

PRAGMATISTIESE TENDENSE IN TRANSVAALSE LAERONDERWYS

HOOFSTUK I PROBLEEMSTELLING, PROGRAMAANKONDIGING EN ORIËNTERING

1. Probleemstelling

Onderwys in Suid-Afrika word dikwels as Christelik-nasionaal beskryf en volgens Wet 39/1967 moet breë Christelik-nasionale beginsels in die nasionale onderwysstelsel gehandhaaf word. Maar nêrens word 'n amptelike beskrywing van wat nou eintlik Christelik-nasionaal is, gevind nie. Opvoedkundiges het wel hulle stemme laat hoor,¹⁾ maar hulle menings kom nie altyd ooreen nie. Dis egter geen amptelike opvattinge nie. Die Bepaling dat die onderwys Christelik-nasionaal moet wees, is 'n leë houer waarin elkeen die inhoud wat hom pas kan giet. In hierdie verhandeling word veral aandag geskenk aan die Christelike element. Die Calvinis en Rooms-katolieke kan dan afsonderlik sy Christelike beginsels in sy onderwys landswyd toepas en dit as Christelik-nasionaal bestempel. Ten einde helderheid vir hierdie skrywe te kry, word die Calvinistiese opvattinge wat tradisioneel is en geldig was in Transvaal tot 1907, as basis geneem.²⁾ Met hierdie beginsels as grondslag word verder in die lig van die Skrif besin ten einde 'n werklik Calvinistiese opvoedingsleer te formuleer. In hierdie verhandeling kan net enkele grondgedagtes van hierdie leer aangestip word as basis vir evaluering van die pragmatistiese tendense waarna in hoofstuk III gesoek word.

Sedert die Smutswet (1907) van krag geword het, is onderwysowerhede in Transvaal vasgevang in die probleem van integrering van ten minste twee radikaal-verskillende onderwysstelsels, die tradisionele en die Engelse. En aangesien Transvaal nie 'n geïsoleerde bestaan voer nie, is dit onvermydelik dat van opvoedkundige strominge elders kennis geneem moet word. Hierdie handelwyse kon moontlik addisionele elemente in die onderwys gebring het. 'n Stroming wat internasionale belangstel-

¹⁾ In hoofstuk III sal opvattinge van Greyling as voorbeeld aangehaal word. (P.101)

²⁾ Die Smutswet het nie die Christelik-nasionale beginsels uit die onderwys verwyder nie, maar dit was die begin van vreemde elemente wat die amptelike standpunt en die onderwys geraak het.

ling gewek het³⁾, was die Pragmatisme. Die eerste probleem van hierdie verhandeling is die ondersoek van hoedanige invloed die Pragmatisme op Transvaalse laeronderwys uitgeoefen het.

Pragmatistiese opvattinge toon dikwels ooreenkoms met ander denkrigtings. Dis ook moontlik dat opvattinge van pragmatistiese aard op heel ander wyses as direkte beïnvloeding deur 'n verskeidenheid denkrigtings in Transvaalse laeronderwys gekom het. Die verdere probleem is dan om vas te stel welke tendense van pragmatistiese aard in genoemde onderwys gevind kan word.

Indien pragmatistiese tendense gevind word, sal dit nodig wees om hulle te evalueer. Daarvoor word bepaalde kriteria vereis. Die derde probleem is dan om te bepaal of die pragmatistiese opvoeding wel as opvoeding kwalifiseer en of dit net 'n geval is dat die kind leer, onderwys ontvang, gevorm of gedresseer word. Begripsomskrywings is hiervoor nodig. Daarmee is nog nie bepaal of die Calvinistiese beginsels in berekening gebring is nie. Die vierde probleem is dan om te bepaal hoe moontlike pragmatistiese tendense vergelyk met Calvinistiese beginsels.

Samevattend: Die vier probleme is:

- (i) Het die Pragmatisme invloed uitgeoefen op Transvaalse laeronderwys?
- (ii) Word pragmatistiese tendense in genoemde onderwys gevind?
- (iii) Is dit wat pragmatistiese opvoeding noem wel opvoeding?
- (iv) Watter kritiek kan op pragmatistiese en Transvaalse laeronderwys gelewer word, wat kan van die Pragmatisme geleer word en wat kan in die plek van die gekritiseerde gestel word?

In 'n poging om antwoorde op hierdie vrae te vind, sal dit nodig wees om te bepaal wat Pragmatisme is en enkele grondvraagstukke van die opvoeding van pragmatistiese kant te ondersoek. Sodoende kan 'n betroubare beeld van die pragmatistiese opvoeding, of kiewer dit wat pragmatistiese as opvoeding beskou, gevorm word. Dit gaan dan om vertrekpunte, moontlikheid, noodsaaklikheid, waarde, doel, wese, mag en grense van die opvoeding asook opvattinge oor vryheid en gesag. Met die oog op vergelyking is dit nodig om die Calvinistiese siening vooraf baie kortliks te beskryf.

³⁾ Die „New Education Fellowship“ getuig hiervan.

2. Programaankondiging

Na aanleiding van wat so pas gesê is, word die volgende program in vooruitsig gestel:

- (a) Oriëntering ten opsigte van
 - (i) begroding van die opvoeding,
 - (ii) begripsomskrywings en
 - (iii) pedagogiese beginsels wat as kriteria kan dien.
- (b) Beskrywing van die Pragmatisme en die opvoedingsleer van die Pragmatisme.
- (c) Onderzoek van die Transvaalse laeronderwys waarin die volgende aspekte wat moontlik pragmatistiese tendense kan ontbloot, aandag sal geniet:
 - (i) Historiese gebeure
 - (ii) Invloede van buite
 - (iii) Leergange
 - (iv) Leerboeke
 - (v) Die onderwysgebeure
 - (vi) Onderwysersopleiding
- (d) Evaluering en aanbevelings

3. Begroding van die opvoeding

(a) Eerste beginsels van die wetenskap

God openbaar Hom in die skepping. Die mens besit vyf sintuie waarmee hy die Godsopenbaring binne en buite hom kan waarneem. Daar is geen ander moontlike verklaring vir die bestaan van „iets" as dat dit deur God uit niks tot stand gekom het nie, want hoe kan 'n onpersoonlike lewlose „niks" „iets" te voorskyn laat kom? Kan aangeneem word dat die kosmos hom uit niks geskape het? Elke natuurverskynsel en -wet kan verder en verder in die tyd terug nagespeur word totdat die ondersoeker voor die oerfeit te staan kom: Buite God kan die oorsprong van dit wat nagespeur word, nie gevind word nie.

Die eerste beginsel van alle wetenskap is:

„In die begin het God die hemel en die aarde geskape."⁴⁾

⁴⁾ Gen 1:1

Die Christen weet dat hy die ware God dien. Hy beskik oor die ge-
loof wat God in sy hart gelê het sowel as die rasonele bewyse. En om-
dat hy weet dat sy standpunt gegrond is in die enigste Waarheid twyfel
hy nie. Daarom wil en mag hy nie sy „eie persoonlike instelling, lewens-
opvatting, wense, begeertes, terieë, waarderings, ens.“ „tussen hakies
plaas“ nie.⁵⁾

God is universeel en sy handewerk is universeel. Die beginsels
deur God daargestel, is universeel, maar, omdat die sonde in die wêreld
gekom het, word dit nie deur alle mense aanvaar nie.⁶⁾ Die mens wat
poog om sy wetenskaplike bevindinge in die lig van die Woord te vertolk,
streef bewus na die kennis van universele beginsels, al kan sy indivi-
duele benadering en siening nie anders as partikulier wees nie. Die
eindpunt van alles is tog God!

Die tweede beginsel van alle wetenskap is:

„Ek is die Alfa en die Omega, die begin en die einde, die
eerste en die laaste!“⁷⁾

God stel Homself bekend in sy Woord. Elke mens met 'n ope verstand,
hart en wil word bewus van die intieme verhouding tussen hom en God,
daardie vertikale relasie wat sin verleen aan alle horisontale rela-
sies tussen die mens en sy medegeskape mense en ander elemente van die
heelal. Die Woord bepaal uitdruklik die driehoeksverhouding God- mens-
skepping.⁸⁾ So leer die mens die weg wat hy moet bewandel tussen die
eindpunte van oorsprong en eindbestemming.

Die derde beginsel van alle wetenskap is:

„U Woord is 'n lamp vir my voet en 'n lig vir my pad.“⁹⁾

Die persoon wat homself 'n Christen ag en benewens sy Christelike
opvattinge poog om 'n „neutrale“ wetenskap te verkondig, verkeer in
'n dualisme van „ek glo en ek twyfel“. Die ware Christen weet en glo.
Hy twyfel nie. Hy begin sy studie van enige wetenskap by die ware Oor-
sprong en nie by enige bakem langs die pad worentoe nie.¹⁰⁾

⁵⁾ Vgl. Gunter, C.F.G. Fenomenologie en fundamentele opvoedkunde, p.45

⁶⁾ Die gedagte dat algemeen-aanvaarde beginsels, of beginsels wat deur
die outeurs van toepassing op alle mense beskou word, universeel
is, is 'n kleinlike kortsigtige menslike opvatting. Dit kan nie verge-
lyk word met die goddelike universaliteit nie.

⁷⁾ Openb. 22:13.

⁸⁾ Die medemens is deel van die skepping.

⁹⁾ Ps. 119:105

¹⁰⁾ Die opvoedingsfenomeen verskyn en 'n lewensopvatting word verwerf
op die pad worentoe en is dus nie die beste vertrekpunte nie.

Die vierde beginsel van enige wetenskap is dan:

Die vertrekpunt van enige studie is apriori die onverklaarbare wonders van God.

(b) Die opvoedingsverskynsel

As die opvoedingsverskynsel net bestudeer word soos dit onder mense voorkom, is dit 'n onvullende studie en kan daarom 'n skewe beeld te voorskyn laat kom. 'n Studie in totaliteit moet teruggaan na die beginpunt en moet ook uitstrek na die eindpunt. Dus, opvoeding onder mense is net een segment van die opvoeding. Die goddelike opvoeding tref nog veel wyer as die menslike. Die volgende stellings word gemaak:

(i) God skenk die mens die vermoë om op te voed en om opgevoed te word.

(ii) Opvoeding is 'n genadegawe en genadewerking.

(iii) Die opvoedingsleer is nie outonoom nie. Net God is outonoom en die godsdienwetenskap is die enigste wat sy vleuels oor alle ander wetenskappe uitsprei. Indien enige wetenskaplike uitspraak met die godsdienwetenskap bots, het die mens óf nie die handwerk van God reg verstaan nie, óf die Woord van God verkeerd geïnterpreteer.

(iv) God is die eerste opvoeder. Dit wat God met die mens doen, verskaf kriteria waaraan voldoen moet word voor menslike handeling as opvoeding beskryf kan word.¹¹⁾

(v) Die mens het die opdrag ontvang om op te voed en om opgevoed te word in ooreenstemming met die Skrif.¹²⁾

(vi) God voed net mense op en net mense beoefen opvoeding onderling.

4. Begripsomskrywings

Vir die doel van hierdie verhandeling is die onderstaande voldoende:

(a) Teosentrie

In breër sin beteken dit dat 'n god of gode as middelpunt van 'n

¹¹⁾ Kriteria op 'n ander wyse gevind, kan dikwels met Bybelse inhoud gevul word. Vgl. Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, p. 317-325. Soos aldaar verskaf, is hulle leë vorme sonder inhoud en word eers sinvol as die Bybelse inhoud daarin gegiet word.

¹²⁾ I Petr. 4:10

wêreld- en lewensbeskouing aanvaar word. Alle ander sake is dan ondergeskik aan die dien van hierdie god/e. In enger sin word 'n god by naam genoem en sy diens omvat die eerste beginsels van 'n wêreld- en lewensbeskouing. Hier word veral die Calvinisme bedoel wat teosentries-Christosentries is en waarin onder andere die gedagtes ^{van} soewereiniteit en selfgenoegsaamheid van God prominent vertoon.

(b) Antroposentrie

Hier is die mens en sy werke van eerste belang. Hy is die as waarom alles wentel. As daar miskien nog die bestaan van 'n god of godsdiens erken word, is dit ondergeskik aan die mens, maar in die meeste gevalle word óf 'n ateiïstiese houding ingeneem, óf die godsdiens word verswyg.

'n Besondere kenmerk van die antroposentrie is die klem op menslike vermoë en prestasie wat, konsekwent deurgevoer, lei tot aanvaarding van die opvatting dat die mens deur eie inspanning, byvoorbeeld van sy intellektuele kragte, in staat is tot die bereiking van enige ideaal. Die mens het dusver homself bepaal en sal dit in toenemende mate in die toekoms doen en daar bestaan geen grense vir sy ontwikkelingsmoontlikhede nie, behalwe dat dit tyd neem om enige punt langs die ontwikkelingsweg te bereik.

(c) Pedosentrie

Hierdie woord word dikwels gebruik in verband met die onderwyspraktik en daarmee word niks meer bedoel as dat die kind die middelpunt van die onderwys moet wees nie. Die leerinhoud moet by die kind se ontwikkelingsgraad aanpas, die metodiek moet spesifiek ingerig wees om op maksimale wyse die kind se verstand, gevoel en wil te ontwikkel en so meer. Die hoofgedagte is dat die kind nie 'n miniatuurgrootmens is nie dog sy eie kenmerke besit wat as basis van die hele onderwys en opvoeding moet dien. Teoreties gesien gaan dit om die kind in sy gerigtheid op norme, maar die normatiewe aspek word nie konsekwent in berekening gebring in die praktik nie. In die verdere bespreking sal met „pedosentrie“ net bedoel word dat die kind en sy belange bepalend vir die onderwyser se handeling sal wees. Dit kom neer op 'n element in die antroposentriese benadering, want die kind en nie God nie is die middelpunt.

Die sogenaamde kennisontploffing en die swaargelaaide leergange van die huidige tyd noodsaak dat vandag se kinders veel meer moet weet

as dié van enige vorige geslag. Dié omvangryke leergange kan maklik tot gevolg hê dat in die geval van sommige onderwysers die leerinhoud die situasie oorheers sodat die onderwys slegs gedeeltelik pedosentriese kan wees. Dis dan 'n geval van kennis in belang van die kind (pedosentriese benadering) en ook kennis opgedring aan die kind (leerinhoudsentriese benadering).

Schoeman kritiseer die pedosentrie op wysgerige gebied soos volg:

„'n Pedosentriese opvoeding steun in laaste instansie op niks anders as 'n onvervalste naturalistiese kyk op die mens . . . die kind is uit die oog van die pedosentriese opvoeding slegs bereikbaar via sy biologiese dryfkragte wat moganies-kousaal ten opsigte van elke gedragssuïting staan.“¹³⁾

Dit is dan ook die basis van die oorspronklike S→R-formule.

(d) Demokrasie

Hierdie staatkundige begrip is van belang omdat sekere dem^okratiese beginsels op bepaalde wyse deur die pragmatiste in hulle leer gebruik word. Die volgende onderskeidings is nodig:

Demokrasie in die algemeen: Enige vorm van regering, ook van sosiale instellings, is gebaseer op vrye verkiesings.

Amerikaanse demokrasie: Dit omsluit onder andere die gedagte van maksimale vryheid van die individu, maar die gemeenskapsbelange is nietemin die hoogste gesag!

(e) Die probleem van stimulus en reaksie

In alle gevalle waar die kind leer, opgevoed, gevorm of gedresseer word, gebeur daar iets met hom, want hy kan nie daardeur onaangeraak gelaat word nie. Daar word dikwels vooraf bereken of beplan om 'n verlangde resultaat te bereik. Maar die kind is nie materiaal in 'n fabrieksproses nie. Die eindresultaat kan nie haarfyn voorspel word nie. Aanhangers van die S→R-formule het aangeneem dat die kind wel so bewerk kan word en daarmee die mens gedegradeer tot die ding in die natuur. Dit is wel waar dat die kind gewoonlik op stimuli reageer en dikwels geheel of gedeeltelik reageer soos vooruit beplan, maar die kind besit nietemin 'n mate van vryheid om te kies. Hy kan byvoorbeeld in dagdrome verval in plaas van aandag aan sy skoolwerk te skenk, of hy mag besluit dat dit wat die onderwyser sê maar net praatjies vir die vaak is. Dus, in 'n stempelfabriek sal die S→R-formule geldig wees

¹³⁾ Schoeman, S.J. Pedagogiese momente by die antropologie van V.E. Frankl, p. 75

solank die masjinerie in orde is en al die nodige „stimuli“ korrek toegedien word, maar in die klaskamer is dit nie vanselfsprekend dat die regte stimuli die gewenste resultate sal lewer nie.

Ten einde die mens in hierdie situasie van die ding te onderskei sal in hierdie verhandeling verwys word na 'n proses wanneer aanvaar word dat die S→R-formule geldig is en na gebeure wanneer dit nie die geval is nie.

Hierdie saak word ter inleiding genoem vir die studie van leer, onderwys, opvoeding, vorming en dressuur omdat onderwys in Transvaal nog nie volledig gesuiwer is van hierdie wanopvatting nie.¹⁴⁾ Onderwysers verwag soms dat die leerlinge direk soos bereken moet reageer. As die reaksie onbevredigend is, kry die kind die skuld daarvoor asof hy 'n slegte fabriek is wat nie goeie stene kan produseer nie. Toegegee, die kind het wel die gawe van 'n wilskrag ontvang, maar hy het ook die gawe van 'n eie keuse, al is dit beperk. As dit nie so was nie, sou individuele verskille so beperk soos by bakstene wees en sou die mens nie 'n sondige wese kon wees nie.

(f) Leer

Die skool word algemeen beskou as die plek waar die kind moet leer.¹⁵⁾ Dan word eerstens gedink aan kennis opdoen. As die kind in 'n bepaalde eksamen geslaag het, word aangeneem dat hy 'n bepaalde hoeveelheid kennis soos voorgeskryf goed baasgeraak het. Pedagogies beskou is dit egter onvoldoende om te sê dat die kind net in die skool en van die onderwyser leer. Hy leer ook buite die skool en dikwels geskied dit terloops.

Oor die aard van die leergebeure die volgende:

„Leer dra nie daartoe by om 'n meerdere diergestalte by die dier in aansyn te roep nie; by die mens ontvou die mensgestalte juis in meerdere sin aan die hand van leeraktiwiteite, en word hy deur die leerhandeling, die leerstof, die leerprestasie en so meer gevorm, en word hy dus eintlik 'n ander mens.“¹⁶⁾

In die laerskool word in die leerinhoud voorsiening gemaak vir opdoen van kennis, aankweek van vaardighede en oefening in die vermoë om probleme op te los. In al hierdie gevalle word beoog dat die leerling, nadat hy geleer het, insig verwerf sal hê.

¹⁴⁾ Volgens ondersoek deur skrywer ingestel. Lees hoofstuk III.

¹⁵⁾ Lees ook o.a. Van Hulst, J.W. & Van der Molen, IJ. Leerboek der pedagogiek, p. 238

¹⁶⁾ Van der Stoep, F. & O.A. Didaktiese oriëntasie, p. 179

Dit wat geleer is, oefen invloed uit op die kind se toekomstige handelwyse. In sommige gevalle lei dit tot bepaalde keuses, of help dit die kind om te kies, terwyl dit in ander gevalle lei tot gewoontevorming wat uitloop op gedragspatrone. Die uitkoms van dit wat geleer is, kan egter nie vooruit gewaarborg word nie.

Daar moet onderskei word tussen leer en opvoedende aanwending van leerinhoud. Hiermee word bedoel dat die kind kan leer en verandering ondergaan sonder om daardeur opgevoed te word, soos geïllustreer deur die briljante leerling wat baie en goed geleer het, maar desnieteenstaande sy kennis vir misdadige doeleindes aangewend het. Anders gestel:

„Daar is mense wie se gees vol kennis gestop is, maar wat van die kennis geen of geen regte gebruik maak nie: onder diene en moordenaars is daar ook baie goed geleerde mense. Geleerdheid, d.i. die besit van veel kennis en 'n gevormde verstand, is noodlottig as dit nie reg verwerf en gebruik word nie.“¹⁷⁾

Indien die kind byvoorbeeld baie goed leer reken het, maar nie verder as intellektuele ontwikkeling gekom het omdat sy onderwyser net kennis bygebring het nie, kan hoogstens van intellektuele opvoeding wat maar net een element in die opvoeding verteenwoordig, gepraat word en kan die onvolledigheid van sodanige opvoeding baie maklik veroorsaak dat 'n bepaalde doel misgeloop word. Dit mag ook gebeur dat die uitwerking van dit wat geleer is juis nie met 'n bepaalde gestelde doel sal strook nie. Hierdie doel word nie vanselfsprekend in die leerinhoud sigbaar nie en as die keuse van 'n doel aan die kind oorgelaat word, kan nie met enige sekerheid bepaal word wat dit sal wees nie.

Die leergebeure kan nooit sonder uitwerking op die kind verloop nie sodat die kind wel verandering ondergaan as hy leer. Die verband tussen hierdie uitwerking en opvoeding sal onder die opskrif „Opvoedende onderwys“ bespreek word.

(g) Onderwys

Vir die huidige ondersoek is dit van belang om duidelik tussen onderwys en opvoeding te onderskei aangesien een van die probleme soos reeds genoem handel oor die korrektheid van die benaming opvoeding in die pragmatistiese opvoedingsleer. Verder gebeur dit ook wel dat opvoeding en onderwys so deurengestremgel raak dat hierdie twee sake moeilik onderskei kan word. Dit is ook so dat onderwys soms as opvoedend beskryf word sonder om te spesifiseer wat met opvoedend bedoel word en

¹⁷⁾ Coetzee, J.C. Inleiding in die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p. 95

dan kan dit probleme meebring. Hierdie verhandeling het met die Transvaalse laeronderwys te doen en daarom sal die huidige begrip omskrywe word net soos dit van die skool se kant af gesien word.

Wanneer 'n kind leer, hetsy onder opsetlike leiding of hulpaanbieding van 'n onderwyser of medeskolier of enige ander persoon, ontvang hy onderwys. Die kind kan ook leer sonder die hulp van 'n persoon, byvoorbeeld deur 'n boek te lees, maar dan ontvang hy nie onderwys nie. Die leerinhoud is uitgesoekte grepe uit die ontsaglike wye veld van die kennis. In Transvaalse laerskole word hierdie seleksies in die leergange voorgeskryf en daarvan kan net in beperkte mate afgewyk word al word daar 'n mate van vryheid toegelaat.¹⁸⁾ Buitebedrywighede is ook wel skoolaktiwiteite. Hierin geniet die skool baie meer vryheid aangesien van owerheidsweë so min moontlik ingemeng word. Daar bestaan byvoorbeeld geen leergange vir buitebedrywighede nie. Solank die inspekteurs van onderwys aanvaar dat hierdie bedrywighede 'n genoegsame poging is om die skoolvakke aan te vul in die strewe na „die vorming van die hele mens“, is alles in orde.

Die leerinhoude kan soos volg geklassifiseer word:

- „(1) . . . die ontwikkeling van die denkvermoë;
- (2) die verruiming van kennis, en
- (3) die ontwikkeling van vaardighede.“¹⁹⁾

Die begrip „vaardighede“ mag misverstand veroorsaak. Dit moet só begryp word: Vaardighede volg op oefening en na die kind iets so goed geoefen het dat hy nie meer nodig het om sy denke of konsentrasie in te span wanneer hy tot 'n bepaalde aktiwiteit oorgaan nie, het dit 'n vaardigheid geword. Voorbeeld: Die kind wat leer lees, moet aanvanklik sy denke inspan en hard konsentreer op wat hy lees, maar gaandeweg is minder en minder inspanning nodig en sodra hy gemaklik lees sonder om eers te probeer ontsyfer wat daar gekryf staan, het die kind leesvaardigheid ontwikkel.

Die leermeester onderwys dus en die leerling leer. Onderwys het net met die leergebeure te doen en enige addisionele uitwerking, wat wel onvermydelik met die leerhandeling saamval, soos beïnvloeding van die kind se keuse, is nie meer onderwys nie. Hierdie onderskeiding is nodig indien onderwys en opvoeding nie met mekaar verwar wil word nie. Daarom konstateer Pretorius dat waardes, wat deugde, beginsels, norme

¹⁸⁾ Die wyse waarop die leergange opgestel is, laat min ruimte vir afwyking. Die leergange word in hoofstuk III ondersoek.

¹⁹⁾ Pretorius, W.G. Die taak van die skool t.o.v. opvoeding en onderwys, p. 20

en so meer insluit, geïgnoreer word in die onderwys.²⁰⁾ Die onderwyser wat dan byvoorbeeld Aardrykskunde as blote akademiese kennis aanbied sonder om die kind bewustelik te beïnvloed tot die aanvaarding van bepaalde deugde, beginsels, norme en so meer is dan net met onderwys besig. Hierdie begrippe naamlik deugde, beginsels, norme en so meer bly egter leeg totdat hulle gevul is. In hierdie verhandeling word hulle geag as gevul te wees met Christelike inhoude.

Opbouing van die vier relasies, naamlik die God-ek-, ek-ek-, ek-jy- en ek-dit-realsies, val nie binne die veld van die onderwys nie. Blote kennis daarvan kan wel deur onderwys oorgedra word, maar sodra 'n poging aangewend word om deur middel van daardie kennis die keuse van die kind te beïnvloed, word die gebied van die opvoeding betree. Onderwys kan nie plaasvind sonder om hierdie relasies te raak nie, maar onderwys as sodanig stel nie belang in die uitwerking wat kennis op dié relasies het nie. Dus, onderwys het net te doen met blote kennis, nadenke en vaardighede wat hierdie relasies raak, maar nie met die opbou, uitbou en verstewiging daarvan nie. Onderwys vind byvoorbeeld plaas wanneer die onderwyser die geskiedenis van Josef aanbied as 'n mooi verhaal, maar sonder om bewustelik die kind in inniger relasies met God, homself, sy medemens en die handewerk van God te bring. Daar word soms beweerd dat soiets nie moontlik is nie. Dit impliseer dat onderwys altyd tegelyk opvoeding is. Dis egter 'n onrealistiese standpunt omdat sodanige gevalle waar die onderwys nie opvoedend aangewend word nie, wel in praktyk voorkom. Voorbeeld: Kan die onderwyser aanvaar dat die kind se keuselewe deur die aanbieding van akademiese aardrykskundige kennis wat in leerboeke dikwels hoofsaaklik in die vorm van reekse name en eienskappe van bepaalde gebiede voorkom, sodanig beïnvloed word dat hy nader aan God, homself, sy medemens en die skepping kan kom? Kan die onderwyser aanvaar dat die kind gehelp is om 'n beter mens (in Christelike simbool) te word? Die skool lewer tog baie voorbeelde van leerlinge wat by gebrek aan normering 'n afkeer in skoolwerk het, en hoe kan so 'n gesindheid die gevolg van opvoeding wees?

(h) Opvoeding

Hierdie begrip lê in die brandpunt van die huidige studie. Daar moet onder andere antwoorde op die volgende vrae gevind word:

(i) Wat is nou eintlik opvoeding volgens Christelike opvattinge?

²⁰⁾ Ibid., p. 21

(ii) Is dit wat pragmatiste opvoeding noem wel opvoeding soos deur Christene bedoel?

(iii) Word in Transvaalse laerskole wel opvoedingswerk gedoen en word daar voldoen aan die beginsels van opvoedende onderwys?

(iv) Is Transvaalse laeronderwys wel Christelik-nasionaal, sodat die Christelik-nasionale beginsels daarin toegepas word?

Dit is duidelik dat opvoeding altyd in 'n sosiale en kulturele milieu plaasvind. Die bymeekaarkom van opvoeder en opvoedeling skep onmiddellik 'n sosiale situasie en wanneer die opvoeder iets wil oordra aan die opvoedeling, is kultuur die voor die handliggendste daaropvoeder en opvoedeling deur kultuur omring is. Maar die sosiale en die kulturele kan nie van die religieuse losgemaak word nie:

„Wanneer wij willen zeggen, dat de mens religieus is en dat hij ook leeft in de gemeenschap en tevens in het culturele verband, dan moeten wij het zoó uitdrukken, dat de mens religieus is, en deswege sociale verbanden kent en deswege ook in cultureel verband zich kan ontplooiën; maar wij mogen het niet omkeren door te zeggen dat de mens een sociaal en cultureel wezen kan zijn en dat hij ook religieus is. Het religieuze groeit niet uit het sociale of culturele, maar wel komt het sociale en culturele uit het religieuze als vrucht.“²¹⁾

Dit sluit aan by wat op p. 3-5 hierbo staan. As dan verklaar word dat opvoeding 'n oergebeure is, beteken dit dat die mens van die begin van sy bestaan af godsdienstig is en 'n goddelike opdrag in die opvoeding het. Die Bybel bevat dan ook baie verwysings na hierdie bevel van God.

As die talle omskrywings van wat opvoeding is in pedagogiese werke ondersoek word, is dit duidelik dat daar verskillende opvattinge bestaan, maar meesal omdat elke skrywer 'n besondere faset van die opvoeding wil beklemtoon. Hier volg nou enkele voorbeelde:

„Opvoeding is 'n bepaalde normatiewe beïnvloeding deur 'n volwassene wat deur 'n volwassene-wordende ervaar, beoordeel en aanvaar word.“²²⁾

„Opvoeding is die beïnvloeding, bewus en onbewus, van die lewe van die jeug deur die ouer, die volwasse geslag, met die doel om hulle bekwaam te maak om hulle plek in hulle aardse tuiste en tussen hulle medemensse in te neem en vol te staan.“²³⁾

„Die ware opvoeding is dus 'n ,volkome toerusting' van die mens van God vir elke goeie werk . . . Die opvoeding is in laaste en hoogste instansie in die skome definisie van H.H. Horne . . . die ewige proses van superieure aanpassing van die liggaamlik en geestelik ontwikkelde, vrye, bewuste mens van God aan sy God, soos

²¹⁾ Waterink, J. Theorie der opvoeding, p.21

²²⁾ Van Tonder, W.J. Die opvoeding as steungewing tot vryheidsaanvaarding, p. 11

²³⁾ Keyter, J. de W. Opvoeding en onderwys, p. 4

geoperbaar in die intellektuele, die emosionele en die volisionele omgewing van die mens."24)

„Opvoeding is enersyds die hulp wat 'n volwassene aan 'n kind gee sodat hy ook volwasse kan word, en andersyds die kind se aanvaarding en verwerking van hierdie hulp."25)

Dit is dan opmerklik dat sommige skrywers poog om die sogenaamd universele in hulle definisies aan te teken sodat daarmee eintlik 'n verskraalde beeld van die opvoeding voorgestel word. Die mens wat dan wil opvoed, word daaruit min wys, want die onontbeerlike partikuliere element ontbreek dikwels, veral in werke van resente jare. Dit is ook opmerklik dat net opvoeding op horisontale vlak, dit wil sê tussen mens en mens, as opvoeding opgevat word sodat die eerste en ware opvoeding waarin God die Opvoeder en die mens, kind of grootmens, die opvoedeling is, nie in aanmerking geneem word nie.

Die gedagte dat opvoeding tot volwassenheid lei, is ook blootgestel aan kritiek. Wat is nou eintlik volwassenheid en kan dit ooit bereik word? As Landman se beskrywing van die normbeeld van volwassenheid²⁶⁾ bywoordeel ondersoek word, word onder andere gevind dat dit 'n leë vorm sonder inhoud is. Indien dit met Christelike inhoud gevul word, kan net een gevolgtrekking daaruit gemaak word: Geen mens op aarde is volwasse nie!

Vir die doel van hierdie skrywe is dit dan wenslik om liever die kenmerke van die opvoeding aan te dui as om op definisies te steun.

(i) Beïnvloeding

Die opvoeder wil die kind beïnvloed om in 'n bepaalde rigting te ontwikkel, waar hierdie rigting deur 'n bepaalde enkelvoudige finale doel aangedui word, naamlik om te leef tot eer van God.²⁷⁾

Met beïnvloeding word nie bedoel dat die opvoeder die opvoedeling in 'n bepaalde rigting sal dwing nie, maar dat die opvoeder die opvoedeling sal beweeg om self die verlangde rigting te kies.

(ii) Tydperk

„Opvoeding dui op 'n afgebakende periode in hierdie groot vormingsgang en wel gedurende die jare dat die selfvormende vermoë van die wordende mens nog nie is wat dit behoort te wees nie . . . "28)

24) Coetzee, J.C. Op. cit., p. 100

25) Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, p. 57

26) Landman, W.A. e.a. Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners, p. 35-37

27) Die doel van die opvoeding word bespreek op p. 33-39 beskryf.

28) Oberholzer, C.K. Op. cit., p. 86

Wanneer is die „selfvormende vermoë“ „wat dit behoort te wees“? Die eindbaken sal sekerlik nooit geplant kan word nie! Geen mens kan daarop aanspraak maak dat hy sonder enige hulp sy selfvorming kan waarnem nie.

„Die ware geestelike opvoeding duur dus lewenslank en God is self deur die werking van die Heilige Gees die opvoeder.“²⁹⁾

As God die opvoeder is, kom die ware opvoeding te voorskyn, want die opvoeding kan slegs voltooid wees as die mens volmaaktheid bereik het, en dit kan nooit gedurende die lewe op aarde gebeur nie. Hier word die ware opvoedingsfenomeen aangetref en dit gee sin en diepte aan die intermenslike opvoeding.

(iii) Ongangsituasie

Opvoeding vind plaas in 'n omgangsituasie en wel in die vorm van 'n pedagogiese ontmoeting.³⁰⁾ Dié situasie ontstaan en dié ontmoeting vind plaas wanneer opvoeder en opvoedeling met die uitdruklike doel dat opvoeding moet plaasvind, ontmoet. God is die eerste opvoeder, maar die mens het ook die opdrag ontvang om onder leiding van God op te voed.³¹⁾

(iv) Hulpaanbieding deur die opvoeder

Die menslike opvoeder moet bewustelik hulp aanbied, net soos God.³²⁾ Dis dan die opdrag, roeping en voorreg van die mens om sy medemens tot hulp te snel.

(v) Hulpbehoewendheid van die mens

Geen mens kan ooit heeltomal selfstandig wees nie, want al sou die uiters onwaarskynlike gebeur, naamlik dat hy sonder die hulp van sy medemens kan klaarkom, is dit totaal onmoontlik om sonder die hulp van God te leef.

Ten einde los te breek van die radikaal-naturalistiese opvatting, naamlik dat hulpbehoewendheid slegs op materiële vlak bestaan en dit ter wille van aanpassing by die omgewing, is dit hier nodig om aan te teken dat die geestelike en veral die godsdienstige hulpbehoewendheid verreweg die belangrikste is.

(vi) Hulpsoeke van die opvoedeling

Opvoeding kan nie plaasvind as die opvoedeling nie ook aktief

²⁹⁾ Pistorius, P. Op. cit., p. 181

³⁰⁾ Meer hieroor aan die einde van hoofstuk IV.

³¹⁾ Deut. 6:4-9

³²⁾ Mat. 11:28: „Kom na My toe, . . .”

soek na hulp nie. Om passief net daarna te hunker, of om te poog om hulpverlening te vermy, kan nie tot opvoeding lei nie. Die atefs wat meem dat hy sonder die hulp van God kan klaarkom, steun net op die powere bloot menslike hulp wat so oneffektief is dat dit nie as opvoeding beskryf kan word nie.

(vii) Hulpaanvaarding

Opvoeding kan nie plaasvind as die hulpsoekende opvoedeling nie die aangebode hulp aangryp, hom daaraan onderwerp en die leiding van die Opvoeder of opvoeder navolg nie. Opvoeding is dan twee persone se antwoord op die goddelike opdrag.

(viii) 'n Beter mens word

Die finale toets of opvoeding plaasgevind het, is die ondersoek of die opvoedeling 'n beter mens geword het. Dit beteken dat die driehoeksverhouding God-mens-skepping, soos verklank in die wet van die liefde,³³⁾ verder verstewig is.

(ix) Pedagogiese kriteria

In bostaande is die kriteria vir die bepaling vir wanneer opvoeding plaasvind, aangeraak. Vir die huidige doel is dit voldoende. Die vollediger uiteensettings van ander skrywers, byvoorbeeld Oberholzer,³⁴⁾ is meesal net blote vorme sonder inhoud en is in alle geval nie nodig vir die huidige ondersoek nie.

(x) Opvoeding is positief en konstruktief

As die menslike hulpaanbieder wel die roepende hulpbehoewende beïnvloed, spreek dit nie vanself dat dit 'n positiewe konstruktiewe rigting sal volg nie. Die begrippe positief en negatief word vanuit lewensbeskoulike vooropstelling geïnterpreteer, want hoe anders kan die opvoeder bepaal wat positief en konstruktief is? Die opvoedkundige wat hom net tot die uitgangspuntlose sogenaamde universele wil bepaal, bied 'n baie skrale troos vir die opvoeder-voor-die-klas. Die Calvinistiese opvoeder vind egter in die Bybel so 'n rykdom voorligting in die normering van hierdie begrippe dat daar by hom geen onsekerheid bestaan nie.

Dis verder nodig om hier aan te teken dat beïnvloeding wat dan nie positief en konstruktief is nie, nie as opvoeding aanvaar word nie.

³³⁾ Mat. 22:37-40

³⁴⁾ Oberholzer, C.K. Op. cit., p. 308-325

(xi) Opvoeding geskied bewustelik en onbewustelik

Hierdie aspek uit die definisie van Keyter mag misverstand veroorsaak. Die opvoeder Bied doelbewus hulp aan en sy optrede teenoor die opvoedeling is gerig op hulpverlening, maar hy is nie altyd bewus van die invloed wat hy wel uitoefen nie. Die gevolge van sy beïnvloeding word nie altyd onmiddellik sigbaar nie, indien dit ooit gebeur. Die opvoeder wat meen dat sy boodskap op dowe ore geval het, word soms wel verras by 'n latere geleentheid.

(xii) Intensionaliteit

Uit bostaande is dit reeds duidelik dat opvoeder en opvoedeling opsetlik tot die opvoedingsituasie moet toetree. Dit mag aanleiding tot wanopvattinge gee. Perquin merk op:

„ . . . er daagde het inzicht, dat het deelgenoot worden en zijn van het opvoedingsmilieu feitelijk de kern der opvoeding uitmaakte.“³⁵⁾

Maar hy voer verder aan dat die gedagte van die aktivering van die leerling, (wat sterk herinner aan die S-R-formule), nie steek hou nie en ook nie die gedagte dat die skool die eintlike opvoedingsinstituut is nie. (In albei gevalle word eksterne faktore oorbeklemtoon). Daarom beweer hy verder:

„ Vervolgens moet men zich met het idee vertrouwd maken, dat het niet om 'worming' gaat, maar om het leiden en begeleiden van het groei.“³⁶⁾

Die intensionele optrede van beide opvoeder en opvoedeling moet dus nie gesien word as soeke na en aanbieding en uiteindelijke aanname van prikkels wat tot bepaalde voorspelbare reaksies lei nie.

(xiii) Die rol van apriori

Perquin meld dat groei en ontwikkeling in ruim mate op apriori, in hierdie geval dié van geërfde vermoëns, plaasvind.³⁷⁾ Hiermee is ook weer net een aspek van die saak genoem. Die kind val ook onder die genadeverbond van God, met ander woorde, hy ontvang ook as voorafgegewene sekere genadegawes, byvoorbeeld die kenmerk van vatbaarheid vir beïnvloeding. Verder het God in hom die wil tot die goeie as teenwig teen die geërfde kwaad geplant. Die neigings tot goed en kwaad is dus ook reeds nog voor die kind opvoeding ontvang aanwesig.

³⁵⁾ Hoogveld Instituut. Herbezinning op fundamentele vraagstukke der pedagogie, p. 24 (In Hoogveld Instituut. Op zoek naar een pedagogisch denken)

³⁶⁾ Loc. cit.

³⁷⁾ Loc. cit.

(xiv) Gerigtheid op 'n bepaalde doel

Ten einde die begrip opvoeding helderder te omlyn word tans net die volgende opmerkings gemaak:

'n Enkelvoudige onveranderlike einddoel word nagestreef. Dit kan vergelyk word met 'n groot blink ster wat baie ver gevolg kan word, maar wat so hoog verhewe is dat die mens hom nooit kan bereik nie. Die wyse manne uit die Ooste het ook 'n groot blink ster gevolg en by Christus uitgekom. Net so moet die opvoedingsdoel, al is dit onbereikbaar, die mens na Christus lei. Hierdie einddoel is omvattend genoeg om gelidig te wees vir alle opvoeding. Vir besondere gevalle bestaan daar ondergeskikte verwyderde sowel as nabyliggende doelstellinge wat almal die rigting van die finale doel volg. Hierdie verskeidenheid doelstellinge vorm 'n vaste eenheid en daar kan geen sprake van veranderlikheid of verwisseling van doelstellinge wees nie. Vir nuwe situasies mag nuwe doelstellinge nodig wees, maar hulle moet inpas by die reedsgevestigde groot patroon. Indien die doelstellinge by die situasies aangepas moet word, sal dit lei tot 'n verskeidenheid uiteenlopende doelstellinge. Opvoedingsituasies moet aangepas word by die rigting deur die finale doel aangedui.

(xv) Die normatiewe aspek

Sonder norme kan die opvoeder nie bepaal of sy beïnvloeding in die regte rigting gaan nie. Hierdie norme verteenwoordig dan bepaalde waardes wat nagestreef word. By normering word bepaal in welke mate daardie waardes wel nagejaag is.

Hiermee is nog geen bepaalde waardes wat as norme aangewend moet word, aangedui nie. Om weer die Bybelse lig te laat skyn: Die eerste, grootste en allesomvattende waarde wat uit God self kom, is die liefde vir God en medemens,³⁸⁾ waaruit baie ander waardes soos die geloof, heiligheid en so meer vloeë.

Waterink meld „dat het God self is die normen en regels voor het Leven stelt.“³⁹⁾

(xvi) Kenmissoordrag

By beïnvloeding is dit vanselfsprekend dat iets deur die opvoeder aan die opvoedeling oorgedra sal word, al is dit net kennis van en identifisering met sekere waardes. Die opvoeder se persoonlikheid, sy optrede en gesindheid, mag ook sonder doelbewuste poging tot oordrag van

³⁸⁾ Mat. 22:37-40

³⁹⁾ Waterink, J. Op. cit., p. 34

kennis tog kennis oordra en die opvoedeling beïnvloed: Hy dra kennis oor maar nie deur middel van onderwys nie. Nou word van die onderwyser in die praktyk verwag om veral akademiese kennis oor te dra. Hierdie eis mag tot oordrywing aanleiding gee. In reaksie hierteen mag die onderwyser ook te veel moraliseer. Die kind kom verder gedurig in aanraking met twee wêrelde, die geestelike en die materiële, wat al te dikwels nie met mekaar in harmonie verkeer of geïntegreer is nie, veral wanneer die een oorbeklemtoon word ten koste van die ander. Van Praag het die probleemsituasie van die kind ingesien en noem dan as deel van die beïnvloeding:

„ . . . sodat ik hun leiding geven bij het varen tussen de klippen van natuurlijk en geestelijk extremisme . . . ”⁴⁰⁾

Waar Waterink oor die intellektuele opvoeding skryf, toon hy op ondubbelsinnige wyse aan dat denke en godsdiens onskeibaar is en dat kennisoordrag daarom primêr in opdrag van God moet geskied.⁴¹⁾

(xvii) Die rol van die onderwyser

Die onderwyser word hier as voorbeeld van 'n opvoeder geneem.

„Dit is die persoon van die onderwyser wat deur die kind bekyk en beluister, aanvaar of verwerp word.”⁴²⁾

Daarom kan die persoonlikheid en optrede van die onderwyser reeds 'n sterk invloed op die kind uitoefen sodat hy wel kennis kan opdoem en dit sy eie maak sonder dat die onderwyser bewustelik kennis oordra.

Die onderwyser as opvoeder dra verantwoordelikheid. Hy kan nie maar net kennis (alle vorms) oordra en sy hande selfvoldaan vou en terugsit nie. Hy het 'n opdrag, 'n roeping en moet alles in sy vermoë doen om die kind so te beïnvloed dat hy in die rigting van die gestelde doel sal beweeg. As die kind misluk, moet die onderwyser ook verantwoordig doen.⁴³⁾ Dit beteken nie dat die opvoedeling algeheel vrygespreek kan word nie. Hy moet gewillig wees om die aangebode leiding te volg. As hy dit nie doen nie, moet hy ook rekenskap gee.

(xviii) Posisie en verhouding van opvoeder en opvoedeling

Perquin se analise van die opvoedingsverskynsel kan soos volg opgesom word:

(aa) Die ouers se posisie (wat ook die posisie van die on-

⁴⁰⁾ Van Praag, H. De zin der opvoeding, p. 159

⁴¹⁾ Waterink, J. Op. cit., p. 300-327

⁴²⁾ Van Tonder, W.J. Op. cit., p. 47

⁴³⁾ Vgl. Ibid., p. 47-48

derwysers moet wees) moet getuig van liefde vir die kind, bereidwilligheid om offers ten bate van die kind te bring, bevordering van die kind se welsyn, beheersing van veral die humeur in botsingsituasies, gebruikmaking van die rede en kennis in die opvoeding en die drang om die geslag voort te plant. (Ouers vir wie kinders onwelkom is, kan tog nie goeie opvoeders wees nie).

(Bb) Die kind se posisie getuig van hulpeloosheid, hulpbehoewendheid, soeke na en aanvaarding van hulp, behoefte aan liefde en geborgenheid, behoefte om aktief te wees, die skeppingsdrang, die vermoë om waardighede te ontwikkel en die wil om selfstandig te word.

(cc) Die ouer-kindverhouding getuig van die begeerte om by mekaar aan te sluit, die besef van ouer/kind dat die lewe in 'n groot mate deur die kind/ouer gevul word in hulle volledige menswording en die begeerte van die ouer om sy voorraad kennis en ervaring aan die kind oor te dra.⁴⁴⁾ Daarom kan die onderwyser net slaag as opvoeder as hy die leerlinge heelhartig „aanneem“ as „sy eie“ kinders.

Perquin het ook net op horisontale vlak beweeg. Sonder die driehoeksverhouding God-ouer-kind kam die posisies van ouers en kinders sowel as die ouer-kindverhouding nie waarlik sin en diepte kry nie. In sy bespreking maak Perquin ook nie melding van gehoorsaamheid aan die opdrag van God nie, soos in die doopbelofte geformuleer. Hy verwys net na verantwoordelikhede van ouers en kinders teenoor mekaar waaruit by implikasie afgelei kan word dat die opvoeder die opdrag het om hulp te verleen terwyl die kind dit moet aanneem.

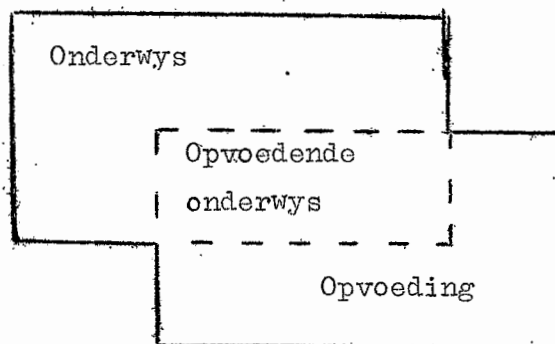
(i) Opvoedende onderwys

Op hierdie stadium is dit nodig om die woord leerinhoud nader te ondersoek aangesien opvoedkundiges verskillende betekenisse daaraan heg. Soms word met leerinhoud bedoel dat dit reeds „geleer“ is, soms dat ^{dit} moontlik „geleer“ kan word en soms dui dit net op die studietemas in 'n leergang of leerplan. Daar moet dan onderskei word tussen dit wat die kind reeds geleer het en ander feite. Met „leerinhoud“ word voortaan bedoel dat die kind dit geleer en daar betekenis aan geheg het. Dit het hom beïnvloed en verander. Die woord „kennisinhoud“ sal gebruik word om alle feite, bekend of onbekend aan die mens, te omsluit. Leerinhoud is dan daardie deel van die kennisinhoud wat die kind reeds sy eie gemaak het.

⁴⁴⁾ Perquin, N. Pedagogiek, p. 21-30

Uit die beskrywing van opvoeding hierbo is dit duidelik dat dit die mens in die driehoeksverhouding stewiger met God en die skepping moet verbind. In die beskrywing van die begrip onderwys is aangetoon dat dit (onderwys) nie noodwendig opvoedende invloed sal uitoefen nie. Vir die doel van hierdie verhandeling word opvoedende onderwys as ideaal gestel. Dit kan ook as goeie onderwys beskryf word. Aan die ander kant kan opvoeding wel sonder doelbewuste kennisoordrag soos by onderwys die geval is, geskied.⁴⁵⁾ Maar sonder bekendheid met die alternatiewe waar-tussen die mens kan kies, sal die keuse nie wanselfsprekend die regte wees nie. Aannee van die goeie en verwerping van die kwaad is ook nie 'n instinktiwe handeling nie. Gevolglik moet die mens op een of ander wyse kennis van die alternatiewe opdoen voordat hy kan kies. Hierdie kennis word in verreweg die meeste gevalle opsetlik aan die kind oorgedra, selfs wanneer die onderwyser bedoel dat sy voorbeeld die kind moet beïnvloed, in welke geval kennis oordra langs die weg van onderwys geskied. Dit kan egter gebeur dat die onderwyser onbewus en onopsetlik die kind beïnvloed deur sy persoonlikheid, gesindheid en gedrag, in welke geval daar nie onderwys plaasvind nie. In sulke uitsonderlike gevalle vind opvoeding dan plaas sonder onderwys. Die kind leer wel iets, maar nie langs die weg van die onderwys nie.

Die skeidings tussen onderwys, opvoeding en opvoedende onderwys kan egter nie duidelik afgebaken word nie. In onderstaande diagram word dit net met stippellyne aangedui:



Opvoedende onderwys is daardie onderwys waarin die opvoedingsdoel nagestreef word deur gebruik te maak van die onderwys.

Die volgende opmerkings van Waterink en Coetzee vorm die sentrale gedagte:

„De onderwyzer(es) in de Christelijke school moet in het onderwijs drager (draagster) zijn van de levensovertuiging der

⁴⁵⁾ Daar is reeds gesê dat net die skoolgebeure in hierdie verhandeling ondersoek word.

christenouders, en dát moet in het onderwijs blijken.⁴⁶

„De onderwijzer(es) moet niet alleen vertellen en feiten mededelen, hij/zij moet de leerlingen ook overtuigen.“⁴⁶)

„Die bron vir die opvoeding van die mens is die „hele Skrif“. . . . Die hoogste eis wat die Christelike opvoeder aan die verskaffing en verwerking van kennis kan stel, word volkome bevredig deur die Skrif. . . . God openbaar Hom nie net in die besonder in die Skrif nie, Hy openbaar Hom ook in die algemeen in die natuur, die geskiedenis en die gewete van die mens. Om God reg te leer ken, moet die Christelike opvoeder ook kennis van die natuur, die geskiedenis en die gewete bybring.“⁴⁷)

Die gevolgtr^ekking hieruit is dat die onderwyser soos volg te werk moet gaan: Die doelstellinge van die opvoeding wat vir sy geval geld, moet nooit uit die oog verloor word nie. As in Suid-Afrika beweer word dat die onderwys Christelik-nasionaal is, beteken dit dat doelstellinge wat uit hierdie beginsel voortvloei, gedurig deur die onderwyser nagestreef moet word. Wanneer hy met sy leerlinge te doen het, hetsy gedurende lesse of buitebedrywighede, moet hierdie doelstellinge gedurig rigting gee. Indien dié doelstellinge nie in ag geneem word nie of selfs verwerp word, moet dit noodwendig uitloop op 'n onderwys wat meer as een rigting tegelyk probeer inslaan en dit is dan niks anders as 'n koerslose onderwys nie. Hierdie doelstellinge verskaf bepaalde norme vir die beoordeling van alles wat in die skool gebeur en aanwending van hierdie norme rig die betekenisgewing en wêreldstigting van die kind. Die onderwyser kan nie verwag dat die kind, versl as hy nog in die laerskool is, self die gewenste norme sal kies nie. Indien hulle aan hom bekend gestel is, is dit nie vanselfsprekend dat hy hulle reg sal aanwend nie. Kennis van norme is nie genoeg nie. Die kind het leiding nodig. Daarom mag die onderwyser nooit nalaat om hierdie norme gedurende die aanbidding van akademiese kennis of buitebedrywighede by te haal en in verband met die leerinhoud te bring nie. Dis nie woldoende om gedurende 'n godsdiensoonderrigles die beginsel van naasteliefde te beklemtoon en dit te ignoreer gedurende 'n rugbyoefening of te verwag dat die seuns op die rugbyveld self aan hierdie beginsel sal dink nie. Dis ook waar dat die kind geleidelik die vermoë om selfstandig te kies moet ontwikkel en dat die onderwyser nie sonder uitsondering moet beïnvloed nie. Hy moet gedurig die kinders se selfstandigheid in sake die keuselewe dophou sodat hy, soos in alle ander gevalle van selfstandige optrede, net genoeg kan lei. En aangesien hierdie verhandeling te doen het met die laerskool

⁴⁶) Waterink, J. Op. cit., p. 309

⁴⁷) Coetzee, J.C. Op. cit., p. 98-99

betekene dit dat die leerlinge nog baie leiding in normering nodig het. Hiermee word nie bedoel dat die onderwys in 'n gedurige gepreek moet verval nie, want dan sal die leerlinge baie gou daardeur afgestomp word en kan dit juis 'n ongewenste uitwerking hê. As die onderwyser opvoedend te werk wil gaan, moet dit nie voorkom of hy die groot waardebeginsels losmaak van die akademiese kennis of buitebedrywigheide nie. Daar moet sorgvuldig beplan word om onderwys en opvoeding te integreer, afgesien van die opvoedende beïnvloeding wat onbewus of sonder die gebruik van leerinhoud geskied. Opvoedende onderwys is nie onderwys plus opvoeding nie.

As hierdie sake nou vergelyk word met wat Oberholzer te sê het oor die pedagogica perennis en pedagogiese kriteria,⁴⁸⁾ word opgemerk dat hierdie beskrywing van opvoedende onderwys wel voldoen aan die eise van die pedagogica perennis en aan die kriteria van normsentrisiteit en behoort-te-wees, maar dat nie veel aandag aan die ander kriteria geskenk is nie. Dit sal egter nie moeilik wees om aan te toon hoe hulle ook wel in ag geneem kan word nie. Vir die doel van hierdie skrywe hoef dit nie gedoen te word nie. Dit is moontlik om waarlik op te voed deur gebruik te maak van kennisinhoud en die normering daarvan. Dit is die kern van die saak, maar die aanbieding van genormeerde kennisinhoud sal nie sonder meer die leerling opvoedend beïnvloed nie. Dit is immers die belangrikste kritiek op die S→R-formule. Dit is ook belangrik. Dit kom daarop neer dat dit onverantwoordbaar is as gesê word dat die kennisinhoud self vormende of opvoedende waarde besit, maar dat dit wel verantwoord kan word as gesê word dat die aanbieding van kennisinhoud opvoedende moontlikhede het en dat die onderwyser moet poog om hierdie moontlikhede te realiseer wanneer die kind leer.⁴⁹⁾

Kennisinhoud is vir die mens neutraal, betekenisloos. Maar sodra die mens daarvan kennis neem, kry dit vir hom betekenis en ontstaan daar 'n verhouding tussen mens en kennis. Dit kan nie anders nie, want God het die mens so gemaak. Die mens het geen waarde of betekenis aan dit wat hy nie ken nie. Hiermee word nie ontken dat alle kennis gegrond is op apriori, die grondkennis nie. Sodra 'n mens nou waarde en betekenis aan kennis het, is sy uniekheid verantwoordelik daarvoor dat bepaalde kennis vir hom iets anders sê as vir enige ander mens. Op grond hiervan kan die sogenaamde universele beginsels met partikuliere toe-

⁴⁸⁾ Oberholzer, C.K. Op. cit., p. 315-325

⁴⁹⁾ Aan die einde van hierdie verhandeling is 'n aanhangsel waarin praktiese voorbeelde van opvoedende onderwyslesse aangeteken is.

passingsmoontlikhede nie aanvaar word nie. Die Christen soek na die betekenis wat God wil dat hy aan die kernsinhoude moet heg wanneer hy leer want dit strook met die Woord en handewerk van God en dit is universeel. Daarmee word die goddelike beginsels direk deel van die mens se lewe en is daar geen sprake van toepassingsmoontlikhede op 'n afsonderlik latere stadium nie.

Die gevalle van onderwys wat nie opvoedend is nie en opvoeding sonder onderwys word nie altyd erken nie. Daar word dan aanvaar dat alle onderwys wel opvoedend is en dat alle opvoeding 'n onderwyskomponent vertoon. Hierdie standpunt is die gevolg van 'n anderse begripsomskrywing as dié in hierdie verhandeling. Daar word eerstens aangeneem dat alle beïnvloeding as opvoeding kwalifiseer sodat daar van positiewe, negatiewe en selfs zero-opvoeding gepraat kan word. Tweedens word aangeneem dat die kind net kennis opdoen deur onderwys te ontvang, met ander woorde, die insidentele opdoen van kennis is ook onderwys. As 'n kind dan gedurende 'n les behalwe die kennis wat die onderwyser doelbewus oordra uit die voorbeeld van die onderwyser ook iets leer, al is dit nie as gevolg van doelbewuste kennisoordrag nie, kwalifiseer laasgenoemde ook as onderwys.

Die hoofbeswaar teen hierdie opvattinge is dat die begrippe onderwys en opvoeding afsonderlik geen doel dien nie. Hulle is in soveel opsigte oorvleuelend dat vir praktiese doeleindes een begrip dikwels voldoende kan wees.

'n Tweede beswaar is dat negatiewe en zero-opvoeding tog nooit met die Bybel gerym kan word nie.

'n Derde beswaar is dat onderwys sonder doelbewuste Christelike opvoeding in elke les geïntegreer, dit wil sê blote doelbewuste kennisoordrag en 'n lukraak beïnvloeding deur die voorbeeld van die onderwyser, so onseker is dat dit glad nie wanselfsprekend die kind in die rigting van die gestelde doel sal beïnvloed nie. Dit is van Calvinistiese kant gesien dwingend noodsaaklik dat die mens die vertikale verhouding elke oomblik van sy aardse bestaan sal belewe. Dit kan nooit goedgekeur word as die mens op 'n oomblik opkyk na Bo en die volgende oomblik net horisontaal voor hom uit staar nie. Verbreking van die driehoeksverhouding deur soms na Bo en soms nie na Bb te kyk nie is tog 'n dualisme. Die kind wat aardrykskundige kennis opdoen of rugby speel sonder dat God in sy gedagtes 'n plek inneem, word tog nie deur middel van Aardrykskunde of rugby opgevoed nie!

Die hedendaagse omstandighede is besonder gunstig vir die ontstaan

van onderwyspraktyke waarin die intellektualisme hoogty vier. Die hee-
veelheid kennis van die mensdom neem teen 'n steeds stygende tempo toe.
In hoofstuk III sal hierdie saak herhaaldelik aandag geniet. Vir die hui-
dige is dit van belang om daarop te let dat die gevaar bestaan dat die
onderwyser sodanig op intellektuele ontwikkeling sal konsentreer dat
die opvoeding verwaarloos sal word. Talle opvoedkundiges het reeds hier-
oor besin:

„De moderne school mag haar taak niet eenzijdig richten op
het memoriseerbare en afvraagbare; daarmee verabsoluteert zij
slechts één aspect van het kennen. Ook al is bij veel ouders de
school nog eenzijdig een leerinstituut, de school self zal daar-
boven moeten stijgen. Zij mag zich onder geen voorwaarde verlagen
tot een soort africhtingsmachine die slechts tot taak heeft de
leerlingen klaar te stomen.”⁵⁰⁾

„Bovendien hebben veel kinderen in mindere of meerdere mate
een affectieve binding aan het actuele; de verstandelijke opvoeding
kan hier duidelijk bij aansluiten, omdat het kenniselement de gehele
perzoonlijkheid aanspreekt. Reeds hierin heeft de school een mag-
tig wapen tegen haar zondeval: het intellectualisme. PROF. GIELEN
gaat zover, dat hij het intellectualisme een belemmering acht voor
echt godsdienstig leven: „Het maakt de mens klaar voor onkerkelijk-
heid en voor ongeloof, terwijl het waarlijk intellectuele klaar
kán maken voor het geloven”⁵¹⁾

Die ideaal van Christelik-nasionale onderwys skakel nou met die
begrip opvoedende onderwys. In Suid-Afrika word dikwels verwys na Chris-
telik-nasionale onderwys as tradisioneel en dui dit dan ook aan watter
soort onderwys vandag gevind word. Dit raak die huidige ondersoek, want
dit sal nodig wees om vas te stel of Transvaalse laeronderwys werklik
Christelik-nasionaal is en hoe hierdie ideaal vergelyk met pragmaties-
tiese opvattinge. Aangesien Christelik-nasionale onderwys nie 'n afson-
derlike begrip is nie, maar net 'n variant van opvoedende onderwys,
word dit nie hier bespreek nie. Dit sal egter nodig wees om kenkele
grondbeginsels van Christelik-nasionale onderwys te bespreek sodat vas-
gestel kan word of hierdie beginsels wel in Transvaalse laeronderwys
eerbiedig word.⁵²⁾

(j) Vorming

Die behoefte aan 'n begrip wat voorsiening maak vir alle gevalle
van beïnvloeding, kan bevredig word deur die begrip vorming. Dit is dan
'n baie wyer begrip as opvoeding en sluit laasgenoemde in. Oberholzer
omskryf hierdie begrip so:

⁵⁰⁾ Van Hulst, J.W. en Van der Molen, I.J. Op. cit., p. 240

⁵¹⁾ Ibid., p. 241

⁵²⁾ Lees hoofstuk III, par. 5(a), p. 101

„Vorming is 'n versamelnaam van alle werking en uitwerking op of deur die persoon van tal van faktore anders as groei en ry-ping soos hulle in erflike ~~aangeleentheid~~ en hulle spontane ontwikkeling en ontplooiing wortel.“⁵³⁾

Vir die doel van hierdie verhandeling is dit van belang om op die volgende kenmerke van vorming te let:

(i) Dit kan intensioneel of insidenteel geskied.

(ii) Invloed kan ook deur nie-menslike voorwerpe uitgeoefen word.

(iii) Vorming is nie tot positiewe en konstruktiewe inwerking beperk nie.

(iv) 'n Mens kan homself vorm.

Verder merk Oberholzer op:

„ . . . die inwerking van invloede geskied nooit sonder die deelname van die persoon wat gevorm word nie.“⁵⁴⁾

Opvoedkundiges noem 'n groot verskeidenheid aspekte van 'n persoon wat gevorm kan word. Opsommend kan gesê word dat dit neerkom op vorming van die verstand, die gevoel en die wil. In onderwyskringe word dikwels gepraat van „vorming van die hele mens“.⁵⁵⁾ Dit alles dui daarop dat die wenslikheid van totaliteitsvorming beseef word.

In die skool het vorming eerstens te doen met hoe en wat die kind leer, tweedens watter invloed dit wat geleer is op die leerder uitgeoefen het en derdens of dit enige uitwerking op toekomstige gesindhede en handeling van die kind het. Dit raak nogoens die verstand, die gevoel en die wil.

Nel beperk die omvang van die begrip vorming deur te sê dat aan bepaalde norme voldoen moet word.⁵⁶⁾ In talle amptolike stukke van die Transvaalse Onderwysdepartement kan uit die konteks afgelei word dat dieselfde interpretasie aan hierdie begrip geheg word, soos weerspieël in die „vorming van die hele mens“. Dit laat ogter 'n leemte. Wat noem 'n mens dan die beïnvloeding wat nie aan bepaalde norme voldoen nie? Die opvatting van Oberholzer dat vorming „alle werking en uitwerking“ insluit, vul hierdie leemte en so sal hierdie begrip verder opgevat word.

(k) Dressuur of gewoontevorming

Opvoedkundiges beskryf gewoonlik die geval waar dressuur die op-

⁵³⁾ Oberholzer, C.K. Op. cit., p. 32

⁵⁴⁾ Ibid., p. 85

⁵⁵⁾ In hoofstuk III word hierdie saak telkens te berde gebring.

⁵⁶⁾ Nel, B.F. Die problematiek van die vormende waarde, p. 1-6

voeding voorafgaan:

„Dressuur is . . . patronisering van gedrag, of gewoonteworming. Dit gaan die opvoeding en onderwys vooraf dourdat vir die kind 'n prikkelkonstellasie georganiseer word. Hiervolgens word hy verbied of gebied om bepaalde handelinge uit te voer. Dit loop langs die weg van verbod en gebod, beloning en straf, goedkeuring en afkeuring.“⁵⁷⁾

Die woorde „dit gaan die onderwys en opvoeding vooraf“ dui op 'n bepaalde toestand in die kind se lewe, naamlik wanneer hy eintlik nog te jonk vir opvoeding is, maar dressering vind later wel nog plaas. Dit is 'n arbitrêre onderskeiding, want daar kan nie met sekerheid vasgestel word wanneer die eie keuse van die kind beïnvloed kan word nie. Dit dui dan op die belangrikste verskil tussen opvoeding en dressuur: In laasgenoemde geval gaan dit nie om die keuse tussen aanname en verwerping van die aangebode hulp nie. Die kind moet eenvoudig net gehoorsaam en sekere handelinge as gewoontes aanleer.

In die meeste gevalle word gedresseer as 'n besondere toepassing van die S→R-formule. 'n Stimulus of reeks stimuli word so dikwels herhaal dat die betekenis daarvan die gedragspatroon sodanig beïnvloed dat die gewenste reaksies verkry word. Namate gewoontes aangeleer word, is minder stimulerings nodig.⁵⁸⁾ Dressuur is dan 'n hulpmiddel vir onderwys en opvoeding.

Die kleuter word meer gedresseer as die groter kind, omdat die kleuter nog nie intellektueel sterk genoeg ontwikkel is nie, sodat gebod en verbod dikwels sonder motivering nodig is en ook omdat die kleuter nog nie so vatbaar vir beïnvloeding is nie.

Dressuur word egter in die skool ook in gevalle waar daar geen sprake is dat dit die opvoeding voorafgaan of 'n voorfase is nie, aangetref. Daar kom talle gevalle tot selfs in die middelbare skool voor waar leerlinge sekere dinge as gewoontes by wyse van dressering moet aanleer. Die bekendste gevalle is waar die gewone vermenigvuldigingstafels en die tye van die werkwoord in Engels via die bekende „pattern sentences“ aangeleer word. Die kind het eenvoudig nie tyd om uit te reken hoeveel is agt-maal-nege nie of om eers na te dink of dit nou „present indefinite“ of „past perfect“ is nie. Dieselfde geld vir talle dogde en selfs in 'n mate vir die ontwikkeling van die godsdienssin. Elke kind leer byvoorbeeld Ps. 23 en die Gebed van die Here uit die hoof.

⁵⁷⁾ Van Tonder, W.J. Op. cit., p. 9

⁵⁸⁾ Die S→R-formule is nie altyd geldig nie aangesien reaksies nie altyd verband hou met stimuli nie, indien reaksies wel plaasvind.

5. Pedagogiese beginsels

In hierdie paragraaf word gesoek na sekere fondamentstene wat as kriteria aangewend kan word in die evaluering wat in hoofstuk IV onderneem sal word. Hoewel op pedagogiese beginsels gekonsentreer sal word, is dit nodig om die onderliggende godsdienstige en wysgerige grondslae ook te beskryf. By evaluering sal die filosofiese opvattinge van die Pragmatisme ook aandag geniet.

(a) Vertrekpunte

God is die begin- en eindpunt van alles. Tussen hierdie twee uiterstes val die mens se lewensweg. Die gewenste verloop van sake is dat 'n reguitlyn tussen oorsprong en eindbestemming gevolg sal word, maar as gevolg van die sondeval word dikwels ook afgewyk van die reguit pad. Die ideaal is nogtans duidelik sigbaar. Daarom is daar net een eerste vertrekpunt vir enige studie, naamlik die Woord van God.⁵⁹⁾

Die hele skepping, die mens ingesluit, lewer getuigenis van apriori, daardie eerste en vir die mens onverklaarbare wonders van God. Die wetenskaplike kan nie anders nie as om sekere onbewysbare dinge aan te neem. Daarna word soms verwys as aksiomas, maar vanselfsprekendhede word juis dikwels so genoem omdat hulle nie bewys kan word nie. Nou is dit moontlik dat die wetenskaplike dinge wat nie met die Woord van God strook nie, mag aanneem. Die evolutioniste neem byvoorbeeld aan dat liggaamlike ooreenkoms ook geestelike ooreenkoms waarborg. Die Christen neem egter net aan wat deur God aan hom geopenbaar is.

In sy strewe om die reguit pad te leer ken en daarop te bly het die mens 'n wêreld- en lewensbeskouing ontwikkel. Indien dit nie uit die Woord gegroei het nie, kan die mens nie op die reguit pad bly nie. Daarom is die wêreld- en lewensbeskouing 'n sekondêre vertrekpunt wat wel van die ideale weg mag afwyk.

Voortvloeiende uit hierdie wêreld- en lewensbeskouing het die mens se opvoedingsleer ontwikkel. Opvoedkundiges het reeds baie hieroor besin en nie altyd die reguit pad gevolg nie. Hierdie opvoedingsleer is baie nou verbonde aan wysgerige opvattinge wat ook die reguit pad behoort te volg.

Die verloop van die opvoedingsgebeure sowel as die formulering on studie van die opvoedingsleer behoort die volgende weg te volg:

⁵⁹⁾ Lees ook Joh. 1:1-5

God - apriori - godsdiens - wêreld- en lewensbeskouing - opvoeding en opvoedingsleer. Alles moet op God gerig wees.

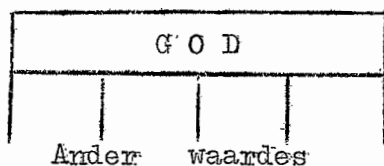
Vir die opvoedkundige is dit nie nodig om van nuuts af 'n studie van God, godsdiens en Christelik-georiënteerde wysbegeerte te maak nie. Hy noem uit hierdie studiegebiede wat vir hom nodig is sonder om dit nogeens deur middel van Skriftuur on argument te verantwoord. Hierin vind hy dan al die vertrekpunte wat nodig mag wees. As daar byvoorbeeld na Opvoedkunde as normatiewe wetenskap verwys word, beteken dit dat die norme in die Skrif opgeteken staan. Wanneer wysgerige aspekte ter sprake kom, word die ontstaan van die heelal in terme van die skeppingsgeskiedenis vertolk. Die Christen-opvoeder se werklikheidsleer is daarop gebou. Net so word die mensbeskouing en waardeleer in die Bybel gevind.

In hierdie verhandeling is dit van belang om die Bybelse lig veral op die skoolkind te laat skyn. Die kind is in sonde ontvang en gebore, maar val nogtans onder die genadeverbond. Hy is genoeg om sonde te doen en sy natuurlike drifte en drango kan dikwels nie in bedwang gehou word nie. Maar deur die genade kan hy wel in die gewenste rigting groei. Hy is ook 'n kind van God al is hy nog so vol foute en tekortkominge in die opvoeder se oog. Hy verkeer ook in 'n driehoeksverhouding met God. Hy beskik ook oor 'n onsterflike siel sodat sy lewe deels in die „Diesiet“ en deels in die „Jenseit“ val. Hy mag nooit verstoot of verwerp word nie, want sy persoon as eemalige godgegewene mag nooit aangetas word nie. Sy daad mag gehaat word wanneer dit sondig is, maar die kind moet net met liefde bejeen word. God het hom ook geseën met 'n godsdienssin, 'n verstand, 'n gevoel en 'n wil. Op hierdie vier terreine het hy talente ontvang en dié moet ontwikkel word, maar in diens van God. Hierdie ontwikkeling kan egter nie sonder grense verloop totdat volmaaktheid bereik is nie, want elkeen het net beperkte talente ontvang. 'n Eensydige ontwikkeling van die verstand verwing die gees en lei tot ongebalansoerdheid.⁶⁰⁾

In die opvoeding is bepaalde waarde-opvattinge van kardinale belang. Die opvoeder moet 'n duidelike beeld van godsdienstige, etiese en liggaamlike waardes hê. In opvoedkundige werke word dikwels na 'n rangorde van waardes verwys, maar in hierdie verhandeling word waardes nie in 'n rangorde soos sporte van 'n leer gesien nie. God is die enigste werklike waarde en alle ander waardes vloei voort uit die hand van

⁶⁰⁾ Is dit nie hoe die „hippie“-kultus ontstaan het nie? Luister in hulle liedere na die koerslose geploeter in 'n poging om gevoelsbewerding te vind.

God. Diagrammaties kan dit s6 voorgestel word:



As die verskillende waardekategorieë ondersoek word, sal in elke kategorie 'n hele aantal waardes onderskei word, maar hoewel hulle nie almal in alle gevalle belangrik is nie, kan nie van 'n bepaalde rangorde gepraat word nie. In een geval mag die etiese waarde van onselfsugtigheid byvoorbeeld meer beklemtoon word en in 'n ander geval mag die aksent meer op kuisheid val, maar per slot van sake is hulle tog so nou aan mekaar verbonde dat die een nie as los van die ander of as van meer belang as die ander beskou kan word nie.

Hierdie opvatting oor waardes word nie algemeen aanvaar nie. Die gedagte van 'n hiërargie van waardes, meesal gesien as 'n rangorde van positiewe, zero- en negatiewe waardes, (soos in 'n grafiek voorgestel), word nog in baie opvoedkundige werke aangetref. Hier word net een probleem wat uit hierdie opvatting spruit, genoem: Rangskik bietjie die volgende waardes volgens belangrikheid op die Y-as van 'n grafiek: monoteïsme, sabbatsheiliging, kuisheid, waarheidliewendheid en onselfsugtigheid. Beoordeel nou dié rangskikking in die lig van die Woord. Vergelyk dan met die diagram hierbo.

Die Bybel toon baie duidelik aan dat God aan die mens besondere onveranderlike waardes gegee het, soos in die volgende woorde aangedui:

„Vir ewig, o Here, staan u Woord vas in die homele.“⁶¹⁾

Die saak van veranderende lewensomstandighede bring vir die opvoeder die probleem van interpretasie van waardes. Dit is dan nie 'n geval van veranderlikheid in waardes nie, want God verander nooit nie. As kleedrag en harestyl byvoorbeeld tot eer van God strek, maar met verloop van tyd verander, is dit nie 'n saak van veranderlike waardes nie tensy daar van God af weggeswenk word, in welke geval hierdie nuwe „waardes“ nie erken kan word nie.

(b) Moontlikheid en grense van die opvoeding

Opvoedkundiges se opvattinge oor hierdie saak wissel van absolute pedagogiese optimisme tot absolute pedagogiese pessimisme. Die opvoedkundige sowel as die opvoeder moet ernstig oor hierdie saak nadink in 'n

⁶¹⁾ Ps. 119:89

poging om die waarheid te vind.

Die kind word nie volmaak en ook nie sonder sondige neigings gebo-
re nie. „Iets“ moet met hom gebeur om sy strewe weg te lei van die
kwaad en hom in die rigting van volmaaktheid te laat gedy. Hierdie
„iets“ mag die uitwerking van vorming wees of ook van opvoeding soos
voorheen beskryf.⁶²) Dit moet egter strook met die ideaal van opvoeden-
de onderwys.

Nou het God in sy alwysheid die mens met sekere kenmerke wat ons as
apriori aanvaar, toebedeel, onder andere die vermoë om op te voed en om
opgevoed te kan word. Uitgaande van hierdie godgegewene kan die volgen-
de van die kind⁶³) gesê word:

Hy wil begryp, ondersteun en met liefde bejeem word. Hy beskik oor
'n redelike verstand. En hy is lief om grootmense na te boots.⁶⁴) Hier-
die kenmerke lê aan die wortel van die moontlikheid van die opvoeding.

Opvoeding is verder moontlik wanneer die kind deur die waardevolle
getrek word en nie deur sy drifte aangevuur word nie.⁶⁵)

Die opvoeding is nie tot die onmoontlike in staat nie. Dienelt
noem die volgende beperkinge:

- (i) Oorgeërfde aanleg (Endogene kragte)
- (ii) Invloede van buite (Eksogene kragte)
- (iii) Die vrye wil, of soos Frankl dit uitdruk: „ . . .
vrijheid om zich te herzien“.⁶⁶)

Oberholzer het 'n besonder insiggewende hoofstuk oor die moontlik-
heid van die opvoeding geskryf.⁶⁷) Hier volg die hoofgedagtes betreffen-
de die eienskappe van die kind wat opvoeding moontlik maak:

- (i) Die kind is moontlikheid en onafgeslotenheid.⁶⁸)
- (ii) Hy is 'n sedelike wese. (Dit raak die normatiewe aspek
van menswees en persoonwees).
- (iii) Hy besit 'n inherente sin vir waardes en is verbonde aan
'n ideële waarderyk.
- (iv) Sy onafgeslotenheid en verbondenheid met waardes staan
steeds voor 'n dubbele synsrelasie. (Dit raak die werklikheid soos dit

⁶²) P. II-19

⁶³) Hierdie verhandeling het hoofsaaklik met die laerskoolkind te doen.

⁶⁴) Vgl. Van Loggerenberg, N.T. en Jooste, A.J.C. Verantwoordelike op-
voeding, p. 32

⁶⁵) Dienelt, K. Opvoeding tot verantwoordelijkheid, p. 26

⁶⁶) Ibid., p. 24-26

⁶⁷) Oberholzer, C.K. Op. cit., hoofstuk elf

⁶⁸) Hierdie soort opmerking word aldus vertolk: Die kind besit inherent
daardie eienskappe sodat dit as voorafgegewenes of apriori beskou
moet word. Dis gawes wat die mens bo die dier ontvang het.

is en soos dit behoort te wees).

(v) Hy wil self iemand word.

(vi) Die gelowige sien die aardse bestaan van die kind as 'n hywoners- en vreemdelingebestaan.⁶⁹⁾

Oor die grense as gevolg van beperkinge skryf Dienelt verder: Die liggaamlike word aan die kind gegee deur oorerwing, die psigiese word deur opvoeding gelei en die geestelike kan nie opgevoed word nie, maar kan wel voltrek word, dit is in selfverwesenliking van eksistensie.⁷⁰⁾ Die volgende grense is dan van belang:

(i) Die aanleg en milieu as onderste grens

(ii) Die goestelike as boonste grens⁷¹⁾

Van Loggerenberg en Jooste aksentueer die volgende fasette:

(i) Opvoeding is 'n genadegawe en genadewerking.

(ii) Die kind het die keuse om aan te neem wat hom gebied word, maar as hy gedwing word, is daar geen sprake van opvoeding nie.

(iii) Net so kan die aanleg en gewete nie deur dwang verander of opgevoed word nie. Maar die regte leiding kan die kind laat besluit om deur wilsinspanning ingebore kenmerke te ontwikkel of te beperk. (Hiermee word bedoel dat hy die goeie kan nastroef en die kwaad kan beperk).

(iv) Dieselfde geld vir neigings.

(v) Opvoedingspogings en ander omgewingsfaktore kan wel die kind beïnvloed.

(vi) Opvoeding kan nie die kind daartoe bring om sy vitale, biologiese of primitiewe behoeftes af te sterf nie.⁷²⁾

Verder beweer Oberholzer:

„Die mens erf sy ‚sielkundige‘, maar verwerf sy sedelike karakter mede onder die opvoedende invloed wat van ander uitgaan.“⁷³⁾

Samevattend kan dan beweer word dat die opvoeding wel in staat is om vrugte te dra maar dat dit nie almagtig is nie. Verder kan op grond van die ingebore aanleg en eenmaligheid van die kind beweer word dat die uitwerking van die opvoeding van kind tot kind verskil. Genadegawes is immers nie eweredig uitgedeel nie, soos duidelik opgemerk kan word uit die gelykenis van die talente. (Mat. 25)

⁶⁹⁾ Oberholzer, C.K. Op. cit., p. 363-373

⁷⁰⁾ Hier word aanvaar dat dit wat gegee is van God kom en dat selfverwesenliking van eksistensie geskied omdat God die mens toelaat om te kies.

⁷¹⁾ Dienelt, K. Op. cit., p. 26

⁷²⁾ Van Loggerenberg, N.T. en Jooste, A.J.C. Op. cit., p. 33-35

⁷³⁾ Oberholzer, C.K. Op. cit., p. 385

(c) Noodsaaklikheid en waarde van die opvoeding

Vir die Christen is die doopbelofte reeds 'n sterk beweeerde om op te voed.⁷⁴⁾

Hoewel God die eerste opvoeder is, het Hy aan die mens die opdrag gegee om op te voed omdat die kind as gevolg van die sondeval nie is wat hy behoort te wees nie.

Die volgende kenmerke dui op die tekortkominge, onvolwassenheid⁷⁵⁾ en hulpbehoewendheid van die kind waardeur dit nodig is om opvoedingshulp en -leiding te ontvang sodat hy kan ontwikkel in die rigting van volwassenheid:

(i) Die kind is geestelik en liggaamlik relatief min ontwikkel.

(ii) Die kindergewete en verantwoordelikebesef is nog relatief swak en dis selfs moeilik om vas te stel wanneer die gewete en verantwoordelikebesef in werking tree. Die kind toon immers by geboorte nog nie dat hy oor hierdie kenmerke beskik nie.

(iii) Die kind moet baie leer voor hy by die kultuur en samelewing kan inpas.

(iv) Die kind het ook sondige neigings en 'n gebrekkige godsdienssin.⁷⁶⁾

Oberholzer wy 'n lang paragraaf aan die redes vir die noodsaaklikheid van die opvoeding. Die belangrikste gedagtes word in die volgende aanhaling beskryf:

„Die eer van God kan alleen bewerkstellig en bevorder word indien die mens volgens die gebooe van God lewe. Hiertoë is die opvoeding onontbeerlik, want die mens is van nature geneig om sowel sy Maker as sy medemens te haat en die gebooe van God met woorde, werke en gedagtes te oortree.“⁷⁷⁾

Opmerkings wat hierby aansluit of hieruit voortvloei, is die volgende:

Die versorging van die kind is onderhewig aan genormeerdheid wat 'n kenmerk van die opvoeding is en daarom is die opvoeding „so onmisbaar noodsaaklik“. ⁷⁸⁾

„Nou is dit juis op grond van die feit dat die mens en daarmee ook die kind 'n sedelike wese is, dit wil sê 'n wese wat kan kies en keur, dat die opvoeding sowel moontlik as noodsaaklik word.“⁷⁹⁾

⁷⁴⁾ Lees ook Van Loggerenberg, N.T. en Jooste, A.J.C. Op. cit., p. 31

⁷⁵⁾ Die probleem van volwassenheid word op p. 33-34 ondersoek.

⁷⁶⁾ Van Loggerenberg, N.T. en Jooste, A.J.C. Op. cit., p. 29-31

⁷⁷⁾ Oberholzer, C.K. Op. cit., p. 346

⁷⁸⁾ Ibid., p. 334

⁷⁹⁾ Ibid.

„Ons kan die kind nie direk aan die lewe en die lewe aan die kind oorlaat nie.“⁸⁰⁾

Die mens is by geboorte nie 'n verswakte verlengstuk van die natuur nie:

„Hy is volledig mens; dit is menslike toestande wat by geboorte aanwesig is; menslike hulpeloosheid, menslike afhanklikheid en menslike steunbehoewendheid; dit is menslike roepe na die medemens.“⁸¹⁾

Hieraan kan toegevoeg word: Sodra die kind tekens toon van 'n behoefte aan God en godsdiens en sy opvoeders hom bekend stel met God, word dit ook roepe na die hemelse Vader.

Die waarde van die opvoeding is daarin geleë dat die kind gelei word om die genadegawe van 'n oie keuse so te benut dat hy sal verkies om te streef in die rigting van volmaaktheid wat besonderlik deur 'n diepe godsdiensligheid en 'n lewe en strewende tot eer van God gekenmerk word. Die aangebore sondige neigings van die mens is 'n hindernis, maar die kind word hierteen geharnas deur die opvoeding wat die gesindheid by hom kweek om die genade van God te aanvaar. Dit maak sy opvoeding noodsaaklik.

(d) Doel en wese van die opvoeding

(i) Die finale doel van die opvoeding

Daar word dikwels gesê dat opvoeding tot volwassenheid moet lei. Dis dan die finale doel of eindpunt van die opvoeder se taak. Dit sê nog niks nie, want daar moet eerstens vasgestel word wat volwassenheid is en of dit bereik kan word. (Opvoeding hou immers by volwassenheid op, volgens opvoedkundiges wat hierdie mening huldig). Indien 'n mens well volwasse kan word, kom die volgende vraag: Watter kriteria moet aangewend word om te bepaal of die mens volwasse is of nie? En nog 'n vraag: Op welke ouderdom, al is die syfer(s) slegs by benadering vasgestel, word die mens volwasse?

Nadere ondersoek van hierdie probleme lei tot volgende:

As die Christelike lig oor die genoemde opvattinge van opvoedkundiges gewerp word, is dit duidelik dat volwassenheid 'n onbereikbare doel is. Net een voorbeeld: Landman beweer dat die volwassene aan behoorlikheidsseise moet voldoen.⁸²⁾ Wie op aarde behalwe Christus kon of kan of sal aan die Bybelse behoorlikheidsseise voldoen? As dit dan so is, is dit onnodig om op die vrae hierbo gestel verder te antwoord.

⁸⁰⁾ Ibid., p. 337

⁸¹⁾ Ibid., p. 333

⁸²⁾ Landman, W.A. e.a. Op. cit., p. 35-38

Maar gestel die mens kon wel volwassenheid bereik. Dan sou dit nogtans vir die Christen 'n onaanneemlike einddoel wees. Alles begin en eindig immers by God! Dit gaan dan nie om watter eienskappe die mens gedurende sy lewe op aarde as eindpunte kan bereik nie, maar wel om die rigting waarin hy beweeg tot aan die einde van sy aardse lewe.

Die slotsom is dat volwassenheid as einddoel van die opvoeding nie aanvaar word nie.

Die begrip volwassenheid het ten spyte van wat so pas gesê is tog wel betekenis vir die opvoeder waar dit die doel van sy arbeid raak. Die saak word aldus opgevat: Volwassenheid is 'n uiters relatiewe begrip. Een persoon vertoon 'n hoër graad van volwassenheid as 'n ander en dieselfde persoon word met verloop van tyd meer volwasse. Dit is ook so dat 'n bepaalde mens in een opsig meer volwasse mag wees as in 'n ander. As die sewe norme van Landman in oënskou geneem word, mag dit wees dat die persoon in selfstandigheid meer volwasse as in sy vermoë tot selfbeoordeling sal wees.

Dis ook opmerklik dat Landman se uiteensetting bloot 'n vorm sonder inhoud is. Word elkeen van die sewe norme deur hom genoem in Christelike sin vertolk, word die houer wel met inhoud gevul en kry dit betekenis vir die opvoeder. Dit kom daarop neer dat die opvoedeling beïnvloed moet word om so te groei dat hy in Christelike sin meer volwasse sal word in al sewe aspekte van volwassenheid. Dit bring die opvoeder dan nader aan 'n enkelvoudige finale doel waarheen hy die opvoedeling wil lei en begelei.

Die groot blink ster word egter in die Bybel self aangedui. Dit kom kortliks neer op die wet van die liefde.⁸³⁾ Dit beteken dan dat die opvoeder die opvoedeling sodanig wil beïnvloed dat laasgenoemde uit eie beweging sal streef om in alle liefde met God, sy medemens en die res van die skepping saam te leef. Dit lei dan tot 'n intieme driehoeksverhouding God-mens-medemens/skepping.

(ii) Norm vir beoordeling van die finale doel

Die finale doel so pas genoem, voldoen aan die norm vir die geldigheid van 'n gekose doel, naamlik: Sal nastrewing van die gestelde doel neerkom op opvoeding?

(iii) Rol van die geloof

Niemand kan God, die medemens en die skepping liefhê sonder geloof nie. In hierdie verhandeling omsluit die geloof die rasioneelverklaarbare en nog meer die borasionele. Laasgenoemde beteken nie dat sake soms

⁸³⁾ Mat. 22:37-40

bloot sonder fondament aanvaar word nie, want dan is dit minder as byge-
loof, en ook nie dat geloof soms net op gesag van die tradisie aanvaar
word nie, want die tradisie mag ook verkeerd wees. Vir die Christen is
die geloof iets wat deur God in sy hart geplant is. Verder steun hy op
die godsopenbaring in skriftuur en natuur wat deur sy bomenslike ver-
hewenheid, sy onweerspreeklikheid en verlossingsboodskap die mens se
ganse lewe in besit neem. Die menslike rede kan wel sommige dinge in die
godsopenbaring verklaar, maar daar is ook baie wat die beperkte menslike
verstand te bowe gaan en ook nie deur die feilbare menslike intellek
tot begryplike wetenskap gereduseer en verlaag kan word nie.

(iv) Groei en ontwikkeling

In hierdie verhandeling moet die elemente van groei en ontwikke-
ling in die opvoedingsdoel in ag geneem word. Hierdie sake kan nie as
finale doelstellings uitgesonder word nie. Hulle dui slegs op die voort-
gang van die opvoedeling in sy bereiking van meer volwassenheid. Die
beweging gaan in die rigting van die reeds genoemde finale doel. As dan
beweer word dat groei en ontwikkeling self die eindpunte is waarop die
opvoeder afstuur, beteken dit dat 'n opvoedingsaspek as finale doel ge-
kies word. Sodanige handelwyse kan baie maklik op 'n skewe beeld van
die opvoeding sowel as die opvoedingsdoel uitloop aangesien gebeurtenis-
se-langs-die-pad, wat nie noodwendig 'n reguit pad sal wees nie, as eind-
doel gekies word. Dit is dan nodig om hierdie probleem nader te ondersoek.

Die woorde „groei“ en „ontwikkeling“ impliseer dat die kind kwantitatief en kwalitatief toeneem in eienskappe. Dit kan net waar wees as die genadegawes erken word.⁸⁴⁾

Die rigting waarin die opvoeding lei, is „slechts te realiseren
mogelijkheden.“ Die kind moet medeaktief wees om die moontlikhede te
realiseer.⁸⁵⁾

Invloede van buite is nie absoluut noodsaaklik nie en in alle geval
van sekondêre belang. (Die S→R-formule word dus drasties gekwalifiseer).

„e . . . de omgevende wereld is voor het zich ontwikkelende
wezen slechts „materiaal.““⁸⁶⁾

Groei kan nie deur die opvoeder bepaal word nie. Hy moet die regte
weg tot selfrealisasie aan die kind voorhou. Dit beteken nie dat die kind
in selfrealisasie op egosentriese wyse alles by homself mag aanpas
nie, want dan sal die kind toegelaat moet word om in algehele ongebon-
denheid te leef. Die immanente psigiese wette van die kind laat hom

⁸⁴⁾ Vgl. met die gelykenis van die talente. (Mat. 25)

⁸⁵⁾ Strasser, S. Opvoedingswetenskap en opvoedingswijsheid, p. 17-19

⁸⁶⁾ Ibid., p. 14

finaal kies,⁸⁷⁾ maar die hulp van die opvoeder om die beste keuse te doen is onontbeerlik.

Groei ver^toon 'n liggaamlike en geestelike aspek. In laasgenoemde geval ontwikkel die kind 'n begripsistees, 'n middel-doelverhouding, 'n gevoel vir godsdiens en so meer. Alles wat die kind dan op geestelike vlak bemeester, word verwerk in 'n universele wêreldbeeld. Dit omsluit onder andere redelike kennis, begrip van goed en kwaad, wilsbeheersing, die emosionele belewenis wat saamval met waarneming en so meer.⁸⁸⁾

„Das Kind ist plastisch, unfertig, formbar und offen für alle Eindrücke.“

Hy verwerk wat hy ontvang en daarom moet die onderwyser noukeurig let op wat hy aanbied. Die kind is arm gebore wat onder andere talle vaardighede betref en wasdom en ryping alleen sal nie voldoende groei en ontwikkeling tot gevolg hê nie.⁸⁹⁾

(v) Sosialiteit en die doel van die opvoeding

Die verantwoordelikheid van die mens teenoor sy medemens bring mee dat opvoeding 'n sosiale doelstelling moet hê. In die huidige studie is dit van groot belang omdat pragmatiste graag die mens se posisie in die gemeenskap beklemtoon.

Dit is nou eenmaal so dat die kind 'n groot deel van sy opvoeding in 'n gemeenskapsituasie ontvang en ook dat die belange van die individu en die groep nie altyd in harmonie met mekaar verkeer nie. Gielen en Strasser praat van spanninge en meld dan dat die kind moet leer wat die gemeenskap van hom verwag en dat hy deur spontane inspanning by die gemeenskap se belange moet in- en aanpas. As motiewe dien die begeerte om in die groep opgeneem te word en die drang om meer volwasse te word. Die opvoeder het ook 'n motief om die kind na meer volwassenheid aan te help, onder andere deur die oordrag van kennis en ervaring:

„In dit overgeven van het geestelijk vuur door de oude generatie aan de jonge is het wezen van de opvoeding gelegen.“⁹⁰⁾

By hierdie oordrag duik die probleem van tradisies op. Die slaafse navolging van voorskrifte kan nie gerym word met die vrye ontplooiing van die persoonlikheid nie. Algehele verwerping van tradisies is net so 'n onaanvaarbare uiterste:

„De geestelijke traditie heeft . . . tot op zekere hoogte een verplichtend karakter.“⁹¹⁾

⁸⁷⁾ Ibid., p. 15-17

⁸⁸⁾ Gielen, J.J. en Strasser, S. Grondbeginselen ener opvoedkunde, p.15-25

⁸⁹⁾ Brezinka, W. Erziehung als Lebenshilfe, p. 202-203

⁹⁰⁾ Gielen, J.J. en Strasser, S. Op. cit., p. 68-75 (Hulle onderstreep)

⁹¹⁾ Ibid., p. 83-86

Die aanpassingsaspek in sosiale verhoudinge is ook van belang. As aanpassing as opvoedingsdoel oordryf word, beteken dit aanvaarding van die wêreld soos hy is. Word aanpassing die hoofwaarde in die lewe, ontstaan die mite dat die opgaan in die gemeenskap die ewige bestemming van die mens is. Die gemeenskap word die „höhere Ganzheit“, die enkeling net bloot 'n onderdeeltjie. Die eiewaarde wat nie verlore mag gaan nie, word misken. Die gedagte dat „Gottes Thron leer steht“ word maklik aangevul met die verheerliking van die demokrasie. So gebeur dit dan dat die demokrasie met „pseudoreligiösem Pathos“ as einddoel van die lewe gehuldig word.⁹²⁾

Dit is dan duidelik dat die sosiale aspek by die opvoeding wat tot meer volwassenheid moet lei baie versigtig benader moet word. As dan in ag geneem word dat God ook in die sosiale situasie teenwoordig is en dat die God-mens-relasies die oorheersende in die ganse lewe moet wees, kan die sosiale taak van die skool onder bestraling van die Woord soos volg opgesom word:

(aa) Opvoeding tot sosiale bruikbaarheid, met dien verstande dat die medemens as kind van God benader word, met voldoende voorsiening vir individualiteit deur differensiële ontwikkeling;

(bb) opvoeding in sosiale deugde, waar dié uit die Skrif afgelei is, onder andere gehoorsaamheid aan gesag, samewerking, hulpvaardigheid en verdraagsaamheid;

(cc) nasionale opvoeding as een aspek van Christelik-nasionale opvoeding en as integrale deel van sosiale vorming, onder andere deur harmonieuse samelewing met ander rassegroepe; en

(dd) opvoeding in vryetydbesteding, ontspanning, stokperdjies, en so meer, waar dié sake in die eerste plek gerig is op die eer van God en nie net op genotsbeoefening nie.⁹³⁾

(vi) Kultuur en die opvoedingsideaal

Die kind moet gelei word na „die in allen ihren Kräften harmonisch entfaltete Persönlichkeit.“⁹⁴⁾ Opvattinge mag verskil oor wat 'n harmonies ontwikkelde persoonlikheid is, maar die bydrae van die kulturele ontwikkeling kan nie uitgesluit word nie aangesien kultuuroordrag 'n baie groot deel van die opvoeder se taak uitmaak.

Die begrip „kultuur“ word in ruim wisselende sin gebruik. Die

⁹²⁾ Brezinka, W. Op. cit., p. 198-200

⁹³⁾ Vgl. Van Loggerenberg, N.T. en Jooste, A.J.C. Op. cit., p. 63-65

⁹⁴⁾ Brezinka, W. Op. cit., p. 198-200

volgende omskrywing maak voorsiening vir die groot verskeidenheid sake wat as kultuur mag kwalifiseer: Kultuur is alles wat die mens in gehoorsaamheid aan die skeppingsopdrag tot stand bring in 'n poging om sy aardse lewe draagliker en aangenamer te maak, tot eer van sy Skepper.

Vir die doel van hierdie verhandeling is dit ook nodig om te sê dat kultuuroordrag gemik is op bekendstelling van die mens met God, sy medemens en sy omgewing. Dit kan dan hoogstens as verwyderde doelstelling, gerig op die finale doel, beskou word. Indien kultuuroordrag as 'n doelstelling los van die finale doel beskou word, of as dit as die finale doel self aanvaar word, sal dit die hele beeld van die opvoeding skeef trek.

(vii) Die estetiese opvoedingsdoel

Estetiese vorming is 'n belangrike verwyderde opvoedingsdoel sodat van die mens verwag kan word dat hy die skone sal waardeer. Dit raak onder andere goeie smaak, die genot wat kuns verskaf en die ontwikkeling van talente. Maar God is die bron van al die skone;⁹⁵⁾ daarom moet die estetiese nie tot die mens en sy genietinge spreek nie, maar dit moet in die eerste instansie die mens aan God en sy heerlikheid herinner.

(viii) Verstandelike ontwikkeling as opvoedingsdoel

Verstandelike ontwikkeling as verwyderde opvoedingsdoel is van besondere belang vir hierdie studie. Alle skrywers wat geraadpleeg is, stem saam dat hierdie doel 'n hoeksteen van die opvoeding is. Maar tegeelyk word dikwels gewaarsku teen oordrywing wat tot intellektualisme kan lei ten koste van die aksent op die hoër waardes, want kennis en intelligensie lei nie noodwendig tot deug nie.⁹⁶⁾

Verstandelike ontwikkeling kom neer op die ontwikkeling van die kenverskynsels soos kennis opdoen, gewaarwordinge, waarnemings, voorstellinge, assosiasievorming, reproduksie, appersepsie, fantasie en begripsvorming. 'n Kritiese redeneervermoë (nodig vir probleemoplossings) skakel nou hiermee.⁹⁷⁾

Die verstand moet gesien word as nog 'n genadegawe wat ook in diens van God aangewend moet word. Verder moet dit ook as van beperkte aard beskou word sodat dit die mens nooit tot almag kan lei nie.

(ix) Liggaamlike ontwikkeling as opvoedingsdoel

Liggaamlike ontwikkeling is nog 'n verwyderde doelstelling van die opvoeding. Dit raak die algemene gesondheid, ook geestelik en die as-

⁹⁵⁾ Vgl. Van Loggerenberg, N.T. en Jooste, A.J.C. Op. cit., p. 63-65

⁹⁶⁾ Vgl. par. 4(i), p. 19-24

⁹⁷⁾ Van Loggerenberg, N.T. en Jooste, A.J.C. Op. cit., p. 68-70.

tetiese. Die Christelike opvatting is dat die liggaam 'n tempel van God is en daarom in die opvoeding wel aandag verdien bo en behalwe die ontwikkeling van 'n skone en gesonde liggaam.⁹⁸⁾

Liggaamlike volgroeiheid is 'n biologiese verskynsel wat die opvoeding slegs raak wanneer daar geleentheid vir beïnvloeding in die rigting van die bepaalde einddoel, naamlik die eer van God, is. Die opvoeder is niegeïnteresserd in die fisiese gebeure as sodanig nie, maar in die gesonde verloop van die gebeure en die ewewigtige inskakeling daarvan by ander gevalle van groei en ontwikkeling.

(x) Aktiwiteit as opvoedingsdoel

Aktiwiteit word soms as opvoedingsdoel beskou en nie as hulpmiddel nie.⁹⁹⁾ Hierdie beskouing word beslis verwerp. Dit kom onder andere daarop neer dat die kind net altyd besig moet wees as hierdie doelstelling aanvaar word. Anders gestel: Die doel is om aktief te wees en nie om deur middel van aktiwiteite 'n bepaalde doel na te streef nie. Te veel belang geheg aan aktiwiteit lei tot 'n opmerking soos die volgende:

„ . . . opvoeding moet primair gezien word als situasie, als levende struktuur die niet in pedagogisch bedoelde aktiviteite oplosbaar is.”¹⁰⁰⁾

(xi) Integrasie van doelstellinge

Hierdie saak is in die voorgaande deurgaans beklemtoon sodat volstaan word met wat reeds gesê is.

(e) Vryheid, gesag, dissipline en tug

Hierdie is van die mees omstrede onderwerpe in die algemene opvoedingsleer. Menings wissel van die aanvaarding van 'n onverbiddelike gesagsdissipline tot maksimale vryheid van die kind, van onbuigsame tugreëls tot 'n byna tuglose opvoedingspoging, van harde eksterne dissipline tot algehoel ongebondenheid.

Gedurende die eerste paar dekades van hierdie oeu het talle skrywers, onder andere Neill en Key, se geskifte die beweging vir die sogenaamde emansipasie van die jeug tot gevolg gehad. Doweij en ander pragmatiste het baie by hulle geleer soos in hoofstuk II aangetoon sal word; daarom is dit nodig om enkele rigtinggewende gedagtes uit die Christelike opvattinge hier aan te stip.

Is gesag wel nodig in die opvoeding? Enige persoon wat die Bybel glo, aanvaar sonder enige voorbehoud dat gesag absoluut onontbeerlik is.

⁹⁸⁾ Ibid., p. 77-79

⁹⁹⁾ In hoofstuk II sal die Pragmatisme se standpunt as voorbeeld aangehaal word.

¹⁰⁰⁾ Strasser, S. Op. cit., p. 18

In praktyk word ook gevind dat hierdie stelling aanvaar moet word.

Oberholzer beskryf byvoorbeeld die houding van die kind soos volg:

„Dit is 'n gruwelike onwaarheid om te beweer dat die kind gesagsvyandig is. Hy hunker daarna, hy pleit daarvoor en hy bedel daarom. En wanneer hy dit nie by sy ouerhuis of selfs in die skool kry nie, dan soek hy daarna tot hy dit vind.“¹⁰¹⁾

Enkele probleme rakende die vraagstuk van vryheid en gesag sal nou aandag geniet:

(aa) Kan die kind verantwoordelik gehou word vir sy daade?

Met ander woorde, kan hy of kan hy nie anders nie? Hieroor haal Dienelt aan uit Asperger:

„Het menslike handelen is niet vooraf bepaald, bijgevolg moet er ook schuld en verantwoordelijkheid bestaan.“¹⁰²⁾

Met ander woorde, die drifte is nie die enigste wat die kind se handelwyse beïnvloed nie, want as dit so was, sou die kind se daade vooraf bepaald gewees het. Die kind kan dus wel anders optree as deur sy drifte gemotiveer; hy kan wel tot verantwoording geroep word. Oor die mate waartoe dit moontlik is, word nie uitgewei nie. Dit verskil in alle geval van persoon tot persoon en van ouderdom tot ouderdom.

(bb) Het die opvoeder wel gesag oor die opvoedeling? Alle hedendaagse opvoedkundiges wat vir hierdie studie geraadpleeg is, neem as onomstootlike waarheid aan dat die opvoeder wel met gesag bekleed is. Oor die bron van hierdie gesag word verskillende menings gelug en hier word nogeens by die Bybel kers opgesteek. Dit blyk dan dat God die oorsprong en finale bron van alle gesag is. Die mens geniet 'n transendente gesag wanneer hy deur God in 'n opsigtersposisie geplaas is. Daarom is die mens eerstens teenoor God verantwoordelik. Die aanvaarding van gesag hang nie af van die mens se keuse nie, maar is 'n opdrag van God. In die uitoefening van sy pligte as gesagsdraer moet die opvoeder hom onderwerp aan die voorskrifte van die Bybel. Dit kom kortliks daarop neer dat hy in alle liefde teenoor God en medemens moet optree.

(cc) Nog 'n vraagstuk raak die eiegesag van die kind. Dis nodig om daarvoor te besin of die kind deur selfbeheersing en dissipline self die gesagsposisie kan beklee, in welke geval eksterne gesag oorbodig word. Is die kind net goed gebore, soos onder andere deur Rousseau beweer? In antwoord daarop die volgende:

¹⁰¹⁾ Oberholzer, C.K. Op. cit., p. 358

¹⁰²⁾ Dienelt, K. Op. cit., p. 50

„De opvoeder is drager van gezag — of hij is geen opvoeder. . . . Wie aanneemt dat gezag overbodig is, omdat de opvoeding zelf in staat is om alle voor zijn ontwikkeling nodige waarden te ontdekken en alle innerlijke en uiterlijke gevaren te vermijden, veronderstelt bij hem een volkomen zelfstandig inzicht, rijpheid, ervaring en beginselvastheid. Maar in dat geval zou de kind in feite volwassen zijn.”

En verder: Mense wat gesag afkeur, eien hulleself gesag toe, want hulle wil met gesag praat om hulle opvattinge aanvaarbaar te laat klink.¹⁰³⁾

(dd) Is dissipline nodig by die uitoefening van gesag? Hieroor beweer Dienelt:

„De begrip voor de leerling is zeer zeker voor iedere onderwyser het hoogste principe, maar hij mag zich niet onttrekken aan die verpligting om in die gemeenskap die nu eenmaal een school of een klas vormt, voor de handhaving van dissipline en orde te zorgen en die leerling het gevoel voor deze bij te brengen.”¹⁰⁴⁾

Ordelikheid behoort dan ook die hoofkenmerk van gedissiplineerdheid te wees. Dit kom ook ooreen met wat in die Skrif aangeteken is. Trouwens, die hele skepping getuig van orde en wetmatigheid. Die gelowige sterrekundige kan byvoorbeeld nie anders nie as om baie diep onder die indruk van die wonderlike gedissiplineerdheid van die kosmos te kom.

(ee) Hoe word dissipline gehandhaaf? Is straf onontbeerlik? Hoewel van besondere belang in die praktiese opvoeding en dus geregtig op 'n baie omvattender omskrywing, word die volgende tog as voldoende vir die doel van hierdie verhandeling beskou: Tug moet in alle liefde toegepas word. Dit moet nie bedoel wees as vergelding vir afgekeurde gedrag nie, maar as middel om die kind weer op die regte pad te bring. Die kind moet goed verstaan dat dit so bedoel is en moet die straf as korrektiewe maatreël aanvaar.¹⁰⁵⁾

(ff) Besit die opvoeding wel vryheid? Ongebondenheid is nie vryheid nie, want dan is die mens 'n slaaf van sy drifte; daarom kan die kind nie onbeperkte vryheid toegelaat word nie. Daar moet grense in ooreenstemming met die kind se verantwoordelikeheidsbesef gestel word en in alle gevalle is daar grense wat nooit oorskry mag word nie. Dit kom daarop neer dat die kleuter baie min vryheid toegelaat kan word omdat hy min op verantwoordelike wyse kan hanteer. Maar namate die kind grootword en meer verantwoordelikheid kan opneem, word die grense verder en verder uitgeskuif, maar die grense in die Bybel gestel mag nooit

¹⁰³⁾ Gielen, J.J. en Strasser, S. Op. cit., p. 96

¹⁰⁴⁾ Dienelt, K. Op. cit., p. 52

¹⁰⁵⁾ Vgl. Coetzee, J.C. Op. cit., p. 355-365

deurbreek word nie. Hierdie finale grense word bepaal deur die wet van die liefde vir God en medemens. Dit is terelfdertyd 'n beskermingsmuur en moet as sodanig aan die kind voorgestel word, want anderkant daar= die muur is nie nog meer vryheid nie omdat die wet van die liefde al= daar verbreek word sodat net selfsug, haat, ongebreidelde hartstog, onsekerheid en onveiligheid daar bestaan.

(f) Die roeping en taak van die opvoeder

In hierdie studie is dit van belang om te let op die bybring van kennis en die ontwikkeling van die besef van die Christelike waardes. Dit raak die opvoedende onderwys wat reeds bespreek is.

Die opvoeder moet parate kennis bybring as „aangrijpingspunten . . . tot opvoedkundig handelen.^{106a)} As sodanig beskou is akademiese kennis nie outonoom nie, maar eerder 'n hulpmiddel in die opvoeding. Dit kan wel vir ander doeleindes nuttig wees, maar dit mag nie die doelstellinge van die opvoeding oorheers of tot einddoel geneem word nie en ook nie dien as enigste basis vir wat geglo word nie, want dan word „daardoor een rationalistiese instelling teenover het geloof bevorderd.“^{106b)} Hoe word die mens wat verstandelik swak bedeed is, oortuig as hy die rasonele argumente nie kan verstaan nie?

„De opvoeder moet niet enkel een mededeler zijn van kennis en de uitlegger daarvan; hij is veel meer de gids naar een beter begrip.“^{106c)}

In sy godgeroepenheid is dit die taak van die opvoeder om die kind die weg na God te toon. Dis die taak van die kerk om te bepaal wat geglo moet word en die opvoeder s'n om 'n poging aan te wend om die kind te lei tot geloofsaanvaarding. Die profane (sekulêre) vakke kan 'n gunstige disposisie vir die intellektuele agtergrond van die godsdiensoonderrig skep.^{106d)}

Die opvoeder moet ook waak teen naturalistiese (of te wel antroposentriese) opvattinge wat eerder die mens as die Christen wil vorm, sowel as die supranaturalistiese opvattinge wat die natuur verwaarloos.^{106e)}

Hiermee is die roeping en taak van die opvoeder nog nie voldoende beskryf nie. Dis nie bloot toevallig dat die opvoeder wel opvoeder geword het nie. God het op sy eie wyse sake so gereël. Selfs die eie keuse is deur God ingestel. Deur die inwerking van die Heilige Gees spreek God ook direk tot die mens. Dis dan die mens se plig om op te kyk na bo en te luister na die stem van God.

^{106a-e)} Gielen, J.J. en Strasser, S. Op. cit., p. 163-174 (Hulle onder= streep)

Die opvoeder staan in diens van God. Daarom moet hy Sy opdrag ook uitvoer. Dit impliseer onder andere dat in sy opvoedingswerk sy liefde vir God en die medemens sigbaar moet word, want opvoeding is geen sla=wediens nie. Die driehoeksverhouding moet nou en heg gevorm word.

Die opvoeder dra verantwoordelikheid teenoor God, die opvoedeling, homself en sy opvoedingswerk. God sal rekenskap eis van wat die opvoeder gedoen het.

Die opvoedingswerk is die uitvoering van 'n heerlike opdrag. Die opvoeder word aangevuur om sy medemens wat sy hulp nodig het in alle liefde te hulp te snel. Die ware loon is die heerlike gevoel dat iets tot voordeel van die opvoedeling gedoen is. Dis dan 'n volslae onself=sugtige optrede, want God is alles en die mens is niks. Die opvoeder het 'n baie sterk motief om die opvoedingsituasie te inisieer en sy taak verder te voltooi.

Die opvoeder wil graag sien dat sy opvoedingspogings vrugte dra, maar hy word nie ontmoedig deur teleurstellings nie. Hy leef in die geloof in God. As dit nie so is nie, sal hy geen blywende goeie indruk op die opvoedeling kan maak nie. As hy teleurstellings beleef, bly hy glo dat Godsake op die ou end tog 'n gunstige verloop sal laat neem, want sy wil geskied.

(g) Die opvoedingsmilieu

Die Pragmatisme laat baie klem op die sosiale aspek van die opvoeding val. Dit bring mee dat die opvoedingsmilieu ondersoek moet word ten einde die pragmatistiese standpunt te kan beoordeel.

Opvoeder en opvoedeling ontmoet mekaar altyd teen 'n bepaalde agtergrond. Daarin is faktore aanwesig wat op albei partye inwerk en wat ook met voorbedagte rade gebruik kan word, om aldus die status van hulpmiddele te verwerf. Enkele milieufaktore is grootouers, vriende, klimaat en sosiale verhoudinge.

Die opvoeder moet daarmee rekening hou dat veranderinge in milieutoestande dikwels nie deur hom beheer kan word nie. Trouens, dit is dikwels nie moontlik om enige invloed daarop uit te oefen nie.

Die godsdienstige en kulturele aspekte mag nooit uit die oog verloor word nie. Die opvoedingsdoel sal vanselfsprekend onder invloed daarvan kom. In hierdie opsig kan die opvoeder wel veel doen om die milieu so in te rig dat dit 'n godsdienstig- en kultureelopvoedende invloed op die kind sal uitoefen.

Samewerking tussen drie belangrike milieu's is nodig: Die huis,

die skool en die kerk.¹⁰⁷⁾

(h) Hulpmiddels

Aangesien Pragmatisme baie krom lê op aktiwiteite en empiriese ondersoek, is dit gepas om te verneem wat hedendaagse opvoeders oor die gebruik van hulpmiddels te sê het.

Hulpmiddels word gebruik om van 'n toestand soos dit op 'n bepaalde tydstip is tot 'n bepaalde doel te beweeg. Daar is dan 'n implisiete en eksplisiete intensie om daardie doel te bereik. Maar daar word ook invloed uitgeoefen wat oorspronklik nie in die beraming in ag geneem is nie. Dit is dan 'n geval van funksionele invloed. Dit kom byvoorbeeld voor wanneer 'n kind toegelaat word om 'n voorwerp self te hanteer en te ondersoek.

Die opvoeder bepaal vooraf welke handeling waarby hulpmiddels betrokke is, in die opvoedingsprogram in berekening gebring moet word.

Hulpmiddels is instrumente wat meehelp om kennisinhoude meer effektief oor te dra. Die professionele rigtende leiding van die opvoeder is hiervoor onontbeerlik.

Om opvoedend te werk te gaan beteken dat die onderwyser gedurig van ou en nuwe middels gebruik sal maak, sy opvoedingshandeling so sal afwissel dat daar gedurig 'n element van vernuwing te bespeur sal wees en dat daar gedurig genormeer sal word.

Jan Ligthart beweer:

„Het grote middel -- dat zijt gij zelf. Uw zuiverste zijn is de sterkende of -- heelaas ook menigmaal -- verzwakkende kracht, die jongeren en ouderen beïnvloedt. Waar geen electriciteit is helpen ook de beste geleiders niet . . . Ieder middel is slechts een geleider, waardoor uw perzoonlijkheid zich manifesteert.“¹⁰⁸⁾

¹⁰⁷⁾ Ibid., p. 255-258

¹⁰⁸⁾ Ibid., p. 205, Ligthart aangehaal