

HOOFSTUK III VOORKOMS VAN PRAGMATISTIESE TENDENSE IN TRANS- VAALSE LAERONDERWYS

1. Inleiding

In die eerste hoofstuk is die afgrensing van hierdie probleem onderneem en is daar in vooruitsig gestel dat daar gesoek sal word na die verskynsels in Transvaalse laeronderwys wat ooreenkoms met die pragmatistiese opvoedingsleer vertoon. Die vertrekpunt is dan die Transvaalse laer onderwyspraktyk, maar alle kenmerke van nie-pragmatistiese aard sal buite rekening gelaat word. Daar word getrag ^{enige} om ^{as} aspek van die onderwyspraktyk slegs op voldoende grond as 'n pragmatistiese tendens te bestempel. Wat hier aangeteken word, moet gesien word as versigtig geselekteerde momente wat in die sin van voorbeelde eerder as 'n volledige beskrywing aangebied word. Die feite soos aangetref, word bloot gestel sonder om hulle as negatief of positief te beoordeel. In hoofstuk IV sal evaluering onderneem word.

Die ondersoek is in ses afdelings¹⁾ uitgevoer, maar word hier as 'n totaliteit voorgestel waar elke aanhaling of verwysing nie van die res los staan nie, en ook nie as enigste bewysgrond van 'n gevolgtrekking dien nie. Slegs waar talle tekens van bepaalde pragmatistiese tendense gevind is terwyl niks van die teendeel gemerk kon word nie, is beweer dat hulle wel bestaan.

In hierdie ondersoek is net gesoek na tendense wat ooreenkoms met pragmatistiese opvattinge openbaar. Ander beskouinge wat dieselfde trekke vertoon, is buite rekening gelaat.

Die volgende terreine van opvoedkundige aard in Transvaalse laeronderwys is ondersoek:

- (i) Vertrekpunte van die onderliggende teoretiese grondslae van die opvoeding
- (ii) Die sentrale punt (God, kind of leerinhoud)
- (iii) Doelstellinge van onderwys en opvoeding
- (iv) Metodes
- (v) Die aktiwiteitsbeginsel

¹⁾ Historiese ondersoek, ondersoeke van die wêreld wat skool omsluit, die onderwys self, leergange, leerboeke en onderwysersopleiding.

- (vi) Noodsaaklikheid en waarde van die opvoeding
- (vii) Die mag van die opvoeding
- (viii) Die probleem van vryheid en gesag
- (ix) Die taak van die opvoeder
- (x) Die opvoedingsmilieu
- (xi) Gebruik van hulpmiddele

2. Hoe hierdie ondersoek uitgevoer is

Reeds baie jare voordat hierdie studie van die pragmatiese tendense in Transvaalse laeronderwys formeel aangedurf is, is in talle rigtings ondersoek ingestel ten einde 'n betroubare beeld van die onderwys in Transvaal te probeer vorm. Hierdie gegewens kon vir die huidige navorsing as agtergrond dien.

Nadat die onderhawige studieonderwerp gekies is, is nog talle geleenthede te baat geneem om so noukeurig moontlik vas te stel wat werklik in Transvaalse laerskole aangaan, veral waar daar geleentheid was om 'n aansienlike aantal skole te besoek om studente se praktiese onderwyslesse aan te hoor. By elke moontlike geleentheid is mondelinge vrae aan onderwysers gestel, probleme bespreek, werkboeke van leerlinge ondersoek, die illustrasies en ander hulpmiddele in gebruik bestudeer ten einde so ver moontlik alle terreine deur onderwysers se pligte geraak, deeglik te leer ken. Hier volg enkele tipiese vrae wat gestel is:

Hoe vorder die skoolwerk?

Het u 'n goeie, gemiddelde of swak klas?

Kry u tyd vir iets meer as kennisaanbieding, of is die leergange te swaar gelaai?

Dink u dis die moeite werd om ('n skoolvak word genoem) in die leerplan te hê?

Verwag u dat kinders op 'n bepaalde wyse op 'n les moet reageer?

Watter probleme ondervind u in die skool?²⁾

Is die leerboeke in gebruik geskik vir hulle doel?

²⁾ In 1962 is 'n memorandum van 10 folio's hieroor opgestel en aan die sekretaris van 'n T. O.-tak oorhandig vir deursending na die hoofkantoor. Die T.O. het destyds 'n omvattende memorandum oor knelpunte in die onderwys opgestel en daarin is gebruik gemaak van gegewens uit die memorandum wat hier genoem word.

Watter hulpmiddels word deur u gebruik, en is hulle effektief?

Hoe doen u nou eintlik opvoedingswerk?

Aanvanklik is aantekening gehou van antwoorde, maar dié was so eenders dat dit weldra nie meer nodig was nie; slegs enkele nuwe gesigspunte van onderwysers is verder aangeteken.

Waar in die onderstaande tabelle syfers aangehaal word, is presiese getalle in die meeste gevalle beskikbaar. In ander gevalle is 'n konserwatiewe skatting gemaak.

(a) Skole

(i)	Skole waarin self onderwys gegee is	16
	Skole met praktiese onderwys besoek	36
	Skole by ander geleenthede besoek	<u>11</u>
	Totaal	<u>63</u>
(ii)	Skole versprei oor die hele Transvaal besuide Pietersburg.	
(iii)	Inskrywing minder as 50	4 skole
	51 - 200	4 skole
	201 - 600	48 skole
	meer as 600	<u>7</u> skole
	Totaal	<u>63</u> skole

(iv) Die kontak tussen die skool en die ouers het aan die lig gebring dat die ouers 'n baie ruim verskeidenheid beroepe gevolg het. In onderstaande tabel word aangetoon watter beroepe die sterkste verteenwoordig was:³⁾

Boere	9 skole
delwers	1 skool
bosbouers	1 skool
spoorwegwerkers	1 skool
fabriekswerkers	3 skole
mynwerkers	2 skole
kantoorwerkers - handel, nywerheid en staatsdiens gemeng	
laer inkomstegroep	3 skole
gem. inkomstegroep	41 skole
hoër inkomstegroep	<u>2</u> skole
Totaal	<u>63</u> skole

³⁾ Name van skole en waar hulle geleë is, is aangeteken.

(v) Lokaliteit - platteland	11 skole
stád	52 skole
Totaal	63 skole
(vii) Voertaal - Afrikaans	55 skole
Engels	5 skole
Afrikaans en Engels	3 skole
Totaal	63 skole

(b) Ander gegewens

Onderwysers ondervra	meer as 300
Praktiese onderwyslesse aangehoor	255
Aantal studente wat les gegee het	249
Leerboeke ondersoek	meer as 200 ⁴)
vir skoolvakke	almal
publikasiedatums	1942 - 68
Leergange ondersoek	almal, 1942 - 1968

3. Kort historiese oorsig van onderwysgebeure in Transvaal.

(a) Die behoefte aan al meer kennis

Die Pragmatisme het beslis nie 'n alleenreg op die beginsel van intellektuele ontwikkeling nie, maar waar 'n dringende behoefte aan kennisuitbreiding gevoel word, ontstaan die moontlikheid dat oordrewe waarde aan kennis geheg mag word en die verskynsel dan ooreenkoms met pragmatistiese beginsels sal vertoon. Sulke toestande kan dan binne die veld van hierdie ondersoek vir verdere besinning in ag geneem word.

Gedurende die Groot Trek⁵) was daar uit die aard van die saak baie min tyd vir onderwys beskikbaar. Die daaglikse bedrywighede en kennis daarvan was van kardinale belang, sodat dit voorkeur wat tydsbesteding betref geniet het. En hoewel die Voortrekkers baie deeglik besef het dat "boekekennis" ook belangrik is, kon daaraan nie veel tyd afgestaan word nie. Die belangrikste onderrig was daarop gemik dat kinders belydende lidmate van die kerk moes word. Piet Retief het byvoorbeeld na

⁴) 'n Lys van boeke wat aangeteken is, word aan die einde van hierdie verhandeling verstrekk. (Bylae A)

⁵) Historiese gegewens geput uit Bot, A.K. Die ontwikkeling van die onderwys in Transvaal 1836 - 1951
Coetzee, J.C. Onderwys in Transvaal 1836 - 1937.

sy beëdiging as goewerneur die Godsdiensoonderrig gereël. Die bietjie tyd wat nog oor was, was nie eers voldoende vir onder-
rig in lees, skryf en reken nie, sodat die res van die gewone
skoolleerplan feitlik onaangeraak gebly het. Daarby was leer-
meesters en hulpmiddels uiters skaars en menige ouer moes
maar na die beste van sy vermoë probeer om die kinders self te
onderrig.

Die Voortrekkerkind kom Transvaal dan binne met 'n agter-
stand in "akademiese" kennis. Die Boere kon aanvanklik nie
veel verbetering aanbring nie, want die pionierslewe het gans
te veel tyd en kragte van die kind opgeëis.

In 1859 met die ontstaan van die Zuid Afrikaanse Republiek,
word die Kommissie van Onderwys in die lewe geroep, maar met die
beste pogings kon net 'n gedeelte van die agterstand ingehaal
word. Daar word gedurende die hele bestaan van die Republiek
en daarna gepoog om verbetering in die onderwysstandaard, veral
op die kennisvlak, aan te bring. Die volgende gebeurtenisse
is van belang:

In 1866 word bepaal dat Engels ook op skool geleer moes
word.

Die Burgerswet (1874) was 'n sterk poging om die behoefte
aan meer kennis te verlig. Die grootste deel van hierdie wet
(Art. 73 - 140) handel oor eksamens.

Gedurende die jare 1877-9 probeer dr. Lyle om die by-
bring van kennis te bevorder.

Van 1879-81 bou ds. H.S. Bosman voort op die Burgerswet
en dr. Lyle se reëlins.

Ds. S.J. du Toit (1891-1900) begin met die algemene ge-
bruik van leergange en leerboeke.

Na die Anglo-Boere-oorlog word onder leiding van E.B.
Sargent en J. E. Adamson heelwat verandering in die leergange
aangebring, veral in die sin van Engels-georiënteerde leerin-
houde.

Die Smutswet (1907) wat een van die heel belangrikste
onderwyswette in die Suïd-Afrikaanse geskiedenis is, het
onder andere voorsiening gemaak vir 'n aanmerklike verbetering
van onderrig en leerinhoud.

Die uitwerking van die stigting van die Gemeenskaplike
Matrikulasieraad (1918) het teruggeslaan tot in die laerskool
en het gelei tot die algemene verhoging in onderwysstandaard
in alle klasse. Die bepaalde min of meer uniforme standaard

deur die Raad gestel, het onderwysers baie gehelp om so noukeurig moontlik vas te stel wat nou eintlik in elke klas verwag word.

Al die sake tot dusver genoem, het nog glad nie die behoefte aan meer kennis bevredig nie. Die hoeveelheid beskikbare kennis het dan ook so vinnig toegeneem dat onderwysowerhede niks anders kon doen nie as om alle denkbare uitvoerbare planne te beraam om tred te hou met die verwikkelinge. Sedert 1910 is dan ook soveel ter wille hiervan gedoen dat net enkele sake wat onder andere die bybring van kennis raak, hoofpuntsgewys hier aangehaal word:⁶⁾

Gedurige veranderinge in kurrikula en sillabusse, veral sedert 1964;

pogings om leerlinge langer op die skoolbanke te hou: die sentralisasie van kleiner skole na strategiesgeleë punte;

oprigting van die sogenaamde juniorhoërskole, en latere omskepping hiervan in volbloed hoërskole wat ook invloed op die laerskole uitgeoefen het;

differensiasie in die laerskool, meesal in die vorm van indeling in min of meer homogene groepe;

bepaalde en in sommige gevalle volledige vakonderrig in seniorprimêre klasse sedert 1968;

toenemende gebruik van die biblioteek as onderwys hulpmiddel;

omvangryker gebruik van aanskouingshulpmiddels, en verhoogde jaarlikse toewysings om skole in staat te stel om die nodige apparaat aan te skaf;

verrykte sillabusse vir begaafde leerlinge, 'n onderneming wat egter nog in die eksperimentele stadium verkeer.

En nog baie meer.

Intussen het talle kommissies van ondersoek, waarvan die Nicol-kommissie (1938) en die Van Wyk-kommissie (1955) moontlik die belangrikste was, baie aspekte van die onderwys en onderwysbeheer ondersoek en sonder uitsondering aanbevelings gedoen wat die bybring van kennis regstreeks of onregstreeks geraak het.

⁶⁾ Die gebeurtenisse hierna genoem is self deurleef.

'n Hele aantal liggame, onder andere die Professionele Onderwysraad, die Komitee van Onderwys hoofde en die Nasionale Adviserende Onderwysraad is in die lewe geroep om die onderwys te verbeter.

Die bevindinge van kommissies en rade het in baie gevalle op wetgewing uitgeloop. Die belangrikste hiervan is die Onderwysordonnansie (1953) en Wette 39, 40 en 41 van 1967. Dit alles raak die bybring van meer kennis.

Daar moet in aanmerking geneem word dat die blanke inwoners van Transvaal slegs af en toe nie in ekonomiese nood verkeer het nie, totdat hierdie toestand gedurende die afgelope twee dekades aansienlik verlig is. Die tradisionele opvatting dat die kind met "geleerheid" (waarmee ook opleiding bedoel word) die beste daaraan toe is, word selfs vandag nog vry algemeen aangetref. Gedurende die depressiejare (\pm 1930-33) is die behoefte miskien die strafste gevoel, en dit was juis toe dat die Pragmatisme sy vleuels wyd uitgesprei het.

Dit kan nie ontken word dat die kind van vandag baie kennis moet opdoen wat sy voorganger van net tien jare gelede nie nodig gehad het om op te doen nie. Maar dit is ook waar dat die kind nie 'n onbeperkte hoeveelheid kennis kan opdoen nie. Daar moet noodwendig selektief te werk gegaan word met die keuse van leerinhoud. Die vraag of die beste keuse wel gedoen is en of die hoeveelheid vir die kind nie te groot is nie, is van kardinale belang, maar word nie hier beantwoord nie. Vir die huidige is dit belangrik om daarop te let dat die gedurige stryd om kennis by te bring 'n klimaat geskep het wat gunstig is vir die ontstaan van 'n situasie waarin die intellektualisme die botoon voer. Het onderwysers en onderwysowerhede onder die druk van omstandighede wel die bybring van kennis uit verband geruk en die karakteropvoeding van die kind verwaarloos? Om hierdie vraag te beantwoord moet die ondersoek later in hierdie hoofstuk beskryf eers in aanmerking geneem word.

Dit is dan duidelik dat die historiese gebeure minstens gedeeltelik daarvoor verantwoordelik was dat die pragmatisties-gekleurde opvattinge oor intellektuele ontwikkeling en daarmee saam die doelstellinge van groei en sosiale bruikbaarheid indruk op Transvaalse laer onderwys gemaak het. Anders gestel: 'n Wesenlike behoefte aan meer kennis' kon die oorsprong van pragmatistiese tendense gewees het. Hierdie tendense behoort dan deeglik merkbaar te wees as die praktiese onderwys ontleed word.

Daarteenoor skyn daar min te vinde te wees oor wat gedoen is om die bybring van kennis en die aksentuering van die daadkrag van die mens teen te werk. Die klagtes oor die uitgebreide leergange en onderwysers se sporadiese pogings om die menslike prestasies aan die genadewerking van God toe te skryf is feitlik al wat die opmars van die pragmatistiesgekleurde denkrigtings teenstaan.⁷⁾

Verder is dit ook duidelik dat die gedurige aandag wat gewy is aan die kind en sy behoeftes die deur geopen het vir 'n onderwys wat . . . openlik as pedosentries bely en op instruksie van onderwysowerhede aan onderwysers opgedra is.⁸⁾

(b) Die posisie van Godsdiensonderrig in die onderwys

Vir die Voortrekkerkind was die Bybel feitlik die enigste leerboek, deels omdat leerboeke so skaars was, maar nog meer omdat die Voortrekkers so diep godsdienstig was. Selfs toe ander leerboeke as die Bybel beskikbaar geword het, was Godsdiensonderrig vir die pioniers vanselfsprekend die belangrikste skoolvak.

Die huidige toestand vorm 'n skrilte kontras hiermee. Vir die kind van 1971 is Godsdiensonderrig nie 'n vak wat by promosie tel nie,⁹⁾ selfs al word in hierdie vak dikwels net soos in ander vakke ook toetse en eksamens afgelê ten spyte daarvan dat dit nie verpligtend is nie. Hoe rym dit met die Christelik-nasionale beginsels wat in Transvaalse leeronderwys bely en in Wet 39/67 voorgeskryf is?

Van ongeveer 1900 af het toestande in die Transvaalse onderwys vinnig verander. Selborne, Ware, Adamson en selfs Smuts het nie dieselfde sentrale plek aan Godsdiensonderrig as die Boere in hulle tradisionele opvoeding toegeken nie. Die Smutswet (1907) het die beginsel dat Godsdiensonderrig as gevolg van uiteenlopende geloofsoortuiginge nie vir eksamen-doeleindes bygereken moet word nie, bevat. Hierdie beginsel

⁷⁾ Kyk par. 5 (b) en par. 6 (c) (ii) hieronder. (P.103 en 112)

⁸⁾ Vgl. T.O.D. Handboek van leergange vir die laerskool, 1964, p. 6 en 8. Hier word ondubbelsinnig gestel dat die kind die belangrikste in die "didaktiese situasie" is. Dit is opmerklik dat nie van 'n didaktiese pedagogiese situasie gewag gemaak word nie.

⁹⁾ T.O.D. Handleiding vir skoolorganisasie, hoofstuk VI

geld vandag nog. Tot op die huidige is daar nie op so 'n wyse gedifferensieer dat net eendersgelowige kinders in 'n bepaalde skool of klas opgeneem word nie sodat dit nie moontlik is om Godsdiensoonderrig vir ten minste die tradisie-vaste Afrikaner-kind 'n erkende eksamenvak te maak nie. Daar word uitdruklik bepaal dat "geen bepaalde leer of dogma wat onderskeidend is van 'n besondere godsdiens-tige gesindte of sekte" onderrig mag word nie.¹⁰⁾ Dit beteken dan dat die Calvinistiese beginsels van die drie susterskerke wat as die aanvaarde beginsels van die Groot Trek af gegeld het, sodert 1907 nie meer in die skool toegelaat word nie, behalwe in gevalle waar dit ooreenkom met die opvattinge van alle "godsdiens-tige gesindtes en sektes".

Daar bestaan geen regulasie wat die ateïs verbied of ver-hinder om as onderwyser opgelei te word nie. By eerste inskrywing aan 'n kollege word die kerkverband van die student wel aangeteken, maar dis geen diskwalifikasie as die student 'n Rooms-Katoliek of ateïs is nie.

Die gevolg van dit alles is dat Godsdiensoonderrig nie meer aangebied kan word soos voor 1900 nie. In die geval van die sekulêre vakke kan slegs beperkte toepassing van Bybelse beginsels gemaak word. Dit het meegebring dat die invloed van Godsdiensoonderrig sodanig ingekort is dat dit nie die sentrale plek in die skoolgebeure kan inneem nie.

Hierdie degradering van Godsdiensoonderrig as skoolvak het dus om heel ander redes as by die Pragmatisme geskied, maar die tendens om die invloed van die godsdiens af te water is dieselfde. Dis maar weer die geval van waarhede wat relatief tot ander waarhede staan: slegs dié waarhede wat by die vergelyking van verskillende "gesindtes en sektes" se opvattinge as algemeen-aanvaarbaar bevind word, is toelaatbaar. Hierdie tendens vertoon dan ooreenkoms met pragmatistiese opvattinge sodat dit wel van belang is vir hierdie studie.

(c) Gebeurtenisse buite die skoolwese

Die groot daad van die Voortrekkers en latere leiers van die Zuid Afrikaanse Republiek is nog hoofsaaklik aan die genade van God toegeskryf. Maar gedurende die twintigste eeu

¹⁰⁾ Transvaalse Provinsiale Raad. Transvaalse Onderwysor-donnansie, 1953, Art. 53(4)

word die volle uitwerking van die byna ongelooflike menslike prestasies gesien as die gevolge van die menslike vermoëns en daadkrag, al hoe meer gevoel.

Koerantberigte oor besondere menslike prestasies word in hulle duisendtalle gepubliseer. Suksesverhale is onder andere baie gewild. En deurgaans word die prestasies aan intellektuele vermoëns, dryfkrag, moed en so meer toegeskryf en slegs by hoogste uitsondering word gemeld dat die mens maar net die gawes wat hy van God ontvang het vir daardie prestasies gebruik het.

Die politiek (party- sowel as internasionale), ekonomiese vooruitgang, 'n verhoogde lewenstandaard, verbeterde industriële tegnieke, sport en ontspanning en nog baie meer aktiwiteite neem so baie van die mens se wakende bestaan in beslag dat daar min geleentheid vir meditasie en verheffing tot die hoër waardes oor is. Die moderne mens is bedrywiger as sy voorvaders omdat daar soveel meer geleentheid is.

Die moontlikhede om te reis en goedere te vervoer is vandag onvergelykbaar met dié van minder as 'n halfeeue gelede. Selfs die maan is al besoek en ander hemelliggame is skynbaar nie buite bereik van die mens nie. Dis dan heel natuurlik dat hy sal dink dat hy besig is om die kosmos te oorwin en met verloop van tyd alles sal regkry wat hy wil.

Al hierdie dinge spreek daagliks uit koerantberigte en tydskrifartikels en pas mooi in by die pragmatistiese filosofie. Dit lyk werklik of die mens besig is om homself en sy wêreld te bepaal en dat die tempo waarmee volmaaktheid nader, gedurig versnel.

Die skool staan nooit afgesonder van die gebeurtenisse daarbuite nie sodat al hierdie sake beslis 'n invloed op die onderwys uitoefen. Dit is dan baie moontlik dat onderwysers en kinders die groot gebeure van vandag in hulle lewensopvattinge so sal verwerk dat dit ooreenkom met pragmatistiese bewerings.

(d) Dewey se besoek aan Suid-Afrika, 1934

Tydens die reëling vir die wêreldkonferensie in Kaapstad en Johannesburg van die "New Education Fellowship" was dit

duidelik dat die gees van vernuwing in Suid-Afrika reeds diep ingeslaan het. Die pragmatistiese onderwys moet in perspektief as element van die "nuwe" opvoeding gesien word en Dewey was dan ook een van die persone wat na die konferensie uitgenooi is.

Die volgende opmerking is gemaak in verband met hierdie konferensie:

"Elkeen wat die naam onderwyser word wil wees moet 'n poging aanwend om persoonlik kennis te maak met die sterre aan die opvoedkundige firmament."¹¹⁾

Van Dewey is verklaar:

"By die meeste opvoedkundiges is dit 'n uitgemaakte saak dat hy die grootste praktiese demokratiese opvoedkundige filosoof van die wêreld is."¹²⁾

Dit dui onteenseglik daarop dat die Pragmatisme teen 1934 reeds direkte invloed op Transvaalse laeronderwys uitgeoefen het.

Die baie moeite wat gedoen is om die wêreldkonferensie in Suid-Afrika te hou bewys reeds dat onderwyskringe alhier diep beïndruk was deur die wêreldwye hernuwingsbeweging en graag meer wou leer, onder andere ook van Dewey.

Die konferensie is gehou, gedurende die eerste helfte van Julie in Kaapstad en die laaste helfte in Johannesburg. Dewey het drie toesprake gelewer. Na afloop van die konferensie het dr. E.G. Malherbe bygestaan deur mnr. J.J.G. Carson en J.D. Rheinhold Jones 'n verslag opgestel waarin beknopte weergawes van die toesprake voorkom onder die titel "Educational Adaptations in a changing society" wat in 1937 verskyn het. Hierdie titel klink reeds pragmatisties!

Die funksies van die opvoeding, soos dit op die konferensie gestel is, word deur Malherbe soos volg uitgedruk:

".....education, unconsciously as well as consciously, seeks to reproduce the type." (Voortsetting van kultuur byvoorbeeld.)

"..... education must also provide for growth beyond the type."¹³⁾

¹¹⁾ Hattingh, P.J. Wêreldkonferensie van die New Education Fellowship te Johannesburg. Die Kristelike Skoolblad, Vol. 39, Nr. 399, Junie 1933, p. 29

¹²⁾ Ibid., p. 29

¹³⁾ Malherbe, E.G. Educational adaptations in a changing society, p. v (Malherbe onderstreep hierdie aanhalings)

Die algemene reaksie teen die sogenaamde ou onderwys word soos volg uitgedruk:

"..... The growing child when going to school becomes undeservedly the victim of a process of mechanised routine which turns out a standardised product and stifles real growth."¹⁴⁾

Die vernuwingsbeweging het graag verwys na die "ou" skool, en dan het hulle in gedagte gehad waar die kinders weinig meer gedoen het as om te luister en die onderwyser te volg. Maar waar in die wêreld was daar so 'n skoolstelsel waar die "ou" skool 'n algemene verskynsel was? Toegegee, sommige onbekwame onderwysers het heel moontlik om die "ou" manier skoolgehou terwyl die kinders gedurende die jare twintig en dertig aan min vorme van aktiwiteit deelgeneem het, maar as die invloed van manne soos Comenius, Pestalozzi, Herbart en Fröbel, om net 'n paar name te noem, in ag geneem word, kan 'n mens nie aanneem dat die "stil-sit-en-luisterskool" 'n algemene verskynsel was nie. En as die geskiedenis van die Transvaalse skoolwese ondersoek word, word nêrens enige reëlings of toestande aangetref wat die veronderstelling dat Transvaalse laerskole van die "ou" soort was nie, regverdig. Ten spyte van beperkte vorme van aktiwiteit het leerlinge tog meer gedoen as om net te luister en te leer.

Indien die metode van lesgee vir 'n hele groep deur Malherbe bedoel is, is dit duidelik dat die "ou" skool nog baie lank in moderne omstandighede sal voortleef. Indien gebrek aan differensiasie bedoel is, kan beweer word dat onderwysers lank voor die begin van hierdie eeu vir individuele verskille voorsiening gemaak het.

Die te skerpe kritiek teen die bestaande skole van destyds kan net geregverdig word as die pragmatistiese leer aanvaar word. Malherbe merk dan in verband met groei op:

"Thus it is that the New Education Fellowship has drawn together many nations into a fellowship with a view to giving practical effect to the educational philosophy of education as growth of which John Dewey is the foremost exponent. This is at least a tenable philosophy of education today, as it is one that affords us a satisfactory synthesis between the two seemingly contradictory functions of education mentioned above."¹⁵⁾

¹⁴⁾ Ibid.

¹⁵⁾ Ibid.

Dat die konferensie wel deeglik indruk gemaak en invloed uitgeoefen het op Suid-Afrikaanse onderwys spreek uit die volgende woorde van Malherbe:

"To judge, however, from the scores of letters of appreciation I have received from those who attended the Conference, it seems as if many gained not only considerable information but chiefly inspiration to tackle their daily tasks with a new outlook of courage."¹⁶⁾

As in ag geneem word dat Malherbe ten tyde van die konferensie die direkteur van die Nasionale Buro vir Opvoedkundige en Sosiale Navorsing was, moet sy opmerkings wel besondere gewig dra.

Die eerste toespraak van Dewey handel oor "The need for a philosophy of education." Die pragmatistiese opvattinge kan begrypikerwys net baie skematies in 'n enkele toespraak weer-gegee word, maar die invloed daarvan moet nie onderskat word nie. Net enkele aanhalings om te illustreer wat Dewey wou sê:

"The need for a philosophy of education is thus fundamentally the need for finding out what education really is Firstly, it is a process of development -- of growth, and the process, not merely the end result, is important the initiative in growth comes from the needs and powers of the pupil Respect for the individuality is primarily the intellectual study of the individual to discover material No teacher can know too much or have too ingenious an imagination in selecting and adapting this and that aspect of some of the many things in this world to meet the requirements to make for growth in this and that individual a sound philosophy of education requires that the general term environment be specified as dominantly human with its values social."¹⁷⁾

Die tweede toespraak is getitel "What is learning?"¹⁸⁾ Hierin word onder andere klem gelê op die behoeftes van die leerling as motief om te leer, en die interaksie van innerlike en uiterlike faktore, met klem op die innerlike, in die sin van aanwending van die verstand.

Die derde toespraak handel oor "Growth in activity." Hierin word opvattinge wat kenmerkend van die Pragmatisme is gevind. Die eerste twee "stadia" van 'n kind se ontwikkeling is veral van belang. In Dewey se woorde:

¹⁶⁾ Ibid., p. 538

¹⁷⁾ Ibid., p. 22-28

¹⁸⁾ Ibid., p. 91-93

- "(1) Activity without reference to results.
(2) Control of activity by its outcome."¹⁹⁾

Dewey se toesprake was dan bedoel om die pragmatisties-gekleurde opvattinge wat reeds in Suid-Afrika te vinde was verder aan te vul en te verstewig, en daarom kan aangeneem word dat dit direk invloed op die Transvaalse laeronderwys uitgeoefen het. As verder in ag geneem word dat elke biblioteek in S.A. waarin opvoedkundige werke voorkom, ruim voorsien is van geskifte van pragmatiste, veral Dewey, en dat hierdie boeke baie gelees word, is dit nog verder duidelik dat die pragmatistiese invloed direk die gevolg van werke van pragmatiste is. Die indruk word geskep dat naartiglik gesoek is na verbetering en vernuwing in die onderwys en dat die pragmatistiese¹stem gretiglik beluister is om oplossings vir ten minste sommige probleme te vind.

(e) Samevatting

In hierdie kort historiese oorsig van gebeure in die Transvaalse laeronderwys is aangetoon hoe pragmatistiese tendense ontwikkel het. Die volgende sake het direk of indirek daartoe bygedra:

- (i) Die behoefte aan meer kennis;
- (ii) antroposentriese lewensopvattinge;
- (iii) ekonomiese nood;
- (iv) prestasies van die mens;
- (v) die veranderde status van Godsdiensonderrig;
- (vi) pragmatistiese geskifte;
- (vii) die besoek van Dewey aan Suid-Afrika.

4. Ondersoek van die wêreld wat die skool omsluit

In die vorige paragraaf is reeds een en ander oor die historiese gebeure buite die skool gesê. Hoe staan sake vandag, dit wil sê in 1971? In hierdie paragraaf sal net twee aspekte van die hedendaagse wêreld bespreek word. Dit dien as voorbeelde van die mate waarin pragmatistiese tendense die alledaagse gebeure binnegedring het. Dit gaan hier oor mense-

¹⁹⁾ Ibid., p. 121

verhoudinge en die mag van kennis.

In die geval van menseverhoudinge kan gevra word: Hoedanig moet die verhoudinge wees, en welke kriteria kan aangewend word om te bepaal of die verhoudinge wat wel bestaan, so is soos hulle behoort te wees? In antwoord hierop word net een allesoorheersende beginsel genoem: Die ganse mensdom behoort in die driehoeksverhouding God-mens-medemens so te leef soos in die Bybel bepaal. Daar is geen alternatief vir sukselvolle naasbestaan nie. Dit beteken kortliks dat die vertikale verhoudinge, dit wil sê tussen God en die mense, bepalend is vir die onderlinge verhoudinge tussen mense vir die horisontale verhoudinge. As die mense dan nie in liefde met God leef nie, kan hulle mekaar ook nie liefhê nie. As enige verhouding tussen mense dan nie voorafgegaan word deur 'n innige verhouding tussen God en daardie mense nie, kan daar geen sprake van 'n durende verhouding tussen die mense wees nie. Selfs al lyk dit aanvanklik of die mense baie goed met mekaar klaarkom, ontbreek die werklike diepte en stukrag van daardie verhoudinge sodat die oënskynlike liefde mettertyd moet verbrokkel. Daarom mag die vertikale verhoudinge nooit oor die hoof gesien of veronagsaam word nie.

Die probleem van menseverhoudinge soos in die wêreld aangetrof, is egter dat die vertikale verhoudinge in die reël buite rekening gelaat word. Hier volg enkele bewyse uit wêreldtoestande:

- (i) Geen land ter wêreld het onvoorwaardelike vriende nie.
- (ii) Naas skietoorloë word die koue oorlog, ekonomiese oorloë en selfs sportoorloë gevind.
- (iii) Wanneer volke, sakeondernemings en individue ooreenkomste met mekaar aangaan, word slegs in kerklike ooreenkomste soos die aangaan van 'n huwelik die vertikale verhoudinge in ag geneem. Lees maar kontrakte oor versekering, huurkoop, internasionale handel en nog baie ander. Dit bly net op horisontale vlak.

Die ongewenste verhoudinge word dikwels deur opvoedkundiges raakgesien. Hier volg enkele opmerkings van A.L. Kotzee as voorbeelde:

"Ons leef in 'n tyd waarin alle moontlike middele op die gebied van die ekonomie, sport, die godsdiens, die onderwys en allerlei ander terreine geëksploteer word om

ons denke te verwar, ons geestelike weerbaarheid te ver-
swak en ons in denkrigtings te voer wat nie in die beste
belang van Suid-Afrika is nie."20)

"Die leuen loop vandag op die straat rond, uitgedos
in die kleed van die waarheid, "21)

Waar die Pragmatisme hoofsaaklik en in sommige gevalle
algeheel op die horisontale intermenslike vlak beweeg, stem
die toestande in die hedendaagse wêreld baie daarmee ooreen.

Dit kan nie ontken word dat die moderne mens onder die
betowering van die kennis gekom het nie. Dit kan ook nie
ontken word dat kennis baie waardevol is nie. Die probleem is
egter watter kennis die mens as van belang ag en wat die mens
deur middel van kennis kan en wil bereik en of die belangrik-
heid van kennis die mens tot intellektualisme kan lei. Wend die
ondersoeker hom dan tot die praktiese lewe, vind hy dat daar ge-
durig 'n groter aanvraag vir die hooggeskoolde werker is en
dat skoling vandag veel eerder 'n intensiewe kennis as be-
sondere vaardigheid beteken. Die masjien se "vaardigheid"
oortref immers dié van die mens. Tegnieke van alle sektore
van die samelewing word steeds meer gekompliseerd en gemegan-
iseerd. Daar word langs empiriese en rasionele weë aanhoudend
gepoog om doeltreffendheid te verhoog. 'n Groot aantal
permanente liggame wat hiermee te doen het, word in Suid-Afrika
aangetref, onder andere die W.N.N.R., die S.A.B.S., die Nasio-
nale Onderwysadviesraad en die Raad vir Geesteswetenskaplike
Navorsing. Van tyd tot tyd word van regeringsweë kommissies
van ondersoek aangestel. Die private sektore doen ook mee,
byvoorbeeld in die gevalle van talle kamers van koophandel, die
Kamer van Mynwese en laboratoria van maatskappye soos Imperial
Chemical Industries (S.A.) Bpk. Die dors na kennis as hulp-
middel om beter mee te ding in die huidige hoogs-kompeterende
demokratiese lewe kan byna nie anders as om tot verheerliking
van kennis te lei nie. Dit laat die indruk dat die mens dink
dat hy feitlik enigiets denkbaars kan regkry as hy net genoeg
tyd gegun word om die nodige navorsing te doen en kennis te
verwerf. Die verstommende gebeure van net maar die afgelope
dekade is skynbaar 'n onweerspreeklike bewys vir hierdie houding.

Dit alles is duidelik in ooreenstemming met pragmatistiese
beginsels.

Bostaande voorbeelde is voldoende, al kan ook aangetoon
word dat die Suid-Afrikaanse demokrasie pragmatistiese elemente
bevat, dat die vryheidsopvattinge selfs in Suid-Afrika al poog

20) Kotzee, A.L. Die ideaal in ons onderwys, p.14

21) Ibid. p.17

om die beskermingsmure van die Goddelike perke wat aan vryheid gestel word te deurbreek, dat die moderne mens se lewenswandel hoofsaaklik tot die materiële beperk is en dat ouers tog staatmaak op die S→R-formule, al doen hulle dit onbewus, as hulle poog om hulle kinders op te voed.

Selfs in die gevalle van persone wat klaarblyklik opregte Christene in hulle harte is, word so dikwels 'n dualisme aangetref. Dit wil voorkom of pragmatistiese opvattinge reeds so as vanselfsprekend in die alledaagse lewe aanvaar word dat selfs manne soos A.L. Kotzee soms die vertikale verhoudinge vergeet. Net enkele voorbeelde:

"..... die skool (het) 'n besondere rol nl. om die leerlinge te help om 'n kritiese intelligensie te ontwikkel, sodat hulle selfstandig kan leer dink en sodoende die leuen van die waarheid kan onderskei."²²⁾

Beweer die ~~W. K. K.~~^{atekste} nie presies dieselfde as hulle die godsdiens as 'n leuen wil uitwys nie? En wat is dan waarheid as mense net op horisontale vlak daarna wil soek?

"Dit is op ons kinders wat die toekoms van ons beskawing -- in werklikheid ons oorlewing, -- op hierdie vasteland berus."²³⁾

As ander opmerkings van hierdie skrywer in ag geneem word, kan nie aangeneem word dat hy werklik bedoel het om sulke pragmatistiese taal te besig nie. Die hedendaagse lewe is egter so deurtrek met pragmatistiese opvattinge dat sodanige opmerkings sonder beseft van die implikasies daarvan deurglip.

Dit alles herinner sterk aan die pragmatistiese antroposentrie, want waar God nie doelbewus in verhoudinge ingesluit word nie en waar kennis net vir die mens en tydelike wêreldse belange aangewend word, moet die mens noodwendig self die middelpunt en swaartepunt van menslike bedrywighede vorm. Die belydenis van Christelike opvattinge strook nie met die Pragmatisme nie, maar in die dualisme van belydenis en veronagsaming van vertikale verhoudinge skemer die pragmatistiese inslag deur.

Dit is egter waar dat God in elke verhouding teenwoordig is, want niks kan die mens van God skei nie, maar die mens wend nie sy oë na Bo nie. Hy kyk maar net waterpas na ander mense

²²⁾ Ibid., p. 17

²³⁾ Ibid., p. 28

en dinge om hom heen. Daardie groepie mense wat nog 'n teosentriese benadering tot die lewe het, is dan ook net 'n klein klompie, presies soos in die Skrif aangetoon. Predikante kom gedurig daarmee in aanraking en haal dit dikwels in preke aan. Daardie mense word wel raakgeloop, en hulle doen ook hulle uiterste bes om hulle lig te laat skyn. En dan dank 'n mens God vir die oorblyfsel wat die boodskap nog steeds verder wil uitdra.

Dit is ook so dat die hand van God in elke bietjie kennis opgemerk kan word. En weer is die mens se oë dikwels net gerig op dit wat op gelyke vlak met homself verkeer, sodat hy nie die uitgestrekte arm van God onderskei nie.

Sake is al so ver gevorder dat selfs opvoedkundiges van naam nie die vertikale verhoudinge raaksien nie. Net een van die jongste gevalle word aangehaal. In W.A. Landman se analise van die pedagogiese verhoudingstrukture word eenvoudig geen melding gemaak van vertikale verhoudinge nie.²⁴⁾

Midde in hierdie wêreld staan die skool. Die invloed van die omringende toestande kan nie afgeweer word nie. In volgende paragrawe sal hierdie invloed ondersoek word.

5. Onderzoek van die onderwys in Transvaalse laerskole

In hierdie paragraaf gaan dit net oor die klaskamergebeure en buitebedrywighede. Die leergange en leerboeke sal afsonderlik ondersoek word.

(a) Die C.N.O. - ideaal

Dit is vooraf nodig om vas te stel wat van die onderwys verwag kan word, veral na aanleiding van die talle uitsprake van leiers op onderwysgebied, naamlik dat die tradisionele Christelik-nasionale beginsels vandag nog die grondslag van die Transvaalse onderwys vorm. Wat word dan met Christelik-nasionale beginsels bedoel? Vir die doel van hierdie skrywe is enkele kerngedagtes insake die Christelike beginsels voldoende.

Die Bybel is die vertrekpunt vir die vorming van 'n Christelik-nasionale lewensbeskouing. Laasgenoemde is weer die fondament van die Christelik-nasionale onderwys en opvoeding.

²⁴⁾ Landman, W.A. e.a. Op. cit., Hoofstuk 1

"..... die Christen stel sy lewens- en wêreldbeskouing in die sentrum van alle beskouinge, hy ken aan hom die sentrale plek toe van waaruit hy sy lig oor gans die skepping van God versprei."²⁵⁾

Die Christen se wêreld is vir hom 'n kontinue eenheid of groot totaliteit. Daarom:

"Die beginsels van die ware Christen is nie in 'n waterdigte kompartement toe- en weggeskroef nie, dit deurloop en deurstraal gans sy lewe en elke lewensgebied waarop hy hom beweeg."²⁶⁾

In die skool beteken dit dan dat Godsdiensoonderrig 'n sentrale plek in die kurrikulum moet inneem en van daaruit alle skoolaktiwiteite moet deursuur. Enkele opmerkings van Greyling in verband hiermee word aangehaal:

"So 'n toestand waar God in een deel van die skoolkursus gedien word en in 'n ander nooit van gehoor word nie, kweek verdeelde persoonlikhede."²⁷⁾

"..... die Christelike wêreld- en lewensbeskouing eis dat daar die nouste verband tussen die Godsdiensoonderrig en die res van die skoolvakke en -lewe sal wees, dat die ganse skool dieselfde gees en rigting in al sy aktiwiteite sal openbaar,"²⁸⁾

"Alleen wanneer die doel, die leer omtrent die sielkunde van die kind, die leerplan, die klasmetode, die opleiding van onderwysers en die beheer in lokale en wyer kring deurtrek is met die Christelike lewens- en wêreldbeskouing, dan is daar 'n Christelike skool."²⁹⁾

Die slotsom is dan dat leerinhoud van sekulêre vakke doelbewus met leerinhoud van Godsdiensoonderrig gekorreleer of geïntegreer moet word. Anders gestel: Die leerinhoud van Godsdiensoonderrig moet sigbaar word in alle ander leerinhoud, en wel as integrale deel daarvan. Nog sterker gestel: Die leerinhoud van Godsdiensoonderrig is primêr ook leerinhoud in alle ander leervakke. Dit vind dan ook weerklank in die Skrif self:

"Hoor, Israel, die Here onse God is 'n enige Here. Daarom moet jy die Here jou God liefhê met jou hele siel en met al jou krag. En hierdie woorde wat ek jou vandag beveel, moet in jou hart wees; en jy moet dit jou kinders inskerp en daarvoor spreek as jy in jou huis is en as jy op pad is en as jy gaan lê en as jy opstaan. Ook moet jy dit as 'n teken bind op jou hand, en dit moet as 'n voorhoofsband tussen jou oë wees. En jy moet dit op die deurposte van jou huis en op jou poorte skrywe."³⁰⁾

²⁵⁾ Greyling, J. Christelike en nasionale onderwys, Deel I p.26

²⁶⁾ Ibid., p.27

²⁷⁾ Ibid., p. 113

²⁸⁾ Ibid., p. 114

²⁹⁾ Ibid., p. 18

³⁰⁾ Deut. 6:4-9

(b) Intellektuele ontwikkeling

Word hierdie verhewe C.N.O.-ideaal konsekwent in die Transvaalse laeronderwys nagestreef, of is daar ook ander elemente soos pragmatistiese tendense te vinde? Die voorkoms van 'n Christelik-nasionale onderlaag word erken, maar die ondersoek in daardie rigting word nie beskrywe nie.

Die uitgebreide leergange (in die volgende paragraaf beskryf) bring mee dat verreweg die grootste aandeel wat tydsbesteding, arbeid en konsentrasie betref om die bybring van kennis sentreer.

Aantekeninge wat gemaak is van lesse wat werklik gegee is en van menings van onderwysers oor hierdie saak lewer die volgende gegewens:

(i) Die onderwyser verkeer voortdurend onder druk: Daar moet noodwendig haastig gewerk word om die hele leergang of ten minste so 'n groot deel moontlik deur te werk. Geen onderwyser het gesê dat hy 'n toename in die totale hoeveelheid werk sal verwelkom nie. (In die geval van lieflingsvakke wou sommige onderwysers wel graag meer doen, maar ten koste van ander werk!)

(ii) Probleme soos in die geval van die kind wat moeilik leer, individuele aandag, onderbrekings,³¹⁾ en so meer dwing die onderwyser om op kennisoordrag te konsentreer.

(iii) Promosie geskied net op grond van akademiese kennis wat in toetse en eksamens gemeet word, soos voorgeskryf.³²⁾

(iv) Gedurende klasbesoek of inspeksie word meer aandag aan die leerlinge se akademiese kennis, metodiek, hulpmiddels en remediërende onderrig bestee as aan enigiets anders.

(v) In verreweg die meeste lesse in die sekulêre vakke word geen melding gemaak van godsdienstige beginsels wat nagestreef behoort te word nie. Daar word selde pogings aangewend om die driehoeksverhoudinge God-onderwyser-kind en God-kind-kennis te verstewig. Daar word wel konsekwent aandag bestee aan die horisontale verhoudinge onderwyser-kind en kind-kennis.

³¹⁾ Onderbrekings is die gevolg van aankondigings oor die interkom, besoeke van hoogwaardigheidsbekleërs, vermaaklikheidsprogramme in skooltyd ter stywing van die skoolfonds, insameling van geld vir talle doeleindes, ens.

³²⁾ T.O.D. Handleiding vir skoolorganisasie, hoofstuk VI.

Die volgende aantekeninge uit die werkboeke van 'n st. II-klas in die Roodepoortse munisipale gebied is die opsomming van so 'n les wat werklik gegee is en dien as tipiese voorbeeld van die honderde wat ondersoek is:

GESKIEDENIS VAN ONS OMGEWING - II

1. Eerste mynkamp in 1885 op die plaas Roodepoort.
2. Die Struben-broers kry goud by Wilgerspruit.
3. Hulle sit 'n goudstamper op.
4. Bantjes-broers prospekteer ook.
5. Baie ander goudsoekers kom nou.
6. By Langlaagte kry Walker en Harrison goud.
7. Baie mynkampe ontstaan.

Vrae:

1. Waar kry ons een van die eerste mynkampe?
2. Walker en Harrison kry goud by
3. Na die ontdekking van goud ontstaan baie

Dit is dan baie duidelik dat intellektuele ontwikkeling as doelstelling oorheers en dat hier 'n dualisme tussen belydenis en praktyk aangetref word: Daar is net op kennisoordrag gekonsentreer sonder integrasie van Bybelse en sekulêre inhoudes ten spyte van die C.N.C. wat bely word.

Pragmatisme besit geen alleenreg op die gedagte dat intellektuele ontwikkeling een van die hoofdoelstellings van die opvoeding is nie, maar waar opvattinge waarin so baie klem op intellektuele ontwikkeling gelê word, bestaan, word 'n sterk ooreenkoms met Pragmatisme gevind. Die Transvaalse laeronderwys vertoon gevolglik alhier 'n pragmatistiese tendens. As Oberholzer aantoon dat Pragmatisme die hele westerse opvoeding oorheers,³³) kan aangeneem word dat hierdie tendens minstens gedeeltelik aan direkte invloed van die Pragmatisme toegeskryf kan word.

(c) Buitebedrywighe

In hierdie geval is dit voldoende om die verloop van gebeure te ondersoek. Die gevolgtrekkings na aanleiding van waarnemings tydens nagenoeg 400 byeenkomste bygewoon, ~~waaronder~~

³³) Oberholzer, C.K. Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde, p. 243 .

waaronder rugby-, sokker-, korfbal-, netbal-, en krieketwedstryde, atletiekbyeenkomste, skoolkonserte, kunswedstryde, hande-
arbeidentoonstellings, oueraande en volksfeeste, is soos volg:

(i) In die gevalle van volksfeeste en oueraande word die verrigtinge byna altyd met Skriflesing en gebed geopen, maar daarna word dikwels nie weer na God of godsdienstige beginsels verwys nie. Dan gaan dit net om die mens in sy horisontale verhoudings en dit herinner aan die antroposentrie wat ook by die Pragmatisme gevind word.

(ii) Volgens die verloop van gebeure geoordeel, was die doel van byna elke byeenkoms in die aktiwiteit geleë: Die wedstryd moes maar net gewen word, die konsertiteme moes maar net die toeskouers beïndruk, die mens moes lof toegeswaai word en so meer.

(iii) Daar kon net 'n uiters geringe verband tussen die skoolwerk in die klaskamer en buitebedrywigheede vasgestel word. Verskeie sportafrigters was werklik onthuts toe aan hulle gevra is of die wedstryde ook tot eer van God moes strek. As 'n mens alles in ag neem wat jy sien en beleef tydens buitebedrywigheede, kry jy die indruk dat die pragmatistiese ideaal van sosiale bruikbaarheid veel meer aftrek kry as die Christelik-nasionale ideaal. Die sportman en kunswedstrydwenner verleen luister aan die hele skool en skoolhoofde sê dit uitdruklik wanneer hierdie wenners geluk gewens word.

(d) Gevolgtrekking

Na aanleiding van die beskrywing van die posisie van Godsdiensoonderrig in Transvaalse laerskole in 'n vorige paragraaf en die ondersoek pas beskryf, wil dit voorkom of die ideaal van Christelik-nasionale onderwys nie meer ernstig beskou word nie. 'n Onderzoek van Christelik-nasionale tendense is ook wel uitgevoer, maar word nie hier beskryf nie. Net enkele gevolgtrekkings wat uit daardie ondersoek voortkom, word weer-gegees:

(i) Dit wil voorkom of laerskoolonderwysers in Transvaal met enkele uitsonderings wel opregte Christene is. Gedurende die ondersoek is niks gevind wat op die teendeel dui nie.

(ii) Periodes van diepe godsdienstige erns word wel aangetref in die skoolgebeure, byvoorbeeld by die gebruikelike weeklikse samekomste in die skoolsaal.

(iii) Wanneer leerlinge ernstige oortredings begaan het, word byna altyd godsdienstige norme aangewend om die nodige perspektief te handhaaf.

Word dit nou vergelyk met wat gedurende leestyte en buitebedrywighede plaasvind, is daar net een moontlike gevolgtrekking: Transvaalse laeronderwys bevat teenstrydige elemente van Christelik-nasionale aard en ander opvattinge waarin God buite rekening gelaat word. Onder hierdie ander elemente tel duidelike waarneembare tendense wat ooreenkoms met pragmatistiese opvattinge vertoon, soos aangetoon.

6. Onderzoek van leergange in gebruik in Transvaalse laerskole

Sedert 1942 word die sogenaamde omvattende leergange gebruik. Daarmee word bedoel dat benewens die opgawe van kennisinhoud wat in die ware leergang voorkom, daar ook ander dinge wat die onderwysowerhede onder die aandag van die onderwyspersoneel wil bring, aangeteken is. Hierdie byvoegings behels onder andere opvoedkundige uitsprake rakende doel, metodes en hulpmiddele. In geen geval word 'n volledige opvoedingsleer verstrekk nie en die byvoegings moet beskou word as sake wat deur die onderwysowerhede as van dringende belang beskou word, terwyl dit wat weggelaat is nie spesiale vermelding in die leergange verdien nie. Aangesien die leergange amptelike stukke is, moet aanvaar word dat die pedagogiese beginsels daarin opgeneem die amptelike sienswyse van die Transvaalse Onderwysdepartement vertolk.

In die bespreking hieronder sal meesal net na leergange in die algemeen verwys word en datums sal net by sekere geleenthede aangehaal word. Die leergange van 1942 en 1968 verskil baie, maar die pedagogiese beginsels daarin opgeneem toon slegs 'n ontwikkelingsgang sodat daar net steeds verder op die ou patroon voortborduur word.

(a) Vertrekpunte ³⁴⁾ van die onderliggende teoretiese grondslae van die Transvaalse laeronderwys

Die woord "vertrekpunte" of ekwivalent daarvoor word nêrens in die leergange aangetref nie, maar enkeles word duidelik by implikasie aangedui terwyl ander spesifiek genoem en nog ander eenvoudig veronagsaam word.

(i) Godsdiens as vertrekpunt

Leerboeke wat aan onderwyskolleges gebruik word, ³⁵⁾ stel dit dat die wêreld- en lewensbeskouing wat volgens die skrywers die godsdiensstige opvattinge omsluit, die eintlike vertrekpunt vir die studie van die Pedagogiek is. Maar die wêreld- en lewensbeskouing word verwerf onderweg na die eindbestemming van die mens en is dus nie die beginpunt van die pad nie. Die religieuse gesindheid of houding is een van sy apriori, van God ontvang, en is die ware vertrekpunt vir die vorming van 'n wêreld- en lewensbeskouing wat dan verder op die opvoeding invloed uitoefen.

Uit die leergange (behalwe vir Godsdiensonderrig) kan nie afgelei word dat die opvoeding op enige bepaalde wêreld- en lewensbeskouing of in die godsdiens gefundeer moet wees nie. So af en toe word opmerkings met 'n godsdiensstige strekking bygehaal, ³⁶⁾ maar tot teosentrie geraak dit nie. Aan die vereistes vir Christelik-nasionale onderwys word nie voldoen nie. Die kennisinhoud van Godsdiensonderrig is beslis nie geïntegreer met die kennisinhoud van die sekulêre vakke nie. Daar bestaan 'n wye kloof tussen Godsdiensonderrig en die ander vakke, met sporadiese halfhartige pogings om die kloof te oorbrug, maar 'n stewige verband tussen dié twee wêreldes word net nie in die leergange aangetref nie. Die leergang vir kunsvlyt bevat byvoorbeeld die volgende sin:

"In Exodus weer het ons 'n mooi en volledige beskrywing van hoe 'n kunstvaardige hande' die tabernakel versier het"³⁷⁾

³⁵⁾ Vgl. Pistorius, P. Kaart en kompas van die opvoeding, hoofstuk 7, veral p. 101
Landman, W.A. e.a. Opvoeding en opvoedingsleer vir beginners, hoofstuk vyf, veral p. 127

³⁴⁾ Lees hoofstuk I p. 3 en 4 "Eerste beginsels van die wetenskap"

³⁶⁾ Vgl. aanhaling uit Ps. 24 op p. III

³⁷⁾ T.C.D. Handboek van leergange vir die laerskool, 1964 p. 152

In hierdie sin word net verwys na versiering sonder enige normering van hierdie begrip. In die meer as vyftig bladsye van hierdie leergang kom nie nog 'n verwysing na die Bybel voor nie.

Die bewering dat die Transvaalse onderwys Christelik-nasionaal is en die voorskrif vir onderwysstudente sowel as diensdoende onderwysers dat hulle onderwys ook so moet wees, maak dit nog nie vanselfsprekend dat die sekulêre leerinhoud in die klaskamer deursuur sal word met leerinhoud van Godsdiensoonderrig nie en dat godsdienst 'n vertrekpunt van die aanbevole opvoedingsteorie is nie. Ander sake wat net so vanselfsprekend behoort te wees, maar wat nietemin van minder belang is, word wel pertinent onder die leermeesters se aandag in die leergange gebring:

"Watter metodes is die doeltreffendste om --

- (a) die leerstof aan die leerling oor te dra;
- (b) selfwerkzaamheid by die leerlinge te bevorder?"³⁸⁾

Dit kom daarop neer dat onderwysers die Christelike beginsels in Godsdiensoonderrig kan verkondig maar in die sekulêre vakke kan verswyg, want geen amptelike stuk waarin presies beskryf word wat Christelike onderwys is, is beskikbaar nie.

Daar word beweer dat die kind die belangrikste "komponent" in die "didaktiese situasie" is,³⁹⁾ maar volgens die leerinhoud geoordeel, is dit nie so nie. Die volle klem, hetsy op die kind of op die leerinhoud, val slegs op horisontale vlak sodat die driehoeksverhouding God-onderwyser-kind en God-kind-kennis totaal buite rekening gelaat word. Daarom kan nie beweer word dat die godsdienst 'n vertrekpunt vir die opvoedingsteorie is soos in die leergange aangeteken nie.

(ii) Norme

Die leergange maak nie melding van norme vir die beoordeling van opvattinge oor die moontlikheid, noodsaaklikheid, waarde en wese van die opvoeding nie. Daar word eenvoudig implisiet aanvaar dat opvoeding moontlik is, ook noodsaaklik en waardevol, maar verder word daarop nie ingegaan nie. As hierdie sake nie aanvaar word nie, is die opstel van leergange tog sinneloos! Grense kom nooit ter sprake nie en die probleem van vryheid en gesag, word ook in die leergange verswyg. Doel

³⁸⁾ Ibid., p. 8

³⁹⁾ Ibid., p. 6 en 8

en metode geniet wel aandag, maar sonder om norme vir die-beoordeling van doelstellinge en metodes te verstrek. Norme in die Bybel verstrek, word dus ook nie soos verwag kan word as Christelik-nasionale onderwys nagestreef nie.

(iii) Opvattinge oor God, mens en skepping

Opmerkings in verband hiermee is yl gesaai en kom net in losstaande bewerings voor sodat dit onmoontlik is om 'n bepaalde denksisteem te onderskei. 'n Bepaalde werklikheidsleer kan dus nie onderskei word nie, en daarmee ook nie 'n Bybelse nie. Die vak Godsdiensonderrig is 'n uitsondering.

(iv) Waardeleer

Direkte opmerkings hieroor word nie gevind nie, maar enkele onsamehangende opvattinge kan nietemin afgelei word. Te oordeel aan die massas kennis en die onderwerpe wat gekies is, moet aangeneem word dat kennis as besonder waardevol beskou word. Doel en metode ⁴⁰⁾ draai hoofsaaklik om kennisoordrag.

(v) Vertrekpunte wat sigbaar word in die leergange

Die waarde van kennis is al wat prominent vertoon en daarmee word 'n pragmatistiese tendens ontbloot. Verder word slegs enkele baie vaag omskrewe vertrekpunte aangedui, byvoorbeeld:

"Die algemene vorming van die hele kind"

"Die erkenning van die bestaan van individuele verskille....."

"Die voorsiening van gedifferensieerde kursusse ..⁴¹⁾

Al hierdie vertrekpunte is egter bakens langs die pad en staan dus nie ver genoeg terug om as ware vertrekpunte aanvaar te word nie. Daar word nie die geringste poging aangewend om na apriori te verwys nie.

Die enigste moontlike gevolgtrekking is dat geen bepaalde denkrigting in die leergange onderskei kan word nie ten spyte daarvan dat Christelik-nasionale onderwys bely word. Die pragmatistiese tendens om oordrewe waarde aan kennis te heg is wel merkbaar, maar 'n konsekwente pragmatistiese opvoedingsleer kan ook nie onderskei word nie.

(b) Die antroposentriese benadering

Ander denkrigtings, byvoorbeeld die Liberalisme, het ook

⁴⁰⁾ Ibid., p. 2 - 8

⁴¹⁾ Ibid., p. 2

'n antroposentriese benadering, maar waar antroposentrie aangestref word, word 'n ooreenkoms met Pragmatisme gevind en val dit binne die grense van hierdie ondersoek.

Kollegestudente sowel as diensdoende onderwysers hoor baie van die pedosentriese beginsel in die onderwys. In resente leergange is hierdie benaming nie gebruik nie, maar die gees van die pedosentrie is behou. Kortliks kom dit daarop neer dat die leerinhoud by die kind se behoeftes aangepas moet word wat eintlik net een faset van die pedosentrie is. Dit is dan 'n gedeeltelik-pedosentriese benadering wat nietemin antroposentries is. Die opmerkings in alle leergange oor metodes beklemtoon slegs die menslike inspanning, wat nie ontken word nie (almal het tog talente ontvang), maar nêrens word rekening gehou met die oorsprong van die menslike potensialiteite nie.⁴²⁾ Daar word deurgaans sonder meer gesinspeel op die menslike eienskappe soos rypheid, skoolprestasies, verstand, aanleg en so meer. In hierdie opsig word selfs in die leergang vir Godsdiensoonderrig wat andersins wel Christosentries is, 'n antroposentriese benadering gevind. Ter illustrasie:

"Alle opvoedkundige beginsels wat van toepassing is op die gewone onderwys, moet ook by die onderrig van Godsdiensoonderrig in aanmerking geneem word."⁴³⁾

Teen hierdie opmerking kan niks ingebring word as die opvoedkundige beginsels waarna verwys word, aanvaar word nie. Die pedosentrie wat eksplisiet en implisiet aan die onderwyser voorgehou word, geld dus ook vir Godsdiensoonderrig. Dit gaan gedurig om 'n vergelyking van die belangrikheid van die kind met dié van die leerinhoud terwyl die belangrikheid van God geïgnoreer word, soos uit die volgende aanhaling duidelik word:

"Dit het die skoolpraktyk baie lank geneem om te besef dat dit die kind is wat die belangrikste faktor in die skool is en nie die skoolvak nie."⁴⁴⁾

Nou is dit wel waar dat die kind belangriker as die skoolvak is, maar daarby bly dit nog op pedosentriese en antroposentriese vlak. Dis tog geen teosentriese of Christosentriese

⁴²⁾ Aangesien ander minderbelangrike sake van pedagogiese aard aangeroeer is, bestaan daar geen rede waarom die rangorde God-mens-leerinhoud nie ook genoem kon word nie. En hoewel die antroposentrie nie tot die Pragmatisme beperk is nie, is dit wel 'n saak van pragmatistiese aard en kan dit wel 'n pragmatistiese tendens genoem word.

⁴³⁾ T.O.D. Op. cit., p. 16

⁴⁴⁾ Ibid., P. 516

beginsels wat hier verkondig word nie. Die aangehaalde sin moes immers verwys het na God as nog vernamer as die kind. Net 'n paar reëls verder word die onderwys beskryf as "kindgerig!" Daar word wel sporadies na God en godsdiens in die leergange vir die sekulêre vakke verwys, maar in gevalle soos hierdie waar dit van kardinale belang is, word dit net nie gedoen nie.⁴⁵⁾

In die praktyk blyk dit dat hierdie beginsel soos gepostuleer of geïmpliseer in talle leergange wel deur verreweg die meeste onderwysers aanvaar word. Hierdie bewering klink onaanneemlik as in ag geneem word dat die roepingsbewuste en pedagogies-opgeleide persone beter behoort te weet en tog is dit, soos hierbo beskryf, wat werklik in die praktyk voorkom.⁴⁶⁾ Male sonder tal word onderwysers deur skoolhoofde en inspekteurs van onderwys gemaan om tog die kind eerste te stel en nie die leerinhoud nie, asof dit 'n stryd tussen kind en leerinhoud is om die middelpuntposisie te beklee. Dan word daar totaal vergeet van ander mooi klinkende sitate wat in leergange voorkom, by voorbeeld uit Ps. 24:

"Die aarde behoort aan die Here, en die volheid daarvan"

Dit lyk so vanselfsprekend dat die Christenonderwyser sonder dat sy aandag daarop gevestig word, die C.N.O.-beginsels in sy daaglikse arbeid sal toepas. Maar die praktyk lewer bewys daarvan dat integrasie van Bybelse en sekulêre leerinhoude 'n uitsondering is en daarom wel in die byvoegsels van die sillabusse aangeteken behoort te word. Die ondersoek wat ingestel is, het gedurig die indruk gelaat dat onderwysers wel deeglik bekend is met Christelike beginsels, maar nie met die integrasie daarvan met die ander vakinhoude nie.

As die leergangopstellers dit nie soos hier uiteengesit bedoel het nie, is dit tog nie te veel gevra as verwag word dat hulle die rangorde God-kind-kennis moes bepleit het nie. Dit strook immers met die Christelik-nasionale onderwysbeginsels waarin God die eerste plek beklee en nie die kind nie.

⁴⁵⁾ Die sekulêre vakke moet wel deurdrenk wees van godsdiens, Vgl. par. 5 (a) hierbo. (P.10)

⁴⁶⁾ Talle voorbeelde is ondersoek en aangeteken.

(c) Doelstellinge van die opvoeding

(i) Die utilistiese aspek

Dit kan nie ontken word dat voorbereiding vir die toekoms as pedagogiese beginsel geldig is nie. Maar waarvoor moet in die toekoms voorberei word? Hieroor het pragmatiste 'n bepaalde siening wat as die utilistiese doel beskryf word. (Die woord utilisme word hier in materialistiese sin gebruik).

Hierdie beskouinge vind uiting in die leergange. Net twee voorbeelde:

(aa) Die leergang vir Rekenkunde (1967-68) en die sogenaamde "nuwe Benadering" wat daarin toegepas word, is hoofsaaklik 'n voorbereiding vir die Wiskunde van die hoërskool. 'n Aantekening van 'n opmerking van 'n skoolhoof wat 'n groep onderwysers oor die nuwe benadering toegesprek het, lui soos volg:

"Ons wil wiskundiges oplei, want ons het hulle nodig."

Dis dan die kern van die saak en enige doelstellinge bo die utilistiese word veronagsaam. Dis ook nie 'n geval van sinkronisering of kontinuiteit nie. Die inhoud van die leergang kan vir meer doeleindes as die utilistiese gebruik word, maar die klem val nie daarop nie. Die logiese denke word wel in gedagte gehou, maar hoofsaaklik ter wille van die wiskunde van die hoërskool. Dit kom daarop neer dat die moontlikhede van hierdie skoolvak nie volledig geëksploiteer word nie omdat die klem op die voorbereiding vir wiskundige opleiding val.

(bb) Die leergang vir Elementêre Natuurwetenskap (1967) is net so 'n radikale afwyking van alle voriges wat leerinhoud betref as dié vir die "nuwe" Rekenkunde. Hier word 'n ooreenstemmende utiliteitsdoel nagestreef, naamlik voorbereiding vir natuurwetenskaplike opleiding in Fisika, Chemie, Plant- en Dierkunde. Die finale uitwerking is dan ook identies met dié van Rekenkunde.

(ii) Intellektualisme en die instrumentele waarde van kennis

In 'n vorige paragraaf ⁴⁷⁾ oor die intellektuele ontwikkeling van die kind is reeds verwys na die baie aandag wat die bybring van kennis geniet. By die beskrywing van doelstellinge

⁴⁷⁾ Par. 5(b), p.103

van die onderwys in die leergange word die verwerwing van kennis die doel wat die meeste beklemtoon word. Die kumulatiewe uitgawe van die leergange van 1964 bevat 'n "opvoedkundige filosofie" en 'n paragraaf oor "die doel met laeronderwys". In albei gevalle word gepraat van "die algemene vorming van die hele kind", bedoelende totaliteitsvorming. Die volgende kenmerke van die "hele kind" word genoem:

"Verstandelike; fisiese; estetiese; religieuse en morele; sosiale; en emosionele ontwikkeling."⁴⁸⁾

As die leerinhoud in die leergange aangegee ondersoek word, word die volgende gevind:

(aa) Alle leergange maak voorsiening vir verstandelike ontwikkeling. Net in die geval van Liggaamlike Opvoeding word nie besondere aandag daaraan gewy nie.

(bb) Die ander vyf aspekte hierbo genoem, word net hier en daar in ag geneem. Die religieuse en morele ontwikkeling geniet konsekwent aandag in Godsdiensoonderrig, maar in die sekulêre vakke word net enkele male verwys na die godsdienste, byvoorbeeld:

"Die aarde behoort aan die Here en die volheid daarvan, die wêreld en dié wat daarin woon". Psalm 24.⁴⁹⁾

(cc) Daar word nêrens aangetoon hoe om hierdie doelstellinge te bereik nie. As nou beweer word dat soiets nie nodig is nie aangesien onderwysers dit self behoort te weet, word gevra: Was opmerkings oor hierdie doelstellings wel nodig? Het onderwysers dit nie geweet nie? En wat is die nut daarvan om 'n eindpunt aan te toon sonder om die weg wat daarheen lei ook aan te dui? As die doel dan belangrik genoeg was om spesifiek onder die aandag van onderwysers gebring te word is die moontlike wyses waarop die doel bereik moet word tog op gelyke behandeling geregtig. Hiermee word nie 'n Jesuïetiese formalisme bepleit nie. Dis nie 'n geval van voorskrif nie maar van voorligting. Die grondprobleem bly dat opmerkings wat streng gesproke nie in 'n sillabus tuishoort nie wel daaraan toegevoeg is omdat die onderwysowerhede die sake in daardie opmerkings te berde gebring, as van besondere belang beskou. Dit impliseer dat ander sake wat verswyg word nie belangrik genoeg is om in die leergang vermeld te word nie.

⁴⁸⁾ T.O.D. Op. cit., p.2

⁴⁹⁾ Ibid., p. 512, leergang vir Sosiale Studies.

(dd) Die leerinhoud self bied uiters min geleentheid vir meer as verstandelike ontwikkeling, behalwe in die geval van Godsdiensoonderrig. Onderwysers moet dan self die ander vyf aspekte van ontwikkeling van die "hele mens" onderneem, en daarvoor word geen voorligting in die leergange verstrekk nie.

(ee) Sommige leergange bevat doelstellinge vir hulle besondere gevalle. Hier loop dit maklik uit op niks meer as verstandelike ontwikkeling deur middel van kennis by te bring nie. Net een voorbeeld uit die leergang vir "English, Second Language":

"Aims. -- Teachers must aim at enabling the pupil to
(a) understand English as it is spoken;
(b) talk freely on any subject within the range of his experience and interests;
(c) read ordinary English;
(d) write ordinary English."⁵⁰⁾

Die saak van vorming verdien meer aandag. Hoewel in re-
sente leergange selde verwys word na die "vormende waarde van", ('n skoolvak word dan genoem), is dit in vroeëre leergange dikwels pertinent onder studente en onderwysers se aandag gebring. Desnieteenstaande word hierdie "vormende waarde" nog sterk geïmpliseer in die jongste leergange, asof kennis van dié vakke reeds vormende waarde (en nie net vormende moontlikhede nie) besit. Let wel: In die leergange word nie voorgegee dat hierdie vakke opvoedend gebruik kan word deur die onderwyser nie, maar dat die vakke self (inherent) vormende waarde besit. In die leergang vir Kunstvlyt staan geskryf:

"Boonop het die ontwikkeling van sy skeppingsvermoë ook algemeen vormende waarde; dit sal sy drang om op allerlei ander gebiede te skep, stimuleer en hom leer om 'n meer konstruktiewe lewe te lei."⁵¹⁾

En hoewel die uitdrukking "instrumentele waarde" of ander met dieselfde strekking selde gehoor word, is daar basies eintlik geen verskil tussen genoemde opvattinge en Dewey se instrumentalisme nie. Let veral op na die woord "sal" in die laaste aanhaling.

Die slotsom is dan dat die doel wat die meeste klem ontvang die verstandelike ontwikkeling van die kind is en dat daar geen aanduiding gegee word van hoe om die leerinhoud van Godsdienso-

⁵⁰⁾ Ibid., p. 122

⁵¹⁾ Ibid., p. 154

onderrig met dié van die ander vakke te integreer nie. Afgesien van veronagsaming van hierdie beginsel van Christelike-nasionale onderwys kan dan beweer word dat die intellektuele ontwikkeling oordryf word, gevoelsopvoeding so 'n bietjie aandag geniet, terwyl die wil nie genoem word nie! Hierdie kenmerk van die Transvaalse laeronderwys stem dan baie ooreen met pragmatistiese opvattinge. Ter illustrasie:

"Die eerste skolastiese doelstelling met laeronderwys is om die kind te leer om sy huistaal te bemeester en om die tweede taal te praat, lees en skryf. Hierbenewens moet hy leer om te kan reken."⁵²⁾

(d) Die besondere pragmatistiese S→R-formule

Die pragmatistiese siening oor die instrumentele waarde van kennis beteken dat die onderwyser net moet soek na die regte kennis, dit op die regte wyse moet bybring en die gestelde doel sal outomaties bereik word. Anders gestel: Net die regte prikkel van buite en die beoogde reaksie van binne volg vanself.

Hierdie sienswyse word nêrens in die Transvaalse laerskoolleergange duidelik gestel nie. Maar tog is die onophoudelike soeke na die geskikte leerinhoud en die aanvaarding van die hoë instrumentele waarde van kennis niks anders as aanvaarding van die S → R-formule nie. Die amptelike stukke bring mens onder die indruk dat die onderwysowerhede glo dat die leergebeure minstens die grootste deel van die opvoeding in die skool beliggaam. As onderwysowerhede dit nie so bedoel het nie, kan in alle billikheid verwag word dat hulle sou sê wat hulle mening is aangesien minderbelangrike sake wel in die leergange bygehaal word. Die oorgrote meerderheid onderwysers volg dan ook die amptelike beleid, trouens, as hulle dit nie gedoen het nie, kon hulle tot verantwoording geroep word.

Hier dien weer vermeld te word dat die leergang vir Godsdiensonderrig 'n uitsondering is en dat sporadiese uitsonderings op bogenoemde reël ook elders voorkom.⁵³⁾

(e) Toepassing van die aktiwiteitsbeginsel

In verskeie leergange, veral in die gevalle van vakke waarin leerlinge take kan uitwerk, of waar die projekmetode ge-

⁵²⁾ Ibid., p. 4

⁵³⁾ Ibid., p. 152, 512 en 514 is voorbeelde.

rieflik inpas, word gesinspeel op die aktiwiteit van die leerlinge. Die bedoeling is dat hulle op een of ander wyse self sal eksploreer met die minimum hulp en leiding, om aldus 'n groter mate van selfstandigheid te ontwikkel. Die vorm van die aktiwiteit is dan nie die hoofsaak solank die onderwyser nie nodig het om te veel met lepels vir die kinders in te gee nie, maar tog leen sommige vorms van aktiwiteit hulle beter vir selfstandige ontdekkingstogte as ander. As die leerling byvoorbeeld self kan eksperimenteer, is dit beter as wanneer die onderwyser die eksperiment uitvoer terwyl die kind 'n toeskouer is. Dit kom egter nooit so ver dat die kind in staat gestel word om hoofsaaklik te leer deur te doen nie, soos onder andere deur Dewey gestel, want die leergange is nie daarvoor reg opgestel nie. Daar is eerstens nie voldoende tyd beskikbaar nie . . . as gevolg van die swaar inhoudslas, en tweedens leen alle studieonderwerpe hulle nie vir selfstudie deur die leerling nie. Gevolglik word hierdie pragmatistiese beginsel wat neerkom op oordrywing van die aktiwiteitsbeginsel onder die drang van omstandighede aanmerklik getemper.

Die gees waarin baie leergange opgestel is, wil dit egter so hê dat leerlinge self die waarheid moet ontdek en nie dat die onderwyser dit vir hulle moet oopdek nie. Daarom word dit nie as "aktief" genoeg beskou om te luister nie. Net een voorbeeld:

"Die tradisionele metode van 'vertel en leer' moet dus plek maak vir ondersoek en ervaring."⁵⁴⁾

Dit klink byna woordeliks soos die Pragmatisme se kritiek op die "ou" skool. En let wel dat "vertel en leer" moet plek maak vir "ondersoek en ervaring", sodat daar geen sprake is van 'n gekombineerde metode wat gebruik maak van "vertel en leer" en "ondersoek en ervaring" nie. Net wanneer die kinders nie in staat is om op eie stoom die waarheid te ontdek nie moet die onderwyser maar weer oorgaan tot "vertel en leer", soos by die verduideliking van nuwe begrippe.

Dit kom daarop neer dat die leergange dit wil dat daar veel meer van die pragmatistiese opvatting oor aktiwiteit in die onderwys en opvoeding gebruik gemaak sal word in die praktyk waar onderwysers die voorskrif nie behoortlik kan nakom nie. Persone wat vir kinders leerboekies geskryf het,⁵⁵⁾ het dikwels

⁵⁴⁾ Ibid., p. 416

⁵⁵⁾ Onderzoek van leerboeke word later in hierdie hoofstuk beskryf. (Par. 7~~2~~, p. 119)

gepoog om hierdie beginsel van pragmatistiese aard meer effektief toe te pas sonder om vooraf te probeer vasstel hoeveel hulp die ^{on-}ervare en onrype leerling nodig het. En weer eens werk dit nie in praktyk so uit soos die skrywers dit wou hê nie. Onderwysers vind gou uit dat die leerlinge nie soveel deur blote selfaktiwiteit kan wys word as wanneer hulle deels "luister en leer" en deels deur "ondersoek en ervaring" leer nie.

As verder ondersoek word wat die kinders moet leer en of hulle daardeur opgevoed word, kan daar slegs deur middel van implikasie tot 'n gevolgtrekking geraak word. Per slot van sake beteken dit weer eens dat kennis opgedoen deur ondersoek en ervaring voldoende is om van die kind 'n beter mens te maak. Hy moet nie "luister en leer" nie, hy moet self vasstel wat goed en kwaad is! Dus, nog 'n pragmatistiese gedagte. En nog eens moet vermeld word dat onderwysers nie daarin slaag om die voorskrif naamlik om deur ondersoek en ervaring te leer, behoorlik na te kom nie, om redes soos hierbo aangeteken.

(f) Die mag van onderwys en opvoeding

In die Transvaalse laerskoolleergange word nêrens verwys na die mag van onderwys en opvoeding nie. Die gedagte dat die onderwys via die reeds genoemde kettingreaksie ⁵⁶⁾ tot volmaaktheid van die mens kan lei, kon nêrens in Transvaalse laer- onderwys gevind word nie. Desnieteenstaande word baie instrumentele waarde aan kennis geheg, soos reeds aangetoon.⁵⁷⁾ Dit lei tot die gevolgtrekking dat kennis wel baie magtig is en deur beter seleksie van kennisinhoud, beter metodes en omvangryker leergange nog magtiger kan word. Dis egter 'n geval van 'n haas onopgemerkte pragmatistiese tendens wat ingesypel het en nie opsetlik oorgeneem is nie.

(g) Die probleem van vryheid en gesag

Hierdie saak wat wel deeglik verdien om in 'n "Opvoedkundige filosofie" bygehaal te word, word heeltemal verswyg in alle leergange. En as daar vermeld word dat "die hele kind" opgevoed moet word, met opgawe van die verskillende aspekte wat deur hierdie stelling geraak word, is dit onverklaarbaar dat die vryheid of enige saak wat daaraan herinner, oor die

⁵⁶⁾ Hoofstuk II par. 3 (b)(ii), p. 69

⁵⁷⁾ Par. 6 (c)(ii), p. 112

hoof gesien word. Hoe wil die opstellers nou eintlik hê, moet die kind deur middel van kennis 'n verantwoordelike gevoel ontwikkel? En waarom word sake wat geensins belangriker is nie, wel bygehaal? Dit wil dan voorkom of hulle hierdie saak as behorende tot die kategorie van die algemene instruksies beskou en nie van die opvoeding nie, sodat die tugregulasies voldoende oor die saak te sê het.

Waar die leergange so baie wenke vir die oordrag van kennis bevat, kan in alle billikheid verwag word dat die driehoeksverhoudinge God-kind-kennis en God-onderwyser-kind in berekening gebring moes word. Volgens Christelik-nasionale beginsels kry kennis eers waarlik betekenis vir die kind en word die ontmoeting tussen onderwyser en kind eers werklik intiem genoeg vir suksesvolle kennisoordrag wanneer die vertikale verhoudinge in berekening gebring word. In hierdie verhoudinge setel ook die ware gesagsverhoudinge, dissipline en vryhede van die mens. Opvoeding sonder gesag is immers ondenkbaar. Maar die leergange veronagsaam hierdie uitersbelangrike saak en beklemtoon net die horisontale verhoudinge, presies soos die Pragmatisme dit doen.

(h) Die taak van die onderwyser

Hieroor word heelwat in die leergange gesê en nog meer kan by implikasie afgelei word. Die onderwyser moet onder andere meester van die leerinhoud wees, hy moet goed onderlê in die oordrag van leerinhoud wees, hy moet die nodige leierseienskappe besit en hy moet sy werk deeglik beplan en voorberei. Net so af en toe word ander sake van pedagogiese aard aangeroe en so af en toe word God erken. Slegs die leergang vir Godsdiensoonderrig vereis dat die onderwyser 'n gelowige Christen sal wees. Die ander maak hoegenaamd geen melding van enige lewensbeskouing of godsdienis nie,⁵⁸) asof dit sake is wat losstaan van die sekulêre vakke en dan impliseer dat die onderwyser in twee wêrelde leef. Die reeds genoemde "Opvoedkundige filosofie" sinspeel op "vorming van die hele kind". As afsonderlike leergange meer besonderhede verstrek oor die taak van die onderwyser, kan die gevolgtrekking gemaak word dat volgens die leer-

⁵⁸) Selfs die bepaling in Wet 39/67 dat die onderwys Christelik en nasionaal moet wees, bind die onderwyser geensins vir so ver dit sy eie persoonlike lewensopvatting betref nie.

gange geoordeel kennis bybring voldoende is om hierdie ideaal te verwesenlik.

'n Aanvaarbare lewensopvatting hoef geensins van 'n onderwyser 'n goeie opvoeder te maak nie, maar dit is wel 'n essensiële voorvereiste.

Per slot van sake word weer baie klem gelê op daardie deel van die onderwyser se taak wat met kennisoordrag te doen het, terwyl die res terloops en sporadies genoem word asof dit van minder belang is. Dit adem nogeens die pragmatistiese gees.

7. Onderzoek van leerboeke in gebruik in Transvaalse laerskole

In hierdie geval moet nogeens in gedagte gehou word dat die skrywers van hierdie boeke deurgaans die indruk skep dat hulle die Christelik-nasionale beginsels steun en skryf vir Christelik-nasionale skole. Daar moet dan verwag word dat die Christelike en nasionale beginsels in die sekulêre inhoud ingewef sal word. Daarmee sal bewuste pogings aangewend word om die leerlinge in die rigting van die bepaalde Christelike einddoel te lei.

Daar mag beweer word dat die leerboek net die nodige leerinhoud moet bevat en dat die onderwyser elders anders moet gaan lig opsteek as hy die leerinhoud opvoedend wil aanwend. In daardie geval is die boek net 'n kennisbron wat nuttig is vir die voorbereidingswerk van die onderwyser. Sulke kennisbronne word in die biblioteek bewaar en word op jaarlikse biblioteektoewysing aangekoop. Daar is dan altyd net een of hoogstens 'n paar eksemplare van elke boek beskikbaar. Maar die bedoeling met die leerboeke is totaal anders. Elke kind behoort van elke boek wat vir sy skoolwerk nodig is, voorsien te word. Dis immers duidelik gestel dat "vertel en leer" plek moet maak vir "ondersoek en ervaring". Daarom moet elke kind soveel prakties moontlik self uit die boek leer, dit wil sê sonder om na die onderwyser te luister en te leer. Die boeke word dan ook nie soos biblioteekboeke bestel nie maar hulle word op die gewone wyse op rekwisisie aangeskaf. Waar prakties moontlik hou die kinders die boeke in hulle besit totdat hulle die boeke nie meer nodig het nie. In die lig hiervan is dit noodsaaklik dat die boeke meer as net die blote akademiese vakinhoud moet bevat. Die kind is tog nog onvolwasse en hulpbehoewend.

Hy kan nog nie so veel as gewens die hand van God in die skeping raaksien nie en het nog leiding in die rigting van die gestelde doel nodig. Hoewel die boek nie kan opvoed nie, kan dit intensioneel vorm en hierdie vorming moet by die onderwyser se opvoeding aansluit. Die slotsom is dat die leerboeke vir die sekulêre vakke ook leerinhoud van Godsdiensonderdig moet bevat en verder invloed in die rigting van die finale doel van die opvoeding sal uitoefen. Indien hierdie gevolgtrekking nie aanvaar word nie, kan die voorgeskrewe "ondersoek en ervaring" net heilsame gevolge hê as die pragmatistiese opvattinge oor die mens en die mag van die kennis aanvaar word. Daar kan verder aangevoer word dat as die onderwyser se vak-kennis sodanig is dat vir hom 'n leerboek geskryf moet word, dit ook nodig sal wees om hom voor te lig in die normering van die leerinhoud.

Veral in resente jare word leerboeke geskryf om bepaalde leergange te dek. Daar moet dan noodwendig 'n hoë mate van sinkronisering van leergang en leerboek wees. Gevolglik mag die pragmatistiese tendense wat in die leergange opgemerk is ook in die leerboeke te vinde wees. Neem ook in ag dat geen leerboek in die katalogus opgeneem word sonder amptelike goedkeuring van die Transvaalse Onderwysdepartement nie.

Hier word nou enkele voorbeelde uit die meer as tweehonderd gevalle wat ondersoek is aangeteken:⁵⁹⁾

(a) Reinecke, R.T. e.a. Natuurstudie, St. V

In die voorwoord deur S.^{G.} van Vuuren, Inspekteur van Onderwys, word gesê:

"Met die Maanhaar-studie-reeks beoog die skrywers om aan 'n behoefte, wat lankal bestaan, te voldoen, nl. om die laerskoolleerling van 'n handboek in Natuurstudie te voorsien wat op prikkelende wyse, wat by die ontwikkelingspeil van die kind aanpas, die vereiste vakkennis tuis te bring en om belangstelling vir die vak te wek."

Dus, blote bybring van sekulêre kennis. Net op die keersy van daardie blad staan:

"In die natuur word die Almag en Wysheid van God die Skepper geopenbaar."

Maar verder in die boek word nie die geringste poging

⁵⁹⁾ Aan die einde van hierdie verhandeling word 'n lys boeke wat ondersoek is, verstrek. (Dylae A, p.179)

aangewend om te wys waar en hoe die "Almag en Wysheid van God" in die natuur te vinde is nie. En terwyl dit 'n boek is wat spesifiek vir die kind geskrywe is, moet die kind seker maar self soek na die Godsopenbaring. as hy leer deur ondersoek en ervaring. Selfs wanneer die kind moet leer deur te luister word gevind dat die boek so 'n massa feitemateriaal bevat dat die onderwyser en die gemiddelde kind vir feitlik niks meer as kennisversameling tyd het nie. Die toets op bladsye 90-91 van die boek is dan ook net 'n toets op kennisinhoud. As die skrywers dan wou hê dat die onderwyser uit eie beweging meer moes doen as om net blote akademiese kennis by te bring is dié toets onvanpas. Dit moes óf aan die onderwyser oorgelêat gewees het, óf die toets moes meer as net die kennisinhoud gemeet het, byvoorbeeld deur vrae wat sal vasstel of die kind wel die "Almag en Wysheid van God" in die natuur raakgesien het.

Aan die einde van elke hoofstuk word 'n reeks take gevind. Elkeen bestaan uit

- (i) 'n aantal vrae wat beantwoord moet word,
- (ii) 'n paragraaf wat deur die kind geskryf moet word,
- (iii) illustrasies, en
- (iv) praktiese werk.

Dit kom neer op 'n metodologiese organisasie om kennis vas te lê en niks meer nie. Die Christelik-nasionale beginsels vind bloedwëinig toepassing in hierdie werk.

Wat pragmatistiesgekleurde beginsels betref, kan die volgende van hierdie boekie gesê word:

- (i) Die sware kennislas dui op 'n oordrewe waarde wat aan die mag van kennis geheg word.
- (ii) Die akademiese kennis word so aangebied asof dit voldoende is vir die opvoeding.
- (iii) Die doelstellinge is hoofsaaklik gemik op ontwikkeling of groei deur middel van kennis by te bring.
- (iv) Die opvoedende werking wat van kennisbybring verwag word, is in wese 'n toepassing van die S→R-formule.
- (v) Die boek is bedoel om pedosentries en dus ook antroposentries te wees.

(b) Loots, S.J. e.a. Aardrykskunde Dink- en Leerboekies

Die titel dui reeds ondubbelsinnig op niks meer as intellektuele ontwikkeling. Die voorwoord het bloot te doen met metodiek, akademiese kennis, aanskouingsmiddele, gedifferensieerde onderwys en so meer. Daar word nêrens enige aanduiding gegee dat hierdie boekie bedoel is vir Christelik-nasionale onderwys nie. Karaktervorming en die Godsopenbaring word verswyg. Die inhoud is niks meer as 'n opeenhoping van feite nie. In die opdragte word soms verwag om niks meer as lang ritse plekname neer te skryf nie. As die skrywers bedoel het dat onderwysers meer moet doen as net kennis bybring, het hulle niks daarvoor gesê nie en was hulle primêr geïnteresseerd in kennisoordrag. Die wyse waarop die boekie geskryf is, dui ook duidelik aan dat die bedoeling nie is dat die onderwyser alles mondeling aan die kinders moet oordra nie maar dat elke kind self uit die boekie moet werk.

Hierdie werkie is net gedeeltelik pedosentries opgestel vir so ver dit voorsiening maak vir gedifferensieerde opdragte. Die aangebode leerinhoud is onpersoonlik-objektief, op koud-wetenskaplike wyse weergegee soos vir grootmense wat self die normering van die leerinhoude kan waarneem. Dit is dus ook deels leerinhoudsentries, selfs duideliker so as wat dit pedosentries is.

Die oordrewe klem wat op intellektuele ontwikkeling gelê word, net soos by die Pragmatisme, is die sterkste kenmerk van hierdie boek.

(c) Barnardo, J.H. e.a. Geskiedenis, St. V

In die voorwoord staan:

"..... die kind kan prikkel tot volgehoue belangstelling in en verdere studie van ons geskiedenis."

Die historiese word dan ook net 'n beknopte weergawe van feite. Die burgerkundedeel is in hoofsaak niks meer as 'n objektiewe samevatting van kennis nie, maar so tussenin kom daar wel opmerkings voor wat die kind 'n mate van leiding gee in die normering van die leerinhoud. Nêrens word enige aanduiding gegee dat die Christelik-nasionale beginsel van integrering van Godsdiensonderrighoude en die sekulêre leerinhoude toegepas moet word nie. En dis nogeens 'n werkie waaruit die kinders dikwels selfstandig moet leer.

Benewens die oordrewe klem wat op intellektuele ontwikkeling val, word in mindere mate die volgende pragmatistiesgekleurde opvattinge sigbaar:

- (i) Die antroposentriese benadering.
- (ii) Gebrek aan 'n uiteindelijke doelstelling wat deur geskiedenisonderrig nagestreef word.
- (iii) Toepassing van die S-R-formule in die sin van "behandel net hierdie geskiedenis deeglik en die kind sal van self 'n goeie landsburger word."

(d) Botha, R.P. e.a. Ons Land, St. III

In die voorwoord staan:

"Die boekies streef daarna om, behalwe die bybring van die noodsaaklike kennis, die leerlinge aan te spoor tot selfstandige denke en om al doende te leer."

Dit word nie ontken dat feitekennis, selfstandige denke en leer deur aktief te wees belangrike sake in die opvoeding is nie, maar by gebrek aan spesifisering van nog 'n hele aantal ander sake wat net so belangrik en nog belangriker is, word beweer dat bogenoemde opmerking baie na aan 'n goeie definisie vir die begrip intellektualisme gekom het. Die hele boekie bevat dan ook net aardrykskundige kennis. Behalwe aantekeninge, kaarte en so meer word ook paslike rolprente en strookfilms genoem. Elke hoofstuk sluit af met werkopdragte vir leerlinge onder die opskrif: "Dink, doen en leer." Hier word dan 'n doelgerigte poging aangewend om "vertel en leer" so ver moontlik te vervang met "ondersoek en ervaring." Die pragmatistiese kleur daarin is onmiskenbaar.

In hierdie boekie word 'n groot hoeveelheid leerinhoud aange-tref en aan die kind se geheue word besondere eise gestel. Lang ritse name word byvoorbeeld op bladsye 78, 111 en 113 gevind. Die oordrewe klem of feitekennis sonder enige poging tot normering of toepassing van Christelik-nasionale beginsels toon 'n sterk ooreenkoms met pragmatistiese opvattinge.

(e) Van der Merwe, C.P. en Kempen, W. Afrikaans as Eerste Taal, St. I

In die voorwoord kom die volgende paragraaf voor:

"Die doel van hierdie reeks is om leerlinge voor te lig en hulle in staat te stel om op taalkundige gebied stelselmatig en van standerd tot standerd voort te bou, sodat die laerskool 'n hegte grondslag kan lê waarop die hoërskool kan voortbou."

Daarom moet oefening in taalvaardigheid verwag word en niks meer nie. Die doel is dan bloot op intellektuele vlak geleë. En tog kom daar in hierdie boekie wel 'n paar deeltjies voor wat die kind se aandag op die hoër waardes in die lewe vestig. Die vraag ontstaan dan: Waarom kan dit nie konsekwent in die sekulêre leerinhoud gedoen word nie? Is die rede nie in die pragmatistiese inslag te vinde nie?

(f) Wentzel, J.A.T. en Harley, G.S. Getalontdekking, St. I

Die hele voorwoord handel oor metodiek en die sogenaamde nuwe benadering. Die inhoud van die boekie van 257 bladsye (vir st. I!) is dan ook niks meer nie as 'n massa kennis met die nodige illustrasies en oefeninge daarby. Vir elke soort bewerking is daar 'n groot aantal oefeninge en dit mag nie nodig blyk te wees om almal deur te werk nie, maar daarenteen word gemeld dat indien die oefeninge wat in die boekie verskaf word, nie voldoende is nie die onderwyseres self verder moet aanvul! Hierdie beginsel kan seker nie kritiek uitlêk nie, maar alles in ag genome bring dit per slot van sake mee dat in die rekenperiode eenvoudig niks meer gedoen kan word nie as om kennis met grote haas by te bring. Die leerlinge moet dikwels selfstandig uit die boekie werk. 'n Bewuste poging om te vorm of op te voed of om Christelik-nasionale beginsels toe te pas word nêrens geïmpliseer nie.⁶⁰⁾

Die ooreenkoms tussen hierdie boekie en die Pragmatisme is duidelik.

(g) Grove, M.C. Kunsvlyt met Genot

Hierdie boekie is bedoel vir die grade en st. I. 'n Presiese doelstelling vir kunsvlyt word nie verstrekk nie, maar die volgende paragraaf in die inleiding dui voldoende aan wat beoog word;

"Kunsvlyt is die mees ideale hulpmiddel by die leerproses en kan met alle vakke gekorreleer word. By kunsvlyt leer die kind die tegniek en by ander vakke hoe om dit op groter skaal toe te pas."

⁶⁰⁾ In Bylae B aan die einde van hierdie verhandeling sal voorbeelde van opvoedende gebruik van leerinhoud verstrekk word.

Dus, tegniek en vaardighede is die belangrikste oogmerke. Dit pas mooi in by die pragmatistiese opvattinge.

Hier dien in alle regverdigheid opgemerk te word dat die bedrywighede van kinders wanneer hulle met kunsvlyt besig is aan hulle die meeste genot van alle skoolwerk verskaf. Daarom is die kanse veel groter dat vorming en nie misvorming nie sal plaasvind. Hier is nou die geval van 'n stimulus wat moontlik 'n gewenste reaksie tot gevolg sal hê.

8. Onderzoek van onderwysersopleiding aan kolleges

Aangesien baie min laerskoolonderwysers aan universiteite opgelei is, word hulle geval buite rekening gelaat.

Uit die massa gegewens wat versamel^{is} word hier net aandag geskenk aan daardie deel wat te doen het met hoe studente tydens praktiese onderwyslesse gee. Die 255 lesse wat aangehoor is, kon deeglik beoordeel word, maar afgesien daarvan is nog heelwat meer lesse se voorbereiding in die studente se joernale ook nagegaan, sodat 'n duidelike beeld verkry kon word van hoe studente hulle vir die onderwys gereedmaak.

Vooraf moet gesê word dat studente nie net op grond van hulle studie aan die kollege lesse gee nie. Hulle word juis uitgestuur om by diensdoende onderwysers te gaan leer. Dit gebeur dikwels dat van hulle verwag word om aan en in te pas by die klasonderwyser se werk, sodat in baie gevalle die lesse aangebied word soos die klasonderwyser dit wil hê. Daarom is dit onvermydelik dat die alledaagse skoolgebeure in 'n mate in die lesse van die studente weerspieël sal word. Die pragmatistiese tendense wat in die onderwys self opgemerk is, word dan ook in studente se lesse sigbaar.

As die student 'n les voor 'n dosent aanbied, wil hy graag 'n goeie punt daarvoor kry. Daarom kan hierdie poging beskou word as die beste waartoe die student in staat is. Sake wat kritiek kan uitlok, word so ver moontlik vermy. In elke les wat ondersoek is, is dan ook iets moois gevind en tog kon die volgende pragmatistiese tendense daarin waargeneem word:

(i) Omdat die student nog onervare is, word daar soms te min en soms te veel kennisinhoud vir die les gekies. Maar afgesien daarvan gebeur dit in meer as 90% van die lesse

dat die bybring van kennis die saak is wat die meeste aandag geniet. 'n Bewuste poging om deur middel van die kennis die kind opvoedend te beïnvloed is die uitsondering, maar tog moet studente daarvan kennis dra, want onder daardie lesse waarvan aantekeninge gemaak is, is daar gevalle wat werklik ideale opvoedingspogings verteenwoordig. In die leergange vir Pedagogiek word by verskeie geleenthede melding gemaak van opvoeding deur middel van onderwys. As studente dan so dikwels hierdie beginsel veronagsaam ter wille van kennis bybring, is dit 'n duidelike teken dat hulle onder die indruk verkeer dat verstandelike ontwikkeling tog maar die belangrikste deel van die opvoeding is.

(ii) Die integrasie van Godsdiensoonderrig en die sekulêre leerinhoud is ewe-eens 'n uitsondering. In meer as 90% van die gevalle wat aangeteken is, is daar glad nie na die Godsopenbaring of enige beginsel van godsdienstige aard verwys nie. Maar hierdie selfde studente het reeds toe hulle self op die skoolbanke gesit het, dikwels gehoor van Christelik-nasionale onderwys, terwyl hulle aan die kollege ook kennis maak met die onderliggende beginsels van hierdie vorm van onderwys.

(iii) Wanneer doelstellinge in die lesse aangegee word, bly dit byna deurgaans net by onmiddellike en verwyderde doelstellinge vassteek. In sommige gevalle, wat egter die minderheid vorm, word nie eers na verwyderde doelstellinge verwys nie. Verder gebeur dit ook soms dat studente in die lesaanbieding meer doelstellinge nastreef as wat hulle in die joernale aangeteken het. Word die aangegewe en nagestrewede doelstellinge egter ondersoek, word pragmatistiesgekleurde opvattinge baie duidelik. 'n Paar voorbeelde ter illustrasie:

"Om 'n liefde vir ('n skoolvak word genoem) aan te kweek."

(Uit die les blyk dit dan dat die "liefde" niks verder strek as blote akademiese nuuskierigheid nie, want die les moet "interessant gemaak" of op "aanskoulike wyse" aangebied word, maar sonder vermelding van enige waarde bo die intellektuele vlak wat daaraan geheg moet word).

"Om die kind se taalvaardigheid te verhoog".

(Daar word niks meer gesê nie, en die les is duidelik net gemik op 'n utilistiese doel).

Studente is nog nie onderwysers nie en met ervaring sal hulle onderwys beslis verbeter. Die pragmatistiesgekleurde opvattinge wat in hulle praktiese onderwyslesse sigbaar word, sal egter 'n invloed op hulle toekomstige onderwys hê. Die oordrewe klem op intellektuele ontwikkeling word die sterkste waargeneem.

9. Waar staan die Transvaalse laeronderwys vir sover dit pragmatistiesgekleurde kenmerke betref?

Hier word eers verwys na die bevindinge van ander skrywers wat ook op die onderhawige probleem lig werp.

Bingle skryf oor Christelik-nasionale beginsels ⁶¹), maar raak ook sake wat ooreenstem met pragmatistiese beginsels.

Ten eerste wys hy op die dualisme wat in die Transvaalse onderwys ontstaan het as gevolg van die Smutswet (1907). Die Christelik-nasionale Onderwysbeginsels is na bewering in dié wet behou maar in wese het hierdie wet veel meer ooreenkoms met die Engelse onderwyswette vertoon. Bingle beweer:

"In der waarheid was die strekking van hierdie wet humanisties met 'n dun lagie godsdienstige vernis daaroor."⁶²)

'n Studie van die huidige Onderwysordonnansie toon dan ook dat baie van die Smutswet behoue gebly het. As voorbeeld kan genoem word dat vir alle gelowe en selfs vir mense sonder enige geloof voorsiening gemaak moet word, maar sonder differensiasie of afsonderlike voorsiening vir verskillende geloofsoortuiginge, sodat dit nie moontlik is om van Godsdiensoonderrig 'n eksamen-vak te maak nie.

Twээdens ondersoek Bingle die leerplan en leergange. Hier volg net enkele bevindinge:

"Uit die voorgeskrewe vakke is dit duidelik dat getrag word om die kind in verband met die natuur, die sosiale, die somaties-psigiese en met God te bring .."⁶³)

⁶¹) Bingle, H.J.J. Mensbeskouing en opvoeding in Aspekte van die Christelik-nasionale onderwys.

⁶²) Ibid., p. 17 (Humanisme en Pragmatisme stem hier ooreen. S.J. d.P.)

⁶³) Ibid., p. 18

Die woorde "in verband met" impliseer nog nie opvoeding nie en stem ooreen met die beskrywings vroeër in hierdie hoofstuk, naamlik dat God wel af en toe in die sekulêre vakke bygehaal word, maar dat 'n integrasie van Godsdiensoonderrig en die ander vakke nie plaasvind nie.

Nêrens in die leerplan of leergange word 'n mensbeskouing duidelik gestel nie.⁶⁴⁾ Hoe dan anders as die huidige onderwys op twee oorspronklike mensbeskouinge (van Suid-Afrikaanse en Engelse oorsprong) en nog ander wat later bygesleep is, soos die pragmatistiese, gefundeer is? Hierdie mensbeskouinge is immers baie verskillend van mekaar.

"Wat die leerplan en leergange betref, kom ons tot die slotsom dat die gesagsdraer in ons onderwys beslis nie positief die Calvinistiese antropologie huldig nie. Ons word verder gedwing tot die gevolgtrekking dat die gesagsdraer soms wel 'n humanistiese antropologie openbaar in sy negasie van sekere beginsels enersyds, en andersyds in praktiese stellinge waaruit afleidings gemaak kan word."⁶⁵⁾

Derdens ondersoek Bingle die onderwyskorps en hulle doelstellinge. Dan merk hy op:

"In praktyk sal ons dan doelstellings van uiteenlopende aard aantref. Dit sal ongetwyfeld varieer van die volledige teïstiese tot die volslae humanistiese; en ek glo dat daar ook onderwys gegee word sonder om 'n bepaalde doel bewustelik na te streef."⁶⁶⁾

Bingle bedoel hier dat 'n besliste einddoel ontbreek, soos ook deur die pragmatiste aanvaar. 'n Bietjie verder skryf Bingle:

"So word daar soms as uiterste doel die Christelike deugde gestel, soms karaktervorming, sonder om deur te tas na die religieuse kulminasie daarvan, sodat ons opgaan in moralisering sonder siel."⁶⁷⁾

Van Staden het onder andere vasgestel wat die invloed van die Pragmatisme op die onderwysteorie en -praktyk gedurende die jare 1900 en 1950 was.⁶⁸⁾ Hoewel sy seleksie van punte vir ondersoek verskil van dié van hierdie verhandeling, is die finale gevolgtrekkings merkwaardig eenders.

⁶⁴⁾ Ibid., p. 19

⁶⁵⁾ Ibid.

⁶⁶⁾ Ibid., p. 21

⁶⁷⁾ Ibid., p. 21

⁶⁸⁾ Van Staden, J.L. Die opvoedkundige teorie en praktyk in die Transvaal gedurende die jare 1900-1950 as weerkaatsing van die rigtinge van lewensopvatting, p. 318-323.

Van Staden skryf:

"Samevattend kan beweer word dat nie net die gewone arbeider gedurende die periode onder behandeling onder die betowering van die Pragmatisme gekom het nie, maar ook die onderwyser voor die klas. Besondere waarde is aan die praktiese en lewensbevorderende geheg. Die belangrikste kenmerk van onderwysersopleiding was dat daar meer aandag geskenk is aan die afrigting van toekomstige beroeps-beoefenaars as aan die vorming van karaktervolle en beginselvaste mense. Die ideaal van 'n suksesvolle werker het in toenemende mate die gees en werkzaamhede in verband met die opleiding van toekomstige onderwysers beheers. Ook op hierdie terrein het onderwys 'n belangriker plek ingeneem as opvoeding."⁶⁹⁾

Hiermee is nou nog nie noukeurig genoeg aangedui in welke mate Transvaalse laeronderwys pragmatistiesgekleurd is nie. Ten einde te vergelyk word nogeens verwys na Dewey:

"..... to suppose that a good citizen is anything more than a thoroughly efficient and serviceable member of society, one with all his powers of body and mind under control, is a hampering superstition which it is hoped may soon disappear from educational discussion."⁷⁰⁾

As in ag geneem word dat die "mind" vir Dewey niks meer as die menslike verstand is nie, kan die klem wat op intellektuele ontwikkeling val in die Transvaalse laeronderwys beskryf word as pragmatistiesgekleurd. Let op die woord "serviceable", en die utiliteitsmotief kom in gedagte. Aansluitend by die laaste aanhaling beweer Dewey dat as die kind sy funksies as lid van die gemeenskap wil nakom, dit die volgende beteken:

"..... training in science, in art, in history; command of the fundamental methods of inquiry and fundamental tools of intercourse and communications; a trained and sound body, skillful eye and hand; habits of industry, perseverance; in short, habits of serviceableness."⁷¹⁾

Dit lyk dan eintlik of Dewey besig is om die pragmatistiese tendense in die Transvaalse laeronderwys te beskryf! Die klem wat 'n Christelike onderwys byvoorbeeld op Godsdiensoonderrig en die Godsopenbaring laat val, word algeheel geïgnoreer, terwyl morele beginsels, selfs in pragmatistiese sin, ook op die agtergrond geskuif word as die volgende opmerking in aanmerking geneem word:

69) Ibid., p. 323

70) Dewey, J. Moral principles in education, p. 9

71) Ibid., p. 10 Let veral op die woord "trained".

"It is out of the question to keep direct moral considerations constantly uppermost. But it is not out of the question to aim at making methods of learning, of acquiring intellectual power, and of assimilating subject-matter, such that they will render behavior more enlightened, more consistent, more vigorous than it would otherwise be."⁷²⁾

Hiermee is die hoofbeginsels van die pragmatistiese opvoeding wat ook in die Transvaalse laeronderwys opgemerk word, as tendense aangedui. Nou kom die slotvraag: Kan die Transvaalse laeronderwys as oorwegend pragmatistiesgekleurd beskryf word? Om hierop 'n bevredigende antwoord te gee word die somtotaal van die ondersoek wat uitgevoer is, en waarin ook niepragmatistiese elemente, sommige waarvan nie beskryf is nie, gevind is met in agneming van Bingle en Van Staden se bevindinge, kortliks aangestip:

(i) Die pragmatistiesgekleurde element in die leergange is sterker as enige ander kenmerk.

(ii) In die leerboeke is dit ook so.

(iii) Die praktiese onderwys varieer van onderwyser tot onderwyser, maar opvattinge van pragmatistiese aard word vry algemeen aangetref, hoewel dit hier nie so sterk oorweeg as in die leergange en leerboeke nie.

(iv) Intellektuele ontwikkeling wat oordryf word, is die sterkste pragmatistiesgekleurde element wat waargeneem is.

(v) Die tendens tot pragmatisering het gedurende die afgelope sestig jaar geleidelik toegeneem en 'n verandering in dié toestand word nie voorsien nie tensy iets drasties of onvoorsiens binne afsienbare tyd voorval.

⁷²⁾ Ibid., p. 2-3