

DIE BETEKENIS VAN DIE SKOOL AS ONTSLUITINGS-
MAG NA CHRISTELIKE BESKAWINGSVOLWASSENHEID

deur

JOHANNES THEODORUS CLAASSEN
(B.A.; B.Ed.)

Akademie se verhandeling voorgelê
ter voldoening aan die vereistes
vir die graad

MAGISTER - EDUCATIONIS

in die

Fakulteit Opvoedkunde aan die
Potchefstroomse Universiteit vir
Christelike Hoër Onderwys

Studieleier: Prof. dr. B.C. Schutte

Tel. D. 50 2100

DIE BETEKENIS VAN DIE SKOOL AS ONTSLUITINGS-
MAG NA CHRISTELIKE BESKAWINGSVOLWASSENHEID

INHOUDSOPGAWE

1.	Inleiding: Verantwoording	<u>Bls.</u> vii
1.1	Noodsaaklikheid van die ondersoek ...	vii
1.2	Geen neutraliteit in die ondersoek ..	viii
1.3	Die weg van die ondersoek	viii

HOOFSTUK I

ANTROPOLOGIESE PERSPEKTIEF

1.	Inleiding: Mens en wêreld	1
2.	Die struktuur van die geskapene	4
2.1	Inleiding: Die struktuuridee	4
2.2	Nadere besinning oor die struktuur ...	7
2.2.1	Die modale struktuurmoment	7
2.2.2	Die individuele struktuurmoment	11
2.2.3	Die temporele struktuurmoment	13
2.2.4	Die religieuse struktuurmoment	13
2.3	Die sin van die Geskapene	15
2.4	Die menslike ervaringshorison	17
3.	Die menslike wese - siel en liggaam	19
3.1	Die siel-liggaam-problematiek	19

	<u>Bls.</u>
3.2 Die hart en sy funksiemantel	22
3.2.1 Skepping en selfkennis	29
3.2.2 Sondeval en selfkennis	30
3.2.3 Verlossing en selfkennis	30
3.3 Die liggaamstruktuur van die mens	31
3.3.1 Fisies-chemiese struktuur	32
3.3.2 Biotiese struktuur	32
3.3.3 Psigiese struktuur	32
3.3.4 Die aktstruktuur	33
3.4 Die aktstruktuur	33
3.5 Die bewuste en onbewuste aktlewe	38
4. Die Christelike beskawingsroeping van die mens in die wêreld	42
4.1 Die opdrag: "Onderwerp en heers"	42
4.2 'n Christelike verbandsleer	46
4.3 Die ontsluitingsproses en religieuse ontsluitingskoers	48
4.4 Die religieuse grondmotiewe	53
5. Samevatting	57

HOOFSTUK II

DIE WESE VAN DIE OPVOEDING

	<u>Bls.</u>
1. Inleiding	59
2. Die fenomenologiese benadering	63
2.1 Inleiding	63
2.2 Langeveld se beskouinge	64
3. Die Christelike benadering	70
3.1 Inleiding	70
3.2 J. Waterink	73
3.3 Verdere besinning oor die wese van die opvoeding	80
3.3.1 Die modale struktuurmoment van die opvoeding	81
3.3.1.1 Retro- en antisipasies van die historiese modaliteit	83
3.3.2 Die individuele struktuurmoment van die opvoeding	93
3.3.3 Die temporele struktuurmoment van die opvoeding	97
3.3.4 Die religieuse struktuurmoment van die opvoeding	101
4. Ten slotte	106

HOOFSTUK III

DIE CHRISTELIKE OPVOEDINGSDOEL

	<u>Bls.</u>
1. Inleiding	109
2. Christelike beskawingsvolwassenheid teen die agtergrond van die Christelike antropologie	110
3. Christelike verantwoordelikheid en beskawingsvolwassenheid	115
4. Die verval van Christelike verantwoordelikheid en daarmee ook van die Christelike beskawingsvolwassenheid	119
5. Die herstel van Christelike verantwoordelikheid en Christelike beskawingsvolwassenheid.	124
6. Die inhoud van Christelike beskawingsvolwassenheid	127

HOOFSTUK IV

DIE CHRISTELIKE SKOOL EN SY TAAK IN DIE OP- VOEDING TOT CHRISTELIKE BESKAWINGSVOLWASSENHEID

	<u>Bls.</u>
1. Inleiding	130
2. Opvoeding en onderwys	130
3. Die ontstaan van die skool	132
3.1 Ontstaan van die skool en die roeping van die mens	133
3.2 Fundering	135
3.3 Kwalifisering	137
4. Die Christelike beskawingstaak van die skool	146
4.1 Skool en beskawing	146
4.2 Geen neutraliteit	148
5. Die Christelike skool	150
5.1 Christelike vakonderwys	156
5.2 Ander karakteristieke van die Christe= like skool	163
5.2.1 Die kurrikulum van die Chris= telike skool	164
5.2.2 Soewereinitiet in eie kring en die Christelike skool	170
6. Samevattend	177

Bls.

Perspektief en samevatting	179
Perspective and summary	184
Dankbetuiging	189
Bronnelys	190

DIE BETEKENIS VAN DIE SKOOL AS ONTSLUITINGS= MAG TOT CHRISTELIKE BESKAWINGSVOLWASSENHEID

1. INLEIDING: VERANTWOORDING

1.1 Noodsaaklikheid van die ondersoek

Die skool as kultuurgestalte het 'n magtige plek in die samelewing verower en dus ook in die beïnvloeding van die kind wat op weg is na volwassenheid. Die skool is egter geen religieus-neutrale grootheid nie, maar dikwels hoewel onopgemerk deur die Christenouer, die draer van 'n afvallige lewensbeskoulike cachet. Hiermee word geensins beweer dat die onderwys en opvoeding in die skool 'n opsetlike onchristelike inslag het nie. Trouens, ons glo dat die meeste leerkragte wat ons skole beman nog Christene is, en nie voor hulle klas smalend van die Christelike geloof sal praat nie. Dit is egter nie vir die Christen-ouer voldoende dat die skool hom nie skuldig maak aan 'n openlike verwering van Christus nie; dit is vir die Christenouer van wesenlike belang dat die skool doelbewus aan die Christelike onderwys- en opvoedingsbeginsels reg laat geskied. "Want dit is wat Christus van ons eis - nie sogenaamde neutrale verswyging nie, maar openlike belydenis van Sy naam - ook in die klaskamer."¹⁾

1) Strauss, H.J., Christelike wetenskap en Christelike onderwys, p. 9.

Teen die agtergrond van ons moderne kultuursituasie waarin ontkerstening en sekularisering aan die orde van die dag is, en onder die besef van die magtige plek wat die skool in die moderne samelewing verower het, het dit na ons oortuiging opnuut aktueel geword om te vra na die taak van die Christelike skool.

1.2 Geen neutraliteit in die ondersoek

Hoewel dit alreeds uit die voorafgaande blyk, is dit nodig om uitdruklik te stel dat, nóg ten opsigte van probleemontleding nóg ten opsigte van enige riglyne wat gevind mag word ter aanduiding van die taak van die skool in die opvoeding van die kind na Christelike volwassenheid, enige neutraliteit moontlik is. In die ondersoek is daar geen sprake van 'n fenomenologiese (neutrale) uitgangspunt nie.

In die besinning oor die onderhawige tema stel ons ons op die Christelike-reformatoriese insonderheid die Calvinistiese standpunt.

1.3 Die weg van die ondersoek

Aangesien hierdie studie tuishoort op die terrein van die filosofie van die opvoeding, sal daar allereers rekenskap gegee moet word van ons religieuse (wysgerige) voorveronderstellinge. Vir hierdie doel sal ons hoofsaaklik gebruik maak van die denkgereedskap van die wysbegeerte van die wetsidee

en met name die kosmologiese en antropologiese beskouinge wat hier aangetref word.

In die eerste hoofstuk sal ons trag om twee sake baie duidelik reliëf te gee, naamlik:

- a. die noodsaaklik-antropologiese wat voorwaarde is vir die pedagogiese en,
- b. hoe hierdie antropologiese 'n radikale en integrale eenheid met die res van die geskape werklikheid vorm en nie daarteenoorstaan soos die dualistiese mens-wêreldantropologie van die humanisme (veral die eksistentensialisme) nie.

Daarom begin ons hierdie hoofstuk deur ons kortliks te distansieer van die dualistiese mens-wêreldantropologie van veral die kontemporêre filosofie (eksistensie-filosofie). Daarna stel ons die vraag na die mees algemene struktuur van die geskapene en dan in die besonder na dié van die mens as die kroon van Gods skepping. In samehang hiermee kom die Christelike beskawingsroeping van die mens ter sprake en die leer van die ontsluitingsproses, wat ten grondslag lê van die besinning oor die opvoedingstruktuur en die doel van die opvoeding in die volgende hoofstuk.

Om duideliker perspektief te verkry op die pedagogiese probleem wat ons hier ondersoek, sal daar in die tweede hoofstuk gepoog word om, op grond van die wysgerige voorveronderstellinge, die vraag

na wat die wese van opvoeding is te beantwoord. Die fenomenologiese pedagogiek maak daarop aanspraak dat daar alleen langs die weg van die fenomenologiese metode 'n ware analise van opvoeding gemaak kan word. Om hierdie rede is dit noodsaaklik om eers te let op die vrug van die fenomenologiese pedagogiek ten opsigte van die struktuur van die opvoedingsgegewe. Daarteenoor kan ons dan die Christelike beskouing of opvatting duideliker afgrens. Die ontsluitingsproses as een van die kosmologiese boustene van die Christelike wysgerige antropologie sal veral by die analise van die opvoedingsverskynsel 'n belangrike rol speel.

Vervolgens word in hoofstuk drie die Christelike opvoedingsdoel aan die orde gestel. Die opvoedingsdoel word deur meer as een pedagoog terminologies verskillend aangedui; nietemin skyn die begrip "volwassenheid" algemeen aanvaarbaar te wees. Die inhoud van hierdie volwassenheid sal egter bepaal word deur die antropologiese beskouing van die opvoeder. Volgens die Christelik-wysgerige antropologie blyk dit dat die begrip Christelike beskawingsvolwassenheid die doel van die opvoeding adekwaat saamvat. Hierdie begrip sal duideliker omskryf moet word.

In die vierde hoofstuk word daar gelet op die tipes taak van die skool in die opvoeding van die kind na Christelike beskawingsvolwassenheid. Omdat taak en struktuur onafskeidbaar saamhang, sal die

skool aan 'n struktuuranalise onderwerp moet word. Dit sou 'n fout wees om die skool bloot as produk van die menslike beskawing te beskou, en nie as 'n Goddelik genormeerde samelewingsverband nie. In hierdie hoofstuk sal ook verwys word na Wet 39 van 1967 wat bepaal dat alle onderwys in Suid-Afrika 'n "Christelike karakter" moet hê. Kan dit tot uitvoering gebring word as die onderwyser sy opleiding aan 'n "neutrale" inrigting ontvang waar die religie van die "neutrale" fenomenologiese metode heers?

Samevattend stel ons derhalwe in vooruitsig om hierdie verhandeling in te deel in die volgende hoofstukke met die nodige onderafdelinge:

1. Antropologiese perspektief
2. Die wese van die opvoeding
3. Die Christelike opvoedingsdoel
4. Die taak van die skool in die opvoeding van die kind na Christelike beskawingsvolwassenheid.
5. Perspektief en samevatting.

HOOFSTUK I

ANTROPOLOGIESE PERSPEKTIEF

I. INLEIDING: MENS EN WÊRELD

Prof. Oberholzer sê: "Al die probleme waaroor in die prinsipiële pedagogiek besin word, lê in die onomstootlike universele ervaringsfeit opgesluit, naamlik dat die mens die wese is wat opgevoed het en opvoed, opgevoed is en word, hom vir die opvoeding geleen het en leen en op die opvoeding aangewese is en was."¹⁾ Hieruit word dit pas duidelik dat om die pedagogiese probleem soos in die inleiding gestel onder die loep te neem, ons allereers sal trag om duidelik reliëf te gee aan die noodsaaklike antropologiese wat voorwaarde is vir die pedagogiese en om aan te toon hoe hierdie antropologiese 'n radikale en integrale eenheid met die res van die geskape werklikheid vorm en nie daarteenoor staan nie, soos in die dualistiese mens-wêreld-antropologie van die humanisme (veral die eksistensialisme).

Die wysgerige belangstelling van die twintigste eeu het afgebuig na die mens as mens in die wêreld.

1) Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, p. 18.

Die hedendaagse fenomenologiese rigting het dit veral opgeneem om aan te toon dat daar 'n innerlike eenheid is tussen mens en wêreld, 'n eenheid wat sedert Descartes die skeiding tussen die res cognitans (denkende syn) en die res extensa (die uitgebreide syn) wysgerig geyk het, grondig verlore was.¹⁾

In wat hy as die "uittog van die subjek" beskrywe, toon Van den Berg²⁾ aan hoe hierdie ou dualisme tussen mens en wêreld deur die fenomenologie en ten slotte deur die eksistensialisme finaal oorwin is. Die Cartesiaanse denkende "ek" of denkende subjek is solipsisties afgeslote in die "casette fermée" (Satre) met die gevolg dat dit onvermydelik vreemd teenoor die wêreld staan. Die grondvraag vir Descartes en die hedendaagse denke oor die mens is hoe die innerlike samehang tussen mens en wêreld dan tog moontlik is?

Die eerste stap in die hervinding is volgens Van den Berg deur Brentano gedoen. Brentano praat van die "intentionale (auch wohl mentale) Inexistenz eines Gegenstandes". Hy gaan dus uit van die intentionaliteit van die psigiese akte.

-
- 1) Vgl. Venter, E.A. Die ontwikkeling van die westerse denke, p. 103.
 - 2) Vgl. Van den Berg, J.H. Menselijk lichaam, menselijke beweging, ... Nederlandsch tydschrift voor der Psychologie en haar grensgebieden, 1950, pp. 284-299.

Die "ek dink" van Descartes korrigeer hy tot "ek dink aan". So neem die uittog van die subjek 'n aanvang. Husserl voer dit verder deur die gerigtheid van die denke op die objek aan te toon as struktureel van die "ek dink" dit wil sê ek dink aan hierdie huis. En hierdie uittog word vervolledig deur Heidegger en Satre wat aantoon dat "ek" eintlik in hierdie huis (waarin ek woon) "opgaan," dit wil sê "ek dink aan hierdie huis om te": om uit te rus, om te werk ens. Aldus is die eenwording van die afgeslote subjek met die wêreld voltooi en is die eenheid tussen mens en wêreld gevind.

Die grondvraag is nou: is daarmee die probleem van die innerlike eenheid tussen mens en wêreld opgelos? Onses insiens is dit nie, allereers al omdat die fenomenologie en die eksistensiefenomenologie van die veronderstelling uitgaan dat so 'n dualisme onties bestaan en geheel moet word. Van den Berg wil 'n kenteoretiese oplossing bied vir 'n ontologiese probleem, want die samehang tussen denke en syn is nimmer te onderneem vanuit 'n verselfstandigde denke nie, maar wel vanuit die standpunt dat die denke onderdeel van die ganse syn en 'n aspek of funksie van die mens is. Denke kan nie uit hierdie samehang losgemaak word nie.

Om nou 'n suiwer kyk op die eenheid tussen mens en wêreld te kry beperk ons ons tot die Christelik-reformatoriese denkkader, want "Slechts door Goddelijke openbaring leert de mens de werkelijkheid in

haar integrale eenheid kennen."¹⁾

2. DIE STRUKTUUR VAN DIE GESKAPENE

2.1 Inleiding: Die struktuuridee²⁾

In Gen. 1:1 staan: "In die begin het God die hemel en die aarde geskape". So deel die Skrif vir ons in duidelike taal mee dat God die soewereine Skepper is van al die geskapene. Dit is die eerste en fundamenteelste waarheid vir elke Christen wat 'n beeld wil kry van sy aardse tuiste en sy plek en taak daarin. Wie dit nie doen nie, bevind hom op 'n duisend dwaalweë, soos die geskiedenis van die wysbegeerte sonneklar aantoon.

God het egter nie die skepping struktuurloos geskape nie, maar Hy het daaraan 'n vaste, konstante struktuur gegee, wat apriories geld vir alle geskapene wat as subjekte aan die een algemeengeldige struktuur onderworpe is.³⁾ Met ander woorde die geskapene is ingerig volgens 'n Goddelike bouplan of struktuur wat deur God met die skepping daaraan gegee is en daarom is dit vas en onveranderd.

-
- 1) Stellingwerf, J. Oorsprong en toekomst van de creatieve mens, p. 203.
 - 2) Popma, K.J. Inleiding in de wijsbegeerte, p.9. „We spreken van struktuur-idee om aan te duiden dat we de struktuur voor het geschapene niet kunnen begrijpen, van haar niet een begrip, kunnen vormen. We hebben alleen maar enige idee van".
 - 3) Loc. cit.
 - 4.

Hierdie struktuur kan nie deur menslike willekeur verander word nie omdat dit konstant apriories en onaantasbaar is.¹⁾ Die bestaan van die werklikheid is dus gegrond in die geldigheid van die struktuur. Die tipiese van die struktuur vir die geskapene is "dat zij zich laat gelden".²⁾

Hoewel die struktuur vir die geskapene alle werklikheid moontlik maak, is dit self nie binne die bestaande werklikheid aan te tref nie: "Zij is niet voorhandene, maar voorwaarde voor al het voorhandene. Zij is grens en bepaling van alle mogelijkheid der Schepping."³⁾ Met ander woorde die struktuur of wet is die grens tussen Skepper en skepping en nimmer kan die skepsel hierdie wet of struktuur oorskry sonder dat chaos volg nie, byvoorbeeld soos met die sondeval. Dit beteken onder meer dat die mens nooit ontmens kan word deur 'n dier te word nie, en ook kan die mens nimmer tot mens gemaak word deur opvoeding nie. Hier kan ook voorlopig daarop gewys word dat, omdat die struktuur voorwaarde vir "alle voorhandene" is, dit ook voorwaarde vir die pedagogiese is. In aansluiting hierby kan poneer word dat sowel die mens as die opvoedingsgebeure 'n vaste struktuur het wat die Skepper by die skepping gegee het, en wat alleen in die lig van sy geopenbaarde Woord nagespoor kan word.

1) Ibid., p. 11.

2) Loc. cit.

3) Loc. cit.

Hoewel daar voorts as gevolg van die sondeval sprake is van 'n deur-die-sonde -gebroke werklikheid is die struktuur daarvan nie aangetas nie. Met die herskepping in sy Seun Jesus Christus het God nie 'n ander struktuur daar gestel nie maar slegs die weg geopen tot die herstel van die oorspronklike skeppingsharmonie binne dieselfde struktuur. Nie-teenstaande die sonde handhaaf God dus sy struktuur of wet vir die geskapene, want "de handhaving van de wet is de enige moegelijkheid voor al het geschapene om te bestaan en te leven. Ja, zij alleen ook herbergt de onuitputtelijke moegelijkheden waaruit de mens een kultuurwerklikheid kan bouwen en inderdaad bouwt".¹⁾

Uit bostaande blyk dit dat alle geskapene 'n bepaalde vaste en algemeengeldige struktuur het wat apories aan alle geskapene voorafgaan en wat on-aantasbaar is. Die struktuur waarborg of bepaal die eenheid van die skepping (mens en wêreld).²⁾

Aan hierdie struktuur kan daar vier nie verder analiseerbare bepaaldhede of momente onderskei word waarop ons vervolgens let.

1) Van Riessen, H. Op wijsgerige wege, p. 67.

2) Vgl. Stellingwerf, J. op. cit., p. 208.

2.2 Nadere besinning oor die struktuur

Die vier momente wat aan die een struktuur onderskei word, is naamlik die modale, die individuele, die temporele en die religieuse. Hoewel onderskeie is hulle nietemin in onverbreeklike onderlinge samehang gegee. Elke mens, dier, plant of ding vertoon hierdie vier struktuurmomente. Ook die pedagogiese gebeure sal hierdie vier struktuurmomente vertoon. Ons let vervolgens kortliks op elkeen daarvan.

2.2.1 Die modale struktuurmoment

Dit is wat Vollenhoven noem die "zus-of-zo"-bepaaldheid van dinge, gebeure, handeling en samelewingsverbande. Hiermee word bedoel dat die modale slegs 'n bepaalde funksie of aspek van dinge, gebeure, handeling of samelewingsverbande in die tyd verteenwoordig. "In de functies vertone zich de wijzen van zijn of modaliteiten der werkelijkheid".¹⁾ Omdat die modale bepaaldheid soos die ganse geskapene sin is omdat dit heenwys na die Oorsprong, daarom word daar ook van sinsye van die werklikheid gepraat.

Dooyeweerd onderskei veertien²⁾ sodanige sinsye

1) Van Riessen, H. op. cit., p. 59.

2) Dooyeweerd skei die fisiese aspek in die kinematiese (beweging) en die fisiese (energie).

of modaliteite wat in 'n wetsorde gegee is. Dit word 'n wetsorde genoem omdat elke tydelike funksie of modaliteit sy eie wetmatigheid onder beslag van 'n aard-eie grondwet (sinkern) het. Dit beteken dan by implikasie dat sowel die mens as die opvoedings=gebeure 'n pistiese aspek (sekerheid en vertroue), etiese (liefde en trou), juridiese (vergelding), estetiese (skoonheid en harmonie), ekonomiese (besparing), sosiale (omgang en verkeer), linguistiese (simboliese betekening), historiese (beskawings=vorming), logiese (analitiese onderskeiding), psigiese (emosionele gevoelslewe), biotiese (organiese lewe), fisiese (beweging), ruimtelike (uitgebreidheid), en getalsaspek (onderskeie hoeveelheid) sal vertoon.¹⁾

Op grond van hulle aard-eie grondwet of sinkern is hierdie modaliteite soewerein in eie kring. So byvoorbeeld kan getal die kontinuïteit van ruimte wel nader maar nooit bereik nie, ons gevoel kan nie onderskei nie ensovoorts.²⁾ So is al die wetskringe oorspronklik, maar vir hulle aard en ordelike bestaan is hulle steeds afhanklik van God, hulle oorsprong.³⁾

Dit is voorts van belang om daarop te let dat, alhoewel die verskillende modaliteite soewerein in

-
- 1) Die sinkern d.w.s. dit waarom dit wesenlik gaan by elke aspek, word tussen hakies aangedui.
 - 2) Vgl. Popma, K.J. op. cit., p. 17.
 - 3) Vgl. Strauss, H.J. Christelike wetenskap en Christelike onderwys, p. 29.

eie kring is, hulle ook in vervlegtingsamehang gegee is en as sodanig op mekaar aangelê is, sonder om daardeur hulle eie funksionele aard prys te gee.¹⁾ Met ander woorde elke modaliteit het 'n manifestasie in al die ander modaliteite. So is daar byvoorbeeld uit die getalswetskring vooruitwysing of antisipasies na al die latere kringe, terwyl uit die pistiese wetskring terugwysing of retrosipasies is na al die vroeëre kringe of modaliteite. So is elke modaliteit dan deur heen-en terugwysing met elke ander modaliteit vervleg. Hierdie vervlegtingsamehang is 'n analogiese samehang waardeur elke modaliteit 'n spieëlbeeld van die sintotaliteit vorm dog telkens onder die tipiese kenmerk of sinkern van die modaliteit waarin die analogie aangetref word. In hierdie sin is hulle ook universeel in eie kring.²⁾

Dit blyk ook verder dat die orde waarin die modaliteite gegee is, onwisselbaar is. So byvoorbeeld veronderstel beweging ruimte waarin hierdie beweging plaasvind, terwyl ruimte nie beweging veronderstel nie. In die eerdere modaliteit is die latere dus gefundeer en kan daarsonder nie bestaan nie.

Met die oog op die pedagogiese probleem wat ons wil betrag, is dit verder van die grootste belang om te let op die twee wyses van gelding van die

1) Vgl. Popma, K.J. op. cit., p. 20.

2) Vgl. Loc. cit.

modale wette. Reeds in die nafewe ervaring weet ons dat die wet van swaartekrag en die wet dat ons nie mag steel nie 'n tipiese verskil vertoon.¹⁾ Dit is voor-die-hand-liggend dat in die eerste geval nie sprake is van menslike bemoeienis nie en in die tweede geval wel.

Die eerste tipe wet is 'n natuurwet en ons tref dit aan by alle stoflike dinge, plante, diere en ook by die mens. Vergelyk in dié verband al die modaliteite vanaf die getals- tot die psigiese modaliteite. Die tweede tipe wet staan bekend as 'n norm en word alleen by die mens aangetref. Vergelyk hier die logiese tot die pistiese modaliteit. Hoewel onderskeibaar, kan hierdie twee tipes wette waardeur God die skeppingswerklikheid regeer nooit geskei word nie. Hier is nie sprake van twee "ryke" of "ordes" nie, want "U het die aarde bevestig en dit bly staan. Volgens u verordeninge bly hulle vandag nog staan want alle dinge is u knegte".²⁾ Hiervolgens is die natuurwet en die norm van dieselfde orde, want ook die natuurwet behoort tot die wet waardeur God die skepping regeer.³⁾

Die verskil tussen die twee is egter opmerklik; die mens hoef die norm nie te gehoorsaam nie, maar

1) Vgl. Van Riessen, H. op. cit., p. 59.

2) Ps. 119:90, 91.

3) Vgl. Van Riessen, H. op. cit., p. 59.

nòg hy, nòg enige ander skepsel kan die natuurwette ontduik. Met ander woorde by die norm bestaan die moontlikheid van gehoorsaamheid - ongehoorsaamheid, by die natuurwette nie. Die norm is slegs riglyne, voorskrifte, beginsels wat deur God gegee is en deur die mens in die konkrete gepostiveer moet word. Daarom dra die mens met betrekking tot die norme 'n verantwoordelikheid. Die norme het dus 'n vergende en die natuurwet 'n dwingende aard.

Aangesien hierdie modaliteite altyd aan individua= liteite bestaan, sal daar by die skeppingstruktuur ook sprake wees van 'n individuele struktuurmoment waarop daar vervolgens gelet word.

2.2.2 Die individuele struktuurmoment

Binne hierdie struktuurmoment van die skepping vind struktuurtotaliteite of individuele figure soos fisiese dinge, biotiese en psigiese entitei= te hulle bestaan. Ook samelewingsverbande soos onder andere die skool en menslike handelingte soos opvoeding hoewel telkens modaal gekwalifiseerd (soms gefundeerd) en dikwels onderling gekompli= seerd vervleg, kom as struktuurtotaliteite voor met bepaalde algemeengeldige individualiteit= strukture.¹⁾

1) Vgl. Spier, J.M. Inleiding in die wijsbegeer= te der wetsidee, pp. 154-155.

Al hierdie struktuurtotaliteite druk hulle op tipiese wyse in alle modaliteite van die werklikheid uit. Dit geld ook vir sowel die opvoedingsaktiwiteit as die skool as samelewingsverband.

Daar moet egter tussen die individuele struktuurmoment en die individualiteitstruktuur onderskei word. Hoewel die struktuur van die kerk en skool hulle as twee individueel-aparte verbande kenmerk, het elke kerk of skool sy eie individualiteit: die Lichtenburgse hoërskool het 'n eie individuele karakter ten opsigte van die Ventersdorpse hoërskool en albei weer ten opsigte van die Klerksdorpse hoërskool. Geen twee of meer entiteite is eenders nie, al sou hulle ook dieselfde individualiteitsstruktuur hê.

Individuele figure word altyd deur 'n funderings- en bestemmingsfunksie bepaal. Laasgenoemde is die kwalifiseringsfunksie of die kwalifiserende modaliteit. Om die struktuur van byvoorbeeld opvoeding en die skool te bepaal sal daar dus navraag gedoen moet word na die funderings- en bestemmingsfunksie van albei.

Die mens het egter geen modale kwalifisering nie. Om hierdie rede kan die mens nooit 'n redelik-sedelike wese wees nie. Na sy ware aard is hy religieus. Ons gee later meer aandag hieraan.

2.2.3 Die temporele moment

Alle geskape ne vertoon hierdie struktuurmoment. Met ander woorde alle individuele figure druk hul= le modaal uit in die tyd. Van belang is onder an= dere die wyse waarop dit in die organiese modaliteit optree as groeiproses. Die groeiproses word deur periodes gekenmerk en in die lewe van die kind praat ons van die baba-, kleuter-, ensovoorts periodes. Van die tyd self het ons geen begrip of idee nie en die meeste wat ons van die tyd kan sê, is dat dit sig modaal uitdruk. Om opvoedend besig te wees is om aktief te wees in die tyd.

2.2.4 Die religieuse moment

Hierdie moment is die wesenlikste aan die struk= tuur van die geskape ne. Stellig kan daar groter duidelikheid hieroor verkry word as daar op die stam van die begrip religie gelet word. Dit hou verband met twee terme: terug en verbind. Hier= by kan aangesluit word as daar op die verbonds= verhouding gelet word. God het die mens geskape en 'n verbond met hom gesluit. In hierdie verbond is die mens terugverbind aan God. Met ander woor= de die verkeer in die Verbond met God in Christus as Hoof van die verbond noem ons religie.¹⁾

Religie het dus min of meer die betekenis van

1) Vgl. Van Riessen, H. op. cit., p. 26.

"verbonde wees". Die mens dit wil sê die totale mens in al sy lewensuitinge, al sy doen en late is aan 'n hoogste gesag of mag "verbonde". Hierdie hoogste mag of "hoogste goed" sal trag om elke lewensuiting op welke lewensterrein ook al in sy greep te kry. Met ander woorde die religie bly immer sentraal of radikaal ook vir die mens wat sy eie posisie in die Verbond vir homself soewerein wil toe-eien en soos God wil wees, in welke geval hy vir hom 'n pseudo-religie vorm. Die mens is dus nooit religieloos nie, want sy lewe word beheers en bepaal óf deur die Skepper, óf deur iets uit die skepping. Religieuse vastheid en sekerheid maak die bestaan van die mens moontlik en daarsonder kan geen mens bestaan nie.

Religie het dus 'n vaste inhoud wat as vaste grond die geloof en ook die lewe van die mens bepaal. Die Christelike religie vind sy grondoortuiginge in die geopenbaarde feit van skepping, sondeval en verlossing.¹⁾ Die Christen vind die vaste grond vir sy lewe buite die geskapene in Christus. Hierdie religieuse oortuiging bepaal as diepste motief die menslike handeling (ook die opvoedingshandeling). Met ander woorde opvoeding is 'n religieus-bepaalde aktiwiteit. Christelike opvoeding sal dus bepaal word deur die Christelik-religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing, soos later aangetoon sal word.

1) Vgl. Venter, E.A. op. cit., p. 8.

Die feit van die religieuse ervaring van die mens in sy hart maak hom dus nie alleen onderworpe aan die religieuse as die mees fundamentele struktuur=beginnsel van die geskape nie, want die ganse skep=ping is modaal gekonsentreerd in die hart van die mens. Slegs subjektief het die mens aktief daar=aan deel omdat hy hom religieus aan God of 'n afgod kan oorgee, terwyl 'n dier dit nie kan doen nie, omdat hy nie na Gods beeld geskape is nie. Dus: die ganse geskapene is religieus bepaald as geskapene deur God en dus afhanklik van God, dog slegs die mens kan as beelddraer Gods hom aktief in sy hart religieus aan God verbind.

2.3 Die sin van die geskapene

Nadat daar nou in die algemeenste sin oor die struktuur van die geskapene besin is, moet ons vervolgens aandag gee aan die vraag na die sin van die geskapene.

As Heidegger die vraag stel waarom daar iets is en waarom nie niks nie, dan rys daarmee die ganse problematiek van ons tyd na bowe. Die moderne mens vind in allerlei wat sy aandag in beslag neem, byvoorbeeld een of ander spelvorm ensovoorts 'n surrogaat-sin wat hom geheel en al, dit is, religieus in beslag neem, minstens 'n bepaalde tyd lank. Ten slotte egter oorval die sinloosheid die mens. Dit is die aankondiging van die nihilisme - die verdwyning van alle sin uit die skeppingswerklikheid.

Die sinvolheid van die skepping is aan ons geopenbaar in die Woord deur God self: "Want uit Hom en deur Hom en tot Hom is alle dinge".¹⁾ Die sin is dus gegee in die onselfgenoegsaamheid, die afhankelijkheid van die skepping. "Niets bestaan uit zichzelf op zichzelf en om zichzelf. Ieder ding bestaan slechts in samehang met andere dingen. Ieder zijde van de kosmische werkelijkheid wijst heen naar de ander zijde van de werkelijkheid..... het geskapene vind in zichzelf geen eindpunt geen ruspunt."²⁾ Die ganse skepping wys heen na die Skepper as die oorsprong en die Singewer daarvan. Die Skepper is bokant alle sin verhewe want Hy alleen is selfgenoegsaam. "Alles echter wat zin is vindt in Hem z'n bestemming z'n eindpunt, z'n doel."³⁾ As die geskapene dus in selfgenoegsaamheid losgemaak word van die oorsprong met ander woorde selfstandig gemaak word, is die noodwendige eindpunt daarvan die nihilisme, die sinloosheid.

Die skeppingswerklikheid en, soos aangedui, alle individualiteitstrukture soos die kerk, die staat,

1) Rom. 11:36.

2) Spier, J.M. op. cit., p. 30. Vgl. ook Strauss, H.J. Christelike wetenskap en Christelike onderwys, p. 77. Die skrywer wys daarop hoe die Christelike opvoedkunde bv. afhanklik is van die Christelike wysbegeerte, die Christelike wysgerige antropologie, die Christelike sosiologie en die Christelike beskawingsfilosofie.

3) Loc. cit.

die skool ensovoorts, en ook alle menslike hande= linge soos die opvoeding, is nie een-sinnig nie maar veel-sinnig.¹⁾ Al die sin-sye, aspekte of funksies wys steeds heen na 'n sin-totaliteit, 'n sin-veeleen= heid, 'n sin-samehang, 'n sin-volheid. Hierdie sin= volheid is geleë in Christus op wie alle dinge in die hemel en op aarde betrokke is, en wat alle dinge weer byeenbring en wat besig is om Gods wê= reld te bevry van die sinverstorende werking van die sonde.²⁾ "Meaning is the being of all that has been created and the nature even of our self= hood. It has a religious root and an divine origin".³⁾

Ook die sinvolheid en die waarheid aangaande die opvoedingsgebeure sal alleen ontwaar kan word deur die geloof in Christus en in die lig van Sy Woord.

2.4 Die menslike ervaringshorison

Aangesien daar in die volgende hoofstuk getrag sal word om die struktuurnorme in die opvoedingsgebeure na te spoor, en dit alleen gedoen kan word "through constant reflection upon concrete pedagogical re=

1) Vgl: pp. 8-9.

2) Vgl. Openbaring 5. Dit kom duidelik hierin uit dat die sinvolheid van die hele wêreldont= wikkeling in Christus geleë is.

3) Dooyeweerd, H. A new critique of theoretical thought. Vol. I, p. 4.

lationships and situations"¹⁾ sal dit goed wees om kortliks te let op die menslike ervaringshorison.

Die mens is in staat om alles wat saam met hom tot die tydelike werklikheid behoort te ervaar, of te ken. Die wyse of maniere waarop die kenbare toeganklik word vir ons kenaktiwiteit, word nie bepaal deur die kennende subjek nie en is daarom ook nie willekeurig nie. Die kenbare, die werklikheid, is struktureel apriories dit wil sê dit staan van tevore na die skeppingsorde vas.²⁾ As die mens (kennende subjek) dus die kenbare (opvoedingsgebeure) wil leer ken, dan moet hy dit doen onderworpe aan die wetsorde wat God gestel het vir Sy geskapene. Die enigste weg waarlangs dit vir die Christen moontlik is, is via die Skrifopenbaring. Alleen so kan in waarheid geken word.³⁾

Aangesien die menslike ervaringshorison alleen die geskapene insluit, vind ons dat die geskape struktuur, naamlik die modale, individuele, temporele en religieuse struktuurmomente tegelyk ook die vier dimensies van ons ervaringshorison uitmaak. Met ander woorde alle menslike ervaring is begrens binne hierdie vier struktuurmomente. So word die

1) De Graaff, A.H. The educational ministry of the church, p. 118.

2) Vgl. p. 4.

3) Vgl. De Graaff, A.H. op. cit., p. 116.

struktuurmatigheid van Gods skeppingswerk aan ons geopenbaar as 'n onverbreeklike eenheid en alleen daarbinne het die mens enige ervaring, ook van die pedagogiese.

Buite hierdie vier dimensies kan geen mens iets er= vaar nie. Eweneens kan die menslike ervaring ook nie verarm word dat een van die strukturele momen= te, byvoorbeeld die religieuse, genegeer kan word nie. Met ander woorde ook die fenomenologiese me= tode sal dus, nieteenstaande sy aanspraak op die opskorting van die religieuse, nie daarsonder kan funksioneer nie.¹⁾

3. DIE MENSLIKE WESE- SIEL EN LIGGAAM

3.1 Die siel-liggaam-problematiek

Met die oog op die pedagogiese probleem wat ons benader, sal daar vervolgens analities nader inge= gaan moet word op die vraag na die mens. Die eer= ste probleem wat hier aangesny word, is die van die verhouding tussen liggaam en siel, aangesien dit juis hierdie probleem is wat tot nog toe die uitwerk van 'n Christelike antropologie en daarom ook 'n Christelike pedagogiek aansienlik bemoeilik het.

1) Vgl. Langeveld, M.J. Beknopte Theoretiese Pedagogiek, p. 18. Vgl. ook Oberholzer, C.K., op. cit., p. 154.

Die reeds vermelde kosmologiese probleem van die verhouding tussen die res extensa en die res cognitans het ook ten opsigte van die mensbeskouing sy neerslag. Met ander woorde net soos die skeiding tussen mens en wêreld deur Descartes in sy werklikheidsbeskouing gehandhaaf word, so word ook die skeiding tussen liggaam en siel in sy mensbeskouing gehandhaaf.¹⁾

Die grondvraag is nou hoe totaal ongelyke selfstandighede op mekaar kan inwerk en hoe hulle in die eenheid van die menslike persoonlikheid verenig is. Hierop ken die humanisme geen antwoord nie, omdat hulle nie weet wat die gees is nie: "Alles wat volgens hulle beskouing nie liggaam is nie, word dan na die terrein van die mistieke 'gees' verwys".²⁾

Omdat die humanisme egter nie van sy kosmosentriese uitgangspunt wil afsien nie, kan hy dit nooit verder bring as die verabsoluttering van een of ander werklikheidsaspek nie, wat dan as die ware wese van die mens aangedien word. So ontstaan dan die historiese mens, die sosiale mens, die sedelike mens³⁾ ensovoorts, sodat die èn eensydige mensbeskouing gereeld deur 'n ander ewe eensydige mensbeskouing vervang word.

1) Vgl. Venter, E.A. Die ontwikkeling van die westerse denke, p. 106.

2) Vgl. Venter, E.A. op. cit., p. 29.

3) Vgl. Langeveld, M.J., op. cit., p. 77.

Om dieselfde rede kan die hedendaagse eksistensialistiese opvatting van die mens as "deurleefde liggaam", as "vryheid", "wording", "eksistensie" ensovoorts die probleem van die innerlike eenheid tussen siel en liggaam nooit oplos nie.¹⁾ Ook die fenomenologie wat die mens suiwer op "sigself" as "mens in die wêreld" objektief wil beskrywe, kan vanuit sy sogenaamde neutrale standpunt nooit tot die innerlike eenheid van siel en liggaam deurdring nie, omdat hulle geen religieuse dimensie van die ervaringshorison ken nie.

Geeneen van genoemde beskouing het egter 'n oog vir die hart, siel of gees van die mens waar heel ons tydelike bestaan asof in een punt saamgetrek word nie. Eers as die oog hiervoor oopgaan, verval die dualistiese bestempeling van die mens en word die mens gesien as eenheid van sy funksies wat meer is as die som van die dele daarvan. Hierdie religieuse wortel bestaan van die mens is alleen kenbaar deur religieuse selfbesinning: ware selfkennis word bepaal deur ware Godskennis.²⁾

Aangesien daar in die Christelike opvoeding altyd met die volle mens gewerk word, sal die mensbeeld, wat voorwaarde is vir die opvoeding, daarvoor voorsiening moet maak.

1) Vgl. Venter, E.A., op. cit., p. 30.

2) Vgl. Dooyeweerd, H. Vernieuwing en bezinning, p. 32.

3.2 Die hart en sy funksiemantel¹⁾

Teenoor allerlei mensbeskouinge wat die mens in twee verdeel, soos hierbo aangetoon is, moet die onverbreekbare eenheid van hart (siel) en funksiemantel (liggaam) gehandhaaf word.

"De mens heeft niet een ziel en een liggaam.... De mens is ziel, geest of hart, dat is de eenheid, het centrum de wortel van de menselijke lichamelijke, van een lichamelijke die zich over de volle breedte van het mens-zijn uitstrekt."²⁾

Volgens die skriftuurlike beginsel is die eenheid van die mens geleë in die hart van sy bestaan: "En die Here God het die mens geformeer uit die stof van die aarde en in sy neus die asem van die lewe geblaas. So het die mens dan 'n lewende siel geword."³⁾ God skeep die mens dus as "lewende siel" en hierin word uitdrukking gegee aan die eenheid van die mens. Verder lees ons: "Bewaak jou hart meer as alles wat bewaar word, want daaruit is die oorspronge (uitgange) van die lewe."⁴⁾

-
- 1) Vgl. Venter, E.A. Wysgerige temas, p. 30. Die vyftien tydelike funksies van die menslike bestaan vorm struktureel georden en vervleg, die menslike liggaam. In 'n bepaalde sin kan die liggaam ook die "funksiemantel" genoem word.
 - 2) Stellingwerf, J. Oorsprong en toekomst van de creatiewe mens, p. 170.
 - 3) Gen. 2:7.
 - 4) Spreuke 4:25.

In aansluiting by die modale struktuur, wat reeds beskrywe is¹⁾, ken die menslike tydelike liggaam ook veertien sodanige uitgange. Ons praat ook van die "uitgange" as funksies of aspekte van die menslike lewe. Daar is die natuuraspekte met hulle natuurwette wat aangetref word by die dinge, plante, en diere, maar ook by die mens. Dan is daar, soos reeds aangetoon,²⁾ 'n negetal tipies menslike aspekte wat in tydsorde op mekaar volg. Hulle dra 'n normatiewe karakter. Aan elke van hierdie aspekte het God beginsels gegee, byvoorbeeld van liefde, reg, skoonheid ensovoorts. Daaromheen kan die mens norme positiver. Anders as die natuurwette wat 'n dwingendheid is, is norme vergende, met ander woorde die mens kan gehoorsaam wees aan die norme of dit in ongehoorsaamheid verontagsaam.

Hierdie normatiewe funksies van die menslike lewe is dus die uitdrukkingsveld van sy vryheid, maar ook van sy verantwoordelikheid.³⁾

Die menslike "ek" wat, soos hierbo aangetoon, in die Bybel pregnant as die hart of siel uitgedruk word, staan as diepere eenheidspunt agter al hierdie funksies van die menslike tydelike liggaam.⁴⁾

1) Vgl. p. 7.

2) Vgl. p. 9.

3) Vgl. Heiberg, P.J. Die grondslag van Christelike opvoeding en onderwys in Suid-Afrika in 'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys, p.41.

4) Vgl. Dooyeweerd, H. Inleiding tot die encyclopaedie der rechtswetenskap, p. 113. Vgl. ook Von Meyenfeldt, G.H. Het hart in het oude Testament, p. 135.

Met ander woorde al die funksies is maar net soveel uitgange wat hulle oorsprong vind in die religieuse hart. Die hart of siel met sy funksiemantel is altyd en oral één. Van 'n dualistiese terrein-afbakening tussen liggaam en siel kan hier dus nooit sprake wees nie.

Hierdie menslike hart of "ekheid" ken egter 'n religieuse onrus. As die kerkvader Augustinus dan sê: "U het my tot Uself geskape, O God, en my hart bly rusteloos in my totdat dit rus vind in U", dan dui dit daarop dat hy reeds kennis gedra het van die religieuse onrus van die menslike hart. Ook die afvallige hart soek onrustig na vastigheid en sekerheid en vind dit ook in die een of ander vermeende vaste grond soos byvoorbeeld die rede.

Dit staan vas dat die mens immer in die hart aan 'n God of 'n afgod gebonde is. Wil jy dan die mens ken, moet jy hom ken na die hart van sy bestaan. Hierdie menslike hart is alleen aan God bekend omdat Hy die Skepper daarvan is, en daarom kan alleen Hy dit onthul en doen Hy dit ook in die lig van sy openbaring. Die hart wys bo die tyd uit na sy ewige oorsprong.¹⁾ Dit is 'n voorwetenskaplike assumpsie en daarom nie vir 'n redelike ondersoek of analise toeganklik nie. Kennis van die hart kan alleen deur religieuse selfbesinning verkry word.²⁾ Om

1) Vgl. Dooyeweerd, H. Vernieuwing en besinning. p. 39.

2) Vgl. Ibid., p. 32.

hierdie rede kan 'n nafewe Christenmens dit uit die Bybel weet.

Aangaande die kennis van die selfheid of "ek" van die mens merk Dooyeweerd op: "The mystery of the human I is, that it is, indeed, nothing in itself; that is to say, it is nothing as long as we try to conceive it apart from the three central relations which alone give it meaning.

First our human ego is related to our whole temporal existence and to our entire experience of the temporal world as the central reference point of the latter. Second, it finds itself, indeed in a essential communal relation to the egos of its fellowmen. Third it points beyond itself to its central relation to its divine Origin in whose image man was created.¹⁾

Die menslike selfheid staan dus eerstens in verhouding tot die ganse kosmos. Op sigself kan hierdie verhouding egter vir die mens nie tot kennis van die selfheid of hart bring nie. Die menslike bestaan in die tyd is ryklik gedifferensieerd en gespesialiseerd. As die mens dus trag om tot selfkennis te kom deur 'n wetenskaplike ondersoek van die aspekte of funksies van sy menslike bestaan in die tyd bly sy blik in die veelheid verstrooi, en word

1) Dooyeweerd, H. In the twilight of Western thought, pp. 181-182.

sy aandag afgetrek van die religieuse wortel (hart) van sy bestaan. Met ander woorde die wesenlike van die mens kan nie deur 'n aspek van ons tydelike ervaring bepaal word nie.¹⁾ Om hierdie rede kan 'n "logiese-ek" of 'n "historiese-ek" nooit bestaan nie. Sulke filosofiese bepalings van die "ek" of selfheid ontken die sentrale karakter daarvan. Die ware "ekheid" staan agter die rug van dit alles, en is die geheime bespeler van die bewerktuiging van ons tydelike bestaan en ervaring, ook die pedagogiese ervaring. Wie dus die aspekteverskeidenheid ken, ken juis nie die selfheid nie, aangesien dit die selfheid is wat hier kennend besig is.²⁾

Dit is altyd "ek" wat glo, "ek" wat twyfel, "ek" wat lief het of "ek" wat haat ensovoorts. Om hierdie rede is geen kennis, ook nie van die mens nie, moontlik sonder kennis van die "ek" nie. Hierdie kennis kan nie uit die verhouding van die "ek" tot die kosmos verkry word nie.

Ook Martin Buber se poging om deur die ek-jy-verhouding as 'n verhouding van liefde tot selfkennis te kom slaag nie. Hoewel hierdie verhouding as menslike gemeenskapsverhouding 'n belangrike verhouding

-
- 1) Vgl. De Graaff, A.H. The educational ministry of the church, p. 113.
 - 2) Vgl. Dooyeweerd, H. In the twilight of Western thought, p. 25.

is, stel die ekheid van my naaste my voor dieselfde raaisel as my eie "ek".¹⁾

In die geval van die derde verhouding staan sake egter heeltemal anders as in die vorige gevalle. As God die mens aan homself onthul as geskape na die "beeld van God", dan dui dit op 'n verhouding tussen die mens en God. Met ander woorde hoe duideliker die mens die beeld vertoon, hoe beter die verhouding tussen mens en God.²⁾ Vanuit hierdie religieuse verhouding kan die werklike mens pas geken word.

Aangesien hierdie verhouding te make het met die totale mens en die mens slegs die beeld van God in gehoorsaamheid aan Sy ordinansies kan vertoon, het dit besondere betekenis vir ons pedagogiese probleem. Opvoeding het byvoorbeeld altyd met die volle mens te doen en gehoorsaamheid is 'n onmisbare element by alle opvoeding.

-
- 1) Vgl. ook Heiberg, P.J. Die grondslag van Christelike opvoeding en onderwys in Suid-Afrika, in 'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys, pp. 36-37.
 - 2) Schrotenboer, P.G. "Man in Gods world", International reformed bulletin, no. 31, 1967, p. 17. Die skrywer wys daarop dat die beeld van God in die hele mens is: Gees en liggaam, verstand, redenasievermoë, kennis, geregtigheid, handeling, natuur, liggaamstruktuur ensovoorts. Dit is dus 'n totale verhouding. Om hierdie rede praat ons dan van 'n religieuse verhouding en van die mens as "religieuse wese".

Hoewel hierdie verhouding die wesenlikste van die drie grondverhoudinge is waarin die mens se "selfheid" of "ek" staan, wys Berkhouwer daarop dat "als we spreken van het opeisen van de aandacht voor's mensen verhouding tot God, dan bedoelt dit niet alle andere verhoudingen te relativiseren maar het blijkt steeds weer, dat de verhouding tot God in al de andere verhoudingen van beslissend en alomvattend karakter is. Juist de gerichtheid van de mens op God sluit die andere verhoudingen niet als onbelangrijk uit, maar impliseert de verhoudingen als uiters belangrijk..... Het bijbels mensbeeld als religieus mensbeeld duidt dan ook aan dat het menselijke in de Schrift maar niet in deze relatie tot God gesteld word als een toevoeging aan zijn menszijn, maar dat het in deze relatie staat."¹⁾

Hierdie verhouding bepaal die mens in die wortel van sy bestaan en is daarom 'n totale verhouding. Om hierdie rede raak 'n vraag wat in hierdie verhouding gestel word, die worteleenheid van ons menswees en is dit dus radikaal en integraal.

Binne die Christelike-Reformatoriese kader sal die vraag na wie die mens is, meebring dat dit beantwoord moet word in die lig van die Christelike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing, wat altyd 'n radikale en integrale karakter dra.

1) Berkhouwer, G.C. De mens het beeld Gods, pp. 212-213.

3.2.1 Skepping en selfkennis

God het die mens so geskape dat hy altyd in die hart van sy bestaan op God of 'n afgod betrokke is. In hierdie verband sê die psalmdigter: "Waar sou ek heengaan van u Gees en waarheen vlug van u aangesig? Klim ek op na die hemel, U is daar; en maak ek die doderyk my bed, kyk, U is daar!"¹⁾ Die mens is wesenlik religieus en hier word die Godbetrokkenheid van die mens eksplisiet aangedui.

In aansluiting by die voorafgaande kom die feit dat die mens na die "beeld van God" geskape is ook hier ter sprake. Die "beeld van God" is by die skepping op die hart van die bestaan van die mens afgedruk en daarom sal die mens ook die "beeld van God" in sy diens aan God vertoon.

Uit die skepping van die mens na die "beeld van God" word dit ook duidelik dat die mens uit homself niks is nie, want "man is only the image which like the reflection, has no substance and lasts only so long as God keeps man in sight."²⁾ So word die nietigheid van die mens in die radikaalste sin onthul.

Andersyds word met die skepping die sin van die menslike bestaan gegee in sy religieuse diensbetrekking tot God.

1) Psalm, 139, 7:8.

2) Schrotenboer, P.G., op. cit., p. 16.

3.2.2 Sondeval en selfkennis

Die sondeval moet beskou word as 'n waandenkbeeld of illusie wat in die mens se hart ontstaan het onder sataniese suggestie.¹⁾ Die illusie waaronder die mens verkeer het, is dat die menslike ek dieselfde absolute bestaan as God het. Is dit nie ook die waandenkbeeld wat die hedendaagse eksistensialis het nie?

Nou volg dit dat, aangesien die "beeld van God" met die religieuse wortel van die mens se bestaan te doen het, ook die sondeval in dieselfde radikale sin begryp moet word. Deur die sondeval het die mens in sy hart afgeval van God, en is sy hart verstrooi in die nietigheid en verskeidenheid van die kreatuur, sodat hy afgodediens ten prooi val. Dit het 'n invloed op sy denke maar ook op elke ander uitgang uit die hart. Ook hierdie gevalle staat waarin die mens verkeer, moet in religieuse selfbesinning aan hom onthul word.

3.2.3 Verlossing en selfkennis

Deur die verlossing in Jesus Christus word die "beeld van God" respektiewelik die verhouding tussen God en mens herstel. Omdat hierdie verhouding die "hart" van die mens raak, het dit invloed op sy volle lewe, elke aspek daarvan. Verlossing veronderstel 'n nuwe gehoorsaamheid aan die

1) Vgl. Dooyeweerd, H. Wat is die mens? in Afrikaans vertaal deur Prof. H.J. Strauss, p. 17.

ordinansie van God op elke terrein van die lewe. Alleen in Christus kom die mens dus tot ware selfkennis.

Die mens kan dus nooit "op sigself" as "mens in die wêreld" objektief beskrywe word nie. In hierdie beskouing van die eksistensiefilosofie verneem ons die fluisterstem van Satan: "Jy sal soos God wees". In die mens op sigself moet die beeld van die afgod van die afvallige mens gesien word, want ook hy kan alleen tot selfkennis kom in die lig van Godskennis.¹⁾ Daarom is die Bybel vir ons die sleutel tot die vraag na die mens.

3.3 Die liggaamstruktuur van die mens

Uit wat tot dusver met betrekking tot die Christelike mensbeskouing gesê is, blyk enkele standpunte wat deurgaans gehandhaaf is baie duidelik: dat die ganse menslike bestaan religieus bepaald is; dat die hart as die diepste eenheidspunt van die menslike bestaan religieus nooit "leeg" is nie, met ander woorde dat dit altyd vas is aan God of 'n afgod, en dat die mens in sy hart die ervaarbare werklikheid transendeer. Dit is ook duidelik dat daar nimmer iets soos 'n "neutrale algemeengeldige mensbeeld" kan wees nie.

1) Dit is die beskouing van Calvyn soos uiteengesit in die eerste boek van Deel I van sy Institusie.

Soos reeds aangedui is die menslike tydelike liggaam 'n eenheid met 'n vyftiental aspekte of funksies wat hulle oorsprong in die hart vind. In samehang met hierdie funksie is die menslike liggaam egter 'n gekompliseerde totaalstruktuur, met ander woorde daar is meer as een struktuur in die menslike liggaam wat tot 'n eenheid vervleg is. Ons onderskei die volgende strukture aan die menslike liggaam:¹⁾

3.3.1 Fisies-chemiese struktuur waarin die eerste vier funksies (getal, ruimtelikheid, beweging en energie) saam vervleg is tot een individualiteit=struktuur. Alle fisiese dinge word hierdeur gekenmerk, maar by die mens is dit in een menslike liggaam gefintegreer.

3.3.2 Die biotiese liggaamstruktuur wat kenmerk is van alle organiese dinge (ook plante). Dit is gefundeer in die fisiese struktuur en op tipiese wyse in een menslike liggaam gefintegreer.

3.3.3 Die psigiese liggaamstruktuur van die skrifmatig-emosionele soos dit by die dier bekend is. In die geval van die dier is die twee voorafgaande strukture met hierdie psigiese struktuur vervleg. By die menslike liggaam is laasgenoemde struktuur op 'n tipiese wyse tot 'n eenheid gefintegreer.

1) Vgl. Dooyeweerd, H. Inleiding tot die encyclopaedie der rechtswetenschap, pp. 112-113.

3.3.4 Laastens is daar die aktstruktuur wat 'n tipiese menslike struktuur is. Omdat dit van soveel betekenis vir die opvoedkundige denke is, moet daar kortliks in meer besonderhede hierop gelet word.

3.4 Die aktstruktuur

Dit is die tiperende of kwalifiserende struktuur by die mens waarin alle normatiewe of bo-psigiese funksies saamgebundel is. Dit rus op die basis van die vorige drie strukture waarmee dit inniglik verwleg is en waarop dit ook 'n eiesoortige stempel afdruk. Op hierdie wyse word die voorafgaande drie strukture wesenlik onderdele van die een menslike liggaamstruktuur.

Om hierdie rede is daar byvoorbeeld 'n radikale verskil tussen die gevoelslewe van die dier en dié van die mens. Dit is so omdat daar by die mens sprake is van ontsluiting en verdieping van sy gevoelslewe, iets wat by die dier afwesig is.

Hierdie ontsluiting en verdieping vind plaas deur die normatiewe of bo-psigiese funksies. So kan daar byvoorbeeld by die dier nooit sprake wees van 'n "logiese gevoel", waar die gevoel deur die logiese norme verdiep en ontsluit tot logiese gevoelnie. Hier is weliswaar sprake van opvoeding in die "kiem". Hierop sal daar weldra teruggekom word.

Die aktstruktuur as hoogste individualiteitstruktuur van die menslike liggaam fungeer in al die aspekte van die werklikheid. Wat hier alles op die spel is, sal duidelik word as daar vervolgens op die betekenis van die begrip "akte" gelet word.

"Onder acten verstaan wij de innerlijke werkzaamheden van de mens, waardoor hij zich onder normatieve gezichtspunten (byvoorbeeld logische aesthetische, culturele, juridische, etische of pistische) intensioneel (dit is bedoelend of vermenend) op standen van zaken in de werkelijkheid of in zijn verbeeldingswêreld richt en zich deze standen van zaken innerlijk eigen maakt door ze op zijn ekheid (als individueel - religieus centrum van zijn bestaan) te betrekken!"¹⁾

Hieruit blyk dit dat 'n sekere akte altyd deur 'n sekere normatiewe aspek of funksie gekwalifiseer word. Daar moet egter op die feit gelet word dat nie alle aktes noodwendig 'n handeling waarborg nie. Dit mag wel gebeur dat die ekheid of hart intensioneel op iets in die werklikheid gerig is, maar hierdie gerigtheid van die hart hoef nie noodwendig in 'n daad oor te gaan nie. Iemand mag byvoorbeeld met sy hart begeer om 'n beter lewe te voer (byvoorbeeld nuwejaarsvoorneme) maar dit nooit doen nie. Met ander woorde 'n handeling is nooit sonder

1) Dooyeweerd, H. Inleiding tot de encyclopaedie der rechtswetenschap, p. 113.

'n akte nie, maar elke akte word nie noodwendig 'n handeling nie.

Vir die pedagogiese probleem waaroor daar later groter duidelikheid sal kom, is hier baie belangrike sake op die spel. Na analogie van wat hierbo beskrywe is, gebeur dit in die opvoedingsituasie dat die onderwyser die aandag van die kind intensioneel vestig op 'n bepaalde norm.¹⁾ Nou mag die kind hierdie norm op sy selfheid betrek en dit innerlik sy eie maak en daarvolgens lewe. In so 'n geval is daar sprake van opvoeding. Sou die kind egter ten spyte van die poging van die onderwys nie die norm op sy selfheid betrek en daarvolgens lewe nie, kan daar nie van opvoeding sprake wees nie. Met ander woorde as die opvoeder met sy opvoedingspoging by die kind slegs 'n akte tot gevolg het, met ander woorde slegs 'n begeerte om te handel soos die opvoeder voorgehou het, was dit in die ware sin van die woord geen opvoeding nie. Die akte moet eers oorgaan in die handeling voordat dit as opvoeding beskou kan word. Die akte dra dus 'n innerlike karakter, maar dit word eers in die buitewêreld deur 'n menslike handeling gerealiseer.

Daar moet vervolgens ook op die feit gelet word dat die akte alleen in die drie grondrigtings van ken,

1) In die skoolonderrig kom die werklikheid dus intensioneel ter sprake.

wil en verbeel¹⁾ geopenbaar word. Hierdie drie grondrigtings kan nimmer as afsonderlike vermoëns van mekaar gefsoleer word nie, maar bestaan altyd in innige samehang en samegang. Wie byvoorbeeld 'n sekere motor wat hy ken, wil koop, ervaar reeds in sy verbeelding dat hy die trotse besitter daarvan is. Dit geld ook op ander terreine. Neem byvoorbeeld die estetiese. Ek moet die estetiese stande van sake ken en leer ken. Maar indien ek dit wil verstaan, moet ek in my verbeelding die kunsskep=ping kan naskep. Hierdie eties gekwalifiseerde akte kan ek alleen volbring deur 'n konsentrasie van my wil. So fungeer die aktlewe in die normatiewe kaders kennend, willend en verbeeldend.

Verder is dit ook van belang om daarop te let dat 'n suiwer geestelike akte of handeling nie bestaan nie. Dit beteken dat 'n akte wat in die kader van die analitiese denke verloop, nimmer "suiwer redelik" kan wees nie.

So byvoorbeeld is die analitiese denkfunksie afhanklik van die drie benede-strukture naamlik die fisies-chemiese, die organiese en die psigiese substrukture. Hieronder is dit nie moontlik om wetenskaplik te dink nie. Die analitiese funksie bly ook intiem verweef met die simboliese taalfunksie en wel in die sin van wetenskaplike taalgebruik.

1) Vgl. Dooyeweerd, H. Inleiding tot de encyclopaedie der rechtswetenschap, p. 114.

Dikwels word aan wetenskaplike taal 'n uiters ingewikkelde vorm gegee, wat weer verwys na die historiese funksie. Wat die sosiale betref, is die uitdrukking "wetenskaplike gesprek" algemeen bekend. Verder impliseer wetenskaplike taal nie 'n groot omhaal van woorde nie maar juis spaarsaamheid daarmee (ekonomiese aspek). Dit kan gedoen word omdat wetenskaplike taal die regte woord op die regte plek veronderstel (juridiese aspek). Liefde (etiese aspek) vir die wetenskap is natuurlik nodig vir die beoefening daarvan. Laastens is dit 'n algemeen bekende feit dat daar in alle wetenskap na waarheid en sekerheid gesoek word (die pistiese aspek).¹⁾

Dit ly geen twyfel nie dat die logies-analitiese funksie (denke) nimmer uit sy samehang met sy religieus bepaalde hart en die res van die menslike funksies gehaal kan word nie. Indien dit gedoen sou word, soos deur die fenomenologie²⁾ en die eksistensialisme, word die mens gereduseer tot 'n rede-abstraktum wat nooit kan bestaan nie. So is die mens steeds as volle mens, as "lewende siel" in die volle eenheid van sy bestaan betrokke by elke aktiwiteit, ook die opvoedingsaktiwiteit. Met

-
- 1) Vgl. Heiberg, P.J. 'n Grondslag van Christelike onderwys en opvoeding in Suid-Afrika in 'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys, p. 45. Vgl. ook Van Riessen, I.R. Op wysgerige wege, p. 31.
 - 2) Vgl. Langeveld. Beknopte theoretiese pedagogiek, p. 77.

ander woorde in die opvoeding moet die opvoeder daarna strewe om vat te kry op die religieuse hart van die kind, want daaruit is al die uitgange van die lewe. Om hierdie rede sal opvoeding altyd 'n integrale handeling wees.

In aansluiting hierby moet opgemerk word dat die aktlewe van die mens geen vaste kwalifiserende funksie het nie. Dit is wel so dat die afsonderlike akte 'n tipiese kwalifikasie vertoon.

'n Kind wat byvoorbeeld met sy spaargeld 'n geskenkie vir sy ouers koop en daarmee die ouer wil verbly, se akte vertoon hier 'n etiese kwalifikasie. Indien dieselfde kind egter met sy maats speel, is dit 'n handeling wat deur die sosiale aspek gekwalifiseer word. Met ander woorde die aktlewe is plasties en varieerbaar sodat die mens binne al die normatiewe kaders in vryheid kan optree.

Die aktlewe ontspring dus uit die hart, maar hy fungeer binne die tyd onder die norme in hierdie wêreld en ook nooit los van die benedestruktuur nie. So vind die religieuse hart van die mens sy vrye uitdrukkingsveld in die volle menslike liggaamstruktuur.

3.5 Die bewuste en die onbewuste aktlewe

In aansluiting by wat reeds gesê is, is die vraag na die bewuste en die onbewuste van die menslike

aktlewe ook van groot waarde vir die filosofie van die opvoeding en daarom ook vir die opvoedingspraktik. Die bewussyn is nie beperk tot die psigiese en die na-psigiese aspekte van die menslike aktlewe nie, soos vroeër algemeen aanvaar is. Bewussyn en onderbewussyn is veeleer twee openbaringswyses van dieselfde werklikheid wat sonder onderskeid in al die aspekte van die werklikheid fungeer.¹⁾ In die bewussyn betrek ons alle tydelike aspekte van die werklikheid op ons diepste "ek" of "selfheid", terwyl in die onderbewussyn byvoorbeeld die slaap alle aspekte insink onder die druppel van die bewussyn. Die mens besit egter die vermoë om dit in sy bewussyn weer terug te roep. So vorm die onbewuste laag van die aktstruktuur 'n steunvlak vir die bewuste laag en word die kontinuiteit van die bewussynslewe gewaarborg.²⁾ Om hierdie rede is die onbewuste en bewuste beïnvloeding miskien een van die belangrikste fasette waarmee rekening gehou moet word by die opvoeding van die kind.

Wanneer die menslike aktlewe normaal fungeer, is die onbewuste ondergeskik aan die bewuste. Dit kom by=

-
- 1) Vgl. Dooyeweerd, H. Inleiding tot de encyclopaedie der rechtswetenschap, p. 116.
 - 2) Loc. cit. Vgl. ook Schoep, G.K., Neurose en religie, p. 31.

voorbeeld tot openbaring wanneer 'n normale mens se kere voorstellinge en drifte wat vanuit normatiewe gesigspunte verbode is, verdring na die onbewuste dieptelaag van sy aktiewe. So ontstaan 'n onbewuste as gevolg van verdringing en konflikte in die verwarde wêreld van ongeloof en die afval van die mens, waarteen die bewussyn hom beskerm deur die pynlike, die verwarrende, die vernederende in die onderbewussyn te bêre. Dit hoort egter nie tot die oorspronklike geskiedenis van die mens nie, want Adam moes 'n bewuste keuse in die Paradys doen.¹⁾ Hy kon dus nie daar die prooi van onbewuste aangebore drange gewees het nie. Dan was die hele Skriftuurlike leer van die val van die mens en sy verantwoordelikheid by die wortel afgesny. Om opvoeding dus te beperk tot die intensioneel bewuste skyn ietwat oppervlakkig te wees.

Dat daar inderdaad 'n tipiese struktuur in die aktiewe bestaan, wat in normale toestand die innerlike eenheid van die lewe waarborg, blyk uit die een en ander wat gesê is. Die aktstruktuur openbaar egter sy uitsonderlike karakter teenoor alle ander individualiteitstrukture daarin dat sy innerlike eenheid te midde van die verskeidenheid van sy morele funksies transcendent verwortel is in die sentrale-worteleenheid van die menslike bestaan, dit wil sê in die siel, gees of hart waaruit sowel die

1) Vgl. Schoep, G.K., op. cit., p. 31.

bewuste as die onbewuste aktlewe hulle uitgange het.¹⁾

Met die oog op die onderhawige pedagogiese probleem moet ten slotte op die moontlikheid van geslotenheid en ontslotenheid van die aktlewe gewys word. Wat laasgenoemde betref, sal die religieuse grondmotief wat op die menslike hart beslag lê, 'n beslissende rol speel. Dit word later in hierdie verhandeling aan die orde gestel.

Samevattend kan opgemerk word dat die waarde van die insigte van die wysbegeerte van die wetsidee daarin bestaan dat dit 'n einde bring aan die dichotomiese aan-twee-skeuring van die tydelike mens. Ons leer die mens ken as Godbetrokke respektiewelik religieuse wese, met 'n hart waarin die ganse lewe met al sy aspekte gekonsentreer is. Ook gee dit vir ons 'n duidelike beeld van die "Imago Dei" van die Skrifte.

Dat die mens 'n wonderskepping van God is, met 'n rykdom van gawes en moontlikhede is na ons mening aangetoon. As die psalmdigter in aansluiting by wat reeds aangaande die mens gesê is, opmerk, "U het hom 'n weinig minder gemaak as 'n goddelike wese en hom met eer en heerlikheid gekroon. U laat hom heers oor die werke van u hande; U het alles onder sy voete gestel"²⁾, dan blyk dit dat die mens geroe-

1) Vgl. Dooyeweerd, H., op. cit., p. 117.

2) Ps. 8: 6,7.

pe is as medewerker van God in diens van God. In die opvoeding van die kind moet hiermee rekening gehou word.

4. DIE CHRISTELIKE BESKAWINGSROEPING VAN DIE MENS IN DIE WERELD

4.1 Die opdrag: Onderwerp en heers

Daar is reeds aangetoon dat die Heilige Skrif aan ons openbaar dat die mens 'n skepsel van God is, en dat hy na die beeld van God¹⁾ geskape is. Nou openbaar die Skrif egter aan ons verder dat die mens 'n opdrag van God ontvang het naamlik: "onderwerp en heers."²⁾ Voorts word ook geopenbaar dat hierdie opdrag in die laaste instansie saamhang met die skeping van die mens as beeldraer van God: "Laat Ons mense maak na ons beeld na ons gelykenis, en laat hulle heers oor" Met ander woorde tot die beeld van God hoort ook die taak en opdrag wat die mens van God ontvang het.

Hierdie taak of opdrag noem ons sy roeping. Hoewel ons hier die oog het op die roeping van die mens om kultuur te vorm is die fundamenteelste roeping van die mens om God te dien met sy hele hart.³⁾ Hieruit is dit duidelik dat die mens se roeping sy hele lewe omvat, want "uit die hart is die oorsprong (uitgange)⁴⁾ van die lewe." Hoe moet hier=

-
- 1) Vgl. p. 27.
 - 2) Gen. 1:26.
 - 3) Vgl. Matt. 22:37.
 - 4) Spreuke 4:23.

die roeping nou verstaan word?

Ons onderskei twee roepings. Eerstens is die mens geroepe om God te dien, en tweedens om kultuur te vorm.¹⁾ Aangesien roeping altyd 'n antwoord veronderstel, sal hier dus van 'n tweërlei antwoord sprake wees. Die mens rig hom eerstens in sy godsdiens, wat 'n aspek of funksie van die lewe van die mens is (pistiese funksie) vertikaal na Bo, na die oorsprong van alle dinge, na God, die algenoegsame Skepper, die Wetgewer van alles wat Hy geskape het. Dit gebeur byvoorbeeld in sy gebedshandeling of by die huisgodsdiens ensovoorts. In sy kultuurvorming rig die mens hom daarenteen tot sy skepping, sy medeskepsle (stof, plant, dier en mens) dit wil sê tot alles wat onselfgenoegsaam is en onder die wetsorde van God staan. As die mens dus kultuurvormend besig is, doen hy dit aan die hand van die norme wat God vir elke terrein van die lewe daar gestel het.

Hieruit blyk dit dat godsdiens nie kultuur is nie, alhoewel in godsdiens van kultuur gebruik gemaak word, byvoorbeeld van taal, van musiek ensovoorts. Aan die anderkant het kultuur godsdiens nodig,

1) Vgl. Stoker, H.G. Oorsprong en rigting, band I, p. 126.

want kultuur is in godsdiens gegrond.¹⁾

So word dit pas duidelik dat, as die mens kultuur= vorming as roeping beskou, dan dien die mens God ook daarmee. Hierdie diens van God is in omvatten= de sin nie Godsdiens nie maar religie. Om hierdie rede is kultuur dus religieus bepaal "omdat God die mens na Sy beeld geskape het en hom as medearbei= der op aarde geplaas het vir die vervulling van Sy raadsplan."²⁾

In die lig van die opdrag wat God aan die mens ge= gee het, moet kultuur en beskawingsvorming as heers= kappy beskou word. Die mens heers dus kultuur- en beskawingsvormend oor die skepping wat God aan die mens se sorg toevertrou het. Omdat God die mens so geskape het dat daar slegs by hom van vrye verant= woordelike dade sprake is, is kultuur en beskawings= vorming tot die mens beperk. Die dier besit hierdie vermoë nie.

-
- 1) Vgl. Loc. cit. Vgl. ook Fourie, J.J. Tema en variasie in die opvoedingsleer, p. 75.: "Na sy Latynse oorsprong dui die woord kultuur op die Godgegewe taak aan die mens om iets met sy verstand en gees te bewerk: in die eerste plek die natuur te bewerk deur die natuurwet= te na te spoor en te beheers sodat hy uit die natuur kultuur kan skep en met sy natuurwe= tenskaplike kennis oor die stoflike dinge kan heers - maar ook om sy eie gees te bewerk, te verfyn en te veredel..."
 - 2) Loc. cit. Vgl. ook Schrottenboer, P.G., "The christian school in a secular society", Inter= national reformed bulletin, no. 36-37, 12de jg., Januarie-April 1969, p. 9.

In die analitiese aspek kan die mens byvoorbeeld vorm gee aan wetenskap, in die taalaspek aan 'n moedertaal ensovoorts. So besit die Christenmens byvoorbeeld die vermoë om op elke terrein van die lewe onder leiding van die Christelike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing en binne die perke van die Christelike norme gestalte te gee aan 'n Christelike beskawing. Dat dit 'n opdrag van Godswê is en daarom ook gehoorsaam moet word deur die Christelike kerk, die Christelike huisgesin, die Christelike staat en die Christelike skool, is duidelik. Dit is veral op die bydrae van die skool in dié verband dat ons in 'n later hoofstuk sal let.

Hoewel die mens deur God met vermoëns en talente toebedeel is om vorm te gee aan die skeppingswerklikheid volgens die norme wat God vir die verskillende terreine van die werklikheid gegee het, moet die mens eers daarvoor voorberei word.

Met ander woorde die mens se vermoëns en talente wat sedert geboorte latent aanwesig is, moet deur hulp, leiding en steungewing van die ouer geslag ontwikkel of ontsluit word sodat elkeen sy beskawings taak na behore sal kan aanvaar en uitvoer.

In aansluiting hierby moet opvoeding dus gesien word as deel taak van die roeping van die mens. Sonder opvoeding en onderwys sal die roeping respektiewelik beskawingstaak van die mens skade ly. Op

voeding en beskawingsvorming is onafskeidbaar verbode aan mekaar.

Sekere norme wat rigtinggewend is, naamlik die kontinuiteits-, differensiasie- en integreringsnorme is hier van groot belang. Hierdie norme word ook die beskawingsontwikkelingsnorme¹⁾ genoem, en beskawingsontwikkeling vind plaas waar die mens in sy beheersende vormingsarbeid aan hierdie norme gehoorsaam is. Met hierdie norme sal daar ook in die opvoeding en onderwys rekening gehou moet word.

4.2 in Christelike verbandsleer²⁾

Aangesien daar in hierdie verhandeling spesifiek gelet sal word op die taak van die skool as een van die samelewingsverbande in die opvoeding van die kind na Christelike beskawingsvolwassenheid, sal dit goed wees om hier te verwys na die Christelike verbandsleer.

Die verskeidenheid samelewingsverbande waarmee ons bekend is, is juis die vrug van die Christelike beskawingsroeping. Dit is die resultaat van historiese differensiasie en individualisasie.

1) Vgl. Strauss, H.J.: Christelike wetenskap en Christelike onderwys, p. 41.

2) Vgl. p. 15.

Elkeen van die verbande soos byvoorbeeld die huisgesin, die kerk, die staat en die skool het 'n vaste normatiewe struktuur wat deur God gegee is.¹⁾ Hierdie normatiewe struktuur is die wet waarbinne die verband regtens kan optree en bestaan.²⁾ Dit is van belang om daarop te let dat die struktuur van 'n verband bepalend is vir die taak van die betrokke verband. Hoewel elkeen van hierdie genoemde verbande byvoorbeeld 'n taak het met betrekking tot die opvoeding van die kind, sal elkeen se taak verskil van die ander juis omdat hulle struktureel verskillend is.

Die opdrag van God aan die mens om Hom te dien is ook van krag binne hierdie verbande. Om hierdie rede sou dit afvallige diens wees om byvoorbeeld een van hierdie verbande te verabsoluteer. Die totalitêre staat byvoorbeeld het die neiging om die mens religieus te verbind aan die staat, en so word die mens die besitting van die staat, en word al die aspekte van sy lewe byvoorbeeld sy geloof, sy ekonomie, sy wetenskap ensovoorts toegewy aan die staat.

-
- 1) Vgl. Van Riessen, H. Op wysgerige wege, p. 31. Vgl. ook Spier, J.M. Inleiding in die wijsbegeerte der wetsidee, p. 176.
 - 2) Vgl. Heiberg, P.J. Die grondslag van Christelike opvoeding en onderwys in Suid-Afrika, in 'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys, p. 49. Vgl. ook Kalsbeek, L. De wijsbegeerte der wetsidee, p. 198 e.v.

Nooit mag die een verband inbreuk maak op die tiepse taak van die ander nie, want dit sou nie alleen 'n aantasting van die struktuur van die ander wees nie maar weliswaar ook 'n aantasting van die eie aard van die verband wat oortree. Die beginsel van soewereiniteit in eie kring geld dus hier, en 'n ontkenning daarvan het die ontaarding van die betrokke struktuur tot gevolg.

Wat tot dusver met die roeping van die mens gesê is, kom daarop neer dat die opdrag "onderwerp en heers" saamhang met die vermoë wat God aan die mens gegee het as geskape na Sy beeld. Opvoeding is 'n deeltaak van die "onderwerp en heers", maar uiters belangrik aangesien die hele menslike roeping skade sou ly as aan die opvoeding as ontsluiting onder leiding van die Christelike religieuse grondmotief nie uitdrukking gegee word nie. Hiermee (opvoeding) moet die verskillende samelewingsverbande behulpsaam wees, elkeen volgens sy eie strukturele aard.

Die begrip ontsluiting wat hierbo gebruik is en wat van besondere betekenis vir die verdere uiteensetting van ons pedagogiese probleem is, word vervolgens aan die orde gestel.

4.3 Die ontsluitingsproses en die religieuse ontsluitingskoers

Die begrip ontsluiting wat in die vorige paragraaf gebruik is, moet beskou word as 'n aanduiding dat die

hele skepping nie in starheid vasgevang is nie. Trouens, dit is 'n aanduiding van die dinamiek waar= in die hele skeppingswerklikheid (mens en wêreld) begrepe is en wat aan die mens 'n taak van Godswê= stel. As die mens dus geroepe is om die skepping te onderwerp en daaroor te heers volgens die norme wat God vir elke lewensaspek gestel het, dan is die mens inderdaad besig met ontsluitingsarbeid. Roeping veronderstel dus ontsluiting.

Om te verduidelik wat onder ontsluiting verstaan moet word, neem Kalsbeek¹⁾ die amoeba of slymdier= tjies as voorbeeld. In die een sel waaruit die diertjie bestaan, is allerlei funksies soos asem= haling, spysvertering, voortplanting ensovoorts. verenig. By die hoëre diere word spesiale organe soos byvoorbeeld longe, maag ensovoorts vir elke funksie aangetref.

In die moderne samelewing tref ons ook sulke spe= siale "organe" aan soos die huisgesin, die kerk, die staat en die skool, elk met 'n eie struktuur en eie funksie om te vervul.

Al bogenoemde "organe" in die menslike samelewing was nie van die begin af daar nie. Ook die mens= like samelewing was aanvanklik "eensellig". In hierdie geval kan die patriargale gemeenskap as

1) Vgl. Kalsbeek, L. op. cit., pp. 124-128.

voorbeeld geneem word. Abraham was byvoorbeeld gesinshoof, staatshoof, profeet, priester ensovoorts. Met ander woorde dit was 'n ongedifferensieerde samelewingsverband waarin een mens al die seggenskap op elke terrein gehad het. Eers met verloop van baie jare, dit wil sê na 'n langdurige historiese ontwikkelingsproses het die samelewing gedifferensieer in verskillende verbande, elk met sy eie funksie en struktuur.

Hierdie proses van die meer primitiewe na die meer moderne samelewing word deur die wysbegeerte van die wetsidee die ontsluitingsproses van die menslike samelewingsverbande genoem. Dit is egter nie net die menslike samelewing nie, maar die ganse tydelike werklikheid met inbegrip van die anorganiese en organiese natuur wat hom in 'n ontsluitingsproses bevind.

Die ontsluitingsproses in die menslike samelewingsverbande hang egter onverbreeklik saam met die ontsluitingsproses wat in die modale aspekte van die werklikheid op te merk is. Vir die doel van hierdie verhandeling is die modale ontsluitingsproses by die mens veral van belang. Aangesien daar egter in die volgende hoofstuk in besonderhede op die ontsluiting van die mens deur opvoeding ingegaan sal word, word hier net enkele van die belangrikste beginsels wat ten grondslag lê van die modale ontsluitingsproses aan die orde gestel.

Dat daar in die konkrete werklikheid geen geabstraheerde, teoretiese, en van mekaar gefsoleerde wetskringe kan bestaan nie, is reeds aangetoon.¹⁾ Deur middel van antisipasies (vooruitwysinge) gryp hulle op mekaar in, wys na mekaar heen en is hulle saam vervleg in een kosmos. Dieselfde geld ook vir die verskillende funksies van die mens wat almal saamgetrek word in die menslike hart vanwaar al die uitgange van die lewe is.

Wat alles hier op die spel is, word deur Van der Merwe soos volg verduidelik: "Merkwaardig is nou die feit dat die antisipasies van 'n wetskring in 'n geslote toestand kan verkeer. Hoewel sodanige antisipasies op onvervreembare wyse tot die betrokke modaliteit behoort, vind die ontsluiting van 'n laer kring se antisipasies alleen onder leiding van 'n hoër kring plaas. Omgekeerd egter, bring die ontsluiting van die superstraatkringe verdere ontsluiting in die substraatkringe mee, wat weer in verdere ontsluiting resulteer. Die restriktiewe en die ekspansiewe funksie van die modaliteite wys fundamenteel en transendentiaal heen na die historiese of anders gestel, in beide tydsrigtings is die historiese, die knooppunt van die ontsluitingsproses van die normatief-antisiperende sferes, terwyl die historiese direk onder leiding van die geloof staan."²⁾

1) Vgl. p. 10.

2) Van der Merwe, B. de V. Christelik-reformatoriese geskiedenisbeskouings, ongepubliseerde M.A. verhandeling, hoofstuk I.

In aansluiting hierby merk Kock op: "So antisipeer die gevoel van die mens op die logiese. Dit is egter eers deur 'n ontsluiting dat die gevoel verdiep kan word tot logiese gevoel. So is die gevoelslewe van die beskaafde mens verdiep en ontslote om te antisipeer op die historiese aspek. In dieselfde sin kan gesprek word van taalgevoel, sosiale gevoelens, ekonomiese waardebeseft, estetiese skoonheidsgevoel en die gevoelsrus en sekerheid in die geloof. Hierdie oopgaan van die gevoel na bo is nie vanself gegee nie, dit verg 'n verdieping en ontsluiting wat byvoorbeeld in die geval van die dier nie kan voorkom nie en wel omdat die laasgenoemde nie op subjektiewe wyse fungeer in die normatiewe aspekte van die werklikheid nie."¹⁾

Uit bogenoemde blyk dit dat die ontsluitingsproses in die transendentiaal (vooruitwysende) tydsrigting loop en daarom loop dit vas in die geloofsfunksie as hoogste funksie van die mens. Met ander woorde die ontsluiting van die kind respektiewelik opvoeding van die kind staan dus altyd onder leiding van die geloof. Die geloofsfunksie vind sy voedingsbodem in die bo-tydelike religieuse wortel (hart en siel) van die mens. Omdat hierdie hart soos aangetoon nooit leeg is nie maar religieus altyd gevul, sal ontsluiting respektiewelik op=

1) Kock, P. de B. Christelike wysbegeerte, pp. 70-71. Na aanleiding van die inhoud van die laaste sin is dit ook duidelik waarom daar nie sprake kan wees van opvoeding by die dier nie. Met ander woorde opvoeding is 'n tipiese menslike verskynsel.

voeding altyd 'n religieuse perspektief hê. So word neutrale ontsluiting of opvoeding dus by die wortel afgesny en kan daar gepraat word van 'n bepaalde religieuse ontsluitingskoers.

Hierdie ontsluitingskoers word bepaal deur die geestesmag wat beslag lê op die hart van die mens. Vanweë die antitese wat in die hart van die mens werksaam is, is daar primêr twee magte wat die mens vanuit die hart beweeg, 'n positiewe en 'n negatiewe krag, die een is 'n bouende terwyl die ander 'n slopende krag is, die een die krag van skepping en verlossing, die ander die krag van die sonde. Terwyl eersgenoemde krag tot openbaring kom in die Christelike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing differensieer laasgenoemde krag in verskillende afvallige religieuse grondmotiewe. Dit is hierdie religieuse grondmotiewe wat die koers van die ontsluitingsproses bepaal en waarop daar vervolgens gelet sal word.

4.4 Die religieuse grondmotiewe

Volgens Dooyeweerd is die religieuse grondmotiewe daardie diepste dryfkragte wat alle lewensuitinge vanuit die sentrum beheers.¹⁾ Hieruit blyk die integrale en radikale karakter daarvan. Die religieuse grondmotief het vanweë sy radikale grond=

1) Vgl. Dooyeweerd, H. Inleiding tot encyclopedie der rechtswetenschap, p. 21.

karakter betrekking op die wortel van die tydelike werklikheid en daarom ook op die wortel van die menslike geslag naamlik die hart van die mens. As Strauss in die verband opmerk "Hoofgedagte is dat elke mens uit sy hart glo, liefhet, reg vorm en handhaaf, kuns lewer of waardeer, spaarsaam leef, sosiaal verkeer, praat, beheersend vorm en dink"¹⁾, dan blyk die belangrikheid van hierdie religieuse grondmotief veral ook vir die opvoedkundige denke. Dit is hierdie religieuse grondmotiewe wat ons hele opvoedings- en onderwysarbeid so maklik in nie-Christelike bane kan stuur soos dit veelal vandag die geval is. Laasgenoemde stelling sal tot groter duidelikheid kom as daar voorts gelet word op die verskillende religieuse grondmotiewe wat die westerse denke beheers.

Aangesien daar reeds in besonderhede gelet is op die Christelike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing,²⁾ word slegs die nie-Christelike religieuse grondmotiewe hier aan die orde gestel.

Eerstens is daar die Griekse grondmotief van "vorm en materie" wat die Christelike era voorafgaan en wat suiwer paganisties is. Kenmerkend van hierdie

1) Strauss, H.J. Christelike-nasionaal en C.N.O., p. 22.

2) Vgl. pp. 32-35.

grondmotief is sy dualistiese idee wat 'n skeuring bring in die werklikheid self. Dit is hierdie religieuse gespletenheid wat die Griekse denke rusteloos van die een pool na die ander dryf. Waar so 'n grondmotief op die hart vat kry, kan daar nie van Christelike beskawingsvorming of Christelike opvoeding sprake wees nie.

Ook die Rooms-katolieke grondmotief van "natuur en genade" hou vir die bepaling van die "wat" van die christelik-reformatoriese opvoeding geen perspektiewe in nie. Genoeg is dit om op te merk dat hierdie grondmotief tweesoortig is en daarom vol innerlike teenstrydighede en spanning.

Dit is veral die moderne humanisme met sy grondmotief van "natuur en vryheid" wat onder die hedendaagse jeug van die westerse wêreld sy magtige tol eis.¹⁾ Hierdie grondmotief kom tot uitdrukking in die dilemma tussen die wetenskapsideaal aan die een kant en die persoonlikheidsideaal aan die ander kant, of binne die opvoedkundige sfeer in die dilemma tussen die kurrikulumgesentreerde opvoeding en die kindgesentreerde opvoeding. Wat eersgenoemde betref, beteken dit dat diepste sekerheid in die wetenskaplike rede gesoek word. Met ander woorde die wetenskaplike rede word tot die hoogste norm verhef. Van die wetenskap en tegniek verwag die

1) Vgl. Heiberg, P.J. Die grondslag van Christelike opvoeding en onderwys in Suid-Afrika, in 'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys, p. 56.

mens hoofsaaklik sy toekomstige heil. So word die verlossende genade van Jesus Christus ingekort en weldra heeltemal vervang.

Neig so 'n afvallige grondmotief nou om' vat te kry op die hart en die lewe van die mens, dan is dit ook die ander sy van die menslike lewe, wat ook deel uitmaak van sy menslike persoonlikheid, wat sy regte humanisties opeis. Nou is dit die ander pool van die grondmotief naamlik die vrye persoonlikheidsideaal wat vat kry op die hart en daarom ook op die lewe van die mens. Waar hierdie vrye persoonlikheidsideaal die opvoeding oorheers soos byvoorbeeld in Noord-Amerika, kry ons die kindgesentreerde skool en opvoeding.¹⁾ Die menslike vryheid is nou die religieuse dryfkrag en nie meer die menslike rede nie. So kry ons dan die soewereine, outonome mens, wat homself bepaal in soewereine vryheid.

Hierdie mens erken geen gesag buite en bokant homself nie en bevry homself van alle normatiewe binde van godsdiens, sedes, landswette, tradisies ensovoorts. Dit is die eksistensiële mens.

Met betrekking tot die implikasies van hierdie religieuse grondmotief op die opvoeding waarna hierbo verwys is, merk De Graaff op: "neither of these

1) Vgl. De Graaff, A.H. The nature and aim of Christian education, p. 6.

two types of education is in keeping with the Christian perspective for in both man is the measure of things."¹⁾ As daar dus na 'n Christelike opvoedingsisteesem gesoek word, moet daar radikaal gebreek word met die humanistiese denke en praktyk. As ons dus aan ons Christelike beskawingsroeping getrou wil bly, dan moet daar gebreek word met alle vorme van sekulêre denke en 'n nuwe opvoedingsweg moet uitgestippel word in die lig van die Godsopenbaring.

5. SAMEVATTING

Die Skrif gee die gelowige 'n suiwer kyk op die geskapene. Dit openbaar aan ons die struktuurmatigheid van Gods skeppingswerk. En die struktuurmatigheid is apriories, vas, algemeengeldig en onaantasbaar. Daarbinne alleen het die mens enige ervaring ook van die pedagogiese. Derhalwe is dit ook bepalend ten opsigte van die opvoeding. Die humanistiese mens-wêreld-problematiek kan vir ons die radikale en integrale samehang van dit alles nie gee nie maar bly sit in 'n dualisme wat onoplosbaar is. Die Bybelse visie op die mens as siel-liggaam-eenheid is iets geheel anders as die dualistiese siel-liggaam-antropologie sedert die Grieke, die Skolastiek en die moderne Humanisme. Self die eksistensialistiese mensbeeld van die mens as "deurleefde liggaam" los niks van die dualisme op nie. Die Bybelse roeping van die mens om te "onderwerp en te heers", hang saam met 'n vermoë wat God hom

1) Ibid., p. 7.

gegee het as geskapene na Gods beeld. Die opvoeding is 'n deeltaak van die "onderwerp en heers", maar 'n uiters belangrike, aangesien die hele menslike roeping sou skade ly as aan die opvoeding as ontsluiting onder leiding van die Christelike religieuse grondmotief nie uitdrukking gegee word nie. Derhalwe is die vraag na die wese van die opvoeding tans noodsaak.

HOOFSTUK II

DIE WESE VAN DIE OPVOEDING

1. INLEIDING

Dit is die taak en opset van hierdie verhandeling om aan te toon dat, en hoedanig, die skool bydra tot die opvoeding van die kind tot Christelike beskawingsmondigheid.¹⁾ Voordat ons egter aandag hieraan kan gee, moet daar allereers besin word oor die wese van die opvoeding teen die agtergrond van die voorafgaande wysgerige (antropologiese) en religieuse vooronderstellings.

Alle onderwys in die skool behoort "opvoedende onderwys"²⁾ te wees; daarom is dit noodsaaklik vir elke onderwysman om 'n presiese antwoord te vind op die vraag: Wat is opvoeding? Op 'n vraag soos dié, waaroor soveel denkers in die verlede al besin het, moet 'n mens beskeie probeer antwoord. Van Hulst merk op: "Wie over deze vraag nadenkt, moet besef, dat er reeds eerder over nagedacht is. Wij kunnen niet terugkeren tot een nulpunt en doen

1) Vgl. Venter, E.A. Die gelowige in die samelewing, p. 37 van wie die term "Christelike beskawingsmondigheid" stellig afkomstig is. Die term moet natuurlik geheel en al teen die agtergrond van die Christelike lewensbeskouing besien word, soos ons hoop om in die volgende hoofstuk aan te toon.

2) Vgl. die gelykluidende titel van die werk van B. Taute, Opvoedende onderwys.

alsof er nooit iets dienaangaande op papier is gezet. De eeuwen door vinden we antwoorde op de hierboven gestelde vraag ("Wat is opvoeding?" J.T.C.), antwoorde die soms het karakter van definities aannemen".¹⁾

Die vraag na die wese van die opvoeding is 'n wysgerig -pedagogiese vraag. Dit is onder meer heg gewortel in 'n wysgerige antropologie.²⁾ Dat geen opvoeding sonder 'n bepaalde mensbeskouing moontlik is nie, en dat elke opvoedkunde ook 'n duidelike mensbeskouing verraai, is 'n feit wat deur elkeen wat pedagogies kundig is, onderskryf sal word.³⁾

In 'n poging om vas te stel wat die wese van die opvoeding is, sal ook 'n eie siening van die mens na vore kom, soos dit alreeds in die voorafgaande hoofstuk uiteengesit is.

Die wetenskaplike naspur van die wese of struktuur van die opvoedingswerklikheid is geen eenvoudige taak nie. Die strukture van dinge (mense, diere, plante, dinge, state, huisgesinne, kerke, skole, ensovoorts) en ook gebeure (opvoeding) in die werklikheid lê nie maar voor die hand net om

-
- 1) Van Hulst, J.W. De beginselleer van Hoogvelds pedagogiek, p. 161; vgl. ook De Graaff, A.H. The educational ministry of the church, p. 89.
 - 2) Vgl. o.a. Langeveld, M.J. Beknopte theoretiese paedagogiek, 7e druk, hff. III en VIII.
 - 3) Vgl. De Graaff, A.H., op. cit., p. 108.

dit te gryp of neer te skryf nie.¹⁾ Dit word nage=spuur deur 'n moeisame teoretiese proses en in dank=bare erkenning van die werk wat in hierdie opsig al=reeds deur ander gedoen is.

Eenstemmigheid oor hoe hierdie struktuur of wese van die opvoeding in die werklikheid wetenskaplik nagespoor kan word, bestaan daar nie onder weten=skaplikes nie. Die verskil met betrekking tot ge=noemde saak is gewortel in die voorveronderstellings=wysgerig of religieus (lewensbeskoulik)- wat deur die verskillende wetenskaplikes gehuldig word. Daar is enersyds die opvoedkunde wat beoefen word vol=gens die fenomenologiese metode wat uitgaan van die standpunt dat die wetenskaplike vasstellings "ob=jektief" en "algemeen-geldig" moet wees. "Algemeen=geldigheid" en "objektiwiteit" impliseer bevryding van alle bindinge aan "partikuliere" of "lewensbe=skoulike" voorveronderstellinge. Voorstanders van hierdie rigting beweer dat die opvoedkunde as we=tenskap alleen volgens hierdie metode opgebou en ge=vestig kan word in die ry van die wetenskappe.²⁾

Teenoor die fenomenologiese uitgangspunt staan dié van die Christelike opvoedkunde. Die Christelike

1) Vgl. Popma, K.J. Inleiding in de wijsbegeerte, p. 11; "Zij (di. die struktuur J.T.C.) is niet voorhanden, maar voorwaarde voor al het voor=handene."

2) Vgl. Perquin, N. Pedagogiek, pp. 293-294.

opvoedkunde wil sy wysgerige en religieuse (lewens=
beskoulike) voorveronderstellinge in die ondersoek
betrek en hom daarvan rekenskap gee. Verder wil dit
ook die implikasies van hierdie voorveronderstellin=
ge in die ondersoek van die dinge en gebeure in die
konkrete werklikheid erken en onderken. Net soos
die fenomenologiese opvoedkunde strewe ook die Chris=
telike opvoedkunde die waarheid na, maar wil nie on=
der die illusie verkeer dat dit langs wysgerig en
religieus neutrale weg moontlik is nie, en dat die
resultate wat uit die ondersoek verkry word alge=
meen-geldig is nie.

Die feit dat die fenomenologiese pedagogiek in sy
diverse skakeringe die pedagogiese toneel in Euro=
pa en hier te lande oorheers, en aangesien dit in
die jongste tyd diepgaande besin het oor die wese
van die opvoeding, is dit gepas om kortliks daarby
stil te staan om seker te maak of dit nie ook vir
die Christelike opvoedkunde 'n antwoord op die vraag
na die wese van die opvoeding inhou nie.

Vir hierdie doel let ons veral op enkele kardinale
punte van Langeveld se beskouing van die opvoeding,
omdat hy seker die bekendste figuur onder die feno=
menologiese opvoedkundiges is en inderdaad 'n be=
langrike pedagogiese bydrae gelewer het.

2. DIE FENOMENOLOGIESE BENADERING

2.1 Inleiding

Soos reeds opgemerk staan die neutraliteitspostu= laat by die fenomenologiese metode voorop. Daarmee distansieer die fenomenologiese opvoedkunde hom met nadruk van alle lewensbeskoulike interpretasies van die "verskynsel" opvoeding omdat dit enersyds die ware aard van die verskynsel verduister en andersyds die objektiwiteit en algemeen-geldigheid van die re= sultate in gevaar stel.

Dat hierdie opvoedkundige rigting oor die jare 'n waardevolle bydrae gelewer het tot die besinning op die pedagogiese "verskynsel" kan ook deur die Chris= telike opvoedkunde nie betwis word nie. Dit is eg= ter opvallend dat voorstanders van hierdie rigting 'n minder waarderende houding inneem teenoor die werk van nie-fenomenologiese kant. In hierdie verband merk Perquin op: "Waarom gaat hij (d.i. die feno= menoloog, J.T.C.) dan niet uit van de theologische en Christelijk filosofische beginselen?" Dan ant= woord hy hierop: "Omdat niet is in te zien hoe deze beginselen in de werkelijkheid der opvoeding gehanteerd moeten worden. Er is een eigen weten= schap nodig, die de praktijk der opvoeding kan lei= den. Men kan waarachtig niet volstaan met te hooi= en te gras bij elkaar gehaalde in genen dele verant= woorde "advieses" op grond sogenaamd van beginse=

len."1)

2.2 Langeveld se beskouinge

"Die verskynsel, en nie een of ander lewensbeskoulike of dogmatiese uitgangspunt nie, is die enigste waaragtige vertrekpunt vir die opvoedkunde."2) Langeveld skryf hieroor: "Dit verskynsel willen wij voorlopig alleen als zodanig analyseren. Wij willen het niet interpreteren uit een ander bron dan uit zichzelf, al weten wij wel dat de mogelijkheid bestaat dat de uiteindelijke zin ervan pas begrepen kan worden, wanneer wij het opnemen in een omvattende interpretasie van wijsgerige, resp. wêreldbeschouwelijke aard. Wij beginnen echter fenomenologisch."3) Hy vervolg dan: "Een fenomenologische werkwijze gebiedt ons ook waar wij andere dieper zekerheden hebben - de mede-onderzoeker te ontmoeten in het verskynsel waarover men het samen wenst te hebben en nergens anders. Wij gaan dus in het geheel niet uit van 'n 'een algemeen begrip' maar van het verskynsel zelf soals het in die ervaring wordt aangetroffen, welke wij alleen kunnen delen als wij slegs bereid en in staat zijn de ervaring te laten gelden en dus niet reeds in deze fase van ons onderzoek vooruitlopen op de beschikbare inzichten en reeds hun uiteindelijke zin geopenbaard

1) Perquin, N. Pedagogiek, pp. 293-294.

2) Oberholzer, C.K. op. cit., p. 18.

3) Langeveld, M.J. op. cit., p. 26.

willen sien."¹⁾

Die fundering van die teoretiese vraag na die wese van die opvoeding in antropologiese voorveronderstellinge, is 'n feit wat elke fenomenologiese opvoedkundige besonder benadruk.²⁾ Met ander woorde die fenomenologiese mensbeskouing is dus van die allergrootste betekenis vir die fenomenologiese analise van die opvoedingsverskynsel.

Langeveld, wie se pedagogiese insigte besonder sterk invloed op Oberholzer gehad het³⁾ formuleer ten minste vier antropologiese grondstellinge "welke de grond leggen voor elke mogelijke paedagogiek."⁴⁾ Hierdie grondstellinge vorm tesame 'n soort "pedagogiese grondwet."⁵⁾ Na 'n diepsinnige analise van dié vier grondstellings of "pedagogiese grondwet", vat Langeveld sy antropologiese vooronderstellinge

-
- 1) Loc. cit. Vgl. ook Kooistra, R. The universi=ty and its abolitions, p. 24.
 - 2) Oberholzer, C.K. op. cit., pp. 157 en 169. Die funderingsvraag lui immers nadruklik: "wat=ter soort wese is die mens wat opvoed, opgevoed word, van opvoeding afhanklik of daarop aange=wese is en hom vir opvoeding leen?"
 - 3) Vgl. Malan, J.H. Die wysgerig-antropologiese grondslag van die opvoedkundige teorie by C.K. Oberholzer, p. 1. waar die skrywer verwys na 'n huldeblyk van P.S. Dreyer aan C.K. Oberholzer in 1970 en tegelyk die publikasies noem wat op laasgenoemde 'n"besondere invloed" gehad het.
 - 4) Langeveld, M.J. op. cit., p. 61.
 - 5) Ibid., p. 67.

soos volg saam: "willen opvoeding en opvoedkunde
mogelijk zijn dan moet de mens opgevat worden als
een wezen dat in staat is tot zedelijk kennen en
handelen; hij bezit enerzijds in zijn individuali=
teit een eigen waarde. - naamlik voorzover hij in
de individualiteit, 'persoon'is -, maar anderzijds
en even oorspronkelyk is hij een sociaal wezen.
Zedelyk wezen, persoon zijn, sociaal-zedelyk-per=
soonlyk zijn - dat vormt als een geheel de kwin=
tessence van het mens zijn."¹⁾ (Beklemtoring deur
J.T.C.) Ten opsigte van die sedelike en sosiale
is die sedelike egter "het fundamenteelst"²⁾. Ook
die "rede" bevind hom in 'n "dienende posisie"³⁾ ten
opsigte van die sede.

Uit bogenoemde blyk dit dus duidelik dat daar veral
drie modale aspekte is wat Langeveld in sy antropo=
logiese konsepsie belangrik ag naamlik die sedelike,
die sosiale en die redelike. Hy vind egter die we=
se van die mens in die sedelike of etiese, waar die
gewete gesetel is.

Ook die individuele moment is vir Langeveld van be=
lang, want "het etiese persoon zijn, doet zich niet
doeblytten voor."⁴⁾

-
- 1) Ibid., p. 75.
 - 2) Ibid., p. 77.
 - 3) Ibid., p. 70.
 - 4) Ibid., p. 66.

Na aanleiding van bogenoemde ontstaan die vraag nou of die religieuse as antropologiese voorveronderstelling dan geen plek in Langeveld se opvoedkunde het nie? Uit sy verduideliking van genoemde aangeleentheid blyk dit dat hy die religieuse relasie van mens (kind) en God in werklikheid as irrelevant vir 'n wetenskaplike pedagogiek beskou. By hom is dit skynbaar een van die "andere diepere zekerheden"¹⁾ wat, soos ons gesien het, aan die einde van die fenomenologiese analise moontlik die "uiteindelijke zin"²⁾ van die verskynsel kan verklaar, en nie die "grond- en wezensbepaling van heel ons bestaan"³⁾ soos Waterink dit stel nie. Nou word dit ook pas duidelik waarom Langeveld so 'n duidelike skeidslyn tussen die "opvoedingsdoel" en die "lewensdoel" trek. Volgens Langeveld sal die opvoeding dus daarop gerig moet wees "het kind te helpen bekwaam te worden tot zedelijke zelfbepaling in een morele orde, die onszelf de verantwoordelijkheid laat."⁴⁾ Die lewensdoel waarin die menslike bestemming vervat is, word volgens Langeveld vervat in Joh. 1:12, met ander woorde "het is de bestemming van de mens te leven als kind Gods."⁵⁾

1) Vgl. Ibid., p. 26.

2) Loc. cit.

3) Keur uit de verspreide geschriften van J. Waterink, p. 254.

4) Langeveld, M.J. op. cit., p. 77.

5) Ibid., p. 186.

Hierdie sogenaamde lewensdoel van Langeveld naamlik om te "lewen as kind Gods" het geen beduidende invloed op sy opvoedkunde nie, juis omdat dit iets is wat agterna¹⁾ uit die lewensbeskouing toegevoeg kan word. Dit is met ander woorde geensins die "grond- en wezensbepaling" van sy antropologie nie. Met ander woorde die sin en die betekenis van Langeveld se "sedelike", "sosiale", "redelike" en "individuele" staan onafhanklik van die "lewen als kind Gods."

In sy werk, Kind en Religie²⁾ kry ons die volgende beskrywing in verband met sy begrip "religie": "Dit alles versterk ons in die oortuiging, dat die godsdienstige ontwikkeling van het kind, een ontwikkeling is enerzijds op grond van die menslike moegelijkheid tot een religieuse - dit is op eenheid zinvolheid en geborgenheid gerichte - houding teenover de wêreld als zodanig en anderzijds bepaald wordt door de opvoeding."³⁾ Die religie is nie sin generis nie maar ontstaan uit die gevoel. "Maar ook waar het kind aan de ouders zekerheid, steun, klaarheid, trouw, warmte ervaren heeft, is niet het rijke skola van gevoelens dat in deze verhouding ontstaat tevens reeds de toereikende grond waaruit de religie groeit", aldus Langeveld⁴⁾.

-
- 1) Nadat die wetenskaplike deel van die werk afgehandel is. Vgl. Ibid., p. 26.
 - 2) Langeveld, M.J. Kind en religie, 1956.
 - 3) Ibid., p. 34.
 - 4) Ibid., p. 135. Vgl. ook Platinga, G.H. Jeugd en godsdienstige vorming, p. 60.

Dit het nou uit hierdie neutrale analise van die opvoedingsfenomeen duidelik geword dat die sedelike of etiese vir Langeveld die fundamenteelste antropologiese gegewe vir die opvoeding is, en dat die kind daarom opgevoed moet word tot "zedelike zelfbepaling."¹⁾ "Zedelike zelfbepaling" impliseer vir ons besef sedelike outonomie van die mens, dit wil sê die mens laat hom nie bepaal deur die wet van God of deur die Wetgewer nie, want hy bepaal homself daarin dat hyself wetgewer geword het. Langeveld het dus nie alleen die religie in sy radikale sin van "grond- en wezensbepaling" van die mens van alle krag en betekenis beroof nie, maar volwassenheid herlei tot sedelikheid waarin die menslike bestaan as subjektiwiteit geloën word. Dat Langeveld die mens later, na sy pedagogiese mondigwording nog in relasie tot God plaas, klink op sy minste na Skolastiek.

Dit blyk dus ten slotte dat die fenomenologiese opvoedkunde die vraag na die wese van die opvoeding "überhaupt" nie beantwoord het nie en nog minder die vraag na die wese van die Christelike opvoeding. Vervolgens sal ons dus nader ingaan op die beskouing van enkele figure wat besin het op die vraag na die wese van die opvoeding teen die agtergrond van die Wysbegeerte van die wetsidee.

1) Langeveld, M.J. Beknopte theoretische paedagogiek, p. 77.

3. DIE CHRISTELIKE BENADERING

3.1 Inleiding

In verband met die opskrif van hierdie paragraaf kan al dadelik krities opgemerk word dat dié Christelike benadering nie bestaan nie, net so min as wat daar gepraat kan word van dié fenomenologiese benadering. Daar bestaan binne die fenomenologiese benadering diepgaande verskille wat nie net as aksentverskille beskryf kan word nie.¹⁾ Daar word onderling verwyte gemaak dat die of daardie geen fenomenoloog is nie. So maak byvoorbeeld Husserl die verwyte aan Heidegger en ook aan Dilthey.²⁾ Daar is diepgaande verskille by die fenomenologiese pedagoë op te merk. Anders as M.J. Langeveld wil Nic Perquin byvoorbeeld die wese van die opvoeding uit die gesin aflei.³⁾ Waaroor daar egter geen verskille bestaan nie, is die feit dat die wetenskaplike op=

1) Waterink, J. op. cit., p. 67.

2) Husserl het van Heidegger gesê ten opsigte van sy werk Sein und Ziet: "Heidegger moves on the level of common sense". Sien Heinermann, F.H. Existentialism and the modern predicament, p. 48. Vgl. ook Spiegelberg, H. The phenomenological movement, Volume I, p. 124.

3) Vgl. Perquin, N. Pedagogiek, 5de druk, p. 132: Volgens die Pouslike Encycliek (Divini Illius Magistri J.T.C.) "Waren wij op het goede pad, Toen wij uit het wezen, van het gesin conclude= ren op de primaire eigenlijke opvoedingstaak en vandaar uit het wezen der opvoeding trachten te vinden." (Beklemtoning J.T.C.)

voedkunde algemeengeldige uitsprake moet gee en dat dit 'n religieuse neutrale metode veronderstel.

Teenoor die fenomenologiese metode moet ons opmerk dat dit die uitgangspunt van die Christelike benadering is dat 'n sogenoemde religieuse neutrale metode nie bestaan nie.¹⁾ Vanweë die werklikheid van die sonde besef ons van Christelike kant dat dit dwaas sou wees om te beweer dat alleen die Christelike wetenskaplike algemeengeldige waarhede kan ontdek. Ons is egter van oortuiging dat die skepping as wyse van Godsopenbaring alleen goed ontwaar kan word as dit in die lig van die Skrif²⁾ gedoen word. Ook binne die Christelike wetenskaplike kring kan aksentverskille voorkom ten opsigte van die Christelike wetenskaplike resultaat, wat nogmaals die ingrypende mag van die sonde in die lewe van die mens en sy teoretiese onderskeidings beklemtoon. Dit staan vas dat by die Christelike benadering die wetenskaplike resultaat antiteities sal en moet ver-

-
- 1) Vgl. Jeffreys, M.V.C. Beyond neutrality, p. 1. Vgl. ook De Graaff, A.H. op. cit., pp. 99 en Waterink, J. op. cit., p. 14 en pp. 104-105.
 - 2) Die uitdrukking in die "lig van die Skrif" in radikaal reformatoriese sin dui slegs op die sentrale motief van God se Woordopenbaring wat gerig is op die hart van ons bestaan en nie op die Skrifbeginsels wat die teologie sg. moet lewer nie. Die lig van die Skrif is die Bybelse grondmotief wat die hart belig en sodoen- de sy ganse lewe in diens van God laat ontplooi. Vgl. in die verband Strauss, D.F.M. Wysbegeerte en wetenskap, p. 9.

skil van die nie-Christelike.

In aansluiting hierby kan ons aanvoer dat daar binne die Christelike benadering in die opvoedkunde, ondanks verskille, 'n diepere eenheid ten opsigte van sowel die uitgangspunt as baie van die geboekstaafde resultate is. By die Christelike opvoedkundige is daar in elk geval geen vrees hoegenaamd om sy religieuse vooronderstellinge openlik te erken en dit selfs 'n onderwerp van uitvoerige gesprek te maak nie. So openbaar die Christelike wetenskaplike ware openheid ten opsigte van die gegewe wat hy moet ondersoek. Hy benader die fenomeen "oop oë" ook ten opsigte van vooronderstellinge wat op sy hart beslag gelê het en sekerlik met sy teoretiese analise van die fenomeen sal inmeng.

Hoewel sowel H. Dooyeweerd en D.H. Th. Vollenhoven as H.G. Stoker, outeurs van die Wysbegeerte van die Wetsidee en Skeppingsidee onderskeidelik, geen uitgewerkte Christelike opvoedkunde vir ons gegee het nie, het hulle tog 'n Christelike wysgerige rykdom tot ons beskikking gestel wat ons vandag meer en meer vir die uitwerk van 'n Christelike opvoedkunde benut. Hoewel die bekende Christelike pedagoog, Prof. Jan Waterink, in sy beginjare ook ernstig kennis geneem het van die Wysbegeerte van die wetsidee¹⁾ het hy tog in later jare sy eie weg opgegaan

1) Vgl. deel I van Waterink se driedelige werk Inleiding tot de theoretische paedagogiek.

om meer aan Kuyper en Bavinck georiënteer.

Waterink tydens sy lewe diep spore in die Christelike opvoedkunde getrap het en ook in Suid-Afrika, prof. J.C. Coetzee groot invloed gehad het¹⁾, al ons vir eers op enkele grondtrekke van sy beskouing let.

3.2 J. Waterink

Hierdie bekende Christelike pedagoog van die Vrije Universiteit het gedurende die jaar 1956 in 'n tydskrif "Ad Fontes"²⁾ baie duidelik rekenskap gegee van sy eie wetenskapsbeskouing in vergelyking met dié van die fenomenologie. Hy kom uiteindelik tot die besluit dat die grond van al die verskille tussen hom en die fenomenoloog Langeveld en Perquin, in 'n verskil in wetenskapsbeskouing gevind word. "Wij denken verschillend over de wetenschap in het algemeen en over de paedagogiek in het bijzonder."³⁾ Die onderskeid tussen 'n sogenoemde "aprioristiese" en "fenomenologiese" pedagogiek as sou laaggenoemde nie ook aprioristies wees nie, is vir Waterink vals en misleidend. Want: "niemand kan de systematiek van zijn denken losmaken van de religieuze basis van zijn bestaan" Ieder, die een wetenskaplik systeem opbouwt, heeft daarvoor een basis

-
- 1) Vgl. veral Coetzee, J.C. se Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde met Waterink, J. se Geschiedenis der paedagogiek.
 - 2) Opgeneem in Keur uit de verspreide geschriften van J. Waterink, p. 75 e.v.
 - 3) Ibid., p. 98.

in zijn lewensooruiging".¹⁾

In aansluiting by bogenoemde uitspraak spreek Wa ink hom vervolgens skerp uit teen die sogenaamde neutrale wetenskapsbeskouing as hy sê: "Het is geen schande voor de wetenschap, dat zij erkent een uitgangspunt te hebben. Zulks om de simpele reden, dat niemand zonder uitgangspunt een systeem kan bouwen en zonder 'apriorisme' kan komen tot systematische kennis waarin men de zin der dingen verstaat".²⁾ Hy meen ook om bewustelik sy uitgangspunt aan die Skrifopenbaring te ontleen en nie aan die teologie nie as hy sê: "De genoemde feiten ntlenen hun geldigheid niet aan de 'theologie' maar aan de Openbaring Gods, welke wij of geloven - of in onze wetenschappelijke activiteit menen te kunnen of te mogen negeren of zonder meer te verwerpen."³⁾ Ook misken hy nie die betekenis van die ervaring waaroor dit hier gaan nie, naamlik die opvoeding, maar verwerp sonder meer 'n lewensbeskoulik neutrale ervaring, soos die fenomenologie leer. Hy merk in dié verband op: "Mijn beswaar is dat 'de ervaring', welke wij allen kunnen delen een fictie is."⁴⁾

1) Ibid., p. 105.

2) Ibid., p. 106.

3) Ibid., p. 102.

4) Ibid., p. 93.

Hoewel Waterink hom aldus betreklik suiwer verantwoord het ten opsigte van 'n Christelike wetenskapsbeskouing en die wetenskap "in die lig van die Skrif"¹⁾ en nie die teologie nie²⁾ wil beoefen, kan hy tog nie geheel en al aan die skolastiese invloed van sy vroeëre leermeesters, naamlik Kuyper, Woltjer en Hepp ontsnap nie.³⁾ Sy mensbeskouing getuig van 'n duidelike Thomisties-aristoteliaanse inslag wat De Graaff laat opmerk: "On this basis which is incompatible with a Scriptural perspective it is impossible to build an integral Christian theory of education."⁴⁾

In 1929 skryf Waterink: "De onsterflike ziel, het ewewige principe in den mensch is den door God in het ogenblik der generatio geschapen menslike geest, of het, "ék,"....."⁵⁾ "maar het psychische wordt genereerd, met het somatische".⁶⁾

In 1946, sewentien jaar later, sê hy in Ons zieleleven: "Dat de ziel des mensen een eigen substantie heeft en geformeerd is voor de ewigheid, leert de Schrift ons duidelik."⁷⁾ Belangrik is dat hy

1) Waterink, J. Theorie der opvoeding, p. 359.

2) Vgl. p. 74.

3) Vgl. De Graaff, A.H. op. cit., p. 94.

4) Ibid., p. 95.

5) Waterink, J. Inleiding tot de theoretische paedagogiek, deel I, p. 433.

6) Loc. cit.

7) Waterink, J. Ons zieleleven, 6de druk, p. 11.

tot in 1958 in sy Theorie der opvoeding nog dieselfde dualistiese antropologie huldig: "Ik ben er van overtuigd dat bij de generatie, of liever in het moment van de conceptie, er een mens ontstaat, omdat er twee levende cellen met elkaar contact maken, terwijl God voor zijn orde aan dit ontstane, nieuwe leven, aan deze menselijke individu in aanleg, een 'ek' en daarmede geest geven."¹⁾ Die verband tussen hierdie uitsprake van Waterink en die pouslike skrywe, Humani Generis, wat leer dat "het katholiek geloof verplicht ons te houden, dat de zielen onmiddellijk door God geschapen worden,"²⁾ kan nie ontken word nie.

Hoewel die antropologie van Waterink onbetwisbaar die merktekens van die Skolasties- Griekse mensbeskouing dra, is daar tog ook talle plekke waar Waterink na vore kom met 'n suiwer Skrifmatige opvatting naamlik dat die mens religieuse wese is. Ons merk dit veral in sy rektorale rede getiteld: "De mens als religieuse wesen en de moderne psigologie", waarin hy uitdruklik verklaar: "Voor mij is de religie immers niet "een aspect" van de mens maar de mens zelf is krachtens aard en wezen in zijn totaliteit religieus."³⁾ Hy beklemtoon hierdie gedagte ook in sy Theorie der opvoeding as hy sê: "wij zien de mens in de eerstplaats als schepsel

-
- 1) Waterink, J. Theorie der opvoeding, p. 431.
 - 2) Sien die pouslike Ensikliek Humani Generis 1950, vertaal deur M.H. Mulders en J. Kahlmann.
 - 3) Keur uit de verspreide geskriften van J. Waterink, p. 47.

Gods geschapen naar Gods beeld en deswege als religieuse wezen!¹⁾ Hy merk ook elders op: "Naar bijbelse opvatting is heel ons leven religieus bepaald. Alleen van de religieuse bepaaldheid uit kunnen wij het leven, de leveneisen, de normen, en dus ook de opvoeding recht verstaat!"²⁾ Uit hierdie aanhalings wil duidelik 'n integraal - Christelike mensbeeld na vore kom waarin die religieuse allesomvattend is en die hele lewe van die mens bepaal. Ten spyte van die klaarblyklike dualisme in sy antropologie het Waterink hom beywer vir 'n daadwerklike Christelike opvoeding in al sy aspekte. Dit blyk veral duidelik uit die doel van die opvoeding wat hy soos volg omskrywe: "de vorming van de mens tot zelfstandige, God naar Zijn Woord dienende persoonlikheid, geschikt en bereid al de gaven, die hij van God ontving te besteden tot Gods eer en tot heil van het schepsel in alle lewensverbanden waarin God hem plaatst."³⁾ Hierdie doelstelling verskil grondig van die "sedelike selfstandigheid" of "selfverantwoordelike selfbepaling" soos deur Langeveld, Perquin, Oberholzer, Gunter⁴⁾ en andere fenomenoloog geformuleer is.

-
- 1) Waterink, J. Theorie der opvoeding, p. 56.
 - 2) Keur uit de verspreide geschriften van J. Waterink, p. 49.
 - 3) Waterink, J. Theorie der opvoeding, p. 114.
 - 4) Vgl. Oberholzer, C.K. op. cit., p. 92 en Gunter, C.F.G., 'n Christelike georiënteerde opvoedingsfilosofie, waarin "volwassenheid en sedelike selfstandigheid" beskryf word. Vgl. ook laasgenoemde outeur, Opvoedingsfilosofieë, p. 8.

Die begrip "opvoeding" kan volgens Waterink op verskillende wyses gebruik word. Hy beperk dit egter so ver moontlik tot die huislike of ouerlike opvoeding en wel op grond van die ouer-kind-verhouding.¹⁾ Sy motivering hiervoor is dat die verbond van God met die ouers en hulle kinders is. Hierdie verbondsverhouding is volgens Waterink die norm vir elke ware opvoedkundige relasie. Elke ander vorm van opvoeding is volgens Waterink slegs in naam opvoeding, aangesien die besondere band wat tussen ouers en kinders bestaan, ontbreek. In verband hiermee sê Waterink: "Maar niet alleen omdat opvoeding in verschillende verbande in wezen telkens iets anders is, veel meer om nog een andere reden moeten wij bij de opvoeding door de ouders constateren, dat wij hier een zeer specifieke structuur der verhoudingen hebben. Wanneer wij dat opvoeding sien als de taak van die ouders jegens de kinderen, dan treden onmiddellijk relaties op, welke overal elders worden gemist. De verhouding: ouders-kinderen is zonder twijfel specifiek.

Deze verhouding omsluit niet alleen het leven in natuurlijke zin, maar ook in religieuze zin."²⁾ Ons het hier met 'n besondere verantwoordelijkheid, plig en opdrag te doen. "Hier groeit een geheel eigen paedagogische structuur", aldus Waterink.³⁾

1) Vgl. Waterink, J. Theorie der opvoeding, p. 13.

2) Ibid., p. 15.

3) Ibid., p. 16.

Die tipiese liefdesband tussen ouers en kinders "wat vastligt in de religieuze eenheid tussen ouers en kinderen, geeft aan heel het opvoedingswerk een eigen structuur, een eigen type."¹⁾ Om hierdie rede vertoon die gesinsopvoeding 'n eie karakter ten opsigte van die gesagsverhouding, die tug en straf.

Opvoeding is 'n opgawe, 'n mandaat van God aan die ouers. Elke ander opvoedingsinstansie ontleen sy opvoedingsgesag aan hierdie mandaat. Om hierdie rede word daar van die skool gepraat as 'n verlengstuk van die huisgesin in die opvoedingsproses.

Volgens ons mening kon Waterink, nieteenstaande sy groot bydrae tot die opvoedkunde in die algemeen en die Christelike opvoedkunde in die besonder, nie 'n ware wesensbepaling van die opvoeding maak nie, omdat hy hom ten opsigte van sy wetenskapsleer, mensbeskouing en samelewingsleer nooit kon bevry van 'n dualistiese uitgangspunt in 'n Gereformeerde-Skolastiese natuur-genademotief nie. Ten spyte hiervan is daar veelvuldig getuienis in Waterink se werke van 'n suiwer religieuse motief van skepping, sondeval en verlossing en die vrug daarvan in die teoretiese besinning.

Uit ons uiteensetting hieronder sal duideliker blyk waarom Waterink se mensbeskouing en sy samelewingsleer vir ons in die weg staan na 'n ware integraal -

1) Loc. cit.

Christelike beskouing van die wese van die opvoeding.

3.3 Verdere besinning oor die wese van die opvoeding

Ter inleiding wil ons opmerk dat ons eie standpunt sterk georiënteerd is aan dié van A.H. De Graaff soos dit spreek uit sy analise van "the nature of education" in sy proefskrif. "The educational ministry of the church", 1968.

Ook wil ons opvoeding as werklikheidsgebeure of ervaringsgegewe nie negeer nie. Ons kan hierdie verskynsel slegs beskrywe en analiseer via 'n volgehoue besinning op die konkrete pedagogiese verhoudings en situasies.¹⁾ Om hierdie rede moet dit dan ook duidelik wees dat die opvoedingsverskynsel noodwendig dieselfde struktuurmomente as ons ervaringshorison sal vertoon, naamlik 'n modale, 'n individuele, 'n temporele en religieuse moment. Dit is die strukturele kader waarbinne alle opvoeding daagliks binne die menslike ervaringshorison optree. Dit maak alle opvoeding moontlik en is 'n onontbeerlike voorwaarde daarvoor. Dit is dus nie willekeurig ophefbaar of uitskakelbaar nie, en ons sal vervolgens by die ontleding van die struktuurmomente van die opvoedingsgebeure meteens ook die wesenstrekke van hierdie handeling bloot lê.

1) Opvoeding vind altyd in konkrete situasies plaas en nie in die abstrakte nie.

3.3.1 Die modale struktuurmoment van die opvoeding

Die Christelike pedagogiek erken sowel die modale bestaanswyse van die werklikheid as die modale bestaanswyse van die kind in sy ryke verskeidenheid van funksies.¹⁾

Hoewel Kohnstamm²⁾ die moontlikheid opper dat daar 'n aparte modaliteit vir die pedagogiek ingeruim moet word, stel Mojet dit so: "Bij het paedagogische is zoveel inhoudelijks geimpliseerd dat we hier niet te maken hebben met een specifieke modaliteit."³⁾ Ook De Graaff sluit hierby aan as hy sê: "A particular pedagogical activity as a full and integral human act functions in all the modal law-spheres."⁴⁾

Dus opvoeding het met die volle mens in die volle werklikheid te make. De Graaff meld verder dat: "In each of these acts however one irreducible aspect seems to play a fundamental role."⁵⁾

1) Vgl. p. 9.

2) Kohnstamm, Ph. A. "Paedagogiek, personalisme en wijsbegeerte der wetsidee", bydrae in die feesbundel uitgegee by geleentheid van die 25 jarige jubileum van dr. J. Waterink as hoogleraar, p. 103.

3) Mojet., J.W. "De structuur van opvoeden en opvoedkunde" in Reflexies, p. 260. Hoewel hier slegs sprake is van "pedagogiek" geld dit vir alle agogiese handeling.

4) De Graaff, A.H. The educational ministry of the Church, p. 123.

5) Loc. cit.

Die modale aspek wat hy uitsonder, is die historiese. Dooyeweerd omskryf die historiese soos volg: Die sinkern van die historiese is geleë in die beheersende vorming van 'n gegewe aanleg, struktuur of toestand tot iets wat nie vanself ontwikkel nie maar wat in normatiewe vryheid verwerklik word in die proses van beskawingsvorming.¹⁾

Op grond hiervan sê De Graaff: "To nurture always means exercising FORMATIVE (Kursivering J.T.C.) power over the individual development of people's lives!"²⁾ Hy voeg egter onmiddellik daaraan toe dat: "The term formative power (command, control or mastery) as used in this connection must not be taken in the sense of physical force or psychical influence. Nurturing is fundamentally different from forcing someone to submit to one's will, from "mental engineering" or from persuading someone by logical argumentation."³⁾

Kock lewer egter kritiek op De Graaff se opvatting dat die opvoedingshandeling "formative power" oor die kind uitoefen of behoort uit te oefen aangesien dit meer geld ten opsigte van kultuurvorming.⁴⁾

-
- 1) Dooyeweerd, H. De Wijsbegeerte der Wetsidee, Vol. II, p. 103.
 - 2) De Graaff, A.H. op. cit., p. 124.
 - 3) Loc. cit.
 - 4) Kock, P. de B. "Opvoeding en onderwys" studie-stuk opgestel vir die V.C.H.O.-werkgemeenskap vir Christelike-wetenskaplike opvoeding, p. 15.

Nietemin (en hierin vind ons 'n element van teenstrydigheid in Kock se kritiek op De Graaff) praat Kock ook van opvoeding as "ontsluiting" en gee hy by implikasie daarmee te kenne welke belangrike betekenis die historiese wetskring tog by hom het. Volgens Dooyeweerd vind die menslike ontsluiting van die werklikheid sy aanvang in die historiese modaliteit,¹⁾ omdat dit die enigste modaliteit is wat vrye vorming as sinkern het. Op grond hiervan is ons van mening dat dit ook by die ontsluiting van die mens deur opvoeding van krag moet wees. As De Graaff opmerk dat die sentrale betekenis van opvoeding as die uitoefening van vormende mag alleen reg gesien kan word in samehang met die anti- en retrosipasies van die historiese wetskring²⁾ dan word dit duidelik dat hy ook opvoeding sien as 'n ontsluitingshandeling, want hierdie anti- en retrosipasies is 'n voorwaarde vir ontsluiting van die menslike persoonlikheid.

3.3.1.1 Retro- en antisipasies van die historiese modaliteit

By alle opvoeding vind ons ware kommer en besorgdheid by die opvoeder oor die ontwikkeling van die

1) Dooyeweerd, H. Vernieuwing en bezinning, p. 67.

2) De Graaff, A.H. op. cit., p. 124.

opvoeding. Ontwikkeling in opvoedkundige sin moet gesien word as 'n biotiese analogie van die historiese modaliteit. Deur die uitoefening van "vormende kontrole" oor mense (resp. kinders) word sekere ontwikkelinge gestimuleer terwyl ander weer gedemp word. Omdat alle ontwikkeling egter beweging impliseer, moet dit duidelik wees dat hier, naas 'n biotiese analogie ook sprake is van 'n kinematiese analogie. Ontwikkeling in opvoedkundige sin anders as in organiese sin veronderstel dus al daardie modale aspekte wat "vorming" (historiese modaliteit) voorafgaan en wat volg op beweging (kinematiese modaliteit). In aansluiting hierby merk De Graaff op: "Educational development contains elements of a fuller understanding (die analitiese) deepended feelings (die psigiese), greater potentiality (die fisiese) and dynamic interplay (die kinematiese) all resulting in a change of attitude and different course of action"¹⁾

Opvoeding wil dus 'n verandering van gedrag meebring. Omdat opvoeding egter 'n dinamiese proses van stimuleer en reageer veronderstel, moet die verandering waarvan hierbo sprake is, nie gesien word as die gevolg van 'n meganiese proses van oorsaak en gevolg nie. Hierdie ontwikkeling en verandering is nie slegs 'n fisiese, biotiese of psigiese aangeleentheid wat natuurwetmatig verloop nie. Dit het die histories-kulturele kwalifikasie van

1) Ibid., p. 127. Die verskillende modaliteite word tussen hakies aangedui.

"vormende kontrole" wat die spesifieke sin en betekenis van elkeen van die funderende natuuraspekte algeheel bepaal.

Om egter deur te dring tot die ware wese en aard van opvoeding as ontsluitingshandeling, is meer nodig as die retrosipasies van die uitoefening van "vormende kontrole" oor mense. Sou ons egter met bogenoemde retrosipasies volstaan, kan ons slegs van opvoeding in beperkte sin praat. Hierdie stand van sake tref ons veral onder die primitiewe volke aan waar die opvoeding gebonde bly aan die biotiese ontwikkeling en die stamlewe.¹⁾ Hier is die begrip "dresseer" van toepassing.

Vormende kontrole as sinkern van die historiese modaliteit het ook 'n aantal antisiperende momente wat onmisbaar is vir die beskrywing van die struktuur van die opvoeding as normatiewe handeling.

Omdat alle ontsluitingshandelinge soos reeds aangetoon hulle aanvang in die historiese modaliteit het, volg dit logies dat, voordat daar van die uitoefening van "beheersende vormende mag" oor mense sprake kan wees, laasgenoemde modaliteit eers in sy sinkern verdiep en ontsluit moet word. Dit gebeur

1) Ons kan ook in hierdie geval praat van 'n geslote kultuur. Wetenskaplike denke, historiese bewustheid, 'n gedifferensieerde ekonomie ens., sal in hierdie tipe samelewing afwesig wees.

dan wanneer genoemde modaliteit in sy antisipasies heenwys na die na-historiese normatiewe funksies van die mens en uiteindelik na die geloofsfunksie. Dit wil sê die persoonlike geloof van die opvoeder en die norme wat hy vir sy geloof aanvaar, sal dus die ganse opvoedingsweg asook die doel van die opvoeding bepaal. Die aspek van "vormende kontrole" of "beheersende vorming" word dus ontsluit deur die geloof. Om hierdie rede kry ons verskillende soorte kulture en daarom ook verskillende soorte opvoeding. (Om dieselfde rede ook verskillende soorte skole).

Vir die Christen-gelowige word die geloofsaspek ontsluit in die lig van die Skrif, terwyl vir die nie-Christen hierdie ontsluiting plaasvind onder leiding van afvallige religieuse grondmotiewe wat die opvoedingsgebeure dan in 'n afvallige rigting stuur. In verband met so 'n stand van sake merk De Graaff op: "It should be evident that the Christian pedagogue can accept no other norm for his faith than the Word of God, for it is only the divine Word revelation that reveals the true meaning of life, and consequently the final aim of all nurture. Within the pedagogical act the pistical anticipation manifests itself in the conviction and the inner certainty of the educator with regard to the aim of the leading. Without this pedagogical confidence he could not give real guidance."¹⁾

1) Ibid., p. 129.

Dit is egter nie net moontlik om die aktuele geloofs=
lewe beheersend te vorm nie maar die "vormende kon=
trole" moet ook ontsluit word in sy etiese antisi=
pasie. Opvoeding as deeltaak van die roeping van
die mens naamlik om "vormende kontrole" oor mense
uit te oefen is 'n appèl tot die liefde vir opvoe=
ding en onderrig. Hierdie liefde word geopenbaar
deur selfopoffering en oorgawe van die kant van die
opvoeder. De Graaff wys in hierdie verband daarop
dat: "As soon as this pedagogical love is isola=
ted from the other structural moments and absolu=
tized this love turns into idolatry, into self=
glorification!"¹⁾ Dit word die beste gefillustreer
in die geval van die bedorwe kind. Deur die oor=
beklemtoning van liefde word toegewings gemaak aan
die opvoedeling en word laasgenoemde so ontnem
van die geleentheid tot konfrontasie met die norme.
By so 'n opvoeding bestaan daar altyd gebrek aan res=
pek vir die norme. So 'n opvoedeling word in die
naam van liefde toegelaat om anti-normatief op te
tree en die uiteindelijke resultaat hiervan is 'n
onvolwasse en onverantwoordelike grootmens.

'n Verdere universele kenmerk van opvoeding is die
feit dat die opvoeder reg moet laat geskied, (ju=
ridiese antisiapasie) aan die vryheid, verantwoor=
delikheid en individualiteit van die opvoedeling.²⁾

1) Ibid., p. 128.

2) Vgl. Langeveld, M.J. op. cit., p. 35. Lange=
veld beklemtoon die feit dat by die opvoedeling
die behoefte leef "zelf iemand te zijn".

Dit moet egter nie resulteer in 'n subjektiewe kindgesentreerde opvoeding waar die kind tot norm verhef word nie. Met ander woorde om die kind of opvoedeling se vryheid, verantwoordelikheid en individualiteit in die opvoeding te erken impliseer nie 'n ontkenning van die normstruktuur van die opvoeding wat God daar gestel het nie.

Alle goeie opvoeding veronderstel ook 'n harmoniese verhouding tussen opvoeder en opvoedeling. Die juridiese beginsel naamlik respek vir die individualiteit van die opvoedeling sowel as respek vir die norm veronderstel harmonie. By alle opvoeding, waar die opvoedeling die norme en beginsels soos neergelê deur die opvoeder verontagsaam, vind ons spanning. Om in so 'n geval die harmonie te herstel vereis altyd die uitoefening van pedagogiese gesag op die een of ander wyse. Hierdie pedagogiese gesag moet altyd in diens staan van die uiteindelijke doel en norme van die opvoeding.¹⁾

Daar moet voorts ook gewaak word teen "oor-opvoeding" met ander woorde oordrywing van die uitoefening van "vormende kontrole". Bogenoemde kan juis die vryheid, verantwoordelikheid en individualiteit van die opvoedeling skade aandoen. Die "vormende kontrole" van die opvoeder word dus hier getemper deur die ekonomiese sinkern van spaarsaamheid.

1) Vgl. Langeveld, M.J., op. cit., p. 46.

Voorts is ook pedagogiese omgang en verkeer nodig om wisselwerking tussen opvoeder en opvoedeling moontlik te maak, wat eie is aan alle opvoeding.¹⁾ Bogenoemde is 'n aanduiding van 'n sosiale antipatie. Laastens vind ons ook 'n linguale analogie in die simbolisering van die pedagogiese betekenis van verskeie situasies. Dit is so dat nie alle situasies ewe betekenisvol vir die opvoeding is nie.

Ons wil saam met De Graaff stem as hy konkludeer: "that an analysis of the different moments inherent in the historical modality indeed clarifies the nature of education."²⁾ Dit is ook vir ons duidelik dat die historiese modaliteit met sy sinkern van "beheersende vorming", vanweë sy sleutelrol by die ontsluitingsproses, ook by die ontsluiting van die mens resp. opvoeding 'n beduidende plek moet hê. Ons vind dit egter jammer dat De Graaff in sy modale tipering van die opvoeding nie genoegsaam rekening gehou het met sy antropologiese voorveronderstellinge nie.

Na ons mening moet opvoeding wat 'n tipies menslike verskynsel, en daarom 'n normatiewe aangeleentheid is, meer georiënteerd wees aan daardie liggaamstruktuur wat tiperend is van die mens en waarin al die normatiewe funksies (modaliteite) van die mens saam verbind is. Hierdie liggaamstruktuur

1) Ibid., p. 34. Vgl. ook Oberholzer C.K., op. cit., p. 54.

2) De Graaff, A.H. op. cit., p. 129.

is natuurlik die menslike aktstruktuur. Die aktstruktuur is enkapties vervleg met die drie funderende strukture en vorm 'n gekompliseerde eenheidstruktuur. Normatiewe ontsluiting in die aktstruktuur impliseer ook dat die modaliteite in die benedestrukture ontsluit.¹⁾ Met ander woorde opvoeding het te doen met die ontsluiting van die aktstruktuur en daarom met die ontsluiting van die volle mens. Op grond hiervan sê Stone²⁾ dat die aktstruktuur die "veld" van die opvoeding aandui met ander woorde dat die aktstruktuur opvoeding moontlik maak en ook begrens, terwyl ontsluiting die aard daarvan aandui. Na aanleiding hiervan word dit ook duidelik waarom die dier nie geskik is vir opvoeding nie.

Kalsbeek verduidelik bogenoemde stand van sake as hy daarop wys dat alhoewel 'n koei en haar wagter beide dieselfde beeld op die retina van die oog ontvang, die menslike oog meer ontwaar as die dierlike oog byvoorbeeld die skoonheid van die landskap. "Een dier en een jong kind ondergaan deze schoonheidsontroering niet, doordat hun gevoelsleven hiervoor gesloten is."³⁾ Die normale kind word gebore met 'n rykdom van latente onontslote en ongediffe-

1) Vgl. p. 41.

2) Stone, H.J.S. "Skoolopvoeding en skoolstruktuur - 'n poging tot tipering" Tydskrif vir Christelike wetenskap, jr. 8, 2de kw. p. 49.

3) Kalsbeek, L. De wijsbegeerte der wetsidee Proeve van een Christelijke filosofie, p. 127. Hiermee word die dier en die kind nie gelyk gestel nie. By geboorte is die kind reeds volledig mens, en word dit nie deur middel van opvoeding nie. Daarom kan ons nie die kind beskryf as 'n "animal educandum" soos Langeveld nie.

rensieerde modale moontlikhede wat wag op ontsluiting deur opvoeding. By die dier, waar die aktstruktuur afwesig is, is opvoeding of ontsluiting uitgesluit.

Opvoeding begin dus in 'n stadium waar die aktstruktuur nog geheel onontslote is of soos Kock dit stel, daar waar die normatiewe wat "... mede tot sy konstitusie behoort nog traag aan die natuur-substrate"¹⁾ hang.

Hierdie onontslote aktstruktuur of ongedifferensieerde normatiewe aktlewe van die kind ontsluit nie op natuurwetmatige wyse nie maar deur bemiddeling van menslike tussenkoms. Ontsluiting impliseer dus altyd hulpverlening en leiding. Is dit dan ook by implikasies nie wat De Graaff met die uitoefening van "beheersende vorming" bedoel het nie?²⁾

1) Kock, P. de B., op. cit. p. 177. Vgl. ook Oberholzer, C.K. Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek, p. 66. Oberholzer praat hier van die "paties-simpatiese opset" by die kind. Met ander woorde dit dui op die ongedifferensieerdheid van die kind se lewe.

2) Hierdie vraag word gestel na aanleiding van die volgende uitspraak van De Graaff: "Only when there is a conscious attempt to guide a person with regard to his calling in life, leading him in a particular direction according to certain norms can we speak of a typical educational relationship".

Met ander woorde deur die uitoefening van beheersende vormingsmag of "leidingsmag" (soos Kock verkies om dit te noem) oor die lewe van die opvoedeling ontsluit die aktstruktuur resp. normatief-gerigte aktlewe. In die mate waartoe die opvoeder daarin slaag om die opvoedeling binne die normatiewe kaders van sy bestaan te aktiveer, ontsluit hy tot 'n logies denkende, beskaafde, taalmagtige, sosiale en 'n gelowige mens. Deur die ontsluiting van die aktstruktuur verkry die opvoedeling algaande vrye beheer oor sy vermoëns en talente om sodoende sy beskawings= taak in verantwoordelikheid te verrig. Ontsluiting van die aktstruktuur dit wil sê die hele mens, resulteer in beskawingsmondigheid.¹⁾

Vir die doel van hierdie verhandeling is dit egter belangrik om weer eens daarop te let dat alle opvoedings- of ontsluitingshandelinge altyd onder leiding van religieuse geestesmagte voltrek word. Hierop word later teruggekom as die religieuse moment van die opvoeding aan die orde gestel word. Vervolgens word aandag gegee aan die individuele moment van die opvoeding, omdat dit altyd in konkrete situasies plaasvind.

-
- 1) Vir die Christen sal dit "Christelike beskawingsmondigheid" wees, terwyl die Humanis, "humanistiese beskawingsmondigheid" met sy opvoeding sal nastreef. Die begrip beskawingsmondigheid" as doel van die opvoeding word in die volgende hoofstuk aan die orde gestel.

3.3.2 Die individualiteitsstruktuur van die opvoeding

In die lig van die voorafgaande modale struktuur-analise van die opvoeding wil dit voorkom asof ons kan praat van 'n verskeidenheid in die opvoeding. Daar kan byvoorbeeld na analogie van die verskillende modaliteite gepraat word van etiese-opvoeding, geloofsopvoeding ensovoorts. Ook die begrippe verskeidenheid wat gebruik word om die opvoedingsverskynsel aan te dui kan soms die indruk skep asof ons met verskillende aktiwiteite besig is. So het ons tot in hierdie stadium gebruik gemaak van "opvoeding", "vorming", "leiding", sonder enige duidelike presisering. Hoewel 'n onderskeiding in bogenoemde geval moontlik is, wys De Graaff daarop dat "in reality they are similar in structure!"¹⁾ Hoe dit ook al sy, om sinvol in die verskeidenheid in die opvoeding te onderskei maak De Graaff enkele primêre onderskeidings.

Hy wys in die eerste plek daarop dat ons ons opvoeding kan rig tot verskillende gekwalifiseerde aktes. So byvoorbeeld kan aandag gegee word aan die analitiese aspek met sy psigiese substraat. Hierdie opvoeding kan byvoorbeeld op 'n toevallige informele wyse geskied soos in die huisgesin. Dit kan egter ook op 'n formele en wetenskaplike basis geskied soos in die skool. In die verskillende skooltipes word die onderrig primêr gerig op die

1) De Graaff, A.H., op. cit., p. 131.

bybring van teoretiese kennis en nie praktiese kennis nie. Dieselfde tref ons aan ten opsigte van die mens se psigiese en organiese lewe, sy sosiale maniere en sy spreekgewoontes.

Verskeidenheid in die opvoeding is egter nie beperk tot die modale aspekte nie. De Graaff maak 'n verdere onderskeiding wat alle soorte opvoeding raak as hy sê: "We can differentiate between nurture which deals primarily with the "norm" laws or the normative side of reality, and instruction which deals mainly with the fixed laws or the 'natural' side of reality and human life".¹⁾ Hiermee word dan ook 'n gangbare onderskeid tussen "opvoeding" en "onderrig" gemaak.

Soos reeds in die vorige hoofstuk aangetoon, bestaan modaliteite nooit op sigself nie, maar word binne 'n individualiteitstruktuur gerealiseer waar hulle funksioneer. As gevolg hiervan en om duideliker te onderskei met betrekking tot die verskeidenheid in die opvoeding moet die modale struktuuranalise van die opvoeding noodwendig opgevolg word deur 'n individualiteitstruktuur van hierdie verskynsel.

Die opvoedingsakte as 'n volle integrale akte differensieer hom tipies ooreenkomstig die normatiewe struktuur van die verbande of gemeenskap waarbinne dit plaasvind. Ons het dus hier te doen met sekere normkomplekse waaraan die ontsluitingsakt normgehoorsaam is. So byvoorbeeld sal die opvoe=

1) Loc. cit.

dingsaktiwiteit in die huisgesin 'n tipiese etiese karakter dra omdat die etiese liefdesverband al die aktiwiteite van die huisgesin kwalifiseer. Om presies dieselfde rede sal die opvoeding van die kerk 'n pistiese karakter dra. Die skool, waarmee ons hoofsaaklik in hierdie verhandeling gemoed is, word as onderwys en opvoedingsverband deur die opvoedingstruktuur¹⁾ gekwalifiseer. In hierdie geval moet opvoeding egter verder deur onderwys gekwalifiseer word. Nou wys De Graaff daarop dat die opvoedingsakt, ongeag die samelewingsverband of gemeenskap waarbinne dit voorkom, 'n innerlike struktuur vertoon wat altyd dieselfde bly.

Hoewel opvoeding verband hou met die kwalifiserende funksie van die samelewingsverband waarin dit voorkom, vertoon dit as sodanig 'n "eie oorspronklikheid" wat dit nie tot die betrokke samelewingskring herleibaar maak nie. Opvoeding is nie oorspronklik 'n sosiale, ekonomiese, estetiese juridiese, etiese of pistiese aktiwiteit nie. Waar opvoeding egter ook al mag voorkom, is dit altyd in die historiese vormende aspek gefundeer.

As De Graaff egter die opvoedingsaktiwiteit ook in die historiese modaliteit wil kwalifiseer, dan is dit nie duidelik hoe 'n individualiteitstruktuur in

1) Die skool sal dus ook gekwalifiseer word deur die ontsluiting van die normatiewe aktiewe respektiewelik aktstruktuur van die opvoeding soos later aangetoon sal word.

dieselfde modaliteit gekwalifiseer en gefundeer kan word nie.¹⁾ In die lig van ons kosmologiese en antropologiese voorveronderstellinge is Heiberg²⁾ nader aan die waarheid as hy beweer dat opvoeding deur die ontsluiting van die aktstruktuur gekwalifiseer word. Dit is so, want waar opvoeding ook plaasvind, in die huisgesin, in die kerk, in die skool en of die "opvoedeling" kind, student of volwassene is, immer het dit met die ontsluiting van die aktstruktuur te make. Die eie oorspronklikheid wat die opvoedingsaktiwiteit dus vertoon, is daarin geleë dat dit nie in 'n spesifieke modale sfeer gekwalifiseer kan word nie maar wel in die ontsluiting van die aktstruktuur van die mens. Stone merk in dié verband op: "Wat in die aktstruktuur van die opvoedeling gebeur, of dit nou deur 'n bewuste of 'n onbewuste aktiwiteit veroorsaak word, en of dit nou as opvoeding, beïnvloeding, vorming, leiding, onderwys, onderrig of indoktrinasië bekend staan, is in prinsipe een en dieselfde saak naamlik ontsluiting."³⁾

Op grond van bogenoemde individualiteitstruktuur kan opvoeding as tipiese menslike verskynsel onderskei

-
- 1) De Graaff voel skynbaar self in 'n mate beswaard hieroor as hy dit duidelik stel dat dit slegs geld vir die struktuur van die opvoeding. Op grond hiervan voer hy aan dat die opvoedingshandeling behoefte het aan 'n verdere kwalifisering.
 - 2) In korrespondensie met prof. Heiberg het hy hierdie mening uitgespreek.
 - 3) Stone, H.J.S., op. cit., p. 50.

word van alle ander verskynsels wat hulle in die ervaringshorison van die mens voordoen. Hoewel opvoeding telkens geskied volgens die struktuurnorme van die verband waarin dit plaasvind, sal dit soos hierbo aangetoon, altyd genoemde individualiteitstruktuur, vertoon ! De Graaff verduidelik hierdie stand van sake as hy sê: "A typical aesthetic activity like making music, for example, retains its inner structure irrespective of the community in which it takes place. Whether the music is played in a restaurant, a workshop, a music hall, in a home, or in a church, its remains music, even though the leading function of these societal structures binds and directs the musician's performance and the kind of music he plays." Hy vervolg dan "In the same manner education, no matter where it takes place remains a type of leading."¹⁾

3.3.3 Die temporele struktuurmoment van die opvoeding

Soos reeds in die vorige hoofstuk aangetoon, deurdring die tyd die twee grondstrukture van die skeping naamlik die modale en die individualiteitstrukture. Dit wil sê na sy modale en individualiteitstruktuur is opvoeding dus ook tydgebonde. In

1) De Graaff, A.H., op. cit., p. 133. Om misverstand te voorkom moet net bygevoeg word dat genoemde "tipe leiding" op die ontsluiting van die aktstruktuur gerig moet wees.

hierdie stadium van die betoog moet daar in die lig van die aanvaarde antropologiese voorveronderstelling opgemerk word dat opvoeding ook 'n bo-tydlike moment vertoon. Dit is so omdat die tyd nie die "ektheid" van die mens omvat nie. "De zelfheid immers fungeert wel in alle aspecten maar gaat er niet in op, zij trancedeert hierdoor de tijd."¹⁾ Hierdie stand van sake sal egter duideliker in die lig gestel word as die religieuse struktuur van die opvoeding aan die orde gestel word.

Hoe dit ook al sy, opvoeding het met die ontsluiting van die aktstruktuur van die mens te make. Hierdie ontsluiting is 'n langsame proses. Dit neem 'n aanvang op 'n bepaalde tydstip en moet dan sekerlik ook op 'n bepaalde tydstip tot 'n einde kom. Hier is dus sprake van 'n bepaalde tydsduur of verloop van die opvoedingsgebeure. In dié verband praat Langeveld van "de grenzen der opvoeding in de tijd"²⁾ terwyl Waterink weer die opvoeding wil beperk tot die ouerlike tipe.³⁾

Langeveld is van mening dat opvoeding eers begin wanneer daar 'n besef van verantwoordelikheid en van gehoorsaamheid aan tug by die opvoedeling teenwoordig is. Wanneer hierdie stadium in die lewe van die kind bereik word, is 'n saak wat empiries uitge-

1) Kalsbeek, L., op. cit., p. 158.

2) Vgl. Langeveld, M.J., op. cit., pp. 82-83.

3) Vgl. Waterink, J., op. cit., pp. 13-18.

maak kan word. Al sou dit moontlik wees, is dit egter duidelik dat die opvoedingspraktyk reeds vroeër 'n aanvang neem.¹⁾ Voordat daar nog sprake van 'n besef van verantwoordelikheid en gehoorsaamheid aan gesag by die opvoeding is, kan ons vir die kleinkind sekere gewoontes bybring soos byvoorbeeld eetgewoontes, netheidgewoontes, gereelde kerkgang ensovoorts wat in sy latere lewensontplooiing tog sy merk sal laat, alhoewel hy dit in hierdie vroeë stadium nie besef nie.²⁾ Ook die gevoel van veiligheid en sekerheid wat die kleinkind vanaf geboorte binne die liefdesgemeenskap van die ouerhuis ervaar, kan as die basis van alle pedagogiese aktiwiteit en sukses beskou word.

As Langeveld en Waterink opvoeding tot kinderleiding wil beperk, dan wys De Graaff daarop dat:

"Even when the young person reaches a stage of relative emotional maturity and a measure of social, economic and political independence, even when he is able to make responsible decisions to vote, and to support himself and a family even then he is

-
- 1) Vgl. van Loggerenberg, N.T., en Jooste, A.J.C., Verantwoordelike opvoeding, p. 35.
 - 2) Vgl. Stoker, H.C. Christelike opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap' Covsa-studiestuk no. 8, p. 58. Wanneer die kind in sy vroegste jare die geborgenheid in die liefde van sy ouers ervaar, is dit die begin van sy psigiese ontsluiting, dit wil sê deur die aktstruktuur van die kind. Deur die geborgenheid in die ouerliefde ontstaan by die kind 'n sekerheidsgevoel wat allerlei neurose in sy latere lewe voorkom.

still in need of guidance with respect to the various aspects of his calling as a Christian."¹⁾ Ons het dus lewenslank behoefte aan leiding en kan dit nie tot die kind beperk nie, want ons is geroepe om te groei in die verstaan van God se wil met ons lewe. Met ander woorde ons sal nie 'n stadium in die tyd bereik waarin die aktstruktuur volkome ontslote is nie. Aangesien die ontsluiting van die aktstruktuur dus altyd onvolkome bly en daar sprake van meer en minder ontslote of volwasse mens is, is die implikasie dat opvoeding nooit in die tyd afloop nie. Ook Pienaar is van mening dat die mens van sy geboorte tot aan sy dood begelei word. Vir hierdie doel verdeel hy dan ook die agogiese veld in drie substrukture: pedagogiek as begeleiding van die kind; andragogiek as begeleiding van volwassenes, en gerontogogiek as begeleiding van die bejaardes.²⁾

Die tydsheid van die opvoeding kom ook verder tot openbaring in die variabiliteitstipe van die opvoedingsverskynsel soos reeds in die analise van die individualiteitstruktuur van die opvoeding aangedui.³⁾ Opvoeding is nie net 'n aangeleentheid van

1) De Graaff, A.H. op. cit., p. 119.

2) Vgl. Pienaar, J.J. Die struktuur van die opvoedingswetenskap binne agogiese konteks studiestuk nr. 3 van S.A.V.B.O., pp. 23-29.

3) Vgl. Van der Merwe, B. de V. Die pedagogiek as wetenskap Lesing gelewer voor die V.C.H.O.-werkgemeenskap vir Christelike opvoeding, p.6.

leiding in die ontplooiing van die normatiewe - ge-
rigte aktiewe nie maar dit is ook 'n proses van ry-
ping en groei. So byvoorbeeld sal die handeling
by die kleinkind anders van aard wees as by die
kleuter, en by die tienerjarige weer anders as
by die byna-mondige. Alle opvoeding moet dus re-
kening hou met die verskillende fases van ontwikke-
ling of groei by die kind.

Hoewel dit uit bogenoemde blyk dat individuele ont-
sluiting nie noodwendig 'n temporele grens in vol-
wassenheid het nie, vind die Christelike pedagogiek
tog 'n betreklike grens in die Christelike volwasse-
heid of beskawingsmondigheid. Vir die doel van
hierdie verhandeling word as grens geneem die eind-
punt van die ontsluitingsproses waarin die mens nog
as kind getipeer word.

Hoewel die ontsluiting van die aktstruktuur (resp.
opvoeding) dus in die tyd plaasvind, ontspring dit
aan die religieuse sentrum naamlik die hart van die
mens wat die tyd transendeer. Om hierdie rede sal
opvoeding dus ook 'n religieuse moment vertoon, waar-
op vervolgens gelet word.

3.3.4 Die religieuse struktuurmoment van die opvoe- ding

Dat alle opvoeding as tipies menslike handeling 'n
modale, individuele en temporele struktuurmoment
vertoon, is aangetoon. Trouens, dit is 'n logiese

uitvloeisel van die mensbeskouing soos uiteengesit in hoofstuk I van hierdie verhandeling. Omdat die mens egter primêr 'n religieuse wese is, sal alle opvoeding ook hierdie struktuurmoment moet vertoon. Op grond hiervan kan Heiberg¹⁾ opmerk dat die wesenlike struktuurmoment van die opvoeding die religieuse is. Met ander woorde sonder religie kan daar geen opvoeding wees nie, of anders gestel: geen opvoeding is religieus indifferent nie, maar word altyd gerig deur die geloof in 'n bepaalde religie. Ook De Graaff beklemtoon hierdie feit as hy sê: "Man's religious nature in principle determines the character of all pedagogical relationships."²⁾

Religie is altyd fundamenteel. Hiermee word bedoel dat dit die band is wat die diepste, die fundamenteelste kern in die mens naamlik sy hart en siel aan die ware God of afgod terugverbind.³⁾ Op grond hiervan sal opvoeding as religieus bepaalde aktiwiteit ook met die hart te make hê, en daarom is dit een van die fundamenteelste aktiwiteite in die wêreld van die mens. Die aktstruktuur in sy verbondenheid met die benede-strukture waarin die ontsluiting deur opvoeding plaasvind, ontspring aan die hart of religieuse sentrum. Die gesteld=

-
- 1) Vgl. Heiberg, P.J. "Die probleem van die Christelike pedagogiek in Christelike ensiklopediese verband", Perspektief, jg. 4, no. 4, p. 32.
 - 2) De Graaff, A.H. op. cit., p. 112.
 - 3) Vgl. p. 24.

heid van die hart is dus in alle opvoeding van groot betekenis.

In aansluiting by bogenoemde moet opgemerk word dat religie nooit neutraal is nie.¹⁾ Juis om hierdie rede is die hart van die mens religieus altyd "ge= vul" - immer is die hart in die greep van die ware God of van 'n afgod. Opvoeding as religieuse bepaalde handeling sal dus ook altyd 'n getuigenis vir of teen die ware God wees. As die fenomenologie dus die religieuse in die wetenskap van die opvoeding wil opskort, dan is dit ook 'n openbaring van 'n religieuse dogma dat die mens as religieuse wese in die opvoeding nie van wesenlike belang is nie.²⁾ Met ander woorde neutraliteit in die opvoeding is onmoontlik, en die ontsluitingskoers van die akt= struktuur respektiewelik opvoeding sal bepaal word deur die religieuse grondmotief wat beslag gelê het op die hart.³⁾ Alle opvoeding moet dus rekening hou met die religie wat reeds beslag gelê het op die hart van die opvoedeling.⁴⁾ Dit impliseer religieuse kontinuiteit tussen die opvoeding in die

-
- 1) Religie word bepaal deur die antitesis van goed en kwaad (sonde) in die hart van die mens. Dit sny heen deur die ganse menslike persoonlikheid en deur elke denkkakke.
 - 2) Vgl. Langeveld, M.J., op. cit., pp. 62-77.
 - 3) Ons verwys hier na die verskillende religieuse grondmotiewe soos in hoofstuk I uiteengesit.
 - 4) Kock, P. de B. Opvoeding en onderwys Studie= stuk opgestel vir die V.C.H.O.- werkgemeenskap vir Christelike wetenskaplike opvoedkunde p. 19 . Vgl. ook Hoekstra, T. Psychologie en catechese, p. 17.

ouerhuis en alle latere opvoeding in die skool en elders. Op grond hiervan is dit geregverdig dat Christenouers aanspraak maak op Christelike skole vir hul kinders.

Opvoeding is vanweë sy religieuse bepaaldheid altyd 'n integrale handeling wat die volle mens daarby betrek. Dit geld vir sowel die opvoeder as die opvoeding. Nooit is die mens bloot na sy fisiese, sy biotiese, sy psigiese, sy logiese of 'n ander uitgang uit sy hart op te voed nie, omdat al hierdie persoonlikheidskwaliteite nie anders nie as religieus-geïntegreerd in die hart beskikbaar is. Nooit ontglip een aspek by die ontsluiting van die aktstruktuur die invloed van die religieuse mag wat beslag op die hart gelê het nie. Wat hier op die spel is, word deur Strauss soos volg verduidelik: "Wie of wat dus tot die mens spreek, spreek tot sy religieuse sentrum, presies soos wat elke spreke en handeling van die mens steeds 'n religieuse daad is. Hoe kan dit anders? Die mens is 'n religieuse skepsel.

Daarom hoe onskuldig ook al die opmerking, mededeling, waarneming of gebaar, dit peil na die hart en daarvandaan het dit 'n uitwerking op die volle menslike persoonlikheid!¹⁾

1) Strauss, H.J. Christelike wetenskap en Christelike onderwys, pp. 73-74.

Op grond hiervan kan opvoeding as 'n harte-aktiwiteit beskryf word. Die pedagogiese ontmoeting tussen opvoeder en opvoedeling is 'n ontmoeting van hart tot hart. Dit beteken dat die normatiewe leiding wat uit die hart van die opvoeder tevoorskyn kom in so mate 'n appèl moet wees op die hart van die opvoedeling dat laasgenoemde dit (die norm) op sy hart sal betrek en verantwoordelik aanvaar. Gebeur dit, dan het dit invloed op die opvoedeling se ganse lewe en kan ons van opvoeding praat. Slaag dit egter nie, kan daar hoogstens van dressering sprake wees.¹⁾ Die groot en verantwoordelike taak van die opvoeder is dus volgens Waterink om die "pedagogiese vorm van die norm",²⁾ te vind.

As Langeveld die mens onregmatig reduceer tot 'n etiese wese in sy normatiewe aktlewe, word die rykdom van die menslike aktlewe wat in die religieuse hart sy sametrekkingpunt bereik en bowendien in die drie substrukture gegrond is, onherstelbaar aangetas. Volgens die mensbeskouing van Langeveld is die ontsluiting van die aktstruktuur tot die etiese funksie beperk, asof dit die kern of hart van die mens is.

-
- 1) Die strewe om vat te kry op die hart van die opvoedeling slaag nie altyd nie, omdat die religieuse hart ook deur die sonde weg gerig word van God, respektiewelik, die Christelike norm. Slegs God het beheer oor die hart van die opvoedeling. Vir die Christen-opvoeder is alle opvoedingswerk dus altyd geloofswerk.
 - 2) Waterink, J. De wet van God in die opvoeding, p. 55.

Op grond van hierdie mensbeskouing kan Langeveld "etiese volwassenheid",¹⁾ as opvoedingsdoel stel. Om dan hieraan toe te voeg dat die "lewensdoel" is om te lewe as "kind Gods", kom op dieselfde neer as om die mens eers selfstandig teenoor God te verklar en hom dan weer as "kind Gods"²⁾ ondergeskik te maak. So 'n mensbeeld is vir die Christelike opvoedkunde onaanvaarbaar en onvrugbaar. Dit lei die Christelike opvoeding in 'n koers waaryandaan die terugkeer tot ware Christelike beskawingsmondigheid moeilik val.

Slegs waar die Christelike religie ten grondslag van die opvoedingsaktiwiteit lê, kan ware Christelike beskawingsmondigheid as doel van die opvoeding nagestrew word. In die volgende hoofstuk word hierop terug gekom. Die religie is die wesenlike struktuurmoment van die opvoeding en daarom bepaal dit die ganse opvoedingsweg, ook die eindpunt daarvan.

4. TEN SLOTTE

Die modale, individuele, temporele en religieuse is die strukturele kader waarbinne die opvoeding daaglik binne die mens se ervaringshorison optree.

-
- 1) "Etiese volwassenheid" beteken vir Langeveld "selfverantwoordelike selfbepaling". Vgl. Langeveld, M.J., op. cit., pp. 75-76.
 - 2) Vgl. Ibid. p. 186.

Dat daar nog tekortkominge is in die ontleding van die vier struktuurmomente van die opvoeding, respektiewelik opvoedingstruktuur, soos hierbo gegee, ly geen twyfel nie. Vir die doel van hierdie verhandeling is dit egter voldoende.

Teen die agtergrond van die kosmologiese en antropologiese voorveronderstellinge in hierdie studie is dit duidelik dat alle opvoeding altyd ontsluiting van die aktstruktuur van die opvoedeling veronderstel. Op grond hiervan is dit ook duidelik dat die normatiewe aktstruktuur die grense van alle opvoeding bepaal. Uit bogenoemde struktuurontleding blyk dit ook dat opvoeding as ontsluitingshandeling altyd onder leiding van 'n religieuse grondmotief en daaruit spruitende kultuurideale geskied teen die agtergrond van bepaalde lands- en volksomstandighede. Ten slotte blyk dit ook dat opvoeding nooit in die abstrakte plaasvind nie maar altyd in die konkrete binne 'n bepaalde verband of relasie.

In die lig van bogenoemde kan tot die volgende algemene definisie van opvoeding geraak word: Opvoeding is die normatiewe leiding wat die meer ontslote mens (volwassene) aan die minder ontslote mens (onvolwassene) gee met die oog op die ontsluiting, ontplooiing en verdieping van aktstruktuur en so van die volle mens in die tyd, onder bepaalde aanwysbare religieuse grondmotiewe en teen die

achtergrond van bepaalde lands-en volksomstandighe-
de.¹⁾

De Graaff is van mening dat "we never merely form, but always form unto; our forming always has a specific aim."²⁾ Op grond hiervan word gekonstateer dat die doel van die opvoeding deel is van die struktuur van hierdie tipies menslike aktiwiteit, en om dat die doel so 'n prominente plek in hierdie verhandeling het, word dit in die volgende hoofstuk aan die orde gestel.

1) Vgl. Kock, P. de B., op. cit., p. 17.

2) De Graaff, A.H., op. cit., p. 132.

HOOFSTUK III

DIE CHRISTELIKE OPVOEDINGSDOEL

1. INLEIDING

Die doel wat hier aan die orde gestel word, is die einddoel van alle opvoeding. Met ander woorde dit is die eindresultaat van die hulpverlening en leiding van die opvoeder in die huis, die kerk en die skool afsonderlik en gesamentlik. Dat die opvoeding self ook deur aktiewe meewerking deel het aan sy persoonlikheidsontsluiting, is reeds aangetoon.¹⁾ Dit is allerweë bekend dat daar groot meningsverskil onder opvoedkundiges bestaan oor die doel van die opvoeding.

Hoewel die eindpunt van die opvoedingsweg terminologies verskillend deur verskillende opvoedkundiges aangedui word, blyk dit tog dat die begrip "volwassenheid" allerweë aanvaar word. Monshouwer merk egter op dat volwassenheid as "universele kategorie leeg en sinloos is."²⁾ Die inhoud respektiewelik normstruktuur van "volwassenheid" as doel van die opvoeding sal grootliks bepaal word deur die antropologiese konsepsies respektiewelik religieuse vooronderstellinge van die opvoeder.

1) Vgl. hoofstuk II.

2) Aangehaal deur Van der Merwe, B. de V. "Die pedagogiek as wetenskap", lesing gelewer voor die werkgemeenskap vir Christelike Opvoedkunde van die V.C.H.O., p. 8.

Op grond hiervan sal die Christelike volwassenheids=
begrip prinsipiëel verskil van die humanistiese.
As gevolg hiervan kan daar dus geen eenheidsdoel
vir opvoeding as menslike aktiwiteit bestaan nie.¹⁾
As Christelike beskawingsvolwassenheid dus as
einddoel van die opvoeding verkies word, is dit
nodig om genoemde volwassenheidsbegrip op te hel=
der teen die agtergrond van die Christelike antro=
pologie soos reeds uiteengesit.²⁾

2. CHRISTELIKE BESKAWINGSVOLWASSENHEID TEEN DIE AGTERGROND VAN DIE CHRISTELIKE ANTROPOLOGIE

Strauss wys daarop dat "binne die kader van 'n
Christelike mensbeskouing die mens geensins eensy=
dig beskou kan word as 'n sogenaamde redelik-sede=
like wese, en so meer nie, want as 'n integrale
menslike persoonlikheid bly die verskeidenheid le=
wensuitinge van elke mens volledig betrek op sy
selfheid wat nooit sonder eensydige vertekening
funksionalisties afgesluit kan word in één of selfs
meer aspekte van die mens se aards-tydelike bestaan
nie."³⁾ Juis op grond hiervan kan De Graaff dit
met oortuiging stel dat "neither the skilled or
cultured person nor the integrated or socially
adjusted personality, neither the selfreliant per=

1) Ibid., p. 11.

2) Vgl. p. 19 e.v.

3) Strauss, D.F.M. Wysbegeerte en vakwetenskap,
p. 333.

son, nor the responsible citizen, neither the converted individual nor the devout and pious Christian can serve as the ultimate goal for education. All such personality ideals are basically humanistic and incompatible with the scriptural witness concerning man's religious nature."¹⁾

Strauss vereenselwig hom met die standpunt van De Graaff as hy sê: "Die opvoeding van die kind het byvoorbeeld nie 'n geartikuleerde godsdienstige doel, 'n redelike doel, 'n juridiese doel, 'n estetiese doel, 'n ekonomiese doel en 'n taal-, kultuur-, verstandelike, nasionale en politieke doel ensovoorts nie. Nee, dit is almal maar net fasette van dié een Christelike religieus-bepaalde onderwysende opvoedingsproses tot Christelike volwassenheid."²⁾

Sou dit egter tog gebeur dat een van die lewensuitgange as uiteindelijke doel van die opvoeding gestel word, dui dit onmiskenbaar op 'n afvallige persoonlikheidsontsluiting, met ander woorde 'n opvoeding wat deur een of ander afvallige religieuse grondmotief beheers word. Daarom onversoenbaar met 'n Skrifgefundeerde antropologie en daarop gebaseerde opvoeding.

-
- 1) De Graaff, A.H., op. cit., p. 113. Vgl. ook Hoekstra, T. Psychologie en catechese, p. 16.
 - 2) Strauss, H.J. op. cit., p. 88. Die nabysynse doelstellinge staan almal in diens van die uiteindelijke doel naamlik beskawingsvolwassenheid.

By die ontsluitingsproses is daar onder leiding van die afvallige geloof in hoofsaak drie moontlikhede. By die heiden wie se geestestoerusting in die ban is van die heidense natuurreligie, is daar geen sprake van kultuurontsluiting nie, "omdat dit wat gevul, onderwerp en beheers moet word valslik verhef is tot primitiewe vrees en aanbidding."¹⁾

In die geval van 'n kultuurreligie vind daar 'n afvallige ontsluiting plaas, omdat die mens sy hart oorgee aan objektief-kulturele gestaltes, gemaak na sy eie beeld en gelykenis. So 'n kultuurreligie lei die mens uit tot 'n bewuswording van sy normatiewe persoonlikheidskwaliteite, wat verhewe is bo die blote sirkelgang van die "blinde" natuur.

Met die opkoms van die Humanisme wat leef uit die grondmotief van natuur en vryheid, wetenskaps- en persoonlikheidsideaal, tref ons 'n derde moontlikheid van afvallige ontsluiting aan. Hierdie grondmotief, wat die inhoud van die Christelike omhuig in eie diens, is gerig op die selfgenoegsame menslike persoonlikheid. Dit is om hierdie rede dat die humanistiese pedagogiese antropologie, wat die menslike persoonlikheid verskraal tot 'n vrye etiese persoonlikheid, waarin ook die selfgenoegsaamheid van die menslike persoonlikheid tot uitdrukking kom "etiese selfbepaling" as opvoedingsdoel stel. By die outonome persoonlikheid kan dus

1) Strauss, D.F.M., op. cit., p. 334.

nimmer sprake wees van Christelike gehoorsaamheid aan die ordinansies van God op alle lewensterreine nie, aangesien dit hier die gehoorsaamheid omgebuig het in diens van die eie, selfgenoegsame persoonlikheid.

Hierteenoor staan die ware geloof van die Christelike religie wat alleen by magte is om die mens tot volwaardige beskawingsvolwassenheid te bring. Christelike beskawingsvolwassenheid veronderstel vanselfsprekend 'n gedifferensieerde samelewingsorde waarin die skeppingsbeginsel van soewereiniteit in eie kring gepositiveer is en waarin die verskillende geïndividualiseerde verbande soos kerk, gesin, staat, bedryf, universiteit, skool, ensovoorts, benewens die verskeie gemeenskaps- en maatskapsverhoudinge bestaan.¹⁾ Korrelatief hiermee moet die Christelik-beskaafde persoonlikheid deel hê aan 'n persoonlikheidsontsluiting wat hom beskawingsverantwoordelike draer van so 'n gedifferensieerde samewelingsorde maak. Hy is dus daartoe geroepe nie alleen om dit ooreenkomstig die aard-eie norme daarvan in stand te hou nie, maar ook om positief en konstruktief in uitvoering van sy opdrag as "medewerker Gods" daaraan uit te bou. "Beskawingsvolwassenheid het dus ten diepste te doen met die religieus-bepaalde (ontslote) toestand van die mens se persoonlikheid en met die daarmee gedifferensieerde samelewingsorde."²⁾

1) Strauss, D.F.M. op. cit., p. 335.

2) Loc. cit.

Dit blyk dus dat, indien die opvoedeling deur toe= doen van opvoeding en onderwys deel het aan 'n per= soonlikheidsontsluiting wat hom in staat stel om in vryheid en verantwoordelikheid voor God op elke ter= rein van die lewe sy beskawingsgoedere te hanteer en tot verdere ontwikkeling en ontplooiing te bring, die opvoeder sy doel met sy opvoeding bereik.

Beskawingsvolwassenheid het dus te doen met die vol= le lewe en daarom ook met die volle mens. Dit is nie gerig op een of ander aspek van die menslike be= staan nie. Dit is juis hierdie religieuse aard van beskawingsvolwassenheid wat op 'n intieme verbonden= heid met roeping en roepingsvervulling dui.¹⁾ Die Christelike beskawingsvolwasse of Christelike be= skawingsmondige mens, is die mens wat besig is om die natuur wat God aan hom gegee het te vul, te onderwerp en te beheers.²⁾ Dit is die mens wat die psalmdigter vir ons beskryf as hy sê: "U het hom 'n weinig min= der gemaak as 'n goddelike wese en hom met eer en heer= likheid gekroon. U laat hom heers oor die werke van U hande; U het alles onder sy voete gestel."³⁾

-
- 1) Vgl. De Graaff, A.H. The nature and aim of Christian education, p. 5. Vgl. ook Coetzee, J.C. Die inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoed= kunde, pp. 220-221.
 - 2) Vgl. Gen. 1:28. Hierdie beheersingsarbeid van die mens moet altyd geskied in gehoorsaamheid aan die wet en die wil van God.
 - 3) Vgl. Psalm 8. Christelike beskawingsmondigheid het dus alles te maak met die verhouding tussen mens en God. Dit is natuurlik ook waar van bv. humanistiese beskawingsvolwassenheid wat dui op 'n versteurde verhouding tussen mens en God, as gevolg van die sonde.

In die mate waartoe die mens sy roeping vervul, in dié mate vertoon hy ook die beeld van die Christelike-beskawingsvolwasse mens. Dit is met ander woorde die mens wat in staat is om in gehoorsaamheid te antwoord op sy roeping en taak volgens die Christelike beginsels en norme wat God vir elke terrein van die lewe gestel het.

Uit laasgenoemde blyk dit dat Christelike beskawingsvolwassenheid in die eerste plek Christelike verantwoordelikheid as eis stel. Daarop word in die volgende paragrawe gelet.

3. CHRISTELIKE VERANTWOORDELIKHEID EN BESKAWINGSVOLWASSENHEID

In die lig van die voorgaande uiteensetting moet dit duidelik wees dat die eise wat die Christelike verantwoordelikheid aan die beskawingsmondige mens stel, geheel anders sal wees as dié van enige ander soort verantwoordelikheid.

Dit is inderdaad so dat daar alleen sprake is van verantwoordelikheid binne die raamwerk van vryheid. Dit geld vir sowel die Christen as die nie-Christen. Vir albei kan die begrip "verantwoordelikheid" eers sy ware reliëf ontvang in die lig van die inhoud van die begrip "vryheid." Vir die moderne irrasionalistiese eksistensialisme beteken vryheid in die eerste plek 'n radikale ont-binding van die selfgenoegsame menslike persoonlikheid van God en Sy wet vir die

geskapene. Kyk ons na die geskiedenis van die moderne humanisme vanaf die opkoms van die rasionalisme tot by die oorgang tot die irrasionalisme van die twintigste eeu dan merk ons 'n geleidelike ontbinding van of ontworsteling van die mens aan die binding van die wet.¹⁾

Inderdaad lewe die ontworsteling aan die redewet hetsy deur die wetenskap of deur die "praktiese" verstand, uit die oorspronklike ontworsteling aan Gods wet. In die irrasionalisme het hierdie proses van ontworsteling aan Gods wet alleen sy skoonste uitdrukking gevind in die losmaking van alle wetsbindinge überhaupt. Dit dagteken die Godwording van die mens. Dit eers, is dan die vryheid onder die aandrang van die ideaal van die vrye, outonome persoonlikheid.

Enige binding van die aldus bevryde, eksistensialistiese mens maak, in die terme van Heidegger, van dié mens 'n "uneigentliche" mens. Die mens wat hom aan wette buite en bokant hom onderwerp, is dus die oneintlike mens. Dié mens moet nou "bekeer" word van oneintlike tot outentieke eksistensie.²⁾ Volgens hierdie vryheidsidee is alle menslike bestaan in wese eksistensie, dit wil sê selfbepaling.³⁾

-
- 1) Vgl. Venter, E.A. Die ontwikkeling van die Westerse denke, p. 115. Vgl. ook Spier, J.M. Calvinisme en eksistensie-philosophie, p. 176.
 - 2) Vgl. Van Wyk, J.H. Die eksistensialisme en sy implikasies vir die opvoedkunde, klasdikaat, p.6. Vgl. ook Spier, J.M., op. cit., p. 34.
 - 3) Vgl. Loc. cit.

Hier het ons te doen met die mens wat in sy situasie met sy radikale vryheid sy situasie te bowe gaan, wat in die worsteling met die situasie homself kan word in selfontplooiing en selfvoltooiing. Vir hulle lê die behoerlike op die sedelike vlak waar die outonome mens vir homself die wet stel. Hiermee kan 'n Christelike antropologie geen vrede hê nie, en nimmer kan daar met so 'n vryheidbegrip gevorder word tot Christelike beskawingsvolwassenheid of verantwoordelikheid nie.

Wat die verantwoordelikheid betref, let ons eerstens daarop dat dit (verantwoordelikheid) beteken om te antwoord - die "ver-" dui op die intensivering van ons antwoord. So gesien, sou dit drie vrae ontlok: wie moet ons antwoord, waarin moet ons antwoord en hoe moet ons antwoord.

Menslike verantwoordelikheid het onder alle omstandighede 'n religieuse perspektief. Vir die Christen beteken dit 'n religieuse adres aan wie hy moet antwoord. Vir die moderne irrasionalistiese eksistensialisme impliseer verantwoordelikheid dieselfde: die religieuse adres is die outonome menslike persoonlikheid. Vir die Christen is dit egter 'n antwoord aan God in Christus omdat ons hart deur die verlossing van die sonde in Christus weer tot gehoorsaamheid aan Hom omgebuig, vernuwe is. Dit blyk dus dat die eerste stap in Christelike beskawingsvolwassenheid die geleidelike toename van 'n Christelike verantwoordelike besef is, as 'n gehoorsaamheid

van die kind aan die eise van die Skepper op elke lewensterrein.

In verband met die vrae waarin ons antwoord en hoe ons antwoord, moet daarop gelet word dat ons eerste antwoord ten opsigte van ons hart is,¹⁾ want daaruit kom ons lewensfunksies en daaruit ons samelevingsverbande. Hierin, dit wil sê in die hart is ons besig om God te antwoord en hierin lê dus ons verantwoordelikheid. Hoe antwoord ons hier? Gee ons in gehoorsaamheid aan Gods skeppingsordinansies hier antwoord, of vergly ons op dié gebied van ons lewensfunksies in humanistiese spoor, byvoorbeeld in ons wetenskapsbeoefening? Stel ons ons teoretiese denke in diens van God in Christelike verantwoordelikheid en is ons daarmee medebouers respektiewelik medewerkers aan die Christelike beskawing as Christelike-beskawingsmondige kinders van God? Of leen ons ons tot die outonome rede wat neutraal wetenskap beoefen en algemeen-geldig vasstel dat die mens selfgenoegsaam en daarom sy eie wet is, en dus God en Sy wet skrap? Wat sal die uiteinde van die outonome mens wees as Gods genade hom nie teen homself beskerm nie? Die uiteinde van hierdie selfgenoegsame mens is die nihilisme en die dood, want sy selfverkieping kon hom nie vrymaak en red en 'n heerlike eskatologiese perspektief gee nie. Wat alles hier op die spel is, word duidelik as ons

1) Vgl. Riessen, H. Mondigheid en de machten, p. 176.

vervolgens let op die verval van Christelike beskawingsverantwoordelikheid respektiewelik Christelike beskawingsvolwassenheid.

4. DIE VERVAL VAN CHRISTELIKE VERANTWOORDELIKHEID EN DAARMEE OOK VAN DIE CHRISTELIKE BESKAWINGSVOLWASSENHEID¹⁾

Teen die agtergrond van die Christelike antropologie is reeds aangetoon dat die eerste antwoord van die mens ten opsigte van sy hart is,²⁾ waaruit al sy lewensfunksies kom. Die mens is besig om God in sy hart te antwoord en hierin lê sy verantwoordelikheid. Op grond hiervan moet dit duidelik wees dat beskawingsverantwoordelikheid respektiewelik beskawingsvolwassenheid altyd te make het met die religieuse verhouding waarin die mens staan. Juis om hierdie rede kan Van Riessen opmerk dat die verval van verantwoordelikheid toegeskryf moet word aan "het verlies van de religieuse relatie."³⁾ Met ander woorde as beskawingsverantwoordelikheid alles met die "religieuse relatie" te make het, moet die verval van beskawingsverantwoordelikheid ook alles daarmee te doen hê.

-
- 1) Hier word ruimskoots gebruik gemaak van Prof. Ir. H. Van Riessen se beskouing soos uiteengesit in sy werk "De verantwoordelijkheid in verval", pp. 16-25.
 - 2) "Hart" impliseer altyd die mens in sy totaliteit. Vgl. ook Strauss, H.J. Christelike nasionaal en C.N.O., p. 22.
 - 3) Vgl. Van Riessen, Ir. H. De verantwoordelijkheid in verval, p. 16. Vgl. ook Stone, H.J.S. Opvoeding en religie, pp. 2-3.

Hierdie religieuse verhouding is met die sondeval deur Adam verbreek en hiermee begin die verval van die Christelike verantwoordelikheid. Die sonde het die verhouding tussen God en mens verbreek met die gevolg dat die mens op sigself te staan gekom het - los van God. Deur die soendood van Jesus Christus word hierdie breuk egter herstel. Christus open 'n nuwe weg, die weg van 'n nuwe verbond met God. Alleen op hierdie weg dit wil sê deur Jesus Christus word die religieuse verkeer met God en die verantwoording aan Hom weer moontlik.

Op hierdie weg kan die mens in beginsel op tweërlei wyse reageer. Hy kan enersyds die weg deur die geloof in Jesus Christus gaan of andersyds die weg ontwyk en, soos Van Riessen dit stel, "pogen op door hemsself aangelegde wege na God toe te haal." ¹⁾ As laasgenoemde egter uiteindelik onsuksesvol blyk te wees en hy hom in 'n skynverlusting het, verval ook dié pseudo-religieuse verhouding en sluit hy die wêreld hermeties af net om hom aan 'n nuwe skyn oor te gee: die skyn van 'n selfgenoegsame wêreld waarin hy sy eie selfstandigheid kan kultiveer.

So tree die tweede pool van die humanistiese grondmotief na vore. ²⁾ Die mens gaan as persoon sy

-
- 1) Vgl. Van Riessen, Ir. H., op. cit.
 - 2) Die eerste pool is die wetenskapsideaal - die verabsoluttering van die rede. So wentel die Onderwys en opvoeding ook tussen hierdie twee pole van die humanistiese grondmotief en kry ons die vak-georiënteerde en die kind-georiënteerde skool en opvoeding. Vgl. in die verband De Graaff, A.H. The nature and aim of Christian education, p. 8.

vryheid binne deur wetenskaplike natuurbeheersing en so word die enigste weg wat die mens se verantwoordelikheid op God kon betrek, deur die humanisme versper.

Hoewel die humanisme aanvanklik God nog erken, trag hy om God by die soewereine mens aan te pas. So ontstaan 'n nuwe lewenspraktyk waarin alles gerig is op en ontwikkel uit die mens. Ook die Goddelike norme word deur die menslike rede getransformeer. So kry die humanisme steeds beslist die leiding en word die Christendom steeds sterker teruggedruk, totdat met die Franse Rewolusie die humanisme definitief die leiding oorneem.

Godsdienst word nou gesien as 'n belemmering vir die verligting van die rede en onverenigbaar met die wetenskap. Die pseudo-religieuse verantwoordingswyk nou geheel en al voor 'n verwêreldlike verantwoordelikheid. Die wetenskap wat die waarborg vir die vooruitgang is, kry in alle sake die laaste woord, en alleen die wetenskaplike woord respektiewelik die wetenskaplike rede het gesag. Die verantwoordelikhedsrelasies bly beperk tot hierdie wêreld, veral as gevolg van die suksesse van die tegniek waarin die rede 'n bondgenoot gevind het.

Met die opgang van die wetenskap en tegniek is die soewereine mag van die rede dus bevestig, en ook die van die soewereine mens. Die sekerheidsgrond is in die eie rede gevind (by name die wetenskaplike en

tegnologiese rede). Dié rede maak naamlik univ=
sele vasstellings wat algemeen-geldend is. Uit die
progressie van wetenskap en tegniek het die rede ook
afgelei of universeel vasgestel dat die mens nou
onderweg is na sy aardse paradys.¹⁾ Op hierdie
wyse verbind die geloof die mens as totaliteit aan
'n ander vaste grond, hierdie keer egter nie buite
homself (in Christus) nie, maar in homself (sy
rede).

As die mens hom egter aan algemeen-geldende waar=
hede (wette) moet onderwerp, word hy niks meer as
die dier nie, want die dier leef daarvolgens. Sy
optrede is vasgelê. Nou kan die rede selfs ook
die menslike toekoms vir hom voorspel. Wat bly in
hierdie omstandighede van die vrye soewereine mens
oor? Die geloof in die Rede en sy voorspellings=
mag is in ieder geval verbreek toe, in plaas van
'n heilstaat respektiewelik 'n aardse paradys, wat
deur die wetenskap en tegniek voortgebring sou word,
twee verwoestende wêreldoorloë alle illusies wegge=
vee het.

Die krisis van die Rede met sy algemeen-geldende
wette waardeur hy die vrye soewereine mens verkneg,
is finaal en seker. Daar moet 'n ander uitweg ge=
vind word om die vrye soewereinitiet van die self=
standige mens te verseker. En dit wil die eksis=
tensiefilosofie ten alle koste doen. Die verlore
verantwoordelikheid, geëmansipeerdheid of volwas=
senheid van die mens moes drasties en dringend her=

1) Vgl. Van Riessen, Ir. H. De maatschappij der
toekomst, pp. 24-25.

win word. As dit nie gebeur nie, het die humanis tragies misluk in sy selfstandigheidstrewende naamlik sy strewende om hom bo God en Sy wet te verhef. Om hierdie rede praat die eksistensiefilosofie van 'n "eksistensiële kern" in die mens wat hom in vryheid onttrek aan alle normewette, bindinge, tradisies ensovoorts van buite.¹⁾

In aansluiting by bogenoemde kan daar verwys word na Langeveld wat praat van "selfverantwoordelike selfbepaling" as die inhoud van volwassenheid. Met ander woorde die humanis is in dié mate geëmansipeer van God en Sy Wet dat hy in eie "selfverantwoordelikheid" homself "bepaal". Dit is die eindpunt van die selfstandigheidstrewende van die humanis: die mens is in vryheid die bron van sy eie wette. Met ander woorde die bron van sy wette is nie die Godsdiens of die wetenskaplike rede nie. Dit sou verknegting wees. Self is die mens nie eers aan sy eie wette gebonde nie, want dit sou ook verknegting beteken. Hier begin die "beginsel der beginselloosheid" deurskemer. Die beginsel van die Nihilisme. Dit is die beginsel van anargie. Van die religieuse relasie tussen God en mens het hier niks oorgebly nie en daarom kan Van Riessen opmerk:

1) Zuidema, S.U. Die mens en kultuurbeskouing van die eksistensiefilosofie, p. 18. Vgl. ook in die verband Venter, E.A., Wysgerige temas, pp. 88-89.

"Nihilisme sluit alle verantwoordelijkheid uit."¹⁾

Teen die agtergrond van hierdie magte wat met die loop van die tyd die hele menslike persoonlikheid domineer en in beslag neem en vir hom ook voorwerp van religieuse aanhanklikheid en afhanklikheid word, is geen beeld van Christelike beskawingsvolwassenheid moontlik nie. Ook die Christen het juis hierin 'n veel groter verantwoordelijkheid en roeping om in gehoorsaamheid te bly aandrang op die ontsluiting van die volle mens en die ontsluiting van die volle lewe tot eer van God. Dit is egter slegs moontlik wanneer die religieuse relasie waarna hierbo verwys is, herstel word, dit wil sê wanneer die hart van die mens onder beslag kom van die Christelike religieuse grondmotief.

5. DIE HERSTEL VAN CHRISTELIKE VERANTWOORDELIKHEID²⁾ EN CHRISTELIKE BESKAWINGSVOLWASSENHEID

Soos reeds opgemerk, het die menslike verantwoordelijkheid, en daarom ook die volwassenheid, onder alle omstandighede 'n religieuse perspektief. Op die agtergrond van alle verantwoordelikhedsrelasie staan God wat rekenskap van die mens vra. Hy het

-
- 1) Vgl. Van Riessen, Ir. H. De verantwoordelijkheid in verval, p. 21.
2) Vgl. Hans, N. Comparative education, p. 103.

die mens in Sy diens, Sy skeppingsdiens gestel, of die mens Hom daarin erken of nie. As mens hierdie verhouding met sy hart verstaan en hom in die geloof daaraan bind, word sy lewe en werk wat God dit oorspronklik bedoel het om te wees: Gods-diens. Dit is ook wat Christelike beskawingsvolwassenheid by implikasie beteken.

Deur die aftakelende werking van die humanisme het dié religieuse relasie uiteindelik in die nihilisme verdwyn. Hier het ons te make met die sondige mens in die afval wat onder leiding van sy hartsbegeertes - grondmotief - 'n karikatuur van die mens as beeld Gods vorm.

Die vraag ontstaan nou hoe die religieuse verkeer moet God herstel kan word. Die Skrif gee net een antwoord: Deur die versoenende dood van Jesus Christus.¹⁾ Met ander woorde Jesus Christus is die enigste weg waarlangs die verantwoordelikheid en daarmee saam ook die Christelike volwassenheid respektiewelik beskawingsvolwassenheid herstel kan word. Hierdie weg is 'n weg van gehoorsaamheid - gehoorsaamheid aan die wil en die wet van God op elke terrein van die lewe en daarom ook in die opvoeding en die onderwys.

Dit blyk uit wat tot dusver gesê is dat die Christelike religie van skepping, sondeval en verlossing in Christus die eerste voorwaarde is vir die her-

1) Vgl. Die Heidelbergse Kategismus, Sondag 1, vraag 1.

stel van Christelike verantwoordelikheid en daarmee saam Christelike beskawingsvolwassenheid. Hierdie grondmotief is nie slegs die enigste wat aan die Christelike samelewing 'n ryke ontplooiing ooreenkomstig die Goddelike ordinansies waarborg nie, maar is ook die enigste wat die alsydige ontplooiing van die menslike persoonlikheid waarborg, soos reeds aangetoon in die vorige hoofstuk.¹⁾ Dit word verkry in die opvoeding in alle samelewingsverbande en in die vrye verenigings.

Uit die betoog tot dusver blyk dit dat opvoeding tot Christelike beskawingsvolwassenheid niks anders is nie as opvoeding tot roepingsvervulling.

Hierdie stand van sake word deur De Graaff verduidelik as hy sê: "Since the christian has no other task in life than to love God with all his heart an his neighbour as himself, all forms of education should ultimately serve to give guidance with respect to this religious calling. Genuine Christian education should always lead to radical discipleship. Wherever the adult is placed, whatever the child's abilities or limitations, whatever his peculiar personality traits, he must learn to submit his life to God's will. His one and only task is to serve God according to his ordinances, unfolding and developing his creation for the benefit of all mankind witnessing to and raising signs of the coming of God's Kingdom. He has no other calling than to testify in all his activities the newness

1) Vgl. p. 86.

of life in Jesus Christ. This is his reasonable service to offer his very self, the worship of his mind and heart, his totally creaturely existence to God and thus to become God's co-worker. The educator is bound to this revelation concerning man's vocation in life."¹⁾ Dit is die mens van God, "vir elke goeie werk volkome toegerus."²⁾

Om die kind te lei en voor te berei met betrekking tot hierdie religieuse roeping moet die uiteinde=like doel wees van alle vorme van opvoeding, ook en veral die opvoeding wat plaasvind binne die skoolverband.

6. DIE INHOUD VAN CHRISTELIKE BESKAWINGSVOLWASSENHEID

Die vraag ontstaan nou hoe hierdie doel tot uitdrukking kom in die uiteindelijke doel van skoolopvoeding, met ander woorde wat die taak van die Christelike skool is in die ontsluiting van die kind na Christelike beskawingsvolwassenheid. De Graaff wys daarop dat die beste metode om 'n antwoord op hierdie vraag te gee, is om vooraf die aandag te vestig op die verskillende verantwoordelikhede waarvoor die mens in 'n gedifferensieerde samelewing te staan kom by bereiking van volwassenheid.³⁾

1) De Graaff, A.H. The nature and aim of Christian education.

2) 2 Tim. 3:17.

3) De Graaff, A.H. op. cit., p. 6.

Elke mens is byvoorbeeld geroepe om sy verantwoordelikhede binne die gemeenskap van gelowiges te aanvaar. Wat die etiese aspek betref, hoop elke mens om in die huwelik te tree en 'n gesin tot stand te bring. Elke mens is geroepe om seksualiteit 'n regmatige plek binne 'n vaste verhouding soos byvoorbeeld die huwelik te gee. Elke mens kom te staan voor die verleiding van vrye liefde. Alle mense moet by die bereiking van 'n sekere ouderdom verantwoordelikheid aanvaar met betrekking tot burgerskap van 'n bepaalde land. Hulle moet in staat wees om keuses te maak met betrekking tot dit wat geregtigheid, vryheid en gelykheid konstitueer. Op dieselfde wyse word elke mens ook geroepe om een of ander beroep, professie of werk te beoefen, en om sekere besluite te neem met betrekking tot die benutting van bronne, besittings, die probleem van armoede en die besteding van inkomste. Elke mens word ook gekonfronteer met die dominerende rol van die tegnologie en beplanning binne die ekonomiese sfeer. Alle mense dra verantwoordelikheid met betrekking tot ontspanning en die benutting van hulle vrye tyd. Almal word gekonfronteer met verskillende norme van kuns. Elkeen moet ook 'n sekere patroon aan hulle huishouding en leefwyse gee. Elkeen sal die buurman van 'n ander wees. Talle inter-persoonlike verhoudings sal ontstaan. Almal is ook verantwoordelik vir die verhouding tussen die verskillende rasse. Voorts moet elkeen ook geestesgesondheid bevorder en is geroepe om te sorg vir mense met verskillende soorte gebreke. Elkeen is ook ver-

antwoordelik vir sy fisiese welsyn en die welsyn van die oues van dae. Elkeen word ook gekonfronteer met siekte en dood. Ten slotte dra almal ook verantwoordelikheid met betrekking tot hul fisiese omgewing, die beplanning van woonbuurtes ensovoorts.

Volgens De Graaff konstitueer hierdie gemeenskaplike take en verantwoordelikhede die religieuse roeping van die mens en na ons mening die inhoud van Christelike beskawingsvolwassenheid.¹⁾ Elke samelewingsverband wat met die opvoeding van die kind te doen het, is bestem om sy eie bydrae op grond van sy eiesoortige struktuur in hierdie verband te lewer. In die volgende hoofstuk let ons op die taak van die skool in die ontsluiting respektiewelik opvoeding van die kind na beskawingsvolwassenheid.

1) Vgl. De Graaff, A.H., op. cit., p. 6.

HOOFSTUK IV

DIE CHRISTELIKE SKOOL EN SY TAAK IN DIE OP- VOEDING TOT CHRISTELIKE BESKAWINGSVOLWASSENHEID

1. INLEIDING

Voordat daar in hierdie hoofstuk gelet word op die taak van die Christelike skool in die opvoeding van die kind tot Christelike beskawingsvolwassenheid, moet die begrippe opvoeding en onderwys eers nader gepresiseer word. Dit is nodig omdat die skool by uitnemendheid 'n samelewingsverband is wat gemoeid is met die onderwys en opvoeding. Verkeerde opvattinge in hierdie verband kan aanleiding gee tot die skeiding van hierdie twee begrippe, en dit kan die oorsaak wees dat die skool sy bestemming misloop en 'n taak probeer uitvoer wat in stryd is met sy aard.

2. Opvoeding en onderwys

Vroeër is reeds opgemerk dat alle onderwys in die skool opvoedende onderwys behoort te wees.¹⁾ Opvoedende onderwys druk die intieme verbondenheid tussen hierdie twee begrippe baie goed uit. Hier is en kan dus geen sprake wees van skeiding nie, weliswaar slegs van onderskeiding.

1) Vgl. p. 65.

Bogenoemde gedagte sluit aan by wat Popma oor die verhouding van opvoeding en onderwys sê. Hy skryf: "In de verhouding van opvoeding en onderwys sta voorop, dat onderwys een deel der opvoeding is, zoo= dat deze twee niet gescheiden kunnen worden: onder= wijzen is altijd een soort opvoeden, een zeker lei= ding geven. Daarbij gaan het, voornamelijk om het bijbrengen van kennis. Indien we eenmaal zien, dat onderwijzen steeds opvoeden insluit, blijkt de be= kende afwijzing van het verstandelijk of zelfs in= tellektueel onderwys overbodig: het bijbrengen van kennis immers is alleen mogelijk in het paedagogisch kader en in de mensch leiding te geven in verband met zijn taak in de geschiedenis kunnen wij hem onderwijzen."¹⁾

Daar is reeds opgemerk dat opvoeding daardie lei= ding is wat meer volwasse en ontplooid mense aan minder volwasse en ontplooid mense gee met die doel om die aktstruktuur van laasgenoemde op grond= slag van 'n spesifieke kultuur onder leiding van posi= tiewe geloofsnorme en spesifieke aanwysbare reli= gieuse grondmotiewe te ontsluit.²⁾ Opvoeding het dus te doen met die mens in sy volle totaliteit. Hoe= wel onderwys meer spesifiek op die kennisvermeerde= ring van die onvolwassene gerig is, het hierdie kennisvermeerdering tog 'n beduidende invloed op die

-
- 1) Popma, K.J. Opvoeding, onderwys en school= verband. Philosophia Reformata, 1947, p. 38.
 - 2) Vgl. p. 53.

menslike bestaan en daarom ook op die ontwikkeling van die mens as geheel. Onderwys is dus ondergeskik aan opvoeding, en alle goeie onderwys sal steeds opvoedend wees.

Christelike beskawingsvolwassenheid, wat die doel van die Christelike opvoeding is, veronderstel dus ook Christelike onderwys. Teen hierdie agtergrond kan ons vervolgens let op die Christelike beskawingstaak van die skool.

3. Die ontstaan van die skool

In aansluiting by die vorige hoofstuk ontstaan die vraag nou wat die skool se taak is in die opvoeding van die kind na Christelike beskawingsvolwassenheid. Voordat daar op hierdie vraag ingegaan kan word, sal daar eers navraag gedoen moet word na die ontstaan van die skool soos vanuit die Christelike werklikheid en mensbeskouing gesien. Stellig kan daar vanuit hierdie benadering meer duidelikheid kom oor die innerlike normatiewe struktuur van die skool. Dit is belangrik, aangesien die taak van 'n verband deur die struktuur van die betrokke verband bepaal word.¹⁾ Met ander woorde uit die struktuursontleding wat by die ontstaan van die skool ter sprake kom, sal ook

1) Vgl. Venter, E.A., Die gelowige in die samelewing, p. 36.

die taak van die skool sigbaar word. Hierna kan ge= let word op enkele karakteristieke van die Christe= like skool wat spesifiek vir hierdie verband van belang is.

3.1 Ontstaan van die skool en die roeping van die mēns

Die ontstaan van die skool hang baie nou saam met die roeping van die mens in sy kultuuropdrag,¹⁾ en met die aard van die normatiewe geestestoerusting van die mensekind waarmee hy bestem is om sy kul= tuuropdrag respektiewelik beskawingsopdrag of be= skawingstaak uit te voer.

Dit is reeds aangetoon dat die kind in die wêreld kom met 'n rykdom van onontslote moontlikhede wat deur opvoeding en onderwys sodanig ontsluit, gelei en geaktiveer moet word dat hy uitvoering aan sy gekompliseerde kultuurtaak en roeping kan gee.²⁾ Hierdie ontsluitingstaak, respektiewelik opvoe= dingstaak was aanvanklik slegs die verantwoordelik= heid van die ouerhuis, soos blyk uit die volgende: "In de eerste tijden word de kennis door de ouders zelve aan hunne kinderen oorgeleverd; de vader

-
- 1) Vgl. Schrottenboer, P.G., 'The Christian school in a secular society' International reformed bulletin. No. 36-37, 12de jg., 1969, p. 9.
Vgl. ook in die verband Fourie, J.J., Tema en variasie in die opvoedingsleer p. 75.
- 2) Vgl. p. 42.

leerde den zoon het vee hoeden, het wild jagen; de moeder leerde de dochter de wol bewerken, spinnen en weven. En ook waar mannen en vrouwen opstonden met besondere gaven van wetenschap en kunst toegelust, bleef de kunst en de wetenschap langen tijd binnen de kring der familie of van het geslacht beperkt; de ouders onderrichten hunne kinderen er in en lieten hem de kunstvaardigheid als een erfdeel."1)

Met die taak van ontvouwing of ontsluiting van die werkelijkheid in meer en meer levensakkers, het die mens egter met verloop van tyd dermate gevorderd dat hy geleidelik op meer gevorderde wyse kennis en kundighede moes oordra van die een geslag na die ander ten einde die historiese ontplooiing nie te laat stagneer of agteruitgaan nie. Dit sou in stryd wees met die mens se kultuurtaak as medewerker van God in diens van God. Om hierdie rede het 'n instelling buiten die gesin, kerk en ook staat noodsaaklik geword om hierdie taak te behartig. Omdat die nodige geleentheid en die genoegsame kennis en bekwaamheid om behoorlike opvoeding en onderwys aan die kind te gee vir die ouer te veel geword het, het daar 'n behoefte ontstaan aan persone met 'n bepaalde opleiding in 'n bepaalde rigting en met 'n bepaalde doel in die gemeenskapslewe om die oordraging van die vermeerderde kennis en kundighede van die gedifferensieerde en gefintegreerde gemeenskapslewe te behartig. So is hierdie leemte deur die onder-

1) Woltjer, J., Wat is het doel van het Christelijke nationale schoolonderwijs?, pp. 81-82.

wyser gevul en het hy (die onderwyser) 'n' eie plek verower. Die skool kom dus tot stand om 'n bepaalde funksie te vervul wat deur geen ander samelewingsverband vervul kan word nie: dit moet op versnelde, beplande en gekoördineerde wyse die kennis- en kulturoordrag moontlik maak sodat die kind se aktiewe sal ontsluit en hy in staat sal wees om by volwasenheid voort te gaan met die ontsluiting van die skeppingswerklikheid tot eer van God.¹⁾

Die skool is dus geen direkte instelling van God soos byvoorbeeld die huwelik nie. Dit kom tot stand met die ontplooiing van die raadsplan van God in die skepping. Die struktuur van die skool, soos trouens alle verbandstrukture, is reeds met die skepping deur God gegee. Dit is dus 'n Godgewilde, eiesoortige samelewingsverband met 'n eie taak en terrein binne die tydelike werklikheid.²⁾ Dit omvat ook alle aspekte van die werklikheid en is daarom gelykwaardig met alle ander samelewingsverbande.

3.2 Fundering

Dit blyk onweerlegbaar duidelik dat die skool na aanleiding van sy ontstaan sy fundering vind in

-
- 1) Vgl. Stone, H.J.S., Skoolopvoeding en skoolstruktuur Tydskrif vir Christelike wetenskap, 8e jg., 2de kw., 1972, p. 53.
 - 2) Vgl. Taljaard, J.A.L., Kursus in lewens- en wêreldbeskouingsleer en menslike samelewingsverbande, p. 76.

die historiese aspek van die werklikheid.¹⁾ Die skool kom trouens tot stand deur stigting en daarom het ons hier, net soos by die kerk en staat, met organisatoriese aksie te doen. Die staat is byvoorbeeld gefundeer in die monopolistiese organisasie van die historiese wapenmag binne 'n bepaalde gebied. Die kerk vind sy fundering weer in die organisasie van die mag van die Swaard van die Gees.²⁾ Na analogie hiervan moet daar nou gesoek word na 'n bepaalde magsvorm vir die skool in die historiese sfeer.

By skoolstigting word daar van die veronderstelling uitgegaan dat daar kinders is, dit wil sê onontslote mense wat kan en wil leer, dat daar belangrike en noodsaaklike dinge is wat vir die kinders geleer moet word, en dat daar ook diegene is wat die opvoeding en onderwys kan behartig. Die magsvorm wat by skoolstigting georganiseer word, is na ons mening 'n ontsluitingsmag wat bestaan uit professioneel opgeleide onderwysers, dit wil sê ontslote mense en onontslote mense, kinders, wat op grond

-
- 1) Vgl. Van Wyk, J.H., Die Christelike skool, COVSA -studiestuk no. 7., pp. 8. Vgl. ook Stone, H.J.S., "Skoolopvoeding en skoolstruktuur", Tydskrif vir Christelike wetenskap, 8e jg., 2de kwat., 1972. p. 52.
 - 2) Vgl. Du Toit, N., 'n Wysgerige struktuurontleding van die skool, ongepubliseerde M.A.-verhandeling, departement Wysbegeerte, U.O.V.S., 1971. p. 16.

van hulle normatiewe geestestoerusting die moontlik= hede besit om ontsluit te word sodat hulle hul roe= ping kan vervul. Op grond hiervan kan daar dus van die skool gepraat word as ontsluitingsmag.

In aansluiting hierby praat Popma van 'n samekoms op grond van roepingsbesef tot bundeling van ampteli= ke moontlikhede.¹⁾ Onses insiens raak Popma hier die kern van die saak aan, want as beskawingsont= wikkeling roepingsvervulling impliseer, en die skool in die proses van beskawingsontwikkeling as antwoord op die roeping realiseer met die doel om die kind op 'n versnelde, beplande en gekoördineer= de wyse te ontsluit om sy roeping te aanvaar, dan moet die organisatoriese aksie waarmee ons hier te doen het, onbetwisbaar verband hou met die roeping van die mens.²⁾

3.3 Kwalifisering

Dat daar voorts 'n noue samehang tussen die funde= ringsfunksie en die kwalifiseringsfunksie moet wees, is duidelik. As Popma opmerk dat daar onder die

-
- 1) Vgl. Popma, K.J., Opvoeding, onderwys in schoolverband Philosophia Reformata, 12de jg., 1ste, 2de en 3de kw., 1947., p. 91.
 - 2) Vgl. Schrottenboer, P.G., "The Christian school in a secular society" International reformed bulletin no. 36-37, 12de jg., Januarie-April 1969., p. 9.
Vgl. ook De Graaff, A.H., The nature and aim of Christian education, p. 6. Ook Van Wyk, J. H., Die Christelike skool, COVSA -studiestuk no. 7., p. 3.

aanhangers van die Calvinistiese wysbegeerte geen eenstemmigheid oor die bestemmingsfunksie van die skool heers nie, dan geld dit meteen ook vir die pedagoë in Christelik-reformatoriese kringe. Daar is diegene wat byvoorbeeld die bestemming van die skool in die etiese aspek van die werklikheid soek,¹⁾ terwyl ander dit weer in die historiese wil kwalifiseer.²⁾ Popma wil op sy beurt weer die bestemmingsfunksie met die begrip "oewerloosheid" aandui.³⁾

Wat eersgenoemde standpunt betref, wys Du Toit⁴⁾ daarop dat dit uiters moeilik is om die verband tussen skoolorganisasie en die etiese te sien, want liefde as sodanig word nie georganiseer nie. Dat die soort liefde naamlik kameraadskap wat in die skool aangetref word op grondslag van deeglike organisasie kan groei, is wel waar. Die skool vind wel sterk uitdrukking in die etiese aspek van die werklikheid maar gaan nie geheel daarin op nie, hoe onmisbaar die liefde in die opvoedingsgebeure ook mag wees.

Hoe die skool in die historiese sy bestemming kan vind, bly 'n raaisel. Dit lyk nie moontlik dat 'n

-
- 1) Vgl. Taljaard, J.A.L., op. cit., p. 78. Ook Van Wyk, J.H., op. cit., p. 3.
 - 2) Vgl. Venter, E.A., op. cit., p. 36.
 - 3) Vgl. Popma, K.J. op. cit., p. 43.
 - 4) Vgl. Du Toit, N., op. cit., p. 6.

verband sowel sy funderingsfunksie as sy kwalifiseringsfunksie in dieselfde wetskring kan vind nie.

Vir Popma is die bestemming van die skool so wyd en breed dat dit nie tot een enkele funksie beperk kan word nie. "Het onderwijs behoort zich uit te strekken over heel de schepping, over elke samelevingsverband en ieder aspect der werkelijkheid."¹⁾ Om hierdie rede praat hy dan van "oewerloosheid."

In aansluiting by Popma is daar reeds verwys na die skool as ontsluitingsmag.²⁾ Dit is gedoen omdat die skool 'n opvoedingsinstituut is, en opvoeding beoog die ontplooiing of ontsluiting van die aktstruktuur. Om hierdie rede kan Mulder dan ook opmerk: "Geen ander samelewingsverband is so uitdruklik en in die besonder geroepe tot hierdie ontsluitings- en kultiveringstaak nie. Die skool is opvoedings- en onderwysinstituut en beoog die ontsluiting en die ontplooiing van die normatiewe aktlewe van die kind, sodat die kind by volwassenheid sy roeping tot eer van die Skepper kan verrig. Hierin vind die skool dus sy kwalifiserende struktuurbeginself."³⁾ Met ander woorde dit beteken dat die skool sy bestemming vind in die ontplooiing of ontsluiting van die normatiewe aktstruktuur van die kind. Die aktstruktuur is egter nie eenduidig gekwalifiseerd nie.⁴⁾ Op grond hiervan kan opvoeding en derhalwe ook die

1) Popma, K.J. op. cit., p. 1.

2) Vgl. p. 137.

3) Mulder, J.J. Die verhouding, gesin, kerk, staat en skool in die opvoeding en onderwys in 'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys, p. 112.

4) Vgl. p. 36.

skool nie eenduidig gekwalifiseer wees nie.¹⁾

Wil die skool sy taak wat deur sy struktuur gefm=pliseer word, na behore uitvoer, dan sal dit gepaard moet gaan met 'n bepaalde vorm van gesag. Die skool sal soos die huisgesin 'n eiesoortige gesagstruktuur moet vertoon. Hier het ons te doen met die gesag van onderwysers oor leerlinge. Die aard van hierdie gesag verskil radikaal van byvoorbeeld die ouer s'n, omdat dit 'n ander fundering en kwalifisering het. Met betrekking tot die bestemming van die skool beteken dit dat die gesag van die onderwyser net so ver strek as wat sy professioneelopvoedkundige opdrag in ooreenstemming met sy bevoegdhede strek. Dat hier in die eerste instansie sprake is van opvoedende leiding en nie van etiese liefdesleiding nie, soos by die gesin, is duidelik. Opvoedende leiding soos dit in die skool aangetref word, kan natuurlik ook nie geskied sonder liefde nie, wil dit werklik opvoedend van aard wees. In hierdie geval is die liefde dan pedagogies gerig en nie geneties gefundeer soos by die ouerhuis nie.²⁾

Hierdie tipiese struktuur van die skool met sy eiesoortige gesagstruktuur druk hom op eiesoortige wyse uit in elke aspek van die werklikheid. Beskawings=

-
- 1) Vgl. Stone, H.J.S., "Skoolopvoeding en skoolstruktuur," Tydskrif vir Christelike wetenskap, 8e jg., 2de kw., 1972., pp. 54-55.
Vgl. ook Du Toit, N., op. cit., p. 17.
- 2) Ibid., p. 21.

volwassenheid gaan na sy inhoud nie in een aspek van die werklikheid op nie. Om hierdie rede sal dit goed wees om kortliks te let op die eiesoortige universele uitdrukking van die skoolstruktuur in die werklikheid.

Wat die getalsaspek betref, moet daar in die skool eenheid van organisasie wees onder leiding van eenheid van opvoedende strewende.

Wat die ruimtelike aspek betref, kan daar gepraat word van skoolgebied of skoolruimte wat berus op bogenoemde eenheid van organisasie. "Binne die skoolruimte fungeer die objektiewe ruimte van die skoolterrein en skoollokale in onlosmaaklike betrekking op die subjektiewe opvoedende- en onderwysende aktiwiteite, wat ons op skoolgebied aantref."¹⁾

Alle onderwys en opvoeding gaan altyd gepaard met 'n sekere of spesifieke energetiese poging. In die skool sal die energie wat gebruik word om die onderwys en opvoeding te mobiliseer anders uitdrukking vind as byvoorbeeld in die huis.

Die skool druk hom ook op 'n eiesoortige wyse uit in die historiese aspek van die werklikheid. Dit gaan hier oor die "organiese" gang van onderwys en opvoeding wat op skool gegee word en hoe hierdie onderwys

1) Loc. cit.

en opvoeding saamhang met die biologiese verskil (rypingsverskil) tussen onderwysers en kinders.

Wat die gevoelsaspek betref verwys Taljaard na die samehorigheidsgevoel tussen onderwysers en kinders op skool. Volgens Du Toit is hier egter meer op die spel. Dit gaan hier wel oor die opvoedkundige ontslotenheid en ontsluiting van die gevoel, oor gevoelsbalans en opvoeding tot sodanige balans, oor simpatieke aanvoeling en gevoelsleiding tot gesonde en verdiepte sentimente.¹⁾ Hiervoor is ware professioneel opvoedkundige leiding nodig en ook ware opvoedkundige belangstelling.

Veral die denkaspek is hier van groot betekenis. Die suksesvolle onderwyser is 'n denkende mens met gerypte en geslypte denkvermoë. Dit is nie net in abstracto die geval nie. Daar moet bepaald 'n geskoolde opvoedkundige denke en denkpatroon ontwikkel.²⁾

In aansluiting hierby wys De Graaff daarop dat dit spesifiek die skool se taak is om die kind se denke te vorm of te ontsluit, sodat die kind 'n beter begrip van sy VEELSYDIGE religieuse roeping in die lewe kan kry. "The child's thinking must be opened up to the structural norms that hold for creation in order that he may come to a deeper understanding of

1) Vgl. Loc. cit.

2) Vgl. Loc. cit.

his place and task in life."¹⁾ Hoewel die skool hom spesifiek toespits op die ontsluiting van die analitiese denkfunksie van die kind op 'n wyse wat eie is aan sy struktuur, gaan sy taak nie daarin op nie. Om hierdie rede moet die skool hom in sy aktiwiteite nie eensydig op die denke van die kind toespits nie, maar wel op die hart waaruit al die uitgange van die lewe is.²⁾

Evaluering, metodiek van vakke, differensiasie en ander didaktiese probleme hang ook nou saam met die hele aangeleentheid van denkontsluiting.

In die historiese sfeer kom die skool met sy tipiese opvoedende bestemming veral tot uitdrukking in sy kultiverende en kultuuroordraende funksie binne 'n gedifferensieerde samelewing.³⁾

Die skool het ook 'n tipiese taal, met 'n sterk analitiese inslag. Die skool moet byvoorbeeld die kind leer om in sowel die gesproke as geskrewe woord netjies, presies en duidelik uitdrukking aan sy gedagtes te gee.⁴⁾ Die moedertaal as onderrigmedium kom natuurlik hier ter sprake. Die skoolgerigtheid van die taalmedium blyk uit die aanpassing van die taal en terminologie by sowel die leerstof as die ontwikkelingstadia van die leerlinge.⁵⁾

-
- 1) De Graaff, A.H. The nature and aim of Christian education, p. 7.
 - 2) Vgl. p. 22.
 - 3) Vgl. Du Toit, N. op. cit., p. 22.
 - 4) Vgl. Gunter, C.F.G. Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 100.
 - 5) Vgl. Du Toit, N. op. cit., p. 22.

Ook wat omgang en verkeer betref, het die skool sy eie stempel. So moet die professioneel opgeleide onderwyser(es) weet hoe om met kinders om te gaan, byvoorbeeld nie te eie nie, en ook weer nie te mees=teragtig nie. Verder is dit die onderdanigheid aan onderwysers wat die omgang, van kinders met hulle on=derwysers beheer.¹⁾

Wat die ekonomiese sfeer betref, kan daar gepraat word van skool ekonomie, en dan word daarmee bedoel skoolhuishouding. Hier gaan dit nie oor die geld=waarde van benodighede in die eerste plek nie maar wel oor die opvoedkundige waarde. Sake soos die ekonomiese gebruik van talente en gawes van kinders en onderwysers kom ook hier ter sprake.²⁾

In die regsfeer kom reëls vir skooldrag, handhawing van dissipline, tugreg ensovoorts ter sprake. Die reg om opgelei te word ooreenkomstig eie oorleg en lewens- en wêreldbeskouing is ook hier van toepas=sing. Omdat die skool nie sy bestemming in die ju=ridiese funksie vind nie, kan daar dus nie gepraat word van 'n staatskool nie.

Soos ons reeds gesien het, vind sommige die bestem=mingsfunksie van die skool in die etiese.³⁾ Van die kant van die onderwyser moet die liefde gesien

1) Loc. cit.

2) Vgl. Ibid., p. 24.

3) Vgl. p. 138.

word as ware belangstelling terwyl van die kant van die kind dit gaan om agting en respek vir die onderwyser meer as om persoonsliefde.¹⁾

Wat die geloofsaspek betref, gaan dit nie oor 'n kerklike konfessie nie maar oor 'n grondslag en beleid waaraan geglo word. Sake soos opvoedingsideale en lewens- en wêreldbeskoulike ingesteldhede kom hier ter sprake. Al bogenoemde sake het natuurlik 'n skoolse en daarom opvoedkundige toespitsing wat eie is aan die skoolstruktuur. Hoewel die skool die kinders in ooreenstemming met die geloof van die ouers opvoed, maak dit van die skool nog geen kerk-skool nie. Die skool moet wel Christelik wees in al sy aktiwiteite, wil hy opvoed tot Christelike beskawingsmondigheid.²⁾

As individualiteitstruktuur druk die skool hom dus in die volle werklikheid uit. Dit beklemtoon die strukturele eiesoortigheid van die skool en in saamhang daarmee ook die eiesoortigheid van die taak van die skool. Die skool het trouens 'n dienende taak in die gehele werklikheid. Die kultuur wat die skool dien het sinsamehang,³⁾ en moet as sodanig aan die kind wat ontsluit word, oorgedra word sodat hy beter perspektief op sy plek en taak in die lewe sal kry, en hy ook bereid sal wees om sy beskawingstaak

1) Vgl. Gunter, C.F.G., op. cit., p.131.

2) Vgl. Van Wyk, J.H., op. cit., p. 6.

3) Vgl. p. 135.

uit te voer onderworpe aan die wette wat God daar gestel het vir die natuur en kultuurwêreld.

4. DIE CHRISTELIKE BESKAWINGSTAAK VAN DIE SKOOL

4.1 Skool en beskawing

In die lig van dit wat tot dusver ten opsigte van die ontstaan en struktuur van die skool gesê is, is dit duidelik dat, wanneer die verband tussen skool en beskawing nie meer ingesien word nie, die skool baie maklik op 'n verkeerde pad gebring word. Dan probeer dit 'n taak uitvoer waarvoor dit nie bestem en ook nie geskik is nie. ¹⁾ Dit is so, omdat die skool, soos reeds aangetoon, kontinu met die kultuur of beskawingsontplooiing tot stand gekom het. Dit groei dus uit die beskawing, en kragtens sy eiesoortige struktuur staan dit ook primêr in diens van beskawingshandhawing. ²⁾ "Wanneer het niet de cultuur zelf is die de school evolueert- vrij= maakt - als haar eigen vrucht, dan is de school naar haar aard en werkmiddelen de projectie van de cultuur die haar vrijmaakt en daardoor vormt tot de levenstaak, die o.a. hierin bestaat, dat de cultuur verder moet gedragen worden en uitgebouwd." ³⁾

1) Venter, E.A., Die gelowige in die samelewing, p.37.

2) Loc. cit.

3) Groenman, G., De lichamelijke opvoeding als antropologisch probleem, pp. 39-40.

Die skool sal dus altyd die kultuurontslote posisie van die gemeenskap weerspieël, juis omdat dit self die vrug daarvan is. Om hierdie rede sal die skool as historiese individualiteit nimmer buite die kultuurgemeenskap waaruit dit groei, kan bestaan nie. Slegs in samehang en in harmonie met die kultuur sal die skool, wat uit die beskawingsontwikkeling gerealiseer het, sy beskawingstaak na behore kan volvoer.¹⁾ Om hierdie rede sal daar verstarring intree as die skool 'n kultuur probeer afdwing op 'n gemeenskap waarvan hy nie self die vrug is nie. Pres. M.T. Steyn het laasgenoemde gedagte net in ander woorde gestel toe hy gesê het: "Die taal van die veroweraar in die mond van die verowerde, is die taal van slawe."

In die lig van bogenoemde is dit duidelik dat beroepsopleiding nie die primêre taak van die skool is nie. Doen die skool dit, dan handel hy in stryd met sy eie aard en struktuur.²⁾ "Die kind moet deur die skool in staat gestel word om sy beskawingsposisie volwaardig in te neem en sy kultuurtaak te vervul!"³⁾ Voed die skool op tot in besitname en uitbouing van sy beskawingserfenis, dan handel hy in ooreenstemming met sy struktuur.⁴⁾

-
- 1) Vgl. Vermeulen, A., Die opvoedkundig-antropologiese waarde van die wysbegeerte van die wets-idee, p. 109.
 - 2) Vgl. Venter, E.A., op. cit., p. 37. Beroepsleiding en beroepsoriëntering maak wel deel uit van die taak van die skool.
 - 3) Vgl. van Wyk, J.H., op. cit., p. 6.
 - 4) Vgl. Venter, E.A., op. cit., p. 36.

In aansluiting hierby moet onthou word dat opvoeding en onderwys altyd plaasvind op die basis van 'n bepaalde kultuur wat onder leiding van bepaalde aanwysbare religieuse grondmotiewe tot stand gekom het. Met ander woorde opvoeding en onderwys kan nooit religieus neutraal wees nie. In die geval van die skool het ons immer met 'n bepaalde kultuur te doen waaraan 'n bepaalde religie ten grondslag lê en waarvan die skool die milieu vorm, wat ook pedagogies verwerk en aan die kind oorgedra word vir handhawing en uitbouing. In dié verband merk Nordskog op, dat 'n kultuur nooit oorgedra is alvorens die jonger generasie dit nie aktief aangeneem en hulle veral met die geestesmag of grondmotief daarvan vereenselwig nie.¹⁾

4.2 Geen neutraliteit

Uit bostaande moet dit duidelik wees dat, net so min as wat 'n beskawing universeel of neutraal kan wees net so min kan daar sprake wees van 'n universele wetenskap, of 'n neutrale skool.

Reformatories-Christelike beskawing is dus iets anders as 'n Rooms-katolieke beskawing en albei verskil weer radikaal van byvoorbeeld 'n Mohammedaanse beskawing.

1) Nordskog, J.E., Social change. p. 77.

By 'n Mohammedaanse beskawing pas 'n Mohammedaanse skool, en by 'n Rooms-katolieke beskawing 'n Rooms-katolieke skool.¹⁾ Om hierdie rede moet die Christelike skool die vanselfsprekende reël wees oral waar daar erns met die behoud van die Christelike beskawing gemaak word. Dit is onmoontlik om 'n Christelike beskawing in stand te hou met 'n neutrale (humanistiese) skool.²⁾

Tereg merk Langeveld in aansluiting by die voorafgaande op: "Scholen maken mensen"³⁾ maar die allerbelangrikste vraag is: welke soort mense? Bepaalde soorte skole maak bepaalde soorte mense. Daarom is dit belangrik om tot die religieuse karakter van die skool in die Christelike staat te kom, en tot die normatiewe struktuur van die skool wat saam met die religieuse grondmotief mede taakstellend is ten opsigte van alle aktiwiteite binne die skool. Aangesien dit slegs die Christelike skool is wat die kind deur opvoeding en onderwys tot Christelike beskawingsvolwassenheid kan ontsluit, moet daar vervolgens gelet word op elke aspek aangaande die aard van die Christelike skool wat vir ons doel van toepassing is.

1) Vgl. Venter, E.A, op. cit., p. 38.

2) Ibid., p. 38.

3) Na aanleiding van 'n boek van Langeveld getiteld: "Scholen maken mensen".

5. DIE CHRISTELIKE SKOOL

Dit lê vandag op ons weg om navraag te doen na die aard van Christelike skool. Trouens teen die agtergrond van Wet no. 39 van 1967 wat onder andere bepaal dat die onderwys in die Republiek van Suid-Afrika 'n Christelike karakter moet hê, is ons des te meer verplig om daaraan aandag te skenk.¹⁾ Dit is immers juis die Christelike skool wat kan bydra tot Christelike beskawingsvolwassenheid. Maar dit is ook die skool wat hierdie roeping nie nakom nie, wat ten slotte opvoed en onderwys tot 'n karikatuur=beeld van Christelike beskawingsvolwassenheid. Om hierdie rede is dit sinvol dat ons besin oor die aard en karakter van die Christelike skool.

Daar is al baie geskrywe oor die skool, te veel om hier daarop in te gaan. Dit is egter vir ons van belang om te let op die jongste tendense in die antwoorde op die vraag na die aard van die Christelike skool.

Daar is diegene wat meen dat ons in die sterkste sin opvoeding en onderwys moet skei wanneer ons hier van "Christelik" praat. So merk Potgieter byvoorbeeld in dié verband op: "Die neiging bestaan vandag om van 'n Christelike opvoeding en onderwys te praat. Hierdie stelling is egter in sy totaal nie sonder

1) Vgl. Wet no. 39 van 1967, Artikel 2, sub=artikel 1(a).

meer aanvaarbaar nie. Vir onderskeidingsdoeleindes kan hoogstens van 'n Christelike opvoeding gepraat word, maar nie van sodanige onderwys nie. By laasgenoemde, dit wil sê, by die onderwysende as navorsende, ontdekkende, kennisverrykkende aangeleentheid gaan dit nie om wat behoort te wees nie, maar om 'n ondersoek na wat is.¹⁾ Hulle verwys dan ook na die Christelike skool en sê: "Sprekende dus van 'n Christelike "Skool" waarvan met reg sprake mag wees, word nie gedink aan geboue, ameublement en wetenskapsbeoefening nie, maar aan mense in hulle medemenslike betrokkenheid, dus 'n verhouding van besondere aard tussen volwassenes en nie-volwassenes."²⁾ By implikasie kom dit dus daarop neer dat Christelike opvoeding wel bestaansreg het maar dat die onderwys neutraal is. Met ander woorde ook neutrale godsdiensonderwys. Tereg merk Heiberg in die verband op: "Maar die neutraliteitspostulaat wat eenmaal êrens geldigheid verkry het, laat hom nie inperk nie."³⁾ In aansluiting hierby is die woorde van Venter betekenisvol as hy sê: "Op die duur sal die Christelike geloof wat tevrede is om beperk te word tot een klein hoekie van die kosmiese werklikheid (die persoonlike geestelike lewe) ook daaruit verdryf word. Elke religie wat lewenskrag besit

-
- 1) Potgieter, F.J., en Swanepoel, C.B., Temas uit die Historiese Pedagogiek, p. 114.
 2) Ibid., p. 115.
 3) Heiberg, P.J., Die opleiding van Christelike onderwysers, Tydskrif vir Christelike wetenskap 6de jg., 4de kw. ., 1970, p. 159.

sal geen duimbreed van die skeppingslewe buite die kring van sy invloed laat nie.¹⁾

Vervolgens is daar ook diegene wat wel van Christelike onderwys wil praat, maar dit dan wil herlei na Christelike godsdiensonderwys en origins 'n Christelike "gees" in die skool. So byvoorbeeld het Van Zyl mooi dinge in sy voordrag oor Christelike opvoeding en onderwys voor die Volkskongres vir opvoeding en onderwys gesê, maar tog in gebreke gebly om presies te sê wat hy met Christelike onderwys bedoel. Hy volstaan in dié verband met Christelike godsdiensonderwys en 'n bibliisitiese gebruik van die Bybel in die ander skoolvakke.²⁾

Hy skryf onder andere "Een van die vernaamste kriteria vir leerstofkeuse vanuit die Christelike benadering is dat die leerinhoud van sekulêre vakke nie botsend met die Bybelwaarheid mag wees nie en dus nie ondermynend vir die Christelike geloofsbelydenis en leefwyse nie.³⁾ Op sigself is dit 'n onmoontlike eis vir die onderwyser wat in die neutrale opvoedkunde en wetenskap onderrig is. Dieselfde skrywer vervolg dan: "Die integriteit van die opvoeder

-
- 1) Venter, E.A., Die Begrip: Universiteit in Wysgerige Temas, p. 141.
 - 2) Vgl. Van Zyl, P., Grondslae van 'n Christelike opvoeding en onderwys in 'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys, p. 74.
 - 3) Van Zyl, P. op. cit., p. 71.

waarborg die egtheid waarmee die leerlinge die Bybelse grondslag vir al hulle kennis en ander bedrywighede verwerk. In die gewone gang van die skoolwerk, in die letterkunde, in die fisikales, in haas elke les sal sinvolle verwysings moontlik wees. Die toon waarop dit geskied, is betekenisvol. As dit oordoen word, verydel dit sy doel."¹⁾ So kan Christelike onderwys tot sy reg kom in die skool, volgens Van Zyl.

In dieselfde gees en in aansluiting by bogenoemde uitsprake wil ook Pistorius die waarborg vir 'n Christelike skool respektiewelik Christelike onderwys soek in seggenskap van die kerk in skoolsake en die teenwoordigheid van godsdiensonderwys.²⁾ Na aanleiding hiervan merk Heiberg op: "Dat Pistorius se fenomenologiese uitgangspunt hom skromelik in die steek laat in verband met 'n Christelike werklikheidsleer en Christelike siening van die vakwetenskappe, 'n Christelike maatskappyleer en 'n Christelike mensbeskouing is duidelik!"³⁾

Wanneer ons noukeurig bostaande antwoorde op die vraag na die Christelike onderwys respektiewelik Christelike skool bestudeer, dan skyn daaruit steeds

1) Ibid., p. 74.

2) Pistorius, P., Kaart en kompas van die opvoeding, pp. 312-315.

3) Heiberg, P.J., Die opleiding van Christelike onderwysers: Tydskrif vir Christelike wetenskap, jg., 6, 4de kw. 1970., pp. 158-159.

weer die religieuse dialektiek van "natuur" en "genade" wat die hele gang van die "oplossing" bepaal. In die middeleeuse skolastiek is die terrein van die "natuur" aangepas by die terrein van die "bonatuur". Op die terrein van die eersgenoemde het die "Rede" en op die terrein van laasgenoemde die geloof geheers. Op die terrein van die Rede tref ons die wetenskap as vrug van die outonome Rede aan, en op die terrein van die kerk die "lig van die Skrif" gesien deur die bril van die Roomse teologie, die kerklike genademiddele en Christus wat binne die mure van die kerk gevange gehou is. Die "lig van die Skrif" moes binne 'n kerk met blindeerde vensters skyn. Maar die Gereformeerde Skolastiek het hierin verandering gebring. In die woorde van Kuyper het die kerk die "vensters" oopgemaak sodat die "lamp der Christelike religie" op al die "geledingen en verbindingen van ons menslik leven" gewerp kan word.¹⁾ So is die terrein van die "algemene genade" deur die "lig van die Skrif" wat nou via die Protestantse teologie as "koningin van die wetenskappe" "verchristelik". En so is die terrein van die outonome "Rede" wesenlik ongeskonde gelaat en is daar nie en kan daar nie tot 'n alles oopdekende kritiek op die gebied van die Rede gekom word nie. Gevolglik bly wysbegeerte en vakwetenskap altyd "neutraal" en daarmee onaantasbaar. Wanneer die eis van die Christelike onderwys gestel

1) Sien Strauss, D.F.M., "Oriënterende inleiding", in Wysbegeerte en vakwetenskap, pp.1-10.

en in die lig van hierdie neo-skolastiese grondmotief beantwoord word, dan kan daar nie iets anders gevind word as wat deur bovermelde outeurs gedoen word nie. Christelike Godsdiensonderrig, die kerk en 'n "Christelike Gees" moet die terrein van die "natuur" dit is die res van die skoollewe en die "ander" skoolvakke "verchristelik."¹⁾ Ook Bybeltekse mag gebruik word op die "ander" gebiede, dog net nie te veel nie.

Dit is H. Dooyeweerd wat in sy "transendentale kritiek" aangetoon het dat daar nie so iets as 'n outonome en neutrale teoretiese Rede bestaan nie. Die transendentale kritiek onthul in die lig van die Skrif dat die diepste selfheid van die mens, die hart in Bybelse sin "agter" die verstand lê as die "verborge speler" op alle tydelike funksies van die mens. Dis ook waar van die verstandelike funksie wat in die wetenskap en die onderwys aan die orde is. Hierdie belanrike insig word verder deur die Skrif belig, want die Skrif openbaar aan die mens dat hy in sonde geval het, maar in Christus weer in liefdevolle gehoorsaamheid op God gerig kan word. Daaronder val ook die mens se wetenskaplike en onderwysende aktiwiteit. Eers vanuit die insig dat die hart agter alle funksionele aktiwiteite van die mens sit, dus ook sy teoretiese denkfunksie, is dit moontlik om in Christelike sin tot 'n innerlike reformasie van wysbegeerte en wetenskap te kom.²⁾

1) Vgl. Stone, H.J.S., Opvoeding en religie, p.10.

2) Vgl. Strauss, D.F.M., op. cit., Hoofstuk II.

Dit geld ook vir Christelike onderwys, want die menslike hart is nooit religieus "leeg" nie maar steeds beset en gerig deur die een of ander religieuse grondmotief. In die Christelike wysgerige denke is dit die Christelike grondmotief van skeping, sondeval en verlossing.

Sonder bogenoemde insig sal Christelike onderwys, Christelike skole en Christelike beskawingsvolwassenheid slegs begrippe wees sonder enige werklikheidsbetekenis. Met ander woorde die Christelike religieuse grondmotief moet eers gestalte kry in al die aktiwiteite van die skool voordat daar van 'n Christelike skool sprake kan wees. Aangesien die skool veral in sy werksaamhede toegespits is op die ontsluiting van onder andere die denkfunksie respektiewelik analitiese funksie¹⁾ van die kind deur middel van Christelike vakonderwys, let ons vervolgens daarop.

5.1 Christelike vakonderwys in die Christelike skool

Die religieuse grondmotief van die skolastiek, naamlik van "natuur" en "genade", hou vir die bepaling van die "wat" van die Christelike skool geen perspektiewe in nie. Die enigste reële moontlikheid wat daaruit kan voortvloei, is dat die "Christelike" algaande verdring word deur die "neutrale" totdat daar ten slotte 'n strydlose kapitulasie

1) Die onderwys gaan egter nie op in die vorming van die analitiese funksies nie.

van die "Christelike" plaasvind. So was dit en so sal dit maar wees. Kooistra beskryf hierdie stand van sake raak as hy sê: "Synthesis.... is the description of the period before the defeat."¹⁾ Immers die gesekulariseerde universiteit en wetenskap dank sy bestaan aan hierdie skema.²⁾

As Venter sê dat die ganse gebou van die huidige westerse beskawing op die fondament van die universiteitswese rus, en verder dat die skool volkome afhanklik van die universiteit is,³⁾ dan besef ons van welke belang dit is om erns te maak met die Christelike wetenskap. Want alleen onder die aandrang van die Christelike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing kan die Christelike wysbegeerte tot stand kom. En op grond van 'n Christelike wysbegeerte kan Christelike onderwys tot stand kom. En so kan die skool sy Christelike beskawings= taak om op te voed tot Christelike beskawingsvolwassenheid nakom.

Met ander woorde wil die Christelike skool sy Christelike beskawingstaak na behore uitvoer, moet die Christelike opvoeding en onderwys van die kind tot sy reg kom by die onderrig van elke brokkie

-
- 1) Kooistra, R. The university and it's aboli= tions, p. 31.
 - 2) Vgl. Heiberg, P.J. Die opleiding van Christeli= ke onderwysers, Tydskrif vir Christelike weten= skap, 6de jg., 1970, p. 148.
 - 3) Venter, E.A. Wysgerige temas, p. 142.

vakwetenskaplike kennis van die eerste standaard af tot die laaste. In hierdie verband merk Strauss op: "Soos wat ons byvoorbeeld nie een wet skring kan onttrek sonder om daarmee die ganse kosmos kwyt te wees nie, so mag ons nie toelaat dat selfs ook maar een vakwetenskap sy ophelderingswerk nie na waarheid in Christus doen nie.¹⁾ Dit beteken by implikasie dat elke vak op skool gedrenk moet wees in die totale Christelike samehang van die mens en sy aardse tuiste sowel as hulle afhanklike betrokkenheid op die Oorsprong. Alleen op hierdie wyse sal die kind 'n geïntegreerde totaliteitsiening van God se kosmos kan ontwikkel en sal hy 'n sekerheid van sy eie roeping as mens daarbinne kan ontvang. Alleen op hierdie wyse sal die Christen-leerling ook tot die besef gebring word dat daar nie 'n kloof tussen geloof en wetenskap is nie, en sal die sekerhede wat hy in die Godsdiensoonderrig ontvang het nie deur strydige stellings in ander vakke getorpedeer word nie.²⁾ Hy ervaar op hierdie wyse 'n eenheid, 'n harmonie met die skepping en Skepper en ontwikkel so tot 'n goedgeïntegreerde persoonlikheid.³⁾ Laasgenoemde is juis wat Christelike beskawingsvolwassenheid veronderstel is om te wees.

-
- 1) Strauss, H.J., op. cit., p. 72. Vgl. ook in hierdie verband De Graaff, A.H., The nature and aim of Christian education, p. 11., en Van Wyk, J.H., Die Christelike skool, Covsa-studie-stuk, no. 7, pp. 8-9.
- 2) Vgl. Stone, H.J.S., Opvoeding en religie, p.12.
- 3) Vgl. Schrottenboer, P.S., The Christian school in a secular society International Reformed Bulletin, jg., 12, no. 36-37, 1969, pp. 8-15.

Tot dusver het die stryd om Christelike onderwys hoofsaaklik gegaan oor die belangrikheid van gods=diensonderwys in ons skole en 'n sogenaamde "Christelike Gees" wat daar in die skool moet heers,¹⁾ terwyl daar minder aandag aan die noodsaaklikheid van Christelike wetenskap geskenk is.

In aansluiting by die voorafgaande gee D.F.M. Strauss 'n skitterende illustrasie van wat onder Christelike wetenskap verstaan moet word. Hy toon byvoorbeeld aan dat die ou positivistiese dogma van "wetenskap is wetenskap" alleen betekenis het om die outonome rede te beveilig. Hy dring deur tot wat hy noem "transendentale apriori", dit is grondliggende voorveronderstellinge van alle vakwetenskappe. Natuurlik geld dit ook vir die natuurwetenskappe wat meesal beskou word as ontbloeit van wysgerige voorveronderstellinge. Baie duidelik toon hy aan hoe dat die voorveronderstellinge waarvan ook in die wiskunde uitgegaan word, ten slotte gegrond is in 'n bepaalde religieuse grondmotief en archimedes=puntkeuse.²⁾ In die lig hiervan hou die dogma van die outonome Rede nie meer stand nie, ook nie meer op die terrein van die natuurwetenskappe nie, wat nog dikwels vanuit die standpunt van die Gereformeerde skolastiek beskou word as gebiede waar die "Godsdiens" nie juis veel te sê het nie.

-
- 1) Vgl. die opvattinge van P. Van Zyl, Pistorius, Potgieter e.a. wat reeds vroeër in hierdie verhandeling aan die orde gestel is.
2) Vgl. Strauss, D.F.M., op. cit., p. 16.

Wil die Christelike skool opvoed tot Christelike volwassenheid, moet aanvaar word dat die onderrig van elke vak Christelik-opvoedkundig moet wees en dit beteken dat die Christelike onderwys ook in die gedifferensieerdheid van die Christelike vakke 'n eenheid moet wees. Nou is dit voor-die-hand-lygend dat die opleiding van onderwysers hiervoor voorsiening moet maak. Om hierdie rede sal daar ook vervolgens enkele opmerkinge gemaak moet word oor die toerusting van die Christelike onderwyser aan die Christelike skool.

Teen die agtergrond van die voorafgaande moet dit duidelik wees dat die neutrale fenomenologiese opvoedkunde ten opsigte van Christelike vakonderwys in die "sekulêre" vakke op die meeste 'n bibliestiese gebruik van die Bybel kan meebring. Met sulke onderwys en opvoeding sal daar egter nooit gevorder word tot Christelike beskawingsmondigheid nie maar hoogstens tot 'n karikatuur daarvan. Uit die wetgewing is dit egter baie duidelik dat dit nie die weg is wat die owerheid wil dat ons onderwys wat moet opgaan nie. Die wet bepaal immers tog baie duidelik dat:

- (i) die onderwys in die skole in die Republiek van Suid-Afrika 'n Christelike karakter moet hê;¹⁾
- (ii) iemand wat as onderwyser opgelei word, sodanig toegerus moet wees dat hy uitvoering kan gee aan onder andere punt (i) hierbo

1) Art. 2 van die Wet op die Nasionale Onderwysbeleid, Wet 39 van 1967, subartikel (1)(a).

gestel. 1)

Uit bogenoemde blyk dit immers duidelik dat die opleiding van die onderwyser sodanig moet wees dat die onderwyser inderdaad Christelik onderwys sal kan gee. Dit impliseer onder andere dat die onderwyser groter verantwoordelikheid aan die dag moet lê as om bloot op hoogte van sy vak te wees.

Die onderwyser sal grondig geskool moet word in die eerste beginsels van die Christelike wysbegeerte byvoorbeeld, grondslag, kosmologie, algemene wetenskap en veral antropologie. Solank as wat persone en instansies wat belas is met die opleiding van onderwysers nog nie insien dat hierdie toerusting basiese toerusting vir elke Christelike onderwyser is nie, solank sal Christelike onderwysniks meer as 'n hersenskim wees nie.

Die huidige stand van sake aan ons blanke universiteite, wat verantwoordelik is vir die opleiding van alle onderwysers aan die sekondêre skool, is egter sodanig dat daar kwalik uitvoering gegee kan word aan Wet 39 van 1967. Juridies word alle blanke universiteite, met die uitsondering van die P.U. vir C.H.O., deur die gewetenskousule tot sogenaamde "neutrale" universiteite verklaar. Dit is so omdat die gewetenskousule bepaal dat daar geen diskriminasie mag geskied op grond van die geloofsstandpunt van dosente by die benoeming in vakatures nie. By implikasie beteken dit dat geloof en

1) Art. 1 B, subartikel (1)(b).

wetenskap niks met mekaar te make het nie. Met ander woorde wetenskapsbeoefening is geheel en al 'n neutrale aangeleentheid.¹⁾

Na aanleiding van bogenoemde ontstaan die vraag van hoe die wet van die parlement nagekom moet word. Kan dit nagekom word as die onderwyser sy opleiding aan 'n "neutrale" inrigting ontvang waar die religie van die "neutrale" fenomenologiese metode heers? Hoe sou 'n "neutrale" wetenskapsbenadering die onderwyser in staat kan stel om enigsins sy vak vanuit 'n Christelike gesigspunt te kan benader? En, indien ons dit nie kan doen nie, voed ons dan nog op na Christelike beskawingsvolwassenheid, of voed ons op na 'n humanistiese hubris waar bepaalde wetenskappe en die intelligente leerling as skoolideaal gestel word? Die "neutrale" wetenskap het so vir die ongeloof vestings in ons onderwys gebou en dit bowendien beman met Christenonderwysers en Christenleerlinge. Hierdie houvas van die ongelowige wetenskap op ons onderwysinrigtings respektiewelik skole moet verbreek word met die wapentuig van die Christelike wetenskap - eers dan sal die skool sy Christelike beskawingstaak na behore kan uitvoer.²⁾

-
- 1) Vgl. Heiberg, P.J., Die opleiding van Christelike Onderwysers' Tydskrif vir Christelike wetenskap, 6de jg., 4de kw., 1970. p. 147.
 - 2) Vgl. Strauss, H.J., op. cit., pp. 74-75.

Dit moet by herhaling beklemtoon word dat die verchristeliking van die vakwetenskappe respektiewelik skoolvakke alleen kan geskied met die hulp van 'n volwaardige Christelike wysbegeerte. In verband met laasgenoemde merk Strauss op: "Slegs die Christelike wysbegeerte bied trouens aan elke vakwetenskap die grondslag vir sy eie vakfilosofie, waaruit dit vir elke Christelike vakwetenskaplike duidelik moet wees hoe sy studiegebied van God afhanklik is, onder die wet van God in 'n besondere skeppingsposisie sy plek en funksie het, steeds in afhanklike samehang met al die ander vakgebiede gegee is en dus nooit in isolasie van God, sy wet of die res van die skeppingsgegewens na waarheid opgehelder kan word nie.¹⁾ Met ander woorde die Christelike onderwyser moet, om te kan opvoed tot Christelike beskawingsvolwassenheid, 'n Christelike beginseleopleiding geniet. Dit beteken dat die Christelike onderwyser 'n Christelike wetenskaplike skoling moet ontvang om vir elke lewensuitgang en vir elke vakgebied die daarby passende Christelike beginsels te kan onderrig.²⁾ Alleen op hierdie wyse sal die Christelike skool 'n opvoedingsvesting vir behoud van ons Christelike erfenis in die uitbouing van 'n Christelike toekoms kan bly.

5.2 Ander karakteristieke van die Christelike skool

Dit is sekerlik so dat nie slegs Christelike vakonderwys nie maar ook ander karaktertrekke die aard

1) Loc. cit.

2) Vgl. Stone, H.J.S. Opvoeding en religie, p. 17.

van die Christelike skool tipeer. So byvoorbeeld sal die kurrikulum van die Christelike skool voorsiening moet maak vir die alsydige ontsluiting van die normatiewe aktstruktuur van die Christelike kind, indien die skool hom inderdaad tot Christelike beskawingsvolwassenheid wil bring.

5.2.1 Die kurrikulum van die Christelike skool

Soos reeds aangetoon moet die Christelike skool, deur middel van opvoedende onderwys onder beslag die Christelike religieuse grondmotief die normatiewe aktstruktuur van die kind ontsluit sodat laasgenoemde by volwassenheid sy roeping tot eer van God kan vervul.¹⁾ Dit beteken onder andere dat die Christelike skool sy kurrikulum so sal moet beplan en saamstel dat dit toegespits is op die beheersing van die Christelike leefwêreld van die kind in gehoorsaamheid aan die ordinansies van God. In die Christelike skool sal daar by die kurrikulumbepanning met die volgende sake rekening gehou moet word:

Die Christelike antropologie sal wel deeglik aandag moet geniet by die kurrikulumbepanning. So byvoorbeeld sal die Christelike skool in sy leerstofkeuse en rangskikking, selfs ook in sy metodiek aansluiting moet vind by die Christelike mensbeeld. Met ander woorde die feit dat die mens geskape is na die beeld van God en dat hy 'n bepaalde taak in

1) Vgl. p. 147.

opdrag van God ontvang het, sal in 'n hoë mate bepalend wees vir die kurrikulumbepanning.

In aansluiting by die Christelike antropologie sal die Christelike kosmologie ook 'n determinerende invloed op die kurrikulumbepanning uitoefen. Die mens is immers geroepe tot die aanvaarding van sy kultuurmandaat binne die skeppingswerklikheid. Voordat hy egter in staat sal wees om sy roeping te aanvaar, moet hy eers die skeppingswerklikheid of sy aardsetuiste waarbinne hy hierdie roeping moet vervul, leer ken. Die skeppingswerklikheid vertoon 'n verskeidenheid aspekte wat verdeel word in kultuur- en natuuraspekte.¹⁾ Hierdie aspek is die invalspoorte van die verskillende vakwetenskappe. Met ander woorde deur die kennis (leerstof) van die vakwetenskappe leer die kind sowel die skeppingswerklikheid as sy plek daarbinne ken.

Na aanleiding van wat hierbo gesê is, kan opgemerk word dat ons as Christene glo dat God die skepper is van die ganse skepping en ook die onderhouer daarvan. Ons bely immers dat "uit Hom, deur Hom, en tot Hom, alle dinge is."²⁾ As ons die werklikheid, soos hierbo aangetoon, in waarheid wil leer ken, moet ons dit in die lig van die geopenbaarde Woord van die Skepper leer ken. Omdat ons God nooit los kan maak of dink van Sy skepping nie,³⁾ mag die Christelike skool ook nooit die ver-

1) Vgl. p. 8.

2) Vgl. Rom. 11:36.

3) Vgl. p. 15.

skillende vakke wat die verskillende aspekte van die werklikheid verteenwoordig, losmaak van die vak wat direk met God en met ons Geloof te make het nie, naamlik godsdiensoonderrig. Godsdiensoonderrig moet dus 'n sentrale plek in die kurrikulum van die Christelike skool kry.¹⁾

In aansluiting hierby is dit reeds sterk beklemtoon dat ware opvoedende onderwys die aktstruktuur so harmonies en alsydig moontlik moet ontsluit. Daar is ook reeds daarop gewys dat in die ontsluitingsproses die geloof in die laaste instansie die leiding het. Nou is dit juis met die waarhede en werklikhede van die geloof dat godsdiensoonderrig op skool gemoed is. In dié verband merk Dooyeweerd op: "In deze Woord-openbaring nu spreekt God tot de mens en de mens heeft gelovig te luisteren. Eerst in dit gelovig luisteren naar Gods Woord onthult zich aan het geloofsinzicht de ware zin van Gods openbaring in de natuur der schepping in alle werken Zyner handen."²⁾ Met ander woorde alleen die Woord van God, as besondere openbaring aan die mens kan die waarborg bied vir die volkome ontsluiting van die geloof en sodoende van die hele aktstruktuur. Alleen so sal die kind 'n gefntegreerde

-
- 1) Vgl. Bingle, H.J.J., Metodiek van Godsdiensoonderrig op die Middelbare skool, p. 5.
 - 2) Dooyeweerd, H., Vernieuwing en besinning, p. 95.

totaliteitsiening van die werklikheid kan ontwikkel en sal hy sekerheid verkry oor sy roeping daarin=
ne. 1)

By die kurrikulumbeplanning van die Christelike skool moet in gedagte gehou word dat opvoeding en onderwys altyd die nasionale of volkse as basis moet hê. Die leerling moet sy volkse tradisies leer ken en die navolgingswaardige elemente daarin leer waardeer, bewaar en navolg. Hierdie stand van sake blyk ook uit die omskrywing van opvoeding wat reeds gegee is naamlik dat dit leiding is met die oog op die ontsluiting van die akt=struktuur op grondslag van 'n bepaalde kulturele erfenis gerig deur 'n bepaalde religieuse grondmotief en onder leiding van sekere geloofsveronderstellinge. 2) Dis vanselfsprekend dat vakke soos moedertaalonderwys en die vaderlandse geskiedenis hier ter sprake sal kom.

Daar moet vervolgens ook by die kurrikulumbeplanning rekening gehou word met die beskawingsontwikkelingsnorme van God, want beskawingsontwikkeling, by implikasie beskawingsvolwassenheid, kan slegs werklikheid word wanneer die opvoeder in sy beheersende vorming respektiewelik opvoeding aan hierdie norme gehoorsaam is. 3)

1) Stone, H.J.S. op. cit., pp. 12-13.

2) Vgl. p. 107.

3) Vgl. Strauss, H.J. op. cit., p. 41.

Dit beteken met ander woorde dat beskawingsvolwas= senheid voltrek word op grondslag van kontinuïteit, differensiasie en integrasie.

Toegepas op die kurrikulum beteken dit eerstens dat die keuse en rangskikking van die leerstof onder andere so moet wees dat dit beantwoord aan boge= noemde norme. Om aan die kontinuïteitsnorme te beantwoord moet die leerstof so gekies en gerangskik wees dat die leerproses kontinu verloop en nie met spronge nie, want dit sou opvoedkundig anti-norma= tief wees.¹⁾

Omdat dit voorts ook noodsaaklik is dat die kind, 'n totaliteitsiening van God se kosmos moet ontwik= kel, moet ook die norme van differensieëring in ge= dagte gehou word by die kurrikulumbeplanning. Die Christelike leerstof moet dus ook steeds gediffe= rensieer word ten opsigte van keuse, rangskikking en aanbieding. Die kind word immers geroep om sy taak in 'n gedifferensieerde samelewing uit te voer.

Die kurrikulum moet ook voorsiening maak daarvoor dat die kontinu - differensieërende opvoedingspro= ses nie verbrokkel nie, aangesien die ontwikkelende mens respektiewelik kind 'n religieus-geïntegreerde persoonlikheid is. Die verskeidenheid van leerstof moet dus op die opvoeding van die Christelike per= soonlikheid toegespits bly. In aansluiting hier=

1) Vgl. Ibid., p. 82.

by merk Stone op dat die Christelike opvoeding dit as ideaal stel "dat elke jongmens 'n goedgeintegreerde persoonlikheid sal wees, wat 'n harmonie van hart, hoof en hand vertrou en in goeie aansluiting by sy omgewing en samelewing kan leef."¹⁾ Die integreeringsnorm verseker dus dat kennis en sekerhede wat in een vak, byvoorbeeld Godsdiensonderrig, opgedoen word, nie getorpedeer of weerspreek word deur strydige stellings in ander vakke nie.

Aangesien Christelike beskawingsvolwassenheid die ontplooiing van die volle menslike persoonlikheids-gestalte veronderstel, sal praktiese handvaardigheid en liggaamlike groei en ontwikkeling by die kurrikulumbepanning ook aandag moet geniet. Vakke soos handwerk vir seuns, naaldwerk vir dogters en liggaamlike opvoeding vir beide seuns en dogters kom dus hier ter sprake.²⁾

Wat tot dusver gesê is, kom kortliks hierop neer: die kurrikulum van die Christelike skool moet so beplan word dat dit die kind bekend sal stel met die beginsels wat vir die verskillende lewensakkers geld: eerstens met die beginsels vir die godsdiens-tige lewe, maar ewe deeglik met die Christelike beginsels vir die moraal, reg, kuns, ekonomie, lewe, sosiale omgang en verkeer, taalgebruik, beheersende vormingswerk en denke. Maar dit moet ook tot kennis

1) Stone, H.J.S. op. cit., p. 12.

2) Vgl. Gunter, C.F.G., Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde, p. 98.

en begrip van die natuurwêreld lei. Op hierdie wyse word die kind gebring tot gehoorsaamheid aan die ordinansies van God op alle lewensterreine en is hy in staat om nie net sy beskawingsgoedere in besit te neem nie maar om dit ook te handhaaf en uit te bou.¹⁾

Kenmerkend van die skool is ook sy soewereiniteit in eie kring waarop vervolgens gelet word.

5.2.2 Soewereiniteit in eie kring en die Christelike skool

Die beginsel van soewereiniteit in eie kring gee aan die skool sy eie status en optrede. In totalitêre state byvoorbeeld, sosialistiese of katoliese staatsisteme, kan hierdie beginsel ten opsigte van die skool nie tot sy reg kom nie. Die Christelike skool kan sy beskawingstaak alleen na behore uitvoer as dit nie verkneg word deur een of ander samelewingsverband wat ook gemoeid is met die onderwys en opvoeding van die kind nie. Dit beteken by implikasie dat die kerk, die staat of die gesin byvoorbeeld nie een die mag en reg het om oor die skool baas te speel nie.²⁾ Elkeen van genoemde verbande het sy eie struktuur, aard, funksie en roeping en is soewerein in eie kring. Dit is dus nie die funksie van die staat, die kerk of die gesin om die skool te beheer nie. Waar dit wel gedoen

-
- 1) Vgl. Stone, H.J.S., op. cit., p. 16. Vgl. ook van Wyk, J.H., op. cit., p. 7.
 - 2) Vgl. Van Loggerenberg, N.T., en Jooste, A.J.C., Verantwoordelike opvoeding, p. 80.

sou word, oorskry hulle hul magte en funksies en oortree op die soewereiniteit van die skool.

Hierdie genoemde verbande staan wel tot mekaar in 'n universele afhanklikheidsverhouding en daar moet 'n wisselwerking tussen dié verskillende verbande wees. So is die skool byvoorbeeld op die staat aangewese vir die nodige onderwyswette en die staat, weer afhanklik van die skool ten opsigte van sy opvoedingsfunksie. Die staat het behoefte aan opgevoede respektiewelik beskawingsvolwasse burgers en maak gebruik van die skool as sy aksiefront op hierdie gebied.

Wat die verhouding tussen skool en ouers betref, sê Van Loggerenberg: "Die ouers, hoewel soewerein in eie kring, het die skool nodig om daardie onderwys- en opvoedingswerk te doen waartoe hulle self nie in staat is nie, terwyl die skool die ouers nodig het omdat die skool nie self kinders kan verwek, hulle kan onderhou, versorg, van die nodige voorsien, of sekere opvoedingsfunksies kan vervul nie."¹⁾

Met betrekking tot die verhouding tussen die kerk en die skool skryf Van Wyk: "Die kerk as gemeenskap van belydende Christus-gelowiges het 'n eiesoortige belang by die opvoeding van sy lidmate.

1) Ibid., p. 81.

Daarom eis hy van sy belydende lidmate 'n belofte met betrekking tot die opvoeding van die dooplidmate, die doopbelofte. Daarom kan die kerk van sy belydende lidmate verwag om te sorg vir die daarstelling en instandhouding van 'n Christelike skool waar die doopbelofte nagekom kan word.¹⁾ Op grond van sy eiesoortige struktuur, aard en funksie het die kerk egter geen direkte seggenskap in die skool as selfstandige samelewingsverband nie.

In die lig van bogenoemde is dit duidelik dat kerk, staat, huisgesin en skool elk 'n opvoedende funksie het onderhewig aan die spesifieke kwalifikasie en bestemming van die bepaalde verband, met ander woorde sy soewereiniteitsfeer. Dit wil sê elke samelewingsverband moet opvoed ten opsigte van die norme wat vir sy bepaalde roepingsgebied geld. So sal die kerk byvoorbeeld geloofsonderrig gee en hierin is sy onderwysende en opvoedingstaak begrens ten opsigte van die ander samelewingsverbande. Die staat vind op sy beurt in sy roeping om toesig te hou oor die regsbelange van die volk sodanige begrensing dat daar weinig sprake van staatsopvoeding kan wees. Die huisgesin vind sy bestemming in die liefdesaspek en dit (die genetiese liefde) moet die vlak wees waarop opvoeder en opvoedeling mekaar hier ontmoet.

1) Van Wyk., J.H. op. cit., p. 9.

Die skool moet egter die hele veld dek. Die skool is geroepe om te sorg dat die skriftuurlike beginsels vir alle lewensterreine in gelowige besinning en gehoorsaamheid opgediep word sodat die wetenskap die kind alsydig kan voorlig en kontinuu, gedifferensieerd en geïntegreerd ontsluit vir sy beskawings=taak. Juis om hierdie rede, sê Coetzee, moet die skool vry wees, dit mag deur geen ander verband ge=bind wees as wat uit sy aard voortvloei nie: dit is vry omdat dit heeltemal en uitsluitend gebind is aan sy eie aard en aan die verlange van die ouers wat hul kinders daaraan toevertrou.¹⁾

Na aanleiding van laasgenoemde opmerking van Coetzee is dit sekerlik duidelik dat daar prinsipiële kontinuiteit moet wees tussen ouerlike opvoeding en skoolopvoeding. Indien dit nie die geval is nie, sal die eenheid van die kind se ontwikkeling respektiewelik ontsluiting deurbreek word, wat afbrekende gevolge vir karakterbou, persoonlikheidsontwikkeling en lewens- en wêreldbeskoulike ingesteldheid het. Met ander woorde diskontinuiteit tussen ouerlike opvoeding en skoolopvoeding kan die oorsaak wees dat die skool nie sy beskawingstaak na behore kan uitvoer nie. Tog moet daar nie op grond hiervan 'n strukturele gelykskakeling tussen huislike opvoeding en skoolopvoeding wees nie. Hoewel die on=vervangbaarheid van die huislike opvoeding deur Dooyeweerd, Waterink en andere beklemtoon word, kan

1) Vgl. Coetzee, J.C.; Vraagstukke van die opvoedkundige politiek, p. 53.

daar met net soveel reg aanspraak gemaak word op die onvervangbaarheid van die skoolopvoeding en onderwys binne 'n gedifferensieerde moderne samelewing. Om hierdie rede kan daar nie sonder meer van die skool as 'n verlengstuk van die huis gepraat word nie.

Net soos in die geval van die huisgesin het die staat en die kerk ook belang by die onderwys en die opvoeding van hulle burgers en lidmate onderskeidelik. Nooit kan daar egter gepraat word van die skool as 'n verlengstuk van die staat of kerk nie. Met ander woorde wat in die een geval geld, moet ook in die ander geval geld. Juis omdat een van genoemde verbande sy eie besondere opvoedingstaak het, wat in hoofsaak bepaal word deur die besondere of eiesoortige struktuur van die betrokke verband, moet elke verband, nieteenstaande die onderlinge verlegtheid met mekaar, sy onderskeie bevoegdhede steeds in die oog hou en nie wederregtelik sy grensgebied oorskry nie.¹⁾

Wat die beginsel van ouer- medeseggenkap betref, handhaaf ons die noodsaaklikheid daarvan en wil slegs die aandag vestig op enkele aspekte wat hier van belang is:

- (i) Aangesien ouers primêr vir die opvoeding en onderwys van hulle kinders verantwoordelik is, moet hulle direkte belang hê by die

1) Vgl. De Graaff, A.H., The aim and nature of Christian education, p.7.

soort onderwys wat die kind op skool ontvang.

- (ii) Laasgenoemde beteken egter nie dat sake soos inhoud en metode deur die ouer bepaal kan word nie, want dit sou die werk van die onderwysprofessie onhoudbaar maak, aangesien so 'n optrede die beginsel van soewereiniteit in eie kring van die skool verontagsaam. Die ouer het wel belang by die gees en die rigting van die skool, met ander woorde die prinsipiele grondslag en beleid van die skool. Met betrekking tot laasgenoemde kan ouers slegs via hulle verteenwoordigers by skoolkomitees optree.

In verband met laasgenoemde aangeleentheid wys Du Toit daarop dat sodanige medeseggenskap prinsipieël eenstemmigheid en organisasie aan die kant van die ouers veronderstel. Dit is alleen moontlik as skole ook op grondslag van lewens- en wêreldbeskoulike verskille differensieer. En dit veronderstel 'n Christelike owerheid wat sy integreringstaak ook ten opsigte van opvoeding en onderwys ernstig neem en na behore behartig.¹⁾

In aansluiting by laasgenoemde gedagte is dit ook nodig om hier kortliks te verwys na die staatkundige onderwysbeleid hier te lande. Hier word geensins in besonderhede getree nie maar slegs enkele

1) Vgl. Du Toit, N., op. cit., pp. 33-39.

opmerkings gemaak wat van toepassing mag wees.

Kock wys daarop dat, as 'n Christelike staat die on=derwys beheer, ons met heel ander stand van sake te doen het. "En dit is vir ons werklik 'n prin=siipiële en praktiese vraag of dit in ons moderne samelewing nog moontlik en wenslik is om die on=derwys uit die hande van ons owerheid te neem. Dit lyk vir ons baie meer wenslik en dienlik om te ywer vir 'n Christelike owerheid dit wil sê as ons nog in hoofsaak as 'n Christelike volk kan deur=gaan."¹⁾ Dit beteken dat, as die owerheid binne 'n demokratiese staatsorde Christelik is, die meer=derheid van die volk ook Christelik behoort te wees. As dit die geval is, sal die skool in die reël ook die Christelike skool wees. Vir minder=heidsgroepe moet daar in hierdie opset dus ge=leentheid geskep word om hulle eie skole, neutraal of andersins, te hê.²⁾

Wat egter in elk geval met groot beslistheid ge=handhaaf moet word, is dat die interne soewerei=niteit van die skool nie aangetas mag word nie. Dit sal die Christelike skool in die geleentheid stel om sy Christelike beskawingstaak na behore uit te voer. Struktureel beskou, kan die skool

-
- 1) Kock, P. de B., Besinning oor die skoolver=band Tydskrif vir Christelike wetenskap, 4de jg., 3de kw., 1968, p. 64.
 - 2) Vgl. Bingle, H.J.J., Onderwysopleiding, lesing gelewer op die A.C.B. -Kongres 12 Oktober 1973, pp. 3-4.

slegs as vrye skool tot sy reg kom.

6. Samievattend

Wat tot sover gesê is, kom kortliks hierop neer: dit blyk dat die stigting van die skool 'n verantwoordelike taak is wat die mens nimmer kan ontwyk nie. Die wegdenk van die skool uit die menslike leefwêreld sou 'n anti-historiese daad wees wat lynreg in stryd met Gods kultuuropdrag is. Die skool het aldus 'n bestaansreg deur God gewil en ook 'n tyd van verskyning deur God gewil. As sodanig het dit 'n tipiese struktureenheid, en op grond hiervan ook 'n tipiese taak wat geen ander samelewingsverband, ten spyte van onderlinge vervlegting, hom kan ontnem nie. Hierdie stand van sake word ook bevestig deur die volgende opmerking van Venter:".... kragtens sy eiesoortige struktuur staan die skool primêr in diens van beskawingshandhawing. Dit moet die uitgangspunt vorm van elke onderwysbeleid. Nie om goeie boekhouers of tiksters op te lei of 'n wye algemene kennis te verseker, is die taak van die skool nie maar om beskawingsmondige jongmanne en jongdogters te help vorm."¹⁾

As sodanige kultuurgestalte sal en moet die skool dus 'n groot rol speel ten opsigte van die Christelike beskawingstaak van die mens en daarom ook in die beïnvloeding van die kind op weg na Chris=

1) Venter, E.A., op. cit., p. 38.

telike beskawingsvolwassenheid. Ten spyte van menige waaroor daar nog nie volle klaarheid is nie, blyk dit dat dit in besonder die taak van die Christelike skool is om die kind op te voed tot Christelike beskawingsvolwassenheid. Die opleiding van onderwysers sal hiervoor voorsiening moet maak.

PERSPEKTIEF EN SAMEVATTING

Aangesien hierdie studie bedoel is om 'n prinsipieël opvoedkundige besinning te wees op die betekenis van die skool as ontsluitingsmag na Christelike beskawingsvolwassenheid, moes daar allereers rekenskap gegee word van die religieuse respektiewelik wysgerige voorveronderstellinge. Vir hierdie doel is daar swaar aangeleun op die kosmologiese en antropologiese insigte van die wysbegeerte van die wetsidee. Op hierdie wyse het ons ons ook meteen gedistansieer van die fenomenologiese metode met sy neutraliteitspostulaat wat vandag veelal die opvoedkundige wêreld oorheers.

Dit was veral die antropologiese insigte van Dooyeweerd en in besonder die aktstruktuur en die ontsluitingsproses onder leiding van die geloof, tesame met die religieuse grondmotiewe wat die mens vanuit die hart van sy bestaan aandryf, wat vir ons nuwe perspektiewe geopen het met die taak van die skool in die opvoeding van die kind na Christelike beskawingsvolwassenheid.

Die Christelike antropologie soos in hierdie verhandeling uiteengesit, impliseer opvoeding en onderwys. God het aan die mens 'n opdrag gegee: "Onderwerp en heers". Hierdie opdrag rus in die laaste instansie op die skepping van die mens na die beeld van God. Met ander woorde God het die mens so geskape dat hy in staat is om genoemde opdrag uit te

voer.

Elke kind word gebore met latente of onontslote vermoëns en talente saamgebundel in die aktstruktuur wat wag op ontsluiting. Opvoeding begin dus, so het dit geblyk, by die sluimerende moontlikhede van die aktstruktuur. Die aktstruktuur bepaal die moontlikhede maar ook die grense van die opvoeding. Wat egter belangrik is, is dat die ontsluiting van die aktstruktuur, en daarom van die volle mens, deur norme, deur kultuurstrewes en deur bepaalbare grondmotiewe gelei word. Om hierdie rede bestaan daar nie neutrale opvoeding nie (en daarom ook nie neutrale skole nie.

Om die mens te word wat God wil hê dat die mens moet wees, moet die ontsluiting respektiewelik opvoeding geskied aan die hand van die norme wat God vir elke lewensterrein gestel het, en daarom op grondslag van die religieuse grondmotief van skeping, sondeval en verlossing. Gebeur dit, ontsluit die mens tot 'n Christelike beskaafde volwasse persoonlikheid wat in staat is om Christelik sy leefwêreld te beheers in gehoorsaamheid aan die ordinansies van God.

Vanweë die sonde kan die ontsluitingsproses egter plaasvind onder inspirasie van 'n afvallige religieuse grondmotief, en die resultaat hiervan kan hoogstens 'n karikatuur van Christelike beskawingsvolwassenheid wees. As die fenomenologiese opvoeding

"etiese" volwassenheid as opvoedingsdoel stel, dan is dit inderdaad 'n verdraaiing en vervalsing van die sin van die menslike lewe, en 'n aanduiding van 'n nie-Christelike mensbeeld.

Primêr is dit die taak van die Verbondsouer om te sorg dat die kind opgevoed word tot Christelike beskawingsvolwassenheid. Die gekompliseerdheid en gedifferensieerdheid van die moderne samelewing het egter veroorsaak dat die ouer hierdie taak nie na behore kan uitvoer nie. Die ontsluiting van die werklikheid in meer en meer lewensterreine het dit noodsaaklik gemaak dat daar op meer georderde en beplande wyse kennis en kundighede oorgedra moet word van die een geslag na die ander. So ontstaan die skool as vrug van die beskawingsontwikkeling en wel met 'n eie struktuur en daarom 'n eie taak naamlik om mense te vorm wat hulle kultuur- en beskawings- taak kan volvoer.

Omdat daar nooit sprake van 'n neutrale beskawing kan wees nie, kan daar ook nie sprake van 'n neutrale skool wees nie. Om hierdie rede behoort die Christelike skool die vanselfsprekende en noodsaaklike reël te wees oral waar daar erns gemaak word met die behoud van die Christelike beskawing. Die kind en leerstofgesentreerde skool en opvoeding is 'n openbaring van die persoonlikheids- en wetenskapsideaal van die humanistiese grondmotief of immanensiefilosofie.

'n "Neutrale" (humanistiese) skool kan nie opvoed tot Christelike beskawingsvolwassenheid nie, of 'n Christelike beskawing in stand hou nie. Alleen 'n skool wat in al sy werksaamhede deur die religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing beheers word, is daartoe in staat. Dit beteken dat die vakonderrig, die leerplan en leerstof, die inrigting en beheer daardeur gelei en gerig moet word.

Omdat die skool vir sy bemanning van die universiteit afhanklik is, moet daar erns gemaak word met die Christelike wetenskap. Alleen onder die aandrang van skepping, sondeval en verlossing (die Christelike religieuse grondmotief) kan Christelike wysbegeerte tot stand kom, alleen op grond van 'n Christelike wysbegeerte kan Christelike vakwetenskap tot stand kom. En alleen op grond van Christelike vakwetenskap kan Christelike onderwys en skole tot stand kom. Alleen so kan die skool sy Christelike beskawingstaak om op te voed tot Christelike beskawingsvolwassenheid volvoer. Christelike skole en Christelike opvoeding respektiewelik Christelike beskawingsmondigheid maak dus staat op die opleiding van die Christelike onderwysers.

Ten spyte van Wet no. 39 van 1967 kan die gewetenskousule in ons universiteite, onderwyskolleges en skole 'n klimaat skep, en skep dit ook 'n klimaat waarin opvoeding tot Christelike beskawingsvolwassenheid kwalik kan gedy, aangesien die gewetenskousule die vrug is van die skolastiese grondmotief van natuur en genade.

Met ander woorde die wet is geen waarborg vir Christelike onderwys en opvoeding in ons skole nie. Hierdie stand van sake maak 'n ondersoek na die uitvoerbaarheid van die wet met betrekking tot die opleiding van onderwysers dringend noodsaaklik.

PERSPECTIVE AND SUMMARY

First of all an account had to be given of the religious, respectively philosophical presumptions as this thesis is meant to be a principial educational reflection on the significance of the school as a power which "opens-up" the individual (pupil) and leads him to Christian maturity. For this purpose the cosmological and anthropological views of the Philosophy of Law have been a great asset. In this way we also distantiated ourselves from the phenomenological method with its postulate of neutrality which has dominated the world of education of late.

It was especially the anthropological ideas of Dooyeweerd and particularly the actstructure and the process of "opening-up", directed by faith, together with the religious principles that motivate man, that opened new horizons in so far as the task of the school in educating the child to Christian maturity is concerned.

Christian anthropology, as expounded in this thesis, implies education and teaching. God entrusted man with the duty to subject and reign. Initially this order had its source in the fact that man was created in the image of God. In other words, God created man in such a way that he is capable of performing this task.

Every child is born with latent (or concealed) capabilities and talents accumulated in the act-structure. These talents await "opening-up". Education therefore starts, so it seems, at the latent potentialities of the act-structure. The act-structure determines the possibilities as well as the limitations of education. What is important though, is that the "opening-up" of the act-structure - and therefore the "opening-up" of the entire person, is directed by norms, cultural aims and definable fundamental motives. (Principles) For this reason no neutral education exists and accordingly there are no neutral schools.

To become what God wishes one to be, this "opening-up" must be directed educationally according to the norms fixed by God for all spheres of life. Consequently this "opening-up" must be in accordance with the basic religious principle of Creation, the Fall and Redemption of man. If this occurs, man is liberated to become a civilized, mature Christian personality that is able to control his environment in obedience to the ordinances decreed by God.

Because of man's iniquity the process of "opening-up" can occur when inspired by false religious principles and the result of this is at best a caricature of maturity in a Christian civilization. If the Phenomenological education states that "ethical" maturity is the aim of education, then it is truly a distortion and falsification of the

meaning of human life, and consequently an indication of a non-christian image of humanity. It is primarily the task of the parent of the Covenant to ensure that the child is educated with the eventual result of Christian civilised maturity. The complexity and differentiated nature of modern society hamper parents in doing this successfully. The "opening-up" of reality in more and more walks of life has made it imperative that knowledge and skills should be transferred in a more planned and systematic way from one generation to another. In this way the school develops as the product of the expansion of civilization and has its own unique structure and consequently its own unique task - viz, to mold people who can accomplish their cultural tasks and obligations to society.

No neutral school can exist because one can never speak of a neutral civilization. Accordingly the Christian school should be the obvious and essential rule wherever sincerity exists to further and preserve Christian civilization. The child and the school where the main aim is to inculcate the subject matter and education itself, are manifestations of the personality and scientific ideals of the humanistic principles of the philosophy of immanence.

A "neutral" (humanistic) school cannot lead to Christian developmental maturity, neither can it sustain a Christian civilization. Only a school that is guided and directed by the religious principle of

the Creation, the Fall and Redemption of man is capable of coping with this. This means that subject teaching, syllabi, subject matter, the institution (school) and control must be guided and directed by this principle.

Because the school depends on the university for its staff, serious attention must be given to the Christian way of presenting science. Christian philosophy can only evolve when encouraged by the Christian principle of the Creation, Fall and Redemption of man, hence Christian disciplines can only evolve when encouraged by Christian philosophy. And Christian teaching and schools can only develop when based on Christian disciplines. Only in this way can the school fulfill its Christian educational aim to teach in order to lead pupils to Christian maturity in civilization. Christian schools and Christian education, respectively Christian maturity in civilization, rely on the training of Christian teachers.

In spite of law no. 39 of 1967, the conscience clause in our universities, teachers' colleges and schools can create conditions injurious to the development of Christian maturity in civilization, as the conscience clause is the result of the scholastic principle of nature and mercy.

In other words, this law is no guarantee for Christian teaching and education in our schools. This situation urgently necessitates an investigation into the practicability of the law in so far as the training of teachers is concerned.

DANKBETUIGING

Allereers dank ek die Here wat my na gees en liggaam in staat gestel het om hierdie werk af te handel.

My opregte dank aan Prof. dr. B.C. Schutte, Dekaan van die Fakulteit Opvoedkunde. Sy besondere simpatieke leiding, menslikheid en akademiese deeglikheid was altyd 'n aansporing en besieling.

Aan Prof. P.J. Heiberg van die Universiteit van die Noorde, my waardering vir die kosbare tyd wat hy afgestaan het vir gesprekke en korrespondensie. Dit was tot groot hulp.

Aan Ada baie dankie vir haar volgehoue belangstelling en aanmoediging en opofferings wat sy en die kinders hulle getroos het.

Aan Prof. dr. J.H. Van Wyk vir die aanmoediging en talle vrugbare gesprekke wat ons kon voer.

Aan Mev. E. Schutte vir die keurige tikwerk.

BRONNELYS

A. BOEKE

BAVINCK PEADAGOGISCHE BEGINSELEN. Kampen, J.H. Kok, 1930.

BERKHOUWER, G.C. De mens het Beeld Gods, Kampen, J.H. Kok, 1957.

BINGLE, H.J.J. Metodiek van Godsdiensoonderrig op die middelbare skool. Pretoria en Potchefstroom Interkerklike uitgewerstrust, 1962.

BRILLENBURG-WURTH, G. Zedelijke opvoeding: Grondlijnen van een etische paedagogiek. Kampen, J.H. Kok. 1960.

BYBEL MET VERKLARENDE AANTEKENINGE, Die Kaapstad, V.P.U., 1958.

CALVYN, J. Institutes of Christian Religion (Vertaling Henry Beveridge) London, James Clarke, 1953.

COETZEE, J.C. Vraagstukke van die opvoedkundige politiek. Potchefstroom 1930. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. Pretoria, J.L. Van Schaik, 1953.

Inleiding tot die Historiese
Opvoedkunde. Johannesburg. Voor=
trekkerpers, 1954.

DE GRAAFF, A.H.

The educational ministry of the
church. A perspective. Delft,
Verenigde drukkerijen. Judels
en Brinkman, 1966.

The aim of Christian education.
Grand Rapids, Calvin College, 1969.

DOOYEWEERD, H.

Vernieuwing en bezinning om het
reformatoriese grondmotief.
Zutphen, J.B. Van Den Brink,
1963, 2de druk.

A new critique of theoretical
thought. Amsterdam, H.J. Paris,
1953-1958, 4 Volumes.

In the twilight of Western
thought. Nutley, New Jersey.
Craig Press, 1965.

Wat is die mens? (Afrikaanse
vertaling: H.J. Strauss) Bloem=
fontein, Sacum, 1966.

Inleiding tot de Encyclopedie
der Rechtswetenschap. Amsterdam,
H.J. Paris. (Geen datum)

FOURIE, J.J.

Tema en variasie in die opvoedings=
leer. Sacum, 1973.

- GUNTER, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë. Stellenbosch en Grahamstad, Universiteits-uitgewers en Boekhandelaars (Edms) Bpk., 1961.
- Aspekte van die Teoretiese Opvoedkunde. Stellenbosch en Grahamstad Universiteits-uitgewers en -boekhandelaars (Edms) Bpk., 1964.
- GILHUIS, T.M. Profiel van een school met de Bijbel. Kampen, J.H. Kok, 1971.
- GROENMAN, G. De lichamelijke opvoeding als antropologisch probleem. Groningen, P. Noordhoff, 1948.
- HANS, N. Comparative Education. Londen, Routledge & Kegan Paul, 1967.
- HEINEMANN, F.H. Existentialism and the modern predicament. Londen, Black, 1958.
- HOEKSTRA, T. Psychologie en catechese, Nijverdalen: E.J. Bosch Jbzn., 1916.
- HEIBERG, P.J. Die grondslag van Christelike opvoeding en onderwys in Suid-Afrika. In 'n Volk besin oor sy op=

- voeding en Onderwys. Pretoria Potchefstroom, Interkerklike Uitgewerstrust, 1969.
- JANSE, A. Het eigen karakter der Christelike school. Kampen, J.H. Kok, 1935.
- JEFFREYS, M.V.C. Beyond neutrality. Johannesburg, Pitmann & Sons, 1955.
- KALSBECK, L. De Wijsbegeerte der wetsidee. Amsterdam, Buijten & Schipperheijn, 1970.
- KOCK, P. de B. Christelike Wysbegeerte. Inleiding. Bloemfontein, N.G.S.P., 1968.
- KOHNSTAMM, P.H.A. "Paedagogiek, Personalisme en Wysbegeerte der Wetsidee", in Feesbundel. Prof. dr. J. Waterink. Amsterdam: Holland, 1951.
- KOOISTRA, R. The university and it's aboli-tions. Hamilton, The Association for Reformed Scientific Studies, 1965.
- KUYPERS, A. De ziel van het kind, Wageningen, Zomer en Keunings, 1936.

- LANGEVELD, M.J. Beknopte Theoretische Paedagogiek, Groningen, J.B. Wolters, 1961. 7de hersiende druk.
 Kind en religie. Utrecht, erven J Byleveld, 1955.
- MOJET, J.W. De structuur van opvoeden en opvoedkunde" in Reflexies. Amsterdam, Buijten en Schipperheijn, 1968.
- MULDER, M.H. & KAHLMANN, J. Pouslike Ensikliek Humani Generis 1950. Uitgave N.V. Gooi 'n sticht Hilversen, 1958.
- MULDER, J.J. Die verhouding, gesin, kerk, staat en skool in die opvoeding en onderwys in 'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys. Kaapstad, Pretoria, Potchefstroom, Interkerklike Uitgewerstrust, 1970.
- NORDSKAG, J.E. Social change. New York, McGraw-Hill, 1960.
- OBERHOLZER, C.K. Prolegonema van 'n Prinsipiële Pedagogiek. Kaapstad. H.A.U.M., 1968.
- OVERDUIN, J. Worden als een man: Over de geestelijke volwassenheid. Wageningen, Zomer en Keunings, 1967. Tweede druk.

- STOKER, H.G. Oorsprong en rigting. Kaapstad, Tafelberg-uitgewers, 1967. (Band I) Hoe is ons roeping wêreldwyd? Potchefstroom Pro Rege-pers, 1963.
- STELLINGSWERF, F.J. Oorsprong en toekomst van de creatiewe mens. Amsterdam Biuj= ten en Schipperheijn, 1965.
- STONE, H.J.S. Opvoeding en religie. Bloem= fontein, Sacum, 1972.
- STRASSER, S. Opvoedingswetenskap en opvoe= dingswysheid. s'Hertogenbosch, - Malmberg, 1963.
- STRAUSS, D.F.M. Wysbegeerte en vakwetenskap. Bloemfontein, Sacum, 1969.
- STRAUSS, H.J. Christelike wetenskap en Chris= telike onderwys. Bloemfontein, Sacum, 1964. Christelik-Nasionaal en C.N.O. Bloemfontein, Sacum, 1964.
- VAN HULST, J.W. Een fundamenteel probleem der Pedagogiek. (De opvoedbaarheid) Groningen J.B. Wolters, 1963.

De beginselen van Hoogveld's Pe= dagogiek. Groningen, Wolters, 1958.

- VAN KLINKEN, L. De Wijsbegeerte de Wetsidee en de Paedagogiek in Wetenschap Bijdragen door Leerlingen van Dr. D.H. Th. Vollenhoven. Franeker, Wever 1951.
- VAN LOGGERENBERG, N.T. en JOOSTE, A.C. Verantwoordelijke opvoeding. Bloemfontein, Sentrale pers, 1966.
- VAN RIESSEN, H. Op wijsgerige wegen. Wageningen, Zomer en Keunings, 1963.
- De Verantwoordelijkheid in verval. Amsterdam, Buijten en Schipperheijn, 1953.
- Mondigheid en de machten. Amsterdam Buijten en Schipperheijn, 1970.
- De Maatschappij der toekomst, Franeker, T. Wever, 1953 (Tweede druk).
- TALJAARD, J.A.L. Kursus in lewens- en wereldbeskouingsleer en menslike samelevingsverbande. Potchefstroom, Pro Rege-pers, 1963.
- VAN TIL, CORNELIUS. The dilemma of education. Presbyterian and Reformed Publishing

Company, 1956.

VAN ZYL, P.J.

Grondslae van 'n Christelike opvoeding en onderwys, In 'n Volk besin oor sy opvoeding en onderwys. Kaapstad, Pretoria, Potchefstroom, Interkerklike Uitgewerstrust, 1969.

VENTER, E.A.

Die ontwikkeling van die Westerse denke. Bloemfontein, Sacum, 1968.
Wysgerige temas. Bloemfontein, Sacum, 1969.

Die gelowige in die gemeenskap. Bloemfontein, Sacum, 1968.
(2de druk).

VON MEYENFELDT, F.H.

Enige algemene beskouingen gegrond op de betekenis van het hart in het Oude Testament" in Wetenschappelyke bijdragen door leerlingen van Dr. D.H. Th. Volenhoven, Franeker: Wever 1951.

WATERINK, J.

Inleiding tot die Theoretische Pedagogiek. Zeist, Ruys, 1926.
(Deel I).

Ons zieleleven. Wageningen, Zomer en Keunings, 1946.

Theorie der opvoeding. Kampen,
J.H. Kok, 1958.

Keur uit de verspreide geschrif=
ten van Prof. Dr. J. Waterink.
Groningen, Wolters, 1961.

En Toch: "De Christelijke
school", Kampen, J.H. Kok, 1961.

De Wet van God in de opvoeding,
Kampen, J.H. Kok, 1963.

WOLTJER, J.

Wat is het doel van her Christe=
lijke nationale school onderwijs?
Amsterdam. J.A. Wormger, 1887.

B. TYDSKRIFTE, DIKTATE, STUDIESTUKKE EN VERHANDE=
LINGS

- BINGLE, H.J.J. Onderwysopleiding. Toespraak gelewer op A.C.B.-Kongres, Potchefstroom, Oktober 1973.
- COETZEE, J.C. Ons nuwe Onderwyswetgewing. Onderwysblad 1-2 April 1967.
- DOOYEWEERD, H. Inleiding tot de Encyclopaedie der Rechtswetenskap. Amsterdam, Bureau, Studenteraad V.U., 1961.
- DU TOIT, N. 'n Wysgerige ontleding van die struktuur van die Christelike skool, opvoeding en onderwys. Ongepubliseerde M.A. Verhandeling, U.O.V.S., 1971.
- HEIBERG, P.J. Die opleiding van Christelike onderwysers. Tydskrif vir Christelike Wetenskap, 4de kw., 1970.
- Christelike opvoedings- en onderwyspraktyk en Christelike opvoedkunde. Tydskrif vir Christelike Wetenskap, 3de kw., 1969.
- Christelike reformasie of skoollastiese sintese in ons onderwys

en onderwyseropleiding.
COVSA-studiestuk, No. 6, 1972.

Die probleem van die Christelike
pedagogiek in Christelik-ensiko=
pediese verband. Perspektief,
jg. 4 1966.

KOCK, P. de B. Besinning oor die skoolverband.
Tydskrif vir Christelike Weten=
skap, 3de kw. 1968.

Opvoeding en onderwys. Studie=
stuk opgestel vir die V.C.H.O.-
werkgemeenskap vir Christelike
opvoedkunde, 1968.

POPMA, K.J. Opvoeding, onderwys, school=
verband. Philosophia Reformata,
12de jg., 123, 36-41, 86-93,
130-144. 1947.

SCHROTENBOER, P.G. The Christian school. Interna=
tional Reformed bulletin, jg.
12 nr. 36-37. April 1969.

Man in God's world. Internatio=
nal Reformed bulletin, 10de jg.
nr. 31, 1967.

SCHUTTE, B.C. Roepingsgedagte in die Opvoed=
kunde. COVSA-studiestuk nr. 5,
1967.

- STOKER, H.G. Christelike Opvoedkunde en sy plek in die sisteem van 'n Christelike wetenskap. COVSA-studie=stuk nr. 8, 1972.
- STONE, H.J.S. Skoolopvoeding en skoolstruktuur - 'n poging tot tipering. Tydskrif vir Christelike Wetenskap 2de kwt., 1973.
- VAN DEN BERG, J.H. Menslik lichaam, menslike beweging, Nederlandsche Tijdschrift voor de Psychologie en haar Grens=gebieden, 1950.
- VAN DER MERWE, B. de V. Die Pedagogiek as wetenskap, Studiestuk opgestel vir Die V.C.H.O.-wergemeenskap vir Christelike Opvoedkunde, 1973.
- VAN RIESSEN, H. Crisis der verantwoordelijkheid. Bulletin van die S.A.V.C.W. no. 10. 1967.
- VAN WYK, J.H. Die Christelike skool. COVSA-studiestuk no. 7, 1972.
- Eksistensialisme en sy implikasies vir die opvoedkunde. P.U. vir C.H.O. 1972.