

1. Kritiek vanuit die Christelike standpunt

(a) Pragmatisme se houding teenoor die godsdiens

In hoofstyk II is aangetoon dat pragmatiste of ateïstiese of agnostiese of onverskillige of uiters oppervlakkige opvattinge oor die godsdiens huldig. Hiermee kan die Christen nooit genoeg neem nie. Die opdrag is duidelik:

"Laat julle lig só skyn voor die mense, dat hulle julle goeie werke kan sien en julle Vader wat in die hemele is, verheerlik."²⁾

"Bly in My, en Ek in julle."³⁾

Die Pragmatisme staan in hierdie opsig na aan die Naturalisme. Dit is veral opmerklik dat sigbare verskynsels nie tot by die ware oorsprong nagespeur word nie. Geen pragmatiese het ooit kosmologiese opvattinge wat tot by die apriori teruggaan, verkondig nie en kan dit ook nie waag nie omdat die hele pragmatistiese struktuur dan ineen sal stort.

Die eerste beginsels van alle wetenskap⁴⁾ word dan vernagsaam. Daarom kan nie veel goeds van die Pragmatisme en die pragmatistiese vorm van opvoeding verwag word nie.

(b) Antroposentriese opvattinge

In die hele godsdiens en wêreld- en lewensbeskouing moet God die middelpunt wees. Hy is die begin, die voortsetting en die einde. Talle aanhalings uit die Bybel kan hier neergeskryf word om die sondigheid van die mensverankerde kyk op die lewe aan te toon. Om te beweer dat die mens selfbepalend is, ook in sy opvoeding, is niks minder as 'n opstand teen die outoriteit van God nie. Hy alleen is selfgenoegsaam. Hy is die enigste saligheid in die lewe en die enigste lewe vir die gestorwene.

¹⁾ Kriteria vir beoordeling is aangeteken in hoofstuk I par. 3, 4 en 5, p. 3-44

²⁾ Mat. 5:16

³⁾ Joh. 15:4

⁴⁾ Hoofstuk I, par. 3, p. 3-5

Die hele Calvinistiese leer is om God gesentreer. Hy alleen is absoluut soewerein en alle soewereiniteit onder mense is aan hulle deur God verleen.

God alleen is almagtig en volmaak. Menslike prestasies is gegrond op die genadegawes. Josef het reeds van sy vermoë om drome uit te lê gesê:

"Nee, nie ek nie! God sal Farao 'n gunstige antwoord gee."⁵⁾

Daarom is dit verkeerd om aan mense die eer te gee, of om in die gemeenskapsituasie die bron van gesag te sien, of om die opvoeding om die mens en sy gebreke te sentreer. Daarom word die pedosentriese benadering ook verwerp. Die opvoeding is wel gerig op die kind en wel in die sin van bearbeiding van alle aspekte van die kind in die rigting soos in die Skrif aangedui, naamlik tot eer van God en nie met 'n selfsugtige doel nie. Hoewel die kind dus die objek van die opvoeding is, is hy nie die belangrikste figuur in die pedagogiese situasie nie. Daardie eer kom God toe. As die kind dan voorberei word om 'n loopbaan te volg is dit nodig om sy beroepswerk eerstens te beskou as arbeid in die wingerd van die Here en die materiële vergoeding daaraan verbonde as voorsiening in die arbeider se daaglikse onderhoud.

So word dan die materialistiese en sosiale opvattinge van die Pragmatisme verwerp. As pragmatiste die in- en-aanpas by die gemeenskapsbelange as naasteliefde gesien het, kon dit sake 'n heel ander kleur gegee het.

Die antroposentrie verteenwoordig ook net eensydige relasies, naamlik met slegs horisontale verhoudings tussen mense. Die teosentrie omvat veeldimensionele relasies waarby vertikale verhoudinge, dit wil sê tussen God en mense, dominant is. Die Pragmatisme vertoon hier 'n bloedlose armoede in die sin van wat toegeskryf word aan die lewe van die mens op aarde. Daarom is in hoofstuk II reeds gewys op die droefgeestige posisie van die mens in sy troostelose kosmos, soos deur die pragmatiste voorgestel.

Die Pragmatisme skryf 'n oormatige aksie- of daadkrag aan die mens toe. Sy potensialiteite is grensloos. Maar die geskiedenis bevat talle voorbeelde wat aantoon wat gebeur as mense te veel op hulle menslike kragte staatmaak. Wat was die

⁵⁾ Gen. 46:16

einde van Alexander, Caesar, Hannibal, Napoleon, Hitler en so vele meer? Die teendeel is ook waar. Die geloofsvertroue van die mens waar hy deur die genade van God gedra word, het die groot daad van Gideon, Jonatan, Elisa, Paulus, Andries Pretorius en vele ander moontlik gemaak.

Die geweldige prestasies van die mens in die twintigste eeu is nie 'n bewys van die korrektheid van die Pragmatisme nie. Dis bloot moontlik gemaak deur die genade van God. Daar is beslis perke aan die mens gestel, juis om hom te waarsku dat hy hom nie moet verhef nie. Waar die mens dan so baie moeite doen en so baie geld bestee om sy aardse lewe te veraangenaam en sy probleme op te los, kan wel gevra word: Is die internasionale verhoudinge van vandag beter as 'n eeu, 'n duisend jaar of langer gelede? Kan in die laboratorium iets uit niks te voorskyn gebring word? Kan met enige sekerheid beweer word dat die natuurwetenskap mettertyd alle geheime sal opklaar? Dit is opmerklik dat namate die natuurwetenskap raaisels oplos, steeds meer en meer nuwes ontbloot word.

2. Wysgerige besware

(a) Die pragmatistiese kenteorie en uitgangspunt

Ten eerste word beweer dat alles veranderlik is en in wording verkeer. Dit is 'n foutiewe vertolking vanuit 'n partikuliere uitgangspunt van onder andere die natuurwette. Wiskundige wetmatighede, die wette van chemiese veranderinge en nog baie meer verander tog nie so ver die mens deur eksperiment en ervaring kon vasstel nie, om 'n pragmatistiese argument by te haal. Hulle is skynbaar staties en van so iets hou die pragmatiste niks nie. Veranderinge in die kosmos is in baie gevalle net die gevolg van die inwerking op materie deur fisies-chemiese wette en daar is dan glad nie groei of ontwikkeling nie.

Selfs abstrakte begrippe kan nie as in gedurige verandering beskryf word nie. Bingle skryf byvoorbeeld:

"..... beginsels is eerste dinge wat gegee is en dus nie agter die tyd raak nie Beginsels word nie deur tegniek na vore gebring nie vernuwing mag nooit basiese beginsels wysig nie,"⁶⁾

⁶⁾ Bingle, H.J.J. Aspekte van die Christelik-nasionale onderwys; p:1.

In teenstelling hiermee volg nou 'n tipies pragmatistiese opmerking:

"The knowledge which intelligence creates is not a passive recognition of an unalterable world. Rather, it is a relation between a meaning or a thought and an overt action."⁷⁾

As kennis dan bloot relatief tot iets anders is en daarby veranderlik, bestaan daar geen sekerheid dat kennis van vandag môre nog geldig sal wees nie. Dit is waar dat dit wat vandag aanvaar word môre as foutief of onaanneemlik bestempel kan word. Dit is die gevolg van die mens se gebreke en onvolmaaktheid en nie van veranderlikheid nie, en ook nie omdat die waarheid 'n relatiewe begrip is nie. Feite bly feite, maar die mens se gebrekkige insig mag hom onder 'n foutiewe indruk bring.

Keyter wy 'n hele hoofstuk aan "Die behoefte aan 'n finale normgewende wêreld- en lewensbeskouing."⁸⁾ Daarin word die veranderende lewensomstandighede, wat aanpassing in 'n wêreld- en lewensbeskouing noodsaak, beskryf. Maar hy wys op gevare, byvoorbeeld in die vorm van ontwrigting en onbestendigheid as die statiese elemente soos die groot fundamentele waarhede wat in die Bybel gevind word, nie ook in ag geneem word nie. Hy stel onder andere die volgende vraag:

"Hoe moet ons weet of die veranderings in 'n nadelige of voordelige rigting gaan?"

Die gevaar word só gesien:

"Indien ons dus moet aanneem dat die mens maar net gedurig sy lewe volgens alle veranderings wat plaasvind, moet verander en inrig, dan verlaag ons die mens se lewe tot die peil van die dier wat meganies verloop en waaroor hy wesenlik geen beheer het nie."⁹⁾

Indien die pragmatistiese kenteorie en uitgangspunt in hierdie opsig aanvaar word, moet aangeneem word dat die opvoeding ook gedurig in verandering verkeer. As die opvoeder dan op 'n bepaalde tydstip wil terugval op wat hy reeds voorheen vasgestel het, is hy glad nie seker of sake intussen

⁷⁾ Price, K. Education and philosophical thought, p. 470

⁸⁾ Keyter, J. de W. Op. cit., p. 139-150

⁹⁾ Keyter het eintlik oor die Naturalisme geskryf, maar wat hy sê oor veranderlikheid is ook van toepassing op die Pragmatisme wat dan ook as gevolg hiervan geen finale wêreld- en lewensbeskouing het nie. Vgl. Keyter op. cit. p. 141

nie verander het nie, sodat hy nie sonder meer kan voortbou op sy reeds verworwe kennis nie. Net een voorbeeld: Is die opvoeding vandag nog moontlik as iemand gister vasgestel het dat dit toe wel die geval was?

Die tweede beginsel in die kenteorie en uitgangspunt is die antroposentriese benadering. Hieroor is in die vorige paragraaf bespiegel.

Die derde beginsel is die algehele ontkenning van apriori omdat beweer word dat dit nie empiries bewys kan word nie. Dit is 'n kortsigtige houding. Wie kan vandag beweer dat die wetenskap al so ver gevorder het dat alles wat bestaan empiries ondersoek kan word? Inteendeel, alle wetenskaplikes erken dat nog veel gedoen moet word om selfs die voorportaal van die waarheid te mag betree. Kan op grond van so 'n gebrekkige kennis beweer word dat apriori nie bestaan nie? Die wetenskap moet buitendien sekere aksiomas sonder bewys aanneem.¹⁰⁾

Die vierde beginsel, naamlik die aksie of daadkrag van die mens, is saam met die antroposentriese benadering reeds bespreek.

Utilisme is die vyfde beginsel. In 'n latere paragraaf ¹¹⁾ oor die sedeleer sal meer oor die goeie as utiliteit gesê word. Opvattinge oor menslike inspanning en verwagtinge wat eintlik die aandag van die naturalistiese siening van die meganiese moet aflei, bly tog net so beperk tot die materialisme. Die menslike ervarings wat deur die Pragmatisme in aanmerking geneem word, word net op materiële vlak as aanvaarbaar aangeneem. Konsekwent deurgevoer lei dit tog weer na die leer van energisme.

(b) Die ervaringsteorie

Die Pragmatisme erken geen supra-materiële of supra-dierlike in die mens nie. (Let wel: Die super-dierlike word wel aangeneem). Die menslike sintuie en verstand is voldoende om die kosmos in geheel waar te neem, te ontleed en te beheers. En tog het hierdie sintuie dinge waargeneem wat nie rasioneel verklaarbaar is nie en skynbaar teen alle fisiese wette indruis.

¹⁰⁾ Vgl. Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, p. 30 - 40

¹¹⁾ Par. 2(f) van hierdie hoofstuk, p. 138

Die beste voorbeeld is die wonderwerke in die Bybel beskryf.

Pretorius doen ook moeite om die ervaringsteorie te ontwortel.¹²⁾

As die kind dan net 'n superdier is en daarom op soortgelyke wyse as 'n dier ervaring opdoen, kan gevra word: Kan hy opgevoed word? Volgens die uiteensetting in hoofstuk 1, van wat opvoeding is, sekerlik nie!

(c) Die pragmatistiese werklikheidsleer

Die temporalisme dui op niks meer nie as 'n nuttelose werklikheid en heelal. Watter sin het die bestaan as dit tog maar net tydelik, onbestendig en veranderlik is?

Per slot van sake is die werklikheid vir die pragmatist nie juis aantreklik nie. Die mens pak gedurig waagstukke aan. (Hy weet nie eers of die waarheid van vandag môre nog waar sal wees nie). Hy verkeer gedurig in vrees. (Sonder vertroue op God kan dit ook nie anders nie). Dis eintlik 'n aaklige heelal waarin hy lewe. Veiligheid en geborgenheid bestaan net nie. Lyding en ongelukkigheid is sy daaglikse lot.¹³⁾ Onder hierdie omstandighede moet die mens gedurig worstel en sy eie heil uitwerk! En dit sonder vooruitsig op 'n bepaalde eindbestemming!

Sou dit dan die moeite werd wees om te lewe en kinders in die wêreld te bring en op te voed?

(d) Die Pragmatisme se opvattinge oor waarheid

Die waarheid kan net empiries vasgestel word. Maar alles verkeer in 'n toestand van veranderlikheid en hoe kan dan verwag word dat die empiriese ondersoek van vandag en môre dieselfde resultate sal lewer? Kan daar op pragmatistiese grond werklik van waarheid enige sprake wees? En wat kan die onderwyser aan die leerlinge as waarheid oordra?

Die nuttigheidskriterium lei tot die ontkenning van die bestaan van waarheid, want wat vandag nuttig is, is dit bes moontlik môre nie meer nie. Wat nuttig is vir 'n persoon is skadelik vir 'n ander. Wat bruikbaar vir 'n gemeenskap is, word deur 'n ander verwerp.

¹²⁾ Pretorius, W.G. Die taak van die skool t.o.v. opvoeding en onderwys, p. 136-137

¹³⁾ Vgl. Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë, p. 169

Gunter wys daarop dat die Pragmatisme verstrik raak in sy eie waarheidsleer. Die Pragmatisme ontken die bestaan van absolute waarheid terwyl sy eie leerstellinge as vaste waarhede verkondig word. Om konsekwent te wees moet hulle erken dat hulle leer ook nie 'n vaste waarheid is nie en dus verval.¹⁴⁾

Keyter skaar hom ook by die kritici van die pragmatistiese waarheidsleer. Sy standpunt is soos volg: Volgens die pragmatiste kan die mens self sy paradys skep deur middel van ervaring en verstand. Maar hier lê juis die knoop: Die rede en ervaring lei nie tot onbetwiste feite nie (daar bestaan mos nie so iets nie) en iewers moet daar van 'n vertrekpunt wat onbewysbaar is uitgegaan word.¹⁵⁾ Die Pragmatisme kan nie verklaar hoe die mens dit reggekry het om te leer skep nie. Die evolusionistiese mensbeskouing wil dat die mens as gevolg van ontwikkeling en aanpassing geleer het om sy verstand beter as 'n dier syne te gebruik, maar dit verklaar nog nie hoe die mens die groot sprong van dink-soos-'n-dier (as dit wel as denke mag kwalifiseer) na die skepping-van-iets-wat-nog-nie-bestaan-het-nie reggekry het nie.

Price gaan so ver as om te beweer dat kennis 'n vorm van aksie is, naamlik daardie aktiwiteit wat tot aanpassing lei of tot die vorming van 'n bepaalde gedragspatroon.¹⁶⁾ Dit lei weer terug tot die utilisme van 'n naturalistiese materialisme.

Die reedsgenoemde siening van "everything is true that works", is so onnoukeurig en dubbelsinnig dat dit vir wetenskaplike doeleindes algeheel ongeskik is. Hierdie slagspreuk was waarskynlik bedoel as verabsoluttering van die ervaring as waarheidsbepaler. As dit so bedoel was, is dit nogtans onaanneemlik, Net een rede: Die menslike sintuie is nie volledig en betroubaar genoeg nie, want wie kan met sekerheid sê dat 'n mens alles wat bestaan, kan waarneem?

(e) Die pragmatistiese waardeleer

Gunter stel dit so:

"Vooruitgang of ontwikkeling sonder rigting, doel of standaard is 'n betekenislose contradictio in terminis. 'n Waarde wat bloot relatief tot 'n ander waarde is, is nie 'n

¹⁴⁾ Ibid., p. 226

¹⁵⁾ Keyter, J. de W. Op. cit., p. 148-149

¹⁶⁾ Price, K. Op. cit., p. 469

ware en objektiewe standaard van waarde nie."¹⁷⁾

Pretorius se betoog in hierdie verband kan soos volg vertolk word: Waardes bevredig behoeftes. Die individueel-menslike is persoonlik en subjektief, die algemeen-geestelike is bowepersoonlik, objektief en algemeengeldig. Die mens is nie 'n masjien wat voldoende bevrediging vind in materiële dinge nie. Hy het onder andere behoefte aan God, en as hy Hom nie vind nie, soek hy 'n god.¹⁸⁾

Geloof is vir die pragmatistiese 'n moontlikheid, 'n vermoede. Dis gefundeer in die denke en is nie 'n afsonderlike geestes-funksie nie. Dis ook geen vaste waarde nie. Dewey skryf byvoorbeeld:

"Any belief as such is tentative, hypothetical; it is not to be acted upon, but it is to be framed with reference to its office as a guide to action. Consequently, it should be the last thing in the world to be picked up casually and clung to rigidly."¹⁹⁾

Dus, ook die waardes van die Pragmatisme is veranderlik, onbetroubaar; streng gesproke bestaan daar geen waardes nie. Is dit dan die taak van die opvoeder om gewaande waardes-van-die-oomblik aan sy leerlinge bekend te stel? Of moet hy waardes, veral die geloofswaardes, ignoreer?

En tog beweer die Pragmatisme dat intelligensie die hoogste waarde is.²⁰⁾ Is die intelligensie van die mens egter iets werd as dit veranderlik, onseker en onbetroubaar is?²¹⁾ Neem in ag dat die kind sonder intelligensie nie kan leer nie!

Die opvatting dat die waarde van 'n daad deur die praktiese gevolge daarvan bepaal word, is ook onaanneemlik. Dit is niks meer as 'n erkenning van die eeue-oue beginsel van die middele wat deur die doel geheilig word nie.

(f) Die pragmatistiese sedeleer

Pragmatiste wil graag die indruk skep dat hulle besonder begaan is oor die sedelike en gebruik dan allerhande mooi klinkende argumente, byvoorbeeld: Sedes is

¹⁷⁾ Gunter, C.F.G. Op. cit., p. 213

¹⁸⁾ Pretorius, W.G. Op. cit., p. 110

¹⁹⁾ Ibid., Dewey aangehaal deur Pretorius

²⁰⁾ Par. 2(i) van hierdie hoofstuk, p.145

²¹⁾ As gevolg van die sonde is die menslike intelligensie onbetroubaar, maar in die geloof en vertrouwe op God is dit tog baie meer werd vir die mens. Die Pragmatisme sien dit egter nie so nie.

"moving ideas, motive-forces in the guidance of conduct."²²⁾

Die rigting waarin hierdie "motive-forces" in praktyk gelei het, word deur Cline aangedui. Sy bevindinge is dat immorele invloede in Amerika so sterk is dat advertensies van selfs konserwatiewe of heilsame dinge

"seeks interest through appeal to the degrading aspect of human nature."²³⁾

Dit is duidelik dat Dewey en Cline nie saamstem oor sedelikheid nie. Hierdie probleem vind dan ook weerklank in die geskrifte van baie persone, onder andere Brillenburg-Wurth. Om sy menings kortliks saam te vat:

Die Behaviorisme is verkeerd as die handeling van mense beskou word as reaksies op prikkels ^{wat} indities met dié van die dier is. (Die Pragmatisme stem hier met die behaviorisme saam). Daar is 'n verband tussen handeling en persoon. Die mens dra verantwoordelikheid vir sy gedrag (teenoor die gemeenskap en nie God nie, beweer die Pragmatisme). Elke daad het gevolge. (Die gemeenskap oordeel, volgens die Pragmatisme.) En omdat die mens elke oomblik van sy lewe met handeling besig is, is die sedelike goed of kwaad nooit afwesig nie, te meer omdat die handeling onlosmaaklik verbonde is aan die individu; terwyl persoon en wêreld ook nie geskei kan word nie. Om dan te kan bepaal of 'n daad wel goed is, moet sedelike norme aangewend word. (Volgens die Pragmatisme verander hierdie norme, as daar wel is, gedurig.) Beoordeling is net geregverdig omdat die mens die vryheid tot 'n keuse het.

Die oorsaak (en nie die gevolge soos deur die Pragmatisme beweer) is die ware faktor wat beoordeel moet word. Thielicke noem dit "das innere Reich der Motive". Hierdie dryfvere mag bewus of onbewus die handeling beïnvloed. Hiermee word die groot onderskeiding tussen goed en kwaad aangedui.²⁴⁾

Ook Langeveld beklemtoon norme, maar nie in die pragmatiese sin van veranderlikheid nie. Hy skryf:

²²⁾ Dewey, J. Moral principles in education, p.2

²³⁾ Cline, R. Moral and spritual values in education, Peabody Journal of Education, Maart 1960, p. 289

²⁴⁾ Brillenburg-Wurth, G. Zedelijke opvoeding, p. 13-16

"Gezagtsuitoefening in de opvoeding veronderstelt
perzoonlijke verwerkelyking van normen."²⁵⁾

Sy afkeur van pragmatistiese opvattinge word duidelik op-
gemerk waar hy uit Kant aanhaal om die gesindheidsetiek te
beklemtoon:

"Kant gaat niet uit van de handeling, nog minder van
het resultaat, maar van de wil, die ons bezielt, wanneer
wij een bepaalde handeling verrichten. 'Er is niets in
de ganse wereld nog ook daarbuiten denkbaar, wat zonder
enig voorbehoud goed zou kunnen genoemd worden, behalve
een goeden wil', zoo luid de kernspreuk van zijn ethiek."²⁶⁾

En verder:

"Kant stelt dus een gezindheidsetiek teenover een
ethiek, die haar maatstaf van waardering zoekt in het
resultaat der handelingen, in het doel -- dat in bepaalde
gevallen niet eens een rol speelt! -- of, wat hetzelfde is,
in het waarde, waarop men gericht is."²⁷⁾

Die Pragmatisme as 'n revolusionêre beweging teen die
tradisionele wêreld- en lewensbeskouing het by opvoeders ver-
warring veroorsaak. Daarom het Bingle beweer dat in Suid-
Afrika geen bepaalde wêreld- en lewensbeskouing as onderbou vir
die opvoeding in skole gevind word nie.²⁸⁾ Stellwag het ook
opgemerk dat opvoeders nie altyd weet of 'n bepaalde gedrag
as gewens of ongewens beskou moet word nie.²⁹⁾

Pretorius kritiseer ook die pragmatistiese sedeleer heftig.
Hy kom tot die slotsom dat hierdie opvattinge niks anders is
as "..... hoe intelligenter hoe sedeliker."³⁰⁾ Konsekwent deur-
gevoer: Die grootste boef is die onnoselste mens en gevolglik
is dit 'n belaglik-eenvoudige taak vir die polisie om misdadigers
vas te trek!

Die pragmatistiese sedeleer regverdig nog meer kritiek.

Dewey sê

"The good is that which makes for all-round growth."

As die huwelik ondersoek word, kan biologies aangetoon
word dat dit nie so goed is vir die "teling" van mense as 'n

²⁵⁾ Langeveld, M.J. Beknopte theoretische paedagogiek, p. 39
(Langeveld onderstreep)

²⁶⁾ Langeveld, M.J. Op weg naar wijsgerig denken, p. 193

²⁷⁾ Ibid., p. 195

²⁸⁾ Bingle, H.J.J. Op. cit., p. 19

²⁹⁾ Stellwag, H.F.W. De gezagskrisis in de opvoeding, Paeda-
gogische Studiën, Nov. 1964, p. 488

³⁰⁾ Pretorius, W.G. Op. cit., p. 140

maatskappy sonder huwelik nie, soos by die meeste diere aangetref. Dus, skaf die huwelik af terwille van die verbetering van die ras! En gaan verder selektief te werk soos by die teling van stoetvee! So is dit dan duidelik dat dit op die aftakeling van al wat sedelik is, sal uitloop.

Die kommunistiese leerstellinge, byvoorbeeld van Lenin, magtig werklik die gebruik van enige metode wat onder ander omstandighede as laakbaar beskou sou word, as die rewolusie net daardeur bevorder kan word. As die rewolusie dan as "all-round growth" opgevat word, moet Dewey as 'n kommunistiese propagandis beskou word! Dit klink oordrewe; maar die Kommunisme vertrou op dieselfde rede as die Pragmatisme en steun sy standpunt met logiese redenasie, sodat Kommunisme wel as 'n variant van "all-round growth" beskou kan word. Die betekenis van die woord groei is tog ook onderhewig aan verandering.

Ook Dewey se "self-correcting pattern of experimental inquiry" pas goed in by die kommunistiewe leerstellinge.

Die Kommunisme en die veelgeroemde demokrasie van die Pragmatisme is dus takke aan dieselfde stam.

Hier word aangeneem dat die mens nie net goed is nie. As die kwaad in die mens, veral sy selfsug, vrye spel geniet, beteken dit dat die waardes wat vir "all-round growth" nodig is, enigiets kan wees wat net nie met die gemeenskapsbelange bots nie en dit is geen waarborg vir die behoud van enige sedelikheid nie. Per slot van sake bring dit weer die beginsel van verantwoordelikheid na vore en kan gevra word of daar nog so iets as goed en kwaad in die pragmatistiese sin bestaan? Vanuit die opvoedkundige se oogpunt kan verder gevra word wat die onderwyser aan sy leerlinge moet oordra. As die meerderheidstem bepalend moet wees, mag die skoolbevolking besluit dat dit onsedelik is om skool te gaan!³¹⁾

(g) Die pragmatistiese mensbeskouing

Die grondgedagte is dat die mens 'n superdier is en dat daar in wese niks met die mens verkeerd is nie. Die reeds teenwoordige goeie moet net verder groei en ontwikkel tot

³¹⁾ Nuusberigte, veral van oorseese Westerse lande, maak dikwels melding van die gedrag van leerlinge en studente wat 'n mens laat dink dat die skoolbevolking reeds van mening is dat dit verkeerd is om skool te gaan.

volmaaktheid. Geen psigoloog kan hom tog vereenselwig met so 'n oorvereenvoudigde naiewe mensbeeld nie. Trouens, dit word nooit ontken dat die mens 'n uiters gekompliseerde wese is nie.

Die gedagtes van selfbepaling van die mens en die gesag van die gemeenskap lei tot 'n teenstrydigheid. Die dinamiese opvattinge van die Pragmatisme oor die menslike aktiwiteite kan nie gerym word met die "passiewe" onderwerping aan die gemeenskapseise nie. Die mens wat vaskleef aan die konserwatiewe of tradisionele "groei" nie, terwyl die persoon wat beswaar maak teen dinge wat vir hom onaanneemlik voorkom in die gemeenskapsituasie, hom nie neerlê by die gemeenskapsgesag nie. Hoe kan hy dan groei? 'n Amerikaner moet dus 'n kommunist word as hy in Rusland kom, anders verloën hy sy pragmatistiese opvattinge!

Teenoor die mensbeskouing van die Pragmatisme beweer Van Praag:

"Menselijkheid is een norm."

Hierdie norm word verdeel in:

(i) Die objektiewe of essensiële norm met die normale mensbeskouing as uitgangspunt, dit is die gebied van die Psigologie, en

(ii) die subjektiewe of eksistensiële norm met die normatiewe mensbeskouing as uitgangspunt, dit is, die gebied van die wêreld- en lewensbeskouing.³²⁾ Hierdie norme word egter nooit as veranderlik voorgestel nie.

Die pragmatistiese opvattinge oor vryheid en gesag lei tot die gevolgtrekking dat die mens so veel vrye aktiwiteit moontlik toegelaat moet word, om dan self deur ervaring uit te vind wat die beste of regte is. Hierdie siening kan net aanneemlik wees as die mens slegs met die neiging tot die goeie gebore word. Daarmee word die sondige element ontken. As die mens op eie stoom alles wat goed en reg is, moet ontdek, sal dit langer duur as wanneer die opvoeder ten minste die basiese onveranderlike beginsels aan hom bekend stel. Dit mag ook gebeur dat die soeker wat aan homself oorgelaat is sommige groot waarhede nooit sal ontdek nie of die spoor byster sal raak.

'n Paar nie-pragmatistiese skrywers se opmerkings wat hier volg, stel elk iets waardevoller in die plek.

³²⁾ Van Praag, D. De zin der opvoeding, p. 132

"Gezagsuitoefening in de opvoeding veronderstelt
perzoonlijke verwerkelyking van normen."³³⁾

"Een gezagsperzoon die niet gezag, maar zichzelf
verteenwoordigt, is dus ten onregte gezagsdrager."³⁴⁾

Dit impliseer gesag buite die mens.

Stellwag onderskei ook tussen "bevoegde" gesag, dit wil
sê, die amptelike op grond van owerheid en mag, en "feitelike"
gesag, dit is gesag wat erken word. In laasgenoemde geval
word Jesus se vraag aan sy dissipels, "wil julle ook weggaan?"
as toets gebruik om te bepaal of hulle sy gesag erken het.³⁵⁾

"Het gezag is de pijler der maatschappij, drager der
maatschappelijke instellingen."³⁶⁾ (Onder andere opvoeding)

Bandeloosheid, 'n vorm van ongeregverdigde vryheid, is nie
die hoogste vorm van menswees nie, maar die behartiging van
pligte en die dra van verantwoordelikhede wel.³⁷⁾ (Vergelyk die
doelstellinge beskryf in hoofstukke I en II).

"Het kind, aan zichzelf overgelaten, ontwikkelde geen
'vryheid' maar zou in chaos, beeldloosheid, willekeur
verzeilen, ofwel: in een louter vitaal vergeteren volhar-
den. Menselykheid is gebondenheid."³⁸⁾

Die opvattinge oor die mensverankerde vryheid, gekoppel
aan die pragmatistiese waarde- en sedeleer, lei noodwendig daar-
toe dat die mens al meer wil doen soos hy wil. As die gemeen-
skap dit net goedkeur, is die mens absoluut ongebonde. In die
algemene sug na vryheid, of liever wat as vryheid moet deurgaan,
word steeds minder en minder gesag gedoog. Die rigting aange-
dui deur onder andere Ellen Key en A.S. Neill wys duidelik
wat op die lange duur sal gebeur. Die mens sal eenvoudig
bandeloos wees, voortgedryf deur sy natuurdrange, onbeheers,
sonder verantwoordelikeheidsin; hy sal dus 'n monster wees. Nou
kan weer gevra word: Wat sal van die skoolkind word as "vry-
heid" nie beperk word nie? Sal hy byvoorbeeld nog wil skool-
gaan? En as hy nog skool toe gaan, wat sal hy dan alles aanvang?

³³⁾ Langeveld, M.J. Beknopte theoretiese paedagogiek, p. 39
(Hy onderstreep)

³⁴⁾ Stellwag, H.F.W. Op. cit., p. 479-480

³⁵⁾ Ibid., p. 482

³⁶⁾ Ibid., p. 484

³⁷⁾ Schoeman, S.J. Op. cit., p. 76-77

³⁸⁾ Van Tonder, W.J. Op. cit., p. 16, Langeveld aangehaal

(h) Eksperimentalisme en instrumentalisme

Pretorius wys daarop dat die pragmatiste glo dat die wetenskap na eksperimentele ondersoek in staat is om antwoorde te vind op alle vrae. Dit kom neer op 'n "matelose vertroue in die 'wetenskaplike metode'", 'n geloof in die almag van die wetenskap. Hansen word aangehaal as hy praat van "almost a new religion.". Dit lei uiteindelik daartoe dat die mens selfbepalend kan wees as hy maar net oor die nodige kennis beskik en intelligent gebruik daarvan kan maak.³⁹⁾

Maar die eksperiment as ondersoekmetode het ook sy beperkinge. Die eksperiment ondersoek bv. sake soos dit op daardie tydstip staan en kan nie toestande van die verlede en die toekoms ondersoek nie. As die pragmatiste dan beweer dat alles veranderlik is, kan gevra word: Hoe moet die mens voldoende kennis verwerf? Hoe rym die wetenskaplike metode met die beginsel van veranderlikheid? Hoe kan mens op die onsekere resultate van die eksperiment pyltrek?

P. James val ook die "blind faith in the scientific method" aan. Net 'n paar aanhalings.

"The people of today have been so indoctrinated with the idea of the infallibility of science they can not conceive that it would ever be wrong In permitting this man has been engaged in the worship of a means to an end and is consequently losing sight of the aim itself In expressing this 'blind faith in science' the public is failing to use clear, logical thinking which is one of the primary aims of the scientific method."⁴⁰⁾

Keyter wys op die normlose neutraliteit en objektiwiteit van die (sogenaamde) wetenskap teenoor die normatiwiteit van die wêreld- en lewensbeskouing. Die rede (Positivisme) en ervaring (Pragmatisme) vorm die twee pole van die empirisme.⁴¹⁾ Maar nou gebeur dit dat die interpretasie van ingesamelde gegewens baie verskillend kan wees. Die Pragmatisme steun byvoorbeeld op Darwinisme om veranderlikheid en groei te bewys, terwyl dit moontlik is om die wetenskaplik-versamelde gegewens in hierdie verband te versoen met die skeppingsgeskiedenis van Gen. 1, om die benaming verandering met vernuwning te vervang.

³⁹⁾ Pretorius, W.G. Op. cit., p. 123-126

⁴⁰⁾ James, P. Blind faith in die scientific method, Peabody Journal of Education, Maart 1960, p. 353-354

⁴¹⁾ Keyter, J. de W. Op. cit., p. 145

Die instrumentalisme van Dewey kan ook op grond van 'n blinde geloof en vertrouwe op analoge wyse gekritiseer word. Die Pragmatisme beweer byvoorbeeld dat kennis instrumenteel is om die goeie te bevorder. Maar gebruik die skurk nie ook kennis om sy doeleindes te bereik nie?

Die oordrywing van die instrumentaliteitsgedagte spreek duidelik uit die opvatting dat die denke net 'n afgeleide vorm van ervaring is.⁴²⁾

As die pragmatistiese eksperimentalisme en instrumentalisme dan onaanvaarbaar is, kan gevra word: Hoeveel wat noemenswaardig is, bly van die pragmatistiese opvoedingsleer oor? Later in hierdie hoofstuk sal die weinig wat oorbly bespreek word.

(i) Die belangrikheid van intellektuele ontwikkeling

Die benadering wat hier gekritiseer word, is die opvatting dat die mens net goed is. Op grond daarvan word beweer dat die verwerwing van kennis en die intelligente gebruik daarvan feitlik die hele opvoeding is. As die mens dus kennis opgedoen het en probleme kan oplos, is hy volledig opgevoed. Maar lei intellektuele ontwikkeling tot die goeie, selfs in pragmatistiese sin? Die kommuniste is tog ook intellektueel ontwikkel, maar geen aanhangers van die Amerikaanse demokrasie nie!

Verder beweer die pragmatiste dat die wil fundamenteel is, Die intellek, daarenteen, staan in algehele diens van die wil en wel as instrument wat deur die wil gebruik word.⁴³⁾ Maar die eksperimentele ondersoek en verwerwing van kennis het as gevolg dat die intellek die wilsbesluite bepaal! Hoe nou maak?

Pretorius wys ook daarop dat die eksperimentaliste, wat pragmatiste insluit, hulle stelling nie psigologies kan verantwoord nie. Kortliks gestel: Die denke, volgens Pragmatisme, word 'n suiwer proses van induksie en deduksie. (Dit is dan bloot 'n variant van die $S \rightarrow R$ -formule). Verder kan alle probleemsituasies deur intelligente kritiese denke en ondersoek opgelos word. Hierdie opvattinge strook nie met die Pragmatisme se opvattinge oor die waarheid, gesien in die lig van die

⁴²⁾ Childs, J.L. Op. cit., p. 100 (Vgl. ook hoofstuk II Par. 2 (g) hierbo, p. 57)

⁴³⁾ Gunter, C.F.G. Op. cit., p. 218

ervaringsteorie, nie.

".....allegaagse menslike ervaring bring ons juis voor die probleme te staan vir oplossing waarvan intelligensie nie dié metode is nie -- oplossings waarby intelligensie nog die enigste nog die belangrikste rol speel.⁴⁴⁾

Die probleem van indoktrinasie word ook deur pragmatiste bespreek en lei tot nog 'n teenstrydigheid. Hulle opvattinge oor gesag en veranderlikheid kan nie gerym word met indoktrinasie nie. Dit kom daarop neer dat dit onsedelik is om te indoktrineer.⁴⁵⁾ En tog word 'n matelose vertrouwe in die eksperimentele metode gestel, sodat die wetenskap dan tog die mens se wêreld- en lewensbeskouing sowel as sy toekomstige denke en gedrag beïnvloed of selfs determineer of indoktrineer!

Pretorius wys daarop dat die kritiek nie soseer gaan om die aanwending van intelligensie as waardevolle besit van die mens nie as om die verabsoluttering van die instrumentele waarde van die intelligensie, met ander woorde, dat die intelligensie feitlik die hele mens is.⁴⁶⁾ Hier het die Pragmatisme, wat filosofies van aard is, oortree op die gebied van die Psigologie, sonder in agneming van wat laasgenoemde oor die intelligensie te sê het. Hoewel die Pragmatisme die wil erken, al lyk dit soms of dit net 'n funksie van die intellek is, word die rol van die wil totaal anders deur die Psigologie voorgestel. Die gevoel word selde deur pragmatiste in aanmerking geneem. Ook die liggaamlike komponent en sy noue verbintenis met die gees word verwaarloos, trouens, die gebruik van die sintuie in die toepassing van die wetenskaplike metode is al liggaamlike funksie wat werklik van belang is. Net een dimensie, die kenfunksie, word terdeë in die onderwys geïntegreer, terwyl die funksies van die wil en die gevoel as onbelangrik opsy geskuif word.

Gould het 'n hele boek geskryf oor die probleem van kennis opdoen en daarin aangetoon dat dit gevaarlik is om die tradisionele toestande sonder in agneming van die moderne ontwikkelinge te wil behou.⁴⁷⁾ Dus, nuwe kennis deur die wetenskap ontdek, mag nie summier verwerp word nie, al is dit

44) Pretorius, W.G. Op. cit., p. 133-134

45) Ibid., p. 143

46) Ibid., p. 130-133

47) Gould, S.B. Knowledge is not enough, hoofstuk 9

ook op pragmatistiese resepe opgedoen. Die kennis mag wel waardevol wees, maar die interpretasie daarvan is 'n heel ander saak. Die verskillende wyses waarop die bevindinge van Darwin geïnterpreteer kan word, dien as voorbeeld.

As die pragmatistiese siening van die intellektuele ontwikkeling nou vergelyk word met die doelstellinge van die opvoeding soos in hoofstuk I beskryf, is dit duidelik dat die pragmatiste 'n onvolledige en skewe beeld van die kenfunksie gevorm het.

(j) Die sosiale en demokratiese ideale

Die demokrasie verteenwoordig vir die pragmatiste die kulinasie van 'n wêreld- en lewensbeskouing en dié begrip is dan nie net tot die Staatskunde beperk nie. Dit is eintlik 'n sosiale demokrasie wat dan ook besondere invloed op die opvoeding uitoefen. Dit klink mooi, maar lewer strydpunte op.

Eerstens, hoe toets 'n mens nou of iets bevorderlik vir die sosiale demokrasie is? Is die meerderheidstem altyd die beste of regte? Waar demokratiese lande deur die bank 'n verskeidenheid politieke partye het en waar dit dikwels gebeur dat 'n regerende party 'n verkiesing verloor, kan gevra word: Watter party is reg? Of het die regte en goeie van gedaante verander en aldus aanleiding gegee tot die ommeswaai by die verkiesing? As dit aanvaar word, kan wel gevra word of die Amerikaanse pragmatiste hulle daarby sal neerlê as dit gebeur dat 'n kommunistiese party 'n presidentsverkiesing wen.

Tweedens: Daar bestaan geen objektiewe kriteria om te bepaal of iets bevorderlik vir die sosiale demokrasie is nie. Hierdie begrip word ook nie duidelik genoeg omskryf om vir die wetenskap nuttig te wees nie. Wat is nou eintlik "shared interests" of "shared experiences"?⁴⁸⁾

Pragmatisme, konsekwent deurgevoer, moet tot volslae individualisme lei, want elke persoon maak sy eie waardes en waarhede volgens sy eie maatskap. Maar die Pragmatisme vermy hierdie rigting van argumentering in 'n poging om die gemeenskapseise op die voorgrond te stel. Die gevolg is 'n vergoddeliking van die demokrasie! Die individu word algeheel oorgelewer aan die gemeenskapseise. Dus, wat moet nou eintlik aanvaar word:

⁴⁸⁾Vgl. Gunter, C.F.G. Op. cit., p. 216

Individualisme of kollektivisme?⁴⁹⁾ Die sosiale demokrasie ken net een antwoord! As dit dan so is, kan weer gevra word: Is die demokrasie en die Kommunisme nie maar net twee takke aan dieselfde stam, die kollektivisme, nie?

Nog meer vrae: Is die demokrasie al empiries of andersins as die beste vorm van organisasie van die staat of maatskappy bewys?⁵⁰⁾ Verdoem die Amerikaners en Russe mekaar nie maar net op propagandistiese gronde wat nie juis wetenskaplik verantwoord is nie?

Hierdie saak is van besondere belang vir die opvoeder. Dit raak die volgende vraagstukke:

Eerstens: Wat is nou eintlik die doel van die opvoeding? Moet die kind voorberei word as gemeenskapswese of as individualis? Die Pragmatisme maak geen melding van hierdie twee sake as pole waar 'n ewewigspunt tussen hulle gevind moet word nie.

Tweedens: Hoe moet die leerling kennis opdoen en wat moet hy leer? Moet hy leer wat die meerderheidstem as goed en waar bepaal, sodat hy net passief moet inneem, of moet hy aktief deur middel van eksperiment of ander vorm van ondersoek self uitvind wat waar en goed is, al strook dit nie met die gangbare algemene opvattinge nie? Indien eersgenoemde sienswyse gehuldig word, is die pragmatistiese skool nie juis baie verskillend van die "ou skool" wat so skerp gekritiseer is nie. Indien laasgenoemde sienswyse aanvaar word, bots die kind met die gemeenskapseise. Die individu wat nie met die groep saamstem nie, word wel in demokratiese gemeenskappe toegelaat om sy sê te sê sodat die moontlikheid bestaan dat hy die openbare mening kan beïnvloed. Dit lei daartoe dat die deur onder andere vir anargiste en kommunistiese agitators oopgelaat word en dat die Christelike beginsels sonder staatsinmenging ondergrawe kan word. Daar is dan geen perke aan die vryheid van die individu gestel nie sodat die beskermingsmure van die Bybelse vryheid waarbinne die liefde heers, maklik deurbreek kan word. 'n Gebalanseerde toestand waar die opvoeder kennis en waardes oordra terwyl die opvoedeling binne perke en onder leiding toegelaat word om self na waardes te soek, word by die Pragmatisme net nie aangetref nie.

⁴⁹⁾ Ibid., p. 217

⁵⁰⁾ Vgl. Stelwag, H.F.W. Op. cit., p. 476

34. Opvoedkundige besware

Die wysgerige besware het reeds aan die wortel van die saak geraak. Hier word dus net aanvullende opmerkings gemaak. Die vorige bespreking van die probleem van vryheid en gesag word as voldoende beskou.

(a) Kritiek op begripsomskrywings

'n Vergelyking van die omskrywings in hoofstuk I 51) met die pragmatistiese opvattinge toon 'n radikale verskil aan. Hierdie vergelyking lei tot die volgende gevolgtrekkings:

(i) Die pragmatistiese opvattinge oor leer en denke is onvolledig en grootliks onaanvaarbaar.⁵²⁾

(ii) Die begrippe vorming, onderwys en opvoeding word deur die Pragmatisme glad nie duidelik onderskei nie en vir alle praktiese doeleindes is kennis bybring voldoende om vir aldrie voorsiening te maak. Hierteenoor bevat Christelike pedagogiese werke uitgebreide studies wat onder andere die opvoeding ver bo die pragmatistiese opvattinge uitlig. Daar word ook duidelik onderskei tussen hierdie begrippe en die omskrywings is radikaal verskillend van dié van die Pragmatisme. Net een voorbeeld: Christelike opvattinge oor aanvaarding van verantwoordelikheid en wat verantwoordelikheid is, word nêrens in die pragmatistiese leer gevind nie

(iii) Die Pragmatisme het nie veel aandag aan gewoontevorming geskenk nie, hoofsaaklik omdat dit as te onveranderlik en gestagneerd voorkom, terwyl die Christelike skrywers hierdie saak wel deeglik ondersoek het en daaraan 'n bepaalde plek in die vormingsgebeure toegeken het.

Opvattinge oor die wese en doel van die opvoeding skakel nou met die begripsomskrywings so pas genoem.⁵³⁾

(b) Die pragmatistiese metodiek

Die Pragmatisme in opvoedkundige sin is in die eerste plek 'n metodeleer en daarom sal die bepaalde metodiek ook heel gou

⁵¹⁾ Hoofstuk I, par. 4, p. 5-25^e

⁵²⁾ Hoofstuk II, par. 2(k) en (l), p. 62-65

⁵³⁾ Hoofstuk I, par. 4 (k) p. 25

die aandag van die kritikus trek. Dit kom neer op implementering van die ervaringsteorie enersyds, dit wil sê, die kind moet self tot die waarheid kom, en van die pragmatistiese S→R-formule andersyds, dit wil sê, die kind moet deur middel van prikkels gelei word tot dit wat deur die gemeenskap voorgeskryf word. Dit wil dan voorkom of hierdie twee sake teenstrydig is, maar dit is nie 'n geval van "soek self die waarheid" enersyds en "hier is die waarheid soos deur die gemeenskapsituasie bepaal" andersyds nie. Die ervaringsveld moet vooraf so ingerig word dat dit as prikkel kan dien wat bereken is om die bepaalde reaksie as gevolg te hê. In plaas van die waarheid direk aan die leerlinge voor te hou dien die ervaringsveld indirek as prikkel wat nietemin van die onderwyser uitgaan, sodat dit die grond van die S→R-formule nie verander nie. Daarmee word by implikasie aanvaar dat selfeksperimentering en -ondersoek in 'n voorbereide milieu noodwendig moet lei tot dit wat die gemeenskap as goed en waar beskou, of dat die toediening van stimuli niks anders is as 'n subtiele vorm van indoktrinering nie, want die kind moet tog leer wat die groep aanvaar. Daarmee laat die Pragmatisme self sy ideale van maksimale vryheid en inisiatief van die individu in die lug verdamp. Dit kan ook nie anders nie, want die Pragmatisme bied geen geleentheid vir die skepping van 'n ewewigstoestand tussen individualiteit en sosialiteit nie. As laasgenoemde prysgegee moes word, was die demokrasie daarmee heen en sou elke individu hom moes beheer en regeer sonder inmenging van sy medemens. Die Pragmatisme maak dan ook geen voorsiening vir nastrewing van die hoër waardes soos die liefde vir God en medemens wat die grondslag vorm vir 'n ewewig tussen individualiteit en sosialiteit nie.

Die beginsels van leer-deur-ervaring en die manipulasie van prikkels is albei oorbekleemde toepassings van die aktiwiteitsbeginsel. Die aktiwiteitsbeginsel is trouens die wortel van die Pragmatisme; dis die pragma of daadkrag

Met betrekking tot die S→R-formule kan verder die volgende gestel word: Ten eerste, die kind reageer nie op die prikkel nie, maar op die waarde en betekenis wat hy aan die prikkel heg, dis te sê as hy wel reageer. Hy is nie 'n neutrale "computer" nie. Hy is 'n individu, hy leef op sy eie manier en sy standpunt verskil van dié van alle ander mense.

Ten tweede: Gestel die kind reageer wel op prikkels, dan kan nooit aangeneem word dat net die bepaalde toegediende prikkel(s) op hom inwerk nie, want in sy omgewing en in homself is daar gedurig talle prikkels wat gelyktydig ondervind word. Die onderwyser (of ander persoon) se addisionele prikkel(s) is dan maar net 'n deel van 'n versameling en daarby nie noodwendig die sterkste nie. Die kind se openheid kom verder ook in grade voor. Dis 'n onbegonne taak vir enigiemand om prikkels so te manipuleer dat 'n bepaalde en bedoelde resultaat noodwendig sal volg.

Ten derde: As die kind net goed gebore is en nog geen kwade kenmerke as gevolg van milieufaktore opgedoen het nie, het die opvoeder tog een stabiele vertrekpunt gehad vir berekening van prikkels wat toegedien moet word, Maar nou is dit nie so nie. Die kind is met kwaad in hom gebore en wanneer hy vir die eerste keer skool toe gaan, is hy reeds gekneus en gestamp deur ervarings wat letsels agtergelaat het, naas die heilsame gebeure wat die kind in die rigting van die goeie beïnvloed het.

Daar word toegegee dat die aktiwiteitsbeginsel allerweë in die Didaktiese Pedagogiek erken word, maar dan in geheelverband met ander ewe belangrike beginsels. Indien aktiwiteit oordryf word, word die kind daarvoor afgestomp.

Die metodiek is eerstens bedoel om die kind te help om makliker en beter te leer. Daarom moet duidelik bepaal word wat onder leer verstaan word. Kilpatrick skryf hieroor:

"Learning is the tendency of any part or phase of what one has lived so as to remain with the learner as to come back pertinently into further experience."⁵⁴)

Hierdie definisie word bereik nadat gesê is dat leer noodsaaklik is ter wille van voortbestaan en dat mense en diere eenders leer. Hierdie opmerkings en definisie wys dan ook duidelik op niks meer as utilisme nie, met ander woorde, die mens leer net as hy dit nodig vind en dit sluit insidentele leer in geheel uit.

By die leergebeure val die klem nie op die onderwyser as gesagsdraer nie, aldus die pragmatist. Sy metodiek is so ingerig

⁵⁴) Kilpatrick, W.H. A modern theory of learning, in Park, J. Op. cit., p. 131-133

dat hy die stuurman sal wees en nie die kaptein nie. Hiermee word nie bedoel dat die onderwyser as kaptein andersins bevele gee wat op militêre patroon gehoorsaam moet word nie maar dat hy wel die kind verantwoordelik kan hou vir sy eie keuse. In sy kritiek op die "stuurmansfunksie" haal Gunter uit H.H. Horne aan:

"Teaching is more than the scientific and impersonal manipulation of a situation securing desirable responses. It is a tactful and artistic contagion of personality."⁵⁵⁾

Konsekwent deurgevoer beteken dit nog eens 'n verwerping van die S→R-formule, aangesien "contagion" nie prikkeling nie maar eerder beïnvloeding beteken.

Op hierdie stadium is dit nodig om duidelik tussen prikkeling en beïnvloeding te onderskei. Eerstens, in die geval van prikkeling het die kind geen keuse nie, (want dan sou hy miskien die verkeerde prikkel kies), terwyl in laasgenoemde geval daar wel 'n keuse gemaak word. Tweedens: 'n Prikkel kan met 'n skakelaar vergelyk word. Die onderwyser sorg net vooraf dat alles "reg" is, druk dan die knoppie en alles volg outomaties. Beïnvloeding het geen outomatiese werking nie, maar die kind kies of hy wil reageer en hoe. Derdens: Horne impliseer dat prikkeling koud logies, onpersoonlik en objektief van aard is, terwyl beïnvloeding (of "aansteking" soos deur "contagion" bedoel) geskied waar daar persoonlike kontak bestaan, wat egter nie die logiese en objektiewe uitsluit nie.

Gewoontevorming as metode om kennis vas te lê geniet ook aandag in noue verband met die S→R-formule. Price beweer dat 'n gewoonte ontstaan op grond van stimuli afkomstig uit die persoon se omgewing. As gevolg van vorige ervaring reageer die persoon op 'n bepaalde wyse op stimulerende omstandighede. So pas die persoon dan by sy omgewing aan.⁵⁶⁾ Dit beteken dat gewoontevorming net 'n bepaalde wyse is waarop 'n persoon reageer as 'n prikkel herhaal word. Op grond van die vorige kritiek op die S→R-formule moet dan ook hierdie verklaring van die verskynsel van gewoontevorming en die doel daarvan verwerp word.

⁵⁵⁾ Gunter, C.F.G. Op. cit., p. 221
Kursivering deur Gunter.
(Aanhaling uit Horne, H.H. This new education. p.86.
Hierdie werk van Horne is nie self bestudeer nie S.J.d.P.)

⁵⁶⁾ Price, K. Op.cit., p. 462

Die eksperimentele metode is die hoeksteen van die pragmatistiese didaktiek. (Die pragmatiste het nie hierdie metode ontdek of ontwerp nie; dis veel ouer.) Die sosiale omgewing word gebruik vir dié metode. Oor die matelose vertroue hierin is reeds voldoende gesê. In die skool toegepas, is dit tydrowend, want dit neem die kind veel langer om sekere kennisinhoude te ontdek as om dit van die onderwyser te ontvang. Dat eie ondersoek nuttig en selfs noodsaaklik is, word nie ontken nie. Dis egter nodig om 'n ewewig tussen oordrag en selfontdekking van kennis te vind, en dit probeer die Pragmatisme nie. Dis ook nie moontlik om alle kennis deur die kind by wyse van eksperiment te laat ondersoek nie. As in die klas beweerd word: "Julle moet die Here liefhê", kan tog nie empiries bewys word dat dit so moet wees nie. Dat blote mededeling te ver gedryf kan word, word ook nie ontken nie. Die slotsom is nog eens dat 'n ewewig gevind moet word.

Die Pragmatisme probeer om probleemoplossingsmetodes in terme van gedragspatrone te verklaar.⁵⁷⁾ Die aksie loop uit op 'n probeer-en-fouteer-metode wat nie met die denkpsigologie gerym kan word nie.

Die gebruikmaking van wilsinspanning in metodes word ook aangeraak. Gunter wys daarop dat pragmatiste beweer dat wilsinspanning vooraf nodig is wanneer belangstelling gewek moet word.⁵⁸⁾ Maar oor die kultivering van die wil word niks gesê nie, terwyl fundamentele beginsels van wilsbeheersing ook buite rekening gelaat word. Voorheen is reeds aangetoon hoe die Pragmatisme verward raak oor die rolle van die wil en die intellek.⁵⁹⁾

In die metodiek kom ook subjektiewe en objektiewe elemente ter sprake. Die Pragmatisme erken net die objektiewe. Maar is dit moontlik om net die ken- en in mindere mate die wilsfunksie te gebruik en die gevoel totaal te veronagsaam? Dit kom neer op die erkenning van 'n tweedimensionele wese waar die een dimensie boonop baie geringer as die ander is, in plaas van 'n wese met minstens drie dimensies wat in ewewig verkeer.

⁵⁷⁾ Dewey, J. Democracy and Education, in Park, J. Op. cit., p. 75

⁵⁸⁾ Gunter, C.F.G.. Op. cit., p. 220

⁵⁹⁾ Par. 2(i) hierbo, p. 145

Dit alles lei tot die gevolgtrekking dat die pragmatistiese metodiek eensydig en onaanneemlik is.

(c) Die moontlikheid van die opvoeding

Die Pragmatisme verklaar die moontlikheid van die opvoeding in die lig van die mens se vermoë om indrukke van buite waar te neem en van sy denke. Maar hoe het die mens dit reggekry om denke te verwerf? Die evolusionistiese opvatting is reeds bespreek, maar hier is nog 'n paar vrae wat tot nadenke stem. Kan prikkel en reaksie tot skeppende denke lei? Die ontrafeling van wiskundige en skaakprobleme stel byvoorbeeld hoë eise aan die denke, maar kan summier aangeneem word dat wiskunde en skaak die gevolg is van aanpassing, wat weer voortvloei uit die stryd om te bestaan?

Gunter wys daarop dat die opvoeding onmoontlik is as die grondteorie van die Pragmatisme aanvaar word,⁶⁰⁾ aangesien dit neerkom op vorming deur eie ervaring sonder die toedoen van 'n opvoeder. Laasgenoemde kan slegs ervaringsituasies skep, soos 'n doolhof vir 'n witrot, maar wat daarna gebeur, hang alles van die leerling af. As selfopvoeding sonder hulp en leiding moontlik was, kon die pragmatistiese opvoeding in hierdie sin moontlik gewees het. Volgens die uiteensetting in hierdie werkstudie⁶¹⁾ kan dit egter nie opvoeding wees nie.

Gunter noem nog twee argumente om aan te toon dat opvoeding, soos deur die pragmatiste verklaar, onmoontlik is. Ten eerste word die denke as fenomenalisties beskou en hoe kan die opvoeder dan iets daaraan toedoen? Tweedens, die waarheidsleer, soos reeds gekritiseer, verval en daarmee die ganse moontlikheid van die opvoeding.⁶²⁾

Schoeman se gevolgtrekking is in hoofsaak dieselfde. Hy skryf:

"Aangesien die opvoeding nou 'n in volledigheid gegewe biologiese grootheid is, dus loutere organisme, (soos deur die Pragmatisme aanvaar), kan daar van opvoeding in die ware sin van ^{die} woord eintlik geen sprake wees nie."⁶³⁾

⁶⁰⁾ Gunter, C.F.G. Op. cit., p. 225

⁶¹⁾ Hoofstuk I, par. 4 (h), p. 11-19

⁶²⁾ Gunter, C.F.G. Op. cit., p. 225

⁶³⁾ Schoeman, S.J. Op. cit., p. 75

Die aanvaarding van die beginsel dat die kind net goed is en net die regte intellektuele ontwikkeling nodig het om opgevoed te word tot volmaaktheid, degradeer die opvoeding tot 'n meganiese proses. Maar watter kriteria word gebruik om te bepaal of die mens van vandag nader aan volmaaktheid is as die mens van gister? Is dit nie maar net 'n geval van veranderlikheid as die mens van tyd tot tyd verskil nie? En wat is nou eintlik volmaaktheid? Indien dit ook 'n veranderlike onvoltooide begrip is, kan die mens dit tog nie bereik nie.

'n Studie van die moontlikheid en grense van die opvoeding⁶⁴⁾ bring aan die lig dat die Pragmatisme 'n groot deel van die veld onaangeraak gelaat het. Daarbenewens lei die pragmatistiese opvattinge oor groei en meer groei tot die aanvaarding van 'n grenslose mag van die opvoeding. Dit strook glad nie met die Christelike opvattinge nie. Die Christelike opvoeder stem nie saam met die pragmatistiese verklaring van die moontlikheid van die opvoeding nie. Hy kan ook nie aanvaar dat die opvoeding grensloos magtig is nie.

(d) Die noodsaaklikheid en waarde van die opvoeding

Die pragmatistiese opvattinge kom daarop neer dat die opvoeding noodsaaklik is en ook waardevol vir aanpassing in die stryd om te bestaan. Die waarde-opvattinge is reeds gekritiseer en daarmee is die opvoedkundige toepassings daarvan ook verwerp. Dit kom daarop neer dat net die platvloerse naturalistiese beskouinge aanvaar word en dat daar geen ruimte vir bowemateriële sake bestaan nie. Die Pragmatisme slaag net nie daarin om bo die materiële uit te styg nie.

(e) Doel en wese van die opvoeding

In die wêreld wat so veranderlik soos dié van die pragmatisme is, is dit besonder moeilik om te bepaal wat opvoeding in wese nou eintlik is. Die volgende aanhalings illustreer hoe van onbepaalde terme gebruik gemaak word om so plusminus aan te dui wat onder opvoeding verstaan word, want hoe kan die doel van die opvoeding gestel word as die begrip opvoeding nie bepaal is nie?

⁶⁴⁾ Hoofstuk I, par. 5(b), p. 29

"Dewey tells us that 'education' in its broadest sense, means the process by which society perpetuates itself Education is the process giving form to impulse; its goal objective is the perpetuation in all younger generation of the society which it educates."65)

Is opvoeding nou aanpassing, of aktivering van die jeug, of voortplanting van die geslag? Of wat word met "perpetuation" bedoel? En is dit 'n proses wat meganiese aksie impliseer?

Price beweer verder dat 'n probleem opduik wanneer 'n gedragspatroon of gewoonte nie meer deug nie. Dan lei dit tot denke en pogings om die probleem op te los.66) Is opvoeding nou die "proses" van kinders leer probleme oplos? Verander hier die begrip ook sodat dit geen vaste betekenis het nie? Hieronder sal nog meer moontlike betekenis vir groei aangehaal word. Wat is dan die wese van die opvoeding?

Ontwikkeling wat deur pragmatiste as doel aangegee word, impliseer 'n vaste of bepaalde doel of rigting wat verder uitstrek as dit wat reeds bereik is. Maar Dewey en sy aanhangers is bereid om met 'n tydelike doel tevrede te wees en dit is nie geskik vir vergelykingsdoeleindes nie. Die gedurige verandering (noem dit maar aanpassing by steeds veranderde omstandighede) maak die pragmatistiese doelstelling rigtingloos en oppervlakkig.67)

In teenstelling daarmee beweer Gunter:

"Nooit mag die opvoeder sy ideaal uit sy plek tussen die sterre neerhaal en tot die peil van die onmiddellike en tydelike behoeftes van die kind hier en nou herlei nie."68)

Volgens pragmatistiese opvattinge moet daar verder ook 'n eksperimentele soeke na 'n doel wees. Hierdie soektog kan tog nie die eindpunt omvat of oorskry nie, want die eksperiment wil dit juis vind. Die ervaring van baie geslagte of die goddelike openbaring kan tog veel betroubaarder wees as eksperimentele bevindinge wat tot die beperkte terrein van die "hier en nou" ingehok is.

Die gedagte dat die kind in totaliteit opgevoed moet word, het in die pragmatistiese leer in baie gevalle juis tot die

65) Price, K. Op. cit., p. 455

66) Ibid., p. 469

67) Gunter, C.F.G. Op. cit., p. 212-213

68) Ibid., p. 215

teenoorgestelde gelei, want die hoër waardes het in die slag gebly. Cline noem nie die Pragmatisme by naam nie, maar het dit heel waarskynlik in gedagte gehad toe hy beweer het dat die Amerikaanse onderwys al te dikwels deur invloede wat humanisties indien nie algeheel materialisties is nie, gedomineer word.⁶⁹⁾

Hoewel pragmatiste probeer om 'n uiteindelijke of vaste doel in die onderwys te omseil het hulle dit tog soms nodig gevind om 'n algemeengeldende doel te aanvaar. Dit was veral so waar groei onder bespreking gekom het. Maar hierdie begrip is weer eens baie wyd en onduidelik omskryf, byvoorbeeld:

"Growth is cumulative movement of action toward a later result."⁷⁰⁾

Vir wetenskaplike doeleindes deug so 'n definisie glad nie. Die uiteensettings in meer besonderhede, soos reeds beskryf,⁷¹⁾ verbeter die saak so effens, maar by gebrek aan 'n einddoel is dit nog algeheel onseker waarheen ontwikkeling nou eintlik op pad is. Trouens, daar is geen waarborg dat dit nie in 'n negatiewe rigting sal ontwikkel nie.

Na groei reeds aanvaar is, word sosiale bruikbaarheid in demokratiese gemeenskap aangedui as die hoogste omvattende doel. Nou is dit 'n ander algemeen-geldende ideaal en nie soos voorheen groei ter wille van meer groei nie!⁷²⁾ Nou verkeer die opvoeding eers werklik in onsekerheid.

Dewey kan net nie loskom van die materialistiese vlak as hy oor sosiale bruikbaarheid skryf nie. Die mens word eenvoudig tot 'n masjien met verstand gereduseer. Hy skryf:

"..... to suppose that a good citizen is anything more than a thoroughly efficient and servicable member of society, one with his powers of body and mind under control is a hampering superstition which it is hoped may soon disappear from educational discussion."⁷³⁾

As die kind sy funksies as lid van die samelewing wil nakom, beteken dit onder andere onderrig in die wetenskappe, kuns, geskiedenis, beheersing van die fundamentele metodes van ondersoek, 'n ge oefende liggaam met goedontwikkelde vaardighe

⁶⁹⁾ Cline, R. Op. cit., p. 290

⁷⁰⁾ Price, K. Op. cit., p. 473

⁷¹⁾ Hoofstuk II, par. 3(d), p. 71-79

⁷²⁾ Gunter, C.F.G. Op. cit., p. 215-216

⁷³⁾ Dewey, J. Moral principles in education, p. 9

hardwerkenheid, volharding, waar dit alles bedoel is om diens aan die gemeenskap te lewer.⁷⁴⁾

Dit alles lei tot die gevolgtrekking dat afgesien van deelname aan die lewe in die gemeenskap die skool geen doel het nie.⁷⁵⁾ Hoe rym dit met die hooggeroemde eksperimentele metode? Of beteken dit dat die eksperiment net moet ontbloot wat reeds bestaan en nie mag strewe na alternatiewe weë wat miskien beter as die bestaande is nie?

In die V.S.A. word 'n eienaardige vermenging van antrop^O-sentrisme en teosentrisme gevind. As onderbou vir die opvoedingstelsel word "our American democracy with its religious background" geneem.⁷⁶⁾ Hoe hulle die radikaal-antroposentriese demokrasie met die godsdiens wat nie anders kan as om teosentries te wees nie, rym, word nie gesê nie, maar die verdere uiteensettings van die California Committee for the Study of Education skep die indruk dat die godsdiens eintlik pragmatisties-antroposentries moet wees. By die formulering van doelstellinge kom dit die duidelikste na vore. So word daar as doel aanvaar:

To show the place and contribution of religion in the history of men and nations. To show that the faith and reverence for God are a basic part of American heritage."⁷⁷⁾

Kort daarna word die sedelike doel kortliks saamgevat in 'n "core of moral-spiritual values"; soos volg:

- I. Developing one's best self.
- II. Developing a positive relationship towards others
- III. Appreciating our American heritage.
- IV. Recognising many sources of inspiration."⁷⁸⁾

Hierdie vier waardes kan wel so omskryf word dat God die middelpunt vorm waarom heen hulle gerangskik is. Maar die strekking van die woorde dui glad nie daarop nie en bly ook weer vassteek op antroposentriese vlak, 'n kortsigtige houding waarin nie verder as tot by die mens gekyk word nie sodat die

⁷⁴⁾ Ibid., p. 10

⁷⁵⁾ Ibid., p. 11

⁷⁶⁾ California Committee for the Study of Education. Developing moral^Aspiritual values in schools, p. 11

⁷⁷⁾ Ibid., p. 10-11

⁷⁸⁾ Ibid., p. 12

oorspronklike Bron van menslike vermoëns en talente misgekyk word.

Op hierdie patroon word voortgebou tot byna honderd bladsye toe. Die doelstellinge in besonderhede en alles wat met "moral-spiritual values in schools" saamval, lei tot die gevolgtrekking dat daar geen aanvaarbare basis vir die opvoeding is nie. Dis 'n konglomorasie van antroposentriese en teosentriese uitgangspunte wat daarby ook nog oppervlakkig en onnaukeurig gestel is.

Die ondersoeker kom onwillekeurig tot die vraag: Is dit nie ook die rigting waarin Transvaalse laeronderwys beweeg nie? 'n Weinig nadenke is voldoende om punte van ooreenkoms op te merk.⁷⁹⁾

Oor verantwoordelikheid as doelstelling van die opvoeding het pragmatiste nie veel te sê nie. Daar word uit ander opmerkings, byvoorbeeld oor vryheid, sosiale verkeer en demokrasie, afgelei dat die individu en dus ook die kind verantwoordelik is teenoor die gemeenskap en dat sy verantwoordelikhede neerkom op die inpassing en aanpassing by die gemeenskapseise. Die paradoks van individuele en sosiale belange kom weer hierin te voorskyn.

Waar dit die huidige tendens in die westerse wêreld is om die Pragmatisme meer as enige ander rigting te volg, is die volgende opmerkings gepas:

"By die kontemporêre opvoeding word aldag en heeldag verskonings vir die kind se ontoelaatbare gedrag gesoek -- dit moet ook so wees aangesien hierdie opvoeding oorwegend naturalisties-geïntendeerd is."⁸⁰⁾

"Verantwoordelikheid as antwoord op iets, is steeds antwoord voor 'n Instansie buite die mens Verantwoordelikheid veronderstel die bevraagde en aangesprokene van die mens."⁸¹⁾

As die pragmatiste se werke ondersoek word ten einde vas te stel wat hulle te sê het oor die opvoeder se verantwoordelikheid om die kind op te voed, word so min gevind dat 'n gevolgtrekking nie moontlik is nie. Om konsekwent te wees moet dan soos volg geredeneer word: Die onderwyser berei die studieveld voor en lê dit aan die voete van die kind. As dit goed

⁷⁹⁾ Onderzoek van die leergange, hoofstuk III par. 6 lewer voldoende voorbeelde.

⁸⁰⁾ Schoeman, S.J. Op. cit., p. 79

⁸¹⁾ Ibid.,

gedoen is, sal die prikkels daar wees om die kind na die gewenste reaksies te laat oorgaan. En dit is die hele taak van die onderwyser. Nou is die kind verantwoordelik vir wat gaan gebeur. Die onderwyser is dus weinig meer as 'n hulpmiddel vir die kind wat self verantwoordelik is vir sy vorming. Dit is tog nie opvoeding nie! In so 'n geval bestaan die opvoeder nie eers as "komponent" van die didaktiespedagogiese situasie nie.

Hierdie poging om die onderwys en opvoeding as 'n proses of natuurwetmatigheid te sien word deur Beets gekritiseer:

"Iedere poging om die pedagogiek als wetenskap te sien vanuit een natuurwetenschappelijk gezichtspunt, moet falen."⁸²⁾

Na die weging van alles wat pragmatiste oor die doelstellinge van die onderwys gesê het, is die gevolgtrekking dat verstandelike ontwikkeling eintlik dit is wat alles omvat, want die instrumentele waarde van kennis is voldoende om alle ander doelstellinge te verwesenlik. Gunter, onder andere, het die saak ook so ingesien.⁸³⁾

Dit gaan hier nie so seer om die aanvaarding van intelligensie van die mens as waardevolle geestelike besit nie, maar oor die verabsoluttering van die instrumentele waarde van die intelligensie, met ander woorde, dat intelligensie eintlik alles in die menslike lewe is.

Dit is opmerklik dat die kind se wêreld- en lewensbeskouing nie pertinent as opvoedingsdoel aangegee word nie. 'n Religiöse doel word nog duideliker vermy. Uit die werk van pragmatiste blyk dit dat ander sake, veral intellektuele ontwikkeling, instrumenteel moet wees in die vorming van 'n wêreld- en lewensbeskouing. Die rol van die onderwyser is weer eens net om die nodige spys aan die kind voor te sit. Sodra die kind se taal- en leesvermoë voldoende ontwikkel het, kan 'n boek of beeldradio of ander hulpmiddel die onderwyser vervang. Die ware pedagogiese ontmoeting geniet geen aandag in die pragmatistiese onderwys nie; dit is trouens nie die moeite werd om daarvoor uit te wei nie.

Die slotsom is dat die doel en wese van die opvoeding volgens die Pragmatisme geen ruimte het vir die hoër waardes, veral die sedelike en godsdienstige, soos byvoorbeeld deur die teïsme bely nie. In hierdie verband beweer Cline:

⁸²⁾ Beets, N. De groote jongen, p. 23
⁸³⁾ Gunter, C. H. G. Op. cit., p. 187

"As music without rhythm is a travesty of music, so education without moral and spiritual emphases becomes a mockery, devitalized by lack of its needed basis of true significance."⁸⁴

Dit is reeds aangedui wat die Christelike skrywers oor hierdie onderwerp te sê het.⁸⁵) As dit in ag geneem word, staan 'n mens verbysterd oor die gedagterykheid en dieper betekenis wat in die pragmatistiese leer totaal ontbreek.

(f) Die inhoud van die pragmatistiese onderwys

Ervaring en eksperimentering is feitlik die enigste metodes vir kennis opdoen. Verder beweer Dewey dat die studievakke aangeleer moet word onder voorwaardes en op so 'n wyse dat hulle sosiale betekenis vir die leerling verstaanbaar en duidelik sal word.⁸⁶) Dus, die inhoud moet op die gemeenskapse gerig wees.

Die bloot intellektualistiese leerplan en leergange van die Pragmatisme kan met baie sinate veral uit die werk van Dewey geïllustreer word, maar die klem wat op kennis opdoen en die gebruik daarvan val, is voldoende beskryf.

Cline lewer kritiek hierop:

"There is a belated awakening to the fact that knowledge is not enough. Power made available through advancing knowledge becomes power for evil -- for destruction if unguided by those whose ethical concepts are of a higher order."⁸⁷)

In vergelyking met die inhoud van die Christelike opvoeding vertoon die pragmatistiese leerplan en leergang 'n kroniese bloedarmoede, terwyl die normering van leerinhoud op heeltemal onaanvaarbare beginsels berus.

(g) Studie van pedagogiese kategorieë

Hier sal nie 'n uiteensetting van die pedagogiese kategorieë wat deur hedendaagse skrywers erken word, gegee word nie. Die doel van hierdie subparagraaf is net om aan te toon dat die Pragmatisme 'n enge en onvolledige veld ondersoek.

⁸⁴) Cline, R. Op. cit., p. 291-292

⁸⁵) Hoofstuk I, par. 5(d), p. 33-39

⁸⁶) Gunter, C.F.G. Op. cit., p. 191

⁸⁷) Cline R. Op. cit., p. 289

Die volgende kategorieë, ontleen aan Oberholzer,⁸⁸⁾ is of nie ingesluit in die pragmatistiese onderwysleer nie, of net gedeeltelik of aanvegbaar voorgestel: Die kategorieë van steungewing, verwagting, toekomstigheid, ontmoeting, normativalit, die geslote gesitueerdheid, die veilige ruimte, eksplorasië, simpatieke gesagsleiding en vryheid-tot-verantwoordelikheid. Daar is wel besondere aandag aan eksplorasië geskenk, maar as Oberholzer se opmerkings noukeurig bestudeer word, is dit duidelik verskillend van dié van die Pragmatisme. In paragraaf 6(c) van hierdie hoofstuk sal die kategorie van ontmoeting uitgesonder word vir verdere studie.

45. Verdienstes van die Pragmatisme

Dit wat van die Pragmatisme geleer kan word, is in alle gevalle ou gedagtes wat nuut ingeklee en in sommige gevalle aanmerklik aangevul is. Denkbeelde is byvoorbeeld oorgeneem van die Humanisme, Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Herbart, Ballard en andere. Hier dien ook opgemerk te word dat telkens net sekere aspekte van die pragmatistiese opvattinge uitgesonder kan word as verdienstelik.

(a) Die magte van die mens

In hierdie opvattinge is die belangrikste verdienste van die Pragmatisme geleë. Die mens beskik oor veel groter magte en veel meer talente as wat hy voorheen vermoed het. Daarom het die mens sedert die opbloei van die Pragmatisme daarin geslaag om enorme prestasies, veral op die gebied van die natuurwetenskap en die tegnologie, te behaal. Die Pragmatisme was wel nie alleen vir hierdie prestasies verantwoordelik nie, maar deur die pragma of daadkrag so sterk te beklemtoon is beslissig veel groter momentum aan die menslike pogings verleen. Indien hierdie magte as genadegawes van God erken is, sou die opvattinge hieroor nog baie waardevoller gewees het.

⁸⁸⁾ Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, p. 264-288. Hierdie kategorieë is later aangevul in Landman, W.A. en Gous, S.J. Inleiding in die fundamentele pedagogiek. Die bedoeling is nie om te beweer dat Oberholzer en Landman se kategorieë onaanvegbaar en absoluut volledig is nie. Die bedoeling is net om aan te toon hoe onvolledig die pragmatiste die opvoeding bestudeer het en gevolglik by gebrek aan 'n globale studie die spoor byster gemaak het.

Sake wat die aandag van die pragmatiste geniet het, is onder andere:

(i) Die mens (en dus ook die skoolkind) kan groei en ontwikkel.

(ii) Sy kennis kan hom tot nuwe hoogtes lei.

(iii) Aktiwiteite en denke stel hom in staat om beter te groei.

(iv) Hy kan gebruik maak van faktore van binne (die egosentriese) en van buite (die sosiale).

(b) Praktiese nut

Na alles wat oor utilisme en materialisme gesê is, kan hierdie sake tog nie buite rekening gelaat word nie. Ongelukkig het die Pragmatisme nie 'n aanvaarbare perspektief gehandhaaf nie.

(c) Vernuwing van die leerinhoud

Hoewel nie alle^en hiervoor verantwoordelik nie, het die Pragmatisme tog 'n waardevolle bydrae tot die vernuwing en groei van die leerinhoud gelewer. Ongelukkig is dit oordryf en het dit tot intellektualisme gelei. Dit is onaanneemlik gemotiveer, onder andere deur die teorie van veranderlikheid.

(d) Individu en gemeenskap

Die pragmatiste het besef dat individuele en groepsbelange verbind moet word en dit wou hulle in 'n demokrasie doen. Hoe hulle dit voorgestel het, het egter aanleiding tot kritiek gegee.

(e) Die rol van die onderwyser

Die kritiek van die Pragmatisme op die "ou" skool was nie heeltemal geregverdig nie, maar dit was tog nuttig om by herhaling daarop te wys dat die onderwyser nie "baas" in sy klas is nie, maar leier, raadgewer en helper. Ongelukkig is hierdie saak ook oordryf sodat die onderwyser se gesag daaronder gely het.

(f) Objektiewe evaluasie

Allé onderwysers was seker nie skuldig aan blote of oor-

drewe subjektiewe evaluering van die skoolwerk nie, maar tog moet die pragmatistiese waarskuwing teen subjektiwiteit en aanbeveling om so objektief moontlik te oordeel as nuttig beskou word, terwyl dit van tyd tot tyd nodig is om weer hierdie sakinge onder die aandag van belanghebbendes te bring. Dit is nou eenmaal bloot menslik om hierin te verslap as die teuels nie styf gehou word nie.

5.6. Kritiek op die Transvaalse laeronderwys

Die kritiek in paragrawe 2 en 3 hierbo uitgespreek, geld ook vir die pragmatistiese tendense in Transvaalse laeronderwys. Die vermenging van 'n verskeidenheid funderings vir die onderwys noodsaak nog meer kritiek aangesien hierdie toestand van nog vis nog vlees, waarin pragmatistiese invloede 'n belangrike rol speel, noodwendig tot verdere komplikasies lei. Enkele sake van aktuele belang word nou verder ondersoek.

(a) Die sogenaamde Christelik-nasionale onderwys

Die onderwys in Transvaal is in naam Christelik-nasionaal en dit word as 'n tradisie beskryf. Wet 39/67 bepaal verder dat alle onderwys op nasionale vlak 'n breë Christelik-nasionale grondslag moet hê. Wat presies hiermee bedoel word, word egter nêrens omskryf nie en by implémentering daarvan onder die nuwe wetgewing sal ernstige probleme opduik, want daar moet voorsiening gemaak word vir talle uiteenlopende opvattinge, asook vir persone wat of nie ^{die} Christelike geloof aanhang nie, of wat aan geen kerk of geloof behoort nie. Net enkele voorbeelde van groepe wat radikaal van mekaar verskil:

- Protestante en Rooms-Katolieke;
- die drie susterskerke en die sektes;
- Engelse Protestante en Afrikaanse Protestante;
- die Jode en alle andersdenkendes.

Hierdie probleem is al nagenoeg 'n eeu lank van aktuele belang in Transvaal en daarom, sowel as om redes wat weldra ter sprake sal kom, word in die onderwys geen bepaalde wêreld- en lewensbeskouing gehandhaaf nie en sal dit onder die huidige omstandighede ook nie moontlik wees nie. Die probleem het eintlik in alle erns met die Smutswet (1907) begin.⁸⁹⁾

⁸⁹⁾ Hoofstuk III, par. 3 (b), p. 91

Die strydpunte in verband met die nasionale aspek van die onderwys het so min met die pragmatistiese tendense te doen dat daaraan nie aandag geskenk sal word nie. Met Christelik-nasionaal word nie bedoel dat twee aspekte, die Christelike en nasionale, gevind word nie, maar daar word wel bedoel dat dit een begrip is en waar vir die huidige die Christelike opvattinge op nasionale vlak beklemtoon word. Daarom geniet net die Christelike aspek voortaan die aandag.

(b) Verwaarlosing van die mensbeskouing

Die mensbeskouing word erg verwaarloos in Transvaalse onderwyskringe. In hoofstuk III is reeds aangetoon dat dit in praktyk neig tot die humanistiese.⁹⁰⁾ Die jongste wetgewing skep die indruk dat die gesagsdraer vandag heel waarskynlik die Calvinistiese mensbeskouing huldig, maar dit nie kan toepas nie omdat voorsiening vir so 'n kosmopolitiese versameling van opvattinge gemaak moet word in een onderwysstelsel.

(c) Onsekerheid oor die doel van onderwys en opvoeding

Die gebrek aan 'n bewuste uiteindelijke doelstelling in die onderwys en opvoeding is ook reeds in hoofstuk III beskryf.⁹¹⁾ Tot dusver kan ook nog geen verandering as gevolg van die jongste onderwyswetgewing bespeur word nie.

Die gebrek aan 'n bepaalde fundamentele onderbou en gevolglik vaste einddoel, regverdig die volgende vergelyking: Die kind kan tog nie loop as hy nie iets vas onder sy voete het nie. Indien hy dan nie die sekerheid en geloofsvertroue het nie wat uit die bewustheid van sy oorsprong en eindbestemming kom, voel hy onseker oor die sin van alles wat hy in die skool moet leer. Watter motief het die kind nou eintlik vir daaglikse inspanning in die skool? Onderwysers openbaar 'n oppervlakkige houding as hulle poog om die skoolwerk maar net interessant vir die kinders te maak, of as hulle materiële of tydelike doelstellings aan die kinders voorhou. By gebrek aan diepte misluk die onderwysers se werk om die kinders te motiveer, te aktiveer en te inspireer. Dit kan ook nie anders

⁹⁰⁾ Hoofstuk III, par. 9, p. 127

⁹¹⁾ Hoofstuk III, par. 6(c), p. 112

nie omdat alles net op horisontale vlak geskied. Die pragmatistiese tendense is gedeeltelik daarvoor verantwoordelik dat die kind die dieper en hoër sin van die lewe nie genoeg leer ken nie, want bloot intellektuele ontwikkeling verwaarloos die gevoel wat so 'n belangrike rol speel by die ware Christelike vorm van motivering. Wat help dit byvoorbeeld om argumente op materiële vlak by te haal terwyl die kind baie mense met lae akademiese kwalifikasies ken wat 'n groter inkomste as sy onderwysers en selfs die predikant verdien? Hoe kan die gesindheid van die kind in Christelike sin bevorder word as hy nie presies weet waarheen sy skoolwerk lei nie? As hy nog dink dat hy 'n presiese materialistiese of intellektualistiese doel kan onderskei, bly dit nog steeds beperk tot die selfsugtige en die "Diesseit." Die vertikale relasie (met God) ontbreek en daarom kan hy eenvoudig nie die ware diepere sin van sy horisontale relasies vind nie. Die gebrek aan integrering van godsdienstige en sekulêre leerinhoud het grootliks bygedra tot hierdie toedrag van sake. Dit is dikwels die onderwys se skuld dat die kind verward, gefrustreerd en afwykend word. Die dualisme in die wêreld- en lewensbeskouing waarmee die kind daagliks in aanraking kom, is dikwels verantwoordelik vir hierdie toestand van sake. Die kind moet dikwels God en die mammon dieⁿ. Hy moet twee afsonderlike gesigte vir die Godsdiensoonderrigperiode en die ander skoolwerk hê.

(d) Die probleem van die vormende waarde

Die gebrek aan 'n bepaalde wêreld- en lewensbeskouing en gevolglike uiteindelijke doelstelling, word baie duidelik in die oordrywing van die belangrikheid van die intellek, soos aange-tref in Transvaalse laerskole. Die vormende waarde van die leerinhoud word baie hoog aangeslaan. Hierdie saak verdien nou meer aandag.

Die probleem van die vormende waarde het te doen eerstens met hoe die kind leer, tweedens met die invloed van dit wat geleer is op die kind en derdens of enige invloed op toekomstige denke en handeling uitgeoefen is.⁹²) Die vorming van die intellek ontvang dan ook baie aandag in die Transvaalse laer-onderwys. Maar vorming het nie net 'n intellektuele strekking nie!

⁹²) Nel, B.F. Die problematiek van die vormende waarde, p. 1.

"Dit sluit in verstandelike, estetiese en godsdienstige waardes."

Dit moet ook

"die positiewe beïnvloeding in die rigting van die hoogste waardegestalte" wees.⁹³⁾

Vorming het ook te doen met die geesteskolende uitwerking en 'n geestesverrykende aspek wat albei meer as intellektuele ontwikkeling impliseer. Nel haal aan uit Duyvendijk wat praat van "wesensverryking" wat die omskepping van die persoonlikheid tot 'n hoër vlak beteken.⁹⁴⁾

Nel beskryf eksperimente wat aangetoon het dat die geheue, denke en skeppende kragte, sowel as die hoër waardebesef (byvoorbeeld godsdienstig en moreel), wel gevorm kan word. Die klem van hierdie studie val op die intellektuele vlak, maar gesindhede en karaktereienskappe is nie uitgesluit nie. Dis hoofsaaklik 'n probleem van die regte leerinhoud en metode te vind, nie in die sin van prikkels wat toegedien word om 'n bepaalde reaksie tot gevolg te hê nie, maar wel in die sin van besondere kragte wat invloed in bepaalde rigtings uitoefen.⁹⁵⁾

Die slotsom waartoe hierdie st^uydies lei, is dat kennis van die kind 'n beter mens kan maak, maar dan moet die onderwyser nie toelaat dat Gods water oor Gods akker loop nie. Daar moet van besliste metodes en middels gebruik gemaak word om die uiteindelijke doel se rigting te volg. Dit is 'n seldsame verskynsel in Transvaalse laeronderwys. Soos reeds beskryf in hoofstuk III het navrae by diensdoende onderwysers aan die lig gebring dat in verreweg die meeste gevalle dit baie duidelik was dat kennisoordrag die hoofdoel van die onderwys was en dat in die gevalle waar die kennis opvoedend aangewend is, dit op eie inisiatief gedoen is. Net 'n handjievul persone, meesal diegene wat reeds nagraadse studie in Opvoedkunde onderneem het, kon lekker saangesels oor hierdie probleem.

Die pragmatistiese inslag in Transvaalse laeronderwys dui veel meer op die toevallige benutting van die instrumentele waarde van kennis. Vorming vind sommer so terloops plaas, indien wel, of die onderwyser staan sommer so in die verbygaan 'n

⁹³⁾ Ibid., p.4

⁹⁴⁾ Ibid., p. 5-6

⁹⁵⁾ Ibid., p. 23-49

oomblik stil in 'n poging om te vorm. Die voorbeeld van die onderwyser beïnvloed ook sommer so terloops die kind, want onder die druk van die swaar kennislas het die onderwyser nie tyd om na te dink oor hoe hy die beste voorbeeld kan stel om dit pertinent onder die leerlinge se aandag te bring nie. By gebrek aan 'n besliste vaste einddoel kan ook nie verwag word dat die onderwyser altyd presies sal weet hoe om voor die kind op te tree in 'n poging om sy voorbeeld te laat spreek nie. Onderzoek het aan die lig gebring dat die onderwyser dikwels net orde en dissipline wil skep om met die leerwerk voort te gaan. Dus, vorming van dissiplinêre gewoontes ter wille van kennis bybring! Die hoofdoel is tog skynbaar om die eksamen te slaag. Op geen skoolrapport word immers enige evaluasie van gesindhede aangedui nie, behalwe in dié gevalle waar onder "Opmerkings" 'n ietsie hieroor gesê word. In dié gevalle verteenwoordig dit wat gesê word, bloot subjektiewe menings en berus dit dus op geen vaste basis van beoordeling nie. Al word daar soms wel 'n vae aanduiding van gedrag, netheid, vlyt en so meer aangetref, tel hierdie dinge glad nie mee by promosie nie. Hierdie sake kan wel nie in punte uitgedruk word nie, maar by ontstentenis aan betroubare en geldige norme wat voortvloei uit 'n bepaalde vaste doel, kan glad nie vasgestel word wat nou eintlik met die opmerkings bedoel word nie.

Die voorbeeld van die onderwyser met die gewenste eienskappe sal desondanks altyd 'n opvoedende uitwerking op die kind hê. Daarom kan die gebeure in Transvaalse laerskole nie beskryf word as sonder karakterontwikkeling nie. Maar die bewuste kennisoordrag waarby die godsdienstige en sekulêre leerinhoud nie geïntegreer is nie, kan nie as opvoedende onderwys aanvaar word nie. Die klem val op die intellektuele ontwikkeling en karakterontwikkeling vind dan sommer so terloops plaas, indien wel. Die roepingbewuste Christelike opvoeder vind hierdie toedrag van sake glad nie bevredigend nie.

(e) Die rol van emosies in die vorming

Die emosionele gewaarwordinge en die invloed daarvan op die vorming word erg verwaarloos in Transvaalse laeronderwys en ook in die genoemde boek van Nel. Die kind leer nie net met sy verstand en wil nie, maar ook met sy gevoel en laasgenoemde laat hom dikwels nie deur die verstand en wil voorskryf nie.

Elke ervare onderwyser kan baie voorbeelde van skynbaar irrasionele optrede van leerlinge opnoem. Op die vraag: "Waarom het hy dit gedoen?" word dikwels òf geen antwoord òf 'n onaanneemlike rede verstrekk.

Onderwysers probeer wel dikwels om kindergevoelens in te span in die leerwerk, veral in die laer klasse, maar daarin handel hulle soos leke omdat 'n deeglike studie van die rol van die kinderemosie in sy karaktervorming ontbreek. Dit is nie voldoende in die leergange van die onderwyskollege ingesluit nie. Die student en onderwyser hoor gedurig van "belangstelling wek", maar dis net bedoel om intellektuele nuuskierigheid aan te wakker terwyl ander gevoelens wat by die kind geweek word, veronagsaam word.

(f) Die pragmatistiesgekleurde metodiek in Transvaalse laerskole

Die pragmatistiese metodiek word nie heelhuids in die Transvaalse laeronderwys aangetref nie, maar is nietemin sterk verteenwoordig. Dié probleem val saam met dié van intellektuele ontwikkeling en maksimaalgelaaide leergange. In 'n poging om so veel kennis moontlik in te pomp, is die metodiek inderdaad nie veel meer as 'n toepassing van die pragmatistiese S→R-formule nie, hoewel daar nooit na stimulus en reaksie verwys word nie. Dis meer 'n geval van implikasie. Daarmee word ook nie rekening gehou met die betekenis van ander prikkels wat ook moontlik op die kind inwerk nie. Hy moet eenvoudig honderd persent aandag skenk aan sy leerwerk. Maar hoe om dit reg te kry, veral as die belangstelling ten spyte van die onderwyser se pogings om dit te wek tog ontbreek, word nie in die opvoedkundeleerboeke wat vir onderwysersopleiding voorgeskryf is, gesê nie. Die onderwyser prakseer wel gedurig kunsgrepe om die aandag vas te vang, maar dit slaag nie altyd nie, soos so dikwels in die klaskamersituasie opgemerk kan word.

Dat leerlinge afgestomp word deur aanhoudende toediening van stimuli kan ook baie duidelik waargeneem word ten spyte van maksimale afwisseling op die skoolrooster. Die kind kan dikwels net nie alles verorber wat aan hom opgedis word nie. Omdat hy in verreweg die meeste gevalle nie weet waarom hy dit of dat moet doen nie, doen hy dit nie uit eie beweging nie. Dis ook waar dat die kind nie net moet leer wat sy eie egosen-

triese behoeftes bevredig en die sinne streel nie en dat alle leerinhoude nie altyd aantreklik sal lyk nie. Dit kom weer eens neer op motivering en geestesdisipline waarby emosionele beheer van groot belang is. Dis 'n dwaallig wat gevolg word as so baie onderwysers in Transvaalse laerskole poog om alles vir die kind interessant te maak. Tog kla hulle dan nog oor gebrek aan belangstelling van die kant van die kind.

(g) Waardes

Die waardeprobleem is van aktuele belang en geniet nie die nodige aandag in die Transvaalse laeronderwys nie. Die antroposentriese benadering en oordrewe klem op die intellek kan hiervoor verantwoordelik gehou word. Dit kom weer daarop neer dat die bybring van kennis die hoofwaarde in die onderwys is, dat die kinders se gedagtes maar selde bo die kennisvlak uitgelig word en dat ander waardes, selfs die godsdienstige, te min aandag geniet. Dit is veral die geval omdat die waardes nie pertinent aan die godsdiens ontleen word nie. 'n Waarde soos netheid word dikwels aan die leerling voorgehou, maar sonder om te vermeld dat ordelikheid, netheid en reinheid deur God ingestel is. Die kind kan maklik soos volg dink: "Ek moet netjies wees omdat my ouers en onderwysers so sê en dit darem vir my ook mooier is as slordigheid."

(h) Inhoud van die onderwys

Die probleem van die sekulêre inhoude en die godsdienstige geniet al eeue lank die aandag. Hier word twee punte aangeroer: Eerstens, die hoeksteen van Christelik-nasionale onderwys, naamlik die integrering van Bybelse kennisinhoude in alle skoolwerk, kom nie tot sy reg nie.⁹⁶⁾ Dit kan ook nie anders nie, want Christen, Jood en ateïs word saamgehoek in een skool en een leerplan word vir hulle almal gebruik. Indien die ouer dit verkies, mag hy sy kind verwyder uit die Bybelklas, maar nie uit enige ander klas nie. Dis dan begryplik waarom die Godsdiensonderrigstemming so totaal anders is as die stemming gedurende enige ander periode.

Tweedens, die leergange en leerboeke skep die indruk as sou elke vak outonoom op sy eie gebied wees. In elke geval word

⁹⁶⁾ Hoofstuk III, par. 5(a), p.101

die godsdiens erken, maar die Godsdiensonderrig sprei nie sy vleuels uit oor die ander vakke nie. In hierdie verband merk Bingle op:

"Alhoewel die soewereiniteit in eie kring t.o.v. die vakwerk erken moet word, moet daarteenoor gehandhaaf word dat dit nooit selfgenoegsaam sal wees nie, want dit is God alleen."⁹⁷⁾

Daarom:

"..... die sg. sekulêre vakke moet deur die godsdiensgerig word."

Godsdiensonderrig moet 'n duidelike en volledige antwoord gee vir alle onderwysaangeleenthede, soos die onderliggende ~~wêreld~~ en lewensbeskouing, die wetenskaplik-verantwoorde opvoedkundige ontmoeting en so meer.

"Dit beteken egter nie dat op allerlei maniere die Bybel, te pas en te onpas, in die vakwerk bygehaal moet word nie, maar dat daardie gegewens streng objektief gebruik sal word, dat die Skrif nie misbruik mag word deur dat tekste oral rondgegooi word nie,"⁹⁸⁾

Dit impliseer ook dat gewaak moet word teen verdraaiing en foutiewe vertolking van die Skrif.

selfs

Stoker beweer ~~selfs~~ dat die leer van nie-inmenging, die godsdiens en wetenskap wil skei.⁹⁹⁾ In die Transvaalse laer- en onderwys word dit nie doelbewus gedoen nie, maar die byna algehele afwesigheid van 'n godsdienstige basis vir die sekulêre vakke wys tog op 'n skeiding.

In 'n latere werk wy Stoker 'n hele hoofstuk aan die verband tussen die Christelike en meer bepaald die Calvinistiese beginsels ^{en} van die wetenskap. Net enkele sinsnedes uit die gevolgtrekkings:

"..... (dat) die kosmiese wetsorde in misterie gefundeer is....."

"..... dat dit juis die taak van die wetenskaplike is om al dié wondere van God oop te dek....."

(Dit beteken nie dat die wonderwerke wetenskaplik verklaar word nie, maar dat die wonders, soos in die natuur opgemerk, wetenskaplik ondersoek en bekendgestel moet word.)

"Soli Deo Gloria!"¹⁰⁰⁾

Waar word iets wat maar naastenby hierdie gedagtes vertolk, in die Transvaalse laer- en onderwys gevind?

⁹⁷⁾ Bingle, H.J.J. Op. cit., p.7.

⁹⁸⁾ Ibid., p. 5-6

⁹⁹⁾ Stoker, H.G. Die stryd om die ordes, p. 78

¹⁰⁰⁾ Stoker, H.G. Beginsels en metodes in die wetenskap, Hoofstuk 33, veral p. 304.

(a) Christelik-nasionale onderwys

Die algemeen-gangbare opvatting dat onderwys in Transvaal Christelik-nasionaal is, berus nie op feitelike bewyse nie. By gebrek aan 'n helder pedagogies-verantwoorde omskrywing van wat nou eintlik Christelik-nasionale onderwys is, soos bedoel deur die onderwysowerhede, kan feitelike bewyse ook nie gelewer word nie. As Godsdiensoonderrig 'n skoolvak is en van onderwysers verwag word om Christelike patriotte te wees, beteken dit nie noodwendig dat die onderwys Christelik-nasionaal is nie. In hierdie verhandeling is dikwels aangetoon dat pragmatisties-gekleurde elemente in die Transvaalse laeronderwys gevind word, terwyl daar ook skerp kritiek teen byna alles wat pragmatisties van aard is, gelewer is, veral vanuit die Christelike standpunt Christelik-nasionale onderwys en Pragmatisme kan glad nie met mekaar versoen word nie. Daarom kan die Transvaalse laeronderwys nie as volslae Christelik-nasionaal beskryf word nie. Verdere ondersoeke sal heel waarskynlik meer elemente wat nie strook met die Christelik-nasionale beginsels nie, blootlê.

Die eerste aanbeveling vir Transvaalse laeronderwys is die volgende:

'n Studie van reeds bestaande literatuur wat handel oor Christelik-nasionale onderwys moet gemaak word. Indien nodig moet daar ook navorsingswerk gedoen word. Die medewerking van Calvinistiese teoloë is onontbeerlik. In opvolging van hierdie studie moet 'n opvoedkundig-teoretiese grondslag vir 'n suiwer Christelik-nasionale onderwysstelsel gevind en geformuleer word. Daarna moet sorgvuldig beplan word om hierdie grondbeginsels in die praktyk te implementeer. Aangesien die onderwyswetgewing van 1967 en daarna gerig is op die vorming van 'n nasionale onderwysstelsel sal hierdie studie en implementering van beginsels in samewerking met die ander provinsies die sentrale regering en moontlik ook Suidwes-Afrika aangepak moet word. Dit spreek vanself dat alle opvattinge wat nie strook met Christelik-nasionale beginsels nie, soos byvoorbeeld die pragmatistiese, uit die bestaande onderwysstelsel verwyder moet word. ~~nie~~.

Die beginsels van Christelik-nasionale onderwys sal be-

slis nie aanvaarbaar wees vir baie inwoners van Suid-Afrika nie. Indien hierdie toedrag van sake op soortgelyke wyse as in 1907 (Smutswet) aanleiding moet gee tot tegemoetkoming van hierdie mense in een onderwysstelsel, kan daar nie sprake van 'n ware Christelik-nasionale onderwys wees nie. 'n Plan moet gemaak word om die andersdenkendes nie in 'n stelsel wat hulle verwerp in te dwing nie, want dwang strook juis nie met Christelike beginsels nie. Daarom die tweede voorstel:

Differensieer op grond van mense se opvattinge. Gee aan die Protestants-Christelike gemeenskap sy suiwer Christelik-nasionale onderwys, aan die Rooms-Katolieke en Jood in afsonderlike skole die onderwys wat hulle verkies en aan die ander persone na gelang van die omstandighede ook afsonderlike skole. 'n Intensiewe ondersoek sal nodig wees om te bepaal hoeveel soorte skole nodig sal wees. In praktyk hoef dit nie neer te kom op 'n versplinterde onderwysstelsel nie, want net soos vir verstandelikvertraagde leerlinge spesiale skole opgerig word en net soos hoër tegnieke, huishoud- en landbou-skole spesiale voorsiening vir hulle gevalle maak, kan onder beheer van een onderwysowerheid spesiale voorsiening vir geloofsoortuiging en wêreld- en lewensbeskouing gemaak word. Die sekulêre leerinhoud sal baie min of glad nie hoef te verskil nie, want afgesien van die oordrywing van die instrumentele waarde van kennis en gevolglike oorlaaiing van leergange lewer die sekulêre leerinhoudkeuse min verskilpunte op. Ouers wat graag wil sien dat hulle kinders volgens die Christelik-nasionale beginsels opgevoed word, moet hulle Christelik-nasionale skole in die suiwerste vorm moontlik kry."

'n Argument teen laasgenoemde voorstel wat reeds gehoor is, is dat die Christen sy sendingopdrag dan nie so goed kan uitvoer nie. Daar word beweer dat die Christenonderwyser in die gemengde skool meer geleentheid het om die andersdenkende kind te beïnvloed. Dit klink na 'n sterk argument, maar 'n ondersoek van die Transvaalse laeronderwys, soos beskryf in hoofstuk III, toon duidelik aan waarheen sake gevorder het nadat onderwysers meer as sestig jaar lank die geleentheid gehad het om hulle sendingopdrag in die skool uit te voer. Kan vandag beweer word dat daar ^{persentueel} minder ongelowiges in Transvaal is as in 1907? Onderwysers het sonder twyfel sommige kinders beïnvloed in die Christelike rigting, maar die skade deur onder andere die Pragmatisme aangerig, is veel groter. Buitendien kan wel buite die skool

op veel doeltreffender wyse sendingwerk gedoen word. Per slot van sake is die invloed van die ouer waar dit godsdienstige oortuigings raak, veel groter as dié van die onderwyser, want dit gebeur tog baie selde dat die skool die kind oortuig om lidmaat van 'n ander kerk of sekte of gesindte te word. Kinders volg in die voetspore van hulle ouers en die ouers kom nie skool toe om deur onderwysers beïnvloed te word nie!

Indien bogenoemde aanbevelings aanvaar word, sal dit heel waarskynlik tot gevolg hê dat die leerinhoud verminder sal word. Dit sal ongetwyfeld weerstand uitlok. Maar daar is beslis ook baie denkers wat die gevare van die intellektualisme insien en die klem op die geestelike en veral die godsdienstige waardes wil laat val. Net enkele aanhalings om as voorbeelde te dien:

"Ek glo dat die moderne mens vandag veel meer waarde heg aan verstand as karakter, veel meer prys stel op ontwikkeling van die intellek as op die uitbou van die geesteswetenskappe. En dit is die direkte gevolg van 'n klemlegging in ons opvoedingstelsel waar die vermoëns van die hoof veel hoër geskat word as die vermoëns van die hart; daarom is ons trotser op die slim kind as op die goeie kind; daarom praat ons met so veel genoegdoening oor ons kind se intellektuele prestasies maar verswyg as onbelangrik die ander deel van die opvoeding en sy menswees: die karakterdeel."101)

"Hoe baie keer het ons tot ons ontsteltenis ervaar dat sukses in eksamens nie noodwendig waarborg is vir sukses in die lewe nie!"102)

"Gelukkig was daar en is daar nog in enkeling en volk ander rigtinggewende magte aanwesig as net koue rasionalisme."103)

"Ek glo aan die noodsaak van die godsdiens in die lewe van die mens -- nie in die eerste plek as dogmatiese-teologiese begrip nie, maar as 'n streng persoonlike ervaring, 'n onvertroebele verhouding tussen mens en Skepper."104)

Asof dit die kulminasie van Beukes se opmerkings is, skryf Fleischman:

"Ons is geskape na die beeld van God en moet dus handel na wat God ons toelaat (of gebied), naamlik om gewillig en gretig ons ondubbelhartige diens aan God

101) Beukes, G. Ek glo, p. 9

102) Ibid.

103) Ibid., p. 11

104) Ibid., p. 3

te gee Ons behoort nie aan onself nie en daarom is ons wil en verstand ondersgeskik en moet ons die strewe na heerskappy en die bevordering van ons eie belange laat vaar."105)

Die implimentering van Christelik-nasionale onderwysbeginsels met die doel om pragmatistiese tendense uit te skakel sal baie probleme oplewer en daar word verwag dat 'n groot aantal verwante sake intensief ondersoek sal moet word. Hier volg enkele vrae waarop antwoorde verstrekkend moet word:

(i) Watter houding moet teenoor intellektuele ontwikkeling ingeneem word?

(ii) Hoe moet by die keuring van aspirantonderwysers te werk gegaan word ten einde te verseker dat slegs persone wat waaragtig Christelik-nasionaal in hart en siel is, tot Christelik-nasionale skole toegelaat sal word?

(iii) Hoe moet die opleiding van onderwysers (aspirante sowel as diensdoendes) verloop?

(iv) Watter veranderings in beheer, organisasie en administrasie sal nodig wees?

(b) Benadering van intellektuele ontwikkeling

As Christelik-nasionale onderwys as hoofbeginsel vir Protestants-Christelike skole aanvaar is, sal die inhoud daarvan deurwerk in alle sferes van die onderwys en opvoeding. Ten spyte van alles wat reeds oor die oordrywing van intellektuele ontwikkeling gesê is, is hierdie aspek van die onderwys nog steeds baie belangrik en sal dit ook die invloed van die Christelik-nasionale benadering voel. By die opstel van kurrikulum en sillabus sal dit dan nodig wees om die uitkoms van die ondersoek wat in die vorige paragraaf beskryf is gedurig in gedagte te hou. Dis in 'n baie groot mate 'n geval van implimentering van Christelik-nasionale beginsels. By elke studie-onderwerp wat vir opname in 'n leergang oorweeg word, sal ook besin moet word of dit die Christelik-nasionale gedagte steun of daarmee in lyn gebring kan word. Dit sal byvoorbeeld nodig wees om gedurig die integrasie van Bybelse en sekulêre leerinhoud in aanmerking te neem. Aangesien die wetenskap die studie van die handewerk van God is, kan wetenskaplike bevindinge altyd in Bybelse sin vertolk word. Maar aangesien daar

105) Fleischman, J. Christelike heroriëntering as status in die onderwys, Onderwysblad, Maart 1965, p. 501

altyd selektief te werk gegaan moet word omdat die hoeveelheid beskikbare kennis gans te groot is om alles in ^{die} kurrikulum en ^u die sillabus op te neem, sal dit by die keuse van leerinhoudes nodig wees om daardie studie-onderwerpe wat die beste by Christelike-nasionale onderwys inpas, voorrang te laat geniet. Die volks-aard en tradisies moet ook in ag geneem word by die keuse van leerinhoudes. Per slot van sake is die hoofdoel vir bepaalde keuses van leerinhoudes nog steeds:

"..... de vorming van de mens tot zelfstandige, God naar Zijn Woord dienende perzoonlikheid, geschikt en bereid al de gaven, die hij van God ontving, te besteden tot Gods eer en tot heil van het schepsel, in alle levensverbanden, waarin God hem plaatst.¹⁰⁶⁾

Hierdie benadering laat die volgende vraag opkom: Wat van andersdenkendes? In antwoord hierop: Die huidige leergange bevat niks wat onaanvaarbaar vir Protestant, Rooms-Katoliek, Jood, Mohammedaan en ateïs is nie, behalwe in die geval van Godsdiensoonderrig. Leergangopstellers moes noodwendig hier-voor voorsiening maak omdat alle soorte kinders tot dusver dieselfde leergange moes gebruik indien hulle onder dieselfde onderwysdepartement ressorteer het. Die probleem is dan hoofsaaklik 'n geval van interpretasie of normering. Indien daar nog gevind word dat leergange wel moet verskil, sal daar na verwagting min verskilpunte wees. Kontensieuse sake kan dan as keuse-onderwerpe in die leergange aangegee word.

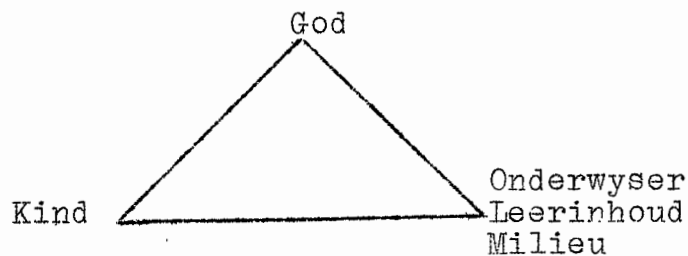
~~In~~ Die geval van Godsdiensoonderrig en die integrering van godsdienstige en sekulêre leerinhoudes sal egter noodwendig aansienlike verskille meebring. Hier sal afsonderlike leergange nodig wees. Selfs as dit tog teen die verwagting in nodig is om vir alle vake afsonderlike leergange in te stel, sal dit nog nie beteken dat afsonderlike onderwysdepartemente nodig sal wees vir afsonderlike soorte skole nie.

Die derde voorstel vir Transvaalse laeronderwys is dan 'n nuwe benadering vir intellektuele ontwikkeling waarin voorsiening gemaak word vir bepaalde wyses van interpretasie en normering in ooreenstemming met die geloofsoortuiging. As amendement word voorgestel dat hierdie norme en aanwending daarvan pertinent in die verskillende leergange vir Godsdiensoonderrig beskryf moet word. In die geval van ateïste kan bloot sedelike norme in brosjurevorm verstrek word.

¹⁰⁶⁾ Waterink, J. Theorie der opvoeding, p. 121

(c) Die pedagogiese ontmoeting

In die jongste leergang vir onderwyskolleges bevat die eerstejaarskursus in Didaktiese Pedagogiek 'n besondere studie van die didakties-pedagogiese situasie. Hierdie tema raak die aanbevelings so pas genoem en word uitgesonder as voorbeeld vir intensiewer toekomstige studie wat tegelyk ook die Christelik-nasionale rigting volg. Die besware teen die bestaande kursus is dat alles net op die horisontale vlak beweeg aangesien net drie "komponente", die onderwyser, die kind en die leerinhoud, in ag geneem word. God is tog die belangrikste in alle opvoeding! En die weglating van die opvoedingsmilieu as "komponent" deur alle skrywers geraedpleeg kan net nie verklaar word nie. In 'n diagram kan dit, soos van die kind se kant gesien, soos volg voorgestel word:



Uit hierdie diagram kan onder andere die volgende afgelei word:

(i) Die vertikale verhoudings God-kind, God-onderwyser, God-leerinhoud en God-milieu, verleen 'n bepaalde sinvolle betekenis aan die horisontale verhoudings kind-onderwyser, kind-leerinhoud en kind-milieu.

(ii) God is altyd teenwoordig in elke opvoedingsituasie. Kind en onderwyser moet net die oë opwaarts rig en sy teenwoordigheid ervaar. Dis die onderwyser se roeping en taak om die kind se aandag daarop te vestig. Dit sluit aan by die opvattinge van Christelik-nasionale onderwys.

(iii) Indien die opvoedingsituasie van die onderwyser se kant gesien word, sal die posisies van die kind en die onderwyser op die diagram omruil.

In hierdie subparagraaf word dan nie 'n nuwe voorstel gemaak nie, maar word aangetoon hoe die studie van Christelik-nasionale beginsels onder andere 'n uitgebreide ondersoek van die basiese driehoeksverhouding, God-mens-medemens, sowel as verdere implikasies daarvan moet insluit.

7§. Slotopmerkings

Hierdie verhandeling lei tot die volgende konklusies:

(i) In Transvaalse laeronderwys word geen enkelvoudige wysgerige of godsdienstige beskouing toegepas nie. In teorie word gesinspeel op 'n Christelik-nasionale basis, maar by gebrek aan differensiasie volgens geloofsoortuiging kan dit nie in praktyk toegepas word nie.

(ii) Pragmatistiese tendense vertoon prominent in Transvaalse laeronderwys.

(iii) Hierdie pragmatistiese tendense regverdig baie kritiek, onder andere dat die intellektuele ontwikkeling te hoog aangeslaan word ten koste van die hoër waardes, veral die Christelik-nasionale.

(iv) Die opvoeding in Transvaalse laerskole sou beter daaraan toe gewees het as daar glad nie soiets soos Pragmatisme was nie.

(v) Drastiese veranderinge, nie net aanpassings en aansuiwerings nie, is nodig om sake reg te stel.

(vi) Die pragmatisties-gekleurde onderwys van die hede sal nie die jeug beïnvloed tot 'n weerbaarheid wat kragtig genoeg is om die wêreldaanslae, veral op godsdienstige gebied, van die hede en die toekoms, te weerstaan nie. Die lot van die nageslag is op die spel. Net die genade van God en erkenning daarvan in 'n waarlik Christelik-nasionale opvoeding kan die kind die daadkrag verleen om oor die kwaad te heers. Die hoogste roeping en grootste taak van die opvoeder is om die kind so te beïnvloed dat hy self sal verkies om waardige hemelburgerskap na te streef.