

LEKTUUR EN MORELE

ONTWIKKELING –

'N LESERKUNDIGE PERSPEKTIEF

Rachel Conradie

Verhandeling voorgelê ter voldoening aan die vereistes van die
graad MAGISTER BIBLIOTHECOLOGIAE toegeken deur die
Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Leier: Prof.dr. C.A.Lohann

Hulpleier: Prof.dr. M.Brink

4 Januarie 1980

DANKBETUIGINGS

My innige dank aan die volgende persone en instansie:

68010352

- professore C.A.Lohann en M.Brink vir hul bekwame leiding tydens my studie;
- Francois Maritz vir waardevolle en vormende gesprekke;
- my ouers vir hul bydrae in my vorming;
- die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing vir finansiële bystand in die vorm van 'n beurs vir voltydse studie en navorsing vir 'n magistersgraad, en
- my man, Jac, sonder wie se hulp en morele bystand hierdie studie nie moontlik sou gewees het nie.

Opgedra aan Jac

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1: INDELING EN UITEENSETTING	1
1.1 Die terrein van die leserkunde	1
1.2 Keuse van onderwerp	1
1.3 Probleemstelling	2
1.4 Doelstelling	2
1.5 Afbakening van die terrein	2
1.6 Onderzoekmetodes	3
1.7 Indeling	4
1.8 Omskrywing van die begrip "wetenskaplik"	4
1.8.1 Die verband tussen wetenskaplikheid en die natuurwetenskaplike metode	5
1.8.2 Die ontwikkeling van die natuurwetenskaplike benadering	5
1.8.3 'n Moontlike alternatief vir die organiese en geesteswetenskappe	6
1.8.4 Goethe se wetenskaplike metode	7
1.8.5 Moontlike hoër vlakke van denkontwikkeling	9
1.8.6 Die humanisties-eksistensiële beweging binne die sielkunde	9
1.9 Samevatting	10
HOOFSTUK 2: 'N ETIESE BENADERING TOT MORALITEIT	11
2.1 Inleiding	11
2.2 Terrein en begripsomskrywing	11
2.3 Die doelstellings van etiek	11
2.4 Dimensies van moraliteit in die etiek	12
2.4.1 Die kognitiewe dimensie	12
2.4.2 Die wilsdimensie	13
2.4.3 Die kreatiewe (gevoels-) dimensie	16
2.4.4 Vryheid as 'n dimensie van moraliteit	18
2.5 Samevatting	22
HOOFSTUK 3: PSIGOLOGIESE BENADERINGS TOT MORALITEIT	23
3.1 Inleiding	23
3.2 Die sosiaal-psigologiese benadering tot moraliteit	23
3.3 Die leer-teoretiese benadering tot moraliteit	23

(Inhoudsopgawe - vervolg)

3.4	Die psigoanalitiese benadering tot moraliteit	24
3.5	Die kognitiewe ontwikkelingsielkundige benadering tot moraliteit	25
3.5.1	Kohlberg se benadering tot morele ontwikkeling	25
3.5.2	Werkswyse	25
3.5.3	Die stadia van ontwikkeling van morele oordeelsvermoë	26
3.6	Etiese individualisme	29
3.6.1	'n Beskrywing van denke	30
3.6.2	Totstandkoming van die Ek-bewussyn	31
3.6.3	Beskrywing van 'n wilshandeling	31
3.6.3.1	Dryfvere	33
3.6.3.2	Wilsmotiewe	35
3.6.4	Etiese individualisme as die hoogste vlak van moraliteit	37
3.6.5	Die sosiale implikasies van etiese individualisme	38
3.7	Samevatting	39
HOOFSTUK 4: OPVOEDKUNDIGE BENADERINGS TOT MORELE ONTWIKKELING		
	EN LEKTUUR: RUDOLF STEINER	41
4.1	Inleiding	41
4.2	Steiner se opvoedingsbenadering tot morele ontwikkeling	41
4.2.1	Inleidende opmerkings	41
4.2.2	Die verband tussen morele ontwikkeling en die ontwikkeling van die kind	43
4.2.2.1	Die wilsfase	45
4.2.2.2	Die gevoelsfase	46
4.2.2.3	Die denkfase	48
4.2.3	Morele ontwikkeling, opvoeding en lektuur	49
4.2.3.1	Lektuur in die wilsfase	50
4.2.3.2	Lektuur in die gevoelsfase	53
4.2.3.2.1	Sprokies	53
	a Die innerlike wese van sprokies	55
	b 'n Blik op geestelike ontwikkeling	56
	c 'n Sprokie en sy interpretasie: <u>Die Eseltjie</u>	59

(Inhoudsopgawe - vervolg)

4.2.3.2.2	Fabels en legendes	67
4.2.3.2.3	Vertellings uit die Ou Testament	67
4.2.3.2.4	Mitologie	68
4.2.3.2.5	Geskiedenis	68
4.2.3.2.6	Letterkunde	71
4.2.3.2.7	Nie-verhalende lektuur	72
4.2.3.3	Lektuur in die denkfase	72
4.2.3.3.1	Geskiedenis	74
4.2.3.3.2	Letterkunde	76
4.2.3.3.3	Nie-verhalende lektuur	78
4.3	Samevatting	79
HOOFSTUK 5: OPVOEDKUNDIGE BENADERINGS TOT MORELE ONTWIKKELING		
	EN LEKTUUR: LAWRENCE KOHLBERG	80
5.1	Inleiding	80
5.2	Kohlberg se opvoedingsbenadering tot morele ontwikkeling	80
5.3	Die potensiele rol van lektuur in Kohlberg se morele opvoedingsbenadering	84
5.4	Kritiese beskouing	88
HOOFSTUK 6: MORELE ONTWIKKELING, LEKTUUR EN LESERKUNDIGE		
	PROBLEMATIEK	91
6.1	Inleiding	91
6.2	Die leserkundige problematiek	93
6.2.1	Die probleem van leesmotivering	94
6.2.1.1	Aanvangslees	95
6.2.1.2	Letterkundeonderrig	96
6.2.1.3	Die invloed van eksamens op leesmotivering	97
6.2.2	Die probleem van leesgedrag	98
6.2.2.1	Die leesakte	98
6.2.2.2	'n Leserkundige model van die leesakte	98
6.2.2.3	Vertolkingsmodaliteite	99
6.2.2.4	Vertolkingsdiepte	100
6.2.2.5	Die affektiewe element in literêre waardering	101

(Inhoudsopgawe - vervolg)

6.2.3	Die probleem van lektuureffekte	103
6.2.3.1	Die meting van lektuureffekte	103
6.2.3.2	Die aard van lektuureffekte	104
6.2.3.3	Sensuur, en morele ontwikkeling en opvoeding	105
6.3	Slot	107
BIBLIOGRAFIE		109
SUMMARY: LITERATURE AND MORAL DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE OF READERSHIP		113

HOOFSTUK 1: INDELING EN UITEENSETTING

1.1 DIE TERREIN VAN DIE LESERKUNDE

Elke vakwetenskap het sy besondere studieterrein en navorsingsmetodes. Die kerntema van die leserkunde kan gestel word in die woorde van Fouché (1977, p. 6):

"... die leserkunde (bestudeer) die mens - individueel sowel as in sy onderskeie groeperinge, binne sowel as buite biblioteekverband - as vertolker en gebruiker van die grafiese en oudiële rekord van menslike ervaring, kennis en kunsuitinge, afgesien van die doel waarvoor en die situasie waarbinne die gebruik plaasvind".

Die terrein van die leserkunde kan verder in terme van sekere hooftemas en/of probleme afgebaken word. Een van die meer resente formuleringe van die problematiek is dié van Fouché. Hy onderskei naamlik drie probleme:

- (i) die probleem van leesmotivering;
- (ii) die probleem van leesgedrag, en
- (iii) die probleem van leeseffekte.

1.2 KEUSE VAN ONDERWERP

Die leserkunde is natuurlik nie die enigste wetenskap wat die mens as leser bestudeer nie. Volgens Fouché sal daar in die toekoms aandag gegee moet word aan die verankering van die leserkunde in die voedingsbodem van die geesteswetenskappe. Daardeur word dit ook moontlik volgens hom om die leserkundige problematiek te verruim.

Hofmann (1931) wys meer spesifiek daarop dat die leserkunde om 'n werklike bydrae tot geesteswetenskaplike insigte te kan lewer, uitgebou moet word tot 'n ware kennis van die menslike natuur ("Menschenkunde").

Die keuse van onderwerp vir hierdie studie het sy ontstaan gehad in aansluiting by bogenoemde uitsprake van Fouché en Hofmann. Een van die belangrikste aspekte van menswees kom tot uitdrukking in die mens as wese wat in staat is tot morele handeling. Dit word algemeen aanvaar dat lektuur 'n belangrike rol vervul (in positiewe of negatiewe sin) in die morele vorming van die mens en veral die kind en adolessent. Dit wil dus voorkom of dit van aktuele belang kan wees om meer presies na te gaan wat die verband is tussen lektuur en morele ontwikkeling.

1.3 PROBLEEMSTELLING

'n Belangrike probleem is dat daar in die leserkunde dikwels aannames gemaak word in verband met die potensieel goeie of skadelike uitwerking van lektuur op die mens se morele vorming, terwyl hierdie uitsprake dikwels los staan van 'n meer omvangryke teoretiese raamwerk ten opsigte van die totale morele ontwikkeling van die mens. Vanuit geesteswetenskaplike perspektief bestaan daar egter wel insigte (hoewel miskien minder bekend) wat betrekking het op die mens se morele vorming en wat moontlik bruikbaar gemaak kan word vir die leserkunde.

1.4 DOELSTELLING

Die hoofdoelstelling van hierdie verhandeling is om die genoemde insigte (en die daarmee gepaardgaande problematiek) meer toeganklik te maak vir die leserkunde, deur hulle te gebruik om die wisselwerking tussen lektuur en morele vorming te verhelder.

1.5 AFBAKENING VAN DIE TERREIN

Soos reeds gestel is die leserkunde as een van die menswetenskappe ook aangewese op insigte wat uit ander menswetenskappe verkry kan word. Dit beteken egter nie dat die leserkundige bloot eklekties te werk gaan deur eenvoudig moontlike toepaslike insigte te versamel en sonder meer op die leserkunde toe te pas nie. Dit gaan veel eerder daarom dat gegewens en insigte uit ander wetenskappe in leserkundige perspektief herinterpreteer word om sodoende vir die leserkunde vrugbaar gemaak te word.

Die mens as leser word deur verskillende geesteswetenskappe soos byvoorbeeld die kommunikasiekunde, die linguistiek, die sielkunde en die opvoedkunde bestudeer, maar natuurlik telkens met 'n ander doel voor oë.

Eweneens kan die mens as morele wese vanuit wyd uiteenlopende gesigspunte bestudeer word. Hiervoor is die bruikbaarste dissiplines die etiek, die sielkunde en die opvoedkunde. In hierdie studie is die nadruk egter op die ontwikkelingsaspek van moraliteit; derhalwe sal gekonsentreer word op dié filosofie, sielkundiges en opvoedkundiges wat spesifiek bydraes tot hierdie aspek van moraliteit gelewer het.

Aangesien moraliteit egter nie los staan van die totaliteit van menswees nie, moet dit ook in verband gebring word met 'n beeld van die mens in soverre hy 'n wese is van denke, gevoel en wil. Hierdeur word ook voldoen aan die vereiste soos uiteengesit deur Fouché en Hofmann, dat die leserkunde gesien moet word teen die breër agtergrond van 'n totale siening van die mens.

1.6 ONDERSOEKMETODES

Die wetenskaplike soeke is 'n soeke na 'n rasionele greep op die werklikheid. Vir elke wetenskap is net 'n beperkte greep op die werklikheid moontlik. Daarom is dit gebruikelik om van vakwetenskappe as deeldissiplines te praat. Die som van alle vakwetenskaplike kennis kan ook nie as dié wetenskap aanvaar word nie. Dit gaan immers nie om die bymekaartel van kennis nie, maar wel om die deurskouing van en die insig in samehange. Geen vakwetenskaplike is daarop geregtig om sy vakgebied tot die enigste, en sy antwoorde tot die absolute of finale antwoorde te verhef nie. Daar bestaan onder meer 'n eensydige neiging om die begrip wetenskap tot die natuurwetenskappe te beperk. Daar sal later in hierdie hoofstuk in meer besonderhede op dié standpunt ingegaan word.

'n Ander fout is om te dink dat net die metodes wat sogenaamde eksakte uitsprake kan gee (d.w.s. waar gegewens eksperimenteel en statisties bepaal word) as wetenskaplik kwalifiseer. Die aard van die tema en die besondere vrae wat die ondersoeker stel, moet egter in ag geneem word wanneer op 'n metode van ondersoek besluit word. 'n Menslike verskynsel soos moraliteit kan nie op dieselfde wyse as 'n fisiese verskynsel soos elektrisiteit of magnetisme ondersoek word nie.

In 'n poging om tot 'n sintese te kom van die insigte wat uit verskillende deeldissiplines verkry kan word, is die ondersoekmetode wat hier aangewend word hoofsaaklik beskrywend en uitleggend (verklarend) van aard. Dit is dus basies die hermeneutiese metode wat hier toegepas word om 'n antwoord te verkry op die vraag na die verband tussen lektuur en morele ontwikkeling.

Aangesien daar ook sprake is van uiteenlopende insigte wat in verband gebring moet word, word daar ook by tye vergelykend en evaluerend te werk gegaan. So byvoorbeeld word in hoofstukke

vier en vyf 'n vergelyking getref tussen insigte verkry uit twee ontwikkelingsmodelle van moraliteit, naamlik dié van Lawrence Kohlberg en dié van Rudolf Steiner.

Die metode van ondersoek het ook die vorm van aanbieding en indeling van die stof bepaal soos dit hieronder uiteengesit word.

1.7 INDELING

Voordat 'n aanvang gemaak word met die uiteensetting en beskrywing van insigte verkry uit verskillende deeldissiplines, word dit nodig geag om in meer besonderhede die verband tussen die natuurwetenskaplike metode en 'n ander moontlik bruikbare metode wat meer spesifiek vir die geesteswetenskappe van waarde mag wees, te ondersoek. 'n Bespreking hiervan beslaan die res van hierdie hoofstuk (par. 1.8).

Daarna, in hoofstuk twee, word die filosofiese insigte van sekere etici, wat een of ander van die dimensies van wil, gevoel en denke beklemtoon het, uitgelig en in verband gebring met morele ontwikkeling.

In hoofstuk drie word moraliteit behandel vanuit sielkundige perspektief. In die besonder word aangetoon dat dié benaderings in die sielkunde wat ontwikkeling aanvaar, die bruikbaarste is.

Hoofstukke vier en vyf handel oor die opvoedkundige implikasies ten opsigte van morele ontwikkeling en lektuur wat voortvloei uit die sielkundige benaderings wat in hoofstuk drie uiteengesit is.

Ten slotte word in hoofstuk ses ingegaan op die bruikbaarheid vir die leserkunde van die insigte verkry uit die vorige hoofstukke. Daar word aangetoon dat hierdie insigte wel deeglik gebruik kan word om 'n teoretiese raamwerk daar te stel waarbinne die keuring, aanbieding en beskikbaarstelling van lektuur (met 'n potensieel moreel vormende inhoud) veral aan kinders en adolessente meer sinvol kan geskied.

1.8 OMSKRYWING VAN DIE BEGRIP "WETENSKAPLIK"

Wetenskap en wetenskaplikheid is die wagwoorde wat vandag geld by alle navorsing en akademiese werk. Enige poging wat nie

aan die vereiste van wetenskaplikheid voldoen nie, word eenvoudig nie as geldig aanvaar nie. Vir die doel van hierdie studie is dit nodig om in te gaan op dié begrip, om te sien hoe geldig die heersende opvatting daartrent is.

1.8.1 Die verband tussen wetenskaplikheid en die natuurwetenskaplike metode

In die praktyk wil dit voorkom asof navorsers die natuurwetenskaplike metode verhef tot die algemeen geldende norm vir wetenskaplikheid. Die vraag kan gestel word of dié benadering geregverdig is. Om dit te beantwoord, is dit nodig om kortliks te kyk na die ontwikkeling van die natuurwetenskaplike benadering.

1.8.2 Die ontwikkeling van die natuurwetenskaplike benadering

Die ontstaan van hierdie benadering het sy oorsprong in 'n spesifieke stadium van die mensdom se ontwikkeling. Sonder om op besonderhede in te gaan, kan na aanleiding van Brink (1979) gestel word dat as heel algemene ontogenetiese beginsel geld dat ontwikkeling plaasvind van 'n toestand van relatiewe globaliteit en ongedifferensieerdheid in 'n rigting van toenemende differensiasie en uiteindelijke komplekse, dikwels hiërargiese integrasie. Dit geld vir beide filogenetiese ontwikkeling (d.w.s. ontwikkeling van die mensdom) en ontogenetiese ontwikkeling (d.w.s. ontwikkeling van die individu). (Vgl. ook Werner, 1948, en Baldwin, 1967). Die stadium waarin die natuurwetenskaplike benadering sy oorsprong het, is dié van differensiasie. In hierdie stadium het die mens in toenemende mate na die mitiese tydperk in staat geword om homself los te maak van die omringende eksterne wêreld waarmee hy vroeër verenig was. Die mens het m.a.w. steeds meer objektief begin staan teenoor die werklikheid om hom. Omdat hy nie meer een was met die eksterne wêreld nie, het sy houding teenoor die wêreld al hoe kouer begin word. Die neiging om voorwerpe en mense soos "dinge" te behandel, het toegeneem en die vroeëre geestelike verbintenis wat die mens met hierdie "dinge" gehad het, verdwyn. Hierdie ontwikkeling word duidelik uiteengesit deur van Peursen (1970) in sy onderskeiding van die drie kultuurfases, naamlik die mitiese, die ontologiese

en die funksionele. Die geweldige vooruitgang wat die natuurwetenskappe gedurende die afgelope paar honderd jaar gemaak het, is te danke aan die feit dat die wêreld in 'n groot mate benader is as synde dood. Die ontdekking van meganiese natuurwette het steeds toegeneem en is uitgedruk in matematiese formules. Dit is veral die ontwikkeling van die mens se intellek wat dié dinge moontlik gemaak het. Die intellek verkies om die natuur in klein deeltjies op te breek in plaas daarvan om dit as 'n eenheid te beskou, met ander woorde die analitiese werkwyse is 'n belangrike komponent van die natuurwetenskaplike metode. Dit moet egter altyd in gedagte gehou word dat die geheel kwalitatief anders is as die som van die dele waaruit dit opgebou is.

Hierdie meganiese benadering, wat getipeer kan word as 'n oorsaak/gevolg-benadering, werk baie suksesvol in die anorganiese wetenskappe omdat dit die enigste deel van die natuur is wat hom leen tot betroubare wette wat konsekwent werk in gekontroleerde eksperimente. Die anorganiese deel vandie natuur kan ook onderwerp word aan kwantitatiewe analise en die onderdele kan geweeg, gemeet en genommer word.

Gedurende die tweede helfte van die 18de eeu, toe Kant en Goethe geleef het, is daar nie geglo dat dit ooit moontlik sou wees om die organiese natuur op 'n soortgelyke wyse te benader nie. In die 19de eeu is die metodes wat so effektief toegepas kon word op die anorganiese natuur egter in toenemende mate met sukses toegepas op sommige gebiede van die organiese natuur. Hele nuwe sogenaamde menswetenskappe het hierdeur ontstaan. Die insigte wat dié wetenskappe verkry het, is grotendeels 'n gevolg van die feit dat die lewende behandel is asof dit dood is. Op dié wyse het die wetenskaplike metode van oorsaak en gevolg wat van toepassing is op anorganiese objekte ook van toepassing geraak op organiese en geestesobjekte. Wanneer die term wetenskaplik dus gebesig word, is dit dié benadering wat bedoel word.

1.8.3 'n Moontlike alternatief vir die organiese en geesteswetenskappe

Steeds meer wetenskaplikes begin besef dat vooruitgang in die organiese en geesteswetenskappe gestrem word deur die beperkings

van 'n oorsaak/gevolg-benadering. Dit is nie moontlik om op dié wyse werklike insig in lewe en groei te verkry nie. Daar bestaan egter nog geen duidelikheid oor wat in die plek daarvan gestel kan word nie.

In dié verband is dit baie interessant om te weet dat Goethe al in die 18de eeu in sy wetenskaplike navorsing van 'n alternatiewe metode gebruik gemaak het. Min mense besef vandag dat Goethe 'n hele paar belangrike erkende wetenskaplike ontdekkings gemaak het. Goethe self het van sy wetenskaplike navorsing, soos byvoorbeeld sy kleurteorie, as sy heel belangrikste werk beskou. Hy het egter nooit sy werkswyse eksplisiet gemaak nie. Dit is eers veel later gedoen deur Rudolf Steiner toe hy gevra is om Goethe se natuurwetenskaplike werk te redigeer vir die KÜrschneruitgawe van Goethe se versamelde werke. Steiner het Goethe se benadering uiteengesit in verskeie werke. Die vernaamste daarvan is: A theory of knowledge based on Goethe's world conception (1965) en Goethe's conception of the world (1928). Lehrs (1958) bespreek in sy boek Man or matter ook Goethe se wetenskaplike metode in besonderhede.

1.8.4 Goethe se wetenskaplike metode

Goethe se benadering sal miskien beter verstaan word as dit eers gekontrasteer word met die tradisionele werkswyse van byvoorbeeld die botaniese student.

Volgens dié werkswyse word die plant volledig geanaliseer en geklassifiseer. Die inligting wat op hierdie wyse verkry word, kan baie nuttig wees en dit is moontlik om met hierdie informasie beter en sterker plante te kweek. Dit is egter vir die botaniese student moontlik om hierdie inligting te bekom deur bloot 'n goeie handboek te raadpleeg; hy hoef selfs nie eers die plant te sien nie. Die geheue en intellek van die student sal tot sy volle potensiaal gebruik kan word op dié manier, maar daar word weinig vereis van sy verbeelding, selfs baie min van sy vermoë tot waarneming. Dit is waarskynlik dat die studie min entoesiasme in hom sal opwek, entoesiasme wat beslis nodig is wanneer die lewende wêreld bestudeer word. Die beperking van hierdie metode om die lewe van die plant te verstaan, kan ingesien word wanneer terugverwys word na die vroeëre stelling dat die plant

as 'n geheel kwalitatief anders is as die som van die dele waaruit dit opgebou is. Die slotsom is dat die intellektuele denke van die mens wat die plant in dele opbreek, nie in staat is om die lewe van die plant te verstaan nie. 'n Ander tipe denke moet hiervoor ontwikkel word.

Die tipe denke wat Goethe gebruik het in sy benadering tot plante word deur Steiner verbeeldingryke denke genoem. Dit kan ook beskryf word as subjektief-objektiewe denke. Goethe self het dit "Anschauende Urteilskraft" genoem. In sy essensie kom dit daarop neer dat deur waarneming die ontwikkeling van 'n plant gevolg word soos dit hom in die natuur voordoen, sonder om die eie intellektuele denke daarin te verplaas, sonder om te probeer verduidelik, bloot deur in innerlike stilte en rustigheid, maar met innerlike konsentrasie jouself in die objek te verdiep en dit toe te laat om sy geheime bloot te lê.

Deur hierdie vorm van waarneming van die objek in sy wording intensief te beoefen oor baie jare, het Goethe uiteindelik gekom tot 'n insig in sekere fundamentele wetmatighede wat net so inherent is aan die organiese natuur as wat die meganiese wette inherent is aan die anorganiese natuur. In hierdie opsig het Steiner na Goethe verwys as die Copernicus en Keppler van die organiese wêreld.

Een van die belangrikste van hierdie verborge wetmatighede wat skeppend in die organiese natuur heers, is dié van metamorfose. Goethe het hierdie beginsel in verskeie gevalle in die natuurvorme aangewys, byvoorbeeld sy osteologiese bevinding dat die skedelbeen 'n metamorfose van die rugwerwels is. Meer sprekend is miskien sy bevinding dat die groei en ontwikkeling van die plant 'n reeks stadia deurloop waarvan elke opeenvolgende 'n metamorfose van die voorafgaande is.

Volgens Steiner (1949) se epistemologie het alle objekte in die eksterne wêreld 'n fisiese perseptuele element, en 'n nie-fisiese konseptuele element. Beide bestaan in die objek self. Wanneer ons as mense die plant of ander objek herken en dit in 'n sekere klas plaas, met ander woorde dit klassifiseer, is ons besig om die konseptuele element te abstraher van die objek. Op dié wyse sny die mens hom af van die wese van die objek en word hy 'n koue observeerder.

Dit is egter moontlik om die objek te benader met 'n soort warm meelewende denke waardeur die mens homself deur middel van die aktiwiteit van sy eie Ego verbind met die wese van die objek wat bestudeer word. Die eksterne wêreld word op dié wyse nie net geken nie, maar ook gevoelsmatig beleef. Steiner beweer dat dit 'n nuwe soort lewende denke is wat ontwikkel kan en behoort te word in die fase van ontwikkeling waarin die mensdom op die oomblik staan.

1.8.5 Moontlike hoër vlakke van denkontwikkeling

Die verbeeldingryke denke wat Goethe op die plantwêreld toegepas het, is egter nie deur hom met groot sukses op die dier en die mens toegepas nie. Hiervoor is volgens Steiner nog verdere denkontwikkelings nodig omdat die dier en die mens onderskeidelik op hoër vlakke van lewe staan as die plant. Om die dier te verstaan is 'n soort denke wat Steiner inspirasionele denke noem, nodig, en vir die mens, intuïtiewe denke. Op intuïtiewe denke sal later in meer besonderhede ingegaan word omdat hierdie studie met die mens te make het. Steiner self het hierdie soort denke ontwikkel en toegepas op die terreine waarop dit van toepassing was. Dit is as gevolg hiervan dat hy in staat was om sulke belangrike bydraes te lewer op so 'n verskeidenheid van gebiede soos die opvoedkunde, geneeskunde, landbou, kuns, ensovoorts (vgl. Allen, 1956).

Volgens dié benadering sou gestel kon word dat die essensie van wetenskaplikheid geleë is in die tipe denke wat toegepas word. Die tipe denke wat toegepas word, moet in ooreenstemming wees met die eie aard van die objek wat bestudeer word.

Indien Steiner se siening korrek is, kan verwag word dat steeds meer ontwikkeling in 'n dusdanige denkrigting sal plaasvind. Soos reeds gesê, word daar steeds in die geesteswetenskappe gesoek na nuwe benaderings.

1.8.6 Die humanisties-eksistensiële beweging binne die sielkunde

'n Terrein waar baie duidelik gesoek word na 'n nuwe benadering, is dié van die humanisties-eksistensiële beweging, binne die sielkunde. Brink (1979) beweer byvoorbeeld dat die totale per-

soonlikheid van die mens, met die fokus op die intra-psigiese, die studieobjek van die kliniese sielkunde is. Objek en subjek behoort daarom nie streng geskei te word nie, aangesien dit insig en integrasie teëwerk. Sy beweer ook dat daar vir kwalitatiewe fasette plek ingeruim moet word indien die uiteinde-like eenheid van menslike ervaring nie ontken wil word nie.

Ornstein (1973) beskryf in 'n kort historiese oorsig hoe die Westerse psigologie wel deeglik as 'n wetenskap van die bewussyn begin het. Ongelukkig moes die model weer prysgegee word omdat dit in dié tyd nie moontlik was om die bewussyn "wetenskaplik" te bestudeer nie, nóg deur die sogenaamde psigofisiese wette van Fechner, wat 'n poging aangewend het om mentale en fisiese gebeurtenisse te korreleer, nóg deur Titchener wat deur subjektiewe introspeksie die bewussyn objektief probeer ondersoek het. Met Watson is 'n begin gemaak met die bestudering van gedrag wat objektief waargeneem, herhaal, geverifieer en getoets kan word. Op dié wyse het die sielkunde die wetenskap van gedrag geword, wat gelei het tot die behavioristiese model waarvolgens die bewussyn sorgvuldig uitgesluit is.

Volgens Ornstein is daar soveel nuwe ontwikkelings, en is ons kultuur wesenlik so aan die verander, dat die psigologiese model verruim behoort te word en daar weer plek gemaak moet word vir relevante kwessies aangaande bewussyn, bewussynsveranderinge en die funksies daarvan.

1.9 SAMEVATTING

Dit is in hierdie gees van wetenskaplikheid dat die huidige studie aangepak is. Dit moet gesien word as 'n poging om insigte wat tot dusver verborge gebly het, beskikbaar te stel, en ook veral as 'n poging om die problematiek van die leserkunde te verhelder deur middel van dié insigte.

HOOFSTUK 2: 'n ETIESE BENADERING TOT MORALITEIT

2.1 INLEIDING

Moraliteit vorm 'n integrale deel van elke mens se lewe, hetsy bewustelik of onbewustelik. Die studie van moraliteit of etiek is sedert die ontstaan van die filosofie as 'n belangrike onderdeel daarvan beskou. Moraliteit as 'n verskynsel wat innig met die mens verbonde is, is in wese 'n filosofiese aangeleentheid eerder as 'n sielkundige (Kohlberg, 1971). Derhalwe sal in hierdie hoofstuk probeer word om moraliteit in sy verskillende dimensies in 'n etiese perspektief te plaas.

2.2 TERREIN EN BEGRIPSOMSKRYWING

Die woord moreel het sy oorsprong in die Latynse woord mos (meervoud mores) wat beteken "gebruik" of "lewenswyse". Die verwante term etiek is afgelei van die Griekse woord ethos wat "gebruik" of "karakter" beteken. Beide terme verwys na die soort gedrag wat neig om gebruiklik te word as gevolg van die goedkeuring of gebruike van 'n groep.

Mores en moraliteit verwys egter normaalweg na die optrede self, terwyl etiek en die etiese die studie van morele optrede of die sisteem of kode wat gevolg word, aandui. Daar word byvoorbeeld verwys na 'n etiese sisteem of kode en van 'n morele handeling of 'n morele mens gepraat (Titus en Keeton, 1966).

2.3 DIE DOELSTELLINGS VAN ETIEK

Daar bestaan twee strominge oor wat die doelstelling van etiek is of behoort te wees. Die standpunt van die eerste stroming is dat etiek gemoeid is met 'n soeke na kennis en waarheid, maar dat hierdie kennis nie deur etici van praktiese toepassing gemaak behoort te word op mense se moraliteit nie.

Die tweede standpunt is dat etiek 'n normatiewe studie is van die beginsels wat wenslike tipes menslike gedrag onderlê, wat dan as gids sou kan dien vir aanvaarbare gedrag. Met ander woorde die tweede benadering is sterk prakties georiënteerd (Titus en Keeton, 1966).

Dit sou myns insiens ideaal wees indien hierdie twee benade-

rings in 'n harmonieuse balans gehou sou kon word.

Hierdie tweespalt kan ook gesien word as verteenwoordigend van die eeue-oue spanning tussen wil en denke, of optrede en insig. Sommige mense hou hulle net besig met 'n studie van uiteindelijke waarhede en verwaarloos die praktiese aspekte van die lewe. Ander weer wil daadwerklik optree; hulle is te haastig om die moeite te doen om hulle kennis en insig te verdiep op die terrein waarin hulle in die praktyk staan. Dit is myns insiens 'n opgawe vir die opvoeding - om mense te help om 'n balans te vind.

Ook in die werk van etici word hierdie problematiek duidelik geïllustreer. Filosofe soos Schopenhauer en Nietzsche konsentreer veral op die wil, en wil die denke uitskakel, terwyl ander soos Sokrates die denke eerste stel.

Daar bestaan 'n behoefte aan 'n insig in die mens, 'n mensbeeld wat wel deeglik aandag gee aan die totaliteit van menswees, met ander woorde 'n beeld wat al drie dimensies van die menslike psige - wil, gevoel en denke - as gelykberegtig aanvaar, en wat so 'n mensbeskouing as voorvereiste vir 'n werklike begrip van moraliteit beskou. Dit is een van die doelstellings van hierdie studie om só 'n totaalbeeld daar te stel as grondslag vir 'n dieper insig in die mens as morele wese en in sy ontwikkeling tot steeds hoër vlakke van morele optrede.

Om die verband tussen mensbeeld en morele optrede of morele ontwikkeling beter in perspektief te plaas, word dit nodig geag om kortliks enkele verteenwoordigende etici se sienings hierby te betrek.

2.4 DIMENSIES VAN MORALITEIT IN DIE ETIEK

Vervolgens sal die verskillende dimensies van moraliteit toegelig word deur te kyk na die wyse waarop verskillende verteenwoordigende filosofe dit benader het.

2.4.1 Die kognitiewe dimensie

Dit is belangrik om daarop te let dat die kognitiewe dimensie van moraliteit sedert Plato en Aristoteles 'n baie sentrale posisie beklee in die benaderings van baie etici. Dit kom kortliks daarop neer dat daar insig was in die feit dat 'n objektiewe maatstaf nodig is waaraan moraliteit gemeet kan word, en dat 'n subjektiewe

benadering nie voldoende is om moraliteit te begryp nie. Daar is dus gepoog om universele, veralgemeenbare beginsels van moraliteit te identifiseer.

Kant (1938) het sy veralgemeenbare beginsel die "kategorieese imperatief" genoem en dit onder andere soos volg beskryf: "... Ek moet nooit anders optree as sodanig dat ek terselfdertyd kan wil dat my beginsel 'n universele wet word nie". Die filosoof J.S. Mill (1949) het sy veralgemeenbare beginsel die utiliteitsbeginsel genoem (d.w.s. die strewe na die verkryging van 'n maksimum van die goeie teenoor die bose). Butler (1950) en Tillich (1969) onderskryf die Christelike etiek, en sien liefde as die veralgemeenbare beginsel.

Hoewel resente filosowe duidelik verskil in hul opvattinge aangaande die uiteindelige beginsels van moraliteit, kom baie van hulle benaderings tog op essensiële punte ooreen. Hierdie ooreenkoms is geleë in die beskouing van moraliteit as 'n primêr kognitiewe en rasonale verskynsel, die daarstelling van soortgelyke formele kriteria wat essensiële voorwaardes stel voordat 'n stelling as "moreel" gekarakteriseer kan word.

Die hoofkriteria is (i) veralgemeenbaarheid, (ii) die mate waarin dit voorgeskryf kan word, (iii) idealiteit, (iv) konsekwentheid, en (v) onpersoonlikheid (Anon. 1974).

Hoewel filosowe in 'n hoë mate saamstem in hul definisie van morele stellings, verskil hulle voorstelling van moraliteit, omdat elke filosoof moraliteit meet met sy eie maatstaf van 'n veralgemeenbare beginsel of beginsels.

Ten spyte hiervan is daar tog heelwat vordering gemaak omdat daar wegbeweeg is van die slaggat van voorskriftelikheid, subjektiwiteit en relatiwiteit. Met ander woorde daar word nie vereis dat 'n individu 'n bepaalde beginsel moet aanneem om as moreel bestempel te kan word nie. In stede daarvan word gelet op die formele eienskappe van beginselvaste morele filosofie, eerder as op die inhoud van die filosofie.

2.4.2 Die wilsdimensie

Moraliteit is egter nie net beperk tot die rasionaliteit van die mens nie. Twee ander aspekte is ook daarby betrokke, naamlik wil en gevoel. Dit sou dus redelik wees om te verwag dat 'n uiteinde-

like siening van moraliteit al drie hierdie aspekte van die mens insluit. Die student van moraliteit behoort geïnteresseerd te wees in sowel die redes vir optrede as die optrede self.

In die geskiedenis van die etiek was daar heelparty filosowe wat die verhouding tussen optrede en denke probeer belig het.

Sokrates het byvoorbeeld geglo dat insig in die goeie tot die doen van die goeie lei. Hierdie benadering word ook gevolg deur 'n moderne etikus en sielkundige soos Lawrence Kohlberg, wie se benadering later in meer besonderhede behandel sal word. Kohlberg beweer dat hoe hoër die morele ontwikkelingspeil van 'n individu is, hoe groter die kans is dat hy volgens sy insigte sal optree, omdat hy dan 'n rede of idee het wat morele optrede kan ondersteun (Kohlberg en Turiel, 1971).

Aristoteles het egter Sokrates se benadering gekritiseer op grond van die feit dat Sokrates na sy mening vergeet het van die menslike passies wat maklik die oorhand oor die rede kan kry indien die mens nie deur oefening die nodige kontrole verkry het oor die passies nie.

Aristoteles se benadering is baie meer pragmaties en neem die laer instinkte van die mens in ag. Vir hom bestaan morele deug daaruit dat die mens in staat moet wees om deur middel van sy denke sy passies in bedwang te hou. Of anders gestel, dat hy in staat sal wees om 'n balans te handhaaf tussen die passies en die rede. Die laer natuur, die passies, wat 'n organiese deel van die mens is, moet nie uitgesluit word deur die hoër natuur, die rede nie. Intendeel, dit sluit dit in, maar transendeer dit. Deug beteken kontrole van die passies, nie uitdelging daarvan nie. Deug beteken matigheid; 'n mens moet die goue middeweg vind tussen twee uiterstes. Die passies mag nie die oorhand oor die rede kry nie, maar 'n mens moet ook nie apaties of passieloos wees nie.

Vir elke mens sal dit dus verskil, en elkeen moet sy eie pad in sy eie omstandighede vind. Volgens Aristoteles is insig nodig vir elke mens om te weet wat vir homself die goue middeweg is. Hierdie insig is beide die oorsaak en die gevolg van deug. Dit is die oorsaak omdat die persoon wat dit het, weet wat hy behoort te doen. Dit is die gevolg omdat dit slegs deur oefening bereik word. Elke keer wanneer iemand deur insig die balans tussen die rede en die passies tref, maak dit dit 'n volgende keer

makliker. Vandaar die spreekwoord "Virtue renders virtue easy " (Stace, 1960, p.319).

Paul Tillich (1969) ondersteun ook hierdie uitgangspunt deur Sokrates se standpunt op die wyse te interpreteer.

Volgens hom funksioneer insig nie net in een rigting as die oorsaak van morele optrede nie omdat dit in sigself gedeeltelik die gevolg is van morele optrede.

Wanneer gekyk word na Plato se benadering tot die verhouding van morele denke en optrede, kan gesien word dat 'n aksie vir hom net moreel reg is indien die doener werklike insig het in die rede waarom dit korrek is.

Ware goedheid of deug is dus korrekte morele optrede wat voortvloei uit 'n rasonale begrip van regte waardes. Plato onderskei tussen gewoontegoedheid en filosofiese goedheid. Filosofiese goedheid is op denke gebaseer en omvat die beginsels waarvolgens opgetree word. In feite is dit optrede wat deur beginsels onderlê is. Gewoontegoedheid is korrekte optrede wat gebaseer is op gebruik, gewoonte, tradisie, goeie impulse, ensovoorts. 'n Mens doen dit bloot omdat ander mense dit doen, omdat dit gebruikelik is, maar dit word sonder insig uitgevoer. Hy skryf gebruikelike goedheid egter nie af nie maar gee dit tog 'n relatiewe waarde omdat die pad na filosofiese goedheid deur gewoontegoedheid loop. Plato het dus beseef dat 'n mens filosofiese goedheid nie ineens kan bereik nie. Die mens moet dus noodwendig deur die stadium van gewoontegoedheid gaan waar hy goeie gewoontes kan aanleer. By die individu wie se denke nog nie ontwaak het nie moet goeie gewoontes en gebruike aangekweek word sodat wanneer die insig kom, die nodige voorbereiding tot aksie reeds daar is (Stace, 1960).

Ook vir Immanuel Kant is daar 'n direkte verband tussen morele insig en morele handeling. 'n Handeling kan alleenlik as moreel bestempel word indien die motivering van die persoon wat die handeling uitvoer, gegrond is op 'n respek vir plig. Hierdie respek vir plig is gebaseer op insig in universeel geldige wette wat Kant 'n "kategoriese imperatief" noem. Hy het dit op verskillende maniere uiteengesit en een daarvan is reeds in par. 2.4.1 genoem. Volgens Kant en Plato is daar dus geen sprake van moraliteit sonder insig in die objektiewe morele wette nie. Aristoteles, daarenteen, maak voorsiening vir die moontlikheid van moraliteit

by mense wat nog nie die hoogste insigte bereik het nie, al is dit dan op 'n laer vlak, solank hulle net aanhou om daarna te strewe om die balans tussen die rede en die passies te handhaaf volgens hulle vermoë en omstandighede. Aristoteles se siening doen egter geen afbreuk aan die objektiwiteit van moraliteit nie.

Kant se vlak van insig het egter nie verder gevorder as 'n vrees vir gevolge nie, al ontken hy dat gevolge iets met moraliteit te make het. Volgens hom is die motief die beslissende faktor vir morele optrede en nie die gevolge nie. Dit is egter duidelik dat Kant in sy uiteensetting van voorbeelde van morele gedrag wel deeglik ook gevolge in ag neem. Hy toon byvoorbeeld dat die uitwerking van optrede wat nie volgens insig in die kategoriese imperatief geskied nie, is om die geordende samelewing wat noodsaaklik is vir die mens se voortbestaan, onmoontlik te maak. Kant se kategoriese imperatief neem ook nie die uniekheid van elke situasie in ag nie. Dit geld in gevalle waar daar 'n konflik tussen twee pligte mag ontstaan, soos byvoorbeeld wanneer iemand se lewe in gevaar gestel sou word deur die waarheid te vertel.

2.4.3 Die kreatiewe (gevoels-) dimensie

'n Etikus wie se benadering voorsiening maak vir hierdie dilemma, is Paul Tillich (vgl. sy boek: Morality and Beyond, 1969). Tillich se benadering tot moraliteit sluit 'n religieuse dimensie in en maak voorsiening vir die moontlikheid van kreatiewe morele optrede in elke unieke morele situasie.

Vir Tillich is die morele imperatief dat elke mens sy potensialiteite tot ware menswees moet verwesenlik. 'n Morele handeling is 'n handeling waarvolgens 'n individu homself as 'n persoon probeer verwesenlik. Die morele imperatief het 'n religieuse dimensie omdat dit dieselfde onvoorwaardelike karakter as religie het, soos Tillich dit definieer.

Dit is 'n dimensie waarin die mens die onvoorwaardelike erns van die saak besef en daardeur in staat gestel word om homself en sy eie beperkings te transendeer.

Tillich gaan ook in op die bron van die morele eise en toon aan dat hierdie bron in die agape -kwaliteit van die liefde geleë is. Geen wet kan ooit hierdie funksie vervul nie. Tillich sê:

"The letter kills, not only because it judges him who cannot fulfil the law, but because it suppresses the creative potentialities of the unique moment which never was before and never will come again " (Tillich, 1969, p.38).

Op hierdie wyse word die probleem van die absolute en die relatiewe karakter van die morele eise in prinsipe opgelos. Liefde, as die primêre beginsel van moraliteit, is altyd dieselfde. Liefde wat egter die unieke situasie betree in die krag van die Gees, is altyd verskillend. Daarom bevry liefde ons van die gebondenheid aan absolute etiese tradisies, van konvensionele morele norme en van outoriteite wat daarop aanspraak maak dat hulle die regte beslissing ken, miskien sonder dat hulle geluister het na die eis van die unieke oomblik.

Tillich glo nie dat die Wet of enige wette in staat is om die mens te motiveer om moreel op te tree nie. Inteendeel, in die woorde van Paulus word getoon dat die wet juis die sonde wakker maak.

Tillich beweer dat die kwessie van morele motivering alleenlik transmoreel beantwoord kan word. Die wet eis, maar kan nie vergewenie, en kan nie aanvaar nie. Daarom moet vergifnis en aanvaarding, die voorwaardes vir die vervulling van die wet, kom van iets bokant die wet, van iets wat die gaping tussen ons ware wese en ons bestaan oorkom en helende krag te voorskyn roep. Dit is die kern van die Christelike boodskap dat hierdie oorwinning deur Christus behaal is, in wie 'n nuwe realiteit anderkant die gaping verskyn het. Die krag wat agter morele motivering staan, is dus goddelike genade (divine grace), aldus Tillich.

Tillich se benadering kan gesien word as 'n siening wat direk aansluit by dié van Pelagius, in teenstelling met dié van Augustinus.

Die twispunt tussen Pelagius en Augustinus kom daarop neer dat Pelagius geglo het dat die mens nie totaal afhanklik is van die heil van bo wat op ons uitgestort word nie. Volgens Pelagius se siening het die mens 'n aangebore adeldom en kan hy uit homself ook streef. Die mens se samewerking val saam met dit wat God in die mens skep. Die mens is dus nie net op goddelike erbarming aangewese nie, maar wil ook self deur sy eie gees iets skep. Pelagius ontken hierdeur nie die religieuse betekenis van sonde en die verkryging van ge-

nade nie, maar wil desnieteenstaande nie die mens se eie morele verantwoordelikheid van sy skouers af neem nie. Die erfsonde het die goddelike kiem in die mens wel verswak maar nie geheel en al vernietig nie (Landman, 1964). Tillich (1969) wys ook daarop dat die mens na die beeld van God geskapê is en dat dit goed was in God se oë (Gen. 1 : 26-31). Die morele wette soos in die Bybel aan die mens deur God geopenbaar as synde God se Wil, is egter nie 'n eksterne wil wat op ons afgedwing word of 'n arbitrêre wet wat deur 'n hemelse tiran daargestel is wat vreemd is aan ons essensiële natuur en wat ons daarom begrypplik sal weerstaan omdat dit teennatuurlik is nie. Vir ons is die Wil van God geleë in ons eie essensiële natuur. Daarom vereis die morele imperatief volgens Tillich dat ons ons essensiële natuur as mens moet verwesenlik. In teenstelling hiermee het Augustinus sondigheid as 'n fundamentele gesteldheid gesien wat die mens deur God opgelê is. Ons kan om dié rede uit onself niks aan die saak verander nie en moet wag op God wat dit uit genade weer kan ophef. Goeie dade van ons kant lewer geen bydrae tot die bewerkstelling van die genade nie. Hierdie tradisie van Augustinus word voortgesit deur Luther en Calvin. Die mens kan deur middel van sy eie denke geen kennis van God verkry nie, maar moet staatmaak op die Bybel as die geopenbaarde Woord van God.

Luther het hom nie net teen die Katolisisme gekant nie maar ook teen die humanisme soos dit byvoorbeeld tot uitdrukking gekom het in Erasmus se beroemde strydskrif De libere arbitrio (Oor die vrye wil). Hierin verdedig Erasmus die innerlike vryheid van die mens teen Luther (Landman, 1964).

2.4.4 Vryheid as 'n dimensie van moraliteit

Die probleem van vryheid is natuurlik 'n kwessie waarmee baie etici hulle besig gehou het. Myns insiens staan die konsep van vryheid sentraal in moraliteit. Kan daar enige sprake wees van moraliteit as die mens nie die potensiaal tot vrye optrede het nie? 'n Denker wat 'n baie groot bydrae gelewer het met betrekking tot insigte aangaande die aard van menslike vryheid, is Rudolf Steiner. Steiner (1949) gee in sy boek The Philosophy of Spiritual Activity (Freedom) 'n uiteensetting van sy siening van die konsep van vryheid en hoe die mens homself kan ontwikkel sodat hy werklike vrye dade kan verrig.

Omdat daar soveel uiteenlopende menings oor die aangeleentheid bestaan, is dit ter sake om saam met 'n uiteensetting van Steiner se siening ook sommige van die argumente daarteen te noem.

Vryheid soos dit deur Steiner beskryf word, kan gedefinieer word as 'n innerlike oorwinning oor uiterlike stremminge. Omdat sy siening van vryheid 'n direkte uitvloeisel is van sy siening van denke, is dit noodsaaklik om kortliks hierop in te gaan. Dat die denke 'n essensiële faktor is in die mens se vermoë tot vrye optrede is logies. Indien ons denke nie vry kan wees nie, kan ons optrede ook nooit vry wees nie. Dit is egter juis hierdie vermoë tot vrye denke wat deur sommige filosowe en sielkundiges ontken word.

In breë trekke kom die argument teen die ontwikkeling van vrye denke daarop neer dat die mens gekondisioneer word om op 'n sekere wyse te dink en op te tree deur sy vorige ondervinding, om nie eens te praat van genetiese invloede en die wat deur sosiale klas en kultuur uitgeoefen word nie. Hierdie argument is beslis gewoonweg geldig, maar dit wil nog nie sê dat die mens nie in staat sou wees om 'n werklik vrye denke te beoefen met daaruit voortvloeiende vrye handeling indien hy sou weet hoe om hierdie vermoë te ontwikkel nie.

Volgens Steiner is werklike denke 'n self-onderhoudende aktiwiteit wat onder die beheer van die mens se werklike self, sy "Ek" is. Dit is dus nie ons gewone manier van dink waardeur gedagtes op willekeurige wyse kom en gaan nie.

Baie eeue lank is die epistemologie (kennisleer), dit wil sê hoe die subjektiewe Ek die wêreld kan ken, al 'n belangrike probleemgebied in die filosofie. Selfs oor die moontlikheid om werklike sekerheid aangaande die bestaan van die wêreld te hê, heers daar twyfel omdat al wat werklik waargeneem kan word, 'n voorstelling is van wat in die buitewêreld bestaan. Hierdie voorstelling kan dalk 'n totaal verkeerde beeld gee van die buitewêreld omdat dit net in die mens se eie denke bestaan.

Kant se werk is 'n goeie voorbeeld van hierdie siening. Volgens hom is daar drie elemente wat in aanmerking geneem moet word in enige waarnemingsakte: die subjektiewe kyker, die objek soos dit hom in sy denke voordoet, en die objek soos dit in werklikheid is. Laasgenoemde kan glad nie deur die mens geken word nie en is

deur Kant "das Ding an sich" genoem.

Omdat hierdie probleem, soos deur Kant en ander geformuleer, nie opgelos kon word nie, het baie moderne denkers probeer om die probleem te omseil en 'n oplossing te vind wat hulle nie hulpeloos laat in die aangesig van hul onvermoë nie, en wat hulle toelaat om gebruik te maak van waarnemings met die doel om 'n wetenskaplik aanvaarbare korpus van kennis daar te stel. Hierdie epistemologiese substituuat word pragmatisme genoem en laat navorsers toe om vrae aan die eksterne wêreld te rig en om bevredigende antwoorde te kry, dit wil sê antwoorde wat tot praktiese, maar nie teoretiese bevrediging nie, lei.

Die belangrikste uitvloeisel van hierdie sisteem van redenasies is dat dit wat in die praktyk werk, as waar aanvaar word, totdat daarin geslaag word om dit as onwaar te bewys. Wetenskaplikes het gevolglik opgehou om vrae te vra wat in prinsipe onverifieerbaar is, byvoorbeeld of die siel (indien dit bestaan) onsterflik is. Hulle het verder opgehou om te probeer agterkom wat die eksterne wêreld in wese is, aangesien sulke kennis vir hulle betekenisloos is en tot blote definisies lei.

Steiner se benadering gaan egter lynreg in teen al hierdie argumente. Hy vestig die aandag daarop dat dit nie sonder meer beweer kan word dat die mens niks behalwe sy eie denkbeelde van die eksterne wêreld kan ken nie.

In sy denkvermoë besit die mens 'n aktiwiteit wat selfonderhoudend is, dit wil sê die denke kan suiwer as denke, bloot binne sy eie innerlike gedagte-wêreld beweeg sonder om noodwendig verband met die eksterne wêreld te hê.

Vanuit hierdie basiese waarneming word die leser deur Steiner gelei tot die insig dat daar in elke objek in die eksterne wêreld 'n konseptuele element is wat daaraan behoort in net so 'n groot mate as die perseptuele element. Wanneer ons gekonfronteer word met 'n objek, verstaan of begryp ons dit deur 'n "intuïtiewe" akte, net soos ons dit waarneem deur die een of ander sintuig. Die denke kan gesien word as 'n innerlike waarnemingsorgaan waardeur idees en konsepte waargeneem word. Intuisie (konsep) en waarneming (persep) vorm dus saam die bron van ons kennis. 'n Waargenome objek in die buitewêreld bly vir ons onverstaanbaar totdat ons in onself deur middel van ons denke die ooreenstemmende

konsep of intuitiewe inhoud gevind het wat die deel van die werklikheid byvoeg wat ontbreek in dié persep. Die volle werklikheid bly ontoeganklik vir enigiemand wat nie in staat is om ooreenstemmende konsepte vir dinge te vind nie.

Nadat Steiner daarop gewys het dat die denke selfonderhoudend kan wees en in prinsipe nie noodwendig deur enigiets anders as die denke self beïnvloed hoef te word nie (anders is dit nie vry nie), gaan hy voort om aan te toon hoe dit vir die mens moontlik sou kon wees om vrye denke te beoefen. Hy gee toe dat ons denke en ons handeling wat daaruit voortvloei, byna sonder uitsondering gedetermineer word deur wat hy na aanleiding van Eduard von Hartmann ons karakterologiese gesteldheid noem, dit wil sê die min of meer permanente karakter wat ons vir onself opgebou het op die basis van ons oorspronklike, natuurlike en geërfde aanleg. Die moontlikheid bestaan egter om selfs ons karakterologiese gesteldheid te transendeer wanneer ons besig is met daardie kreatiewe denkhandeling wat Steiner morele verbeelding en morele intuïsie noem. Die verskillende fases waardeur die individu gaan voordat hy hierdie peil bereik, sal in die volgende hoofstuk bespreek word.

Alhoewel dit ons te ver sal voer om hier daarop in te gaan, moet genoem word dat Steiner sy benadering tot moraliteit (wat hy etiese individualisme genoem het) beskou het as synde in volkome harmonie met die verlossingsdaad van Christus.

Derhalwe neem die konsepte van liefde en genade ook by Steiner net soos by Tillich 'n sentrale plek in. 'n Aanhaling demonstreer dit duidelik: "Ethical Individualism is based upon the free spiritual activity that man achieves by changing ordinary thinking into what in my book I called "pure thinking ". This pure thinking then raises itself to the direct experience of the spiritual world and derives from it the impulses to moral behavior. This is due to the fact that in the spiritual activity of pure thinking the impulse of love, which is otherwise bound up with man's physical nature, spiritualizes itself, and when the moral imagination discovers the ethical ideals as actual realities in the spiritual world, this spiritualized love becomes the power by means of which they express themselves." (Steiner, 1956, p.110).

Volgens Steiner (1956) het die offer van Christus aan die

mens die moontlikheid gebring om met sy denke deur te dring tot die geestelike wêreld. Denke gevul met liefde en handeling uitgevoer ter wille van die liefde vir die handeling self soos deur Steiner (1949) beskryf word, is 'n direkte gevolg van die werking van die Christus-impuls in die mens. In verband met genade sê hy: "Have patience and wait, not until the truths are grasped by you, but until they come to you. One should say to one's self, Grace has brought me a certain number of truths. I will wait patiently until further truths stream to me." (Steiner, 1956, p.54).

Ten slotte kan van etiese individualisme gesê word dat dit aan niemand doelstellings of gedragsnorme voorskryf nie. Die individu kan uit etiese individualisme leer hoe om moreel-kreatiewe denke te beoefen op die basis van die unieke, konkrete situasie waarmee hy gekonfronteer word. Dié benadering kan gesien word as 'n uitbouing van Tillich se siening van liefde as die primêre beginsel van moraliteit, wat altyd dieselfde is. Wanneer dit egter die unieke situasie betree in die krag van die Gees, is dit altyd verskillend (vgl. par. 2.4.3).

2.5 SAMEVATTING

Die basiese uitgangspunt van hierdie studie is dat morele ontwikkeling moontlik behoort te wees. Daarom is in die beskrywings van benaderings tot moraliteit vanuit die etiek, veral staat gemaak op beskouings wat ruimte laat vir ontwikkeling.

Uit die beskrywing van die verskillende dimensies van moraliteit het geblyk dat die denke, of ontwikkeling in insig, 'n sentrale rol speel in die ontwikkeling van moraliteit. Sommige etici het ook die insig gehad dat ontwikkeling van morele insig nie los staan van morele optrede nie, maar dat die twee dimensies saam ontwikkel.

Die hoogste dimensie wat onderskei is, is 'n kreatiewe een, waarin die mens in staat sou wees om as vrye individu te dink en op te tree.

Daar is aan die begin van die hoofstuk gestel dat moraliteit primêr 'n filosofiese (etiese) aangeleentheid is. Omdat dit 'n menslike verskynsel is, kom dit in die praktyk tot uitdrukking deur mense. Die studie-objek van die sielkunde is die persoonlikheid van die mens in al sy fasette. In die volgende hoofstuk sal derhalwe nagegaan word hoe moraliteit deur die sielkunde benader word.

HOOFSTUK 3: PSIGOLOGIESE BENADERINGS TOT MORALITEIT

3.1 INLEIDING

In teenstelling met die etici, hou sielkundiges wyd uiteenlopende menings aangaande moraliteit daarop na. In hierdie hoofstuk sal die verskillende benaderings kortliks bespreek word. Daar kan ten minste vier hoofstrominge onderskei word: die sosiaal-psigologiese skool, die leer-teoretiese skool, die psigoanalitiese skool en die kognitiewe ontwikkelingsielkundige skool. 'n Vyfde benadering, naamlik etiese individualisme, wat as 'n sintese van die ander gesien kan word, sal ook bespreek word.

3.2 DIE SOSIAAL-PSIGOLOGIESE BENADERING TOT MORALITEIT

Die sosiaal-psigologiese benadering tot moraliteit is streng relativisties en is aanvanklik geformuleer deur Durkheim (1961). Morele gedrag word eenvoudig gesien as gedrag wat in ooreenstemming is met die norme van die omringende samelewing. Moraliteit word geïdentifiseer met sosialisering, en vir 'n skrywer soos Berkowitz (1964) is die twee terme verwisselbaar.

Kohlberg (1964 en 1971) val die sosiaal-psigologiese interpretasie van moraliteit sterk aan. Hy wys op die voorbeelde van Nazi-Duitsland en Stalinistiese Rusland waar die oorgrote meerderheid van die bevolking "moreel" was in die sosiaal-psigologiese sin van die begrip, omdat konformisme met die heersende sosiale norme van die tyd wydverspreid was. Desnieteenstaande, beweer Kohlberg, sou dit moeilik wees om hierdie gemeenskappe as moreel te beskou in terme van enige ander benadering tot moraliteit.

Volgens hierdie siening van moraliteit is daar dus geen objektiewe maatstawwe wat los staan van die norme van 'n bepaalde samelewing, waarvolgens moraliteit beoordeel kan word nie.

3.3 DIE LEER-TEORETIESE BENADERING TOT MORALITEIT

Die leer-teoretiese benadering tot moraliteit is ook relativisties. Die relativisme werk egter op die persoonlike eerder as die gemeenskaplike vlak (Anon. 1974). Eysenck (1961) omskryf gewete (wat hy gelykstel aan moraliteit) as 'n gekondisioneerde vermydingsreaksie teen sekere soorte optredes of situasies. Bandura en Walters (1963)

beskou moraliteit op 'n meer positiewe wyse waar hulle die belangrikheid van 'n model by die aanleer van morele houdings of gedrag beklemtoon. Ouers of ouer-plaasvervangers bepaal morele gedrag en tree oor die algemeen daarvolgens op; die kind modelleer dan sy eie gedrag volgens hierdie voorbeeld. 'n Baie belangrike middel waarvan die ouer/opvoeder gebruik kan maak om die kind gewenste gedrag aan te leer volgens hierdie benadering, is beloning en straf.

Ook hier speel ontwikkeling van insig geen rol nie.

3.4 DIE PSIGOANALITIESE BENADERING TOT MORALITEIT

Freud en ander onderskryf die Hobbesiaanse tradisie waarvolgens geglo word dat die samelewing in die eerste plek bestaan om mense teen mekaar te beskerm. Kultuur het tot stand gekom om 'n deurbraak te voorkom van die mens se selfsugtige en vernietigende drange. Die mens se superego het die funksie om die uitdrukking van hierdie onwenslike drange te voorkom (Freud, 1930).

Volgens die psigoanalitiese benadering is die morele gedrag wat elke individu aanleer in die loop van sy kinderjare, 'n ekstern gegewe aangeleentheid wat baie vroeg 'n finale neerslag vind in die persoonlikheid, en wat buite die vermoë van die individu lê om in wese te verander, miskien met die uitsondering van variasies op dieselfde tema.

Die psigoanaliste het die morele sfeer van die persoonlikheid geassosieer met die superego, wat te voorskyn tree na die suksesvolle oplossing van die Oedipuskompleks (Blum, 1953; Nelsen et al, 1969). Die vorming van die superego betrek die internalisering van die ouers se standaarde, veral dié van die ouer van die eie geslag. Wanneer handhawing van hierdie standaarde misluk, is 'n skuldgevoel die gevolg (Kaul, 1965).

Hierdie benadering sien moraliteit dus as 'n emosionele, irrasionele proses aangesien dit berus op onbewuste identifikasie met die eie-geslag-ouer.

Daar moet gelet word op die feit dat die psigoanaliste, net soos die sosiale sielkundiges en die leerteoretici, geen fundamentele beskouing van moraliteit daarstel wat gebaseer is op formele eienskappe of enige ander objektiewe kriteria nie. Al drie benaderings beskou die afbakening van die morele domein as groten-

deels sosiaal vasgestel. Elke individu verkry sy eie benadering tot moraliteit òf deur direkte ervaring van die sanksies en sedes van sy gemeenskap, òf via 'n agent soos die ouer wat vir hom interpreteer en toevoegings of veranderings tot sosiale moraliteit kan maak, voordat dit aan die kind oorgedra word (Anon. 1974).

3.5 DIE KOGNITIEWE ONTWIKKELINGSIELKUNDIGE BENADERING TOT MORALITEIT

Die kognitiewe-ontwikkelingsteoretici het weggebreek van die Hobbesiaanse siening van die mens. Anders as die Freudiane, beskou die kognitiewe-ontwikkelingsteoretici nie sosialisering as 'n aanhoudende stryd tussen die belange van die individu en die samelewing nie. Sosialisering word eerder gesien as 'n meer positiewe proses, waarin die individu in toenemende mate 'n groter aanpassingsvermoë toon, en waarin hierdie groter potensiaal in opeenvolgende stadia in sy ontwikkeling vervul word.

As gevolg van hierdie siening neig kognitiewe-ontwikkelingsteoretici om moraliteit te sien as 'n groeiende en veranderende funksie binne die persoonlikheid, 'n funksie wat 'n integrerende en interpretatiewe rol speel (Anon. 1974). Die mees vooraanstaande kognitiewe-ontwikkelingsteoretici op dié terrein is Piaget (1932), Peck en Havighurst (1964), Loevinger (1966) en Kohlberg (1958).

Almal van hulle beskou moraliteit as primêr 'n kognitiewe verskynsel. Elke teoretikus het 'n stel morele stadia onderskei waardeur alle mense veronderstel is om te gaan in die loop van hulle kinderjare en vroeë volwasse ontwikkeling. Lank nie almal bereik egter die hoër stadia nie; die meeste bly gefikseer op laer stadia.

3.5.1 Kohlberg se benadering tot morele ontwikkeling

As die beste voorbeeld van die kognitiewe ontwikkelingsteoretiese benadering, sal Kohlberg se werkswyse en ontwikkelingsstadia kortliks weergegee word.

3.5.2 Werkswyse

Kohlberg het die Switserse kognitiewe ontwikkelingsielkundige Jean Piaget se dilemmametode oorgeneem en dit verder verfyn vir sy doel. Die inhoud van die dilemmas is dusdanig dat dit toegepas kan word op enige proefpersoon bo die ouderdom van ses jaar. Kohlberg

(1972) en Porter en Taylor (1972) onder die leiding van Kohlberg, het handleidings geskryf waarvolgens morele redenasies geëvalueer kan word. Porter en Taylor se metode is 'n vereenvoudigde toepassing van Kohlberg s'n. Die volledige vraelys waarvolgens morele redenasies getakseer word, bestaan uit nege dilemmas. Elke dilemma word gevolg deur 'n reeks relevante vrae. Die reaksies van die proefpersoon op die vrae maak dit moontlik dat die proefnemer 'n evaluasie kan maak waarvolgens die proefpersoon in 'n bepaalde stadium van morele oordele of redenasies geklassifiseer kan word. Kohlberg het deur sy navorsing tot die gevolgtrekking gekom dat daar drie vlakke van morele denke bestaan waardeur die kind en adolessent beweeg, en dat elke vlak verdeel kan word in twee stadia.

Daar moet gelet word op die feit dat Kohlberg se dilemmatoets 'n projeksietegniek is. Die beweegrede agter dié metode is dat die proefpersoon homself sal projekteer in die dilemmasituasie en die rol van die "held" op hom sal neem. Daarom sou die oplossing wat die proefpersoon vir die dilemma sal sien, teoreties ook die oplossing wees wat die proefpersoon self sou volg indien hy in die held se dilemma was (Anon. 1974).

3.5.3 Die stadia van ontwikkeling van morele oordeelsvermoë

Vervolgens word 'n uiteensetting gegee van die vlakke van morele denke. Soos reeds gesê kan drie vlakke onderskei word en elke vlak kan weer in twee stadia onderverdeel word. 'n Fase wat morele denke voorafgaan, word ook deur Kohlberg beskryf.

(a) Die premorele vlak

Stadium 0

Die kind het geen begrip vir reëls nie, en beoordeel goed en kwaad nie in terme van reëls en gesag nie. Vir hom is die 'goeie' aangenaam en opwindend, die 'slegte' pynlik en vreesaanjagend. Hy het geen idee van verpligting, moet of behoort te, nie, selfs nie in terme van 'n eksterne gesag nie. Hy word slegs gelei deur dit wat hy kan doen, en wat hy graag wil doen.

(b) Die prekonvensionele vlak

Op hierdie vlak is die kind vatbaar vir kulturele reëls en etikette van goed en sleg, reg en verkeerd, maar interpreteer hy hierdie etikette in terme van of die fisiese of die hedonistiese

(genotsugtige) gevolge van 'n daad (straf, beloning, ruiling van gunste), òf in terme van die fisiese krag van diegene wat die reëls en etikette neerlê.

Stadium 1: Oriëntasie op gehoorsaamheid en straf

Hier word by die kind 'n oriëntasie op straf en onbevraagtekende eerbied vir hoër gesag aangetref. Die fisieke gevolge van 'n daad, ongeag die intensionaliteit daarvan, bepaal die aard van die daad, of dit goed of sleg is. Op hierdie vlak het die kind geen besef van die redes waarom hy hom aan 'n hoër gesag moet onderwerp nie. Met ander woorde sy vermyding van straf en onbevraagtekende eerbied vir gesag word in eie reg gewaardeer en nie gesien in terme van 'n onderliggende morele orde wat gehandhaaf word deur straf en gesag nie (lg. kom pas in stadium vier na vore).

Stadium 2: Oriëntasie op instrumentele relativisme

Die korrekte optrede hier, is dié wat die eie behoeftes bevredig, en soms dié van ander. Elemente van regverdigheid, wederkerigheid en gelyke verdeling is aanwesig, maar word geïnterpreteer op 'n fisieke en pragmatiese wyse. Wederkerigheid is 'n geval van: 'As jy my help, dan help ek jou', en is nie gegrond op lojaliteit, dankbaarheid of regverdigheid nie.

(c) Die konvensionele vlak

Op hierdie vlak word die handhawing van die verwagtinge van die individu se familie, groep of volk gesien as inherent waardevol, en onafhanklik van die onmiddellike en ooglopende gevolge van 'n daad. Hier word nie net 'n konformistiese houding ten opsigte van persoonlike verwagtinge en sosiale orde aangetref nie, maar ook 'n lojale houding waardeur die orde aktief gehandhaaf, ondersteun en regverdig word, en waardeur identifikasie met die persone of groep wat daarmee gemoeid is, plaasvind.

Stadium 3: Die goeie-seun-liewe-dogter-oriëntasie.

Korrekte gedrag is dit wat ander tevrede stel, help, of deur hulle goedgekeur word. 'n Konformistiese houding word ingeneem teenoor die stereotipe idees van wat die gedrag van die meerderheid, of natuurlike gedrag, behoort te wees. Gedrag word dikwels volgens intensionaliteit beoordeel. Vir die eerste keer word

iemand se goeie bedoelings belangrik. Die kind soek goedkeuring deur aangename gedrag.

Stadium 4: Oriëntasie op reg en geregtigheid

Die kind is ingestel op gesag, vaste reëls en die handhawing van die sosiale orde. Korrekte gedrag behels dat 'n persoon sy plig doen en respek teenoor gesag toon, en dat die gegewe sosiale orde gehandhaaf word ter wille van die orde self.

(d) Die outonome vlak met selfaanvaarde of prinsipiële beginsels

Op hierdie vlak is daar 'n duidelike poging om morele waardes en beginsels te deurgrond, onafhanklik van die gesag van die groepe of persone wat hierdie beginsels voorstaan, en onafhanklik van die individu se identifikasie met hierdie groepe.

Stadium 5: Die kontraktuele geregtelike oriëntasie

Oor die algemeen het hierdie fase utilitaristiese (nuttigheids-) botone. Korrekte optrede neig om gedefinieer te word in terme van algemene individuele regte, en in terme van standarde wat deur die hele gemeenskap krities ondersoek en aanvaar is. Daar is 'n duidelike bewussyn van die relativisme van persoonlike waardes en opinies en daarmee saam 'n nadruk op die reëls en prosedures waarvolgens konsensus bereik word. Afgesien van dit wat grondwetlik en demokraties ooreengekom is, is die 'goeie' 'n kwessie van persoonlike waardes en opinie. Die gevolg hiervan is 'n klem op die wetlike oogpunt, maar met nadruk op die moontlikheid om die wet te verander in terme van rasonele oorwegings van sosiale nut. (in stede daarvan om dit op 'n onveranderlike wyse te probeer handhaaf in terme van stadium 4 se reg-en-geregtigheid-oriëntasie).

Buite die wetlike gebied is vrye ooreenkoms en kontrak die bindende element van verpligting. Dit is die amptelike moraliteit van die Amerikaanse regering en grondwet.

Stadium 6: Oriëntasie op universele etiese beginsels (gewete- of beginselvaste oriëntasie.)

Die 'goeie' is dit wat deur die gewete bepaal word volgens selfgekoose etiese beginsels wat op logiese omvattendheid, algemeenheid (universaliteit) en konsekwentheid berus. Hierdie beginsels is abstrak en bestaan nie uit konkrete reëls nie. Voorbeelde hiervan is die 'Goue Reël' en die genoemde onvoorwaardelike imperatief

van Tillich om 'n persoon binne 'n gemeenskap van persone te word onder die leiding van Agape soos deur Christus verteenwoordig. Basies kan hulle gesien word as universele beginsels van liefde, geregtigheid of regverdigheid, van wederkerigheid en gelykheid, van menseregte en van respek vir die menswaardigheid van ander individue.

Vir Kohlberg is moraliteit dus 'n uitsluitlik kognitiewe verskynsel. In die vorige hoofstuk is daarop gewys dat optrede vir Kohlberg volg op die ontwikkeling van insig. Daar is ook gewys op die ontoereikendheid van hierdie benadering. Piaget het ook die fout gemaak om te dink dat ontwikkeling uitsluitlik kognitief is. Aangesien Kohlberg sy benadering grootliks baseer op die werk van Piaget omdat volgens hom kognitiewe ontwikkeling morele ontwikkeling voorafgaan, is dit nie verbasend dat hy ook hierdie eensydige benadering volg nie.

Die kognitiewe benadering kan miskien gesien word as 'n reaksie op die ander reeds genoemde meer relativistiese benaderings tot moraliteit wat nie veel ruimte laat vir ontwikkeling nie. In dié sin is dit 'n geweldige stap vorentoe, met ander woorde die feit dat daar ingesien is dat moraliteit nie 'n chaotiese, irrasionele dimensie is nie, maar dat daar 'n ordelike patroon in die skynbare chaos te bespeur is.

Die groot gevaar van die kognitiewe benadering is egter, soos later in hoofstuk vyf sal blyk, dat indien hierdie benadering opvoedkundig toegepas sou word, dit sou kan lei tot 'n onkreatiewe, starre soort moraliteit wat in wese miskien erger is as die relativistiese benadering.

Kognitiewe ontwikkelingsteoretici soos Peck en Havighurst (1964) het egter ingesien dat die kind se irrasionele ervaring van moraliteit en religie 'n baie belangrike funksie vervul in die totstandkoming van morele outonomie.

3.6 ETIESE INDIVIDUALISME

Soos reeds genoem, is daar drie dimensies van menswees wat 'n rol speel in moraliteit, naamlik wil, gevoel en denke. Vervolgens sal Rudolf Steiner se eties-individualistiese benadering tot moraliteit, waarby wil, gevoel en denke betrokke is, weergegee word. Steiner gee 'n uiteensetting van sy siening van morele ontwikkeling in sy

boek The Philosophy of Spiritual Activity (Freedom) (1949).

In hierdie hoofstuk is die beskrywing van Steiner se siening van morele ontwikkeling algemeen van aard; in die volgende hoofstuk sal aangetoon word hoe sy siening meer spesifiek van toepassing is op die kind en adolessent. Steiner se benadering tot moraliteit is gebaseer op sy siening van denke en daarom word heelwat aandag hieraan bestee.

3.6.1 'n Beskrywing van denke

Die konsep 'boom' word vir ons kennis bepaal deur die persep 'boom'. Wanneer ons met 'n bepaalde persep gekonfronteer word, kan daar net een bepaalde konsep geselekteer word uit die algemene sisteem van konsepte. Die verbintenis tussen konsep en persep is onmiddellik en objektief gedetermineer deur denke wat in ooreenstemming is met die persep. Die verbintenis tussen 'n persep en 'n konsep word herken na die perseptuele handeling, maar die verband van die een met die ander word deur die ding self gedetermineer (vgl. ook par. 2.4.4).

'n Ander prosedure moet egter gevolg word wanneer kennis, of die verbintenis van die mens met die wêreld wat binne kennis verrys, ondersoek word. Wanneer ons ons denke waarneem, lewe ons gedurende die waarneming onmiddellik binne die essensie van 'n geestelike selfonderhoudende aktiwiteit. By die studie van denke is daar twee dinge wat saamval en wat andersins altyd apart moet verskyn, naamlik konsep en persep. Dit wat die bewussyn binnedring as denke, is nie skaduagtige kopieë van die werklikheid nie, maar is 'n selfonderhoudende geestelike essensie. Dit word aan ons in ons bewussyn geopenbaar deur intuïsie. Intuïsie is die suiwer geestelik bewuste ervaring van 'n suiwer geestelike inhoud. Dit is slegs deur intuïsie dat die essensie van denke begryp kan word.

Steiner gaan verder in op die rol wat die psigofisiese samestelling speel in denke. Volgens hom dra dit niks by tot die essensie van denke nie, en tree dit selfs terug wanneer die denk-aktiwiteit sy verskyning maak. Die essensie wat aktief is in denke het 'n tweeledige funksie: in die eerste plek beperk dit die menslike organisasie in sy eie aktiwiteit; in die tweede plek neem dit die plek daarvan in. Steiner verduidelik hierdie stelling aan die hand van die volgende analogie: Wanneer 'n mens oor sagte grond loop, word voetspore agtergelaat in die grond. Dit kom nie by 'n mens op om te sê dat die krag van die grond, van onderaf, hierdie

voetspore gevorm het nie. Ewemin sal dit by 'n mens opkom - wanneer jy op 'n onbevooroordeelde wyse kyk na die essensiële aard van denke - om enige aandeel in dié essensiële aard toe te skryf' aan die spore wat in die brein (fisiese organisasie) ontstaan wanneer denke homself manifesteer deur middel van die liggaam.

3.6.2 Totstandkoming van die Ek-bewussyn

'n Belangrike vraag kom hier egter na vore. Indien die menslike samestelling geen aandeel in die essensiële aard van denke het nie, wat is die funksie van hierdie samestelling dan binne die totale wese van die mens? Steiner beantwoord dit so: Die effek van denke op hierdie samestelling hou geen verband met die essensie van denke nie, maar dit hou wel verband met die oorsprong van die Ek-bewussyn, deur middel van hierdie denke. Denke, in sy eie karakter of essensie, bevat die werklike "Ek," maar dit bevat nie die Ek-bewussyn as sodanig nie. Die "Ek" word binne die denke gevind. Die "Ek-bewussyn" verrys deur middel van die spore wat, in die sin soos hierbo verduidelik, deur die aktiwiteit van denke op ons algemene bewussyn afgedruk word.

Die Ek-bewussyn kom dus tot stand deur middel van die fisiese organisasie. Wanneer die Ek-bewussyn egter eenmaal verrys het, word dit onafhanklik van die fisiese organisasie, en word dit opgeneem in denke. Voortaan deel dit dus in die geestelike wese van denke.

3.6.3 Beskrywing van 'n wilshandeling

Die "Ek-bewussyn" word gebou op die menslike organisasie. Laasgenoemde is die bron vir die wilshandelinge. Deur die rigting te volg van die voorafgaande uiteensetting, kan insig verkry word in die verband tussen denke, die Ek-bewussyn en 'n wilsakte, deur eerstens te kyk hoe 'n wilsakte voortvloei uit die menslike organisasie.

In 'n bepaalde wilshandeling moet twee faktore onderskei word, naamlik die motief en die dryfveer (spring of action). Die motief is 'n faktor wat die aard van 'n konsep, voorstelling of geestelike beeld het; die dryfveer is dié faktor in die wil wat direk deur die menslike samestelling gekondisioneer is. Die konseptuele faktor of motief is die oombliklike oorsaak van 'n wilshandeling;

die dryfveer is die permanente determinerende faktor in die individu. Die motief van 'n wilshandeling kan 'n suiwer konsep wees of anders 'n konsep wat 'n definitiewe verband met 'n persep het, dit wil sê 'n voorstelling. Algemene en individuele konsepte of voorstellings word motiewe vir die wil deur die mens te beïnvloed en hom in 'n bepaalde rigting van optrede aan te spoor. Een en dieselfde konsep of representasie beïnvloed egter verskillende individue op verskillende wyses.

Hulle spoor verskillende mense aan tot verskillende handeling. 'n Wilshandeling is dus nie net die gevolg van 'n konsep of voorstelling nie, maar ook van die individuele samestelling van mense. Steiner noem hierdie individuele samestelling na aanleiding van die werk van Eduard von Hartmann, die karakterologiese gesteldheid. Die wyse waarop konsep en voorstelling op die karakterologiese gesteldheid van 'n mens inwerk, gee aan sy lewe 'n definitiewe morele karakter.

Die karakterologiese gesteldheid word gevorm deur die min of meer permanente inhoud van 'n individu se lewe, dit wil sê deur die inhoud van sy konsepte, voorstellings en gevoelens. Of 'n voorstelling wat my bewussyn op 'n bepaalde oomblik binnedring, my sal aanspoor tot 'n wilshandeling, sal afhang van die verband wat die voorstelling het met die res van my voorstellings, en ook van my besondere gevoelsmodus. Die inhoud van my voorstellings word op hulle beurt bepaal deur die somtotaal van daardie konsepte wat in die loop van my lewe in kontak met persepte gekom het, met ander woorde voorstellings geword het. Hierdie somtotaal hang weer af van my vermoë tot intuïsie en op die omvang van my waarnemings, dit wil sê van die subjektiewe en objektiewe faktore van my ervaring, op my innerlike natuur (ontwikkeling), plek in die lewe, en op my omgewing. Veral my gevoelslewe bepaal my karakterologiese gesteldheid. Of ek 'n bepaalde voorstelling of konsep tot motief vir optrede sal maak, sal daarvan afhang of dit vir my vreugde of pyn verskaf.

Dit is dus die elemente wat in ag geneem moet word in 'n wilshandeling. Daar moet onderskei word tussen 1. die moontlike subjektiewe gesteldhede wat gegewe voorstellings en konsepte in motiewe sou kan omsit, en 2. die moontlike voorstellings en konsepte wat in staat is om my karakterologiese gesteldheid dusdanig

te beïnvloed dat 'n wilshandeling daarop volg. Vir moraliteit is eersgenoemde die dryfvere en laasgenoemde die doelstellings.

3.6.3.1 Dryfvere

Wat die dryfvere in die morele lewe is, kan vasgestel word deur te kyk na die elemente waaruit die individuele lewe opgebou is.

Die eerste vlak van die individuele lewe is dié van persepsie, meer spesifiek sintuiglike waarneming. Dit is die stadium van ons individuele lewens waar waarneming onmiddellik omgesit word in wil, sonder die tussenkoms van òf gevoel òf konsep. Die dryfveer kan hier eenvoudig die instink genoem word. Die behoeftes van ons laer natuur word op hierdie wyse bevredig. Die ver naamste kenmerk van die instinktiewe lewe is die onmiddellikheid waarmee 'n persep 'n wilshandeling tot gevolg het. Hierdie soort determinering van die wil wat oorspronklik net beperk is tot die lewe van die laer sintuie,¹ kan egter ook uitbrei na die persepte van die hoër sintuie. Ons kan op 'n persep of gebeurtenis in die eksterne wêreld reageer sonder om na te dink oor wat ons doen, of sonder dat enige spesiale gevoel met die persep verbind word. Voorbeelde hiervan kan gevind word in konvensionele omgang van mense met mekaar. Die dryfveer van hierdie soort optrede word takt genoem.

Die tweede vlak is die van gevoel. Definitiewe gevoelens vergesel die persepte van die buitewêreld. Hierdie gevoelens kan die dryfveer word. Wanneer ek 'n honger man sien, kan medelye met hom die dryfveer wees vir my optrede. Ander voorbeelde van sulke gevoelens is byvoorbeeld skaamte, trots, nederigheid, wraak, dankbaarheid, liefde, ensovoorts.

Die derde vlak is die vermoë om te dink en voorstellings te vorm. 'n Voorstelling of konsep mag die motief vir optrede word deur blote refleksie. Voorstellings kan motiewe vir optrede word omdat in die loop van my lewe ek sekere doelstellings van my wil

1. Steiner maak 'n onderskeid tussen laer sintuie en hoër sintuie. Laer sintuie is die mens se fisiese sintuie. Hoër sintuie is sy innerlike geestelike sintuie. 'n Voorbeeld hiervan is die mens se denke (vgl. ook par.2.4.4).

verbind met persepte wat oor en oor voorkom in 'n min of meer gewysigde vorm. Daarom vind 'n mens by mense wat nie sonder lewenservaring is nie, dat die voorkoms van sekere persepte altyd vergesel word deur die bewussyn van voorstellings van handeling wat deur hulleself of deur ander in soortgelyke omstandighede uitgevoer is. Hierdie voorstellings kom in hulle bewussyn op as determinerende modelle in alle daaropvolgende beslissings; dit word deel van hulle karakterologiese gesteldhede. Hierdie dryfveer word deur Steiner "praktiese ervaring" genoem. Praktiese ervaring gaan geleidelik oor in suiwer sosiaal taktvolle optrede. Dit gebeur wanneer definitiewe tipiese beelde van optrede so nou verbonde raak in ons denke met representasies van sekere lewensituasies, dat ons op 'n gegewe oomblik alle nadenke gebaseer op ervaring laat vaar, en direk oorgaan van die persep na optrede.

Die hoogste vlak van die individuele lewe is dié van konseptuele denke wat nie gebaseer is op enige definitiewe perseptuele inhoud nie. Die inhoud van 'n konsep word deur suiwer intuïsie uit die ideale wêreld gedetermineer. So 'n konsep bevat aanvanklik geen verwysing na enige definitiewe persep nie. Wanneer 'n wilsakte teweeggebring word onder die invloed van 'n konsep wat na 'n persep verwys, dit wil sê deur die invloed van 'n voorstelling, dan is dit die persep wat ons aksie indirek bepaal deur middel van konseptuele denke. Maar wanneer opgetree word onder die invloed van intuïsie, dan is die dryfveer suiwer denke. Steiner noem hierdie dryfveer "praktiese rede" omdat die vermoë tot suiwer denke in die filosofie die rede genoem word. Kreyenbühl noem in 'n artikel in "Philosophische Monatshefte," hierdie dryfveer die praktiese a priori (vgl. Steiner 1949, p.169).

Dit is duidelik dat hierdie soort dryfveer streng gesproke nie meer gesien kan word as 'n karakterologiese disposisie nie. Wat hier effektief is as dryfveer is nie meer iets suiwer individueels nie, maar die ideale, en daarom universele inhoud van my intuïsie. So gou soos ek hierdie inhoud as die basis en beginpunt van 'n handeling aanvaar, word oorgegaan in 'n wilshandeling onafhanklik van die feit of die konsep alreeds tevore in my aanwesig was, of my bewussyn binnedring onmiddellik voor die handeling, d.w.s. onafhanklik van die feit of dit teenwoordig

was in my in die vorm van 'n disposisie of nie.

3.6.3.2 Wilsmotiewe

'n Werklike wilshandeling kom net tot stand wanneer 'n aanwesige impuls tot optrede in die vorm van 'n konsep of voorstelling, op die karakterologiese gesteldheid inwerk. So 'n impuls word dus 'n motief vir die wil. Die motiewe vir morele optrede bestaan uit voorstellings en konsepte. Daar is moraliste wat ook gevoel as 'n motief vir moraliteit reken. Hulle sê die doel van morele optrede is om die grootste hoeveelheid geluk vir die handelende individu te bekom. Steiner meen egter dat plesier of geluk nooit op sigself 'n motief kan word nie, net die voorstelling daarvan kan dit word. Die voorstelling van 'n toekomstige gevoel - nie die gevoel self nie - kan op my karakterologiese gesteldheid inwerk. Die gevoel bestaan nog nie in die oomblik van optrede nie, dit moet nog eers tot stand kom deur die aksie.

Die representasie van 'n mens se eie of 'n ander se welsyn kan wel deeglik as 'n wilsmotief beskou word. Die beginsel waarvolgens 'n mens die grootste hoeveelheid geluk vir jouself deur jou optrede probeer verkry, dit wil sê deur individuele geluk te probeer bekom, word egoïsme genoem. Dit kan verkry word deur meedoënloos net aan eie geluk te dink (suiwer egoïsme), of deur te strewen om die geluk van ander te probeer bevorder, omdat verwag kan word dat die self indirek kan baat by die geluk van ander, of omdat 'n mens bang is om die eie belange in gevaar te stel deur ander skade te berokken. Steiner noem hierdie soort moraliteit dié van berekendheid (morality of prudence). Die spesiale inhoud van die egoïstiese beginsels van moraliteit sal afhang van die voorstellings wat ons vorm van wat ons eie of ander se geluk daarstel. 'n Individu sal die inhoud van sy egoïstiese strewes laat afhang van dit wat hy beskou as die goeie dinge van die lewe (die hoop op geluk, verlossing van verskillende ewels of onheile, ens).

'n Ander soort motief is die suiwer konseptuele inhoud van 'n handeling. Hierdie inhoud verwys nie soos die voorstelling van eie genot, uitsluitlik na die besondere aksie nie, maar na die deduksie van 'n aksie van 'n sisteem van morele beginsels. Hierdie morele beginsels, in die vorm van abstrakte konsepte, kan dien as riglyn vir die individu se morele lewe, sonder dat hy homself hoef

te bekommer oor die oorsprong van sy konsepte. In dié geval word die drang gevoel deur die self om hom te onderwerp aan 'n morele konsep wat in die vorm van 'n wet oor sy aksies heers. Die regverdiging van die noodsaaklikheid hiervan word oorgelaat aan diegene wat morele onderhorigheid verwag, dit wil sê aan diegene wie se morele outoriteit oor die self, erken word (die hoof van die familie, die staat, sosiale gebruik, die gesag van die kerk, goddelike openbaring). Hierdie soort morele beginsels neem 'n spesiale vorm aan wanneer dit nie neergelê word deur 'n eksterne gesag nie, maar vanuit ons eie innerlike lewe kom (morele outonomie). In hierdie geval hoor ons die stem waaraan ons ons moet onderwerp in ons eie siel. Hierdie stem druk homself uit as gewete.

Steiner meen dat dit 'n groot stap vorentoe beteken wanneer die individu hom nie langer onderwerp aan 'n eksterne of interne outoriteit nie, maar probeer verstaan waarom 'n gegewe beginsel van aksie vir hom 'n motief behoort te wees. Dit is 'n ontwikkeling van moraliteit wat gebaseer is op outoriteit, na optrede gebaseer op morele insig.

Op hierdie vlak van moraliteit sal die individu probeer om die morele eise van die lewe te ontdek en sal hy probeer om sy optrede volgens hierdie kennis te bepaal. Sulke eise is byvoorbeeld 1. die grootste hoeveelheid geluk vir die mensdom in sy geheel; 2. die vooruitgang van die beskawing, of die morele ontwikkeling van die mensdom na steeds toenemende volmaaktheid; 3. die realisering van individuele morele doelstellings wat deur 'n akte van suiwer intuïsie ontvang is.

Die grootste hoeveelheid geluk van die mensdom in sy geheel sal natuurlik verskillend gesien word deur verskillende mense. Bogenoemde beginsel verwys nie na enige definitiewe voorstelling van hierdie geluk nie, maar beteken dat elkeen wat hierdie beginsel erken, op sy eie manier probeer om hierdie doelstelling te bereik.

Die doelstelling van die vooruitgang van die beskawing kan op twee vlakke werk. Die laagste vlak is dié waar vooruitgang gevoelsmatig benader word en gesien word in terme van die geluk wat dit meebring. 'n Hoër vlak is dié waar vooruitgang gesien word as 'n morele noodsaaklikheid, afgesien van gevoelens van

geluk wat daarmee saamhang.

Beide die beginsel van gemeenskaplike geluk en die vooruitgang van die beskawing is gebaseer op 'n voorstelling, dit wil sê op die wyse waarop die inhoud van morele idees toegepas word op bepaalde ondervinding of persepte. Die hoogste morele beginsel is volgens Steiner egter dié wat om mee te begin, glad nie verwys na bepaalde ondervindings nie, maar wat sy oorsprong het in suiwer intuïsie, en wat slegs later 'n verbintenis met persepte, dit wil sê die lewe, soek. Die beslissing van wat gewil behoort te word, vloei hier voort uit 'n totaal ander bron as die vorige twee beginsels. Wie ook al gemeenskaplike geluk as beginsel aanvaar, sal in al sy handeling homself eers afvra wat sy eie ideale bydra tot hierdie beginsel. Dieselfde geld vir die tweede prinsipe. Dit is egter moontlik om meer kreatief met hierdie beginsels om te gaan en nie net volgens een bepaalde prinsipe op te tree nie. In 'n bepaalde situasie kan 'n individu homself dus afvra watter beginsel van toepassing is op hierdie situasie en dan daarvolgens probeer optree.

Wanneer alle ander gronde van beslissings egter 'n tweede plek inneem en die individu in die eerste plek staatmaak op konseptuele intuïsie, word die ideale inhoud van 'n aksie die enigste motief.

3.6.4 Etiese individualisme as die hoogste vlak van moraliteit

In die geval van die karakterologiese gesteldheid was die hoogste vlak dié van suiwer denke of praktiese rede. By die motiewe is so pas konseptuele intuïsie as die hoogste aangewys.

By nader aanskoue kan gesien word dat op hierdie vlak van moraliteit die dryfveer en die motief saamval, dit wil sê ons gedrag word nie bepaal deur of ons karakterologiese gesteldheid of 'n eksterne morele beginsel wat deur gesag bepaal word nie. Die optrede is dus nie stereotiep sodat bepaalde reëls gevolg word nie, en dit word ook nie outomaties uitgevoer in respons op 'n eksterne impuls nie. In stede daarvan word dit suiwer deur sy ideale inhoud gedetermineer.

Die moontlikheid van so 'n handeling is egter afhanklik van die vermoë van die individu om morele intuïsie te ervaar. Wie ook al nie die moontlikheid besit om vir homself die morele beginsel te ervaar wat toepaslik is in elke individuele situasie

nie, sal nooit kan styg na die vlak van suiwer individuele wil nie.

Steiner se benadering is die presiese teenoorgestelde van Kant s'n. Steiner beweer dat Kant se beginsel die einde sou beteken van alle individuele impulse tot optrede. Die norm vir hom kan nooit wees om te doen wat alle ander mense sou doen nie, maar eerder wat reg is vir die self om in elke besondere situasie te doen.

3.6.5 Die sosiale implikasies van etiese individualisme

Die vraag kan gestel word hoe dit moontlik is vir mense om sosiaal saam te lewe wanneer elkeen probeer om sy eie individualiteit te verwesenlik. 'n Wydverspreide opvatting is dat 'n sosiale gemeenskap net moontlik is wanneer mense bymekaar gehou word deur 'n algemene vasgestelde morele orde. Steiner beweer egter dat hierdie beswaar op 'n gebrek aan insig in die aard van die ideewêreld dui. Die wêreld van idees wat my inspireer is dieselfde as dié wat my medemens inspireer. Wanneer albei van ons ons intuïesies uit hierdie wêreld verkry en nie net staatmaak op uiterlike impulse nie (fisies en geestelik) dan moet ons mekaar ontmoet in ons strewe na dieselfde doelstellings. 'n Morele misverstand is nie moontlik tussen mense wat moreel vry is nie. Dit is alleenlik moontlik by mense wat moreel onvry is en wat hulle natuurlike instinkte volg, of die aanvaarde bevel van plig, wat hulle rôle op hul bure draai wanneer hulle nie dieselfde instinkte of wette gehoorsaam as hulleself nie.

Indien sosialiteit nie diep gewortel was in die mens se natuur nie, sou geen eksterne wet in staat wees om die mens daarmee in te ent nie. Dit is omdat mense een in gees is dat hulle in staat is om hulle lewens in groepsverband uit te leef. Die vrye mens probeer homself uitleef in die volle vertroue dat alle ander vrye mense aan dieselfde geestelike wêreld as hyself behoort en dat hulle doelstellings sal harmonieer met sy eie.

Vir baie mense mag dit 'n ideaal wees wat nooit moontlik sou wees om te realiseer nie; vir hulle is moraliteit nie moontlik sonder plig nie. Steiner se antwoord hierop is: "... away with all this hypocrisy of morality if this is the final conclusion! Let us then say simply that human nature must be compelled to act as long as it is not free " (Steiner, 1949, p.130).

Ons lewens bestaan uit vrye en onvrye handelinge. Ons kan egter geen finale konsep van die menslike natuur vorm sonder om

te kom by die vrye gees as die suiwerste uitdrukking daarvan nie. Ons is net mense in die volste sin van die woord indien ons vry is. Dit is 'n baie hoë ideaal, maar dit is 'n ideaal wat as 'n werklike element besig is om geleidelik deur te dring tot die oppervlakte van ons natuur.

Die mens se lewensinhoud word egter nie sonder homself bepaal nie; hy moet homself waar maak as mens. Die natuur maak van die mens 'n natuurlike wese; die samelewing maak van die mens 'n wese wat volgens wette optree; net die individu self kan egter 'n vrye wese van homself maak. Hierdie vryheid kan gesien word as 'n laaste stadium in die mens se ontwikkeling. Elke vorige stadium het natuurlik sy plek en funksie in moraliteit; dit moet net nie as die uiteinde gesien word nie. Dit is egter alleenlik in die vrye individu dat moraliteit in sy hoogste potensiaal verwesenlik word.

3.7 SAMEVATTING

Wanneer al vyf die psigologiese benaderings tot moraliteit wat bespreek is, met mekaar vergelyk word, kan die volgende algemene afleidings gemaak word. Die eerste drie benaderings, naamlik die leer-teoretiese, die sosiaal-psigologiese en die psigoanalitiese benaderings kan in vergelyking met Steiner se benadering beskou word as 'n beskrywing van die totstandkoming van Steiner se karakterologiese gesteldheid. In teenstelling met Steiner is daar by dié drie benaderings geen sprake van die moontlikheid van 'n transendering van die aangebore en aangeleerde karakterologiese gesteldheid nie. Die vrye intuïtiewe denke wat die rol kan vervul van die karakterologiese gesteldheid te transendeer, speel met ander woorde hier nog geen rol nie.

Kognitiewe ontwikkelingsteoretici soos Kohlberg benader moraliteit weer uitsluitlik vanuit die denke, en laat die irrasionele wils- en gevoelselemente buite beskouing. Steiner se benadering sluit die irrasionele sowel as die rasonale elemente van moraliteit in, en kan dus gesien word as 'n sintese van die ander vier benaderings.

Hoewel Kohlberg se beskrywing van die stadia van morele oordeelsvermoë beperk is tot die kognitiewe aspekte van moraliteit, kan heelparty ooreenkomste tussen sy benadering en Steiner s'n

opgemerk word. Beide onderskei byvoorbeeld 'n moreel outonome vlak waarop selfgekoose morele beginsels vanuit die eie innerlike lewe van die mens kom. Steiner gaan egter 'n stap verder deur 'n vlak te onderskei waarop die mens ideaal gesproke in staat sou wees om deur middel van konseptuele intuïsie in elke unieke situasie moreel kreatief op te tree.

In die volgende twee hoofstukke oor lektuur en morele opvoeding sal die ooreenkomste en verskille tussen Kohlberg en Steiner nog duideliker word.

HOOFSTUK 4: OPVOEDKUNDIGE BENADERINGS TOT MORELE ONTWIKKELING EN LEKTUUR: RUDOLF STEINER

4.1 INLEIDING

In hierdie en die volgende hoofstuk sal aandag gegee word slegs aan twee opvoedkundige benaderings tot morele ontwikkeling, naamlik dié van Lawrence Kohlberg as verteenwoordigend van die kognitiewe ontwikkelingsteoretiese benadering en dié van Rudolf Steiner. In werklikheid is dit die enigste twee benaderings wat voorsiening maak vir morele ontwikkeling wat gebaseer is op die mens se inherente potensiaal tot morele volwassenheid. In die vorige hoofstuk is aangetoon dat moraliteit volgens die sosiaal-psigologiese, die leer-teoretiese en die psigoanalitiese benaderings, 'n ekstern aangeleerde dimensie is wat nie vanuit die innerlike wese van die mens self spruit nie.

Kohlberg was self nie 'n opvoedkundige nie, maar daar kan heelparty afleidings gemaak word uit sy werk wat vir morele opvoeding en lektuur belangrik is. Steiner se benadering tot morele opvoeding is meer omvattend as Kohlberg s'n omdat sy siening van morele ontwikkeling al drie dimensies van menswees insluit, naamlik wil, gevoel en denke, terwyl Kohlberg slegs die kognitiewe dimensie betrek. Steiner se benadering sal eerste weergegee word omdat Kohlberg se werk teen die breër agtergrond van Steiner se siening beter verstaan sal word. By 'n uiteensetting van beide benaderings sal die rol van lektuur in morele ontwikkeling ook betrek word.

Die doel is om breë beginsels vir die toepassing van lektuur op morele ontwikkeling aan te dui, eerder as om spesifieke verwysings na titels te maak. Teen dié agtergrond sal in die laaste hoofstuk gekyk word op watter wyse hierdie insigte die teoretiese raamwerk van die leserkunde kan invul.

4.2 STEINER SE OPVOEDINGSBENADERING TOT MORELE ONTWIKKELING

4.2.1 Inleidende opmerkings

Steiner se benadering tot opvoeding is 'n direkte uitvloeisel van sy filosofie en sy siening van die wese van die mens. Hy het toegetree tot die opvoedkundige toneel toe sy hulp ingeroep is by die

totstandkoming van 'n skool wat gebaseer is op sy menssiening. Hierdie skool is in 1919 in Stuttgart geopen en was bedoel vir die kinders van die fabriekswerkers van die Waldorf Astoria-fabriek. Dit het gelei tot 'n nuwe impuls in die opvoedkunde en staan bekend as die Waldorfskoolbeweging. Dit het 'n internasionale beweging geword en nuwe skole word jaarliks geopen in lande dwarsoor die wêreld. Praktyk en teorie is volgens dié benadering baie nou aan mekaar verbonde en die kleinste onderdeeljie is 'n akkurate weer-
spieëling van die organiese geheel.

Hierdie benadering is gebaseer op die siening dat die mens nog op pad is om homself in sy ware wese te verwesenlik. Daarom is dit begryplik dat daar veral gepoog word om die kreatiewe dimensie van die kind tot volle ontplooiing te bring; selfverwesenliking is in die laaste instansie immers grootliks afhanklik van dié dimensie. Kinders word nie net gelei om die letterkunde of die skilderkuns op 'n kreatiewe en kunssinnige wyse te benader nie, maar ook die natuurwetenskappe.

Een van die groot probleme in die opvoedkunde wat in die moderne tyd ontstaan het, is die verhouding tussen kuns en wetenskap. Daar word gevind dat mense se lewensuitkyk oor die algemeen hoofsaaklik beperk is of tot kuns en die sosiale wetenskappe, of tot die natuurwetenskappe. Om te probeer om in die opvoedingsproses 'n gelyke verdeling tussen kuns en wetenskap te maak, bied nie werklik 'n oplossing nie. Dit sou 'n bloot uiterlike benadering tot vereenselwiging van die twee vorms van menslike kultuurskepping tot gevolg hê. Die oplossing kan geleë wees in 'n benadering waardeur 'n gedissiplineerde kunssinnige waarnemingsvermoë deel word van die natuurwetenskaplike metode, en waardeur die gesonde objektiewe benadering van die natuurwetenskappe deel word van die sensitiewer gevoelens waarop die wese van die kuns en die sosiale wetenskappe uiteindelik gebaseer is. Steiner het probeer om só 'n siening in die opvoedkundige praktyk tot uitdrukking te bring.

Morele ontwikkeling kan volgens Steiner se benadering nie losgemaak word van die res van ontwikkeling nie, maar vorm 'n integrale deel daarvan. Morele opvoeding is verweef met die hele Waldorf-kurrikulum; derhalwe sal 'n beskrywing van Waldorfoopvoeding in breë trekke noodsaaklik wees.

Steiner het geen opvoedkundige handboeke geskryf nie. Hy het egter 'n aantal lesingsiklusse gelewer, waarvan die meeste opgeteken en uitgegee is. Omdat groot dele van Steiner se werk moeilik toeganklik is vir persone wat nie onderlê is in sy filosofie nie, word in hierdie uiteensetting grotendeels gebruik gemaak van A.C. Harwood (1958) se boek The Recovery of Man in Childhood, wat 'n poging is om die beginsels van Waldorfoopvoeding toeganklik te maak vir 'n breër publiek.

4.2.2 Die verband tussen morele ontwikkeling en die ontwikkeling van die kind

In die vorige hoofstuk is 'n algemene uiteensetting gegee van Steiner se siening van die morele ontwikkelingstadia waardeur die mens gaan en wat hy veronderstel word om te kan bereik. Daar sal nou probeer word om aan te toon watter verband die algemene morele ontwikkeling het met die ontwikkeling van die kind soos Steiner dit benader het. Uiteraard kom die hoogste vlakke van morele ontwikkeling soos uiteengesit in die vorige hoofstuk, nie ter sprake by die kind en adolessent nie.

Steiner se siening van die mens se samestelling en die ontwikkeling van die kind is baie kompleks. Vir die doel van dié verhandeling sal dit slegs moontlik wees om 'n baie beperkte en onvolledige uiteensetting hiervan te gee sonder om in te gaan op die dieperliggende redes daarvoor.

Daar is reeds melding gemaak van die feit dat Steiner drie dimensies van menswees onderskei, naamlik wil, gevoel en denke. Die drie dimensies hou ook verband met die fisieke wese van die mens. Hy onderskei drie fisiese sisteme, naamlik die kop-, die ritmiese en die ledemaatsisteem. (Die metaboliese prosesse word by die ledemaatsisteem betrek). Die drie fisiese sisteme is die draers en onderhouers van onderskeidelik die denk-, gevoels- en wilsvermoë. Slegs by die volwassene het die drie sisteme en die drie dimensies van wil, gevoel en denke, volwassenheid bereik. Sy beskrywing van die kind se fisiese en geestelike ontwikkeling behels ook 'n uiteensetting van die wyse waarop bogenoemde sisteme en dimensies in die kind tot ontplooiing kom.

Steiner onderskei drie fases van ontwikkeling by die kind waar die drie dimensies opeenvolgend hulle verskyning maak,

naamlik (i) die wilsfase, wat duur van die geboorte af tot die tandewisseling; (ii) die gevoelsfase, wat duur vanaf die tandewisseling tot puberteit; en (iii) die denkfase, wat vanaf puberteit tot mondigwording duur.

In die wilsfase is die kind nog baie nou verbonde met die buitewêreld, met ander woorde daar is min sprake van 'n werklike skeiding tussen homself en die buitewêreld; die kind het dus ook geen bewussyn van homself as 'n aparte entiteit nie. Omdat daar geen skeiding is tussen homself en die buitewêreld nie, gaan enige wilsimpuls direk oor in aktiwiteit; daar is nog nie genoeg gevoel en denke om dit te hou nie. Die kind wil nie net kyk nie, hy wil ook hanteer; hy het 'n geweldige vermoë tot konsentrasie en doen dinge met sy hele wese, 'n kenmerk wat van spel in hierdie fase 'n baie ernstige aangeleentheid maak.

In die gevoelsfase ontwaak die kind se dromende gevoelsbewussyn. Die kind se denke kan in dié tyd as verbeeldingryk beskryf word; sy denke is met ander woorde hoegenaamd nie intellektueel nie, maar eerder op die konkrete beeld gegrond. In die opvoeding veral moet hierdie faktor deeglik in ag geneem word. 'n Abstrakte intellektuele benadering bereik nie regtig die kind nie, maar werk selfs sy kreatiewe verbeeldingryke vermoëns te. Die juiste benadering is dus 'n kunssinnige een wat die kind deur middel van beelde aanspreek.

Pas in die denkfase kom die kind se intellektuele denke te voorskyn en kan oorgegaan word tot 'n meer abstrakte benadering. Die fout moet nie gemaak word om te dink dat Steiner bedoel het dat daar byvoorbeeld geen gevoel en denke teenwoordig is in die wilsfase nie. Alle dimensies is teenwoordig in elke fase en maak opeenvolgend hul verskyning in elke fase. Dit is egter 'n kwessie van graad en kwaliteit. In elke fase is daar een dimensie wat van oorheersende belang is.

Die beginsel van metamorfose (vgl. par. 1.8.4) neem hier 'n uiters belangrike plek in. Dit is naamlik so dat die oorspronklike wilsfase geleidelik oorgaan in die meer verinnerlikte toestand van die gevoelslewe, wat 'n verdere metamorfose ondergaan tot die denklewe wat 'n toestand van nog groter verinnerliking beteken.

Dit is as gevolg van die toenemende verinnerliking van die

kind se psige dat hy homself geleidelik as meer afgesonderd van die wêreld ervaar. Met die eerste ontwaking van die denke in die puberteit ervaar die kind dikwels 'n pynlike vervreemding en isolasie van sy omgewing. Dit is belangrik om te beseef dat die kind toegelaat moet word om elke fase in sy volle omvang te deurleef, anders word die organiese groeiproses en die psigiese ontplooiing gestrem. As die kind nie gegun word om die wilsfase in sy volle omvang te belewe nie, is dit nie bevorderlik vir die ontplooiing van 'n gesonde gevoelslewe nie. Dit is miskien van nog groter belang dat die kind se gevoelslewe toegelaat word om ten volle te gedy, sonder dat daar inbreuk op gemaak word deur 'n te vroeë intellektueel gerigte opvoeding.

Die drie dimensies kan beskou word as gesentreer in die ego van die mens en word deur die ego in die lewe geroep. Die ego van die mens, dit wil sê sy werklike innerlike lewe, maak eers sy verskyning wanneer die kind ongeveer drie jaar oud is en homself vir die eerste keer met "Ek" aanspreek. Voor dié tyd bestaan normaalweg geen geheue nie. Volgens Steiner se siening het die ego sy oorsprong in die geestelike wêreld. Jong kinders het dikwels nog 'n vae bewussyn van die geestelike wêreld waar hulle hul oorsprong het.

Vervolgens kan hierdie drie psigologiese fases in verband gebring word met die fases van morele ontwikkeling.

Soos in die vorige hoofstuk uiteengesit is, is die vrye wilshandeling vir Steiner die hoogste uitdrukking van die morele lewe. 'n Wilshandeling bestaan volgens hom uit twee komponente, naamlik 'n dryfveer en 'n motief. Die dryfveer is 'n wilsfaktor wat direk geleë is in die karakterologiese gesteldheid van die mens wat as permanente determinerende faktor funksioneer. Die motief doen hom voor in die vorm van 'n voorstelling of konsep, en is die momentele determinerende oorsaak vir 'n wilshandeling (vgl. par. 3.6.3). Daar is in die vorige hoofstuk verskillende vlakke van dryfvere sowel as motiewe onderskei. Hierdie vlakke sal nou kortliks in verband gebring word met die morele ontwikkeling van die kind.

4.2.2.1 Die wilsfase

Die eerste soort dryfveer of vlak van karakterologiese gesteldheid, is die vlak van persepsie of waarneming. Waarneming gaan direk oor

in optrede sonder inmenging van gevoel of konsep. Optrede is instinktief en onmiddellik.

Die eerste vlak van motiewe is dié waar 'n voorstelling gevorm word van die eie of die ander se welsyn (wat in belang is van eersgenoemde). Dit is dus 'n egoïstiese motief waar deur eie optrede die grootste voordeel vir die self gesoek word.

Die verband tussen bogenoemde dryfveer en motief, en die eerste fase van die kind se ontwikkeling, is duidelik. Die onmiddellikheid waarmee kinders hulle instinktiewe behoeftes moet bevredig en hoe ingestel hulle is op eie plesier is algemeen bekend. Die wyse waarop Kohlberg die premorele en prekonvensionele stadia van die kind beskryf (vgl. par. 3.5.3), stem hiermee ooreen.

In soverre dit die morele ontwikkeling en die daarmee gepaardgaande morele opvoeding betref, is die belangrikste aspek van hierdie fase dié van nabootsing. Die kind neem die gedrag van sy opvoeders waar en tree direk daarvolgens op. In hierdie fase is die goeie voorbeeld die enigste wyse waarop blywende resultate bereik word vir sy morele groei:

"It is self-education, not child-education, which is needed at this time. To be strictly truthful, to speak always with love, to make every action as beautiful and harmonious as may be - these are the things that affect the child most deeply." (Harwood, 1958, p.51)

Die invloed van die volwassene op die kind in dié fase is nie geleë in wat hy weet nie, maar wat hy is as mens. Dit moet in gedagte gehou word dat die jong kind direk toegang het tot die wese van dinge en mense om hom, en hy kan nie maklik om die bos gelei word nie. Terselfdertyd is die jong kind egter onkrities en hy kan nie diskrimineer nie. Hy is met ander woorde oorgelewer aan die voorbeelde van gedrag om hom. Sulke voorbeelde word as 't ware 'n organiese deel van hom en is as sodanig onbewus, en is baie moeilik om later te wysig. Hierdie fase kan dus ook die fase van nabootsing genoem word.

4.2.2.2 Die gevoelsfase

Die tweede soort dryfveer of vlak van karakterologiese gesteldheid is dié van gevoel. Die tweede soort motief is suiwer konseptueel en hou nie meer verband bloot met die voorstelling van eie genot

of van 'n spesifieke handeling nie. Dit is gebaseer op 'n sisteem van morele beginsels in die vorm van abstrakte konsepte, en dien as riglyn vir die individu se morele lewe sonder dat hy hom hoef te bekommer oor die oorsprong van sy konsepte, omdat diegene wat die leiding neem, verantwoordelikheid daarvoor dra. Die toppunt van hierdie vlak is die internalisering van 'n ekstern neergelegde morele kode wat dan as gewete funksioneer.

Daar is reeds hierbo gestel dat die fase tussen die tandewisseling en die puberteit vernaamlik gekenmerk word deur die ontwikkeling van die gevoel. Deur die ontwikkeling van 'n eie innerlike gevoelswêreld word die kind in staat gestel om 'n mate van afstand tussen hom en die buitewêreld te verkry. In die wilsfase weet kinders in 'n groot mate wat hulle wil doen; dit hang van hul vermoëns en die volwassenes af of hulle dit kan en mag doen. In die gevoelsfase is kinders baie meer onseker oor hul optrede en is hulle daarom baie sterk afhanklik van volwassenes se leiding en gesag. Die kind is egter nie meer so oorgelewer soos vroeër aan die voorbeelde van volwassenes om hom nie; hy kan al 'n model kies. Deur middel van sy gevoel kan hy homself identifiseer met 'n gesagsfiguur wie se bevels en voorbeeld hy dan navolg, en na wie hy opsien. Kinders van dié ouderdom het respek vir die onderwyser wat orde kan handhaaf, en voel ongemaklik wanneer dit nie die geval is nie.

Vir sy morele ontwikkeling en opvoeding is dit weer eens belangrik dat die opvoeders se waardes navolgenswaardig is. In die Waldorfskool word 'n stelsel gevolg waarvolgens die kind in hierdie middelfase dieselfde klasonderwyser het wat hom van klas tot klas begelei tot die puberteit. Op dié wyse ontstaan 'n besondere verhouding tussen onderwyser en kind. Dit is 'n intieme vertrouensverhouding wat gebaseer is op 'n natuurlike aanvaarding van die onderwyser se outoriteit deur die kind. In progressiewe opvoedingsbenaderings, soos byvoorbeeld dié van Neill (1961), word in die poging om weg te breek van outoritêre optrede, reëls en dissipline, dié faktor nie voldoende in ag geneem nie. Dié fase kan wat die kind se morele ontwikkeling betref, die fase van gesag genoem word. Filogeneties gesien, word hierdie vlak weerspieël in die wyse waarop byvoorbeeld die Israëliete heel konkreet opgekyk het na die Godheid vir leiding.

Weer eens is dit duidelik dat Kohlberg se beskrywing van die konvensionele fase, waarin gehoorsaamheid aan reëls 'n belangrike rol speel, in 'n groot mate ooreenstem met bogenoemde uiteensetting.

4.2.2.3 Die denkfase

Die derde vlak van karakterologiese gesteldheid is dié van denke en die vermoë om voorstellings te vorm. Voorstellings van eie of ander se optrede in bepaalde situasies kan deur herhaling deel word van die karakterologiese gesteldheid van die mens, en as sodanig dryfvere word wanneer 'n soortgelyke situasie hom voordoën. Die konseptuele vlak kan verder verdiep word deurdat konsepte deur intuïsie gedetermineer word sonder verwysing na 'n spesifieke persop (vgl. par.3.6.4). Hierdie fase kom egter na alle waarskynlikheid tot op hede uiters selde voor by adolessente.

By die derde motiveringsvlak is die individu nie meer bereid om afhanklik te wees van 'n eksterne of interne gesag nie, maar probeer hy insig verkry in die redes waarom 'n bepaalde beginsel as motief tot morele optrede aanvaar behoort te word of nie. Op dié vlak word gesoek na universeel geldige norme.

Na die puberteit ontwaak die kritiese denke en is die adolessent in staat om deur middel van sy denke 'n nog groter afstand tussen hom en die buitewêreld te plaas as waartoe hy deur middel van gevoel in staat was. Deur gevoel is die kind nog subjektief gekoppel aan sy self, terwyl die objektiwiteit van die denke die adolessent in staat stel om uit te reik na die universeel geldige. Die adolessent staan krities en objektief teenoor die buitewêreld en kan nie meer gedwing word om reëls en regulasies wat deur outoriteit daargestel is, na te volg nie. Hy moet die redes daarvoor begryp. Na die puberteit verander die verhouding tussen onderwyser en leerling. Die adolessent met sy baie onvolwasse vermoëns wil graag eie menings hê en self besluite neem. Hy respekteer nie 'n volwassene bloot omdat hy 'n volwassene is nie, maar respekteer wel sy vermoëns en sy entoesiasme. Die regte vorm van dissipline vir dié fase is nie nabootsing of outoriteit nie, maar die bewondering van die adolessent vir die onderwyser se kennis en kundigheid. Die onderwyser wat 'n deskundige is en entoesiasties is oor sy onderwerp, kan 'n ideaal daarstel wat vir die leerlinge die moeite werd is om na te streef. Hierdie fase kan ook die fase

van idealisme genoem word.

Ook hier is die ooreenkoms met Kohlberg se prinsipieel outonome vlak van morele redenasies duidelik.

4.2.3 Morele ontwikkeling, opvoeding en lektuur

Vervolgens sal probeer word om in breë trekke aan te toon watter soort lektuur van hulp kan wees in die stimulering van kinders se morele ontwikkeling en op watter wyse dit toegepas kan word in morele opvoeding. Hier word spesifiek verwys na die benadering wat gevolg word in die Waldorfskool.

Daar is reeds gewys op die feit dat die hele Waldorfkurrikulum ingestel is op die morele ontwikkeling van die kind. Een klein voorbeeld kan kortliks genoem word. Wanneer daar met rekenkunde begin word, word met die geheel begin, byvoorbeeld twee is een plus een, in stede van een plus een is twee. Agter die eerste benadering is die idee verskuil dat dit slegs die geheel is wat sin en bestaansreg gee aan die onderdele, terwyl die tweede benadering maklik kan lei tot 'n atomistiese en verbrokkelde wêreldbeskouing. Deur met die geheel te begin, kan nog 'n ander beginsel op subtile wyse gedemonstreer word. Optelsomme kan lei tot die idee dat die objek steeds meer en meer behoort te kry, terwyl aftreksomme die beeld van vrygewigheid kan oordra.

Dit is natuurlik nie moontlik vir die doel van hierdie studie om al hierdie subtiliteite uiteen te sit nie. Die klem sal hier meer gelê word op die inhoud van verhale wat vertel of voorgelêes word of wat deur die kinders self gelees word. Die verband wat lektuur met morele ontwikkeling het, is egter nie net geleë in die inhoud daarvan nie, maar ook in die wyse waarop die kind in die wêreld van lektuur ingelei word, en die verband wat dit het met sy totale ontwikkeling as mens. Dit gaan dus nie soseer om die morele inhoud van boeke as sodanig nie, maar die stadium van ontwikkeling waarop sekere lektuurinhoude aan die kind gebied word en die wyse waarop dit gebring word. Moraliteit het te make met die mens se totale ontwikkeling en lewensuitkyk.

In die Waldorfkurrikulum gaan dit juis daarom dat die kind deur middel van die leerstof en die wyse waarop dit gebring word, geleer word om homself en die wêreld, en sy plek in die wêreld te leer ken. Met ander woorde hy leer wie en wat hy is en wat sy taak in die lewe is. Hy moet leer om in kontak met homself, met die

wêreld en die mense om hom te kom. Sy innerlike ontwikkeling moet weer-
spieël word deur die lesinhoud wat aan hom gebring word, want op
dié wyse leer hy sy verband met die buitewêreld ken en vind hy sy
plek in die lewe.

In 'n poging om te illustreer hoe die lesinhoud met die kind
en adolessent se innerlike ontwikkeling in verband gebring moet
word, is byvoorbeeld aandag gegee aan die aanbieding van geskiede-
nis. Deur die wyse waarop die kind die geskiedenis van die mens-
dom ervaar, behoort hy te leer dat daar geestelike vooruitgang is
en dat hy ook sý bydrae het om te lewer.

Terselfdertyd dien 'n derglike beskrywing as riglyn in die
keuse van lektuurinhoud.

In verband met die religieuse inhoud van boeke en die in-
vloed wat dit op morele ontwikkeling en opvoeding het, kan net
weer verwys word na hoofstuk twee waar deur middel van Tillich
se siening aangetoon is wat die religieuse dimensie van moraliteit
is. Steiner se benadering sluit hierby aan. Volgens hom ontstaan
moraliteit in die eerste plek uit gevoelens van eerbied en dank-
baarheid jeens 'n God wat vir sy 'skepsels' sorg. Geen mens - en
sekerlik geen kind - kan dankbaarheid voel jeens 'n "Eerste Oor-
saak", 'n "Lewegewende Krag" of 'n "Beginsel van Evolusie" nie. 'n
Kind ken die vreugde om te lewe; alles in die wêreld is vir hom
'n gawe en daarom is dit natuurlik en reg dat hy uiting gee aan sy
dankbaarheid jeens 'n Gewer.

Daar sal nou aandag gegee word aan die rol van lektuur in die
verskillende ontwikkelingsfases.

4.2.3.1 Lektuur in die wilsfase

Die eerste aanraking wat jong kinders met lektuur behoort te hê,
is deur die liedjies en kleuterrympies wat hul moeder met hulle
deel. Veral na die ouderdom van drie begin die ritmiese element
in kinders te lewe en kry hulle oneindige plesier uit die hoor
en herhaling van kleuterrympies.

Dit spreek vanself dat bogenoemde aktiwiteite later uitgebrei
word tot die vertel van verhale. Die inhoud van die stories kan
relatief eenvoudig wees met veral eenvoudige handelinge wat uitge-
beeld word. Daar kan byvoorbeeld aan die kind vertel word hoe die
boer in die laatmiddag uitgaan om sy diere te voer. Heel eerste

gaan hy na sy varke, dan na sy koeie en sy skape, ensovoorts. Hy kan vertel word op watter wyse hulle elk vir hom bedank en vir hom goeie nag sê; daarna gaan hy huis toe en eet die heerlike ete wat sy vrou vir hom gemaak het, en uiteindelik gaan hy bed toe. Die opeenvolging van bogenoemde handeling is vir eers genoeg.

Wanneer dit nodig is om kinders te wys op onwenslike gedrag, kan dit ook gedoen word in die vorm van 'n storie. Vermanings en preke is nie effektief nie. Dit help ook nie om te sê dat so en so 'n liewe dogtertjie is en altyd soet is nie. Die waarskuwende verhaal, indien kinderlik genoeg, het hier 'n werklike funksie. Wanneer die kind byvoorbeeld nie in die straat mag gaan nie, kan vertel word van 'n seuntjie wat 'n ongeluk oorgekom het toe hy in die straat gehardloop het. Die kind sal sy eie gedrag hierin weerspieël sien en dit sal 'n veel groter uitwerking hê as om hom steeds te verbied om in die straat te gaan. Aan die ander kant inspireer die storie van 'n goeie voorbeeld die kind om ook so te wil optree.

In die eerste jare het die kind, soos reeds gestel, 'n baie nou verbintenis met die natuur, en die inhoud van stories behoort 'n weerspieëling te wees hiervan. Die doel is nie om die kind op dié stadium natuurstudie te leer nie, maar om die wese van die natuur aan hom te openbaar. Die doel van natuurstories is om die werking van God in alles wat lewe vir die kind te ontsluit. In die laaste stadium van hierdie fase sal die stories ook die werking van God in die mens aantoon. Die stories behoort verbeeldingryk te wees, maar moet terselfdertyd verband hou met die werklikheid. Wanneer die verhaal byvoorbeeld oor diere handel, behoort die werklike aard van die diere uitgebeeld te word en die diere nie as mense voorgestel te word nie. Die volgende tema vir 'n verhaaltjie kan as voorbeeld dien.

'n Klein seuntjie gaan stap in 'n bos. 'n Groep van verskillende diersoorte versamel om hom in 'n oop ruimte. Elkeen neem 'n beurt om aan die seuntjie te wys wat hy beter as al die ander diere kan doen. Uiteindelik vra die diere dat die seuntjie aan hulle moet wys wat hy kan doen en hulle nie. Die seuntjie word baie treurig en sê dat die enigste ding wat hy kan doen, is om te lag, en die diere se antwoord daarop is dat hulle eerder in staat sou wou wees om te lag as om enigiets anders te doen (Derry, s.j.).

Hier word aan die hand van 'n eenvoudige voorbeeld gewys op 'n essensiële onderskeid tussen mens en dier.

Vanaf vyf jaar begin kinders om allerlei filosofiese vrae te vra. Hulle dink op dié stadium egter nog in terme van persoonlike motiewe en waardes en dit moet vermy word om antwoorde te gee in terme van onpersoonlike oorsake en meganiese kragte. Die vrae moet dus nie op wetenskaplike wyse beantwoord word nie, maar in terme van die fantasiewêreld van die kind. Harwood (1958) gee die voorbeeld van 'n vraag wat 'n dogtertjie stel en waarop sy dan self die antwoord gee. Vraag: "Waarom trek die bome hulle gekleurde blare uit met Kerstyd?" Antwoord: "Omdat hulle wil hê God moet hulle 'n wit rok gee vir die verjaarsdag van Jesus." Dit is duidelik dat 'n natuurlike gebeure hier deur die kind geïnterpreteer word in terme van beelde van die fantasie eerder as in saaklike terme.

Op hierdie stadium vra kinders ook waar hulle vandaan kom. Hulle bedoel egter volgens Harwood nie soseer hul fisiese liggaam nie, maar hulle ego. Dit sou dus verkeerd wees om bloot te antwoord dat hulle uit hulle ma se liggaam kom. Kinders is dikwels bewus van dié fisiese feit, maar dit is nie wat hulle wil weet nie. Daar is heelwat sprokies wat byvoorbeeld die afdaling van die siel op soek na 'n liggaam beskryf. 'n Voorbeeld hiervan is "The story of snowflake and the dragon" van Isabel Wyatt (1975). Op hierdie ouderdom kan 'n aanvang gemaak word met die vertel van die eenvoudiger sprokies wat nog nie te veel denke en emosies wakker maak nie. Voorbeelde hiervan is:

Die soet pap.
 Die wolf en die sewe bokkies.
 Die goue sleutel.
 Sneeuwitjie.
 Die paddaprins.
 Rooikappie.
 Moeder Holle.
 Die eseltjie.
 Aspoestertjie.
 Die drie musikante van Bremen, ensovoorts.

Storievertelling gaan in dié stadium maklik oor in die opvoering van die storie. Kinders sal dikwels spontaan 'n rympte of versie wat in die storie voorkom, onthou en opsê. Herhaling van stories is baie belangrik. Dit is selfs belangrik dat die stories op presies dieselfde wyse herhaal word omdat kinders geen weglatings of

wysigings duld nie. Die herhaling self is vir die kind 'n oefening van sy wil.

Die werklike sprokiestadium waardeur kinders gaan, begin op ongeveer vyf jaar en hou aan tot die tiende jaar. Op dié punt kan dus oorgegaan word na die gevoelsfase.

4.2.3.2 Lektuur in die gevoelsfase

In hierdie fase is die totstandkoming van die gevoelsbewussyn die belangrikste kenmerk van die kind se ontwikkeling. Daar is reeds gestel dat die gevoelsbewussyn 'n beeldryke karakter het wat verwant is aan die droombewussyn. Harwood (1958) beweer dat die ontwikkelende gevoelsbewussyn nou die spel van emosies vereis soos simpatie en antipatie, vreugde en verdriet, moed en vrees. Hierdie emosies is vir die mens se innerlike soos die funksie wat in- en uitaseming het vir die longe en hart. Vir kinders van sewe en ouer moet die storie dus lewe in die spel van opeenvolgende emosies. Daar moet byvoorbeeld 'n tyd wees wanneer die jong prins alleen en verdwaald in die bos loop, dit nag word en daar allerlei skrikwekkende geluide is en blink geheimsinnige oë wat flits in die donker. Uiteindelik sien hy die welkome lig van 'n huisie met die gloed van 'n behaaglike vuurtjie wat deur die venster skyn. By die deur van die huisie moet die prins sewe keer klop (nie minder as sewe maal in dié ritmiese fase nie) en, wanneer hy byna moed opgegegee het, hoor hy voetstappe van binne en word die grendel weggeskuif. Maar wie is dit wat die deur oopmaak? 'n Aaklige heks! Die prins wil weghardloop, maar vind homself vasgeanker aan die grond....

Vir kinders van vyf sou hierdie oormaat van emosie skadelik kon wees, terwyl dit vir die sewejarige wat die drempel van 'n nuwe ervaringswêreld betree het, 'n wonderlike ondervinding is.

4.2.3.2.1 Sprokies

Aangesien sprokies 'n baie belangrike rol speel in dié stadium van die opvoedingsverloop wat deur die Waldorfskool gevolg word, sal vervolgens dieper op die wese van die sprokie ingegaan word.

In die eerste skooljare is die kind nog nou verbonde met die wêreld om hom. Alles het lewe, gevoel en 'n doel. Wanneer hy aan die wêreld bekend gestel word, is die vertel van sprokies en fa-

bels 'n baie goeie manier om dit te doen. In hierdie magiese wêreld kan alles praat; voëls, diere en insekte doen goeie werke, metamorfose en tówerkuns is aan die orde van die dag, die prins kan enige oomblik in 'n beer verander en die prinses in 'n swaan.

Die rede waarom jongmense vandag so verslaaf is aan wetenskapsfiksie, is heelwaarskynlik dat hulle as jong kinders nie genoeg van die magiese wêreld van sprokies gekry het nie. Die geweldige populariteit van Tolkien bewys ook hoe groot die behoefte aan die magiese is.

Feëverhale bevat nie net 'n wêreldsiening soortgelyk aan dié van die kind nie, maar dit bevat ook baie van die natuurkennis, die morele lesse en die praktiese wysheid van ons voorouers. Ver- al die ouer sprokies is vir kinders belangrik omdat hulle gebaseer is op antieke, primitiewe wysheid. Baie elemente wat in hulle vervat is, dien as saad vir meer bewuste kennis en insigte waartoe die mens in later jare kom. Dit is baie belangrik dat die oorspronklike vorm en inhoud van die sprokie behoue bly wanneer dit vertel word, juis vanweë hierdie verborge elemente wat as geestelike voedsel vir die kind kan dien, soos later aangetoon sal word.

Deur van sprokies van verskillende nasionaliteite gebruik te maak, kry kinders ook op 'n baie subtiele wyse 'n aanvoeling vir die verskille in die aard van verskillende volke.

Kinders in dié fase smag ook na 'n uitbeelding van die heroïese stryd tussen die Goeie en die Bose. Hulle voel dat hulle deel is van hierdie groot drama soos ook blyk uit hulle spel waarin dié polariteit dikwels tot uiting kom. Omdat hulle dinge gevoelsmatig belewe, word die Goeie as mooi en die Bose as lelik ervaar. Hulle is ook geneig om sterk oor te swaai van een pool na 'n ander. Alles word in terme van uiterstes ervaar en uitgedruk. Daar is reeds gewys op die noodsaaklikheid van emosionele variasies in hul verhale. Dit is 'n fout om te dink dat die kind net geluk behoort te ken. In die Weste word geluk as elke mens se reg beskou, met die gevolg dat 'n persoon maklik oorweldig word wanneer 'n katastrofe hom oorval, of hy probeer deur middel van 'n uiterlik oppervlakkige afleiding uit 'n lewensituasie ontsnap wat sy lewe baie sou kon verdiep en verryk het. 'n Sterk karakter word gevorm deur die ervaring van beide geluk en droefheid, genot en pyn. Dit is natuurlik verkeerd om kinders opsetlik ongelukkig te maak en net so verkeerd om on-

eerlik met hulle te wees deur 'n ongelukkige gebeurtenis van hulle weg te steek om hulle gelukkig te hou. Daarom is dit verkeerd om vreeswekkende dinge wat soms in stories, ook in sprokies, voorkom van hulle te weerhou. Vrees is ook deel van die lewe en kinders sal hulle eie vrese bedink wanneer volwassenes probeer om hulle oormatig daarteen te beskerm.

a. Die innerlike wese van sprokies

Sprokies is in wese nie werklik fantasties indien hulle ware sprokies is nie, want hulle druk 'n innerlike betekenis uit in uiterlike beelde. Hulle is volgens Steiner 'n uitdrukking van die ondervinding van die menslike siel. Elke figuur is 'n voorstelling van verskillende dele van die menslike karakter. Die prinses en die prins, die goeie moeder en die bose stiefmoeder en die getroue bediende is nie verskillende persone nie, maar elemente in die siel van elke mens. Wat hulle ervaar in die storie is die innerlike veranderings waardeur die kind gaan in sy lewe, sy koms na die aarde, die grootwordproses, sy aanvaarding van sy eie kragte en vermoëns en die vind van sy lewensdoel. Sprokies beskryf die drama van die menslike siel in sy lewe tussen hemel en aarde. Kinders begryp dit in hul verbeelding deur hulle eie innerlike wysheid wanneer dit aan hulle op die regte tyd en wyse gebied word.

'n Baie belangrike komponent in Waldorfoopvoeding is die aanvaarding dat daar 'n direkte verband bestaan tussen filogenetiese en ontogenetiese ontwikkeling. Met ander woorde die mensdom se ontwikkeling word weerspieël in die kind se ontwikkeling. Natuurlik nie letterlik nie, maar die onderliggende prosesse is dieselfde. So het die mensdom deur 'n stadium gegaan waarin hy volgens Steiner kontak gehad het met die goddelike wêreld en hierdie ervarings in beelde uitgedruk het. Van Peursen (1970) noem dit die mitiese bewussynsfase. Sprokies, mites en legendes is die literêre nalatenskap van daardie fase van die mensdom se ontwikkeling en stem ooreen met die ontwikkeling van die kind in die gevoelsfase waarin ook in beelde gedink word.

Om bogenoemde stellings in verband met die innerlike wese van sprokies meer konkreet voor te stel, sal een van die broers Grimm se sprokies, Die Eseltjie, hieronder weergegee en vervolgens vertolk word volgens Steiner se insigte. Voordat dit gedoen kan word,

moet daar eers 'n kosmologiese agtergrond geskets word waarteen dit verstaan kan word. Die kosmologiese agtergrond word weergegee aan die hand van Frieling (1971) se The Essence of Christianity. Die verklaring van die eseltjie kom uit De Haes (1976) se Kleuterwereld-sprookjeswereld.

b. 'n Blik op geestelike ontwikkeling

In die Bybelse verhaal van die skepping word gesien dat die mens sy oorsprong het in reinheid, binne die goddelike wêreld. Maar in hierdie verhaal word daar ook melding gemaak van 'n spesifieke doel waarmee die Godheid die mens in die lewe geroep het. God het die mens "na sy beeld" geskape. Dit was die groot doelstelling.

Wat moet verstaan word onder hierdie begrip "na die beeld van God"? Indien die mens net 'n blote skepsel was, net 'n produk van skeppende krag, selfs al sou dit 'n perfekte skepping wees, sou dit nog steeds nie beantwoord aan die verhewe doel van die mens se wyding nie. Die mens sou net waardig wees om 'n beeld van God genoem te word indien hy self 'n kreatiewe wese sou wees, dus iets meer as net 'n blote skepsel of 'n produk van skepping. Die mens sou net in harmonie kon wees met die Goddelike doel indien hy in homself sy eie kreatiewe persoonlike wesenskern het waaruit hy uit vryheid en liefde sou kon handel in ooreenstemming met Goddelike goedheid.

So 'n wese, wat vry is en selfbeskikking het, kan eenvoudig nie as 'n klaargemaakte produk uit die hand van God kom nie. Om hierdie rede het die Godheid iets van sy eie Goddelikheid in die mens se wese ingeblaas. Om 'n ander beeld te gebruik: die Godheid het aan die mens 'n vonk van sy eie oorspronklike Goddelike vuur gegee wat Hy deur opoffering as 'n saad in die wese van die mens geplaas het. 'n Lang ontwikkelingsproses is nodig voordat hierdie saad kan ontwikkel in 'n vrye persoonlikheid wat na die beeld van God sal wees. Ten einde sy aangebore kapasiteite te ontvou of te ontwikkel, moet die mens deur 'n historiese evolusie gaan. Alleenlik wanneer die mens deur lyding sy bestemming aanvaar en dit reg vorm, kan hy geleidelik na die toestand groei wat vir hom bestem is.

Dit is 'n fundamentele insig dat die mens as die beeld van God nog lank nie voltooi is nie. Hy is nog op weg. En hierin is hy heeltemal uniek in vergelyking met plante en diere wat as klaargemaak of afgerond beskou kan word. Dit geld nie vir die mens se

fisiese aspekte wat sonder twyfel gesien kan word as die kroon van die Skepping nie. Maar die mens se ware innerlike natuur staan eintlik nog maar aan die begin van sy ontwikkeling. Dit is waarom dit so moeilik is om 'n insig te kry in die mens se ware natuur; die finale woord is naamlik nog nie gespreek nie. Die mens se ontwikkeling is nog besig om hom te voltrek. Die mens na die beeld van God is dus nog 'n doel wat ver in die toekoms lê.

Te midde van die kragte wat werk aan hierdie historiese ontwikkeling is daar ook die krag wat teen die Goddelike plan is.

Die mens het in sy eie wese die moontlikheid tot die bose, 'n moontlikheid wat dikwels tot uitdrukking kom. Dit is egter interessant om daarop te let dat die mens die bose in homself altyd ervaar as iets vreemds aan sy wese ten spyte van die feit dat dit 'n geweldige invloed op hom kan uitoefen op 'n gegewe oomblik. Elkeen van ons in ons ware wese wil graag goed wees selfs al word dit nie altyd erken nie. Hierdie elementêre gevoel dat die bose vreemd is aan die ware wese van die mens, beaam die korrektheid van die Bybelse tradisie waarvolgens beweer word dat die bose nie van die begin af in die mens teenwoordig was nie, maar toegang tot hom verkry het op 'n spesifieke tydstip. Op hierdie tydstip het die bose die mens betree as 'n "vreemde invloed".

Hoe kan 'n wyse en liefdevolle Godheid toelaat dat die vyand die kinderlike, onskuldige mens verlei en sy siel besmet met die kiem van egotisme en daardeur die weg voorberei tot die ellende van die mensdom?

Dié misterie kan beter begryp word wanneer dit vergelyk word met die ontwikkeling van die jongmens. Hy word nie in sy ontwikkeling gehelp deur vir ewig onder die sorg van sy ouers te bly nie. As hy werklik iets wil bereik, moet hy homself losmaak van sy ouers se beskerming. Die ouers moet eenvoudig bereid wees om hul kortsigtige vrese te oorwin en die kind toe te laat om in 'n vrye en gevaarlike wêreld uit te gaan.

God het die bose toegelaat om die mens in sy paradyslike toestand te benader, en die mens het op sy beurt die bose toegang tot sy wese gegee. Die mens sou nooit ten volle onafhanklik kon geword het as hy vir ewig in die paradys onder God se sorg gebly het nie. Hy sou dan net in staat gewees het om op te tree soos 'n wese wat instinktief handel en wat nie bewus is nie. Die mens sal alleen-

lik werklik mens word wanneer hy in staat sal wees om uit vrye keuse die Goeie te ontwikkel uit die kern van sy eie innerlike wese. Alleenlik dan sal die Goeie werklik goed wees. Die onskuld van die mens in die paradys is nie wat uiteindelik vir die mens bedoel was nie. In die toekoms moet die paradys herwin word, maar op 'n hoër vlak, as heiligheid. Tussen hierdie twee toestande is die mens egter gewikkel in die tragiese stryd met skuld.

Met die sondeval het 'n geleidelike proses begin waarvolgens die mens in toenemende mate van sy ware Goddelike oorsprong vervreem word. Hy word al hoe onafhankliker en meer aards. Hoe meer fisies die mens se liggaam geword het, hoe meer het dit hom afgesluit van die Goddelike wêreld. Dit het die mens in toenemende mate die moontlikheid gegee om 'n onafhanklike bestaan te voer. Op hierdie wyse het die sondeval 'n proses aan die gang gesit wat selfs vandag nog nie sy uiteinde bereik het nie. Die mens se vervreemding van sy Goddelike oorsprong stel hom in staat tot nog baie bese transformasies, en dit maak inbreuk op steeds meer areas van die mens se bestaan.

Die antieke droom van 'n verlore paradys gaan dus in werklikheid oor die verlies van die oorspronklike toestand van kinderlike, onskuldige nabyheid aan God wat in die geheue van die antieke mens bly steek het.

Indien die mens steeds onafhankliker sou word in 'n wêreld wat nie meer gevul is met Goddelikheid nie, sou die pad na 'n afgrond lei. Die mens sou sy Goddelike oorsprong totaal vergeet. Hy sou uiteindelik al sy menslike kwaliteite verloor het indien die Goddelike voorsienigheid nie hierteen maatreëls getref het nie. Die Godheid het dit nodig geag om die onafhanklikheid wat die mens bereik het na die sondeval, van die bese terug te win. Ten spyte van die tragiek van die situasie na die sondeval, is daar tog iets positiefs daaromtrent, en dit is dat die menslike persoonlikheid 'n sekere graad van volwassenheid bereik het. Voor dat hierdie volwassenheid nie bereik was nie, wou die Godheid nie tussenbeide tree nie.

Indien die Godheid die ingryping te laat laat kom het, sou dit nie meer moontlik gewees het om die mens weer bewus te maak van sy Goddelike oorsprong nie. Die mens sou dan al te afhanklik

geword het van die bese.

Christus verskyn dus op die juiste kosmiese uur, op die regte tydstip in die mens se historiese ontwikkelingsproses, en lei die mens na die verwesenliking van die doel om werklik beeld van God te word.

Hierdie filogenetiese en ontogenetiese wording van die mens vind veelvuldige uitdrukking in die wêreld van die sprokie. In die meeste sprokies word aspekte hiervan verbeeld.

'n Sprokie wat 'n baie omvangryke uitbeelding gee van die geestelike wording van die mens, is Die Eseltjie van die broers Grimm. Daarin word selfs toekomstige (profetiese) perspektiewe van die kosmologiese ontwikkelingsgang weergegee, en dit bied dus 'n geskikte uitgangspunt om tot 'n beter insig te kom in die rol wat verbeeldingsryke lektuur kan vervul in die morele opvoeding van die kind. Hoewel hierdie sprokie van die mees diepgaande waarhede aangaande die mensdom en die mens se geestelike ontwikkeling daarstel, waarhede wat op 'n ander (kognitiewe) wyse gebring, vir die kind heeltemal ontoeganklik sou gewees het, word dit vir hom in die vorm van die sprokie onmiddellik toeganklik as 'n gevoelsbelevens omrede van die beeldryke aard daarvan.

c. 'n Sprokie en sy interpretasie: Die Eseltjie.

Hier volg nou 'n weergawe van Die Eseltjie van die broers Grimm soos vertaal deur Helene de Villiers uit die Duits. Daarna volg 'n verklaring van Die Eseltjie deur De Haes (1976) wat gebaseer is op Steiner se insigte.

Die Eseltjie

Daar was eenmaal 'n koning en 'n koningin. Hulle was ryk en het alles gehad wat hulle begeer, maar net g'n kinders nie. Daardoor het die koningin nag en dag getreur en gesê: "Ek is soos 'n akker waar niks op groei nie." Eindelik het God hulle wense vervul; maar toe die kind in die wêreld kom, het dit nie gelyk soos 'n mensekind nie, dit was 'n klein eseltjie. Toe die moeder dit sien, het sy eers regtig begin huil en kerm; sy wou liever glad nie 'n kind hê nie as 'n esel, en sy sê hulle moet hom in die water gooi vir die visse om te eet. Maar die koning sê: "Nee, God het hom gegee, daarom moet hy ook my seun en erfgenaam wees, ná my dood op die koninklike troon sit en die koninklike kroon dra." Dus is die eseltjie

grootgemaak, hy het groter geword en sy ore het ook mooi hoog en regop gegroei. Maar verder was hy van 'n vrolike geaardheid. Hy het rondgespring en gespeel en veral baie gehou van musiek, sodat hy na 'n beroemde musikant gaan en sê: "Leer my jou kuns, sodat ek die luit net so goed kan speel as jy." "Ag, liewe meneertjie," antwoord die musikant, "dit sal vir u swaar wees, u vingers is nie eintlik daarvoor gemaak nie, hulle is heeltemal te groot. Ek is bang die snare sal dit nie kan hou nie." Maar g'n ekskuse het gehelp nie, die eseltjie wou nou eenmaal luit speel, en omdat hy fluks was en volhard het, het hy dit op die ou end net so goed geleer soos sy meester self.

Eenkeer het die jonge heer diep in gedagte gaan stap en by 'n put gekom, toe kyk hy af en sien in die spieëlgladde water sy eselsvorm. Daaroor het hy so hartseer geword dat hy in die wye wêreld uitgegaan en net een getroue maat saamgeneem het. Hulle het op en af getrek, tot hulle eindelijk kom in 'n land waar 'n ou koning heers wat net een enigste maar wonder-skone dogter gehad het. Die eseltjie sê: "Hier gaan ons bly." Hy klop aan die deur en roep: "Daar is 'n gas buite, maak oop dat hy kan inkom." Maar toe daar nie oopgemaak word nie, gaan hy sit, neem sy luit en speel met sy twee voorpote te lieflik daarop. Toe rek die deurwagter se oë geweldig, hy hardloop na die koning en sê: "Daar buite sit 'n klein eseltjie voor die deur, hy speel die luit net so goed soos 'n volleerde meester."

"Laat die musikant dan na my toe inkom," sê die koning. Maar toe daar 'n eseltjie instap, begin almal vir die luitspeler lag.

Nou moes die eseltjie onder by die knegte gaan sit en kos kry, maar hy was onwillig en sê: "Ek is g'n gewone staleseltjie nie, ek is vernaam." Toe sê hulle: "As dit so is, gaan sit dan by die soldate."

"Nee," sê hy, "ek wil by die koning sit." Die koning lag en sê ewe vrolik: "Ja, dit sal wees soos jy verlang, eseltjie, kom hier na my toe." Daarna vra hy: "Eseltjie, hoe hou jy van my dogter?" Die eseltjie het sy kop na haar gedraai, haar aangekyk, geknik en gesê: "Vreeslik baie, sy is so mooi soos ek nog nie één gesien het nie." "Nou ja, dan moet jy ook langs haar sit," sê die koning. "Dit pas my goed," sê die eseltjie

en hy gaan langs haar sit, eet en drink en wis ook goed om hom mooi netjies en skoon te gedra.

Ná die edelgebore diertjie 'n hele ruk by die koning se hof gebly het, dag hy: "Wat help dit alles, jy moet weer huis toe gaan." Hy laat sy kop treurig hang, verskyn voor die koning en vra verlof om weg te gaan. Maar die koning het hom leer liefkry en hy sê: "Eseltjie, wat makeer? Jy lyk so suur soos 'n bottel asyn - bly by my, ek sal jou gee net wat jy verlang. Wil jy goud hê?"

"Nee," sê die eseltjie en skud sy kop.

"Wil jy juwele en pragtige klere hê?"

"Nee."

"Wil jy die helfte van my koninkryk hê?"

"Ag nee."

Toe sê die koning: "As ek net geweet het wat jou gelukkig kan maak! Wil jy my mooi dogter as vrou hê?"

"Ag ja," sê die eseltjie, "haar wil ek graag hê," en hy was op die plek vrolik en opgewek, want dit was presies waarvoor hy gewens het.

Dus is daar 'n groot, pragtige bruilof gehou. In die aand, toe die bruid en bruidegom na hulle slaapkamertjie gelei word, wou die koning weet of die eseltjie hom mooi soet en manierlik gedra, en hy het 'n dienaar beveel om daar weg te kruip. Toe hulle nou altwee binnekant is, skuif die bruidegom die grendel voor die deur toe, en kyk rond, en omdat hy gemeen het hulle is heeltemal alleen, gooi hy skielik sy eselsvel af en staan daar as 'n pragtige, koninklike jong man. "Nou sien jy wie ek is," sê hy, "en jy sien ook dat ek jou nie onwaardig is nie." Toe het die bruid bly geword, sy het hom gesoen en van harte liefgehad. Maar toe die oggend kom, het hy opgespring, sy dierevel weer aangetrek, en g'n mens sou kon raai dat iemand daaronder weggesteek was nie. Kort daarna het die ou koning ook aangekom. "Ai!" roep hy, "is die eseltjie al op! Jy is seker baie treurig," sê hy vir sy dogter, "dat jy nie 'n regte mens vir 'n man gekry het nie?"

"Ag nee, liewe Vader, ek het hom net so lief asof hy die mooiste van almal was, en ek wil hom my lewe lank hou." Die koning was verbaas, maar die dienaar wat daar weggekruip het,

het hom alles vertel. Die koning sê: "Dis nooit waar nie!"

"Waak dan self mōrenag, u sal dit met u eie oë sien; en weet u wat, heer Koning, neem sy vel weg en gooi dit in die vuur, dan sal hy verplig wees om hom in sy regte gestalte te wys."

"Jou raad is goed," sê die koning, en die aand toe hulle slaap, sluip hy binne; en toe hy by die bed kom, sien hy in die maanskyn 'n edel jong man daar rus, en sy vel lê afgestroop op die grond. Toe neem hy dit weg en laat daar buite 'n geweldige vuur opmaak en die vel daarin gooi, en hy bly self daar staan tot dit heeltemal tot as verbrand het. En omdat hy wou sien hoe die beroofde hom sou gedra, het hy die nag deur wakker gebly en geluister. Toe die seun uitgeslaap was, staan hy op met die eerste oggendskynsel en wou die eselsvel aantrek, maar dis nie te vinde nie. Toe skrik hy en sê vol droefheid en angs: "Nou moet ek dink hoe om te vlug." Maar toe hy uitgaan, staan die koning daar en sê: "My seun, waarheen is jy so haastig, wat is jou plan? Bly hier, jy is so 'n mooi man, jy moenie weer van my af weggaan nie. Ek gee jou nou die helfte van my koninkryk, en na my dood kry jy dit alles."

"Dan hoop ek dat die goeie begin ook 'n goeie einde sal hê," sê die seun, "ek bly by u." Toe gee die ou man hom die halwe koninkryk, en toe hy na 'n jaar dood is, het hy die hele gekry, en na sy vader se dood nog een daarby, en hy het in alle heerlikheid geleef.

Uit Grimm (1964, pp. 120-125.)

Aan die begin van hierdie sprokie, nadat 'n mens gehoor het dat die koning en die koningin 'n eseltjie gekry het in plaas van 'n mensekind, koester jy heimlik die wens dat die eseltjie sy eselvel sal afwerp en 'n ware mens, 'n skone prins, sal word. Dít is die misterie wat hom afspeel in hierdie sprokie. Die eseltjie is 'n verpersoonliking van ons laer wese of natuur; dit wil sê al die drifte, begeertes en instinkte wat ons uit ons liggaamlikheid tegemoet kom. Hierdie laer natuur kan alleenlik veredel word deur ons verborge hoër persoonlikheid, ons ego, wat in die Goddelike wêreld sy oorsprong het (wat van koninklike bloed is, om 'n sprokiesbeeld te gebruik). Anders gestel: ons laer wese wat ons soos 'n esels-huid omhul, kan alleenlik deur ons hoër ek of ons ware menslike wese afgewerp word, waarna die ek soos 'n prins uit die eselvel te

voorskyn kom.

Wat beteken die verlange en lang gewag van die ouers op 'n kind en die feit dat hulle dan 'n esel in plaas van 'n mens kry?

Die mens het reeds in die gees in die denke van die Godheid bestaan voordat hy 'n liggaam gehad het. Die fisiese vergestaltung van die mens is egter 'n geleidelike proses wat hom oor 'n langer tydperk voltrek het, waartydens hy meer aards en minder geestelik geword het. In die taal van die sprokie sien ons dus dat die koning en die koningin ten spyte van die feit dat hulle so graag 'n kind wou hê, tog lank op hom moes wag.

Toe die mens uiteindelik op die aarde kom woon het, was hy nog heeltemal onselfstandig, hy is nog geheel en al deur God gelei. Sy eintlike wese was nog nie gebore nie. Dit sou pas na vore kon tree wanneer die mens los kon staan van God se leidende hand en selfstandig sou wees. In die klein is dit iets wat hom in elke kind herhaal. Elke mensekind sou sy lewe lank onmondig bly indien hy hom nie op 'n gegewe oomblik van sy ouers sou losmaak en self verantwoordelikheid vir sy toekoms aanvaar nie. Eers as dit gebeur het, is hy as ego-wese op aarde gebore.

Dit gebeur natuurlik nie probleemloos nie. Die kind word op 'n bepaalde leeftyd brutaal en ongehoorsaam teenoor sy ouers. Die kind moet as 't ware sondig teenoor sy ouers indien hy as 'n ek-bewuste wese in die wêreld wil staan.

Verstandige ouers onderdruk dan ook nie hierdie optrede nie, maar probeer dit met insig lei na die doelstelling van die selfstandigheid van die kind. Wanneer dit bereik is, hou die meeste probleme ook op. Die 'sonde' van die kind was egter vir hierdie doel noodsaaklik gewees.

Wanneer hierdie feit bekyk word in die mensdom se ontwikkelingsgang sou ons kon sê dat die sondeval ook 'n noodsaaklikheid was, indien die mens uiteindelik selfstandigheid wou bereik. Deur die sondeval het die mens 'n eseltjie geword. Dit is egter tog die begin van die mens se selfstandige bestaan, sy eintlike geboorte. Die mens kom dus as eseltjie tot selfbewussyn.

Die sprokie vertel nou dat die koningin die eseltjie nie wil aanvaar nie, maar hom wil verdrink - die koning sê egter dat dit sy erfgenaam is en sy troon na sy dood sal bestyg.

Ons sien hier twee beginsels teenoor mekaar. In alledaagse terme kom dit wat deur die koningin verteenwoordig word tot uiting in

diegene wat in kinders nie die minste ongehoorsaamheid duld nie en hulle onskuldige, onmondige wesens wil laat bly. Hulle negeer dus die noodwendigheid van die eselnatuur.

Die persoon van die koning, daarenteen, dui dié mense aan wat in die eseltjies ware mensesiele sien wat gelei moet word om vrye selfregerende persoonlikhede te word, met ander woorde persone wat die troon van selfregering moet bestyg.

Die sprokie vertel verder dat die eseltjie voorspoedig ontwikkel; sy ore het mooi hoog en regop gegroei, met ander woorde dit was 'n regte eseltjie. Maar dit was ook 'n diertjie wat goed kon luister. Hy het van musiek gehou. Hy vra 'n meester in die vak om hom te leer luit speel, maar die meester sê hy sal die kuns nooit leer nie omdat sy vingers te dik is en hy die snare stukkend sal slaan. Die esel laat hom nie ontmoedig nie en slaag tog daarin om self meester in dié vak te word.

Deur iets te wil doen waartoe sy liggaam hom eintlik nie in staat stel nie, vertoon die esel 'n suiwer menslike impuls. Geen dier sal iets leer waartoe hy nie liggaamlik in staat is nie; 'n koei sal nie leer om 'n prooi te bespring of 'n leeu om gras te vreet nie. Die eseltjie egter, wie se hoewe alleenlik geskik is om mee te stamp en te draf, wil leer luit speel. 'n Mens voel dat daar in hierdie eseltjie 'n mensesiel skuil.

Die meester verteenwoordig dié mense wat kinders alleenlik dit wil laat leer waarvoor hulle aanleg het en waarmee hulle later hul brood kan verdien.

Die mens het in kiemvorm die aanleg tot alle moontlikhede en is juis daardeur mens. Al hierdie moontlikhede behoort in harmonie ontplooi te word, waardeur hy dan pas ware mens word. Dit is sy uiteindelige opgawe. Wanneer dit uit die oog verloor word, lei dit tot eensydigheid. In sy oorspronklike wese is die mens nie eintlik bestem tot spesialisasie nie, terwyl die dier dit wel is. Enkele dae na geboorte is die dier op grond van sy gespesialiseerde vermoëns en instinkte in staat om homself te handhaaf. Die mens het 'n lang opvoedingsproses nodig om hom voor te berei vir die verskeidenheid van menslike take wat op hom wag.

Weer eens toon die eseltjie dat hy in sy werklike wese eintlik mens is en deurbreek hy heel dapper sy dierlike neiging tot spesialisasie. Met sy stomp hoewe verwerf hy vir homself 'n totaal nuwe

vermoë. Hy maak homself vry van dit wat die verlede hom voorskryf. Hy breek los uit die bande van sy lotsbeskikking en open 'n nuwe moontlikheid vir die toekoms. Die eseltjie maak daardeur sy sluimerende menswese wakker. Hierdie vermoë verleen hom later toegang tot die poort van die mensdom (die nuwe koningskasteel). Dit is 'n voorbeeld wat alleenlik nagevolg en verwesenlik kan word deur mense wat die moed het om hulself as eselmense te herken.

Nou gaan die eseltjie, nadat hy leer luit speel het, peinsend wandel.

Die mens wat 'n bepaalde ontwikkeling ondergaan het, kom tot inkeer en begin 'n verinnerlikte lewenswandel. Hierdie verinnerlikte lewenswandel dui op die ontwikkeling van 'n bewussyn van wat dit beteken om mens te wees; mense wat 'n dusdanige ontwikkelingsweg gaan, gaan soos die eseltjie peinsend wandel. Gewoonlik word hierdie gebeure in sprokiestaal weergegee deur die beeld van die donker bos wat ingegaan word.

Dan kom die eseltjie by 'n put en sien hy sy eie beeld in die water. Vir die esel is dit 'n vreeslike ontdekking; hy wil nie langer tuisbly nie en trek die wêreld in. Tot sy geluk vind hy die nuwe koningspaleis.

Die weg van overhuis (die paradys) tot koningspaleis is die wordingsweg van natuur tot kultuur. Die mens se weg verloop vanuit die wêreld van die Godgeskape natuur (die Vaderwêreld) tot 'n bestaan wat 'n veel groter verantwoordelikeids-, selfstandigheids- en skeppingsmoontlikheid aan hom verleen. Hy vind sy weg tot die paleis van die nuwe koning, die seun Christus.

Die nuwe koning het één wonderskone dogter en die eseltjie wil graag na haar toe gaan.

'n Skone koningsdogter is in die sprokieswêreld die beeld vir 'n rein siel. Hierdie koningsdogter is die toekomsbeeld van die eseltjie (dit wil sê vir die gelouterde eselmens). Die mens streef na hierdie toekoms - die eseltjie wil na die prinses toe gaan. Die koning van die nuwe koningspaleis is die vader van die prinses, met ander woorde die hoeder van die toekoms van die eseltjie, die helper van alle eselmense wat na loutering strewe, naamlik Christus.

Die nuwe koningspaleis, die toekoms van die mensdom, word in die Bybel die Nuwe Jerusalem genoem. Die eseltjie het die Vaderwêreld verlaat, met ander woorde sy jeug wat deur die Vader God

gedra is, en kom nou in die wêreld van die Seun; die geneser van die siekte van sonde, die beskermer van die toekoms van die mens.

Nou klop die eseltjie aan by die poort van die toekoms van die mens. Hy doen dit egter met sy hoewe, met ander woorde met sy kragte wat uit die verlede kom; dit word dan ook nie gehoor nie. Dan gaan die diertjie op sy luit speel - hy gebruik die nuwe vermoë wat hy verwerf het en nou word hy gehoor.

'n Gebed wat maar net 'n versoek is, dring nie deur tot die geestelike wêreld nie. Wanneer dit egter tegelykertyd die wil tot iets goeds, tot iets nuuts inhou, het dit skeppende krag en klink dit soos musiek na die hemel omhoog. Hierop word antwoord gegee en die poort van die toekomsryk gaan oop.

Die eseltjie weier om langs die bediendes en die soldate te sit omdat hy sy ego in hom voel ontwaak, wat oor sy laer instinkte sal moet heers soos 'n koning.

Die koning lag begrypend en sê: "Laat die eseltjie na my toe kom." Christus het gesê: "Laat die kindertjies na my toe kom..." Die mens wat sonder om selfvoldaan te voel, sy Godgegewe ek in homself soek, en homself soos 'n kind voel op hierdie ontwikkelingsweg, vind uiteindelik die weg tot die ryk van die toekoms. Dus mag die eseltjie langs die koning gaan sit.

Die koning vra vir die esel wat hy van sy dogter dink en die esel sê dat hy baie van haar hou, met ander woorde hy aanvaar sy toekoms. Nou mag die prinses ook langs hom sit.

Die eseltjie lewe nou vir 'n geruime tyd gelukkig in die kasteel, maar mettertyd bemerk hy dat hy ondanks alles nog altyd 'n esel bly. Dit ontmoedig hom so dat hy weer wil teruggaan na die ou koningspaleis. (Selfs al het 'n mens so ver ontwikkel dat jy die goeie pad gevind het, merk jy nie dadelik vordering nie. Dikwels verloor mens moed en wil jy alles opgee.) Die koning hou egter die esel teë want hy het hom leer liefkry.

Maar dan stel die koning die esel op die proef: "Wil jy goud hê?" "Nee", sê die esel.

"Wil jy die helfte van my koninkryk hê?" - "Nee", antwoord die eseltjie. Goud en materiële dinge is vir die eseltjie simbolies van sy vorige bestaan, want hy hunker na 'n nuwe toekoms.

Dan sê die koning: "Wil jy met my dogter trou?" - "Ja, ja", roep die esel; dit was wat hy so graag wou doen: hy wou hom met

sy nuwe toekoms verbind. Spoedig word die bruilof gevier; die koning verbind die strewende siel met die toekoms wat by hom pas.

Dit duur egter nog 'n geruime tyd voordat die eseltjie uiteindelik geheel en al ontslae raak van sy eselvel en die sprokie eindig waar die prins koning word van twee koninkryke, dié van sy vader en dié van die nuwe koning. Die mens wat as vol-bewuste geestelike dienaar in die wêreld staan, leef terwyl hy homself in die hede regeer, in twee wêreldes, die verlede en die toekoms.

So gee die sprokie die geestelike skoling van die mens weer en vertolk die gehele menswording, vanaf die sondeval tot die uiteindelige oorwinning of genesing daarvan.

Soortgelyke verklarings van hierdie sprokie sowel as van ander sprokies word ook gegee deur skrywers soos Lenz (1976) en Meyer (1976).

4.2.3.2.2 Fabels en legendes

Daar is ook twee verdere soorte verhale wat die menslike karakter van die sprokie nog verder uitbou, hoewel op verskillende maniere. Die eerste is die fabel, waarin diere nie net praat en menslike vermoëns besit soos in die sprokie nie, maar waarin hulle ook 'n besondere menslike kwaliteit personifiseer. Die ander is die legende, waarin 'n spesiale persoon, soos 'n heilige, in so 'n harmonie en simpatie met die natuur om hom lewe, dat hy mag het oor die elemente en oor diere. Beide tipes storie lei die kind van die byna oertipiese sprokieswêreld na 'n waarneming van meer menslike kwaliteite in die natuur en die mens se verhouding tot die natuur. Fabels van alle nasionaliteite kan gebruik word want hulle het hul ontstaan gehad in 'n tydperk van bewussyn toe die mens nog gevoel het dat sielskwaliteite uitgedruk word nie net deur die mens nie, maar ook deur ander wesens in die natuur.

4.2.3.2.3 Vertellings uit die Ou Testament

In die kind se negende tot tiende jaar moet veral gekonsentreer word op die belangrikste gebeure uit die Ou Testament. Nie net bereik die legende hier sy hoogtepunt nie - Noag met die diere, Elia met die raawe, Dawid met sy slinger en Josua met sy trompet - maar die hele gebeure is een waarvolgens die mens se reis van die paradys na die aarde weergegee word. Dit is 'n reis wat die kind self mee besig is. Net soos die kinders van Israel het hulle baie om langs die pad te leer.

4.2.3.2.4 Mitologie

Teen ongeveer die tiende jaar is kinders gereed om die sprokies-wêreld te verlaat en die breër en meer historiese mitologiese beelde te ontmoet. Dit is weer eens wenslik, net soos in die geval van sprokies en fabels, dat kinders met die mitologiese van soveel verskillende lande as moontlik in aanraking kom.

Daar behoort 'n soort volgorde te wêes wat verband hou met die kind se ontwikkeling in die verhale wat gekies word. Wanneer byvoorbeeld gekyk word na die Noorse en Griekse mitologie, is dit duidelik dat die Griekse mitologiese figure meer bewus was as die Noorse. Die Griekse gode sit en debatteer met mekaar en elkeen weet presies wat hy doen en waarom hy dit doen. In die Noorse mitologie is daar geen karakter wat byvoorbeeld ooreenstem met Athene nie. Loki het 'n soort instinktiewe lis wat baie verskil van die kalme wysheid van Pallas Athene. Maar die Noorse karakters het 'n geweldige lewensdrif wat die Griekse karakters nie kan ewenaar nie. Laasgenoemde het geen Thor wat sy hamer kan weggooi en dit weer terug ontvang in sy hand nie. Om hierdie rede is die Noorse mitologie meer geskik vir kinders in die tiende lewensjaar, omdat hulle in die Noorse karakters uitdrukking vind van hul eie nuwe kragtige, ontwakende individualiteit. Die Griekse mites wat 'n voorspel tot die ontwaking van die denkbewussyn vorm, is baie gepas in die elfde jaar, wanneer hulle 'n geskikte inleiding tot die eerste geskiedenislesse kan vorm.

4.2.3.2.5 Geskiedenis

Kinders begin pas in die middel-stadium van die gevoelsfase 'n werklike bewussyn van tyd kry. Voor dié tyd is hulle lief om biografieë van beroemde mense te hoor omdat die storie van hul groot dade kinders se individuele wilskrag stimuleer. Maar hulle het nog min gevoel vir tyd. "Eendag, lank gelede," is 'n geskikte begin vir Frederik die Grote, Marco Polo of Abraham Lincoln.

Teen die elfde jaar is dit aan die verander, want die kind staan aan die vooraand van die ontwaking van sy denke. Omdat daar egter nog voortgebou word op die kind se verbeeldingskragte, word nie met kontemporêre of resente geskiedenis begin nie, maar met dié periode waar geskiedenis uit die mite en legende gebore is. In die geval van die Griekse mitologie is die Trojaanse oorlog

byvoorbeeld half legende en half geskiedenis.

Omdat die Griekse geskiedenis en denke diep wortels het in die geskiedenis van die Ooste, is dit goed dat kinders 'n paar stories hoor van Egipte, Persië en Indië.

In die twaalfde jaar begin die kinders stewiger op die aarde te staan; daarom is dit 'n goeie tyd om met Romeinse geskiedenis te begin. In die tyd van die Romeinse Ryk het die Romeine, volgens Steiner se siening van filogenetiese ontwikkeling, vir die eerste keer as persoonlikhede in die moderne sin in sosiale verband opgetree.² Dit is ook in hierdie epog van die geskiedenis toe Palestina die plek van ontmoeting was vir die Griekse begrip van die Logos, die Romeine se gawe vir wette en die Joodse gevoel vir lotsbeskikking, dat Christus gebore is. Byna op dieselfde oomblik dat die Romeine amptelik daarop aanspraak gemaak het dat die mens in die persoon van die keiser 'n god geword het, het die Christene die teenoorgestelde geloof gehuldig, naamlik dat die Godheid mens geword het.

Een van die mees obskure periodes van die geskiedenis is die tyd toe die Christelike geloof die Romeinse geloof getransformeer het, of - om dit in politieke terme uit te druk - toe die Romeinse Ryk die Heilige Romeinse Ryk geword het. Vir die Westerse mens is dit 'n sentrale proses in die geskiedenis, en dit is baie belangrik om kinders nie te laat dink dat daar tussen ons kennis van die antieke geskiedenis en die moderne geskiedenis 'n vakuum bestaan wat as die Donker Eeue bekend staan nie. Die feit is dat daar nog nooit so 'n verenigde periode in die geskiedenis was soos die tyd toe die Romeinse tradisie die hele Europa verenig het, die tradisie van die Grieke en Jode dit beskaaf het en die groei van die Christendom dit veredel het nie. Natuurlik is kinders se begrip hiervan baie elementêr. Hulle sal egter genoeg verstaan om te beseef wat dit vir Wes-Europa beteken het om met Rome te breek; om die sekuriteit van 'n tuiste te verlaat en op 'n reis te gaan sonder kaart en kompas

2. Die ontwikkeling van die Romeinse reg wat gepoog het om die regte verhouding tussen een persoonlikheid en 'n ander te werkstellig, is 'n refleksie hiervan.

(wat fisies sowel as geestelik die geval was met die ontdekkingsreise). Die gebeurtenisse van daardie reis is egter vir die volgende jaar bestem. Dit is 'n goeie beginsel om af te breek op 'n punt waar net genoeg antisipasie gestimuleer is, sodat die regte houding reeds teenwoordig is wanneer die drade weer opgetel word.

In die laaste twee jaar van die gevoelsfase het die kinders werklik meer grond onder hulle voete, en kan gesê word, in Steiner se terminologie, dat hulle nou ten volle op aardse bodem staan, veral in die land en die tyd waarin hulle gebore is. Daarom handel die geskiedenis in dié tyd oor die Moderne tydperk. 'n Aanvang word gemaak met die groot ontdekkings en daarna met die Industriële Rewolusie. Die ontdekkings en ondekkingsreise is net wat kinders op dié stadium nodig het omdat hulle vervul is met 'n drang na avontuur en geweldig nuuskierig is. Indien hierdie behoefte nie bevredig word nie, kan dit maklik ontaard in jeugmisdadigheid, aangesien die kind nie die geleentheid gebied is om uiting te gee aan sy natuurlike drang tot avontuur deur middel van identifikasie met die heroïese en met heldefigure nie.

Dit gebeur baie maklik dat die hedendaagse Westerse kind dink dat die beskawing pas begin het in die moderne tyd, en dat alles daarvóór ongelooflik primitief was. Dit is daarom belangrik dat hulle tot die besef gebring word dat vordering op een gebied gewoonlik gepaard gaan met 'n agteruitgang op 'n ander. Die periode en die lande wat die geboorte van tegniese uitvindings meegemaak het, het min tyd en talent vir die kuns gehad. Daar is geen katedrale of statige kerke na die Tudors gebou nie. Die Engelse, wat eers die mees musikale nasie in Europa was, was besig met die kraggetou en die stoomenjin, terwyl Duitsland 'n Mozart en 'n Beethoven opgelewer het.

Die groot politieke verdelings van die tyd is ook 'n aangeleentheid waarvoor kinders op dié stadium waardering het. Daar kan ingegaan word op die groot politieke verdelings soos dié tussen die monargale en die republikeinse ideale - die idees wat aanleiding gegee het tot die Amerikaanse Vryheidsoorlog en die Franse Rewolusie, of die vroeëre Engelse Burgeroorlog; ideale wat tot uitdrukking gekom het in karakters soos Washington, Franklin, Lafayette en Cromwell. Voor dié tyd sou hulle weinig begrip gehad het hiervoor, maar nou wek dit hul entoesiastiese

belangstelling op. Die sosiale toestande wat die gevolg was van die ekonomiese revolusie sal die kinders se morele sin aanwakker.

4.2.3.2.6 Letterkunde

Dit word aanbeveel dat passasies uit goeie letterkundige werke wat verband hou met enige onderwerp wat bestudeer word, aan kinders voorgelees word. Dit spreek vanself dat kinders aangemoedig moet word om self boeke te lees oor onderwerpe wat bestudeer word. Daar is baie boeke oor mitologie, natuurkennis, eenvoudige biografieë en beskrywings van lande wat geskik is vir begeleiding by hul studies. Boeke wat kinderagtig is of die doel het om parate kennis en inligting te verskaf, moet egter vermy word. Om hulle geskiedenis te illustreer, behoort kinders geskiedkundige romans te begin lees.

Nie alle kinders geniet dit om te lees nie, maar die meeste van hulle geniet dit wanneer aan hulle voorgelees word. Harwood (1958) wys daarop dat die vermoë om stil te lees, eintlik 'n baie onlangse vaardigheid is, en daar dus verwag kan word dat daar baie kinders is vir wie dit nie so maklik is nie. Onderwysers kan kinders egter stimuleer deur hardop voor te lees.

Indien ouers die moeite wil doen om die gebruik te laat herlewe waarvolgens saans hardop voorgelees word aan kinders, sal hulle 'n band met hul kinders skep wat baie hefter is as om saans saam met hul kinders voor die beeldradio te sit.

In die puberteit het dramas vir kinders besondere betekenis. In dié tyd hou die kind van die botsing en kontraste tussen karakters omdat hy in hierdie stadium sy eie ontwakende persoonlikheid begin beleef in wisselwerking met die persoonlikhede van sy maats en selfs van volwassenes in sy omgewing. Sekere van Shakespeare se dramas is veral vir dié stadium geskik, byvoorbeeld 'n ligter historiese drama soos Henry the Fourth waarin 'n lewendige interaksie plaasvind tussen uiteenlopende karakters soos Falstaff, Prins Hal, Hotspur, Glendower, ensovoorts. Dit is egter ongewens dat hulle met sy dieper dramas in aanraking kom voordat hulle volwasse genoeg is om hulle te waardeer. Dit is 'n fout van kinders, wat dikwels onwyslik aangemoedig word deur volwassenes, om te dink dat hulle alles kan ken en waardeer.

4.2.3.2.7 Nie-verhalende lektuur

Harwood (1958) beweer dat daar veral een soort gevoel is in dié stadium wat in kinders aangewakker behoort te word, en dit is 'n sin vir verwondering en eerbied vir die wondere in die wêreld.

Wanneer onderwerpe briljant maar oppervlakkig aangebied word, kan hierdie sin vir verwondering maklik krimp tot 'n blote bewondering vir menslike vernuf. Daar bestaan geweldig baie boeke, ensiklopedieë, en radio- en televisieprogramme wat die doel het om kennis so doeltreffend moontlik oor te dra sonder die opwekking van die vermoë tot verwondering. Hierdie vermoë is deur die Grieke beskou as die aanvangspunt van die filosofie. Dit is vreemd dat daar so 'n gebrek aan dié vermoë is juis in 'n tyd waarin soveel wonderlike ontdekkings gemaak word. By die keuse van nie-verhalende lektuur is dit dus 'n belangrike punt om in gedagte te hou.

4.2.3.3 Lektuur in die denkfase

Die fase waarin die kritiese intellektuele denkvermoë hom ontplooi, is bekend vir die baie probleme wat dit meebring, beide vir die adolessent self en vir sy opvoeders. Harwood (1958) beweer dat die adolessent se aandag in dié tyd van homself afgetrek moet word en gerig moet word op die wêreld om hom. Sodoende sal hy dan op 'n meer harmonieuse wyse deur dié kritiese fase beweeg.

Dié stadium van die kind se ontwikkeling is filogeneties vergelykbaar met die historiese verandering waar oorgeslaan is van 'n tradisionele patriargale monargie na 'n stadstaat wat sy eerste wankelrige pogings aanwend om sy eie wette te formuleer. Dit is 'n geweldige oomblik wanneer die kind vir die eerste keer beseft dat hy 'n eie innerlike denkwêreld besit wat net aan hom behoort en wat net hy kan ontsluit.

Om redes waarop nie hier ingegaan kan word nie, ervaar seuns en meisies hul adolessensie op verskillende wyses. Prakties kom dit daarop neer dat die meisie haar nuwe innerlike lewe makliker aanvaar, terwyl dit vir die seun, wat dit meer fisies ervaar, moeiliker is (vgl. Coleman, 1974). Meisies word gevolglik baie makliker aangespreek deur die skone. Die spreekwoord 'beauty is truth, truth beauty' het vir hulle 'n diep betekenis. Seuns het aan die ander kant 'n behoefte aan praktiese heldhaftigheid - selfs die heldhaftigheid van wakker sintuie en sterk spiere.

Fisies gesproke staan die adolessent op die aarde as 'n volwasse lid van die menslike ras wat in staat is om sy eie soort te produseer. Harwood reken dat dit uiters ongelukkig is dat die sekskwessie in ons tyd vir sommige denkskole so 'n belangrike plek inneem en so 'n fisiese dimensie aanneem. Die adolessent is volwasse genoeg om in te gaan op vrae soos die oorsprong van lewe, van bewussyn en selfbewussyn. Wanneer die hele kwessie van voortplanting en seks ook vanuit hierdie oogpunt benader word, word dit vrygemaak van die bloot fisiese. Adolessente het natuurlik te kampe met erotiese ervarings wat vir sommige 'n ongewenste en oorheersende rol in hul lewens speel. Indien die adolessent egter 'n meer kunssinnige opvoeding gehad het, sal 'n ryk innerlike lewe die nuwe element kan transformeer sodat hy in staat gestel sal word om hierdie fase meer geestelik as fisies te ervaar.

Die hoogste uitdrukking van die tydperk van adolessensie, is dié van universele liefde, liefde vir die wêreld. Dit is slegs wanneer 'n individu homself sien as 'n aparte entiteit (wat gebeur met die ontwaking van die denke), dat hy ook werklik in staat is om die wêreld lief te hê. Die wyse waarop 'n mens die kind hiervoor kan voorberei, is om dwarsdeur sy hele opvoeding die element van verwondering by hom aan te wakker. Deur die beginsel van metamorfose word die element van verwondering geleidelik getransformeer tot universele liefde. Hy kan in liefde uitgaan na die wêreld op dieselfde wyse as wat hy dit as kind in verwondering beleef het.

Die element van verwondering as sodanig word egter nie uitgesluit in die adolessensie nie. Dit is egter verwondering oor die wonder van die mens self wat in dié fase aangewakker behoort te word.

'n Baie belangrike element in die kurrikulum van die Waldorfhoërskool is dat die opvoeding so breed moontlik aangebied word en daar nie werklik sprake is van spesialisasie nie. Die hele idee daaragter is om jongmense se denke so oop en plasties moontlik te hou vir so lank moontlik. Om dié rede is die klem op kuns en wetenskap ewe swaar. Daar is 'n basiese algemene kurrikulum vir alle kinders waarop voortgebou kan word ook deur meer begaafde kinders.

Net soos in die ander fases is dit belangrik dat die onderwerpe en die wyse waarop hulle aangebied word verband moet hou

met die kind se innerlike ontwikkeling; dat die adolessent dít in die wêreld sal vind wat ooreenstem met wat hy in homself ervaar.

Die kurrikulum het veral twee belangrike funksies: om kinders kennis by te bring van die kragte wat die moderne lewe help vorm het, en om op so 'n objektief moontlike wyse hulle latente idealisme aan te wakker.

Bogenoemde is weergegee met die doel om as breë beginsels te dien in die keuse van lektuur vir adolessente. Indien meer konkrete aanwysings gesoek word, kan kortliks gekyk word na die aanbieding van twee verteenwoordigende vakke in die kurrikulum, naamlik geskiedenis en letterkunde.

4.2.3.3.1 Geskiedenis

Die geskiedenis in die negende klas, dit wil sê in die vyftiende jaar, begin met die moderne tydperk. Die groot denkwolusies wat gelei het tot Newton se siening van 'n meganiese wêreld, vorm 'n baie goeie inleiding. Die ontdekkings wat hul oorsprong in dié tyd gehad het, en hul uitwerking op die sosiale lewe, vorm 'n belangrike deel van die mensdom se geskiedenis. Terselfdertyd was daar ook 'n groeiende bewussyn van die belangrikheid van die individu en die beginsel van menswaardigheid, 'n ontwikkeling wat gelyktydig met die Industriële Rewolusie begin. Die ontwikkeling van teorieë van sosiale kontrak en van natuurlike reg, die Engelse Burgeroorlog, die Amerikaanse Vryheidsoorlog en die Franse Rewolusie het almal hul oorsprong in die gevoel vir die absolute waarde van die individu soos eerste deur die Christelike Kerk geleer is. Dit is 'n lering wat egter in die sosiale sfeer pas gerealiseer kon word toe die mens die vermoë ontwikkel het om die fisiese kragte van die aarde te bemeester. Die verowering van die aarde self, die oopstelling van Amerika, Afrika en Asië vir die blanke, is 'n eksterne beeld vir dit wat die adolessent op dié stadium innerlik ervaar. Ook hy het die aarde en sy kragte leer bemeester.

In die tiende klas word die kinders terugverplaas van die moderne tyd na die antieke geskiedenis. Nou bestudeer hulle al die ou beskawings tot en met die kulminasie in die Hellenistiese era toe die Westerse kultuur vir die eerste keer teruggevloei het na die Ooste as gevolg van die veroweringstogte van Alexander die Grote. Een van die belangrikste redes vir hierdie historiese

terugblik is dat die moderne mens gedurende die Renaissance as gevolg van die ontdekking en opgrawings van die ou kulture, baie van die kultuurvorms van die ou beskawings ook in sy huidige beskawing oorgeneem het, soos byvoorbeeld massa-organisasie, die beplande stad en die verowering van vreemde lande in die soektog na grondstowwe.

'n Ander belangrike rede vir die verplasing na antieke geskiedenis is om te voorkom dat kinders vasgevang word in die beperkings van hul tyd. Dit is dus goed om hulle in aanraking te bring met 'n wêreld en waardes wat totaal van hul eie verskil - terwyl hulle denke nog plasties is - en om hulle 'n gesonde historiese perspektief te gee.

Adolesseente beleef ook deur die studie van antieke tye die oorgang wat die mensdom gemaak het van 'n denke in beelde, dit wil sê 'n mitologiese denke, na 'n abstrakte intellektuele denke soos dit veral by die Grieke tot uitdrukking gekom het. Dieselfde denktransformasie is ook nog besig om homself in die adollesent te voltrek.

In die elfde klas kom die adollesent in aanraking met 'n tydperk in die geskiedenis wat vir die moderne mens uiters moeilik is om te begryp. Dit is die tydperk toe die Christelike impuls geleidelik die Westerse wêreld binnegedring het. Vir die intellektuele Westerse denke is dit moeilik om te begryp hoe 'n rasionele gemeenskap met 'n georganiseerde regeringstelsel en groot openbare werke kon verdwyn, en plek maak vir 'n godsdiens wat in wonderwerke glo en oënskynlik deurspek is met bygelowe. Dit is egter 'n unieke tydperk in die geskiedenis, 'n tydperk waarin nuwe impulse die mensdom besiel en 'n fundamentele transformasie ondergaan word. Die groot geheim van dié tyd, volgens Harwood, is dat die koms van die Christendom 'n geleidelike verinnerliking teweeg gebring het in die psige van die mens, volgens Christus se woorde: "... want die koninkryk van God is binne-in julle"(Lukas 17 : 21). Dié tydperk word bestudeer aan die hand van die legendes van Koning Arthur en van die Heilige Graal, omdat dit 'n absolute weerspieëling is van die innerlikheid wat die mensdom in dié tyd beleef het.

In die twaalfde klas word geen spesifieke periode bestudeer nie, maar word hersiening gedoen van die hele historiese terrein. Nou word antwoorde gesoek op vrae soos die volgende: Is daar 'n

aanwysbare kulturele ontwikkelingspatroon te bespeur in die geskiedenis van die mensdom?

4.2.3.3.2 Letterkunde

Uit die letterkundige benadering sal weer eens net enkele aspekte genoem kan word.

In die negende klas speel die bestudering van die drama, veral die komedie, 'n groot rol. 'n Karakter soos Falstaff het byvoorbeeld 'n groot aantrekkingskrag vir kinders se ontwikkelende sin van hul eie persoonlikheid. Ook die heroïese daad van Prins Hal wanneer hy Hendrik die Vyfde word, spreek hulle aan. Shakespeare se historiese dramas bevat al die elemente wat die jong adolessent nodig het. Hy is nog nie ryp vir die meer romantiese dramas of die dieper tragedies nie, want dit is vir hom nog nie 'n egte belewenis nie.

In dié verband moet weer genoem word dat dit baie belangrik is dat kinders aangemoedig moet word om oor die onderwerpe wat deur die lesmateriaal gedek word, te lees. Daar is baie goeie historiese romans wat die historiese tydperke wat in die vorige paragraaf bespreek is, as tema het. Die leser kan op dié wyse 'n gevoel kry vir die historiese tydperke wat gedek word.

Harwood meen dat dit 'n nuttelose oefening is om kinders boekverslae en opsommings van boeke wat hulle gelees het, te laat maak. Dit is volgens hom beter om kinders te vra om hulle verbeelding te gebruik deur 'n toneel wat die skrywer nie op uitgebrei het nie, verder te beskryf. Wanneer 'n skrywer byvoorbeeld 'n toneel in die somer beskryf het, kan hulle dit in die winter beskryf. Of hulle moet beskryf hoe die jong held sal wees as 'n ou man, ensovoorts. Alles wat die onderwyser die kinders vra om te doen in verband met die boek moet lei tot 'n verdere verdieping in die agtergrond en karakters van die boek. "To criticise and condense is to withdraw" (Harwood, 1958, p.185). Dit is daarom ook beter om die aandag te vestig op die goeie punte van 'n boek eerder as die slegte.

In die tiende klas sal die letterkunde wat bestudeer word, afhang van die bepaalde kultuur omdat dit hier veral gaan om 'n literêre uitdrukking van die ontwaking van die denke, wat hom verskillend manifesteer in verskillende kulture. Duitse kinders sal byvoorbeeld die Edda en die Nibelungenlied bestudeer, en daardeur agterkom watter bewussynsverandering plaasgevind het tussen die

twee weergawes van basies dieselfde sages. Die belangrikste element is die verandering in liefde en lojaliteit. In die Edda het 'n mens volgens die bloedband geleef; jy was getrou aan jou broers en ontrou aan jou man. Die bloedverband is hier oorheersend. In die Nibelungenlied was jy ontrou aan jou broers en getrou aan jou man. Die geestelike band is hier oorheersend; romantiese liefde word gebore. Die Nibelungenlied bevat miskien die eerste historiese beskrywing van die proses van verlief raak. Dieselfde tema word op verskillende wyses deur baie skrywers behandel. 'n Voorbeeld is Shakespeare se Romeo and Juliet wat ook die bloedvete as tema het. Dit is die impuls van liefde en opoffering wat die vetes van die Montagues en Capulets beëindig.

Bogenoemde dien bloot as voorstelle; dit is die tema wat saak maak, nie die variasies nie. Dit is belangrik dat sommige van die werke in besonderhede bestudeer word sodat kinders kan begin besef wat deeglike kennis beteken. Dit is ook uiters wenslik dat 'n gedeelte van 'n drama of 'n hele drama elke jaar opgevoer moet word omdat die kind hierdeur 'n baie diep ervaring van letterkunde verkry.

In die elfde klas kan die adolessent sekere aspekte van die wêreldliteratuur waardeur wat vroeër nog vir hom geslote was. Aan die een kant kan hy 'n groot waardering ontwikkel vir die gepoleerde epigrammatiese styl van die agtiende eeu, wat vir hom 'n gevoel sal gee vir die elegansie van daardie aristokratiese tyd. Aan die ander kant sal hy ook waardering kan hê vir die Romantiese opstand teen hierdie formalisme en die diepgevoelde wyse waarop die Romantiese digters gesoek het na die gees in die mens en die natuur. Die groot sentrale dramas van Shakespeare, soos Hamlet, King Lear en Macbeth, kan nou bestudeer word en vergelyk word met Franse of Griekse dramas. Die Engelse Romantici en Amerikaanse Transendentaliste sal nie begryp kan word sonder verwysing na die Duitse romantici nie, veral die genialiteit van Goethe. In dié verband behoort daar 'n baie nou samewerking te wees met die onderwysers van vreemde tale in wie se klasse die kinders besig is om van die groot literêre werke in vreemde tale te lees, en miskien op te voer.

In die twaalfde klas behoort sulke skrywers soos Tolstoi en Dostojevski, wat so 'n groot invloed op die Weste gehad het, aan die kinders voorgestel te word. Die Russiese skrywers vorm 'n sprekende kontras met die groot negentiende-eeuse Engelse skrywers, soos Dickens,

Thackeray, Hardy en Meredith. Die innerlike stryd en gekwelde geestelike lewens van die karakters in die Russiese romans het geen ewebeeld in die Engelse literatuur nie. Hoe anders weer is die wêreld wat deur Victor Hugo weergegee word. Die karakter van 'n volk word op so 'n helder wyse in sy literatuur weergegee dat dit die kind 'n onmiddellike blik in volkeresielkunde kan verskaf. Deur die letterkundes van verskillende volke met mekaar te vergelyk, kan 'n mens leer om waardering te hê vir die oneindige variasie en onmeetlike rykdom wat in die menslike natuur verborge is. Soos reeds gestel, is die stimulering van insig in die wonder van menswees 'n opvoedingsdoel vir dié fase.

4.2.3.3.3 Nie-verhalende lektuur

Daar word so 'n wye veld gedek deur die kurrikulum dat dit onmoontlik is om op alle aspekte in te gaan om aan te toon op watter wyse die aanbieding van lesmateriaal en lektuur verband hou met die adolescent se ontwikkeling. Daar sal met een voorbeeld volstaan word.

In die negende klas word die geskiedenis wat die kinders mee in aanraking gebring word, op natuurlike wyse aangevul deur dit wat hulle in wetenskapsonderrig leer. Op hierdie ouderdom is kinders meer geïnteresseerd in die hoe van die uitvindings van die mens as die wat. Die Waldorfkurrikulum probeer die hoe beantwoord deur in die eerste plek aandag te gee aan die uitvindings van die telefoon en die hitte-enjin. Die moderne mens is uiters afhanklik van hierdie twee uitvindings en alles wat daaruit voortgevloei het. Die kennis van hoe hulle werk, is dus nie net van tegniese belang nie, maar ook van sosiale belang. Wanneer 'n mens die telefoon gebruik of per trein reis sonder om insig te hê in die meganiese en tegniese prosesse wat daarmee gepaard gaan, kan jy geen innerlike kontak maak met die mense wat jou op dié wyse van diens is nie. Dit maak nie saak hoe sosiaal jy van nature is nie, sonder insig bestaan 'n skeiding tussen julle. Insig skep aan die ander kant 'n onsigbare band.

'n Laaste belangrike punt moet genoem word, en dit is dat die wetenskaplike benadering wat aan kinders gebring word nie net beperk is tot die oorsaak/gevolg-benadering van die anorganiese natuurwetenskappe nie (vgl. par. 1.8.2), maar dat hulle ook in kontak kom met ander benaderings soos byvoorbeeld dié van Goethe (vgl. par. 1.8.4).

4.3 SAMEVATTING

Die Waldorfbenadering tot morele ontwikkeling, opvoeding en die beginsels vir lektuurkeuse wat daaruit afgelei kan word, is gebaseer op die siening dat die mens 'n wese met drie dimensies is, naamlik wil, gevoel en denke, wat opeenvolgend in die kind ontwikkel. Volgens dié benadering sou dit ongewens wees om die kind se opvoeding gedurende die wils- en gevoelsfases op 'n intellektuele wyse te benader.

Pas na die puberteit, wanneer die kritiese intellektuele denke ontwaak, sou daar van 'n adolessent verwag word om morele oordele te kan vel. 'n Mens kan slegs objektief oordeel wanneer jy werklik 'n afstand kan plaas tussen jouself en dit wat beoordeel word, met ander woorde wanneer jy in staat is om jouself as 'n aparte entiteit te beleef. Voor die puberteit is die kind nog te veel een met die buitewêreld en is daar geen sprake van die objektiwiteit wat nodig is vir 'n sodanige oordeelsvermoë nie.

'n Benadering tot morele ontwikkeling en opvoeding wat uitsluitlik gebaseer is op die stimulering van die kognitiewe oordeelsvermoë van die kind en adolessent is dié van Kohlberg. In werklikheid stel Kohlberg die kognitiewe dimensie van moraliteit gelyk aan die totaliteit van moraliteit as menslike verskynsel. Daar sal vervolgens ingegaan word op die praktiese implikasies en moontlikhede wat Kohlberg se benadering bied vir morele opvoeding en die wyse waarop lektuur hiervoor benut sou kan word.

HOOFSTUK 5: OPVOEDKUNDIGE BENADERINGS TOT MORELE ONTWIKKELING EN LEKTUUR: LAWRENCE KOHLBERG

5.1 INLEIDING

In hoofstuk drie is 'n uiteensetting gegee van die stadia van morele ontwikkeling wat deur Kohlberg onderskei word. Daar sal nou probeer word om die opvoedkundige waarde van Kohlberg se benadering te beskryf en dit dan in verband te bring met die waarde van lektuur in morele opvoeding.

5.2 KOHLBERG SE OPVOEDINGSBENADERING TOT MORELE ONTWIKKELING

Volgens Kohlberg se model is stadium 5 of 6 - morele denke die ideaal waarna gestreef moet word vir suksesvolle morele opvoeding. Dit is egter nie moontlik om die onderliggende beginsels van hierdie stadia direk aan die kind te probeer leer nie. Alles dui daarop dat die kind gebruik maak van denke wat hy self voortbring, en wat baie geleidelik verander.

In die eerste plek beweeg die individu trapsgewyse deur die verskillende stadia; dus kan stadium 5 en 6 nie bereik word voordat hy nie eers deur die voorafgaande stadia gegaan het nie. In die tweede plek kan 'n individu wat stadium 4 bereik het nie die beginsels van stadium 5 en 6 direk geleer word nie, omdat hy hulle in homself moet voortbring. Dit is die taak van die onderwyser om hierdie proses moontlik te maak. Verskeie studies (Rest, 1973; Rest, Turiel en Kohlberg, 1969) toon aan dat dit selfs nie eens moontlik is vir kinders om stadia veel hoër as hul eie te verstaan nie, wat nog te sê van gebruik. In hierdie studies is eers deur middel van onderhoude vasgestel op watter morele denkvlak (of mengsel van aangrensende vlakke) die individuele kinders is. Daarna is stellings aan hulle gemaak wat die ses morele stadia verteenwoordig, en die kinders is gevra om die morele redenasies soos in die stellings weerspieël, in hulle eie woorde weer te gee. Al die kinders was in staat om al die stadia waardeur hulle reeds gegaan het, asook hulle huidige stadium se redenasies korrek weer te gee. Sommige kinders was in staat om ook die stadium direk bokant hulle korrek weer te gee, maar feitlik niemand was in staat om twee of meer stadia bokant hulle eie te begryp of korrek weer te gee nie. Die kinders wat in staat was om hoër stadia korrek

weer te gee, het reeds in die voortoetsonderhoud 'n mate van spontane gebruik van 'n hoër stadium getoon, wat dus aandui dat die kind reeds op natuurlike wyse op pad was na die hoër stadium. Wanneer kinders wat nie in staat was om hoër stadia te begryp nie, probeer het om hierdie stadia weer te gee in hul eie woorde, het hulle dit altyd gekleur met die idees van hul eie stadium.

'n Ander reeks studies het aangetoon dat dit alleenlik moontlik is om die kind se morele denke te verander deur hom te lei na die stadium direk bokant sy eie. In die eerste van hierdie studies, naamlik Turiel (1966), is begin deur die morele stadia van graad 7- seuns te bepaal deur hulle reaksies te toets op sommige hipotetiese dilemmas wat gebruik word in die toets vir morele oordeelsvermoë. Hierdie kinders is ingedeel in drie eksperimentele groepe en 'n kontrolegroep. Daarna het al die kinders behalwe die in die kontrolegroep deelgeneem aan 'n diskussie en dramatisering van drie addisionele morele dilemmas met die proefnemer. In hierdie konteks het die proefnemer eers advies gegee wat een alternatief in die dilemma ondersteun, en daarna het hy weer advies aangebied wat die ander alternatief steun.

Vir een eksperimentele groep was die proefnemer se raad gegrond op morele redenasies wat een vlak hoër gelê het as die kind se vlak in daardie stadium. Vir die tweede groep was die morele redenasies twee vlakke bokant die kind s'n en vir 'n derde was dit een vlak laer as die kind s'n. Al die kinders is later weer vir onderhoude geneem om te bepaal in watter mate hulle die redenasies wat in die eksperimentele situasie aangebied is, geabsorbeer of geassimileer het.

Die kinders wat blootgestel is aan morele redenasies een vlak hoër as hul eie, het by hertoetsing die grootste gebruik van daardie stadium getoon. Die wat blootgestel is aan redenasies een vlak laer, het in 'n mate hierdie redenasies gebruik, maar hulle is nie soveel beïnvloed soos die wat blootgestel is aan redenasies een vlak hoër nie. Die kinders wat blootgestel is aan redenasies twee vlakke hoër as hul eie, het geen tekens van beïnvloeding getoon nie. Hierdie eksperiment toon aan dat wanneer daar probeer word om 'n kind se ontwikkeling aan te help na 'n meer gevorderde morele stadium, dit gedoen moet word deur redenasies aan te bied wat op die direk daaropvolgende vlak lê.

Aangesien die kind trapsgewyse deur die reeks stadia gaan sonder om agteruit te beweeg, hang die inwerking van omgewingsinvloede grootliks af van die mate waarin die morele redenasies waaraan die kind blootgestel word, aanpas by die kind se eie vlak. Volgens Kohlberg het tradisionele morele opvoeding tot dusver baie min impak gehad op die kind se morele redenasies omdat daar nie getoet is op die probleem van ontwikkelingsportuur (developmental match) nie. Oor die algemeen is alleenlik probeer om 'n stel volwasse morele clichés oor te dra. Hierdie stel clichés het dikwels geen betekenis vir die kind nie omdat hulle terselfdertyd te abstrak en te konkreet is. Dit wil sê sulke clichés gee redenasies weer wat buite die kind se begrip lê, maar word op 'n neerbuigende wyse aangebied in konkrete terme wat weer benede sy vlak is.

Vir doeltreffende morele kommunikasie moet die ontwikkelingspeil van die onderwyser se verbalisasies of op dieselfde vlak, of een vlak hoër as die kind se vlak lê. Die onderwyser moet dus veel meer doen as om net passief na die kind se woorde te luister. Die onderwyser moet baie aandagtig luister om die betekenis van die morele oordele wat deur die kind gemaak word, te begryp. Daar moet ook 'n sensitiwiteit wees vir die verskille tussen die redenasies van die onderwyser en die kind, sowel as van die redenasies tussen verskillende kinders. Kortom: kennis van die kind se denkwysse en begripsvlak is nodig om te weet op watter wyse morele redenasies waaraan die kind blootgestel word, verstaan en geassimileer word.

Soos die resultate van die ondersoek aantoon, sal 'n kind die morele redenasies van 'n vlak laer as sy eie, begryp wanneer dit deur die onderwyser aan hom gebied word, maar hy sal dit verwerp as synde 'n ondoeltreffende denkwysse. Morele redenasies onder die vlak waarop die kind hom bevind, is dus nie werklik opvoedkundig in die sin dat dit ontwikkeling van sy oordeelsvermoë stimuleer nie. Dit sal ook geen stimulerende invloed hê op sy gedrag nie. Dikwels is dit nodig om kinders te wys op die verkeerdheid van sekere optredes. Deur egter 'n vermaning te koppel aan redenasies van 'n laer vlak, word die kind se verkeerde gedrag versterk omdat hy die redenasies waarop die oordeel gebaseer is, kan verwerp.

Kohlberg sê dat daar nie verwag kan word dat morele redena-

sies aan kinders gedikteer kan word suiwer op gesag van die onderwyser nie. Hoewel die onderwyser se gesag 'n sekere mate van invloed kan hê, is dit die redenasies vervat in die onderwyser se morele kommunikasie met die kinders wat bepaal of 'n kind se ontwikkeling aangehelp word of nie. Soos reeds gesê kan die redenasies nie direk geleer word nie omdat verandering gebaseer is op die kind se aktiewe reorganisasie van sy ondervinding en dit word gestimuleer deur konflik. Wat is die taak van die onderwyser dan in die morele opvoedingsproses? Hy moet: (i) hom op egte morele konflikte toespits; (ii) nadink oor die redenasies wat hy gebruik in die oplossing van sulke konflikte; (iii) inkonsekwentheid en ontoereikendheid in sy eie denkwysse raaksien, en (iv) maniere vind om sulke foute uit te skakel (Kohlberg en Turiel, 1971).

Soos Turiel (1966) aangedui het met sy ondersoek, sal die kind uitgedaag word om nuwer en beter oplossings vir morele probleme te vind, indien daarin geslaag word om die kind die teenstrydighede in sy eie denke te laat raaksien. Die voorwaarde vir die stimulering van spontane gebruik van redenasies van 'n hoër vlak is met ander woorde om die kind te help om die ontoereikendheid van sy manier van dink in te sien. Om dit te kan doen, moet die onderwyser hom toespits op die redenasies wat kinders in morele oordele gebruik eerder as op die inhoud van hul morele keuses.

Opsommenderwys kan dus gestel word dat morele opvoeding doeltreffend sal wees wanneer die onderwyser (i) kennis dra van die kind se denkvlak; (ii) hom aanpas by die kind se vlak deur met hom te kommunikeer op 'n vlak direk bokant die kind se eie vlak of op sy eie vlak; (iii) op redenasies konsentreer, en (iv) die kind help om die tipe konflik te ondervind wat lei tot 'n bewussyn van die groter doeltreffendheid van die volgende stadium (Kohlberg, 1971). 'n Voorbeeld van hoe bogenoemde beginsels in die praktyk toegepas word op 'n program vir morele opvoeding is dié van Blatt (1971).

'n Praktiese probleem in die toepassing van die beginsel soos genoem onder (ii) hierbo, is dat dit vir die onderwyser beslis nie maklik sal wees om altyd spontaan 'n reaksie gereed te hê wat een vlak hoër as die kind s'n is nie. Morele kommunikasie met die kind wat gebaseer is op redenasies een vlak hoër as die kind s'n, sal myns insiens alleen moontlik wees in 'n gestruktureerde lessituasie.

In die tradisionele opvoedingsituasie is dit ook so dat onderwyers nie binne die een jaar tot hulle beskikking die nodige tyd het om werklik insig te kry in elke individuele kind se morele vlak nie. Werklike insig sou net moontlik wees as die onderwyser die kind deur sy hele laerskoolperiode as klasonderwyser vergesel soos byvoorbeeld die geval is in die Waldorf-skoolstelsel.

5.3 DIE POTENSIELE ROL VAN LEKTUUR IN KOHLBERG SE MORELE OPVOEDINGSBENADERING

Die vraag kan nou gestel word watter implikasies Kohlberg se teorie het vir die gebruik van lektuur ter stimulering van morele ontwikkeling. Besit geskikte lektuur die potensiaal om morele ontwikkeling aan te wakker?

Volgens dié teorie ontwikkel nuwe stadia as gevolg van interaksie tussen die kind en sy omgewing. Wanneer die kind nuwe inligting ontvang wat teenstrydig is met dit wat hy ken en glo, word 'n toestand in sy denke geskep wat bekend staan as 'n disekwilibrium. Die kind probeer om die nuwe inligting te begryp, maar vind dit nie met sy gewone denke moontlik nie. Gevolglik word hy gedwing om sy bestaande denkstrukture aan te pas, of om nuwe vermoëns te ontwikkel wat 'n nuwe perspektief bied en 'n nuwe metode daarstel om die inligting te verstaan. Uit navorsing waarin die Kohlbergteorie in die klaskamersituasie toegepas is, het geblyk dat geleenthede wat aan leerlinge gebied is tot plaasvervangende ervaring en kognitiewe konflik, tot morele groei kan lei. Die afleiding kan dus gemaak word dat die interaksie tussen die leser en die boek ook 'n baie sterk vorm van simboliese ervaring is wat kan lei tot morele groei van een stadium na 'n ander. Die basiese sielkundige meganisme betrokke by so 'n impak, is die konsep van identifikasie.

Daar is al heelparty studies gedoen oor die proses waarvolgens die leser hom met boekkarakters identifiseer. 'n Belangrike studie is die van Holland (1968), The dynamics of literary response, waarin hy stel dat die leser die oorspronklike literêre skepping in homself herskep in terme van sy eie persoonlikheid.

Holland stel verder dat: "A reader responds to a literary work by assimilating it to his own psychological processes, that is, to his search for successful solutions within his identity

theme to the multiple demands, both inner and outer, on his ego." (Holland, 1975, p.169 - sy onderstreping).

Identifikasie met boekkarakters is 'n komplekse proses en is nie altyd ewe intens in elke leser nie, hoewel die impak baie groot kan wees veral wanneer 'n harmonie bewerkstellig word tussen die boek en die leser se karakteristieke aanpassings in lewensstyl. Die meeste van die studies lê klem op die aktiewe rol van die leser in die proses van identifikasie met boekkarakters.

Tot op hede is al met verskillende doeleindes voor oë, 'n paar studies onderneem waarin probeer is om deur middel van inhoudsanalise vas te stel wat die morele inhoud van boeke is in terme van Kohlberg se teorie. Die vernaamste daarvan sal kortliks bekyk word om te sien hoe bruikbaar Kohlberg se teorie is vir die stimulering van morele ontwikkeling deur middel van geskikte lektuur.

Broderick (1972) het die studente wat die kursus in kinderektuur gevolg het by die University of Wisconsin Library School 'n analise laat maak volgens Kohlberg se teorie, van vyftig boeke wat die Newbery-medalje gewen het. In 'n poging om die kriterium van karakterontwikkeling waarvolgens hulle boeke geëvalueer het, meer objektief te maak, is die vraag gevra: Op watter vlak van morele ontwikkeling neem die karakter sy besluite?

Die bevinding was dat 'n groot aantal boeke se karakters op 'n uiters lae vlak van ontwikkeling fungeer. Dit was vir hulle verbasend om uit te vind in hoe 'n groot aantal boeke dit nie moontlik is om die karakters se motiewe vas te stel nie. Deur middel van hul inhoudsanalise kon hul aantoon waarom 'n boek soos The autobiography of Malcolm X so hoog aangeskryf word. Malcolm neem naamlik homself, en die leser saam met hom, deur al ses die morele stadiums wat Kohlberg onderskei. Aan die ander kant kon ingesien word dat die aanvalle op 'n boek soos Caddie Woodlawn deur die feministiese beweging, geregverdig is. In die begin van die boek staan Caddie op stadium vyf en gaan selfs oor na stadium ses as sy bereid is om alles te waag om haar vriende te red. Aan die einde van die boek nadat haar pa haar onder hande geneem het met 'n praatjie oor die rol van meisies, sak sy weer terug na stadium drie en die "goeie meisies maak so" - sindroom. Soms was daar iets omtrent 'n boek wat hinder sonder dat mens jou vinger presies daarop kon lê. So 'n boek was Shadow of a bull. Die rede is ge-

vind na inhoudsanalise, en dit is naamlik dat die bepaalde karakter in die boek skielik spring van stadium drie na stadium ses, 'n gebeurte wat nie strook met Kohlberg se teorie nie. 'n Belangrike gevolgtrekking wat Broderick maak uit die studie, is dat daar te min boeke is bokant stadium drie. Die rolaanvaarding van seuns en meisies word beklemtoon, selfs in die titels van boeke vir ouer kinders wat beslis in staat sou wees om ten minste stadium vier of vyf te begryp. Volgens haar kan dit 'n rede wees waarom soveel pubers en adolessente tussen die boeke vir volwassenes soek vir hul leesstof.

Dyer (1975) het vir sy M.A.-verhandeling ook gebruik gemaak van Kohlberg se teorie om inhoudsanalise toe te pas op twaalf aanbevole boeke vir adolessente. Hy het die studie gedoen met die doel om 'n antwoord op die vraag te kry of die boeke wat die meeste deur jongmense gelees word, die potensiaal het om morele ontwikkeling te stimuleer in terme van Kohlberg se teorie. Die gevolgtrekking wat hy moes maak uit die analises is dat die meeste boeke nie dié potensiaal het nie. Die vernaamste redes vir sy gevolgtrekking is die volgende: (i) Ten spyte van die feit dat die boeke moderne morele temas het, word die temas op 'n baie oppervlakkige wyse behandel. (ii) Dit is uiters moeilik om vas te stel op grond van watter motiewe karakters optree. (iii) Baie van die boekkarakters neig om verantwoordelikheid vir hul dade van hulself na die situasie of die omgewing te verplaas. (iv) Die meeste van die hoofkarakters fungeer op stadium drie, wat dieselfde vlak is waarop die adolessente leser sou wees. Heel waarskynlik sal die adolessent al op 'n hoër vlak wees. (v) Die meeste karakters toon geen tekens van morele ontwikkeling nie, ten spyte van die morele probleme wat opduik in die loop van die verhaal. (vi) Dit kom uiters selde voor dat daar 'n konflik ontstaan tussen die morele redenasies van karakters op verskillende stadia. Juis hierdie konflik tussen verskillende stadia is veronderstel om die onderliggende meganisme te wees waarvolgens van een stadium na 'n ander beweeg word.

Dyer en Broderick stem dus saam wat betref (ii) en (iv). Dyer se bevinding is met ander woorde taamlik negatief; hy probeer egter aanwysings gee van kriteria waaraan die boek moet voldoen om morele groei te bewerkstellig: (i) Die boek moet denkakti-

witeit stimuleer in verband met kontroversiële morele sake.

(ii) Die karakters moet persoonlike verantwoordelikheid neem vir hul dade indien daar sprake kan wees van ware wroeging en daar regverdiging kan wees vir handeling sodat hulle op dié wyse aan die leser die basis vir hul motiewe openbaar. (iii) 'n Sekere aanpassing in morele uitkyk tussen leser en boekkarakter moet vroeg in die lees van die boek bewerkstellig word vir identifikasie om plaas te vind. Wanneer identifikasie plaasgevind het, sal die leser bereid wees om saam met die boekkarakter na beter oplossings vir morele dilemmas te soek. (iv) Ten slotte moet die boek morele redenasies daarstel van 'n hoër stadium as die een waarop die adolessente leser is. Die adolessente leser is normaalweg nog in die konvensionele fase. Die inhoud van die boeke moet met ander woorde 'n weerspieëling wees van die prinsipiële outonome vlak, waar universele beginsels van geregtigheid, wederkerigheid, gelyke menslike regte en respek vir die waardigheid van individue geld.

Biskin en Hoskisson (1974) is besig met 'n poging om deur middel van kinder- en adolessente boeke wat volgens Kohlberg se teorie geanaliseer is, 'n soort program vir morele opvoeding daar te stel. In die Verenigde State van Amerika is dit al vir 'n aantal jare nie meer moontlik vir skole om enige vorm van godsdienst of sekulêre morele onderrig te gee nie. Hulle voel dus dat 'n sistematiese, nie-sektariese program opgestel behoort te word om die gaping te vul. Na hulle mening is Kohlberg se teorie geskik om as basis vir so 'n program te dien.

Hulle werkswyse bestaan basies daaruit dat hulle nie net inhoudsanalise op boeke toepas om die morele inhoud daarvan te bepaal nie, maar ook 'n stel vrae vir elke boek opstel wat die kinders se morele ontwikkeling deur middel van diskussie rondom die vrae nog verder sal stimuleer.

Hoewel uit bogenoemde studies die gevolgtrekking gemaak moet word dat daar nie baie boeke bestaan wat volgens Kohlberg se teorie geskik is vir gebruik by die stimulering van kinders en adolessente se morele groei nie, sal daar waarskynlik genoeg bruikbare boeke wees vir die onderwyser wat daarin belang sou stel om van Kohlberg se insigte in die klaskamer-situasie toe te pas.

5.4 KRITIESE BESKOUING

Samevattend kan gekyk word na sekere gevolgtrekkings wat gemaak kan word in verband met Kohlberg se opvoedingsbenadering. Teen hierdie tyd behoort dit vir die leser duidelik te wees dat daar geen sprake van opvoeding deur middel van die wils- en gevoelsdimensies is nie. Wat sou dan volgens Kohlberg die verband wees tussen morele denke en optrede? Optrede is 'n uitvloeiing van die wilsdimensie. Kohlberg (1971) beweer dat daar wel 'n verband bestaan tussen denke en optrede. Denke gaan egter optrede vooraf, en daar is altyd die verskynsel wat hy 'n 'time lag' noem. Met ander woorde dit duur 'n tydjie voordat 'n persoon 'n bepaalde morele stadium met sy denke beheers totdat hy ook in staat sal wees om ooreenstemmend op te tree. Kohlberg beweer ook dat daar slegs by die hoër stadia sprake is van 'n werklike verband tussen optrede en denke wanneer 'n persoon al genoeg insig ontwikkel het om redes vir 'n bepaalde handelingswyse te ondersteun. Morele denke is egter volgens hom geen waarborg vir morele optrede nie; dit is juis hier waar 'n beswaar teen sy benadering ingebring kan word. Dit is myns insiens onwaarskynlik dat 'n persoon 'n hoër vlak van morele denke sal kan bereik as daar nie vooraf aandag gegee is aan opvoeding in die wilsdimensie nie. In die eerste hoofstuk is daarop gewys hoedat Plato byvoorbeeld die fase van gebruikelike goedheid waarin 'n persoon sekere noodsaaklike goeie gewoontes moes aanleer, moes deurgaans voordat hy die fase van filosofiese goedheid kon bereik.

Kohlberg se prinsipiële outonome vlak veronderstel ook dat 'n persoon in staat moet wees om naasteliefde te ervaar deurdat hy in staat moet wees om homself te transendeer. So 'n vermoë is egter 'n direkte uitvloeiing van 'n religieuse dimensie wat beslis nie 'n bloot kognitiewe aangeleentheid is nie. Kohlberg (1971) self, staan nie baie positief teenoor godsdienstbeoefening nie, omdat hy meen dat dit beperkend inwerk op 'n persoon se morele ontwikkeling. Iemand wat opkyk na 'n God wat hy moet vrees, sal op die konvensionele vlak gefikseer bly en nooit moreel outonoom kan word nie. Dit wil voorkom asof Kohlberg hier die begrippe godsdienst en religie as sinoniem sien. Hulle is egter geensins sinoniem nie. Godsdienst is die uiterlike manifestasie van die religieuse dimensie. Sommige godsdienstvorme is inderdaad besig om baie mense op die konvensionele vlak te hou. Daar is

gewys op die feit dat moraliteit 'n duidelik religieuse dimensie het wat veral te make het met die mens se vermoë om homself te transendeer. Indien in 'n uiterste geval 'n uitsluitlik kognitiewe benadering tot morele opvoeding gevolg sou word, en die kind in sy irrasionele fases nie in aanraking sou kom met religieuse ervarings nie, is dit onwaarskynlik dat hy enige diep morele sin in sy latere lewe kan ontwikkel.

Daar is gewys op die feit dat die proses van identifikasie met die dilemma-karakters 'n belangrike rol speel in Kohlberg se opvoedingsbenadering. Gevoelens van empatie is egter 'n voorvereiste vir identifikasie. Empatie is 'n uitvloeisel van die gevoelensfeer, en moet dus ook ontwikkel word voordat deur middel van identifikasie met die dilemma-karakters, kognitiewe morele groei kan plaasvind. Kohlberg se benadering is tipies van die huidige tyd waarin 'n geweldige klem op die ontwikkeling van intellektuele vermoëns geplaas word.

Vir iemand soos Steiner is dit begryplik dat dit so moet wees, omdat die mensdom in terme van sy filogenetiese ontwikkeling eintlik nie so lank gelede die intellektuele fase bereik het nie, en dit vanselfsprekend so ver moontlik wil ontwikkel.

Kohlberg volg ook die wetenskaplike metode van oorsaak/gevolg wat sy oorsprong in die anorganiese natuurwetenskappe het. Die kind kry met ander woorde 'n sekere morele toevoer wat veronderstel is om 'n bepaalde uitwerking op sy ontwikkeling te hê. Die vraag is of so 'n benadering toereikend is om ons werklik in staat te stel om so 'n komplekse menslike verskynsel soos moraliteit te begryp.

Die gevaar bestaan dat wanneer 'n morele opvoedingsprogram gebaseer op Kohlberg se teorie op groot skaal toegepas sou word deur 'n onderwysowerheid, dit sou kan impliseer dat die onderwysers wat van bo gedwing word om dit toe te pas, dikwels nie bevoegd sou wees om dit te doen nie. Indien dit op 'n didaktiese wyse toegepas word, sou dit kon gebeur dat kinders die toepaslike morele redenasies vir die verskillende vlakke van buite leer. Hulle sou myns insiens nie in staat wees om die morele redenasies vir die prinsipiële outonome vlak van buite te leer nie. Die feit dat hulle die redenasies vir die ander vlakke geleer het, en dus nie werklik gepaste insig vir dié vlakke het nie, sou hulle van verdere

ontwikkeling kon weerhou. John Rowe Townsend (1969) het al die vrees uitgespreek dat literatuur op dié wyse misbruik sou kon word. Hy meen dat boeke uitsluitlik vir hulle literêre meriete gekies behoort te word, selfs al sou hulle waarde vir morele ontwikkeling hê. Indien ons literatuur sou benader as "literature-as-morality", sou die pad oop wees vir die benadering van "literature-as-propaganda" (pp. 39-40). Vir die persoonlike leesituasie sou dit egter geen wesenlike gevaar wees nie, omdat die kind nie hier gedwing kan word om iets teen sy sin te aanvaar as dit nie vanuit sy eie insig kom nie. Die gevaar bestaan wel dat sekere baie goeie boeke vir kinders doodgemaak kan word wanneer dit op 'n didakties morele wyse aan kinders gebring word.

Die verdienste van Kohlberg se benadering vir die doel van hierdie verhandeling is na my mening geleë in die insigte wat dit bied ten opsigte van die adolessent en sy literatuur, omdat dit pas in hierdie fase is dat die kind krities en intellektueel dink, en daar werklike sprake van objektiewe oordeelsvermoë is. Dit is duidelik dat Steiner se benadering baie beter insigte bied vir die vroeër fases van die kind se ontwikkeling waar die wils- en gevoelsdimensies tot ontwikkeling kom.

HOOFSTUK 6: MORELE ONTWIKKELING, LEKTUUR EN LESERKUNDIGE PROBLEMATIEK

6.1 INLEIDING

In die inleiding is gestel dat Hofmann beweer het dat egte leserkunde uitgebou behoort te word tot 'n kennis van die menslike natuur. Om te sien in hoe 'n mate die benaderings tot morele ontwikkeling en lektuur wat in dié verhandeling gevolg is, 'n bydrae lewer tot 'n derglike uitbouing, is dit nodig dat die voorafgaande in die konteks van die leserkundige problematiek geplaas word. Dit sal dus nodig wees om die inhoud van die vorige hoofstukke kortliks te rekapituleer ten einde 'n beter perspektief te kry. Dit is geensins die bedoeling om in te gaan op teoretiese leserkundige kwessies nie, maar slegs om die insigte wat verkry is in die benadering tot morele ontwikkeling en lektuur, te bespreek in terme van die leserkundige problematiek.

In hoofstuk een is aangetoon dat die gebruiklike siening van wetenskaplikheid gegrond is op die meganiese oorsaak/gevolgbenadering van die anorganiese wetenskappe. Hierdie metode is egter nie aanvaarbaar vir die organiese en geesteswetenskappe nie; daarom is 'n ander uitgangspunt vir hierdie studie, wat oor die mens as leser handel, gesoek. Volgens dié benadering word die groeiproses gesien as 'n proses van metamorfose waarvolgens elke opeenvolgende stadium 'n metamorfose daarstel van die voorafgaande. Hierdie benadering vorm die essensie van die siening van morele ontwikkeling soos dit in dié verhandeling uiteengesit is.

In hoofstuk twee is deur middel van eties-filosofiese insigte aangetoon dat die dimensies van menswees wat by moraliteit betrokke is, wil, gevoel en denke is. Verder is die sienings van filosowe soos Tillich en Steiner aanvaar, naamlik dat die mens homself nog nie in sy ware wese verwesenlik het nie. Hy is nog op pad om homself as beeld van God te verwesenlik. (Hierdie siening is later in hoofstuk vier gedemonstreer aan die hand van 'n uitleg van die betekenis van 'n sprokie, naamlik Die Eseltjie van die broers Grimm.)

Daarna is in hoofstuk drie gekyk of die betrokke eties-filosofiese siening gestaaf kan word deur insigte uit die sielkunde. Dit het geblyk dat daar volgens drie sielkundige benaderings, naamlik die sosiaal-psigologiese, die leerteoretiese en die psigoanalitiese benaderings, geen ontwikkelingspatroon erken word nie. Moraliteit is volgens dié benaderings 'n ekstern aangeleerde dimensie wat hoofsaaklik deur uiterlike omstandighede bepaal word.

Vanuit die kognitiewe ontwikkelingsielkundige benadering is egter met name deur Lawrence Kohlberg aangetoon dat die drie relativistiese sienings van moraliteit ontoereikend is en dat die mens self die inisieerder is van moraliteit. Hy het naamlik deur kruis-kulturele navorsing aangetoon dat die mens in sy morele redeneervermoë op hiërargiese wyse deur verskillende stadia beweeg. Hiervolgens is drie fases van morele ontwikkeling onderskei, naamlik die prekonvensionele, die konvensionele en die prinsipiële outonome vlakke. Elke vlak is weer onderverdeel in twee stadia. Deur eksperimente is aangetoon dat mense wat in 'n bepaalde stadium verkeer die morele redenasies van persone (of boekkarakters) wat op dieselfde stadium of een stadium hoër as hul eie staan, verstaan en aanvaar. Die redenasies wat laer as hul eie vlak is, word egter verwerp as kinderagtig en ontoereikend. Kohlberg se benadering tot moraliteit is gebaseer op net een van die dimensies van menswees wat by moraliteit betrokke is, naamlik die kognitiewe dimensie.

'n Ander, meer omvattende benadering wat nie net die kognitiewe nie, maar ook die wils- en gevoelsdimensies insluit, is dié van Rudolf Steiner. Steiner onderskei drie fases van morele ontwikkeling waardeur die kind en adolessent gaan. Die eerste fase is die wilsfase wat duur van die geboorte tot die tandewisseling. Dit word gekenmerk deur wilsaktiwiteit wat veral gerig is op nabootsing van gedrag soos die kind dit rondom hom ervaar. In dié fase is die kind nog innig verbonde aan die omringende wêreld. In die tweede fase is dit die ontplooiing van die gevoelsdimensie wat voorop staan. Die gevoelsdimensie word gekenmerk deur die beeldryke, kreatiewe ontwikkeling van die fantasie. Die wyse waarop die kind in dié fase opgevoed word, is derhalwe deur bemiddeling van die beeld. Die kind is nou

nie meer so nou verbonde met die buitewêreld nie, omdat daar al 'n mate van verinnerliking plaasgevind het deur die ontwikkeling van die gevoel. Na die puberteit ontwaak die kritiese denkvermoë van die kind en kan hy vir die eerste keer werklik objektief staan teenoor die wêreld, met ander woorde hy is dan in staat om oordele te vel. Uiterlik gesien, stem die beskrywings van die morele ontwikkelingsstadia van Kohlberg en Steiner baie ooreen. Die groot verskil tussen hulle blyk uit die wyse van opvoeding wat elkeen voorstaan. Kohlberg se benadering is deurentyd kognitief, dit wil sê ook die jong kind word op dié wyse moreel opgevoed en daar word nie aandag gegee aan die aspekte van morele optrede en gevoel nie. Daar is aangetoon dat hierdie leemte in sy teorie sy benadering minder bruikbaar maak vir die morele opvoeding van kinders en die beoordeling van die morele geskiktheid van kinderlektuur, maar dat dit 'n baie nuttige funksie kan vervul in die morele opvoeding van adolessente en die beoordeling van geskikte lektuur vir hulle, juis omdat adolessente wel tot morele oordele in staat is.

Steiner se morele opvoedingsbenadering is gebaseer op die beginsel van metamorfose. Hiervolgens gaan die wilsontwikkeling geleidelik oor in gevoelontplooiing wat uiteindelik lei tot die ontwaking van die kritiese denkvermoë. Die kind moet elke fase ten volle beleef anders word die proses van metamorfose versteur en kan die volwassene uiteindelik nie sy volle potensiaal bereik nie. Daar is verder aandag gegee aan die soorte lektuur en die wyse waarop dit aan die kind en adolessent gebring moet word in elke fase.

6.2 DIE LESERKUNDIGE PROBLEMATIEK

Vervolgens sal probeer word om die voorafgaande insigte in leserkundige perspektief te plaas deur dit te koppel aan die sentrale probleme van die vak. Die problematiek van die leserkunde word op wyd uiteenlopende wyses benader. Vir die doel van dié uiteensetting word die benadering van Fouché (1977) gekies.

Hy onderskei drie basiese probleme, naamlik:

- (i) die probleem van leesmotivering (waarom lees mense?);
- (ii) die probleem van leesgedrag (wie lees wat, hoe, waar,

wanneer, hoe dikwels, hoeveel; langs watter kanale word lektuur verkry en deur watter faktore word leesgedrag beïnvloed en bepaal?). By hierdie probleem moet onderskei word tussen 'n beskrywing en 'n verklaring van leesgedrag. Hier sal slegs aandag aan die verklaringsaspek van lees gegee word;

(iii) die probleem van leeseffekte (wat doen lees aan die mens?).

Dit is duidelik dat bogenoemde probleme nie los van mekaar staan nie, maar 'n baie nou innerlike verbintenis het. Hierdie feit moet in gedagte gehou word by die volgende bespreking van die afsonderlike probleme.

6.2.1 Die probleem van leesmotivering

Insig in die probleem van leesmotivering is uiters belangrik. Die leesproses en die invloed van lektuur kan alleenlik bestudeer word in terme van lesende mense. Hatt (1976) toon vier noodsaaklike voorvereistes aan voordat 'n persoon as 'n leser geklassifiseer sou kon word. Die vereistes is: geletterdheid, toegang tot leesstof, sekere minimum vereistes waaraan die omgewing moet voldoen en tyd om te lees. Wanneer aan hierdie voorvereistes voldoen word, is dit nog nie te sê dat 'n persoon sal lees nie: hy moet ook besluit om te lees, met ander woorde hy moet gemotiveer wees om te lees.

Leesmotivering by volwassenes kan teruggevoer word na die wyse waarop hulle as kinders met lektuur in aanraking gekom het. Dit is logies om die afleiding te maak dat kinders slegs gemotiveer sal wees om te lees indien hulle in die proses uitvind dat lees in hulle behoeftes bevredig, wat hierdie behoeftes ook al mag wees. In die konteks van dié verhandeling kan dus gestel word dat kinders gemotiveer sal wees om te lees as die morele inhoud van die boek verband hou met die innerlike behoeftes wat spruit uit hulle morele ontwikkeling.

Kinders is egter afhanklik van volwassenes vir die skryf, keuring, beskikbaarstelling en wyse van aanbieding van hul lektuur. Omdat kinders weinig inspraak het in die aangeleentheid en bowendien hulle voorkeure nie in woorde kan uitdruk nie,

is dit geweldig belangrik dat die volwassenes wat verantwoordelik is vir hulle leesleiding, wel beskik oor die nodige insigte. Die gebruiklike formule van die regte boek aan die regte kind op die regte tyd het slegs betekenis in soverre dit gebaseer is op 'n werklike kennis van die kind se aard en ontwikkeling. Voltoening aan hierdie drie vereistes is egter nog nie voldoende om positiewe leesmotivering aan te wakker nie. 'n Vierde vereiste moet bygevoeg word voordat dit kan gebeur: die regte boek op die regte tyd aan die regte kind op die regte wyse.

Dit is duidelik dat beide Kohlberg en Steiner se benaderings belangrike insigte bied t.o.v. die regte boek op die regte tyd aan die regte kind. Steiner se benadering bied hier nog baie meer as wat moontlik was om in die bestek van dié verhandeling tot uitdrukking te bring. Daar kan bloot genoem word dat hy insigte bied aangaande die verskillende tipes geaardhede of temperamente van kinders wat vir die volwassene van groot hulp kan wees by die keuse van die regte boek vir die regte kind (vgl. Harwood, 1958).

Dit is egter veral die regte wyse van aanbieding wat 'n groot invloed uitoefen op die aankweek van 'n motivering om te lees by die kind. Enkele aspekte ten opsigte van die regte wyse van aanbieding sal bespreek word om dié punt te illustreer.

6.2.1.1 Aanvangslees

Harwood (1958) wys daarop dat die inhoud van die meeste aanvangsleesboeke so saai is dat dit nie veel impak het op die kind se leesmotivering nie. 'n Verdere probleem in verband met die inhoudelike karigheid van die eerste leesboeke het te make met die aanleer van die leesvaardigheid self, wat natuurlik weer verband hou met leesmotivering. Goodman (1968) beweer dat daar nie soveel klem gelê moet word op die ontsyferingsaspek van lees waarvolgens van geskrewe taal na gesproke taal gedekodeer word nie, maar dat gestreef moet word na die vaardigheid waarvolgens herkodering en dekodering gelyktydig geskied. Die leser moet met ander woorde direk tot die betekenis van die grafiese toevoer op die gedrukte bladsy kan deurdring. Hierdie vaardigheid word alleenlik aangeleer wanneer die leser in aanraking kom met tekste wat taal

in sy volheid weergee. Goodman is dus van mening dat die eenvoudige leesboekies nie aan dié vereiste voldoen nie en die taak van die leser bemoeilik eerder as vergemaklik.

'n Onderrigmetode vir aanvangslees wat beide probleme, naamlik 'n saai teks wat nie behoeftes bevredig nie, en 'n te arm taalinhoud wat belemmerend werk vir leesvertolking, oorkóm, is dié wat in die Waldorfskool gevolg word. Daar word heelwat langer gewag voordat met leer-lees begin word as wat normaalweg die geval is. Wanneer daar wel 'n aanvang gemaak word, is die kinders al ryper en leer hulle makliker; om dié rede kan met moeiliker aanvangsleesboeke begin word. Voorbeelde hiervan is boeke met fabels of gebeurtenisse uit die Ou Testament. Met ander woorde die inhoud pas by die ontwikkelings stadium van die kind in sy negende jaar (klas 3) (vgl. par. 4.2.3.2.3).

Daar sou geredeneer kan word dat dit voordelig kan wees om juis vroeër, miskien op vierjarige ouderdom, te begin om kinders woorde te leer lees sodat hulle teen die tyd dat hulle op skool kom, reeds moeilike tekste kan lees. Die leesproses is egter 'n intellektuele aktiwiteit wat inbreuk maak op die kreatiewe vermoëns ('n punt wat in die volgende paragraaf beter belig word). Selfs die wyse waarop Waldorfleerlinge die alfabet geleer word, geskied op 'n verbeeldingryke manier waardeur die fantasie aangespreek word in plaas van die intellek.

6.2.1.2 Letterkundeonderrig

Dit is nie net belangrik dat die kind met die regte leestof op die regte stadium in aanraking kom nie; al is die lektuur ook hoe geskik vir 'n bepaalde kind op 'n bepaalde tyd, kan motivering nog in die wiele gery word indien die aanbieding nie verband hou met die wyse waarop 'n kind in 'n bepaalde stadium opgevoed behoort te word nie.

Volgens Steiner se benadering word die kind in die wilsfase opgevoed deur navolgenswaardige handeling wat die wil aanspreek; in die gevoelsfase vind opvoeding op 'n kreatiewe verbeeldingryke wyse wat die fantasie voed, plaas. Pas in die denkfase word die intellek van die kind aangespreek.

'n Voorbeeld van 'n benadering wat uitstekend voldoen aan die eis van die regte boek vir die regte kind op die regte tyd, is

dié van Neethling (1977). Daar word egter, myns insiens, nie voldoen aan die vierde vereiste, naamlik die regte aanbieding nie. Neethling verwag byvoorbeeld dat kinders van standaard een geleer moet word om tussen verskillende genres van verhale soos sprokies, mites en fabels te kan onderskei deur die kenmerke van elkeen te leer. Met ander woorde die intellek van die kind word hier aangespreek in plaas van sy gevoel en fantasie. So 'n benadering maak inbreuk op die gevoelsbeleving van die sprokie, wat uiters belangrik is vir die kind in die gevoelsfase, en sal beslis nie bevorderlik wees vir leesmotivering nie. 'n Verdere punt wat hieruit voortvloei is dié van die eksaminering van letterkunde.

6.2.1.3 Die invloed van eksamens op leesmotivering

Daar kan nie weggeskram word van die feit dat eksamens beslis nie bevorderlik vir leesmotivering is nie. Die opstellers van A Language for Life (1975) staaf dié bewering deur die volgende opmerking:

"We must seriously question what is being achieved when pupils are producing chapter summaries in sequence, taking endless notes to prepare model answers and writing stereotyped commentaries which carry no hint of a felt response ... Nothing is served if the pupil simply learns to repeat mechanically and without reflection other people's judgments, and if in the process he is lost to what literature has to offer him. ... Learning how to appreciate with enthusiasm is more important than learning how to reject" (p. 131, 132).

Hulle het ook gevind dat baie volwassenes wat deelneem aan 'n program om geletterdheid te bevorder, tot hul verbasing agterkom dat lees 'n aktiwiteit is wat sommige mense vir hul eie plesier beoefen.

In verband met eksaminering kan genoem word dat die afneem van eksamens nie deel vorm van die Waldorfbenadering nie. Onderwysers is dus baie vryer in die wyse waarop letterkunde-onderrig plaasvind, en estetiese en gevoelsgenot word altyd as eerste vereiste gestel.

6.2.2 Die probleem van leesgedrag

Soos reeds gesê, word by 'n bespreking van dié probleem slegs aandag aan die verklaringsaspek van lees gegee. Die belangrikste vraag waarop hier 'n antwoord gesoek word is: Wat presies doen die mens as hy lees? Hatt (1976) wys daarop dat lees op verskillende wyses kan geskied. Hy sê:

"There are many ways of reading. One reader will read different texts in different ways; one text will be read in different ways by different readers. One reader will read the same text differently on different occasions; indeed he will read different parts of the same text in different ways during the course of one reading act, as his method, his purpose and his knowledge change " (p. 71).

Vir die doel van dié verhandeling val die klem natuurlik op die aspek van leesgedrag wat met morele ontwikkeling saamhang. Vervolgens moet aandag gegee word aan die aard van die leesakte.

6.2.2.1 Die leesakte

Die leesakte word deur die verskillende geesteswetenskappe wat dit bestudeer verskillend benader omdat elkeen vir sy eie doel die klem op aspekte wat vir hom belangrik is, laat val. Die kommunikasiekunde maak gebruik van die model versender-boodskap-ontvanger, om die vloei van kommunikasie te beskryf. Lees is natuurlik ook 'n vorm van kommunikasie, maar wanneer die model op die leesakte toegepas word, plaas dit die leser in 'n passiewe rol (Hatt, 1976). Soos uit die uiteensetting wat volg, sal blyk, is die leser allermins passief in die leesakte.

6.2.2.2 'n Leserkundige model van die leesakte

Fouché (1977) het 'n model opgestel waarvolgens die leesakte vir die doel van die leserkunde bestudeer word. Hy sê daar kan basies twee prosesse onderskei word, naamlik (i) ontsyfering of dekodering, waardeur skriftekens omgesit word in gesproke taal, en (ii) vertolking of interpretasie waardeur betekenis aan die gelese boodskapinhoud gegee word.

Die ontsyferingsaspek waarvolgens skriftekens in gesproke taal omgesit word, is myns insiens net geldig vir aanvangslees.

Soos reeds gesê, wys Goodman (1968) daarop hoe noodsaaklik dit vir gevorderde lees is dat die stadium bereik word waar herkode-ring en dekode-ring gelyktydig plaasvind en direk tot onderliggende betekenis deurgedring word.

Die leserkundige is natuurlik meer geïnteresseerd in die vertolkingsaspek van lees as in die dekode-ring. Coetzee (1977) noem twee begrippe ten opsigte van die vertolkingsaspek wat meer lig op die saak werp, naamlik vertolkingsmodaliteit en vertolkingsdiepte.

6.2.2.3 Vertolkingsmodaliteite

Coetzee onderskei tussen twee soorte lees- of vertolkingsmodaliteite, naamlik die outistiese en die realistiese. Wanneer volgens die outistiese modaliteit gelees word, word die teks op so 'n wyse geïnterpreteer dat dit 'n soort geleide dagdroom word. Die leser word deur sy lektuur geboei omdat dit hom die geleentheid gee om sy eie dikwels onbewuste en selfs bewus afgewese wense deur middel van die lektuur te vervul (Coetzee, 1965). Wanneer volgens die realistiese modaliteit gelees word, word die inhoud wat gekommunikeer word steeds opgeweeg teen die leser se eie ervaring en kennis en word dit getoets deur sy logiese denke (Coetzee, 1977). Fouché (1977) vestig die aandag daarop dat outistiese en realistiese leesmodaliteite gesien moet word as polêre begrippe. Niemand lees slegs volgens een van die modaliteite nie : dit hang af van die leesstof, die situasie, die leser se houding, motivering en doelstellings. Hy sê dat sommige mense egter uit gewoonte òf outisties òf realisties lees. Verhalende lektuur word hoofsaaklik outisties gelees, terwyl vakliteratuur realisties gelees word. Ander navorsers wat tot soortgelyke insigte gekom het, is Blignaut (1967), Parry (1967) en Giehl (1968).

Die outistiese leesmodaliteit kan in terme van die wils-, gevoels- en denkdimensies gesien word as 'n uitdrukking van die gevoelsdimensie, en die realistiese as 'n uitdrukking van die kognitiewe dimensie.

6.2.2.4 Vertolkingsdiepte

Volgens Coetzee (1977) verg boeke met 'n rypheid van gedagte-inhoud 'n meer diepgaande vertolking van die leser as boeke met 'n oppervlakkige inhoud. Die moontlikheid bestaan ook om dieselfde werk oppervlakkig en in diepte te vertolk. Fouché (1977) beweer dat dit nie presies duidelik is wat vertolking in diepte alles behels en hoe dit by die leser ontwikkel kan word nie. Moontlik sal die benadering wat hier gevolg word, meer lig op die saak werp.

Coetzee (1977) onderskei twee verdere leesmodaliteite, naamlik 'n krities-realistiese en 'n verbalistiese leesmodaliteit, wat onderskeidelik kenmerkend is van 'n vermoë tot dieptevertolking en 'n onvermoë tot dieptevertolking. Die verbalistiese leesmodaliteit is nie vir dié bespreking van belang nie. Die krities-realistiese leesmodaliteit slaan op die kognitiewe vermoë van die leser om beide letterkunde en vakliteratuur in diepte te vertolk. Hy maak dus geen onderskeid tussen die dieptevertolking van die outistiese en realistiese leesmodaliteite nie.

Giehrl (1968), daarenteen, maak wel 'n onderskeid tussen die leesmodaliteit wat toegepas word by die dieptevertolking van letterkunde, en vaklektuur. Hy onderskei vier leesmodaliteite, naamlik "informatoriese Lesen" wat met groter dieptevertolking in "kognitiewe Lesen" oorgaan, en "evasoriese Lesen" wat oorgaan in "literariese Lesen" (vgl. ook Fouché, 1977). Dit kom dus daarop neer dat Giehrl die affektiewe belewenis van lektuur wel onderskei van die kognitiewe belewenis. Die affektiewe verbind hy aan verhalende lektuur en letterkunde en die kognitiewe aan vakliteratuur, in teenstelling met Coetzee wat slegs die kognitiewe dimensie betrek by die dieptevertolking van beide vakliteratuur en letterkunde. Fouché merk op dat dit nie uit die voorafgaande presies duidelik is of en hoe die dieptevertolking van wetenskaplike mededelings en kunsuitinge verskil nie. Uiteraard is nie net die tipe leesstof nie, maar ook die persoonlikheid van die individuele leser bepalend vir vertolkingsdiepte, soos later sal blyk in 'n bespreking van lektuureffekte.

Die uitgangspunt van hierdie studie is dat daar baie beslis 'n verskil behoort te bestaan tussen die dieptevertolking van

wetenskaplike mededelings en kunsuitinge, anders sal letterkunde geen impak op morele ontwikkeling hê nie. Hierdie punt sal nou van naderby beskou word.

6.2.2.5 Die affektiewe element in literêre waardering

Die affektiewe element speel 'n geweldige groot rol in die dieptevertolking van letterkundige werke. Tot dusver was dit vir navorsers baie moeilik om werklik sinvolle insigte in dié verband te lewer. Holland (1975) sê die rede hiervoor is dat daar geen bevredigende teorie in verband met gevoel bestaan vir enige omstandighede nie; nie vir die werklike lewe, vir literêre waardering, drome of innerlike spannings nie. Die probleem lê ook in die taal self. Woorde beskryf nie gevoelens met groot akkuraatheid nie. Dit is dan ook geen wonder nie dat die meeste navorsers hulle beperk tot die kognitiewe, wat minder verborge en meer meetbaar is, en beter in woorde uitgedruk kan word. Ten spyte van die feit dat die insigte nog ontbreek, is daar by mense soos Holland tog die bewussyn van die belangrikheid van die affektiewe in die leesproses.

Wanneer 'n persoon lees, volg hy volgens Coetzee (1977) in sy denke die pad wat die skrywer gevolg het. Die proses wat die leser ondergaan is egter myns insiens nie identies aan dié van die skrywer nie, omdat die leser dit moet vertolk in terme van sy eie subjektiewe gevoelswêreld. Hierin is 'n baie kreatiewe proses geleë - die leser herskep die skepping van die skrywer in terme van sy eie gevoelswêreld. Friedrich Schiller (1953), die tyd- en geesgenoot van Goethe, wat onder andere 'n groot bydrae op die gebied van die estetiek gelewer het, se siening is dat die mens slegs skeppend is in sy gevoel. In sy denke is hy gebonde aan logiese wette en wat sy instinkte of sy wil betref, is hy gebonde aan fisiese wette, maar in sy gevoel of estetiese bewussyn is hy in staat om deur middel van die denke of ideële die materiële en stoflike te omskep of te transformeer. Hierdeur word die stoflike verhef tot die ideële beeld (die skone, of kuns). Dit wat Schiller karakteriseer as die estetiese bewussyn lewe baie sterk in die gevoels- of affektiewe dimensie.

Weer eens kan gesien word hoe belangrik dit is dat die kind die kreatiewe, verbeeldingryke gevoelsfase ten volle moet beleef; dit is naamlik die fase waarin die saad geplant word vir die latere kreatiewe, verbeeldingryke belewenis van letterkunde wat 'n geweldig verrykende effek kan hê op kreatiewe morele groei.

Volgens Neethling (1977) se benadering word verwag dat die kind in standerd een krities en diskriminerend moet staan teenoor sy lektuur sowel as dat hy persoonlik betrokke moet wees. In die gevoelsfase gaan hierdie twee kwaliteite nie saam nie en die kans dat die affektiewe waardering vir groot letterkunde ooit sal ontwikkel, is nie baie groot nie. Die belangrikheid van die affektiewe belewenis van letterkunde is van tweërlei aard: identifikasie deur empatie met karakters en situasies in lektuur moet kan plaasvind. Dit dien dan as aanknopingspunt vir die kreatiewe fantasie om die skrywer se werk in terme van 'n eie gevoelswêreld en eie behoeftes te herskep. In paragraaf 4.2.3.3.2 is daarop gewys hoedat Waldorfleerlinge aangemoedig word om hulle verbeelding te gebruik om hulself nog verder in te leef in die atmosfeer van die literêre werk. Dit wil nie sê dat die kognitiewe waardering van letterkunde geen funksie het nie, inteendeel; dit moet net nie as belangrikste maatstaf geld nie. Selfs wanneer Waldorfleerlinge die boek beoordeel, word klem op goeie punte gelê eerder as om die werk uitmekaar te skeur. 'n Aanvanklik kritiese houding skep onmiddellik 'n afstand tussen leser en boek (vgl. paragraaf 4.2.3.3.2).

Wanneer gevoelsontwikkeling op die juiste wyse oorgaan in denkontwikkeling word die subjektiewe gevoelsbeleving deur middel van die denke tot die universeel geldige norme van die ideewêreld verhef. Dan kan die subjektiewe self verenig word met die objektiewe, universeel geldige. Die pad na die universele is egter deur die belewenis van die self. Met ander woorde as die selfbelewings- of gevoelsfase oorgeslaan word, kan die universele nie bereik word nie en allermens ervaar word as eie belewenis. Alleenlik wanneer die gelese 'n weerklank vind in die eie individuele gevoelslewe van die kind sal dit hom persoonlik aanspreek en vir hom as individu betekenis hê.

Daar is reeds gewys op die feit dat Kohlberg se benadering nie hiermee rekening hou nie. In hoofstukke twee en drie is aangetoon watter belangrike stap dit is in morele ontwikkeling om tot die universeel geldige deur te dring. Werklik groot letterkunde is juis groot omdat dit universeel geldige norme uitdruk in terme van die alledaagse.

Die slotsom is dat die gevoelsmodaliteit by die vertolking van letterkunde van groot belang is, voordat daar sprake kan wees van 'n invloed op morele ontwikkeling.

6.2.3 Die probleem van lektuureffekte

Fouché (1977) beskryf lektuureffekte as veranderinge wat in die mens teweeggebring word deur die wisselwerking tussen die inhoud van die gelese lektuur en die predisposisies van die leser, dit wil sê veranderinge in die normatiewe sisteem, die kennis en die gedrag van die leser. By predisposisies word bedoel die leser se motivering, persoonlikheid en ander predisponerende sosiale en kulturele faktore. Op hierdie stadium behoort dit al duidelik te wees dat beide Kohlberg en Steiner se benaderings baie goeie insigte bied vir sowel die morele predisposisies van die leser as die morele inhoud van lektuur.

6.2.3.1 Die meting van lektuureffekte

Dit is belangrik om te beseef dat lektuureffekte direk voortvloei uit leesmotivering en gedrag. 'n Gunstige effek lei op sy beurt weer tot groter motivering en ryper leesgedrag, met ander woorde daar is 'n vloeibeweging en voltooië kringloop van die een na die ander.

Die wetenskaplike uitgangspunt van hierdie studie is dan ook dat dit nie moontlik is om lektuureffekte te meet volgens 'n meganiese oorsaak/gevolg-benadering nie. Fouché wys dan ook tereg daarop dat die mens nie benader kan word as 'n organisme wat op reëlmatige wyse deur bepaalde prikkels gestimuleer en beïnvloed word en waarvan die reaksie en gedrag sonder meer volgens 'n eenvoudige oorsaak/gevolg-model voorspel kan word nie.

Daar is reeds op gewys dat Kohlberg se benadering tot morele opvoeding en die wyse waarop lektuur hierby betrek kan word nie

aanvaarbaar is nie, omdat dit onder andere 'n oorsaak/gevolgbenadering is.

Die potensiele effek wat die inhoud van kinderlektuur op die morele ontwikkeling van die kind kan hê, mag nooit as eerste belangrikste maatstaf gebruik word by keuring nie; die letterkundige norme moet altyd eerste gestel word, want pas dan sal op die lange duur iets bereik word.

6.2.3.2 Die aard van lektuureffekte

Die morele invloed wat van lektuur uitgaan, is iets wat nie soseer kumulatief werk nie, maar beter verstaan kan word in terme van Steiner se metamorfose-idee wat oor 'n lang termyn beskou moet word. Wanneer gekyk word na die moontlike effek wat die sprokie of fantasieverhaal op die kind se morele vorming het, kan gesien word dat dit in die woorde van Lohann (1972, p. 20) "in die kind die kiem (plant) wat hom in sy latere lewe tot die begin van 'n begrip van die hoe en die waarom van die lewe sal lei". Metamorfose moes met ander woorde plaasgevind het; die saad moes egter in die regte stadium geplant gewees het om te kan groei tot volwassenheid en rypheid. As die saad nie in die regte stadium geplant word nie, word die mens oorgelewer aan minderwaardige lektuur omdat hy geen innerlike toegang het tot die goeie nie, met ander woorde hy word nie daardeur gevoed nie. Aan die ander kant kan die mens wat letterkundig reg "gevoed" is, slegte lektuur lees sonder dat dit hom noemenswaardig sal aantas, omdat hy as 't ware immuun is daarteen en dit in 'n objektiewer lig kan sien. Selfs by kinders is dit so dat Blyton en strokiesverhale binne perke nie werklik skade doen as ontspanningslektuur indien aan die ander genoemde vereistes voldoen word nie.

Die aanname dat goeie lektuur goed is en slegte lektuur sleg is vir die mens word vandag dikwels bevraagteken (vgl. Hatt, 1976 en *A Language for Life*, 1975). Dit is myns insiens nie moontlik om kategoriees aan te neem dat een van beide die geval is nie. Goeie leesstof kan alleenlik goed wees indien dit toegang kan vind tot die leser, met ander woorde hy moet ontvanklik en ryp genoeg wees om dit te verstaan, anders sal dit geen invloed hê nie. Slegte leesstof sal sleg wees indien dit

geen weerstand opwek by die leser nie, maar direkte toegang tot hom het. Hierdie hele studie is 'n poging om aan te toon hoe die leser ryp gemaak kan word om die potensieel goeie invloed van goeie lektuur vir sy morele ontwikkeling te benut, met as bygevolg dat hy immuun sal wees vir die invloed van minderwaardige lektuur. Voortvloeiend uit bogenoemde uiteensetting, kan dus gekyk word na die baie kontensieuse onderwerp van sensuur.

6.2.3.3 Sensuur, en morele ontwikkeling en opvoeding

Die redes wat aangevoer word vir die instelling van sensuur is dat dit nodig is dat die sedes van 'n nasie op dié wyse gesond gehou word. Dit kan miskien ook gesien word as 'n poging om wet en orde en die status quo te handhaaf. Dit is duidelik dat 'n instelling soos sensuur nie strook met die konsep van morele ontwikkeling soos dit in hierdie verhandeling uiteengesit is nie.

Sensuur raak beide volwassenes en kinders se morele ontwikkeling. Kinders is soos reeds gestel direk afhanklik van volwassenes vir die lektuur waarmee hulle in aanraking kom. Dit is dus uiters noodsaaklik dat volwassenes die nodige diskrimineervermoë moet ontwikkel ten einde hierdie funksie op 'n sinvolle wyse uit te voer. Dit is 'n vermoë wat egter slegs deur ondervinding ontwikkel kan word. Met ander woorde wanneer sensors hierdie funksie oorneem, word die volwasse lede van 'n samelewing waardevolle ondervinding ontnem. Die volwasse lede van 'n samelewing het ook die taak om in hul onderskeie beroepe deur middel van hul diskrimineervermoë minderwaardige lektuur uit te wys. So kan boeke wat byvoorbeeld letterkundig inherent swak is, deur letterkundige kritici en 'n diskriminerende leespubliek aan die kaak gestel word, en sal hulle vanself 'n vroeë dood sterf. Op dié wyse vind sensuur op 'n natuurlike wyse plaas. Deur 'n boek egter deur middel van sensuur te verbied, verkry dit dikwels 'n soort "faam" en word onnodige aandag daarop gevestig.

Intussen is die probleem van die uitbuiting van kinders deur sekere gewetenlose volwassenes 'n werklikheid. Daarom sou sensuur wat daarop gemik is om kinders te beskerm teen onnodige blootstelling aan lektuur met 'n korrupterende inhoud, beslis

van waarde wees. Die toepassing van sensuur met sy bloot voorkomende funksie is egter nie voldoende om dié probleem die hoof te bied nie. Die werklike oplossing en beginpunt lê in die regte opvoeding, waarvolgens op die juiste wyse in die kind se innerlike behoeftes voorsien word. Alleenlik dan sal die probleem op 'n kreatiewe wyse opgelos word.

Só 'n opvoeding kan egter net gebied word deur volwassenes wat self toegelaat word om die nodige diskrimineervermoë te ontwikkel deur ondervinding wat deur skade en skande bekom word, en wat toegelaat word om hul eie morele potensiaal te verwesenlik.

Die geweldige skadukant wat sensuur het ten opsigte van morele ontwikkeling is geleë in die feit dat sekere boeke wat wel 'n potensieel vormende waarde het vir individue op 'n hoër ontwikkelingspeil (met ander woorde mense wat reeds weerbaar is) op dié wyse nie beskikbaar is nie omdat dit verbied word. Dit gaan afhang van die ontwikkelingsvlak van die sensor self of hy die nodige onderskeidingsvermoë besit. 'n Sensor wat byvoorbeeld op die konvensionele vlak is volgens Kohlberg se teorie, sal nie altyd in staat wees om begrip te hê vir boeke wat 'n morele inhoud van stadium ses van die prinsipiële outonome vlak weerspieël nie. Met ander woorde die sensor sou op die vlak wees waar die handhawing van wet en orde voorop staan, terwyl die boek 'n karakter sou kon uitbeeld wat op 'n peil staan waarvolgens die wet ondergeskik is aan sy morele insigte - die wet sou dus selfs verbreek word deur so 'n karakter, in belang van die eie innerlike oortuiging. Wanneer die boek miskien boonop 'n paar minder keurige uitdrukkings bevat, sal die sensor maklik die peil van die boek as premoreel beskou, en dit verbied.

Die ongelukkige feit is dat 'n volk alleenlik na morele volwassenheid gelei kan word deur individue wat moreel volwasse is; 'n nasie se voortbestaan kan selfs daarvan afhanklik wees. Dit is dus jammer dat mense wat wel die potensiaal het tot dié volwassenheid in hul pogings tot groei belemmer word deur mense wat miskien nie die nodige insig het nie, maar wel die nodige mag. Die afleiding wat gemaak kan word, is dat sensuur op die

lange duur meer skade kan doen as goed in 'n volk se morele ontwikkeling, omdat daar 'n stadium kom waar individue in hul ontwikkeling die moontlikheid tot 'n vrye keuse moet hê (ook die vryheid om foute te maak); anders vind stagnasie plaas.

Die weg na morele volwassenheid, met ander woorde die ontwikkeling van die vermoë om in elke unieke morele situasie op 'n kreatiewe intuitiewe wyse op te tree, is nie maklik nie en gaan noodwendig gepaard met pynlike ervarings. Dit is egter die enigste weg vir 'n individu of volk wat strewe na selfverwesenliking.

6.3 SLOT

Moraliteit is nie 'n dimensie wat ekstern ten opsigte van die mens staan nie; die mens is met ander woorde nie 'n tabula rasa waarvolgens hy van kleins af die morele wette ingepomp word om sodoende van hom 'n morele mens te maak nie. Die mens het die saad van moraliteit in sy innerlike wese en dit moet op die regte wyse ontwikkel sodat dit sy volle potensiaal kan bereik.

Die hoogste vlak van moraliteit wat onderskei is, is die vlak waar die mens in staat is om op 'n kreatiewe wyse, wat deur liefde geïnspireer is, intuitief te dink en op te tree in elke unieke situasie waar morele optrede vereis word.

Daar is aangetoon dat die kreatiewe element wat in die mens se gevoelsdimensie geleë is, van deurslaggewende belang is vir morele ontwikkeling, anders vind fiksasie plaas en is geen verdere groei moontlik nie. Die kreatiewe element moet egter op die juiste wyse aangewakker en ontplooi word. Kreatiwiteit word doodgemaak wanneer dit oorweldig word deur droë abstrakte intellektualisme, veral in die middelfase van die kind se ontwikkeling wanneer dié dimensie ten volle ontplooi behoort te word sodat dit later die denke kan deurdring en voed.

Die volle ontplooiing van die wilsdimensie is eweneens belangrik vir die uiteindelijke bereiking van die mens se morele potensiaal omdat die grondslag vir spontane intuitiewe morele optrede hier gelê word deur aan die hand van die regte voorbeeld, die goeie 'n deel van die kind se hele wese te maak.

In hierdie verhandeling wat die invloed van lektuur op morele

ontwikkeling bestudeer het, is uiteraard meer klem gelê op die ontplooiing van die affektiewe kreatiewe gevoelsdimensie omdat dit veral dié dimensie is wat betrek word wanneer lektuur waarvan 'n potensieel vormende invloed uitgaan, gelees word. Dit moet hier ten sterkste beklemtoon word dat die belangrikste gevolgtrekking wat myns insiens uit hierdie studie gemaak kan word, is dat indien die potensieële waarde wat lektuur vir die mens se morele ontwikkeling het, benut wil word, daar met nuwe oë gekyk moet word na die kind se ontwikkeling. Die huidige neiging is om die kind se intellek op 'n steeds vroeër leeftyd te probeer stimuleer in die hoop dat hy as volwassene groter intellektuele hoogtes sal bereik.

Dit word so dikwels vandag gesê dat die kind toegelaat moet word om kind te wees, maar dit het geen betekenis teen die agtergrond van die intellektuele benadering wat dieselfde sprekers ten opsigte van kinders handhaaf nie. Selfs die kind se lektuur en speelgoed, wat potensieel soveel waarde vir sy ontwikkeling het, word gekies en gebruik om in stede van sy fantasie, sy intellek te ontwikkel. In werklikheid word nie net die ontwikkeling van die fantasie belemmer nie, maar word die doel wat hier nagestreef word, naamlik die ontwikkeling van die kind se volle intellektuele potensiaal, nie bereik nie. Piaget self het gewys op die gevaar wat dit inhoud om kinders vroeg intellektueel ryp te druk.

Rudolf Steiner se beskrywing van die mens se ontwikkeling, waarvolgens die dimensies van wil, gevoel en denke opeenvolgend ontwikkel en die volle ontplooiing van elke dimensie afhanklik is van die voorafgaande ontwikkeling, bied nuwe insigte in die verskillende kwaliteite van kindwees.

Die mensdom verkeer vandag in geestelike nood. Een van die redes hiervoor kan sekerlik teruggevoer word na die woorde van Christus, waarin hy vra: watter vader sal vir sy seun wat om brood vra 'n klip gee? Die ongelukkige feit is dat kinders vandag, in stede van met die brood van ryke gevoelsbelewensisse gevoed te word, eerder op tere ouderdom hulself moet tevrede stel met die onverteerbare klippe van 'n intellektualiteit wat hulle op só 'n vroeë ouderdom nie kan verwerk nie. Dit laat die kind innerlik leeg en onversadig en lei tot 'n starheid van denke in sy latere lewe wat sy ontplooiing as 'n vrye morele wese permanent kan skaad.

BIBLIOGRAFIE

- ALLEN, P.M. 1956. The writings and lectures of Rudolf Steiner: A bibliography. New York, Whittier Press.
- ANON. 1974. The assessment of morality. Part 1: Theoretical background. C.S.I.R. Special report no. pers. 199.
- BALDWIN, A.L. 1967. Theories of child development. New York, Wiley.
- BANDURA, A. & WALTERS, R.H. 1963. Social learning and personality development. New York, Rinehart & Winston.
- BERKOWITZ, L. 1964. The development of motives and values in the child. New York, Basic Books.
- BISKIN, D. & HOSKISSON, K. 1974. Moral development through children's literature. The Elementary School Journal, 75: 153-157.
- BLATT, M. 1969. The effects of classroom discussion programs upon children's level of moral development. Doktorale proefskrif, University of Chicago.
- BLIGNAUT, F.W. 1967. Enkele gedagtes oor die rolprent en kommunikasie. Die Suid-Afrikaanse sielkundige, 55: 9.
- BLUM, G.S. 1953. Psychoanalytic theories of personality. New York, McGraw Hill.
- BRINK, Marita. 1979. Kliniese sielkunde: transending van die grense. Johannesburg, Publikasiereeks van die Randse Afrikaanse Universiteit.
- BRODERICK, D. 1972. Moral values and children's literature (Part 2). School Library Journal, 19: 40-41.
- BUTLER, J. 1950. Five sermons. New York, Liberal Arts Press.
- COETZEE, P.C. 1965. Leesmodaliteit en leesonderrig. Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 5: 355-361.
- COETZEE, P.C. 1977. Lees en lesers. Pretoria, Die Staatsbiblioteek.
- COLEMAN, J.C. 1974. Relationships in adolescence. London, Routledge & Kegan Paul.
- ✓ DE HAES, D.U. 1976. Kleuterwereld-sprookjeswereld. Zeist, Uitgeverij Vrij Geestesleven.
- ✓ DERRY, Evelyn F. s.j. Growing up in religion. London, The Christian Community Press.
- DURKHEIM, E. 1961. Moral education: a study in the theory and application in the sociology of education. New York, Free Press.
- DYER, V.E.II. 1975. Moral development through adolescent literature. M.A.-verhandeling, University of Chicago.

(Bibliografie - vervolg)

EYSENCK, H.J. 1961. Handbook of abnormal psychology: an experimental approach. New York, Basic Books.

✓ FOUCHÉ, B. 1977. Leserkunde I: Gids 1. Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika.

FREUD, S. 1930. Civilization and its discontents. New York, Cape & Smith.

✓ FRIELING, R. 1971. The essence of Christianity. London, Christian Community Press.

GIEHRL, H.E. 1968. Der junge Leser. Donauwörth, Verlag Ludwig Auer.

GOODMAN, K. 1968. The psycholinguistic nature of the reading process. (In Goodman, K., red. The psycholinguistic nature of the reading process. Detroit, Wayne State University Press, p.291-312).

✓ GRIMM, J. & GRIMM, W. 1964. Die eseltjie. (In Sprokies. Deel V. Uit die oorspronklike Duits vertaal deur Helene de Villiers. Kaapstad, Human & Rousseau. p.120-125).

HARWOOD, A.C. 1958. The recovery of man in childhood. London, Hodder & Stoughton.

HATT, F. 1976. The reading process: a framework for analysis and description. London, Bingley.

HOFMANN, W. 1931. Die Lektüre der Frau: ein Beitrag zur Leserkunde und Leserführung. Leipzig, Quelle & Meyer.

HOLLAND, N.N. 1975. 5 Readers reading. New Haven, Yale University Press.

KANT, I. 1938. The fundamental principles of the metaphysic of ethics. (Vertaal deur O. Monthey-Zorn). New York, Appleton-Century.

KAUL, R.N. 1965. Freud's contribution to ethical theory. Psychoanalytical Review, 51: 612-618.

KOHLBERG, L. 1958. The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen. Doktorale proefskrif, University of Chicago.

KOHLBERG, L. 1964. Development of moral character and moral ideology. (In Hoffman, M.L. & Hoffmann, L.W., red. Review of child development research, vol.1. New York, Russell Sage Foundation, p.383-432).

(Bibliografie - vervolg)

- KOHLBERG, L. 1971. From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. (In Mischel, T., red. Cognitive development and epistemology. New York, Academic Press. p.93-120).
- KOHLBERG, L. 1972. Issue scoring guide. Unpublished report, Moral Education and Research Foundation, Cambridge, Mass.
- KOHLBERG, L. & TURIEL, E. 1971. Moral development and education. (In Lesser, G.S., red. Psychology and practical education. Glenview, Ill., Scott Foresman. p.410-465).
- LANDMAN, M. 1964. Filosofische antropologie. Utrecht, Aula-boeken.
- Language for life, A, 1975. Report of the Committee of Inquiry appointed by the Secretary of State for Education and Science under the Chairmanship of Sir Alan Bullock. London, Her Majesty's Stationery Office.
- LEHRS, E. 1958. Man or matter; 2nd ed. London, Faber & Faber.
- LENZ, Friedel. 1976. Bildsprache der Märchen. Stuttgart, Urchhaus.
- LOEVINGER, Jane. 1966. The meaning and measurement of ego development. American Psychologist, 21: 195-206.
- LOHANN, C.A. 1972. Die bekroonde kinderboek en die aanvaarding daarvan deur die kind, met spesiale verwysing na Suid-Afrika. Doktorale proefskrif, P.U. vir C.H.O., Potchefstroom.
- MEYER, R. 1976. Die Weisheit der deutschen Volksmärchen. Stuttgart, Urchhaus.
- MILL, J.S. 1949. Utilitarianism. New York, Liberal Arts Press.
- NEETHLING, J.S. 1977. Kinderletterkunde: sy aard en onderrig. Kaapstad, Maskew Millar.
- NEILL, A.S. 1961. Summerhill. Harmondsworth, Penguin Books.
- NELSEN, E.A., GRINDER, R.E., & MUTTERER, M.L. 1969. Sources of variance in behavioral measures of honesty in temptation situations. Developmental Psychology, 1: 265-279.
- ORNSTEIN, R.E. 1973. The nature of human consciousness. San Francisco, Freeman & Co.
- PARRY, J. 1967. The psychology of human communication. London, University of London Press.
- PECK, R.F. & HAVIGHURST, R.J. 1964. The psychology of character development. New York, John Wiley.
- √ PIAGET, J. 1932. The moral judgment of the child. Glencoe, Ill., Free Press.

(Bibliografie - vervolg)

- PORTER, N. & TAYLOR, N. 1972. A handbook for assessing moral reasoning. Unpublished report, Moral Education and Research Foundation, Cambridge, Mass.
- REST, J.R. 1973. The hierarchical nature of moral judgment: a study of patterns of comprehension and preference of moral stages. Journal of Personality, 41: 86-109.
- REST, J.R., TURIEL, E. & KOHLBERG, L. 1969. Level of moral development as a determinant of preference and comprehension of moral judgments made by others. Journal of Personality, 37: 225-252.
- SCHILLER, F. 1953. Ueber die Ästhetische Erziehung des Menschentums in einer Reihe von Briefen. (In Schillers Werke in zwei Bänden. Zweiter Band. München, Droemerische Verlagsanstalt. p.563-641)
- STACE, W.T. 1960. A critical history of Greek philosophy. London, Macmillan.
- STEINER, R. 1920. The redemption of thinking. London, Hodder & Stoughton.
- STEINER, R. 1928. Goethe's conception of the world. London, Rudolf Steiner Publishing Co.
- STEINER, R. 1949. The philosophy of spiritual activity (freedom); 6th ed. London, Rudolf Steiner Publishing Co.
- STEINER, R. 1956. From Jesus to Christ. London, Rudolf Steiner Publishing Co.
- STEINER, R. 1965. A theory of knowledge based on Goethe's world conception. New York, Anthroposophic Press.
- TILLICH, P. 1969. Morality and beyond. London, Collins.
- TITUS, H.H. & KEETON, M. 1966. Ethics for today. New York, American Book.
- TURIEL, E. 1966. An experimental test of the sequentiality of developmental stages in the child's moral judgments. Journal of Personality and Social Psychology, 3: 611-618.
- VAN PEURSEN, C.A. 1970. Strategie van de cultuur; 2de druk. Amsterdam, Elsevier.
- WERNER, H. 1948. Comparative psychology of mental development; rev. ed. Chicago, Follet.
- WYATT, I. 1975. Seven-year-old wonder book. Sausalito, Ca., Dawne-Leigh Publications.

SUMMARY: LITERATURE AND MORAL DEVELOPMENT FROM THE PERSPECTIVE
OF READERSHIP

In this study the relationship between literature and moral development is investigated from the point of view of readership.

Simultaneously an attempt is made to place the problems of readership in a wider framework and against the background of a more comprehensive picture of the human being.

At the root of this more complete picture of man is the view that man is still in the process of realising his true being as image of God, that is, the human being is still in the process of developing to higher stages of morality.

The theories of Lawrence Kohlberg and especially those of Rudolf Steiner proved to be the most valuable as illustrations of this point of view.

Steiner's approach to moral development and education is based upon the three dimensions of man's being, namely willing, feeling and thinking, which develop successively in the child and adolescent according to the principle of metamorphosis. The importance of this view for moral education is that the child (also as concerns his literature) can be guided during the phase of willing, to the doing of the good by means of an example fit for imitation; that he can be guided during the phase of feeling to an experience of the beautiful by stimulating his life of fantasy and his capacity for identification through feeling (empathy); that he can be guided during the intellectual phase to the experience of truth by promoting his life of thought and his capacity for forming concepts.

In contrast Kohlberg's approach is directed purely towards the cognitive dimension and can therefore be of use in educational practice during the intellectual phase (adolescence).

The most important conclusion arrived at in the course of this study is that literature can only have a formative influence on moral development if the reader is capable of relating himself in his feelings to the moral content thereof, that is, he must be capable to identify with the characters in the book and with their moral development.

When literature is presented at a too early stage in an intel-

lectual rather than in an imaginative and pituresque manner, it can have the consequence that the child is harmed in his moral development, since identification by means of empathy cannot take place. A purely intellectual objective approach places too large a distance between the reader and his experience of the characters in the book.