

DIE TAAK VAN DIE SKOOL T.O.V. OPVOEDING EN ONDERWYS.

en Poging tot Waardeperspektief.

deur

WILLEM GERHARDUS PRETORIUS.

Proefskrif goedgekeur ter gedeeltelike nakoming
van die vereistes vir die graad Doctor Educationis aan die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Prætor: H.J.J. Bingle

Januarie 1964.

VOORWOORD.

Studie is in minstens één opsig net soos enige ander onderneming in die lewe: dit hou vir die student n kwota vreugde in, maar ook n kwota smart. Studievreugde en studiesmart - by watter student is hulle onbekendes? Soms besoek hulle jou gelyktydig en kom staan hulle aan jou sy, die een aan jou regter-, die ander aan jou linkerkant.

Wat hierdie studie betref, kan en wil die student graag met dankbaarheid getuig van die oorwig aan studievreugde wat daarmee gepaard gegaan het. Waarskynlik is die belangrikste verklaring hiervoor die sterk oortuiging waaruit hierdie studie gebore is en wat dit deurentyd gedra het - n oortuiging wat oor die jare van onderwyspraktyk gegroei het en daarbenewens n oortuiging wat lewe in die harte van die oorgrote meerderheid manne en vroue wat in ons land in die onderwysberoep staan.

Dit is die oortuiging dat ons in ons skoolwese bysaak vir hoofsaak aansien. Of die skrywer daarin slaag om sy oortuiging oortuigend te stel, is natuurlik n ander saak. As hy maar net daarin kan slaag om ander meer be- gaafdes in die beroep te kan aanspoor tot beter oortuigingswerk, sal hy dit as vreugdevolle loon op sy arbeid beskou. Die gedagte is onteenseglik goed en groot; dit wag net vir groot denkers en daders om verkondig en uitgedra te word.

Graag wil die skrywer hiermee sy promotor, professor H.J.J. Bingle, hartlik bedank vir sy inspirasie, hulp en leiding. Sy vrygewigheid aan tyd een aandag word des te meer waardeer omdat dit saamgeval het met n tydperk van buitengewone professionele bedrywigheid. Dit was n voorreg om te werk onder n man met soveel rypheid en insig.

Ook dank aan professor A.B. du Preez van die Teologiese Fakulteit van die Universiteit van Pretoria vir sy vriendelike aandag en waardevolle raadgewings i.v.m. hoofstuk 3 van hierdie proefskrif.

Verder wil die skrywer ook graag sy kollegas bedank met wie daar menige ure verwyd is in gesprekke wat prikkelend en bevrugtend was. In hierdie verband dien dr. P. van Zyl veral vermeld te word.

Die hoogste dank aan God, die grootste Meester, in Wie se diens ons staan, ook dan wanneer ons dwalend maar gelowig soek na die taak van die skool in Sy bestel.

INHOUDSOPGAWE.

Hoofstuk I.

<u>BEGRIPSBEPALING EN INLEIDING TOT DIE TEMA.....</u>	1.
A. Opvoeding	2.
Kritiek op beperking van opvoeding tot relasie volwassene-onvolwassene.....	4.
B. Vorming.....	18.
C. Onderwys.....	20.
D. Opvoedkunde.....	22.
Wetenskapsbeoefening nie n bloot teoretiese aangeleentheid nie.....	25.
Wetenskapsbeoefening altyd gerig op die waarde waarheid.....	28.
In die menswetenskappe is vooropstellings on- vermydelik.....	32.
Die rede alleen ontoereikend om tot die waar- heid te lei.....	36.
Die waardebeskouing waarvandaan hierdie besin- ning uitgaan.....	41.
E. Samevatting.....	44.

Hoofstuk II.

<u>'N OPNAME VAN VERSKILLENDE STANDPUNTE OOR DIE TAAK VAN DIE SKOOL.....</u>	46.
A. Standpunte vir die prioriteit van die onderwys	46.
B. Standpunte vir die prioriteit van die opvoeding	55.
'n Wekroep om „Moral and Spiritual Values" in die V.S.A.....	59.
Vaagheid van norms; ses argumente.....	65.
C. Samevatting.....	70.

Hoofstuk III.

<u>'N CHRISTELIKE ANTROPOLOGIE EN SY AKSIOLOGIESE IMPLIKASIES AS GRONDSLAG VIR DIE BEPALING VAN DIE TAAK VAN DIE SKOOL.....</u>	71.
A. Die mens in sy verhouding tot God.....	73.
Vryheid en verantwoordelikheid van die mens....	78.
Die mens as geesteswese.....	81.
Die Christelike interpretasie van mensegees....	86.
Geloof, rede en rasionalisme.....	91.
Gelykstelling van mensegees met intellek.....	96.
B. Die verhouding van mens tot mens.....	100.
C. Die verhouding van mens tot natuur.....	103.
D. Die oorsprong, aard en funksie van die waardes binne die Christelike antropologie.....	103.
E. Samevatting.....	109.

Hoofstuk IV.

<u>DIE INTELLEKTUALISME VAN DIE EKSPERIMENTALISME EN SY VERWRONGE SIENING VAN DIE TAAK VAN DIE SKOOL.</u>	111.
Wat is Intellektualisme?.....	112.
A. Die antropologiese intellektualisme van die eksperimentalisme.....	114.

Intelligensie die eksperimentalis se opperste waarde.....	119.
Die Eksperimentalis se matelose geloof in die „wetenskaplike metode“.....	123.
Die skool in diens van die eksperimentalis se hoogste waarde.....	127.
B. Kritiek op die intellektualisme van die eksperimentalisme.....	130.
1. Op sy antropologiese intellektualisme.....	130.
2. Op sy etiese intellektualisme.....	137.
3. Op sy opvoedelike intellektualisme.....	140.
Indoktrinasië - die turksy van die eksperimentalis.....	143.
Kritiek op die eksperimentalisme vanuit eie geleedere.....	151.
C. Samevatting.....	155.
<u>Hoofstuk V.</u>	
<u>OPVOEDING BO ONDERWYS</u>	157.
A. Die Christelike norm vir die prioriteit van die opvoeding.....	157.
Ontleding van argumente vir die prioriteit van die onderwys.....	161.
Kritiek op die skool in Nederland.....	164.
Ons eie skool met sy „Opgeskroefde Onderwys“... ..	167.
B. Kritiek op die Amerikaanse openbare skool.....	169.
Die Hofuitspraak van 1948 en sy gevolge.....	172.
Die skok van die eerste Russiese spoednik.....	177.
Karakteropvoeding herbeklemtoon. Die „Kentucky Movement“.....	180.
Die Onderneming van A. Boysen in haar laerskool	184.
C. Die euwel van „puntelisme“ in ons skoolwese....	187.
Die toestand aan ons inrigtings vir onderwysersopleiding.....	193.
D. Die goeie opvoeder.....	200.
E. Samevatting.....	207.
<u>Slotwoord</u>	209.
<u>Bibliografie.</u>	

HOOFSTUK I.BEGRIPSBEPALING EN INLEIDINGTOT DIE TEMA.

In die titel van hierdie dissertasie kom die begrippe „opvoeding” en „onderwys” voor. ’n Heldere en duidelike omskrywing van wat hierdie begrippe asook die verwante begrip „vorming” inhou, is essensieel, en dit sowel om tegnies-wetenskaplike redes asmede omdat die problematiek van juis hierdie besondere besinning om hierdie begrippe wentel. Normaalweg is begripsbepaling altyd ’n formele aangeleentheid in wetenskaplike betoog - formeel in soverre jy met iemand se begripsformulerings kan verskil sonder om noodwendig met sy logiese beredenering of slotsom te verskil. Maar veral in die geesteswetenskappe soos die opvoedkunde het begripsformulering meer as formele betekenis, omdat dit hier om ideële, nie-materiële wesenhede gaan wat nie soos alle sintuiglik waarneembare voorwerpe hulself kant en klaar omlin aan ons bewussyn opdring nie. In die geesteswetenskappe is die ideële wesenhede wat ons in ons bewussyn tot begrippe omvorm nie alleen sintuiglik onwaarneembaar nie, maar is hulle daarby uit hulle wesensaard ook nog onwillig om hulle tot logies afgebakende begrippe te leen. Waar lê die grens tussen dapperheid en onverskilligheid? Dieselfde persoon word hier ’n patriot, daar ’n rebel genoem. Trouens, hierdie laaste voorbeeld toon dat daar ook ’n irrasionele inslag is in ons begrippe. In my begrip „mensegees” sit daar veelal ook dit wat ek hoop of glo wel mensegees is. En so berus die begrip „apartheid” op ’n besondere lewensbeskouing met al sy irrasionele elemente van geloofsoortuigings en waardetoekennings.

Die onderskeid tussen opvoeding en onderwys wat daar in die opvoedkunde gemaak word is geen bloot begripmatige nie, maar wel ’n wesensnoodwendige; dit spruit voort uit die werklike onderskeid wat daar in die lewenspraktyk bestaan tussen opvoeding en onderwys. Om op te voed is iets anders as om te onderwys of te onderrig. Die onderskeiding word deur afsonderlike begrippe beliggaam in Afrikaans, Nederlands en Duits. En ofskoon die onderskeid nie tradisioneel gehandhoef word deur Engelse en Amerikaanse skrywers nie, veral ook omdat dit in Engels ontbreek aan ’n enkelvoudige ekwiwalente term vir die begrip „opvoed” soos

ons dit ken, word daar tog onderskei tussen „teaching” en „character education”.

A. OPVOEDING.

Ten einde by n eie formulering van hierdie begrip te kom, sal dit nuttig wees om vooraf eers die omskrywings daarvan deur n paar opvoedkundiges na te gaan.

Langeveld begin sy omskrywing van die begrip opvoeding met die bewering dat „het gebied, waarbinnen wij de opvoeding aantreffen, is dat van de omgang tussen volwassenen en kinderen.”¹⁾ Hieruit kan afgelei word dat die verhouding volwassene-onvolwassene vir hom inderdaad n wesenkenmerk is van die opvoedingsdaad. Om die begrip ook van toepassing te maak op die omgang tussen mense, d.w.s. volwassenes ingesluit, bring s.i. mee dat die gebied te ruim gestel word en dat daarby dan soveel ingetrek word wat wesenlik nie tot die opvoeding behoort nie. „Wij wijzen dus alle paedagogiek af, die de term ‚opvoeden(-ing)’ zo ruim neemt, dat er ook volwassenen onder vallen als personen voor wie de uitwerking van de invloeden bestemd is.”²⁾ Weliswaar het selfs die volwassene ook nog behoefte aan geestelike leiding en hulp, maar die verskil is: die volwassene is self-verantwoordelik vir sy opvoeding, terwyl dit nooit van die kind geld nie.

Tweedens tipeer hy die opvoedingsdaad as een waarin daar invloed uitgeoefen word deur die volwassene op die onvolwassene. Maar nie alle invloed is opvoedend nie; dit moet positiewe, konstruktiewe invloed wees wat die kind help tot mondigheid en selfstandigheid.³⁾

Derdens is n vertrouensverhouding vir Langeveld n tegniese voorwaarde vir die opvoedingsituasie.⁴⁾ En vierdens impliseer die opvoedingsverhouding noodwendig n gesagsverhouding, wat ook alweer slegs moontlik is wanneer die kind teenoor n volwassene staan, en nooit tussen kinders van dieselfde leeftydsgroep moontlik is nie.⁵⁾ „Gezag is dus de onvermijdelijk noodzakelijke voorwaarde der opvoeding: de conditio sine qua non.”⁶⁾

Die doel van die opvoeding is die mondig persoonlikheid, die mens wat gekom het tot selfverantwoordelike selfbepaling.⁷⁾ Dan is volwassenheid bereik, „en daarmee het einde der opvoeding.”⁸⁾

- 1) M.J. Langeveld: Beknopte Theoretische Paedagogiek, 20.
- 2) A.w., 21.
- 3) A.w., 21.
- 4) A.w., 29.
- 5) A.w., 31.
- 6) A.w., 43.
- 7) A.w., 34.
- 8) A.w., 33.

Ook Oberholzer beweer ewe nadruklik dat die opvoedingsverhouding die relasie volwassene-onvolwassene veronderstel. Hy stel dit inderdaad sterker: „Die wesenlike van die fenomeen (van die opvoeding) lê in die ontmoeting wat plaasvind tussen n volwassene en n volwassene-wordende”.¹⁾ Die opvoeding is slegs beperk tot n sekere lewensperiode „gedurende die jare dat die selfvormende vermoë van die wordende mens nog nie is wat dit behoort te wees nie en dit uit hoofde van sy sedelike onselfstandigheid, onoordeelkundigheid, onrypheid, onmondigheid en afhanklikheid... Op die een of ander tydstip moet die opvoedeling sy bestaanswyse vir eie rekening neem; hy moet aan die lewe en die lewe aan hom oorgelaat word”.²⁾ Dit beteken dat tussen twee volwassenes asook tussen twee onvolwassenes geen opvoedingsverhouding kan bestaan nie; n volwassene kan nooit n ander volwassene, en n kind nooit n ander kind opvoed nie.

Gunter beweer dat „die woord opvoeding selfs by voorkeur die sedelike, die wils- en karaktervorming aandui”,³⁾ en neem verder presies dieselfde standpunt in t.o.v. die volwassene-onvolwassene relasie as n voorvereiste, wat ook hy die „wesenlike”⁴⁾ van die opvoedingsfenomeen noem. Hy motiveer sy standpunt egter breedvoeriger en wel op grond van die betekenis van die oorspronklike Griekse woord *paidagogia* (= kinderleiding), asook op grond van die gesagsverhouding wat van nature tussen volwassenes en kinders bestaan en wat die essensiële voorvereiste is vir die opvoeding.⁵⁾ „Terwille van wetenskaplike korrektheid en presiesheid”⁶⁾ pleit hy vir die behoud van die begrip „opvoeding” tot die kinder- en jeugtydperk, want dit is sy primêre en wesenlike sin.

Coetzee se standpunt m.b.t. hierdie besondere saak is egter nie so helder en ondubbelsinnig nie. In een werk skrywe hy soos volg: „In die enger, meer presiese sin van die woord word ‚opvoeding’ net gebesig vir die onderrig deur volwassenes en die leer van onvolwassenes, d.w.s. die spesifieke beïnvloeding van die jonger geslag deur die ouer geslag. Daarmee sluit ons dus vanself ook uit die opvoeding van kinders deur kinders, van onvolwassenes deur ander onvolwassenes”.⁷⁾ In n ander werkie, wat weliswaar vir die breë publiek geskrywe en dus geen

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 29.

2) A.w., 32.

3) C.F.G. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, 13.

4) A.w., 14.

5) A.w., 12-14.

6) A.w., 13.

7) J.C. Coetzee: Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, 83.

wetenskaplike handboek is nie, beweer hy egter: „Die een kind speel n belangrike rol in die opvoeding van die ander kind. Die gesin is n opvoedingsinstelling nie net omdat die ouers, as volwassenes aan die kinders, as onvolwassenes, die nodige opvoeding gee nie, maar ook omdat die een kind opvoedend inwerk op die ander kind".¹⁾ Dis moontlik dat hy in hierdie werkie nie sy lesers wou belas met die onderskeid tussen opvoeding en vorming nie. Maar aan die ander kant het hy nog heel onlangs in n persoonlike gesprek teenoor skrywer die bewering gemaak dat die een kind wel die ander, die een volwassene die ander, en dat selfs die kind die volwassene kan opvoed.

Laasgenoemde standpunt word ook deur Van Praag gehuldig. Hy noem die beperking van die opvoeding tot die relasie mondiges-onmondiges gekonstrueerd en waarsku dat dit tot geforseerde konklusies kan lei.²⁾

Die rede waarom hierdie paar opvoedkundiges aangehaal is m.b.t. die kwessie of die opvoedingsverhouding slegs tussen volwassenes en onvolwassenes kan bestaan al dan nie, is omdat dit in werklikheid die enigste verskilpunt is waar dit gaan om die formulering van die begrip opvoeding. Origens is daar eenstemmigheid by alle opvoedkundiges wat hulle daarvoor uitlaat dat opvoeding n bewuste, doelbewuste of intensionele (sedelike) bemoeienis is deur n opvoeder (d.w.s. n mens) met die kind met die doel om hom vanuit die toestand van onvolwassenheid, onselfstandigheid en afhanklikheid te lei tot n toestand van geestelike volwassenheid, sedelike selfstandigheid of selfverantwoordelikheid.

Kritiek op Beperking van opvoeding tot relasie volwassene-onvolwassene.

Teen die opvatting dat die opvoeding slegs beperk is tot die relasie volwassenes-onvolwassenes is daar egter die volgende grondige besware:

1. Dit is slegs n formele bepaling van die opvoedingsdaad waarin die materiële of inhoudelike totaal buite rekening gelaat word.

Om te beweer dat n opvoedingsituasie ontstaan en bestaan wanneer n volwassene en onvolwassene mekaar konfronteer en dat die volwassene in hierdie situasie op grond van n gesags- en vertrouensverhouding die opvoedeling positief beïnvloed, sê nog niks oor die inhoudelike en daarom juis wesenlike van die beïnvloed-

1) J.C. Coetzee: Ons en Ons kinders, 96.

2) H. van Praag: De Zin der Opvoeding, 5-6.

ingsproses nie. Wat is beïnvloeding? Wat word daar oorgedra deur die opvoeder en gewek in die opvoedeling? Watter „verandering of veranderinge waaraan waarde geheg word“¹⁾ vind daar gedurende die opvoedingsdaad in die gees, karakter of persoonlikheid van die opvoedeling plaas „sodat hierdie opvoedeling as sedelik selfstandig-wordendes die voorgestelde veranderinge as eie gedragsnormerende doelstellinge innerlik as behoorlik sal aanvoel en aanvaar, en deur eie wilsbeslissinge aanhoudend sal probeer verwesenlik“?²⁾ Wat bring hierdie veranderinge in die opvoedeling teweeg en wat is die aard van die veranderinge? Wat het daar gedurende die opvoedingsdaad in sy gees plaasgevind sodat hy daarna as „meer opgevoed“ beskou kan word?

Soos later by die formulering van die begrip „onderwys“ sal blyk, word hierdie begrip wel in terme van die inhoudelike beskrywe: daar word kennis oorgedra. Die ontmoeting tussen onderwyser en kind, die gesags- en vertrouensverhouding, die vakkennis van die onderwyser, sy metode en didaktiese benadering is almal slegs voorwaardes vir die aktualisering van dit wat die wesenlike van die onderwyswerkzaamheid uitmaak: verstandsonwikkeling en kennisvermeerdering. En dit stel n mens nou juis voor die vraag: Waarom word onderwys in terme van die inhoudelike omskrywe, maar opvoeding daarenteen slegs in terme van die formele kenmerke van die opvoedingsituasie?

Aanduidings vir die antwoord op die vraag na die inhoudelike van die opvoedingsdaad word inderdaad deur Oberholzer verskaf wanneer hy die opvoedingsfenomeen ontleed. Hierby is sy stelling reeds aangehaal dat die wesenlike van die fenomeen in die ontmoeting lê wat daar plaasvind tussen n volwassene en n volwassene-wordende.³⁾ Die klem val hier op die term „ontmoeting“, want elders beweer hy: „Die ontmoeting as eksistensiële kommunikasie tussen opvoeder en opvoedeling weerkaats die wese van die opvoedingsverskynsel op sy suiwerste“.⁴⁾ En n ontmoeting vind inderdaad dan eers plaas „wanneer die kern van die persoonlikheidsstruktuur geraak word, naamlik die wils- en die waarderingfunksies of die dinamiese en die normatiewe“.⁵⁾ Op n ander bladsy skrywe hy weer: „Om op te voed, beteken immers om iets positiefs te suggereer. n Idee wat n waarde impliseer,

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 49.

2) A.w., 49.

3) A.w., 29.

4) A.w., 16.

5) A.w., 15

word gesuggereer en vir bestrewing in die vooruitsig gestel".¹⁾

Hier is sprake van waardes en van die kern van die persoonlikheidsstruktuur as die wil en waardebestrewende. Maar wat opval is dat dit slegs aanduidings is. In sy hele hoofstuk oor die ontleding van die opvoedingsfenomeen verwys hy slegs sporadies en terloops na hierdie „eksistensiële kommunikasie" of „eksistensiële dialoog" as hoofmoment in die opvoedingsituasie waarin regstreeks kontak met die dinamiese en waardebestrewende kernkomponente van die persoonlikheid gemaak word. Weliswaar word in dieselfde hoofstuk die ontmoeting as eksistensiële dialoog verder bespreek en aan die hand van 'n sewetal eise getipeer, maar dan alleen met die uitdruklike doel om die standpunt te verdedig dat die ontmoeting slegs moontlik is tussen 'n volwassene en 'n volwasse-wordende. Vir die doel van die onderhawige betoog het dit nut om die sewe voorwaardes hier kortliks te noem:

- a. daar moet 'n waaragtige gedreweheid wees om steun aan die steunbehoewende te gee;
- b. daar moet duidelik besef word dat dit gaan nie soseer om 'n werklikheid wat is nie, maar om 'n werklikheid wat moet word, 'n „Seinsollen";
- c. dit is slegs moontlik indien die steungewer self 'n gesag erken waaraan ook hy gehoorsaamheid verksuldig is;
- d. aansluitend hierby moet ook die opvoeder reeds 'n gerypte waardebesef met 'n eie rangorde van waardevoorkeur besit;
- e. hy moet die ontmoeting kan voorberei en doelbewus, sistematies en opsetlik te werk gaan;
- f. hy moet as sedelik selfstandige verantwoordelikheid aanvaar vir sy optrede; en
- g. in die voorbereiding vir die ontmoeting moet die pedagogiese deurslaggewend wees. En dan vervolg hy: „Die kritiese leser moet nou self oordeel of in die lig van hierdie sewetal eise die een kind 'n ander kind kan opvoed, of dat opvoedlinge hulle opvoeders kan opvoed en of die begrip opvoeding nie 'n contradictio in terminus word indien dit nie tot die relasie mondiges-onmondiges beperk word nie".²⁾

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 27.

2) A.w., 21-22.

Soos duidelik blyk, word die sewetal eise almal gesien slegs vanuit die standpunt van één van die twee persone in die opvoedingsituasie: die steungewer of opvoeder. Dit volg natuurlik regstreeks uit Oberholzer se reeds genoemde oogmerk. Maar dit is juis daarom tog net n ontleding van die ontmoeting as eksistensiële dialoog vanuit die blikpunt van slegs één van die dialoogvoerders, en daarby geensins die belangrikste een nie, die één om wie dit werklik gaan: die opvoeding. Natuurlik is die opvoeder as mens, sy persoonlikheid, sy karakter, sy verantwoordelikeheidsin, sy doelgerigtheid, sy sedelike selfstandigheid, sy roepingsbewustheid, sy pedagogiese insig en nog meer almal belangrike vereistes vir die suksesvolle voltrekking van die opvoedingsdaad, maar hulle is almal in werklikheid slegs voorwaardes vir dit waarom dit wesenlik gaan in die opvoeding: die karakterontwikkeling van die opvoeding.¹⁾ Hoe vind dít plaas? Of, in die taal van Oberholzer gestel: Hoe gaan die kind, d.m.v. sy lewe van wil en waardebeplanning oor van die werklikheid wat is tot die werklikheid wat moet word?²⁾

Nou is dit eienaardig dat Oberholzer juis daar waar hy n uitvoerige bespreking wy aan die ontmoeting of eksistensiële kommunikasie as hoofmoment in die opvoedingsdaad, hierdie kwessie slegs kursories behandel. In sy ontleding van die opvoedingsfenomeen is sy aandag verdeel tussen n (onvolledige) bespreking van die ontmoeting as sodanig en andersyds n verdediging van die standpunt dat die ontmoeting alleen kan plaasvind tussen volwassenes en volwasse-wordendes, en laasgenoemde kry die leuc-aandeel. Maar tog kom hy later in sy hoofwerk daartoe om die rol van waardes in die opvoedingsdaad hulle verdiende en regmatige gewig toe te ken. Dan eers skrywe hy: „Die mens het wete van sy bestaan... Wete is ook waardebewustheid en die verbondenheid daarmee. Hierdie wete kom uit die waardebewussyn en staan in die allernouste verband met sowel die besondere loop of rigting wat die bestaan moet neem as die beoordeling van daardie besondere loop.... Onteenseggelik spreek hieruit dat die menslike bestaan as persoonbestaan n met waardes verbonde bestaan is. Die mens het n inherente sin en ontvanklikheid vir waardes.

1) C.F.G. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, 346 e.v.
 2) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 21.

Sy deelname aan lewe en werklikheid is by uitstek 'n waardebepalende en 'n waardeverwesenlikende deelname... Wie hierdie feit misken, sien die mens skeef en bygevolg ook die opvoedingsfenomeen wat deels juis uit hierdie met-waardes-verbonde-wees voortkom. Dit is deels in hierdie met-waardes-verbonde-wees dat die opvoedingsfenomeen verwortel lê. Sonder waardes en sonder 'n aan hierdie-waardes-deelnemende-bestaan sal die opvoedingsfenomeen sy verskyning nie kan maak nie".¹⁾

Hier het ons te doen met die essensie, die werklik inhoudelike van die opvoedingsdaad. Want inderdaad lê die opvoedingsfenomeen „verwortel” in die mens se waarde-gerigtheid of bestrewendheid, in die spanningsverhouding tussen die mens soos hy is en die mens soos hy behoort te wees, tussen die synde en die „Sein sollen”. Daarom is ons dit ook volkome eens met Oberholzer waar hy in sy laaste hierbo aangehaalde en deur homself beklemtoonde sin beweer dat die opvoedingsfenomeen sy verskyning in werklikheid te danke het aan die waardes en die mens se deelnemende bestaan daaraan. Met verwysing na die opvoedingsfenomeen formuleer hy dieselfde gedagte ook op 'n ander plek soos volg: „Daarin sal hy (die ondersoeker) die werkwyse en die invloed van waardes ontdek. Immers, wie die aktualisering van die opvoedingsdaad van waardemomente probeer losmaak, laat die verskynsel eenvoudig iets word waarvoor 'n mens geen verklaring hoegenaamd kan aanbied nie, nog minder om 'n houvas daarop te kry. Die ontstaan en die verloop word deur waardes gedra en gerig... Dit gaan (in die opvoedingsdaad) om waardes en hulle verwesenliking”²⁾ Dus: in soverre waardes sowel die oorsprong as die verklaringsgrond is van die opvoedingsfenomeen, van die eksistensiële ontmoeting of kommunikasie, is dit tog immers die „wesentlike” van die fenomeen, die kern van die hele proses, waarby alle ander verskynsels insidenteel is, op sy meeste 'n voorwaardelike funksie toegeskrywe kan word.

Hier is die eintlike deurbraak tot die werklike essensie van die pedagogiese ontmoeting: dit gaan om waardes wat verwesenlik moet word, wat vergestaltung moet vind in die persoon van die opvoedeling, wat hom

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 116.

2) A.w., 86.

in die kern van sy persoonlikheid moet aktiveer tot 'n konstante gedragspatroon of karakterstruktuur waarin die hoogste waardes wat menswees tipeer weerspieël word. Opvoeding is alleen moontlik omdat die mens vry is, en hy is vry omdat hy nie natuurgebonde is nie, maar waardegebonde.¹⁾ Opvoeding is en bly wesenlik niks anders nie as die opsetlike en stelselmatige beïnvloeding van sy wil tot waardebestrewing en -verwesenliking.²⁾

Die doel is nie om hier en nou in te gaan op 'n bepaling van die wesensaard en fundering van die waardes nie; dit volg later. Maar wat nou wel ter sake is, is om te wys op die natuurlike, gesondverstandelike waarheid dat opvoeding enkel en eenvoudig waardeverwesenliking beteken. Die opgevoede mens is die karaktervolle mens, d.w.s. die mens wie se wils- en gedragsuitings gemotiveer word deur waardes soos regverdigheid, opregtheid, eerlikheid, waarheidsliefde, kuisheid, eerbied, meegevoel, hulpvaardigheid, verantwoordelikheid en alle ander dergelike „karakter“-waardes, deugde of norms. Jy voed 'n kind op na mate jy hom help, beïnvloed en besiel om hierdie waardes sy eie te maak. In sy karakter „op te neem“ en tot rig-snoer van sy alledaagse doen en late te maak. Dit is vir elke praktiese opvoeder 'n vanselfsprekende waarheid; dit is wat hy onder „opvoeding“ verstaan. Die opvoedkundige wat teoreties besin oor die opvoeding as praktiese aangeleentheid, is gerade om hierdie spraakgebruik oor te neem.

En nou weer die vraag: Is opvoeding net beperk tot die relasie volwassenes-onvolwassenes? of, in terme van die bogaande betoog gestel: Is hulpverlening tot waardeverwesenliking slegs moontlik deur 'n volwassene aan 'n onvolwassene? Of leer die ervaring ons ook van gevalle waar 'n volwassene bewus en intensioneel 'n ander volwassene, die een kind 'n ander kind en 'n kind 'n volwassene beïnvloed tot waardeverwesenliking?

Die antwoord op hierdie laaste vraag is so vanselfsprekend bevestigend op grond van menslike ervaring dat dit geen wetenskaplike bewysvoering vereis nie. Slegs enkele voorbeelde uit die praktyk is nodig om dit toe te lig. Daar is natuurlik so iets soos volwassene-onderwys, d.w.s. waar volwassenes kennis en

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 287.

2) A.w., 290.

vaardighede bygebring word. Maar wat anders as volwassenes-opvoeding is dit as iemand n groep volwassenes toespreek oor sê nou maar die rasseverhoudings in ons land en behalwe die kennis en insig wat hy oordra en wek, ook doelbewus daarin slaag om waardes soos verdraagsaamheid en regverdigheid by enkeles van hulle tot vergestaltung te bring? Opvoeding van volwassenes vind ook daaglik plaas in psigoterapie, maar veral ook in logoterapie, waar die pasiënt se neurose nie te wyte is aan n intra-psigiese konflik nie, maar aan n eksistensiële vakuum - n wanhoop aan die sin en waarde van eie bestaan.¹⁾

Gevalle waar kinders mekaar onderling beïnvloed is meestal van n onopsetlike aard en sulke gevalle moet dus as vorming beskou word. Maar ouers van groot gesinne sal kan getuig van gevalle waar n ouer kind (n sewejarige in minstens een geval) n jonger boetie of sussie maan om bv. gehoorsaam te wees aan die ouerlike woord en so die waarde van eerbied vir gesag by te bring - dus n intensionele opvoedingsdaad, dikwels met suksesvolle gevolge. Verder kom dit in die skoolgemeenskap dikwels voor dat kinders wat natuurlike, gebore leiers is mede-skoliere bewus en opsetlik beïnvloed tot waardeverwesening. Hier is terloops n goeie voorbeeld daarvan dat gesag „zeker geen kwesie alleen van oewerwicht in leeftyd“²⁾ is nie, net soos trouens ook in die ongelukkige gevalle van onderwysers by wie dit aan gesag oor die kind ontbreek.

Gevalle van kinders wat volwassenes pedagogies beïnvloed kom natuurlik nog meer selde voor en moet meestal as vorming bestempel word omdat dit onopsetlik is. Maar tog noem Boysen in haar inspirerende boek n paar treffende gevalle van kinders wat, met waardes besiel in haar skool, opsetlik en met welslae hulle ouers beïnvloed het tot waardeverwesening.³⁾ En laastens: Wat is dit anders as opvoeding as jou kind jou van agter uit die motor maan tot gehoorsaamheid en respek vir die reëls van padveiligheid?

Natuurlik is dit so dat die opvoedingsdaad sig normaalweg en tradisioneel voltrek tussen volwassene en kind. Maar om hierdie formele kenmerk van die tradisionele opvoedingsituasie te verhef tot wesens-

1) V.E. Frankl: The Doctor and the Soul.

2) H. van Praag: De Zin der Opvoeding, 5

3) A. Boysen: First Things First, 59-66.

trek, is op sy beste arbitrêr en moet noodwendig lei tot geforseerde gevolgtrekkings, soos dié dat volwasse-
neses wat in ons tyd voorwerpe van opsetlike opvoeding
geword het, „onvolwaardig“¹⁾ is!

- 2. Die tweede beswaar teen die beperking van die begrip opvoeding tot die relasie volwasse-
neses-onvolwasse-
neses is dat die begrip volwasse-
neses, wat dan die boonste
grens van opvoedbaarheid sou wees, n volslae relatiewe
begrip is wat maar slegs by benadering die reële werk-
likheid waarop dit betrekking het, verwoord.

n Begrip is n verstandelike skepping (en wat daarom juis net binne die menslike bewussyn kan bestaan) van n waargenome objek (bv. boek) op ervare entiteit (bv. liefde) vanuit die werklikheid wat die menslike bewussyn omring, en wat dan deur die mens verklank of verwoord word. Dit is n tipiese menslike skepping en dien altyd n tweeledige doel: eerstens dien dit as denkmateriaal - die mens dink in terme van begrippe; en tweedens dien dit as kommunikasiemateriaal - alle verbale kommunikasie geskied in terme van verklanke begrippe en alle geskrewe kommunikasie in terme van verwoorde begrippe. Maar soos reeds voorheen terloops vermeld, is begripsvorming t.o.v. die ons omringende ideële, nie-materiële entiteite n heel ander en moeiliker saak as begripsvorming t.o.v. die ons omringende materiële, sintuiglik waarneembare werklikheid. Juis daarom is dit in die geesteswetenskappe - waar dit om ideële, nie-sintuiglik waarneembare entiteite gaan - altyd nodig om begripsvorming op te volg met begripsformulering. Die geesteswetenskaplike moet terwille van wetenskaplike kommunikasie die begrip as 't ware eers uitlig uit sy bewussyn en dit dan begripmatig afbaken of omskrywe ten einde misverstand te vermy. Die gevaar is egter altyd groot dat sy besondere omgrensing van die begrip minder of meer inhou as die besondere omgrensing van n ander, veral as dit gaan om n ideële werklikheid wat kompleks is en daarby nog temporaal-kontinu of wordend, ontluikend. En volwassewording is juis so n komplekse, temporaal-kontinue ideële werklikheid. Dis kompleks, omdat dit baie fasette toon; en dis temporaal-kontinu, omdat dit sig geleidelik in die tydsverloop voltrek.

Dit is die rede waarom begrippe soos „onvolwasse-
neses“ en „volwasse-
neses“, wat die resultate is van

1) J.C. Coetzee: Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, 83.

n verstandelike poging om n komplekse, temporaal-kontinue proses wat sig buite die menslike bewussyn voltrek in die menslike bewussyn tot eenmalige, temporaal-afgebakende denkstrukture te omvorm, noodwendig relatief moet wees en gevolglik vir meer as een vertolking vatbaar. n Wordende, vloeiende werklikheid leen hom nie tot statiese afbakening nie. Die waarheidskriterium as synde die ooreenstemming tussen n denkbeeld en die daarop betrekkende werklikheid staan dus hier voor besondere toepassingsmoelikhede. Dit geld in mindere mate die begrip onvolwassenheid, waaroor daar prakties eenstemmigheid heers, maar dit geld in absolute mate van die begrip volwassenheid. Volwassenheid is n begrip, n idee, dog geen werklikheid nie, en daarvoor is geen wetenskaplike bewysvoering nodig nie omdat dit n selfevidente ervaringsgegevene is van elke normale mens. Daarom praat Oberholzer van „die gebroke, onvolledige en onvoltooibare onderwegwees van die mens... Die mens is wordende sy moontlikhede waar by geen teken of trek van geslotenheid en finaliteit aanwysbaar is nie”.¹⁾ Verder beweer hy: „Die mens is nooit voltooid nie, nog minder voltooibaar”,²⁾ inderdaad getuig sy bestaan van n „pynlike onvolledigheid”, „gebrokenheid” en „verskeurdheid”.³⁾ Hierop wys o.a. ook Brunner wanneer hy van die mens skrywe: „Thus - in a far deeper sense than in the dualism of body and soul - he is a divided being, and is always conscious of this division... The sense of division... owing to the contrast between that which he is and that which he ought to be or would like to be, forms part of the very essence of all human life known to us. We are all aware of this defect in the bell, and of the discords which it causes. Man is a contradictory creature in a threefold sense: he contains contradictions within his own nature, he knows that this is so and suffers accordingly, and on account of this very contradiction, opposes himself to and vainly tries to free himself from this contradiction”.⁴⁾ Inderdaad, die mens is gebroke en verskeurd, want „as ek die goeie wil doen, is die kwaad by my aanwesig”.⁵⁾

Nou waarin bestaan sy „volwassenheid” dan?

Nog twee begrippe verdien om nader ondersoek te word:

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 131

2) A.w., 32.

3) A.w., 270.

4) E. Brunner: Man in Revolt, 21.

5) Rom. 7: 21.

„sedelike selfstandigheid" en „selfverantwoordelike selfbepaling".

Aan die end van sy ontleding van die opvoedingsfenomeen kom Oberholzer tot 'n omvattende omskrywing van opvoeding waarin hy die term „sedelike selfstandigheid" besig om die onderskeiding tussen opvoeders as volwassenes en kinders as onvolwassenes aan te dui. Sedelike selfstandigheid beteken klaarblyklik vryheid van natuurgebondenheid en vryheid tot gesagserkenning van 'en gehoorsaamheid aan sedelike waardes. Nou is dit sekerlik waar dat sedelike ontwikkeling of die ontwikkeling van die innerlike vermoë om steeds meer deur eie vrye wilsbeslissings sedelike waardes in eie persoon te vergestalt 'n baie belangrike en algemeen aanvaarde doel van die opvoeding is en as sodanig dan ook werklik 'n goeie norm is vir die onderskeiding tussen opgevoed enersyds en onopgevoed of nog-nie-opgevoed andersyds. Maar weereens: die onderskeiding is slegs gradueel en geensins absoluut nie. Dit is nie onmoontlik nie - trouens, dit het seer seker al dikwels in die praktyk voorgekom - dat 'n enkele kind in 'n klas op 'n hoër vlak van sedelike selfstandigheid verkeer as sy „opvoeder". Elke opvoeder en elke mens het, hoe sedelik selfstandig en sterk hy ookal mag wees, behoefte aan hulpverlening tot waardeverwesenliking. Inderdaad: nie net die kind s'n nie, maar ook „die mens se ononderbroke onderwegwees word deur 'n verbondenheid met waardes gekenmerk".¹⁾ Dis waar dat die kind uitermate hulpbehoewend, hulpsoekend en -verlangend is²⁾ en dat hy daarom tradisioneel en by uitnemendheid voorwerp van die opvoeding is; dis ook waar dat die volwassene vanweë sy hoër graad van sedelike selfstandigheid tradisioneel die opvoeder is omdat hy dit noodgedwonge moet wees; maar dis ook ewe waar dat ook die opvoeder saam met die kind ononderbroke op weg is op die pad van sedelike selfstandigheidswording en dat ook hy, ofskoon sporadies en dikwels baie meer onwillig in sy erkenning en aanvarding daarvan, hulpbehoewend is. Waarom word hierdie absoluut geldige en onloënbare waarheid, deur die ervaring bevestig en deur die wysbegeerte en teologie sonder enige teëspraak aanvaar, dan nou deur sommige opvoedkundiges spesifiek in hulle deurskouing en omskrywing van die opvoedingsfenomeen misken?

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 131.
2) C.F.G. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, 6.

Langeveld beweer dat daar n „veel-eenheid van kenmerken der volwassenheid“¹⁾ bestaan, en noem dan o.a. „haar geslotenheid, haar statisch-geordend karakter“²⁾ maar vat dit dan tog saam in die èn begrip: „zelfverantwoordelike selfbepaling“.³⁾ Nou is hierop aan te merk dat verantwoordelike selfbepaling, of ook verantwoordelike selfhandhawing of -rigting inderdaad n kenmerk is wat die volwassene van die onvolwassene onderskei, maar verder ook dat verantwoorde-likheid nie slegs „de kwintessence van het persoon-zijn“⁴⁾ vorm nie, maar tewens ook as hoofdoel van die opvoeding beskou kan word, veral vanuit antropologiese standpunt gesien. (Hierop word later breedvoeriger uitgewei.) Die ideaal van elke goeie opvoeder is sonder twyfel dít: om die kind op te lei of te voer tot die hoogste mate van verantwoordelikheid, wat volgens Langeveld niks anders is nie „dan waarden en normen kennen en er naar willen leven“.⁵⁾

Maar.... Verantwoordelikheid is en bly n ideaal, n idee met n waarde-inhoud wat steeds deur ons bestrewe of nagejaag word, maar wat ons nooit volkome bereik of kan bereik nie. En dit geld vir elke mens, vir elke volwassene, vir elke opvoeder, selfs vir die enkeles wat as „verantwoordelik“ beskou kan word. Brunner het gelyk wanneer hy beweer: „It is, of course, true that every human being is aware of responsibility; if this were not so, he would be either a god or a devil“,⁶⁾ maar wie sal ontken dat ook weer elke mens net so bewus is, pynlik bewus is van sy onverantwoorde-likheid?

Ook hier het ons dus te doen met n relatiewe norm of maatstaf vir die onderskeiding tussen volwassene en onvolwassene. Dis relatief in antropologiese sin, maar dis daarby ook relatief in n heel praktiese sin. Want in ons gewone omgang met mense vind ons dikwels persone wat op een besondere lewensterrein verantwoorde-lik optree en handel, dog op ander lewensterreine juis nie. So is daar bv. baie mans wat as werkers hoogs verantwoordelik is, maar as vaders of as eggenote hoogs onverantwoordelik; of ook opvoeders wat teenoor sekere

1) M.J. Langeveld: Beknopte Theoretische Paedagogiek, 35.

2) A.w., 34.

3) A.w., 34.

4) A.w., 41.

5) A.w., 41.

6) E. Brunner: Man in Revolt, 51.

kinders wel, maar teenoor ander nie hulle verantwoordelikheid nakom nie. Ons verantwoordelikheid is m.a.w. ook relatief m.b.t. die verskeidenheid eise en taakstellings waarmee die lewe ons konfronteer. Ook weer hier, net soos in die geval hierbo van sedelike selfstandigheid as norm vir volwassenheid, sal n mens nie alleen die moontlikheid nie maar die naakte werklikheid moet erken dat daar in menige klaskamer kinders sit wat meer verantwoordelik is as hulle professionele „opvoeders”. En waar beland n mens dan met die opvatting dat opvoeding wesenlik gekenmerk word deur die ontmoeting tussen volwassene en onvolwassene?

n Wetenskap wat voortgaan om in terme van relatiewe begrippe te besin en te kommunikeer, stel homself nie alleen bloot aan misverstand nie, maar is daarby ook hoogs kwesbaar vir kritiek van suster-wetenskappe. Om maar n enkele voorbeeld van n ander aard te noem: die eertydse antropologiese beskouing waarvolgens die mens homself onderskei van die dier op grond van sy rede of intellek, is, soos Vloemans tereg aantoon, in die lig van die sielkundige Köhler se proefnemings met sjimpansees, vandag eenvoudig onhoudbaar. „De apen bleken inderdaad in staat te zijn moeilijkheden te overwinnen op zodanige manier, dat het handelen niet langer gedreven schein door instinct, doch wel degelijk geleid werd door - wij kunnen het niet anders noemen - intelligentie”.¹⁾ Die norm wat vroeër as n absolute gegeld het, het hiermee vervaag tot n relatiewe; die ou vertikale grenslyn moes wyk voor die nuwe horisontale kontinuïteitslyn. In dié verband skrywe ook Brunner soos volg: „The ancient traditional view that the intellect forms the boundary between the animal and man can be held no longer. Even though the intellectual faculties of man may surpass a hundredfold the intellectual faculties of the animal, it is still impossible to fix a boundary-line; everywhere we see points at which continuity exists”.²⁾

As n mens nou in aanmerking neem dat daar t.o.v. al die genoemde kenmerke wat die volwassene onderskei van die onvolwassene nie eers sprake kan wees van n honderdvoudige oorwig by eersgenoemde nie maar inderdaad wel van n mate van oorvleueling, dan val die noodsaaklikheid daarvan op dat die begrip opvoeding her-

1) A. Vloemans: De Mens als Waagstuk, 128.

2) E. Brunner: Man in Revolt, 41.

formuleer moet word ten einde die werklike fenomeen waarheidsgetrou te weerspieël. Daar kan nie sprake wees van „volwassenes" nie, behalwe in die sin van „meerdere volwassenes". En insgelyks kan die doel van die opvoeding nie gestel word as „volwassenheid" oftewel „de mondige persoonlikheid"¹⁾ nie, maar hoogstens as volwasse-ording. Om die begrip volwassenheid te verabsoluteer, is wetenskaplik ontoelaatbaar, eenvoudig omdat dit lewensoneg is. Dit ruik na n vorm van snobisme, na „volwassenheid"-snobisme.

Ter afsluiting van hierdie twee punte van kritiek op die beskouing dat opvoeding slegs beperk is tot die relasie volwassenes-onvolwassenes, moet Langeveld se reeds aangehaalde bewering dat die opvoedingsproses met volwassenheid sy einde bereik dan ook afgewys word. Dit is natuurlik heeltemal waar dat die lewensperiode wat nagenoeg saamval met die jare van skoolplig sigself by uitnemendheid leen vir beïnvloeding of karaktervorming - die karakter is immers juis hier op sy plooibaarste, vir invloed mees ontvanklike stadium; en dit is verder ook waar dat die karakter van die volwassene reeds vorm en gestalte aangeneem het en dat hy by gevolg sowel minder behoefte het aan as vatbaar is vir intensionele hulpverlening tot waardeverwesenliking. In die lewe van die volwassene speel opvoeding n relatief geringe rol in vergelyking met vorming (onintensionele beïnvloeding) en selfopvoeding. In sy geestestoe-stand van meerdere sedelike selfstandigheid en verantwoordelike selfbepaling is die volwassene seer sekerlik daartoe instaat om sy lewe vir eie rekening te neem, om self koers te kies en te hou. Maar om hierdie waarhede in absolute sin te vertolk, is eenvoudig in stryd met die werklikheid wat homself in die persoonlike lewenservaring van letterlik elke mens afspeel. Eksistensiële nood het geen aansien vir sake soos ouderdom en vlak van geestelike ontwikkeling nie; trouens, die volwassene is juis oneindig meer bewus daarvan en is, wanneer hy in die greep daarvan verkeer, net so hulpsoekend en gesagaanvaardend as die kind - indien nie meer nie. Niemand sal ontken dat daar tussen n persoon wat in n grenssituasie verkeer en sy vriend, raadgever of terapeut nie n ware ontmoeting of eksistensiële kommunikasie plaasvind nie en dat daar in hierdie terapeutiese situasie iets gebeur in en met die gees van

1) M.J. Langeveld: Beknopte Theoretische Paedagogiek, 36.

die hulpsoekende nie. Nou is die vraag net: Wat gebeur daar anders as hulpverlening tot waardeverwensliking? Wat anders doen die terapeut as om die hulpsoekende te aanvaar, homself in sy posisie te verplaas en hom in hierdie ware eksistensiële ontmoeting te help, te lei of te beïnvloed tot die verwensliking van waardes soos lewensmoed, geloof, verantwoordelikheid, vergewensgesindheid en die aanvaarding van die sin en waarde van persoonlike teleurstellings en smart? In watter opsig verskil die terapeutiese situasie weselik van die opvoedingsituasie, behalwe dat dit in eersgenoemde meestal gaan om ander waardes as wat normaalweg in die opvoedingsituasie op die spel is, en dit eenvoudig omdat die volwassene, anders as die kind, reeds midde in die lewenstroom staan en aldus in lewende lywe voor die eise van die lewe gestel word?

As Langeveld skrywe: „Aan de opvoeding komt niet alleen een eind. maar er moet een einde aan komen,” en dan onmiddellik daarop laat volg: „tenzij wij er afstand van doen, de volwassenheid als de eerste en natuurlike bestemming van de mens te zien”,¹⁾ dan het ons in die lig van algemeen menslike ervaring en gesteun deur die stand van die sielkunde en antropologie tog eindelijk geen ander keuse nie as om afstand te doen van die begrip volwassenheid as bestemming van die mens. Dis n begrip wat absolutisme, voltooidheid impliseer, en is reëlreg in stryd met n ewe primêre en natuurlike gegewene oor die wesensaard van die mens: sy aardse onderwegwees. Dit sê Wijngaarden dan ook in die slot van sy werk waarin hy besin oor die probleme van die volwassene: „Volwassenheid is een relatief begrip; niemand is geheel volwassen, want niemand is volkomen... Aan allen gemeen is echter de levenseis, de volwassenheid zo dicht mogelijk te benaderen”.²⁾

Waarskynlik is daar geen beter tipering van die houding van dié opvoedkundiges wat weier om die volle implikasies van hierdie kolossale waarheid te aanvaar nie, as die veelseggende kommentaar daarop wat deur een van hulle in slegs twee woorde gemaak word. Van Zyl haal die bogaande woorde van Wijngaarden aan, en vervolg dan verder: „Die mens is geen deugoutomaat

1) M.J. Langeveld: Beknopte Theoretische Paedagogiek, 49.

2) H.R. Wijngaarden: Hoofdproblemen der Volwassenheid, 263.

nie, hy bly ongeslote, hy bly omstellingsmoontlikheid. Daar is altyd n bewussyn van sy gebrokenheid, sy onvoltooidheid, sy nog-nie, sy moontlikheid tot anderswees. Dit skyn asof volstrekke volwassenheid n onbereikbare ideaal is." En dan kom hy onmiddellik daarna met n „En tog..."¹⁾ Waarom „En tog.."? Volwassenheid is geen absolute begrip nie, eenvoudig omdat die mens se onvoltooidheid en onvolwassenheid n absolute waarheid is wat nooit deur n en-tog-houding of enige argument omvergewerp kan word nie.

Om die bogaande besinning oor die fenomeen van die opvoeding nou af te sluit, word die volgende kort formulering van die begrip opvoeding aangebied: Opvoeding is bewuste, doelbewuste of intensionele hulpverlening tot waardeerwensliking deur n opvoeder (d.w.s. n mens) aan n persoon met die doel om hom te lei op sy weg na volwassening. Of, nog korter gestel: Opvoeding is intensionele hulpverlening tot waardeerwensliking.

B. VORMING.

Onder vorming word verstaan al daardie magdom positiewe inwerkings of invloede van buite waaraan die mens dwarsdeur sy lewe onderworpe is, maar waar daar - en dit onderskei vorming van opvoeding - nie van intensionaliteit of doelgerigtheid sprake is nie. Hier ontbreek dit dus aan n opvoeder, d.w.s. n mens wat doelgerig hulp verleen tot waardeerwensliking. Dit is egter tog moontlik dat vormende invloed kan uitgaan van n mens, soos bv. waar n motoris jou deur sy padhoflikheid beïnvloed, maar dan is dit vorming juis omdat sy daad onintensioneel is - hy het nie bedoel om jou te beïnvloed nie, was miskien selfs nie eers bewus van jou teenwoordigheid of van sy goeie voorbeeld nie. Normaalweg gaan vormende invloed egter uit van faktore in ons omgewing, faktore soos n boek, n film, n mooi sonsondergang, n mooi blomtuintuin, musiek en ander kunswerke. Dis duidelik dat dit hier ook gaan om waardeerwensliking, om vergestaltung van waardes, maar n mens is hier alleen geregtig om te praat van „hulpverlening" in soverre jy jou van beeldspraak bedien, met name personifikasie van die bogenoemde soort nie-menslike faktore.

Langeveld gebruik die term „opvoeden" vir opvoeding, en hy praat van „opvoeding" as vorming.²⁾ Coetzee

- 1) P. van Zyl: Die Antropologies-Personologiese Opvattinge van F.W. Foerster met nadruk op die Eties-Pedagogiese Momente daarin, 40.
 2) M.J. Langeveld: Beknopte Theoretiese Paedagogiek, 30.

praat van opvoeding in n algemene sin en opvoeding in n besondere sin¹⁾ ter aanduiding van die verskil tussen vorming en opvoeding. Oberholzer²⁾ en Gunter³⁾ gebruik die twee terme deurgans onderskeidend, en dit blyk wenslik te wees ten einde begripsverwarring uit te skakel. In soverre albei egter beweer dat vorming sowel bewus en opsetlik as onbewus en onopsetlik kan wees⁴⁾ is die onderskeid tussen vorming en opvoeding by hulle nie so duidelik nie. So skrywe Oberholzer bv. op een plek: „Die vormende invloede kan onopsetlik, ongerig en toevallig wees, of hulle kan opsetlik, bewus, doelbewus en georganiseerd wees“⁵⁾ terwyl hy op n ander bladsy onderskei tussen vorming en opvoeding juis t.o.v. die onopsetlike, onintensionele van vorming teenoor die opsetlike, intensionele van opvoeding.⁶⁾ Sy bewering: „Vorming is n aangeleentheid wat dwarsdeur die lewe voortduur“⁷⁾ gestel teenoor sy reeds aangehaalde beskouing dat opvoeding slegs betrekking het op n afgebakende periode, getuig origens ook dat hy wel onderskei, maar die onderskeiding is onduidelik as toegegee word dat vorming ook opsetlik en doelbewus kan wees.

Feit is dat die begripmatige onderskeiding tussen vorming en opvoeding op goeie empiriese gronde berus. Want vanuit die standpunt van die vorming-ontvangende of opvoedeling beskou, is die essensie by sowel vorming as opvoeding wel waardeverwesenliking, maar by opvoeding gaan die opvoeder altyd opsetlik te werk, terwyl die inwerking of invloed van die vormingsagent altyd onopsetlik geskied. Dis immers duidelik dat indien hierdie onderskeiding nie gehandhaaf word nie, n mens maklik voor die absurditeit te staan kan kom dat iemand praat van die roos of blomtuin wat hom „opgevoed“ het!

Daar is ook ander beskouings oor die betekenis van die woord „vorming“ en oor die wyse waarop „vorming“ en „opvoeding“ saamhang. So sien Bingle bv. „vorming“ en „geestesontwikkeling“ as onderdele van die vir hom omvattende begrip „opvoeding“.⁸⁾ Daarteenoor beskou skrywer

1) J.C. Coetzee: Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, 82.

2) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 30.

3) C.F.G. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, 3.

4) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 30.

C.F.G. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, 3.

5) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 30.

6) A.w., 32.

7) A.w., 32.

8) Mededeling in n persoonlike gesprek.

hiervan „geestesontwikkeling" as die omvattende begrip of kromers-term - geestesontwikkeling wat óf langs die weg van intensionele beïnvloeding (opvoeding), óf langs dié van onintensionele beïnvloeding (vorming) kan geskied.

C. ONDERWYS.

Onder onderwys word verstaan:

- (1) die ontwikkeling van die denkvermoë;
- (2) die verruiming van kennis; en
- (3) die ontwikkeling van vaardighede.

Onderwys is dus meer beperk as opvoeding, en wel omdat opvoeding gerig is op die ontwikkeling van die hele mens, terwyl onderwys slegs gerig is op die ontwikkeling van die verstand en die aanleer van motoriese vaardighede. Die suksesvolle verloop van die onderwysproses vereis dat die kind iets leer of aanleer. Hierdie leerwerkzaamheid is hoofsaaklik een waarby sy verstand of intellek betrokke is, maar lering is nie uitsluitlik 'n verstandelike aktiwiteit nie. Trouens, soos ons in die laaste hoofstuk sal aantoon, is ander nie-verstandelike geestesvermoëns juis 'n voorwaarde vir volgehoue lering en studie en dus vir suksesvolle onderwys.¹⁾

Dit is dus moontlik dat iemand welopgevoed kan wees ten spyte van weinig onderwys, geleerdheid of geletterdheid, of ook aan die ander kant denkvaardig, geleerd en tegnies goed onderlê maar tog on- of swak opgevoed. Hier het ons weer te doen, nie met 'n wetenskaplike ontdekking nie, maar met 'n eenvoudige ervaringsgegewene waarop tewens ook Oberholzer²⁾ die aandag vestig. En hiermee het ons aangeland by 'n punt wat regstreeks verband hou met die sentrale tema van hierdie studie, waarin dit juis gaan om die onderskeid tussen opvoeding en onderwys teenoor beide waarvan die skool se taak bepaal moet word. Hieroor word later besin en uitgewei.

Maar binne die kader van begripsformulering, waarmee ons nog steeds hier besig is, kan voorlopig tog daarop gewys word dat die praktiese, aktuele geskeidenheid tussen opvoeding en onderwys soos ons dit waarneem in die uitwerking daarvan op die persoonlikhede van mense wat ons

1) Omdat vaardighede vir alle praktiese doeleindes ook as 'n vorm van kennis beskou kan word, sal ons voortaan, wanneer daar van kennis gepraat word, ook vaardighede daarby insluit.

2) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 35.

omring, op heel eenvoudige wyse verklaar kan word in terme van dít wat hierbo as die wesenlike kern van die opvoedingsdaad bestempel is: waardes. In aansluiting by die algemene spraakgebruik, by die inhoud en betekenis wat die woord in die volksmond het, is n opgevoede mens iemand wat hom in sy alledaagse gedrag of karakteruitings juis daardeur onderskei van kinder of onopgevoedes dat hy eerlik, opreg, waarheidsliewend, regverdig, kuis, hulpvaardig, wellewend ens. is. Hy is n mens wat hierdie karakterdeugde besit en gedragtelik openbaar; hy is n mens wat beginsels erken en sy gedrag daarvolgens rig, wat beginselvas is. Of ook anders gestel: as persoon erken en eerbiedig hy sekere norms of maatstawwe van n sedelike aard (soos die hierbo genoem) en sy gedrag beantwoord normaalweg aan hierdie norms. Maar in die sin waarin hulle hierbo gebruik is, is terme soos „deugde“, „beginsels“, „norms“ en „maatstawwe“ niks anders nie as waarde-begrippe of waarde-idees, of kortweg genoem: waardes. Daarom kan die opvoedingsdaad omskrywe word as hulpverlening tot waardeverwesenliking. Die opgevoede mens is iemand wie se gedragsuitings kennelik en konstant gemotiveer word deur hierdie en ander sedelike waardes, ook kortweg karakterwaardes genoem. Opvoeding is dus n saak van karakterontwikkeling.

Die vraag is nou: In welke mate hou kennis en denke - juis dít waarop die onderwys gerig is - verband met karakter? Wat is die verband tussen kennis en karakter, of, om die vraag in sy tradisionele vorm te stel soos ons dit sedert die dae van Sokrates ken: Wat is die verband tussen kennis en deug?

Terloops kan ook net daarop gewys word dat, in soverre kennis en die vermoë tot selfstandige denke ook waardes is, onderwys met reg ook as hulpverlening tot waardeverwesenliking bestempel kan word. In die sin is die stelling wat n mens meermale teëkom, o.a. ook by Gunter¹⁾ en Waterink²⁾ nl. dat onderwys en opvoeding nie van mekaar te skei is nie, dan ook sekerlik waar. Maar indien dit ongekwalfiseerd en onvoorwaardelik waar is dat die twee begrippe slegs begripmatige onderskeidings is, maar dat die werklike, sig in die werklikheid vol-

1) C.F.G. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, 16

2) J. Waterink: De Verhouding van Onderwijs en Opvoeding in de School, 23.

trekkende fenomene opvoeding en onderwys oor die hele linie saamval en dus nie te skei is nie - indien dít waar is, dan is die begripmatige onderskeiding sinledig of hoogstens tegnies-formeel. En daarmee sou die hele problematiek, wat hierdie studie onderlê, dan ook verval. Dan is opvoeding en onderwys een en dieselfde saak, en is die vraag na die taak van die skool ewe sinledig en oorbondig.

Weereens moet daarop gewys word dat 'n mens by die taak van begripsformulering altyd met twee werklikhede te doen het: eerstens die werklikheid van die „Ding an sich“, die werklike fenomeen, die objek of gebeurende wat homself in die reële, aktuele werklikheid daar buite ons bewussyn bevind of afspeel; en tweedens die werklikheid van die begrip wat ons in ons bewussyn vorm na aanleiding van ons ervaring en belewing van die werklike fenomeen en wat as begrip die eintlike substansie vorm van ons denke en besinning oor die desbetreffende fenomeen. Ons dink nie in terme van die fenomeen self nie, maar wel in terme van ons begrippe oor die fenomeen. Hierdie begrippe is ideële wesenhede wat werklik bestaan, nie daar buite nie, maar in ons bewussyn, en dis hulle waarmee of deur middel waarvan ons met mekaar kommunikeer.

Met betrekking tot die onderhawige saak staan ons dus nou hier voor die probleem: Is opvoeding as fenomeen dieselfde as onderwys as fenomeen? Weerspieël die twee begrippe opvoeding en onderwys 'n fenomeen in die werklikheid daarbuite wat wesenlik een en dieselfde is? Of anders: Is ons begripmatige onderskeiding geregverdig op grond van 'n werklike skeiding tussen die twee aktualiteite?

In die begripsformulering hierbo is reeds standpunt teenoor hierdie vraag ingeneem. Die taak wat voorlê is om hierdie standpunt te motiveer.

D. OPVOEDKUNDE.

Die opvoedkunde of pedagogiek is die wetenskap wat as voorwerp van studie het die fenomeen van die opvoeding met alles wat daarmee saamgaan, en dit wel met die oog op die verbetering van die opvoeding as praktiese aangeleentheid.¹⁾ In ooreenstemming hiermee word tradisioneel en met reg ook onderskei tussen opvoeder, d.w.s. die mens

1) M.J. Langeveld: Beknopte Theoretiese Paedagogiek, 11.
C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 54.

wat in die lewenspraktyk aan die opvoedeling doelbewus hulp verleen tot waardeverwesenliking; en andersyds opvoedkundige, d.w.s. die mens wat homself, hetsy navorsend, hetsy besinnend, rig op die opvoeding met die doel om gesistematiseerde kennis daarvoor op te bou.

Oor hierdie besondere formulering van die begrip opvoedkunde bestaan daar geen meningsverskil nie. Maar waarom daar wel diepgaande meningsverskil bestaan, is oor die aard van en werkswyse by wetenskapsbeoefening. Vir die doel van hierdie studie is dit noodsaaklik om kortliks op enkele van die belangrikste probleme op hierdie gebied te wys ten einde ook weer te kom tot 'n eie standpunt dienaangaande.

Uitgaande van sy fenomologiese metode vir die bestudering van die opvoedingsverskynsel, huldig Oberholzer die standpunt dat die vertrekpunt vir die opbou van die pedagogiek enkel en alleen die opvoedingsfenomeen is, en dat dit die opvoedkundige se taak is om die probleme wat daar voorkom enkel en alleen te ontdek, te beskrywe en te verklaar, maar dat dit nooit sy taak is om voor te skrywe nie. Wetenskapsbeoefening is 'n rein teoretiese, rasionele aangeleentheid waarby in belangelose toewyding gesoek word na wete ter wille van wete, kennis ter wille van kennis. „Dit dra sy doel in homself“¹⁾ Dit gaan in die wetenskap om newestellings en onderskeidings wat die wetenskaplike op grond van sy kennende bewussyn maak, en nooit om teëstellings wat uit sy waarderende bewussyn voortkom nie. Die lewensopvatting werk met teëstellings, met beginsels, norme of waardes in rangorde van waardevoorkeur, wat slegs vir die lewe van handeling geld, maar nie vir wetenskaplike ondersoek nie. Waardes speel geen rol in wetenskapsbeoefening nie, en dit mag ook geen rol daarin speel nie. „Wetenskap is 'n waarde-vrye of waarderingsvrye aangeleentheid. Dit is daardie sistematiese beoefening, besinning en navorsing, ook langs eksperimentele weg, waarby aan sowel die oogmerke as die resultate van die ondersoek nie die cachèt van 'n besondere rangorde van waardevoorkeur gevoeg word nie. Waarderingsvry beteken dus vry van waardevoorkeur“.²⁾ Die wetenskap kan wel teëstellings (soos lewensopvattinge of ideologieë met hulle waarde-inslag) teoreties of newestellend ondersoek, d.w.s. as voorwerp van ondersoek hê, maar die wetenskap werk nie met teëstellings of waarde-uitsprake nie, dit vorm nie deel van sy metode nie. Daarom mag ook die pedagogiek „nie toelaat dat deurskouing van die fenomeen aan die hand van 'n

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 59.

2) A.w., 59.

gehuldigde rangorde van waardevoorkeur sal geskied nie".¹⁾ Sodoende word die wetenskap verkrag en word die feite wat uit die fenomeen spreek vermin. Om die problematiese vir doeleindes van wetenskap nie met 'n rangorde van waardevoorkeur te benader nie, noem Oberholzer in werklikheid „die eis vir die hoogste wetenskaplikheid... Wetenskap moet 'n waarderingsvrye aangeleentheid bly. Hoe paradoksaal dit ook mag klink, moet selfs die problematiek in die waardefilosofie waarderingsvry benader word. Die grootste gevaar wat die beoefenaar van die prinsipiële opvoedkunde kan loop, is om sy lewensopvatting aan die wetenskap op te dring en hierdie lewensopvatting ook vir die wetenskap voor te skrywe. Hierdie eise dwing die beoefenaar van die prinsipiële opvoedkunde om saaklik, onpartydig, objektief en onbevooroordeeld sy vraagstukke te benader".²⁾

Met hierdie kort weergawe van Oberholzer se wetenskapsbeskouing moet ons voorlopig volstaan. Enkele belangrike implikasies daarvan sal hieronder nog verder aan die lig kom. Die vraag is nou egter dít: Is wetenskapsbeoefening wel 'n waardevrye of waarderingsvrye aangeleentheid? Is dit wel so dat die wetenskap - hier die opvoedkunde - waardes as sodanig asook beskouings en ideologieë waarin waardes ingebed lê, as voorwerp van studie kan neem sonder om self waarderend daarteenoor te staan? Miskien is dit wenslik om ter wille van helderheid die abstrakte begrip „wetenskap" hier te vermy en in plaas daarvan eerder te praat van wetenskaplike of opvoedkundige; dis immers die mens wat wetenskap beoefen en wat in sy wetenskapsbeoefening blyke gee van motiverings, doelstellings en werkmetodes. Dan sal die vraag soos volg geformuleer moet word: Is die opvoedkundige in sy besinning en navorsing oor die opvoedingsfenomeen rein verstandelik besig om teoretiese onderskeidings of „newestellings" te maak, of gee die uitkomst van sy wetenskaplike arbeid ook blyke van waardeuitsprake, waarderings of „teëstellings"? En indien laasgenoemde wel die geval is, is sy werk juis daarom minder wetenskaplik of onwetenskaplik? Net soos opvoeding, is ook wetenskapsbeoefening 'n fenomeen wat fenomenologies bestudeer kan word. Hoe spreek die fenomeen homself uit oor hierdie vrae?

-
- 1) C.K. Oberholzer: Die Pedagogiek as 'n Sisteem en 'n Pedagogiese Sisteem, 204.
 2) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 100.

Wetenskapsbeoefening nie n bloot teoretiese aangeleentheid nie.

In die eerste plek lei besinning oor die fenomeen van wetenskapsbeoefening die ondersoeker tot die ontdekking dat wetenskapsbeoefening op sigself n praktiese aangeleentheid is in dié sin dat dit tuishoort op die gebied van handeling, van wilsbesluit. Net soos in die geval van die opvoeding gaan dit hier ook oor n fenomeen „waarby altyd n bepaalde praktyk gemoeid is, naamlik die lewe van handeling”.¹⁾ Die wetenskaplike het besluit om wetenskap te beoefen, en besluitvorming is n saak van wil en waardering.²⁾ Al sou wetenskapsbeoefening intrinsiek dan nou n saak wees van bloot teoretiese of verstandelike onderskeidings, word die mens wat wetenskaplike arbeid verrig tog daartoe gedryf deur n wilsbesluit wat deur n waarde of waardes gemotiveer is. Sy doel is dus om n waarde of waardes te verwesenlik d.m.v. sy wetenskaplike arbeid. Sy wetenskaplike bemoeienis is waarde-gedrewe en waardegerig.

Nou is dit moontlik dat die waarde(s) waarop die wetenskaplike hom rig en wat hy poog om te verwesenlik n bloot nuttige of lewensbevorderende mag wees. Oberholzer noem self die geval van navorsing van die oorsake van kinderverlamming met die doel om kinderlyding en leed te versag of te voorkom as voorbeeld van navorsing waar dit nie om kennis ter wille van kennis gaan nie, maar wel ter wille van die nuttige of lewensbevorderende. As hy dan verder hieroor skrywe: „Om die gevreesde siekteverskynsel te voorkom, sal nie van die bevindinge van die navorsing afhang nie, maar van die persoon wat die nodige voorbehoedmiddels of tēnmiddels moet aanwend. Dit was nooit die bedoeling met wetenskaplike navorsing om die verworwe insigte aan die lewe diensbaar te maak nie”³⁾ dan is n mens se natuurlike reaksie teenoor hierdie stellings ontkenkend. Genesing hang beslis nie net van die medikus se ywer en goedwilligheid af nie, maar ook van die kennis en insigte wat wetenskaplike navorsing aan hom beskikbaar gestel het - egte, deeglike wetenskaplike navorsing, soos die resultate dan ook bewys. En wat die tweede stelling hierbo betref: daar is duisende navorsers wat gewilliglik sal kan getuig dat hulle bedoeling met hul navorsing of hoofsaaklik, of onder andere nuttigheid of lewensdiensbaarheid was. Dit is dus nie so dat alle navorsing gerig is

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 101.

2) A.w., 57.

3) A.w., 55.

op kennis ter wille van kennis nie, of ook dat navorsing waar dit om ander waardes as kennis gaan, vreemd is aan die wese en doel van die wetenskap nie.¹⁾ Trouens, selfs deur Oberholzer word die pedagogiek beoefen ter wille van ander waardes as bloot kennis en wete, en dit ten spyte van uitlatings soos die volgende: „So word kennis en wetenskap ingesamel en wel ter wille van kennis en wete.... Die egte wetenskaplike vors steeds na ter wille van die navorsing, dit is wete ter wille van sigself... Vir die wetenskap maak dit dan ook geen saak of daar iets gebeur en of een enkele oogmerk of ideaal bereik word nie”,²⁾ en ook die reeds aangehaalde: „Dit (die wetenskap) dra sy doel in homself”.³⁾ Want as hy daarbenewens ook uitdruklik beweer dat die pedagogiek die leer is „oor die opvoeding as praktyk met die oog op sy verbetering”⁴⁾ dan staan ook die opvoedkunde mos in diens van n nuttigheidswaarde. „Met die oog op” beteken immers „met die doel”, en dis tog net die mens wat die wetenskap beoefen wat n doel of oogmerk kan koester.

Oberholzer handhaaf n onhoudbare skeiding tussen wetenskap en lewe, tussen wetenskaplike en mens. Die wetenskaplike is mens net soos enige ander mens, en soos Stoker tereg aanvoer, is dit altyd die hele mens wat wetenskap beoefen. Hy skrywe: „Dit word soms beweer dat die wetenskaplike as sodanig n suiwer intellektuele (waarnemende en denkende) wese is en behoort te wees, en dat hy met sy wetenskaplike bedrywigheid alle emosies, begeertes ensovoorts behoort uit te skakel. Dit is onhoudbaar. Want die wetenskaplike vorm wetenskap as hële mens. Dit blyk o.a. daaruit dat hy kennis begeer en die waarde daarvan waardeer; dat liefde vir waarheid en haat vir onwaarheid hom lei; dat hy konsensieus wetenskap beoefen en wel met inspanning van wil en volharding; dat hy geesdriftig navors, verwagtings koester en spannend op die resultate van sy ondersoek wag; dat hy oor vordering dankbaar en bly is en teleurgestel voel waar sy arbeid op mislukking uitloop. Begeerte, waardering, liefde, haat, gewete, wil, geesdrif, verwagting, spanning, dankbaarheid, blydschap, teleurstelling, ensovoorts is meer as net waarneming en denke, en speel in alle wetenskapsbou hulle betrokke rol... Dit is verkeerd om te eis dat die wetenskaplike bv. sy emosies en ideale moet uitskakel as hy wetenskaplik arbei.”⁵⁾

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 58-59.

2) A.w., 55.

3) A.w., 59.

4) A.w., 54.

5) H.G. Stoker: Beginsels en Metodes in die Wetenskap, 63.

Trouens, dis dan ook n absolute voorwaarde vir egte wetenskapsbeoefening wat op wetenskaplik verantwoordbare resultate uitloop dat die betrokke wetenskaplike oor nie-teoretiese, nie-intellektuele eienskappe moet beskik soos verantwoordelikheid en eerlikheid, om maar net hierdie twee te noem. Daarsonder sal selfs die „wetenskaplike” met die briljantste brein wetenskaplik onbetroubare resultate lewer. Die wetenskaplike is geen kennis-outomaat nie, maar n mens wat onder alle omstandighede deur menslike oorwegings gedryf word tot soeke na die waarheid.

Maar aan die ander kant staan dit vas dat wetenskaplike arbeid, ten einde op hierdie benaming geregtig te wees, onvoorwaardelik en onverbiddelik in diens moet staan van één besondere hoogste waarde: waarheid. Dit stem ooreen met Oberholzer se bewering dat wetenskap beoefen word „ter wille van kennis en wete”,¹⁾ ofskoon die terme „kennis” en „wete” hier n minder gelukkige woordkeuse is. Alle kennis is immers relatief en beperk, en dit gaan in die wetenskap tog nie om relatiewe kennis nie, maar wel om die soeke na die waarheid, die absolute waarheid. Dit is dus moontlik dat n wetenskaplike navorser navorsing doen o.a. ter wille van nuttige of lewensbevorderende waardes, maar dit kan alleen wetenskaplike navorsing heet indien en in soverre dit gedra en gerig word deur die waarde waarheid. Brunner wys daarop dat selfs ambisie n kragtige aansporing tot onvermoeide navorsing kan wees,²⁾ ofskoon dit altyd waar is dat die wetenskap sy bevele slegs van die waarheid neem. Die mens openbaar n liefde en n passie, nie slegs vir die waarheid nie, maar vir die absolute waarheid. „Not a single fragment of knowledge is gained, as Planck has reminded us, if absolute truth is not aimed at. All science lives on this perspective of absolute truth. It is by this perspective that we can say: this is merely relatively true. Whoever says "relative", must first have said "absolute". This is the self-transcendence of man as it manifests itself in science”.³⁾

Die moontlikheid dat die wetenskaplike in sy soeke na die waarheid deur selfgehuldigde of opgelegde ideologiese momente, d.w.s. deur bykomstige doelstellings, beïnvloed kan word, is natuurlik nie n blote moontlikheid nie, dog n werklikheid. Op hierdie gevaar van „ombuiging” van die waarheid ten einde in te pas by vooraf gehuldigde

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 55.

2) E. Brunner: Christianity and Civilisation, Deel 2, 19.

3) A.w., 26.

waardebeskouings soos ons dit veral in die totalitêre ideologieë van hierdie eeu aantref, vestig sowel Brunner¹⁾ as Oberholzer²⁾ die aandag. So word die wetenskap van sy essensiële vryheid beroof en word dit gedegradeer tot 'n blote karikatuur. In sy suiwerste vorm is wetenskapsbeoefening inderdaad „a decidedly non-pragmatic, 'disinterested' activity",³⁾ wat puur en suiwer ontstaan uit die wil om die waarheid te deurvors.

Wetenskapsbeoefening altyd gerig op die waarde waarheid.

Maar in die tweede plek is wetenskapsbeoefening nie waarde- of waarderingsvry nie omdat die wetenskaplike in sy teoretiese, rangskikkende, ordenende werksaamheid juis die waarde waarheid voortdurend aanwend as norm. Sy maatstaf, sy enigste maatstaf wat hy aanwend ter onderskeiding van eensyds wetenskaplik toelaatbare en andersyds wetenskaplik ontoelaatbare gegewens of stellings, is juis die norm waarheid. Dit is op grond van die waarheidsnorm dat hy die stelling: $2 + 2 = 4$ as wetenskaplik korrek aanvaar; en dit is eweneens op grond van die waarheidsnorm dat hy die stelling: die mens is onopvoedbaar, as wetenskaplik ontoelaatbaar verwerp. Waarheid of die soeke na waarheid is nie alleen sy doel nie, maar die waarheidsnorm is intrinsiek deel van sy werksmetode. Sonder om in elke stap van sy navorsingsproses of besinnende betoog waarheid aan te wend as rangskikkende of ordenende norm, kan die wetenskaplike nie hoop om by waarheid uit te kom nie.

Die geldigheid van hierdie hele betoog hang natuurlik daarvan af of waarheid wel 'n waarde is. Soos voorheen aangekondig, word daar later in hierdie studie ingegaan op die kwessie van die wesenwaard en fundering van die waardes. Maar binne die raamwerk van die onderhawige betoog kan tog kortliks vermeld word dat daar onder waardefilosowe van die moderne tyd wel meningsverskil bestaan of waarheid saam met goedheid en skoonheid as absolute waarde beskou moet word soos die wysgerige tradisie dit wil hê. Onder hierdie wysgere wat waarheid absolute aksiologiese status ontse, tel veral Scheler en Hessen. Hulle grond hulle standpunt enkel op die feit dat waarheid 'n verstandelike of intellektuele aangeleentheid is, terwyl waardes wesensnoodwendig betrekking het op die a-teoretiese, die emosionele. So skrywe Hessen: „Die Ausdehnung oder vielmehr die primäre

1) E. Brunner: Christianity and Civilisation, Deel 2, 18.

2) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 56.

3) E. Brunner: Christianity and Civilisation, Deel 2, 16.

Anwendung des Wertbegriffs auf das theoretische Gebiet verstösst gegen das Wesen des Wertes. Die Wertsphäre ist eine atheoretische Sphäre. Sie ist auf die emotionale Seite des Geistes hingeeordnet.... Wert ist immer etwas, was unser (Wert-)Gefühl anspricht. Ein wahres Urteil dagegen... richtet sich ausschliesslich an unseren Verstand... Es ist daher von allem ‚Wert‘ toto genere verschieden".¹⁾ Dat sy standpunt egter nie ondubbelsinnig en onherroeplik is nie, getuig sy woorde op n ander plek in dieselfde werk wanneer hy skrywe: „Gefühl und Intellekt (konstituieren) die Wertung".²⁾ Saam met Scheler erken hy dat kennis of die soeke na waarheid n waarde is.³⁾

Hierteenoor is waarheid vir Reding en Rickert wel n absolute waarheid. So beweer Rickert bv. dat om kennis i.p.v. waarheid n waarde te noem, blote begripsverwarring is. Hy skrywe: „Zwar hat man behauptet die Wahrheit selbst sei noch kein Wert. Aber das lässt sich nicht durchführen. Da man den Wert in der theoretischen Sphäre nicht völlig leugnen kann, sagt man, die Erkenntnis sei der Wert, und meint, man könne so den Wertcharakter der Wahrheit in Abrede stellen. Das bedeutet jedoch den Gipfel der Begriffsverwirrung. Wie soll die Erkenntnis zu einem Wert kommen, wenn die Wahrheit kein Wert ist?... Nie könnte man die Erkenntnis werthhaft nennen, wäre die Wahrheit nicht der Wert, der das Erkennen erst zum ‚Erkennen‘ und damit zum Gute macht".⁴⁾

Soos duidelik blyk, gaan dit hier eintlik om n strydvraag wat alleen van belang is binne die kader van die vakfilosofie. Oberholzer, wat benewens opvoedkundige self ook n waardefilosoof is, ag die bogenoemde strydvraag klaarblyklik nie eers noemenswaardig nie en skaar ook Hessen op grond van sy uitlatings in n ander werkie onder die handhawers van waarheid as absolute waarde. So skrywe Oberholzer: „Daar is verskil van sienswyse wat betref die besondere waardes wat tot die kategorie van die volstreekte gereken moet word. Van oudsher is n waardetrits onderskei en erken, naamlik goedheid, skoonheid en waarheid. Hierdie drietal is vrywel ongewysig en kritiekloos gehandhaaf, terwyl die heiligheid as religieuse waarde daaraan toegevoeg word. Iemand soos Johannes Hessen aanvaar hierdie vierledigheid deurgaans. Met entoesiasme skrywe hy

1) J. Hessen: Lehrbuch der Philosophie, Zweiter Band, 68

2) A.w., 84.

3) A.w., 67 e.v.

4) H. Rickert: Allgemeine Grundlegung der Philosophie, 115.

dienaangaande soos volg: „Es sind die Werte des Wahren und des Schönen, des Guten und des Heiligen. Sie entsprechen den Grundfunktionen seines (die mens) Wesens: das Wahre dem Denken, das Schöne dem Fühlen, das Gute dem Willen, das Heilige dem Geiste in der Totalität seiner Kräfte“¹⁾

En met hierdie draai oor die gebied van die waardefilosofie het ons dan weer aangeland by die onderhawige tema, bewapen met die kennis dat waarheid deur die oorgrote meerderheid waardefilosowe, asook deur Oberholzer, om wie se beskouings dit hier in besonder gaan, as absolute waarde aanvaar word. Feit is dat ook Oberholzer waarheid as 'n waarde beskou²⁾. Maar wat meer is: in die volgende aanhaling gee hy ook toe dat dit nie net in die opvoeding nie, dog ook in die opvoedkunde gaan om waardes en hulle verwesenliking. Hy skrywe: „Die vraag ontstaan of die prinsipiële opvoedkunde met die verskillende waardes enige verband hou. Die antwoord hierop is dat die opvoedkunde so goed as alles daarmee te doen het. In sowel die besinningsarbeid as die praktyk van die opvoeding gaan dit telkens om waardes en hulle verwesenliking. Die opvoedkunde is verplig om die verskillende waardes te onderken en die betekenis daarvan vir sinvolle mensbehandeling aan te toon“ (my kursivering).³⁾ Dit gaan dus in die opvoedkunde nie bloot om die beskrywing nie, maar ook om die verwesenliking van die waardes. Die wetenskaplike as wetenskaplike is gerig op waardes, maar maak verder ook in sy wetenskaplike arbeid gebruik van irrasionele of ideologiese momente. Dit gee Oberholzer ook toe waar hy m.b.t. die hipotesevormende taak van die wetenskapsbeoefenaar soos volg skrywe: „Wat die prinsipiële opvoedkunde betref, is die hipoteses wat aangebied word, nie alleen intuïtief van aard nie, maar kan die verklaringe ook nie van die lewensbeskouende denke losgemaak word nie“.⁴⁾ In soverre die lewensbeskouende denke deurdrenk is met waardes, beteken hierdie stelling dat waardes intrinsiek verband hou met die metodiese prosedure van wetenskapsbeoefening.

In die lig hiervan moet Oberholzer se stelling, wat hy in al sy geskryfte konsekwent en herhaaldelik benadruk, dat dit in die wetenskapsbeoefening slegs om newestellings (teoretiese onderskeidings) gaan en dat geen

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 148.

2) A.w., 161

3) A.w., 150

4) A.w., 98

wetenskap ooit aan die hand van teëstellings opgebou kan word nie,¹⁾ as fenomenologies onaanvaarbaar afgewys word. Die wetenskaplike is juis voortdurend besig om teëstellings te maak - teëstellings tussen waar en onwaar, juis en onjuis. Waarde-teëstellings op grond van sy waarheidsbeskouing vorm skering en inslag in al sy wetenskaplike arbeid. Sy primêre instelling teenoor sy gegewens wat hy wetenskaplik wil verwerk is teëstellend; eers daarná gaan hy rangskikkend en ordenend te werk.

Ons het met hierdie standpunt van n waarde- of waarderingvrye wetenskapsbeoefening te doen met n kwessie wat die Duitsers wetenskaplike „Voraussetzungslosigkeit" noem: die standpunt dat die wetenskaplike geen ideologiese of waardevooropstellings mag hê nie, of dat dié wat hy wel het, geen rol mag speel in sy wetenskapsbeoefening nie. Hieroor skrywe Brunner soos volg: „If by that we mean that scientific investigation must not be tied to any preconceived results but has to be completely open to the facts, whatever the facts may be, this postulate is identical with the idea of scientific inquiry as such. It is the postulate that science takes its orders from truth. But if by that postulate we mean to say that the scientist, in order to be a true scientist, must not have religious beliefs, such an axiom proves to be a mere prejudice which has nothing to do with science. This kind of Voraussetzungslosigkeit, just as the similar idea of indifference to value, is neither possible nor desirable".²⁾ Dit is onmoontlik, omdat die mens eenvoudig nie sonder n lewensbeskouing met sy inherente neerslag van geloofsoortuigings en waardebeskouings kan bestaan nie. En dit geld eweseer van die mees rasioneel-ingestelde, positivistiese natuurwetenskaplike as van die gewone mens. Elke, letterlik elke wetenskaplike of denker begin sy navorsing of besinning met minstens één geloofsoortuiging wat in die grond van die saak irrasioneel en daarom wetenskaplik onbewysbaar is: sy geloof in die betroubaarheid van sy rede as kenmiddel en sy geloof in die bestaan en bereikbaarheid van waarheid. Dit is wat Aldous Huxley bedoel as hy sê: „All science is based upon an act of faith".³⁾ Die mens, ook die wetenskaplike, kan net nie help om te glo nie. „He who does not believe as a Christian cannot help believing in something. That assumed neutrality proves to

1) C.K. Oberholzer: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde, 265.

2) E. Brunner: Christianity and Civilisation, Deel 2, 23.

3) A. Huxley: Ends and Means, 258.

be a phantom, something which neither is nor can be. The metaphysical dimension of the mind never remains empty, but must always have a content... Metaphysical neutrality simply does not exist, because neutrality in itself is a kind of sceptical metaphysics".¹⁾ Die volslae skeptikus wat nie glo aan die waarheid nie, asook die volslae nihilis wat nie glo aan die bestaan van waardes nie, se leerstellings is in direkte logiese stryd met hulle lewens, soos Hessen oortuigend aantoon.²⁾ Die stellings: Daar is geen waarheid, en: Daar is geen waarde, is bloot sinloos en niksseggend indien die waarde waarheid wel nie bestaan nie. In die Menswetenskappe is Vooropstellings onvermydelik.

Dit is n onweerlegbare waarheid: elke wetenskaplike het sy vooropstellings, sy voorwetenskaplike geloofspostulate. Maar nou maak één saak tog verskil, nie óf nie, maar in welke mate sy besondere vooropstellings n rol gaan speel in sy wetenskapsbeoefening, en dit is naamlik sy voorwerp van ondersoek. Brunner wys tereg daarop dat die natuurwetenskaplike soos die fisikus, die geoloog of die sterrekundige weliswaar sy wetenskap kan beoefen sonder dat sy geloofsoortuigings sy wetenskaplike arbeid kenbaar beïnvloed of kleur. Hier is inderdaad sprake van neutrale kennis, omdat dit betrekking het op n lewensbeskoulik neutrale objek van ondersoek. So bestaan daar ook n van die Christelike standpunt volkome geregverdigde antropologie wat op die natuur- en geesteswetenskappe gefundeer is. Die mens is en bly toeganklik vir redelike ontleding en studie. "The creature, in its creaturely independence, in its own creaturely being, can be known by the human reason. This belongs to the right of dominion which has been granted to it." Maar dan vervolg hy dadelik: "Where, however, personal being is concerned, the freedom and the responsibility of man, scientific neutrality ceases; there it is the whole that matters, the truth, for which no specialists are competent... The more therefore that we are concerned with the 'personal heart' of human existence, the less sure is reason, the more limited is the autonomy which can be ascribed to it, the more sinister becomes its self-sufficient attitude and its claim to recognition".³⁾ Hier, waar dit gaan om die essensie van die menslike wese, om sy tweespalt, sy gebrokenheid, sy sonden en skuldbesef, sy vryheid en sy verantwoordelikheid - hier

1) E. Brunner: Christianity and Civilisation, Deel 2, 24.
 2) J. Hessen: Existenzphilosophie, 11-20.
 3) E. Brunner: Man in Revolt, 247-248.

skiet die rede as kenmiddel hopeloos tekort; hier kan daar onmoontlik nog sprake wees van neutrale kennis.¹⁾

Waar die mens die objek van studie is, is daar dan veral twee momente waar die wetenskaplike sy vooropstellings bewus of onbewus laat blyk, waar hy dit nie kan versteek nie. Eerstens blyk dit by sy begripsformulering. Hoe sien hy die mens? Wat is sy besondere mensbeskouing? So is Oberholzer se besondere mensbeskouing bv. waardebelaaï. In sy personologies-georiënteerde antropologie sien hy die mens as geroepene, aangesprokene. So skrywe hy: „Aanvaarding en verantwoordelikheid as modi van die pedagogiese is uitinge van n dieper antropologiese gegevenheid, naamlik die idee van menslike geroepenheid... Die idee van geroepenheid beteken geen selfgeroepenheid nie, maar die bereidwilligheid tot taakverrigting in gehoorsaamheid aan n opdrag wat tot die mens kom. Daar is iets of Iemand wat roep en my met n taak konfronteer.... Die mens kan slegs geroepene wees wanneer ons hom as persoon sien”.²⁾ En so ook lê daar in die origens rein wetenskaplike beskouings van Freud, Adler en Jung implisiet besondere mensbeskouings ten grondslag. Die bekende Nederlandse psigiater Carp kritiseer die psigoanalise van Freud en die individueel-psigologie van Adler juis op grond van hulle a-religieuse aard; albei beskou die misties-religieuse inslag van die menslike natuur as n vlug uit die lewe en wys dusdoende elke lewensbeskouing apriories van die hand wat naas die aardse ook n ander synsvorm erken. „Het maakt inderdaad ook voor de therapie een niet te onderschatten verschil uit, of de geneesheer in zijn Medemens slechts een vertegenwoordiger der hogere zoogdieren kan zien, dan wel een Wezen met een geestesleven, dat ‚ein wenig unter die Engel gestellt ist‘, om een uitdrukking van Rudolf Allers te gebruiken”.³⁾ Ook hy is van mening dat dit nie alleen onmoontlik is vir die psigoterapeut om sy pasiënt sonder filosofiese vooropstellings te benader nie, maar dat dit daarenteen juis wenslik en noodsaaklik is.

Maar in die moderne sielkunde is dit natuurlik veral die Weense psigiater Frankl wat openlik en sonder verskoning met n eie antropologie na vore kom waarop hy sy logoterapie fundeer. Sy logoterapie is eintlik n poging om n psigoterapeutiese antropologie te ontwerp wat alle psigoterapie voorafgaan. Hy huiwer geen oomblik om sy

1) E. Brunner: Man in Revolt, 62, 255.

2) C.K. Oberholzer: Die Pedagogiek as n Sisteem en n Pedagogiese Sisteem.

3) E.A.D.E. Carp: De Individual-Psychologische Behandlungsmethode, 17.

besondere mensbeskouing te deklameer nie: „Three factors characterize human existence as such: man's spirituality, his freedom, his responsibility".¹⁾ Met sy uitspraak: „Der Mensch (fängt) genau dort an, wo ihn der Naturalismus aufhören lässt!";²⁾ is hy dit eens met Jung wat een van sy werke soos volg afsluit: „Eine Psychologie, die bloss den Intellekt befriedigt, ist niemals praktisch; denn das Ganze der Seele kann vom Intellekt allein nie erfasst werden. Ob wir wollen oder nicht: das Moment der Weltanschauung drängt sich auf, weil die Seele nach einem Ausdruck verlangt, der ihr Ganzes umfasst".³⁾

Die tweede moment waartydens die wetenskaplike - en hier het ons veral weer die geesteswetenskaplike in gedagte - sy ideologiese vooropstellings bewus of onbewus betrek in sy wetenskapsbeoefening, is in sy hipotesevormende of verklarende funksie. Die wetenskaplike se taak is immers nie bloot die versameling en ordening van feitemateriael nie; hy soek ook na die samehang en verklaring daarvan. Op grond waarvan geskied hierdie verklarende arbeid? Om te verklaar, beteken om prinsipes of norme aan te wend vir die interpretasie van probleme wat opduik in die ordening van die feitemateriaal. Waar kom hierdie prinsipes of norme vandaan? Hierop antwoord Wijngaarden met reg: „Dat kan alleen zijn van een idee in de psyche, hetzij de mens die idee primair in zichzelf dan wel primair bij een ander aantreft. Deze idee echter staat niet los van zijn psychische totaliteit, maar word mede daardoor bepaald. Met andere woorden: de individuele totaliteit, waarin de gehele persoonlike voorgeschiedenis, het karakter, de levensbeskouing van invloed is, is mede bepalend voor de visie welke zich uit de feiten aan iemand opdringt... Het zijn onze vooronderstellingen, die mede den gezichtshoek bepalen waaronder wij de feiten in ogeschouw nemen... Dit betekent tevens, dat het onze vooronderstellingen zijn, welke ons de normen verschaffen voor ons oordeel... Niet op grond van de door hem geconstateerde feiten komt Freud tot de overtuiging, dat het geestelijke ,niets anders is dan' een derivaat van het driftleven, maar het is zijn aan de materie gebonden levensbeskouing, die hem de feiten op deze wijze doet interpreteren en die hem de normen verschaft, volgens welke het lustgevoel van de baby na de verzadiging en van den volwassene na het sexueel orgasme geïdentificeerd kunnen worden. Niet de feiten voeren tot verschil van mening,

1) V.E. Frankl: The Doctor and the Soul, xviii.

2) V.E. Frankl: Logos und Existenz, 8.

3) Kyk: H.R. Wijngaarden: Hoofdproblemen der Volwassenheid, 26.

maar de interpretatie daarvan, welke berust op verskillende uitgangspunten. En zonder uitgangspunt, zonder normen is het onmogelijk om te vergelyken, te schiften en dus te oordelen".¹⁾

Die hierbo aangehaalde voorbeeld van Freud se interpretasie op grond van sy lewensbeskouing is oortuigend genoeg. Maar Wijngaarden noem ook in die verbygaan n uitstekende voorbeeld wat heelhuids op die gebied van die opvoeding tuishoort, en dit is naamlik die geval van leuens. „De leugen is een onomstotelijke psichiese realiteit; om de leugen echter als zodanig te kunnen herkennen, heeft men den maatstaf van de waarheid nodig. De werkelykheid kan zulk een maatstaf niet leveren, juist omdat leugen en waarheid even werkelyk zijn".²⁾ Dit gaan dus hier enersyds om n lewenswerklykheid waarmee die opvoeder te doen het: die leuen; en andersyds om n waarheidsgetroue interpretasie of verklaring daarvan. Die prinsipes of norme in terme waarvan die verklaring geskied, kom nie uit die werklykheid self nie, maar wel uit die waarheidsvisie of lewensbeskouing van die mens wat die verklaring aanbied. Dink maar net hoe verskillend die verklaring van n naturalis, n idealis, n pragmaties en n Calvinis t.o.v. hierdie aktuele opvoedingsprobleem daar sal uitsien, en dit bloot vanweë hulle verskillende lewensbeskouings.

Dit is in die lig van hierdie oorwegings van die onweerlegbare waarheid dat waardes in die vorm van vooropstellings in die beoefening van alle wetenskappe, maar veral in die menswetenskappe, onvermydelik n rol speel, dat n mens nie anders kan nie as om saam te stem met Wijngaarden wanneer hy skrywe: „Het is zelfmisleiding wanneer men meent de wetenskap zonder enige vooronderstelling te kunnen beoefenen",³⁾ of ook met die woorde van Brunner: „No science can work without Voraussetzungen".⁴⁾ Met die wetenskappe wat die mens as objek van studie het, kan dit net nie anders wees nie, eenvoudig omdat die mens die mees gekompliseerde objek van studie is wat homself vanweë sy onvoltooide, raaiselagtige natuur net nie leen en nooit kan leen tot n eenvoudige, logiese begrip nie. Dis nie alleen waar dat die rede totaal ontoereikend is om die mens in sy ongeslote, „onaf", nie-substantiewe wesenswaard begripmatig te omvat en te omlin nie, maar dis verder ook

1) H.R. Wijngaarden: Hoofdproblemen der Volwassenheid, 13-14.

2) A.w., 15.

3) A.w., 26.

4) E. Brunner: Christianity and Civilisation, 25.

waar dat „the question: 'Who is man?' contains a mystery that cannot be explained by man himself".¹⁾ Daarom moet die begrip „mens" noodwendig irrasionele komponente, geloofskomponente bevat. n Rasioneel verantwoordbare mens-beskouing moet noodwendig altyd n onvolledige wees. Om die mens te ken, is veel eerder n saak van die hart as van die hoof.

Die rede alleen ontoereikend om tot die waarheid te lei.

Tot sover oor die kwessie van die onmoontlikheid om die wetenskap te beoefen op n uitsluitlik logiese basis sonder die invloed van vooropstellings, geloofsoortuigings en waardeoordele. Nou bly nog oor die kwessie van die wenslikheid van laasgenoemde in wetenskapsbeoefening. Vir die natuurwetenskaplike met sy besondere wetenskaps-beskouing waarvolgens slegs die logies verantwoordbare toelaatbaar is, klink so n vraag natuurlik na akademiese heiligs kennis. En vir die geesteswetenskaplike wat onder die invloed van die gees van die natuurwetenskappe verkeer en wat gevolglik poog om sy eie wetenskaplike arbeid ook op die lees van die logies-induktiewe metode te skoei, sal so n vraag seker ook skokkend wees. Die gees van rasionalisme wat die natuurwetenskappe deursuur, wat daar op sy plek is en seer sekerlik meer as enigiets anders verantwoordelik is vir die fenomenale opbloei van daardie wetenskappe, het intussen ook die geesteswetenskaplike so gelok en bekoor dat hy selfs die skyn van irrasionaliteit wil vermy. Ook die opvoedkundige wil nie agterbly nie en probeer teen elke prys om die universaliteit en wetenskaplikheid van die pedagogiek te handhaaf o.a. deur elke metafisiese benadering van die opvoedkunde as propaganda aan te merk. Universaliteit het inderdaad die wagwoord geword vir almal wat tot die binnehof van die paleis van die wetenskap toegang soek. En universaliteit is alleen moontlik op grond van die universele rede. Die rasionalisme het sowel in die opvoeding as die opvoedkunde dieper onder ons vel ingekruip as wat ons dit graag wil erken.

Die wetenskap soek na die waarheid. In hierdie proses het die rede sy regmatige en onvervangbare rol en funksie. Maar die wetenskap is nie die enigste weg na die waarheid nie; dit openbaar aan ons slegs maar sekere aspekte of segmente van die waarheid.²⁾

Die hele strydvraag oor die wetenskaplikheid al dan nie van n besondere dissipline soos bv. die opvoedkunde of ook van n individuele bydrae daartoe, hang klaarblyklik

1) H. Dooyeweerd: In the Twilight of Western Thought, 179

2) H.G. Stoker: Beginsels en Metodes in die Wetenskap, 103.

daarvan af wat n mens onder „wetenskap” verstaan. Die natuurwetenskaplike se beskouing van die wetenskap as gesistematiseerde kennis wat uitsluitlik logies verantwoordbaar is, is op daardie terrein van ding-objekte met hulle suiwer substansiële bestaansvorm waar die kousaliteitsbeginsel onvoorwaardelik heers, sonder twyfel korrek en geldig. Daar is reeds melding gemaak van die geloofsdaad waarvan alle wetenskappe uitgaan, te wete die geloof aan die betroubaarheid van die rede as kenmiddel en die geloof aan die bereikbaarheid van ware kennis; maar vanuit hierdie premisse is dit vir die natuurwetenskaplike wel moontlik om langs induktiewe weg en logiese beredenering ware kennis in te samel en in n sisteem op te bou.

Maar in die menswetenskappe soos die sielkunde, die sosiologie en die opvoedkunde staan die saak heeltemal anders. Hier word die ding-objek wat hom konstant volgens die kousaliteitswette gedra, vervang deur die mens-objek waarvan wilsvryheid een van die wesenskenmerke is. Juis om hierdie rede is die natuurwetenskaplike se ideaal van voorspelbaarheid hier onbereikbaar. Daarbenewens is die mens nie substantief bepaalbaar en omskryfbaar soos ding-objekte in die buitewêreld nie, maar is hy slegs relasioneel bepaalbaar; hy lewe voortdurend in relasies en verhoudings met wesenhede en dinge buite homself, en hierdie verhoudings is nie alleen medebepalend vir wat hy nou is nie maar ook vir wat hy steeds word. Van alle wetenskaplike objekte van studie is die mens die enigste wat intensioneel ingestem is op die toekoms; sy wese op enige oomblik van sy bestaan word nie slegs bepaal deur wat agter hom is nie, maar in onberekenbare mate ook deur sy gerigtheid op wat voor hom lê - hy besit die inherente vermoë om te hoop, te begeer, te bestrewe en te glo. Sy gedrag word bepaal nie alleen deur wat gister gebeur het nie, maar ook deur wat môre, oormôre of oor twintig jaar mag gebeur....

Om hier tot ware kennis te kom, is die logika alleen onvoldoende. Natuurlik het die rede ook in die studie van die mens sy regmatige en onvervangbare rol en funksie, en is dit ook hier die aangewese ordeningsmiddel waardeur die kennis tot n sisteem, tot wetenskap, omvorm word. Alle sisteemkonstruksie geskied immers deur middel van die rede. Alle wetenskappe, selfs ook die teologie, is vir die beoefening daarvan afhanklik van die formele prinsipes of denkwette van die rede. Daarom kan n mens met reg sê: geen rede - geen wetenskap. Maar dis iets heeltemal anders as: geen rede - geen ware kennis. Want die wetenskap soek wel na ware kennis, na die waarheid;

maar die wetenskap is nie die enigste weg na die waarheid nie. Die natuurwetenskaplike se eis dat alleen die logies verantwoordbare toelaatbaar is, is volledig geldig vir sover dit sy objek van studie geld, maar slegs ten dele geldig vir sover dit die mens as objek geld. Wanneer jy die mens bestudeer in natuurwetenskaplike sin, moet dit noodwendig lei tot fragmentariese kennis wat, as dit dan as dié waarheid aangaande die mens voorgehou word, juis die onwaarheid is. Dit is wat Brunner bedoel met die woorde: „All merely natural understanding of man is a misunderstanding”.¹⁾

Om die mens te ken, in sy totaliteit na waarheid te ken, is die menswetenskaplike gevolglik genoodsaak om die rede te oorskry en daarmee tegelyk die natuurwetenskaplike eis as enigste norm vir wetenskapsbeoefening te misken. Hy is daartoe genoodsaak, eerstens omdat die wesensaard van sy objek homself nie leen vir volledige redelike kenning nie; en tweedens omdat hy, die menswetenskaplike, die kennende subjek, meer as sy rede nodig het vir ware kennis van sy objek. En dit wat hy meer nodig het is - geloof. Dit geld nie alleen van die gelowige wetenskaplike nie, maar ook van die „ongelowige”. Ofskoon dit in die geesteswetenskappe altyd gewaagd is om te praat van bewyse, is die volgende oorwegings ter staving van bogaande stelling inderdaad so sterk logies gefundeer dat dit vrywel as bewyse beskou kan word.

Reeds is daarop gewys dat elke menswetenskaplike implisiet of eksplisiet uitgaan van n besondere mensbeskouing of antropologie. Terwyl hy na sy kliniek, sy laboratorium of sy lessenaar stap beskik hy reeds oor n voorwetenskaplike mensvisie wat bewus of onbewus deurslaan of soms opsigtelik deurbreek in sowel sy begripsvorming as sy interpretatiewe of verklarende arbeid. Lank voordat hy sy teoretiese denke aan die werk gestel het, was sy lewensbeskoulike denke reeds aan die werk op grond waarvan hy vooropstellings ontwikkel het wat in hooflyne sy wetenskaplike arbeid gaan rig en lei.²⁾

So sien die materialisties-georiënteerde menswetenskaplike die mens as n fisies-gemiese objek wat saam met alle ander fisiese objekte onderworpe is aan dieselfde fisiese wetmatighede, en wat saamgestel is uit bekende gemiese elemente soos water, yster, kalsium, fosfor en dies meer. En tot sover is sy waarneming natuurlik heel-

1) E. Brunner: Man in Revolt, 65.

2) H.G. Stoker: Beginsels en Metodes in die Wetenskap, 145.

temal korrek en onaanvegbaar. Die mens is o.a. ook deel van die fisies-gemiese realiteit; die mens is o.a. ook materie, stof. Die moderne ontdekking in die mediese wetenskap dat gemiese stowwe die normale mens kranksinnig kan maak asook die kranksinnige weer normaal, bevestig net die waarheid dat materie onmiskenbaar deel van die menslike natuur is, en dat dit verband hou met sy nie-materiële komponente. Om te herhaal: hierdie opvatting is geen metafisiese nie, maar berus op goeie empiriese waarneming. Maar om op grond van hierdie waarneming die gevolgtrekking te maak dat die materiële die wesensaard van die mens bepaal; om vanuit daardie waarneming die materiële te verabsoluteer tot verklarings-prinsipe van die mens, is niks anders nie as 'n geloofsdaad, en daarmee 'n oorskryding van die rede. In sy diepsinnige werkie wys Tillich daarop dat „in afgodisch geloof worden voorlopige, eindige werkelijkheden tot de rang van absoluteitheid verheven”.¹⁾ So word die meganiese werklikheid verhef tot 'n monsteragtige simbool van wat die ware geloof is, naamlik 'n oneindigheidsrelasie. „Wanneer vertegenwoordigers van die moderne fysica het geheel der werklikheid terugbrengen tot de mechanische beweging van de kleinste stofdeeltjes, daarbij de werkelijk reële hoedanigheid van het leven en de geest ontkennd, geven zij uiting aan een geloof, zowel in objectieve als in subjectieve zin”.²⁾

'n Heel praktiese bewys dat ons hier met 'n geloofspostulaat te doen het en nie net met blote empiriese waarneming en logiese deduksie nie, word gelewer deur die feit dat die naturalis op grond van dieselfde waarneming konkludeer dat die mens 'n verlengstuk is van die natuur, terwyl die idealis ook weer aan die hand van dieselfde waarneming die mens sien as die projeksie van die onpersoonlike wêreldrede. Weereens moet toegegee word dat die naturalis se waarneming korrek is: as biologiese wese wat met biologiese drifte toegerus is, toon die mens inderdaad ook ooreenkoms met die dier. Daarby kom nog dat die tradisionele beskouing as sou die rede die mens fundamenteel onderskei van die dier, vandag op goeie gronde nie meer gehandhaaf word nie. Maar ook hier moet 'n mens met Tillich instem wanneer hy skrywe „dat een evolutieleer, die de afstamming van de mens van oudere levensvormen interpreteert op een wijze die het oneindige, kwalitatiewe verschil

1) P. Tillich: De Dynamiek van het Geloof, 21.

2) A.w., 95.

tussen mens en dier opheft, geloof is en geen wetenskap".¹⁾ En dieselfde geld ten slotte ook vir die idealis se siening van die mens waarby ook weer net een element van sy natuur, sy rede naamlik, tot verklaringsprinsipe verabsoluteer word - ook weer 'n geval van waar 'n voorlopige, eindige werklikheid tot 'n oneindigheidsrelasie verhef word.

Die mens kan nooit in terme van homself verklaar word nie. Brunner wys daarop dat, hoe die onderskeie antropologieë ookal van mekaar verskil, hulle tog hierdie gemeenskaplike kenmerk openbaar: hulle poog almal om die mens te verklaar vanuit 'n standpunt bo of buite die mens. Vir die een is hierdie „bo"- of „buite"-standpunt die Natuur, vir 'n ander die Idee, en vir 'n ander weer die Goddelikheid.²⁾ Hulle soek in hulle poging tot begryping van die mens almal na 'n eenmalige verklaringshipotese, maar juis hierin oorskry hulle die suiwere empiriese, die logies verantwoordbare, en beland teen wil en dank op 'n standpunt wat hulle geloof verraa. Brunner noem dit die „transendente element" in alle antropologieë, en skrywe: „All purely empirical views of man, in the sense of objective science, do not touch man himself, but only the framework of man. The problem is not whether man, in order to be understood, must be seen in the light of that realm beyond, but what this standpoint beyond himself is? The understanding of man always leads us - we may dispose of it as we will - either into the region of metaphysics or into that of faith".³⁾

In die opvoeding en in die opvoedkunde gaan dit oor die mens. Die belangrikste drie vrae hier is: Wat is die mens? Wat is sy oorsprong? en: Wat is sy bestemming? Waar die antwoord op die eerste twee vrae die antropoloog onafwendbaar voer tot geloofsuitsprake, soos hierbo aangetoon is, daar is die antwoord op die derde vraag nie slegs gedeeltelik nie, maar uit en uit 'n saak van geloof. Want die verskillende menswetenskappe is die opvoedkundige wel nog van diens in sy soeke na ware kennis van die mens - al kan hulle hom nooit tot die volle waarheid aangaande die totale mens lei nie; maar as dit kom by die kwessie van doel of bestemming, is die wetenskap geheel en al onmagtig om saam te praat. „Science knows what is, it does not know what ought to be".⁴⁾ Die wetenskap kan hom uitspreek oor die middele, dog nooit oor die doel nie.

1) P. Tillich: De Dynamiek van het Geloof, 96.

2) E. Brunner: Man in Revolt, 64.

3) A.w., 60.

4) E. Brunner: Christianity and Civilisation, 27-28.

Doelbepaling of doelstelling is uitsluitlik n saak van waardering, van formulering van dít wat as waarde-vol beskou word, of, om dit sielkundig meer korrek te stel: van dít wat jy glo waarde-vol is.

Die Waardebeskouing waarvandaan hierdie besinning uitgaan.

Dit bring ons by die doel van die onderhawige studie. Die doel hier is om te besin oor die taak van die skool. Die skool is n opvoedingsinstelling, en in soverre dit dan hier gaan om die taak van n opvoedingsinstelling, word in hierdie studie gepoog om n bydrae te bring tot die wetenskap wat o.a. besin oor die opvoeding, nl. die opvoedkunde. Dit gaan egter hier meer bepaald om n bepaling van die taak van die skool t.o.v. die opvoeding en die onderwys. Om hierdie rede is n fenomenologiese bepaling van wat onder „opvoeding” en „onderwys” verstaan word, n voorvereiste. Hierdie voorarbeid is reeds aan die begin van hierdie hoofstuk afgehandel.

Maar die doel van hierdie studie is besinning, nie oor wat die taak van die skool is nie, maar wel oor wat die taak van die skool behoort te wees. Die vraag is dus: Wat behoort die taak van die skool te wees t.o.v. opvoeding en onderwys? Niemand sal kan ontken, eerstens, dat dit n vir die saak van die opvoeding noodsaaklike vraagstelling is nie; en tweedens, dat dit n probleemstelling is wat heelhuids staan vir die rekening van die opvoedkundige. Die vraag of die skool aan sy doel beantwoord al dan nie; die vraag of skoolhervorming nodig is al dan nie; meer nog: die vraag of die skool in al sy aktiwiteite die regte waardeperspektief handhaaf al dan nie, is almal vrae op die weg van die opvoedkundige - vrae ter beantwoording waarvan hy weliswaar hulp elders kan gaan soek, maar waaroor hy as opvoedkundige in laaste instansie uitspraak moet lewer.

Die vraag na wat die taak van die skool behoort te wees, word dus die vraag na wat die regte waardeperspektief is. Wat is die regte waardeperspektief? Wat is, of eerder wat behoort in die skool die regte verhouding te wees tussen opvoeding en onderwys?

Vir die beantwoording van hierdie vraag - dié vraag in soverre dit hierdie besondere studie betref - is logiese deduksie onontbeerlik. Enige poging om by te dra tot wetenskaplike kennis, kan alleen hoop om daarin te slaag indien dit gehoorsaam is aan die logiese denkwette. Maar as daar een ding is wat so helder is soos daglig, dan is dit dat die metode van logiese deduksie op sigself hier ontoereikend is. Dit gaan hier immers om waardeperspek-

tief, d.w.s. om n onderskeiding tussen die meer en minder waardevolle; dit gaan hier om n rangorde van waardevoorkeur, en dit plaas die ondersoeker onverbiddelik voor die eis om, indien hy enigszins hoop om die vraag te beantwoord, self oor n rangorde van waardevoorkeur te beskik. Sonder n vooropstelling in die vorm van n waardestandpunt t.o.v. die relatiewe gewig van opvoeding en onderwys is die vraag na die taak van die skool dienaangaande volkome onbeantwoordbaar. Die antwoord impliseer in die eerste en belangrikste instansie n waarde-oordeel; eers daarná, in die poging om die standpunt te motiveer, kom logiese deduksie aan die orde. Al wat nou ter wille van intellektuele eerlikheid van die ondersoeker met reg verwag kan word, is om sy waardestandpunt tesame met die geloofsoortuiging waarmee dit verweef is, bekend te maak. Maar dit is verder ook noodsaaklik, omdat die hele betoog van hierdie studie staan of val m.b.t. die waardestandpunt waarvandaan dit uitgaan.

Hierdie uitgangspunt van die skrywer is nl. die Christelike geloof met die lewensbeskouing, antropologie en rangorde van waardevoorkeur wat daaruit voortvloei. Omdat die aard van hierdie ondersoek n antropologiese standpunt noodsaak, veral ook omdat jou beskouing oor die wese en bestemming van die mens tot op groot hoogte jou rangorde van waardevoorkeur bepaal en daarmee saamhang, volg daar later n uiteensetting van die Christelike mensbeskouing. Die betekenis hiervan is ondubbelsinnig en klinkklaar: die vraag na die regte verhouding tussen opvoeding en onderwys in die skool word vanuit die Christelike geloofsoortuiging bepaal, en is daarom partikulier Christelik. Dit hoop en pretendeer vir geen oomblik om universeel aanvaarbaar te wees nie. Dit is n bydrae tot die opvoedkunde wat net so partikulier is soos dié wat uitgaan van n naturalistiese, kommunistiese, idealistiese, pragmatistiese of enige ander geloofsoortuiging. En daarby maak dit met dieselfde reg as enige bydrae vanuit hierdie geloofsoortuigings aanspraak op wetenskaplike geldigheid. Die Skrifverwerpende wetenskaplike is immers net so a-logies soos die Skrifaanvaardende; kennisteoreties ry hulle in presies dieselfde bootjie. En elkeen se bydrae tot die wetenskap is net so „universeel" of partikulier soos sy besondere geloofsoortuiging. Dit geld, soos reeds betoog is, des te meer in die geval van die menswetenskappe soos die opvoedkunde, waar partikulariteit eenvoudig menslik onvermydelik is.

Nog een opmerking lyk in dié verband wenslik. Die wetenskaplike soek na ware kennis, na die waarheid. Maar indien die Christen-wetenskaplike nou d.m.v. sy geloof tot kennis van nuwe waarhede gekom het, waarhede „die in de beleving een hechter en dieper weten is dan de wetenskap ooit kan geven, en die dwingt tot een geloofsgehoorzaamheid welke den mens niet gebonden doet zijn maar hem integendeel in de vrijheid stelt”,¹⁾ waarom moet hy hierdie dieper waarhede nou in sy wetenskaplike soeke na waarheid buite rekening laat? Hoe kan hy hoop om tot kennis van die waarheid te kom sonder erkenning van die Waarheid? En tot kennis van die Waarheid kom hy alleen deur geloof. Geloofskennis en wetenskaplike kennis is dan ook geensins in stryd met mekaar nie.²⁾ Dit kan nooit in stryd met mekaar wees nie, omdat dit aanvullend is. „De rede is de vooronderstelling van geloof; het geloof is een daad, waarin de rede in vervoering boven zichzelf uitreikt. Dit is de tegenovergestelde kant van hun onderlinge eenheid. De menselijke rede is eindig; zij beweegt zich binnen eindige verhoudingen wanneer zij bezig is met het universum en de mens zelf... De mens is eindig, de menselijke rede leeft in voorlopige relaties, maar de mens heeft ook weet van zijn potentiële oneindigheid en dit besef treedt aan de dag als oneindigheidsrelatie, als geloof”.³⁾ Geloof veronderstel rede en is die vervulling van die rede. Ook Brunner druk dieselfde waarheid uit met die woorde: „Faith is the reason which is opened to that which lies beyond reason”.⁴⁾ En daarom kan Brunner dan ook sê dat die Christelike mensbeskouing, wat op geopenbaarde waarhede berus, tog nooit deur die ervaring weerspreek kan word nie. „The decision about the truth or untruth of the Christian doctrine of man is made in experience”.⁵⁾ Die Christelike mensbeskouing is inderdaad uniek in die opsig dat dit die waarheidsmomente erken wat daar in die partikuliere antropologieë opgesluit lê, ofskoon dit nie anders kan nie as om op die eensydigheid van elkeen daarvan te wys. Nie alleen is die Christelike mensbeskouing die mees omvattende nie, maar daarby is dit ook streng logies die bevredigendste. Waarom dan nie hierdie waarhede erken en betrek in ons soeke na die waarheid nie?

1) H.R. Wijngaarden: Hoofdproblemen der Volwassenheid, 24.

2) P. Tillich: De Dynamiek van het Geloof, 95.

3) A.w., 88.

4) E. Brunner: Man in Revolt, 247.

5) A.w., 205.

Al eis wat in dié omstandighede wel aan die Christelike ondersoeker gestel kan word, is dié waarna Wijngaarden in die volgende aanhaling verwys: „Voor en juiste beoefening van de wetenschap moet de eis gesteld worden, dat men er naar streeft eigen vooronderstellingen... zo goed mogelijk te onderkennen, dat men zich voortdurend grondig rekenschap geeft van den invloed daarvan op de beschouwing en verwerking der feiten, en dat men poogt duidelijk te doen uitkomen, waar men self in zijn beschouwing en verklaring van de feiten de doorwerking bespeurt van eigen uitgangspunt”.¹⁾ Kortweg is dit die eis van intellektuele eerlikheid: om naamlik nie jou vooropstellings te verswyg en te verdoesel nie, maar dit juis eksplisiet kenbaar te maak. Dit is tewens ook Tillich se opvatting waar hy, met verwysing na Freud se vooropstellings in sy psigoanalise, soos volg skrywe: „Er is geen reden om een geleerde, die zich bezig houdt met de mens en zijn situatie, het recht te ontzeggen geloofselementen in te voeren. Maar als hij in naam van de wetenschappelijke psychologie andere vormen van geloof aanvalt, zoals Freud en velen zijner aanhangers doen, dan verwacht hij dimensies”.²⁾

Ja, en dan is daar ten slotte tog nog n ander, finale eis wat ook aan die Christen-wetenskaplike gestel moet word, want ook hý is en bly bloot soeker na die waarheid. Hierdie eis lê opgesluit in die volgende treffende woorde van Tillich: „Een geleerde die zou zeggen, dat een wetenschappelijke theorie boven alle twijfel verheven is, zou op hetzelfde ogenblik ophouden wetenschappelijk te zijn”.³⁾

SAMEVATTING.

Begripsbepaling is noodsaaklike voorarbeid in wetenskapsbeoefening, maar dit geld veral die geesteswetenskappe, waar die begrippe dui op nie-materiële wesenshede wat nie sintuiglik waarneembaar is nie en gevolglik omlýning of omskrywing vereis.

Opvoeding is hierbo kortliks omskrywe as hulpverlening tot waardeverwesenliking. Dit is n proses waarin die opvoedeling geestelike waardes soos eerlikheid, waarheidsliefde, eerbied vir gesag, regverdigheid, naasteliefde en so meer aanneem, oorneem en tot sy eie maak sodat dit sy gedragtelike uitings konstant kenmerk omdat dit die blywende

1) H.R. Wijngaarden: Hoofdproblemen der Volwassenheid, 30.
 2) P. Tillich: De Dynamiek van het Geloof, 97.
 3) A.w., 28.

motiverings word van sy wilshandelinge. Die beskouing dat opvoeding slegs moontlik is in die volwassene-onvolwassene relasie word verwerp omdat (a) dit slegs 'n formele bepaling is van die opvoedingsdaad waarin die materiële of inhoudelike (waardeverwesening) buite rekening gelaat word; (b) die begrip „volwassenheid“, wat die boonste grens van opvoedbaarheid sou wees, 'n volslae relatiewe begrip is.

Vorming is die voortdurende proses van positiewe inwerking of beïnvloeding wat ook, net soos opvoeding, waardeverwesening as resultaat het, maar waarby daar, anders as in die geval van opvoeding, nie van opsetlike of intensionele inwerking of beïnvloeding sprake is nie. Opvoeding vereis 'n opvoeder (mens) wat intensioneel opvoed, terwyl intensie of opset by die vormingsagent (mens, natuur, kunswerk, gebeurtenis) altyd afwesig is.

Onderwys is die proses wat gerig is op die ontwikkeling van die denkvermoë, die oordrag van kennis en die ontwikkeling van vaardighede. Ofskoon denke en kennis ook waardes is en onderwys in hierdie sin saamval met opvoeding, word die standpunt gestel dat opvoeding (karakterontwikkeling) veel meer omsluit as ontwikkeling van die denke of vermeerdering van kennis.

Die opvoedkunde is die wetenskap wat as voorwerp van studie het die fenomeen van die opvoeding. Die standpunt word gestel dat die wetenskaplike, veral op die gebied van die geesteswetenskappe soos die opvoedkunde, nie sonder vooropstellings in die vorm van geloofspostulate of waardebeskouings te werk kan gaan nie en dat wetenskapsbeoefening dus nie 'n bloot teoretiese of intellektuele aangeleentheid is nie. Alle wetenskapsbeoefening is altyd gerig op die verwesening van minstens één waarde: waarheid.

Die waardebeskouing waarvandaan hierdie besinning oor die taak van die skool eksplisiet en onapologeties uitgaan, is die Christelike.

HOOFSTUK II.

'N OPNAME VAN VERSKILLENDE STANDPUNTE OOR DIE TAAK VAN DIE SKOOL.

Die vraagstuk van die taak van die skool m.b.t. die opvoeding en onderwys is n opvoedkundige kwessie waaroor weinig denkers n enigszins gemotiveerde standpunt uitgewerk het. In n oorsig oor die vakliteratuur val dit steeds op dat die meeste skrywers geen standpunt daaromtrent uitspreek nie, die kwessie selfs nie eers aanraak nie, klaarblyklik omdat hulle dit nie as probleem beskou nie. By enkeles word die kwessie terloops aangeraak, en in hierdie gevalle is, oor die algemeen gesien, die strekking van die opmerkings slegs n saaklike bevestiging van die algemeen gangbare houding dat die skool in die eerste plek geroepe is om onderwys te behartig, maar dat dit darem ook n opvoedingsinstelling is en in hierdie opsig n bykomstige takie het om te vervul. Soos reeds vermeld en soos tewens vrywel algemeen bekend, word die twee onderskeie funksies van opvoeding en onderwys veral deur Britse en Amerikaanse skrywers - ofskoon by laasgenoemde in n mindere mate - nagenoeg nie as geskeie beskou en behandel nie. So bv. het prof. Niblett, een van die leidende Christen-opvoedkundiges van Engeland, in n persoonlike gesprek prontuit erken dat hy die twee funksies in die skoolverband nie as geskeie sien nie.

Maar laat ons hier aandag skenk aan die beskouings van opvoedkundige skrywers wat hulleself wel oor die saak uitgelaat het.

A. STANFPUNTE VIR DIE PRIORITEIT VAN DIE ONDERWYS.

In n brosjure „De Verhouding van Onderwijs en Opvoeding in de School" gee Waterink reeds in sy titel blyke van sy beskouing van die prioriteit van die onderwysende taak van die skool. Christen-denker soos hy is, begin hy deur daarop te wys dat ons uit die Skrif regstreeks geen leiding kry m.b.t. die onderhawige vraagstuk nie, eenvoudig omdat die skool soos ons dit vandag ken nie aan die Bybel-skrywers bekend was nie. Die Middeleeuse kloosterskool het tog wel die nadruk sterk laat val op die betekenis van karaktervorming. Met die opkoms van die burgerskool het die onderwysstruktuur egter geleidelik begin verander deurdat kennis al meer en meer beklemtoon is ten einde die burgerkinderen voor te berei vir die handel. Hierdie tendens is verder versterk deur die opkoms van die humanisme. Die skatkamers van die klassieke oudheid was geopen, en die ge-

loof het posgevat dat kennis van die klassieke die aangewese middel was om die ideaal van die harmonies-ontwikkelde individu te bereik. Die skool is daar om te leer, om kennis te versamel. En dit was dan ook die klimaat met die koms van die Reformasie met sy aandrang op die stigting van skole vir die volkskinders, ook weer hoofsaaklik met die doel om te leer - te leer om die Bybel te lees. So het die skool in die diens van die burgery ontwikkel tot onderwysinrigting. So het die nuwere pedagogiek die skool aangetref en so het dit die skool aanvaar. Selfs die vroom Comenius vir wie godsdienstige vorming die hoofdoel van die opvoeding was, het geglo dat „indien men slechts den kinderen voldoende kennis kon bijbrengen, weldra het duizendjarig rijk op aarde zou aanbreken“.¹⁾

Hierdie opvatting van die skool primêr as plek waar kennis versamel word, is later ook in Nederland volkome aanvaar, selfs in Gereformeerde kringe. Bavinck was weliswaar ontvankliker vir die gedagte dat die skool o.a. ook moet opvoed, maar selfs ook hy lê nadruk op die taak van die skool om kennis en vaardigheid by te bring. Dit was egter veral die vraagstuk van die beleving van die leerstof - n vraagstuk wat onder invloed van die nuwere Duitse filosofie aan die begin van hierdie eeu sterk onder die aandag gekom het - wat ook die Christelike pedagogiek gedwing het om homself rekenskap te gee van sekere vrae, waarvan die kern die verhouding tussen onderwys en opvoeding in die skool was. Hiermee het die standpunt van die intellektualisme, nl. dat suiwer verstandelike kennis iemand tot persoonlikheid vorm, as vanself onder die vergrootglas gekom.²⁾

Na die beknopte historiese oorsig gaan Waterink dan verder en meld dat daar vandag t.o.v. die betrokke vraagstuk sewe verskillende standpunte onderken kan word, strekkende oor die hele linie vanaf die een uiterste tot die ander. Hulle is:

- (a) die groep wat vashou aan die ou opvatting dat die skool puur en simpel onderwysinstelling is; opvoeding is die taak van die ouerhuis, die skool se taak is om te onderwys of te onderrig;
- (b) die groep wat volhou dat die skool primêr n onderwysinstelling is, maar wat toegee dat die skool ook moet opvoed wanneer die omstandighede sig voordoën;

1) J. Waterink: De Verhouding van Onderwijs en Opvoeding in de School, 7.

2) A.w., 5-10.

- (c) die groep wat beweer dat die skool in sy aanbieding van leerstof wat n pedagogiese strekking het, dit in so n vorm moet aanbied dat dit karaktervormende waarde het;
- (d) die groep wat beweer dat die eerste taak van die skool nie kennisvermeerdering is nie, maar wel die ontwikkeling van die denkvermoë van die kind;
- (e) die groep wat die skool in die eerste plek sien as opvoedingsinstituut waarby kennis slegs as middel gebruik word om die karakter te vorm;
- (f) die groep wat die skool sien bloot as n middel om by die kind n bepaalde lewenshouding of ideologie (soos bv. kommunisme) in te skerp;
- (g) die groep wat die standpunt huldig dat die skool verplig is om op te voed omdat die ouers hierdie taak nie meer na behore verrig nie - daar heers n noodtoestand, veral in ons stede.

Waterink voer aan dat die vraag of die skool opvoedings- dan wel onderwysinstituut is, in werklikheid reeds n foutiewe vraagstelling is omdat dit die humanistiese implikasie inhou van versplintering. Die waarheid, sê hy, is dat onderwys outomaties opvoeding inhou. Daar bestaan nie so iets soos neutrale onderwys nie. Selfs die onderwyser wat in en d.m.v. sy onderwys belangstelling wek, is dusdoende opvoedend en vormend besig, omdat belangstelling motiverende krag besit tot waardeverwesenliking.¹⁾ Verder het elke gebaar van die onderwyser, elke intonasie, elke berispende blik, elke afkeurende woord en elke goedkeurende glimlag n opvoedende strekking. Selfs die feit dat die leerlinge die gesag van die onderwyser aanvaar en hulle daaraan onderwerp, het vormende waarde. Sielkundig gesien is die tradisionele skeiding tussen onderwys en opvoeding onhoudbaar, omdat onderwys nooit n blote intellektuele aangeleentheid is nie. Die leervermoë van die kind kan nie geïsoleer word uit die totaliteit van sy persoonlikheidsstruktuur nie; in die leersituasie is sowel verstand as hart betrek. Voeg hierby nou nog die oorweging dat die opvoedingsverantwoordelikheid van die ouers nie verminder mag word nie, tesame met die historiese geroepenheid van die skool om juis dít van die ouerhuis oor te neem wat hyself nie kan behartig nie: die bybring van gespesialiseerde kennis - en die taak van die skool blyk duidelik eerstens onderwysend, daarna en daardeur opvoedend te wees. „Wie

1) J. Waterink: De Verhouding van Onderwijs en Opvoeding in de School, 28.

onderwys, voedt op, en wie opvoedt, kan dat alleen, als hij ook onderwys".¹⁾ Waterink ontken dus nie die noodsaaklikheid van opvoeding nie, maar hy ontken ewe min die noodsaaklikheid om in die skool waar goed onderwys word, die opvoedende of karaktervormende taak van die onderwyser te benadruk.

Coetzee neem dieselfde standpunt in op dieselfde gronde. Hy fundeer sy standpunt net sterker op die historiese oorsprong van die skool: „Na sy oorsprong en wese is die skool dus n instelling vir onderwys: dit leer ons die geskiedenis van die skool en geen teorie sal daaraan enige verandering kan bring nie. In die middelpunt van die skool-aktiwiteite sal altyd staan die onderwys, altyd sal leer en onderwys die uitgangspunt, die sin en die reël van die skool bly... Die norm van die skool sal altyd bly onderwys".²⁾ Daarom wys hy die eis af dat die skool die „Mädchen für alles" moet wees. Maar dit beteken nog geensins dat die skool nie ook opvoeding behartig nie. Want ook vir Coetzee is alle onderwys opvoedend; opvoeding volg outomaties uit onderwys. Die opvoedende funksie van die skool word daarbenewens versterk deur een besondere omstandigheid, en dit is nl. dat onderwys hier klassikaal of in groepe geskied. So dra die skool by tot die sosiale vorming van die kind, dit maak hom ryp vir die latere maatskaplike lewe. Daarby bring klassikale onderwys mee dat daar gesag moet wees - gesag wat tug uitoefen op die kind en as sodanig vormende waarde het. In dié opsig is die skool in n gunstiger posisie as selfs die gesin.³⁾ Die huis is verantwoordelik vir die opvoeding; die skool neem net dié gedeelte van die opvoedingstaak oor wat in verband staan met die onderwys. Coetzee noem dit selfs „gevaarlik en ongetwyfeld ook verkeerd om die swaartepunt van die opvoeding in die skool te soek of dit daarin te lê".⁴⁾ Hy erken dat die invloede van die huis soms swak en ondoeltreffend mag wees, maar al wat die skool in sulke omstandighede kan doen „is om by die goeie van die huis aan te sluit, om daarvan uit te gaan, om met die huis harmonies saam te werk".⁵⁾ Dis klaarblyklik dat Coetzee hom in sy standpunt veral laat beïnvloed het deur die idee wat agter die oorsprong van die skool lê; die skool moet aan sy oorspronklike roeping en taakstelling getrou wees.

1) J. Waterink: De Verhouding van Onderwijs en Opvoeding in de School, 30.

2) J.C. Coetzee: Vraagstukke van die Opvoedkundige Politiek, 54.

3) A.w., 56.

4) A.w., 61.

5) A.w., 62.

Gunter se standpunt is minder radikaal, maar hy is baie beslis in sy uitspraak dat die skool se „primêre funksie" die behartiging van onderwys is. Hy skrywe: „Wat die skool betref, sy eerste funksie is om sy leerlinge te help en te lei in die verwerwing van die nodige basiese kennis en vaardighede en in die ontwikkeling van die vermoë, begeerte en wil om selfstandig en korrek te dink en te oordeel en dan in ooreenstemming met eie insig en oordeel te kies, te beslis en te handel".¹⁾ Hy gee egter onmiddellik toe dat dit nie die enigste funksie van die hedendaagse skool is nie, en dit wel omdat „kennis en denke nie die hoogste doel van die menslike bestaan"²⁾ is nie. Sy insiens is kennis nie die hoogste doel van die Christelike opvoeding nie, dog slegs die noodsaaklike middel tot n beter en voller lewe van arbeid en diens. Vir daardie doel is meer nodig as bloot die ontwikkeling van die verstand en die verwerwing van kennis. Die onderwyser is tegelyk of moet tegelyk ook wees: karakteropvoeder. Net soos die huis en die kerk moet die skool hom ook wy aan die opvoeding van die hele kind, maar, sê Gunter, die skool moet die onderwys tog vooropstel.³⁾

In sy werkie „Zedelijke Opvoeding" spreek die Nederlandse teoloog Brillenburg Wurth hom ook uit oor die onderwerp. Soos begryplik is, slaan hy karaktervorming, d.w.s. opvoeding baie hoog aan. „In het algemeen kan wel gezegd worden, dat bijna geen enkel aspect van de opvoeding zo belangrijk maar tegelijk zo moeilijk is en aan de opvoeders zo hoge eisen stelt als de karaktervorming".⁴⁾ Hy betreur ook die feit dat die skole, laer, middelbaar en hoër, nog maar steeds te weinig voldoen aan die eise wat die sedelike opvoedingstaak aan hulle stel. Maar desondanks kom hy tog, waar hy die sedelike opvoedingstaak van die skool bespreek, met die uitlating: „De eigenlijke taak van de school is het onderwijs geven. Alleen... onderwijs en opvoeding zijn van elkaar niet te scheiden".⁵⁾

Nog n Nederlandse teoloog wat hom hieroor uitspreek, is A.A. van Ruler. Ook hy sien die skool as n instituut vir die vorming van die intellek. „De school vindt de spil van haar arbeid en de zin van haar bestaan in de vorming van de intellectuele vermogens van de mens".⁶⁾

1) C.F.G. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, 354.

2) A.w., 340.

3) A.w., 344.

4) G. Brillenburg Wurth: Zedelijke Opvoeding, 139.

5) A.w., 162.

6) A.A. van Ruler: De Christelijke School en de Wetenschap, 14-15.

Dit is die besondere plek en funksie van die skool binne die geheel van die menslike kultuureksistensie. Sowel histories as prinsipieel vind die skool sy sin en betekenis in die feit dat die mens met verstand en rede begaafd is en dat dit tot ontplooiing gebring moet word, ofskoon Van Ruler ook toegee dat die rede nie dié karakteristieke van die mens is nie. Maar dis wel op grond van sy rede dat die mens kultuurskepper en -draer is; kultuur berus op redelikheid.¹⁾

H. van Praag raak die saak ook in sy jongste werkie heel terloops aan. Hy skrywe dat hy wellig as ouderwets beskou mag word, maar dat hy tog van oordeel is dat die skool daar is „terwille van het geheugen en het verstand”,²⁾ terwyl die huis verantwoordelik is vir die vorming van die gevoel, ofskoon dit nie beteken dat daar nie n mate van oorvleueling mag wees nie. Ook hy betreur die moderne neiging om die skool steeds meer te belas met die taak van die gesin, hoewel hy die skool tog ook die taak oplê om die kind voor te berei vir die maatskappy, waar sy wil en karakter getoets sal word.³⁾

Nog n verwysing na die onderhawige saak kom voor in Gilles van Hees se pedagogiese handboek, „De School”. Sy standpunt, dat nl. die intellektuele vorming in die skool geaksentueerd moet word, veral ook omdat dit van waarde is vir sowel die persoon self as vir die demokratiese samelewing, is egter veel meer gematigd, omdat hy ook wys op die gevare van intellektualisme. Die gevaar is „dat de persoonsvorming ondergeschikt wordt aan het kennis-aanbrengen”, en dan laat hy onmiddellik daarop veelseggend volg: „de karakteropvoeding moet naast de verstandelijke vorming staan”.⁴⁾ En op n ander bladsy gaan hy selfs nog verder en beweer dat opvoeding nommer een is en dat die onderwys in diens daarvan staan.⁵⁾ Hier is onder die invloed van die integrasiegedagte van die harmoniese opvoeding n duidelike aksentverskuiwing sigbaar; die skool is ook geroepe om in sy prakties-didaktiese arbeid „geestelike waardes” te beklemtoon.⁶⁾

Maar alvorens ons daartoe oorgaan om die skrywers aan die woord te stel wat die aksent juis op die opvoedingstaak van die skool lê, moet volledigheidshalwe ook nog

-
- 1) A.A. van Ruler: De Christelijke School en de Wetenschap, 13.
 2) H. van Praag: Pedagogiek in Theorie en Praktijk, 43.
 3) A.w., 64.
 4) G. van Hees: De School, 30.
 5) A.w., 28.
 6) A.w., 15.

die volgende menings aangehaal word van persone wat hulself by bogenoemdes skaar.

L. van Klinken is kort en saaklik in sy uitspraak dat die skool in die eerste plek n onderwysinrigting is, en eers daarna en daardeur ook die opvoeding behartig; opvoeding is primêr die taak van die gesin.¹⁾

Ook Rooms-Katolieke denkers stel die onderwys eerste. Een van hulle, Noviomagus, neem tewens n radikale standpunt dienaangaande in. Hy sien die skool as n hulp-instituut vir die gesin en die Kerk, en die skool is in hierdie hoedanigheid geroepe om volledige hulp te verleen juis in dié opsig waarin die gesin en die Kerk tekortskiet. Maar hy gaan selfs nog verder en beweer dat „deze (de school) namelijk slechts het intellectueel aspect te verzorgen heeft”,²⁾ waarby hy duidelik verklaar dat hy onder „intellectueel aspect” kennis bedoel - die kennis wat ons deur ons rede en verstand verwerf. Hy het ook geen beswaar daarteen dat n leerling beoordeel word primêr op grond van sy verworwe en weergegewe kennis nie. „Het is nooit de opdracht voor de school om DE opvoeding op zich te nemen of meer dan het intellectuele aspect te verzorgen”.³⁾ Die afstand lyk na n hanetreetjie tussen sy nadruk op kennis en die blatante kennisverheerliking wat spreek uit die volgende woorde van Finney: „Knowledge, and lots of it: that is the essential difference between savagery and civilization. To teach facts, and lots of them: that is the essential function of the school. Everything else is incidental”.⁴⁾ Waarskynlik verteenwoordig hierdie uitspraak die spits van ekstremitêit in soverre dit die standpunt aangaan wat hier onder bespreking is.

n Ander Rooms-Katolieke geleerde met dieselfde oortuiging is Cunningham. Volgens hom omvat die opvoedingsproses in sy geheel twee geskeie take, t.w. kultuuroordrag en individuele ontwikkeling. Onder laasgenoemde verstaan hy verstandelike ontwikkeling, en dit is die primêre taak van die skool. „The prime function of the school, therefore, is the making of minds. Knowledge is an adornment of the mind, but for education the pursuit of knowledge is what brings about mental growth and development. Here the process is more important than the product, though, of course, if the process is wisely directed, the product will be an inevitable outcome”.⁵⁾ Die term „mind” is hier

1) L. van Klinken: Een Diagnose van de Hedendaagse Schoolziekte, 105-106.

2) Noviomagus: Het Doel van de („Algemeen Vormende”) School, 309.

3) A.w., 311-312

4) R.L. Finney: A Sociological Philosophy of Education, 97.

5) W.F. Cunningham: The Pivotal Problems of Education, 160

natuurlik ietwat dubbelsinnig, maar wat Cunningham onder „mind" verstaan blyk duidelik wanneer hy skrywe: „The position we are presenting here is that the school on all levels of general education is primarily an intellectual agency".¹⁾ Sy bedoeling blyk verder ook duidelik in sy antropologiese fundering van sy standpunt met die bewering: „The ability to think is the supreme human ability. Man is a rational, that is, a reasoning animal".²⁾ Hierin sluit hy natuurlik aan by die tradisionele Katolieke beskouing van die mens, waarvolgens die menslike rede nie aangetas is deur die sondeval nie. n Leidende Katolieke opvoedkundige soos Jacques Maritain sien die mens ook „as an animal endowed with reason, whose supreme dignity is in the intellect".³⁾ Cunningham se aanspraak „that this theory of the school as primarily an intellectual agency is the Catholic theory",⁴⁾ kom egter tog twyfelagtig voor wanneer n mens in die Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs onder die hoof „Opvoeding en Onderwijs" die volgende kategoriese stelling lees: „De huidige school voedt niet genoeg op; alle reformatoren zijn het daarover eens".⁵⁾

Dat die opvatting van die skool as primêr n onderwysinstelling ook in die V.S.A. sterk steun geniet, is begryplik. Dié denkriktig aldaar word o.a. verteenwoordig deur die volgende skrywers, wat ter wille van saaklikheid self aan die woord gestel word. So skrywe Cartwright, hoof van die Departement Opvoedkunde van die Duke Universiteit, bv. soos volg: „The primary function of schools is to provide an intellectual education".⁶⁾ Hy gaan voort: „Only students who make intellectual learning, knowledge, and skill in getting and using knowledge the heart of their school activity can achieve the stature necessary to the task (nl. handhawing van die vrye gemeenskap). Only schools that encourage and reward intellectual activity over all other activity can provide an atmosphere in which such activity can thrive".⁷⁾ Brubacher skrywe: „We have the authority of Aristotle for the assertion that of all human activities the intellectual is most akin to the activity of Deity. If Aristotle was right - and St. Thomas Aquinas tended to agree with him - then the pursuit

-
- 1) W.F. Cunningham: The Pivotal Problems of Education, 163.
 2) A.w., 159
 3) J. Maritain: Education at the Crossroads, 7.
 4) W.F. Cunningham: The Pivotal Problems of Education, 162.
 5) Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs, Deel 3, 278.
 6) W.H. Cartwright: American Education in a World of Confusion. Helen Huus - Ed.: Education: Intellectual, Moral, Physical, 17.
 7) A.w., 21.

of intellectual excellence and its by-product, knowledge for its own sake, can lay just claim to being the ultimate aim of education. Even some who follow Darwin rather than Aristotle and who confine their educational philosophies to naturalism to the exclusion of supernaturalism come out with this same exaltation of intelligence as the principal aim of education".¹⁾ Hutchings gee sy mening kort en kragtig: „Education deals with the development of the intellectual powers of men. Their moral and spiritual powers are the sphere of the family and the church".²⁾ En laastens Mason: „Intelligence is, above all, that which is admirable, honorable and approvable so that it is to be created and preserved. As such, it becomes the supreme educational value... Only educational practices which make for growth in intelligence are deemed indispensable".³⁾ Hy gaan voort: „The view here advocated is that minds constituted by loyalty and adherence to critical methods are, in the long run, most blessed; this because the critical method is most productive of human goods of all sorts.... The job of the schools, then, will be to turn out critical minds rather than Christians, classicists, or artists".⁴⁾ Hy praat selfs van n „morality of the method of science",⁵⁾ wys alle godsdiens af en vra: „Why may not loyalty to, and faith in the findings and method of science become an inspiring and personally satisfying cause for modern men? Those who have faith in the free, public, nonsectarian school must maintain a faith in free, human intelligence as the one best hope for coming generations of poised, healthy, well-balanced, 'cultured' American youngsters... For public school people, any move to buttress democracy by putting it on a religious foundation must be viewed as an unfortunate one... The supreme loyalty is to free, critical, human intelligence".⁶⁾

En met hierdie uitsprake van Mason, wat natuurlik tipies is van die pragmatistiese en eksperimentalistiese denkrigting in die V.S.A., het ons in werklikheid nie meer te doen net met n standpunt oor die taak van die skool nie, maar met n religie waar die rede op die troon sit. Let maar op die herhaaldelike gebruik van die term geloof, en

-
- 1) J.S. Brubacher: Modern Philosophies of Education, 115.
 - 2) R.M. Hutchins: The Conflict in Education in a Democratic Society, 70.
 - 3) R.E. Mason: Moral Values and Secular Education, 109.
 - 4) A.w., 111.
 - 5) A.w., 114.
 - 6) A.w., 132-133.

op die stelling dat die menslike rede „the one best hope” vir die toekoms is... In sy hoogs lesenswaardige werk skrywe Romein dan ook: „Basically the crowning glory of the self-realizing pragmatic person is his intelligence, by means of which moral progress is possible as well as the progressive control of the physical environment”.¹⁾

Intelligensie is die basis en voorwaarde vir menslike vryheid, verantwoordelikheid en sedelikheid. Die menslike intelligensie en die daarop gefundeerde wetenskaplike metode is die moderne plaasvervangers vir die ouer en uitgediende sedelike outoriteite.²⁾ En as dit nou in werklikheid die rol en status is van intelligensie in die menslike lewe; as die wetenskaplike metode die „most blessed” is omdat dit „most productive of human goods of all sorts” is, dan is Mason se stelling dat intelligensie „the supreme educational value” is niks anders nie as n logies konsekwente standpunt. En daarmee is die vraag na die taak van die skool totaal oorbodig. Dit moet slegs intelligente, kritiese denkers lewer.

B. STANDPUNTE VIR DIE PRIORITEIT VAN DIE OPVOEDING.

Laat ons nou vervolgens aandag skenk aan die menings van skrywers wat, hoe skoorvoetend ookal, die opvoedingstaak van die skool probeer stel en verdedig. Ook hier sal die skrywers sover moontlik regstreeks aangehaal word.

Een van die sterkste pleitbesorgers vir hierdie nuwe benadering is die Engelse opvoedkundige, Richard Livingstone. Trouens, volgens hom is dit glad geen nuwe benadering nie, want Plato het reeds karakter vooropgestel as doel van die opvoeding. Hy skrywe: „Training of character... is the pressing need of the day. We have gone far on the road to master nature, and we shall go farther. A generation ago many people thought that this mastery would progressively turn the world into an earthly paradise; today salvation by science is seen to be an empty dream. It is clear that science cannot do all that we had hoped from it, and the reason is equally clear. It can only operate through human beings, and they are as likely to use for evil as for good the powers which it gives. Surely the conclusion to be drawn from this is that we must concentrate on improving man far more than we have done”.³⁾ Hy wys daarop dat volgens Plato die essensie van opvoeding is om die mense te leer „to hate what they ought to hate and to

1) T. Romein: Education and Responsibility, 17.

2) A.w., 29.

3) Sir R.W. Livingstone: Plato and the Training of Character, 5.

love what they ought to love.... Surely Plato was right; and surely John Ruskin was right when, expressing Plato's view still more emphatically he said 'Education does not mean teaching people to know what they do not know: it means teaching them to behave as they do not behave.' Does our education do that? Yet is it not evident that the great obstacles to progress in ourselves, in our countries and in international relations, come from human conduct, from moral weaknesses and defects in everyday behavior, from cowardice and egoism and pride, from lack of honesty and of candor and of sympathy and of resolution".¹⁾ Om die wêreld te verbeter, moet ons eers die mens verbeter. Ons skole het baie deugde; inderdaad: „We should be admirably educated if we had to be nothing but technical or professional machines, carrying out the routine of government, industry, commerce and other functions necessary to a material civilisation. Unfortunately, we have also to be human beings. We are concerned not only with livelihood but with the good life. And of this our education is only partly aware".²⁾ Jeffreys haal die volgende woorde van Livingstone aan: „The main difference between Plato's conception of education and our own is that his concern was to impart values, ours is to impart knowledge and teach people to think".³⁾ Op die waarheid van hierdie diagnose van ons skoolwese kom ons in die laaste hoofstuk weer terug.

Nog n Engelse opvoedkundige van dieselfde mening is Norwood. Hy skrywe: „The great hope of the world lies in an education which is based on religion, on doing the Will of God, and whose end is before everything else the production of character: it must put right action before knowledge and right opinion. Now the sad thing about schoolmasters is that so many do not realize this, and think that their business begins and ends with putting a certain amount of knowledge into immature brains".⁴⁾

Boerwinkel hou homself in sy artikel „Opvoeding en Onderwijs - in welk perspektief?" regstreeks besig met die onderhawige onderwerp, en betreur dit dat daar n duidelike perspektief m.b.t. die Christelike opvoeding ontbreek. Anders as by die Kommuniste, is daar in die Christelike wêreld n gebrek aan visie t.o.v. die doel van die opvoeding.

-
- 1) Sir R.W. Livingstone: Plato and the Training of Character, 7.
 - 2) Sir R.W. Livingstone: On Education, 136.
 - 3) M.V.C. Jeffreys: Confusion of Values and the Teacher's Responsibility, 373.
 - 4) C. Norwood: The English Tradition of Education, 56-57.

Dit ontbreek die Weste ook aan n besef van die sin van die geskiedenis. „Wat wij hier in het Westen nog hebben zijn restanten van geschiedenisdoeleinden en dus ook restanten van opvoedingsidealen. Een armzalige restant-uitverkoop van halfslachtigheden, waar niemand werkelijk nog in geloof".¹⁾ Ons is klaar met die negentiende eeuse beskouing van „kennis is mag”.

Ook Palland pleit vir n nuwe perspektief wanneer hy skrywe: „In een tijd, waarin tendenzen van materialisme, gemeenschapsontbinding, mekanisasie en massifikasie zijn te onderkennen, in een tijd van ‚Entgötterung und Technisierung der Welt’ - Jaspers - moet meer dan ooit de stelling geponeerd worden dat ook de openbare school een opvoedingsinstituut is met een weloverwogen opvoedingsdoel. Ze is niet neutraal... want als ze dat was, zou ze bloedeloos zijn, waardeloos als opvoedingsinstituut”.²⁾

Maar dis opvallend dat die standpunt onder bespreking sy aanhangers tel veral onder opvoedkundiges in die V.S.A. n Mens voel asof jy dit nie hard durf sê nie, maar by n studie van die Amerikaanse vakliteratuur kry n mens die indruk dat daar onrus heers - onrus omdat alles nie pluis is met die Amerikaanse skool nie. Later word breedvoeriger hieroor gehandel. Hier is slegs n paar menings oor die taak van die skool ter sake.

Ulich, n toonaangewende opvoedkundige, skrywe soos volg: „It is dangerously one-sided to make intellectual discipline the sole aim of schooling. First, because intellectual discipline is not an end in itself but a means to help a person to educate himself. Second, our families, our communities, and our whole cultural environment are no longer able to take care of the moral and emotional development of youth. Hence, what would happen to thousands of them if the schools were concerned only with intellectual discipline, and disinterested in their personalities. Since Plato, all our great educators have known that learning is inseparable from the total development of character. They were also aware that the intellect can be used for evil as well as for good purposes unless it is directed by ethical principles which are not merely intellectual”.³⁾ Ontnugtering en frustrasie is aan die orde van die dag. „In the West, the basis of secularism - namely, the optimistic belief in man's perfectibility through reason - has been

1) F. Boerwinkel: Opvoeding en Onderwijs - in welk perspektief, 378.

2) B.G. Palland: Doel en Taak der Openbare School in verband met het Godsdienstonderwijs, 275.

3) R. Ulich: Philosophy of Education, 166.

shaken. We are disillusioned by wars, depressions, revolutions, and the inane use to which the wealth and knowledge of modern man have been put".¹⁾ Kortweg gestel: Ulich beskou die opvatting dat die skool slegs onderwys as taak het, as gevaarlik eensydig omdat (1) denke en kennis geen doel in sigself is nie; en (2) die moderne gesin nie meer in staat is om die sedelike en emosionele opvoeding van die kind te behartig nie. Is hierdie twee bewerings, die eerste van 'n prinsipiële en die tweede van 'n sosiaal-opvoedkundige aard, afsonderlik waar? Daarop sal later in hierdie studie antwoord gesoek moet word. Op hierdie stadium wil ons net daarop wys dat ons hier met substansiële argumente te doen het en nie met bloot subjektiewe menings nie; as argumente verdien hulle die aandag wat 'n argument waardig is.

Steun vir die standpunt kom ook van Fischer, dekaan van die Onderwyserskollege van die Universiteit Columbia. Hy skrywe: „But perhaps more than anything else, the school should teach the child a value system and encourage his commitment to the values of importance.... The school particularly should embody in its work a tone and an emphasis produced by deliberately selected materials and methods of instruction that will foster respect for truth, goodness, and beauty, and build in young people a sense of personal responsibility to reach for the best... It is sometimes argued that the school should be charged with nothing but the intellectual development of its pupils. If such a school were not psychologically impossible, it would be morally irresponsible".²⁾

Van dieselfde mening is verder ook Staudt, Whitney en Grinnell. Eersgenoemde beweer: „Over and beyond pre-occupation with the pupil's physical, intellectual, social and emotional growth, the school must concern itself with moral growth, if it is to produce 'wholeness' in its pupils. The whole man is a moral man".³⁾ Sy wys verder daarop dat die eerste skooljare veral geskik is vir karakterontwikkeling. Whitney skrywe: „Too often in the past education has concerned itself more with the learning of mere facts than the development of values... In many instances we have spent so much effort upon teaching the youth of the nation how to earn a living, we have not taught them how to live. Character training is not a thing apart from education; it

1) R. Ulich: Philosophy of Education, 170

2) John H. Fischer: Quality of Opportunity.
Helen Huus - Ed.: Education: Intellectual, Moral,
Physical, 29-30.

3) V.M. Staudt: Character Formation is the Teacher's
Business, 198.

is at the very core of it".¹⁾ En Grinnell stel die saak in die volgende woorde: „Even the intellectual life is not so important in the forming of character and the finding of happiness as is the steady, temperate, social development of the young... If teachers now in training or in service will commit themselves wholeheartedly to such a comprehensive program of character education for youth.... they will feel themselves to be vital parts of the finest adventure the teaching profession has ever known... No other direction, no other course in education is half so important or so fraught with exciting possibilities".²⁾

n Wekroep om „Moral and Spiritual Values" in die V.S.A.

Maar benewens hierdie besliste uitlatings wat n mens hier en daar raakloop in Amerikaanse opvoedkundige boeke en tydskrifartikels - sommige artikels gee soms die indruk van n wekroep - het daar sedert 1932 ook n paar Amerikaanse boeke³⁾ verskyn, almal waarvan regstreeks handel oor die onderwerp „Moral and Spiritual Values in Education". Hartford skrywe dan ook: „The rediscovery of the need for and the responsibility of the public school to teach values appears to have been largely a phenomenon of the 'between the World Wars' period. It might be said that the intensified soul-searching and introspection which the American culture experienced between 1929-39 turned up much evidence

1) R.A. Whitney: A Neglected Area of Education, 81.

2) J.E. Grinnell: Our Most dangerous Neglect, 24.

3) Enkeles hiervan is:

(1) Yearbook of the Department of Superintendence of the National Education Association: Character Education, 1932. (2) Bulletin of The School of Education, Indiana University: Character Development through Religious and Moral Education in the Public Schools of the United States deur Henry Lester Smith, Robert Stewart McElhinney en George Renwick Steele, 1937. (3) Seventh Yearbook of the John Dewey Society: The Public Schools and Spiritual Values onder redaksie van John Brubacher, 1944. (4) American Council on Education: The Relation of Religion to Public Education, 1947. (5) Twenty-sixth Yearbook of the National Elementary Principal: Spiritual Values in the Elementary School, 1947. (6) Educational Policies Commission of the National Education Association: Moral and Spiritual Values in the Public Schools, 1951. (7) William Clayton Bower: Moral and Spiritual Values in Education, 1952. (8) Bulletin of the Bureau of School Service, College of Education, University of Kentucky: Emphasizing Values in Five Kentucky Schools deur Ellis F. Hartford, 1954. (9) Edwin E. Aubrey: Humanistic Teaching and the Place of Ethical and Religious Values in Higher Education, 1959.

of this need. Post World War 2 developments have fanned the spark of public interest to the ignition point... The inescapable responsibility of the school to lead in the discovery and development of moral and spiritual values has been recognized and restated in vigorous fashion by ... influential figures and groups".¹⁾ Oor die beskouings van hierdie enkelinge en groepe volg later meer; al wat binne die raamwerk van die huidige bespreking ter sake is, is om daarop te wys hoedat daar by hierdie opvoedkundige denkers en skrywers 'n aksentverskuiwing plaasgevind het - 'n aksentverskuiwing in die rigting van die opvoeding, van karakteropvoeding d.m.v. sedelike en geestelike waardes.

So skrywe Smith, McElhinney en Steele: „We should like to think, as some others do, that the goal of education has always been character. We should like to believe that educators throughout the ages and in all countries have felt that above all other desirable ends and attainments stands a highly developed personality - a beautiful moral character. But the history of education fails to furnish an adequate basis for this belief".²⁾ Die gemeenskap kan dit egter nooit bekostig om onverskillig te staan teenoor karakteropvoeding nie, want dis alleen karakterwaardes wat aan die gemeenskap 'n hegte basis besorg. „If we consider character as the resultant of all life's experiences... we must think of it as the goal of all educational effort. It is the ultimate end in all true education. We are not striving for religiousness nor for morality nor for knowledge as goals; what we seek is character. But we seek to attain character - and here is the nub of the question - through or by means of religion, morals and knowledge. These latter are means and not ends".³⁾ Hier, met die diensbaarstelling van selfs godsdiens aan karaktervorming, word karakter as opvoedingsdoel natuurlik weer té sterk beklemtoon, en dit lei op sy beurt weer tot wanperspektief.

In 1948 het die algemene vergadering van die National Education Association 'n studiegroep saamgestel met die doel om die rol van die openbare skool in die ontwikkeling van sedelike en geestelike waardes te ondersoek. Op aanbeveling van die studiegroep het die N.E.A. toe voortsy Opvoedkundige Beleidskommissie opdrag gegee om 'n rapport voor te lê, en die rapport, wat die vrug was van uitgebreide

-
- 1) E.F. Hartford: *Emphasizing Values in Five Kentucky Schools*, 5-6.
 - 2) H.L. Smith, McElhinney en Steele: *Character Development through Religious and Moral Education in the Public Schools of the United States*, 5.
 - 3) A.w., 16.

ondersoek, is in 1951 gepubliseer onder die titel „Moral and Spiritual Values in the Public Schools”. Die volgende is enkele aanhalings daaruit: „The development of moral and spiritual values is basic to all other educational objectives. Education uninspired by moral and spiritual values is directionless”.¹⁾ M.b.t. die gevare van ons tyd en die probleme wat dit vir die skool meebring, sê die verslag, staan die skool voor drie alternatiewe weë: dit moet in die aangesig van die groot probleme die poging laat vaar om waardes oor te dra; óf dit moet poog om terug te keer na die verlede deur verontagsaming van die werklikhede van die nywerheidsomwenteling; óf dit moet die uitdaging aanvaar om die nuwe geslag op te voed om volgens sedelike en geestelike waardes te lewe. Slegs die laaste alternatief bied die eerbare weg. „The public schools must increase their efforts to equip each child and youth in their care with a sense of values which will lend dignity and direction to whatever else he may learn”.²⁾ Vakonderrig mag natuurlik nie verwaarloos word nie, maar „success in mastering the various subjects of study need not conflict with the development of moral and spiritual values. Nevertheless, if any conflict does arise between these two purposes, there must be no question whatever as to the willingness of the school to subordinate all other considerations to those which concern moral and spiritual standards”.³⁾ Met dié doel voor oë moet karakter ’n belangrike oorweging wees by die indiensneming van onderwysers, maar verder moet die hele skoollewe so georganiseer word dat dit bydra tot die beleving en verwesenliking van waardes. „The spirit of the school and its teachers thus becomes the basic factor in developing moral values”.⁴⁾ Wat steek daar in hierdie laaste sin? Is dit ’n bedekte erkenning van die opvoedkundige onvermoë van die moderne ouerhuis, of is dit in essensie die noodkreet van ’n gemeenskap wat ontdek het dat die gees van eksperimentalisme en intellektualisme, wat vir ’n halwe eeu hulle opvoedkundige denke deursuur het, hulle met ’n skool gelaat het wat aan sy werklik hoogste roeping nie meer beantwoord nie – wat waarde-loos is? Dit sal voorwaar ’n kwade dag wees as die skool „die basiese faktor” moet wees in karakteropvoeding.

Dit is egter onmoontlik om die moderne neiging te bespreek wat daar in sekere Amerikaanse kringe heers, die

1) N.E.A.: Moral and Spiritual Values in the Public Schools, 6-7.

2) A.w., 13.

3) A.w., 54.

4) A.w., 60.

neiging naamlik om die skool (in die V.S.A. die gesekulariseerde openbare skool) bo alles 'n opvoedingstaak op te lê, sonder om die naam te noem van William Clayton Bower, eertyds professor aan die Teologiese Skool van die Universiteit van Chicago. Sy invloed is veral oorwegend by wat later bekend geword het as die „Kentucky Movement“, wat 'n program was waarin sedelike en geestelike waardes vir die openbare skool beklemtoon is en waarvan Bower in werklikheid die filosofiese vader was. Hy wys op die algemeen aanvaarde en erkende feit dat die eerste skole in Amerika Christelik georiënteerd was en dat die Christelike waardes sowel die doel as die metodes van die skoolprogram bepaal en beïnvloed het. In hierdie Calvinistiese teokrasie was daar geen skeiding tussen staat en kerk nie. Verskeie faktore, waarvan die belydenisverskille onder die destydse Amerikaanse gemeenskap die belangrikste was, het egter daartoe aanleiding gegee dat die skool al hoe meer gesekulariseerd geraak het. Die skool, wat aanvanklik onder die invloed van die kerk was, het mettertyd volkome onder die beheer van die staat gekom en ten einde eenheid en vrede te bewaar, is die skool verbied om dogmatiese godsdiens te verkondig wat volgens Bower uiteindelik daartoe gelei het dat godsdiens self uit die skool geweer is.¹⁾ En hierin sien hy die verklaring van een van die fundamentele veranderinge wat daar in die Amerikaanse skoolwese plaasgevind het: „the shift of emphasis away from values to knowledge, techniques, and the so-called useful subjects and skills“.²⁾ Met die verdwyning van godsdiens uit die skool, het daar 'n waarde-vakuum ontstaan, want godsdiens verskaf aan die mens die beste geleentheid vir die mees grondige waardebelewings.

Bower voer aan dat daar by die denkende Amerikaner 'n toenemende bewustheid is van die ramspoedige gevolge wat deur hierdie toestand meegebring word. Verskeie georganiseerde pogings is dan ook reeds geloods om die toestand die hoof te bied. So is daar organisasies gestig om die skolastiese leemte aan godsdiensopvoeding aan te vul, en so is daar ook verskeie jeugbewegings wat elk op hul eie programme aanbied wat gerig is op karakterontwikkeling. „Nevertheless, it remains true that these programs are not integrated into the total educational program of the school. Great as their contributions have been, the fundamental problem of moral and spiritual values in education has not been resolved. Nor can it be resolved by agencies outside the school. It is as much the responsibility of the

1) W.C. Bower: Moral and Spiritual Values in Education, 7.

2) A.w., 3.

school to develop moral and spiritual values in the nation's children and young people as it is to give them knowledge, the tools of learning, or the techniques of living... It is a responsibility which the school cannot legitimately delegate to any outside agencies."¹⁾ Bower noem dit inderdaad „the primary objective of the school program"²⁾ en sê dat dit alleen doeltreffend uitgevoer kan word indien die totale skoolprogram waardebelewings beklemtoon (hy noem dit „a program of emphasis"³⁾ en indien die onderwyser opgelei word om n oop oog en hart te hê vir sedelike en geestelike waardes en die geleentheid wat die skoollewe bied tot verwesenliking daarvan.

Die „Kentucky Movement" het sy ontstaan in die najaar van 1946 gehad toe van owerheidsweë n komitee aangestel is „to study and take appropriate action concerning the need for more effective teaching of moral and spiritual values in Kentucky's schools".⁴⁾ Hoofsaaklik geïnspireer deur Bower en op grondslag van sy filosofiese denke het die masjinerie in 1948 begin funksioneer toe die voorgestelde program in ses proefskole in werking gestel is. Ook hier is die program genoem „a program of emphasis",⁵⁾ d.w.s. die bedoeling was nie om nuwe vakke in die leergang in te voer nie, maar om in die totale skoolprogram die geleentheid en momente vir waardebelewings aan te toon en te beklemtoon. Die uitgangspunt met die hele program was dat die skool verantwoordelik is vir die oordrag van sedelike en geestelike waardes, en dit wel op grond van twee oorwegings: eerstens omdat die skool die enigste opvoedkundige instelling is wat te doen het met al die kinders van die gemeenskap, en tweedens omdat die skool geroepe is om die hele kind, die kind in sy totaliteit, op te voed.⁶⁾

Terloops moet daarop gewys word dat hierdie laaste stelling regstreeks verband hou met die kern van die vraagstuk oor die taak van die skool. Is dit wel so dat die skool as taak het die opvoeding van die hele kind, soos met reg van die ouerhuis verwag kan word, of het Coetzee gelyk wanneer hy skrywe: „Die taak van die skoolopvoeding is egter meer beperk as die van die huisopvoeding omdat die skool eintlik net n deel, en nie die hele taak, van die ouerlike opvoeding oorneem nie. Die huislike opvoeding is

1) W.C. Bower: Moral and Spiritual Values in Education, 18.

2) A.w., 185

3) A.w., 83.

4) E.F. Hartford: Emphasizing Values in Five Kentucky Schools, 7.

5) A.w., 15.

6) A.w., 15-16.

n totale opvoeding terwyl die van die skool n deel-opvoeding is".¹⁾ Dit is duidelik dat die standpunt wat n mens teenoor hierdie twee teenstrydige beskouings inneem regstreeks en logies bepalend is vir jou opvatting oor die relatiewe gewig van opvoeding en onderwys in die skoolprogram.

Ter afsluiting van hierdie beknopte weergawe van standpunte oor die taak van die skool spesifiek m.b.t. opvoeding en onderwys - n weergawe wat geensins volledig is nie maar tog as verteenwoordigend van die onderskeie standpunte beskou kan word - kan laastens ook nog kortliks aangehaal word uit n boek wat handel oor nog n ander praktiese program van karakteropvoeding wat ook in Amerika toegepas is. Net soos die „Kentucky Movement", wat volgens Bower die resultaat is van „the deep concern of the citizens of one commonwealth over the neglect of moral and spiritual values in contemporary American education and an attempt to do something about it",²⁾ is ook hierdie program gebore uit die oortuiging dat die huidige Amerikaanse opvoeding bo alles behoefte het aan n geaksentueerde program van karakteropvoeding. Dit is n buitengewoon geïnspireerde en inspirerende onderneming wat deur die prinsipale van die Lyndale School in Minneapolis in haar eie skool aangepak is en wat beskrywe word in haar boek met die veelseggende titel: „First Things First". Oor die metodes en resultate van sowel hierdie onderneming as die „Kentucky Movement" word in die laaste hoofstuk verder uitgewei. Al wat hier van belang is, is om ook Boysen se oortuiging aan te haal dat dit nou tyd geword het om te kies wat die belangrikste is: akademiese vordering of karakterontwikkeling. Vir haar is die keuse eenvoudig: „Plainly, it is of paramount necessity to make the development of character the first objective of education".³⁾ Sy wys daarop dat ofskoon karakterontwikkeling oor die algemeen as n primêre doel van die opvoeding gehuldig word, dit in die skoolpraktyk al te dikwels blyk blote lippehulde te wees. „Some school systems claim that character education is their objective, but a visit to their classroom reveals the same old drive on academic subjects, the same unfair requirements in examinations, the same harassed teachers, the same fearful children."⁴⁾ Wat meer is, in baie gevalle is dit nie slegs n geval van onverskilligheid teenoor die taak van

1) J.C. Coetzee: Die Eerste Beginsels van die Calvinistiese Opvoeding, 52.

2) W.C. Bower: Moral and Spiritual Values in Education, 179-180.

3) A. Boysen: First Things First, 184.

4) A.w., 34.

karakteropvoeding nie, maar word daar in werklikheid skoolpraktyke gevolg wat karakterafbrekend is deurdad dit aanleiding gee tot oneerlikheid, onegtheid, jaloesie en haat. Dit is alleen wanneer n mens bewus en met die grootste oortuiging van die standpunt uitgaan „that character education is the most important attainment in education”,¹⁾ dat jy hierdie natuurlike gevolge van die eng akademiesgerigte skoolprogram as sodanig kan erken en na behore kan beveg.

Vaagheid van Norms; ses argumente.

Wat bring n terugblik op hierdie verskeie uitsprake oor die taak van die skool nou aan die lig? Hoe val die twee besies onderskeie standpunte uiteen: aan die een kant dié wat die prioriteit van die opvoedingstaak van die skool beklemtoon, en aan die ander kant dié wat die onderwystaak vooropstel? Want as n mens Waterink se voorgenoemde seweledige indeling van standpunte oor dié besondere vraagstuk nader ontleed, dan kan jy dit reduceer tot hierdie twee basiese standpunte. Elke opvoedkundige erken dat die skool by uitnemendheid die instelling van die gemeenskap is wat tot taak het die ontwikkeling van die denke en die verryking van die kennis van die kind; en insgelyks sal geen opvoedkundige ontken dat die skool ook n karaktervormende taak het nie. Maar die vraag is steeds: Wat moet eerste kom? Watter taak moet in die skool prioriteit geniet? Watter taak is die belangrikste: opvoeding of onderwys? Dit is die vraag waarop elke opvoedkundige moet antwoord, waarop elke mens met reg van hom as opvoedkundige n antwoord durf en mag verlang. En dit is m.b.t. die in hierdie hoofstuk aangehaalde antwoorde op hierdie vraag dat ons nou soek na n verklaring waarom die beskouings dienaangaande in die twee hoofgroepe uiteenval. Waarom is vir die een opvoeding, en vir n ander weer onderwys die belangrikste?

Miskien is dit terloops nodig om daarop te wys dat selfs die opvoedkundige wat volhou dat opvoeding en onderwys nie te skei is nie, met hierdie standpunt die prioriteitsvraagstuk nie kan misken of omseil nie. Ook vir hom bly die vraag nog steeds aktueel, en uitdagend, die vraag naamlik: Maar wat is nou die belangrikste doel van die opvoeding - karaktervorming, of denke en kennis? Want indien sy standpunt is dat die ontwikkeling van denke en

1) A. Boysen: First Things First, 183.

die vermeerdering van kennis (kortweg: intellektuele ontwikkeling) vanself en outomaties karakterontwikkeling insluit, dan impliseer dit dat hy in die praktyk aan intellektuele ontwikkeling prioriteit verleen, juis omdat dit karakterontwikkeling omsluit, omdat intellektuele ontwikkeling prakties karakterontwikkeling beteken, omdat daar naas intellektuele ontwikkeling nie ook nog van karakterontwikkeling sprake kan wees nie. Die twee is vir hom een en dieselfde; ontwikkel die kind se intellek, en jy ontwikkel daarmee tegelyk sy karakter. Daarom is intellektuele ontwikkeling in die skoolpraktyk die belangrikste. Immers: „Knowledge, and lots of it: that is the essential difference between savagery and civilization. To teach facts, and lots of them: that is the essential function of the school. Everything else is incidental”.¹⁾

Hierteenoor val daar kortliks twee opmerkings te maak. Eerstens: in soverre intellektuele ontwikkeling wel waardevol is, d.w.s. in soverre die ontwikkeling van die denke en kennisverryking wel opvoedkundige waardes is, en in soverre daar in die didaktiese proses wel ook karakterwaardes soos netheid, noukeurigheid en waarheidsliefde oorgedra word, is onderwys seer sekerlik tegelyk opvoedend, karaktervormend. In dié sin is Waterink se stelling dat onderwys nooit neutraal kan wees nie, dat onderwys vanself opvoeding insluit, dan ook korrek. Maar daarmee is die vraag of onderwys opvoeding volledig omsluit, of intellektuele ontwikkeling volkome saamval met of identies is aan karakterontwikkeling, nog geensins beantwoord nie. Trouens, dat dit juis nie die geval is nie, dat die intellektualisme juis nie karakterontwikkeling tot sy reg laat kom nie, en verder dat karakterontwikkeling tot op 'n sekere hoogte juis voorwaarde is vir intellektuele ontwikkeling, hoop ons om in die laaste hoofstuk oortuigend aan te toon. En tweedens: om te beweer dat opvoeding en onderwys nie geskei kan word nie, is niks anders nie as 'n ongeoorloofde veralgemening wat daaglik deur die klaskamerpraktyk geloënstraf word. Alle onderwys is glad en geheel nie noodwendig en vanselfsprekend opvoedend nie. Selfs in die effektiewe didaktiese proses wat lei tot die ontwikkeling van die denkvermoë en die verryking van kennis, is dit moontlik dat daar nie alleen geen hulpverlening tot die verwesenliking van ander waardes kan plaasvind nie, maar dat daar selfs karakterafbrekend tewerk gegaan kan word. Dit hang natuurlik alles af van die

1) R.L. Finney: A Sociological Philosophy of Education, 97.

allerbelangrikste faktor in die hele didaktiese situasie, nl. die menslike faktor, d.w.s. die persoonlikheid van die didaktikus en die wyse waarop hy die leerling hanteer. Daar is genoeg eendsterte en ander sprekende mislukkings, nie van die onderwys nie, maar juis van die opvoeding wat getuig van hierdie bejammerenswaardige maar werklike skeiding tussen opvoeding en onderwys.

Terug by die bogestelde vraag na die verklaring waarom die een opvoedkundige opvoeding bo onderwys stel en die ander andersom, blyk dit na ondersoek dat daar geen eenmalige verklaringsprinsipe of norm vas te stel is nie. By die aangehaalde skrywers wat nie bloot net hulle standpunt ten gunste van òf die een òf die ander kant stel nie maar motiverings vir hulle standpunt aanvoer, is daar die volgende 6 oorwegings of argumente duidelik te onderken:

- (1) Die skool is oorspronklik in die lewe geroep as hulp-instituut vir die gemeenskap met die uitsluitlike doel om die intellektuele ontwikkeling van die kind te behartig, en hy is vandag nog geroepe om slegs of dan minstens hoofsaaklik hierdie historiese taak te verrig. Verteenwoordigend van hierdie standpunt is veral Coetzee, wat, soos reeds aangehaal, so ver gaan om dit selfs „gevaarlik en ongetwyfeld ook verkeerd“¹⁾ te bestempel om die skool in die eerste plek as opvoedingsinstituut te beskou. Verkeerd, omdat dit n afwyking beteken van sy historiese roeping; maar waarom dit gevaarlik is, is alles behalwe duidelik.
- (2) Aansluitend hierby is daar die argument dat die opvoedingstaak primêr die verantwoordelikheid van die ouerhuis en die kerk is en dat die skool met sy spesifieke taak van intellektuele ontwikkeling hom hierby moet bepaal ten einde nie die opvoedingsverantwoordelikheid van huis en kerk oor te neem of te verminder nie. Die huis en die kerk het hulle besondere gesamentlike opvoedingsfunksie, die skool het sy besondere onderwysfunksie binne die geheel van die opvoedingswerkzaamheid, en vir die heil van die kind is dit wenslik dat elkeen hom by sy besondere taak bepaal. Dus: die skool se taak is nie die opvoeding van die hele kind nie, omdat, ook weer in die woorde van Coetzee, „die skool eintlik net n deel, en nie die hele taak, van die ouerlike opvoeding oorneem nie“.²⁾

1) J.C. Coetzee: Vraagstukke van die Opvoedkundige Politiek, 61.

2) J.C. Coetzee: Die Eerste Beginsels van die Calvinistiese Opvoeding, 52.

- (3) Lynreg hierteenoor is die argument van Ulich dat die moderne gesin juis nie meer daartoe in staat is om sy opvoedingstaak na te kom nie en dat dit daarom „dangerously one-sided" is om intellektuele ontwikkeling die enigste doel van die skool te maak. Daarom vra hy: „What would happen to thousands of them (nl. die jeug) if the schools were concerned only with intellectual discipline, and disinterested in their personalities".¹⁾
- (4) Die argument, ook van Ulich, dat intellektuele ontwikkeling nie die enigste doel van die skool mag wees nie omdat „intellectual discipline" geen doel in sigself is nie maar wel 'n middel tot selfopvoeding.
- (5) Die ouer stuur nie bloot die intellek van sy kind na die skool nie, maar die kind self, en daarom is die skool steeds verantwoordelik vir die opvoeding van die hele kind. Hierdie besondere argument, wat o.a. deur die leiers van die „Kentucky Movement" aangevoer is, word egter in die hedendaagse opvoedkunde so algemeen aanvaar dat dit vrywel aksiomaties beskou word en as sodanig dan ook heel selde eksplisiet genoem word.
- (6) Formele onderwys, intellektuele ontwikkeling, denkvorming en blote vermeerdering van vakkennis is op sigself geen waarborg dat die kind aan die end van sy skoolloopbaan oor die deugdelike karakter sal beskik wat hom in staat sal stel om die magsmiddels, wat die moderne wetenskap en tegnologie in sy hande stel, voordelig en met verantwoordelikheid aan te wend nie. Om die wêreld te verbeter, moet ons eers die karakter van die mens deur opvoeding verbeter. Onder die aangehaalde skrywers is dit veral Livingstone en die groep Amerikaanse opvoedkundiges wat hierdie argument benadruk.

Die taak om al hierdie argumente te ontleed en na waarde te skat, sal later in hierdie studie onderneem word. Hier is dit ons slegs te doen om aan die hand van die motiverings vir die onderskeie individuele standpunte wat aangehaal is die verskillende argumente uit te lig en in reliëf te stel.

Maar wat hier tog origins ter sake is, is om die aandag op die opvallende verskynsel te vestig dat die standpuntstellings van die genoemde skrywers skynbaar nie regstreeks verband hou met hulle persoonlike lewensbeskouings

1) R. Ulich: Philosophy of Education, 166.

nie, in soverre laasgenoemde wel bekend is of uit hulle geskifte afleibaar is. Die grenslyn wat opvoedkundiges spesifiek m.b.t. hulle standpunt oor hierdie vraagstuk in twee kampe skei, sny inderdaad oor die tradisionele ideologiese skole heen sodat n mens bv. idealiste (Livingstone en Hutchins) in aparte kampe aantref. En dieselfde verskynsel doen hom voor m.b.t. die Christelike denkers. So vind ons Coetzee en die teoloë Van Ruler en Brillenburg Wurth aan die kant van diegene wat die onderwystaak van die skool vooropstel, terwyl Norwood en Bower, om maar slegs twee te noem, prioriteit toeken aan karakteropvoeding. Daar is by Christen-opvoedkundiges klaarblyklik geen eenstemmigheid oor die allerbelangrike kwessie van die taak van die skool nie. Inderdaad het Boerwinkel gelyk wanneer hy beweer dat dit aan duidelike perspektief m.b.t. die Christelike opvoeding ontbreek, dat daar m.b.t. die doel van die opvoeding gebrek aan visie is... „een armzalige restant-uitverkoop van halfslachtigheden, waar niemand werkelyk nog in geloof".¹⁾

In laaste instansie is die vraagstuk van die taak van die skool geen bloot tegnies-opvoedkundige aangeleentheid nie. Natuurlik sal niemand wil beweer dat sielkundige, sosiologiese, staatkundige en beroepkundige oorwegings geen gewig moet dra by die bepaling van die taak van die skool nie. Opvoeding is en bly voorbereiding vir die lewe wat voorlê waarin kennis, die vermoë om te dink, en die vermoë om in eie gesin, gemeenskap, beroepslewe, staat en wêreldgemeenskap persoonlike verantwoordelikheid te aanvaar en uit te lewe almal eise inhou wat die skool in sy lewensvoorbereidende taak teenoor die kind onder sy sorg nooit mag verontagsaam nie. Dit is so vanselfsprekend dat dit hier nie beklemtoon hoef te word nie. Maar n grondige bepaling van die taak van die skool vereis om veel meer as bloot sielkundige en sosiologiese oorwegings mede in berekening te bring en opvoedkundig te ewalueer. Om opvoeder te wees, beteken om met die mens te werk, en daarom is n mensbeskouing of antropologie vir sowel die opvoeder as die opvoedkundige gebiedend noodsaaklik. Trouens, die gebrek aan eenstemmigheid oor opvoedingsdoelstellings in die algemeen en meer in die besonder ook onder Christen-opvoedkundiges, moet meer as aan enige ander faktor juis gewyt word aan n gebrekkige en oppervlakkige mensbeskouing. Van hieruit, en nie in die eerste plek vanuit die gemeenskapslewe waaraan die mens

1) F. Boerwinkel: Opvoeding en Onderwijs - in welk perspektief, 378.

hom moet oriënteer nie, word die waardes ontdek wat as norms moet dien aan die hand waarvan die waarde-oordeel, waarom dit in hierdie studie gaan, gevel moet word. Slegs wanneer ons weet wat die herkoms, wese en bestemming van die mens is, is ons in die posisie om die doel van die opvoeding en daarmee die taak van die skool te bepaal. Daarom gaan ons in die volgende hoofstuk daartoe oor om die Christelike antwoord op die vraag: Wat is die mens? te soek.

SAMEVATTING.

In hierdie hoofstuk is 'n enigsins verteenwoordigende opname gemaak van enersyds die standpunte vir die prioriteit van die onderwys, en andersyds dié vir die prioriteit van die opvoeding.

'n Ontleding van die onderskeie standpunte toon dat die standpuntstellings na die een of ander kant nie regstreeks verband hou met die skrywer se lewensbeskouing vir sover dit bekend of afleibaar is nie. Slegs enkele skrywers motiveer hulle standpunte op logiese gronde, en hieruit word ses argumente afgelei - twee vir die prioriteit van die onderwys en vier vir die prioriteit van die opvoeding.

Oor die algemeen blyk dit dat daar, veral vanuit die Christelike standpunt beskou, geen eenstemmigheid heers oor die taak van die skool nie. Die vraagstuk van die relatiewe belangrikheid van die opvoeding en onderwys in die skoolwese is in die opvoedkunde nog grootliks verwaarloos en afgeskeep. Die stelling word gemaak dat dit in die eerste en belangrikste instansie 'n kwessie van antropologiese aard is. Die bepaling van die doel en taak van die skool impliseer waardes, en hierdie waardes is 'n uitvloeisel van jou besondere antropologie.

HOOFSTUK III.

'N CHRISTELIKE ANTROPOLOGIE EN SY
AKSIOLOGIESE IMPLIKASIES AS GROND-
SLAG VIR DIE BEPALING VAN DIE TAAK
VAN DIE SKOOL.

Die taak van die wysgerige antropologie is om langs die weg van besinning - waarby natuurlik ook die uitsprake van ander wetenskappe, maar veral die menswetenskappe, in ag geneem word - te kom tot 'n bepaling of omskrywing van die wesensaard van die mens. Van sentrale belang hier is die vrae: Wat is die oorsprong van die mens? Wat is sy wesensaard, waardeur hy hom onderskei van alle ander aardse voorwerpe? Wat is sy bestemming?

Nou is reeds in die eerste hoofstuk daarop gewys dat die antwoord op hierdie vrae altyd en onvermydelik 'n geloofselement bevat. Dit is klaarblyklik en deursigtelik waar van die idealis se antwoord op hierdie vrae, want sy poging om die wesensaard van die mens te verklaar in terme van sy deelgenootskap aan die onpersoonlike wêreldrede of Logos berus op niks anders nie as sy geloof aan die bestaan van die wêreldrede of Logos. Maar ofskoon nie so deursigtelik nie, is dit ewe waar van die naturalis of positivistiese antwoord op hierdie vrae. Want al sou die naturalis se omskrywing van die mens in terme van sy biologiese, fisiese, gemiese en psigiese eienskappe 'n wetenskaplik korrekte en wetenskaplik volledige omskrywing wees, dan gee hy tog deur die feit dat hy sy omskrywing daarmee afsluit en sodoende voorgee dat dit 'n volledige omskrywing is - dan gee hy juis deur sy volledighedsaanspraak sy geloofstandpunt te kenne. Hy glo dat die mens volledig bepaalbaar is deur die rede, maar hy glo verder ook dat daar geen Logos en geen God bestaan nie. Net soos die idealis staan ook hy op 'n standpunt wat logies onbewysbaar is. Dis moontlik dat die idealis en die Christen volledig met hom saamstem oor alles wat hy van die mens gesê het, omdat alles logies verantwoordbaar en wetenskaplik korrek is, maar wanneer hy daarmee afsluit, wanneer hy sonder om iets verder te sê net dáár die finale punt plaas agter sy betoog, doen hy dit enkel en alleen op grond van sy geloof. Sy punt is 'n geloofspunt. Hy glo dat daar niks meer oor die mens te sê val nie.

Die Christelike antropologie onderskei hom van alle ander antropologieë derhalwe nie daardeur dat dit alleen hoofsaaklik op geloof berus nie. Die enigste formele onderskeid is net dit: die Christelike antropologie gaan bewus, onverbloemd en sonder verskoning uit van 'n geloofsoortuiging. Daarom sê Brunner: „The first thing that must be said of the Christian doctrine of man is that it is not a 'theory' or a philosophumenon, but a statement of faith”.¹⁾ En sy eerste geloofsartikel is dat die mens nooit vanuit homself nie, maar alleen vanuit God geken kan word. Daarom moet die vraag na die wesensaard van die mens, na dít wat hom onderskei van die dier en van alle ander aardse objekte, noodwendig voorafgegaan word deur die vraag na sy oorsprong, of, meer korrek gestel: die vraag na sy Oorsprong. Die antwoord hierop bevat tegelykertyd ook die antwoord op die vraag na sy bestemming.

Maar alvorens die Christelike geloof se antwoord op hierdie vrae behandel word, is dit verder nodig om nog op een besondere kenmerk te wys wat alle antropologieë in gemeen het, dog wat juis weer in die Christelike antropologie veel meer eksplisiet na vore kom as in ander antropologieë. Dit is naamlik die erkenning dat die mens nie substansieel nie, maar wel slegs relasioneel bepaalbaar is. Die mens is geen selfgenoegsame, selfbepaalbare substansie nie. Anders as materiële voorwerpe, word sy wesensaard nie afgegrens deur die buitelyne van sy fisiese eksistensie nie. Die wesenlike van sy menslike aard is nie beperk tot en kan nie volledig bepaal word deur net dít wat sig binne sy fisiese grense - sy vel - bevind nie. Sekerlik is die mens wat hy is, o.a. ook deur al sy intramenslike gegewenhede en vermoëns, maar hy is ook veel meer as dit. Sy lewe en bestaan word gekenmerk deur relasies en verhoudings met wesenhede wat ekstern aan sy psigo-fisikum is. Trouens, dis juis hierdie verhoudings met ander wesenhede in die kosmos wat die sleutel is tot kennis van sowel die mens in die algemeen as die besondere mens. Dit is 'n waarheid wat o.a. ook erken word deur die moderne sielkunde, by name deur Kurt Lewin in sy sogenaamde Veldteorie. Hier is die voorwerp van studie nie meer die mens in isolasie nie, maar wel die individu in interaksie met sy omgewing. Die soeklig val hier nie meer net op die mens nie, maar op die mens en sy verhoudings. „The question of relationships becomes the dominating consideration.”²⁾

1) E. Brunner: Man in Revolt, 49.

2) T. Romein: Education and Responsibility, 89.

Vervolgens word nou oorgegaan tot die eksposisie van 'n Christelike antropologie, en dit wel aan die hand van wat Dooyeweerd die drie sentrale verhoudings van menslike bestaan noem. Hy skrywe: „The mystery of the human I is, that it is, indeed, nothing in itself; that is to say, it is nothing as long as we try to conceive it apart from the three central relations which alone give it meaning”.¹⁾ Hierdie drie basiese verhoudings is: (1) die mens se verhouding tot God; (2) die mens se verhouding tot sy medemens; en (3) die mens se verhouding tot die natuur.

A. DIE MENS IN SY VERHOUDING TOT GOD.

Die grondstelling van die Christelike antropologie is dat die mens skepsel is van God, die Skepper. God is nie alleen Skepper van die mens nie, maar van alles wat bestaan.²⁾ Daarom bestaan daar 'n verhouding tussen God die Skepper en al sy skepsels en geskaphede. Maar te midde van alles wat geskape is beklee die skepsel mens 'n uitsonderingsposisie, want God het hom geskape na Sy beeld. Hierdie feit, dat in die hele skepping alleen die mens beelddraer is van God en as sodanig die kroon van die skepping is, is vanuit die Christelike geloof van die allergrootste betekenis vir 'n ware kennis van die mens. Maar wat beteken die uitdrukking: „na Sy beeld”? Tereg sê Brunner: „The whole Christian doctrine of man hangs upon the interpretation of this expression”.³⁾ Hoedat interpretasies hiervan binne die Christendom tot verskillende antropologieë gelei het - interpretasie-verskille wat vir die doel van hierdie besinning juis van fundamentele belang is - sal later aangetoon word.

Die mens vind sy oorsprong in God. En dis alleen vanuit hierdie Oorsprong dat die mens geken en verstaan kan word. Die mens wat deur God geskape is, was goed.⁴⁾ Sy verhouding met sy Skepper was volmaak, want God het die mens uit liefde geskape om in liefde volkome gemeenskap met sy Skepper te hê. Dus: nie alleen het die mens sy oorsprong in Liefde nie, maar sy werklike, oorspronklike natuur is liefde, en daarom kan hy slegs in en deur liefde begryp en verstaan word. Sy respons, sy antwoord op die woord van God was een van liefde; sy verantwoord-elikheid het volkome saamgeval met sy in-en-tot-liefde-geskapenheid. Hy was volkome verantwoordelik, en

1) H. Dooyeweerd: In the Twilight of Western Thought, 181
 2) Joh. 1:3.
 3) E. Brunner: Man in Revolt, 92.
 4) Gen. 1:31

daarom ook volkome vry - vry om in ooreenstemming met sy deur God geskape natuur God lief te hê en vrymoedig met God gemeenskap te voer.

Maar dié toestand het nie bly voortbestaan nie. Omdat Satan die valse illusie by die mens gewek het dat hy aan God gelykvormig kan word, het die mens hom in selfverheffing van God afgewend en daarmee n daad gepleeg wat n radikale verandering in sy oorspronklike menslike natuur teweeggebring het: die mens het sondaar geword. Die eertyds volmaakte verhouding tussen Skepper en skepsel is versteur; daar het n vir die mens onoorbrugbare kloof ontstaan tussen hom en sy Skepper. Die beeld van God in die mens is verbreek, en sy eertydse volkome vryheid in God het verlore geraak en plek gemaak vir slawerny aan die sonde. Maar ofskoon sondaar, bly die mens nog steeds skepsel van God. Sy verhouding met God het versteur en vertroebel geraak, maar het nie totaal verlore geraak nie; die verhouding bestaan nog, maar dit het vanweë die sondeval n wanverhouding geword. En so het die mens geword soos ons hom vandag ken: der Mensch im Widerspruch, die mens wat in stryd is met homself, die gesplete mens, die mens in wie die sondige selfverheffende en daarom teen God verheffende natuur voortdurend in stryd is met die aan God gehoorsamende en onderwerpente natuur waarmee hy oorspronklik toegerus is. Hieroor skrywe Brunner: „The real enigma of man is the conflict within his own nature, not the fact that he is composed of body and soul; the real problem does not lie in the fact that man is part of the world and is yet more than the world; the real problem is that the unity of all these elements - given by the Creation - has been lost, and that instead of complementing and aiding one another, they are in conflict with one another... The Christian doctrine takes this conflict seriously: man, by his own act of self-determination, contradicts the divine determination in the Creation. It is this duality which gives its particular imprint to human life as it actually is. Because man has been created in the image of God, and yet has himself defaced this image, his existence differs from all other forms of existence, as existence in conflict".¹⁾

Hierdie beskouing oor die verhewe herkoms van die mens teenoor sy huidige staat van verdorwenheid noem Niebuhr „de paradox der Christelike antropologie" wat daarin bestaan „dat zij de mens hoger aanslaat en tegelijk zijn verdorvenheid ernstiger neemt dan enige andere antropologie".²⁾

1) E. Brunner: Man in Revolt, 168.

2) R. Niebuhr: Wezen en Bestemming van de Mens, Deel 1, 25.

Elke antropologie, afgesien van sy besondere uitgangspunt, dog bloot onder dwang van naakte empiriese ervaring, is daartoe genoodsaak om 'n verklaring te bied vir die werklikheid van die sonde - of kwaad, soos sommige verkies om dit te noem. Daarmee is die bestaan van die mens immers so ineengestremel dat geen ernstige antropoloog dit kan verontagsaam nie. Nie óf die kwaad bestaan nie, maar waar dit setel - dit is die vraag waarop elke antropologie 'n antwoord móét verskaf. Soos bekend, setel dit vir die naturalis in die organisme se wanaanpassing by sy natuurlike omgewing; vir die idealis in die fisiese of liggaamlikheid; vir die pragmatist in die sosiale instellings en omstandighede;¹⁾ terwyl dit vir die kommunis in die klasseverskil en daaruit voortvloeiende klassestryd lê.²⁾

Oor hierdie pogings om kwaad of sonde te verklaar, val daar twee opmerkings te maak. In die eerste plek val die naïwiteit daarvan 'n mens op. Dit spreek inderdaad van 'n naïewe werklikheidsin om die oorsprong van die kwaad buite die mens te soek soos die naturalis, die pragmatist en die kommunis doen. Dit is in stryd met 'n elementêre werklikheidsgegewene: dat alle dinamiese - sowel skeppende of vernietigende - krag nie in objekte, instellings, klassegroeperings of welke ander wesenhede ookal buite die mens setel nie, maar juis slegs hulle oorsprong binne die mens het. Vanuit die bloot menslike oogpunt gesien - en dit is immers die enigste standpunt wat hierdie antropologieë as geldig erken - is dit alleen die mens wat kan skeep en vernietig, wat atoombomme maak, instellings skeep en klassegroeperings vorm, en wat weliswaar al te dikwels blootgestel word aan die vernietigende krag van sy eie skeppings, soos bv. die atoombom. Maar selfs die atoombom het in homself net so min vernietigende krag of kwaad as wat die klasselose gemeenskap of enige ander sosiale instelling in homself die vir die mens goeie of heilbewerkende bevat. Binne of agter al hierdie entiteite wat die mens selfverskonend as die sondebokke vir sy elende aanwys, staan maar altyd weer - die mens, die sondige mens. Selfs die idee, die gedagtestelsel of die ideologie het alleen krag in soverre dit sig in en deur die menslike gees manifesteer in die vorm van menslike gedrag. Die gevaar van die Westerse wêreld is nie die kommunisme nie, maar die kommunis.

Tweedens; ons het hier te doen met pogings om 'n onloënbare empiriese werklikheid, naamlik die kwaad, deur

1) T. Romein: Education and Responsibility, 90-91.
 2) R. Niebuhr: Wezen en Bestemming van de Mens, Deel 1, 102.

middel van die rede te verklaar. Dit is op sigself 'n doodnormale prosedure in alle wetenskapsbeoefening. Maar hier gaan dit om 'n heel besondere saak, om die verklaring van 'n heel besondere verskynsel: die sonde in die mens. En soos ons reeds betoog het, doen hierdie verskynsel hom aan die objektiewe waarnemer voor as 'n tweespalt in die mens - der Mensch im Widerspruch. Só en net só leer die eerlike antropoloog die mens ken, aan watter ideologiese kraal hy ookal behoort. So leer hy homself ken. Net soos wilsvryheid, is die stryd tussen die goeie en kwaaië in die mens 'n onmiddellik psigiese gegewene, 'n waarheid waarvan elke mens intuïtief en eerstehands helderbewuste sekerheid dra. Dit is waarhede wat soos yslike klippe reg voor die voete van elke mens lê. Logiese besinning daarvoor is nie alleen totaal oorbondig en tydverkwistend nie, maar lei daarbenevens so dikwels tot yslike logiese absurditeite. Gesondverstand is 'n goddelike gawe waarvan veral ook die wetenskaplike of wysgerige soeker na die waarheid met elke tree dankbaar gebruik moet maak. Juis hý loop gevaar om, met sy blik op die verre horisonte, oor die klippe voor sy voete te struikel.

Die vraag hier is nou dit: Is die menslike rede daartoe in staat om hierdie tweespalt in die mens te verklaar? Die verklaring van teenstrydighede is die voorland van die wetenskaplike denker, maar val ook hierdie teenstrydigheid binne sy magte, binne die operasiesfeer van sy rede?

Vanuit die Christelike standpunt lok hierdie vraag 'n onmiddellike ontkenning uit, en wel om die eenvoudige rede dat ons hier nie met 'n redelike waarheid te doen het nie, maar wel met 'n geopenbaarde waarheid, d.w.s. 'n geloofswaarheid. As die Christelike „hipotese“ korrek is - en weereens moet ons daarop wys dat selfs die gehardste rasionalis die Christelike „hipotese“ nooit as onlogies nie, maar hoogstens as alogies kan bestempel - as die Christelike „hipotese“ korrek is, dan het ons hier te doen met 'n verklaring waarby die transendente betrek is, en dit val volkome buite die operasiesfeer van die rede. Hier kan alleen geloof tot kennis van die waarheid voer. Die uitwerking van die sonde in die lewe van die mens en die gemeenskap, d.w.s. die wyse waarop die sonde sigself manifesteer hier op die immanente vlak, kan wel en word dan ook wetenskaplik bestudeer, maar as dit kom by die kwessie van die verklaring van die tweespalt in die mens, as dit kom by die vraag „Waarom?“, dan skiet die rede jammerlik tekort. Op hierdie waarheid wys ook Brunner wanner hy skrywe: „The conflict in man comes

out in definite phenomena, although the background of these phenomena, the conflict between the origin and the contradiction, between creation and sin, does not itself 'appear', but can only be grasped by faith".¹⁾ Die mens is immanent, in hierdie wêreld, maar hy is nou maar eenmaal nie van hierdie wêreld nie. Van alle skepsels is hy die enigste wat gees besit, en op grond daarvan staan hy in verhouding met wat in die tradisionele filosofie die absolute of die oneindige genoem word, die Idee of die Logos. En met hierdie postulering van idees het die rede sy eindpunt bereik; die weg van die rede voer n mens hoogstens tot kennis van die idee, of die Idee. Hier is n duidelike erkenning van die transendente, maar dit is en kan ook nooit meer as n erkenning wees nie. Tot ware kennis van die transendente - hoe onvolledig die kennis ookal mag wees - kom n mens alleen langs die weg van geloof, en dan eers leer jy die Transendente ken as - God, die Skepper, Hy wat ook die mens geskape het na Sy beeld. En dis alleen op grond van hierdie geloofskennis dat ons die teenstrydigheid in die mens - die teenstrydigheid wat vir die rede bloot n „tiresome irrational actuality"²⁾ bly - leer verstaan as die konflik tussen die mens se geskape natuur in en tot God en sy sondige afkeer van God. Want dít is die antwoord van die Christelike antropologie op die vraag na die oorsprong van die kwaad: dit setel in die kern van die menslike persoonlikheid, in wat Dooyeweerd noem „the religious centre of our existence",³⁾ dit setel in die hart van die mens.⁴⁾ Uit die hart kom sowel die goeie as die slegte dinge te voorskyn.⁵⁾ „It is the heart which turns away from God in sin, so also it is the heart.... upon which the divine seed of the word is sown... It is with the heart that we say 'Yes' to the Word of God, 'for with the heart man believeth' - just as unbelief has its seat and its source in the heart".⁶⁾

Hier is die verklarings vir die raaisel wat ons mens noem, vir die „Mensch im Widerspruch". Hier is die oplossing van daardie lastige probleem waarmee alle groot denkers sedert die dae van Sokrates geworstel het - die probleem van goed en kwaad. Dis n konflik, nie tussen siel en liggaam nie, nie tussen die „hoëre" en „laere" in die mens nie, nie tussen geestelike ontwikkeling en die gebrek

1) E. Brunner: Man in Revolt, 172.

2) A.w., 44.

3) H. Dooyeweerd: In the Twilight of Western Thought, 186.

4) Mat. 15: 18, 19.

5) Mat. 12: 35.

6) E. Brunner: Man in Revolt, 486.

daaraan nie, nie tussen kennis en onkunde nie, nie tussen bewuste en onbewuste nie, nie tussen kapitalis en proletariaat nie, maar dis 'n konflik in die hart van die mens tussen die wil en bestemming van God en sy eiewillige self-determinasie. Dis 'n oplossing waartoe die denke alleen nooit kon voer nie; daartoe het dit nodig gehad aanvulling en verligting deur die geloof, wat wesenlik die vervulling is van die rede,¹⁾ die geloof wat die weg open vir die rede tot dit wat buite bereik van die rede lê.²⁾

Vryheid en Verantwoordelikheid van die Mens.

Toe God die mens geskape het, het Hy hom die gawe van vryheid geskenk, die vryheid van keuse en wil, die mag om self te beslis. Van alle skepsels is die mens die enigste wat met hierdie mag toegerus is. Maar dis juis hierdie onderskeiding wat die mens vatbaar gemaak het vir verleiding deur en tot die sonde. Brunner noem dit „the most dangerous, and indeed the only dangerous element which God has created”.³⁾ God het die mens nie sondig geskape nie, maar met die vryheid om self te besluit, en met sy besluit om na die stem van Satan te luister het die mens juis dít gedoen waarteen God hom gewaarsku het: hy het sy vryheid misbruik en daarmee sy ware vryheid in God vir altyd verloor. Hierdie ware vryheid in God, waarmee bedoel word die vryheid om in ooreenstemming met sy geskape natuur in en deur die liefde van God 'n volkome bestaan in liefde te voer, moet onderskei word van die mens se vryheid van keuse en wil – sy formele vryheid. Van die eerste is die mens beroof deur die sonde, so volkome dat hy 'n dienskneg van die sonde geword het;⁴⁾ sy formele vryheid het hy egter gehou. Menslike bestaan is 'n kiesende en beslissende bestaan, onvermydelik en onontkombaar. Om mens te wees beteken om óf „Ja”, óf „Nee” te sê. Die mens kan eenvoudig nie weier om te antwoord nie; selfs in sy weiering gee hy antwoord. Sy hele bestaan is 'n antwoordende bestaan. Sy vryheid, wat aanvanklik 'n gawe was, het vir hom 'n las geword. Waar hy vroeër vry was om spontaan te antwoord, daar leef hy nou onder die dwang om te antwoord.

En hiermee het ons aangeland by dít wat volgens alle Protestants-Christelike antropoloë die kern, die essensie van menswees is: sy geroepenheid tot beantwoording, sy aangesprokenheid, sy verantwoordelikheid. Dit is sy

1) P. Tillich: De Dynamiek van het Geloof, 89.
 2) E. Brunner: Man in Revolt, 247.
 3) A.w., 287
 4) Joh. 8: 34.

humanum - dit waardeur hy homself onderskei van alle ander skepsels. Sy verhouding tot God, wat deur die sondeval n wanverhouding geword het, maar desondanks tog nog n verhouding is, is van die kant van die mens gesien n verhouding van verantwoordelikheid. Hieroor skrywe Brunner: „In the Christian doctrine of man we are concerned with the true knowledge of responsible existence. One who has understood the nature of responsibility has understood the nature of man. Responsibility is not an attribute, it is the 'substance' of human existence. It contains everything: freedom and bondage, the independence of the individual and our relation to one another and the fact of community, our relation to God, to our fellow-creatures and to the world, that which distinguishes man from all other creatures, and that which binds him to all other creatures. Thus even the knowledge of responsibility is that which makes every human being a real human being... Thus it is the absolutely universal human element. Yet responsibility is at the same time that which no man rightly knows, unless he holds the Christian faith".¹⁾ Van sy verantwoordelikheid dra elke mens intuïtief kennis, hoe gering dit ook al mag wees. Niemand ontken dit nie, selfs nie eers die rasionalis en die empiris nie. Die vraag is net wie die kwessie van verantwoordelikheid die beste verklaar, d.w.s. só verklaar dat dit in ooreenstemming is met die feite, dat dit lig werp op die sin van menslike bestaan. Herhaaldelik verklaar hy: „The Christian doctrine of man is simply a doctrine of responsibility. It maintains that the Word of God alone makes visible the fact of responsibility".²⁾ Verantwoordelikheid is die formele kenmerk van die mens se verhouding tot God, maar die inhoudelike of materiële, nl. liefde, het met die sondeval verlore geraak, en in die plek daarvan het gekom afkeer van God, vyandskap teen God.³⁾ So het liefde en verantwoordelikheid, wat oorspronklik één was, geskeie geraak, en so het begeerte en verpligting in die mens in botsing met mekaar gekom. Die sondige mens het homself nie alleen gestel teenoor die wil van God nie, maar nou ken hy die wil van God alleen as wet, gebod of verpligting; hy lewe onder die wet.⁴⁾

Van verantwoordelikheid kan daar egter slegs sprake wees indien daar vryheid bestaan. Vryheid is sowel die logiese as psigologiese voorwaarde vir verantwoordelik-

-
- 1) E. Brunner: Man in Revolt, 229 e.v.
 2) A.w., 209.
 3) Rom. 8: 7.
 4) E. Brunner: Man in Revolt, 229 e.v.

heid. Maar juis omdat sonde sy oorsprong het in die begeerte van die mens om vry en onafhanklik van God te wees onder die illusie dat sodanige vryheid moontlik is - hierdie illusie is inderdaad „the very quintessence of sin”¹⁾ - daarom staan verantwoordelikheid en sonde in die nouste verband met mekaar. Die mens is verantwoordelik omdat hy vry is - vry om homself deur genade en die soenverdienste van Jesus Christus weer tot God te wend en in vrywillige onderwerping aan Sy wil weer sy ware vryheid te herwin, maar ook vry om sy geroepenheid te verontagsaam, sy verantwoordelikheid te misken en voort te gaan om slaaf van die sonde te wees. Maar selfs in hierdie sondige bestaan, selfs in hierdie „onverantwoordelike” bestaan is en bly die mens onverbiddelik verantwoordelik. Verantwoordelikheid is die ysterring wat elke mens se bestaan omsluit, selfs ook dié mens wat onder die illusie van vrye selfdeterminasie en onafhanklikheid die verste van God afgedwaal het - die mens wat in sy „vryheid” verdwaal het. By hierdie mens openbaar verantwoordelikheid sigself in sy negatiewe vorm, nl. as skuldegevoel, as die slegte gewete. Dit is by uitnemendheid die verskynsel wat getuig van die mens se verlore oorsprong. Die slegte gewete, „which is the central expression of our contradiction”²⁾ is die wyse waarop die sondige mens die teenwoordigheid van God ervaar.

Hierdie Christelike idee van vryheid as gebondenheid aan en afhanklikheid van God, as gehoorsaamheid aan die wil van God, is vanselfsprekend alleen begryplik op grond van die Christelike geloof. Vir die ongelowige, en selfs vanuit n gesondverstandelike standpunt, moet dit noodwendig paradoksaal voorkom, omdat vryheid hier altyd identies gestel word met onafhanklikheid; hoe meer vry, hoe meer onafhanklik; hoe meer onvry, hoe meer afhanklik, „But this conception of freedom does not grasp the centre of personality. The centre of personality is our relation to God... The human self is not an entity in itself. Human personality is what it is through its relation to God. Man is a true self or person, and therefore he has freedom in so far as he is not 'in himself' or 'by himself', but in God, i.e. in so far as he does not determine himself, but lets himself be determined by God... The maximum of dependence on God is the maximum of his freedom.”³⁾ Wat vir die rede n paradoks is, word dus hier in geloof opgehef.

1) E. Brunner: Man in Revolt, 272.

2) A.w., 203.

3) E. Brunner: Christianity and Civilisation, Deel 1, 132.

Slegs die Seun van God kan die mens waarlik vry maak,¹⁾ d.w.s. vry om sy goddelike bestemming te vervul, vry van die mag van sonde sodat hy God se liefde kan beantwoord met verantwoordelikheid-in-liefde.

Die Mens as Geesteswese.

Net soos dit vir enige antropologie onmoontlik is om die kwessies van sonde en vryheid en hulle manifestasies in menslike bestaan deur die vingers te sien en sodoende nalaat om 'n verklaring daarvoor te bied, net so word elke antropologie onverbiddelik voor die taak gestel om hom uit te spreek oor die eksistensiële anatomie van die mens. So sien die naturalisme die mens as natuurlike wese, as 'n produk of uitvloeisel van die natuur, waarby „natuur“ óf materialisties, óf biologies geïnterpreteer word. Gestel voor die lastige probleem om die psige as verskynsel in die menslike lewe te verklaar, kom die naturalis met die naïewe stelling dat die psige slegs 'n epifenomeen, 'n soort bowe-struktuur van die organiese is wat in werklikheid volledig verklaarbaar is in terme van die organiese prosesse. So kom William James bv. in sy artikel „Does Consciousness Exist?“ tot die slotsom „that thoughts are made of the same stuff things are“.²⁾ Aan die ander kant sien die idealis die mens weer as essensieel geesteswese, as deelgenoot aan die onpersoonlike wêreldrede of Logos, terwyl sy fisiese of liggaamlikheid as bykomstigheid, as lastige bykomstigheid vertolk word. Vir die een is die mens fynere verlengstuk van die natuur; vir die ander is hy individuele manifestasie van die Logos. Dit stel ons voor die vraag: Hoe is die mens nou in werklikheid saamgestel? Wat is die komponente van menslike eksistensie? Watter dimensies spreek uit menslike bestaan? – om die vraag in meer moderne terminologie te stel.

Die probleem draai op die keper beskou eintlik om die vraag of die mens o.a. ook geesteswese is, of die mens, benewens liggaam en siel, ook blyke gee van gees te besit. Want oor die liggaamlikheid van die mens bestaan daar geen meningsverskil nie, en met uitsondering van die Amerikaanse Behaviorisme, word die bestaan van die psigiese in die mens ook allerweë aanvaar. En heel begryplik ook, want sonder die aanvaarding van die bestaan van psigiese vermoëns in die mens soos waarneming, assosiasie, geheue, verbeelding, doelgerigtheid en dies meer is die verklaring van menslike gedrag onmoontlik. Selfs oor die bestaan van psigiese

1) Joh. 8: 36.

2) T. Romein: Education and Responsibility, 12.

vermoëns in die dier kan daar geen twyfel wees nie. Die gedrag van die hond of olifant wanneer hy homself aggressief instel teenoor n persoon wat hom by n vorige geleentheid beseer of benadeel het, openbaar inherente psigiese vermoëns; sy gedrag is sowel logies as psigologies begryplik. Die grenslyn tussen mens en dier moet elders gesoek word.

Die bogestelde vraag of die mens benewens liggaam en siel (of psige) ook oor gees beskik, hang vanselfsprekend daarvan af wat onder gees verstaan word. Indien n ware en volledige kennis van die mens ons noodsaak om ook n geestelike dimensie aan hom toe te ken, wat is die kenmerkende van die gees waardeur dit sig onderskei van die psigiese?

Die antwoord van die Christelike antropologie op hierdie vraag vloei regstreeks voort uit sy primêre geloofsopstulaaat dat die mens skepsel van God is; dat hy daarom sy bestaansgrond in God het tot Wie hy as skepsel - selfs in sy sondige gevalle toestand - onlosmaaklik en onontkombaar in n relasie van verantwoordelikheid staan; en dat hy, selfs in sy gevalle toestand, kennis dra - hoe vaag en onbewus ook al - van sy Oorsprong en juis daarom steeds rusteloos soekend is na God. God is Gees, en van al Sy skepsels het Hy die mens uitgesonder deur aan hom alleen gees toe te ken op grond waarvan die mens in die vermoë is om homself bokant die immanente orde te transendeer in n permanente verhouding met die Goddelike Gees. „The spirit ... is that by means of which we 'relate' ourselves in thought, will, and feeling to the Word of God... Personal being is 'founded' in spirit. By means of the spirit, in acts of the spirit, that relation to the Word of God which makes us persons, is accomplished. By means of the spirit we perceive the Word of God, by means of the spirit we believe and we love... In the Bible the spirit... in its acts is the organ which receives the Divine Word, the Divine Spirit. The relation of man to God is accomplished in spiritual acts; as a wholly spiritual act therefore, faith and love should also be understood.”¹⁾ Dus: die mens het gees op grond van die feit dat hy homo religiosus is. Anders as alle ander skepsels is hy nie voltooid, klaar, volledig geskape nie; God hou hom as 't ware nog steeds skeppend in Sy hande; hy is en bly volkome afhanklik van God. Uit hierdie oopheid na Bo, uit „deze aan het wezen van 's mensen geest inhaerente dakloosheid”²⁾ uit hierdie heel besondere eienskap van die mens spreek sy geestelike dimensie.

1) E. Brunner: Man in Revolt, 239-240.

2) R. Niebuhr: Wezen en Bestemming van de Mens, Deel 1, 22.

Brunner wys daarop dat die Bybelskrywers nie duidelik onderskei tussen gees en siel nie, en dat die terme „siel" en „gees" asook „siel" en „hart" dikwels as sinonieme gebruik word. Dit kom deurdadig dat die Bybel die siel of psige as onbelangrik beskou teenoor die gees.

„As a rule the Bible does not distinguish between these two aspects of the soul: that which is turned towards the spirit, and that which is turned towards the natural life... In so far, however, as the spiritual act as such is distinguished from the psychical - that is, so far as the specifically human element is concerned - of course even in the Bible a threefold nature is recognized: the body, the soul, which man has along with all that lives, and the spiritual or personal element, the reason and the 'heart'".¹⁾

Hy haal ook die volgende woorde van Luther aan: „The first part, the spirit, is the highest, the deepest, the noblest part of man, by which he is enabled to grasp incomprehensible, invisible and eternal things; and this is indeed the house in which there dwells faith and the Word of God".²⁾

Dit is van besondere belang om daarop te let dat 'n mens in die wetenskap, insonderheid in die menswetenskappe, ook weer tevergeefs gaan soek na lig op hierdie probleem van die gees. Die rede daarvoor is klaarblyklik omdat gees betrekking het op die transendente dimensie van menslike bestaan, dus op dié dimensie wat buite die operasiesfeer val van die rede wat die wetenskap - onder invloed van die eksakte en natuurwetenskappe - as die enigste betroubare kenmiddel erken. Gees is vanuit die sielkundige standpunt beskou 'n religieuse begrip, en vir hierdie soort begrippe het die sielkunde nog altyd 'n skuheid openbaar.³⁾

'n Mens soek tevergeefs in die indeks van onderwerpe van handboeke van die psigoterapie na terme soos „geloof", „vertroue" en „gees". Die enkele uitsonderlike sielkundiges wat wel die bestaan van die geestelike dimensie in die mens erken, soos Waterink, Jung en Frankl, handel dusdoende dan ook in stryd met die gees en kode van die moderne wetenskapsbegrip en loop gevaar om as onwetenskaplik bestempel te word. Jung beskou die gees as 'n eiesoortige, selfstandige prinsipe; hy skriewe: „Das geistige erscheint in der Psyche auch als ein Trieb... Es ist kein Derivat eines andern Triebes, wie es die Triebpsychologie haben möchte, sondern ein Prinzip sui generis".⁴⁾ En Frankl

1) E. Brunner: Man in Revolt, 363-364.

2) A.w., 173.

3) G.W. Allport: The Individual and his Religion, 81.

4) Kyk: Wijngaarden: Hoofdproblemen der Volwassenheid, 35-36.

skryf in hierdie verband soos volg: „Bekanntlich hat es einmal eine ‚Psychologie ohne Seele‘ gegeben. Sie ist längst schon überwunden; der heutigen Psychologie kann jedoch der Vorwurf nicht erspart werden, dass sie vielfach eine Psychologie ohne Geist ist. Diese geist-lose Psychologie ist, als solche, nicht nur blind für die Würde der Person ebenso wie für die Person selbst, sondern auch wertblind - blind für jene Werte, die das welthafte Korrelat zum personalen Sein sind: für die Welt des Sinnes und der Werte, für die Rangordnung der Werte, für die Werte als geordnete Welt, als Kosmos - für den Logos".¹⁾ Frankl se logoterapie is wesenlik „een geestelijk georiënteerde psychotherapie"²⁾ wat as aanvulling moet dien vir die tradisionele psigoterapie wat ontoereikend geblyk te wees het vir die behandeling van juis die geestelike probleme van die mens, vir sy soeke na die sin en betekenis van sy bestaan, na die inhoud van sy verantwoordelikheid teenoor die Transendente, teenoor God. „It is an unapologetic thesis of Logotherapy that man can only be fully understood in the light of a supernatural reality".³⁾

In teenstelling met die sielkunde se kenmerkende skuheid vir die begrip gees, is die onderskeiding in die wysbegeerte tussen gees en siel egter tradisioneel en is die probleem van die gees inderdaad een van die sentrale temas van wysgerige besinning oor die eeue heen. In die mensbeskouing van die tradisionele wysbegeerte, die sogenaamde „philosophia perennis", is die mens sedert die dae van Plato gesien as 'n wese wat behalwe liggaam en siel ook gees besit, 'n wese met 'n transendente element deur middel waarvan hy hom bokant die natuurlike synsorde kan verhef om met die transendente orde wat ewig, onveranderlik, absoluut en onvoorwaardelik is kennis te maak. Hierdie orde is die tuiste van die Idee, Logos of Wêreldrede, met wie die mens as geesteswese in werklikheid één is, van wie hy deelgenoot is, en wat op grond van hierdie deelgenootskap self onsterflik, ewig en goddelik in die kern van sy natuur is. En verder is hierdie orde die tuiste van die waardes, van die waardetrilogie, waarheid, goedheid en skoonheid, wat as sodanig die oertipes is van alle immanente waardes. Dis op grond van sy verwantskap met of deelgenootskap aan hierdie transendente orde dat die mens gees of nous besit.

Hierdie humanisties-idealistiese mensbeskouing het sedert sy eerste formulering deur Plato en Aristoteles

1) V.E. Frankl: Logos und Existenz, 55.

2) V.E. Frankl: Medische Zielzorg, 15.

3) D.F. Tweedie: Logotherapy and the Christian Faith, 64.

soveel variasies ondergaan dat dit onmoontlik is om dit kortweg in n enkele omskrywing saam te vat. Trouens, die formulering daarvan by Plato en Aristoteles toon reeds verskille. Maar wat hier van belang is, is om daarop te let dat hierdie beskouing implisiet inhou eerstens: die opvatting dat die geestelike vermoëns van die mens nie bloot gelyk gestel kan word met sy psigiese vermoëns nie, en tweedens: die ponering van n transendente synsorde waarvan die mens juis op grond van sy nous burgerskap toekom en spesifiek waaraan hy sy humanitas, sy waardigheid ontleen. Die ooreenkoms van die idealistiese antropologie met dié van die Christelike is opvallend, ofskoon daar ook ingrypende verskille bestaan; een hiervan kom aanstons onder bespreking. Die ooreenkoms is dat albei gees sien „in contradistinction from that which is merely functional and psychical, (which) can only be understood as something 'transcending' the ordinary level, aspiring after something 'beyond the self', an original actuality... The type of law which obtains in the realm of spirit is different from that which holds good in the psychical sphere; it is not a law governing sequence but the realm of 'meaning' and of 'norms'. Spirit only exists in relation to meaning, or ... to value... It is this reference to a Beyond, this process of 'transcending', which distinguishes the spirit and the spiritual from the psyche and the psychical".¹⁾ Die ontologiese struktuur is by albei dieselfde, maar die Christen glo net dat die idealis se Absolute, dit wat hy Logos noem, in werklikheid God is, sy Skepper wat Homself aan die mens openbaar deur Sy Woord. Met die idee van die Absolute het die rede sy eindpunt, die grens van sy beperkte operasiesfeer bereik; dis alleen geloof wat hom oor die grens kan help om die Absolute te ken as - God, die Vader.

Tussen die idealis en Christen se opvatting van gees is daar egter een baie belangrike verskil - n verskil waarvan die belangrikheid nie slegs beperk is tot die akademiese terrein van die wysgerige en Skriftuurlike besinning oor die wese van die mens nie, maar - en dis vir ons van belang - dis n verskil waarvan die invloed deurgewerk het tot die opvoedkundige denke en van daaruit gereik het tot by ons opvoedingspraktyk, tot by ons skoolwese. Trouens, ons het hier aangeland by een van die fundamentele sake wat met betrekking tot die onderhawige tema waar dit gaan oor die taak van die skool t.o.v. die regte perspektief

1) E. Brunner: Man in Revolt, 238-239

tussen opvoeding en onderwys van die allergrootste belang is en gevolglik heldere siening en grondige deurdenking vereis. Die doel van die opvoeding en daarmee die taak van die skool is in die grond van die saak 'n aangeleentheid wat die opvoedkundige voor 'n waardekeuse stel, wat hom noodsaak om vanuit sy rangorde van waardevoorkeur te besluit, en hierdie waarderangorde berus op sy mensbeskouing. Dit is 'n knypie ironie van die geskiedenis dat die Christendom en die idealisme, wat andersins soveel punte van ooreenkoms toon, juis t.o.v. hierdie verskil oor die geestelike toerusting van die mens tot opvoedkundige doelstellingen en skooltaakstellings gevoer het wat 'n keuse vandag noodsaak. Dit is 'n verskil, nie oor die formele of funksionele aard van die mensegees nie - soos reeds beweer, staan gees volgens albei beskouings in funksionele verband met die transendente, hoe verskillend laasgenoemde ook al geïnterpreteer mag word - maar wel oor die inhoudelike aard daarvan. Dit draai om die vraag: Wat omsluit die begrip mensegees?

Die Christelike Interpretasie van Mensegees.

Vanuit die Christelike geloof word gees gesien as 'n totale, omvattende vermoë van die mens waarby sowel denke, wil en gevoel betrokke is. Die beskouing van Brunner dienaangaande is reeds hierbo aangehaal, waarvolgens die mens vermoëns sy gees nie alleen die Woord van God ontvang ("perceive") nie, maar op grond waarvan hy ook in staat is om te glo en lief te hê. Die gees is die orgaan deur middel waarvan die mens die Goddelike Woord, die Gees van God ontvang.¹⁾ Elders skrywe hy: "Our nous therefore is the vessel but not the source of the Word of God. Where it receives the Word of God it is called: faith".²⁾ Omdat die mens ook emosioneel afhanklik is van God, ja selfs sy oorsprong en bestaansgrond het in die liefde van God en daarin ook sy hoogste emosionele vervulling vind, is werklike en egte gevoelsbelewings soos smart en vreugde ook net moontlik vanweë sy geestelike dimensie. Maar origens - en hier moet die idealisme gelyk gegee word - is die gees ook die orgaan waarmee die mens die idee, die waarde, die denkwette, die logos persipieer - daardie wesenheid of wesenhede wat 'n transendente bestaan voer en wat anders as die objekte in die natuurlike orde ewig, onveranderlik en absoluut is. Die Christen ontken dit nie, omdat hy hierdie absolute waardes sien as emanensies of manifestasies

1) E. Brunner: Man in Revolt, 240.

2) A.w., 245.

van die Absolute, van God. Sonder hierdie begrippe of idees sal die mens immers nie eers kan dink nie, sal die idealis self d.m.v. sy rede ook nie eers die hoogste kan bereik waartoe sy rede hom in staat stel nie: die Idee van God. Die idealisme as gedagtesisteen is dan ook in werklikheid niks anders nie as 'n heldhaftige poging om d.m.v. die menslike rede in terme van idees, wat die materiaa van die rede is, rekenskap te gee van die deur die mensegees onbewus aangevoelde relasie tussen die immanente en die transendente, die veranderlike en die onveranderlike, die betreklike en die absolute, die verganklike en die ewige. Dis 'n heldhaftige poging, maar dis daarby ook 'n vrugtelose en patetiese poging omdat die idealis op die rug van die rede alleen nooit verder kan kom as die grenslyne van die beperkte operasiesfeer van die rede nie. Hy weet die waardes is daar anderkant, hy voel hulle aanspraak en bekoring aan, maar hulle herkoms en aard bly vir hom hoogstens 'n saak van redelike spekulasie.

Net soos Brunner, sien ook Hessen die essensie van die mens, dit waardeur hy homself onderskei van die dier, nie in sy intellek nie, maar wel in die feit dat hy gees besit. „Das, was den Menschen zum Menschen macht, ist das Geistige in ihm. Durch seinen Geist ragt er aus der Naturwelt hervor, ragt hinein in die Welt des Geistes, die Welt der Werte. Es sind die Werte des Wahren und des Schönen, des Guten und des Heiligen. Sie entsprechen den Grundfunktionen seines Wesens: das Wahre dem Denken, das Schöne dem Fühlen, das Gute dem Willen, das Heilige dem Geiste in der Totalität seiner Kräfte. So ist der Mensch ein Wertbezogenes, auf Werte hingeadordnetes Wesen. Das Menschsein ist.... ‚Sein zum Wert‘.“¹⁾ Volgens hom toon die menslike gees vier wesenskenmerke, t.w. wêreldbewussyn en selfbewussyn, waardebewussyn en selfbestemming.²⁾ Uit die bogaande aanhaling blyk eerstens: dat Hessen nie die intellek nie, maar wel die gees as die wesenskenmerk van die mens beskou – 'n uitsonderlike standpunt vir 'n Rooms-Katolieke geleerde; en tweedens: dat ook hy die gees beskou as die orgaan deur middel waarvan die waardes belewe word. Hy sê immers dat die mens d.m.v. sy gees vanuit die natuurwêreld uitstyg tot die wêreld van die waardes. Maar dat gees vir hom nie 'n bloot verstandelike of redelike dimensie is nie; dat die „Wertorgan“ inderdaad oorwegend 'n gevoelsakt is waarby daar 'n element van kenning ingesluit

1) J. Hessen: *Existenzphilosophie*, 47.

2) A.w., 43.

is, daarvan getuig hy in 'n ander werk waar hy soos volg skrywe: „Der Akt der Werterfassung ist ein Gefühlsakt, der mit kognitiven Elementen durchsetzt ist... Hält man daran fest, dass das Gefühl in entscheidendem Masse an allem Werterfassen beteiligt ist, dann hat es einen guten Sinn, von einem „Wertorgan“ im Menschen zu sprechen. Es soll damit ausgedrückt werden, dass das Erleben von Werten noch etwas anderes im Menschen voraussetzt als blosses Denken“. ¹⁾ Hy verwerp dan ook die kennisteorie van Aristoteles en Thomas Aquinas, waarvolgens slegs ervaring en denke kenmiddels sou wees, en noem dit 'n kennis-teoretiese vooroordeel wat op 'n te eensydige opvatting van die geestelike kenvermoë van die mens berus. ²⁾ Hy haal met instemming die standpunte aan van Malebranche en Pascal, Shaftesbury en Hutcheson, Fries en Schleiermacher, Lotze en Brentano, en vervolg: „Hier wird das Werterfassen klar und scharf gegen das Vorstellen (und Denken) abgegrenzt. Nicht in Verstandes-, sondern in Gefühlsakten erfassen wir den Wert. Und dieses Wertfühlen ist eine ebenso selbständige und ursprüngliche Tätigkeit des Geistes wie das Vorstellen und Denken“. ³⁾

Niebuhr bemoei hom in sy groot antropologiese werk nie juis met 'n eie omskrywing van wat hy onder gees verstaan nie, maar haal tog Heidegger en Scheler met instemming aan. Eersgenoemde omskrywe s.i. die Christelike opvatting bondig as „die idee van transendensie“, waaronder hy bedoel dat die mens iets is wat bokant homself uitreik, wat meer is as 'n redelike wese. En Scheler, „die de Bijbelse traditie volgt“, stel voor dat die woord „gees“ gebruik word ter onderskeiding van die Griekse „noes“, omdat dit 'n begrip moet wees wat „wohl den Begriff der Vernunft mitumfasst, aber neben dem Ideeendenken auch eine bestimmte Art der Anschauung, die Anschauung von Urphänomenen oder Wesensgehalten, ferner eine bestimmte Klasse noch zu charakterisierender emotionaler und volitiver Akte, z.B. Gute, Liebe, Reue und Ehrfurcht umfasst“. ⁴⁾ Niebuhr stem saam met Scheler wanneer laasgenoemde aanvoer dat die wese van die mens hoog bokant dit staan wat gewoonlik intellek en vryheid genoem word, en dat die menslike tewens nooit deur die subhumane bereik kan word nie selfs al word die intellek en vryheid tot die n-de mag vergroot. ⁵⁾

1) J. Hessen: Lehrbuch der Philosophie, Zweiter Band, 85.

2) A.w., 86.

3) A.w., 87.

4) R. Niebuhr: Wezen en Bestemming van de Mens, Deel 1, 152.

5) A.w., 153.

Teenoor hierdie meer-as-intellek interpretasie van die mensegees binne die Christelike geloof staan die idealistiese opvatting van gees=rede of intellek. Volgens die idealis is alles, dus ook die mens, 'n logiese projeksie van die onpersoonlike wêreldrede. „Die heelal is dus in sy wese redelik en Rede wat die ganse natuur deursuur, kom in die mens tot hoogste openbaring, want by die mens word dit aangetref in die vorm van selfbewuste rede. Die wese van die mens, dit wat hom van alle ander eindige wesens en dinge onderskei, is sy redelikheid, d.i. die feit dat die goddelik Rede in hom tot hoogste openbaring kom en hy selfbewuste rede besit en denker is terwyl die laer lewensvorme slegs onbewus redelik is, soos bv. die dranglewe van die dier getuig. Die mens is wel dier, maar hy is 'n dier wat rede het; dus, hy is 'n redelike dier. Sy redelike natuur is die eg menslike in hom, is dit wat hom tot mens maak." ¹⁾ Die rede is die goddelike vonk in hom, deur middel waarvan hy nie alleen die goddelike Logos ontdek nie, maar wat ook in sigself die volledige verklaringsprinsipe is vir alles wat in die kosmos is. Met hierdie mensbeskouing, wat oorspronklik deur Plato maar veral deur Aristoteles geformuleer is, en wat later deur die Stoïsyne verder uitgewerk is, het 'n nuwe religie, 'n nuwe geloof ontstaan: die geloof in die rede. „The doctrine of the autonomous Self, of the autonomous reason, is dawning on the horizon... No longer do God and man stand 'over against' one another, but instead there is the one Reason, in which man, as the animal rationale, participates." ²⁾ Hier is die mensbeskouing wat oor die eeue heen skering en inslag sou vorm in alle nie-Christelike filosofieë maar, wat meer is, wat ook vanaf die derde eeu n.C. sy verskyning gemaak het binne die Christelike dogma en sedertdien ook die Christelike kerk in twee groot kampe kom verdeel het. Die verhaal hiervan is die geskiedenis van die wyse waarop die vroegste kerkvaders daardie één sinsnede in die Skeppingsverhaal geïnterpreteer het: „na ons beeld, na ons gelykenis". Romein skrywe dienaangaande: „At first glance it seems fantastic to think that this short sentence formulated in ancient times should have an all-important relationship to twentieth century problems in American public education. Nevertheless, when that early writer of Scripture added the complementary phrase 'after our likeness,' he set in motion the formulation of a theological pattern for the whole Roman Catholic Church during

1) C.F.G. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, 113.

2) E. Brunner: Man in Revolt, 100.

the past millenium".¹⁾

Ongetwyfeld onder invloed van die Griekse denke het Irenaeus, die eerste groot teoloog van die vroeë Rooms-Katolieke Kerk, die begrippe „beeld" en „gelykenis" vertolk as synde verwysings na twee afsonderlike elemente in die menslike natuur. Die „beeld" van God in die mens, het Irenaeus aangevoer, is niks anders nie as die rede in die mens, terwyl die begrip gelykenis betrekking het op die mens se oorspronklike bonatuurlike toerusting wat n gawe van God is en waardeur die mens gemeenskap met God kan voer. Hierdie vertolking is later oorgeneem deur Thomas Aquinas en in die grootse dogma verwerk wat vir die afgelope byna vyftien eeue die amptelike dogma van die Rooms-Katolieke Kerk gebly het en tewens vandag nog is. Daarvolgens het slegs die „gelykenis" van God in die mens, d.w.s. die gawe van God aan die mens om gemeenskap met Hom te voer, deur die sondeval verlore geraak, dog die „beeld" van God, d.w.s. die menslike rede, het ongeskonde gebly. So het die idee van die goddelike Rede in die mens wat eerste deur die Grieke verkondig is, uiteindelik sy kerklike beslag gekry en daarmee is die hoogste sanksies verleen aan die beskouing dat die rede inderdaad die onfeilbare, selfgenoegsame orgaan is vir kenning van die kosmos. Die mens is n redelike substansie, of soos een Middeleeuse definisie gelui het: „Person is an individual substance of a rational nature",²⁾ en dis op grond van sy rede dat hy humanum is; rede maak die onderskeid tussen mens en dier. „Man is now 'also a rational being,' as God is a rational being, only with this difference, that God is Infinite Reason and man is only finite reason... The nature of man is now something quite different from his relation to God; the original essence of man, his original nature, is 'rational even as God is rational,' and it is no longer: 'to stand in a responsive relation to God.' Communion with God is now a secondary, additional, 'supernatural' element, which may disappear, owing to sin, without altering the essence of the nature of man."³⁾

Dit was tot aan die begin van die sestiende eeu die standpunt wat verteenwoordigend was van die Christelike Kerk. Toe het die Kerkhervormers, onder aanvoering van Luther en Calvyn, finaal met hierdie standpunt gebreek. In sy eksegeese het Luther die woorde „beeld" en „gelykenis"

1) T. Romein: Education and Responsibility, 129.

2) A.w., 133.

3) E. Brunner: Man in Revolt, 100.

herken as Hebreëuse parallelisme, as 'n tipiese Hebreëuse literêre gebruik wanneer 'n stelling beklemtoon word. „Beeld" en „gelykenis" verwys in werklikheid nie na twee elemente in die menslike natuur nie, maar na een en dieselfde ding: die hele menslike natuur in sy totaliteit, wat in sy geheel deur die sondeval besoedel is. Die sonde het die oorspronklike menslike natuur nie beroof van sekere elemente en sy rede onaangetas gelaat nie; nee, die hele menslike natuur, rede inkluis, is deur die sonde besoedel. Die mens is mens, humanum, nie op grond van sy ongeskonde redelike natuur nie, maar wel op grond van sy verhouding tot God, sy verhouding van verantwoordelikheid tot God, wat deur die sondeval wel versteur geraak het, maar desnietemin tog nog altyd die wesenskenmerk is van die mens, selfs van die gevälle mens. Selfs in sy sondigheid is die mens geen substansie van 'n redelike of enige ander aard nie, maar is en bly hy skepsel wat alleen in sy onverbreeklike relasionaliteit tot sy Skepper verstaan kan word. Hierdie verhouding van die mens tot God kan nooit deur die rede begryp word nie, maar die rede en die ware rol en status daarvan in die menslike lewe kan alleen begryp en bepaal word vanuit hierdie verhouding.¹⁾ Juis daarom kan 'n suiwer naturalistiese, idealistiese, positivistiese of enige ander antropologie wat poog om die mens enkel en alleen vanuit die rede te verstaan, nooit hoop om die volle waarheid aangaande die mens te spreek nie, maar hoogstens daartoe kom om enkele „redelike" waarhede oor die mens na vore te bring. Die kern en essensie van die mens se persoonlikheid is sy verhouding tot God, en hierdie kern, hierdie gees en hart van die mens is geheel en al ontoganklik vir redelike begrip en ontleding.

Geloof, Rede en Rasionalisme.

Die Christelike geloof voer geen stryd teen die rede nie; intendeel, dit erken die onvervangbare waarde van die rede as kenmiddel binne die sfeer van die immanente. Wat meer is, dis d.m.v. sy rede dat die mens die Woord van God kan verstaan en op 'n eg redelike wyse daarop kan reageer, nl. deur geloof. Soos Tillich oortuigend aantoon, is daar geen stryd tussen geloof en rede nie, kan daar geen stryd tussen geloof en rede wees nie,²⁾ eenvoudig omdat ons hier met twee kenvermoëns van die mens te doen het wat op verskillende dimensies van menslike bestaan betrekking het: denke op die eindige, die immanente; en

1) E. Brunner: Man in Revolt, 102.

2) P. Tillich: De Dynamiek van het Geloof, 92 e.v.

geloof op die oneindige, die transendente. Die feit dat die mens glo, dat hy teen wil en dank moet glo, dat hy volgens Luther óf God, óf afgod het, dat hy volgens Tillich by gebrek aan n oneindigheidsrelasie daartoe oorgaan om n eindigheidsrelasie tot n oneindigheidsrelasie te verhef, is bewys van die element van oneindigheid in die mens, van sy „dakloosheid“, van sy unieke vermoë tot selftransendensie. En omgekeerd: juis omdat die mens hierdie element van oneindigheid in hom omdra, word hy gedwing tot geloof. In hierdie sfeer van geloof is die rede op sigself ontuis en onmatig. Hier is hy alleen op sy plek as hy skugter op die voetspore van geloof volg, as hy geloof die weg laat aanwys na die Waarheid. Hier openbaar geloof sy wat Tillich noem ekstatiëse karakter, sy vermoë om „buite homself te staan“: „Het extatisch karakter van het geloof sluit zijn redelijkheid niet uit, hoewel het daarmee niet identiek is“. ¹⁾ Daarenteen is die gebied van die eindige weer die regmatige operasiesfeer van die rede, ofskoon ook hier, soos ons reeds aangetoon het, die geloof sy beskeie taak het om te verrig. Maar hier op die gebied van die wetenskap, selfs op die terrein van die godsdienswetenskap, is die rede absoluut onvervangbaar. Daarom sê Brunner: „Man is not mistaken but supremely right if he feels science to be a high, divine vocation closely linked up with his human dignity, a sacred cause which requires surrender, loyalty and obedience, a duty which is laid upon him and which he cannot forsake arbitrarily“. ²⁾

Nee, die geloof voer geen stryd teen die rede nie, maar wel teen die rasionalisme, d.w.s. teen die rede wat homself onregmatig verhef het tot die outonome, selfgenoegsame, absolute en onafhanklike kenmiddel en kennisbron, teen die rede wat homself verhef tot hoogste appèlhof wat alleen by magte is om uitspraak te gee oor wat waar en onwaar is. Die Christelike geloof verwerp die rede wat homself verafgod, die outonome rede wat in homself geslote bly, wat toe is vir alle geopenbaarde of geloofswaarhede, wat volhou dat „niets anders kan als waarheid dienen dan empirisch, controleerbaar, wetenschappelijk onderzoek“. ³⁾ So praat die geëmansipeerde, outonome rede wat, omdat hy geen God teenoor hom erken nie, homself tot God verhef het en in die roes van sy wetenskaplike prestasies dronk van oormoedigheid homself aangebied het as die oplossing vir alle probleme, as die redding van die mens. So praat die

-
- 1) P. Tillich: De Dynamiek van het Geloof, 15.
 2) E. Brunner: Christianity and Civilization, Deel 2, 21.
 3) H.J. Blackham: Idee en Rede in J.P. van Praag e.a.: Rede en Religie in het Humanisme, 15.

sondige mens wat homself van God afgewend het en in sy rebelse hoogmoed blind geword het vir sy afhanklikheid van God. „In his insane desire to be independent and autonomous, man denies this dependence. The autonomous reason, the man who makes himself autonomous in his reason, 'captain of his soul,' this proclamation of his own glory, and of reason as the final court of appeal, is the real core of sin, the secret heart of the contradiction in the nature of man. For in point of fact the reason is not autonomous; man, even in his reason, is not equal with God, he is not his own Creator and Master, and above all he does not gain freedom but the opposite when he severs himself from the ground of his freedom, from the Word of God. This freedom is a lie, and this lie manifests itself in the contradiction in his nature." ¹⁾

Hierdie beskouing van die mens as in essensie 'n redelike wese wat by die Grieke ontstaan het, deur die Rooms-Katolieke Kerk van 'n amptelike stempel voorsien is, deur die Verligting van die agtiende eeu met nuwe geesdrif verkondig is, het in die negentiende en twintigste eeu - die periode van die hoogbloei van die natuurwetenskappe - sy eertydse bloot akademiese of dan minstens semi-akademiese karakter ontgroei sodat dit vandag onverbloemd as 'n nuwe religie aangebied word. So bv. skrywe Schut dat die humanisme „niet alleen de mededinger van het Christendom is, maar van alle godsdiensten" ²⁾ - die humanisme wat geen hoëre instansie erken as die rede nie. ³⁾ Natuurlik het die rasionalisme oor die loop van die eeue baie variasies vertoon, en is dit vandag ook nog geensins eensinnig nie. Maar dit wat alle variante daarvan in gemeen het is die matelose geloof in die onbeperkte mag van die rede, outonoom en genoegsaam in homself, wat nie alleen die antwoorde van die geheimenisse van die kosmos in homself bevat nie, maar wat daarby ook die enigste en laaste hoop is vir 'n beter toekoms. Kenmerkend van die rasionalis is dan ook sy optimisme, daardie gees wat spreek uit sy houding van: Toe maar, ek erken dat die rede nou nog nie daardie instrument is wat hy moet wees nie, maar wag maar, hoe meer die mens opgevoed raak, hoe redeliker sal hy word, en hoe redeliker mens hy word, des te magtiger en beter mens word hy. Daarom praat Frank inderdaad van „the new human nature" en „the new world now being created" deur wetenskaplike navorsing. ⁴⁾

1) E. Brunner: Man in Revolt, 480.

2) P. Schut: Rede en Religie in J.P. van Praag e.a.:
Rede en Religie in het Humanisme, 155.

3) L. van der Wal: De Draagkracht van de Rede, A.w., 78.

4) L.K. Frank: The Reorientation of Education, in H. Ehlers
en Lee: Crucial Issues in Education, 175.

Ulich lewer nog n goeie voorbeeld van hierdie rasionalistiese optimisme. En sy geval is des te interessanter as n mens dit sien teen die agtergrond van sy erkenning van kwaad in die mens. So skrywe hy: „We are, if we examine ourselves realistically, a mixture of opposites, forced to choose again and again between the positive and the negative. Here, apart from all dogmatism and theological speculation, lies the concrete meaning of the religious idea of original sin and grace... However obscurely the belief in the struggle between good and evil is expressed in the writings of the divines, it is, nevertheless, more realistic than the creed that we have only to follow our nature to develop toward perfection. This optimism of the Renaissance and the following centuries was of the greatest historical significance, perhaps through the very extrimism of its formulation, and it has given the greatest incentive to education up to modern times. But it is a dangerous doctrine... It depends upon good luck and circumstances whether men who have been educated and who educate according to such a doctrine will be able to follow the laws of civilization or whether they will be thrown back to barbarism".¹⁾ En tog, teenoor hierdie naakte realisme in sy mensbeskouing, kom Ulich met die volgende woorde voor die dag met wat niks anders as n verstommende, onrealistiese geloof in die moontlikhede van die denke genoem kan word nie. Hy skrywe: „Of course, we realize that behind our speculations lurks the question as to the ultimate character of life itself and the power which may have created it. But this question is of a metaphysical or theological character and cannot be answered with scientific certainty, unless the development of the natural sciences provides surprisingly new methods and materials for its approach!"²⁾ S6 spreek die rede wat so in homself gekeer is, wat so behep is met homself, wat soveel vertrou het in sy eie mag dat hy sy eie grense nie ken nie. S6 spreek die vergoddelikte rede, wat geen grens tussen duskant en Oorkant erken nie; die tydelike grens wat daar nou nog bestaan, sal uiteindelik deur die stootskraper genaamd „Wetenskap" verwyder word.

Dat hierdie beskouing veral gangbaar is in die V.S.A., kan seker nie bloot aan die toeval gewyt word nie. Dit is immers die bodem waarop die humanistiese denkrigting

1) R. Ulich: Fundamentals of Democratic Education, 19-20.

2) A.w., 38.

aan die begin van hierdie eeu sy verskyning in 'n moderne vorm en wel in die heel jongste opvoedingsfilosofie gemaak het. Pragmatisme of eksperimentalisme is bo alles die geloof in die mens se vermoë om die wêreld met sy eie vaardighede en krag aan te durf en sy probleme d.m.v. sy eie aktiewe intelligensie op te los.¹⁾ Rigtinggewend vir die kontemporêre denke in Amerika was veral John Dewey se bekende standpunt dat intelligensie, soos gerealiseer deur die wetenskaplike metode, die lewe van die mens op maatskaplike en sedelike gebied net so kan herskep en hervorm soos dit in die natuurwetenskappe effektief geblyk te wees het. Die implikasie is dat om sedelik te wees, beteken om intelligent te wees. Ook Stace skrywe in hierdie gees wanneer hy ter oplossing van „the moral chaos in the modern world“²⁾ in die gees van die „scientific spirit“ kom met wat hy meen 'n heel eenvoudige oplossing is. Die ou geloof dat die kosmos 'n morele orde is waarin die sedelike waardes gefundeer is, sê hy, het nou verdwyn en daarmee ook die objektiwiteit van die sedelike waardes. Maar waarom fundeer ons die sedelike waardes nie in die menslike natuur self nie? Dan is hulle tog nog objektief, want die menslike natuur is tog immers 'n objektiewe werklikheid. „The task of thought in our time as I see it, is to replace the lost religious and metaphysical foundation of morals by a secular and naturalistic foundation... My contention is that what we call moral principles are simple principles of human personality, psychological laws, and are therefore perfectly objective.“³⁾ Al wat gedoen moet word, is om die mense tot hierdie insig op te voed - „the problem is really one of education“.⁴⁾ Die ervaring leer 'n mens tog dat liefde lei tot voorspoed en geluk, terwyl haat die teenoorgestelde gevolg het. Maar liefde en haat is tog volkome objektiewe wesenhede, en hulle is gefundeer in die menslike natuur, in die menslike rede. Die menslike rede - hierin stel Stace sy vertrouwe, want die rede moet slegs 'n nuwe fundering vir die sedelike waardes aanwys - in homself. Die sedelike fundeer in die redelike.

Sonder om aan die versoeking toe te gee om te wys op die naïwiteite wat 'n mens uit bostaande aangaap - soos bv. die gelykstelling van sedelike beginsels met sielkundige wette - kan tog nie nagelaat word om Niebuhr se

1) T. Romein: Education and Responsibility, 7.

2) W.T. Stace: Values as Natural, Objective and Universal in H. Ehlers en Lee: Crucial Issues in Education, 164.

3) A.w., 165.

4) A.w., 167.

reaksie op hierdie soort redenasie kortliks weer te gee nie. Hy wys daarop dat die moderne naturalisme, net soos die antieke idealisme van die Grieke, glo dat deug kennis is, d.w.s. dat karakter die vrug is van suiwere intellektuele dissipline. „It regards the cultivation of the intellectual faculties as the primary method of solving the problems of human character.“¹⁾ Die intellektualisme van die moderne kultuur blyk veral in sy vertroue dat die probleme van die mens opgelos sal word sodra die geesteswetenskappe tot dieselfde vlak van perfeksie as die natuurwetenskappe opgehef is. „In other words, modern culture regards the conquest of self as practically identical with the conquest of nature and the knowledge of self as an identical form of wisdom with the knowledge of nature.“ Dan vervolg hy: „This theory fails to recognize the obvious fact that a human self or a human society is in a permanently different relation to the historical process than to nature.“²⁾ Die beoefening van die natuurwetenskappe is 'n streng rasonnele saak, maar nie dié van die geesteswetenskappe nie, omdat hier die belangstellende en angsvolle self in die sentrum is. „Modern culture has been as mistaken as classical rationalism in its too purely intellectual approach to the problems of human selfhood. It has in fact been more mistaken because the achievements of modern science in the knowledge and conquest of nature have given a false confidence in the possibility of solving the problems of human personality in purely intellectual terms.“³⁾ Die mens bestaan in dimensies wat bo die redelike begrip uitgaan. Die moderne neiging om dit te ontken, is geen teken van wetenskaplike rypheid nie, maar juis van adollesente trots „in newly discovered instruments of precision... It falsely imagined that these new instruments would cure every human ill as well as overcome every natural limitation to which human life is subject. The mysterious greatness and tragic weakness of man himself was obscured by this adolescent pride“.⁴⁾

Gelykstelling van Mensegees met Intellek.

Dat daar in die twee voorgaande paragrawe nie meer van „rede“ sprake is nie, maar wel van „intellek“, is eensins toevallig nie dog is juis van besondere antropologiese betekenis. Waar die mens volgens die Christelike antropologie sy humanum dank aan die feit dat hy gees besit

-
- 1) R. Niebuhr: The Person and the Mind of Man in Modern Education. Modern Education and Human Values, 21.
 2) A.w., 22.
 3) A.w., 31.
 4) A.w., 38-39.

(gees synde die orgaan deur middel waarvan die verhouding Skepper-skepsel gehandhaaf word); en waar die idealis die rede sien as die goddelike vonk in die mens, daar sien die naturalis die intellek van die mens as dít wat hom onderskei van die ander diersoorte. Beide die Christen en die idealis erken naas die natuurlike orde ook die transendente orde, en vir albei is die mens se verhouding tot die Transendente (Christen) of sy deelgenootskap aan die transendente (idealis) dit wat sy wesensaard bepaal. Daarenteen bestaan daar vir die naturalis net één werklikheidsorde, en dit is die immanente of natuurlike. Die mens is slegs 'n verlengstuk van die natuur, hy is dier net soos alle ander diere, met enkel dié onderskeid dat hy intelligente dier is. En hierdie intelligensie het hy te danke aan die feit dat hy hoogste ewolusieproduk is. Die pragmatisme, wat slegs die naturalisme in sy nuutste gedaante is, verskil dan ook slegs van die tradisionele naturalisme in soverre hy intelligensie nie beskou bloot as 'n biologiese ewolusieproduk nie, maar wel as 'n produk van sosiale ewolusie. Daarom sê Kilpatrick: „The human mind is, in a true sense, a product of communication”.¹⁾ (Die term „mind” beteken hier „bewussyn” en nie „gees” nie. As rasegte pragmatist praat Kilpatrick nêrens van „spirit” nie; die begrip is sinloos, omdat die wesenheid waarna dit sou verwys eenvoudig nie bestaan nie.) Die enigste werklikheid is die wêreld van ervaring, en ervaring – wat vir die pragmatist die interaksie tussen organisme en omgewing beteken – is die moederskoot van intelligensie. En intelligensie is sowel die voorwaarde vir menslike vryheid, as die basis vir moraliteit. Want sedelikheid beteken niks anders nie as om in die lig van jou ervaring die moontlike gevolge van jou daad intelligent te beraam en om dan ooreenkomstig hierdie vrye gebruik van jou intelligensie te handel. Dus: hoe intelligenter jy is, hoe meer is jy daartoe in staat om sedelik goedkeurenswaardig te handel.

Dis begryplik dat 'n mens met hierdie volslae naturalistiese beskouing waarvolgens die mens die hoogste diersoort is op grond van die feit dat hy intelligensie besit, en waarvolgens daar bokant die mens met sy intelligensie niks bestaan nie, intelligensie en intelligensie alleen as die enigste en hoogste verklaringsprinsipe moet sien. Menslike intelligensie – dit is die toppunt van die ewolusieproses en dit verteenwoordig die hoogste appèl

1) W.H. Kilpatrick: Philosophy of Education, 88.

waartoe die mens hom vir die oplossing van al sy probleme kan rig. Bokant intelligensie bestaan daar geen God nie en ook geen absolute ewige waardes nie. Net soos waarheid, is alle waardes relatief en lê dit ingebed in die ervaring waar dit deur die intelligensie ontdek en uitgetoets kan word met die doel om vas te stel of dit resultate lewer, of dit „werk“. Op die troon sit die intelligente mens, en voor sy voete lê die ganse kosmos al die geheimenisse waarvan hy d.m.v. die „scientific method“ te wete kan kom. Sy voorland is „progress“, vooruitgang, want met sy intelligensie geharnas deur die wetenskaplike metode kan geen struikelblokke voor hom stand hou nie. „The philosophy of John Dewey... radiates an assurance of progress: Knowledge is power, and power is freedom for all mankind“,¹⁾ Die mens hou sy toekoms in sy eie hande, en dit wel op grond van die feit dat hy in sy vrye, aktiewe intelligensie oor die instrument beskik om al sy probleme op te los. Daarvoor is geen hulp van buite nodig nie, want die intelligensie is outonoom en oppermagtig. Kilpatrick stel die rol en status van intelligensie binne die pragmatisme duidelik en saaklik in die volgende woorde: „This free play of intelligence becomes our 'sole ultimate resource' to tell us what to think and do“.²⁾ Intelligensie is ons enigste en laaste hulpbron.

Met hierdie volslae intellektualisme van die pragmatisme het ons gekom by die antropologies engsigtigste beskouing van die mens. Die mens, wat vir die Christendom in essensie geesteswese is, en wat vir die idealis in essensie redelike wese is, is hier bloot intelligente wese. Natuurlik is die mens o.a. ook intelligente wese, en verder moet die naturalisme ook gelyk gegee word dat mens en dier in baie opsigte ooreenkoms vertoon, nie alleen biologies nie, maar selfs ook psigies. Maar die mens is veel meer as dit wat die naturalis in hom sien; inderdaad „fängt der Mensch genau dort an, wo ihn der Naturalismus aufhören lässt“.³⁾ Die mens besit gees, en op grond hiervan onderskei hy hom van alle ander lewende skepsels. Alleen die mens is in staat om te glo, en „geloof is de meest centrale daad van de menselijke geest“,⁴⁾ wat dus denke, wil en gevoel omsluit en die hele persoonlikheid van dinamiek voorsien. Ook Berdyaev druk dieselfde gedagte uit met die

-
- 1) T. Romein: Education and Responsibility, 54.
 2) W.H. Kilpatrick: Philosophy and Education, 423.
 3) V.E. Frankl: Logos und Existenz, 8.
 4) P. Tillich: De Dynamiek van het Geloof, 12.

woorde: „Spirit is the sphere in which the divine and the human are united and it includes all man's aspirations after God and the whole spiritual culture of man... All the intellectual, moral and artistic life of humanity, all fellowship in love, forms a part of it".¹⁾ Daarom het ook die idealis gelyk wat die mens sien as n redelike wese, want seer sekerlik beskik die mens o.a. ook oor „het vermoogen om via het denken over de ervaring boven deze ervaring uit te komen en ideeën te scheppen".²⁾ Ook Tillich wys daarop dat die mens naas intellek („zijn vermogen tot analyseren, berekenen en bewijzen") oor rede beskik, „welke in zijn zinvolle spraak, in zijn bekwaamheid om de waarheid te kennen en het goede te doen, in zijn gevoel voor schoonheid en gerechtigheid openbaar wordt".³⁾ Onmiddellik hierop laat hy egter volg: „Maar ondanks deze wijdere opvatting van de rede moeten wij ontkennen dat 's mensen wezenlijke aard identiek is met de redelijke aanleg van zijn geest. De mens is in staat te beslissen voor of tegen te rede, hij is in staat tot bovenredelijke scheppingen of bendenredelijke vernielingen".⁴⁾

As Brunner dan die stelling maak: „In this alienation from the living personal God the human spirit is that which we now know as the 'human reason',"⁵⁾ dan getuig die intellektualisme van die pragmatisme antropologies gesien net van n verdere vervreemding van God en gevolglik van n nog meer verdraaide siening van die wese van die mens. Dit is die noodwendige gevolg van die naturalis se poging om die mens van „onder" af, d.w.s. vanuit die natuurlike orde te verstaan, terwyl die mens juis net van „Bo" af, d.w.s. vanuit sy Oorsprong verstaan kan word. Vanuit die gesigspunt van die ewolusieproses kan en moet die menslike intelligensie logies noodwendig as die hoogste manifestasie van daardie proses gesien word. „Logies noodwendig" - maar hierdie logiese noodwendigheid omsluit tog nog altyd die vir die naturalis onoplosbare probleem om die sprong van die organiese, materiële na die nie-materiële - die rede of intellek - te verklaar. Maar dit is geensins al probleem waarvoor die naturalis te staan kom nie. Omdat hy die mens hoogstens as intelligente dier beskou, is hy sonder erkenning en verklaring vir ander menslike eienskappe wat anders as intelligensie juis uitsluitlik

-
- 1) N. Berdyaev: Freedom and the Spirit, 47.
 2) Ten Have: Rationeel Humanisme in J.P. van Praag: Rede en Religie in het Humanisme, 35.
 3) P. Tillich: De Dynamiek van het Geloof, 14.
 4) A.w., 14.
 5) E. Brunner: Man in Revolt, 241.

kenmerkend van die mens is. Hierdie eienskappe, soos geloof, gewete, sedelikheid, godsdiens, waardesoekendheid is uitsluitlik menslike vermoëns omdat dit uitsluitlik geestelike vermoëns is, vermoëns van die mens op grond van die feit dat hy juis veel meer is as intelligente wese.

n Naturalistiese en daarom eensydige mensbeskouing moet noodwendig lei tot n foutiewe kennisleer in die vorm van die moderne intellektualisme wat onder invloed van die eksperimentalisme ons huidige opvoedkundige denke en skoolpraktyk kom beïnvloed het. Hiervolgens kom geldige, objektiewe kennis alleen tot stand d.m.v. ervaring en die verwerking daarvan d.m.v. die intellek. Dit is die patroon wat deur die natuurwetenskaplike metode daargestel word en alle kennis wat nie volgens die patroon van hierdie „scientific method“ verkry word nie, is onbetroubaar en vals.

In die volgende hoofstukke sal op die omvang en betekenis van die intellektualisme soos dit homself in ons skoolwese laat geld het, nader ingegaan word. I.v.m. die eksposisie van n Christelike antropologie, soos dit aan die begin van hierdie hoofstuk aangekondig is, is hiermee nou afgehandel die Christelike siening van die mens in sy verhouding tot God. Al wat oorbly is om kortliks die ander twee verhoudings waarin die mens staan te bespreek, te wete sy verhouding tot sy medemens en sy verhouding tot die natuur. Die hoofstuk word dan afgesluit deur n kort uiteensetting te gee van n eie siening oor die antropologiese betrekpunt van die waardes.

B. DIE VERHOUDING VAN MENS TOT MENS.

Die verhouding van die mens tot God wat ons vroeër in hierdie hoofstuk in formele sin as n verantwoordelikhedsverhouding en in materiële sin as n verhouding van verantwoordelikheid-in-liefde bestempel het, vind sy konkrete uitdrukking in die mens se verhouding tot sy medemens. Want langs die opdrag om die Here God lief te hê met die hele hart, die hele siel en die hele verstand, volg daar n tweede „wat hiermee gelykstaan“, ¹⁾ nl. om jou naaste lief te hê soos jouself. Die een is nie moontlik sonder die ander nie, omdat alle liefde uit God is, omdat God liefde is. Dit beteken dat liefde tussen mens en mens of in welke ander vorm ook al net moontlik is omdat God bestaan, en omdat daar geen bestaan buite Hom moontlik is nie. In gemeenskap van liefde met God en met sy medemens vind die mens sy hoogste vervulling en geluk; daarsonder is hy eensaam en miserabel. Dit is so, eenvoudig omdat die mens in en vir liefdesgemeenskap geskape is. Liefde is die

1) Mat. 22:39.

inhoud en die vervulling van sy verantwoordelikheid teenoor God en sy medemens. „Community is simply responsibility in its concrete form”.¹⁾

Vir die etiek, waar dit gaan oor die verhouding tussen mens en mens, is die belangrikste implikasie van hierdie standpunt duidelik: ook vir die sedelike wet is liefde die vervulling. Want alle deugde, alles wat sedelik goedkeurenswaardig is, kan onder die liefde saamgevat word. Die liefde is die moeder van al die deugde, soos lankmoedigheid, vriendelikheid, nederigheid, welvoeglikheid, vergewensgesindheid, verdraagsaamheid, ens. ens.²⁾ As iemand uit 'n gesindheid van liefde handel maar sy handelwyse lei desondanks tot skadelike of nadelige gevolge, kan hy nog as onnadenkend, kortsigtig of dom beskou word, maar sy karakter of gesindheid kan dan onmoontlik as sedelik sleg beoordeel word. Want die sedelike kwaliteit van daade of handeling setel nooit in die gevolge waartoe hulle lei nie, maar enkel en alleen in die gesindheid of motief waaruit hulle voortspruit. Dat persone en veral kinders in die klaskamer dikwels „sedelik” beoordeel word op grond van daade wat aan swak intelligensie of gebrekkige insig gewyt moet word, lewer nie bewys daarvan dat die daad self of sy gevolge sedelike kwaliteite bevat nie, maar getuig van gebrekkige sedelike insig by die beoordeelaar, van sy onvermoë om te onderskei tussen sedelikheid (gesindheid) en kortsigtigheid (gebrekkige verstandelike insig of antisipasie). Laat ons dit met 'n enkele voorbeeld illustreer. A en B verskyn albei voor die gereg weens moord. Elkeen het op verskillende tye en plekke 'n persoon doodgeskiet, onder omstandighede wat uiterlik, d.w.s. in die oë van die toevallige buitestaander, identies was. Dus: albei pleeg dieselfde misdad, met identiese gevolge. Maar as dit nou by nadere ondersoek blyk – en die nadere ondersoek is altyd juis daarop gerig om die gesindheid of motief van die dader vas te stel – dat A uit selfverdediging opgetree terwyl B uit wraaksug gemoor het, dan sal A met reg vrygespreek en B met eweveel reg die swaarste straf opgelê word. En die regspraak is op suiwer sedelike gronde volkome verdedigbaar en korrek.

Hierdie kort ekskursie op die gebied van die sedekunde was nodig ten einde die sedekundige dilettantisme van die pragmatisme in al sy vorms in die lig te stel. Trouens, vir die pragmatist is die sedelike geen aparte of selfstandige fenomeen of synsgebied nie,³⁾ val die sedelike geheel en al

1) E. Brunner: Man in Revolt, 138.

2) 1 Kor. 13.

3) C.F.G. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, 188.

saam met òf die intellektuele, òf die sosiale. So is „morality” vir Kilpatrick bv. bloot „a social necessity”,¹⁾ n noodsaak ten einde die lewe van die mens in die gemeenskap meer bevredigend en draaglik te maak. Gewete is nie die bron van die sedelike lewe nie, maar die gevolg daarvan.²⁾ Om sedelik te handel beteken om met behulp van jou intelligensie die moontlike gevolge van jou daade deeglik en korrek te bereken, want die gevolge is die basis vir reg of verkeerd, d.w.s. sedelik goed of sleg.³⁾ Die behoortlikheidseise is in werklikheid niks anders nie as die eise van die intelligensie. So skrywe Mason: „Beginning with the commitment to intelligence as a supreme moral value, we derive certain 'oughts' for personal conduct and for education as we examine what it really means to be intelligent”. (My kursivering)⁴⁾ Intelligensie is die opperste sedelike waarde, deur middel waarvan n mens al jou ander „geringere” sedelike en geestelike waardes, soos o.a. geloof en liefde⁵⁾ krities moet beoordeel. Intelligensie is wesenlik die lig op ons pad en die lamp voor ons voet!

Maar om terug te keer tot die Christelike etiek: die opdrag of gebod van Christus om jou naaste lief te hê soos jouself, omvat in sy eerste deel n behoortlikheidseis m.b.t. jou naaste waarby daar tegelyk n norm voorsien word, nl. net so lief soos jy jouself het. Dit beteken dat die natuurlike toestand van selfliefde eties veroorloof, eties goed is. Hieroor skrywe Brunner: „Gott fordert nicht Selbstwegwerfung, sondern Selbstachtung, Selbstwille, ja sogar - im Hinblick auf seine Lebensgabe - dankbare Selbstliebe. Wenn dieses Gebot der Selbstliebe im Neuen Testament zurücktritt, so geschieht das nur darum, weil diese Selbstliebe als selbstverständlich vorhanden angenommen wird, da ja der Lebenstrieb in dieser Richtung geht”.⁶⁾ Die onsedelike of sondige setel daarom nie in die selfliefde, selfagting of selfaanvarding nie, maar wel in die isolering van die self binne die ringmuur van die selfliefde, in hierdie toestand van gebroke liefdesgemeenskap met God en die medemens. En juis daarom moet daar naas selfaanvarding ook altyd selfverloëning, selfoorgawe wees. Die mens vind homself inderdaad eers nadat hy homself verloor het.⁷⁾

-
- 1) W.H. Kilpatrick: Philosophy of Education, 93.
 2) A.w., 112.
 3) A.w., 101.
 4) R.E. Mason: Educational Ideals in American Society, 243.
 5) A.w., 311.
 6) E. Brunner: Das Gebot und die Ordnungen, 154.
 7) Mat. 16: 25.

C. DIE VERHOUDING VAN MENS TOT NATUUR.

M.b.t. die derde verhouding wat menslike eksistensie kenmerk, nl. die verhouding tussen mens en natuur, val daar vanuit 'n Christelike antropologiese benadering na wat reeds gesê is slegs enkele omperkings te maak. Anders as in die geval van die ander twee verhoudings het ons hier met 'n verhouding of synsgebied te doen waarop die menslike rede of intellek met veel meer reg kan saampraat in soverre een van die twee pole van die verhouding, die natuur naamlik, volkome binne die operasiesfeer daarvan val. Daar, op die gebied van die natuurwetenskappe en die tegnologie, het dit dan ook sy grootste welslae en prestasies behaal waarvoor daar ook vanuit die Christelike geloof dankbare erkenning bestaan. Maar origens is ook die mens, in soverre hy mikrokosmos is, in soverre hy anorganiese, organiese, vitale en animale elemente in sy natuur bevat, regmatige studie-objek van die wetenskappe - maar dan ook net in soverre hy mikrokosmos is. Want die mens is veel meer as die som van die natuurlike komponente van sy natuur en soos herhaaldelik beklemtoon, is dit juis hierdie "veel meer" wat sy mens-likheid bepaal, waarin sy humanitas skuil. En om hierdie kern en essensie van die mens as persoon te verstaan en te begryp, is die rede of intellek op sigself, sonder verligting deur die geloof, geheel en al ontoereikend. En daarom ook kan die wetenskap, wat alleen die induktieflogiese metode as geldig erken, nooit die finale woord spreek oor die verhouding tussen mens en natuur nie. Dit kan veral ook nie die plek en status van die mens in die natuur bepaal nie. Om hierdie rede ook maak elke metafisiese stelsel hom skuldig aan die verkragting van die wetenskaplike beginsel: dit oorskry die ervaring en die intellek. Die plek van die mens in die kosmos kan enkel en alleen bepaal word vanuit 'n geloofstandpunt.

D. DIE OORSPRONG, AARD EN FUNKSIE VAN DIE WAARDES BINNE DIE CHRISTELIKE ANTROPOLOGIE.

Ten slotte nou die vraag: Wat is vanuit die hierbo aangebode Christelike antropologie die verklaring vir die aard en funksie van die waardes? Wat is 'n waarde? en Wat is die antropologiese betrekpunt van die waardes? Immers, die aktualiteit van hierdie vrae is voor die hand liggend waar dit in hierdie studie juis gaan om opvoeding en opvoeding in die eerste hoofstuk omskrywe is as hulpverlening tot waardeverwesenliking. Die standpunt is kortliks dit: Om 'n kind op te voed, beteken wesenlik en op die keper beskou niks anders nie as om die kind se karakter te help vorm of ontwikkel, en karakterontwikkeling is

metodies beskou weer niks anders nie as hulpverlening (beïnvloeding) tot die persoonlike aanvarding en gedragtelike verwesenliking van waardes (norms, beginsels, standarde, deugde) soos eerlikheid, hoflikheid, hulpvaardigheid, waarheidsliefde, regverdigheid, verantwoordelikheid, menseliefde, vlyt, en dies meer. n Persoon is opgevoed in die mate waarin hy hierdie algemeen erkende en aanvaarde waardes vir homself toegeëien het en tot riggsnoer van sy alledaagse lewe van handeling gemaak het. Wilsopvoeding is in hierdie lig beskou dan ook niks anders nie as om die vitale en ego-drange as motiverings vir gedrag (in die breedste betekenis daarvan) stelselmatig te vervang deur waardes. En insgelyks beteken gewetensopvoeding die verskerping van die gevoeligheid en ontvanklikheid van die kind of persoon vir die „stem van die gewete" deur middel waarvan die waardes hom aanspreek en opvorder tot gehoorsaamheid, tot waardeverwesenliking in en deur sy totale gedrag.

Laat ons in die eerste plek daarop wys dat waardes ook n psigiese betrekpunt het en dat dit daarom ook deur die wetenskap van die psige of siel, t.w. die sielkunde, met vrug bestudeer kan word. Waardering (in die sin van waarde-erkenning en -toekenning) is n doodnormale psigiese verskynsel wat elke dag by elke mens voorkom. Elke wilshandeling is die resultaat van n besluit of keuse waaraan daar by ontleding altyd n rangorde van waardevoorkeur ten grondslag lê. Hieroor skrywe De Bussy soos volg: „Wij denken over niets na, wij doen geen keuze, wij nemen geen besluit zonder door waardebepaling daartoe bewogen te worden. Onze geest is een wereld van gewaarwordingen, gedachten en voorstellingen, en welke daarvan op een zeker oogenblik voor ons de hoogste waarde vertegenwoordigen, bepalen ons doen en laten. Als onze opmerkzaamheid in beslag genomen, onze belangstelling gaande gemaakt, onze hoop of onze vrees opgewekt wordt, is een waardebepaling daarvan de beweegkracht".¹⁾ Dus: waardering is n onloënbare universele psigiese fenomeen onder en tussen mense. Net soos kenning, emosionele belewing en strewing is dit n bewussynsverskynsel en daarom voorwerp van sielkundige ondersoek.

Maar n bloot sielkundige ondersoek na waardering lei onafwendbaar tot waardepsigologisme, d.w.s. tot die standpunt dat waardes hulle oorsprong het in die waarderingsakt self. Hiervolgens beteken waardering (waardetoekenning) niks anders nie as belangstelling. Dit is bv. die standpunt van R.B. Perry, wat seker beskou kan word as die lei-

1) I.J. de Bussy: Inleiding tot de Zedekunde, 74-75.

dende figuur onder die moderne waarde-psigologiste. Hy skrywe: „This, then we take to be the original source and constant feature of all value. That which is an object of interest is eo ipso invested with value. Any object, whatever it be, acquires value when any interest, whatever it be, is taken in it”.¹⁾ As jy belangstelling in iets het, beklee jy dit dus met waarde, of andersom gestel: sonder menslike belangstelling, bestaan daar geen waardes nie. Waardes het letterlik hulle oorsprong in en is volledig reduseerbaar tot belangstellings. Hier het ons die tipiese standpunt van die psigologisme wat, in sy poging om alle geestesaktiwiteite van die mens in terme van psigiese begrippe en wette te verklaar, die objektiewe realiteit van waardes en selfs die bestaan van God misken. Op hierdie dwaling van die psigologisme wys verskeie skrywers, soos o.a. Waterink,²⁾ Stern³⁾ en Stafford-Clark.⁴⁾

Die waarheidsmoment in die hierbo aangehaalde beskouing van Perry is egter sy stelling dat belangstelling die „constant feature of all value” is. Jy stel vanselfsprekend en heeltemal natuurlik belang in dit waaraan jy waarde heg. In die waarderingsakt is daar altyd n psigiese relasie tussen waarderende subjek en gewaardeerde objek. Waarde is dit wat vir een of ander mens waarde besit, en omdat dit waarde besit, lok dit by hom n positiewe reaksie uit, skep dit n relasie tussen subjek en objek. Alle aksioloë erken hierdie psigiese relasie, hierdie wat Hessen noem „Subjectbezogenheit” van die waardes; hulle verskil alleen in hulle nadere formulering daarvan. Want waar Perry dit sien as n belangstelling-relasie, daar sien Westendorp Boerma dit as n begeerte-relasie⁵⁾ terwyl beide Piccardt⁶⁾ en Hessen⁷⁾ dit weer sien as n behoefte-relasie.

Die vraag is nou of ons vanuit hierdie sielkundige waarheid van die subjekbetrokkenheid van die waardes enige aksiologiese of waarde-ontologiese gevolgtrekkings kan maak. Beteken die subjekbetrokkenheid van waardes dat alle waardes dan noodwendig subjektief en daarom ook relatief moet wees?

Hierop antwoord Hessen tereg dat subjekbetrokkenheid nie subjektiwiteit beteken nie.⁸⁾ Die erkenning van die subjekbetrokkenheid van die waardes het betrekking op die werking van die waardes, en nie op hulle wesensaard

-
- 1) R.B. Perry: General Theory of Value, 115-116.
 - 2) J. Waterink: Ons Zieleven, 308.
 - 3) K. Stern: Some Spiritual Aspects of Psychotherapy, in F.J. Braceland: Faith, Reason and Modern Psychiatry, 132.
 - 4) D. Stafford-Clark: The Nature of the Problem, in Philip Mairet: Christian Essays in Psychiatry, 26.
 - 5) N. Westendorp Boerma: Realistiese Ethiek, 65.
 - 6) K.L. Piccardt: Goedheid en Schoonheid, 5.
 - 7) J. Hessen: Lehrbuch der Philosophie, Band 2, 25.
 - 8) A.w., 29.

en ontologiese status nie.¹⁾ Dat waardering altyd gepaard gaan met „belangstelling in“, „begeerte na“ of „behoefte aan“ die gewaardeerde objek, werp lig op die waardebeleving as sodanig, maar sê nog niks oor die waarde wat belewe word nie.

Soos m.b.t. so baie ander vraagstukke van en oor die mens, blyk die wetenskap dus ook weer hier onvermoënd te wees om finale antwoord te verskaf. Op grond van empiriese ervaring kan die sielkundige nie anders as om die bestaan van waardes te erken nie en poog hy dan ook om die werkwyse daarvan in die lewe van die mens en gemeenskap te beskrywe en logies te verklaar. Maar die vraag na die herkoms en aard van die waardes val buite sy terrein. Want die absolute, universele waardes (waarom dit hier gaan) is transendent van oorsprong en kan daarom alleen deur die gelowige rede begryp en verklaar word.

Met hierdie doel voor oë kan daar uitgegaan word van ons alledaagse menslike ervaring t.o.v. ons beleving van die relatiewe, immanente waardes. Wanneer en waarom heg n mens waarde aan iets, sê bv. geld, of gesondheid of water? Klaarblyklik wanneer en omdat n mens behoefte daaraan het. Daarom is Hessen in die grond van die saak reg wanneer hy waarde omskrywe as „Etwas, das ein Bedürfnis befriedigt“.²⁾ Dat dit gepaard gaan met belangstelling, kan geredelik toegegee word, ofskoon die behoefte aan en die daaruit spruitende begeerte na die gewaardeerde objek waarskynlik meer fundamenteel is. Die sterkte van die waardebeleving sal natuurlik wissel na gelang van die sterkte van die behoefte. Ook sal n mens hier rekening moet hou met substituuat waardes, soos bv. in die geval van die emosioneel verhongerde persoon wat juis daarom buitengewone waarde heg aan voedsel.

Nou is dit belangrik om te beseef dat hierdie gesondverstandelike begrip van waardes as dit wat behoeftes bevredig eweseer van toepassing is t.o.v. die absolute transendente waardes as wat dit is t.o.v. die bogenoemde relatiewe, immanente waardes. Die enigste verskil is net dat waar laasgenoemde waardes relatief is omdat dit verskil van mens tot mens, die absolute waardes absoluut en

1) J. Hessen: Lehrbuch der Philosophie, Band 2, 25.

2) A.w., 25.

universeel is omdat dit betrekking het, nie op die behoeftes van individuele mense nie, maar op die behoeftes van die mens. Anders as die relatiewe waardes wat betrekking het op die mens as bio-psigiese wese en sy desbetreffende behoeftes, en daarom n aardse, nuttige, lewenshandhawende karakter dra, is die absolute waardes geestelik, omdat dit betrekking het op die algemeen menslike behoeftes van die mens wat as geestelike wese „dakloos“, onvoltooid, onselfgenoegsaam, „onaf“, God-behoefstig is. Daarom praat Hessen by voorkeur van die absolute waardes as geestelike waardes wat „ihren ontischen Bezugspunkt in der geistigen Natur des Menschen (haben). Sie sind gleichsam die Zielpunkte für das geistig-sittliche Streben des Menschen.... Da nun aber die geistige Struktur des Menschen bei allen menschlichen Wesen die gleiche ist, gelten auch für alle die gleichen Werte. Und so ergibt sich aus der Bezogenheit der Werte auf die geistige Natur des Menschen, dass ihnen eine überindividuelle, streng allgemeine Geltung zukommt.¹⁾

Vir die Christelike geloof is die ontologiese fundering van die absolute waardes waarheid, goedheid en skoonheid dus anders as vir die idealisme. Waar laasgenoemde die waardes na die voorbeeld van Plato fundeer in n ideële waarderyk, waar die waardes as ideële wesenhede n selfstandige bestaan voer, daar sien die Christen die absolute waardes as onselfstandige ideële wesenhede - onselfstandig, omdat hulle hul oorsprong het in God, die Selfgenoegsame, in Wie al die waardes één is; Hy is in Homself meteen die Ware, die Goeie en die Skone. Die mens se behoefte aan en strewe tot die verwesenliking van waarheid, goedheid en skoonheid in sy lewe is dus net een van die uitingsvorme van sy ewige behoefte aan God. Daar is geen ideële waarderyk wat bevolk is deur selfstandige waardes nie; daar is, wat die absolute waardes betref, alleen die Alselfgenoegsame, alle waardes bevredigende Skepper teenoor die onselfgenoegsame, God-soekende skepsel wat sy omvattende geestelike behoefte begripmatig formuleer in die terme waarheid, goedheid en skoonheid - begrippe wat vir die mens geskeie is, maar wat as ideële wesenhede in God één is, omdat God én Waarheid, én Goedheid, én Skoonheid is.

M.b.t. die funksie van idees of begrippe binne die Christelike geloof skrywe Brunner soos volg: „What is the meaning of those terms which that philosophical thought which knows nothing of revelation posits as the final point of reference of the spirit, within our theological under-

1) J. Hessen: Existenzphilosophie, 50-51.

standing of the spirit? And how much truth do they contain? Can philosophical Idealism... be incorporated into the Christian understanding of God and become interwoven with it into a whole?... Can we... understand the spirit without ideas, norms, values, laws of thought, logos?... How can we think at all unless we formulate the concepts: true, valid, good, beautiful?" En dan antwoord hy dadelik daarop: „In point of fact, we cannot do so; and no Christian theologian would dream of thinking that he could do without this 'Idealism'.... The question is not whether we can get through without these terms, but how we are to incorporate them, and what final dignity we give to them".¹⁾ Die Christelike boodskap soos dit deur die Bybel na ons kom, maak self gebruik van begrippe wat tot ons rede spreek, en van waardebegrippe wat tot ons waardesin spreek.²⁾ Die vraag is net watter „dignity", watter status of outoriteit ons daaraan toeken. En dan antwoord Brunner hierop: „These abstract conceptions are not an ultimate for faith, but they are a pen-ultimate, without which we human beings cannot even approach the ultimate, or, more exactly, without which the Ultimate, namely, the Word of God itself, cannot approach us. Even the Word of God is Logos, 'meaning,' which must be understood by us; that is, it must be received by us as something which has been thought, but not as that which has been produced by our own thinking".³⁾

Dus: waar die absolute waardes vir die idealisme die hoogste en finale gesag is, daar is hulle in die Christelike denke slegs met gesag bekleed omdat hulle die Wil van God, wat die hoogste en finale Gesag is, aan die mens kenbaar stel. „All truth is divine truth, all good is divine good, all value is posited and given by God, all law is His law, every norm is the expression of His thought and will. But while the Person of God who speaks disappears from our sight when we withdraw ourselves from His Word by setting up our own thoughts and acting in self-will, the truth which He posits, the values which He gives, the laws and norms which express His will do not entirely disappear... Indeed, it is the only representative of God for fallen man.... The Moral Law is the will of God severed from the person of God, from His gracious speech to us. It is left to us, it is implanted in our spirit. It is the marrow of the moral reason".⁴⁾

In die lig hiervan is die antropologiese betrekpunt van die absolute waardes nou duidelik. God wil dat

1) E. Brunner: Man in Revolt, 243.

2) I Kor. 13. Fil. 4: 8

3) E. Brunner: Man in Revolt, 244-245.

4) A.w., 245-246.

die mens waar, goed en skoon moet wees, en omdat die mens, selfs in sy gevalle toestand, behoefte het aan en soekend is na God, bestrewe hy hierdie waardes soos sy kultuurskeppings deur die eeue heen getuig. Trouens, al sy kultuurskeppings in die vorm van wetenskap, kuns en die vormgewing aan die gemeenskapslewe is maar net soveel pogings om die geestelike waardes te verwesenlik en tot vergestaltung te bring. Die mens se verstand is onafwendbaar aangelê op die waarheid, sy gevoel op die skoonheid, en sy wil op die goeheid, selfs daar waar hy deur die sonde verblind die werklike Bron hiervan nie raaksien nie en homself in grenselose selfverheffing as die skepper van alle waardes verklaar, om dan net weer met patetiese logika die knie te buig óf voor sy eie skeppende rede, óf voor sy eie skepping. Dat hy in hierdie waan van selfwetgewer en selfnormsteller juis nie kultuurskepper nie maar kultuurvernietiger is, daarvan lewer sommige van die moderne kunskeppings, veral op die gebied van die beeldende kunste, oorvloedinge bewys.

As kulturele instelling het die skool ook n kultuurtaak om te verrig: dit moet die kind help en besiel om in en deur sy eie persoon die geestelike waardes te verwesenlik. Want so alleen word die kind kultuurdraer en kultuurskepper. Maar die skool het bo alles tot taak om elke kind se diepste geestelike nood en behoefte raak te sien en te bevredig: sy behoefte aan liefde en geloof. Dat dít sy hooftaak is, en nie bloot om te onderwys, kennis oor te dra, te leer dink of intellektueel te vorm nie, hoop ons om in die laaste hoofstuk met oortuiging aan te voer. Dat en waarom die skool juis in hierdie hooftaak tekort skiet, hoop ons om in die volgende hoofstuk aan te toon.

SAMEVATTING.

Anders as ding-objekte, is die mens nie substansiëel bepaalbaar en kenbaar nie. Sy bestaan word gekenmerk deur relasies tot wesenhede buite hom, en kennis van hierdie relasies is o.a. essensieel vir kennis van die mens.

As skepsel van God is die mens in absolute sin afhanklik van God, en hierdie afhanklikheidsrelasie word vanuit die standpunt van die mens gekenmerk deur sy onontvugbare geroepenheid tot verantwoordelikheid teenoor God. Die mens is en bly aangesprokene en verantwoordelik, selfs in sy gevalle, sondige toestand.

Verder word menslike bestaan daardeur gekenmerk dat hy die enigste skepsel is wat gees besit op grond waarvan hy die vermoë besit om bokant die rede uit in n geloofsrelasie tot die Oneindige te tree. Dit is die orgaan waarmee hy homself transendeer bokant die orde van ruimte en tyd en waardeur hy die Woord van God verneem en ontvang - n totale, omvattende vermoë waarby denke, wil en gevoel betrokke is. Die gees omvat dus veel meer as die rede of intellek, en daarmee word elke vorm van rasionalisme of intellektualisme, waarvolgens die menslike rede of intellek verabsoluteer en vergoddelik word, onvoorwaardelik verwerp. Volgens die Christelike geloof is rede of intellek n goddelike gawe, maar geensins n outonome of selfgenoegsame kenmiddel wat die mens tot kennis op alle lewens-terreine kan voer nie. Op sigself kan die rede die mens nooit tot kennis van God bring nie, en juis daarom ook nooit tot volledige kennis van die mens as skepsel van God nie. Want die mens kan alleen van „Bo“, vanuit sy Oorsprong, verstaan word.

Behalwe sy relasie tot God, lewe die mens ook in relasie tot sy medemens. Ook in hierdie relasie staan die mens ten volle verantwoordelik, want naas die gebod om God lief te hê bo alles, is hiermee gelyk die gebod om jou naaste lief te hê soos jouself.

Derdens lewe die mens ook in relasie tot die natuur, waarteenoor hy in opdrag van God ook verantwoordelik staan.

Volgens algemene spraakgebruik is n waarde dit wat n behoefte bevredig. Hierdie gangbare omskrywing van waardes wat die alledaagse lewe van die mens op biologiese, psigiese, sosiale of watter ander terrein ook al kenmerk, is eweseer van toepassing op die geestelike waardes waarom dit in die opvoeding gaan, met die één groot verskil dat waar eersgenoemde waardes persoonlik en subjektief is (en dus verskil van mens tot mens), die geestelike waardes bowepersoonlik, objektief en algemeen-geldig is, omdat dit die bevrediging of vervulling inhou van elke mens se geestelike behoeftes. Die mens het behoefte aan God, en hierdie behoefte blyk o.a. uit die mens se behoefte aan en voortdurende strewe na die verwesenliking van waarheid, goedheid en skoonheid, wat in God één is en deur Hom vergestalt is in Sy wette en gebooie.

HOOFSTUK IV.DIE INTELEKTUALISME VAN DIE EKSPERI-
MENTALISME EN SY VERWRONGE SIENING VAN
DIE TAAK VAN DIE SKOOL.

Nadat ons in die vorige hoofstuk gekom het tot n bepaling van:

- (a) die mensvisie volgens die Protestants-Christelike geloof;
- (b) die rol en status van die menslike rede of intellek soos geïmpliseer deur hierdie besondere mensvisie; en
- (c) die oorsprong van die geestelike waardes vanuit die Christelike kosmologie en die aard en funksie daarvan vanuit die Christelike antropologie;

gaan ons nou in hierdie hoofstuk daartoe oor om die lig te laat val op enkele belangrike aspekte van n ander, in menige opsig radikaal verskillende hedendaagse opvoedingsfilosofie, t.w. die eksperimentalisme. Die doel is nie om n totaalbeeld van die denkbeelde en beskouings wat gangbaar is in hierdie denkskool weer te gee nie. Die hoofdoel is enkel en alleen om aan die hand van grondliggende vooropstellings van John Dewey en sy geesgenote die volslae verintellektualiseerde mensbeeld van hierdie denkrigting aan die kaak te stel en verder daarop te wys hoedat hulle daaruit voortvloeiende opvoedkundige gevolgtrekkings hulle tot n taakstelling van die skool gevoer het wat aweregs en onaanneemlik is.

Die rede waarom juis die eksperimentalisme onder die soeklig kom, is eerstens omdat dit n heel moderne opvoedingsfilosofie is en daarby een wat in ons dag n inherente lewenskrag openbaar en n invloed uitoefen wat elke opvoedkundige eenvoudig noodsaak tot eie stellingname daarvóór of daartéén; en tweedens omdat dit n opvoedingsfilosofie is wat veral in sy naturalistiese antropologie en die opvoedkundige implikasies wat dit inhou n bedreiging vorm vir die denke wat op soek is na n Christelike opvoedingsfilosofie. Soos reeds herhaaldelik beklemtoon, is daar in die Christelik denke ook erkenning en waardering vir die rol en funksie van die menslike intellek as kenmiddel, as instrument in sy soeke na die waarheid. Maar deur die eksperimentalisme word ons gekonfronteer met n beskouing oor die kosmologiese status en funksionele mag van die menslike intellek wat sowel naïef as verstommend is. Hier staan ons voor die mees onverbloemde en astantste vorm van intellektualisme waarmee die opvoedkundige en die skool nog te kampe gehad het.

Wat is Intellektualisme?

As verskynsel in ons skoolwese vertoon die intellektualisme drie vorms:

- (1) antropologiese intellektualisme, waarvolgens die intellek of verstand van die mens beskou word as dié vermoë waardeur hy hom onderskei van die diersoorte en waarvolgens aan die intellek die boogste en finale gesag toegeken word as kenmiddel van die ganse buitewêreld, van die kosmos in sy geheel;
- (2) etiese intellektualisme, waarvolgens die sedelike in die laaste instansie gefundeer word in die redelike, d.w.s. in verstandelike insig;
- (3) opvoedlike¹⁾ intellektualisme, waarvolgens òf verstandelike kennis, òf die ontwikkeling van die denkvermoë, òf albei, hoofdoel en -taak van die skool is.

Die onderlinge verband tussen die drie vorme is geensins van n regstreekse aard nie, in die sin dat die een vorm van intellektualisme noodwendig een of albei van die ander vorme meebring of impliseer nie. In die mate waarin n mens se opvoedingspraktyk deur jou antropologiese en sedekundige beskouings onderlê en bewustelik daaruit gemotiveer word, soos in die geval van die eksperimentalisme met sy naturalistiese mensvisie, staan opvoedlike intellektualisme welseker in regstreekse verband met en vloei dit logies voort uit die wysgerige bodem waarin dit verwortel is. Op hierdie feit dat die pragmatisme of eksperimentalisme in werklikheid skuldig is aan al drie vorme van intellektualisme, sal ons juis in hierdie hoofstuk sterk die lig laat val. Maar aan die ander kant is dit ook moontlik

1) Die verskil in betekenis tussen opvoedkunde en opvoeding bring mee dat die gebruiklike byvoeglike naamwoord „opvoedkundig”, wat taalkundig gesien slegs betrekking het op die selfstandige naamwoord „opvoedkunde”, nie ook gebruik kan word as byvoeglike naamwoord vir „opvoeding” nie. Om hierdie rede blyk dit noodsaaklik om die byvoeglike naamwoord „opvoedelik” te skep wanneer dit gaan oor sake wat betrekking het, nie op die vakwetenskaplike of leerstellinge nie, maar op die opvoedingspraktyk en wat daarmee saamhang. So is daar verskil tussen opvoedkundige straf, d.w.s. straf wat suiwer volgens opvoedkundige insigte en beginsels toegepas word, en opvoedlike straf, d.w.s. strafgebruik soos dit in die werklike lewe, in die praktyk, voorkom, en wat dikwels juis nie opvoedend of „opvoedkundig” genoem kan word nie. Die verskil tussen teorie en praktyk maak eenvoudig hierdie onderskeid noodsaaklik - ons Afrikaners se tradisionele laksheid in die skepping van nuwe woorde ten spyt.

dat opvoedelike intellektualisme, soos bv. in sy tipiese Suid-Afrikaanse verskyningsvorm, nie die groeisel uit 'n spesifieke opvoedingsfilosofie hoef te wees nie. Trouens, hier te lande toon die verskynsel by nadere ontleding veeleer 'n praktiese oorsprong en moet dit daarom juis gewyt word aan ons gebrek aan 'n grondliggende opvoedingsfilosofie waarin die rol en status van die intellek binne die opvoedingsproses na behore bepaal word, waarin die intellek sy beperkte dog regmatige funksie binne die raamwerk van die omvattende opvoedingsdoel toegeken word.

Die uitermate moeilike kwessie of daar wel verskil is tussen intellek en rede en, indien wel, waaruit die verskil bestaan, is vir die doel van hierdie besinning van geen praktiese belang nie. In die vorige hoofstuk het ons reeds daarop gesinspeel dat daar in die geskiedenis van die wysbegeerte wel onderskei word tussen die twee begrippe. So praat die idealiste byna konsekwent van die „rede“, terwyl die pragmatiste by voorkeur praat van „intellek“. Die kwalitatiewe verskil tussen die intellek van dier en mens, in soverre laasgenoemde hom veral onderskei deur sy vermoë tot begripmatige of konsepsuele denke en die gebruik van taal as kommunikasie-middel, verleen seer sekerlik goeie grond vir die aanwending van verskillende begrippe: „intellek“ m.b.t. die dier, en „rede“ m.b.t. die mens. Feit is dat daar 'n wesenlike verskil bestaan, en dat daar daarom behoefte is aan 'n terminologiese onderskeid. Maar waar dit hier gaan oor die opvoeding, waarmee slegs die mens met uitsluiting van die dier gemeid is, is die vraag na die onderskeid tussen „rede“ en „intellek“ by die mens van geen praktiese belang nie. Al wat wel van belang is, is om in die lig van die betoog van die vorige hoofstuk te besef dat die menslike gees juis vanweë sy boweredelike vermoëns veel meer as rede of intellek is, en dat dit juis op grond van hierdie boweredelike vermoëns is dat die mens tot kennis kom van sy oorsprong, aard en bestemming. Vir die doel van hierdie studie sal die terme „rede“ en „intellek“ derhalwe voortaan as sinonieme gebruik word, want „trotz zahlreicher Unterscheidungsversuche neigt der neuere Sprachgebrauch eher dazu, ‚Intellekt‘ und ‚Ratio‘ – wie auch ‚Verstand‘ und ‚Vernunft‘ – synonym zu gebrauchen“.¹⁾

Om die historiese oorsprong van die intellektualisme van die moderne skool vanuit die opvoedkundige en wysgerige denke van die vorige twee tot drie eeue na te spoor en aan die lig te stel, is op sigself 'n omvangryke

1) Lexikon der Pädagogik, Band 2, 898.

navorsingstaak wat wag vir studente op die gebied van die geskiedenis van die opvoedkunde. Daarin sal die invloed en betekenis van verskillende denkers soos veral Descartes, die grondlegger van die rasionalisme, en Herbart, die eerste groot moderne profeet van die intellektualisme, in perspektief gestel en na waarde geskat moet word. Want in weerwil van die feit dat Herbart karaktervorming as doel van die opvoeding gestel het, was hy tog „intellectualist van het zuiverste water... Herbartiaans is synoniem geworden met intellectualisme".¹⁾ Trouens, as geesteskind van die Verligting en as eerste groot sisteembouer van die wetenskap van die opvoedkunde sal dit waarskynlik Herbart meer as enigiemand anders wees wat verantwoordelik daarvoor gehou moet word dat „de paedagogiek als wetenskap intellectualistisch besmet"²⁾ geraak het. As die moderne skool nie die produk van die Verligting is nie, dan is dit seker geen oordrywing nie om te beweer dat hy vandag nog die merkteken daarvan duidelik op die voorhoof dra.

A. DIE ANTROPOLOGIESE INTELLEKTUALISME VAN DIE EKSPERIMENTALISME.

Maar afgesien van die denkers en denkrigtings wat in die geskiedenis van die skoolwese elkeen op sy eie tyd en wyse bygedra het tot die verwronge perspektief wat die opvoedingsdoel in hierdie tyd kenmerk, het die huidige eeu n opvoedingsfilosofie opgelewer wat in sy verheerliking van die intellek in meer as een opsig n uitsonderingsposisie beklee. Die eksperimentalisme van John Dewey, Kilpatrick en ander eksponente daarvan het met n antropologie en daarop gefundeerde opvoedingsleer na vore gekom wat, veral ook vanweë die waarheidsmomente wat dit omvat, die hedendaagse soeker na n Christelike opvoedingsleer voor niks minder as n uitdaging gestel het nie. Dit bevat korrels, waardevolle korrels wat maar gerus op die skoolakker gesaai kan word; maar dit bevat ook kaf, skadelike kaf wat as sodanig herken en geweer moet word. En nie die mins belangrike hiervan nie is sy volslae vertrouwe op die intellek van die mens as die enigste, finale hulpbron vir wat die mens mag dink, doen en glo.

Ons sal nou daartoe oorgaan om die intellektualisme van die eksperimentalisme krities te bespreek, waarna ons in die volgende hoofstuk die lig sal laat val op die skool van die land waaruit hierdie opvoedingsfilosofie gegroei het en waarin dit sy grootste aanhang verwerf het. In sake soos

1) Katholieke Encyclopaedie voor Opvoeding en Onderwijs, Deel 3, 349.

2) A.w., 349.

hierdie het dit altyd groot waarde om rustig lering te trek uit die nood van n ander, waaraan jy tog op gevaar af van hok geslaan te word niks kan doen nie.

Die beskouing dat intelligensie ons enigste en finale hulpbron is, is reeds in die vorige hoofstuk aangehaal uit n werk van Kilpatrick. Meer volledig lui dit soos volg: „Intelligence itself must have free play to apply itself to any and every problematic aspect of any and every experience. This free play of intelligence becomes our 'sole ultimate resource' to tell us what to think and do".¹⁾ Die rede waarom Kilpatrick die woorde „sole ultimate resource" in aanhalingstekens plaas, is omdat dit oorspronklik deur Dewey gebesig is waar hy skrywe: „Intelligent action is the sole ultimate resource of mankind in every field whatsoever".²⁾ Die betekenis hiervan is klinkklaar: „in every field whatsoever", d.w.s. op alle lewensterreine en t.o.v. alle lewensprobleme is intelligensie ons enigste en finale leidster, die hoogste gesag en finale outoriteit om te spreek oor menslike doen en late. Daarom is intelligensie ook die objek van ons diepste geloof, dit waarop ons steun en vertrou m.b.t. ons toekomsverwagtings. Dit is religieuse taal, maar dit is presies soos Dewey met geen sweem van dubbelsinnigheid nie soos volg skrywe: „Because intelligence is critical method applied to goods of belief, appreciation and conduct, so as to construct, freer and more secure goods, turning assent and assertion into free communication of shareable meanings, turning feeling into ordered and liberal sense, turning reaction into response, it is the reasonable object of our deepest faith and loyalty, the stay and support of all reasonable hopes".³⁾ Tot sy essensie gereduseer lui dié stelling: „Intelligence is the reasonable object of our deepest faith and loyalty, the stay and support of all reasonable hopes".

Teen die agtergrond van sy kosmologie, waarvolgens die mens ewolusieprodukt is en bewussyn of intelligensie uit die sosiale interaksie tussen mense onderling ontstaan het, en waarvolgens daar origens niks bestaan wat nie inbegrepe is of deel vorm van hierdie natuurlike ewolusieproses nie, beteken hierdie standpunt klaarblyklik dat die eksperimentalis aan intelligensie sowel hoogste kosmologiese asook hoogste antropologiese status toeken. Menslike intelligensie is die spits waartoe die ewolusieproses ontwikkel

1) W.H. Kilpatrick: Philosophy of Education, 423.
 2) J. Dewey: The Quest for Certainty, 252.
 3) J. Dewey: Experience and Nature, 436-437.

het en is as sodanig die enigste kosmiese ordeningsprinsipe bo en behalwe die duistere mag agter die ewolusieproses self. En wat die mens betref: in hom het die natuur slegs intelligente vorm aangeneem. „Nature in man is nature grown intelligent”.¹⁾ Ewolusie en intelligensie - dit is die enigste twee skeppende, dinamiese magte in die kosmos, en omdat die mens danksy die ewolusieproses die trotse besitter van intelligensie geword het, het hy die mag verkry om letterlik n herskeppende agent binne sy eie wêreldjie te word. Teenoor die ewolusieproses staan daar slegs één mag - die mens, die mens met sy intelligensie. En dis op hierdie instrument dat die mens al sy hoop, vertroue en geloof plaas nie alleen vir die oplossing van al sy persoonlike probleme nie, maar ook dié van die gemeenskap, sowel nasionaal as internasionaal. Want „no vague trust in the goodness of the world in general can substitute for specific, intelligent effort”.²⁾ Weereens: die mens het net een enkele finale hulpbron, en dit is sy intelligensie deur middel waarvan hy sy ervaring, wat deur Dewey as „ultimate reality”³⁾ bestempel word, so kan reorganiseer en rekonstrueer dat dit hom in staat sal stel om op steeds meer intelligente wyse selfbepalend, selfdeterminerend te wees. So verkry hy wysheid, want „respect for experience is the beginning of wisdom”.⁴⁾

Daar moet toegegee word dat die eksperimentalis die deug van logiese konsekwensie handhaaf in sy „verklaring” van antropologiese vraagstukke in terme van hierdie volslae verintellektualiseerde mensbeeld van hom. So skrywe Dewey m.b.t. die vryheidsprobleem dat „the only freedom that is of enduring importance is freedom of intelligence”.⁵⁾ Vryheid beteken mag, d.w.s. die vermoë tot intelligente selfdeterminasie, wat „the ideal aim of education”⁶⁾ is. Die mens word dus vry na mate hy intelligent word. Wat meer is: intellektuele vryheid omsluit ook en is wesenlik identies aan sedelike vryheid. Want sedelikheid beteken niks anders nie as om verantwoordelik te wees vir die gevolge van jou daade, wat bloot n saak is van intelligente vooruitberekening of antisipasie. Sedelikheid is dus eintlik net n saak van denke, en omdat elke lewensituasie kritiese denke vereis, daarom val sedelikheid saam met die hele lewe. In dié verband skrywe Kilpatrick: „The heart

1) J.L. Childs: Education and the Philosophy of Experimentalism, 52.

2) A.w., 61.

3) J. Dewey: Moral Principles in Education, 33.

4) J.L. Childs: Education and the Philosophy of Experimentalism, 11.

5) J. Dewey: Experience and Education, 69.

6) A.w., 75.

of behaving morally is to base action appropriately on thought... We have to think about what to do... When we face a new situation, we have to think in order to know what is right to do... Only after we have deliberated on the alternative lines of consequences can we decide on one in preference to the other - and so label one as right and the other wrong... What we do thus conscientiously conclude, fixes 'conscience' for us.... Clearly the heart of it all is to base action on thinking".¹⁾ En aangaande die betekenis van verantwoordelikheid en die rol van intelligensie in die sedelike opvoeding is die volgende aanhaling uit Childs veral verhelderend: „The behaving creature begins to anticipate the consequences of his behavior; it is this ability to anticipate consequences that is the ultimate ground for human responsibility. In a fundamental sense, then, responsibility is a function of intelligence, just as intelligence is a function of the capacity to learn from that which we do. In this basic sense education for moral responsibility is grounded in education for intelligent understanding".²⁾

Vir n. deeglike begrip van die eksperimentalisme as opvoedingsfilosofie is dit nodig om steeds in gedagte te hou dat hy wars is van enige vorm van outoritanisme. In ooreenstemming met sy volslae naturalistiese wêreldbeeld ontken hy die bestaan van enige hoër gesag as die mens, die hoogste produk van die ewolusieproses. En die mens is hoogste produk omdat hy die enigste intelligente dier is. Menslike intelligensie is derhalwe vir hom die opperste gesag op alle lewensterreine, die sedelike en religieuse ingeslote. Die eksperimentalis sal geredelik toegee dat hy intelligensie aanvaar as opperste gesag, want intelligensie is immers ons enigste en finale hulpbron, die redelike objek van ons diepste geloof en lojaliteit, „the stay and support of all reasonable hopes". Childs praat van „the religious attitude of experimentalism" wanneer hy skrywe: „As far as the philosophy of experimentalism is concerned, it is difficult to make sense out of its teachings without recognizing the fundamental character of its faith in intelligent effort".³⁾ Maar, sal die eksperimentalis dadelik byvoeg, dis geloof en vertrouwe in menslike intelligensie; dis interne en nie eksterne gesag nie. Immers: „Ethical behavior does not signify habitual obedience to fixed moral codes: it signifies the capacity to

-
- 1) Kyk J.S. Brubacher: Eclectic Philosophy of Education, 472
 2) J.L. Childs: American Pragmatism and Education, 98-99.
 3) J.L. Childs: Education and the Philosophy of Experimentalism, 121.

respond intelligently in actual life situations".¹⁾

Die eksperimentalis ontken ook nie die bestaan van waardes nie, maar 'n waarde is vir hom bloot net „a criticized principle of action“²⁾ wat deur die mens vanuit sy alledaagse ervaring geskep word, wat m.a.w. empiries tot stand kom, en wat net soos enige wetenskaplike waarheid slegs hipotetiese, relatiewe geldingskrag besit. Daar is geen absolute waardes met kategoriese gesag nie; intendeel, „values are as unstable as the forms of clouds“.³⁾ 'n Waarde is wel dit wat 'n behoefte bevredig, maar omdat alle menslike behoeftes aards, meer spesifiek: biologies, intellektueel en sosiaal is, daarom is alle waardes immanent, word dit nie in die ervaring ontdek nie, maar word dit deur intelligente interpretasie van die ervaring letterlik geskep of geformeer vir persoonlike of sosiale doeleindes.

„Values are not values because they are the ideal patterns and ends of some transcendental order; the kingdom of values is within human experience“.⁴⁾ Daar is dus geen sprake van aprioriese waardes wat as rigsgoedere dien vir menslike gedrag of wat as universele norms geld vir sedelike beoordeling nie; sedelike waardes gaan nie aan die ervaring vooraf nie, dit is die resultaat van die intelligente interpretasie van die algemene ervaring van die gemeenskap wat in die morele kodes („mores“) vasgelê is. Vir die eksperimentalis bestaan daar dan ook geen hoër sedelike gesag as die sosiale nie. „The ultimate seat of moral authority resides within the community of shared interests and activities in and through which individual human beings live and move and work out their personal careers,“⁵⁾ of, nog bondiger gestel: „The right is that which is in harmony with personal and social good“.⁶⁾

Alvorens nou daartoe oorgegaan word om die vraag te beantwoord wat vir die eksperimentalis die opperste of mees fundamentele waardes is, is dit nodig om nog kortliks die aandag te vestig op sy volslae intellektualistiese interpretasie van nog twee ander geestelike vermoëns, te wete wil en geloof. Dewey is kort en saaklik in sy oortuiging dat die wil 'n funksie is van die intellek. Hy skrywe: „That the primary difference between strong and feeble volition is intellectual, consisting in the degree

- 1) Kyk J.S. Brubacher: Eclectic Philosophy of Education, 202.
- 2) W.H. Kilpatrick: Philosophy of Education, 15.
- 3) J. Dewey: Dictionary of Education, 143.
- 4) J.L. Childs: Education and the Philosophy of Experimentalism, 30.
- 5) J.L. Childs: American Pragmatism and Education, 129
- 6) A.w., 111.

of persistent firmness and fulness with which consequences are thought out, cannot be over-emphasized".¹⁾ En wat geloof betref, sluit die eksperimentaliste instemmend aan by Peirce, een van die grondleggers van die pragmatisme, "that the production of belief is the sole function of thought".²⁾ Geloof is dus geen aparte en selfstandige geestesfunksie nie, maar is 'n projeksie van die denke, 'n moontlikheid, 'n hipotese, wat deur die ervaring uitgetoets moet word. Daaroor skrywe Dewey: "Any belief as such is tentative, hypothetical; it is not just to be acted upon, but is to be framed with reference to its office as a guide to action. Consequently, it should be the last thing in the world to be picked up casually and then clung to rigidly".³⁾ Enige ander opvatting van geloof is vir die eksperimentaliste onaanneemlik, omdat dit die belemmering van intellektuele vryheid inhou.

En nou die vraag: Wat is vir die eksperimentaliste die opperste waarde? Want soos enige filosofie, het ook hierdie een sy rangorde van waardes? Watter waardes staan bo-aan?

Intelligensie die Eksperimentaliste se opperste Waarde.

Dit is die vraag wat Geiger padlangs aan Dewey stel - die vraag na "ultimate values". Geiger erken dat dit 'n term is wat nie in die smaak van die eksperimentaliste of instrumentaliste val nie; mar tog, sê hy, is dit 'n vraag wat hulle nie kan verontagsaam nie. "Instrumentalism, yes; but instrumentalism for what? To take the next steps is important, but where are they going, in what direction? Yet that question raises a ghost which will not be laid except by making explicit and articulate whatever ultimate values may lie behind instrumentalism."⁴⁾ En dan verstrekk Dewey daarop die volgende antwoord, wat werd is om in sy geheel aan te haal: "I am glad to have an opportunity to say something about another question raised in Mr. Geiger's contribution. It concerns what he says about ultimate values. I have carried on a polemic against ultimates and finalities because I found them presented as things that are inherently absolute, like 'ends-in-themselves' instead of ends-in-relationships. The reason they have been preferred as absolutes is that they have been taken out of any and all temporal context. A thing may be ultimate in the sense of coming last in a given temporal series, so that

1) J. Dewey: Democracy and Education, 151.

2) J.L. Childs: American Pragmatism and Education, 29.

3) J. Dewey: Dictionary of Education, 8.

4) G.R. Geiger: Dewey's Social and Political Philosophy, in P.A. Schilpp: The Philosophy of John Dewey, 367.

it is ultimate for that series. There are things that come last in reflective valuations and, as terminal, they are ultimate.... For me the method of intelligent action is precisely such an ultimate value. (My kursivering). It is the last, the final or closing, thing we come upon in inquiry into inquiry. But the place it occupies in the temporal manifestation of inquiry is what makes it such a value, not some property it possesses in and of itself, in the isolation of non-relatedness. It is ultimate in use and function; it does not claim to be ultimate because of an absolute 'inherent nature' making it sacrosanct, a transcendent object of worship".¹⁾

In hierdie antwoord kom duidelik drie elemente in die denke van Dewey na vore:

- (1) sy onvoorwaardelike afkeer van alle absolute of finale waardes in die Christelike of idealistiese sin van transendent; alle waardes is immanent en tydelik, en kan alleen „absoluut" genoem word omdat en in soverre hulle aan die end van n temporale serie lê;
- (2) sy (onoortuigende) poging - wat hy terloops ook eensins motiveer nie - om sy standpunt in die laaste sin van die aanhaling te disassosieer met die rasionalisme, waarmee Geiger dit juis assosieer wanneer hy in sy artikel vra of dit nie „a streamlined version of the good old body of rationalism"²⁾ is nie;
- (3) sy erkenning dat intelligensie-in-aksie sy „absolute" waarde is omdat dit die beste metode is vir die voortsetting van die groeiproses, wat sigself steeds maar herhaal deur „the method of intelligent action", want groei „has no end beyond itself".³⁾

Die rede waarom Dewey steeds praat van intelligente aksie of intelligente metode is natuurlik omdat intelligensie volgens hierdie denkskool geen statiese substansie is nie (soos rede wel vir die rasionalis is), maar n dinamiese funksie; intelligensie is altyd intelligensie-in-aksie.⁴⁾ Die begrip „metode" het dus vir Dewey en sy geesgenote presies dieselfde betekenis as die begrip „intelligensie", soos die volgende stelling van Dewey laat blyk: „My assertion of the supremacy of method is identical with my assertion that 'intelligent action is the sole ultimate resource of mankind in every field whatever'.⁵⁾ Trouens,

-
- 1) J. Dewey: Experience, Knowledge and Value: a Rejoinder, in P.A. Schilpp: The Philosophy of John Dewey, 594.
 - 2) G.R. Geiger: Dewey's Social and Political Philosophy, in A.w., 367.
 - 3) J. Dewey: Democracy and Education, 62.
 - 4) A.w., 162.
 - 5) J. Dewey: Experience, Knowledge and Value: a Rejoinder in P.A. Schilpp: The Philosophy of John Dewey, 583.

in die mate waarin die eksperimentalisme n metafisiese sisteem is, gaan dit histories uit van en berus dit op die oortuiging dat die empiriese metode, die metode van eerste-handse ervaring van die natuurlike orde wat ons omring, die enigste weg is waarlangs die mens die werklikheid kan leer ken - die werklikheid wat in sy geheel deur die natuurlike orde omsluit word. Daarom skrywe Childs: "Unquestionably, method is primary in the philosophy of Dr. Dewey... The method of experience, often also designated as the method of experimental inquiry, is his supreme interest, criterion, reliance, and value".¹⁾

Weereens moet daarop gewys word dat, gesien vanuit die eksperimentalistiese volslae naturalistiese lewens-beskouing wat die uitgangspunt vorm vir al sy denke oor mens en wêreld, hierdie standpunt waarvolgens intelligensie-in-aksie die hoogste en supreme waarde is, minstens logies konsekwent genoem kan word. Want as die mens met sy intelligensie die hoogste produk van die ewolusieproses is, en as daar „bokant" die mens geen God, Logos of ook absolute waardes bestaan aan wie of waaraan die mens gesag verskuldig is nie, dan kan die eksperimentalistiese logies noodwendig niks anders doen nie as om aan menslike intelligensie die hoogste gesag en waarde toe te ken. Die waardes wat die eksperimentalistiese wel erken, is immers almal intellektuele skeppings van die mens self, en n skepping kan tog nie groter wees as sy skepper nie. Buitendien het die waardes geen aanspraak op die mens nie, is die waardes geen sedelike wet of norm wat die mens voor n behoortheidseis stel nie, maar is die waardes inteendeel juis diensbaar aan die mens, wie se bevrediging die hoogste goed is. „Human satisfaction is the basis for whatever is to be counted good."²⁾

Dit is teen die agtergrond van hierdie kosmologie waarvolgens intelligensie die mens se enigste en finale hulpbrôn is op alle lewensterreine en waarvolgens intelligensie-in-aksie die opperste waarde is omdat alle ander waardes daaruit ontstaan en wesenlik daaraan diensbaar is, dat Dewey se formulering van die begrip opvoeding gesien moet word. Sy bekende uitspraak dienaangaande lui soos volg: „Since in reality there is nothing to which growth is relative save more growth, there is nothing to which education is subordinate save more education."³⁾ In nog

1) J.L. Childs: The Educational Philosophy of John Dewey, in P.A. Schilpp: The Philosophy of John Dewey, 421.

2) A.w., 433.

3) J. Dewey: Democracy and Education, 60.

duideliker taal stel hy dit so: „The educational process has no end beyond itself; it is its own end”.¹⁾ Opvoeding is groei, en groei het geen eksterne doel, geen doel buite homself nie. In soverre die doel wat n mens met enige aktiwiteit beoog altyd en logies noodwendig n waarde of waardes impliseer, beteken dit dat groei sy waarde in homself dra, en dat dit daarom nie in terme van n eksterne norm gemeet kan word nie.

Opvoeding is dus groei. Maar wat beteken groei? Hoe vind dit plaas? Dewey se antwoord hierop is weereens in terme van sy voorgenoemde „ultimate value”: „Growth depends upon the presence of difficulty to be overcome by the exercise of intelligence”.²⁾ Dieselfde gedagte vind ons in die reeds aangehaalde stelling dat „the ideal aim of education is creation of power of self-control”,³⁾ waar Dewey onder „self-control” selfdeterminasie bedoel, want „impulses and desires that are not ordered by intelligence are under the control of accidental circumstances”.⁴⁾ Selfdeterminasie beteken vir Dewey net één ding, en dit is onderwerping aan jou vrye intelligensie - vry van alle eksterne gesag soos persone en dogmas, en vry van eie impulse en begeertes. Dewey is bewus van kritiek teen sy standpunt van „direction by intelligence”, maar hy verweer hom daarteen deur aan te voer dat dit n verwesenlikbare opvoedingsdoel is indien dit sistematies en volgehoue nagestreef word. Hy skrywe: „We are told almost daily and from many sources that it is impossible for human beings to direct their common life intelligently. We are told, on one hand, that the complexity of human relations, domestic and international, and on the other hand, the fact that human beings are so largely creatures of emotion and habit, make impossible large-scale social planning and direction by intelligence. This view would be more credible if any systematic effort, beginning with early education and carried on through the continuous study and learning of the young, had ever been undertaken with a view to making the method of intelligence, exemplified in science, supreme in education”.⁵⁾

So formuleer Dewey, die individualis en intellektualis, die doel van die opvoeding. Opvoeding is intellektuele groei, groei in die vermoë om intelligensie aan te

-
- 1) J. Dewey: Democracy and Education, 59.
 2) J. Dewey: Experience and Education, 96.
 3) A.w., 75.
 4) A.w., 75.
 5) A.w., 100.

wend in die oplossing van aktuele probleme. Maar dis tegelyk ook sedelike groei, omdat sedelikheid beteken die vermoë om die gevolge van jou daade intelligent te bereken. Maar daar is ook nog n ander Dewey: Dewey die vurige demokrat. En dis laasgenoemde wat die opvoeding as n sosiale proses sien en wat n nuwe element in die opvoedingsdoel inbring wanneer hy skrywe: „The conception of education as a social process and function has no definite meaning until we define the kind of society we have in mind”.¹⁾ Hier is n openlike erkenning dat die gemeenskap, die sosiale omstandighede of sosiale orde ook invloed uitoefen op die opvoedingsproses. Dit lok op sigself geen beswaar uit nie, maar soos ons later sal aantoon wanneer ons n kritiese terugblik op die eksperimentalisme werp, het dit n langdurige strydpunt binne hierdie denkskool veroorsaak. Want demokrasie is n lewensbeskouing, n „way of life” met sy eie waardesisteen wat as sodanig n eksterne gesag verteenwoordig - n lewensbeskouing waarvan feitlik alle eksperimentaliste getroue aanhangers was. Maar die lojaliteit daaraan het hulle blootgestel aan die versoeking van die grootste opvoedlike „sonde”: indoktrinasië! En daarby het die geskiedenis die eksperimentaliste ook nog die poets gebak om teen die einde van die jare twintig die leemtes in die Amerikaanse demokrasie sterk op die voorgrond te laat kom en dusdoende hulle sosiale hervormingsywer aan te blaas. Die Eksperimentaliste se matelose geloof in die „Wetenskaplike metode”.

Volgens Childs rus die hele pragmatisme as denksisteen op vier grondpilare. Die eerste hiervan is die metodologie van die eksperimentele wetenskappe waarin denke met aksie in die nouste verband staan en waarvolgens aan die empiriese prosedure die hoogste en finale gesag toegeken word. Die tweede is die teorie van organiese ewolusie waarvolgens die mens en sy bewussyn produk is van die natuurlike biososiale proses. Die derde is die demokrasie met sy klem op die beginsel van respek vir die individu en die soewereiniteit van die volk t.o.v. die reg om homself te bestuur in ooreenstemming met die demokratiese prosedures. En die vierde is die opkoms van n onafhanklike nywerheidsorde met sy uitdaging aan die beginsels waarop die stelsel van ekonomiese individualisme gegrond is. „Of these four cultural factors, there can be no question but that the methodology of experimental science exerted the greatest influence in the thought of the pragmatists.

1) J. Dewey: Democracy and Education, 112.

Method is fundamental in the philosophy of pragmatism, and its pattern of method was developed by identifying and generalizing the elements or 'steps' of experimental inquiry."¹⁾

Dit is inderdaad onmoontlik, veral vir iemand wie se denke Christelik-georiënteerd is, om die eksperimentalisme grondig te begryp en te verstaan sonder om tot die besef te kom van die matelose, absolute vertroue wat hierdie denkers in die wetenskaplike metode stel. n Mens kry by die studie van die werke van die eksperimentaliste telkens die indruk dat hierdie skrywers die geskiedenis van die mensdom in twee groot tydvakke indeel: die vóór, en die een ná die ontwikkeling van die wetenskaplike metode. Die volgende aanhaling dien om hierdie stelling te illustreer, en werp daarbenewens weereens die lig op die rigting waarin „salvation" gesoek moet word: „I see at bottom but two alternatives between which education must choose if it is not to drift aimlessly. One of them is expressed by the attempt to induce educators to return to the intellectual methods and ideals that arose centuries before scientific method was developed. The appeal may be temporarily successful in a period when general insecurity, emotional and intellectual as well as economic, is rife. For under these conditions the desire to lean on fixed authority is active. Nevertheless, it is so out of touch with all the conditions of modern life that I believe it is folly to seek salvation in this direction. The other alternative is systematic utilization of scientific method as the pattern and ideal of intelligent exploration and exploitation of the potentialities inherent in experience".²⁾ En dan vervolg hy later in n ietwat meer nugtere toon: „I am aware that the emphasis I have placed upon scientific method may be misleading, for it may result only in calling up the special technique of laboratory research as that is conducted by specialists. But the meaning of the emphasis placed upon scientific method has little to do with specialized techniques. It means that scientific method is the only authentic means at our command for getting at the significance of our everyday experiences of the world in which we live".³⁾ Nogeens dus: Intelligensie, soos aangewend in die wetenskaplike metode, is die enigste betroubare kompas om ons weg deur die wêreld te vind.

1) J.L. Childs: American Pragmatism and Education, 17.

2) J. Dewey: Experience and Education, 108.

3) A.w., 111.

Hierdie geloof dat die wetenskap al die antwoorde het, dat die wetenskap in werklikheid niks minder is nie as die weg, die waarheid en die lewe, is in alle billikheid teenoor die eksperimentaliste egter nie kenmerkend net van hulle geesteshouding alleen nie. Hierin was Dewey en sy geesgenote bloot kinders van hulle tyd en, na dit wil voorkom, ook tipiese kinders van Amerika. Vertroue in die metodes en prosedures van die wetenskap om ons tot meer as bloot natuurwetenskaplike waarhede te lei, kom in daardie land onder geleerdes voor wat selfs aan teologiese kweekskole verbonde is. So bv. skrywer Bower, eertydse professor aan die „Divinity School“ van die Universiteit van Chicago, die volgende: „It is at this level of critical intelligence that education, especially in its moral and spiritual phases, should move“,¹⁾ (my kursivering), waarby die begrip „spiritual“ na alle waarskynlikheid in sy teologiese betekenis gebesig word. Childs, wat op sy tyd self sendingarbeid in Sjina gedoen het,²⁾ ontken dan ook „that the empirical attitudes and methods of pragmatism are intrinsically opposed to a vital theistic faith“,³⁾ ofskoon hy tog toegee dat „in the logic of pragmatism the basis of intellectual authority shifts from special revelations and authoritarian deliverances from external sources to the publicly observed consequences of the actual interactions of events with one another“. ⁴⁾

I.v.m. hierdie verskynsel dat moderne denkers onder die bedwelmende betowering van die metodes van die natuurwetenskap geval het, skrywe Hansen soos volg: „In this age of the might and marvels of science, science itself has emerged in the minds of some people as a substitute for philosophy or perhaps as a new philosophy in its own right - almost, in some cases, a new religion. This is especially true in the field of educational philosophy“. ⁵⁾ Hy haal die geval aan van die Amerikaanse sosioloog, Lundberg, wat n boek geskrywe het onder die titel: „Can Science save us?“, „and in this book answered with a proud and affirmative yes!“⁶⁾ Hiermee sal Dewey nie saamstem nie, nie omdat hy te weinig agting het vir die wetenskap of wanhoop aan die mens se „redding“ nie, maar omdat die begrip religie vir hom veel eerder toepaslik is op n menslike aktiwiteit wat geloof en toewyding verg, n aktiwiteit soos opvoeding.

-
- 1) W.C. Bower: Moral and Spiritual Values in Education, 45.
 - 2) G.H.A. Steyn: Die Onderbou van die Eksperimentalisme in die Moderne Opvoeding met spesiale verwysing na die Denkbeelde van John Childs - n Kritiese Studie, 73.
 - 3) J.L. Childs: American Pragmatism and Education, 363.
 - 4) A.w., 329.
 - 5) K.H. Hansen: Philosophy for American Education, 92.
 - 6) A.w., 95.

Hieroor skrywe hy: „Any activity pursued on behalf of an ideal and against obstacles and in spite of threats of personal loss because of conviction of its general and enduring value is religious in quality”.¹⁾ En elders gee hy sy mening oor „Education as a Religion” in die volgende woorde: „I see no ground for criticizing those who regard education religiously. There have been many worse objects of faith and hope than the ideal possibilities of the development of human nature, and more harmful rites and cults than those which constitute a school system.... The first act evoked by a genuine faith in education is a conviction of sin and act of repentance as to the institutions and methods which we now call educational... However much or little other religions may conflict with science, here we have a religion which can realize itself only through science”.²⁾

Die uitlating van Dewey hierbo dat n oortuiging van sonde en n daad van berou m.b.t. die inrigtings en metodes wat ons opvoedkundig noem die eerste stap sal wees wat sal volg op n egte religieuse geloof in opvoeding, is in der waarheid van besondere antropologiese betekenis. Want die begrip sonde het vir Dewey slegs betrekking op dit wat buite die mens is, op die sosiale omstandighede en inrigtings, en is nie van toepassing op die mens self nie. Hoe kan dit ook as die mens uit één stuk bloot ewolusieprodukt is? Dan kan daar geen sprake wees van botsing of stryd in homself nie. Al wat kan gebeur is dat die mens deur n gebrekkige toepassing van „the method of intelligence” nie daarin slaag om n grondige rekonstruksie van die kultuur teweeg te bring nie en langs hierdie weg die ewels van oorlog, armoede, siekte, misdad, onkunde en dergelike kwaad uit te skakel. „The method of intelligence” is ons enigste hoop op redding, en in die mate waarin ons daarin slaag om „the method of intelligence, exemplified in science, supreme in education”³⁾ te maak, in dié mate sal die mens self die vermoë ontwikkel om die ewels in die wêreld uit te roei. Dewey se onblusbare „ideal of progress” is die keerkant van sy „firm belief that intelligence properly used can do away with evils once thought inevitable. To subjugate devastating disease is no longer a dream; the hope of abolishing poverty is not

1) J. Dewey: Dictionary of Education, 113.

2) Kyk J.S. Brubacher: Eclectic Philosophy of Education, 499-500.

3) J. Dewey: Experience and Education, 100.

utopian. Science has familiarized men with the idea of development, taking effect practically in persistent gradual amelioration of the estate of our common humanity. The problem of an educational use of science is then to create an intelligence pregnant with belief in the possibility of the direction of human affairs by itself".¹⁾

Hier is die verklaring vir die andersins onbegryplike pleidooi van Dewey en die hele skool van denkers in die eksperimentalistiese kraal, naamlik dat die wetenskaplike metode, waarmee soveel sukses behaal is in die natuurwetenskappe, ook op die gebied van mens en gemeenskap toegepas moet word. Dit lê in die feit dat Dewey se kosmos so beperk in omvang is; dit omsluit enkel en alleen die natuurlike en sosiale orde, en daarby kom nog dat die mens vir hulle geen wetenskaplike probleem is nie. Wat die mens betref, is die enigste probleem van werklike belang dié van die beste metode om sy groei tot intelligente selfdeterminasie te bevorder. Daar bestaan geen bo-natuurlike orde in sy kosmos nie, en daarom is daar geen behoefte aan n wetenskap soos die teologie nie. Die probleem van die mens self, van sy oorsprong, wesensaard en bestemming, van sy verhoudings met die bo-natuurlike en met sy medemens, is vir die eksperimentalis kwessies van weinig of geen belang nie. Die natuur is sy oorsprong en sy tuiste, sy menswaardigheid berus op sy intelligensie, en sy bestemming is om n intelligente demokraat te word. Origens bestaan daar wel „perplexing problems as insanity, intemperance, poverty, public sanitation, city planning, the conservation of natural resources, the constructive use of governmental agencies for furthering the public good without weakening personal initiative", maar hulle almal „illustrate the direct dependence of our important social concerns upon the methods and results of natural science".²⁾ Alle lewensterreine val dus binne die operasiesfeer van die intellek. Selfs die waardes wat ons oogmerke, ideale en doelstellings bepaal, is skeppings daarvan. Die Skool in diens van die Eksperimentalis se hoogste Waarde.

In die lig van alles wat nou reeds oor die eksperimentalisme gesê is, kan daar geen twyfel bestaan oor sy standpunt t.o.v. die prioriteitsvraag tussen opvoeding en onderwys nie. Dewey se eie uitspraak dienaangaande is

1) J. Dewey: Democracy and Education, 262-263.

2) A.w., 333-334.

helder en duidelik: „All which the school can or need do for pupils, so far as their minds are concerned (that is, leaving out certain specialized muscular abilities), is to develop their ability to think".¹⁾ En vir die oningelige wat nog kon twyfel wat Dewey met „minds" bedoel, verwyder die woorde tussen hakies alle twyfel. Die ander eksperimentaliste huldig presies dieselfde mening. As een van hulle dit nie prontuit of herhaaldelik sê nie, dan is dit alleenlik omdat hy dit as so vanselfsprekend aanvaar dat hy die eksplisiete stelling daarvan, as oorbodig beskou. Maar om tog n paar uitsprake aan te haal: „Men become free as they become intelligent and learn how to remake the conditions in which they live. Sincé intelligence has this creative role, the pragmatist holds that the foundational purpose of education is the cultivation of intelligence".²⁾ Indien moontlik, is Hook nog duideliker: „On the level of character and personality, the aim of education is the development of intelligence. Here we reach the key value in the sense that it is both an end and the means of testing the validity of all other ends, moral, social and educational".³⁾ Hier dus weereens die idee dat intelligensie sowel doel in sigself is as die toetssteen vir die geldigheid van alle ander doelstellings. En laastens is daar Mason wat, ofskoon nie lid van die binnekring van die eksperimentaliste nie, tog vir niemand terugstaan in sy hulde aan en verwagtings van intelligensie nie. Hy skrywe: „Faith in human intelligence thus broadly construed has been the faith of modern educators... For them human intelligence has been the supreme authority and prime educational value".⁴⁾ En weer: „There is the loyalty to and respect for intelligence as that which is so admirable, honorable and approvable that it is to be preserved and extended. This becomes a supreme educational value, because it is the means by which goods are created and re-created. It is the on-going method for making and remaking the good life among men... The method of intelligence is that method which thrives on creation of human goods".⁵⁾ Inderdaad is „the method of intelligence" nie alleen „a way of working with one another, listening to one another, watching one another" nie, maar dit is ook „a way of accepting one another".⁶⁾ „Intelligent living" is die

1) J. Dewey: Democracy and Education, 179.

2) J.L. Childs: American Pragmatism and Education, 66.

3) Kyk J.S. Brubacher: Eclectic Philosophy of Education, 168.

4) R.E. Mason: Educational Ideals in American Society, 240

5) A.w., 245.

6) A.w., 239.

voorwaarde vir die „joys of living”.¹⁾ Wat meer is, as ons Mason se getuienis moet aanneem, dan is dit nie slegs die eksperimentaliste nie, maar „the American public school came to stand for the development of critical intelligence in the young as the highest educational value”.²⁾

Wat hierdie saak betref, is daar egter onder die vooraanstaande eksperimentaliste één wat n ietwat afwykende standpunt inneem. Dit is naamlik Kilpatrick, wat veel meer as die ander die doél van karaktervorming in die opvoeding op die voorgrond stel. Hy skrywe soos volg: „As to aim.... education must adopt character building as its fundamental goal... If character is to be the inclusive aim, education cannot as heretofore be exclusively intellectual, or even primarily so. No longer should students in high school or college be evaluated simply as to their knowledge, however full or exact; the real concern should be behavior - character and behavior. Knowledge, to be sure, is a highly essential part of the effective character, but it is not sufficient; it is not true that to know what to do suffices to bring about the right behavior. Education then must aim at the whole personality, the all-round inclusive character”.³⁾ Maar as Kilpatrick dan voortgaan om die vrae: „What kind of character should we aim at? What traits should we seek?” te beantwoord, dan blyk dit tog dat hy aan intelligensie n heel besondere rol en betekenis toeken onder sy begrip van karakter. Want sò lui sy antwoord: „The character we want is implied, almost stated, in the philosophy set out just above: it must use intelligence, be socially and morally disposed, be effective. It must be well balanced, honest, reasoning and reasonable, socially effective, creative, self-reliant, persistent (in accordance with reason), concerned for the well-being of its fellows. Because we live in a democracy, this character must be able to discuss and decide intelligently”.⁴⁾ Dit wil dus voorkom asof Kilpatrick aan intelligensie n sentrale plek toeken; hy noem dit immers eerste, hy praat verder van „reasoning and reasonable”, en nog later weer van die vermoë „to discuss and decide intelligently”. En inderdaad kom Kilpatrick later in sy werk daartoe om hierdie vermoede ontwyfelbaar te bevestig wanneer hy m.b.t. die verhouding tussen kennis en karakter skrywe: „Some will

1) R.E. Mason: Educational Ideals in American Society, 253

2) A.w., 125

3) W.H. Kilpatrick: Philosophy of Education, 220.

4) A.w., 220.

ask whether this kind of character-building, if fitted into the total school program, will not crowd out other desirable parts of the present program; specifically, whether knowledge of the usual sort will not be lost. The point is important. The building of knowledge and thought are important school aims". En dan reageer hy hierop onmiddellik met die volgende belangrike stelling: "The character stressed in this book as the aim of education is the intelligent character, one able to think adequately before it decided to act".¹⁾ Dit is natuurlik weereens in ooreenstemming met die eksperimentalistiese grondstelling aangaande die sedelikheid waarvolgens die gevolge van ons daade, d.w.s. die intelligente antispasie daarvan, "the basis of right and wrong"²⁾ is, en waarvolgens die gewete nie die oorsprong nie, maar wel die gevolg is van ons "sedelike" oortuigings.³⁾

B. KRITIEK OP DIE INTELLEKTUALISME VAN DIE EKSPERIMENTALISME.

Dit bring ons nou by die stadium van 'n kritiese stellingname teenoor die intellektualisme van die eksperimentalisme. Dit moet weer beklemtoon word dat die doel met bogaande eksposisie geensins was om 'n enigszins volledige en ewewigtige weergawe van die eksperimentalisme as opvoedingsfilosofie te gee nie. Die oogmerk was slegs om één besondere aspek daarvan, te wete sy bepaling van die funksie en status van die menslike intelligensie binne die raamwerk van sy besondere antropologie en kosmologie, uit te lig en in reliëf te stel. Die kritiek wat nou hierop volg het daarom ook nie betrekking op die eksperimentalisme in sy geheel nie, maar slegs op die genoemde aspek daarvan - dié aspek wat regstreeks verband hou met die betoog van hierdie studie. In ooreenstemming met die drie vorme van intellektualisme waarvan ons aan die begin van hierdie hoofstuk melding gemaak het, sal die kritiek ook onder drie hoofde aangebied word.

1. Dat die eksperimentalisme sonder voorbehoud 'n radikale vorm van antropologiese intellektualisme onderskrywe, kan daar na wat reeds hierbo gesê is geen twyfel oor bestaan nie. Dit vloei logies voort uit sy biologies-ewolusionistiese grondoortuiging en dit word eksplisiet bevestig deur die woorde van Dewey: "Intelligent action is the sole ultimate resource of mankind in every field whatsoever".⁴⁾ Intelligensie

1) W.H. Kilpatrick: Philosophy of Education, 369-369.

2) A.w., 101.

3) A.w., 112.

4) J. Dewey: The Quest for Certainty, 252.

is die mens se enigste hoop, en daarom die objek van sy diepste geloof en lojaliteit.

Waar dit die doel is van hierdie studie om vanuit die Christelike lewensbeskouing te kom tot 'n ware perspektief t.o.v. die relatiewe gewig van opvoeding (karaktervorming) en onderwys (verstandsvorming en kennis) in die skoolwese, is dit hier miskien die aangewese geleentheid om met die grootste nadruk te verklaar dat daar binne die Christelike denke hoë agting bestaan vir die enigste denkapparaat waaroor ons beskik: die menslike intelligensie. Ons het reeds in die vorige hoofstuk toegegee dat die intelligensie op die gebied van die wetenskapsbeoefening in werklikheid 'n onvervangbare instrument is. En dit is 'n waarheid wat eweseer geld wat betref die daaglikse lewe. Die intelligensie is 'n gawe van God waarvan die mens voortdurend dankbaar gebruik moet maak, waarsonder hy seer sekerlik nie sy deur God opgelegde kultuurtaak, nl. om die aarde te onderwerp en daaroor te heers, sal kan verrig nie. Daarom is wetenskapsbeoefening dan ook 'n goddelike roeping, 'n veroorloofde en verhewe vorm van toewyding in die mens se ewige soektog na die waarheid. En daarom is daar by die Christen ook erkenning en waardering vir kennis, sowel dié wat in alledaagse ervaring opgedoen word, as dié wat langs wetenskaplike, eksperimentele weg moeisaam opgebou is. Weereens: sonder denke en kennis van 'n rein verstandelike aard sal die mens nie in staat wees om die aarde te onderwerp en daaroor te heers nie.

Maar om te erken dat intelligensie die onvervangbare instrument is in die verkryging en uitbouing van wetenskaplike kennis, is heeltemal iets anders as om te verklaar dat die wetenskaplike metode, „the method of intelligence“, dié weg is tot alle kennis. Intelligensie-in-aksie mag wel die enigste en finale hulpbron wees vir die wetenskaplike in sy soeke na waarheid, maar dit is beslis nie die enigste en finale hulpbron vir die mens in sy soeke na waarheid „in every field whatsoever“ nie. Om dít te beweer, is niks minder nie as 'n growwe veralgemening en getuig in werklikheid van 'n naíewe oorskatting van die funksie en trefwydte van die intelligensie, van wat Niebuhr heel gepas noem „a kind of adolescent pride in newly discovered instruments of precision“.¹⁾

1) R. Niebuhr: The Person and the Mind of Man in Modern Education, in Modern Education and Human Values, Vol.2, 38.

Wat meer is, hierdie oorskatting van die waarde van die wetenskaplike metode, die metode wat, soos reeds betoog, deur Dewey en sy geesgenote tot „ultimate value" verhef word, is n verskynsel wat hom onder wetenskaplikes gladnie voordoen nie. Hierop wys verskeie skrywers, soos o.a. Hansen: „This over-selling of science or the scientific method, this uncritical praise of scientists, is not really the fault of able scientists themselves. Most scientists (if one may generalize) who are really proficient and skilled in the use of the techniques of their own field have a healthy respect for other outlooks and other techniques with which they themselves are not so personally concerned. Over-selling of science and over-valuing of the scientific method has come about not through the efforts of men of science but by misconceptions of the laymen".¹⁾ Ook Johnson, verwysende na die feit dat „science is now being given a new role - that of the great Illuminator of mankind, a sort of Angel of Light", reageer dan verder hierop met: „There is little evidence that the scientists themselves are interested in this apotheosis. Mostly they plod along humbly at their respective jobs. It is philosophers, educators, and writers who are making of science a great secular faith".²⁾ En laastens haal ons dienaangaande aan uit n werkie van Conant, wat self n vooraanstaande Amerikaanse wetenskaplike is. Hy skrywe: „It is one thing to make great progress in curing or preventing disease and another to say that all the afflictions of man can be overcome by human intelligence. Yet this almost became the creed of those who, throughout the nineteenth century and well into this, proclaimed the coming salvation of man on this earth by the good works known as science!"³⁾ Ons staan dus hier voor die sonderlinge feit dat die wetenskaplike self, die werklike operateur van die instrument, glad en geheel nie deel in die geloof, hoop en lojaliteit waarmee die buitestaander sy instrument bejeen nie.

En met hierdie ewaluasie van „the method of intelligence" op die gebied van die wetenskap waar hy tuishoort en waar hy ook onmiskenbare resultate gelewer

-
- 1) K.H. Hansen: Philosophy for American Education, 94-95.
 2) F.E. Johnson: The American Way of Life and its Moral Basis, 366.
 3) J.B. Conant: Modern Science and Modern Man, 153-154.

het, staan ons voor die vraag wat sy rol en funksie is in die alledaagse lewe. Is intelligensie hier ons enigste en finale hulpbron? Dat intelligensie wel 'n hulpbron is, sal niemand kan ontken nie. Elke mens kom daagliks voor probleme te staan die oplossing waarvan kritiese denke vereis. En daar bestaan geen twyfel nie dat die mens wat geleer het om hierdie probleme op sistematiese, wetenskaplike wyse aan te pak 'n groot voorsprong het bo dié een wat geen „scientific attitude" aangeleer het nie. Dewey se ontleding van die denkproses in sy boek „How We Think" en sy beskrywing van die verskillende denkstappe in probleemsituasies is en bly 'n waardevolle bydrae tot die opvoedkundige vakliteratuur. Seer sekerlik is die vermoë tot kritiese denke 'n belangrike opvoedkundige waarde en moet dit as sodanig steeds 'n belangrike doel bly ook en veral van die skoolopvoeding.

Maar die fout wat die eksperimentaliste begaan in hulle psigologie van die denke is:

- (a) om die denkproses volledig te wil reduseer tot 'n bloot tegniese aangeleentheid van suiwere induksie en deduksie, waarby slegs hoe om te dink, en nie wat om te dink nie, van belang is; (kritiek hieroor volg onder punt (3) hieronder); en
- (b) hulle standpunt dat alle probleemsituasies slegs d.m.v. kritiese denke opgelos kan word, dat intelligensie-in-aksie ons enigste en finale hulpbron is op alle lewensterreine. Dewey druk dieselfde gedagte net in ander woorde uit wanneer hy skrywe: „Problems... can be solved only with method; and ultimately method is intelligence, and intelligence is method".¹⁾

Hierdie stelling is onwaar, en dit is onwaar in terme van die waarheidskriterium van die eksperimentalis self. Sy maatstaf of norm vir waarheid is menslike ervaring, want „Experience is the ultimate criterion of both truth and value".²⁾ (Dié waarheidsbeskouing is terloops wesenlik dieselfde as die reeds genoemde waarvolgens waarheid dit is wat „werk", wat nuttige, bevorderlike of bevredigende resultate lewer, want dit is alleen ervaring wat die werkbaarheid kan bewys. Dewey

1) J. Dewey: Dictionary of Education, 106.

2) J.L. Childs: The Educational Philosophy of John Dewey, in P.A. Schilpp: The Philosophy of John Dewey, 434.

formuleer dit elders soos volg: „The truth means the verified and means nothing else”,¹⁾ waarby hy bedoel geverifieer deur die ervaring.) Dit is onwaar, want alle daagse menslike ervaring bring ons juis voor probleme te staan vir die oplossing waarvan intelligensie nie dié metode is nie - oplossings waarby intelligensie nóg die enigste, nóg die belangrikste rol speel. En hierdie ervarings kom voor op lewensterreine wat op die kosmologiese atlas van die eksperimentalis òf glad geen ruimte gegun word nie - die religieuse; òf as grootliks onontdekte en onontginde gebied aangemerkt staan - die mens as geesteswese en sy verhoudings met sy medemens. Korter gestel, kan ons dit noem die terrein van geloof en die terrein van liefde.

Wat die religie of die terrein van die geloof betref, is daar weliswaar erkenning daarvoor by die eksperimentalis, hy gebruik wel die begrippe, maar geloof is vir hom bloot 'n hipotese, 'n projeksie van die intellek, „a guide to action”,²⁾ terwyl religie vir hom beteken enige waardige menslike aktiwiteit waaraan die mensdom homself met steeds groeiende eendragtigheid en eensgesindheid toewy. Religie is geheel en volkome 'n menslike aangeleentheid: dit ontstaan uit die mens, word beoefen deur die mens, en is gerig op die mens. Religie is toewyding aan die saak van die mens, meer bepaald aan die bevordering van sy groei, want 'n hoër doel as menslike groei bestaan daar nie; groei is die einddoel van alles. Dit sê Childs maar al te duidelik: „That which makes for continued growth of flesh and blood human beings in their social relations is the end - the end for life and the end for education”.³⁾ En in die volgende woorde van Dewey stel hy ewe duidelik wat hy verstaan onder „the faith that is religious”: „Were we to admit that there is but one method for ascertaining fact and truth - that conveyed by the word „scientific” in its most general and generous sense - no discovery in any branch of knowledge and inquiry could then disturb the faith that is religious. I should describe this faith as the unification of the self through allegiance to inclusive ideal ends, which imagination presents to us and to which the human will

1) J. Dewey: Dictionary of Education, 139.

2) A.w., 8.

3) J.L. Childs: The Educational Philosophy of John Dewey, in P.A. Schilpp: The Philosophy of John Dewey, 434.

responds as worthy of controlling our desires and choices".¹⁾ Dus: dis ons verbeelding wat aan ons ons geloof skenk, ons religieuse geloof in die „scientific method" wat die enigste weg is na die waarheid.

Al gevolgtrekking wat n mens hieruit kan maak, is dat die eksperimentalise ervaring, net soos sy kosmos, baie beperk is. Want van persoonlike geloofservarings, van gelowige oorgawe aan God, van die verlossende Genade van God, van leiding deur die Heilige Gees, van gebedsverhoring, van hierdie en nog baie ander ontwyfelbare reële ervarings van mense is daar in sy filosofie geen verslag en geen erkenning nie. En die rede is klaarblyklik omdat hy alleen dit waarop die soeklig van sy intellek val as reël erken en so doende nooit tot kennis van die grootste Realiteit, wat slegs deur „die metode van geloof" geken kan word, kom nie. Met die intellek kan n mens matematiiese, fisiese, ~~gemiese~~ en baie ander probleme oplos, maar die intellek is belaglik ontoereikend voor probleme soos persoonlike redding, vergifnis van sonde en dergelyke eksistensiële, bo-wetenskaplike probleme. Hier kan alleen sprake wees van „intelligente aksie" as dit intelligente re-aksie is, d.w.s. as die intelligensie hom laat voorskryf deur die geloof. Op die gebied van die wetenskap het die intelligensie die taak om te „sê"; hier het hy die taak om te luister. Die eksperimentaliste het met hulle oorbeklemtoning van die kritiese intelligensie tot die punt waar n mens selfs krities moet staan teenoor die diepste geloofswaarhede daartoe oorgegaan om n houding teenoor hierdie sake in te neem wat nie meer krities genoem kan word nie, maar wel kritikasties: met sy kritiese instrument het hy alles weggekritiseer.

Wat die terrein van die mens met sy intermenslike verhoudings betref - hieroor het die eksperimentalisme ook veel te sê met sy aandrag daarop dat die opvoeding sosiaal-gerig moet wees. Met veral Counts aan die voorpunt was die eksperimentaliste as groep dan ook steeds vurige sosiale hervormers, yweraars vir n beter sosiale orde op die patroon van die demokrasie. Want, soos reeds aangehaal, lê die wortel van die kwaad en euwels wat ons wêreld bedreig vir hulle nie by die mens nie, maar in die sosiale struktuur en instellings, soos o.a.

1) J. Dewey: Dictionary of Education, 43.

die skool wat nie daarin slaag om die kind op te voed tot kritiese denke nie. Indien dít egter wel gebeur, dan is vooruitgang ons voorland, want vir die eksperimentalis lê alle probleme, en derhalwe ook die sosiale, op die vlak van die intelligensie. Immers, ook hier op sosiale gebied geld Dewey se woord dat „ultimately method is intelligence, and intelligence is method”.¹⁾

Hierteenoor val daar net één opmerking te maak: As hierdie beskouing berus op en geverifieer is deur die ervaring van die eksperimentalis, dan lewe hy klaarblyklik in n ander wêreld as dié een wat ons normale wesens bewoon. Want om die ontsaglike verskeidenheid menslike en sosiale probleme wat almal onder die rubriek van intermenslike wanverhoudings saamgevat kan word bloot d.m.v. „the method of intelligence” of die wetenskaplike metode te wil oplos, is n groteske illusie, n verbeeldingsvlug wat meer eie is aan fabelskrywers as aan wetenskaplike denkers. Die mens is en kan nooit objek van wetenskaplike studie wees in die sin waarin enige ander anorganiese of selfs organiese voorwerp dit is nie, eenvoudig omdat die mens as geesteswese met n vrye wil gedrag openbaar wat nie in ooreenstemming is met die kousaliteitswette nie. Anders as studieobjekte van die natuurwetenskap dra hy die verklaringsprinsipes van sy eie natuur nooit volledig in homself nie, want hy is altyd oop na Bo en sy gemoed is die slagveld waarop goeie en slegte magte die stryd voer om besit van sy hart. Hy kan lief hê en hy kan haat, en hierdie is magte wat baie sterker is as sy intelligensie-in-aksie en wat hom tot gedrag motiveer wat ver buite bereik lê van die intelligensie, die rede, die rasonale verklaringsprinsipes. En nou is dit juis hierdie mens, hierdie gewone, bekende aardsbewoner met sy liefde en sy haat, waarvan die eksperimentalis in al sy bespiegelings geen woord rep nie. In sy opvoedingsfilosofie gaan dit byna uitsluitlik om die hoof, n bietjie om die hand, maar niks om die hart nie. Juis daarom het sy antropologie so min om die lyf. Waar sy kosmologie beperk is, daar is sy antropologie oppervlakkig.

Ook Mason voel hierdie groot leemte by die eksperimentalisme aan waar hy soos volg skrywe: „A weakness of experimentalist education, despite disclaimers by some of its exponents, was its emphasis

1) J. Dewey: Dictionary of Education, 106.

upon critical problem-solving not balanced by a correlative emphasis upon the arts of living... The pragmatic educational theorists tended to identify criticism, intelligence, empiricism, scientific method, and the very method of democracy itself. They were convinced that the problems of men were amenable to experimental method. Through education, confidence in the method was to be engendered. American pragmatism was a thoroughly and perhaps fatuously optimistic philosophy... The assumption was that if man could solve his material problems so as to assure economic abundance, if he could be provided with the tools of criticism through education, and if he could be effectively protected in his rights to participate in democratic decision-making, the good life would be achieved. The philosophy of the new education was a dream, a faith, and a glorious optimism. However, today a ground swell of professional and popular opinion is that the faith of the new education was misplaced and naïve; for, so it is said, we have achieved economic abundance and security and we have saved democracy, yet men are not happy as had been promised... Men must live with pain, and while the pragmatists had much to say about how to relieve pain, they gave little or no help in teaching how to live with it... Neither has experimentalism concerned itself with traits such as love, mercy, forgiveness, and compassion... The values of love, mercy, forgiveness, and compassion appear not to be established by experimental verification, yet few indeed would wish to live in a world in which these virtues were not exercised".¹⁾

2. Die etiese intellektualisme van die eksperimenta-
 lisme is n uitvloeisel van sy antropologiese intellek-
 tualisme, van sy verintellektualiseerde mensbeeld.
 Maar sy etiese intellektualisme openbaar nie die-
 selfde vorm as die klassieke Sokratiese nie, want waar
 Sokrates die standpunt gehuldig het dat kennis (insig)
 tot deug lei, daar is denke vir die eksperimentalis
 voorwaarde vir die sedelike. Dewey was bewus van „the
 futility of assuming that knowledge of right constitutes
 a guarantee of right doing".²⁾ Trouens, dis ken-
 merkend van die eksperimentaliste dat hulle denke be-

1) R.E. Mason: Educational Ideals in American Society, 270-272.

2) J. Dewey: Moral Principles in Education, viii.

langriker ag as kennis, die denkproses as die denkprodukt, ondersoek as wete. Dewey skrywe dienaangaande: „Acquiring is always secondary, and instrumental to the act of inquiring”.¹⁾ Nou ja, die sedelike lê vir die eksperimentalis opgesluit in hierdie denkproses; sedelikheid is n funksie van die denke. In n artikel oor die denkbeelde van Kilpatrick skrywe Axtelle: „Moral principles were simply the generalizations men had made from their experience as the conditions essential to effective social life. Instead of a divorce between intelligence and morals, intelligence was the essential instrument of morals... Thus intelligence becomes the heart of the moral life”.²⁾ Die sedelike is die sosiale, d.w.s. dit wat sosiaal veroorloof of bevorderlik is, en dit hang af van „social intelligence”, van die vermoë om die gevolge van jou dae intelligent, denkend, vooruit te bepaal.

In die vorige hoofstuk is reeds daarop gewys dat die eksperimentalis se beskouing van die sedelike, meer bepaald sy beskouing dat die objek van sedelike beoordeling die gevolge van n daad is, n heel sonderlinge en tewens sedekundig onhoudbare is. Natuurlik is die gevolge van n daad ook beoordeelbaar, d.w.s. n mens kan iemand ook beoordeel op grond van die gevolge van sy dae, maar dan is dit geen sedelike oordeel nie. Want die enigste objek van sedelike beoordeling is die gesindheid van die persoon wat die daad verrig, en niks meer nie. Die feit dat n mens in die alledaagse lewe soms hoor van n „sedelike” of „onsedelike” daad, is slegs n wyse van spreke en moet altyd in n oordragtelike sin vertolk word. Enige daad is as sodanig bloot n tegniese aangeleentheid en is eties neutraal. As ons praat van n daad of optrede wat taktvol of taktloos, intelligent of onintelligent, weldeurdag of onbesonne, slim of dom, regverdig of onregverdig, billik of onbillik, simpatiek of onsimpatiek, liefdevol of haatlik is, dan het hierdie byvoeglike naamwoorde altyd betrekking op die persoon, die dader, en verwys dit altyd na òf sy gesindheid, òf sy vooruitsiendheid. Laasgenoemde is altyd n verstandelike of intellektuele aangeleentheid, en is gevolglik nie vatbaar vir sedelike beoordeling nie. n Persoon kan dom, onintelligent of onbesonne wees en handel, maar dit beteken nog geensins dat sy

1) J. Dewey: Democracy and Education, 173.

2) Axtelle: William Heard Kilpatrick: An Interpretation, 35.

gesindheid juis daarom noodwendig sedelik afkeurenswaardig is nie. Terwyl dit juis die logiese implikasie van die sedekunde van die eksperimentalisme is: hoe intelligenter (d.w.s. hoe sterker die vermoë om die gevolge van jou daade vooruit te bepaal), hoe meer sedelik. Agter so n beskouing lê daar nie bloot naïwiteit nie, maar blatante foutiewe sedekunde.

Die eksperimentaliste het een besondere waarheid i.v.m. die sedelike verskynsel raakgesien en beklemtoon, en dit is dat daade wat uit n sedelik goeie gesindheid voortspruit normaalweg sosiaal nuttige gevolge het. (Normaalweg - maar nie noodwendig nie, want die persoon wat uit die goedheid van sy hart - d.w.s. met n sedelik goeie gesindheid - aan n bedelende dronklap geld gee wat net weer op drank bestee word, begaan daardeur n daad wat sosiaal skadelike gevolge het.) So sal n sedelik hoogstaande persoon wat met n gesindheid van liefde teenoor sy medemens handel met sodanige optrede veel meer sosiaal-nuttige gevolge meebring as n persoon wat met n gesindheid van haat handel. In hierdie sin lei die sedelike tot sosiaal-nuttige gevolge, tot dit wat ons redelike goedkeuring wegdra. Daarom is die sedelike ook redelik, redelik in die sin dat die hele samelewing, die hele sosiale orde op n sedelike grondslag rus en dat dit totaal sal disintegreer sonder die sedelike. Maar om die redelike vir die sedelike aan te sien, beteken om oorsaak en gevolg te verwar. Die sosiale lewe van n gemeenskap is redelik omdat dit sedelik is, en nie sedelik omdat dit redelik is nie. Geen mens en geen gemeenskap kom ooit tot die sedelike langs die weg van die rede nie. Om n voorbeeld te noem: as n mens hom „uit beginsel" weerhou van diefstal, dan is hierdie beginsel pre-rasioneel van aard en nie post-rasioneel nie, m.a.w. hy het hierdie beginsel as gedragskode aanvaar nie omdat hy éérs by homself geredeneer het oor die sosiaal-skadelike gevolge van diefstal om dit dan daarná persoonlik te aanvaar nie; sy aanvaarding daarvan het vóór en onafkanklik van enige logiese oorwegings oor die moontlike gevolge daarvan geskied. Dis sielkundig foutief om te beweer dat die mens langs die weg van logiese beredenering besluit tot die aanvaarding van sedelike waardes; dit gebeur selfs nie eers met die intelligentste sedekundige nie.

Dit is egter juis die standpunt van die eksperimentalis. Hy glo dat as jy die kind leer om te dink, werklik krities en diskursief te dink, dan sal sy denke

hom lei tot die aanvaarding van sedelike waardes, omdat sy denke hom sal oortuig dat dit vir die mens en die gemeenskap nuttiger is om nie te steel nie as om te steel. Sedelikheid is derhalwe n saak van intellektuele vorming, of, kortweg gestel: hoe intelligenter, hoe sedeliker. Daarom ook skrywe Childs dat „character manifests itself in a discriminating regard for consequences”,¹⁾ en daarom praat Kilpatrick van intelligente karakter. Weereens: hieragter sit daar swak sielkunde. Maar hieragter skuil daar ook weer die eksperimentalis se matelose, onrealistiese geloof in die mag van die intelligensie. En hierin openbaar hy ook weer sy geloof, sy religieuse geloof in die onderwys. Want as die mens nou nog nie n „redelike wese” is nie, dan is dit die skool se taak om van hom een te maak.

3. Ons het reeds daarop gewys dat die eksperimentalisisme n uiterste vorm van opvoedelike intellektualisme voorstaan - uiters en daarby ook uniek. Die idealisme is in sy verheerliking van die menslike rede ook intellektualisties. Maar ofskoon hierdie denkskool ook die ontwikkeling van die intelligensie of denke beklemtoon (veral die Amerikaanse verteenwoordigers daarvan, in welke groep daar ook meer van „intelligensie” as van „rede” gepraat word), is die hoofdoel by hulle kennis. By die eksperimentalis val die hoofklem daarenteen op denke. Die verklaring hiervoor moet gesoek word in die onderskeie kosmologieë van die twee denkrigtings, asook in die onderskeie opvattinge oor die aard en funksie van die menslike kenmiddel. Want waar daar vir die idealis benewens die natuurlike orde ook n ideële orde van waardes bestaan waarteenoor die menslike rede reseptief, kennismemend staan, daar bestaan vir die eksperimentalis slegs die natuurlike orde waaruit die mens met sy intelligensie ontwikkel het en hier het die intelligensie as aanpassingsinstrument n dinamiese, kreatiewe funksie. Hier is geen sprake van n statiese orde waarteenoor die menslike bewussyn kennismemend ingestel is nie, maar van n voortdurend veranderende wêreld waarin die menslike intelligensie as 't ware ingryp om dit so te reorganiseer en te reconstrueer. Die eksperimentaliste huldig n „functional theory of mind, a theory which regards mind not as a special entity or substance, but rather as a distinctive kind of adjustive behavior”.²⁾ Daar is nie so

1) J.L. Childs: American Pragmatism and Education, 203

2) A.w., 78.

iets soos denke, bewussyn of intelligensie in abstraksie nie; denke is altyd 'n aktiewe proses wat aan die gang gesit word deur 'n probleemsituasie. En omdat die steeds veranderende wêreld altyd nuwe probleme opwerp, moet die kind toegerus word veral met die vermoë om die nuwe situasies denkend die hoof te bied.

Maar daar is nog 'n rede waarom die eksperimentalis denke bo kennis stel, en dit is omdat die mens s.i. nie die waardes in die kosmos ontdek nie, soos die idealis beweer, maar dat hy dit vanuit sy ervaring letterlik skep, self fabriseer. Die eksperimentalis huldig „a theory of intelligence that places its purposes and its controls wholly within the on-going experience of man, and which regards intelligence as competent to develop all meanings and regulative standards from within the context of shared human experience. In the logic of the pragmatists, the test of the validity of meanings and principles by their consequences applies to the realm of values as well as to the realm of knowledge and truth”.¹⁾ Dus: die intelligensie is bevoeg om „all meanings and regulative standards”, d.w.s. alle waardes, vanuit die ervaring te ontwikkel, en hulle geldigheid weer daaraan te toets. Hier tref ons weereens die idee dat alles onder die heerskappy en gesag van die intelligensie val. Intelligensie is die regnante en regterlike mag agter ons ervaring, die finale arbiter oor goed en sleg, waar en onwaar.

In die eerste hoofstuk is opvoeding omskrywe as karaktervorming, wat geskied deur 'n proses van hulpverlening tot waardeverwesenliking; en onderwys is omskrywe as ontwikkeling van die denke (intellek) en/of vermeerdering van kennis. In die opvoeding gaan dit dus om waardes, wat as 't ware die boustene van die karakter genoem kan word, en waarsonder die begrip „karakter” sinledig en ondefinieerbaar is. In die onderwys gaan dit daarenteen om denke en kennis, of kortweg gestel: om intellektuele ontwikkeling. Dit is die tradisionele omskrywing van die twee begrippe, en dit is 'n onderskeiding wat minstens onder die Germaanse volke ewe gangbaar en tradisioneel is, en dit wel om die heel eenvoudige rede dat daar in die lewenspraktyk self verskil bestaan tussen karakterontwikkeling aan die een kant en intellektuele ontwikkeling

1) J.L. Childs: *American Pragmatism and Education*, 20.

aan die ander kant. Weliswaar bestaan daar geen rigoristiese, absolute skeiding tussen die twee werksaamhede of prosesse nie, want, soos reeds aangevoer, is sowel kennis as die vermoë tot kritiese denke ook waardes, en is onderwys om hierdie rede en in hierdie beperkte sin ook opvoedend. Daarby is dit seker ook waar dat die opvoedingsproses sig nooit onafhanklik van die onderwysproses voltrek nie, dat kennis van 'n sekere soort onmisbaar is vir karakterontwikkeling. Waarheid is dat intelligensie 'n integrale en omwagdenkbare deel vorm van ons menslike geestestoerusting en dat dit in alle menslike handeling 'n rol speel, hoe groot of gering ook al.

In der waarheid staan ons hier voor die kwessie van die funksionele verhouding tussen karakter en intelligensie. Dit is die antropologiese vraagstuk waarmee die tema van hierdie studie ons konfronteer, die vraagstuk wat vóór alles beantwoord moet word ten einde te bepaal wat die hoofsaak van die skool is. Die vraag is kortliks gestel dít: Val karakterontwikkeling volledig saam met intellektuele ontwikkeling, of nie? Is daar naas intellektuele ontwikkeling ook nog sprake van karakterontwikkeling? Indien dit waar is dat karakterontwikkeling wesenlik 'n proses is van hulpverlening tot waardeverwesenliking, beteken dit dan dat onderwys (intellektuele ontwikkeling) op sigself hierdie proses van hulpverlening tot waardeverwesenliking volkome insluit, dat goeie onderwys die volledige waarborg bied vir die ontwikkeling van goeie karakter?

Dit is die antwoord op hierdie vrae wat ten grondslag lê aan die onderskeie standpunte t.o.v. die onderhawige opvoedkundige probleem oor wat die hoofsaak van die skool moet wees: opvoeding of onderwys. Vir die eksperimentalis val opvoeding en onderwys volkome saam, en daarom het die skool vir hom slegs één taak, en dit is om goeie, deeglike onderwys te verskaf. Die motivering vir hul standpunt blyk uit wat reeds in hierdie hoofstuk oor en deur hulle gesê is, en sal veral duidelik spreek uit wat in die res van hierdie hoofstuk volg. Die hooftema van hierdie besinnende studie is dat opvoeding veel meer behels en daarbenewens veel belangriker is as onderwys, en dat hierdie perspektief ook in ons skoolwese gehandhaaf moet word. En derdens is daar die antwoord van ons eie skoolwese self, of, korrekter gestel: sy gebrek aan 'n antwoord

op hierdie vrae, want dit is immers ten dele die oorsaak daarvan dat ons skole m.b.t. hierdie saak beleid- en koersloosheid openbaar.

Indoktrinasie - die turksvy van die Eksperimentalis.

Ter afsluiting van hierdie hoofstuk gaan ons nou daartoe oor om die eksperimentalis se standpunt teenoor indoktrinasie krities te bespreek. Vir die doel van hierdie betoog is dit juis van besondere belang, aangesien sy intellektualisme hom hier voor besondere probleme gestel het, een waarvan juis die probleem van karakterontwikkeling is.

Die eksperimentalis se afkeer, se renons in enige vorm van indoktrinasie is die logiese korrelaat van sy grondige afkeer in outoritanisme. Wat ons onder indoktrinasie moet verstaan, stel Brameld in die volgende woorde baie duidelik: „Indoctrination is the method of formal or informal teaching and learning presupposing the possession by the teacher of a body of more or less unified belief which is taught to the learner as so fundamentally true and desirable as to presuppose that all alternative doctrines are, by comparison, considered to be fundamentally untrue and undesirable”.¹⁾ Childs verhelder die saak nog verder wanneer hy skrywe: „Any religious, economic, social, or political doctrine which is so insinuated into the experience of a child that he is unable to think critically about it in so far forth robs him of his freedom... If a child has been trained to do immediately without reflection that which is the will of God, he is apt to take slavishly many of his purposes from other men, because always some one, somewhere, must do the thinking necessary to discover what is the will of God in each particular conflict-situation... The experimentalist believes that any response which is so fixed that it cannot be modified in the light of consequences is a dangerous response to acquire... He believes it an immoral procedure for adults thus to seek to determine the future thought and conduct of the child”.²⁾

Die laaste sin is veral belangrik: dit is onsedelik om n kind te indoktrineer, d.w.s. om vanuit n bepaalde lewens- en waardebeskouing n kind se toekomstige denke en gedrag te determineer of te beïnvloed. Dit beteken dat jy aan die kind geen waardes mag voorhou nie, geen lewensfilosofie met n eie rangorde van waardes nie... behalwe! Want met verstommende onlogika gaan Childs onmiddellik na die laaste sin soos volg voort: „As far as

1) T. Brameld: What is Indoctrination, 326.

2) J.L. Childs: Education and the Philosophy of Experimentalism, 161.

possible, he wants his own most fundamental values, such as faith in the experimental method and regard for the principle of social democracy, so to be accepted that the way is kept open for their further critical examination by each individual". (My kursivering).¹⁾ Die eksperimentalis verwerp dus alle outoritanisme en absolutisme, net om die plek daarvan te laat inneem deur sy eie outoriteit: kritiese intelligensie. Om die kind met hierdie „ultimate value" te indoktrineer, om hom nou reeds so te beïnvloed dat hy in sy toekomstige denke en gedrag krities is tot die punt van kritikasties, is oënskynlik nie „onsedelik" nie. Logiese konsekwensie is beslis hier nie meer die deug van die eksperimentalis nie. En daarnaas maak hy hom hier skuldig aan die propagering van n waarde-absolutisme wat, indien dit algemeen aanvaar word, tot pynlike frustrasie en groot-skaalse ontnugtering by die mensdom moet lei. Want daar is lewensterreine waar kritiese intelligensie hopeloos faal om te „werk", waar dit alles behalwe „the sole ultimate resource of mankind" is.

Die hele probleem van indoktrinering het sy ontstaan uit wat n mens die dubbele lojaliteit van die eksperimentalis kan noem. Aan die een kant is daar sy lojaliteit aan die vrye, kritiese intelligensie, wat „the reasonable object of our deepest faith and loyalty" is. Dit is immers volgens Dewey self die eksperimentalis se „ultimate value". Aan die ander kant is daar sy lojaliteit aan die demokrasie, aan „the democratic way of life", dus lojaliteit aan dit wat uit en uit n lewensbeskouing, n ideologie is met sy eie rangorde van... wārdes! En alle doktrinêre waardes wat nie die stempel van goedkeuring deur menslike ervaring dra nie, is vir die eksperimentalis opvoedkundig gevaarlike kontrabande wat met alle mag uit die skool geweier moet word. Dis niks anders as „opium vir die kind" nie, want dit beroof hom van sy vryheid om d.m.v. sy kritiese intelligensie self te besluit wat hy wil dink, glo en doen om so te groei tot volkome self-determinasie. Trouens, hier staan ons juis voor die hoogste waarde van die „democratic way of life", nl. sy respek vir die individuele persoonlikheid. En „respect for personality," skrywe Kilpatrick, „is indeed the most sacred thing among men".²⁾ Vir die eksperimentalis kom indoktrinering nou juis neer op verkragting van hierdie beginsel van respek vir die persoonlikheid van die kind. So belemmer jy die kind

1) J.L. Childs: Education and the Philosophy of Experimentalism, 161-162.

2) W.H. Kilpatrick: Philosophy of Education, 125.

se reg om vry te wees van alle uitwendige gesag en so vry te word in die belangrikste betekenis van die woord, nl. vry tot intelligente selfbeskikking.

Ons kan die probleem van die dubbele lojaliteit dan nou kortliks soos volg saamvat: aan die een kant lojaal teenoor die metode van kritiese intelligensie deur middel waarvan die kind sy eie lewensbeskouing, sy eie geloofsoortuigings en waardes al eksperimenterende moet opbou; aan die ander kant lojaal teenoor die demokratiese lewensbeskouing met sy besondere waardes. Die eksperimentalis beweert dat die twee lojaliteite volkome versoenbaar is deurdat die demokratiese waardes, nl. respek vir die individu, vrye selfbeskikking, en die reg tot selfbestemming aan die hand van kritiese ondersoek, wesenlik die uitkomstes is van die toepassing van die wetenskaplike metode; die demokrasie en die wetenskaplike metode is keerkante van dieselfde saak. Maar die probleem is dit, dat „democratic attitudes, behaviors and values do not spontaneously unfold in the bosom of the child; he acquires them only as he learns them”.¹⁾ En nou hang dit net daarvan af wat onder „learn” bedoel word, en van wat „cultivate” beteken wanneer daar gepraat word van „positive steps to cultivate its distinctive attitudes and behaviors in the personalities of our young”.²⁾

Die langdurige debat oor die kwessie van indoktrinasië in die geleedere van die eksperimentaliste het pas na die depressie van 1929 begin en het drie jaar later in felheid opgevlam met die publikasie van Counts se opspraakwekkende geskrif onder die titel: „Dare the Schools build a New Social Order?” Die idee van sosiale aksie deur die skool het gegroei, en daarmee ook die idee „that some sort of indoctrination is inescapable in educational work.... Teachers cannot be neutral”.³⁾ Sommige het begin onderskei tussen „good indoctrination” en „bad indoctrination”; die een is demokraties, die ander nie. Ander weer, soos Newlon bv., het soos volg geredeneer: „Indoctrination or, better, propaganda has come to mean distortion, withholding of information, evasion, imposing upon the individual; propaganda often is plain lying. Techniques such as these can have no place in education for democracy. But deliberately and consciously to teach democracy is in no sense either propaganda or indoctrination”.⁴⁾ Dieselfde Newlon skrywe dan later: „A century ago democracy was truly evangelical.

1) J.L. Childs: Education and Morals, 13.

2) A.w., 14.

3) R.E. Mason: Educational Ideals in American Society, 104-105.

4) J.H. Newlon: Education for Democracy in our Time, 103.

Has it lost its vitality?"¹⁾ en dan gaan hy voort om in n „evangelical" gees te vra: „Will it be able to withstand the onslaughts of authoritarianism in the twentieth century if it has not the will to make converts to its values?" (My kursivering)²⁾

Hierdie voorbeeld uit Newlon van n poging om op twee stoele te sit, is tewens dan ook kenmerkend van die hele polemiek oor indoktrinasie. Een van die vurigste teenstanders van indoktrinasie is Kilpatrick. Hy verwerp die idee dat die skool behulpsaam moet wees in die skepping van n nuwe sosiale orde as ondemokraties,³⁾ en hy neem selfs die uiterste standpunt in dat die skool die kind nie eers mag indoktrineer met n geloof in die demokrasie nie, want so skep jy weer n nuwe dogmatis - die demokratiese!⁴⁾ Maar waar dit gaan oor karakterontwikkeling, neem hy weer n ander standpunt in. Hy skrywe: „The child's education cannot wait until he is mature enough to think for himself. We have to begin from the first. Does this not force indoctrination upon us?" En dan vervolg hy: „Possibly some indoctrination is thus inevitable with younger children, but even in these cases the ultimate intent should be to the contrary".⁵⁾ Bayles verwys na Kilpatrick se standpunt „that there shall be no indoctrination whatever, but that school children all along the way and as they become maturely ready shall be given opportunity to face the problems of mankind and think out the answers. In full accord do I accompany Kilpatrick to this point".⁶⁾ En tog druk dieselfde skrywer hom ook soos volg uit: „Though he may not be able to say exactly why, one of the things which seemingly 'every teacher knows' is that he must do something about the beliefs of his pupils. He cannot with equanimity let them continue 'thinking wrong thoughts'. At least among thoughtful persons, there are perhaps few who are not convinced that, if a teacher cannot or does not influence the thinking of his students so as to make it better than it otherwise might have been, he has no business being a teacher".⁷⁾

Die kern van die twispunt onder eksperimentalistiese denkers oor indoktrinasie kom neer op die vraag of die skool, naas sy hoofsaak om die kind te leer „hoe om te dink", ook nog tot taak het om die kind te leer „wat om te dink". „The supreme and inclusive aim of education is

1) J.H. Newlon: Education for Democracy in our Time, 103.

2) A.w., 214.

3) W.H. Kilpatrick: Philosophy of Education, 124.

4) A.w., 125.

5) A.w., 123.

6) E.E. Bayles: Democratic Educational Theory, 182.

7) A.w., 177.

to teach the child 'how to think', en die meerderheid was van oortuiging „that if he learns to think experimentally, he will necessarily learn how to live democratically”.¹⁾ Dit is dus onnodig, meer nog, „immoral to teach the child 'what to think', for education then becomes a process of indoctrination for certain chosen ends or values and the immature human being is robbed of his right to choose for himself, to make his own determinations”.²⁾ Die gedagtegang van hierdie groep word kort saamgevat in die stelling van Washburne: „Indoctrination is the antithesis of education”.³⁾ n Minderheidsgroep, bekend as die „social reconstructionists”, het egter geglo dat die klem op die „hoe” met uitsluiting van die „wat” kunsmatig is, want „the critical mind is not the empty mind”.⁴⁾

Die argumente aan beide kante gaan ons hier nie aan nie, maar wat wel van groot belang is, is om die eksperimentalis se skeiding tussen die „hoe” en die „wat” in die denkproses krities onder die soeklig te stel. Is dit so dat n mens n kind kan leer „hoe om te dink” sonder om hom te leer „wat om te dink”? Meer bepaald sal ons die vraag moet oorweeg of die denkproses hom onafhanklik van die denker se waardebeskouings voltrek, of denke in essensie n waarde-vrye geestesaktiwiteit is wat in n geestelike waarde-vakuum kan plaasvind? Dit is veral die vraag, want dit is die logiese interpretasie van die eksperimentalis se psigologie van die denke.

Denke is n proses van logiese afleidings of gevolgtrekkings wat binne in die menslike bewussyn plaasvind en waarby bewussynsmateriaal, bekend as begrippe, idees of konsepte, betrokke is. Begrippe is dus die objekte, die voorwerpe wat in die denkproses deur ons denkapparaat, wat ons intelligensie of rede noem, gehanteer of gemanipuleer word. Hierdie begrippe soos perd, mens, regverdigheid, V.V.O., liefde, onnoselheid, apartheid, soek, prospekter, bedrog en so meer, het almal toegang tot die skatkamer van my bewussyn verkry deur persoonlike ervaring, waarby ons hierdie term in sy ruimste betekenis moet vertolk sodat persoonlike ervaring van die V.V.O. bv. ook kan beteken dit wat ek daarvoor gelees het. As ek egter die V.V.O. nie in aksie gesien het nie, nie daarvan gelees of daarvan gehoor het nie, kan ek geen begrip daarvan hê nie. Hier lê ook die verklaring waarom sommige van my begrippe foutief kan wees, in welke geval my logiese afleidings en gevolgtrekkings

1) J.L. Childs; American Pragmatism and Education, 136.

2) A.w., 136.

3) Kyk: J.S. Brubacher: Eclectic Philosophy of Education, 331.

4) J.L. Childs: American Pragmatism and Education, 224.

wat betrekking het op die begrippe noodwendig ook foutief moet wees. Sommige begrippe is eenvoudig, eensinnig, wat beteken dat almal dieselfde of min of meer dieselfde betekenis daaraan heg; andere weer is meersinnig, gekompliseerd, en vereis vir doeltreffende kommunikasie bepaling of omskrywing. Hoe dit ook al sy, denke is n proses waarin ons hierdie begrippe ðf ontleed, ðf saamgroepeer, maar dan altyd in hulle logiese samehang of verband.

Nou is baie van hierdie begrippe „neutraal“ in die sin dat hulle slegs kognitiewe objekte of materiaal is wat op n suiwer verstandelike vlak gehanteer of gemanipuleer word. Waarskynlik sal alle matematiese begrippe in dié kategorie val. Dit is begrippe wat slegs in ons kennisbodem wortel, waarvan die penwortel nie afdring tot die dieper lae van ons bewussynstruktuur soos die volisionele en die emosionele nie. Die begrip „driehoek“ wek nooit ons emosies of wilsinspanning op nie. Dog dit is egter juis wat sommige begrippe doen: hulle spreek nie enkel en alleen ons verstand aan nie, maar ons hele wese; hulle wek ons emosies en ons daadkrag. Ons staan nie eksistensieel neutraal teenoor hulle nie, omdat die wesenhede wat hulle begripmatig verteenwoordig vir ons bestaan, vir ons persoonlike eksistensie, in die lewe self of in die hiernamaals, van belang is. Dit is begrippe wat vir ons emosioneel-belaai is en wat ons daarom dikwels van n byvoeglike naamwoord voorsien wat juis die emosionele-beladenheid daarvan verraa. Die begrippe verwys na wesenhede wat ons „lojaliteit“, ons „geloof“, ons „vertroue“, ons „hoop“, ons „toewyding“ wakker roep en opeis. Sulke begrippe is vir die eksperimentalis bv. „intelligensie“ en „demokrasie“, soos Dewey se aangehaalde uitlatings getuig. Dit verteenwoordig vir hom wesenhede waarmee menslike eksistensie ten nouste gemoeid is, wesenhede wat in werklikheid voorwaarde is vir gelukkige menslike bestaan. Vir daardie doel het die mens behoefte aan „intelligent action“ en „democracy“; dit is sake wat sy belangstelling, sy begeerte, sy daadkrag, sy toewyding uitlok. Dit is m.a.w. vir hom waarde-begrippe, of kortweg: waardes. En dis ter verwesenliking van hierdie waardes waaraan Dewey sy lang lewe gewy het en ter wille waarvan hy n magdom boeke en tydskrifartikels geskrywe het. Hierdie waardes was die motiverende krag agter al sy bemoeinis en arbeid. Dit is hulle wat hom van agter aangevuur en van voor gelok het tot n vol en ryk lewe van toegevyde akademiese arbeid.

Wat beteken dit nou alles? Dit beteken dat Dewey se denke, al sy denke, volkome in diens gestaan het van sy eie waardebeskouings. Sy denke het as logiese proses ont-

staan uit sy waarde-oortuigings en was voortdurend daarop gerig om andere te oortuig van die geldigheid, van die „waarheid" daarvan. Elke keer wanneer hy in sy menigvuldige geskifte die terme „intelligence" en „democracy" gebruik het, het hy in sy denkproses, in sy logiese betoog, hom bedien van n waardebegrip, van n waarde. Geloof in hierdie waardes was die stukrag, die dinamiek agter sy dinkwerk, en in sy dinkwerk self, in die proses van logiese beredenering, van logiese afleidings en gevolgtrekkings, was hierdie waardebegrippe en andere wat laer op sy waardeskaal voorkom sy belangrikste denkmateriaal. Dus: sy persoonlike waardes was sowel die „elektrisiteit" wat sy denkapparaat aan die gang gesit het as die materiaal wat dit hanteer het. Dit is die inhoud van die „wat" van Dewey se denke, waarsonder die „hoe" van sy denke blote abrakadabra sou wees.

Die idee dat n mens kan leer „hoe" om te dink sonder denkmateriaal, sonder idees of begrippe, sommige waarvan onvermydelik waardebegrippe sal en moet wees, is psigologies onmoontlik en logies absurd. Denke is n vorm van gedrag, en net soos gedrag deur waardes gemotiveer word, so ook denke. n Mens leef slegs ten dele vanuit jou logiese oortuigings; agter jou grootste en belangrikste dae skuil daar waardes, waardes waaraan jy glo. Die eksperimentaliste het gelyk wanneer hulle beweer dat daar baie waardes is wat die mens in sy alledaagse ervaring ontdek, wat sy intelligensie vanuit sy ervaring „skep" (geld, stokperdjies, kennis, diplomas en grade, n woning, klere, n kaggel in die winter, n boom wanneer n leeu jou skraap), maar elke mens huldig daarnaas ook waardes wat sy eie ervaring transendeer, waartoe hy gekom het nie deur sy intelligensie nie, maar deur sy geloof. Nie intelligensie nie, maar geloof is die springplank van die grootste dae in die geskiedenis van die mensdom. En die meeste van hulle was nie „projeksies van die intelligensie" nie, nie intellektuele „hipoteses" nie, maar kolossale intellektuele onmoontlikhede; hulle het nie van die rede uitgegaan nie, maar teen die rede in. Intelligensie het altyd n belangrike rol by die oorweging van die metode wat gevolg moet word vir die bereiking van n hoë, lofwaardige doel, maar om te beweer dat die doel of oogmerk self altyd n produk is van die intelligensie,¹⁾ is seer sekerlik nie waar van alle doelstellings wat die mens nastreef nie, om van die werklik groot, opeisende doelstellings nie eers te praat nie. n Doel is in werklikheid niks anders as n waarde wat nagestreef word nie, en daar is waardes wat uit n ander dimensie kom as die suiwer intellektuele of redelike. Dis juis hierdie waardes wat die

1) J. Dewey: Experience and Education, 77.

eksperimentalis nie kan raaksien nie, omdat sy geestelike horison beperk is tot die natuurlike orde.

Om soos die eksperimentalis die skooldeur toe te maak vir indoktrinasië, kom in die praktyk net op een ding neer, en dit is onderwys sonder opvoeding, ontwikkeling van die denke sonder die verskaffing van waardebegrippe wat die boustene is van die karakter. Laat ons weereens toegee dat daar waardes is wat inherent is aan die didaktiese leersituasië, waardes wat deur die Rooms-Katolieke skrywers „intellectual virtues" genoem word in onderskeiding van die „moral virtues" ¹⁾, maar die „intellectual virtues" is op sigself gans en al ontoereikend om die kind voor te berei vir die karaktertoetse wat die werklike lewe aan hom gaan stel. Elke mens weet dat kennis, selfs „lots of it", nie „the essential difference between savagery and civilization"²⁾ is nie, maar klaarblyklik besef die eksperimentaliste nie dat denke, selfs die mees kritiese, wetenskaplik-geskoolde denke ook geen waarborg vir karakter is nie. Nie denke nie, maar karakter is die oorheersende faktor in die onderskeid tussen opgevoed en onopgevoed, en karakter verwerf die kind alleen wanneer sy gees geïmpregneer word deur geestelike waardes soos liefde, eerbied, waarheidsliewendheid, getrouheid, opregtheid en dies meer. Hulpverlening tot die verwesenliking van hierdie waardes is opvoeding, en die belangrikste metodiese prosedure hier is nogeens nie „the method of intelligence" nie, maar die inspirerende voorbeeld van die onderwyser. Hy moet hierdie waardes in hulle rangorde van voorkeur self geïnkorporeer het in sy eie lewensbeskouing en hy moet dit uitleef teenoor sy leerlinge, hy moet dit by hulle inskerp, hy moet... indoktrineer! Hy sal hom in elk geval daardeur nie skuldig maak aan 'n groter opvoedelike sonde as die eksperimentalis nie, want ook laasgenoemde het sy eie „more or less unified belief which is taught to the learner as so fundamentally true and desirable as to presuppose that all alternative doctrines are, by comparison, considered to be fundamentally untrue and undesirable".

Want laat ons dit maar prontuit erken: die Christelike opvoeding gaan sonder verskoning uit van die Christelike lewensbeskouing en is daarom ook onapologeties outoritêr en doktrinêr. Dit handhaaf 'n besondere rangorde van waardevoorkeur met liefde as die hoogste waarde en dit maak geen geheim van sy doel om die kind met hierdie

1) J.D. Redden en Ryan: A Catholic Philosophy of Education, 169.

2) R.L. Finney: A Sociological Philosophy of Education, 97.

waardes te indoktrineer nie. As Waterink in sy reeds genoemde seweledige indeling van die standpunt t.o.v. die verhouding tussen opvoeding en onderwys in die skool een besondere groep tipeer as „de groep, die de school ziet als het middel, om het kind een bepaalde levenshouding te leeren”, en dan vervolg: „De hier verkondigde opvatting vindt men verdedigd zoowel door vertegenwoordigers van het nationaal-socialisme als door die van het communisme”,¹⁾ dan kon hy, wat hierdie saak betref, ook maar net sowel die Christendom saam met daardie twee ideologieë genoem het. Inderdaad: in die opvoeding is die vraag nie en sal die vraag ook nooit wees - Indoktrinasië of nie? Childs erken dan ook eerlik: „The new education has characteristic values... which it deliberately seeks to cultivate in the lives of the immature”.²⁾ Die verskil lê nie daarin dat die een indoktrineer en die ander nie; die verskil lê net in „good indoctrination” en „bad indoctrination”.

Die Amerikaanse skoolwese staan in die teken van wat Allport treffend noem „the American value predicament”.³⁾ En Smith, verwysend na die eksperimentalistiese opvoedingsfilosofie, skrywe onder die opskrif „The Failure of American Education” soos volg: „One does not have to be an absolutist to see that an education which relies solely on method and ignores values is bound to be indiscriminate and miscellaneous, even trivial”.⁴⁾ Hy betreur die gees van waarde-subjektivisme wat die pragmatisme help skep het en vervolg dan: „The result inevitably is that moral neutrality which, like a noxious gas, today pervades every corner of American life”.⁵⁾

Kritiek op die Eksperimentalisme Vanuit eie Geledere.

Maar kritiek van hierdie aard en strekking kom nie alleen van buite die kring van eksperimentalistiese denkers nie. Melding is reeds gemaak van een splintergroep, die „social reconstructionists”, wie se kritiek op die eksperimentalisme Mason soos volg saamvat: „The experimental method applied wholesale has destroyed old objects of loyalty, but it has failed to point out and define new objects to take their place. It presents a valid description of psychology of democratic action, but it needs supplementation in the location of goals, aims, and values”.⁶⁾

-
- 1) J. Waterink: De Verhouding van Onderwijs en Opvoeding in de School, 11.
 - 2) J.L. Childs: American Pragmatism and Education, 338.
 - 3) G.W. Allport: Values and our Youth, 213.
 - 4) M. Smith: The Failure of American Education, in C.W. Scott en Hill: Public Education under Criticism, 66.
 - 5) A.w., 67.
 - 6) R.E. Mason: Educational Ideals in American Society, 107.

Ook Bode wys op „the lack of an adequate social ideal that has burdened the progressive movement with a heavy load of trivialities and errors”.¹⁾ Verder skrywe hy: „The chief defect in American education today is the lack of a program, or sense of direction. It has no adequate mission or social gospel”.²⁾ Op kritiek van hierdie aard, gerig op die oordrewe individualisme, die vryheid van die kind om in ooreenstemming met sy eie belangstellings en behoeftes te groei tot selfbeskikking sonder genoegsame inagneming van sy sosiale verantwoordelikhede, het ons reeds die aandag gevestig. Dewey se individualistiese interpretasie van opvoeding as groei met geen ander doel as verdere groei nie, het bykans al sy volgelinge in verleentheid geplaas, maar veral die vleuel met sterk sosiale hervormingsneigings. Daar was onrus omdat die kind se sosiale opvoeding nie tot sy reg kom nie; sosiale waardes en doelstellings het iewers in die slag gebly.

Dit is egter van besondere belang dat daar vanuit die kraal van die eksperimentaliste self ook stemme opgegaan het oor n waardeleemte binne hierdie denkrigting op nog n ander gebied, nl. die gebied van die sedelike lewe. En dis des te meer merkwaardig omdat die sedelike vir die eksperimentalis saamval met die sosiale, omdat sedelike waardes wesenlik niks anders is nie as sosiale waardes. Hierdie groep denkers, almal „in general accord with the pragmatic point of view”,³⁾ voel dat „the method of science is inadequate to perform the intellectual tasks involved in the reconstruction and projection of ideals”,⁴⁾ o.a. omdat dit sosiale probleme behandel sonder inagneming van die mens, „as embracing only externally objective conditions”.⁵⁾ En dit in weerwil van die feit dat die grootste probleme van ons tyd menslike probleme is. Hulle skrywe: „It can hardly be over-emphasized that the fundamental social problems of today are found in the realm of interpersonal and intergroup conflicts”.⁶⁾ Dis n belangrike nuwe insig vanuit daardie oord. Eweseer verbasend is die nuwe lig waarin hulle ook die wetenskap sien waar hulle skrywe: „It is a peculiar paradox that science, presumably man's greatest problem-solving instrument, while transforming the environment of men, increases the complexities of their social relations, — thus leaving in its wake more problems

1) B.H. Bode: Progressive Education at the Crossroads, 113.

2) A.w., 100.

3) J.L. Childs: American Pragmatism and Education, 298.

4) R.B. Raup, Axtelle, Benne, Smith: The Improvement of Practical Intelligence, 48.

5) A.w., 93.

6) A.w., 94.

than it solves".¹⁾ Daar is ook die erkenning dat die „confidence in human reason", wat agter die geloof in die wetenskap en die wetenskaplike metode lê, „was far outrunning the actual realization of the controls that were dreamed of. It fired the utopian spirit of men and encouraged them to venture forth under their own power with a decreasing proportion of their reliance upon authorities outside themselves and the world in which they moved".²⁾ Die ideaal van „objektiwiteit" en „neutraliteit" van die wetenskaplike navorser het gelei tot n „exaltation of neutrality" ook t.o.v. „the real human issues" waarmee waardes gemoeid is.³⁾

Die skole word ook gekritiseer omdat hulle byna uitsluitlik klem lê op „theoretical disciplines" terwyl hulle „the most needed developments of character" verwaarloos. Dienaangaande skrywe hulle: „The foremost obstacle to the shaping of personal characters for effective membership in a democratic order is the almost exclusive commitment of the educational program to theoretical disciplines. The corresponding neglect of the normative disciplines leaves the most needed developments of character largely to the mercy of chance".⁴⁾ Die skrywers verklaar dat hulle die term „teoreties" gebruik „to designate the functions which centre in the acquisition and knowledge of facts".⁵⁾ Opleiding in die wetenskappe, maar veral skoling in die wetenskaplike metode met sy „search for value-neutral facts and principles"⁶⁾ het die oorheersende doel geword van die onderwysprogram vanaf die laerskool tot bo uit, met die gevolg dat n weke waardeneutraliteit kenmerkend geword het van die hele skoolwese.

Met die oog op hierdie tekortkomings in die denkpatroon en onderwyspraktyk van die eksperimentalisme, kom hierdie groep nou met n voorstel, en dit is dat „the method of science" nie vervang nie, maar aangevul moet word met wat hulle noem „the method of practical judgement". Wat hulle onder laasgencemde verstaan, stel hulle self duidelik soos volg: „When we say that in this book we are concerned primarily with judgments of practice, we refer to the judgments called for when the irresolution pertains focally to what should be done; that is, when the question to be answered is, 'What should I (or we) do?'.⁷⁾ Dus:

1) R.B. Raup, Axtelle, Benne, Smith: The Improvement of Practical Intelligence, 47.

2) A.w., 62.

3) A.w., 63.

4) A.w., 58.

5) A.w., 58.

6) A.w., 60.

7) A.w., 72.

dit gaan vir hulle om die vraag: Wat behoort ek te doen? of op sy Duits: „Was soll ich tun?", d.w.s. dit gaan vir hulle om die vraag na die behoorlike - die vraag in die sedekunde. Dat dit wel so is, blyk verder sonder twyfel wanneer hulle die vraag: „What should I (or we) do?" onderskeidend stel teenoor die vraag: „What can I (or we) do? or What will happen as a result if this or that is done?".¹⁾ (Hierdie laaste vraag is terloops veral belangwekkend, want dit is natuurlik dié belangrikste vraag volgens die sedekunde van die eksperimentalisme. Hier word hy saam met die feitelike teenoor die sedekundige vraag gestel. Beteken dit ook n verwerping van die sedekunde van die eksperimentalisme, n verwerping van sy standpunt dat die gevolge van n daad die sedelike kwaliteit daarvan bepaal?). „Practical judgments" beteken dus sedelike oordele, oordele wat in verband staan met die mens se sedelike verantwoordelikheid. Die skrywers verskaf dan ook baie voorbeelde van sulke praktiese konfliktsituasies waar die konflik teruggevoer moet word, nie tot logiese verskille nie, maar tot verskille in waardebeskouings. In hierdie praktiese situasies is die wetenskaplike metode nog onontbeerlik, maar wat hier ook nie ontbeer kan word nie, is die besef van „the role of values, purposes, and ideals in the solving of practical problems".²⁾

Weereens: hier is belangrike nuwe insigte. Hier is standpunte gestel wat aanmerklik afwyk van, selfs indruis teen, standpunte wat die amptelike stempel van die eksperimentalisme dra. Hier is erkenning van ons behoefte aan karakteropvoeding, van die onvermoë van die wetenskap om al ons probleme op te los, van die fout van die eksperimentalis wanneer hy die menslike faktor in die sosiale orde verontagsaam, van die feit dat die wetenskaplike metode ons in die steek laat wanneer dit kom by „the real human issues", en hier is by implikasie minstens die erkenning dat die sedelike iets anders is as die sosiaalnuttige, as die bloot verstandelike antispasie van „goeie" gevolge. Hier is minstens blyke van nuwe „waarhede" waartoe die ervaring, die eksperimentalis se moeder van alle wysheid, sommige van sy aanhangers gevoer het. Dit staan in skerpe kontras tot Dewey se standpunt wanneer hy „personal deficiency in character" verwerp as „the sole cause of failure in business, family life or citizenship", die

1) R.B. Raup, Axtelle, Benne, Smith: The Improvement of Practical Intelligence, 73.

2) A.w., 48.

skool en die kansel beskuldig van „a sentimental dwelling upon personal vices" wanneer hulle sosiale probleme bespreek, en dan vervolg dat die „remedy" hiervoor is.... „only a greater confidence in intelligence, in scientific method".¹⁾

n Naturalistiese kosmologie moet noodwendig uitloop op n intellektualistiese antropologie, n mensbeeld waarvolgens die inteltek tot enigste ordenings- en verklaringsprinsipe van die hele kosmos verhef word. En omdat die mens die draer is van hierdie wonderlike intelligensie, is hy die baas, die alleenheerser, die geëwolusioneerde god, wat met sy „megtige" instrument die wêreld om hom „reorganiseer" en „rekonstrueer" sodat dit diensbaar word aan sy eie belange en begeertes, sy wense en behoeftes. Want dít is die goeie, die mens se belange is die summum bonum. Alles wat daartoe meewerk is sedelik goed; ook die sedelike kwaliteit van sy eie daade word bepaal enkel en alleen deur die mens-dienende, mens-bevredigende gevolge daarvan. En laastens - daarom is dit die taak van die skool om die kind slegs te leer dink, om hom sy intelligensie krities te leer gebruik. So loop die reguit pad vanaf n intellektualistiese antropologie oor n intellektualistiese etiek heen reg op n opvoedelike intellektualisme af.

SAMEVATTING.

In kontras met die Christelike antropologie en sy bepaling van die status en funksie van die menslike rede of inteltek binne die kosmiese geheel, is die intellektualisme van die eksperimentalisme hierbo in die lig gestel. In ooreenstemming met sy naturalistiese kosmologie, kom hierdie moderne opvoedingsfilosofie met n mensbeskouing na vore waarvolgens die menslike intelligensie die opperste gesag en finale appèl is vir alles wat die mens mag dink, doen of glo. Dit huldig n volslae verintellektualiseerde mensbeeld waarvolgens die mens op grond van sy intelligensie as hoogste ewolusieprodukt wesenlik n self-geëwolusioneerde god is wat potensieel heerskappy voer oor die magte van goed en kwaad. Die mens se potensieële mag setel in sy intelligensie; al wat nodig is, is om dit deur onderwys te ontwikkel, om die kind te leer dink. Intelligensie is die eksperimentalis se opperste waarde, en daarom is dit sy norm vir die bepaling van die taak van die skool: om die kind te leer dink, want dit is die waarborg vir sowel sterk karakter as goeie demokrat.

1) Kyk J.S. Brubacher: Eclectic Philosophy of Education, 323-324.

Vervolgens is kritiek op die intellektualisme van die eksperimentalisme gelewer, en dit wel aan die hand van die drieledige vorm waarin dit homself voordoet, t.w. antropologiese intellektualisme, etiese intellektualisme en opvoedlike intellektualisme.

Omdat dit sy vryheid tot selfstandige, intelligente selfdeterminasie belemmer, word indoktrinasie in die skoolpraktyk deur die eksperimentalis summier afgekeur. Sy ander lojaliteit jeens „the democratic way of life" met al die waardes wat dit inhou, plaas hom egter hier voor n onoplosbare probleem en gee aanleiding tot die ontstaan van n splintergroep. Die kern van die probleem is hoe om die kind te leer dink sonder om hom te leer wat om te dink.

Ten slotte volg kritiek op die eksperimentalisme vanuit eie geledere. Hierdie kritiek is veral daarop gerig om die waardeleemte binne hierdie denkrigting op die gebied van die sedelike lewe bloot te lê. Dit betreur die weke waardenneutraliteit wat kenmerkend geword het van die Amerikaanse skoolwese.

HOOFSTUK V.OPVOEDING BO ONDERWYS.

In hierdie laaste hoofstuk gaan ons afdaal van die sfeer van die teoretiese of besinnende na die vlak van die praktiese. Die oogmerk hier is nl. om die soeklig skerp te laat val op die skool self en die werk wat daar daaglik tussen en om die vier mure van die skoolgebou gedoen word krities te evalueer aan die hand van 'n norm. By enige vorm van evaluasie is 'n norm of maatstaf immers altyd implisiet of eksplisiet aanwesig, en waar ons nou hier op 'n punt aangeland het waar ons vir die eerste maal in die posisie is om die norm wat spesifiek in hierdie studie aangewend word te stel, is dit wenslik om dit eksplisiet en so duidelik moontlik te doen. Feit is tog dat die besluit of beslissing of die taak van die skool primêr opvoedend dan of dit primêr onderwysend moet wees, ook slegs gevel kan word aan die hand van 'n norm. En dis ewe belangrik om te besef dat hierdie spesifieke norm nie 'n bloot logiese of rasonale norm is nie. Dis nie 'n saak waarby bloot redelike oorwegings, koue en harde logiese argumente betrokke is nie. Dit natuurlik ook, en hierdie argumente, wat reeds aan die end van hoofstuk 2 geformuleer is, sal die nodige aandag moet verkry. Maar in hierdie norm lê daar ook irrasionele elemente opgesluit, en dis in laaste instansie hierdie elemente, hierdie waardes waaraan jy glo en wat onlosmaaklik saamhang met jou antropologiese en kosmologiese geloofsoortuigings, wat die deurslaggewende faktor gaan wees in jou beslissing van wat die primêre taak van die skool moet wees.

A. DIE CHRISTELIKE NORM VIR DIE PRIORITEIT VAN DIE OPVOEDING.

Ons is nou vir die eerste maal in die posisie om die norm te stel omdat 'n kritiese terugblik op dit wat daar in die laaste twee hoofstukke gesê is die Christelike opvoeder in geen onsekerheid kan laat nie oor die werklike funksie en status van die rede of intellek in die lewe van die mens. Dis volkome begryplik dat menslike intelligensie vir die naturalis en ewolusionis met sy volslae „diesseitigkeits“-filosofie, waarvolgens die lewe by die graf eindig, die hoogste waarde, die enigste en finale hulpbron is. En hy is op grond van sy uitgangspunt minstens konsekwent as hy intellektuele ontwikkeling, as hy denke en/of kennis as

die hoofdoel van die skool stel. Menslike intelligensie is s.i. die lig op ons pad en die lamp voor ons voet, die objek van ons diepste geloof en lojaliteit, ons enigste hoop op redding en verlossing van die ewels van die lewe, wat juis hulle oorsprong het in die menslike onvermoë om sy kritiese denke aan te wend ter bereiking van die hoogste en edelste doel: menslike geluk en tevredenheid. Daarom ook dat daar s.i. geen beswaar kan wees om onderwys as religie te beskou nie; immers, onderwys is die menslike aktiwiteit wat tot taak het die verbetering en verskerping van die menslike intelligensie, en intelligensie is ons enigste wapen teen die ewels wat ons bestaan bedreig. Dus: leer die kind dink, en dan het jy tegelyk die waarborg vir hemel op aarde en vir die „karaktervolle“ mens wat daardie selfgemaakte hemel waardig sal wees.

Ons herhaal: Die naturalis, ewolusionis en pragmatiese opvoedingsfilosofie en -praktyk is in die lig van sy grondliggende geloofsoortuigings volkome begryp-lik en konsekwent. Maar aan die ander kant is dit volkome onbegryp-lik dat die Christelike opvoeder vanuit sy geloofsoortuigings by 'n opvoedingspraktyk aanland wat op die keper beskou wesenlik dieselfde intellek-verheerlikende grondtrekke vertoon. Weliswaar is daar ook in die Christelike skool erkenning vir die rol en funksie van die intellek in die leerproses binne die raamwerk van sy opvoedings-taak, maar dit is 'n funksie wat beperk is, beperk tot instrument van die mens in die volvoering van sy kultuur-taak hier op aarde, maar hopeloos ontoereikend om die lig op sy pad te wees na sy ewigheidsbestemming. Daar kan alleen geloof hom bring, ware geloof, wat nie 'n projeksie van sy intellek is nie, maar wat uit 'n totaal ander dimensie van sy gees ontspring en wat die mens tot kennis voer wat deur die intellek as dwaasheid verwerp word.

Natuurlik kan geen mens, selfs geen Christelike opvoeder hierdie saligmakende geloof aan die kind skenk nie; dit is 'n genadegawe van God. Maar wat die opvoeder wel moet doen en wat hy ook eweneens deur die Genade van God kan doen, is om die kind minstens nie kritikasties in te stel teenoor die groot geloofswaarhede nie, en mees-tens om die kind volkome en volledig voor te berei en toe te rus vir sy Godgegewe taak op aarde. En vir hierdie taak het hy behoefte aan voorbereiding van veel meer as sy intellek; hiervoor het hy bowe-al behoefte aan voor-bereiding van sy hart. Want nie intelligensie nie, maar liefde is die hoogste waarde, omdat liefde die mens se grootste behoefte is. Nie intelligensie nie, maar Liefde

is ons enigste en finale hulpbron, die Objek van ons diepste geloof en lojaliteit, ons enigste Hoop op redding en verlossing. Hierdie Liefde is God, en dis Hy wat die mens oproep tot verantwoordelikheid-in-liefde, tot n vrugbare deugdevolle lewe in Sy diens. Die mens staan onontvlugbaar onder Sy gebod, Sy wet, die geestelike waardes wat Hy daargestel het ter vervulling van die ewige behoeftes van die mens. Hierdie geestelike waardes is die begripmatige vergestaltung van Sy Woord, en is as sodanig die ewige beginsels, die onveranderlike rigsgnoere vir menslike gedrag. God gebied die mens om lief te hê, en in die mate waarin hy lief het, sal hy groei in die verwesenliking van waardes soos lankmoedigheid, vriendelikeheid, nederigheid, vergewensgesindheid, verdraagsaamheid, getrouheid, selfbeheersing, waarheidsliefde, welvoeglikheid, en al die ander wat die vrug is van die liefde. En hierdie groeiproses in die verwesenliking van geestelike waardes is presies dieselfde proses as dié een wat ons met die terme „opvoeding” of „karaktervorming” aandui. Dit sluit aan by die algemene spraakgebruik waarvolgens die karaktervolle mens iemand is „met vaste beginsels”, d.w.s. iemand wie se gedrag konsekwent in ooreenstemming is met hierdie karakterwaardes.

Vanuit die Christelike beskouing is daar dan ook geen beter formulering van die doel van die opvoeding nie as - liefde.¹⁾ Die kind moet hulp en leiding ontvang om te groei in liefde: liefde vir God, liefde vir sy medemens, liefde vir die natuur, liefde vir die kultuurskeppings van die mens soos sy taal, sy letterkunde, sy beeldhouwerk, sy skilderkuns, sy argitektuur, sy musiek, sy wetenskaplike arbeid en sy tegnologiese produkte. Die implikasies van hierdie standpunt is opvoedkundig so betekenisvol en daarby so ryk en gevarieerd dat enkele opmerkings daarvoor onmoontlik reg daaraan kan laat geskied. Dit bly n aanklag teen die Christelike opvoedkunde dat hy voorasnog steeds in gebreke gebly het om die rol en funksie van liefde in die opvoedingsproses net so stelselmatig en volgehoue te eksponer en te „propageer” soos die eksperimentalisme dit met sy hoogste waarde, „critical intelligence”, gedoen het. Ook hier is dit net weer n geval van „good indoctrination” en „bad indoctrination”. Geen Christen sal ontken dat die vermoë tot kritiese denke altyd n belangrike doelstelling van die opvoeding is en moet wees nie; maar geen mens wat met oop oë en ore deur die lewe gaan sal ook kan ontken dat die vermoë om lief te hê n veel, veel belangriker doelstelling is en moet wees nie.

1) G.F.G. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, 333.

Die oplossing van alle probleme vereis denke, ja; maar die oplossing van die taaiste en hardnekkigste probleme waarmee die mens te kampe het vereis denke wat gerig en gemotiveer word deur waardes soos liefde, geregtigheid, eerlikheid, verdraagsaamheid. Juis op die huidige oomblik is daar waarskynlik geen beter voorbeeld van die onvermoë van die „kritiese intelligensie" om op sigself die oplossing van n groot probleem te bewerkstellig nie as die rasseprobleem in ons land. Dis nie n bloot intellektuele probleem nie; dis n eksistensiële probleem waarmee belangrike waardes gemoeid is en die regverdige oplossing waarvan afhanklik is van waarde-geïnspireerde denke. Die oplossing daarvan is veel meer n saak van die hart as van die hoof, van gesindheid as van intelligensie.

Karakterontwikkeling is nie dieselfde as intellektuele ontwikkeling nie. Die een bring nie vanselfsprekend en outomaties die ander mee nie. Vir elkeen wat nie n volslae verintellektualiseerde mensbeeld huldig nie, is dit twee duidelik te onderskeie prosesse, elkeen waarvan sy eie doelstelling en metodiese benadering vereis. Natuurlik is dit nie n saak waarby daar van „teenstelling" sprake is nie, soos Van Waardenberg verkeerdelik aanvoer. Hy noem die onderhawige vraagstuk na die prioriteitstaak van die skool t.o.v. opvoeding en onderwys „een foutiewe probleemstelling" en sien gevaar daarin „dat men bij het zoeken naar de 'eigenlijke' funktie van de school in het huidig tijdsgewricht een tegenstelling gaat oproepen tussen onderwijs enerzijds en opvoeding anderzijds".¹⁾ Nee, om in hierdie verband van „teenstelling" te praat asof opvoeding en onderwys teenoor mekaar staan, sou blote onkunde verraai aangaande die wesenlike aard van die onderskeie werksaamhede. Ons het tewens al herhaalde male na die mate van oorvleueling verwys. Maar om aan die ander kant te beweer dat opvoeding en onderwys nie te „skei" is nie, dat die twee prosesse identies is en volkome saamval, verraai op sy beurt weer n volkome verintellektualiseerde mensbeeld, n opvatting waarvolgens die gees van die mens net uit intellek bestaan en niks meer nie. Buitendien; as die twee prosesse nie te „skei" is nie, dan is die begripmatige onderskeiding tussen „opvoeding" en „onderwys" ook sinloos.

Die vraag is dus nie of die twee prosesse te skei is nie; die vraag is enkel en alleen dit: wat is die belangrikste taak van die skool - opvoeding of onderwys?

1) E.H. van Waardenberg: De Zedelijke Vorming als Schoolpedagogisch Vraagstuk, 37.

Dit is die beslissing waarvoor die opvoeder staan. En vir die opvoeder met n Christelike mens- en waardebeskouing, soos dit in hoofstuk 3 en weereens kortliks hierbo uiteengesit is, kan die beslissing onmoontlik anders val as juis ten gunste van die prioriteit van die opvoeding. Sy norm vir hierdie beslissing kom uit sy besondere antropologie en rangorde van waardevoorkeur, uit sy geloofsoortuiging dat die mens in en tot liefde geskape is, en dat sowel vanuit die standpunt van sy aardse roeping as sy ewigheidsbestemming sy grootste verpligting en verantwoordelikheid is, nie om te dink of kennis te versamel nie, maar om lief te hê. As pronkstuk van Sy skepping het God die mens toegerus met gees, waardeur hy met God gemeenskap kan beoefen, waardeur hy God se Woord kan verneem, en waardeur hy sy ewige God-behoefdigheid deur gelowige oorgawe kan bevredig. Daardeur verneem hy die Wet van God en word hy bewus van sy verantwoordelikheid en geroepenheid om die Wet, wat in waardebegrippe geformuleer is, te gehoorsaam, om die ewige geestelike waardes te bestrewe en n sy eie lewe tot vergestaltung te bring. Een van die komponente van sy gees is sy rede of intellek, maar om die rede los te maak van sy ander geestesvermoëns soos geloof en dit daarteenoor te stel, beteken om die mensbeeld te verwring. Op sy eie kan die intellek die mens nooit by God bring nie, en omdat die mens sonder God altyd sy eie afgod maak, staan hy hier altyd bloot aan die sonde om sy eie intellek te verabsoluteer en te verafgod.

Ontleiding van argumente vir die Prioriteit van die Onderwys.

Hier het ons die transendente, die Christelike-godsdienstige inslag in die norm waarvolgens ons oordeel dat opvoeding belangriker is as onderwys. Wat nou nog oorbly is om kortliks te antwoord op die twee argumente wat daar aan die einde van die tweede hoofstuk gestel is ter ondersteuning van die standpunt dat die skool primêr n onderwysinstelling is of moet wees. Het ons norm ook n logiese inslag? Staan dit ook logies op pote? Die vraag verdien aandag, want dis immers moontlik dat iemand akkoord gaan met die stelling dat karakterontwikkeling belangriker is as intellektuele ontwikkeling, maar desondanks volhou dat die skool primêr n onderwystaak het om te vervul. Trouens, die twee argumente vir hierdie standpunt kom juis van opvoedkundiges sommige waarvan die Christelike antropologie en waardeleer heelhartig onderskrywe. Dit bewys net watter gewig die rein logies oorwegings besit by hulle oordeel m.b.t. die hoofsaak van die skool.

Aan die eerste van die twee argumente, dié nl. dat die skool oorspronklik in die lewe geroep is as hulp-instituut vir die gemeenskap met die uitsluitlike doel om die intellektuele ontwikkeling van die kind te behartig, hoef ons werklik nie veel aandag te skenk nie. Maatskaplike instellings soos die skool, die staat, die hof, die bank, die mark, die beurs en andere is menslike skeppings vir menslike doeleindes, en om hulle nou uit eerbied vir die historiese onaantasbaar en onveranderlik te verklaar, kom neer op niks anders nie as onderwerping aan 'n nuwe soort determinisme, nl. 'n historiese, wat ewe verwerplik as enige ander vorm is. Moet ons nou benepe vaskleef aan 'n opvatting oor die taak van die skool net omdat dit die oorspronklike is? Is ons dan magteloos in die greep van die verlede, so magteloos dat ons nie eers ons eie skeppings kan herskep en hervorm ten einde ons beter diensbaar te wees nie? Buitendien; indien dit nie waar is dat die skool 'n produk van die Verligting is nie, dan bestaan daar tog geen twyfel nie dat die skool soos ons dit vandag ken sy beslag in daardie era van die verheerliking van die menslike rede ontvang het. Moet ons vandag dan nog maar voortgaan om die skool deur die bril van hierdie heidense filosofie te sien? Ander maatskaplike instellings soos die staat en die geregshof, om maar net twee te noem, het in die loop van die tyd hulle funksies in belangrike opsigte gewysig; waarom moet die skool dan nou juis vasgeklem bly in die harnas van tradisie? Een van die take van die skool is om eerbied en waardering vir die tradisie van die volk te wek, maar die skool gaan sy doel verpas indien hy self antikwariaat word.

Die ander argument, dat opvoeding die taak van die ouer is en dat die skool nie die verantwoordelikheid van die ouer moet verminder of oorneem nie, het op die oog af meer om die lyf. Die ouer is die belangrikste opvoeder van die kind en sy verantwoordelikheid om sy kind se karakter te ontwikkel is onvoorwaardelik en onaantasbaar omdat dit 'n direkte opdrag van God is. Dis die ouer se reg, sy plig en sy voorreg. Daaroor bestaan daar hoegenaamd geen meningsverskil nie. Maar wanneer daar vanuit hierdie ideale toestand, hierdie toestand soos dit behoort te wees geargumenteer word sonder inagneming van die toestand wat is, dan kry 'n mens een van daardie tipiese denkfoute wat spreekwoordelik as volstruispolitiek bekend staan. Die naakte waarheid is eenvoudig dat hierdie ideale toestand in duisende huise nie bestaan nie. Meer hoef daaroor nie geê te word nie, behalwe om daaraan te

herinner dat daar benewens ouers wat slegte opvoeders is, ook so iets is as slegte ouers. En dis die ongelukkige kinders van hierdie ouers vir wie die skool meer is as net skool, vir wie die skool dikwels die eerste en enigste veilige hawe is. Indien die kind hier geen karakterwaardes ontvang nie, word hy n dobbertjie op die lewensee, blootgestel aan die gevaar om as wrakstuk op die kus van misdaad uitgespoel te word. Jeugmisdadigers en eendsterte is dan ook geen onderwysmislukkings nie, maar wel opvoedingsmislukkings. n Kind word n eendstert wanneer dit hom aan karakterwaardes soos eerbied ontbreek - eerbied vir sy ouers en vir alle ander gesagsinstansies in die lewe. Trouens, n studie van die eendstertkultus van ons tyd lewer getuienis dat die bendelid slegs tot die status van opregte volbloed eendstert geraak indien hy nie alleen die gangbare waardes van die kultuurgemeenskap verontagsaam nie, maar juis die teen- of onwaardes daarvan uitlewe, indien hy bewustelik en opsetlik disrespek toon teenoor die aanvaarde respeksimbole van die maatskappy. Daarom ook dat hierdie groep jeugdiges veral op seksuele gebied praktyke beoefen het wat selfs benede die beskawingsvlak van die primitiefste natuurvolke is.

Maar wat van die kind uit die goeie huis? En by „goeie huis" bedoel ons hier nie die huis waarin daar ryk, deftige of sosiaal hoog aangeskrewe mense woon nie, maar waarin daar goeie, verantwoordelike opvoederskap beoefen word. Het ook hierdie kind behoefte aan verdere karakteropvoeding op skool? Indien dit toegegee word dat die skool n opvoedingstaak het teenoor die kind uit die swak huis, waarvan hierbo melding was, stel ook die kind uit die goeie huis die onderwyser voor die noodsaak van hulpverlening tot waardeverweseningliking?

Elke onderwyser weet dat daar in elke klas opvallende individuele verskille bestaan t.o.v. die graad van gewetens- of karakterontwikkeling. Daar is enkele kinders wie se gedrag dwarsdeur hulle skoolloopbaan so onberispelik is, wat sedelik en sosiaal so gevormd en ryp is dat hulle deur eie toedoen selde of ooit in n opvoedingsituasie beland. Hulle vaart deur die skool is soos dié van n groot stoomboot deur n rustige see: kalm, waardig en voorspoedig. Maar om aan te neem dat selfs diesulkes spesifiek in die kring van die skoolgemeenskap nooit in waardekonflikte beland nie, nie eers sporadies behoefte het aan hulp en leiding tot waardeverweseningliking nie, sou op sy minste n gewaagde veronderstelling wees. So beproewingloos, so versoekingloos is die lewe nou maar een

maal nie, selfs nie eers vir die rypste en geestelik sterkste volwassene nie.

Daarby kom nog dat die skool met sy kenmerkende wedyweringsgees, met sy jag op prestasies, met sy premie op skolastiese, sosiale en sportlike sukses, sy eie besondere kwota van versoekings meebring, om van die gewone menslike swakhede en tekortkomings van die onderwysers nie eers te praat nie. Hier staan ons voor 'n kolossale waarheid wat vandag juis nie genoeg beklemtoon kan word nie, veral ook omdat dit deur oningewydes en onpraktiese teoretici en idealiste so ligtelik oor die hoof gesien word. Die moderne skool, veral dié in ons stede, is geensins die rustige, idilliese gemeenskap waar die soort klimaat heers wat dit vir die kind maklik maak om karakterwaardes soos eerlikheid, regverdigheid en hulpvaardigheid uit te lewe nie. Die oormatige en wanverhoudelike klem in die skool op akademiese prestasies skep spanningstoestande wat by tye selfs die bestendige, karaktervolle kind voor 'n waardekonflik plaas, voor 'n werklike toets vir sy karakter en beginselvastheid. Hier is 'n akademiese wedloop, en hier is die „slimkop" 'n veel groter held as die minder begaafde maar eerlike deelnemer wat hom onder alle omstandighede hou by die reëls van die wedloop. Hier in die skool word ander waardes beklemtoon as tuis.

Dis juis hierdie toestande wat daarvoor verantwoordelik is dat die karakter van die leerling minder belangrik geword het as sy akademiese prestasievermoëns, dat die hoof belangriker geword het as die hart. In ons opvoedkundige denke het daar oor die jare heen 'n hergroepering van waardes plaasgevind, sodat die „slim" kind vandag verkiesliker is as die „goeie" kind, hoë eksamenpunte meer in aanvraag is as enigiets anders. Ons het puntejagters geword, prestasiejagters, waarby die kinders wat wel by geboorte die vermoë ge-erf het om prestasies te lewer tot die nuwe adelstand van die skool verhef is. Kinders met karakteradel sonder prestasies hoort tuis in die goeie of middestand, origens 'n lastige of klomp remskoene in die onderwyswêreld wat net die onderwyser se promosiekanse belemmer!

Kritiek op die Skool in Nederland.

Nieuwenhuis verwys na hierdie selfde gevaar, na hierdie selfde ommekeer van waardes ook in die Nederlandse skool. Hy bespeur in die skool duidelike trekke van 'n idealistiese en rasionalistiese geesteshouding, en wel in dit wat hy noem „het principe van de negatiewe

selectie".¹⁾ Hy skrywe: „De school is er niet voor de kinderen, niet voor elk kind als eenmalig individu, maar voor een zekere geestesaristocratie. En heel de inrichting en werkwijze van het gegeven onderwijs is er op gericht deze élite naar voren te halen en de rest zo spoedig mogelijk te elimineren... Het is een systeem dat functioneert, maar het is m.i. een door en door onchristelijk systeem. Daar komt trouwens nog iets bij. In verband met de cencurrentiestrijd van de scholen onderling, de grote klasse, het overladen programma, de beperkte tijd, en in verband met de wedloop tegen de zich steeds uitbreidende hoeveelheid kennis, die de wetenschap produceert, de onpsychologische, althans on-kindersychologische aard van het onderwijs, en de traditioneel overgeleverde ballast naar vorm en inhoud, dwingt het systeem velen tot het najagen van schijnresultaten, waardoor ook de élite, die men wil kweken, maar al te vaak stenen voor brood krijgt".²⁾ En op die argument dat die lewe wedywering vereis en dat die skool die kind ook in hierdie opsig moet voorberei vir die lewe, antwoord Nieuwenhuis dat dit waar is slegs m.b.t. die biologiese aspek van die lewe. Maar die mens ken tog ook n ander aansien, „dat van liefde en barmhartigheid, van een dienen van de naaste, van eerbied voor de medemens als medeschepsel Gods. Ik meen dat wij deze zijde in het onderwijs niet kunnen missen, niet alleen niet als leerkracht, maar ook in het systeem niet".³⁾

Kritiek op die Nederlandse skool is nie iets wat n mens dikwels in die opvoedkundige literatuur van daardie land raakloop nie, veral nie as n mens dit vergelyk met die stortvloed kritiek waaraan die Amerikaanse openbare skool onderhewig is nie. Daarom kan ons dit nie nalaat nie om nog kortliks drie ander menings aan te haal met kritiek van dieselfde strekking as dié hierbo.

Prins voer in een van sy werke aan dat die kwade erfenis van die rasionalisme, met sy leuse: Kennis is Mag, een van die probleme is waarmee die hedendaagse skool vorstel. Hy haal met instemming die uitspraak van die Congres voor Zedelijke Opvoeding aan wat lui: „Het schoolonderwijs als opeenhoping en verzameling van kennis, zonder dat deze functioneert in het geestelijk leven, is voor het intellectuele leven van zeer weinig en voor het zedelijk

-
- 1) H. Nieuwenhuis: Practische Gevolgen van een Paedocentrisch Georiënteerd Onderwijs. 103.
 2) A.w., 104-105.
 3) A.w., 105.

leven van geen waarde".¹⁾ Die magtige intellektualistiese stroom van die agtiende eeu, wat later deur die materialisme gevoed is, het die onderwys geheel en al meegesleur, en ofskoon hierdie stroom nou reeds goeddeels versand is, het die onderwys nog nie daarin geslaag om in ooreenstemming met die verdiepte tydgees 'n nuwe bedding te skep nie. Al die klem word gelê op parate, eksamineerbare kennis, omdat dit kontroleerbaar en verkwantifiseerbaar is, terwyl die nie-eksamineerbare kennis bykans nie meer in aanmerking kom nie. Die eksamenspoek het die skoolsfeer kom bederf waardeur parate kennis die so belangrike elemente vir karaktervorming verdring het. Selfs die ouers is beetgepak deur hierdie gees van verheerliking van ensiklopediese kennis en spoor hulle kinders aan in die jag op diplomas.²⁾ Hierteenoor laat Prins die tydigte en ernstige waarskuwing hoor: „De maatschappij eist diploma's, zeker, maar voorop stelt zij karaktereisen!"³⁾

Op die nadelige uitwerking van „het opgeschroefde onderwijs" met sy „cijferjacht", waar dikwels meer van massa-dressuur as van persoonlikheidsvorming sprake is, wys ook Talens-Ebbens.⁴⁾ Dié gees word gekenmerk deur „eenzijdige verstandswaardering en intellectuele overlading".⁵⁾ Huiswerk het die huisgesin as sentrum van opvoeding, ontspanning en besinning tot 'n verlengstuk van die skool gedegradeer. Ook dié skrywer is van oordeel dat die ouer nie onthef kan word van blaam vir die konkurrensiestryd op skool nie.⁶⁾

Derdens is daar Idenburg wat hom bekla oor die moderne Nederlandse kultuur en sy invloed op die skoolwese. „Onze cultuur is geworden een cultuur van de feiten, de dingen, de beginselen, de techniek, de praestatie."⁷⁾ Die mens het uit die sentrum gewyk. Wat metode en inhoud van die onderwys betref, vertoon dit die beeld wat sedert die Renaissance ontstaan het: die na buite gerigte wete, na die dingwêreld, wat deur die rede bemeester moet word, en waarby prestasie belangriker word as die „synde". „Wat wij missen is: de mens is het centrum. Het is opmerkelijk hoe gering beroep er gedaan wordt op de creativiteit van de leerling. De zaakvakken zijn nummer één; de expressievakken zijn bijvakken. De onderwijsmethode

1) F.W. Prins: Vernieuwingsvragen over Onderwijs en Opvoeding, 6.

2) A.w., 6-74.

3) A.w., 38.

4) A.e. Talens-Ebbens: Ouders en Onderwijsvernieuwing 279 e.v.

5) A.w., 279.

6) A.w., 283.

7) Ph. J. Idenburg: Opvoeding en Onderwijs in deze Tijd, 20 e.v.

is overwegend die van het doceren, het bijbrengen van gegeven waarheden; hoe weinig die van het gesprek en het stimuleren van zelfstandig denken en eigen onderzoek. Veel originaliteit en mogelijke creativiteit worden verstikt onder een massa wetenswaardigheden. En dat gaat zo tot de universiteit door! Is het dan zo te verwonderen dat ons onderwijs gehoorzame veelweters aflevert?.... Men heeft hun perifere eigenschappen getraind: hun intellect, hun geheugen, maar aan hun kern zijn ze niet toegekomen; aan het hart vanwaar, naar de Bijbel zegt, de uitgangen des levens zijn. Het is duidelijk: van aldus gericht onderwijs kan geen creatieve bijdrage worden verwacht in de nood van onze cultuur. Integendeel, het werkt de desintegratie in de hand".¹⁾

Ons eie Skool met sy „Opgeskroefde Onderwys“.

Ons het hierdie kritiek op die Nederlandse skool deur Nederlandse opvoedkundiges aangehaal met die doel om getuienis te lewer vir die reeds gestelde oortuiging dat daar in ons opvoedkundige denke en skoolpraktyk grootliks ongesiens en onbewus n ommekeer van waardes sig voltrek het wat ons met n toestand laat wat nie in ooreenstemming is met ons Christelike mens- en waardebeskouing nie. Want wat op grond van hierdie kritiek — — waar is van die Nederlandse skool, is eweneens waar van ons eie asook van die Amerikaanse skool met sy „value predicament“. In hierdie opsig van sy vooropstelling van die onderwys ten koste van karakteropvoeding weerspieël ons skoolwese n on-Christelike rangorde van waardevoorkeur. Ons praktyk is wat hierdie saak betref in stryd met ons belydenis. As liefde die hoogste waarde is in die Christelike waardeleer, dan mag ons nie in ons skole doelstellings nastreef en metodes aanwend wat die verwesenliking van hierdie waarde vir die kind moeilik maak nie. En dis presies wat ons doen met ons prestasie-jag en met ons op die spits gedrewe wedyweringsgees met al die geestelike euwels wat dit meebring - euwels soos afguns, jaloesie, oneerlikheid en bedrog met skoolwerk. Inderdaad: die mens het in ons skole uit die sentrum gewyk. Die kind met sy geestelike behoeftes het verdwerg geraak agter die onmiddellike doelstellings soos eksamens, diplomas en sertifikate, en die persoonlike ambisie van die onderwyser om spoedig bevordering te kry. Op sigself is daar met laasgenoemde niks verkeerd nie, maar wanneer dit bepaal word enkel en alleen deur die wyse waarop die

1) Ph. J. Idenburg: Opvoeding en Onderwys in deze Tijd, 23-24.

onderwyser sy yak hanteer en deur die gehalte van sy eksamenuitslae, sonder inagneming van sy bekwaamheid om mense te hanteer en karakters te help vorm, dan is daar iets verkeerd met die bevorderingstelsel en met die algemene onderwysbeleid. Dan is daar n verwronge waardeperspektief langs die hele linie van die onderwysprofessie wat in eie kring roep om regstelling en reggestel moet word.

Ook vanuit die standpunt van die geestesgesondheid van die kind gesien is hierdie puntejag van ons skole met alles wat dit meebring hoogs skadelik en betreurenswaardig. Trouens, bykans die hele tema van die geestesgesondheidsorg as opvoedkundige dissipline wentel om hierdie verskynsels in die klaskamer almal waarvan voortvloei uit hierdie oordrewe ingesteldheid op skolastiese prestasies - verskynsels soos onderlinge wedywering tussen leerlinge, onrealistiese verwagtings van die onderwyser, verontagsaming van individuele verskille m.b.t. aanleg, versuim om ook ander faktore as intelligensie in aanmerking te neem wat betref die prestasie-vermoë van die kind, die uitreiking van materiële belonings bloot op grond van skolastiese prestasies, die negering en isolasie van leerlinge bloot vanweë hulle onvermoë om „goeie” punte te lewer, die toepassing van lyfstraf en ander tugvorme ook maar weer vir hierdie selfde „oortreding”, en les bes, die valse waarde wat daar by die leerling tuis gebring word dat kennis die sleutel is tot voorspoed en geluk in die lewe. Dis almal produkte van ons „opgeskroefde onderwys” onder die verweerde banier van „Kennis is Mag”. En dis juis hierdie toestande wat alles behalwe n gunstige klimaat skep vir die ontwikkeling van gebalanseerde, stewige karakters en wat tewens ook daarvoor verantwoordelik is dat die origens goed opgevoede, sedelik en sosiaal ryper kind aan onnodige druk en spanning onderwerp word. Elke skooldag word daar honderde kinders in ons klaskamers geslaan, sleg gesê en verneder net omdat die ongeluk hulle getref het om voor n onderwyser te sit wat vergeet het dat intelligensie n erflike faktor is en dat daar inderdaad nog ander grondige redes as swak intelligensie is waarom n leerling nie in staat is om dít te lewer wat hy verlang nie: punte. Want laat ons een groot waarheid maar ruitelik erken: die punte- en kennisjagter, die „opgeskroefde” onderwyser, is so besig dat hy nie slegs nalaat om karakters te help vorm nie, maar sy „besigheid” is van so n aard dat hy al te dikwels karakters skend, dat hy die kind negatief oriënteer,

teenoor homself as „opvoeder“, teenoor sy vak, en soms ook teenoor die hele skool. Onderwys is geensins, geensins altyd opvoedend nie. Die „opgeskroefde“ onderwyser kan beswaarlik die goeie opvoeder wees. Die vakkennis van sulke onderwysers word deur die leerlinge gesluk soos slegte pille, slegs met die doel om hulle in staat te stel om in die eksamenwedloop die paal te haal.¹⁾

So word dit vertel dat dit aan n sekere hoërskool gebruik geword het dat die standerd 10-leerlinge na aflegging van die eindsamen hulle handboeke in n sekere vak seremonieel verbrand. Die resultate wat die besondere onderwyser in die vak behaal, word aangegee as „redelik goed“. Maar uit so n verloop van sake kan n mens minstens één gevolgtrekking met sekerheid maak: die leerlinge is klaar met daardie vak. Al die kennis wat die leerlinge oor die jare heen in daardie vak versamel het, word hier simbolies vernietig, en dit onder gelag en gejubel. Was ook hierdie kennis waarde-vol? Ons kan aanneem dat sulke seremonies seldsaam is; maar kan ons ook aanneem dat die nietigverklaring van die funksionele waarde van baie parate kennis wat op skool opgedoen is, ewe seldsaam is? Waar drill- en geheuewerk die oorheersende onderwysmetode geword het en waar die leerlinge duidelik die gevoel kry dat dit hier net gaan om eksamenafrigting, daar het ons onderwys bloedloos, arm, brandarm geword. Ook hier geld die Bybelse woord dat „al die kennis“ „sonder die liefde“ ons niks help nie. Dan liever minder goeie eksamenresultate, minder goeie onderwys, maar veel meer van daardie opvoedingsprodukte wat nie meetbaar, wat nie in terme van punte uitgedruk kan word nie - liefde, waardering, dankbaarheid, positiewe gesindheid, dankbare herinnerings aan n opvoeder wat die kind verstaan, geïnspireer en besiel het tot die toe-eiening van edele motiewe. Of dan ook minstens liever n blaadje uit die opvoedingsfilosofie van die eksperimentalisme, met sy ideaal om die kind deur selfaktiwiteit te leer dink, sodat die kind self, deur selfstandige denke, sy eie skat van funksionele kennis kan opbou.

B. KRITIEK OP DIE AMERIKAANSE OPENBARE SKOOL.

Vervolgens gaan ons daartoe oor om die kritiek op die Amerikaanse openbare skool, natuurlik soos dit vanuit sy eie geleedere kom, nader onder oënskou te neem. Dit is

1) Die kritiek op ons skole wat hier en ook later in hierdie hoofstuk uitgespreek word, is gegrond op persoonlike ervaring, die ervaring van kollegas en die mededelings van studente aan een van ons inrigtings vir onderwysersopleiding.

immers by uitnemendheid die skool wat in die teken staan van hierdie ommekeer van waardes, wat in die brandpunt verkeer van „the American value predicament”. Nou moet daar dadelik toegegee word dat interpretasie en veralgemenings hier maklik die waarheid geweld kan aandoen, veral waar dit kom van iemand wat op geen eerste-handse kennis van die Amerikaanse openbare skool kan boog nie. Daar sal gevolglik so min as moontlik langafstandmenings uitgespreek word. Dié wat wel volg, sal op eie wetenskaplike verantwoordelikheid berus; origens sal Amerikaanse skrywers self so dikwels moontlik aan die woord gestel word.

Om met n interpretasie te begin: dit wil voorkom asof die waardeleemte in die Amerikaanse skoolwese (waarby ons enkel en alleen die Amerikaanse openbare skool in gedagte het), veral aan twee oorsake toegeskrywe moet word. Die eerste hiervan is die versekularisering van die skool, wat teweeggebring is deur die Amerikaanse beleid om die openbare skool volkome onder die gesag van die staat te stel met uitsluiting van kerklike invloed. Die tweede is die opvoedingsfilosofie van Dewey en sy skool van eksperimentalistiese denkers, ofskoon daar sommer dadelik toegegee moet word dat die sekulariseringsbeleid waarskynlik die deurslaggewende faktor was en dat dit as 't ware die klimaat geskep het vir die geredelike inslag van Dewey se idees in die Amerikaanse opvoedkundige denke en onderwyspraktyk. Dewey en sy groep het met die sekulariseringsproses niks te doen gehad nie; hulle het die skool so kom kry, en hulle het dit so aanvaar omdat dit in hulle kraam gepas het.

n Skool weerspieël altyd die waardes van die gemeenskap waarin hy staan, en so was dit ook met die eerste Amerikaanse skole: hulle was oorwegend Christelik-godsdiensstig georiënteerd. Dit was n skool met die Bybel. Sommige skole was privaat, d.w.s. regstreeks onder beheer van die ouers, terwyl ander deur die verskillende godsdiensstige genootskappe opgerig is vir die kinders van hulle lidmate. Teen die middel van die sewentiende eeu het sekere plaaslike gemeenskappe egter begin om openbare skole op te rig en dit was die begin van die openbare skoolstelsel wat onder staatsbeheer is en vir die instandhouding waarvan alle belastingpligtiges bydra. Ook in hierdie skole het die Bybel n prominente plek gehad en was onderrig in die Christelike godsdiens gegee. Maar vroeg in die negentiende eeu het die versekulariseringsproses in hierdie openbare skole begin. Verskeie oorsake het

daartoe aanleiding gegee, maar daar is eenstemmigheid dat die oorheersende rede daarvoor die onderlinge godsdienstige verskille tussen die verskillende genootskappe of sektes was. Ten einde vrede en eenheid in die demokratiese gemeenskap te bewaar, is wette aangeneem wat alle dogmatiese godsdiensoonderrig in die openbare skole verbied. Dit was n lang en bitter stryd wat veral onder die aanvoering van Horace Mann gewoed het. Mann was self n godsdienstige man, en sy doel was geensins om godsdienste nie, maar wel sektarisme uit die skole te weer. Teen 1875 was sekularisme n voldonge feit in alle Amerikaanse openbare skole, en hierdie beginsel van skeiding tussen staat en kerk in die skoolwese word vandag in Amerika algemeen aanvaar.

Wat was nou die gevolge van hierdie sekularisme, van hierdie wat Bower noem „fundamental and increasingly important change in American education“?¹⁾ Volgens Martin was daar weinig mense wat die uitkomstes daarvan voorsien het. „Not until it had operated for about three generations did many of them (the American people) become aware of its results in the increase of lawlessness, crime, juvenile delinquency, in the secularization of American life, and in the indifference of vast numbers of our people, especially of American youth, to religion and the church. But at long last, many of our leaders came to realize the tremendous mistake that had been made in the secularization of our education.“²⁾ Ook volgens Bower was „the practical result... the exclusion of religion from the schools. Even more significantly, the exclusion of religion from the schools accentuated still further the shift of emphasis from values to knowledge and techniques“.³⁾ So het daar n waarde-vakuum ontstaan, „a vacuum... in the entire realm of values“,⁴⁾ wat op sy beurt weer aanleiding gegee het tot kompartementalisasie en fragmentasie in die lewe van die mens. En een van die gevolge van „the fragmentation of personal experience and culture has been the loss of the sense of the meaning and worth of life. This has resulted in the loss of a stable orientation of life toward ends of supreme worth, in confusion, in frustration, and in disillusionment and pessimism... Ours is a disillusioned generation, increasingly unsure of itself and depressed by a sense of inadequacy in the presence of increasingly urgent and difficult demands“.⁵⁾

-
- 1) W.C. Bower: Moral and Spiritual Values in Education, 3.
 2) R.H. Martin: Our Public Schools - Christian or Secular, 55.
 3) W.C. Bower: Moral and Spiritual Values in Education, 6.
 4) A.w., 9.
 5) A.w., 9.

Waarskynlik die mees fundamentele gevolg van hierdie sekularisasie van die openbare skool was wat Hay in sy werkie „The Blind Spot in American Public Education” „religious illiteracy” noem. Na berekening word ongeveer die helfte van die skoolbevolking van die Amerikaanse openbare skole opgevoed sonder die Bybel, want ook die kerke slaag nie daarin om meer as die helfte van die totale bevolking binne sy invloedssfeer te betrek nie en in die lewens van hierdie 50% buite die kerk speel godsdiens weinig of geen rol nie.¹⁾ Op inisiatief van kerklike en godsdienstige instansies is daar toe gepoog om die leemte aan te vul, en die belangrikste onderneming in dié verband was die sogenaamde Gary-plan, ook bekend as die „release-time” program vir godsdienstige opvoeding. Dié plan, wat in 1913 geloods is, het daarvoor voorsiening gemaak dat leerlinge wie se ouers daarvoor aansoek doen n halfuur per week vrygestel word van klasbesoek met die doel om Bybelonderrig te ontvang. Die klasse is wel in die skoolgebou gegee, maar deur onderwysers wat aangestel en vergoed is deur n komitee wat vir die doel saamgestel is. Die plan het veral in groot stede redelik inslag gevind.

Die Hofuitspraak van 1948 en sy Gevolge.

Maar toe het daar in 1948 iets plaasgevind wat deur Martin beskrywe word as „the greatest blow ever struck in the history of our country against the Bible and religion in our schools, and for a complete secularization not only of our public schools but of our entire national life”.²⁾ In die dorp Champaign was daar ene mev. McCollum wie se seuntjie die enigste leerling in sy klas was wat natuurlik op haar aandrang - sy was n selferkende ateïs - nie die Bybelklas bygewoon het nie. Sy het beswaar gemaak, die betrokke skoolraad amptelik aangekla van onkonstitusionele optrede omdat die plan n verbreking is van die konstitusionele beginsel van skeiding tussen staat en kerk, maar in die plaaslike en staatshof (Illinois) haar saak verloor. Toe het sy geappelleer, en die Appèlhof van die V.S.A. het toe eindelijk op 8 Maart 1948 uitspraak ten gunste van haar gegee. Van die nege regters op die regbank het slegs een haar appèl verwerp, maar daarbenewens was daar ook nog twee ander aanvullende minderheidsverslae wat die meerderheidsuitspraak moeilik verstaanbaar gemaak het. Die uitspraak het geweldig

1) R.H. Martin: Our Public Schools - Christian or Secular, 42.

2) A.w., 56.

opspraak verwek en is op baie punte gekritiseer, ook deur regsgeleerdes self. So skrywe Corwin, emeritus professor in die Jurisprudensie van die Princetonse Universiteit bv.: „All in all, it seems clear that the Court, by its decisions in the McCollum case, has itself promulgated a law prohibiting 'the free exercise' of religion", en dit reëlreg in stryd met die uitdruklike voorsiening daarvoor in die Amerikaanse konstitusie.¹⁾

Dog van veel meer belang as die kritiek op die uitspraak is die gevolge wat dit meegebring het vir die Amerikaanse openbare skoolwese, in besonder die stimulerende uitwerking daarvan op die sneller en ekstensiewer verbreiding van die sekularisme. Die stryd teen sektarisme in die skool het sy onvoorsienbare eindresultaat bereik: die Bybel en die Christelike godsdiens is uit die skool geweer. En daarmee het die enigste ware grondslag en sekerste waarborg vir die opvoeding van die kind, vir sy karakterontwikkeling, ook verdwyn. Hay maak melding van 'n ondersoek wat in 1949 voltooi is waarin geblyk het dat van 2639 skoolsisteme slegs 26.8% van „some kind of a program" in godsdiensonderrig gerapporteer het, terwyl dit by 73.2% totaal ontbreek het.²⁾ 'n Staking van die „release-time" program van godsdiensonderrig is deur 310 skoolsisteme gerapporteer, en van hierdie getal het 52.3% die uitspraak in die McCollum-saak as hulle rede aangegee.³⁾ Die hele Gary-plan het in die gedrang gekom, selfs nadat die klasse in ander lokale buite die skoolterrein aangebied is. En so het daar 'n houding in die openbare skool ontstaan wat nie as neutraal nie, maar as ongodsdienstig bestempel moet word. Hierop wys verskeie skrywers, soos o.a. Moberley, wat beweer: „It is a fallacy to suppose that by omitting a subject you teach nothing about it. On the contrary you teach that it is to be omitted, and that it is therefore a matter of secondary importance. And you teach this not openly and explicitly, which would invite criticism; you simply take it for granted and thereby insinuate it silently, insidiously, and all but irresistibly...".⁴⁾ Ook Weigle skrywe: „For the state not to include in its educational program a definite recognition of the place and value of religion in human life is to convey to children, with all the prestige and authority of the school maintained by the state, the suggestion that

1) Kyk R.H. Martin: Our Public Schools - Christian or Secular, 62.

2) C.L. Hay: The Blind Spot in American Public Education, 22.

3) A.w. 22.

4) Kyk H.P. van Dusen: God in Education, 84.

religion has no real place and value".¹⁾

Die uitwerking hiervan op die sedelike lewe van die jeug en by gevolg op dié van die hele gemeenskap, is natuurlik onberekenbaar maar ewe natuurlik onoorsienbaar. 'n Skool sonder die Bybel met sy absolute riglyne vir menslike gedrag en bowe-al sonder kennis van God en sy Gebod waarin hierdie absolute waardes hulle oorsprong het en waaraan hulle hul absolute status en gehoorsaamheidsaanspraak op die mens te danke het, moet noodwendig 'n skool wees wat die kind beroof, sowel van sy ewigheids-perspektief as van sy geleenthede tot geestelike groei en ontwikkeling. So 'n skool laat die kind jammerlik in die steek, eerstens omdat hy in sy leergang die allernoodsaaklikste kennis aangaande die ewige heil van die kind verkwansel vir kennis wat baie onbelangriker is; en tweedens omdat hy nalaat om die kind voor te berei vir die grootste eise wat die lewe later aan hom gaan stel: karaktereise. Want al sou Horace Mann se stelling: „Ten men fail from moral defects for every one that fails from intellectual defects“²⁾ miskien statisties bewysvoering vereis, is die strekking daarvan onbetwisbaar waar. So 'n skool lewer nie karakters nie, maar karikature.

Aan getuienis dat daar onder die Amerikaanse jeug 'n nuwe waardepatroon ontstaan het, ontbreek dit dan ook glad nie. Onderzoekers soos Jacob asook Gillespie en Allport het gevind dat die studerende jeug se waardebeskouing oor die algemeen vlak, relativisties en selfsugtig is. Conover behandel 'n paar van hierdie ondersoeke oorsigtelik en sê dat een van die opvallende kenmerke van die studente se sedelike opvatting is „that morality is a personal and private matter... The imperative character of the basic moral principles.... is not apparent to large numbers of our students“.³⁾ Die beoefening van sedelike waardes soos eerlikheid het grootliks 'n saak geword van individuele voorkeur, van die individu se demokratiese reg om dit te aanvaar of te verwerp. Die tradisionele godsdienstige en sedelike waardes word nie summier verwerp nie, maar hulle het hulle gesag verloor, hulle is ondergeskik aan ander sekulêre waardes, soos bv. sukses. Sukses is belangriker as eerlikheid, en dis daarom heeltemal sy eie saak as 'n student sukses behaal deur oneerlikheid.⁴⁾ Jacob praat dan ook van „a major cultural and

1) Kyk C.L. Hay: The Blind Spot in American Public Education, 36.

2) Kyk R.H. Martin: Our Public Schools - Christian or Secular, 89.

3) C.E. Conover: Moral Education in Family, School, and Church, 14-15.

4) A.w., 19.

ethical revolution" waar hy soos volg oor die waarde-ommeswaai skrywe: "Perhaps these students are forerunners of a major cultural and ethical revolution, the unconscious ushers of an essentially secular (though nominally religious), self-oriented (though group-conforming) society".¹⁾ En Conover som die toestand kortliks soos volg op: "What are the implications of this changing American cultural situation for moral educators? The conclusion is inevitable that what we are now doing in moral education, and religious education as well, is not enough. Either the moral and religious clusters of values are underemphasized, or ineffectively taught, or both... Our personal moral standards in such basic matters as honesty, respect for the property of others, and restraint upon the use of violence, and our standards of measurement of national 'progress', are evidently declining".²⁾

Gillespie en Allport se ondersoek was 'n vergelykende opname van die waardebeskouings van studente in 10 lande, waarin dit geblyk het dat "American students were the most self-centered, the most 'privatistic' in values. They desired above all else a rich, full life for themselves, and showed little concern for national welfare or for the fate of mankind at large".³⁾ Daarom praat hy van "the American value predicament". Hy skrywe verder: "Our current social pattern... is almost completely geared to one objective alone, namely a profitable, expanding production... But the single-minded pursuit of production and consumption has brought a dulling of other values".⁴⁾ Ook hy verwerp die standpunt dat die huis alleen waardes moet "oordra". "This position is untenable. If the school does not teach values, it will have the effect of denying them. If the child at school never hears a mention of honesty, modesty, charity, or reverence, he will be persuaded that, like many of his parents' ideas, they are simply old hat".⁵⁾ Vir hom was die mees ontstellende bevinding van die hele ondersoek die student se ellelange diskoers oor sy persoonlike reg tot 'n ryk, vol lewe en sy bykans totale stilte wat betref sy persoonlike pligte en verantwoordelikhede.⁶⁾

1) Kyk C.E. Conover: Moral Education in Family, School, and Church, 21.

2) A.w., 36-37.

3) G.W. Allport: Values and Our Youth. 212

4) A.w., 213.

5) A.w., 215.

6) A.w., 214-215.

Daar is waarskynlik nie n maatskaplike euwel wat so regstreeks verband hou met die opvoeding nie as jeugmisdadigheid. Die eerste en belangrikste faktor in die veroorsaking daarvan is natuurlik die ouerlike opvoeding. Maar daar kan geen twyfel bestaan dat die opvoeding van die kind in die skool, of, meer korrek gestel, die gebrek daaraan, ook n bydraende faktor is nie. Gedragsafwykings van kinders op skool, soos stokkiesdraai, leuens, diefstal, aggressiwiteit en bedrog met skoolwerk, is dikwels slegs die voorspel van ernstige vorms van jeugwangedrag wat die oortreder in die kinderhof laat beland. Trouens, die verskil tussen die gedragsafwykende leerling en die jeugmisdadiger is in baie gevalle slegs daarin geleë dat laasgenoemde in die hande van die gereg beland het en veroordeel is terwyl eersgenoemde in hierdie opsig net gelukkiger was. Die voorkoms van jeugmisdadigheid in n land is daarom ook altyd n refleksie o.a. op die gehalte van die opvoeding van die skole van daardieland. Soos in elke vorm van gedrag speel intelligensie ook in misdadigheid sy rol, maar ondersoekers sien die funksie van intelligensie hier nie soseer as veroorsakend nie, maar wel as bepalend van die tipe misdadigheid wat gepleeg word. Weliswaar val die jeugmisdadigers as groep onder die dom-normales,¹⁾ maar daar is ook enkele intelligente misdadigers wie se misdadigheid slim, weldeurdag en berekend is. Wat anders as karaktergebreke skuil daar agter die gedrag van diesulkes?

Nou tref dit so dat die Amerikaanse openbare skool ook in hierdie opsig veel kritiek moet verduur. En as n mens die gesaghebbende openbarings van J. Edgar Hoover, die Amerikaanse speurhoof, in aanmerking neem, dan is dit begryplik dat die onderwysinstansies van daardie land oor gevoelig is m.b.t. die stygende lyn wat sy jeugmisdadigheid syfer toon. In n artikel wat in 1958 geskrywe is, haal Lund op gesag van Hoover die volgende vyf stellings aan wat die toedrag van sake aan die jeugmisdadigheidfront in n neuteredop opsom:

- „1. The proportion of youth crime has doubled during the last two decades.
2. Teen-age violence and depredation account for almost half of all present arrests.
3. Arrests for juvenile crime, in relation to population, are higher in U.S. than in any other western democracy. six times as high as in England, three times as high as in Canada and Australia.
4. Poverty and slums do not account for this difference. Our country is at once the most wealthy and the most lawless.

1) C. Burt: The Young Delinquent, 296.

5. As serious offenders boys outnumber girls by a 6:1 ratio. Neither special environment nor assumed pathology can account for this difference".¹⁾

Dit is inderdaad volgens alle standarde n donker beeld. En dit word hier aangehaal met geen ander oogmerk nie as om met die nodige respek en versigtigheid waartoe afstand n mens noodsaak die vraag te stel: Is een van die oorsake hiervoor nie miskien juis die waardeleemte wat daar op getuienis van sy eie mense in die Amerikaanse openbare skool. heers nie? Is hierdie skoolstelsel „complete" en „effective" in die sin waarin Hay dit besig wanneer hy skrywe: „No education can be regarded as complete or effective which fails to give primary place to character aims and to definite inculcation of moral principles"?²⁾ Ofskoon geen opvoedkundige nie, maak niemand minder nie as Hoover self die volgende stelling wat in die paar woorde meer lewenswaarheid bevat as al die geleerde betoë oor die opvoedkundige waarde van parate kennis en „critical intelligence": „A youth's intelligence must be anchored in morality - to give him the ability to determine right from wrong, good from bad, the true from the false... Any education, devoid of such values, is inadequate to meet the needs of the day".³⁾ Dit is die groot maar miskende en vergete waarheid in ons huidige skoolwese - die waarheid wat Bower kort en eenvoudig stel: „Of one thing we may be assured: in working at the level of values we are working at the highest level of education".⁴⁾

Die Skok van die eerste Russiese Spoednik.

Die hofuitspraak van 1948 was egter nie die laaste skok wat die Amerikaanse opvoedkundige wêreld in beroering sou bring nie. Byna 10 jaar later het n gebeurtenis van heeltemal n ander aard die openbare skool meteens vol in die kalklig gestel en die skyf gemaak van n stortvloed van kritiek. Die verskil is net dat waar die hofuitspraak die regtervleuel van opvoedkundige denkers tot protes en aksie aangevuur het, hierdie insident die linkervleuel met sy „liberale", verwaterde onderwysbeskouings tot nuwe daadkrag gestimuleer het. Globaal gesien was die uitwerking van albei gebeurtenisse egter in dieselfde rigting en het dit dieselfde tendens kom versterk: minder opvoeding, meer onderwys.

1) F.H. Lund: Spotlight on our Schools, 118.

2) C.L. Hay: The Blind Spot in American Public Education, 89.

3) J.E. Hoover: Juvenile Delinquency: An unconquered Frontier, 47.

4) W.C. Bower: Moral and Spiritual Values in Education, 186.

Hierdie tweede skok was die suksesvolle lansering van die eerste Russiese spoednik. Dit het die hele Amerikaanse gemeenskap op sy voete gebring in 'n atmosfeer van „Sputnik inspired hysteria”.¹⁾ Dit was 'n harde slag vir Amerika se internasionale prestige en 'n ruwe ontwaking uit sy selfvoldane gevoel van wetenskaplike en tegnologiese wêreldleierskap. En soos maar altyd in sulke omstandighede gebeur, is daar 'n sondebok gesoek. Invloedryke Amerikaanse tydskrifte was dadelik gereed om die beskuldigende vinger op die openbare skool te rig, en die eis was skerp en dringend vir meer en beter matematici, fisici, en tegnisi. Die skool is veral daarvan aangekla dat hy die natuurwetenskaplike vakke verwaarloos het. Dit moes dadelik reggestel word ten einde die publieke aandrang op oortreffing van die Russe te bevredig. Die kreet was: „Get on with science, mathematics, language!”²⁾ Gould beskrywe die algemene toestand met die volgende woorde: „The launching of the first Russian satellite in October of 1957 was the signal for an unprecedented production of oratory, charges and counter-charges, accusations and justifications, predictions and warnings, and a general spate of oral and written testimony ranging from the hysterical to the soothing. It was the signal also for a sudden stir of activity in the United States, official and unofficial, as the uneasy feeling began to permeate the American mind that all was not well”.³⁾ Dit was maar 'n skamele 12 jaar na die beëindiging van die Tweede Wêreldoorlog wat volgens Gould die Amerikaanse volk laat ontwaak het „to the realization that the soul and spirit of man were more important than his technical skill”,⁴⁾ en tog was die geroep nou weer om meer „scientists and engineers”.

Dit staan tot die krediet van enkele opvoedkundige denkers dat hulle te midde van hierdie geestelike storm teen die sterk wind van intellektualisme koers gehou het en met soberheid kon waarsku teen die gevaar om deur die newels heen bysaak vir hoofsaak aan te sien. Die belangrikste probleem voor die Amerikaner is nie om die resies vir die verowering van die lugruim te wen nie, net so min as wat enige ander uitdaging op tegnologies gebied ooit so belangrik kan wees dat dit die koers en rigting van 'n ganse land se formele onderwysprogram kan bepaal. Die onderwysstruktuur van enige land wat onder die aanslag van sulke veranderlike winde kreun en kraak, is in elk geval nie op vaste rots

-
- 1) F.H. Lund: Spotlight on our Schools, 116.
 2) G.W. Allport: Values and our Youth. 216.
 3) S.B. Gould: Knowledge is not Enough, 75.
 4) A.w., 97.

opgerig nie. Want na al die getjommel en stofopskoppery oor tydelike en sensasionele doelstellings wat aan die skool voorgehou word, bly daar uiteindelik, wanneer die stof gaan lê het, tog maar weer net die één ou probleem voor ons staan, die skepper van probleme - die mens. Wanneer veral ook die skoolwese van 'n volk die verbetering van hierdie mens nie as sy eerste en belangrikste taak sien nie en hom deur toevallige gebeurtenisse laat dikteer watter vakke belangrik is en watter nie, is hy selfs vanuit 'n sekulêre, aardse standpunt besig om te dobbel met die toekoms van daardie volk. Die universiteit is die instituut vir wetenskaplike opleiding, nie die skool nie.

Laat ons slegs enkele menings in hierdie trant aanhaal. So skrywe Melby: „There is a real danger that we may be frightened by the success of the Russians in turning out engineers and technical specialists with the result that we bend every educational effort in mathematical, scientific and technical directions. Such a move on our part would be a tragic error. It would cause us to meet the Russians on their ground rather than ours. It would further their values rather than ours. It would deprive us of strength on the fronts on which we excell - namely in traditions, in value systems, and in humane qualities. The most urgent problems of the world are human problems.... It is in the realm of a really creative education in human values that education faces its greatest opportunity. It concerns subject matter but it has a greater concern with what the subject matter does to people. It seeks the growth of science but even more seeks to further the growth of men and women. The subjects, the lectures, the books are but means. And in the whole process the teacher is the key factor.... It is in this deep concern for individuals as human beings that American education can excell Russian education, for the Communist philosophy looks upon individual men as expendable. But to win we must be true to our own philosophy. We must not let the Russian threat deflect our efforts".¹⁾

En Gould skrywe: „The shock of the Sputniks has galvanized the people into a reappraisal of how our educational system measures up in the training of scientists and engineers. Inevitably the reappraisal is based upon comparison with education in the Soviet Union... Yet the disquieting element is the failure to emphasize equally the necessities for high quality teaching in fields other than the sciences

1) E.O. Melby: Education is the ultimate Weapon. 49-52.

and the encouragement of students to enter these fields also".¹⁾

Karakteropvoeding herbeklemtoon. Die „Kentucky Movement“.

Dit is teen die agtergrond van hierdie waardearmoedige, van geestelike waardes gestroopte onderwysprogram van die Amerikaanse openbare skool dat die geroep om „moral and spiritual values“ in die skoolprogram, waarvan daar reeds in hoofstuk 2 melding gemaak is, gesien moet word. Uit wat nou reeds gesê is blyk dit ook duidelik dat dit onregverdig sou wees om al die skuld vir die huidige toestand op rekening van die nuwe opvoedingsfilosofie te plaas. Laasgenoemde was veeleer die natuurlike groeisel uit die bodem van sekularisme. Daarom dat die eksperimentalisme ook altyd volhou dat hulle denkebeelde inheems, eg-Amerikaans is. Ook Van Dusen wys daarop dat „the new educational philosophy was born of the times. Its presuppositions, norms and objectives mirrored the public mind. It echoed the typical American's... this-worldly perspective“.²⁾ Die eksperimentalisme het met sy kosmologie en antropologie net wetenskaplike beslag gegee aan die heersende sekulêre lewensfilosofie en het in ooreenstemming met sy volslae intellektualistiese mensvisie net die opvoedelike intellektualisme van die skool in die naam van wetenskap kom seën. Deur die hofuitspraak van 1948 is die openbare skool nagenoeg gebied om die Bybel slegs n plekkie onder al die ander boeke in die biblioteek toe te ken, en die uitwerking van die eerste spoednik was om die belangrikheid van die vak bo die kind te beklemtoon, nog n verdere „shift in values and new esteem for the intellectual and the scientist“.³⁾

Laat ons nou hierdie oorsig oor die „American value predicament“ in hulle openbare skoolwese afsluit deur kortliks te verwys na enkele aspekte van die twee reeds genoemde georganiseerde pogings om die skoolprogram waardebelaaï te maak en so opvoedende situasies te benut met die doel om die kind se karakter te help vorm. Dit is twee pogings wat duidelik in die teken staan van wat Cline noem die „belated awakening to the fact that knowledge is not enough“, van die „concern for moral and spiritual values in American life and in American education“.⁴⁾ Dit is ondernemings wat getuig van die feit „that sensitive Americans are becoming aware of the disastrous consequences of the neglect of moral and spiritual values in education and

1) S.B. Gould: Knowledge is not Enough, 84-85.

2) H.P. van Dusen: God in Education, 50.

3) F.H. Lund: Spotlight on our Schools, 119.

4) R. Cline: Moral and Spiritual Values in Education, 289.

are ready to re-examine the problem in its new aspects and to search for a constructive solution with all the resources at their command".¹⁾

The „Kentucky Movement" is geloods deur mense met die oortuiging dat dit spesifiek die skool se taak is om geestelike waardes by die kind te „ontwikkel" en dat dit nie d.m.v. bykomstige vakke geskied nie, maar wel deur die kind in staat te stel om op elke gebied van die skoollewe waardebelewings self te ondervind. Daarom noem hulle dit „a program of emphasis", d.w.s. n program waarin die gewone alledaagse opvoedende situasies wat normaalweg in die skoollewe voorkom beklemtoon word, as 't ware uitgelig en uitgebuit word met die doel om die geleenthede wat dit bied vir waardebelewings opvoedend te eksploiteer. „No new courses or content is needed. What is needed is that the emphasis upon moral and spiritual values be explicitly included in the objectives of the school and that administrators, teachers and pupils become sensitive to the emergence of these values as they arise in the school community, the curriculum, counseling, sports and recreation, and every other activity of the school".²⁾

Ses skole is toe vrywillig in die plan betrek, en in Junie 1949 is die eerste sogenaamde „workshop" gehou wat deur vyf personeellede van elkeen van die ses „pilot schools" bygewoon is. Die doel was natuurlik om hierdie skole te oriënteer t.o.v. die grondliggende opvoedingsfilosofie agter die hele plan; die doel daarvan is verduidelik asook die metodes vir die bereiking daarvan. Daar was egter geen vaste reëls of werkprogram opgestel waarvolgens die hele plan toegepas moes word nie; dit is aan elke skool oorgelaat om dit met inagneming van sy besondere omstandighede in werking te stel. In September van daardie jaar is daar toe begin om die plan prakties toe te pas. Verskeie ander „workshops" is gereël, op elkeen waarvan probleme bespreek en uitgestryk is. Die verslag oor die plan waarna hier verwys word is opgestel nadat die plan vier jaar in werking was.

Dis nie hier van belang om die toepassing van die plan deur die verskillende skole in besonderhede te bespreek nie. Ons kan slegs enkele van die belangrikste bevindings weergee uit n verslag wat n mens verfris en besiel, omdat jy voel hier is werklik gepoog om opvoedingswerk te doen. Die hele skool met al sy aktiwiteite is omskep in n lewende

1) W.C. Bower: Moral and Spiritual Values in Education, 13.
2) A.w., 181.

gemeenskap. Die swaartepunt van die skoolprogram was nie gekonsentreer net op die les- en leersituasie in die klas-kamer nie. Die leerlinge is op alle terreine aangespoor tot selfaktiwiteit en daar is gesamentlik gesoek om die waardevolle, tot selfs in die leerlinge se eie organisasie en beheer van die kafeteria, te ontdek en tot geestelike verryking van almal aan te wend. Laat ons enkele bevindings puntsgewys aanstip.

1. Van besondere belang is die ervaring dat „any consistent emphasis in one aspect of the school program has stimulated effects upon other phases of its work”.¹⁾ Dit beteken o.a. ook dít: dat n skoolprogram met klem op karakterontwikkeling daardeur meebring dat die leerlinge ook op skolastiese of onderwysgebied beter presteer. (Soos aanstons sal blyk, het ook Boysen met haar proefneming dieselfde ervaring gehad. Die belangrikheid hiervan kan in die lig van ons „opgeskroefde” onderwys met sy omgekeerde waardes nie genoegsaam beklemtoon word nie.)
2. A.g.v. die feit dat die toepassing van die hele plan n ko-operatiewe onderneming was waarby sowel leerlinge as personeel betrek is, is daar n algemene groepsgees of etos opgebou, n soort kommunale gewete wat n heel nuwe en bykomstige faktor was as motiveringskrag tot goeie gedrag.
3. Omdat die plan gegrond was op die selfaktiwiteitsbeginsel en die leerlinge gevolglik self verantwoordelikheid moes aanvaar vir die organisasie en beheer van sekere aktiwiteite, het hulle geleer om verantwoordelikheid te aanvaar en te beoefen.
4. Omdat die onderwysers op die eksperimentele skole nie net begaan was oor die skolastiese prestasies van hulle leerlinge nie maar in hulle persoonlik as mense belang gestel het, en omdat daar baie leerlinge is met persoonlike probleme wat hulle geestes- en verstandelike ontwikkeling belemmer, is daar gevind dat van die beste werk in hierdie onderneming d.m.v. persoonlike berading („individual counseling”) gedoen is.
5. Waar die plan nie suksesvol verloop het nie, is dit te wyte aan gebrekkige samewerking deur sommige onderwysers en nie kinders nie. Hartford noem net vier groot probleme wat die toepassing van die plan opgelewer het, en al vier het betrekking op die samewerking van die onderwyser. Hy formuleer dit soos volg:

1) E.F. Hartford: *Emphasizing Values in Five Kentucky Schools*, 33.

- a. Some teachers have seemed indifferent and have not given full support and cooperation toward the success of the program.
- b. Inability to stimulate teachers out of the traditional pattern to which they are accustomed.
- c. Too few of the faculty have been oriented to this emphasis. More workshops seem desirable in the counties.
- d. Parents and teachers should study and work together cooperatively".¹⁾ Hy vervolg dan verder: "An interesting fact is that not one complaint has been registered against the pupils for failure to respond or cooperate. For that matter, neither are the parents blamed for lack of progress in the program. On the other hand, the teachers who have expressed themselves appear to believe that the strong and the weak features of the program are the faculty.... Therefore, we are back to the point of recognizing that teacher interest and concern are fundamentally important to the success of any such effort in the schools".²⁾ Daarom is daar gevoel dat onderwysers reeds in hulle opleiding in hierdie rigting georiënteer moet word.
6. Daar is gevind dat "the growth of the teaching personnel in poise, security, and professional interest was marked".³⁾ Ook Bower verwys meer as een keër na hierdie bevinding. "The testimony of teachers who have participated in the initial experiments of this movement in Kentucky is that they have not only found new joy in their work with children and young people, but are themselves changed persons".⁴⁾ En op n ander plek skrywe hy: "Thus, working together in the workshops and experimental schools, superintendents, principals, and teachers have themselves entered into the experience of moral and spiritual values. Working at this level carries the educative process beyond a merely formal professional activity into something that is releasing, inspiring, and creative. Teachers have repeatedly said that the year of experimentation has been the most satisfying of their professional careers. One teacher in particular has spoken of her entire outlook on life having been changed. Students have spontaneously offered similar comments".⁵⁾

1) E.F. Hartford: Emphasizing Values in Five Kentucky Schools, 33.

2) A.w., 112.

3) A.w., 33.

4) W.C. Bower: Moral and Spiritual Values in Education, 88.

5) A.w., 181-182.

Die Onderneming van A. Boysen in haar Laerskool.

Die tweede onderneming waarin ook weer n gewone skoolprogram so „gewysig" is dat die opvoedende, karaktervormende aspek oorheersend is, is dié wat Agness Boysen, prinsipale van n laerskool in Minneapolis, op haar eie skool aangevoer het. Haar verslag hiervan¹⁾ is n vergete boek waarvan nêrens melding gemaak word nie, en is lank reeds uit druk. Maar by die lees daarvan voel n mens asof jy na n lang soektog deur die pedagogiese woestyn by n oase aangeland het. Juis die feit dat haar boek in die opvoedkundige wêreld ongesien en ongeag gebly het, is ironiese kommentaar op die verwronge waardeperspektief wat hier heers. Hier is n opvoeder wat die belangrikste saak eerste stel: sy kweek karakteradel by die kind. Hier is n opvoeder wat op die menslike akker delf na die suiwerste goud, terwyl die ander om haar hier op die oppervlakte skrop op soek na die klatergoud van niksbeduidende feitekennis.

Sy vertel dat wanneer sy haar senior leerlinge by skoolverlating gade geslaan het, daar één vraag was wat in die brandpunt van haar bewussyn bly maal het: „What has been given these young people to prepare them for life?"²⁾ Natuurlik het hulle leer spel, lees en reken, en ook baie ander feitekennis opgedoen. „But there were greater demands that must be met. Had they been prepared for these? What qualities had they acquired that would make them valuable to their employers, insure their success and honesty in their work, teach them to choose wisely their companionships, give them the courage to say no in the face of temptations, and enable them to enjoy wholesome recreation in their leisure hours".³⁾ Sy het toe sakemanne gaan uitvra waarom hierdie jongmense wat in die sakewêreld beland nie suksesvolle werknemers word nie. Is dit primêr weens gebrek aan kennis en vaardigheid, of weens gebrek aan karakterdeugde? Sy berig dat die werkgewers eenparig was in hulle oordeel dat n onbetroubare en onverantwoordelike werker n groter risiko is as een met spelling- of rekenprobleme. En dat dit eweneens geld vir ander beroepe, het sy ook vasgestel. Karaktergebreke lê ook aan die wortel van gesinsprobleme en gesinsverval. Dit het haar tot die oortuiging gebring dat „what the world primarily needs today is not greater ability in spelling, higher skill in mathematics, a wider knowledge of geology or astronomy, but a genuine brotherhood, selflessness, and increased ability to think wisely and act judiciously".⁴⁾

1) A. Boysen: First Things First.

2) A.w., 23.

3) A.w., 23-24.

4) A.w., 33.

Sy het toe begin om in haar gradeklasse n stelsel van verslagkaarte in te voer waarop daar neskoolvakke en prestasies daarin genoteer is nie, maar karaktereienskappe. Die verslagkaart was in kolomme verdeel, en in elke kolom was daar n karaktertrek genoem ten opsigte waarvan die onderwyseres elke kind in oorleg met homself moes ewalueer. Altesaam tien karaktertrekke is genoem, t.w.: betroubaarheid, gehoorsaamheid, oordeelsvermoë, stiptelikeheid, inisiatief, persoonlike gewoontes, vlyt, sosiale houding, selfbeheersing en spaarsaamheid. n Handleiding waarin elkeen van die trekke meer in besonderhede beskrywe is in die vorm van opdragte, is aan elke kind voorsien. Die handleiding het begin met die woorde: „Boys and girls, do you want to be clean, desirable, high-minded citizens? Do you want to be a blessing in your home, a credit to your school, and a valuable person in your community? Read carefully the following pages; make these rules your own and you will become a citizen of which your country can be proud”.¹⁾ En as voorbeeld van hoe n besondere karaktertrek aan n kind verduidelik word, word daar onder „Reliability” die volgende opdragges gestel:

„I must learn to think honestly.

I must never tell anything untrue or let anyone think anything untrue about me.

I must do right when I am alone and there is no one to tell me what to do, as well as when others are with me.

I must not take anything belonging to someone else.

I must never let other people influence me to do wrong.”²⁾

Dus: vier maal per jaar sit elke kind saam met sy onderwyseres om sy eie verslagkaart t.o.v. elkeen van die tien karaktertrekke te voltooi. n Rooi merkie in die kolom van sê bv. „gehoorsaamheid” beteken dat hy hier hulp nodig het; n blou merkie beteken goeie vordering; en waar daar geen merkie aangebring is nie, beteken dit normale vordering. Voorsorg is getref dat n rooi merkie nooit beskou word as n skande nie, maar eerder as aansporing tot verbetering.

Wat was hulle bevindings? Laat ons dit ook puntsgewys opsom.

1. Die onderwyseres was genoodsaak om die kind, die hele kind met sy persoonlike agtergrond beter te leer ken ten einde hom in sy karakterontwikkeling simpatiek te lei. Hier in die gradeklasse was dit nie sy verstandelike vermoëns en prestasies wat op die voorgrond was nie, maar sy ontluikende karakter. Op sigself was hierdie intiemer kennis van die kind n enorme wins.

1) A. Boysen: First Things First 44-45.

2) A.w., 45.

2. Dit het meegebring dat daar tussen die ouers en onderwysers n beter verstandhouding asook beter samewerking in belang van die kind ontstaan het. Hier was die kind se karakter op die spel, en waar dít die geval is, kan geen ouer afsydig staan nie. „When a child receives a low mark in arithmetic, his father regrets it but he is too busy to interview the teacher; but when a child's reliability is questioned, both parents arrive at once... They invoked help as they never had before".¹⁾
3. Maar behalwe hierdie uitwerking van die plan dat dit die ouer in belang van sy kind skool toe gebring het, het dit ook nog hierdie belangrike gevolg gehad: die kind het die karakterwaardes van die skool af huis toe gebring. Die invloed van die plan het tot in die ouerhuis gereik deurdat die kind sy ouers gekonfronteer het met die waardes. Een vader het dan ook erken „that character education is much harder on the parents than on the children".²⁾ Die skryfster noem n paar voorbeelde hiervan. Die kind se kritiese, eerlike ingesteldheid teenoor homself het ook vir sy vader of moeder as voorbeeld gedien.
4. Ook op die onderwyseresse het dit dieselfde uitwerking gehad. Hulle moes die voorbeeld stel, en hulle is aldus aangespoor om op hulle tone te wees. „It is possible to teach arithmetic and geography from a textbook even though one is limited in his knowledge of the subject; but not so with developing character... Unless the teacher has experienced the fruits of righteous living and noble thinking, it will be impossible for her to impart these truths to pupils".³⁾ In hierdie verband spreek Boysen dan ook n vanselfsprekende waarheid uit m.b.t. die keuring en opleiding van onderwysers: „It is most important to select for promotion those teachers with the finest characters and noblest ideals and advise them to acquire the necessary educational qualifications. Too often academic requirements have received first consideration, with slight attention given to disposition, temperament, and sound principles".⁴⁾
5. Nie alleen is die kind geleer om eerlik teenoor homself te wees nie, maar ook om verantwoordelikheid vir sy eie gedrag te aanvaar. „The honor attached to being unguarded was stressed... Pupils are free to talk with each other in the classroom, halls and gymnasium. They know, however, that they retain this privilege providing they show good judgment and consideration of others".⁵⁾

1) A. Boysen: First Things First, 54.

2) A.w., 66.

3) A.w., 108.

4) A.w., 110

5) A.w., 106-107.

6. Boysen wys herhaaldelik op haar ervaring „that growth in character means growth in scholarship”.¹⁾ Elders skrywe sy: „The first year this system was introduced, curriculum demands were sacrificed and character development was given first consideration. When this policy was agreed upon, the teachers expressed some doubt as to the results of the end-semester testing. It was decided, however, that the gain made by the children in self-confidence and original endeavour would be worth the sacrifice in grades. Yet, when the tests were completed, it was somewhat of a surprise to discover that results were better than in previous years. That was the first indication that growth in character includes growth in scholarship. This truth has since been proved many times”.²⁾

In sy voorwoord van haar boek sê MacQuarrie: „Mrs. Boysen's methods, her principles, her philosophy in character education, constitute the most practical material I have ever seen for the work we have before us”.³⁾ n Mens kan nog met Boysen verskil oor sommige van haar metodes, maar nie oor haar waardeperspektief nie. Sy plaas inderdaad „first things first” waar sy aan die end van haar boek haar en haar personeel se oortuiging stel met die woorde: „While it is recognized that academic progress is necessary, it is now agreed by the teachers that character building is paramount”, en dan die wyse gedagte daar byvoeg: „It is essential in education to make a choice”.⁴⁾

C. DIE EUWEL VAN „PUNTELISME” IN ONS SKOOLWESE.

In die vorige hoofstuk, waar ons die volslae intellektualisme van die eksperimentalisme as opvoedings-filosofie aangetoon het, het dit gegaan om die teoretiese aanloop tot opvoedlike of skolastiese intellektualisme. Laasgenoemde was in daardie geval die logiese eindresultaat van n filosofie of lewensbeskouing waarvolgens aan intelligensie die hoogste kosmologiese status toegeken is en in die raamwerk waarvan slegs n uit en uit verintellektualiseerde mensbeeld kon pas. Met sulke denkbeelde oor mens en wêreld kan die taak van die skool onmoontlik wyer gesien word as bloot intellektuele vorming, as onderwys, as ontwikkeling van die denkvermoë van die kind.

Maar daar is benewens hierdie teoretiese aanloop ook nog n heel praktiese oorsaak waarom die skool se taak vereng en verskraal word tot die bloot onderwysende. En

1) A. Boysen: First Things First, 43.
 2) A.w., 176.
 3) A.w., 13-14
 4) A.w., 177.

dit is die feit dat ons hier in die onderwys, anders as in die opvoeding, steeds te doen het met resultate wat bepaalbaar, meetbaar, kwantifiseerbaar is. Die kennis wat die kind in sy onderwys opgedoen het, en tot op 'n sekere hoogte ook sy denkvermoë, kan in terme van punte uitgedruk word. Ons eksamenstelsel is inherent en onlosmaaklik deel van ons onderwysstelsel, en vir bykans elke onderwyser het die eksamen geword soos 'n draak met 'n onversadigbare honger na punte. Eksamenpunte het die norm of maatstaf geword - indien nie die enigste nie, dan wel die belangrikste - waarvolgens die leerling se „vordering” gemeet word. Soos die kerk steeds te kampe het met die gevaar van formalisme in die godsdiensoefening van sy lidmate, so staan die skool ook blootgestel aan sy besondere gevaar van formalisme in die opvoeding, wat ons nou maar gerus met die nuwe term „puntelisme” kan aandui. Die neiging van die mens om in sy godsdiensoefening positiewisties te wees, openbaar sigself ook in sy skoolpraktyk. Ook hier soek ons die sigbare, die aan-skoulike, die sintuiglik waarneembare. Ook hier is ons maar al te geneig om die „onsigbare dinge van die gees” te verontagsaam.

Ons het reeds enkele kritiese uitsprake m.b.t. die Nederlandse skool aangehaal. Wat hulle daar noem „het opgeschroefde onderwys” met sy „cijferjacht”, met sy „massadressuur” en sy „eenzijdige verstandswaardering en intellectuele overlading” is ook hier te lande aan ons eerstehands bekend. Ook óns skole bestaan „voor een zekere geestesaristocratie”, openbaar dieselfde „concurrentiestrijd” en „wedloop tegen de zich steeds uitbreidende hoeveelheid kennis” wat ook óns dwing „tot het najagen van schijnresultaten, waardoor ook de élite, die men wil kweken, maar al te vaak stenen voor brood krijgt”. Ook hier word die klem gelê op parate, eksamineerbare kennis omdat dit konkroleerbaar en verkwantifiseerbaar is, sodat ook óns kan sê: „Wat wij missen is: de mens in het centrum”. Met sy idee van die „pedosentriese skool” het die progressiwisme vir homself veral vanuit die oord van Christelike denkers veel kritiek op die hals gehaal; maar laat ons maar gerus toegee dat die skool met die kind in die sentrum veel meer aanneemlik is vir die Christelike opvoedingsleer as óns skool met die vak in die sentrum. Die kreet: Voed die hele kind op! is opvoedkundig reg en gesond en om dit aan te hef het in ons tyd mode geword; maar dis 'n holle kreet, dis niks anders as leë lippehulde nie waar dit gepaard gaan met skoolpraktyke wat die karakter- en geestesontwikkeling van die kind belemmer, en dit net ter wille van meer vakkennis en beter eksamenpunte.

Ons is nou besig met kritiek op die Suid-Afrikaanse skool. Maar in die volgende aanhaling uit die sewende jaarboek van die „John Dewey Society" word daar dinge gesê oor die „opgeskroefde onderwys" van die Amerikaanse openbare skool, oor die wanpraktyke en euwels wat dit meebring, wat letterlik ook van toepassing is op ons eie skool. Die skrywers haal die ondersoeke van Hartshorne en May aan waarin dit geblyk het dat die gees van die huis en die skool van die grootste belang is m.b.t. die karakteropvoeding van die kind - n gees „which encourages honesty and ... makes honesty easy".¹⁾ Dan vra hulle: „Do schools provide an atmosphere which makes honesty easy for immature school-age youth? In schools where marks are the effectual criterion of success most children do not find such an atmosphere. Teachers giving or withholding approval on this basis, classmates reflecting in greater or less degree the official attitude, promotions which advertise to the world the child's success or lack of it and which allow or forbid the pupil to continue with the groups he knows - all these depend on marks. Parents too have been educated to see marks as the primary criterion of school success. The child's status, then, certainly in school and possibly also with his parents and friends, depends on his marks.... The child may be ever so eager to be friendly and helpful, ever so responsible, ever so anxious to do what is necessary for the welfare of the group, but none of these factors count importantly against the objective record of his marks. Isn't it asking a great deal of a child to expect him, when so much is at stake, to resist the temptation to cheat in order to improve his status?... Only in a school where there is no competition, no comparing of one pupil with another, has the writer found children generally to be free and generous and fair in their praise of each other's work... and objective in receiving criticism and suggestions".²⁾

Om n enigsins volledige relaas te gee van die dramas wat daar in ons skole rondom die wedywingstema afgespeel word, is op sigself n groot taak wat nog wag om aangepak te word. Wat vooraf met sekerheid voorspel kan word, is dat daarin tonele beskrywe sal word met n tragiese grondtoon - tragies in die uitbeelding van die onreg wat menige kind aangedoen is en die leed en ongeluk waarin dit die kindersiel gedompel het. Hoe lank het die onregverdige gebruik om leerlinge in n bepaalde klas op grond van hulle eksamenuitslae klasposisies toe te ken, nie met amptelike

1) Seventh Yearbook of the John Dewey Society: The Public Schools and Spiritual Values, 148.
2) A.w., 148-149.

goedkeuring bly voortbestaan nie? Maar ofskoon dit vandag deur sekere onderwysinstansies verbied word, is die hele professie so deurtrek met die wedyweringsgees dat onderwysers eenvoudig sonder nadenke voortgaan om leerlinge op intellektuele gebied onderling te laat wedywer. Sommige onderwysers verdedig dit selfs met vuur, en dit net op grond van één enkele oorweging: dit dien as aansporing tot beter skoolprestasies. Dus: weereens die eng standpunt van beter onderwys, beter eksamenuitslae. Die feit dat baie leerlinge nie daarby baat nie, en dat oordrewe wedywing op akademiese gebied die geestesgesondheid en -ontwikkeling van die minder begaafde leerling benadeel en strem, word nie in aanmerking geneem nie. Dis die intellektuele élite in die klas wat tel. Die skadelike gevolge in terme van frustrasie en ontmoediging wat dit by die minderbegaafdes meebring en die onedele gesindheid van afguns en eiewaan wat dit maar al te dikwels by die wedywerers self wek, is van minder belang.

Daar is nie so iets soos „opgeskroefde” onderwys sonder „opgeskroefde” onderwysers nie. Dit is die mense wat vasgeknel is in die wurggreep van die bose gees van „puntelisme” van ons skole. Hulle professionele visie reik nooit verder as die eindeksamen nie. As opvoeders is hulle waardesin verskraal en verarm tot weinig meer as dit wat in syfers op ’n puntestaat uitgedruk word. En die leerling wat die pas in hierdie puntejag om welke rede ook al nie kan volhou nie, moet dit met smaad, pyn en vernedering ontgeld. Hoeveel kinders is daar nie wat elke skooldag van die jaar slae en slegsê moet verduur net omdat hulle aan een „oortreding” skuldig is: hulle het minder verstand geërf as hulle klasmaat. Daar is baie oorsake vir swak skoolprestasies, een waarvan juis hierdie „opgeskroefde” onderwyser, sy persoonlikheid en sy klasmodes is. Baie leerlinge wie se swak prestasies in ’n bepaalde vak aan „swak aanleg” vir daardie vak gewyt word, is maar te dikwels leerlinge wat vroeër in hulle skoolloopbaan net negatief gekondisioneer is t.o.v. daardie besondere vak. Die leerling het wat daardie vak betref „moed verloor”, tou opgegooi, net omdat hy ’n onderwyser gehad het wat meer belang gestel het in vakprestasies as in die kind met sy probleme. Trouens, dis dan ook kenmerkend van hierdie „opgeskroefde” onderwyser dat hy weinig erg het aan die persoonlike probleme van sy leerlinge. In die brandpunt van sy bewussyn is sy eie probleem: hoe om sy vakkennis beter oor te dra; hoe om beter eksamenresultate te verkry.

En dit bring ons meteens by die ander faset wat die

wedyweringsgees in ons skole openbaar. Aan die een kant is daar die onregverdige, onverkwiklike wedloop om punte waartoe die leerlinge met hulle erflike ongelyke aanleg en verskil in huislike agtergrond aangespoor word. Aan die ander kant is daar die wedywing tussen onderwysers en skole onderling. Vir die onderwyser is dit 'n wedloop om bevordering, en hy weet maar al te goed dat sy onderwysbe-kwaamheid hier die deurslaggewende faktor is. Sy opvoederskap kan nie gemeet word nie, sy onderwyserskap wel, en dis laasgenoemde wat sy prestige en aansien bepaal. Navrae onder studente aan een van ons onderwyskolleges het dan ook aan die lig gebring dat daar etlike onderwysers is wat dit prontuit aan sy leerlinge stel dat sy bevorderingskanse van hulle prestasies afhang, en dat hy daarom geen druippunte duld nie. Dis begryplik dat punte vir so 'n onderwyser belangriker is as die kind, en dis ewe begryplik dat die leerlinge van so 'n onderwyser ook mettertyd hierdie verwronge waardeperspektief tot hul eie maak. So ontstaan die oortuiging by die kind dat hy ten einde die guns van die onderwyser te behou slegs goeie punte moet lewer. Die „Hoe?" is hier van minder belang. So maak ons dit vir die kind moeilik om eerlik te wees. En so skep ons vir onself daardie probleem van bedrog met toetse en eksamens wat soos 'n smet aan ons opvoedingsinrigtings kleef, van die laer skool tot bo by die universiteit.

Daar is skoolhoofde wat totaal vergeet het dat daar so iets soos „opvoeding" bestaan. Van enkeles is dit bekend dat hulle hul ewaluasie van die professionele bekwaamheid van elke afsonderlike personeellid bloot grond op die puntetaat wat op sy lessenaar geplaas word. Ook hier is die „Hoe?" van minder belang, waarby ons nie bedoel dat dit oneerlik „gekook" is nie, maar dat dit 'n geval is waar punte nagejaag is oor die kind se karakter heen. Dis altyd 'n duur jagtog hierdie, duur in terme van die geestelike verarming en karakterafbrekende uitwerking wat dit vir die intellektuele agterhoede inhou, maar ook duur in terme van die renons wat selfs die begaafdes maklik in die vak van so 'n „donkiedrywer" ontwikkel. Daar is geen klas of skool waar daar nie oorvloedig geleenthede is vir hulpverlening tot waardeverwesenliking nie, maar in die skool waar onderwysers onder invloed van die hoof onderwys bo opvoeding stel, is daar altyd die verskoning „dat daar nie tyd is vir opvoedingswerk nie". Die eksamen lê voor, en daar word met verontagsaming van alle ander oneindig belangriker opvoedingsdoelstellings wat die kind se hele toekomstige lewe raak net aandag en tyd bestee aan die voorbereiding en afrigting

vir hierdie relatief onbelangrike dag van rentmeesterskap. Waar onderwys hoofsaak is, moet die skool noodwendig lewensvreemd en lewensoneg wees omdat die kind dan onder die wanindruk kom dat ook die volle lewe daarbuite hoofsaaklik kennistoetse aan hom gaan stel. So word die een geslag na die ander toegerus met n waardeperspektief wat hulle sleg voorbereid laat om later in die toetse van die werklike lewe te slaag.

Die „Umwertung“ van ons opvoedkundige waardeperspektief wat deur die gees van „puntelisme“ teweeg gebring is, is nie beperk tot die onderwyskringe nie. Wat geld vir Nederland en Amerika soos uit bogaande aanhalings blyk, geld eweseer vir ons land: ook die ouers en daarmee die belanghebbende gemeenskap het in die skoolwerk wat meetbare resultate lewer die eintlike taak van die skool gesien. Die jarelange gebruik om die resultate van die eindeksamen van die middelbare skool onder die name van die afsonderlike skole in die pers te publiseer, het die skole onderling tot groter wedywering aangevuur, die publiek se sensasielus geprikkel en die wanopvatting laat ontstaan dat die skool met die beste eksamenuitslae ipso facto die beste opvoedingsinrigting is. Dit is natuurlik moontlik, maar dis geensins noodwendig die geval nie. Want dit wat n „goeie“ skool kenmerk is geensin goeie eksamenuitslae alleen nie; wat meer is: goeie eksamenuitslae is op sigself glad en geheel nie eers die belangrikste kenmerk van die „goeie“ skool nie. Die goeie skool is alé een waar daar stewige karakters gevorm word, en eers waar dit gebeur, is goeie eksamenresultate n bewys dat daar ook goeie onderwyswerk verrig word.

Om nou egter die feit dat die gees van „puntelisme“ ook die openbare mening aangegryp het as verskoning vir die handhawing van die skewe waardeperspektief in ons skole voor te hou, strek die onderwysprofessie nie tot eer nie. Die „puntelisme“ het immers sy ontstaan in die skool gehad en is deur mense in die professie sienderoë toegelaat om te verbrei; en nou is dit juis die opvoeder en opvoedkundige se taak en verantwoordelikheid om die juiste waardeperspektief te herstel, sowel binne as buite die skool. Net so min as wat die teoloog formalisme in die kerk kan toelaat op grond van die mens se neiging daartoe in sy godsdiensoefening, net so min kan die man in die onderwysprofessie „puntelisme“ gedoog op grond van die publiek se behae daarin om periodiek getrakteer te word op n wedloop tussen skole. Die onderwysprofessie is soewerein in eie kring, en as die manne daarin nie hulle eie sake in orde kan bring nie, dan is die jeug van die volk voorwaar in onveilige hande.

Die regstelling van die verhouding tussen opvoeding en onderwys in ons skole ten einde dit in ooreenstemming te bring met ons Christelike lewensbeskouing en waardeperspektief is in die eerste en laaste instansie die verantwoordelikheid van elke individuele onderwyser. Natuurlik beteken dit nie dat die onderwysowerheid in hierdie saak maar die rol van toeskouer kan speel nie. Trouens, ook die persone in hierdie hoogste gesagsposisies is nie vry te spreek van blaam vir die wanverhouding wat alreeds soveel jare bestaan nie. Gestel voor die vraag of die Afrikaanse skool deur die tyd heen sy taak benader het in die gees van die Calvinistiese antropologie en daardeur 'n spieëlbeeld van die volkslewe was, kom Bingle na 'n ondersoek van die publikasies van die onderskeie onderwysdepartemente tot die slotsom „dat die gesagsdraer in ons onderwys beslis nie positief die Calvinistiese antropologie huldig nie”.¹⁾

'n Soektog na die mensbeskouing wat ons onderwysbeleid onderlê lewer eintlik niks op nie, en gevolglik is daar ook geen duidelik omskrewe doelstelling nie. Die naaste waaraan ons in die offisiële geskryfte van die onderwysowerhede aan 'n doelstelling kom, is waar daar by sommige leergange gestel word dat die hele mens opgevoed moet word. Origens is die houding teenoor die opvoedende taak van die skool opvallend vaag, byna negatief. Om die waarheid te sê, gaan Bingle voort, „dit kom voor asof van owerheidsweë die skool as 'n blote onderwysinrigting gesien word”.²⁾ Daar is dus duidelik behoefte aan besliste en positiewe leiding vanuit daardie oord wat leiding moet gee. Maar in die laaste instansie hang dit tog van die onderwysers af wat ons skole beman of daar 'n deurbraak sal plaasvind - 'n deurbraak deur die muur van „puntelisme” sodat elke onderwyser sy hoogste en edelste taak kan volvoer: dié van opvoederskap.

Die Toestand aan ons Inrigtings vir Onderwysersopleiding.

M.b.t. hierdie poging om 'n deurbraak te bewerkstellig en so te kom tot 'n suiwere formulering van die taak van die skool op grondslag van 'n Christelike mens- en waardebeskouing, is dit om strategiese redes gebiedend noodsaaklik om veral op één front toe te slaan: dié van onderwysersopleiding. Die kwaadaardige kringloop waarin ons beland het deurdadig die skool geslag op geslag gekweek het met die suggestie dat die hoof belangriker is as die hart en die gevolglike druk van die gemeenskap op die skool om in die praktyk so leerplangebonde en eksamengerig te wees dat

1) H.J.J. Bingle: Aspekte van Christelike-Nasionale Onderwys, 19.

2) A.w., 20.

daar „nie tyd" is vir die geestelike ontwikkeling van die kind nie, moet op hierdie punt deurbreek word. Ons moet n nuwe geslag onderwysers kweek wat hulle taak met die regte waardeperspektief aanpak en uitvoer, wat sterk genoeg is om teen die stroom van intellektualisme op te beur en dit eerste te stel wat hulle intuïtief voel eerste moet kom. Studente aan ons onderwyskolleges is dan ook bykans eenparig in hulle veroordeling van die intellektualisme van ons skole.

Maar behalwe hierdie bloot strategiese rede, is daar ook n heel praktiese rede waarom die veldtog om ons skoolprogram meer waarde-belaaï te maak juis hier n aanvang moet neem. En dit is omdat dit in ons inrigtings vir onderwysersopleiding alles behalwe na wense verloop, omdat juis hier die suggestie dat onderwys belangriker is as opvoeding, sterker benadruk word. Laat ons terloops opmerk dat as daar een taak is wat luid roep om aangepak te word dan is dit empiriese navorsing oor die menings, houdings en gesindhede van ons kwekeling-onderwysers. Hierdie mense het pas twaalf jaar lank eerstehandse ervaring gehad van wat daar in ons skole aangaan; deur hulle studie van die opvoedkunde, sielkunde, didaktiek en verskillende vakmetodieke word hulle kritiese instelling teenoor en oordeelsvermoë oor dit wat hulle self ervaar het, verskerp; en les bes, hulle verkeer in die besondere gunstige posisie om gedurende hulle proef-onderwys ook weer eerstehands te ervaar wat daaglik in baie klaskamers gebeur. Natuurlik is hulle persoonlik en professioneel nog onryp, en daarby verkeer hulle in n kritiese lewensfase, maar as groep is hulle interpretasie van hulle ervarings, hulle opvattinge en waardebeskouings vir die doel van opvoedkundige navorsing van eersterangse betekenis. En dit des te meer omdat ons onderwyserskorps oor die algemeen so traag, tradisioneel so onwillig is om heelhartige medewerkers te wees met opvoedkundige navorsing.

Daar is baie probleme wat hier braak lê en wag op navorsing en ondersoek. Ons doel is nie om hulle hier op te noem nie. Slegs op enkeles wat regstreeks verband hou met die onderhawige tema word die aandag gevestig. Een van die genoemde probleme wat veral in verband met die onderhawige tema empiriese navorsing vereis, is dié van bedrog met eksamens en toetse. Dit is n probleem wat regstreeks verband hou met karakterontwikkeling, en as verskynsel by ons studerende jeug is dit niks anders nie as n skandvlek wat aan ons onderwyskolleges kleef, juis hier waar die toekomstige opvoeders gekweek word. En nou het navraag oor dié probleem onder ons studente herhaaldelik laat blyk

dat hulle van oordeel is dat die gees van „puntelisme” homself hier sterker laat geld as wat dit die geval op skool was. Die dosente heg oor die algemeen meer waarde aan die eksamenpunte as die onderwysers, en gevolglik maak ons dit vir die studente nog moeiliker om eerlik te wees. Menige student het erken dat hulle as studente aan die kollege meer dikwels oneerlik was met toetse as op skool. Een student se lakonieke kommentaar was: „Dis mos punte wat julle dosente wil hê; ons sal dit vir julle gee”. Die bedoeling daaragter was duidelik: dit maak nie saak „hoe” nie. Maar die mees opvallende en ontstellende kenmerk van die hele ondersoek was dat die meerderheid studente wel probeer het om „verklarings” en „verskonings” vir die misbruik van sedelike aard aan te bied. Die oortuiging dat die sedewet ook met betrekking tot hierdie saak onvoorwaardelik, kategories imperatief is, was hoegenaamd nie sterk aanwesig nie.¹⁾

Daar is natuurlik goeie redes waarom daar aan ons hoër onderwysinrigtings soos die onderwyskolleges en die universiteite meer gewig toegeken word aan toets- en eksamenpunte as op skool. Hierdie inrigtings is immers akademiese instellings en is anders as die skool nie primêr ingestel op die opvoeding nie. Maar die feit dat die probleem van oneerlikheid homself op hierdie vlak aan ons opdring, is onweerspreeklik ’n refleksie op die mate en gehalte van die karakteropvoedende werk wat daar in ons skole gelewer word. Dis die wrange vrugte wat ons pluk van ons „opgeskroefde” onderwys, ons puntejag met sy subtiele suggestie dat kennis en punte belangriker is as karakterdeugde. Ons sit hier met die „gebakte pere” dat die keur van ons naskoolse jeug met „slim” argumente en verklarings poog om ’n sedelike vergryp te regverdig.

Maar.... Is die onderwyskollege ’n uit en uit akademiese inrigting? Net soos die universiteit is dit ’n hoër onderwysinrigting vir studente, d.w.s. vir studerendes wat reeds die hele skoolprogram deurloop het; maar anders as die universiteit behartig dit die opleiding vir slegs één beroep of professie, nl. die onderwys. Hierdie „opleiding” nou - waaruit bestaan dit, en wat behels dit alles? Is opleiding vir die onderwysberoep bloot ’n saak van studie in die opvoedkunde, sielkunde en al die ander vakgebiedens wat regstreeks verband hou met die werk van onderwyser?

1) Hierdie navraag is gedoen aan slegs één van ons onderwyskolleges en die genoemde response is slegs dié van ’n steekproef uit die studente van daardie inrigting.

Beteken „opleiding“ hier enkel en alleen studie van die vakke wat tradisioneel op skool onderrig word – die sogenaamde „inhoudsvakke“ – en verder onderrig en oefening in die tegnieke van onderwys of klasgee („teaching“), met origens studie in die opvoedkunde en sielkunde as basiese vakke? Kortweg gestel: Is die opleiding van onderwysers uitsluitlik of dan minstens hoofsaaklik n kwessie van „intellektuele ontwikkeling“, van verdieping in die wetenskappe? Ons sê „hoofsaaklik“, omdat daar weereens toegegee moet word dat die lesingsituasie in die kollege, net soos die lessituasie in die skool, nie waarde-vry is nie, omdat dit as didaktiese proses nie kan verloop sonder dat dit die waarde-oriëntasie of gesindheid van die student raak nie. Maar is daar in die hele proses van onderwysersopleiding net sprake van opvoeding, van hulpverlening tot waardeverwesenliking, van karaktervorming in soverre die formele didaktiese situasie homself daartoe leen?

In die antwoorde op hierdie vrae moet daar ook weer duidelik onderskei word tussen die teoretiese en praktiese, tussen dit wat ons bely en dit wat ons doen. Daar was nog altyd en daar is nog steeds erkenning vir die feit dat die onderwysberoep hoë karaktereise stel aan sy beoefenaars, maar ook op hierdie terrein van ons onderwys het die sterk stroom van intellektualisme n diep bedding gespoel. Kenmerkend van die verskillende kursusse is die groot hoeveelheid vakke wat bemeester moet word in elkeen waarvan dit maar weer die ou storie is van klem op parate, eksamineerbare feitekennis. Ook hier kan ons maar nie wegkom van die eng, afgebakende pad van die leergang nie want net hier oorkant die bult wat... die eksamen! In n onderwysinrigting waar die student onder die dwang verkeer om elke week van die studiejaar sy aandag te verdeel onder tot soveel as 20 verskillende vakke en waar elke betrokke dosent met groot haas en ywer sy studente aanjaag deur die drukgang van die oorlaaide leergang, kan dit nie anders as dat vakkennis weer die mens uit die sentrum verdring nie. En so gaan ons maar voort om geslag op geslag onderwysers te lewer met die verskerpte suggestie in hulle opleiding dat kennis belangriker is as karakter. Ons sit vasgevang in die wentelgang van die spiraal van intellektualisme.

Teenoor hierdie wanperspektief wat die praktyk van onderwysersopleiding openbaar staan die onloënbare waarheid dat sowel die kwaliteit van ons opvoeding en onderwys as die status van ons professie staan of val m.b.t. één saak: die karakters van die mense in die professie. Daar is al boekdele geskrywe oor die metodiek van onderwys, dog

weinig oor die metodes wat gevolg moet word om die kind op te voed tot 'n karaktervolle mens. Dit val ook buite die bestek van hierdie studie. Maar welke resultate so 'n ondersoek na die beste opvoedingsmetodes ook al mag oplewer, staan een feit reeds vooraf soos 'n paal bo water en dit is dat opvoeding, karakteropvoeding slegs moontlik is indien die onderwyser self 'n karaktervolle, opgevoede persoon is. Hy kan alleenlik die karakterwaardes „oordra“ wat hyself besit. Hy kan alleen opvoed, nie as hy bloot onderwyser is nie, maar as hy opvoeder is. En hy is laasgenoemde, ook weer nie op grond van sy kennis en didaktiese vaardigheid nie, maar wel op grond van sy besondere karakter en persoonlikheid. Hieraan sal ons veel meer as in die verlede gewig moet toeken by die keuring en opleiding van onderwysers. Dit is 'n saak van die hoogste prioriteit in enige aksieprogram wat daarop gerig is om ons skole Christelike skole te maak.

Laat ons nog kortliks die aandag vestig op één besondere gebrek in die geestelike toerusting van ons jeug - 'n gebrek wat sig ook juis weer sterk openbaar onder ons studente en daarbenewens 'n gebrek wat regstreeks in verband staan met die kwessie van karakteropvoeding. Dit is nl. ons studente se gebrek aan verantwoordelikeheidsin, maar in hierdie geval spesifiek hulle gebrekkige verantwoordelikeheidsin t.o.v. hulle taak en roeping as studente, as stude-
rendes. As daar een saak is wat bo alle twyfel staan, dan is dit dat ons studente nie selfstandig kan studeer nie. Dit weet elkeen wat met studente werk, en dit is wat talle besoekende buitelandse geleerdes openhartig en met die beste bedoelings sê. Dit ontbreek ons studente aan erns, pligs-
getrouheid en verantwoordelikheid in hulle studie. Dit is 'n feit, maar dit is 'n feit wat 'n groot vraagteken plaas, nie oor ons jeug nie, maar wel oor ons opvoedingsmetodes. Dis heelhuids 'n opvoedingsprobleem, want dit gaan hier om 'n karakterwaarde, en dis daarom 'n probleem wat elke opvoeder, sowel ouer as onderwyser, vierkantig plaas voor die vraag: **Waarom? Waar skort dit?**

Dit is 'n groot en moeilike vraagstuk, en een waarvan ons sekerlik nie binne hierdie bestek reg sal kan laat geskied nie. Maar een besondere en tewens baie belangrike faset daarvan waarmee juis die skool gemoeid is, verdien tog ernstige aandag. En dit is nl. ons onvermoë om in ons skoolorganisasie en -beheer en in ons klaskamerpraktyk die vryheidsbeginsel só toe te pas dat dit bevorderlik is vir die maksimale geestesontwikkeling van die kind. Dit is in die geesteswetenskappe altyd gewaagd om te praat van aksiomas,

maar as daar een pedagogiese aksioma is dan is dit dat persoonlike vryheid n absolute voorwaarde is vir die ontwikkeling van verantwoordelikhedsin by die kind, dat alleen dié kind verantwoordelikhed ontwikkel wat in toenemende mate die vryheid gegun word om self verantwoordelikhed te aanvaar. Sonder om in die water te spring, leer n mens nie swem nie; net so leer n mens ook nie om verantwoordelik te wees sonder om met verantwoordelikhed belas te word nie. Nou is dit natuurlik wel waar dat dit n risiko is om n kind met verantwoordelikhed te belas, maar dit is n risiko wat elke opvoeder eenvoudig moet neem. Opvoeding is altyd n geloofsdaad, en hierdie risiko is deel daarvan.

Om i.v.m. ons skoolpraktyk maar enkele vrae te stel: Waarom is ons so traag en onwillig om die selfwerkzaamheidsbeginsel in ons onderwys toe te pas? Dis immers n beginsel waarvan die geldigheid en doeltreffendheid bo alle twyfel verhewe is, vanuit sowel die didaktiese as opvoedende gesigspunt. Die kind wat self ontdek en ervaar, is daardeur nie alleen besig om op die beste manier self denkend kennis te versamel nie, maar word sodoende in staat gestel om op die enigste manier wat daar bestaan uiters belangrike persoonlikheidseienskappe soos selfstandigheid, verantwoordelikhedsin en selfvertroue te ontwikkel.

Tweedens: Waarom word die handboekmetode in ons onderwys so foutief en gebrekkig toegepas? Daar is nagenoeg geen hoërskoolvak waarvoor daar nie een of meer goeie handboek beskikbaar is nie. En tog word daar jaar na jaar nog voortgegaan om die leerling met die spreekwoordelike soplepel te voer, in plaas daarvan om die kind self die leerstof te laat deurwerk, desnoods self te laat deursweet. Dit is immers die geringste vorm van selfwerkzaamheid wat ons in ons klaskamers kan toepas. Daar kan dan ook geen twyfel bestaan dat ons leerlinge en studente se gebrekkige studiemetodes en ontoereikende studiegewoontes grootliks hieraan gewyt moet word nie. Hulle het te gewoon geraak daaraan om akademies ge-abba te word. Hulle is geleer om passiewe, geregimenteerde luisteraars te word, waardige produkte van n pedagogiese anakronisme: die goeie ou luisterskool.

Die antwoord op hierdie „Waaroms" moet dan ook in die eerste plek gesoek word in hierdie regimentasie, hierdie onvryheid, hierdie drukmakery en gehaas op die weg wat ons „opgeskroefde onderwys" vir onself gebaan het. „Daar is nie tyd" vir selfwerkzaamheid en selfstudie nie. Die leergang wag en die eksamen lê voor! En so word kosbare geleentheid versmaai om ons onderwys opvoedend te maak, om in ons didaktiek boustene, nee hoekstene te lê in die

karakter van die kind.

Laat ons hierdie vlugtige skets van die skadusy van ons skoolwese nou afsluit deur getuienis van 'n heel besondere aard in te roep vir die aanklag van „puntelisme“, van die leerplangebondenheid en eksamengerigtheid van ons hele skoolstelsel. Dit is besondere getuienis omdat dit kom van 'n bron wat nie binne ons skoolstelsel staan nie, maar tog eerstehands gemoeid is daarmee en boonop in die posisie is om dit vanuit 'n unieke hoek van nader te leer ken. Ons haal naamlik aan uit 'n brief van die algemene sekretaris van die Transvaalse Onderwysersvereniging. Hy skrywe: „Dit is u miskien bekend dat ons jaarliks 'n reeks konferensies vir hoërskoolonderwysers oor die lengte en breedte van Transvaal organiseer. Hierdie konferensies word goed bygewoon op voorwaarde dat eksaminatore as sprekers optree; waar die eksaminatore afwesig is, daal die bywoning skerp. Uit etlike streke waar eksaminatore nie verkry kon word nie, het die onderwysers ons gewaarsku dat ons hulle nie weer die moeite moet aandoen om hulle op te roep as ons nie eksaminatore as sprekers kan kry nie. By die aanvang van ons streekkonferensies voer 'n vooraanstaande onderwysman altyd 'n kort rede oor 'n opvoedkundige onderwerp voordat die vergadering in vakkonferensie verdeel. Hierdie toespraak word deur talle onderwysers sterk afgekeur. Hulle bestempel dit as tydverspilling omdat dit hulle nie help om leerlinge vir eksamens voor te berei nie... Van algemeen vormende onderwys wil hulle eenvoudig niks weet nie... Kyk maar hoe min algemeen opvoedkundige artikels deur vakonderwysers in die Onderwysblad en ander opvoedkundige blaaie geskryf word. Vra enige vakonderwyser hoeveel tyd hy aan die induktiewe metode in sy klas bestee. Baie min, omdat die tyd dit eenvoudig nie toelaat nie. Om saam te vat, ons hele onderwysstelsel in eksamengerig: die leerlinge moet soveel feite moontlik memoriseer om in die eksamen te slaag en onderskeidings te behaal. Daar is nie tyd om hulle te leer dink nie. Die kennis op daardie wyse verwerf, is nie standhoudend nie, omdat dit gou verdamp. Stel hulle voor 'n nuwe probleem en hulle weet nie hoe om hom aan te pak nie. Dit is een van die verklarings waarom baie eerstejaars aan die universiteit sleg vaar. Ons verwyt die stomme onderwysers nie daarvoor nie: hulle is die slagoffers van 'n sielodende stelsel“.¹⁾

1) Aangehaal uit 'n brief, gedateer 11 Desember 1962, van die algemene sekretaris van die T.O. aan die skrywer.

Ons kan met alles hierbo saamstem, behalwe die laaste bewering. Geen stelsel is of mag die baas wees van die persone in daardie stelsel nie. As n stelsel „siel-dodend" is, dan is dit n refleksie op die toestand van die siel van die mens wat daarin werk. Die „puntelisme" en intellektualisme is ons eie monsteragtige skepping; die vreugde om dit te vernietig, is ook ons s'n.

D. DIE GOEIE OPVOEDER.

Maar die skets van ons skoolwese is gelukkig hiermee nog nie voltooid nie. Want behalwe die skadusy, is daar ook nog n kant wat helder in die sonlig staan. Laat ons ten slotte vir n oomblik hier aan die sonkant vertoef ten einde ons te verlustig in die skoonste en edelste skeppingswerk wat daar daagliks tot stand gebring word deur die ware kunstenaars in ons beroep – die goeie opvoeders.

Ons skole het nie soseer behoefte aan goed opgeleide vakonderwysers nie as aan goeie opvoeders. Die opvoeder is die mens in die beroep, die rustige, ewewigtige mens wat eweneens elke leerling voor hom as mens, as medeskepsel sien en aanvaar en wat selfs die „domste" kind in sy klas met waardigheid en eerbied behandel. Hy laat hom nie van koers bring deur die geskarrel om hom heen na kennis en punte nie. Sy optrede is rustig en kalm, en so ook is die atmosfeer in sy klas. Sy hoofdoel is nie om materiële, sigbare resultate te behaal nie. Hy werk nie met soveel hoofde nie, maar met soveel siele, en hier op die akker van die siel saai hy sy saad met rustige geloof, want ook hier is dit alleen God wat die wasdom skenk. Hy is bewus van die eksamen wat voorlê, maar hy is veelmeer bewus van die groot, volle lewe wat wag. Sy taak is om elke kind juis daarvoor voor te berei, gereed te maak vir die toets van die Lewe, waartoe kennis alleen ontoereikend is. Dit weet die goeie opvoeder, en daarom rig hy hom eerder tot die hart van die kind. Want die hart is die slagveld waarop die magte van die goeie sy stryd teen die bose sal wen of verloor. Die goeie opvoeder veg op die frontlinie vir n beter wêreld, maar hy weet ook dat dit alleen bereik kan word in en deur die beter toegeruste mens, en dat die beter mens die een is met liefde vir geregtigheid en Waarheid.

Ons het gelukkig nog sulke opvoeders in ons skole. Hulle is die stil, sterk mense wat stewig staan teen die stroom van intellektualisme. Elke skooldag van die jaar is hulle besig om karakters te vorm, binne en buite die skool, sonder die ophef en reklame van „goeie resultate". Weinig mense weet of hoor van hulle, en soos alle stille werkers kry hulle selde of ooit die dank en waardering wat hulle verdien. Hulle grootste beloning is nie hulle salaris nie,

maar die stille geloof dat hulle heimlik hulle leerlinge kon besiel, bemoedig en veredel. Selfs vanuit hierdie oord is daar weinig tekens of blyke om hulle geloof te verhef tot n wete, tot n sekerheid dat hulle arbeid wel vrugte dra. Maar dit ontmoedig hulle nie, want hulle kan net nie anders as om op te voed nie. Hulle is opvoeders, nie omdat hulle spesiaal daarvoor opgelei is nie, nie omdat hulle oor spesiale kennis en vaardighede beskik nie, maar omdat hulle op grond van hulle geaardheid en uit oortuiging niks anders as opvoeders kan wees nie. Want opvoederskap is nie n saak van tegniek nie, maar van lewenskuns; dis nie iets kunsmatig nie, maar lewenseg. Jy voed op, nie soseer deur wat jy ken of kan nie, maar deur wat jy is. Net soos opvoeding, so ook is opvoederskap veelmeer n saak van die hart as van die hoof.

Daar is reeds talle verslae beskikbaar van ondersoek en navorsing wat daarop gerig is om die persoonlikheidseienskappe van die goeie onderwyser vas te stel.¹⁾ Hierdie ondersoeke, wat hoofsaaklik vanuit n beroepsielkundige en geesteshigiëniese standpunt ingestel is, is almal insiggewend en waardevol vir sover hulle lig werp op die hoogs komplekse aard van die werk van die onderwyser. Feit is dat sy werk nooit geroetiniseerd is in die sin waarin n tikster, n skrynwerker en n piloot s'n dit is nie, eenvoudig omdat hy daaglik met 30 of 40 lewende wesens werk met opvallende individuele verskille onderling. Nel wys dan ook daarop „hoe moeilik dit is om die struktuur van die ideale persoonlikheid van die onderwyser vas te stel”.²⁾ Maar hierdie ondersoeke is origens ook insiggewend in soverre die ondersoekers in hulle uitgangspunt en doelstellings die verwronge waardeperspektief weerspieël wat ons opvoedkundige denke en skoolpraktyk kenmerk. Want veral in die Amerikaanse ondersoeke gaan dit steeds weer om die onderwyser, die vakdeskundige, die leermeester en om die sielkundige faktore in en om die leersituasie wat doeltreffende „teaching” en „learning” bepaal. Die idee van opvoeding, van „character education” word hier en daar, maar meestal glad nie eers vermeld nie en eweneens word daar aan die kernkomponente van die persoonlikheid van die onderwyser, nl. sy gedragtelike waardevergestalting of karakter, so goed as geen aandag gegee nie. Weereens is dit n geval waar waardes, wat die boustene is van die karakter, vir die positivisties-georiënteerde wetenskaplike te vaag, te newelagtig is om in sy wetenskaplike berekenings in aanmerking te kom. Kennis is „konkreet” en meetbaar, daarenteen is waardes in die woorde van Dewey so veranderlik soos die wolke.

1) B.F. Nel: Die Psigologie van die Onderwyser.

2) A.w., 100.

In n voorlopige poging om langs empiriese weg te kom tot n bepaling van die karakter- en persoonlikheids-eienskappe van die goeie opvoeder waardeur hierdie enkeling hom onderskei van die talryke onderwysers in ons skole, is studente aan een van ons onderwyskolleges versoek om n vraelys in te vul. Die doel met die vraelys was drieledig:

1. Om uit te vind of die student in sy/haar hoërskoolloopbaan n onderwyser(s) of onderwyseres(se) gehad het wat hy/sy as n goeie opvoeder beskou. (Die omskrywing van wat „die goeie opvoeder“ is, is in die aanwysing van die vraelys vervat, wat hieronder woordeliks weergegee word.)
2. Om vas te stel wat, volgens die student se oordeel, die drie belangrikste kenmerke is wat die besondere onderwyser(s) of onderwyseres(se) as opvoeder geopenbaar het.
3. Om vas te stel of die student die betrokke onderwyser(es) ook as n goeie onderwyser beskou; die student moes die onderwysbekwaamheid van die persoon op n vyfpuntskaal gradeer as uitstekend, goed, middelmatig, swak, baie swak.

Die vraelys het volledig soos volg gelui:

„STRENG VERTROULIK.

Daar is n belangrike verskil tussen n goeie onderwyser en n goeie opvoeder. n Goeie onderwyser is iemand wat goeie vakkennis besit en wat daarin slaag om sy vakkennis oor te dra aan sy leerlinge, terwyl n goeie opvoeder daardie besondere soort onderwyser is wat jou as leerling besiel, veredel en bemoedig het, wat as mens so n besondere invloed oor jou lewe uitgeoefen het dat jy hom/haar dankbaar sal onthou. Het u gedurende u hoërskoolloopbaan (let wel: net op hoërskool) so n werklik hoogstaande opvoeder (man of dame) gehad, iemand wat deur sowel u as die meerderheid van die leerlinge as sodanig beskou is? Indien wel, beantwoord dan asseblief net die volgende vrae. (Vir die doel van hierdie navorsingsprojek is dit noodsaaklik dat elke student hierdie vorm voltooi. Die student wat op hoërskool nie so n hoogstaande opvoeder gehad het nie, voltooi dus net vrae 2 en 5)

1. Naam van die besondere onderwyser(s) of onderwyseres(se):
2. Aan welke skool was u verbonde:
3. Wat beskou u as die drie belangrikste kenmerke wat hy/sy as opvoeder geopenbaar het:
4. Was hy/sy as onderwyser/onderwyseres: (onderstreep asb.)
 uitstekend goed middelmatig swak baie swak.
5. U eie naam en groep:

Die student moes die naam van die besondere opvoeder verstrek, omdat n mens daarsonder nie kon vasstel of studente van dieselfde hoërskool na dieselfde persoon verwys waar hulle sy belangrikste kenmerke as opvoeder aandui nie. Verder het dit ook gedien om die geldigheid van die reaksies op die vraelys te toets, want waar n persoon deur n hele aantal van sy oud-leerlinge as goeie opvoeder aangewys is, kan dit as n redelik geldige oordeel aanvaar word. Daarenteen kan n geïsoleerde keuse n buitengewoon subjektiewe oordeel aandui - moontlik n geval van n „witbroodjie“.

Die totale getal vraelyste wat uitgereik is, was 703, en almal behalwe een is behoorlik voltooi terug ontvang. Die samewerking van die kant van die studente was dus uitstekend. Die studente is afkomstig van hoërskole uit al die provinsies, ofskoon die oorgrote meerderheid aan Transvaalse hoërskole gestudeer het. Ten einde nou die geldigheid van die reaksies verder te verhoog, is daar besluit om slegs dié vraelyste in aanmerking te neem wat betrekking het op hoërskole wat in die steekproef deur tien of meer oud-leerlinge verteenwoordig is. Dus: nadat die voltooide vraelyste onder die name van die verskillende hoërskole gesorteer is, is alle ander vraelyste geëlimineer behalwe dié wat uit n pak van tien of meer bestaan het. Een student se oordeel mag geldig wees, maar daar is gevoel dat die subjektiewe element in hierdie ondersoek tot n minimum beperk word indien tien of meer oud-leerlinge van dieselfde hoërskool die opvoeder(s) uit die personeel van daardie hoërskool aanwys. Sodoende is die ondersoek beperk tot die onderwysers van 16 hoërskole, almal in Transvaal, waarvan daar van 10 tot 38 oud-leerlinge in die steekproef teenwoordig was. In totaal het dit neergekom op 277 vraelyste, dus op n gemiddeld van 17.3 vraelyste per hoërskool.

Vraag 3 op die vraelys, wat lui: Wat beskou u as die drie belangrikste kenmerke wat hy/sy as opvoeder geopenbaar het?.... is van die „oop respons“-tipe wat opsetlik gekies is ten einde die suggestie-effek van die gestruktureerde respons-tipe vraag te vermy. Die suggestie-effek wat die omskrywing van „opvoeder“ in die aanwysing bevat, was natuurlik onvermydelik, en is maar een van die nadele van die vraelys-metode van ondersoek. Die voordeel van die „oop respons“-tipe vraag is dat die antwoorde vars en oorspronklik is - n faktor wat in hierdie ondersoek swaarder geweeg het as die nadeel dat sulke „oop response“ moeilik tabuleerbaar is vir statistiese verwerking, wat in elk geval nie hier beoog word nie.

Die 277 oud-leerlinge het uit die onderwysertal van die 16 hoërskole 178 onderwysers aangewys as goeie opvoeders. Maar dan dien dit somer dadelik vermeld te word dat van hierdie getal 110 as sodanig beoordeel is deur slegs een oud-leerling. Daar is dan ook goeie rede om te vermoed dat die keuse in baie gevalle nie betrekking het op die goeie opvoeder nie, maar wel op die gunsteling onderwyser. Hier het ons te doen met 'n klaarblyklik sterk subjektiewe oordeel, waarby die woorde in die aanwysing „die meerderheid van die leerlinge" geïgnoreer is. Verder is daar 30 verskillende onderwysers wat elkeen deur 2 oud-leerlinge as goeie opvoeder beskou word, 16 wat deur 3, 9 wat deur 4, 4 wat deur 5, 3 wat deur 6, 2 wat deur 7, 1 wat deur 8, en 2 wat deur 9 oud-leerlinge as sodanig aangewys is. Dit spreek vanself dat die objektiwiteit van die oordeel toeneem met die getal oud-leerlinge, en 'n mens kan dan ook veilig aanneem dat ons in die laaste paar gevalle wel met goeie opvoeders te doen het.

Met betrekking tot die eerste doel van die ondersoek soos hierbo geformuleer, blyk dit dus dat daar baie studente is wat getuig dat hulle goeie opvoeders op hoërskool gehad het. Van die 277 oud-leerlinge is daat net 33 wat berig dat hulle geen goeie opvoeder gehad het nie. Die feit dat die resultate van hierdie ondersoek ons geen aanduiding gee van hoeveel goeie opvoeders daar aan hierdie 16 hoërskole verbonde is nie, moet hoofsaaklik aan drie faktore gewyt word:

- a. Die monster was te klein.
- b. Oud-leerlinge van dieselfde skool wat die vraelys voltooi het, het nie almal by dieselfde onderwysers klas gehad nie. Elkeen moes slegs kies uit die onderwysers wat hy persoonlik en uit eie ervaring leer ken het.
- c. Die begrip „opvoeder" is ook 'n relatiewe begrip; daar is ook 'n graduele verskil onder opvoeders.

Maar die doel van die ondersoek was dan ook nie om vas te stel hoeveel goeie opvoeders daar aan die betrokke hoërskole is nie.

Wat die vraag na die eienskappe van hierdie goeie opvoeders betref, het die ondersoek wel hoogs insiggewende en interessante resultate gelewer. Die oorheersende beeld van die goeie opvoeder aan die hand van die kommentaar deur die oud-leerlinge is nl. dié van menslikheid, warme, hartlike menslikheid. Hy is die persoon wat belang stel in die kind as mens, en nie net as leerling nie. Hy ken sy leerlinge individueel, skep en wek vertroue, handhaaf gesonde menslike verhoudings, skep in sy klas 'n aangename klasgees, dwing respek af deur sy streng dog simpatieke en regverdige optrede,

is vriendelik, deeglik, bemoedigend en besielend. Maar laat ons hier liewers aanhaal en die oud-leerlinge self aan die woord stel: „Hy het die drang laat ontstaan by die leerlinge om slegs hul beste te lewer. Hy het respek afdwing en tog was hy ons vriend en kon ons hom raadpleeg oor ons probleme.” „Hy het ons innerlik besiel, aangevoed en by ons die lus gewek om ons werk met ywer te doen.” „Het meer as net vakkennis gegee; bygedra tot vorming van karakters.” „Sy slag om die werk aan te knoop by die lewe en daardeur baie van ons probleme, buite die skool ook, te help oplos.” „Ons lewens was verryk deur sy voorbeeld wat hy vir ons was.” „Sommige dae, as ons werk dit toelaat, net gesels met ons - moed ingepaat en van die aanslae van die lewe vertel.” „Hy was die persoon waarheen al die leerlinge gegaan het met hulle persoonlike probleme en raad en hulp gekry het.” „Hy het by jou die wil om hard te werk en gereeld jou werk te doen laat ontstaan.” „Sy het my gees gevoed met die mooi dinge in die lewe.” „Vertrou in ons as leerlinge; was nooit in klas vanaf standerd 6 as ons toets skryf nie; het dus eerlikheid gekweek - absolute wedersydse vertrou en geneentheid tussen leerlinge en onderwyser.” „Hy het die leerlinge besiel met dieselfde geesdrif as wat hy vir die vak gehad het. Hy het met liefde beter resultate gekry as ander onderwysers met dwang.” „n Warm, simpatieke persoonlikheid, n betroubare geaardheid - het nooit gestraf as dit nie nodig was nie.” „Hulle het altyd hul werk geken, besielend die vakke aangebied. Hul persoonlikheid het vir baie leerlinge n ideaal geword.” „Kennis was nie al waarmee hy rekening gehou het nie. Sommige periodes het hy gewy aan praat oor die regte dinge in die lewe.” „Het nooit ongeduldig geraak nie al moes sy die werk tien keer oor verduidelik.” „Hy het hom ingeleef in sy vak. Hy het in elke leerling in die besonder belang gestel. Hy was baie streng, maar daar het altyd n gemaklike atmosfeer in die klas geheers.” En so gaan dit voort - oud-leerlinge was met onmiskenbare opregtheid berig van die geestesverryking wat hulle ondervind het in hulle ontmoeting, die ware „pedagogiese ontmoeting”, met die enkele ware opvoeder. Wie sal die blywende resultate daarvan ooit kan meet? Hoe sal n mens ooit die karakterontwikkeling wat hier plaasgevind het in punte kan uitdruk?

M.b.t. die vraag of die besondere opvoeder ook n goeie onderwyser was, het die oorweldigende meerderheid van die 244 oud-leerlinge hulle opvoeders gegradeer as „uitstekend”. Slegs in 39 gevalle het die oud-leerlinge die onderwysbekwaamheid aangedui as „goed”, en in 4 as „middelmatig”. En dit is n bevinding van die allergrootste

belang. Want hierin lê die antwoord opgesluit na die vraag hoe die skool sy onderwystaak beter kan behartig, hoe die skool die intellektuele ontwikkeling van die kind beter kan bevorder, maar veral hoe die opgedane kennis meer standhoudend en meer funksioneel gemaak kan word. Dis immers baie seker dat hier geen boeke verbrand sal word nie, dat hier geen afswering sal wees nie, hetsy openbaar, hetsy heimlik, van dit wat in die skool geleer is. Hier is kennis met eerbied en liefde gepaar, nie met afsku en wrok nie. Hier is daardie moeilike opvoedkundige probleem van motivering tot studie en werk op 'n verrassend eenvoudige wyse opgelos: deur die kind se identifikasie met 'n inspirerende opvoeder wat deur sy aangename persoonlikheid, omgang en klasgees by die kind 'n aangename assosiasie met sy vak bewerkstellig. Hier is die verklaring van die bekende verskynsel dat die kind lief is vir die vak van die geliefde opvoeder. Liefde roep altyd die beste en mooiste in 'n mens wakker. Waarom word hierdie waarheid juis in ons skole so misken en verontagsaam? Dis liefde wat die grondslag en voorwaarde is vir verantwoordelike sin en pligsgetrouheid, wat op sy beurt weer die voorwaarde is vir selfstandige studiegewoontes. As ons doel is om goeie, hardwerkende leerlinge en studente te kweek, dan moet ons nie by die vak begin nie, maar by die mens. Ons moet eers by hom daardie karakterwaardes tuisbring waarsonder hy nie alleen 'n onopgevoede mens sal wees nie, maar ook 'n lui, onverantwoordelike leerder. Ons betaal duur vir ons verwronge waardeperspektief deurdat ons as gevolg daarvan steeds voortgaan om in ons skoolpraktyk die fout te begaan om die onderwysproses van die verkeerde kant af aan te pak. Ons moet die mens weer terugbring en in ere herstel in ons skole, die mens in die onderwyser en die mens in die kind. Geen donkie hou van 'n donkiedrywer nie; waarom verwag ons ons kinders moet?

Dis hoog tyd dat ons die wetenskaplike soeklig nou wegdraai van die onderwyser en 'n keer op die opvoeder rig. Laasgenoemde is stadig maar seker besig om 'n anakronisme te word in ons skole, maar daar is gelukkig nog genoeg van hulle om as voorwerpe te dien vir 'n ondersoek wat dringend is. Hier is die aksie wat soos geen ander nie onderwysvernuwing sal teweegbring, wat skoolhou weer die moeite werd sal maak en skoolgaan 'n genot. So sal ons weer lewe in die skool bring, nuwe lewe wat die stagnasie en agteruitgang wat deur die kiem van intellektualisme veroorsaak is van binne uit sal oorwin.

Dis ook hoog tyd dat ons die ou gevestigde opvatting dat daar in die skool „nie tyd is” vir opvoedingswerk nie, vierkantig aansien vir wat dit is: n groteske illusie. Om karakteropvoeding eerste te stel, beteken nie om bykomstige vakke op die leergang in te voer of om die onderwyser se skooldag te verleng nie. Al wat dit verg is n nuwe oriëntasie, n nuwe ingesteldheid by die onderwyser, n nuwe visie van sy verhewe roeping as opvoeder. En as hy karakteropvoeding eerste stel, sal die onderwys vanself tot sy reg kom.

Die taak van die skool is

eerstens: om die kind se karakter te ontwikkel,

tweedens: om die kind te leer dink, en

derdens: om die kind se kennis te vermeerder.

Dit is die regte volgorde. As ons ons in die praktyk hierby hou, sal al ons ander probleme kleintjies wees.

SAMEVATTING.

Die Christelike norm vir die beslissing ten gunste van die prioriteit van die opvoeding bo die onderwys openbaar eerstens n ideologiese of waarde-inslag. Dit is die oortuiging dat die hart belangriker is as die hoof, dat karakter (waardevergestalting in en deur die persoon) belangriker is as denke of kennis. Nie intelligensie nie, maar liefde is die hoogste waarde, en liefde is n saak van gesindheid, van karakterlike vergestalting van die Groot Gebod.

Daar is ook n logiese inslag in die norm, en dit word vervolgens behandel waarby aangetoon word dat selfs die kind wat tuis goeie opvoeding ontvang het nie in die skool gevrywaar is van versoekings en dergelike situasies wat roep om opvoedingsgeleenthede nie. Ons hedendaagse skool met sy „opgeskroefde onderwys” skep veral die klimaat waarin dit mode geword het om die vak belangriker te ag as die kind, kennis hoër te waardeer as karakter. Praktyke word gevolg wat die kind se geestesgesondheid benadeel.

Die Amerikaanse openbare skool staan onder die teken van „the American value predicament”. Dit het begin met n proses van sekularisering gedurende die vorige eeu; dit het wetenskaplike beslag gekry deur die opvoedingsfilosofie van die eksperimentaliste; en dit is heel onlangs vergroot en gefintensifereer deur twee gebeurtenisse albei waarvan die uitwerking gehad het dat die opvoedingstaak van die skool nog verder moes wyk ter wille van sy onderwystaak.

Dit is hierdie waarde-armoedige skoolprogram wat aanleiding gegee het tot n geroep om „moral and spiritual values” in die openbare skoolwese, asook tot twee georganiseerde pogings om die skoolaktiwiteite van sommige van hier-

die skole meer waarde-belaaï te maak. Die resultate van hierdie ondernemings is van die allergrootste belang.

Ook in ons skole het daar deur die euwel van „puntelisme" met tertyd n „Umwertung" van ons opvoedkundige waardeperspektief plaasgevind. Vasgevang in die spiraal van opvoedlike intellektualisme, word daar ook in ons skole meer waarde geheg aan die meetbare resultate (onderwys) as aan die onmeetbare (opvoeding). Selfs in ons inrigtings vir onderwysersopleiding is daar onrusbarende verskynsels wat die status van ons beroep benadeel en daarbenewens n swak refleksie werp op die sedelike oortuigings van n groot getal bevoorregtes onder ons jeug.

In ons skole is daar egter ook nog enkele goeie opvoeders - die menslike, ewewigtige, geïnspireerde en inspirerende mens wat deur sy veredelende invloed in die dankbare herinnerings van sy oud-leerlinge bly voortleef. Onderzoek toon aan dat hierdie goeie opvoeders byna sonder uitsondering ook die goeie onderwysers is.

SLOTWOORD.

Net soos die lewe self nie in waterdigte kompartemente verdeel kan word nie, so ook nie die skoollewe nie. Dis nooit n geval van óf opvoeding, óf onderwys nie. Kennis van sowel die geestessamestelling van die mens as die skoolpraktyk verhoed so n klaarblyklike vereenvoudiging. Maar dis wel n geval van: Wat is die belangrikste? Wat kom eerste? En hier is die waardekeuse wat geen onderwyser ooit kan ontduik nie, waarteenoor hy standpunt moet en sal inneem, so nie in teorie nie, dan wel in die praktyk. Op sy minste word sy standpunt verraaï deur sy optrede in die klaskamer.

Die vraag is ook nie of opvoeding, karakteropvoeding, belangrik is of nie. Geen mens, en seer sekerlik geen onderwyser, sal ooit die belangrikheid daarvan ontken nie. In teorie altans heers hieroor volkome eenstemmigheid. Maar die vraag is wel of ons in die skoolpraktyk opvoeding tot sy reg laat kom. Die standpunt van die mense, waaronder ook opvoedkundiges, wat volhou dat onderwys meteen ook opvoeding insluit in dié sin dat die leersituasie op sigself volledige waarborg bied vir maksimale karakterontwikkeling, is n bloot teoretiese en daarby vals en onwaar, soos die lewenspraktyk oorvloediglik getuig. Karakterontwikkeling is nie, was nooit, en sal ook nooit in der ewigheid bloot n geval wees van verstandelike ontwikkeling nie. Enige kind, enige mens kan die Tien Gebooie foutloos opsê en in n eksamenvraag daarop 100% behaal, en tog nog in die lewe daarbuite elke gebod oortree. Net so ook kan iemand n uitmuntende denker wees, deeglik onderlê, geskool en geoefen in al die tegnieke van die logika, en tog nog n bedrieër, n swendelaar, n dief of n rower wees. Dis geen wetenskaplike waarhede nie, maar gesondverstandelike; dit kom nie uit wetenskaplike handboeke nie, maar uit die lewe self.

Waarheid en liefde is begrippe, en is as sodanig objekte van jou denke, materiaal wat deur jou denkapparaat gehanteer word. Maar bloot as begrippe het hulle weinig karaktervormende waarde. Dis eers wanneer hulle dwarsdeur die verstandelike laag deurgedring het tot die dieper lae van jou geestesstruktuur, wanneer hulle in jou wils- en gevoelslewe verwortel geraak het en van daaruit jou lewe van handeling motiveer en rig, dat daar van karakterontwikkeling sprake is. Maar karakterontwikkeling is altyd n proses, n proses waarin die opvoedeling deur die Lewe self sporadies voor situasies geplaas word wat n appél aan hom rig, wat hom voor n eis stel - die eis om óf die waarheid

te praat óf te lieg, óf lief te hê óf te haat. Dis n eis waarop die opvoedeling moet antwoord, nie in terme van woorde nie, maar in terme van sy gedrag, van sy hele persoonlikheid, denke, gevoel en wil. Hier staan hy voor n verantwoordelikheidseis wat die Lewe self aan hom stel; hier staan hy voor n waarde wat roep om verwesenliking.

Watter mens is daar wat nie in sulke pedagogiese situasies beland nie? En watter mens is daar wat nie minstens in sommige sulke situasies behoefte het aan leiding en raad nie? En as dit waar is van die grootmens, hoeveel te meer nog van die kind? Ons herhaal: daar is enkele leerlinge wat sedelik en sosiaal so ryp is dat hulle selde of ooit die onderwyser noodsaak tot opvoedelike handeling. Maar kan dit ooit gesê word van die klas in sy geheel? Kan enige onderwyser wat die kind en sy werk ken ooit met reg beweer en in die praktyk daarby staan dat opvoeding die ouer se plig is terwyl hy slegs verantwoordelik is vir die onderwys? Wat doen so n onderwyser wanneer daar n natuurlike pedagogiese situasie spontaan opduik in sy klas, soos wanneer n leerling bedrieg, gesteel, gelieg, sy plig versuim het of enige ander gedragsafwyking aan die dag lê? Of beskou hy sulke vergrype bloot as faktore wat sy orde of klaskamerdisipline nadelig tref en wat bloot terwille hiervan enkel en alleen dissiplinêre optrede vereis? Is sy behoefte aan klasdisipline dan belangriker as sy leerling se behoefte aan hulp en bystand in die oorkoming van sy karaktergebreke en geestelike probleme?

Die ontmoeting tussen onderwyser en leerling is nooit en onder geen omstandighede n ontmoeting bloot op verstandelike vlak nie, so asof dit twee koppe is wat mekaar ontmoet nie. Dis altyd n ontmoeting tussen twee mense, elkeen met sy eie erflike toerusting, ervaringsagtergrond, geloofsoortuigings, waardebeskouings, toekomsverwagtings, vertrouens- en liefdesverhoudings, vooroordele, persoonlikheidsgebreke en alle ander persoonlikheidseienskappe. Daarom is geen onderwyser ooit bloot onderwyser, leermeester, vakonderrigter nie. Daarby kom nog dat die skool, hoewel dit n geaksentueerde leersituasie skep, nooit bloot n leersituasie is of kan wees nie. Die skool is n egte en natuurlike brokstukkie van die lewe, dis n lewensituasie, en dit kan alleen sy hoogste en mees verhewe roeping vervul van voorbereiding vir die Lewe as dit midde in die lewenstroom staan, as dit in diens, nie van die eksamentiran nie, maar van die Lewe self staan. In hierdie skool beteken „leer" nie voorbereiding vir die eksamen nie, maar wel voorbereiding vir die volle Lewe met sy eise van ge-

hoorsaamheid aan die geestelike waardes.

Die skool en onderwyser wat kennis bo karakter stel, handel beslis in stryd met die gees van die opvoeding in die Christelike ouerhuis. Die feit dat hierdie ommekeer van waardes selde uitdruklik in woorde geskied maar veeleer deur die onderwyspraktyk gesuggereer word, maak hierdie aanslag op die skool des te subtieler maar juis daarom ook des te gevaarliker. As dit die skool se historiese taak is om die huislike opvoeding aan te vul, dan beteken dit ook dat hy in sy werksaamhede die rangorde van waardes van die ouerhuis moet eerbiedig en weerspïël. Doen hy dit nie, dan is hy ontrou aan sy historiese taak en ondoeltreffend as kontemporêre instelling vir die ontwikkeling van die hele mens.

Daarby kom nog dat die tyd waarin ons leef, hierdie eeu van ideologieë, die skool van vandag voor eise plaas wat die skool van gister nie geken het nie, waarvan hy nie eers kon droom nie. Dis nog die skool se taak om die kind voor te berei vir die beroepslewe, maar vandag het hy ook die bykomstige, uiters belangrike taak om die kind voor te berei vir die felle ideologiese stryd waarin hy weldra kant moet kies. Net soos die Christendom is die Kommunisme geen blote denksisteem nie, maar 'n lewensbeskouing, 'n sisteem van waardes, 'n religie, wat aanspraak maak op die gelowige oorgawe en heelhartige toewyding en lojaliteit van sy volgelinge. Maar anders as die Christendom is die Kommunisme 'n veel meer militante ideologie wat boonop roekeloos is in sy metodes om wêreldheerskappy te verkry. En een van hierdie metodes is die sedelike ondergraving van sy prooi - 'n berekende, demoniese aanslag op en eksploitasie van karaktergebreke.

Ons het kennis van die Kommunisme nodig om dit met welslae te beveg. Maar daarvoor het ons bo-alles nodig, nie 'n nuwe ideologie nie, maar 'n nuwe geslag wat die ou waardes van die Christendom met soveel oortuiging uitlêwe dat dit nie alleen die verraderlike aanslae van die Kommuniste nie, maar die Kommunisme self laat verkrummel.

Dis die wekroep van ons tyd. Dis die wekroep waarvoor die skool hom nie doof mag hou nie - ter wille van sy eie prestige, ter wille van die jeug van ons Volk, ter wille van die Christelike Westerse beskawing, maar bowe-al ter wille van die eer van God.

BIBLIOGRAFIE.

- ALLEN, E.L.: Schepping en Genade - Inleiding tot het Denken van Emil Brunner. Uitgeverij Born N.V., Assen. 1950.
- ALLPORT, GORDON W.: The individual and his Religion. The Macmillan Company, New York. 1959.
- ALLPORT, GORDON W.: Values and our Youth. Teachers College Record, Vol. 63, 1961-62.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION: The Relation of Religion to Public Education. 1947.
- AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION SERIES: Religion and Public Education. Reports of Committees and Conferences, Number 22, Vol. 9, Washington D.C. 1945.
- ANDERSON, WILLIAM F. JR.: Teaching is not Enough. Progressive Education, Vol. 32, 1955.
- AUBREY, EDWIN E.: Humanistic Teaching and the Place of Ethical and Religious Values in Higher Education. University of Pennsylvania Press, Philadelphia. 1959.
- AXELROD, JOSEPH: The Teaching of Values: A Dilemma for Educators in a Pluralistic Society. International Review of Education, Vol. 3, 1957.
- AXTELLE, G.E.: WILLIAM HEARD KILPATRICK: An Interpretation. Progressive Education, Vol. 34, 1957.
- BARTH, KARL: Evangelium und Bildung. Evangelischer Verlag, Zürich. 1947.
- BAYLES, ERNEST E.: A Basic Issue in Democratic Education; Thought Guidance without Thought Control. Progressive Education, Vol. 34, 1957.
- BAYLES, ERNEST E.: Democratic Educational Theory. Harper & Brothers, New York. 1960.
- BERDYAEV, NICOLAS: Freedom and the Spirit. Geoffrey Bles: The Centenary Press, London. 1944.
- BEREDAY, GEORGE Z.F. EN VOLPICELLI, LUIGI: Public Education in America. Harper & Brothers, New York. 1958.
- BESTOR, ARTHUR: The Restoration of Learning. Alfred A. Knopf, New York. 1955.
- BIGOT, L.C.T. EN GILLES VAN HEES: Verleden en Heden. J.B. Wolters, Groningen. 1958.
- BINGLE, PROF. DR. H.J.J.: Aspecte van Christelike-Nasionale Onderwys. Publikasies van die Pretoriase Onderwyskollege, 1962.
- BLACK, HUGH C.: Values, Philosophy and Education. Progressive Education, Vol. 32, 1955.
- BODE, BOYD H.: Progressive Education at the Crossroads. Newson & Company, New York. 1938.
- BOERWINKEL, F.: Opvoeding en Onderwijs - in welk perspectief? Wending, Jrg. 13, Sept. 1958.

- BOUWMAN, TH. L.M.: Overdenkingen over het Mensbeeld. Paedagogische Studiën, Jrg. 37, 1960.
- BOWER, WILLIAM CLAYTON: Moral and Spiritual Values in Education. University of Kentucky Press, Lexington. 1952.
- BOYSEN, AGNESS: First Things First. Associated Authors, Chicago. 1938.
- BRAMELD, THEODORE: What is Indoctrination? School and Society, Vol. 85, 1957.
- BRILLENBURG WURTH, DR. G.: Mensbeschouwing en Maatschappelijk Werk. J.H. Kok N.V., Kampen. 1957.
- BRILLENBURG WURTH, DR. G.: Zedelijke Opvoeding. J.H. Kok N.V., Kampen. 1960.
- BRUBACHER, JOHN S. (red.): Eclectic Philosophy of Education. Prentice-Hall, Inc., New York. 1951.
- BRUBACHER, JOHN S.: Modern Philosophies of Education. McGraw-Hill Book Company, Inc., New York. 1962.
- BRUNNER, EMIL: Christianity and Civilisation. Deel 1. Nisbet & Co., Ltd., Londen. 1947.
- BRUNNER, EMIL: Christianity and Civilisation. Deel 2. Nisbet & Co., Ltd., Londen. 1948.
- BRUNNER, D. EMIL: Das Gebot und die Ordnungen. Zwingli-Verlag, Zürich, 1939.
- BRUNNER, EMIL: Das Grundproblem der Ethik. Rascher & Cie., Zürich. 1931.
- BRUNNER, EMIL: Gerechtigheid. Uitgeverij W. ten Have N.V., Amsterdam. 1948.
- BRUNNER, EMIL: Man in Revolt. Lutterworth Press, Londen. 1962.
- BUBER, MARTIN: Between Man and Man. Routledge & Kegan Paul, Londen. 1949.
- BULLETIN OF THE DEPARTMENT OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS - NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION: Spiritual Values in the Elementary School. 26th Yearbook, Vol. 27, No. 1, Sept. 1947.
- BURNS, HOBERT W. EN BRAUNER, CHARLES J.: Philosophy of Education. The Ronald Press Company, New York. 1962.
- BURT, CYRIL: The Young Delinquent. University of London Press, Ltd., Londen. 1952.
- BUTLER, J. DONALD: Four Philosophies and their Practice in Education and Religion. Harper & Brothers, New York. 1951.
- CARP, E.A.D.E.: De Individual-Psychologische Behandelingsmethode. N.V. Uitgeversmaatschappij „De Tijdstroom“, Lochem. 1949.
- CASTLE, E.B.: Moral Education in Christian Times. George Allen and Unwin Ltd., Londen. 1958.

- CHILDS, JOHN L.: American Pragmatism and Education. Henry Holt and Company, New York. 1956.
- CHILDS, JOHN L.: Education and Morals. Appleton-Century-Crofts, Ind., New York. 1950.
- CHILDS, JOHN L.: Education and the Philosophy of Experimentalism. D. Appleton-Century Company, New York. 1931.
- CHILDS, JOHN L.: John Dewey and American Education. Teachers College Record, Vol. 61, 1959-60.
- CLINE, RODNEY: Moral and Spiritual Values in Education. Peabody Journal of Education, Vol. 37, 1960.
- COETZEE, PROF. DR. J. CHRIS.: Die Eerste Beginsels van die Calvinistiese Opvoeding. Pro Ecclesia-Drukkery, Stellenbosch. 1940.
- COETZEE, PROF. DR. J. CHRIS.: Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. Pro Ecclesia-Drukkery (Edms.,) Bpk., Stellenbosch. 1944.
- COETZEE, PROF. DR. J. CHRIS.: Ons en Ons Kinders. Pro Ecclesia-Drukkery, Stellenbosch. 1942.
- COETZEE, PROF. DR. J. CHRIS.: Vraagstukke van die Opvoedkundige Politiek. J.L. van Schaik, Pretoria. 1930.
- CONANT, JAMES B.: Modern Science and Modern Man. Doubleday Anchor Books, Doubleday & Company, Inc., New York. 1952.
- CONOVER, CHARLES EUGENE: Moral Education in Family, School, and Church. The Westminster Press, Philadelphia. 1962.
- COUNTS, GEORGE S.: The Real Challenge of Soviet Education. The Educational Forum, Vol. 23, 1958-59.
- CREMIN, LAWRENCE A.: What happened to Progressive Education? Teachers College Record, Vo. 61, 1959-60.
- CUNINGGIM, MERRIMON: Education for Moral Responsibility. Junior College Journal, Vol. 32, 1962.
- CUNNINGHAM, WILLIAM F.: The Pivotal Problems of Education. The Macmillan Company, New York. 1940.
- DE BUSSY, I.J.: Inleiding tot de Zedekunde. J.H. de Bussy, Amsterdam. ?.
- DE MIRANDA, F.: Karakteropvoeding en Pedagogische Ontmoeting. Paedagogische Studiën, Jrg. 36, 1959.
- DEWEY, JOHN: Democracy and Education. The Macmillan Company, New York. 1947.
- DEWEY, JOHN: Dictionary of Education. Philosophical Library, New York. 1959.
- DEWEY, JOHN: Educational Essays. Blackie & Son, Ltd., Londen. ?.
- DEWEY, JOHN: Experience and Education. The Macmillan Company, New York. 1938.

- DEWEY, JOHN: Moral Principles in Education. Philosophical Library, New York. 1959.
- DIENELT, KARL: Erziehung zur Verantwortlichkeit. Österreichischer Bundesverlag für Unterricht, Wissenschaft und Kunst, Wenen. 1955.
- DOOYEWEERD, HERMAN: In the Twilight of Western Thought. The Presbyterian and Reformed Publishing Company, Philadelphia. 1960.
- DOUGHTY, FRANK HERBERT: Education and the Spirit. Silas Birch Ltd., Londen. 1924.
- DUNN, WILLIAM KAILER: What Happened to Religious Education? The John Hopkins Press, Baltimore. 1958.
- EDUCATIONAL POLICIES COMMISSION OF THE N.E.A.: Moral and Spiritual Values in the Public Schools. 1951.
- EHLERS, HENRY EN LEE, GORDON C.: Crucial Issues in Education. Henry Holt and Company, New York. 1960.
- EMIL, SISTER MARY: A Plea for Values in Schools. Religious Education, Vol. 56, 1961.
- EPLER, STEPHEN E.: Helping Students achieve high Moral Values in California Junior Colleges. Junior College Journal, Vol. 32, 1961.
- FADENRECHT, JOHN H.: Moral and Spiritual Values in Public Education. Educational Administration and Supervision, Vol. 43, Jan. 1957.
- FINNEY, ROSS L.: A Sociological Philosophy of Education. The Macmillan Company, New York. 1932.
- FISCHER, JOHN H.: The Priorities Question in Education. Teachers College Record, Vol. 61, 1959-60.
- FRANCIS, E. FRANK: Fundamentals of Character Education. The School Review, Vol. 70, 1962.
- FRANKL, VIKTOR E.: De Onbewuste God. Uitgeverij Helmond, Helmond. ?.
- FRANKL, VIKTOR E.: Logos und Existenz. Amandus-Verlag, Wenen. 1951.
- FRANKL, VIKTOR E.: Medische Zielzorg. Erven J. Bijleveld, Utrecht. 1959.
- FRANKL, VIKTOR E.: The Doctor and the Soul. Alfred A. Knopf, New York. 1955.
- FRIEDMAN, MAURICE: The Source of Moral Authority. Religious Education, Vol. 57, 1962.
- GATCHEL, RICHARD H.: Evolution of Concepts of Indoctrination in American Education. The Educational Forum, Vol. 23, 1959.
- GEIGER, GEORGE R.: John Dewey in Perspective. Oxford University Press, New York. 1958.
- GIELEN, JOS. J.: De Problematiek van de Moderne School voor „algemeen vormend" Onderwijs. Opvoeding Onderwijs Gezondheidszorg, Jrg. 13, 1962.

- GIELEN, JOS. J.: Gewetensvorming, de Kern van de Opvoeding. Opvoeding Onderwijs Gezondheidszorg, Jrg. 12, 1960-61.
- GOULD, SAMUEL B.: Knowledge is not Enough. The Antioch Press. 1959.
- GRINNELL, JOHN E.: Our Most Dangerous Neglect. Education Digest, Vol. 25, April 1960.
- GROENEWALD, A.J.: On the Aims of Education. T.O.D. Onderwysbulletin, Vol. 6, Sept. 1961.
- GROVES, ERNEST R.: Let's face the Problem of Cheating. National Parent Teacher Magazine, Vol. 31, 1936.
- HAHN, KURT: Erziehung zur Verantwortung. Ernst Klett Verlag. Stuttgart. ?.
- HANSEN, KENNETH H.: Philosophy for American Education. Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, N.J. 1960.
- HARTFORD, ELLIS FORD: Emphasis on Moral and Spiritual Values. Clearing House, Vol. 27, 1953.
- HARTFORD, ELLIS F.: Emphasizing Values in Five Kentucky Schools. Bulletin of the Bureau of School Service, College of Education, University of Kentucky. Vol. 26, No. 4. 1954.
- HAY, CLYDE LEMONT: The Blind Spot in American Public Education. The Macmillan Company, New York. 1950.
- HEATON, KENNETH L.: The Character Emphasis in Education. The University of Chicago Press, Chicago. 1933.
- HESSEN, JOHANNES: Existenzphilosophie. Verlag Dr. Hans v Chamier, Essen. 1948.
- HESSEN, JOHANNES: Lehrbuch der Philosophie. Tweede Band: Wertlehre. J. & S. Federmann Verlag, München. 1948.
- HOOVER, JOHN EDGAR: Juvenile Delinquency: An unconquered Frontier. The Educational Forum, Vol. 20, 1955-56.
- HOOVER, JOHN EDGAR: The School and Juvenile Delinquency. The Educational Forum, Vol. 25, 1960-61.
- HORN, FRANCIS H.: Enduring Values in a changing World. Liberal Education, Vol. 45, 1959.
- HUTCHINS, ROBERT M.: The Conflict in Education in a Democratic Society. Harper & Brothers, New York. 1953.
- HUUS, HELEN (red.): Education: Intellectual, Moral, Physical. University of Pennsylvania Press, Philadelphia. 1961.
- HUXLEY, ALDOUS: Ends and Means. Chatto and Windus, Londen. 1951.
- IDENBURG, DR. PH. J.: Opvoeding en Onderwijs in deze Tijd. Paedagogische Studiën, Jrg. 33, 1956.
- JAMES, PEGGY: Blind Faith in the Scientific Method. Peabody Journal of Education, Vol. 37, 1960.

- JEFFREYS, M.V.C.: *Beyond Neutrality*. Sir Isaac Pitman & Sons Ltd., London. 1955.
- JEFFREYS, M.V.C.: *Confusion of Values and the Teacher's Responsibility*. *The Educational Forum*, Vol.25, 1960-61.
- JOHNSON, F. ERNEST: *The American Way of Life and its Moral Basis*. *The Year Book of Education*, 1951.
- JONES, VERNON: *Character Education*. *Encyclopedia of Educational Research*. The Macmillan Company, New York. 1960.
- KANDEL, I.L.: *Character Formation: A Historical Perspective*. *The Educational Forum*, Vol. 25, 1960-61.
- KANDEL, I.L.: *The Soviet Challenge and Secondary Education in the United States*. *The Educational Forum*, Vol. 21, 1956-57.
- KATHOLIEKE ENCYCLOPAEDIE VOOR OPVOEDING EN ONDERWIJS: Deel 3, N.V. Uitgeversmij. Pax, 's-Gravenhage. 1954.
- KILPATRICK, WILLIAM HEARD: *Philosophy of Education*. The Macmillan Company, New York. 1961.
- KLUCKHOHN, CLYDE: *Universal Values and Anthropological Relativism*. *Modern Education and Human Values*. Pitcairn-Crabbe Foundation Lecture Series; Vol. 4. University of Pittsburgh Press. 1952.
- KRAAN, DR. K.J. e.a.: *De Mens*. J.H. Kok N.V., Kampen. 1960.
- LANCIOT, W.H.: *The Academic Scholars' Feud with the Educators*. *The Educational Forum*, Vol. 25, 1960-61.
- LANGEVELD, M.J.: *Beknopte Theoretische Paedagogiek*. J.B. Wolters' Uitgeversmaatschappij, N.V., Groningen. 1949.
- LEXIKON DER PÄDAGOGIK: Band 2. Verlag Herder Freiburg. 1953.
- LIGON, ERNEST M.: *Dimensions of Character*. The Macmillan Company, New York. 1956.
- LIVINGSTONE, SIR RICHARD: *On Education*. The University Press, Cambridge. 1954.
- LIVINGSTONE, SIR R.W.: *Plato and the Training of Character*. *The Educational Forum*, Vol. 23, 1958-59.
- LIVINGSTONE, SIR RICHARD: *Some Tasks for Education*. Oxford University Press, Toronto. 1946.
- LIVINGSTONE, SIR RICHARD: *The Future of Education*. Cambridge University Press, Cambridge. 1944.
- LOCKE, EDWARD: *The Teaching of Morality in the Public School*. *High School Journal*, Vol. XLII, Oct. 1958.
- LODGE, RUPERT C.: *Philosophy of Education*. Harper & Brothers, New York. 1947.
- LUND, FREDERICK H.: *Spotlight on our Schools*. *Education*, Vol. 79, 1958-59.

- MARITAIN, JACQUES: Education at the Crossroads. Yale University Press, New Haven. 1945.
- MARTIN, R.H.: Our Public Schools - Christian or Secular. The National Reform Association, Pittsburgh. 1952.
- MASON, ROBERT E.: Educational Ideals in American Society. Allyn and Bacon, Inc., Boston. 1960.
- MASON, ROBERT E.: Moral Values and Secular Education. Columbia University Press, New York. 1950.
- MELBY, ERNEST O.: Education is the ultimate Weapon. The Educational Forum, Vol. 21, 1956-57.
- MENNICKE, PROF. DR. C.A.: Hervorming van Opvoeding en Onderwijs. A. Voorhoeve, Rotterdam. 1937.
- MURPHY, GARDNER: Freeing Intelligence through Teaching. Harper & Brothers, New York. 1961.
- MURRAY, A. VICTOR: Education into Religion. Harper and Brothers, New York. ?.
- NEL, PROF. DR. B.F.: Die Problematiek van die Vormende Waarde. Serie Verdiept Inzicht. J.M. Meulenhoff, Amsterdam. 1959.
- NEL, B.F.: Die Psigologie van die Onderwyser. C.V. Swets en Zeitlinger, Amsterdam. 1947.
- NEWLON, JESSE H.: Education for Democracy in our Time. McGraw-Hill Book Company, Inc., New York. 1939.
- NIEBUHR, REINHOLD: An Interpretation of Christian Ethics. Harper & Brothers, New York. 1935.
- NIEBUHR, REINHOLD: The Person and the Mind of Man in Modern Education. Modern Education and Human Values. Pitcairn-Crabbe Foundation Lecture Series, Vol. 2. University of Pittsburgh Press. 1948.
- NIEBUHR, REINHOLD: Wezen en Bestemming van de Mens. Deel 1. Uitgeverij W. ten Have N.V., Amsterdam. 1951.
- NIEBUHR, REINHOLD: Wezen en Bestemming van de Mens. Deel 2. Uitgeverij W. ten Have N.V., Amsterdam. 1957.
- NIEUWENHUIS, DR. H.: Practische Gevolgen van een Paedocentrisch Georiënteerd Onderwijs. Paedagogische Studiën, Jrg. 32, 1955.
- NORWOOD, CYRIL: The English Tradition of Education. John Murray, Londen. 1931.
- NOVIOMAGUS: Het Doel van de („Algemeen Vormende“) School. Opvoeding Onderwijs Gezondheidszorg, Jrg. 12, 1960-61.
- OBERHOLZER, C.K.: Die pedagogiek as n Sisteem in n Paedagogiese Sisteem. Paedagogische Studiën, Jrg. 33, 1956.
- OBERHOLZER, C.K.: Die Pedagogiese. Artikel versprei deur die Werkgemeenskap ter Bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van Pretoria

- OBERHOLZER, C.K.: Die Teoretiese Onderbou van en Praktiese Toepassing uit die Pedagogiek. Feesbundel van Prof. B.F. Nel, J.L. van Schaik, Bpk., Pretoria. 1955.
- OBERHOLZER, C.K.: Inleiding in die Prinsipiële Opvoedkunde. Uitgewery J.J. Moreau & Kie., Brugge. 1954.
- OBERHOLZER, PROF. C.K.: Moderne Persoonsvisies. Versprei deur die Werkgemeenskap ter Bevordering van die Pedagogiek as Wetenskap, Universiteit van Pretoria. 1957.
- OLSON, WILLARD C.: Character Education. Encyclopedia of Educational Research. The Macmillan Company, New York. 1952.
- OU TSUIN-CHEN: A re-Evaluation of the Educational Theory and Practice of John Dewey. The Educational Forum, Vol. 25, 1960-61.
- PALLAND, B.G.: Doel en Taak der openbare School in verband met het Godsdienstonderwijs. Paedagogische Studiën, Jrg. 37, 1960.
- PALMER, R. RODERICK: Education and Indoctrination. Peabody Journal of Education, Vol. 34, 1957.
- PARK, JOE (red.): Selected Readings in The Philosophy of Education. The Macmillan Company, New York. 1958.
- PERQUIN, DR. N.: Paedagogiek. J.J. Romen & Zonen, Roermond. 1956.
- PERRY, R.B.: General Theory of Value. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. 1950.
- PHENIX, PHILIP H.: Education and the Common Good. Harper & Brothers, New York. 1961.
- PHENIX, PHILIP H. (red.): Philosophies of Education. John Wiley & Sons, Inc., New York. 1961.
- PHENIX, Philip H.: Philosophy of Education. Henry Holt and Company, New York. 1958.
- PHENIX, PHILIP H.: The Religious Element in Education. The Educational Forum, Vol. 26, 1961-62.
- PICCARDT, K.L.: Goedheid en Schoonheid. J.H. de Bussy, Amsterdam. 1946.
- PRINS, DR. F.W.: Vernieuwingsvragen over Onderwijs en Opvoeding. J.B. Wolters, Groningen. 1952.
- RATNER, JOSEPH (red.): Intelligence in the Modern World - John Dewey's Philosophy. Random House, Inc., New York. 1939.
- RAUP, R. BRUCE; AXTELLE, GEORGE E.; BENNE, KENNETH D. EN SMITH, B. OTHANEL: The Improvement of Practical Intelligence. Harper & Brothers, New York. 1950.
- REDDEN, JOHN D. EN RYAN, FRANCIS A.: A Catholic Philosophy of Education. The Bruce Publishing Company, Milwaukee. 1956.
- REDING, MARCEL: Metaphysik der Sittlichen Werte. Verlag L. Schwann, Düsseldorf. 1949.

- REID, LOUIS ARNAUD: Philosophy and Education. Heinemann, London. 1962.
- RIAN, EDWIN H.: Christianity and American Education. The Naylor Company, San Antonio, Texas. 1951.
- RICKERT, H.: Allgemeine Grundlegung der Philosophie. J.C.B. Mohr, Tübingen. 1921.
- ROMEIN, TUNIS: Education and Responsibility. University of Kentucky Press, Lexington. 1955.
- RUSK, ROBERT R.: The Philosophical Bases of Education. University of London Press, Ltd., London. 1929.
- RUSSEL, MAY: Helping Students achieve high Moral Values through College Honour Systems. Junior College Journal, Vol. 32, 1961.
- RYAN, MSGR. CARL J.: Democracy as a Religion. School and Society, Vol. 83, 1956.
- SCHILPP, PAUL ARTHUR (red.): The Philosophy of John Dewey. Tudor Publishing Company, New York. 1951.
- SCHOEMAN, S.J.: Die Antropologies-Personologiese Denk-beelde van die Derde Weense Skool en die Betekenis hiervan vir die Opvoeding in Sedelike Verband. Manuskrip, Universiteit van Pretoria.
- SCOGGIN, BLANCHE: Indoctrination? The Clearing House, Vol. 33, 1958.
- SCOTT, C. WINFIELD EN HILL, CLYDE M.: Public Education under Criticism. Prentice-Hall, Inc., New York. 1954.
- SEVENTH YEARBOOK OF THE JOHN DEWEY SOCIETY: The Public Schools and Spiritual Values. Harper & Brothers, New York. 1944.
- SMALL, ALAN A.: Philosophy and Values in Education. School and Community, Vol. 47, 1960-61.
- SMITH, HENRY LESTER: Character Education - A Survey of Practice in the Public Schools of the United States. The Palmer Foundation, Arkansas, Texas. 1950.
- SMITH, HENRY LESTER, ROBERT STEWART McELHINNEY EN GEORGE RENWICK STEELE: Character Development through Religious and Moral Education in the Public School of the United States. Bulletin of the School of Education, Indiana University. 1937.
- SMITH, MORTIMER (red.): The Public Schools in Crisis. Henry Regnery Company, Chicago. 1956.
- STAFFORD-CLARK, D.: The Nature of the Problem. In: Philip Mairret: Christian Essays in Psychiatry. SCM Press Ltd., London. 1956.
- STAUDT, VIRGINIA M.: Character Formation Is the Teacher's Business. Education (Boston), Vol. 77, 1956-57.
- STEINBERG, IRS S.: Indoctrination and Ideals of Democracy. Phi Delta Kappan, Vol. XLIV, 1962.
- STERN, KARL: Some Spiritual Aspects of Psychotherapy. In: F.J. Braceland: Faith, Reason and Modern Psychiatry. P.J. Kenedy & Sons, New York. 1955.

- STEYN, G.H.A.: Die Onderbou van die Eksperimentalisme in die moderne Opvoeding met spesiale Verwysing na die Denkbeelde van John Childs - 'n Kritiese Studie. Manuskrip Universiteit van Pretoria. 1959
- STOKER, H.G.: Beginsels en Metodes in die Wetenskap. Pro Rege- Pers Beperk, Potchefstroom. 1961.
- STOKER, H.G.: Iets oor Redelikheid en Rasionalisme. J.H. de Bussy, Pretoria. 1933.
- STOKER, H.G.: Die Wysbegeerte van die Skeppingsidee. J.H. de Bussy, Pretoria. 1933.
- TALENS-EBBENS, A.E.: Ouders en Onderwijsvernieuwing. Paedagogische Studiën, Jrg. 33, 1956.
- TILLICH, PAUL: De Dynamiek van het Geloof. Ervan J. Bijleveld, Utrecht. 1958.
- TONSOR, CHARLES A.: Some Higher Phases of Life Adjustment. Clearing House, Vol. 27, 1952.
- TRENT, RICHARD D.: The Expressed Values of institutionalized delinquent Boys. The Journal of Genetic Psychology, Vol. 92, 1958.
- TROW, WILLIAM CLARK: How shall we teach Ethics? School Review, Vol. 59, 1951.
- TROW, WM. CLARK: The Value Concept in Educational Psychology. The Journal of Educational Psychology, Vol. 44, 1953.
- TWEEDIE, DONALD F. JR.: Logotherapy and the Christian Faith. Baker Book House, Michigan. 1961.
- ULICH, ROBERT: Fundamentals of Democratic Education. American Book Company, New York. 1940.
- ULICH, ROBERT: Philosophy of Education. American Book Company, New York. 1961.
- UNGERSMA, A.J.: The Search for Meaning. George Allen & Unwin, Ltd., Londen. 1961.
- VAN DUSEN, HENRY P.: God in Education. Charles Scribner's Sons, New York. 1951.
- VAN HEES, GILLES: De School. J.B. Wolters, Groningen. 1960.
- VAN KLINKEN, L.: Een Diagnose van de Hedendaagse Schoolziekte. J.H. Kok N.V., Kampen. 1938.
- VAN PRAAG, H.: De Zin der Opvoeding. De Erven F. Bohn N.V., Haarlem. 1950.
- VAN PRAAG, H.: Pedagogiek in Theorie en Praktyk. Uitgeveramaatschappij W. de Haan N.V., Antwerp. ?.
- VAN PRAAG, J.P. e.a.: Rede en Religie in het Humanisme. J.H. de Bussy, Amsterdam. 1962.
- VAN RULER, DR. A.A.: De Christelijke School en de Wetenschap. J.N. Voorhoeve, Den Haag. ?.

- VAN WAARDENBERG, E.H.: De Zedelijke Vorming als School-pedagogisch Vraagstuk. Serie Verdiept Inzicht. Deel 10. J.M. Meulenhoff, Amsterdam. 1961.
- VAN ZYL, PIETER: Die Antropologies-Personologiese Opvattinge van F.W. Foerster met Nadruk op die Etiespedagogiese Momente daarin. Manuskrip Universiteit van Pretoria. 1963.
- VISSER, S.: Vorming der Persoonlijkheid. J. Muusses, Purmerend. 1954.
- VLOEMANS, DR. A.: De Mens als Waagstuk. H.P. Leopolds Uitgevers-mij N.V., Den Haag. 1949.
- VON GRUENINGEN, JOHN PAUL (red.): Toward a Christian Philosophy of Higher Education. The Westminster Press, Philadelphia. 1957.
- WATERINK, DR. J.: De Verhouding van Onderwijs en Opvoeding in de School. Gereformeerd Schoolverband, Amsterdam. ?.
- WATERINK, DR. J.: En Toch: De „Christelijke School“. J.H. Kok N.V., Kampen. 1961.
- WATERINK, J.: Inleiding tot de Theoretische Paedagogiek. Deel 1, Eerste Stuk. G.J.A. Ruys' U.-M, Zeist. 1926.
- WATERINK, J.: Inleiding tot de Theoretische Paedagogiek. Deel 1, Derde Stuk. N.V. G.J.A. Ruys' Uitg.-Mij., Zeist. 1929.
- WATERINK, J.: Inleiding tot de Theoretische Paedagogiek. Deel 1, Vierde Stuk. N.V. G.J.A. Ruys' Uitg.-Mij., Zutphen. 1931.
- WATERINK, J.: Ons Zieleleven. N.V. Gebr. Zomer & Keuning's Uitgeversmij., Wageningen. ?.
- WATERINK, DR. J.: Theorie der Opvoeding. J.H. Kok N.V. Kampen. 1951.
- WEBER, CHRISTIAN O.: Basic Philosophies of Education. Rinehart & Company, Inc., New York. 1960.
- WENZL, ALOYS: Theorie der Begabung. Quelle & Meyer, Heidelberg. 1957.
- WESTENDORP BOERMA N.: Realistische Ethiek. H.J. Paris, Amsterdam. 1933.
- WHITAKER, BRUCE E.: Helping Students achieve high Moral Values by Combining Discipline and Guidance. Junior College Journal, Vol. 32, 1961.
- WHITNEY, RAYMOND A. JR.: A Neglected Area of Education. Educational Administration and Supervision, Vol. 38, 1952.
- WIJNGAARDEN, H.R.: Hoofdproblemen der Volwassenheid. Erven J. Bijleveld, Utrecht. 1950.
- WILLIAMS, LLOYD P.: Some Criticisms of American Life and Education. The Educational Forum, Vol. 33, 1959.
- WÖRTERBUCH DER PÄDAGOGIK. WILHELM HEHMANN ALFRED KRÖNER VERLAG, Stuttgart. Sesde uitgawe. 1960.

WYCKOFF, D. CAMPBELL: The Task of Christian Education.
The Westminster Press, Philadelphia. 1955.

YEARBOOK OF THE DEPARTMENT OF SUPERINTENDENCE OF THE
NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION: Character Education.
1932.

ZERNIKE, C.F.A.: Paedagogisch Woordenboek. J.B. Wolters,
Groningen. 1905.

ZIPP, JUDITH ANN: Schools and Character Education.
Education, Vol. 83, 1963.