die feit dat die kind ook buite die skool aan 'n globalisties geïnspireerde, oop samelewing blootgestel word, dra verder by tot hierdie vreemdingsproses van die eie. In so 'n globalistiese bestel raak dit vir die kind 'n probleem om 'n eie karakter te handhaaf [vide hfst. 3 parr. 3.5.2, 3.5.3 en par. 6.4]. Nivelering op kulturele en lewensbeskoulike gebied dra daartoe by om van die mens 'n massamens of Planetariër te maak wat slegs 'n nuttigheidsfunksie binne die industriële konsumpsiemaat-

skappy vervul. Vir hierdie nuttigheidsfunksie word die kind reeds op skoolvlak opgelei [vide hfst. 3 parr. 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3.3, 3.5.2, 3.5.4, 3.5.5, 3.7 en hfst. 5 parr. 5.2.3.2 en 5.2.3.3]. Die massifikasie-, verstedelikings- en verekonomiseringsprosesse speel gewis 'n rol in hierdie eensydige beklemtoning van die nuttigheidswaarde binne die industriële beskawingstruktuur. Arbeidsvreugde gaan verlore in sulke omstandighede waar die klem slegs op prestasie en mededinging val [vide hfst. 3 parr. 3.4 en 3.6].

Die sekulariseringsdenke kom ook sterk by die *Übermensch*-idee na vore. Volgens hierdie idee word die mens se wil en mag verabsoluteer. Dit stel die aardse bestaan van die mens sentraal. Die opkoms van die *Übermensch* kan tot die sekulariseringsdenke na die Renaissance teruggevoer word. Die mens word na die Renaissance in 'n toenemende mate bewus van sy werklikheidsmanipulerende mag (op grond van sy wetenskaplike en tegnologiese vermoëns). Die sekulariseringsdenke dien dan as 'n plaasvervangende "geloof" in die vooruitgang van die mens in 'n humanistiese bestel. Die materialistiese uitkyk op die lewe wat hieruit vloei, vertroebel die lewensuitkyk van die kind. Dit plaas die werklike outentieke opvoedingsdoel van sinvervulde menswees ook onder druk. Andersyds dryf dit knellende wêreldvraagstukke soos onder andere die omgewings- en energiekrisis op die spits [vide hfst. 3 parr. 3.8.1, 3.8.2, 3.9 en hfst. 5 par. 5.2.2.2].

In die ideologiese boustene van 'n globalistiese bestel staan die beklemtoning van die aardse bestaan van die mens sentraal. Antroposentrisme kom in hierdie sekulêre denke tot volle ontplooiing [vide hfst. 4 parr. 4.2.2, 4.2.3 & 4.2.5]. Die genivelleerde massamense waardigheid word in die globalistiese tydsomstandighede aangetas, juis vanweë onder andere die opvatting dat die mens op grond van die eie vermoëns tot selfverwerkliking kan kom binne 'n sekulêre bestel. Die mens as bruikbare "skeppende wese" word as maatstaf vir die daarstel van 'n welvarende samelewing gesien. Die oorbeklemtoning van die aangebore goedheid van die mens, soos wat dit in die Humanisme vergestalt word, moet in samehang met bogenoemde gesien word. Beroepsafrigting kan binne hierdie klimaat en opvattinge alleenlik suksesvol plaasvind daar waar die kind as praktiese en bruikbare wese in die samelewings- en skoolopset beskou word. In 'n globalistiese opset word die begeerte om die wêreld deur vaardighede en kennis te beheer, sterk beklemtoon. Dié siening vind ook praktiese neerslag in die hedendaagse stelsel van massa-onderwys. Hierdie gedagte kan onder andere ook teruggevoer word na die filosofie van die Pragmatisme [vide hfst. 4 par. 4.3.2]. Die prestasiedruk op die kind om binne die oop samelewingstruktuur te presteer, is reeds saamgevat in Dewey se standpunt oor hierdie saak [vide hfst. 2 par. 2.2.4.2 en hfst. 3 par. 3.7].

In die kommunistiese ideologie word die mens beskou as

arbeidende wese, wat homself deur arbeid moet verwerklik. Die sosialistiese, aardse, godlose utopie moet deur arbeid en gelyke verdeling verwerklik word. In so 'n opset sal beroepsafrigting sterk kan figureer. Dit gaan dikwels gepaard met menseverheerliking op grond van die kollektiewe menslike vermoëns [vide hfst. 4 parr. 4.7.2.1 en 4.7.2.2].

Die evolusieteorie (wat voortdurende verandering, vooruitgang en prestasie impliseer) onderlê ook Dewey se opvoedingsfilosofie. Laasgenoemde gaan van die standpunt uit dat die mens se denke of intellek deur doelgerigte aanwending tot vooruitgang moet lei. Die mens wat in 'n verekonomiseerde bestel vasgevang is, word 'n dienstige slaaf van ekonomiese vooruitgang ter wille van eie oorlewing binne 'n industriële en sogenaamde na-industriële beskawingsopset [vide hfst. 2 parr. 2.2.3.2, hfst. 3 par. 3.6 en hfst. 4 par. 4.8.2].

In die perspektiewe op 'n globalistiese onderwysbenadering kom die gevolge van die mens se degraderende omgang met die natuur en sy medemens ook duidelik na vore. Die mens se heerssug oor die werklikheid en sy pragmatiese omgang daarmee het veroorsaak dat die mensdom nou in 'n globale krisis gedompel is. Ten einde die omgewingskrisis te probeer oplos, sal die pragmatiese klem op praktiese effek, sukses en bruikbaarheid (soos dit ook in die onderwys na vore kom), moet plek maak vir 'n meer verantwoordbare wyse van veral wetenskapsbeoefening en die praktiese toepassing daarvan. Egoïs-

tiese en pragmatiese oorwegings maak omgewingskultivering feitlik onmoontlik, aangesien die mens die natuur op 'n onverantwoordbare wyse vir sy wetenskaplike, ontspannings- en ekonomiese waarde uitbuit [vide hfst. 5 par. 5.2.2.4]. Indien hierdie aanwending nie op 'n verantwoordbare wyse plaasvind nie, kan die mensdom sekerlik in 'n nog groter krisis beland. Dit is van groot belang dat 'n gesindheidsverandering deur omgewingsopvoeding gekweek moet word [vide hfst. 5 par. 5.2.2.2].

Uit die bostaande is dit voor die hand liggend dat die klem op sogenaamde praktiese uitwerking en sukses, soos dit onder andere in beroepsafrigting in die onderwys in 'n globalistiese bestel na vore kom, met 'n meer verantwoordbare benadering vervang moet word. 'n Globalistiese onderwysbenadering gee stukrag aan die neiging tot inoventieke opvoeding. Die gelykshakeling en degradering van die mens tot 'n werktuig, en 'n funksionele wese binne 'n verekonomiseerde bestel, bevorder die Globalisme en is 'n praktiese uitvloei-sel daarvan. Op onderwysgebied word genoemde pragmatiese oorwegings bevorder deur "neutrale", massa- en multikulturele onderwys en 'n geneigdheid tot beroepsafrigting in die onderwys.

6.3 IDENTITEITSKRISIS.

Van die mees opvallende sosiale probleme in die mens se stryd om selfbevestiging word veroorsaak deur die versteuring van

sy identiteitsverwerwing. Die sinvolheid van die menslike bestaan word hierdeur bedreig, aangesien die grondslag van 'n sinvolle bestaan juis in die handhawing van 'n eie partikuliere lewensopvatting geleë is. Wanneer 'n persoon se uitlewing van 'n partikuliere lewensopvatting versteur word, loop die mens gevaar om in 'n moraliteitskrisis gedompel te raak. Die grondliggende oorsaak van hierdie probleem lê in sin- en waarheidsverduistering [vide parr. 6.7 en 6.8]. Een van die grootste probleme van die moderne mens in die massasamelewing is juis die verlies van 'n eie identiteit [Griessel, Louw & Swart 1986:178]. Erikson [In:Dashefsky 1976:71] definieer identiteit soos volg: "The unfolding structure of identity is build up through a series of inner conflicts in varying stages of the life circle from infancy to old age. Identity, however, is crystallized through a set of crises during adolescence or subsequently to be experienced in various stages of the life circle."

Identiteit is dus 'n manifestasie van die "self" van die kind waarin sy individualiteit en uniekheid opgesluit lê. Sy identiteit is die kern van sy persoonlikheid. Sodra die kind se identiteit skade ly, verval sy persoon en word die kind in die massa opgeneem. Sodanige identiteitstroping is vir die Globalisme bevorderlik.

Identiteitsverwerwing word reeds by Feuerbach en Marx (voorlopers van die Globalisme) se denke potensieel belemmer deur

die propagering van 'n genivelleerde en planetariese mensheid. In die denke van Feuerbach en Marx word die mens weliswaar tot 'n identiteitslose wese gedegradeer [vide hfst. 2 parr. 2.2.1.2 en 2.2.2.1]. Volgens bogenoemde twee wysere moet die unieke mens opgaan in die geheel van 'n sosialistiese ideologie [vide hfst. 2 parr. 2.2.1.1, 2.2.1.2 & 2.2.2.6].

Die toepassing van die tegnologie binne die sosialistiese stelsel lei daartoe dat die mens deel van en afhanklik van die massa word. So 'n identiteitslose massamens is vir die Globalisme 'n aanwins. Volgens Marx moet klasse en groepe universele betekenis kry sonder enige identiteitsgebondenheid. Nietzsche se filosofie van die Nihilisme weerspieël 'n niksheidsgevoel wat weer daarop dui dat die moderne mens (as gevolg van waarheids- en sinsverduistering) van sy religieuse en lewensbeskoulike identiteit beroof is [vide hfst. 2 parr. 2.2.2.3, 2.2.2.7 & 2.2.3.4]. Die identiteitsprobleem word ook in John Dewey se demokrasie-ideaal gemanifesteer. Dit berus op die idee dat verskillende kultuurgroepe in een samelewingsopset geakkommodeer moet word. Die geheel vorm dus die grondslag van die plurale samelewing. Op die wyse word 'n gemeenskaplike identiteit bevorder [vide hfst. 2 par. 2.2.4.1].

Die handhawing van 'n eie identiteit sowel as 'n volksidentiteit word deur 'n plurale samelewingsverband bemoeilik.

Dit was veral die opkoms van die hedendaagse beskawingspatroon wat die mens gedwing het om met vooruitgang, prestasie en kennis tred te hou [vide hfst. 3 par. 3.2]. Nivellering op lewens- en wêreldbeskoulike gebied het plaasgevind omdat mense van verskillende lewens- en wêreldbeskoulike oortuigings regstreeks met mekaar in aanraking gebring is. In 'n polivalente, globalistiese samelewingsbestel is dit moeilik om 'n volks- en kultuuridentiteit te handhaaf. Dit word ook toenemend moeilik om 'n persoonlike identiteit te verwerf en nie deel van die massa te word nie. Die nivellering van kulturele partikulariteit kom op feitlik alle terreine van die onderwys in 'n plurale samelewing voor. As voorbeeld hiervan kan die multikulturele, globalistiese onderwysbenadering genoem word [vide hfst. 3 parr. 3.3.3, 3.3.3.1, 3.3.3.2, 3.3.3.3, 3.5.4, 3.5.6 en hfst. 5 parr. 5.2.3.2 & 5.2.3.3]. In 'n multikulturele onderwysopset word kinders van uiteenlopende kulture en lewensopvattinge saamgevoeg. Die eie lewensopvatting binne 'n bepaalde kultuurverband, word op hierdie wyse onder druk geplaas. So 'n situasie is die ideale teelaarde vir 'n moraliteits-, gesags- en identiteitskrisis [vide par. 6.3 en 6.5]. Ter wille van vrede en samewerking, wat so noodsaaklik in die globalistiese samelewingsbestel is, word etnisiteit ook so ver moontlik afgeskaal, wat op sy beurt weer bevorderend is vir die globalistiese bestel [vide hfst. 3 par. 3.5.4 en 3.5.5].

In die propagering van 'n klaslose en oop gemeenskap word

voorts voorkeur gegee aan 'n wêreld- en massakultuur wat op sy beurt 'n universele mensheid by die industriële beskawingspatroon moet help integreer [vide hfst. 3 par. 3.7]. So 'n globalistiese opset word deur chaos, wanorde en 'n afwesigheid van sterk religieuse, rigtinggewende waardes en norme gekenmerk. In so 'n globalistiese bestel word die soeke na 'n eie identiteit 'n noodsaaklikheid vir die behoud van menswees. Die soeke na die ware self in 'n tegnokratiese, prestasiebehepte, plurale samelewing word bemoeilik omdat dit in 'n multikulturele opset plaasvind. S6 word die nivelleringsverskynsel versterk en gee verder aanleiding tot die degradering van die mens.

As gevolg van onder andere die generasiegaping en die gesagsverontagsaming van die jeug, vervaag die ouer as identifikasiefiguur. Die gebrek aan 'n geskikte rolmodel laat die kind onseker en ongeborge voel [vide hfst. 3 par. 3.4.2]. Die gebrekkige identiteitsverwerwing by die moderne kind kan onder andere ook toegeskryf word aan die feit dat die kind hedendaags nie meer 'n duidelike identifikasiefiguur het met betrekking tot 'n toekomstige beroep nie. Die kind het net nie meer vrylik toegang tot die beroepswêreld in 'n industriële beskawing nie. Hy kan derhalwe nie meer sien hoe die beroepe in so 'n beskawing beoefen word nie. Die werkloosheidsprobleem vererger hierdie situasie.

Die gesekulariseerde, moderne Westerse mens word van sy gods-

dienstige identiteit gestroop en op 'n humanistiese wyse by sekulêre ideale betrek. Die sekulêre Humanisme kan as die oorheersende lewens- en wêreldbeskouing in die Westerse wêreld beskou word. Die historiese kragte wat hierdie ideologie na vore gebring het, het ook aan die Globalisme vorm gegee en werk daaraan mee dat 'n egte religieuse identiteit wat aan die individu in al sy lewensaktiwiteit sinvolle rigting kan gee, baie moeilik bereikbaar is.

In 'n globalistiese samelewingsbestel is die handhawing van eiesoortigheid of 'n eie identiteit feitlik onmoontlik. In 'n situasie waarin die mens-God-verhouding ontbreek, kan die mens nie tot sy ware wese kom nie. 'n Egte religieuse ingesteldheid en identiteit ontbreek by die moderne mens, onder andere omdat hy binne die gesekulariseerde bestel met God gelykgestel word. As Humanis verafgod die mens homself, soos dit onder andere duidelik in die gedagte van die *Übermensch* na vore kom [vide hfst 3. par. 3.9]. Pragmatiese houdings soos dit onder andere in beroepsafrigting in die onderwys na vore kom, soos in paragraaf 6.2 uiteengesit is, kan waarskynlik ook versteurend op religieuse identiteitsvorming inwerk. Daar is ook reeds op gewys dat 'n rigtinggewende identifika-siefiguur ontbreek wanneer dit by die keuse van 'n toekomstige beroep kom waarmee die kind homself kan vereenselwig. Die kind leef hedendaags inderdaad in verwarrende omstandig-hede.

Die humanistiese en kommunistiese gelykstellingsfilosofie bevorder die identiteitskrisis deurdat die gemeenskaplike belang vooropgestel word, en 'n devaluering van die individuele identiteitsverwerwing met betrekking tot 'n partikuliere religie, lewensopvatting en kultuur daarin plaasvind [vide hfst. 4 parr. 4.2.5 en 4.7.2.2]. Op hierdie wyse word die ware wese van die mens nie net negeer nie, maar word die voer van 'n menswaardige bestaan belemmer ter wille van globalistiese ideale.

In die eksemplare tot 'n globalistiese onderwysbenadering blyk dit duidelik dat omgewingsopvoeding, ME en opvoeding vir menseregte nie identiteitsbevestigend van aard aangebied en hanteer word nie, maar eerder identiteitsnivellerend op die opvoeding en onderwys inwerk [vide hfst. 5 parr. 5.2.2, 5.2.3, 5.2.1.3, 5.2.3.2, 5.2.3.3, 5.2.3.4 & 5.2.4]. Ter wille van vrede, samewerking en harmonie word byvoorbeeld alle tersaaklike verskille ten opsigte van religie, lewensopvatting en kultuur onder druk geplaas, en/of selfs opgehef. Hierdie situasie is pedagogies onaanvaarbaar, omdat die mens se identiteit aan 'n partikuliere lewensopvatting gekoppel word.

Die New Age-beweging bevorder 'n globalistiese onderwysbenadering deur die totstandkoming van 'n universele mens- en wêreldbeskouing. Ook op onderwysgebied bevorder die New Age die ideale van die Globalisme deur identiteitsvorming teë

te werk en die jeug aan 'n identiteitsvernietigende lewens- en wêreldbeskouing bloot te stel [vide hfst. 5 parr. 5.2.5.3 en 5.2.5.4].

Die handhawing van 'n eie identiteit vereis begeleiding binne 'n partikuliere lewensopvatting, religie en kultuurkonteks en begeleiding kan daarom nie hiervan geskei en ontkoppel word nie. In die opvoeding en onderwys moet daar voortdurend ge- waak word teen pedagogies onverantwoordbare, globalistiese onderwysbenaderings- en invloede. Dit is daarom van kar- dinale belang dat die kind identiteitsbevestigend begelei moet word, ten einde outentieke opvoeding te verwerklik.

6.4 ONTHEEMDING.

Die begrip "ontheemding", "vervreemding" of *alienation* (*Ent- fremdung*) is moeilik omskryfbaar omdat dit so 'n ingrypende betekenis het. Bogenoemde begrip word in die Tweetalige Woordeboek as "vervreemding" omskryf [Bosman, Van der Merwe & Hiemstra 1979:975]. Dit dui op die losgeslanenheid, ver- vreemding en verskeurdheid van die mens van sy wese en die ongeborge aard van sy bestaan. Die begrip omsluit ook be- grippe soos kultuurnivellering, kultuurvervlakking, kultuur- verwildering en massamanipulasie.

Ontheemding hang ten nouste saam met die degradering en die dehumanisering van die mens soos dit onder andere in die denke van Feuerbach, Marx, Nietzsche en Dewey voorkom [vide

hfst. 2 parr. 2.2.1.2, 2.2.2.3, 2.2.3.2 & 2.2.4.2]. Feuerbach degradeer die mens tot 'n sekulêre wese wat geheel en al van sy Christelike bande afgesny is. In Feuerbach se etiek-teorie word die mens verabsoluteer en is bogenoemde dehumanisering duidelik sigbaar [vide hfst. 2 par. 2.2.1.2]. Volgens Dewey se pragmatiese denke word die mens beoordeel ten aansien van sy nuttigheidswaarde. So 'n benadering gee ook aanleiding tot die degradering van die mens [vide hfst. 2 par. 2.2.4.2]. Ook Marx beskou die mens as outentiek slegs indien hy 'n produktiewe wese is [vide hfst. 2 par. 2.2.2.3]. Dieselfde geld vir die teorieë van die Pragmatisme in dié verband [vide hfst. 4 par. 4.3.2]. Volgens sekere ideologieë (byvoorbeeld die Kommunisme) bepaal arbeid die wese van die mens. Op dié wyse word die mens van sy outentieke menswees onthoem en vervreem, want die mens is baie meer as net 'n arbeidende wese [vide hfst. 4 par. 4.7.2.1]. Outentieke menswees beteken om menswaardig mens te wees, om eie onafhanklike besluite te neem en as unieke persoon homself te laat geld [vide par. 6.6].

In die moderne massasamelewing bevind die mens hom in 'n situasie waarin hy as 'n gesigslose massamens bestaan wie se waarde slegs in terme van sy produktiwiteit gemeet word. Hierdie vervreemde massamens is gedurig gewikkel in 'n stryd om meer mag. In werklikheid gebeur die teenoorgestelde egter: die mens bevind hom voortdurend in 'n posisie van onmag, wat weer 'n dilemma vir die massamens word [vide hfst. 3

parr. 3.2.2 en 3.2.3]. Die ideale "nuwe mens" van die globalistiese bestel word geskep deur die vernietiging van dit wat menslik in elke mens is. Hiermee word bedoel dat die mens homself as unieke wese met al sy tekortkominge en behoeftes, nie as "ware" mens kan uitleef nie. Massamanipulasie vind plaas, ter wille van verhoogde produksie en verbruik sodat die mens voel dat hy slegs vir sy nuttigheidsfunksie en -waarde misbruik word. Hierdie uitgangspunt kom onder andere in die Kommunisme duidelik na vore [vide hfst. 4 parr. 4.7.2.1 en 4.7.4]. In die industriële maatskappy word arbeid gedifferensieer in terme van 'n verskeidenheid beroepe en is spesialisering aan die orde van die dag. Daardeur word die kontemporêre Westerse mens se lewensuitinge onderdruk. Dit is veral omdat die verskillende aspekte van sy bestaan nie tot 'n sinvolle geheel geïntegreer is nie. So word aspekte van ware menswees soos godsdiens, werk, ontspanning, ouderdom, sedelikheid en talle ander aspekte van die mens se bestaan nie tot 'n sinvolle geheel geïntegreer nie, maar van mekaar ontkoppel gehou. Dit gee aanleiding tot die afwesigheid van harmonie tussen die verskillende lewensterreine. Die mens word dus vervreem van die noodsaaklike eenheid en integrasie wat sy eksistensie behoort te kenmerk.

So 'n toedrag van sake lok die jeug nie tot diensbaarheid nie, maar wel tot wêreldse genot en plesier. Die massamedia dra ook by tot die gesags- en gesinsverbrotting en tas die sedelike lewe van die kind aan [vide hfst. 3 parr. 3.4.2, 3.6

& 3.8]. Opvoeding, reg, moraal en geloof het sy kontrole-rende funksie op die mens se lewe in 'n groot mate verloor. Verandering geskied ten koste van menswaardige waardes en die waarborge vir 'n menswaardige bestaan verdwyn. Volgens Smith [1983:31] word norme gerelativeer, geminimaliseer en genihi-leer [vide hfst. 3 parr. 3.3.1, 3.3.2, 3.3.3 & 3.3.4 en hfst 4 par. 4.2.4].

Die *Nowhere People* is 'n verdere uitvloeisel en manifestasie van die ontheemdingsverskynsel. Hierdie uitvloeisel word ook in die lewenstyl van die massa weerspieël. Die massamens voer 'n gereduseerde en gemanipuleerde bestaan in die indus-triële beskawingspatroon [Pienaar, BEd-Lesings UPE, 1989; vide hfst. 3 par. 3.2.1]. Sekularisasie is ook verbind aan die ontheemdingsproses, veral aangesien dit ontgoddeliking in die hand werk [vide hfst. 3 par. 3.8 en hfst. 4 parr. 4.2.3, 4.2.5, 4.3.3, 4.3.4 & 4.4.2]. Die gedagte van die *Übermensch* tree hier sterk na vore, omdat die mens van die transendente ontkoppel word. Aantasting van die mens se verhouding met God kan ontheemding in die hand werk [vide hfst. 3 par. 3.9]. Dit kan ook nie anders nie, want die mens is 'n religieuse wese wie se finale geborgenheid in die religie opgesluit is.

Uit bogenoemde is dit duidelik dat daar nie met die geeste-like werklikheid tred gehou word nie, in die sin dat God verheerlik en gedien moet word en dat die mens dan vanself-sprekend ook in sy menslikheid raakgesien en eerbiedig sal

word. So 'n toedrag van sake lei onvermydelik tot groot-skaalse vervreemding van eiendomlike en Goddelike waardes en norme.

Uit bostaande bespreking van die ontheemdingsproses se pedagogiese implikasies, het dit duidelik na vore gekom dat feitlik alle eksemplare wat ondersoek is, ontheemding van die kind in die hand werk. Die vereensaming, anonimiteit, verwildering en opstand van die jongmens kom algemeen voor in 'n tegnologiese, degraderende maatskappy waar die mens slegs 'n nommer is. In hierdie omstandighede beleef die mens woningsnood, want hy voel hom daarin nie tuis nie. In die opvoeding en onderwys in 'n globalistiese bestel sal die kind se identiteitsbande in 'n toenemende mate onder druk kom.

6.5 WAARDE- EN NORMRELATIVISME.

Woodbridge & Barnard [1990:56] definieer "waardes" soos volg: "They are ideas as to what is good, beautiful, effective or just, and therefore worth having, worth doing, or worth striving to attain. They serve as standards by which we determine if a particular thing (object, idea, policy etc.) is good or bad, desirable or undesirable, worthy or unworthy or someplace in between those two extremes." Gemelde skrywers [1990:56] beskryf waardes verder soos volg: "It is evident that values can be described in terms of: a belief, an idea, a standard, a principle, something of worth, an ascribed or perceived meaning; also that values are acquired by cons-

scious consideration of what is important (prized) in life and by deliberate choice; furthermore that values are utilized to guide action, develop and maintain attitudes and to make moral indormants." In die globalistiese gemeenskap word tradisionele waardes en norme al hoe meer irrelevant en word verwerp, sonder dat hulle deur 'n menswaardige nuwe waardestelsel vervang word. Die behoefte vir *Values Education* (die herstel van waardes en norme na hul oorspronklike posisie) word volgens Woodbridge en ander [1990:54] by die dag al groter.

Die verabsoluttering van die mens bo enige absolute en onveranderlike waardes en norme het in hoofstuk 2 met verwysing na die vier eksemplare, naamlik Feuerbach, Marx, Nietzsche en Dewey onder die loep gekom [vide hfst. 2 parr. 2.2.1.2, 2.2.2.4, 2.2.3.2, 2.2.3.3 & 2.2.4.2]. Veral Nietzsche is weens sy omkering van die waardestelsel van besondere belang. Nietzsche se opvatting aangaande waardes en norme het 'n vernietigende waarderelativisme tot gevolg gehad. Dit wat as reg en goed oor die eeue heen bestempel is, is deur Nietzsche as waardeloos afgeskryf [vide hfst. 2 par. 2.2.3.3]. Die hoogtepunt van Nietzsche se herinterpretasie van waardes en norme kan in die *Übermensch*-konsep van Nietzsche gesien word [vide hfst. 3 par. 3.9].

Dewey en Rousseau stel die kinderlike ervaring as eerste prioriteit en beide beklemtoon die vrye ontwikkeling van die

kind [vide hfst. 2 par. 2.2.4.1 en hfst. 4 par. 4.2.5]. Ook huldig Dewey en Rousseau die opvatting dat godsdienstige waardes waardeloos is. Hulle was albei uitgesproke Humaniste omdat die waarheid vir hulle 'n antroposentriese inslag gehad het [vide hfst. 2 par 2.2.4.3].

In die moderne samelewing vind die jongmens dit moeilik om tred te hou en hom sinvol te oriënteer met betrekking tot die voortdurende verandering in die bestaande waardes en norme. Veranderings op wetenskaplike en tegnologiese gebied het prestasie en vooruitgang teweeggebring en ook die stimulus vir 'n veranderde leefwyse, asook waardes en norme verskaf. So het die sogenaamde massamens ontstaan, as uitvloeisel van die industriële beskawing, 'n mens by wie 'n klemverskuiwing in die bestaande waardes en norme plaasgevind het. Sekulêre waardes en norme het vanweë toenemende Sekularisasie en die kwynende invloed van die Christendom, stelselmatig 'n groter invloed op die mens se sedelike keuse uitgeoefen as wat voorheen die geval was [vide hfst. 3 parr. 3.2, 3.3.4, 3.6 & 3.8].

Die tegnokratiese eeu met sy toenemende massifikasie, verstedeliking en verekonomisering het die moderne mens genoodsaak om afsonderlikheid en sy agrariese leefwyse prys te gee. Só is die mens in 'n globalistiese bestel opgeneem. 'n Mens is egter eers outentiek mens as hy in 'n spesifieke kultuurverband aan waardes en norme uiting kan gee, maar juis sodanige

leefwyse kom binne 'n globalistiese samelewingsbestel en onderwysopset onder druk. Geen "opvoeding" wat slegs aardsgerig is, kan hoegenaamd outentieke opvoeding wees nie. Wanneer outentieke opvoeding gedegradeer word tot beroepsafrigting, is daar 'n degraderende omgang met die kind. Die kind word van die geleentheid ontnem om op 'n menswaardige bestaan voorberei te word [vide hfst. 3 parr. 3.3.3.3 en 6.2].

Nivellering het as gevolg van die nivelleringsverskynsel op talle lewensterreine ontstaan, soos in gewoontes, drag, gedrag, godsdiens, lewensopvattinge, waardes en norme [vide hfst. 3 par. 3.3.3]. Inoutentieke opvoeding is dan die regstreekse resultaat van 'n genivelleerde lewens- en wêreldbeskouing. Sodra daar in 'n plurale, globalistiese bestel nie aan die behoeftes van die verskeidenheid voldoen word nie, ontstaan die gevaar dat die mens nie homself ten volle kan uitleef nie en derhalwe kan hy van ware menswees vervreem raak [vide hfst. 3 parr. 3.3.4, 3.4.2, 3.6 en par 6.4]. Die *Übermensch*, 'n regstreekse uitvloeisel van die relativistiese waardesistiem, vorm 'n verdere bedreiging vir die mens ten opsigte van sy identiteitsbevestiging, die handhawing van 'n menswaardige mens- en kindbeskouing en 'n sinvolle bestaan [vide parr. 6.3, 6.5, 6.6, 6.7 & 6.8].

In multikulturele onderwys word tradisionele waardes deur gemeenskaplike en sekulêre waardes en norme vervang. Univer-

sele waardes wat bedoel is om vir almal aanvaarbaar te wees, is daarop gemik om die mensdom saam te snoer in 'n globalistiese bestel [vide hfst. 5 parr. 5.2.1.4 en 5.2.5.2]. Die mens wat aan 'n relativistiese waardestelsel blootgestel word, bly soekend, ankerloos en verward en sukkel om ware outentieke mens te wees en te bly. In die *Values Clarification*-benadering tot morele opvoeding word die mens van 'n identiteitsvormende waardestelsel ontnem. Dit geskied deur die vestiging van 'n relativistiese, humanistiese waardestelsel [vide hfst. 3 par. 3.3.4, hfst. 4 parr. 4.2.4, 4.5.3 en par. 6.4]. Enige vorm van differensiasie ten opsigte van die etniese en kulturele verskeidenheid wat die werklikheid openbaar, word hedendaags in die onderwys met agterdog bejeën.

Die partikuliere lewensopvatlike word egter slegs binne 'n bepaalde kultuurverband as sinvol beleef, daarom behoort op 'n sinvolle wyse in die onderwys vir verskeidenheid voorsiening gemaak te word. So word respek vir waardes, 'n waardebesef en waardegehoorsaamheid by die kind ingeskerp [vide hfst. 3 parr. 3.5.4 en 3.5.5].

Die waarde- en normrelativering wat uit die bostaande eksemplare duidelik blyk, is nie net onder andere die gevolg van die opkoms van 'n sekulêre, globalistiese samelewingsbestel nie, maar bevorder ook die Globalisme verder. Die waarde- en normrelativisme wat in die eksemplare na vore kom, hou voorts sterk verband met die gelykheids-, nivellerings- en eenheid-

strewe [vide hfst. 4 parr. 4.2.4, 4.3, 4.4, 4.6, 4.7, 4.8 & 4.9].

Die normrelativisme op sedelike gebied spruit uit die Humanistiese miskenning van die aanspraak van absolute godsdienstige waardes en norme op die mens se lewe [vide hfst. 4 par. 4.2.4]. Norme en waardes word deur pragmatiese oorwegings bepaal, sodat konsensus die geldigheid daarvan bepaal [vide hfst. 4 par. 4.3.2]. Pragmatisme is op die verandering- en ontwikkelingskonsep gegrond sodat 'n relativistiese sedelikeheidsopvatting as noodsaaklik vir voortgaande ontwikkeling beskou word [vide hfst. 4 parr. 4.3.6 en 4.8.3]. Die Narcistiese aanpasbare waardestelsel dra by tot die verbrokkeling van die Christelike godsdiens, wat op sy beurt weer die verval van die Christelike waardestruktuur help teweegbring. Die behoudende waardestruktuur word in 'n globalistiese bestel vir 'n gemeenskaplike of universele, sekulêre waardestruktuur verruil. Dit is dus duidelik dat Narcisme as massaverskynsel meehelp om die Globalisme te bevorder [vide hfst. 4 par. 4.4.2]. Genoemde waarde- en normrelativisme kom ook in 'n holistiese opvoedingswyse voor. Smuts se godsdienssin is op 'n holistiese filosofie gegrond, wat onversoenbaar is met die Christelike godsdiens [vide hfst. 4 parr. 4.5.3 en 4.5.4].

Die moderne samelewing word deur 'n gesindheid van aftakeling teenoor alle behoudende en rigtinggewende waardes en norme gekenmerk. Ook op religieuse terrein word daar gepoog om

slegs één god en godsdiens in 'n globalistiese bestel geloofwaardigheid te gee [vide hfst. 5 par. 5.2.5.2]. Bogenoemde nivellering van geestelike waardes en norme kom ook by die Kommunisme voor – veral in die lig van hul uitspraak: "Godsdiens is opium vir die volk." [Smith 1983:79; vide hfst. 4 par. 4.7.2.2].

Kultuurgeïntegreerde onderwys moet volgens globalistiese onderwysbeskouinge vir almal in die algemeen aanvaarbaar gemaak word. "Neutrale" opvoeding, soos deur die Globaliste bepleit word, bestaan egter nie. Opvoeding is altyd waardegebonde en impliseer gevolglik 'n keuse met betrekking tot waardeaanleentheid. 'n Sogenaamde waardeneutraliteit bestaan nie werklik nie. Ware vryheid beteken nie vryheid van die gesag van waardes en norme nie, maar vryheid tot gehoorsaamheid aan waardes en norme. Gesag en vryheid is dus op mekaar aangewese. Waar 'n duidelike singewende en waarheidsriglyn ontbreek, het dit 'n sinsverduisterende effek op die ongeborge kind [vide parr. 6.7 en 6.8].

Die Globaliste bepleit 'n menseregteleer, met mensgemaakte (universele) waardes as riglyn vir goeie intermenslike verhoudings in 'n globalistiese bestel. Dit lei in die onderwys daartoe dat die kind die geleentheid om in sy eie kultuur homself as volwaardige mens uit te leef, ontbeer [vide hfst. 5 par. 5.2.4.5]. In vredesopvoeding word daar naerstigtelik na 'n vredesideaal gestreef om liefde, vrede, samewerking en

harmonie te bewerkstellig, soms egter ten koste van die behoud van die eiendomlike verskille. Nivellering van waardes en norme op feitlik alle lewensterreine, (soos godsdiens, lewensopvatting en kultuur) is aan die orde van die dag [vide hfst. 5 par. 5.2.1.4]. Die eenheidsbeginsel soos voorgestaan word deur die *New Agers* verhoed dat die kind sy eiendomlike norme en waardes binne kultuurverband kan uitleef, omdat daar gepoog word om mense oor die partikuliere grense heen saam te snoer [vide hfst. 5 par. 5.2.5.4].

Die onvermydelike gevolg van bogenoemde is dat 'n relativistiese, nihilistiese gesindheid teenoor waardes en norme by die kind gekweek word. 'n Relativistiese gesindheid met betrekking tot waardes en norme beteken dat alle waardes en norme as relatief opgevat word. Daarteenoor beteken 'n nihilistiese gesindheid dat niks werklik enige waarde het nie. In die opvoeding en onderwys maak dit dus nie saak watter waardes aan die kind voorgehou word nie (relativisme), en dat die kind hoegenaamd enige waardes hoef te leer ken nie (Nihilisme). Hierdie relativisme en Nihilisme behels dat die normatiewe aard van die opvoeding, wat volgens Griesel et al. [1986:180] een van die wesenskenmerke van opvoeding is, totaal op die agtergrond gedring word.

Die grootste verskille tussen mense is in die normatiewe gesetel en nie in velkleur, geslag, verstandshealte of ekonomiese posisie nie. Outentieke opvoeding is nie in wese

'n kindsentriese (pedosentriese) aangeleentheid nie, maar by uitstek 'n normsentriese aangeleentheid. Indien die situasie omgekeerd sou word, sal inoutentieke opvoeding plaasvind, en die hoogste waarde van waarheid, goedheid en skoonheid in die gedrang kom [vide par. 6.8].

6.6 'n GEDEGRADEERDE MENS- EN KINDBESKOUIING.

Die gedegradeerde beskouing van die mens het sy oorsprong in die verabsoluttering van die mens. In 'n gedegradeerde mens- en kindbeskouing word die vraag na die wese van die mens sodanig geïnterpreteer dat die mens self die uitgangspunt vorm. Hierdie anderse interpretasie is verwerplik en onaanvaarbaar in die opvoeding en onderwys, waar outentieke opvoeding as norm behoort te dien. Met die wesenlike van menswees word bedoel hoe die mens werklik is en behoort te wees om menswaardig mens te wees. In hierdie verband moet daarop gelet word dat die mens se wese buite die mens self lê, want die mens is 'n transendente misterie. Die mens is eers waarlik mens wanneer hy hom op God rig. Die vraag hoe die mens begelei behoort te word om waarlik tot menswaardige menswees te kom, en die geleentheid te benut om 'n eie individualiteit te hê, is hier van groot belang. Anders gestel: die mens moet sy eie besluite kan neem en as unieke persoon 'n menswaardige bestaan voer. Die ongelykhede van volwassenes en nie-volwassenes lê daarin opgesluit dat die volwassene daardie waardes en norme ken en uitleef wat in 'n bepaalde kultuurmilieu gehandhaaf word. Anders gestel: die volwassene

het die verantwoordelikheid teenoor die kind om hom te begelei om sy andersheid as menswaardige mens outentiek in sy eie kultuurverband uit te leef. Daarteenoor is die kind nie-volwasse omdat hy dit nog nie ken of behoorlik kan uitleef nie. Pienaar [BEd-Lesings, UPE, 1989] beskou die hunkeringe van menswees as van kardinale belang in die andragogiese situasie. Die wese van die mens is nie veranderbaar nie. Daarom praat Griesel en ander [1986:174,176] van onveranderbaarheid-in-veranderlikheid [vide hfst. 3 par. 3.4.2].

Reeds by Feuerbach, Marx, Nietzsche en Dewey is daar aanduidings dat die mens gedegradeer en gedehumiseer word [vide hfst. 2]. Feuerbach se gedegradeerde kind- en mensbeskouing is in sy godsdiensbeskouing geleë. Volgens Feuerbach verdeel godsdiens die mensdom. Hy propageer die idee dat die mensheid 'n gemeenskaplike eenheid is. Volgens Feuerbach is naasteliefde slegs 'n eenheidsbegeerte. Hierdie siening van Feuerbach het 'n afbrekende, gedegradeerde mens- en kindbeskouing bevorder, omdat dit die uniekheid van die mens as religieuse wese ignoreer [vide hfst. 2 par. 2.2.1.2]. Volgens Marx moet die mens op eie kreatiwiteit, mag en onafhanklikheid steun om suksesvol te kan funksioneer. Die supermens van Nietzsche werk manipulasie, dehumanisering, nivellering en 'n planetariese mensheid in die hand [vide hfst. 2 parr. 2.2.2.4, 2.2.2.5, 2.2.3.2, 2.2.3.3 en hfst. 3 par. 3.9]. Die *Übermensch* van Nietzsche is evolusionisties gefundeer, vanweë die beskouing van die onbeperkte vooruit-

gang van die mens wat in hierdie mensbeskouing opgesluit is [vide hfst. 3 par. 3.2.2 en hfst. 4 par. 4.8.2]. In aansluiting hierby sien Dewey die mens as presterende en bruikbaarheidswese in 'n tegnokratiese, plurale, globalistiese bestel [vide hfst. 2 parr. 2.2.4.1 en 2.2.4.2].

Die opkoms van die kontemporêre industriële, tegnokratiese samelewingsbestel waarin massifikasie, verstedeliking en verekonomisering 'n fundamentele rol speel, het die mens se grootheidswaan gevoed vanweë die groot mag wat hy bekom het om eiehandig 'n industriële beskawingspatroon op te bou. So is die mens dan aan 'n utopiese vooruitgangsoptimisme uitgelower. Pienaar [BEd-Lesings, UPE, 1989] noem dit 'n scientisties-kubernetiese mensbeskouing (verwetenskaplike mensbeskouing). Die mens en kind is gedegradeer deurdat lewens- en wêreldbeskouings 'n sekulêre karakter begin toon het. Die toename in die veranderingstempo (met gepaardgaande maatskaplik chaotiese gevolge) het 'n ontwrigtende en afbrekende uitwerking op die mens gehad. Die mens word as gevolg van hierdie gebeure van sy wese vervreem. Hy voer 'n ongeborge bestaan omdat hy nie die waardes en norme binne sy kultuurverband sinvol kan uitleef nie. Die tegnologie het in 'n groot mate ook geheel en al bepalend van sy menswees geword. Die mens word dus as 'n mededingende "masjien" beskou [vide hfst. 3 parr. 3.2.2, 3.4.2 & 3.6]. Volgens Griesel en ander [1986: 175] lei die nivelleringsverskynsel wat die opheffing van verskeidenheid in die hand werk, tot verstarring en agteruit-

gang by die mens [vide hfst. 3 par. 3.3.3). Indien alle kinders eenders behandel sou word, word die eie aard van die kind daardeur geïgnoreer omdat daar byvoorbeeld minder aandag aan swakker leerlinge afgestaan sal word, terwyl dit juis hulle is wat meer aandag benodig om beter te presteer. Die gelykheidsbeginsel skep die ideale toestand vir 'n gedgegradeerde mens- en kindbeskouing en werk terselfdertyd inoutentieke opvoeding in die hand [vide hfst. 3 par. 3.3.4 en par. 6.5].

Geïntegreerde skole (waarin die kind blootgestel word aan 'n globalistiese, holistiese, multikulturele opset) moedig die opheffing van die partikuliere aan. Die breinspoeltegnieke wat in 'n globalistiese onderwysbenadering aangewend word, werk manipulerend en waardenivellerend op die kind in [vide hfst. 4 parr. 4.2.4, 4.5.3, 4.5.4 & 4.8.3].

Die ware aard van opvoeding word geloënstraf waar die kind binne 'n multikulturele opset aan 'n verskeidenheid waarde-oriëntasies blootgestel word en dit aan die kind self oorge- laat word om hieruit 'n keuse te maak. Bogenoemde situasie is onaanvaarbaar in die outentieke opvoedings- en onderwys-gebeure omdat die kind nog nie in staat is om eie self-standige besluite te neem wat hom tot volwassenheid kan lei nie. Hierdie gebrek aan pedagogiese begeleiding werk inoutentieke opvoeding in die hand. Die uniekheid van elke mens word in die globale geheel geïgnoreer.

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat die neutraliteitsbeginsel in die "neutrale" (multikulturele) of globalistiese onderwysbenaderings figureer. Die vermoë om behoorlik in meer as een kultuur te funksioneer, is vir voorstanders van ME belangriker as die behoud van afsonderlike groepe. ME is dus nie bedoel om verskille tussen kulture in stand te hou of om verskillende kulture te handhaaf nie. Dit wat in werklikheid gebeur, is onteenseglik die vernietiging van kulturele partikulariteit [vide hfst. 3 par. 3.5.4]. Waar 'n veelheid kulture binne die skool- en klasopset aan mekaar blootgestel word, gee dit aanleiding tot ongeborgenheid by die kind. Ware geborgenheid kan slegs in 'n vertroude omgewing ervaar word waar die opvoeding binne die konteks van die eie religie, kultuur, taal en lewensopvatting plaasvind. Binne sodanige konteks word die ware wese van die mens ook in ag geneem in die opvoeding van die kind. Dit staan teenoor die globalistiese onderwysbenadering wat ter wille van "geregtigheid" en "regverdigheid" universele verdraagsaamheid teenoor alle godsdienste (in dieselfde klaskamer) verkondig. Dié verdraagsaamheid skep 'n pedagogiese gevaar. Vanuit 'n Christelike perspektief hou dit die gevaar in dat die kind wat aan 'n veelheid van godsdienste en kulture blootgestel word, sowel van sy Christelike bande, as van sy eiendomlike losgemaak en vervreem word. Bogenoemde "neutrale" opvoeding werk ironies genoeg nie verdraagsaamheid in die hand nie, maar gee eerder aanleiding tot 'n gespanne leeratmosfeer [vide hfst. 5 par. 5.2.3.2]. Dit berus uiteraard op 'n ge-

nivelleerde mensbeskouing.

In die New Age-beweging word die kind geleer om die hoogste prioriteit aan menseverheerliking te gee, in plaas van die verheerliking van God. Die menseregteleer, gegrond op die genivelleerde staat van die mens, is pedagogies onaanvaarbaar. Gedenasionaliseerde, beginsellose kinders word tot wêreldburgers gemaak en gebruik as instrumente in die revolusieproses na 'n eenheidswêreld in 'n globalistiese bestel. Ook op dié wyse word die outentieke mens- en kindwees ontken [vide hfst. 5 parr. 5.2.4.5 en 5.2.5.4].

Die kenmerke van die humanistiese mensbeskouing sluit aan by hierdie gedegradeerde mens- en kindbeskouing en kan soos volg saamgevat word:

- Die mens is losgemaak van alle absolute waardes en norme. Daarom is daar geen plek vir God nie. Die Humanisme beskou die mens as soewerein [vide par. 6.5].
- Die *Übermensch* bepaal sy eie toekoms [vide hfst. 2 par. 2.2.3.2 en hfst. 3 par. 3.9].
- Die verabsoluttering van die menslike vermoëns oorskadu die mens se geestelike eienskappe [vide par. 6.4].
- Die invloed van die Evolusionisme op die mens se lewe blyk uit die wanopvatting dat die mens op pad is na volkomeheid [vide hfst. 4 par. 4.8].
- Menseregte word benadruk en die goddelike gesag word as irrelevant beskou [vide hfst. 5 par. 5.2.4.2].

- Die universele mensheid word benadruk bo die partikuliere verskille tussen mense [vide hfst. 2 parr. 2.2.2.6 en hfst. 5 par. 5.2.5.2].
- Die holistiese mensbeskouing gaan onder andere van die gelykheidsbeginsel tussen mens en God uit. Sodoende word die mens sy eie heilbewerker [vide hfst. 4 par. 4.5].

Samevattend kan gestel word dat die globalistiese gedegradeerde kind- en mensbeskouing 'n miskenning van die ware aard van menswees behels [vide hfst. 4 parr.4.5.3 en 4.5.4]. 'n Sinlose bestaan en inoutentieke opvoeding is in 'n globalistiese bestel aan die orde van die dag, soos uit die volgende paragraaf duidelik sal blyk.

6.7 SINSVERDUISTERING.

Die opvoedingsdoel hang ten nouste met die sin- en waarheidsvraag saam [vide par. 6.8]. In 'n outentieke antwoord op die sinsvraag is die grondsinn, wat rigtinggewend vir die sinbelewing is, geleë. In die beantwoording van die sinsvraag word die mens in sy dieptste nood aangespreek. Volgens Rossouw [1981:1] is die sinsvraag nie 'n vraag wat voortkom uit oorversadiging nie, maar uit honger. Die motief is nie weeldesug nie, maar nooddrif. 'n Mens stel dit nie vir jou vermaak nie, maar omdat dit uiters noodsaaklik is vir 'n menswaardige bestaan. In 'n globalistiese bestel is dit by uitstek die geval. Die jongmens sal op grond van sy gewete tussen goed en kwaad, lig en duisternis moet leer onder-

skei.

Die sinsvraag is die beslissendste, grondliggendste en deurslaggewendste vraag in die stryd om die menslikheid van die mens, want die mens is gedwonge op soek na sin. Sin is met ander woorde ook 'n rigtingvraag [Pienaar 1988:23]. Hierdie vraag is die oorsprong van alle vrae.

Wat word bedoel wanneer daar van sin gepraat word? Hoewel dit 'n diepsinnige aangeleentheid is en daar reeds baie daaroor geskryf is, kan die saak soos volg saamgevat word:

- Sin hou verband met waarheid, en kom tot sy reg in die waarheid.
- Sin openbaar sig op verskillende terreine.
- Die mens is by uitstek 'n singewende, sindraende en sinsoekende wese. As hy hierdie soeke nie méémaak nie, leef hy benede sy stand as mens.
- Die inoutentieke mens leef in sinsverduistering, terwyl die outentieke mens na die sinsnabyheid soek [Pienaar, BED-Lesings, UPE, 1989; Smith 1989:201 & Rossouw 1981:5].

In hoofstuk 2 is aangetoon dat Nietzsche die waardestruktuur omgekeer en as waardeloos beskou het [vide hfst. 2 par. 2.2.3.3]. Daar moet in die post-Christelike era, waar daar 'n eksistensiële vakuum heers, dringend na die waarheid van sin gesoek word. Daarsonder is daar geen outentieke sin en waardes nie en het die waardes waardeloos geword, omdat

hulle in die post-Christelike era in die mens self gesoek word [vide hfst. 2 parr. 2.2.1.1, 2.2.1.2, 2.2.2.4, 2.2.2.5 & 2.2.4.3]. In Nietzsche se Nihilisme word die niks- en sinloosheid van die menslike lewe verabsoluteer [Smith 1983:186; vide hfst. 2 par. 2.2.3.4. en par. 6.5]. Die ander drie eksemplare, te wete Feuerbach, Marx en Dewey, begrond die sedelikheid vanuit die mens self. Hierdie begrondingswyse gee aanleiding tot hul negatiewe godsdiensbeskouing en die Nihilisme wat so kenmerkend van 'n globalistiese bestel is [vide hfst. 2 parr. 2.2.1.1, 2.2.1.2, 2.2.2.4, 2.2.2.5, 2.2.4.2 & 2.2.4.3].

In 'n plurale, industriële, nivellerende en tegnokratiese bestel word die sin in die universele mensheid of Nietzsche se *Übermensch* gesoek [vide hfst. 2 par. 2.2.2.6 en 2.2.3.2]. Van Niekerk [1992(a):253] wys daarop dat in die globalistiese tydsomstandighede 'n verskeidenheid godsdiens, ideologieë en kulture in die klaskamer akkommodeer word. Die sedelike opvoeding van die kind word hierdeur in groot gevaar gestel om te ontspoor [vide hfst. 2 par. 2.2.2.7 en hfst 3 par. 3.7]. Vir dié tegnokratiese mens in 'n veranderende samelewing het die tegniek, vooruitgang, prestasie en wetenskap 'n obsessie geword, sodat die mens en kind vir die sinsaanspraak doof geword het. Die sin van die mens se bestaan word in die wetenskaplik-tegnologies georiënteerde samelewing en die menslike prestasie en "vooruitgang" gesoek.

Die mens verkeer in 'n moraliteitskrisis en is nie in staat om behoorlik tussen reg en verkeerd te onderskei nie, want die sekulêre en pragmatiese denke word verabsoluteer bo die waarheids- en die sinsoekende denke. Die humanistiese, holistiese denkwyses bied weinig aansluitingsmoontlikhede by die sinsoekende denkbenadering. Die gesekulariseerde, globalistiese bestel waarin die mens verabsoluteer word, versteur die mens se verhouding met homself, sy medemens, die ganse werklikheid en met God. Hierdie gebeure gee tot die ont-heemdingsverskynsel aanleiding [vide hfst. 3 par. 3.8.2; hfst. 4 parr. 4.2.2, 4.2.3, 4.2.4, 4.2.5, 4.3.2, en par. 6.4].

In hoofstuk 4 is daar gewys op die gevaar wat 'n globalistiese bestel vir die moderne mens inhou. Die invloed van hierdie ideologieë is van só 'n aard dat dit die kind aan 'n inotentieke opvoedingsmilieu blootstel. Sinsverduistering kom duidelik in die aangehaalde eksemplare voor in die vorm van normrelativisme, die verabsoluttering van die kind en die mens se vryheid, die gelykheidsbeskouing, pragmatiese houdings, 'n gedegradeerde mens- en kindbeskouing, godsdiensnivellering, die mens se vervreemding van sy eie wese en die identiteitsmiskenning [vide parr. 6.3 en 6.4].

Die humanistiese opvoedingsleer ken onder andere te veel vryheid toe aan die mens en kind, wat hulle dan met verantwoordelikheid belas, sonder dat duidelike en vaste riglyne

gegee word oor hoe sodanige vryheid hanteer behoort te word. Vryheid het egter, opvoedkundig beskou, grense waarbinne die kind moet opereer. Die keuses wat die mens moet maak, is normbepaald en hierdie keuses moet deur normgerigte begeleiding aan die kind oorgedra word. Sonder hierdie begeleiding word die vryheid vir die mens en kind 'n bedreiging. Vryheid en verantwoordelikheid gaan saam en behels die toenemende gebondenheid uit vrye wil en op grond van begeleiding aan 'n rigtinggewende waarde- en normstruktuur wat inhoud en sin aan die lewe gee [Smith 1983:202; vide hfst. 4 par. 4.2.5].

In die globalistiese onderwysbenaderings kom sinsverduistering op groot skaal voor, soos reeds beweer is [vide hfst.5]. Die globalisties georiënteerde sillabusse word sinsverduisterend aan die kind binne 'n multikulturele onderwysopset aangebied. Die kind kan deur die globalisties georiënteerde onderwysbenaderings van sy partikuliere lewens- en wêreldbeskouing vervreem word deurdat hy aan 'n verskeidenheid lewens- en wêreldbeskouings blootgestel word op 'n stadium dat die opvoedeling self nog nie gereed is om sinvolle eie keuses in hierdie verband te maak nie [vide hfst 5. parr. 5.2.1.3, 5.2.2.3, 5.2.3.3, 5.2.4.4 & 5.2.5.3]. Van Niekerk [1992(a): 253,254] wys dat dit feitlik onmoontlik is om partikuliere waardes en norme op 'n sinvolle wyse aan kinders binne só 'n skoolverband voor te hou. Die voorstanders van die globalistiese onderwysbenaderings is tog van mening dat

geen religie, lewensopvatting of kultuur as uitgangspunt by die sedelike opvoeding van die kind mag dien nie. *Values Clarification* word onder andere in die plek daarvan as werkwysse gestel [vide hfst. 3 par. 3.3.4]. Wallis [1986:180] reken dat hierdie werkwysse eintlik daarop ingestel is om die waardes van die jeug te verander na morele relativisme [vide par. 6.5]. In hierdie benadering word die kind deur 'n humanistiese sedelike opvoeding geïndoktrineer en voorberei op die globalistiese wêreld waarin hy moet bestaan. Daar is reeds gewys op 'n menseregtehandves wat 'n allesinsluitende, allesgenesende en planetariese wêreldvrede propageer [vide hfst. 5 par. 5.2.4.2]. Hierdie situasie het vir die opvoeding verreikende implikasies vanweë die waarheids- en sinsverduisterende gevolge daarvan [vide par. 6.8].

Die mens en kind (soos reeds vroeër in hierdie afdeling aangetoon), is vertolkers van die sin. As sindraer en sinsoeker wil die mens 'n boodskap oordra wat 'n vermoede inhoud van sin, dit wil sê die vermoede dat die lewe iets te verstane gee [Rossouw 1981:5]. Omdat die sin vir die mens en kind nie vanselfsprekend is nie, word daar gedurig na die sin gevra. Die mens en kind se mees kritieke nood is die nood aan die sin. Soos aan die hand van talle eksemplare in hoofstuk 2, 3, 4 en 5 aangetoon is, is die grootste bedreiging vir die mens en sy begeleiding daarin geleë dat die menslikheid van die mens bedreig word en dat die mens geen sin in die lewe meer sal vind nie. Pienaar [1990(b):63] wys daarop

dat die sinsvraag nie deur 'n positivistiese, globalistiese of kubernetiese kennisbeskouing (kennis is mag) beantwoord kan word nie, maar alleen deur die temporale wetenskappe waarvan die Temporaliteitspedagogiek een is.

6.8 WAARHEIDSVERDUISTERING.

Die waarheid is 'n onontbeerlike voorwaarde vir wysheid. Wysheid wat onontbeerlik is vir outentieke opvoeding is op geduld, omsigtigheid en bestendigheid gegrond. Waarheids- en Godsverduistering kom na vore wanneer die bron van wysheid geminag word, naamlik die kennis van God wat volgens Smith [1983:199,200] vir die Christenopvoeder onontbeerlik is. Die waarheid- en sinsvraag is onlosmaaklik aan mekaar verbind [vide 6.7]. Die waarheid is ten diepste in die *aletheia* gefundeer. Hierdie Griekse begrip dui op die waarheid wat 'n bron het (naamlik die Goeie) terwyl die leuen, net soos die duisternis, 'n leë put is [Pienaar 1988:30].

Die pedagogiese implikasies van 'n globalistiese opvoeding en onderwysbenadering wat tot dusver aan die orde gekom het, dra tot die waarheidsverdraaiing by [vide parr. 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6 & 6.7]. Die waarheid word nie vernietig nie, net verduister (met ander woorde dit is vir die mens minder sigbaar) en word in die vorm van skynwaarheid vir die mens aangebied. Die wese van die waarheid (besinnende denke) hang saam met die waarheid van die Absolute wat deur die globalistiese mens misken word. Die pedagogiese implikasie hiervan

blyk duidelik uit Feuerbach en Nietzsche se sekulariseringsdenke en veral hul vooruitsigte op 'n volmaakte mensheid [vide hfst. 2 parr. 2.2.1.1, 2.2.1.3 & 2.2.3.2].

Feuerbach se etiekteorie, Marx se waarde-, etiek- en godsdiensoopvattinge, Nietzsche se *Übermensch* en Dewey se sedelikeleer en godsdienbeskouing, het tot die waarheidsverdraaiing binne 'n gesekulariseerde, globalistiese bestel aanleiding gegee en vertolk as't ware hierdie bestel [vide hfst. 2 parr. 2.2.1.3, 2.2.2.2, 2.2.3.1, 2.2.3.2, 2.2.4.3 en hfst. 3 parr. 3.8.2 en 3.9].

Grootskaalse veranderings op tegnologiese gebied het die mens aan 'n "kunsmatige" werklikheid in 'n globalistiese bestel onderwerp, 'n bestel waarin die skynwaarheid vanuit 'n ekonomiese en materialistiese oogpunt aan die mens as 'n lewenswaardewolke aangeleentheid voorgehou word. Met skynwaarheid word onder andere ook skynheiligheid bedoel, in werklikheid 'n leuen met die kleed van die waarheid om [Pienaar 1989(a): 68,70; vide hfst. 3 parr. 3.2.2, 3.4 & 3.6]. Die normatiewe aard van opvoeding is die wese van outentieke opvoeding. Indien daar geen rigtinggewende en doelgerigte begeleiding ten opsigte van waardes en norme is nie, word die mens verhinder om outentiek mens te wees. Die waarde- en normnivellering in 'n globalistiese bestel weerhou die kind van normgerigte begeleiding tot menswaardige menswees en die waarheid. Soos vroeër aangedui, word 'n skynwaarheid aan die kind voorgehou.

Die lewenswaardevolle, met ander woorde dit wat die lewe sin gee, moet binne 'n partikuliere lewensopvatting en religie beleef word om enigsins betekenisvol en sinvol te wees of ten einde daartoe in staat te wees om die waarheid aan die kind te ontbloot. Kulturele en religieuse verskeidenheid moet dus erken en gerespekteer word [vide hfst. 3 par. 3.5.6], soos reeds soveel keer op gewys is.

Die sekulariseringsbeginsel wat in 'n genivelleerde, oop samelewing die oorhand het, dra verder tot die waarheids- en Godsverduistering by [vide hfst. 2 parr. 2.2.2.1, 2.2.2.4, 2.2.3.1, 2.2.4.3 en hfst. 4 parr. 4.2.2, 4.3.3, 4.4.2, 4.5.3, 4.5.4, 4.6.2, 4.7.2.2 & 4.8.2]. Die New Agers se opvatting van godsdiensgelykheid hou ook hedendaags met die waarheids- en Godsverduistering verband. Hier word, soos in hoofstuk 5 paragraaf 5.2.5.2 aan die orde gekom het, 'n eenheidsgod en 'n wêreldgodsdiens in die vooruitsig gestel. Die New Age-beweging berus onder andere op 'n evolusionistiese grondslag waarvolgens die mens deur middel van breinspoeltegnieke geïndoktrineer word tot voortgaande vooruitgang en ontwikkeling van die mens op 'n evolusionistiese weg. Weer eens word 'n verdraaide waarheid aan die mens en kind voorgehou.

Die opvattinge en filosofieë van die moderne ideologieë is ook waarheidsvertroebelend. Dit kan onder andere in die godsdiens-, mens-, en normbeskouing by die Humanisme gesien word [vide hfst. 4 parr. 4.2.2, 4.2.3 & 4.2.4]. By die Hu-

manisme word veral die vryheidsidee verdraaid aan die mens en kind voorgehou. Die opvatting dat die mens van nature goed is, getuig ook van die waarheidsverduisterende aard van hierdie ideologie. Die begrippe "vrede", "vryheid", "geregtigheid", "welvaart", "voorspoed" en "harmonie" word suiwer humanisties geïnterpreteer en as 'n menslik bereikbare werklikheid voorgehou. Dit terwyl die teenoorgestelde uit die geskiedenis en die hedendaagse werklikheid na vore kom. Hierdie ideologie dra ook by tot die verwerwing van 'n holistiese identiteit binne 'n globalistiese bestel [vide hfst. 4 parr. 4.2.5 en 4.5.2].

Die Pragmatis leef waarheidsverdraaiing in sy pragmatiese opvatting en in sy godsdiensbeskouing uit. Die narcistiese, globalistiese, rigtinglose mens is nie daartoe in staat om die immorele, permissiewe en bandelose plesier van die Narcisme te beheer en in 'n outentieke, sinvolle rigting te stuur nie [vide hfst. 4 parr. 4.3.2 en 4.4.2]. Godsdiensgelykheid soos wat dit in die Sinkretisme vergestalt word, hou voorts ook nog 'n sinsverduisterende pedagogiese gevolg in [vide hfst. 4 par. 4.6.2], soos reeds op gewys is. 'n Multikulturele onderwysopset is nie met die wese van opvoeding versoenbaar nie, juis omdat dit inoutentieke opvoeding in die hand werk. 'n Voorbeeld hiervan is die blootstel van kinders aan 'n verskeidenheid kulture. In 'n multikulturele onderwysopset gaan die waarheid verlore, omdat daar geen waarheidslyn met betrekking tot godsdienstige, sedelike en

kulturele aangeleenthede is wat die kind kan volg nie. Ook in menseregte-opvoeding word die mens in sy genivelleerde staat aangespreek. Dit is duidelik dat waarheidsverdraaiing hier in die hand gewerk word [vide hfst. 5 parr. 5.2.3.4 en 5.2.4.5], soos reeds telkemale op gewys is.

Die waarheidsverduisterende effek wat 'n globalisties georiënteerde onderwysbenadering op die kind het, blyk uit die evaluering van die globalistiese onderwysbenaderings [vide hfst. 5 parr. 5.2.1.4, 5.2.2.4, 5.2.3.4, 5.2.4.5 & 5.2.5.4]. In vredesopvoeding blyk duidelik dat die toenemende magswel-lus 'n vernietigende effek op die mens het. Die mens verkeer in 'n onmagtige situasie vanweë die vermoë tot vernietiging wat hyself geskep het. Die Globalisme vergestalt juis duidelik in die bedreiging van globale vernietiging.

Uit bostaande bespreking van enkele eksemplare en ideologieë blyk dit duidelik dat geen wysheid (ware kennis) by die mens moontlik is sonder insig in die waarheid nie. Die temporaliteitspedagogieker leun sterk op 'n waardehiërargie wat religieus en lewensopvatlik gefundeer is. Die globalistiese bestel daarenteen propageer 'n magshiërargie wat outentieke opvoeding in die wiede ry. Deur opvoeding behoort op sinvolle wyse die nodige ware kennis (waarheid) in die opvoeding en onderwys aan die kind gebied te word [Pienaar 1988:39,40; vide hfst. 3 par. 3.9 en parr. 6.5 en 6.7].

6.9 SAMEVATTING.

Die gevolgtrekkings en aanbevelings met betrekking tot die tema van hierdie verhandeling is in hierdie slothoofstuk vervat. In die inleidende hoofstuk is gewys op die hoofdoelstelling van die studie, naamlik om die globaliseringsverskynsel en die implikasies daarvan vir die opvoeding en onderwys te ondersoek.

Hierdie doelstelling is deur die metableties-eksemplariese ondersoek in hoofstukke 2 tot 5 en die verbesondering van die implikasies van hierdie verskynsel in hoofstuk 6 verwesenlik. Daar is in die metableties-eksemplariese ondersoek gekyk na die aanloop tot die globaliseringsverskynsel in die denke van vier eksemplariese filosowe [vide hfst. 2], die aanloop tot 'n plurale samelewingsverband [vide hfst. 3], die rol van die ideologiese boustene van die globalistiese bestel [vide hfst. 4] en die manifestasie van die globaliseringsverskynsel in die opvoeding en onderwys, waar op verskeie opvoedings -en onderwysbenaderings gefokus is [vide hfst. 5]. Uit hierdie ondersoek het die implikasies van die globaliseringsverskynsel vir die opvoeding en onderwys duidelik na vore gekom en is dit in die slothoofstuk aangebied.

'n Fundamentele herbesinning is vir die pedagogieker onontwykbaar in die hedendaagse globalistiese omstandighede. Deur 'n sinsoekende denkhouding kan die opvoedingstaak voorhande in die juiste perspektief gesien word. Die Temporal-

teitspedagogiek is ingebed in hierdie denkhouding waarin die historisiteit van die menslike bestaan volle erkenning geniet. Sodra die pedagoëker aan die hand van die besinnende denke eers die nood van hierdie mondige tyd besef, sal hy die onderwysstudent kan help om helend, genesend, onverborge-makend, waarheidsoekend en perspektiefverruimend te dink [Pienaar 1980:137,139]. Dít is die grootste uitdaging wat die globalistiese bestel aan die pedagoëker rig.

BRONNELYS.**1. BOEKE.**

An Encyclopedia Dictionary of Marxism and Communism by J. Wilzunski. 1981. London: Macmillian Reference Books.

Arndt, R.S. 1929. *John Dewey's philosophy of education*. Pretoria: J.L. van Schaik.

Avineri, S. 1968. *The social and political thought of Karl Marx*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bartelds, C.H.M. 1981. Vredesopvoeding: een voorlopige balans, in *Pedagogiek voor de vrede: opvoeden tegen de stroom in*. Aspeslagh, R. Vriens, L.J.A. & Zoon, G. (red.). Utrecht: Vredesopbouw.

Beukes, P. 1989. *The holistic Smuts. A study in personality*. Kaapstad: Human & Rousseau.

Booyesen, H. 1989. *Volkereg en sy verhouding tot die Suid-Afrikaanse reg*. Tweede Uitgawe. Kaapstad: Juta.

Bouma, H. & Wiegel, F. 1986. *Holisme. Briefwisseling over een ander wêreldbeeld*. Baarn: In den Toren.

Bowen, W.M. 1984. *Globalism. America's Demise*. Shreveport: Huntington House.

Brown, R.; Durning, A.; Flavin, C.; French, H.; Jacobson, J.; Lowe, M.; Postel, S.; Renner, M.; Starke, L. & Young, J. 1990. *State of the world*. New York: W.W. Norton.

Caldwell, D. 1992. *No more martyrs now*. Johannesburg: Conrad Business Books.

Capra, F. 1989. *The turning point. Science, Society and the rising culture*. London: Fontana Paperbacks.

Carson, S.M. 1978. *Environmental education. Principles and practice*. London: Edward Arnold.

Chandler, R. 1989. *Understanding the New Age*. England: World Publishers.

Cross, D.E, Baker, C.G. & Stiles, L.J. (eds.). 1977. *Teaching in a multicultural society. Perspectives and professional strategies*. New York: The Free Press.

- Cumbey, C.E. 1983. *The hidden dangers of the rainbow. The New Age movement and our common age of barbarism.* Lafayette: Huntington House.
- Curtis, S.J. & Boulton, M.E.A. 1977. *A short history of education ideas.* London: Tutorial London University.
- Dashefsky, A. 1976. *Ethnic identity in society.* Chicago: Rand McNally.
- Degenaar, J.J. 1967. *Sekularisasie.* Pretoria: H&R Academica.
- Dewey, J. 1963. *Experience and education.* New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. 1966. *Democracy and education.* New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. 1971. *The child and the curriculum and the school and society.* London: University of Chicago.
- Die Bybel: Exodus & Jesaja.* Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.
- Dietrich, T. 1981. De bijdrage van de historiese pedagogiek aan die vredesopvoeding, in *Pedagogiek voor de vrede.* Aspeslagh, R, Vriens, L.J.A. & Zoon, G. (red.). Utrecht: Vredesopbouw.
- Dreckmeyr, M. 1991. 'n "New Age" blik op die skool en skoolonderwys. Monografie 1991-3. Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika.
- Dreyer, P.S. 1977. *Afrikaner liberalisme.* Arcadia: Boekenhoutuitgewers.
- Dreyer, P.S. 1978. *Revolusie en terreur.* Pretoria: Boekenhoutuitgewers.
- Du Plessis, S.I.M. 1978. *Kommunistiese vrede of Christelike stryd.* Bloemfontein: Sendinguitgewers.
- Du Toit, S. 1968. *Bybel - Skepping - Evolusie.* Johannesburg: Voortrekkerpers.
- Echholm, E.P. 1982. *Down to earth. Environment and human needs.* London: W.W. Norton.
- Ferguson, M. 1986. *The aquarian conspiracy. Personal and social transformation in the 1980's.* London: Paladin Grafton Books.
- Feuerbach, 1957. *The essence of Christianity* (Translation by

George Eliot). London: Harper & Row.

Feuerbach, L. 1960. *Das wesens des Christentums*. Sechster Band. Zweite Unveränderte Auflage. Stuttgart: Fromann Verlag.

Feuerbach, L. 1972. *The fiery brook: selected writings of Ludwig Feuerbach*. (Translated, with an introduction by Zawar Hanfi). New York: Anchor Books.

Feuerbach, L. 1980. *Thoughts on death and immorality*. (Translated, with introduction and notes by James A. Massey). London: University of California Press.

Flam, L. 1966. *Zelfvervreemding en zelfzijn*. Amsterdam: Wêreldbibliotheek.

Fourie, J.J. 1973. *Tema en variasie in die opvoedingsleer*. Elsiesrivier: Nasionale Handelsdrukkery.

Fromm, E. 1986. *Marx's concept of man*. (With a translation from Marx's Economic and Philosophical manuscripts). Thirty fourth Printing. New York: Ungar Publishers.

Griesel, G.A.J, Louw, G.J.J. & Swart, C.A. 1986. *Grondbeginsels van opvoedende onderwys*. Pretoria: Acacia.

Groothuis, D.R. 1986. *Unmasking the New Age*. USA: Inter-
varsity Christian Fellowship.

Groothuis, D.R. 1988. *Confronting the New Age*. Downers Grove: Intervarsity Press.

Haupt, M.M. 1980. *Multicultural and global education: relationships and possibilities*. World Education Monograph Series, number 3, The university of Connecticut.

Henderson, J.L. 1968. *Education for world understanding*. Oxford: Pergamon.

Heyns, J.A. 1969. *Sterwende Christendom?* Kaapstad: Tafelberg.

Heyns, J.A. 1974. *Die mens: Bybelse en buite – Bybelse mensbeskouing*. Elsiesrivier: Nasionale Boekdrukkery

Kirschenbaun, H. & Simon, S.J. 1974. *Values and the future movement in education*. (S.I.): Vintage Books

Kotzé, D.J. 1968. *Die kommunisme. Die klassieke Marxisme*. Deel 1. Kaapstad: Tafelberg.

Kotzé, D.J. 1972. *Soeklig op die kommunisme*. Kaapstad:

- Tafelberg.
- Krüger, R.A. 1980. *Beginsels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. Pretoria: Haum.
- Lasch, C. 1980. *The culture of narcissism*. London: W.W. Norton.
- Liebenberg, P.W. 1976. *Die worstelende wêreld. Knellende internasionale vraagstukke van die huidige tydsgewrig*. Potchefstroom: Sentrum vir internasionale politiek, P.U. vir C.H.O.
- Lombard, J.A. & Stadler, J.J. 1967. *Die ekonomiese stelsel van Suid-Afrika*. Kaapstad: Haum.
- Louw, G.J.J. (in samewerking met prof. J.J. Pienaar). 1983. *Opvoeding in 'n veelvolkige samelewing*. Pretoria: Oranjewerkers Promosies.
- Luijpen, W. 1967. *Fenomenologie en ateïsme*. Utrecht: Aula.
- Luijpen, W. 1973. *Nieuwe inleiding tot de existentiële fenomenologie*. Utrecht: Aula.
- Luthuli, P.C. 1982. *An introduction to black-orientated education in South-Africa*. Durban: Butterworth.
- Lynch, J. 1989. *Multicultural education in a global society*. London: The Farmer Press.
- Manrara, L.V. 1967. *Kommunistiese veroweringsmetodes, uit die referaat Oorlog om die volksiel*. Referate gelewer by die simposium oor kommunisme. September 1966, Pretoria. Joubertpark: Nasionale Raad teen Kommunisme: 84-113.
- Marx, K. 1974. *The Karl Marx library on religion*. (Edited and translated by Saul K. Padover). Volume 5. New York: McGraw Hill.
- Marx, K. 1988. *Economic and philosophic manuscripts of 1844 and the Communist Manifesto*. (Translated by Martin Milligan). New York: Prometheus Books.
- Matzken, R.H. 1990. *New Age handboek*. Amsterdam: Buijten & Schipperheijn.
- Matzken, R.H. 1991. *Van Waterink tot Waterman. De Pedagogiek van Aquarius*. Matzken, R.H. & Vogelaar, D. Amersfoort: Stichting tot bevordering van Bijbelgetrouwe Wetenskap.
- Mebrahtu, T. (ed.). 1987. *Swann and the global dimension*.

Education for world citizenship. Bristol: Youth Education Service.

- Michaelsen, J. 1979. *Like lambs to the slaughter.* Eugene, Oregon: Harvest House.
- Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C. 1986. *Multicultural education. The interminable debate.* East Sussex: The Farmer Press.
- Mönnig, H.O. 1980. *Groepsidentiteit en groepswrywing.* Johannesburg: Perskor Uitgewery.
- Moore, W.E. 1974. *Social Change.* New York: Prentice Hall.
- Nietzsche, F. 1960. *The portable Nietzsche.* (Translated by W. Kaufmann). New York: The Viking Press.
- Nietzsche, F. 1965. *Schopenhauer as educator.* (Translated by J. Hillesheim and M. Simpson, with an introduction by E. Vivas). Chicago: Henry Rognery.
- Nietzsche, F. 1967. *The will to power.* (Translated by W. Kaufmann and R. Hollington). New York: Random House.
- Ostrander, S., Schroeder, L. & Ostrander, S. 1979. *Superlearning.* London: Souvenir Press.
- Our common future. The world commission on environment and development.* 1987. New York: Oxford University Press.
- Pienaar, J.J. 1989(a). *Die globaliseringsverskynsel en die agogiese implikasies daarvan.* Pretoria: Fancy Print.
- Pienaar, J.J. 1989(b). *Krisis in die onderwys.* Pretoria: Vereniging Bybel en Volk.
- Pienaar, J.J. 1990(a). *Die nuwe Suid-Afrika binne die konteks van die nuwe wêreldorde.* Parys: Vereniging Bybel en Volk.
- Pike, G. & Selby, D. 1988. *Global teacher. Global learner.* London: Hodder and Stoughton.
- Pistorius, P. 1971. *Kind in ons midde.* Kaapstad: Tafelberg.
- Pistorius, P. 1978. *Padlangs met die pedagogiek. 'n Gids tot studie van die prinsipiële pedagogiek vir onderwysstudente.* Potchefstroom: Pro-Rege.
- Pistorius, P. 1982. *Gister en vandag in die opvoeding.*

Negende Druk. Potchefstroom: Pro-Rege.

- Potgieter, J.M. 1989. *The future of South Africa: based on the freedom charter or on Christian values?* Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Pretorius, J.W.M. 1979. *Opvoeding, samelewing, jeug. 'n Sosiopedagogiese leerboek.* Pretoria: J.L. van Schaik.
- Pretorius, W.G. 1968. *Die kommunisme. Fabel en feit.* Johannesburg: Voortrekkerpers.
- Rodee, C.C., Anderson, T.J. & Christol, C.Q. 1967. *Introduction to political science. Second Edition.* Tokyo: McGraw Hill Inc, Kogakusha Ltd.
- Roos, S.G. 1979. *Geestelike weerbaarheid teen ideologiese terrorisme.* Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.
- Rossouw, H.W. 1981. *Die sin van die lewe.* Kaapstad: Tafelberg.
- Rowe, E.D. 1985. *New Age globalism.* Virginia: Growth Publishing.
- Sarup, M. 1978. *Marxism and education.* London: Routledge and Kegan Paul.
- Scanlon, D.G. (ed.). 1960. *International education: a documentary history.* New York: Teachers College, Columbia University.
- Scholtz, G.D. 1966. *Die bedreiging van die liberalisme.* Pretoria: Voortrekkerpers.
- Schwarz, F.C. 1978. *Die hart, gesindheid en wese van die kommunisme en die Christelike weerlegging.* Johannesburg: World Life Uitgewers.
- Simons, J.L. & Winograd, B. 1966. *It's happening.* California: McNally and Lofton Publishers.
- Skousen, W.C. 1961. *The naked communist.* Salt Lake City, Utah: Ensign Publishers.
- Smith, T.G. 1991. *Die Historiese Opvoedkunde - 'n Temporaliteitspedagogiese denkverloop, in Onderwys in transformasie: Opstelle in die Historiese Opvoedkunde, Steyn, J.C. (red.). Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars.*
- Smuts, J.C. 1934. *Freedom.* London: Alexander Maclehose.
- Smuts, J.C. 1941. *Groter Suid-Afrika. Planne vir 'n beter*

wêreld. Johannesburg: Waarheidsleër.

Steed, H.J. 1987. *Two be one*. New Jersey: Logos International.

Stoker, H.G. 1941. *Die stryd om ordes*. Potchefstroom: Calvin Jubileum Boekvonds.

The Cambridge Encyclopedia of Language. 1987. Cambridge: Cambridge University Press.

The Gala Peace Atlas. 1988. Survival into the third Millennium. Barnaby, F. (ed.): Pan Books.

The Guinness Book of Answers. 1991. Carpenter, C & Persaud, T. Eight Edition. Brittain: Guinness Publishing Ltd.

Thierry, H. 1971. *Die bedreigde mens in die moderne samelewing*. Den Haag: J.N.Voorhoeve.

Toffler, A. 1971. *Future shock*. London: Pan Books.

Toffler, A. 1981. *The third wave*. London: Pan Books.

Townley, C. & Hicks, D. (eds.). 1982. *Teaching world studies. An introduction to global perspectives in the curriculum*. London: Longman.

Treurnicht, A.P. 1967. Liberalisme en Kommunisme, uit die referaat *Oorlog om die Volksiel*. Referate gelewer by die simposium oor kommunisme. September 1966, Pretoria. Joubertpark: Nasionale Raad teen Kommunisme: 126-143.

Van den Berg, J.H. 1970. *Metabletica of leer der veranderingen*. Neëntiende druk. Nijkerk: C.F. Calenbach.

Van der Westhuizen, J.V. & Viljoen, H.P. 1988. *A bill of rights for South Africa. 'n Menseregtehandves vir Suid Afrika*. Verrigtinge van 'n simposium gehou by Pretoria: Universiteit van Pretoria op 1 & 2 Mei 1986. Durban: Butterworth.

Van Loggerenberg, N.T. & Jooste A.J.C. 1973. *Verantwoordelike opvoeding*. Bloemfontein: Sendingpers.

Van Niekerk, E.J. 1991. 'n Histories - pedagogiese perspektief op sedelik - religieuse opvoeding, in Steyn, J.C (red.). *Onderwys in transformasie: Opstelle in die Historiese Opvoedkunde*, Stellenbosch: Universiteitsuitgewers en -Boekhandelaars.

Van Rensburg, C.J.J. & Landman, W.A. 1984. *Fundamenteel*

pedagogiese begripsverklarings - 'n Inleidende oriëntering. Pretoria: N.G. Kerkboekhandel.

- Vaqué, K.D. 1989. *Verraad teen Suid-Afrika*. Pretoria: Vorama Uitgewers.
- Wallis, J.M. 1984. *Chaos in the classroom*. Bullsbrook: Veritas.
- Wallis, J.M. 1986. *The disaster road. Planned failure and psychological seduction in the school*. Bullsbrook: Veritas.
- Ward, B. & Dubos, R. 1972. *Only one earth: The care and maintenance of a small planet*. New York: W.W. Norton.
- Wêreldfokus: 'n Geïllustreerde ensiklopedie van Suid-Afrika en die wêreld. 1978. Ensiklopedieë Afrikana.
- World Book Encyclopedia. 1987. World Book INC (a Scott Fetzer Company).

2. TYDSKRIFARTIKELS.

- Afrikanereiesoortigheid en volkverskeidenheid met spesiale verwysing na die onderwys. 1981. *Handhaaf*: 12-14.
- Bowers, C.A. 1984. Culture against itself. *American Journal of Education*, 93(4): 465-490.
- Bybee, R.W. 1991. Planet earth in crisis: How should science educators respond? *The American Biology Teacher*, 53(3): 146-153.
- Callan, E. 1982. Education for democracy: Dewey's illiberal philosophy of education. *Education Theory*, 31: 167-175.
- Coetzee, J.H. 1990. Onderwyseise vir die toekoms. *Educare*, 19 (1&2): 148 - 155.
- Cole, D.J. 1984. Multicultural and global education: a possible merger. *Theory into Practice*, 23: 151-154.
- Connell, W.F. 1983. Curriculum for peace education. *New Era*, 64(1): 11-19.
- Drake, C. 1987. Education for responsible citizenship. *Journal of Geography*, 86: 300-306.

- Du Plessis, L.M. 1989. Slotopmerkings. *Codicillus*, 30(1): 80-83.
- Emans, R. 1981. Dewey's view on education. *College Student Journal*, 15(3): 271-274.
- Feisser, L. 1971. De invloed van Kant in de naoorlogse wijsbegeerte. *Wijzgerig perspectief op maatschappij en wetenschap*, 11(3): 216-223.
- Flew, A. 1986. Peace education and national security: a comment. *Journal of Philosophy of education*, 20(1): 129-132.
- Fry, T. 1986. Communication education and peace education: A beginning. *Communication Education*, 35: 77-80.
- Geisler, N.L. 1987. The New Age movement. *Bibliotheca*, 84-86.
- Goodey, J.S. 1988. Dalk multikulturele onderwys vir Suid-Afrika. *Insig*, 20-23.
- Hadley, M.B. 1988. Teachers: the critical factor in global education. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 54: 18-22.
- Hillesheim, J.W. 1986. Suffering and self-cultivation. The case of Nietzsche. *Educational Theory*, 36: 171-178.
- Jacobs, J.H. 1993. People's education - 'n voorbeeld van 'n alternatiewe onderwysmodel. *Die Unie*, 90 (1): 33-36.
- Jordaan, G. 1994. As holisme sy intrek neem. *Algemene Kerkbode*, 153(19): 13.
- Leight, R.L. 1984. Three pragmatic philosophers. *Educational Forum*, 48: 191-206.
- Lob, R.E. 1989. Environment education in Germany. *Environment education and information*, 8: 81-89.
- Loubser, C.P. 1991. Omgewingsopvoeding as integrale deel van die skoolkurrikulum - 'n oriëntering. *Educare*, 20(1&2): 82-89.
- Meyer, V.J. 1990. Te veel onderwysvryheid? Enkele tendense met verwysing na die VSA. *Educare*, 19 (1&2): 142-147.
- Mouton, J.H.C. & Heese, C.P. 1990. Multikulturele onderwys in gedesegegreerde skole. *Die Unie*, 87(4): 110-113.

- Mouton, J.H.C. & Heese, C.P. 1991. 'n Evaluering van die effekte van desegregasie. *Die Unie*, 88(1): 4-8.
- Multikulturele onderwys: Is dit verantwoordbaar? 1991. *Veg*, 13: 18-21.
- Multikulturele onderwys Deel 4. Die rasfaktor in die onderwys. 1991. *Veg*, 13: 16-19.
- Natase, A. 1983. The culture of peace and peace education. *International review of Education*, 29(3): 391-401.
- Peters, F. 1991. Multikulturele onderwys : Is dit verantwoordbaar? *Veg*, 12: 18-21.
- Peters, M. 1993. Die ideologie van menseregte (1). *Veg*, (12): 14-17.
- Pitout, D.N. 1988. Vredesonderwys en vredesopvoeding in 'n multikulturele samelewing. *Die Unie*, 84(10): 253-255.
- Quigley, M. 1978. Which allegory for religious truth: Plato's cave or Nietzsche's Zarathustra? *Thomist*, 42: 625-648.
- Readers Digest: Illustrated history of South Africa. The real story. First Edition, 1988. Cape Town: Readers Digest: 382-391.*
- Rautenbach, N. 1990(a). Wie en wat is die New Age? *Die Boodskapper*, 34: 20-23
- Rautenbach, N. 1990(b). "New Age" (2) Dianetics en Scientologie 'n aanvaarbare "godsdienst". *Die Boodskapper*, 35: 13-16.
- Retallack, C. 1988. The holistic concept of health and the school. *World Studies Journal*, 7(1): 12-17.
- Ringler, D. 1984. Introduction to "Nuclear war: a teaching guide." *Bulletin of the Atomic Scientists*, 40(10): 4s-6s.
- SASPU NATIONAL ARTICLE. Ongedateerd.
- Sharp, A.H. 1975(a). Education and culture: A Nietzschean perspective. *Humanitas*, 11: 293-311.
- Sharp, A.H. 1975(b). Nietzsche's view of sublimation in the educational process. *Journal of Educational Thought*, 9(2): 98-106.
- Smith, A.D. 1992. National identity and the idea of European

- unity. *International Affairs*, 68(1): 55-76.
- Smith, T.G., Pretorius, F.J. & Van Niekerk, S.L.H. 1987. Berekende en besinnende denke binne die struktuur van die Historiese Opvoedkunde. *Educare*, 16(2): 46-58.
- Sterling, S. 1988. Holism revisited: What do we mean. *Green Teacher*, 10: 22-24.
- Stoker, H.G. 1965. 'n Kursoriese besinning oor "menseregte". *Bulletin van die Suid-Afrikaanse vereniging vir die bevordering van Christelike wetenskap*, 1(3): 131-144.
- Taylor, S. 1983. Peace education in schools. *AVA Magazine*, (81): 13-15.
- The religion of communism. *Open Doors*, (With brother Andrew). 14(1): 3037-3040.
- Van den Berg, A.E. 1990. Etnisiteit - Bybels of duiwels? *Die Boodskapper*, (25): 5-6.
- Van der Wateren, H. 1990. (red.). Christelike Nasionale Volkskap. Ons antwoord op die nuwe wêreldorde. Pretoria: *Vereniging Bybel en Volk*. 5(2): 9-12.
- Van der Westhuizen, J. 1986/1987. Die Freedom Charter. Bloudruk vir demokrasie of revolusie? *De Kat*, 2(5-8): 50-55.
- Van Dyk, C.J. 1973. Vanaf vorming (Bildung) tot eksemplariese onderrig en leer. 'n Didakties-pedagogiese strukturering. *Pedagogiekstudies*, 73: 127-128.
- Van Ryneveld Grové, H. 1992. Onderwysgehalte in 'n multi-kulturele samelewing. *Educare*, 21(1&2): 38-46.
- Van Staden, A. 1990. Die Bybelse eenheid van verskeidenheid. *Die Boodskapper*, 25: 8-9.
- Weaver, V.P. 1988. Education that is multicultural and global. (An imperative for economic and political survival). *Social Studies*, 79: 107-109.
- Whittle, E.P. 1982. A literature review of racially-integrated education in the USA. *Suid-Afrikaanse Tydskrif vir Opvoedkunde*, 2(3): 111-122.
- Woodbridge, N.B. & Barnard, F. 1990. Values education: highly suspect or highly significant? *Educare*, 19(1&2): 54-63.

3. KOERANTE.

Misceke, A.M. 1989. Diskriminasie voor stok. *Die Rapport*, 12 Maart.

Van Wyk, A. 1990. Smuts se ewigheidsoeke deurworstel. *Die Beeld*, 19 Maart.

Wêreldorde – Jou omgewing is my omgewing. 1990. *Die Rapport*, 25 November.

Die Rapport. 1990. 11 Maart.

The Peace Tree. 1993. *The Argus*, 2 September.

4. PUBLIKASIEREEKSE, INTREEREDES, REFERATE EN NAVORSINGSVERSLAE.

Pienaar, J.J. 1974. *Temporaliteitspedagogiek: Navorsingspublikasie C6*, Universiteit van Port Elizabeth Publikasiereeks. Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.

Pienaar, J.J. 1988. *Die temporaliteitspedagogiek - 'n waarheid- en sinsoekende begronding*. Professorale intreerede aan die Universiteit van Suid-Afrika. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Pienaar, J.J. 1990(b). *'n Eksemplariese veldondersoek na en 'n fundamentele besinning oor die stand, die aard en wese van die Historiese Opvoedkunde asook die geldigheidswaarde en die sinvolheid daarvan vir die onderwysteorie en praktyk*. Navorsingsverslag, Historiese Opvoedkunde. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Rossouw, H.W. 1980. *Wetenskap, interpretasie, wysheid*. Gasvoorlesing gelewer aan die Universiteit van Port Elizabeth. (Seminare, Simposia en Lesings B7), 14-16 Augustus 1979, Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.

Van Niekerk, E.J. 1992(b). *Wêreldprobleme: 'n agogiese uitdaging aan die Historiese Opvoedkunde*. Referaat gelewer voor die belangegroep Historiese Opvoedkunde, OVSA-Kongres, Bloemfontein: 15 Januarie.

Van Niekerk, E.J. 1993. *Die opkoms van die hedendaagse globalistiese samelewingsbestel en die agogiese implikasies daarvan*. Referaat gelewer voor die belangegroep Historiese Opvoedkunde, OVSA-Kongres, Pretoria: 13 Januarie.

Van Niekerk, E.J. 1994. Die globale konteks van multi-kulturele onderwys. OVSA-Kongres, Stellenbosch: Januarie.

5. ONGEPUBLISEERDE WERKE. (PROEFSKRIFTE EN VERHANDELINGS).

Booyse, J.J. 1992. 'n Histories - opvoedkundige beskrywing en evaluering van die ontstaan, ontwikkeling en grondslae van People's Education. DEd-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Boucher, D.J. 1991. Die veranderende taak van die onderwyser in 'n ontwikkelende samelewing. MEd-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.

Boucher, H. 1992. Die Suid-Afrikaanse samelewing in transformasie: enkele implikasies vir die onderwys en opvoedkunde. MEd-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.

Breitenbach, T.C. 1985. Ouerbetrokkenheid by die opvoeding en onderwys met besondere verwysing na die Afrikaanse ouervereniging vir Christelike opvoeding en onderwys: 'n Temporaliteitspedagogiese perspektief. MEd-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.

Breitenbach, T.C. 1991. 'n Meta-pardigmaties kriteriale ondersoek na denkmodelle binne die konteks van die temporaliteitspedagogiek. Deel 1 hfst. 1-5. DEd-proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.

Henn, P.J. 1991. 'n Temporaliteitspedagogiese deurskouing en evaluering van die globalisme en die strewe om die opvoeding en onderwys te globaliseer. MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.

Goldstone, P.J.S. 1984. The problem of individuality and sociality in the agogic context. DEd-thesis, University of Port Elizabeth, Port Elizabeth.

Grebe, R. 1974. Enkele proewe van 'n Temporaliteitspedagogiek. MEd-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.

Kriel, H.P. 1987. 'n Sosiopedagogiese deurskouing van die polivalente 20 ste eeuse Westerse samelewingstruktuur, met spesiale verwysing na die informele opvoedingswerklikheid. MEd-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.

- Louw, G.J.J. 1976. 'n Metableties-eksemplariese beskrywing van die pedagogiek van die Links-Radikalisme. 'n Studie in die Temporaliteitspedagogiek. MEd-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Louw, G.J.J. 1981. 'n Temporaliteitspedagogiese verantwoording van opvoeding in 'n veelvolkige samelewing met besondere verwysing na "Multicultural Education". DEd-proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Oosthuizen, M.J. 1991. Holisme as kosmologiese gedagtegang - 'n Christelik politologiese analise. MEd-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Pienaar, J.J. 1980. Die Kehre-denke by onder andere Heidegger en die agogiese betekenis daarvan. DPhil-proefskrif, Universiteit van Pretoria, Pretoria.
- Schreuder, D.R. 1977. Omgewingskultivering en die omgewingsvraagstuk met besondere verwysing na die rol van Biologie-onderrig in die opleiding van primêre skoolonderwysers. MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Smit, G.M. 1989. 'n Teoretiese fundering vir die kurrikulering van omgewingsleer vanuit 'n omgewingsopvoedingsperspektief. MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Smith, T.G. 1983. Die periagogiese denkverloop as poging tot outentieke agogiese denke. DEd-proefskrif, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Van Niekerk, E.J. 1986. Die revolusieverskynsel in die opvoedings - en opvoedkundewerklikheid. 'n Metableties-eksemplariese studie. MEd-verhandeling, Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.
- Van Niekerk, E.J. 1992(a). 'n Temporaliteitspedagogiese ontleding en evaluering van die globaliseringsverskynsel. DEd-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Van Rensburg, S.E. 1983. 'n Metateoretiese verkenning van enkele pedagogiekbenaderings. 'n Studie in die Fundamentele Pedagogiek. DEd-proefskrif. Universiteit van Port Elizabeth, Port Elizabeth.

6. WOORDEBOEKE.

Bosman, D.B.; Van der Merwe, I.W. & Hiemstra, L.W. 1979. *Tweetalige Woordeboek*, Sewende Uitgawe. Sesde Druk. Goodwood: Tafelberg.

Glare, P.G.W. (ed.). 1990. *Oxford Latin Dictionary*. Oxford: Clarendon.

Schoonees, P.C.; Swanepoel, C.J.; Du Toit, S.J. & Booyesen, C.M. (red.). 1972. *Die verklarende hand-woordeboek van die Afrikaanse Taal*. Eerste Uitgawe. Vierde Druk. Johannesburg: Voortrekkerpers.

7. NOTAS EN AANTEKENINGE.

Pienaar, J.J. 1986(a). Multicultural education as seen from a pedagogic point of view. *Fundamental Pedagogics, BEd-Lectures*, Port Elizabeth: University of Port Elizabeth.

Pienaar, J.J. 1986(b). The Gospel truth. Gedig/Lied van John Lennon, eertydse lid van die Beatle-poggroep. *BEd-Lesings, Fundamentele Pedagogiek*, Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.

Pienaar, J.J. 1987. Die invloed van die globaliserings-verskynsel op die opvoeding en onderwys en die sosio-pedagogiese implikasies daarvan. *Historiese Pedagogiek, BEd-Lesings*, Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.

Pienaar, J.J. 1989. *Historiese Pedagogiek, BEd-Lesings*, Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.

Terblanché, 1976. *Departement Geskiedenis Lesings*, Port Elizabeth: Universiteit van Port Elizabeth.

8. ANDER BRONNE.

Boucher, D.J. 1993. *Education for Peace. Research done and written by D.J. Boucher.*

Brief van Lawyers for Human Rights. Gerig aan hoërskole in die Oos-Kaap streek. 9 November 1992: (Yoliswa Ratsibe).

Monografie: Du Plessis, J. 1990. *The New Age movement (NAM.) Onslaught on the youth.*

Persoonlike onderhoud: Pieterse, T. 1992. *Persoonlike Onderhoud. 10 April en 17 Augustus. Port Elizabeth.*

Studiegids: Universiteit van Suid-Afrika, Departement van Regsgeskiedenis, Regsvergelyking en Regsfilosofie, Regsleer: 1984. Die Regsfilosowe van die tydperk van Verligting: Enigste studiegids vir LWE 406-L: Hersiene Uitgawe. Pretoria. Samesteller: Mnr. D. Van der Merwe.

Universiteit van Suid-Afrika. Departement Geskiedenis. 1986. Marxisme: Enigste studiegids vir STRHIS-9. Hersiene Uitgawe. Pretoria. Samestellers: Liebenberg, B.J. en Edgecomb, D.R.

MAJOR RELIGIONS OF THE WORLD

It is difficult to obtain figures for the number of practising - rather than nominal - adherents of the world's major religions. In the case of religions practised in China - Daoism, Confucianism and Buddhism - no figures are available and the totals given for these religions should be treated with caution. The following figures are estimates based upon United Nations statistics and figures released by individual religious bodies.

CHRISTIANS 1 670 000 000

This total includes:

Roman Catholics c. 925 000 000

Orthodox Christians 160 000 000

Anglicans 70 000 000

Lutherans 55 000 000

Methodists 55 000 000

Calvinists, Reformed Churches and Presbyterians
47 000 000

Baptists 35 000 000

(excluding independent African churches of a Baptist persuasion).

ISLAM c. 900 000 000

This total includes:

Sunnis over 800 000 000

Shiite sects over 80 000 000

Some Islamic authorities estimate that there are over 1 000 000 000 followers of Islam.

HINDUS c. 655 000 000

Some authorities estimate the number of practising adherents of Hinduism as under 500 000 000.

BUDDHISTS c. 310 000 000

The majority of Buddhists are thought to follow the *Mahayana* ('Great Vehicle').

CONFUCIANS 200 000 000-300 000 000

The number of Confucians in China is not known. Most estimates of the number of practising adherents of Confucianism outside China range between 5 500 000 and 6 000 000.

FOLLOWERS OF ASIAN PRIMAL RELIGIONS

c. 180 000 000

FOLLOWERS OF AFRICAN PRIMAL RELIGIONS

c. 100 000 000

SHINTOISTS 20 000 000-30 000 000

Estimates of the number of practising adherents of Shinto range between 3 400 000 and 35 000 000. Over

90 000 000 Japanese are said to belong to the Shinto 'community' but have no active allegiance to the religion.

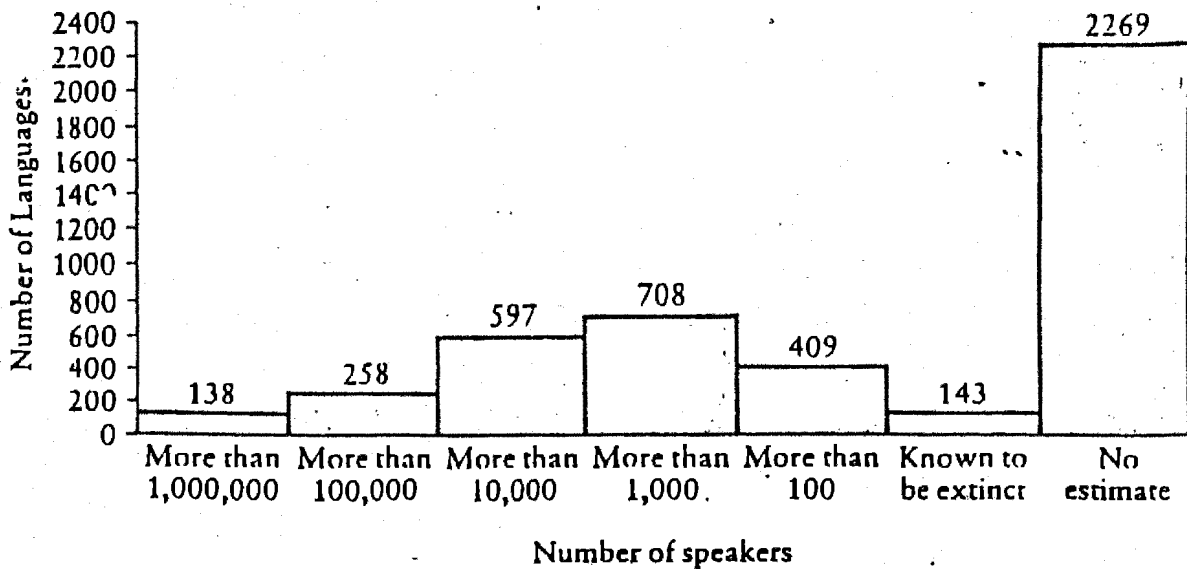
DAOISTS c. 20 000 000**JEWS 18 000 000**

The majority of Jews belong to Liberal, Reform and other traditions rather than Orthodox.

SIKHS 17 000 000**BAHA'IS 4 500 000****JAINS 3 300 000**

Number of speakers

Number of speakers of the world's languages, based on Voegelin and Voegelin's *Classification and Index of the World's Languages*. Languages which they classify as of uncertain existence (marked by a question-mark, in their book) have been excluded. In about three-quarters of the cases where no numerical estimates are available, the numbers of speakers are extremely small. The total number of languages (including extinct ones) is 4,522.



BYLAE 3

PEACE STUDIES: Lesson 1

THE PEACE TREE

Standard 10

Introduction: What is CONFLICT?

A clash of interest, actions or directions. Conflict refers to the existence of that clash. The word conflict is applicable from the instant that the clash occurs. Even when we say that there is a potential conflict we are implying that there is already a conflict of direction even though a clash may not yet have occurred.

But what is PEACE?

It's not just the absence of violence: Indeed "keeping the peace" implies a situation of tension and mistrust. The term peace represents a precious historical and analytic concept; it embraces the sense of wholeness and integration of:
the Hebrew "shalom"
the absence of war of the Roman "pax"
the benign tension of solution-seeking in the Chinese "ping"

Peace indicates co-ordination and co-operations between individuals and groups as they work to protect life and to enhance material living; and they seek truth, freedom, justice and love. We need peace not only in the sense of the absence of violence but we need it at the basis of co-operation and mutual confidence.

Peace is the tranquility of order. In its positive dimension it involves co-operative behaviour, empathy and interdependence for ends that include life, justice and freedom. Only in its negative dimension peace involves the avoidance of force and violence or conflict.

It is clear that one cannot and should not avoid conflict altogether but one has to acquire the necessary skills to cope with it. Peace education presupposes that the individual is trained in the complex art of empathy of learning to see problems through the eyes of OTHERS. The essence of peace education lies in UNDERSTANDING ourselves and others. Humans need not be aggressive and can work together and for each other with enormous effectiveness.

The peace accord:

"We pledge ourselves with integrity of purpose to make this land a prosperous one where we can live, work and play together in peace and harmony".

The peace tree.

- (1) The tree - The national peace accord structure can be seen as a living, growing tree with roots going deep into communities. The tree is a symbol of what can be achieved through peace. The branches and leaves cannot grow and develop without strong, healthy roots embedded in good, fertile soil - a climate of peace. The tree could wither and die, however, if there is drought or bad weather - a climate of violence. With responsible care and attention, it will flower and bear fruit - which will symbolize a prosperous, well-developed and a peaceful South Africa.
- (2) The trunk: Where business organizations, security forces and local government come together with regional political, religious, community and service organizations leaders to discuss matters affecting a whole region. They negotiate compromises and solutions to problems causing violence and intimidation and are also responsible for coordinating social and economic development needs for the area.
- (3) The roots: The tree has at its roots the people who live in and make up communities - the mothers and fathers and children who participate in community life through their churches, unions, youth or women's groups, community or service organizations.
- (4) The soil: The soil - the climate in which people live - feeds the roots and thus the tree, to the branches and finally the leaves which represent peace. It is everyone's responsibility to make the tree grow strong and healthy - not to chop branches off or carve initials on the trunk. The tree of peace is South Africa's future. Do not do anything to harm it.

Peace and you: Refer to included poster.

The Peace Accord text: Refer to poster included.

1. The principles
2. Codes of conduct
3. Security forces
4. Police
5. Political organizations
6. Dangerous weapons
7. Commission of Inquiry
8. Special procedures
9. Community reconstruction
10. The signatories

LESSON TWO Preparing for The New South Africa

Time: 1 hour

Materials needed: Plenty of newsprint; felt-tipped pens.

Aims: * to create awareness in the pupils

- to understand the complexities of obstacles and solutions and the challenge to overcome them
- to accept and carry out responsible tasks within one's own limitations and strengths
- to overcome a sense of helplessness through a process of empowerment
- to create the opportunity for a cathartic experience with others.

Expectations: Brainstorm about why we need to prepare for the new SA.

Activities: A. Divide into groups of ten and:

- (1) draw on newsprint the hopeful vision of SA in the year 2000 AD.
- (2) draw the obstacles to their vision on the same sheet before each group displays and explains.

B. My fears and hurts: These aspects probably featured as crucial obstacles; now the groups consider and analyse on newsprint -

* What are my fears and hurts if I am:

- white/black/part of another smaller minority group/a child/a woman/a man?
- How have I contributed/witnessed contributions to this condition?
- How am I my own worst enemy?

Groups report back.

C. Facing the challenge: Groups consider the following:

* What new challenge and struggle do we all face?

* How do we face it:

personally/socially/economically/politically/spiritually;
in myself/my family/my church/my workplace/my school/my
neighbourhood?

Groups report back.

D. Program of action: Pupils remain in the large group to consider:

What programme of action is possible, now and in the future, applicable to themselves and their school?

LESSON THREE: DEMOCRACY

Time: 1 hour

Materials needed: newsprint, felt tipped-pens.

Aim: To consider how democracy could and should operate within our community and our organizations.

Introduction:

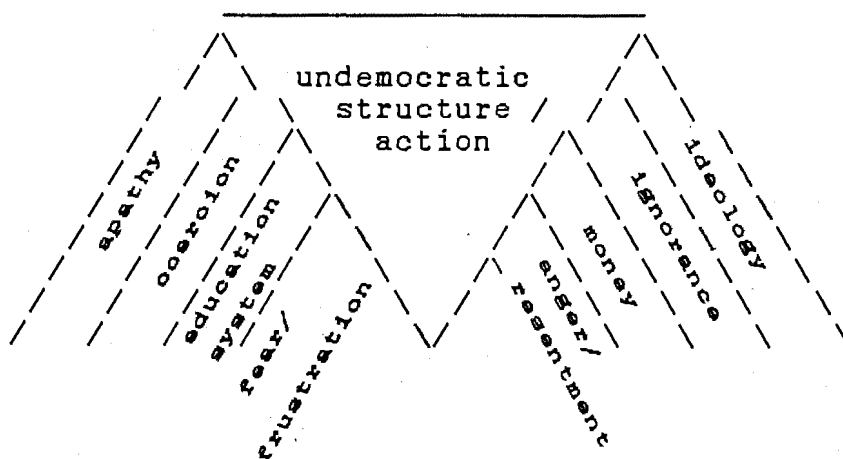
Pupils are divided into groups of about 5.

Our vision of democracy: Each group must put down on newsprint, in point-form, their understanding of democracy. The class get together and a spokesman from each group briefly explains their newsprint to the others, followed by general pooling of ideas and discussion.

The unstable triangle: what supports an undemocratic structure?

Teacher demonstrates how one cannot balance a book on one corner - it will fall over unless it is propped up. The teacher draws an unstable triangle, balancing on one corner because it is being propped up: Label the triangle "undemocratic structure or action" and get the pupils to suggest labels for the "props", then list the feelings these props arouse. Props included: apathy, coercion, educational system, fear, frustration, anger, resentment, money, ignorance, ideology.

Feelings included: anger, apathy bitterness, frustration, resentment.



General discussion: Pupils pool ideas for making their environment truly democratic.

LESSON FOUR: DISCRIMINATION

Time: 1 hour

Materials needed: newsprint, felt-tipped pens and copies of the discussed paragraphs.

Aim: * to sensitise pupils to issues of discrimination
* to provide pupils with tools to combat discrimination.

Activities:

- (1) DESERT ISLAND: Each pupil chooses ONE useful article and ONE piece of music that she would like to take with her if marooned on a desert island. She must justify her choice if challenged by other pupils.
- (2) A FRESH START: Pupils are each given a copy of the people available (see below) and spend about 10 minutes deciding, individually, whom they would choose from the list to accompany them to this desert island to create a new society. Then they come together to compare results, summarizing these on newsprint.

A FRESH START

It has been decided to send a group of people to a recent discovered island where they will live an isolated existence for the next 50 years in order to create a new society. You are going and you have to choose 12 out of the following people to form this group:

- * Afrikaans-speaking middle-manager
- * Shop-assistant, aged 19
- * Zambian doctor
- * Old woman with a walking stick
- * Maize farmer
- * COSATU shop steward
- * Immigrant shop keeper
- * Army sergeant, aged 50
- * Peace campaigner
- * Barman
- * Ex-beauty queen
- * Pregnant school teacher
- * Unemployed black teacher
- * Returned exile
- * Carpenter from Natal
- * Gay nurse
- * Methodist minister
- * Disabled bank clerk
- * Farm labourer
- * Jazz musician

Discussion:

Our attitudes towards others may take the form of:
assumptions, prejudgements, stereotypes, values.

On a sliding scale it is easiest to change assumptions and
most difficult to change values.

When attitudes are combined with power to take action, the
result is discrimination.

When the ideology of superiority is added to discrimination,
the result is racism and sexism.

LESSON FIVE: EVALUATION

The teacher draws a questionnaire in order to establish the
value of this module on peace studies.

The Peace Tree

