

LEWENSBEKOULIKE DIFFERENSIASIE

IN DIE

ONDERWYSSTELSEL

deur

HERMANUS DE JAGER B.Ed., M.Com(Rek), G.R. (SA)

VERHANDELING INGEDIEN

TER GEDEELTELIKE VOLDOENING

VAN DIE VEREISTES

vir die M.Ed.-graad

aan die

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR

CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS

1981

Leier: Prof. dr. J.L. van der Walt

Hulpleier: Prof. dr. S.S. Barnard

## VOORWOORD

Die skrywer hoop dat met hierdie studie 'n bydrae gelewer word om aan te toon dat die lewensbeskouing die eerste en fundamenteelste grondbeginsel van opvoeding en die onderwysstelsel is. Dit is ook die bede van die skrywer dat dié beginsel steeds die grondslag mag wees waarop die onderwysstelsel van die onderskeie volke in ons mooi land Suid-Afrika mag ontwikkel.

Graag wil ek langs hierdie weg my opregte dank betuig aan die volgende persone en instansies:

Prof. J.L. van der Walt as leier en prof. S.S. Barnard as hulpleier onder wie hierdie studie voltooi kon word. Hulle behulpsaamheid, belangstelling en aanmoediging word steeds hoog waardeer.

Die Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing vir die finansiële ondersteuning wat van hom ontvang is.

Die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys as inrigting waar 'n studie soos hierdie wat die Bybel as rigsgnoer vir wetenskaplike denke aanvaar, nog moontlik is.

Mevv. L. Castelyn en S. van der Merwe wat die tikwerk behartig het.

My vrou Renske en ons vier dogters vir hulle aanmoediging en belangstelling.

Bo alles aan God die eer, die danksegging en die aanbidding.

PRETORIA

1981 OKTOBER 31

*Eens ging ik langs het lage riet  
Dat ruisen kan en anders niet,  
Toen langs mijn pad een herder kwam  
Die een van deze halmen nam,  
En dic besnoeide en besneed  
En maakte tot zijn dienst gereed  
Door dit gekorven rietje, dat  
Als dood hij in zijn handen had  
Die stemmeloze stengel, zond  
Hij straks de adem van zijn mond,  
En als hij blies, zo zong het riet  
En als hij zweeg, verstomde 't lied:  
De zoete pas ontwaakte stem  
Bestond en leefde slechts door hem.*

*Zo gaf ik gaarne wens en wil  
In 's Heeren hand en hield mij stil.*

*Zo dan als door een rieten fluit  
Bij zwijgend eigen stemgeluid,  
Gods adem door mij henen blies,  
Hoe grote winst bij kleen verlies.*

*Jacqueline E. van der Waals  
(1868-1922)*

## INHOUDSOPGAWE

Bladsy

## HOOFSTUK I ORIËNTERING

|     |                                            |    |
|-----|--------------------------------------------|----|
| 1.1 | Die probleemstelling                       | 1  |
| 1.2 | Belangrikheid van hierdie studie           | 3  |
| 1.3 | Religieuse vooronderstellings              | 5  |
| 1.4 | Hoe ken ons die werklikheid?               | 7  |
| 1.5 | Die waarde van feitelike gegewens          | 10 |
| 1.6 | Metode van ondersoek                       | 11 |
| 1.7 | Program vir onderhawige studie en ordening | 15 |
| 1.8 | Samevatting                                | 16 |

## HOOFSTUK 2 DIE WESE VAN OPVOEDING

|       |                                                  |    |
|-------|--------------------------------------------------|----|
| 2.1   | Inleiding                                        | 17 |
| 2.2   | Terrein van ondersoek                            | 20 |
| 2.2.1 | Oriënterende opmerkings                          | 20 |
| 2.2.2 | Opvoeding as werklikheid                         | 22 |
| 2.2.3 | Die verhouding tussen opvoeding en antropologie  | 23 |
| 2.2.4 | Die antitese                                     | 25 |
| 2.3   | Die struktuur van opvoeding                      | 27 |
| 2.3.1 | Inleiding                                        | 28 |
| 2.3.2 | Dualiteit                                        | 29 |
| 2.3.3 | Abstraksie                                       | 30 |
| 2.3.4 | Die werklikheidsstruktuur van die opvoeding      | 31 |
| 2.3.5 | Die religieuse struktuurmoment van die opvoeding | 32 |
| 2.3.6 | Die identiteitstruktuur van die opvoeding        | 35 |

|           |                                                                                     |    |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.3.6.1   | Identiteitstruktuur van die opvoeding en die invloed daarvan op die onderwysstelsel | 42 |
| 2.3.6.1.1 | Die begripsverhouding van die opvoeding                                             | 43 |
| 2.3.6.1.2 | Die vertrouensverhouding van die opvoeding                                          | 44 |
| 2.3.6.1.3 | Die gesagsverhouding van die opvoeding                                              | 45 |
| 2.3.6.1.4 | Die pedagogiese verloopstrukture van die opvoeding                                  | 48 |
| 2.3.6.1.5 | Die pedagogiese bedrywigheidsstrukture van die opvoeding                            | 49 |
| 2.3.7     | Die modale struktuur van die opvoeding                                              | 51 |
| 2.3.7.1   | Die natuurlike aspekte van die opvoeding                                            | 55 |
| 2.3.7.1.1 | Die getalsaspek van die opvoeding                                                   | 55 |
| 2.3.7.1.2 | Die ruimtelike aspek van die opvoeding                                              | 56 |
| 2.3.7.1.3 | Die kinematiese aspek van die opvoeding                                             | 57 |
| 2.3.7.1.4 | Die fisiese aspek van die opvoeding                                                 | 59 |
| 2.3.7.1.5 | Die biotiese aspek van die opvoeding                                                | 60 |
| 2.3.7.1.6 | Die psigiese aspek van die opvoeding                                                | 62 |
| 2.3.7.2   | Die kulturele aspekte van die opvoeding                                             | 62 |
| 2.3.7.2.1 | Die analitiese aspek van die opvoeding                                              | 63 |
| 2.3.7.2.2 | Die kultuurhistoriese aspek van die opvoeding                                       | 64 |
| 2.3.7.2.3 | Die linguistiese aspek van die opvoeding                                            | 66 |

|           | Bladsy                                                     |
|-----------|------------------------------------------------------------|
| 2.3.7.2.4 | Die sosiale aspek van die opvoeding 67                     |
| 2.3.7.2.5 | Die ekonomiese aspek van die opvoeding 68                  |
| 2.3.7.2.6 | Die estetiese aspek van die opvoeding 69                   |
| 2.3.7.2.7 | Die juridiese aspek van die opvoeding 70                   |
| 2.3.7.2.8 | Die etiese aspek van die opvoeding 72                      |
| 2.3.7.2.9 | Die pistiese aspek van die opvoeding 73                    |
| 2.3.8     | Die temporele struktuurmoment van die opvoeding 74         |
| 2.3.8.1   | Die getalsaspek 75                                         |
| 2.3.8.2   | Die ruimtelike aspek 75                                    |
| 2.3.8.3   | Die kinematiese aspek 75                                   |
| 2.3.8.4   | Die fisiese aspek 76                                       |
| 2.3.8.5   | Die biotiese aspek 76                                      |
| 2.3.8.6   | Die psigiese aspek 76                                      |
| 2.3.8.7   | Die analitiese aspek 76                                    |
| 2.3.8.8   | Die historiese aspek 76                                    |
| 2.3.8.9   | Die linguistiese aspek 77                                  |
| 2.3.8.10  | Die sosiale aspek 77                                       |
| 2.3.8.11  | Die ekonomiese aspek 77                                    |
| 2.3.8.12  | Die estetiese aspek 77                                     |
| 2.3.8.13  | Die juridiese aspek 78                                     |
| 2.3.8.14  | Die etiese aspek 78                                        |
| 2.3.8.15  | Die geloofsaspek 78                                        |
| 2.3.9     | Skematiese voorstelling van die struktuur van opvoeding 80 |
| 2.4       | Samevatting 80                                             |

|            |                                                                                        |     |
|------------|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| HOOFSTUK 3 | DIVERSITEIT IN DIE LEWENSBEKOUING<br>EN DIE IMPLIKASIES DAARVAN VIR DIE<br>OPVOEDING   | 82  |
| 3.1        | Oriëntering                                                                            | 82  |
| 3.1.1      | Die werklikheidsbeskouing                                                              | 84  |
| 3.1.2      | Die lewensbeskouing                                                                    | 86  |
| 3.1.3      | Lewens- en wêreldbeskouing                                                             | 87  |
| 3.1.4      | Verantwoording                                                                         | 88  |
| 3.2        | Die lewensbeskouing is 'n universele<br>aangeleentheid                                 | 89  |
| 3.3        | Die wording van die lewensbeskouing                                                    | 91  |
| 3.3.1      | Historiese wortels van die lewens-<br>beskouing                                        | 92  |
| 3.3.2      | Die huisgesin as uitbouer van die<br>lewensbeskouing                                   | 92  |
| 3.3.3      | Die kerk as uitbouer van die lewens-<br>beskouing                                      | 95  |
| 3.3.4      | Die skool as uitbouer van die lewens-<br>beskouing                                     | 96  |
| 3.3.5      | Die owerheid en gemeenskap as uit-<br>bouer van die lewensbeskouing                    | 100 |
| 3.4        | Die verhouding lewensbeskouing/wys-<br>gerige antropologie/mensbeeld en op-<br>voeding | 101 |
| 3.5        | Kenmerke van die lewensbeskouing                                                       | 103 |
| 3.5.1      | Die lewensbeskouing is religieus<br>bepaald                                            | 103 |
| 3.5.2      | Die lewensbeskouing het 'n sentrale<br>beginsel                                        | 104 |
| 3.5.3      | Die lewensbeskouing is fundamenteel                                                    | 105 |
| 3.5.4      | Die lewensbeskouing is sosiaal van<br>aard                                             | 106 |

|            |                                                         |     |
|------------|---------------------------------------------------------|-----|
| 3.5.5      | Die lewensbeskouing is integraal van aard               | 107 |
| 3.5.6      | Die lewensbeskouing het 'n verpligtende karakter        | 108 |
| 3.5.7      | Die lewensbeskouing is 'n waardevolle aangeleentheid    | 109 |
| 3.5.8      | Die lewensbeskouing is 'n menslike aangeleentheid       | 110 |
| 3.5.9      | Die lewensbeskouing is dinamies van aard                | 111 |
| 3.5.10     | Die lewensbeskouing is geen erf-bare aangeleentheid nie | 112 |
| 3.5.11     | Die lewensbeskouing is partikulier van aard             | 113 |
| 3.5.12     | Die lewensbeskouing bestendig moeilik                   | 113 |
| 3.6        | Diversiteit in die lewensbeskouing                      | 114 |
| 3.6.1      | Klassifikasie van die lewensbeskouing                   | 115 |
| 3.6.1.1    | Dilthey se klassifikasie                                | 116 |
| 3.6.1.2    | Kohnstamm-Grunbaum se klassifikasie                     | 116 |
| 3.6.1.3    | Oberholzer en andere se klassifikasie                   | 116 |
| 3.6.1.4    | Dooyeweerd se klassifikasie                             | 117 |
| 3.6.1.5    | Stoker-Heyns se klassifikasie                           | 118 |
| 3.6.1.6    | Kuyper se klassifikasie                                 | 118 |
| 3.6.1.7    | Eie klassifikasie van die lewensbeskouing               | 118 |
| 3.7        | Samevatting                                             | 120 |
| HOOFSTUK 4 | DIE ONDERWYSSTELSE                                      | 122 |
| 4.1        | Oriëntering                                             | 122 |



|           |                                                                   |     |
|-----------|-------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2       | Onderwysstelsel as onlosmaaklike deel van die geskape werklikheid | 123 |
| 4.3       | Die verhouding tussen skoolopvoeding en die onderwysstelsel       | 124 |
| 4.4       | Die struktuur van die onderwysstelsel                             | 125 |
| 4.4.1     | Die struktuur van die geskape werklikheid                         | 125 |
| 4.4.2     | Die religieuse struktuurmoment van die onderwysstelsel            | 126 |
| 4.4.3     | Die modale struktuur van die onderwysstelsel                      | 129 |
| 4.4.3.1   | Die natuurlike aspekte van die onderwysstelsel                    | 132 |
| 4.4.3.1.1 | Die getalsaspek van die onderwysstelsel                           | 132 |
| 4.4.3.1.2 | Die ruimtelike aspek van die onderwysstelsel                      | 134 |
| 4.4.3.1.3 | Die kinematiese aspek van die onderwysstelsel                     | 135 |
| 4.4.3.1.4 | Die fisiese aspek van die onderwysstelsel                         | 137 |
| 4.4.3.1.5 | Die biotiese aspek van die onderwysstelsel                        | 138 |
| 4.4.3.1.6 | Die psigiese aspek van die onderwysstelsel                        | 139 |
| 4.4.3.2   | Kulturele aspekte van die onderwysstelsel                         | 142 |
| 4.4.3.2.1 | Die logiese aspek van die onderwysstelsel                         | 142 |
| 4.4.3.2.2 | Die kultuurhistoriese aspek van die onderwysstelsel               | 144 |
| 4.4.3.2.3 | Die linguistiese aspek van die onderwysstelsel                    | 147 |
| 4.4.3.2.4 | Die sosiale aspek van die onderwysstelsel                         | 148 |

|           |                                                                                                 | Bladsy |
|-----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 4.4.3.2.5 | Die ekonomiese aspek van die onderwysstelsel                                                    | 150    |
| 4.4.3.2.6 | Die estetiese aspek van die onderwysstelsel                                                     | 153    |
| 4.4.3.2.7 | Die juridiese aspek van die onderwysstelsel                                                     | 154    |
| 4.4.3.2.8 | Die etiese aspek van die onderwysstelsel                                                        | 157    |
| 4.4.3.2.9 | Die pistiese aspek van die onderwysstelsel                                                      | 158    |
| 4.4.3.3   | Die samehang van die modaliteite van die onderwysstelsel                                        | 160    |
| 4.4.4     | Die identiteitstruktuur van die onderwysstelsel                                                 | 164    |
| 4.4.4.1   | Klassifisering van struktuurtypes                                                               | 165    |
| 4.4.4.2   | Die onderwysstelsel is pedagogies gekwalifiseer                                                 | 168    |
| 4.4.4.2.1 | Die onderwysstelsel is 'n pedagogies-gekwaliifiseerde vervlegtingstruktuur                      | 170    |
| 4.4.4.2.2 | 'n Gepositiveerde onderwysstelsel is 'n vervlegtingstruktuur met vervlegtingstrukturele patrone | 171    |
| 4.4.4.2.3 | Die onderwysstelsel verteenwoordig 'n totale betrokkenheid van die onderwys by die samelewing   | 174    |
| 4.4.4.2.4 | Die onderwysstelsel verteenwoordig 'n integrering van die jeug by die gemeenskap                | 175    |
| 4.4.4.2.5 | Die onderwysstelsel is afhanklik van die staat se juridiese integreringstaak                    | 178    |
| 4.4.4.2.6 | Positivering van die onderwysstelsel geskied slegs onder leiding van religieuse grondmotiewe    | 179    |
| 4.4.4.2.7 | Die onderwysstelsel is 'n enkaptiese struktuurgeheel                                            | 184    |

|            |                                                                                                                                                             |     |
|------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.4.5      | Die tydstruktuur van die onderwysstelsel                                                                                                                    | 186 |
| 4.5        | Samevatting                                                                                                                                                 | 187 |
| HOOFSTUK 5 | WISSELWERKING EN INVLOED VAN DIE LEWENSBEKOUING OP DIE ONDERWYSSTELSEL                                                                                      | 189 |
| 5.1        | Oriëntering                                                                                                                                                 | 189 |
| 5.2        | Verwantskap tussen lewensbeskouing en onderwysstelsel                                                                                                       | 189 |
| 5.3        | Verhouding tussen onderwysstelsel en lewensbeskouing                                                                                                        | 192 |
| 5.3.1      | Die lewensbeskouing as universele en partikuliere aangeleentheid en die invloed daarvan op die onderwysstelsel                                              | 192 |
| 5.3.2      | Die religie as sentrale beginsel van die lewensbeskouing en die invloed daarvan op die onderwysstelsel                                                      | 194 |
| 5.3.3      | Die sosiale karakter van die lewensbeskouing en die invloed daarvan op die onderwysstelsel                                                                  | 195 |
| 5.3.4      | Die integrale en verpligtende karakter van die lewensbeskouing en die invloed daarvan op die onderwysstelsel                                                | 196 |
| 5.3.5      | Die lewensbeskouing as dinamiese aangeleentheid en die invloed daarvan op die onderwysstelsel                                                               | 197 |
| 5.3.6      | Die lewensbeskouing as 'n waardevolle aangeleentheid wat moeilik bestendig omdat dit geen erfbare saak is nie en die invloed daarvan op die onderwysstelsel | 200 |
| 5.4        | Samevatting                                                                                                                                                 | 201 |

|              | Bladsy                                      |
|--------------|---------------------------------------------|
| HOOFSTUK 6   | SAMEVATTING EN DIE GEVOLGTREKKING 202       |
| 6.1          | Inleiding 202                               |
| 6.2          | Samevatting en oorsig van die navorsing 202 |
| 6.2.1        | Probleemstelling en hipotese 202            |
| 6.2.2        | Metode van ondersoek 203                    |
| 6.2.3        | Resultate van die ondersoek 205             |
| 6.3          | Implementering van die bevindings 211       |
| 6.4          | Aanbeveling 212                             |
| 6.5          | Gesigspunte vir verdere navorsing 212       |
| 6.6          | Samevatting 213                             |
| BIBLIOGRAFIE | 214                                         |
| OPSOMMING    | 221                                         |
| SUMMARY      | 224                                         |

| Tabelnommer/<br>figuurnommer | Opskrif                                                                      | Bladsy |
|------------------------------|------------------------------------------------------------------------------|--------|
| 2.1                          | Die fundamentele pedagogiese strukture en essensies                          | 38     |
| 2.2                          | Struktuur van die opvoeding                                                  | 79     |
| 3.1                          | Verhouding van huisgesin, kind en kerk                                       | 96     |
| 3.2                          | Verhouding van huisgesin, kind, kerk en skool                                | 100    |
| 3.3                          | Verhouding van huisgesin, kind, kerk, skool, owerheid en gemeenskap          | 101    |
| 3.4                          | Verhouding van lewensbeskouing/wysgerige antropologie/mensbeeld en opvoeding | 102    |
| 4.1                          | Samehang van die modale aspekte in die onderwysstelsel                       | 163    |
| 4.2                          | Werklikheidsstruktuur van die onderwysstelsel                                | 188    |
| 5.1                          | Verhouding van religie, lewensbeskouing, opvoeding en onderwysstelsel        | 191    |
| 6.1                          | Verbondenheid - opvoeding en onderwysstelsel                                 | 210    |

## HOOFSTUK I

## ORIËNTERING

## 1.1 Die probleemstelling

Wie enigsins op die hoogte is van die literatuurverskeidenheid betreffende die verhouding tussen opvoeding, onderwysstelsel en lewensbeskouing sal weet dat hierdie verhouding al deur talle opvoedkundiges gepostuleer is.

Die hieropvolgende reeks aanhalings van verskillende opvoedkundiges toon hoedat die bogenoemde verband al in die verlede gepostuleer is. Gunter (1961, p.10) stel dit soos volg: "Solank daar verskil van mening oor die doel van die lewe is, sal daar ook nie ooreenstemming oor die doel van die opvoeding wees nie".

Leeson (1947, p.5) meen: "There is little difference between the primary purpose of education and the primary purpose of all living - if we have found the latter we seek to guide our children to it".

Jansen van Vuuren (*in* Geldenhuys, 1972, p.29) toon insgeelyks die verband tussen lewensbeskouing en opvoeding aan deur daarop te wys dat 'n kind stelselmattig sy eie taak in die lewe ervaar deurdat hy tuisraak in 'n bepaalde lewensbeskouing. Die kind kan egter nie vanself tuisraak in 'n lewensbeskouing nie; die hulp van opvoeders is daarvoor nodig.

Langeveld (1952, p.51), 'n fenomenologiese opvoedkundige in Nederland, stel die verband tussen die doel van opvoeding en die lewensbeskouing op sy beurt soos volg: "Het doel - en alle doelen - der opvoeding hangen uiteindelyk af van die waarden en de waarderangorden, welke men in het leven erkent, waaronder men het menschenleven gesteld ziet".

Oberholzer (1968, p.330) stel die verband s6: "Die gehuldigde lewensopvatting bepaal nie alleen die vorme en grade van die noodsaaklikheid van die opvoeding nie, maar wys ook die plek en die taak van die opvoeding in die gehuldigde lewensvisie aan".

De Hovre (1930, p.31-32) sien dit weer s6: "Our ideas of education depend upon our ideas of man, his nature, his destiny and his end".

Coetzee (1944, p.28) verduidelik die eenheid tussen opvoeding en lewensbeskouing soos volg: "Daar is geen ware opvoeding moontlik en denkbaar sonder die rigtende en steunende krag van 'n lewensbeskouing nie".

Uit bogenoemde reeks aanhalings van verskillende opvoedkundiges wat met baie meer uitgebrei kan word, blyk dit dat die verband tussen opvoeding en lewensbeskouing van verskeie oorde en kante erken word. Onderzoek van die huidige skrywer het egter aan die lig gebring dat daar nog geen omvattende struktuurontleding van die opvoeding, onderwysstelsel

en lewensbeskouing in hulle onderlinge samehang gedoen is nie. Hierdie studie is dus 'n poging om die opvoeding, onderwysstelsel en lewensbeskouing na hulle struktuur en motiewe te ontleed en daardeur onderlinge verbande tussen hulle aan te toon.

## 1.2 Belangrikheid van hierdie studie

Die aanhalings van die onderskeie opvoedkundiges wat in die vorige paragraaf gemaak is, dateer oorwegend uit die jare vóór die totstandkoming van Wet 39 van 1967. Met hierdie wetgewing, wat bepaal dat alle onderwys vir Blankes Christelik en nasionaal moet wees, het baie ondersteuners van die Christelik-nasionale onderwys (C N O) -gedagte dit beskou as die einde van hulle stryd, want Christelike en nasionale onderwys is nou deur wetgewing vir alle Blankes vasgelê. Vermaak (1970, p.323) beweer om hierdie rede dat die aanvaarding van Wet 39 van 1967 die kroon gespan het op die jarelange stryd van die Afrikaner vir statutêre erkenning op nasionale grondslag van daardie onderwysbeginsels wat uit Protestant-Christelike erfenis gespruit het.

Die Protestant-Christelike lewensbeskouing van die Afrikaner het dus sy beslag gekry in wetgewing wat bepaal dat alle onderwys vir die Blankes Christelik en nasionaal moet wees. Andersdenkendes, wie se onderskeie lewensbeskouiinge nie tot hulle reg gekom het onder dié betrokke wetgewing nie, is egter die moontlikheid gegun om privaatskole te stig en



self in stand te hou. So tref ons tans oorwegend Rooms-Katolieke en Joodse privaatskole aan. In die sestigerjare het ook Gereformeerde ouers in Pretoria 'n vereniging vir Gereformeerde onderwys gestig en die Johannes Calvynskool opgerig (Vereniging vir Gereformeerde onderwys, 1979, p.4).

Uit bostaande enkele opmerkings blyk dit dat lewensbeskoulike groeperings steeds daarna streef om hulle lewensbeskouinge tot hulle reg te laat kom in die onderwysstelsel. 'n Opvallende maar tog 'n verstaanbare ontwikkeling wat vroeg in die sewentigerjare begin het, en tans (1981) baie prominent geword het, is dat baie ondersteuners van die C N O -gedagte nie meer hulle rus kan vind in wetgewing wat vereis dat alle onderwys vir Blankes Christelik en nasionaal moet wees nie (Schutte, 1981, p.1-3). Hierdie ontwikkeling is onder meer gestimuleer deur die moontlikheid van 'n nuwe grondwetlike bedeling vir die Republiek van Suid-Afrika. Die grondmotief vir hierdie ontwikkeling kan moontlik herlei word na vrees by Christene dat hulle lewensbeskouing, waarvan die Christelike religie die sentrale beginsel is, nie meer tot sy reg kan kom in die opvoeding nie, ten spyte daarvan dat wetgewing bepaal dat die onderwys Christelik en nasionaal moet wees. Schutte (Ibid., p.5) verklaar daarom in 'n toespraak voor lede van die Christelike Opvoedkundevereniging van Suid-Afrika: "Wat ons dus nodig het, is 'n wet, 'n plan, 'n stelsel waarin daar geen beletsel of struikelblok in die pad van die Christene gelê word in die beoefening van ware Christelike onderwys nie. Presies

dieselfde argument sou die nie-Christene, wat ookal sy religieuse denominasie, kan aanvoer". Barnard (1979, p.3) sluit hom hierby aan as hy sê: "'n Onderwyswet in 'n land van geloofsvryheid, met vereistes dat die onderwys in alle openbare skole 'n Christelike karakter moet hê sonder om die diepste oortuigings van nie-Christenouers en -onderwysers in ag te neem, is radikaal en gaan op grond van beginselredenasie nie op nie. Die poging van die wetgewer om bogenoemde anomalie te omseil met die byvoeging dat die geloofsoortuiging van die ouers en leerlinge by Godsdiensonderrig en godsdienstige plegtighede geëerbiedig moet word, bevredig weer nie die oortuigde Christenonderwyser en -ouer nie. Op die keper beskou, blyk dit dat artikel 2 (1) (a) van Wet 39 van 1967 onuitvoerbaar is".

Barnard (1980, p.1198) toon die aktualiteit van die beginsel van lewensbeskoulike differensiasie in die volgende stelling aan: "Die verskillende bevolkingsgroepe wat die Suid-Afrikaanse nasie uitmaak, verskil van mekaar ten opsigte van die lewensbeskoulike fundering - insluitende die grondmotief - van die beskawing; trouens, lewensbeskoulike differensiasie vorm juis die kruispunt waar die paaie van die Suid-Afrikaanse onderwys tans uiteengaan".

### 1.3 Religieuse vooronderstellings

In die sogenaamde neutrale wetenskapsbeoefening is dit gebruiklik om by die aanvang van 'n wetenskaplike ondersoek,

stilswyend van die dogma uit te gaan dat alle teoretiese denke outonoom en onaangeraak as gevolg van die religieuse vooronderstellings funksioneer (Stone, 1974, p.3).

Skrywer hiervan gaan egter van die vooronderstelling uit dat alle mense, ook opvoedkundiges in hulle wetenskaplike arbeid, nie hulle self kan losmaak van hul religieuse vooronderstellings nie. Veenhof (1939, p.11) stel dit so: "Ieder onderzoeker gaat van bepaalde vooroordelen, zekere grondovertuigingen uit en is innerlijk gebonden aan allerlei opvattingen en inzichten. En naarmate hij zich deze binding minder bewust is, is hij er meer aan geketend en wordt er sterker door beheerst". Francke (s.d., p.20) beweer daarom tereg dat alle wetenskap gegrond is in 'n religieuse uitgangspunt. Polak (*in* Ibid., p.21) sluit instemmend hierby aan: "Zelfs wie zogenaamd alle mogelijk geloof verwerpt, gelooft daaraan en kiest toch dat geloof als uitgangspunt".

Dooyeweerd (1935, Deel I) het na oortuiging van die skrywer daarin geslaag om die sogenaamde outonomie van die denke te ontsenu, en aangetoon dat wetenskaplike denke nooit losgemaak kan word van religieuse grondmotiewe wat bewus of onbewus daaraan ten grondslag lê nie. Die wetenskaplike se teoretiese insig in, of oopdekking van die struktuur van die verskynsels in sy studieveld is altyd subjektief-teoreties van aard, omdat dit steeds gebonde bly aan grondliggende apriorieë (Stone, 1974, p.4).

Die feit dat wetenskaplikes vanuit verskillende vooroordele of regulatiewe ideë hulle wetenskaplike arbeid verrig, beteken egter nie noodwendig dat die resultaat van hulle arbeid veel sal verskil nie. Schilder (1978, p.88) stel dit soos volg: "En waar nu alle materiaalbewerking, de goede én de kwade, aan de aard, de struktuur, de wetten van het materiaal gebonden is, daar zal de arbeidsvrucht van de gelovige met die van de ongelovige toch altyd veel gelijkenis vertonen. Het is niet de gelijkenis van hun divergerende geesten maar die van het stugge, koppige materiaal. Pottenbakkers verschillen veel, beeldhouers ook. De een bouwt een tempel, de ander een dancing. Maar het leem, het marmer halen ze van dezelfde groeve".

Skrywer hiervan stel hom onvoorwaardelik op die Protestant-Christelike standpunt wat die Bybel aanvaar as die geopenbaarde Woord van God wat rigting gee aan alle aktiwiteite, dus ook wetenskaplike arbeid.

#### 1.4 Hoe ken ons die werklikheid?

Wanneer daar bepaal moet word wat die wese en grondtrekke van verskynsels soos opvoeding, lewensbeskouing en onderwysstelsel is, sal daar besin moet word waar en hoe feite en gegewens omtrent hierdie dinge gevind kan word. Dit is nodig sodat daar deurgedring kan word na dit wat die genoemde sake werklik *is*, dit wil sê na die *syn* van die genoemde verskynsels.

Hierdie vraag na die bron van feite oor opvoeding, onderwys en onderwysstelsel, skyn miskien oorbodig te wees, maar die geskiedenis toon dat die vraag nie onnodig en dus oorbodig is nie, want dikwels is daar gesoek na feite oor opvoeding en onderwys buite die opvoedingsituasie (Van der Walt, Dekker en Van Wyk, 1979, p.155-163). So is die Bybel soms gebruik as 'n tipe van wetenskaplike handboek waaruit getrag is om 'n volledige struktuur vir die opvoedkunde af te lei. Hiermee word nie bedoel dat die Bybel en spesifieke Skrifgedeeltes nie gebruik moet, of mag word nie. Trouens, indien ons die riglyne wat die Skrif ons bied sou nalaat en slegs met ons verdorwe verstand die werklikheid ontleed, sal slegs 'n gedeelte van die opvoedingsgebeure ontleed kan word (Loc.cit.).

Talle fenomenologiese opvoedkundiges, aan die ander kant, beweer dat slegs na die opvoedingsverskynsel gekyk moet word om deur te dring tot die wese van opvoeding, terwyl alle voorwetenskaplike vooroordele beperk moet word. Oberholzer (1968, p.326) kan daarom die volgende stel: "Daar is gepoog om die 'warme' hart die swye op te lê en die koele verstand te laat spreek. Dis die enigste metode om die oer-menslike gebeure waaruit die opvoedkunde voorkom op vaste skroewe te plaas". Oberholzer (Ibid., p.179) beweer verder dat slegs op die vaste bodem van die feite en inligting wat uit die kenobjek spreek, daar sekerheid vir die ondersoeker is.

In teenstelling met die fenomenologiese opvoedkundiges moet hier nou, vanuit eie regulatiewe ideë as uitgangspunte, gestel word dat dit 'n voorwaarde vir Christelike wetenskapsbeoefening is dat die opvoedingsgebeure ontleed word in die lig van dit wat die Bybel aan ons openbaar.

Naturalisties-georiënteerde opvoedkundiges gebruik "dierlike leer" as kenobjek om die opvoedingsverskynsel te verstaan (Sonnekus en Ferreira, 1979, p.11-12). Op dié wyse kan die wese van opvoeding en onderrig egter ook nooit verstaan word nie, want die opvoeding van kinders is totaal en radikaal anders as die afrigting van diere (Ibid., p.12).

Wiskerke (1978, p.19) stel die hele problematiek om die werklikheid in die algemeen te leer ken soos volg: "Wie het kenmiddel van het Woord Gods niet gebruiken wil, breekt de weg op voor alle christelijke wetenschap. Wie het kenmiddel van de aarde met haar bewoners en 'tonelen' niet sou willen gebruiken door grondige exploratie verkrijgt geen materiaal voor zijn wetenschap".

Na aanleiding van die voorgaande enkele opmerkings ten opsigte van die verkryging van kennis van die kenbare, stel die skrywer hiervan hom op die volgende standpunt, naamlik, dat daar slegs deurgedring kan word na die wese van die opvoeding en onderwysstelsel, indien die sigbare werklikheid (opvoedingsverskynsel) belig word deur die perspektiefgewende en verhelderende lig van die Bybel.

## 1.5 Die waarde van feitelike gegewens

Wanneer die aard en wese van opvoeding en onderwysstelsel bepaal word, is dit belangrik om die verhouding tussen skriftuurlike "lig" en feitelike gegewens te bepaal. Schilder (1978, p.21) stel hierdie probleem in die algemeen soos volg: "Een feitelijk gegeven is nooit normatief. De feiten dwingen ons wel: niemand kan zich ervan ontdoen, en ieders handelen moet uitgaan van wat gegeven is. Onze handen kunnen wel graaien in de lucht, maar ze kunnen daar niets beginnen. Alleen als ze zich steken in het gegeven materiaal van de historisch gegroeide werkelijkheid, kunnen zij dit 'materiaal' gaan 'bewerken'. En voor de bewerking (het handelen in verantwoordelijkheid) zijn wij aangewezen op van God gestelde normen. Zij dwingen niet, maar bevelen. Normatief is daarom alleen het Woord van God, gegeven in de Schrift; normatief is niet de christen of de christenheid, maar de sprekende Christus, die door openbaring ons bekend geworden is".

Skriftuurlike waarhede bly altyd geldig, omdat hulle universeel is, al sou geen mens daarmee saamstem nie (Van der Walt, Dekker en Van Wyk, 1980, p.8). Ook Stoker (1961, p. 30-39) toon aan dat beginsels universele en fundamentele betekenis het, en dat hulle die wetenskaplike ondersoek lei. Feite moet egter van beginsels onderskei word; eersgenoemde is sintuiglik waarneembaar, terwyl laasgenoemde nie sintuiglik waargeneem word nie, maar gepostuleer word. Hier-

die genoemde feite, en beginsels, wat gegrondves is op die Bybel, is in die skepping innerlik verbind.

Wanneer daar op die terrein van ondersoek, gegewens en feite geïdentifiseer en ontleed word, moet steeds in gedagte gehou word dat die opvoedkunde 'n teoretiese wetenskap is, en dat dit normatief en dus voorskriftelik is. Dit staan dus in sy ondersoek bo, maar nooit buite die vraagstukke wat die empiriese ondersoek opgelewer het nie (Coetzee, 1960, p.9).

#### 1.6 Metode van ondersoek

Die metode van ondersoek en navorsing wat gebruik word om die aard en wese van die opvoeding, lewensbeskouing en onderwysstelsel te kan bepaal, is in hierdie konteks belangrik. Die belangrikheid lê daarin dat die metode binne perke waarborg dat die terrein van ondersoek ontleed word en betroubare resultate lewer.

Stoker (1961, p.104) stel dat die beginpunt, of die terrein van ondersoek en die doel wat ons wil bereik die aard van die wetenskaplike metode bepaal. Die metode is dus slegs 'n middel of 'n wyse om 'n sekere doel te bereik. Die metode moet aan drie norme voldoen, naamlik: die sogenaamde geskiktheidsnorm, wat verseker dat die betrokke metode op effektiewe wyse die beplande doel sal verwerklik, dat dit resultate sal lewer, en laastens die ekonomiese norm (Loc.



cit.). 'n Metode is nooit beginsel- of waardestry nie maar is, intendeel, prinsipiëel bepaald, en dit kan duidelik uit verskeie strominge aangewys word (Ibid., p.108).

Van der Walt (1980, p.102-103) kom na diepgaande ondersoek tot die gevolgtrekking dat nadat deeglik besin is oor die prinsipiële toelaatbaarheid van metodes, die Christenopvoedkundige daarna streef om alle beskikbare metodes te gebruik, of in kombinasie te gebruik. Laastens waarsku hy dat daar gewaak moet word daarteen dat een wetenskaplike metode verabsoluteer word ('n vorm van metode-monisme).

In hierdie studie word daar gebruik gemaak van 'n werklikheidsstruktuur soos deur Dooyeweerd en van sy volgelinge ontwikkel. Vier struktuurmomente word ten opsigte van die geskape werklikheid onderskei wat gesamentlik as 'n eenheid ervaar word, naamlik; 'n religieuse, modale, individuele en temporele struktuurmoment (Van der Walt, Dekker en Van Wyk, 1979, p.86). Stone (1981, p.67) is van oordeel dat die genoemde werklikheidsbeskouing seker die mees gedifferensieerde en omvangrykste beskouing oor die aspekterykdom van die geskape werklikheid is.

In hierdie studie sal gepoog word om die werklikheidsstruktuur van die opvoeding, onderwysstelsel en die lewensbeskouing aan die hand van hierdie werklikheidsmodel te ontleed. Dat sodanige werkwyse 'n skyn van kunsmatigheid dra, moet sonder meer erken word: in die sigbare werklikheid is die

onderskeie struktuurmomente met hulle identiteitstrukture en werklikheidsaspekte tot 'n eenheid verweef en staan hulle nooit langs mekaar nie. Die skrywer is egter van mening dat ter wille van wetenskaplike onderskeiding en abstrahering, al die struktuurmomente en werklikheidsaspekte afsonderlik bekyk moet word om die volle diversiteit van die opvoeding, onderwysstelsel en lewensbeskouing in die oog te kry.

Hoewel die werklikheidsmodel van die Wysbegeerte van die Wetsidee, soos in die vorige paragraaf kortliks bespreek is, gebruik word, word alle beskouinge wat die verskillende verteenwoordigers van hierdie denkgting huldig nie sonder meer oorgeneem nie. Ten spyte van verskeie punte van kritiek op die Wysbegeerte van die Wetsidee, stem die skrywer volledig met Wiskerke (*in* Douma, 1976, p.11) saam waar hy sê: "We worden in deze dagen gedrongen om het notabele feit te erkennen, dat eerst de beweging voor Calvinistische wijsbegeerte er in slaagde om een begin te maken met het wegruimen van de slagbomen, die eeuwen lang het doordringen van de belijdenis naar de Schriften in het hart van de arbeid der wijsbegeerte verhinderen".

Kritiek teen die Wysbegeerte van die Wetsidee wat vir doeleindes van hierdie studie as belangrik geag word, is die skerp onderskeiding wat gemaak word tussen religie as die wortel en geloof as die takke; religie as 'n saak van die hart terwyl geloof slegs 'n funksie sou wees (*Ibid.*,

p.26-32). Voordat op voorgaande kritiek ingegaan word, word die begrippe *religie* en *geloof*, weens hulle uiteenlopende en dikwels verwarrende gebruik in allerlei verbande ontleed. Hiermee word erken dat daar 'n onderskeid tussen religie en geloof is, alhoewel hulle onskeibaar is.

Die woord *religie* is afgelei uit die Latyn, *re* plus *ligare*, waar *ligare* binding beteken. *Religie* beteken dus 'n terugbinding of herbinding (Van der Walt, Dekker en Van Wyk, 1979, p.38-39). Religie moet verbind word met die mens se geskape wees na die beeld van God, sodat die mens God, sy Skepper reg kan ken, Hom kan liefhê en met Hom in die ewige saligheid kan lewe (Sondag 3 van die Heidelbergse Kategismus). Wat die religieuse gesteldheid van die mensdom betref, kan gesê word dat die mens vóór die sondeval in 'n staat van regtheid voor God was, maar deur die sondeval het die mens onbekwaam geword tot enige goed en geneig tot alle kwaad. Waar die hart van die mens vóór die sondeval anastaties op God gerig was, is dit sedert die sondeval afvallig van God en op iets in die kosmos gerig (Ibid., p.40). Religie is altyd 'n gerigtheid van die hart en word sigbaar in die handelinge van die mens. Geloof is dit wat die mens vastigheid en sekerheid gee (Ibid., p.46). In die Bybel word geloof soos volg beskryf: "Geloof is 'n vaste vertroue op die dinge wat ons hoop, 'n bewys van die dinge wat ons nie sien nie" (Hebrëers 11 : 1). Drie aspekte van die geloof kan onderskei word, naamlik; dat geloof altyd 'n aanvaarding van feite met die verstand is; dat die aanvaar-

ding van die feite gepaard gaan met 'n persoonlike oorgawe en laastens dat die geloof sigbaar word in 'n lewenspraktyk (Eddison, 1980, p.39). Vanuit die religie word geloof met inhoud gevul. Geloof en religie moet ook nie vereenselwig word met Christelike geloof of Christelike religie nie. By alle mense is daar 'n gerigtheid van die hart, op God of op afgode wat in die plek van God gestel word; ook geloof as vastheid en sekerheid is deel van die mensdom. In hierdie verband meld die Bybel ook dat die heidene hulle vertroue stel op nietige afgode. Die sekerheid en vastigheid wat die mens buite Christus meen om te besit, is 'n illusie waarvan die einde ewige rampsaligheid is. Vertroue (geloof) en verbondenheid (religie) is nie dieselfde nie, terwyl 'n begripsmatige afbakening nie moontlik is nie. Geloof en religie is keerkante van dieselfde saak. Religie kan daarom nooit slegs 'n tydelike funksie wees terwyl religie 'n hartsgerigtheid is nie (Douma, 1976, p.26-32). In hierdie studie word dus afgewyk van die modaaliteiteleer wat die pistiese aspek as 'n funksie kwalifiseer. Waar in die res van hierdie studie die pistiese aspek onder die kulturele aspekte gerangskik word, moet steeds in gedagte gehou word dat die pistiese aspek meer is as slegs die mees gekompliseerde funksie. Die pistiese aspek, met as sinkern sekerheid en vastheid saam met die religieuse verbondenheid van die mens, rig al die mens se aktiwiteite.

#### 1.7 Program vir onderhawige studie en ordening

In die hoofstukke wat hierop volg, word die werklikheidstruk-

tuur van die opvoeding, onderwysstelsel en lewensbeskouing ontleed. In die ontleding word aangetoon hoe die betrokke sake gepositiveer word deur 'n bepaalde religieuse grondmotief wat lei tot 'n opvoeding, onderwysstelsel en lewensbeskouing wat partikulier van aard is. Die partikulariteit van die opvoeding en onderwysstelsel sal telkens korrespondeer met 'n partikuliere lewensbeskouing.

In hoofstuk 2 word die opvoeding eers ontleed. Die insluiting van die hoofstuk wat handel oor opvoeding word as onmisbaar geag vir hierdie studie omdat alle onderwysstelsels gerig is op die opvoeding van die kind. In hoofstuk 3 word aandag geskenk aan die struktuur van die lewensbeskouing terwyl in hoofstuk 4 die struktuur van die onderwysstelsel aan die orde kom. In hoofstuk 5 word die wisselwerking en invloed van die lewensbeskouing op die onderwysstelsel verklaar, en ten laaste word in hoofstuk 6 bevindings en aanbevelings gemaak.

## 1.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk is eerstens aangetoon, dat die verband tussen opvoeding en lewensbeskouing van verskeie oorde en kante erken word. Hierdie navorsing wil nou 'n poging wees om die opvoeding, onderwysstelsel en lewensbeskouing na hulle struktuur en motiewe te ontleed en daardeur onderlinge verbande tussen hulle aan te toon. Die skrywer stel hom onvoorwaardelik op die standpunt dat daar slegs deurgedring kan word na die wese van opvoeding en onderwysstelsel, indien die opvoedingsverskynsel en die onderwysstelsel belig word deur die perspektiefgewende en verhelderende lig van die Bybel.

## HOOFSTUK 2

## DIE WESE VAN OPVOEDING

## 2.1 Inleiding

Soos reeds in die vorige hoofstuk aangetoon, en soos dit blyk uit die titel van hierdie navorsing, is die ondersoek gerig op die moontlikheid van lewensbeskoulike differensiasie in die onderwysstelsel. Met reg kan die vraag gestel word wat die motivering vir die insluiting van hierdie hoofstuk (2) is, wat handel oor die wese van *opvoeding*, gesien die titel van hierdie verhandeling. Slegs kortliks sal die noodsaak vir die insluiting van hierdie ontleding van opvoeding as verskynsel nou aangetoon word, aangesien dit in die verdere verloop van die studie breedvoeriger aan die orde sal kom.

Stone (1974, p.141) omskryf 'n onderwysstelsel soos volg: "Die onderwysstelsel is daardie kultureel-opvoedkundige vlegtingstruktuur wat sy bestemming vind in beplande, georganiseerde en met die samelewingsdifferensiëring gekoördineerde versnelde ontsluiting van die onderwysontvangendes binne 'n bepaalde staatsterritorium onder leiding van ('n) religieuse grondmotief (of -motiewe)". Stone (Ibid., p.141-152) toon duidelik aan dat die universele struktuur van 'n onderwysstelsel individualiteit verkry in die besonder deur die religieuse grondmotiewe wat vir elke stelsel se uniekheid verantwoordelik is. Die religieuse grondmotiewe wat vir die uniekheid van 'n bepaalde onderwysstelsel verantwoordelik is, het 'n bepalende en deurslaggewende invloed op die

wese van opvoeding wat sy neerslag, uitwerking of praktykwording vind in 'n unieke onderwysstelsel.

Na aanleiding van verskillende opvoedkundiges se omskrywing van opvoeding, toon Van der Walt (1980, p.42-46) dat die bestaande omskrywing van die taak en terrein van die opvoedkunde uiteenlopend van aard is. Hy kom tot die gevolgtrekking dat die omskrywing verskil aangesien opvoeding, as 'n onties gegewene, ryklik gevarieerd is, en dit bemoeilik die taak van die opvoedkundige om die wese, aard en struktuur in 'n enkele eenduidige definisie te verwoord. Landman en Roos (1973, p.25-26) beklemtoon desgelyks die problematiek om deur te dring tot die wese van opvoeding, omdat nie slegs een aspek van die werklikheid bestudeer word nie, maar wel 'n dingeenheid of verskynsel wat in sy totaliteit bekend staan as opvoeding.

Die eerste rede vir die verskillende omskrywings van opvoeding is dus daarin geleë dat die terrein van ondersoek verskillend afgebaken word deur verskillende opvoedkundiges, vanweë die uiteenlopendheid van die opvoedingsgebeure wat 'n verskynsel, opvoedingsfenomeen, gebeure of werklikheid genoem word (Van der Walt, Dekker en Van Wyk, 1979, p.27).

Dooyeweerd (1953, Vol. I, p.35) toon aan dat verskillende, en selfs verwarrende uitsprake sedert menseheugenis gegee is deur talle wysgere oor presies dieselfde vraagstukke, nie-teenstaande die feit dat die veld van ondersoek dieselfde

bly. Wat Dooyeweerd ook as opvallend aantoon, is die feit dat, nieteenstaande die ooreenkoms ten opsigte van die terrein van ondersoek soos hierbo gemeld, talle van die wysgere gemeenskaplik die outonomie van die menslike rede as finale kennismedium postuleer en nogtans uiteenlopende antwoorde gee. Strauss (1978, p.8) kom tot die gevolgtrekking dat geen wetenskaplike anders as uit sy hart kan dink nie, en dat daar dus geen teoreties-logiese aktiwiteite voltrek kan word sonder om uit te gaan van 'n bepaalde idee betreffende die werklikheid in sy onderlinge samehang nie. Schoeman (1975, p.15) meen eweneens dat die antwoorde op dieselfde vrae verskil, omdat wetenskaplikes hulle uit verskillende wetenskaplike vooronderstellings tot die werklikheid wend. Dit is dus gebiedend noodsaaklik dat teoretiese denke 'n toereikende "Archimedespunt" moet hê (Loc.cit.).

Kohnstamm (1948, p.365) verwerp die gedagte van 'n vooronderstellinglose wetenskap soos volg: "De mening, dat men wetenschappelijk over opvoedingsvragen zou kunnen spreken sonder uit te gaan van een aantal prealabele beslissingen, die dieper gefundeerd zijn dan enige wetenschappelijke stelling ooit kan zijn, acht ik eenvoudig een staaltje van positivistisch vooroordeel uit de tijd, waarin de kennis-theoretische analyse der wetenschap nog niet ver genoeg was voortgeschreden, om ieder deskundige voor sulc een deraillement te behoeden".

Uit voorgaande aanhalings is dit duidelik dat wanneer daar



'n duidelike en ondubbelsinnige antwoord gegee wil word oor die wese van opvoeding, daar duidelikheid moet wees oor die afbakening van die terrein van ondersoek, en oor die voorwetenskaplike vooronderstellings wat gehuldig word.

## 2.2           Terrein van ondersoek

### 2.2.1       Oriënterende opmerkings

Wanneer daar in die konteks van hierdie studie na die wese van opvoeding gevra word, dan is die aandag gerig op kinderbegeleiding of die pedagogiese. Wanneer ongekwalifiseerd gepraat word van opvoeding, dan staan die handeling sentraal terwyl daar onduidelikheid heers oor wie die handeling verrig (Oberholzer, 1968, p.30). Die vaagheid van die persone wat betrokke is by die opvoeding blyk uit die volgende voorbeelde: na-skoolse opvoeding, opvoeding buite skoolverband, en heropvoeding van misdadigers (Loc.cit.).

Vir doeleindes van hierdie studie is dit belangrik om opvoeding in die algemeen nader te presiseer tot die pedagogiese of kinderbegeleiding, omdat dit 'n eie unieke struktuur het en sy uitwerking vind in onder andere 'n bepaalde skoolstelsel.

Waterink (1951, p.12-13) beklemtoon dat daar by opvoeding 'n sekere beïnvloeding met 'n spesifieke doel plaasvind. Hulle wat die opvoedingsaktiwiteit verrig, het 'n doelwit waarheen hulle die groep of individu wil lei. Op dieselfde wyse het

elke opvoedende instansie 'n sekere visie en opvatting omtrent die aard en wese van hulle wat opgevoed moet word. Daar word duidelik aangetoon dat die verband waarin die opvoeding plaasvind, 'n spesifieke karakter vertoon. Die verhouding ouers-kinders is sonder twyfel uniek, omdat dit lewe in natuurlike en religieuse sin, waaruit 'n heel eie pedagogiese struktuur groei, omsluit. Die ouers het die verantwoordelikheid en plig, maar ook die reg om die kinders wat hulle ontvang het na hulle oortuiging te lei. Hierdie opvoeding is 'n spesiale opdrag, gewortel in die liefdesband in natuurlike verwantskap en vasgelê in die religieuse eenheid tussen ouers en kinders.

Waterink (Ibid., p.14) vat die besondere van die gesagsverhouding tussen ouer en kind soos volg saam: "De erkenning door het kind van het gesag van de ouders, enerzijds ingebed in de liefdesverhouding tegenover de ouders en anderzijds geworteld in de eerbied voor de orde Gods, in de verbondsverhouding gerealiseerd is van zo specifieke, maar voor de opvoeding ook van zo wezenlijke aard dat moeilijk verondersteld kan worden, dat we hier niet te doen hebben met een specifieke paedagogische struktuur".

Die wetensgebied van die pedagogiek as wetenskap is die opvoeding van die kind deur die ouers en diegene wat die ouers behulpsaam is met die opvoeding van die kinders tot volwassenheid bereik is, naamlik tot by die stadium waar die ouers die kind loslaat en hy die lewe selfstandig ingaan

(Ibid., p.15).

Landman en Roos (1973, p.33) beweer dat die eerste synsgrond vir die pedagogie die Dasein (die mens in die wêreld) is, en dit word die eerste ontologiese kategorie genoem. Sover kan met genoemde skrywers saamgestem word, naamlik dat die daarwees van die mens 'n moontlikheidsvoorwaarde vir pedagogie en daarom ook vir pedagogiek is. Die werklikheid word egter deur genoemde verskraalde ontologiese kategorie geweldig aangedoen. Waterink (1951, p.18) beweer tereg dat die verband tussen God en mens die eerste en oorheersende verband is waarin ons opvoeding moet sien. Die mens in die wêreld en sy verhouding tot sy Skepper moet as eerste ontologiese kategorie gestel word.

### 2.2.2 Opvoeding as werklikheid

Oberholzer (1968, p.13) toon aan dat die opvoeding 'n integrale deel vorm van 'n hele reeks bedrywighede wat kenmerkend van die mens is, en dat opvoeding as 'n onloënbare ervaringsfeit gekonstateer moet word. Langeveld (1959, pp. 155, 162 en 165) skryf dat opvoeding een van die fundamenteelste kenmerke van die menslike handeling is. Die mens kan dus hierdie unieke menslike handeling, wat ons opvoeding noem en wat 'n eiesoortige struktuur het, 'n terrein van ondersoek maak en dit ontleed, orden en beskrywe (Oberholzer, 1968, p.13).

### 2.2.3 Die verhouding tussen opvoeding en antropologie

Opvoeding is 'n duidelike antropologiese aangeleentheid omdat net die mens opvoed (Ibid., p.14). Ook Landman en Roos (1973, p.1) toon die verband aan tussen pedagogiek en wysgerige antropologie. Hierdie verband beteken egter nie dat die pedagogiek deduktief uit die wysgerige antropologie afgelei word nie. Die pedagogiek is dus geen toegepaste wysgerige antropologie nie, maar gaan in die wetenskapbeoefening uit van sekere filosofiese, waaronder antropologiese, aannames. Dit gaan dus in die pedagogiek oor 'n tipiese menslike verskynsel wat opvoeding genoem word.

Schoeman (1975, p.1-2) ondersoek ook bogenoemde probleem en toon die duidelike verband tussen wysbegeerte en wysgerige pedagogiek aan, en ag hom geregverdig om die mening te huldig dat 'n siening van die lewe of die mens ook sy siening oor die opvoeding sal bepaal. Hy beweer dus dat 'n opvoedingsfilosofie altyd sal ontplooi teen 'n bepaalde filosofiese agtergrond. Die wysgerige pedagogiek sal dus 'n ooreenstemmende ontologiese en antropologiese onderbou vertoon. Sieninge oor wat opvoeding wesentlik is, die sin daarvan, die inhoud en metode van aanbidding, sal 'n ooreenstemmende verband toon met die lewensbeskoulike agtergrond wat daar aan ten grondslag lê. Die onversoenbare vertrekpunte tussen 'n Skrifgelowige en ewolusionis oor wie die mens is, is 'n sprekende voorbeeld. Oberholzer (1954, p.82) stel dit treffend soos volg: "... wie die probleem van die mens opgelos

het, het ook die sentrale probleem van die prinsipiële opvoedkunde opgelos". Hy toon aan (1968, p.205-210) dat denkkeelde oor die waardevolle buite die opvoedingsverskynsel die opvoeding nie ongedeerd gelaat het nie. Elke mens het 'n bepaalde rangorde van beginsels wat onlosmaaklik met die antropologiese probleem oor sake soos herkoms, wese en bestemming van die mens saamhang. Die vasstelling van beginsels bepaal die optrede van die mens omdat die mens gehoorsaam is aan die opeisende krag daarvan. In die opvoeding gaan dit by uitstek om die verwesenliking van beginsels, en in besonder in volgorde van belangrikheid. Hierdie voorkeur en rangorde van beginsels word die beste gesien in opvoedingsprogramme en -praktyke van die aanhangers van 'n besondere lewensopvatting. Oberholzer lê dus baie duidelik die verband tussen beginsels as die uitvloeisel van 'n bepaalde antropologie en die opvoeding, soos dit tot openbaring in 'n sekere onderwysstelsel kom.

Röhrs (1969, p.178) toon dat Pestalozzi, soos dit blyk uit sy geskrifte, terdeë bewus was van die antropologiese grondslag van die pedagogiek. Oor die verhouding pedagogiek en antropologie skryf Pöggeler (1966, p.9) dat hulle mekaar bepaal en ook op mekaar aangewese is, dat die pedagogiek na die sin van menswees soek omdat die mens slegs kan wees wat hy deur opvoeding moet wees.

Uit bogenoemde sienings van talryke persone is dit duidelik dat die siening van opvoedkundiges uiteenlopend is wanneer

daar gevra word na die wese, sin en doel van opvoeding, omdat die antropologiese grondslae en filosofieë verskil en selfs bots, soos byvoorbeeld tussen 'n ewolusionis en 'n Skrifgelowige.

Daar is nou breedvoerig ingegaan op die verband tussen pedagogie en antropologie om aan te toon dat die wese van opvoeding nie slegs uit die fenomeen verklaarbaar is nie; en tweedens dat die siening oor wat opvoeding is, verskil ten opsigte van 'n rangorde van vooronderstellings wat buite die opvoedingsverskynsel lê.

#### 2.2.4 Die antitese

Die Skriftuurlike antitese is in die vraag na die wese van opvoeding en onderwys belangrik (Fowler, 1980, p.27). Die belangrikheid is nie daarin geleë dat die terrein van ondersoek verskil as gevolg van die antitese nie, want die geskape werklikheid of terrein van ondersoek is vir alle ondersoekers dieselfde, maar die antitese word daarin openbaar dat die gerigtheid ten opsigte van die ondersoeker van die terrein verskil. Dooyeweerd (1953, Vol. I, p.61) stel dit duidelik dat vanweë die sondeval die ganse tydelike werklikheid in twee verdeel is; daar is 'n antitese tussen lig en duisternis, tussen vrouesaad en slangesaad.

As gevolg van die religieuse karakter van die teoretiese denke, onderskei die Skrifgelowige sedert die sondeval en

die moederbelofte (Genesis 3 : 15) twee basiese dryfkragte in die lewe van die mens. Aan die een kant is daar die dunamis van die Heilige Gees, waardeur Christus die afvallige hart na God terugbring; en aan die ander kant is daar die dunamis van die afval van God, wat die hart van die mens in apostatiese afgodsgeneigdheid rig, en waarin die mens homself as gevolg van die sonde gestort het.

Schilder (1978, p.88) gaan op hierdie twee dryfkragte soos volg in: "Tot alle in sunousia naast elkaar geplaatste mensen komt nu het gebod van cultuur (dat mandaat is algemeen, daar God geen enkel gebod van oorspronkelijke en vaste strekking heeft afgeschaft), soals ook de drift tot cultuur actie hun allen is ingeschapen. Bovendien het te bewerken materiaal is de door ons bewoonde wereld ... Van Christus komt ons de koinoonia, van God de Schepper, de sunousia toe. Een natúúr (hoewel tweërlei natuurgebruik); één materiaal (hoewel tweërlei materiaalbewerking); één terrein (hoewel tweërlei terreinontginning); één cultuurdrift (hoewel tweërlei cultuurstreven). En waar nu álle materiaalbewerking, de goede én de kwade, aan de aard, de struktuur, de wetten van het materiaal gebonden is, daar sal de arbeidsvrucht van de gelovige met die van de ongelovige toch altijd veel gelijkenis vertonen. Het is niet de gelijkenis van hun divergerende geesten, maar die van het stugge koppige materiaal".

Schoeman (1975, p.18) verdiep die probleem van die antiteses deur daarop te wys dat die teenstelling tussen die op-God-

gerigte en afgodgerigte grondmotiewe nie altyd so eenvoudig is nie. Dit sny deur die hele kosmos en geen mens, ook nie die verlore Christen nie, kan hieraan ontkom nie. Die apostel Paulus, gedrywe deur die Heilige Gees, skryf in Romeine 7 : 18 soos volg: "Want ek weet dat in my, dit wil sê in my vlees, niks goeds woon nie, want om te wil is by my aanwesig, maar om goed te doen, dit vind ek nie". Die hart van die Christendenker moet dus steeds gesuiwer word omdat die apostase telkens probeer om die hart van die mens te verdeel. "Hierdie felle en nimmereindigende stryd tussen twee fundamenteel-antitetiese magte in die lewe en strewe van die mens, verdeel al sy lewensuitgange en terreine, ook die opvoeding" (Schoeman, 1975, p.18).

Dit is dus duidelik dat die Skriftuurlike antitese, die gerigtheid en instelling van die opvoeders en opvoedkundiges laat verskil, en teenoor mekaar stel. Die diepste differensiasie of teenstellings tussen mense en aktiwiteite wat hul le verrig, waarby ingesluit is opvoeding en opvoedkunde, vind sy wortels in die Skriftuurlike antitese en is dus religieus van aard.

### 2.3 Die struktuur van opvoeding

Die soeke na die identiteit- of entiteitstruktuur van opvoeding is ook die soeke na die wese daarvan. Diegene wat soek na die blywende, naamlik dit wat by alle wisseling en verandering van die opvoedingsituasie die identiteit van laas-



genoemde waarborg, moet sy aandag rig op die universele van die opvoedingsituasie, dit wil sê op die wetsy.

### 2.3.1 Inleiding

Waar hier besin word oor die struktuur van die opvoeding, is daar twee sake wat onmiddellik die aandag verg, naamlik God as Skepper van strukture en die onderskeie wette wat binne die strukture van die onderskeie geskape werklikhede funksioneer.

Op die vooronderstelling dat die tydelike werklikheid krea-tuurlik is, volg dit dat God as struktuurgewer die struktu-rering volgens eie, skeppende wil doen. Opvoeding besit geen selfstandigheid nie, maar moet as sin gekarakteriseer word. Van Riessen (1970, p.169) wys daarop dat met sin ook heenwysing bedoel word, omdat die geskape werklikheid geen doel in sigself het nie. Alle syn of geskopenheid styg bo sigself uit na die res van die skepping en uiteinde-lik na die sinvolheid waarmee die hele skepping van God, die Skepper van hemel en aarde, heenwys soos daar in Romeine 11 : 36 geskrywe staan. Die aanvaarding van die hele ge-skape werklikheid as 'n heenwysing na God, die Skepper van hemel en aarde, is geen logies-teoretiese aangeleentheid nie, maar die openbaring van God aan ons deur sy Woord. Die geskape werklikheid het 'n bepaalde struktuur met wette wat funksioneer binne die betrokke struktuur. Die struktuur is bepalend vir die bestaan van die geskape werklikheid terwyl

die wet voorskryf op welke wyse 'n skepsel binne die toepaslike struktuur moet funksioneer. Die opvoeding as integrale deel van die werklikheid het 'n unieke en eiesoortige struktuur en wette, wat binne die struktuur funksioneer wat ontleed en beskrywe kan word (Oberholzer, 1968, p.13).

### 2.3.2 Dualiteit

Wanneer opvoeding op die regte wyse in sy samehang met ander lewensverbande gesien, en ook verstaan wil word, sal ener syds, alle dualisme by die religieuse uitgangspunt vermy, maar tog andersyds, die bestaan van dualiteit konsekwent erken moet word. Die erkenning van die dualiteit beteken nie 'n dualisme of 'n ewige stryd tussen beginsels wat mekaar uitsluit nie. Daar moet egter begryp word dat die waarheid omtrent lewe, en die betrekking waarin God Homself in sy openbaring tot die lewe gestel het, alleen gelowig deurdink kan word indien die tweesydigheid wat aan alle lewe eie is, erken word (Waterink, 1951, p.19).

Waterink (Loc.cit.) brei verder op hierdie dualiteit uit. Hy stel dat diegene wat God se bestel oor die lewe aanvaar, wat glo dat God alle dinge in sy alwyse Raad doen, maar terselfdertyd ten volle sy verantwoordelikheid en die oorsaaklike verband in sy doen en late erken, hierdie twee sake langs mekaar aanvaar, maar nie tot 'n eenheid kan bedink nie. In die geloof mag egter bely word dat hulle een is (Ibid., p. 20).

Hierdie Skriftuurlike beginsel van tweesydigheid het vir die opvoeding belangrike konsekwensies. Eerstens, dat die opvoeding alleen sin kan hê wanneer God die opvoeding gebruik as middel om die kind te bring waar Hy hom wil hê. Alle middele lewer slegs resultate as God dit seën. Alle opvoeding moet dus in afhanklikheid van God geskied. Dit beteken verder dat niks afbreuk doen aan die absolute eis wat God stel, dat ouers hulle kinders moet opvoed en dat kinders van die hand van hulle ouers geëis sal word nie (Ibid., p.21).

Hierdie beginsel van dualiteit hoort tuis in 'n paragraaf wat handel oor die struktuur van die opvoeding. Dit is om te waak teen die dwaling dat die struktuur en wette wat daarin funksioneer, outomaties en meganisties is en altyd sukses waarborg. Hierdie beginsel voorkom ook die verkeerde redenasie dat die strukture en wette onbelangrik is, omdat alles na God se onveranderlike Raad geskied. Die woorde van Deuteronomium 29 : 29 is hier deurslaggewend: "Die verborge dinge is vir die Here onse God, maar die geopenbaarde dinge is vir ons en ons kinders tot in ewigheid ..."

### 2.3.3 Abstraksie

In die opvoedkundebeoefening word daar gesoek na die universele wetmatigheid (wetsy) van die opvoedingsgebeure, wat tot 'n samehangende geheelstruktuur opgebou word. Hierdie

wetmatigheede word verkry deur die proses van abstraksie, waar die universele uit die individuele of besondere opvoedingsituasie geabstraheer word. Die wetenskaplike stel deur teoretiese abstrahering die sigbare werklikheid distaties abstraherend en analiserend uiteen (Schoeman, 1975, p.7). Van der Walt (1980, p.33) vat hierdie hele gedagte van abstrahering soos volg saam: "Dit beteken dat hy ten eerste die opvoedingsverskynsel uit die alledaagse naïewe ervaring van die leefwêreld sal abstraheer, sal afsonder vir besondere ondersoek. Daarna sal hy die opvoedingswerklikheid distaties-logies objektiveer, abstraheer, analiseer en dit (intermodaal) uiteen stel sodat hy tot begrip en kennis kan kom van die abstraherende begrippe van die modale sinsverskeidenheid van die opvoedingsgebeure".

#### 2.3.4 Die werklikheidstruktuur van die opvoeding

In hierdie gedeelte word die gevolgtrekkings van Van der Walt, Dekker en Van Wyk (1979, p.79-126) oor die werklikheidsstruktuur aanvaar. Die gevolgtrekkings waartoe genoemde persone raak, is gebaseer op die werke van Dooyeweerd, Vollenhoven, Mekkes, Van Riessen en Stoker soos aangepas deur Van Wyk.

Die struktuur van alles wat geskape is, kan omskryf word as die bouplan wat daarvoor geld. Dit kan ook omskryf word as die uitdrukking van die Wil van God vir die geskape werklikheid. Die struktuur is bepalend vir die bestaan van die ge-

skapene, terwyl die wet voorskryf op welke wyse die skepsel of geskapene binne die toepaslike struktuur moet funksioneer. Strukture en ook wette is moontlikheidsvoorwaardes vir die geskapene waardeur God sy werke onderhou. Die wette is dwingend van aard en universeel in hulle struktuur, terwyl die subjekte volkome uniek en individueel is (Ibid., p.199).

Vir die doel van hierdie studie is dit belangrik om die vier struktuurmomente van opvoeding te onderskei, naamlik die religieuse, individuele, modale en temporele. In die terme wat Vollenhoven gebruik, kry ons die "sus-so"-hoedanigheid en die "dit-dat"-hoedanigheid van die werklikheid. Die "sus-so"-hoedanigheid word die modaliteite of wyses van syn genoem en alle entiteite funksioneer volgens 'n bepaalde sinswyse. Die "dit-dat"-hoedanigheid kan 'n entiteit genoem word en die wette wat op die entiteite van toepassing is, word die indentiteitstrukture genoem. 'n Entiteit kan enigiets wees, dus ook opvoeding.

Om die wese van opvoeding te peil, sal daar dus nagevors moet word in welke opsig die opvoedingsituasie die reeds genoemde vier struktuurmomente van die werklikheid manifesteer of vertoon.

### 2.3.5 Die religieuse struktuurmoment van die opvoeding

Die voorgaande paragraaf is afgesluit met die opmerking dat

daar nagevors moet word in welke mate die vier struktuur-momente, naamlik die religieuse, individuele, modale en temporele, hulle manifesteer of vertoon ten opsigte van die opvoedingsituasie. Die religieuse struktuurmoment word as die fundamenteelste struktuurmoment van die opvoeding geïdentifiseer, omrede die religieuse die grondliggende motief is vir die diversiteit van strominge in die opvoedkunde (Ibid., p.38).

Soos in hoofstuk 1 aangetoon, maak Dooyeweerd 'n skerp onderskeid tussen die geloof as funksie, en religie wat in die hart van die mens setel en in 'n veelheid van funksies, onder andere die geloofsfunksie, tot uitdrukking kom. Soos die bolydelike hart onderskei is van die tydelike geloofsfunksie, so word religie as die wortel en geloof as een van die takke onderskei. Bogenoemde onderskeidings word in navolging van Popma, Schilder en Spier afgewys (Douma, 1976, p.26-32).

Dooyeweerd (1935, p.30-31) sien die verband tussen religie en die hart van die mens soos volg: "Het hart is de in waarheid transcendente wortel van het menselijk bestaan, het eenig punt, waarin wij de tijdelijke zin-verscheidenheid in den samehang des tijds te boven gaan. Gelijk de Schrift het uitdrukt: de eeuw(igheid) is gelegd in het hart des menschen. Het hart is de volheid onzer zelfheid, het waarlijk transcendente concentratiepunt onzer existentie ... En die volheid on- onzer zelfheid bestaat slechts in het religieuse centrum onzer creatuurlijke existentie, waar de richting van heel het leven

bepaalde wordt ten aanzien van den in volle Waarheid absoluten Oorsprong aller dingen". Religie is dus die sentrale dryfkrag van die mens wat totalitêr op sy hele wese beslag lê en die mens in al sy bestaanswyses beïnvloed en daardeur rigtinggewend is.

Die religieuse gerigtheid van die mens is 'n gerigtheid op God, of afvallig op 'n afgod wat in die plek van God gestel word.

Artikel 24 van Die Nederlandse Geloofsbelydenis stel duidelik in navolging van die Skrif dat die geloof die wedergebore mens tot 'n nuwe mens maak, hom 'n nuwe lewe laat lei en dat, uit die goeie wortel van die geloof, aan God welgevallige werke gedoen word.

Religie en geloof is dus totalitêr, dit is deurweef met alle daade en handeling van die mens en omvat hulle ook. Religie en geloof moet verbind word met die mens se geskiedenis na God se ewebeeld, dit wil sê in ware regverdigheid en heiligheid sodat die mens God, sy Skepper, reg kan ken, Hom kan liefhê en met Hom in die ewige saligheid kan lewe (Sondag 3 van die Heidelbergse Kategismus).

Opvoeding is 'n integrale deel van die mens se bedrywighede en een van die fundamenteelste kenmerke van alle menslike handeling. Hierdie menslike handeling wat bekend staan as opvoeding, sal daarom sy grondslag en uitgangspunt vind in

die religie wat op die betrokke mens se hart beslag gelê het.

In paragraaf 2.2.4 is uitgegaan van die eie regulatiewe ideë, gegrond op die Bybel, dat die ganse geskape werklikheid deur die sondeval in twee verdeel is. Sedert die sondeval vind ons enersyds deur die werking van die Heilige Gees dat die mens Godgerig is, en andersyds gerig is op afgode. Hierdie antitese word in die besonder in die opvoeding openbaar waar ouers hulle kinders opvoed of laat opvoed ooreenkomstig beginsels wat ten diepste religieus bepaald is. Coetzee (1963, p.9-199) toon aan dat die gerigtheid van die hart van die mens wat onder andere tot openbaring kom in 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing, deurslaggewend is ten opsigte van hulle siening wat opvoeding is en behoort te wees.

### 2.3.6 Die identiteitstruktuur van die opvoeding

Hier moet nagegaan word wat dit is wat veroorsaak dat opvoeding iets is wat hom onderskei van alle ander werklikhede - die wesenskenmerke van opvoeding-as-sodanig moet dus geïdentifiseer word.

Nieteenstaande die feit dat die fenomenologiese metode op sigself, vanweë sy wetenskapsteoretiese grondslae, onaanvaarbaar vir die Christenopvoedkundige is, kan die blootlegging van wesenstrekke of essensies van opvoeding, soos



dit alreeds deur sulke opvoedkundiges gedoen is en word, nie verontagsaam word nie. Die vraag na die grondtrekke van opvoeding as universele verskynsel is en word op die indringendste wyse deur die fenomenoloë beantwoord (Van der Walt, Dekker en Van Wyk, 1980, p.17). Na aanleiding van genoemde argumente word die identiteitstruktuur van die opvoeding soos deur Landman, Roos en Van Rooyen (1974, p.1-18) beskryf, onder oë gesien en geëvalueer.

Die struktuur van opvoeding is 'n nie-wegdinkbare wesenskenmerk en dus volgens Landman *et al* (Ibid., p.2) 'n geldige moontlikheidsvoorwaarde vir die opvoedingsituasie. Deur die kategorie kinderbegeleiding te gebruik as beligtende denkmiddel, word die volgende essensies van die opvoeding-situasie bekend: 'n verhouding-, verloop-, bedrywigheid- en doelstruktuur.

Die kategorie kinderbegeleiding word nog steeds aangewend, maar word nou toegespits op die verhoudingstruktuur. Dit word duidelik dat begeleiding 'n moontlikheidsvoorwaarde het en die begeleier moet genoegsame kennis dra van die begeleide sodat hy in ooreenstemming met sy wese en moontlikhede gelei kan word. Andersyds: die begeleide moet die behoortlikheidseise begryp. 'n *Begripsverhouding*<sup>1)</sup> word

---

1) Landman *et al* gebruik die term *begrypingsverhouding*. Ook in tabel 2.1 sal *begrip* in plaas van *begryping* gebruik word. Die rede vir hierdie verandering is taalkundig.

dus geïdentifiseer.

Die kategorie kinderbegeleiding word steeds gerig op die verhoudingstruktuur. Dit word duidelik dat die begeleiding slegs kan slaag as die kind vertrou in die begeleier het, en andersyds as die begeleier vertrou dat die kind sy leiding aanvaar. 'n *Vertrouensverhouding* word openbaar.

Wanneer die kategorie kinderbegeleiding laastens op die verhoudingstruktuur gerig word, word 'n *gesagsverhouding* openbaar. Daar kom dus aan die lig dat die begeleide die gesag van die begeleier aanvaar, en dat die begeleier met gesag oor die behoorlikheidseise kan praat en hom self daar-  
aan onderwerp.

Om die genoemde verhoudings-, omgang- en bedrywigheids-essensies te verfyn, word hulle verhef tot kategorieë of grondtrekke (vir besonderhede kyk tabel 2.1, p.38-41).

Die waarde van die essensies of grondtrekke in hulle onderlinge samehang, soos in die voorgaande tabel 2.1 aangetoon, is daarin geleë dat dit die universeel menslike handeling, naamlik opvoeding, na sy identiteit omskryf.

Spier (1972, p.30) noem 'n saak soos opvoeding 'n individuele figuur, omdat dit aanwysbaar in individuele skepsele verwerklik word. Waar daar opvoeding plaasvind, sal die grondtrekke in hulle onderlinge samehang dus openbaar word, en die

Tabel 2.1 DIE FUNDAMENTELE PEDAGOGIESE STRUKTURE EN ESSENSIES (Landman, Roos en Kilian, 1972, p.1)

A PEDAGOGIESE VERHOUDINGSTRUKTURE

- 1 Begripsverhouding
- a Belewing-van-andersheid
  - b Begrip-van-andersheid
  - c Interpretasie-van-moontlikhede
  - d Ontplooiing-van-moontlikhede
  - e Waardering-van-moontlikhede
  - f Moontlikhede-as-behoorlikheidseis
  - g Belewing-van-toekoms
  - h Begrip-van-toekoms
  - i Verantwoordelikheid
  - j Gesag-van-behoorlikheidseise
  - k Behoorlike inspanning
  - l Begrip-van-menswees
  - m Begrip-van-behoorlikheidseise
  - n Gehoorsaamheid
  - o Oorwinning-oor-kindwees

- 2 Vertrouensverhouding
- (i) Agting-vir-digniteit
  - (ii) Aanvaarding
- A Bereidwilligheid-tot-verhouding
- a Neem-handeling
  - b Be-doel-ing
  - c Binding
  - d Ver-antwoord-elikheid
  - e Versorging
  - f Medemenslikheid
  - g Aanspreek-aanhoor
  - h Toekomstigheid
  - i Be-ag-ting
  - j Mede-stander-wees
  - k Mede-ganger-wees
  - l Deelnemer-wees

- B Voorname-om-te-versorg
- a Versoringsruimte
  - b Aanvaardingsituasie
  - c Besorgdheid-vanweê-liefde
  - d Handeling-in-liefde
  - (i) Inruiming-van-tuiste
  - (ii) Stigting-van-nabyheid
  - (iii) Opname-in-ons-ruimte
  - (iv) Toewending-in-vertroue
  - (v) Teenwoordigheid-in-vertroue
  - (vi) Toeganklikheid
  - (vii) Toebehorendheid

- 3 Gesagsverhouding
- a Aangespreek-word
  - b Opgeroep-word
  - c Verantwoordelikheid
  - d Laat-gesê
  - e Afkeurenswaardigheid
  - f Goedkeurenswaardigheid
  - g Gehoorsaamheid-aan-plig
  - h Gesagserkenning
  - i Gesagsopvolging
  - j Behoorlikheidseise
  - k Raaksien-van-norme
  - l Onderwerping-aan-normgesag
  - m Lewensopvatting

## B PEDAGOGIESE VERLOOPSTRUKTURE

### 1 Pedagogiese omgang

- a Gelyktydigheid
- b Ruimtelikheid
- c Bewus-van-teenwoordigheid
- d Aanwysinge-vir-bemoëienis
- e Algemeen-opvoedende-beïnvloeding

### 2 Pedagogiese ontmoeting

- a Met-mekaar-wees
- b Pedagogiese nabyheid
- c Toewending-in-vertroue
- d Teenwoordigheid-in-vertroue
- e Belewings-van-toebehorendheid
- f Belewings-van-toeganklikheid
- g Omsluiting-deur-gesag
- h Opmekeer-afgestemdheid
- i Opvallende aangetrokkenheid
- j Meevallende aangetrokkenheid
- k Diepwortelende geneetheid
- l Spontane bereidheid
- m Aanhoudende bereidwilligheid
- n Intimiteit

### 3 Pedagogiese engagement

- a Magnie-moment
- b Opneem-van-verantwoordelikheid
- c Opvoederlike doelbewustheid
- d Verpligting-tot-beskikbaarheid

### 4 Pedagogiese ingryping

- a Afkeuring-van-die-afkeurenswaardige
- b Teengaan-belewings
- c Voorstelling-van-nuwe-lewenswyse
- d Rigtingverandering-na-nuwe-lewenswyse

- e Deurbraak-van-behoorlikheidsbesef
- f Toenemende-kennis-van-goed-en-kwaad

### 5 Pedagogiese instemming

- a Goedkeuring-van-die-goedkeurens-waardige
- b Saamstem-belewings
- c Voorstelling-van-volharding
- d Waardering-van-lewenswyse
- e Versterking-van-behoorlikheidsbesef
- f Bevestiging-van-kennis-van-goed-en-kwaad

### 6 Terugkeer na omgang

- a Verwerking-van-bemoëienis
- b Gedying-van-self-iemand-wees
- c Belewings-van-vryheid
- d Deelname-aan-nie-intensionele beïnvloeding
- e Verwerwing-van-selfkennis

### 7 Periodieke verlating

- a Ontmoeting-skeiding-weer-ontmoeting
- b Oefening-van-skeiding
- c Oorwinning-oor-steunbehoewendheid
- d Losmaking-van-binding
- e Bevestiging-van-vryheid
- f Wederkerigheid-by-afskied
- g Toelating-van-verlating
- h Verlange-na-self-iemand-wees
- i Skeiding-van-weë-versadiging
- j Hunkering-na-weeromgang
- k Skeppende pouse
- l Verwelkomende groet

C PEDAGOGIESE BEDRYGWIGHEDE

- 1 Betekening-met-toenemende-verantwoorde-  
likheid
  - a Verantwoordelikheid-teenoor-wêreld
  - b Ontwerp-van-wêreld
  - c Heg-van-betekenis
  - d Toets-van-betekenis
  - e Wêreldbegrip
  - f Wêreldvertroudheid
  - g Horison uitbreiding
  - h Lewe-van-betekenis
  - i Wêreld-met-behoorlikheidseise
  - j Belewing-van-betekenis
  - k Betekenisvolle dade
  - l Vereenselwiging-met-behoorlikheidseise
  - m Betekenis-verheffing
  - n Anti-wêreldseheid
- 2 Geleidelike-wegbreek-van-spanningloosheid
  - a Wegbreek-van-spanningloosheid
  - b Beweging-na-inspanning
  - c Dinamiese deelname
  - d Opneem-van-verantwoordelikheid
  - e Stellingname-vir-behoorlikheidseise
  - f Oorwinning-oor-passiwiteit
  - g Keuse-vir-inspanning
  - h Lewe-van-behoorlikheidseise
- 3 Genormeerde voor- en nalewing
  - a Onvoorwaardelike normidentifikasie
  - b Stellingname-vir-lewensopvatting
  - c Beoordeling-van-standpunt
  - d Begrip-van-norme
  - e Lewe-van-behoorlikheidseise
  - f Gehoorsaamheid-aan-lewensopvatting

- 4 Pedagogiese-waag-met-mekaar
  - a Vertrouende ontmoeting
  - b Gesagserkennende ontmoeting
  - c Begrypende ontmoeting
  - d Opvoedende ingryping
  - e Opvoedende instemming
  - f Saam-betekening
  - g Saamlewe-van-behoorlikheidseise
  - h Saamwaag-met-moed
  - i Opneem-van-verantwoordelikheid
- 5 Dankbaarheid-vir-pedagogiese-geborgenheid
  - a Belewing-van-geborgenheid
  - b Dankbaarheid-vir-veiligheidsbelewing
  - c Geborgenheid-vanweë-aanvaarding
  - d Liefdevolle teenwoordigheid
  - e Persoonlike inisiatief
- 6 Aanspreeklikheid-vir-opvoedingsver-  
houdinge
  - a Opneem-van-verantwoordelikheid
  - b Beagting-as-medestander
  - c Beagting-as-medeganger
  - d Belewing-van-samehorigheid
  - e Verpligting-tot-toeganklikheid
  - f Inruiming-van-ons-ruimte
- 7 Hoop-op-toekomstige-volwassenheid
  - a Verlange-na-toekoms
  - b In-vooruitsig-stelling
  - c Voorstelling-van-toekoms
  - d Interpretasie-van-verlede
  - e Aanvaarding-van-verlede
  - f Teenwoordigstel-van-toekoms

C PEDAGOGIESE BEDRYGWIGHEDE (vervolg)

7 Hoop-op-toekomstige-volwassenheid (vervolg)

- g Rig-op-toekoms
- h Hede-besluit-oor-toekoms
- i Hede-werk-aan-toekoms
- j Begrip-van-toekomstseise
- k Vertroue-in-toekoms
- l Gesprekke-oor-toekoms

8 Ontwerp-van-moontlikhede-tot-volwassenheid

- a Verlange-na-toekoms
- b Werklikheid-as-nuwe-moontlikheid
- c Waardering-van-moontlikhede
- d Ontplooiing-van-moontlikhede
- e Opneem-van-verantwoordelikheid
- f Indiensstelling-van-moontlikhede

9 Geleidelike-vervulling-van-bestemming

- a Gerigword-deur-bestemming
- b Strewe-na-vervulling
- c Beweging-na-bestemming
- d Verlange-na-voleinding
- e Bestemmings-verheffing
- f Lewe-tot-Gods-eer
- g Toekomshoop-met-God

10 Toenemende-agting-vir-menswaardigheid

- a Erkenning-van-indiuidueelheid
- b Agting-vir-andersheid
- c Agting-vanwee-waardeverwerkliking
- d Begrip-van-waardes
- e Normaanwending
- f Waardering-van-waardegemoeidheid
- g Vervulling-van-plig

11 Volwassenheid-deur-toenemende-selfbegrip

- a Verantwoordelike selfbegrip
- b Kritiese selfbeoordeling
- c Begrip-van-menswees
- d Begrip-van-bevraagdhede
- e Begrip-van-moontlikhede
- f Begrip-van-behoorlikheidseise
- g Begrip-van-verpligting
- h Verfyning-van-selfbegryping

12 Verowering-van-vryheid-tot-verantwoorde-likheid

- a Verowering-van-vryheid
- b Bereidheid-tot-vrywillige-inspanning
- c Erkenning-van-gesag
- d Gehoorsaamheid-aan-gesag
- e Vryheid-as-gebondenheid
- f Bewuswees-van-vryheid
- g Bewuswees-van-verantwoordelikheid
- h Vryheid-van-drifte
- i Besluit-op-verantwoordelikheid
- j Gebondenheid-aan-God

handeling kenbaar maak as opvoeding.

### 2.3.6.1 Identiteitstruktuur van die opvoeding en die invloed daarvan op die onderwysstelsel

Soos in die voorgaande paragraaf aangetoon, is die waarde van die essensies in hulle onderlinge samehang (wat die identiteitstruktuur van die opvoeding genoem kan word) daarin geleë dat dit die universeel-menslike handeling, naamlik opvoeding na sy identiteit, omskryf, en dit onderskei van alle ander menslike handelinge.

Die identiteitstruktuur, as aspek van die totale werklikheidstruktuur van die opvoeding, beskryf nie 'n ander werklikheid as wat die religieuse, modale, of temporele strukture van die opvoeding beskryf nie, maar slegs 'n ander strukturering van dieselfde opvoedingswerklikheid. Die uitgangspunt van die identiteitstruktuur van die opvoeding is die totaliteit van opvoeding. Die identiteitstruktuur van opvoeding gee aan die opvoedingsverskynsel sy universele struktuur (wetsy), ongeag volks-, kulturele, sosio-ekonomiese, demo- en geografiese en ander onderlinge verskille.

Vervolgens word aangetoon hoe die universele identiteitstrukture, soos in tabel 2.1 uiteengesit, partikuliere en individuele gestaltes aanneem deurdat die identiteitstruktuur deur 'n bepaalde religieuse grondmotief beteken word. Verder word ook kortliks aangetoon hoe die partikuliere bete-

kening van die universele identiteitstrukture van die opvoeding as verskynsel differensieer vanweë die partikuliere betekening.

#### 2.3.6.1.1 Die begripsverhouding van die opvoeding

Die pedagogiese begrips- of kenverhoudings beteken eerstens, dat die opvoeder moet begryp wat die bestemming van die kind is (Landman, Roos en Liebenberg, 1975, p.21). Dit veronderstel dat die opvoeder 'n helder begrip moet hê van wat sy doelstelling met opvoeding is; wat die inhoud van volwasseheid is, en die wordingsniveau wat die kind reeds bereik het (Loc.cit.). Vir die Christen-opvoeder beteken dit dat hy begryp dat die kind opgevoed moet word om God hier op aarde te dien met al die talente wat hy ontvang het. Die humanis, andersyds, sal begryp dat die kind opgevoed moet word sodat die kind as mens ten volle kan ontplooi, sonder om noodwendig die geboorte van God te eerbiedig.

Die begripsverhouding beteken verder dat die opvoeder die wese van kindwees sal verstaan en terselfdertyd die andersheid en uniekheid van elke kind sal eerbiedig. Die Christen-opvoeder weet dat die kind as mens na die beeld van God geskape is en sal gevolglik ontsag en eerbied vir elke kind hê, nieteenstaande die omvang van sy vermoë en intellektuele begaafdheid. Die naturalis huldig weer die mening dat die kind, na analogie van laer lewensvorme, begryp moet word omdat die kind in sy ontwikkeling kontinu met die dierlike ontwikkeling is (Van Wyk, 1979, p.29).



Dit word nie net van die opvoeder verwag om te begryp en te verstaan nie, maar ook van die kind. Die kind moet begryp dat hy deur die opvoeder gelei word na 'n gemeenskap met 'n eisestellende opset, en moet bereidwillig wees om verantwoordelikheid te aanvaar (Landman, Roos en Liebenberg, 1975, p.22). Die mate van begrip waarna die kind gelei word, sal in ooreenstemming wees met die eise wat die opvoeders stel.

Uit bostaande blyk dit dat die begripsverhouding 'n moontlikheidsvoorwaarde vir opvoeding is, maar dat die inhoud daarvan uiteenlopend is, soos die mens se religieuse gerigtheid verskil.

#### 2.3.6.1.2 Die vertrouensverhouding van die opvoeding

Twee moontlikheidsvoorwaardes vir die kind se vertroue in die volwassene word geïdentifiseer, naamlik aanvaarding van die kind soos hy is, en eerbied vir die kind se waardigheid as mens (Ibid., p.18). Die aanvaarding van die kind deur die volwassene behels 'n neem-handeling van die opvoeders met 'n besondere bedoeling, naamlik om die kind te bind. Die binding van die kind is 'n voorwaarde vir die opvoedingsverhouding om intiem te wees, sodat die opvoeder verantwoordelikheid vir die kind se volwassewording kan aanvaar (Ibid., p.19).

Die motiewe van opvoeders om die vertroue van die kinders te wen moet in direkte verband gesien word met die opvoed-

ingsdoel wat die opvoeders huldig. Die vertroue van die kind moet juis gewen word sodat hy hom kan oopstel vir die onderrig en beïnvloeding van die volwassene.

#### 2.3.6.1.3 Die gesagsverhouding van die opvoeding

Oberholzer (*in* Ibid., p.22) meen dat daar by die kind 'n hunkering na gesag en simpatieke gesagsleiding aanwesig is. Die gesagsverhouding is nie slegs 'n moontlikheidsvoorwaarde vir die ontstaan van 'n pedagogiese situasie nie; dit waarborg ook die voortbestaan van die situasie totdat volwassenheid bereik word (Loc.cit.). Die kind word in die gesagsverhouding deur die opvoeder aangespreek, terwyl die behoorlikheidseise en opvoedingsgesag aanvanklik aan die persoon van die opvoeder verbind is (Loc.cit.).

Die kind moet toelaat dat die opvoeder aan hom sê wat behoorlik is; die kind moet hom dus laat-gesê. Dit beteken dat die kind die opvoeder se gesag moet gehoorsaam omdat die opvoeder praat (sê) (Landman, 1974, p.23).

Uit hierdie enkele opmerkings is dit duidelik dat opvoeding sonder gesag nie moontlik is nie. 'n Gesagsverhouding, net soos 'n begripsverhouding en 'n vertrouensverhouding, is moontlikheidsvoorwaardes om op te voed, en is dus universeel van aard.

Die inhoud en betekenis van die gesagsverhouding is egter

partikulier. Duvenage (s.d., p.2-10) beweer dat die oorsprong van menslike gesag teruggevoer word tot twee moontlikhede. Eerstens is daar die moontlikheid dat die mens verkeerdelik in homself die oorsprong van gesag sien, en dat die mens homself gevolglik outonoom ag en sy eie wet vasstel. Die humanisme het, en sal steeds aanleiding gee tot talle vorms van gesag waar die mens die middelpunt is en hom dus as outonoom beskou.

Daar is ook die moontlikheid dat die mens, deur die werking van die Heilige Gees, aanvaar en verkondig dat die bron van alle gesag afkomstig is van God, soos dit in die Bybel openbaar word. God is die Outeur van alle outoriteit en die uiteindelijke Gesagsdraer. By mense is dus alle gesag altyd afgeleide gesag en kan daar onder mense nooit sprake van absolute gesag wees nie.

Die bogenoemde twee rigtings staan teenoor mekaar en korreleer met die Skriftuurlike antitese soos dit in paragraaf 2.2.4 bespreek is. Wanneer daar op die eerste moontlikheid of rigting gelet word, naamlik dat die mens ten opsigte van die gesag outonoom is, kan twee tipiese konsekwensies geïdentifiseer word, naamlik 'n oorbeklemtoning van gesag, of 'n ondermyning van gesag (Ibid., p.2).

'n Oorbeklemtoning van gesag in die opvoeding word baie duidelik bespeur in totalitêre state waar gesag verhef word tot mag, en gevolglik lei tot vernietiging van die individu

en die gemeenskap. Kandel (1955, p.24) beskryf die moontlikheid om tot totalitêre state te kom soos volg: "The secret of the influence of those in control in the state is force and the threat of force at any sign of deviation from the direction set by the prevailing ideology". In sulke state neem die onderwysstelsel 'n besondere outoritêre vorm aan waar alle gesag letterlik in die staat gekonsentreer is.

Reaksie teen die burokratiese oorheersing lei na 'n oordrewe soeke na self-identiteit en algehele vryheid (Duvenage, s.d., p.3). Rittersma (1977, p.4) in sy bespreking van Gamm se boek "Kritische Schule, Eine Streitschrift für die Emanzipation van Lehrern und Schülern", tipeer Gamm se opvoedingsfilosofie as anti-outoritêr. Met alle outoriteit moet weggedoen word en gesag mag nie meer ter sprake kom nie (Loc.cit.).

Teenoor bogenoemde humanistiese gesagsbeskouinge waarvan die teenpole kortliks aangestip is, staan die Christelike gesagsbeskouing. Vir die Christen is alle gesag afkomstig van God; God verleen gesag aan bepaalde ampte, soos leraars, ouderlinge, diakens, vaders, moeders, owerhede, onderwysers en andere. Daar is in talle onderlinge menseverhoudinge 'n deur God gewilde plek van mindere en meerdere, van onderdane en owerhede (Duvenage, s.d., p.9).

Die gesagsverhouding in die opvoeding, wat universeel is, kry dus 'n partikuliere inhoud deur 'n bepaalde religieuse

motief. Die inhoud wat aan gesag toegeken word, wissel van geringe verskille tot verskille wat absoluut van aard is, na gelang die lewensbeskouing wat gehuldig word.

#### 2.3.6.1.4 Die pedagogiese verloopstrukture van die opvoeding

In teenstelling met die drie verhoudingstrukture van die opvoeding wat afsonderlik bespreek is, sal die pedagogiese verloopstrukture nie afsonderlik bespreek word nie, maar gesamentlik omdat hulle almal deur die verhoudingstrukture getipeer word.

Die sewe pedagogiese verloopstrukture, soos in tabel 2.1 beskryf, toon die verloop van die handeling of aktiwiteit wat as opvoeding bekend staan, en universeel van aard is, aan. Die verloopstrukture kan egter nooit van die verhoudingstrukture geskei word nie, aangesien die verhoudingstrukture tot gestalte kom en vervleg is in al die verloopstrukture. Anders gestel: die verloopstrukture is 'n moontlikheidsvoorwaarde vir die verhoudingstrukture; omgekeerd is die verhoudingstrukture weer 'n voorwaarde dat die verloop in die opvoeding kan plaasvind.

Alhoewel daar in alle opvoedingsituasies 'n verloop geïdentifiseer word, wat aan die opvoeding sy besondere identiteit gee, sal elke opvoedingsituasie tog uniek of partikulier in sy verloop wees. Die rede vir die uniekheid in die verloop-

struktuur van elke opvoedingsituasie kan, onder andere, teruggevoer word na die inhoud wat aan die onderskeie verhoudingstrukture geheg word, en wat op sy beurt weer voortvloei uit die religieuse gerigtheid van die mens.

#### 2.3.6.1.5 Die pedagogiese bedrywigheidstrukture van die opvoeding

Die identiteit van die opvoeding word laastens daardeur gekenmerk dat, met die verloop van die opvoedingsituasie - waar die onderskeie verhoudinge steeds funksioneer - sekere aktiwiteite of bedrywighede plaasvind. Hierdie bedrywighede in hulle algemeenheid kan ook as universeel uitgewys word. Die onderskeie bedrywigheidstrukture sal egter telkens vanuit 'n besondere religieuse gerigtheid, wat sy neerslag in 'n bepaalde lewensbeskouing vind, met inhoude gevul word.

Die stelling dat die onderskeie bedrywigheidstrukture vanuit 'n besondere lewensbeskouing beteken word, word geïllustreer deur slegs na een bedrywigheidstruktuur te verwys. 'n Bespreking van elkeen van die genoemde twaalf bedrywigheidstrukture sal dupliserend wees. Daarom word, by wyse van illustrasie slegs hoop-op-toekomstige-volwassenheid as 'n bedrywigheidstruktuur kortliks hier bespreek.

In elke mens se lewe vorm sy verlede, hede en toekoms 'n hegte eenheid (Landman, 1974, p.49). Die mens maak telkens 'n voorstelling van die toekoms, terwyl hierdie voorstelling

van die toekoms sy doen en late in die hede beïnvloed en hy sy verlede daarvolgens interpreteer (Loc.cit.).

Vir die Christen-opvoeder is die hoop-op-toekomstige-volwassenheid meer as net 'n aardse hoop en 'n aardse volwassenheid. Hiermee ontken die Christen nie dat die kind opgevoed moet word om sy plek in hierdie tydelike bedeling vol te staan nie. Trouens, die kultuurarbeid van die Christen in hierdie bedeling kry 'n ewige toekomspektief - gerig op die ewige lewe. Die Christen-opvoeder sal die kind dus tot hoop op die toekoms lei, sodat die hoop op die aardse toekoms in hierdie bedeling en die toekoms ten opsigte van die ewige lewe harmonieus saamvloei.

Die naturalisme se opvoedingsdoel, andersyds, is aanpassing by die omgewing (Van Wyk, 1979, p.26), en daarom kan hoop op die toekoms nooit verder strek as die hoop dat die kind, namate hy groot word, by die omgewing aanpas ter wille van selfbehoud in die stryd om te bestaan nie.

Bogenoemde uiteenlopende interpretasies van hoop-op-toekoms kan nie in een onderwysstelsel geakkommodeer word nie, maar eis dat daar differensiasie in die onderwysstelsel moet wees omdat dit juis die sentrale beginsel van die lewensbeskouing raak. Met die sentrale beginsel van die lewensbeskouing word die religieuse gerigtheid van die mens bedoel, soos later in hoofstuk 3 meer volledig aangetoon sal word.

### 2.3.7 Die modale struktuur van die opvoeding

Daar is in die voorgaande gedeelte vasgestel wat die identiteitstruktuur van opvoeding is. Die universele identiteitstruktuur van die opvoeding kry 'n spesifieke inhoud wat voortvloei uit die religieuse grondmotief.

In die bespreking van die identiteitstruktuur was die uitgangspunt die totaliteit van opvoeding. Die wesenlike kenmerke van opvoeding, wat as totaliteit-in-funksie funksioneer en hulself onderskei van alle ander menslike aktiwiteite, is as die identiteitstruktuur geïdentifiseer.

Daar word in hierdie paragraaf nou in die besonder aandag geskenk aan die modale struktuur van die opvoeding waarna daar in paragraaf 2.3.4 verwys is.

Die modale struktuur van die werklikheid kan as die hart van die Wysbegeerte van die Wetsidee, soos deur Dooyeweerd en sy volgelingen onthul, beskou word. Dinge verskil nie net wat hulle individualiteit betref nie. Twee mense is altyd twee individualiteite, al sou hulle selfs 'n identiese tweeling wees. Die een kan nooit die ander wees nie. 'n Tweeling verskil onderling slegs in individualiteit. Die verskil byvoorbeeld tussen mens en dier is 'n totaal ander verskil as die van individualiteite; die verskil is hier geleë in die bestaanswyse wat in die Wysbegeerte van die Wetsidee bekend staan as modaliteite of wetskringe (Spier,



1972, p.31).

Spier (Loc.cit.) gee die volgende treffende voorbeeld om hierdie modaliteite of bestaanswyses te illustreer: "'n Natuurlike klip wat nie deur mensehande gevorm is nie, is 'n fisies-chemiese ding, getipeer deur die fisiese bestaanswyse. 'n Plant, daarenteen, is meer as 'n fisiese ding, omdat hy deur die bestaanswyse van lewe getipeer is, die biotiese modaliteit. Die dier is weer anders omdat hy deur die bestaanswyse van die sintuiglike gevoel getipeer is, die psigiese modaliteit".

Dooyeweerd het vyftien modaliteite onderskei, naamlik ses natuurlike en nege kulturele aspekte, elk met 'n eie unieke sinkern wat onherleibaar is. Die eie en onherleibare sinkern wat elke afsonderlike modaliteit of wetskring kwalifiseer, word opsommenderwys agter die betrokke modaliteit tussen hakies geplaas (Kalsbeek, 1970, p.98):

*Natuurlike aspekte*

|                       |                           |
|-----------------------|---------------------------|
| Die getsalsaspek      | (onderskeie hoeveelhede)  |
| Die ruimtelike aspek  | (kontinue uitgebreidheid) |
| Die kinematiese aspek | (beweging)                |
| Die fisiese aspek     | (energiewerking)          |
| Die biotiese aspek    | (organiese lewe)          |
| Die psigiese aspek    | (gevoel, sensasie)        |

*Kulturele aspekte*

|                        |                                            |
|------------------------|--------------------------------------------|
| Die logiese aspek      | (analitiese onderskeiding)                 |
| Die historiese aspek   | (vormende mag)                             |
| Die linguistiese aspek | (simboliese betekening)                    |
| Die sosiale aspek      | (omgang en verkeer)                        |
| Die ekonomiese aspek   | (besparing en doelmatigheid)               |
| Die estetiese aspek    | (skone harmonie)                           |
| Die juridiese aspek    | (vergelding)                               |
| Die etiese aspek       | (liefde in tydelike lewens-<br>verhouding) |
| Die pistiese aspek     | (sekerheid, vastheid)                      |

Die onderskeid tussen natuurlike en kulturele aspekte (faktore) word gemaak omdat by die natuurlike aspekte natuurwetmatighede geld wat onoortreebaar is. Die kulturele aspekte funksioneer in onderworpenheid aan behorensiese waaragter daar een of meer grondmotiewe voorkom en is oortreebaar.

Die implikasie van hierdie modaliteiteleer vir die opvoeding is dat die opvoedkundige erken dat daar 'n modale bestaanswyse van die kind en opvoeding in hulle verskeidenheid van funksies is (Van der Walt, Dekker en Van Wyk, 1979, p.106). Opvoeding as aktiwiteit is so breed dat dit nie slegs tot een modaliteit of wetskring beperk kan word nie (Ibid., p.107).

'n Ontleding van die struktuur van opvoeding toon dat dit

'n handeling is wat so met die wese van die mens saamhang, dat dit, net soos die mens, in alle modaliteite funksioneer want die opvoeding is op die hele mens gerig (Loc.cit.).

Hier moet steeds in gedagte gehou word dat die kind meer as die somtotaal van al sy funksies in die verskeie modaliteite is (Ibid., p.111). Opvoeding is dus 'n ontsluiting van al vyftien modaliteite van die aritmetiese tot die pistiese. Die pistiese, of geloofsmodaliteit is die leidende aspek en een modaliteit is nie los van al die ander aspekte of modaliteite nie (Ibid., p.102). Elke wetskring hang met alle daaropvolgende wetskringe en alle voorafgaande wetskringe saam, en dit staan bekend as die beginsel van universaliteit in eie kring (Ibid., p.105).

Vervolgens handel hierdie paragraaf oor die modaliteite van opvoeding en word daar aangetoon hoe die opvoeding funksioneer in al vyftien bogenoemde bestaanswyses of modaliteite. Die volgorde van die vyftien modaliteite, van die getalsaspek tot by die pistiese aspek, is dié van toenemende kompleksiteit en is dus onomkeerbaar.

'n Analise van die modale struktuur van die opvoeding verskaf eerstens 'n helder beeld van die opvoedingstruktuur, en tweedens voorkom dit eensydige sienings oor die opvoeding.

Laastens word daar in hierdie gedeelte ten opsigte van die

modaliteite aangetoon hoe hulle partikulier beteken word uit die religieuse grondmotief van die mens. Al funksioneer alle opvoeding in die verskillende modaliteite, tog differensieer die opvoedingsaktiwiteit, soos die religieuse grondmotiewe of die sentrale beginsel van die lewensbeskouing (kyk hoofstuk 3) by mense onderling verskil.

### 2.3.7.1 Die natuurlike aspekte van die opvoeding

#### 2.3.7.1.1 Die getalsaspek van die opvoeding

Spier (1972, p.33-34) beweer na aanleiding van die modaliteite-leer soos deur Dooyeweerd onthul, dat die getalsmatigheid die eenvoudigste maar terselfdertyd die fundamenteelste bestaanswyse van alle geskape werklikheid is. Die opvoeding, as universeel menslike aktiwiteit wat met menswees gegee is, is dus ook aan die wet van getalsmatigheid gebonde.

Hierdie getalsaspek vertoon vooruitwysende of antesiperende samehange met alle modaliteite wat op die getalsaspek volg. Die antesipasie het te doen met lewensontplooiing (Ibid., p.56) deurdat dit vooruitgryp na 'n steeds meer gekompliseerde modaliteit.

Die getalsaspek is een van die natuurlike aspekte waar natuurwetmatigheede heers en is daarom onoortreebaar. Gevolglik is  $2 + 2$  altyd gelyk aan 4, en niks anders nie

(Schoeman, 1979, p.28). In die opvoedingsituasie is één kind altyd één kind, en kan dit nooit twee of meer kinders wees nie; vyftig persent in 'n toets is nooit sewentig persent nie; twee vermenigvuldig met drie in rekenkunde is altyd ses, en niks anders nie, ensovoorts. Vir alle opvoedingsituasies is die getalsmatigheid dieselfde, want geen mens kan buite die werklikheid tree nie.

Die differensiasie ten opsigte van die getalsmatigheid kom dus nie ter sprake ten opsigte van die wetsy nie, maar wel in 'n betekening van die wetsy vanuit 'n bepaalde lewensbeskoulike vooronderstelling.

Die Christen-opvoeder sal byvoorbeeld in die onderrig van kinders erken dat die wette ten opsigte van die getalsaspek deur God aan die mens gegee is sodat die mens sy kultuuropdrag kan uitvoer, en God ook die eer daarvoor gee. Die humanis-opvoeder sal daarteenoor vanuit sy lewensbeskoulike vooronderstelling nie aan God die eer vir die wette van die getalsaspek gee nie, maar dit tog doodgewoon tot voordeel van die mens gebruik.

#### 2.3.7.1.2 Die ruimtelike aspek van die opvoeding

Die modaliteit wat volg op die getalsaspek is die ruimtelike aspek met sinkern: kontinue uitgebreidheid.

Alle kosmiese dinge is meetbaar. Hulle kan in terme van

lengte, breedte en hoogte uitgedruk word (Loc.cit.). Die opvoedingsfenomeen is egter nie fisies meetbaar nie, hoewel dit altyd plaasvind in 'n ruimte waarbinne die opvoedingsfenomeen verskyn.

Vir die opvoeding is die ruimtelike aspek op verskillende wyses egter baie belangrik. Landman (Tabel 2.1) toon ten opsigte van die vertrouensverhouding aan dat die voorneme van die volwassene om die kind te versorg, voorsien dat daar 'n versorgingsruimte, 'n inruiming-van-tuiste, 'n stigting-van-nabyheid en 'n opname-in-ons-ruimte moet wees.

In alle opvoedingsituasies, om as sodanig te kwalifiseer, sal daar dus 'n versorgingsruimte, inruiming-van-tuiste, stigting-van-nabyheid en 'n opname-in-ons-ruimte wees. Hierdie trekke is universeel in alle opvoedingsituasies. Die ruimtelike aspek van die opvoeding sal egter, wat sy inhoud en doel betref, differensieer - soos die gemeenskap ook lewensbeskoulik differensieer.

#### 2.3.7.1.3 Die kinematiese aspek van die opvoeding

Die sinkern van die kinematiese aspek is kontinue beweging of voortgang. Die kinematiese aspek is 'n hoër bestaanswyse as die ruimtelike aspek, omdat alle beweging ruimte veronderstel (Spier, 1972, p.34).

Die opvoedingsfenomeen funksioneer ook op talle wyses in die

kinematiese aspek. Wanneer Landman (Tabel 2.1) die essensies van die vertrouensverhouding onthul, wys hy daarop dat daar 'n neem-handeling, 'n toewending-in-vertroue, 'n toeganklikheid is wat telkens 'n beweging van die kind, opvoeder of albei beteken.

Ook die pedagogiese verloopstruktuur (Tabel 2.1) toon baie duidelik dat daar in die pedagogiese situasie 'n verloop of beweging plaasvind. Die beweging vanaf die pedagogiese omgang wat verdiep tot ontmoeting, eindig in periodieke verlating. Opvoeding of "omhoogleiding" beoog ook dat die kind beweeg in die rigting wat die opvoeder met die kind voor oë het.

Vir die Christen-opvoeder sal die doel wees om die kind sodanig te lei dat hy volwassenheid bereik. Dit beteken dat die kind steeds meer tot die beseft kom dat sy kultuurarbeid in hierdie bedeling uit liefde tot God 'n ewigheidsperspektief moet kry.

Die naturalis, andersyds, se doel met opvoeding en leiding van die kind is dat die kind goed by sy omgewing sal aanpas om te kan oorleef.

Uit voorgaande blyk dit dat daar in alle opvoeding beweging is. Dit is 'n universele trek van alle opvoedingsituasies. Sowel die doel as die rigting van beweging sal egter telkens verskil namate die lewensbeskouing wat religieus bepaald

is, verskil.

#### 2.3.7.1.4 Die fisiese aspek van die opvoeding

Die fisiese aspek, met energiewerking as sinkern, word as die vierde modaliteit geïdentifiseer. In hierdie fisiese aspek vind mens individuele werklikhede, naamlik nie-lewende dinge in die kosmos wat nie kultuurdinge is nie, soos byvoorbeeld, 'n molekule, waterdruppel, sandkorrel, ensovoorts.

Die opvoeding as handeling of menslike verskynsel funksioneer op verskillende wyses in die fisiese aspek van die werklikheid; eerstens deurdat opvoeding as aktiwiteit energiewerking veronderstel. Met die leeraktiwiteit van die kind vind daar, onder andere, ook 'n chemiese reaksie in sy brein plaas.

Vir die doel van hierdie studie is die betekening van die fisiese aspek deur die mens egter meer prominent. Hierdie betekenisgewing van die fisiese aspek spruit uit die mens se vooronderstellings en is dus altyd religieus gefundeer.

Die Christen en ook die Christen-opvoeder bely dat die hele kosmos deur God geskape is, en dat die geskape werklikheid onderwerp is aan die wette wat die Skepper aan die verskillende individuele werklikhede gegee het.



Die materialisme, wat die modaliteit van die fisiese ver-absoluteer, poog om alle ander bestaanswyses tot materie en energie te herlei (Schoeman, 1979, p.29).

#### 2.3.7.1.5 Die biotiese aspek van die opvoeding

Die biotiese aspek, met organiese lewe as sinkern, is 'n voorvereiste vir alle latere (antisiperende) modale bestaanswyses. Die opvoedingsfenomeen funksioneer ook in die biotiese bestaanswyse, omdat wette van die organiese lewe op beide die kind en opvoeder van toepassing is.

By die plant is die biotiese aspek die bestemmingsfunksie, want die plant bestaan om te groei (Van der Walt, Dekker en Van Wyk, 1979, p.98). Die menslike liggaam is nie slegs een of ander organisme wat na sy anatomiese, fisiologiese of biochemiese eienskappe bestudeer kan word nie. Op dié wyse word die menslike liggaam nie na sy werklike sin verstaan nie. Van der Tas (1978, p.70) sê dat die menslike liggaam 'n onlosmaaklike deel is van 'n eenheid wat "mens" genoem word. Die mens kan nie verstaan word wanneer óf liggaam óf gees uit die oog verloor word nie. Die mens kan slegs verstaan word as 'n eenheid van liggaam-en-siel-in-funksie (Loc.cit.).

Vir die Christen-opvoeder wat hierdie eenheid van liggaam en siel as totaliteit-in-funksie bely, hou hierdie eenheid belangrike implikasies vir die opvoeding in. Want in die

opvoeding moet alle kragte waaroor die mens beskik tot ont-plooiing gebring en op die regte wyse aangewend word, sodat liggaam en gees 'n harmoniese eenheid kan wees.

Die biologiese naturalis glo weer dat opvoeding natuurlike groei van binne af uitwaarts is, en dat die doel van opvoeding dus aanpassing by die omgewing met die oog op oorlewing is (Van Wyk, 1979, p.26).

Uit voorgaande kan opgemerk word dat opvoeders met verskillende lewensbeskouings die liggaamlike of biotiese aspek vanuit hulle regulatiewe ideë beteken, en daar dus verskillend gestalte aan gee.

Opvoeding funksioneer ook in die biotiese aspek, omdat in die opvoeding betekenis aan lewe ten opsigte van die ontstaan en bestemming daarvan, gegee word. Die Christen-opvoeder toon in die onderwys eerbied vir lewe, omdat hy bely dat God alle lewe geskape het en dat alles wat asem het die Here moet loof (Psalm 150 : 6). In die opvoeding erken die ewolusionis God nie as die Gewer van alle lewe nie.

Hoewel die wette vir alle lewe universeel is, vind daar tog differensiasie ten opsigte van die biotiese aspek plaas deurdat mense met verskillende religieuse oortuigings "lewe" verskillend interpreteer.

### 2.3.7.1.6 Die psigiese aspek van die opvoeding

Die psigiese aspek, met gevoel as sinkern, is die laaste bestaanswyse wat aan natuurwette onderworpe is. Alle mense het 'n gevoelslewe wat uitdifferensieer oor die ander bestaanswyse. So kan die volgende onderskei word; 'n logiese gevoel, 'n taalgevoel, 'n regsgevoel, ensovoorts. Die gevoel van die mens in sy ryke gevarieerdheid is nooit los van die mens se religieuse verhouding tot God (Spier, 1972, p.36) of afgodgerigtheid op iets in die kosmos nie.

In die opvoeding neem die gevoelslewe 'n baie prominente plek in. Sonnekus en Ferreira (1979, p.35) onderskei drie dimensies in die opvoeding, naamlik die gevoelsopvoeding, kennende opvoeding en normatiewe opvoeding wat onderling verweef is. Die gevoelsmatige begeleiding van die kind deur die opvoeder, is 'n moontlikheidsvoorwaarde vir toereikende kognitiewe ontplooiing (Ibid., pp. 35, 55). Toereikende opvoeding sal dus slegs moontlik wees waar daar gevoelsmatige stabiliteit is.

Die gevoel van die mens is ten diepste in sy religie veranker. Die gevoelsopvoeding, as grondslag van alle opvoeding, vind dus sy wortels in die religie. Die opvoeding sal dus differensieer soos die religie verskil.

### 2.3.7.2 Die kulturele aspekte van die opvoeding

### 2.3.7.2.1 Die analitiese aspek van die opvoeding

Die analitiese aspek is die eerste bestaanswyse waar daar nie meer sprake is van natuurwetmatighede nie, maar van kultuurnorme wat gehoorsaam of verwerp kan word (Schoeman, 1979, p.30). Hierdie kultuurnorme kan vereenselwig word met die vooronderstellings waaruit die mens lewe (Loc.cit.).

Hierdie modaliteit besit, soos al die modaliteite, 'n wetsy en 'n subjeksy. Aan die wetsy is daar reëls vir logiese denke, en aan die subjeksy is die mens, die denkende subjek. Die reëls vir die analitiese modaliteit dra 'n normatiewe karakter, want hulle is deur die denkende mens oortreëbaar. Sonnekus en Ferreira (1979, p.102) meen dat 'n kind wat gevoelsmatig stabiel is, hom kennend op die leerstof rig deur dit te bedink, te orden en uiteindelik te integreer met sy bestaande ervaringsbesit.

Hoewel die denkfunksie in die opvoeding en op skool 'n belangrike plek inneem, mag dit nooit deur die mens oorskakel en verabsoluteer word nie. Verabsoluttering van die denke was kenmerkend van die Westerse beskawing waar die rasionalisme vir eeue die denke beheers het (Spier, 1972, p.36). Die Christelike wysbegeerte beskou die analitiese denke egter as slegs een van die bo-psigiese modaliteite, en nie dié tipiese modaliteit wat die mens stempel nie.

Die analitiese aspek kan dus anti-normatief gepositieer word deurdat die menslike rede verabsoluteer of geminag word. Die idealitiese opvoedkundige wat die rede of denke verabsoluteer, bepleit die opvoeding van die hele kind so- dat al sy vermoëns onder leiding van sy rede harmonies sal ontplooi (Van Wyk, 1979, p.8). Daarteenoor sal die Christen-opvoeder daarna streef om die analitiese denke van die kind harmonies saam met al die ander bestaanswyses van die mens tot eer van God te ontplooi.

Uit voorgaande kan dus vasgestel word dat die analitiese denke van die kind deur opvoeders verskillend gewaardeer sal word na gelang die lewensbeskouing van die opvoeders onderling verskil. Op grond van voorgaande sal daar 'n sterk neiging wees dat die skoolkurrikulum sal differensieer namate die lewensbeskouings onderling verskil.

#### 2.3.7.2.2 Die kultuurhistoriese aspek van die opvoeding

Die mens wat analities kan dink, kan die resultate daarvan beheersd aanwend. Dit veronderstel dat die mens kultuur-vormend optree. Die mens is steeds besig om kultuur uit natuur op letterlik alle lewensterreine te vorm (Schoeman, 1979, p.31). Die mens ontsluit dus die moontlikhede wat in die skepping setel, sodat die sinkern van die historiese aspek vormende mag of beheersende vorming is (Loc.cit.).

Deur die eeue heen is daar op verskillende wyses gestalte

gegee aan die opvoedingsfenomeen en dit sal so bly totdat hierdie bedeling waarin ons nou nog leef, verbygegaan het. Van Wyk (1979, p.2-120) toon ten opsigte van die diverse lewensbeskoulike denkrigtings, naamlik die idealisme, naturalisme, pragmatisme, sosialisme, kommunisme, eksistensialisme en die fenomenologiese denkrigting, aan hoe daar telkens verskillend vorm gegee word aan die opvoeding soos blyk uit hulle onderskeie opvoedingsleerstellinge.

Die opvoeding funksioneer ook op 'n indirekte wyse in die historiese aspek deurdat opvoedende onderrig die geskiedenis interpreteer en verklaar. Die historisme wat die historiese werklikheidsaspek verabsoluteer, probeer om alles vanuit die historiese gesigshoek te verklaar. Die Christen bely volgens die Bybel dat die geskiedenis liniêr verloop, vanaf die skepping tot op die jongste dag en deur die stryd tussen Christus en Satan bepaal word.

Laastens moet hier nog, ten opsigte van die historiese aspek, opgemerk word dat vóór die sondeval daar 'n eenheid was tussen kultuurvorming en Gods-diens (Schilder, 1978, p.65). Ná die sondeval het daar, deur die vloek van God oor die sonde van die mens, ontbinding ingetree. Gevolglik was daar nie meer 'n eenheid tussen kultuur en Gods-diens nie, maar het hulle teenoor mekaar te staan gekom. Ná die sondeval word die Skriftuurlike antitese sigbaar.

In Genesis 4 word getoon hoe die geslag van Kain hulle kul-

tuurarbeid van die diens aan die Here los maak. So word hulle kultuurarbeid dan mens-diens. Andersyds word daar getoon hoe die geslag van Set deur die genade van God die beginsel van eenheid tussen kultuur en Gods-diens bewaar.

Waar opvoeding ten diepste kultuuroordrag is, sal die Skrif-  
tuurlike antitese sy neerslag in die opvoeding vind, en  
daarom die opvoeding differensieer.

#### 2.3.7.2.3 Die linguistiese aspek van die opvoeding

Die linguistiese aspek, met simboliese betekening as sin-  
kern, het te make met (taal)simbole. Taal is 'n inherente  
aspek van alle opvoeding omdat geen leerinhoud waardeur die  
kind opgevoed word, oorgedra kan word sonder taal nie.

Verder moet hier ook opgemerk word dat 'n gemeenskap se taal  
nōu verweef is met die kultuur van die betrokke gemeenskap,  
en daarom ook met sy lewensbeskouing. Stone (1974, p.36)  
sê in die taal van 'n gemeenskap "dra die gemeenskap sy  
lewens- en wêreldbeskouing. Eie agtergrond en herkoms vind  
daarin neerslag, en eie identiteit word daarin weerspieël".

Aan die wetsy van die linguistiese aspek is daar sekere be-  
ginsels wat deur die vormingsarbeid van die mens gepositi-  
veer moet word. Aan die subjeksy is daar die mens wat  
funksioneer in die linguistiese bestaanswyse. Die groot  
onderskeid of differensiasie ten opsigte van die taalaspek

is nou geleë in die gebruik daarvan.

In Jakobus 3 waar die mag van die tong of die woord genoem word, eindig vers 12 soos volg: "So kan geen fontein brak en vars water voortbring nie". Die Skriftuurlike antitiese vind dus in die besonder sy neerslag in die woord of taal wat die mens spreek of skryf.

#### 2.3.7.2.4 Die sosiale aspek van die opvoeding

Die sosiale aspek, met omgang as sinkern, leun sterk op die historiese en linguistiese aspekte omdat sosiale omgang daarsonder onmoontlik is (Schoeman, 1979, p.32). In die opvoedingsituasie is daar altyd sosiale omgang, omdat omgang tussen opvoeder en kind altyd moontlikheidsvoorwaarde is om tot 'n opvoedingsituasie te kom.

Wanneer gelet word op die essensies in tabel 2.1, soos deur Landman onthul, toon die volgende essensies die sosiale aspek sterk aan: neem-handeling; binding; mede-ganger-wees; opname-in-ons-ruimte; met-mekaar-wees; opmekaar-afgestemdheid; saamstem-belewing; hunkering-na-weeromgang.

Die inhoud en bedoeling van al bogenoemde opvoedingshandelinge, wat as sosiale omgang getipeer kan word, sal telkens gestalte kry uit die opvoeder se religieuse gerigtheid en wat vervolgens sy neerslag in 'n bepaalde lewensbeskouing vind.



Die Christen-opvoeder sal dit in sy omgang met kinders steeds voor oë hou dat die mens, en daarom ook die kind, na die beeld van God geskape is. Ander lewensbeskouings waarvan die sentrale beginsel nie die Christelike geloof is nie, sal in hulle omgang met kinders wat hulle bedoelings betref, verskillend optree.

#### 2.3.7.2.5 Die ekonomiese aspek van die opvoeding

Met die ekonomiese aspek kom die beginsel "een handelen, dat voortdurend de 'maat' van het doel aanlegt" (Van Riessen, 1970, p.188) na vore. Doelstellings in die opvoeding verskil as gevolg van lewensbeskoulike verskille. Die aktiwiteite of 'handelen' in die opvoeding sal dus telkens verskil, soos die doel in die opvoeding verskil.

In hierdie verband moet ook kennis geneem word van tydseksonomie. Tyd wat bespaar word vanweë doelmatigheid en goeie beplanning van die opvoeding beteken dikwels besparing van geld. Die Christen-opvoeder sal sy rentmeesterskap ook ten opsigte van tyd reg verstaan en sy opvoedingshandelinge daarvolgens inrig. Ander lewensbeskoulike denkrigtings sal tyd ook in die opvoeding in ooreenstemming met hulle lewensbeskouing bring en dienoreenkomstig handel.

Die opvoeding funksioneer ook op 'n ander wyse in die ekonomiese aspek, naamlik deurdat daar in die curriculum voorsiening gemaak word vir leerinhoud wat op ekonomiese aange-

leenthede betrekking het.

Uit voorgaande opmerkings blyk die funksionering van die opvoeding in die ekonomiese aspek. Die differensiëring van die opvoeding blyk ook deurdat die aktiwiteite in die opvoeding gerig is op opvoedingdoelstellings wat onderling verskil soos die lewensbeskouing verskil.

#### 2.3.7.2.6 Die estetiese aspek van die opvoeding

Die estetiese aspek se sinkern word aangestip as harmonie. Harmonie beteken "juiste verhouding van onderdele tot mekaar, ... eensluitendheid" (Kritzinger, Labuschagne en Pienaar, 1972, p.287).

In die opvoeding is daar baie aspekte wat in die juiste verhouding tot mekaar moet wees sodat opvoeding sy doel kan bereik, naamlik: die hoeveelheid kinders per onderwyser, die leerinhoud, en die leefwêreld van die kind, die ervaringsbesit van die kind, en nuwe leerinhoude wat ontsluit word, die moedertaal van die kind en die taal van die onderwyser, harmonie tussen die onderrigverloop ener syds en die leerverloop andersyds, harmonie tussen onderrigvorme en leerinhoud, die beginsel wat by die huis geld en die beginsels wat op skool van toepassing is, ensovoorts.

Disharmonie op skool ten opsigte van een of meer van bogenoemde sake lei tot spanning, onsekerheid en selfs aggres-

sie en onwilligheid by die kind. Waar daar disharmonie in die opvoedingsituasie is, sal die kind dus in 'n mindere of meerdere mate affektiewe labiliteit beleef wat tot kognitiewe ongeordenheid lei (Sonnekus en Ferreira, 1979, pp.130-131, 293-294).

Vir hierdie studie word aandag geskenk aan die harmonie wat daar moet wees tussen die beginsels of lewensbeskouing wat by die huis en op skool van toepassing is.

'n Belangrike rede vir Christelike onderwys is daarin geleë dat "gezin en school dienen vanuit eenzelfde grondmotief te handelen. Een kind moet weten in welke richting het moet gaan: het mag niet thuis hierheen, in school d  rheen worden geleid. Anders ontstaat gespletenheid in het opvoedingspatroon" (Stichting de Evangelische Omroep, 1979, p.8).

Uit voorgaande blyk dit dat harmonie, as eisstellende aangeleentheid in die opvoedingsituasie, ten opsigte van die verskil in die lewensbeskouing wat by die ouerhuis en op skool gehuldig word, tot differensiasie in die opvoeding en onderwysstelsel behoort te lei.

#### 2.3.7.2.7 Die juridiese aspek van die opvoeding

Die sinkern van die juridiese aspek is vergelding, of soos Schoeman (1979, p.33) dit stel, beregting. Die juridiese aspek met sy besondere bestaanswyse in die modaliteitsorde,

is omvattender as die regshandelinge en wette van owerhede of menseregte, soos deur die landdros toegepas (Spier, 1972, p.40).

Die mens het "regte" binne alle samelewingsverbande waarin hy leef. Die onderskeie belange van verskillende mense in al die samelewingsverbande moet nou ewewigtig geharmonieer word (Loc.cit.). In die opvoedingsituasie tref ons ook 'n veelheid van belange aan. Daar is onderwysers, kinders, ouers, kerk, gemeenskap as groepe of versamelings, maar telkens is daar ook weer individue binne die onderskeie groepe.

Die juridiese aspek moet deur die mens ook in die opvoeding gepositiveer word. Die positivering kan dan normatief of antinormatief wees. Vanuit die religie kry die juridiese aspek sy beslag.

Die pragmatist sien die mens as 'n biologiese organisme (Van Wyk, 1979, p.40) wat homself moet uitleef deur sy eie ervaring, terwyl die praktyk die kind se tugmeester is (Ibid., p.43). Vir die pragmatist is alle gesag immanent, sodat alle transendente gesag verwerp word.

Andersyds erken die Christen God as die oorsprong van alle gesag. Die Tien Gebooe of die Dekaloog neem 'n sentrale plek in die onderrig van die Christen in, en word ook die "kerngeboden" genoem (Douma, 1980, p.62-64). Vir die

Christen is gesag dus primêr transendent.

Die agtergrond en inhoud van vergelding of beregting in die opvoeding verskil onderling soos die lewensbeskouings van mense onderling verskil.

#### 2.3.7.2.8 Die etiese aspek van die opvoeding

Douma (Ibid., p.19) gee die volgende bondige omskrywing van etiek: "Ethiek is de bezinning op het verantwoord handelen van de mens jegens God en zijn naaste". Hierdie definisie van Douma is geanker in die Bybel, dié vooronderstellings-bron waaruit hy leef en werk.

Talle definisies is reeds van etiek gegee "maar altijd zal bij de uitwerking ervan blijken dat iemand gekozen heeft voor een bepaald standpunt" (Ibid., p.18). Telkens wanneer die handeling van die mens onder oë geneem word en besin moet word oor goed en kwaad, ontstaan die vraag: wat is goed of wat is kwaad? Ten opsigte van elke keuse tussen goed en kwaad lê "geloof ten grondslag" (Loc.cit.).

Die pragmatiese etiek is subjektivisties omdat die norm in die menslike handelinge lê (Van Wyk, 1979, p.47). Hy verklaar verder dat sodanige etiek relativisties is, omdat die goeie telkens dit is wat in die sosiale praktyk werk (Loc.cit.).

Die naturalistiese etiek in die opvoeding het onder andere sy neerslag gevind in A.S. Neill se privaatskool, Summerhill. In Summerhill is geen teken van leiding, suggestie, godsdienstige of sedelike onderrig nie. Die kind moet spontaan en natuurlik by die omgewing kan aanpas (Ibid., p.28).

Alle mense fungeer in die etiese aspek, maar gee op verskillende wyses inhoud aan wat goed en kwaad is op grond van hulle lewensbeskouing. In die opvoeding is die etiese aspek besonder belangrik omdat opvoeding altyd 'n besondere doel voor oë het, wat in die algemeen as volwassenheid beskryf kan word. Die etiese aspek en volwassenheid is nou met mekaar verbind. Landman (1977, pp.51, 74 en 76) noem die "sedelik-selfstandige-besluitvormende en verantwoordelik-handelende lewenswyse" as een van tipiese kenmerke van volwassenheid, en derhalwe 'n doel van die opvoeding.

#### 2.3.7.2.9 Die pistiese aspek van die opvoeding

Die pistiese aspek wat vereenselwig kan word met die sentrale beginsel van die lewensbeskouing (kyk paragraaf 3.5.3) gee rigting aan al die voorgaande bestaanswyses in hulle onderlinge samehang.

Die teenstelling en differensiasie in die geloof van mense kan in twee groot groepe verdeel word, en kan teruggevoer word na die Skriftuurlike antitese (kyk paragraaf 2.2.4). In die opvoeding neem religie en geloof 'n allesoorheersende

de plek in, want dit gee gerigtheid en ook sekerheid aan die mens. So sterk is die dryfkrag van die religie en geloof in die lewe van die mens, en dus ook in die opvoeding, dat al veertien voorgaande modaliteite differensieer volgens die religieuse standpunt van die mens.

In die tyd, soos die opvoedingsaktiwiteite verloop, word die bestaanswyses of modaliteite, soos deur Dooyeweerd ont-hul, in hulle soewereiniteit en universaliteit onder lei-ding van die geloof en religie in die opvoedingsituasie, verwerklik.

#### 2.3.8 Die temporele struktuurmoment van die opvoeding

Die opvoeding, soos alle ander geskape werklikhede, word deur tyd begrens en vind in die tyd plaas. Die tyd soos dit tot uitdrukking kom in al die verskillende modaliteite, word kosmiese tyd genoem (Dooyeweerd, 1935, Vol. I, p.70). Hierdie kosmiese tyd wat die hele geskape werklikheid om-span, vind in elke modaliteit sy eie besondere uitdrukking, op so 'n wyse soos bepaal word deur die besondere eienskappe van elke modaliteit (Ibid., p.70-71).

Kosmiese tyd word aan beide die wetsy (die universele) en die subjeksy (die partikuliere) van die kosmos, en daarom ook ten opsigte van aspekte van die kosmos soos opvoeding, aangetref. In die geval van die wetsy is dit die tydstruktuur wat die wil van God vir opvoeding bepaal, en aan die

subjeksy kom die tydsheid van opvoeding in die opvoeding-situasie onderworpe aan die universele aan die lig (Spier, 1938, p.115).

In die orige gedeelte van hierdie paragraaf sal die tydsheid van opvoeding in al die modaliteite kortliks uitgedruk word, en wel aan die hand van Van der Walt, Dekker en Van Wyk (1979, p.115-119).

#### 2.3.8.1 Die getalsaspek

Die tydsheid van opvoeding word uitgedruk as moontlikheidsvoorwaarde deurdat 'n vroeëre gebeure voorwaarde vir 'n latere gebeure is.

#### 2.3.8.2 Die ruimtelike aspek

Opvoeding sonder 'n bepaalde situasie of 'n met-mekaar-wees is ondenkbaar. Ruimtelike gelyktydigheid is dus voorwaarde vir opvoeding.

#### 2.3.8.3 Die kinematiese aspek

Dit dui op beweging en vordering as gevolg van die voortdurende ontsluiting van opvoedingsinhoude wat plaasvind.



#### 2.3.8.4 Die fisiese aspek

As gevolg van die aanhoudende ontsluiting van inhoude vind daar aaneenlopend 'n bepaalde energiewerking in die brein plaas.

#### 2.3.8.5 Die biotiese aspek

In die opvoeding moet rekening gehou word met alle aspekte, en dus ook die biotiese wat daarop neerkom dat daar voortdurende organiese groei is.

#### 2.3.8.6 Die psigiese aspek

Opvoeding het ook tot gevolg dat die affektiewe wording van die kind tot ontplooiing kom, en gevolglik dat daar 'n stabiële beleving van die duur van emosionele gewaarwordinge gedy.

#### 2.3.8.7 Die analitiese aspek

Die analitiese aspek dra 'n sterk logiese volgorde, wat saamhang met die tydse gebeure wat ons denke noem.

#### 2.3.8.8 Die historiese aspek

Die opvoeding vind sy verloop in tydperke, en dié volg mekaar op. Die opvoeding van kinders kan in onderskeie

stadiums van kleuteronderwys tot hoërskool ingedeel word.

#### 2.3.8.9 Die linguistiese aspek

Simboliese betekening word in die opvoeding ontsluit, en toon ook 'n bepaalde opeenvolging in die tyd.

#### 2.3.8.10 Die sosiale aspek

Die tydse vergestaltung van opvoeding in die sosiale aspek kom tot uitdrukking in die sosiale opvoeding waar 'n bepaalde volgorde hom openbaar. Aanvanklik is die moeder die sentrum van sosiale verhoudinge, later kom die vader by asook die broers en susters. Hierdie sosiale opvoeding brei geleidelik uit na ander maatskaplike verbande namate die kind ouer word.

#### 2.3.8.11 Die ekonomiese aspek

Die ekonomiese aspek, met as sinkern waarde-afweging, word in die opvoeding daarin geopenbaar dat die opvoeding oor 'n korter of langer tydperk kan geskied.

#### 2.3.8.12 Die estetiese aspek

Opvoeding openbaar ook 'n bepaalde harmoniese verloop in die tyd. Daar is 'n bepaalde balans in opvoedingsontplooiing, anders sou eensydighede voorkom.

### 2.3.8.13 Die juridiese aspek

Die opvoeding word gekenmerk deur reëls en bepalings. Hierdie reëls is egter tydgebonde in dié sin dat die reëls verander namate 'n kind, byvoorbeeld, na volwassenheid vorder. Reëls vir 'n kind van vier jaar en sestien jaar verskil aansienlik.

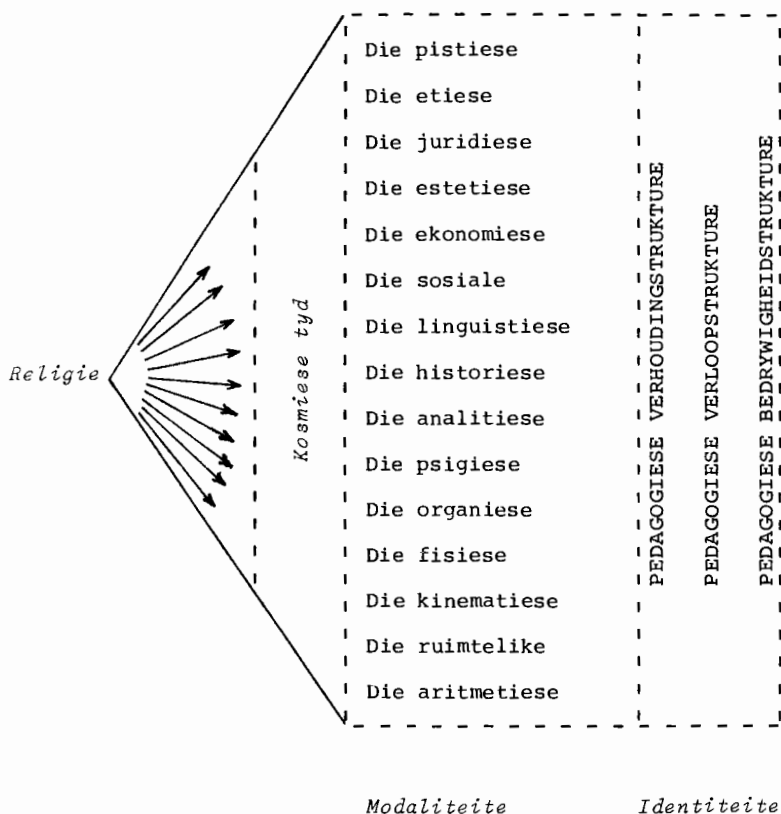
### 2.3.8.14 Die etiese aspek

Die tydsheid van opvoeding kom hierin tot uitdrukking dat daar sowel 'n wording is as 'n verband tussen die neem van sekere sedelike besluite en die stand van volwassenheid.

### 2.3.8.15 Die geloofsaspek

Die geloofsuiting toon 'n bepaalde verloop in die tyd. Deur die genade van God mag daar 'n groei in die geloof wees namate die mens ouer word. Die tydse uitdrukking van die geloof word ook geopenbaar in die volgorde en tydstipte wanneer sekere geloofsinhoude ontsluit moet word. Treffend is ook die woorde van Jesus aan sy apostels in Johannes 16 : 12, 13: "Nog baie dinge het Ek om aan julle te sê, maar julle kan dit nie nou dra nie. Maar wanneer Hy gekom het, die Gees van die waarheid, sal Hy julle in die hele waarheid lei".

Figuur 2.2      Struktuur van die opvoeding



Opmerking: Alle lyne is deur stippellyne aangedui om te beklemtoon dat opvoeding nie 'n geïsoleerde struktuur is nie maar vervleg is met ander strukture.

### 2.3.9 Skematiese voorstelling van die struktuur van die opvoeding

Die genoemde vier struktuurmomente van die opvoeding, naamlik die religieuse, identiteits-, modale en temporele word slegs van mekaar onderskei maar kan nooit geskei word nie; hulle vorm 'n onlosmaaklike eenheid.

Figuur 2.2 kan dien as 'n samevatting van bogenoemde struktuurbeskrywing van die opvoeding, as die volgende steeds in gedagte gehou word, naamlik dat opvoeding as 'n totaliteit-in-funksie voltrek word en verder dat 'n skematiese voorstelling nooit die werklike gebeure na die voltrekking daarvan kan onderskep nie.

### 2.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is eerstens gelet op die probleem wat die uiteenlopende sienings oor wat opvoeding wesentlik is, ten grondslag lê. Daar is aangetoon dat die terrein van ondersoek verskillend afgebaken word omdat die opvoedingsverskynsel so 'n groot gevarieerdheid openbaar. 'n Dieperliggende rede vir die verskil, wat vir hierdie studie baie belangrik is, is die religieuse gerigtheid van die hart wat die grondslag van alle antropologie, en daarom ook die opvoeding vorm.

Twee uiteenlopende dryfkragte is by alle mense sedert die

sondeval werksaam. Nieteenstaande die verskil in gerigtheid van die hart toon die resultate van ondersoeke na die wese van opvoeding tog 'n groot mate van ooreenkoms omdat die geskape werklikheid vir almal dieselfde is.

Vir die doeleindes van hierdie studie vind opvoeding daar plaas waar ouers en diegene wat die ouers behulpsaam is, die kinders wat aan hulle toevertrou is, na volwassenheid lei. Die opvoedende onderwys word aan derdepartye oorge- dra, hoewel die volle opvoedingsverantwoordelikheid by die ouers berus.

Opvoeding as kinderbegeleiding kan dus omskryf word as 'n universeel menslike aktiwiteit wat die verantwoordelikheid van die ouers is. Met die opvoeding streef ouers na 'n besondere doel met hulle kinders wat bepaal word deur die ouers se religieuse grondmotiewe. Hierdie opvoeding vertoon 'n eiesoortige struktuur en wette wat binne 'n struktuur funksioneer wat nie meganisties kousaal van aard is nie, maar na God se alwyse Raad geskied. Die opvoeding- struktuur word telkens beteken en van inhoud voorsien vanuit die mens se religieuse gerigtheid. Differensiëring in die opvoeding vind dus plaas soos die religieuse gerigtheid van die ouers verskil.

In die volgende hoofstuk sal nou aangetoon word hoe bogenoemde religieuse grondmotiewe ook deurslaggewend is vir die mens se lewens- en wêreldbeskouing.

## HOOFSTUK 3

DIVERSITEIT IN DIE LEWENSBEKOUING EN DIE IMPLIKASIES DAAR-  
VAN VIR DIE OPVOEDING

## 3.1 Oriëntering

In die voorafgaande hoofstuk is daar gepoog om die wese en aard van opvoeding vanuit die eie regulatiewe ideë te omskryf. Daar is vasgestel dat die verskille wat daar bestaan oor wat opvoeding wesentlik is, of behoort te wees, ten diepste religieus bepaald is. In hierdie hoofstuk sal daar vasgestel moet word wat 'n lewensbeskouing is, hoe dit gevorm word en welke invloed dit op die opvoeding het.

Voordat daar op dié probleem soos dit in die vorige paragraaf gestel is, ingegaan kan word, is dit noodsaaklik om eers duidelikheid te verkry oor die terminologie wat dikwels sonder presisering en willekeurig gebruik word, naamlik lewens- en wêreldbeskouing, lewensbeskouing en wêreldbeskouing.

Stoker (1967, p.13) beskou die begrippe lewens- en wêreldbeskouing as 'n onlosmaaklike eenheid. Hy toon dit aan deur die volgende stellings:

" a    Aan alles wat die mens doen en laat, lê 'n lewens-  
         en wêreldbeskouing ten grondslag.

- b 'n Lewens- en wêreldbeskouing openbaar die diepste dryfvere en beweegredes van 'n mens se doen en late.
- c 'n Lewens- en wêreldbeskouing gee uitdrukking aan die eintlike en diepste sin wat die werklikheid (en dit sluit in die wêreld, die mens se bestaan en sy lewe) vir die mens het".

Popma (1961, p.97) wil die begrip lewens- en wêreldbeskouing nie as 'n eenheid sien nie. Die begrippe lewens- en wêreldbeskouing kan volgens Popma wel met mekaar verbind word, omdat daar 'n bepaalde korrelasie tussen die begrippe lewens- en wêreldbeskouing is en hulle voortdurend na mekaar verwys. Lewens- en wêreldbeskouing bly vir Popma egter begrippe wat elk 'n eie betekenis het, hoewel die onderlinge verband nie ontken word nie. Rautenbach (1940, p.3-4) poog ook om die begrippe van mekaar te onderskei en hy stel dit soos volg: "Die wêreldbeskouing moet staan op die vaste bodem van die werklikheid as geheel, die werklikheid as totaliteit. Die lewensopvatting moet aansluit by die werklikheid van die menselewe". Oberholzer (1968 (a), p.41) vereenselwig hom met Rautenbach; vir hom is die wêreldbeskouing 'n teoretiese beskouing van die werklikheid, terwyl die lewensopvatting 'n praktiese aangeleentheid is en gerig is op wat daar in 'n gegewe situasie gedoen behoort te word.

Uit bogenoemde blyk dit dat daar verskillende menings en



standpunte ten opsigte van die inhoud van, betekenis van en verband tussen die begrippe lewens- en wêreldbeskouing, lewensbeskouing en wêreldbeskouing bestaan.

Vir die doeleindes van hierdie studie word dit noodsaaklik geag om nou eers die inhoud en verband van die bogenoemde begrippe te omskryf en af te baken sodat die betekenis daarvan duideliker uitgebring kan word.

### 3.1.1 Die werklikheidsbeskouing

Rautenbach (1939, p.3) is van oordeel dat daar twee sake is waarmee die mens hom gedurig besig hou, naamlik die synsvraag en die vraag na die behoorlike. Die synsvraag bepaal die aandag van die mens op die werklikheid en beweeg die mens daartoe om die werklikheid, of die wêreld en sy onderlinge samehange, te leer ken. Die synsvraag rig die mens dus op die kosmos en wel op sy ontstaan, wese, struktuur en bestemming, en word ook kosmologie genoem (Gunter, 1961, p.20; Schoeman, 1975, p.34). Schoeman (Loc.cit.) konstateer dat die oogmerke van die kosmologie is om teoretiese rekenskap te gee van die bouplan van die tydelike kosmos. Die werklikheidsiening word dus beperk tot die sigbare geskape werklikheid. Tereg konstateer Taljaard (1976, p.28) en Van der Walt (1980 (a), p.13) dat daar van ontologie ten opsigte van die werklikheid gespreek moet word eerder as van kosmologie. Kosmologie verwys slegs na die geskape tydelike werklikheid, terwyl ontologie die kosmologie insluit, en die

kosmologie vanuit God se openbaring van Homself en die skepping, soos in die Bybel beskrywe, belig.

Taljaard (Loc.cit.) maak die stelling dat die ontologie die volgende insluit: 'n ontologie in verband met God; 'n ontologie van die wette wat God vir die skepping vasgestel het; 'n ontologie van die skepping wat God aan sy wet onderwerp het, en laastens 'n ontologie van die onderlinge samehang van die eersgenoemde drie ontologieë.

Met die synsvraag, waarmee die mens homself gedurig besig hou, probeer hy om aan homself op 'n oorwegend rasionele wyse antwoorde te verskaf en geheimenisse te ontrafel, en om aldus homself tuiser te laat voel in die wêreld wat hy bewoon (Mulder, 1960, p.161). Hierdie menslike besinning op 'n naïewe voorwetenskaplike vlak ten opsigte van

- a) God of afgod;
- b) die wette wat God of afgod in die skepping vasgestel het;
- c) die skepping wat God of afgod aan sy wet onderwerp het;
- d) die onderlinge samehang van die eersgenoemde drie;

- e) 'n mensbeeld en die samelewing, kan die mens se werklikheidsbeskouing genoem word.

Uit die dikwels ongesistematiseerde en onvolledige kennis van die werklikheid groei daar by elke mens 'n beskouing oor die werklikheid, sy *wêreld*beskouing of wêreldbeeld. Hierdie wêreldbeskouing staan nooit los van die menslike handeling nie en is die teoretiese voorloper wat die grondslag gee aan 'n meer praktiese *lewens*beskouing (Stoker, 1967, p.16).

### 3.1.2 Die lewensbeskouing

Hoewel ons werklikheidsbeskouing van lewensbeskouing onderskei, kan hulle nooit werklik van mekaar geskei word nie. Wêreldbeskouing en lewensbeskouing kan as keerkante van dieselfde saak gesien word. In hierdie gedeelte sal daar op die betekenis en inhoud van die lewensbeskouing gelet word, sonder om dit enigszins van die werklikheidsbeskouing los te maak.

Soos in paragraaf 3.1.1 vasgestel is, hou die mens hom gedurig besig met twee fundamentele vrae, naamlik die sinsvraag, wat gestalte kry in 'n bepaalde werklikheidsbeskouing, en die vraag na die behoorlike. Dit is, hoe daar in 'n bepaalde situasie op grond van 'n bepaalde lewensbeskouing geleef en gehandel behoort te word. Popma (1961, p.97) omskryf die lewensbeskouing soos volg: "Mensenleven is

nooit zonder levensbeskouwing en de l  vende mens is het, die zijn leven beskouwt. In dat beskouwen staat hij niet buiten zijn leven, maar leeft hij het. De levensbeskouwing is een integrerend bestanddeel van de levenspraktijk. Ons menszijn heeft de beskouwelijkheid als grondslag en in alle handeling is de beskouwing ingevlochten, en er als het ware in opgelost.

"De beskouwing van ons leven is ook zelf ten volle daadwerklik, en dat niet alleen omdat elke gedachte volbracht wordt en in zoverre een daad is, maar meer nog omdat in alle handeling van een mens een levensbeskouwelike factor zit, die van niet geringe betekenis is, en onmisbaar. En gedurende heel ons leven werken en bouwen we aan onze levensbeskouwing".

Die mens is op soek na sin wanneer dit gaan oor sy verhouding tot God, sy gesin en familie, sy land en die wêreld (Gunter, 1961, p.20). Omdat lewensbeskouing betrekking het op die verwesentliking van beginsels of norme, gee dit aan die lewensbeskouing 'n praktiese inslag. Die prakties georiënteerde lewensbeskouing mag egter nooit losgemaak word van sy meer teoretiese voorloper, die wêreldbeskouing, nie.

### 3.1.3 Lewens- en wêreldbeskouing

Die begrip *lewens- en wêreldbeskouing* word laastens dik-

wels as 'n omvattende eenheidsgedagte gebruik. Stoker (1969, p.113) beskryf daarom die lewens- en wêreldbeskouing soos volg: "'n Lewens- en wêreldbeskouing is die geheel van antwoorde of oortuigings van die mens aangaande fundamentele vrae betreffende die oorsprong, sin, bestemming, doel en waarde van die mens en wêreld en hulle verhouding tot God (of iets wat afgodies) in die plek van God gestel word)".

Die mens se lewe in die wêreld is onlosmaaklik verbonde aan die wêreldorde waarin hy lewe en daarom vorm wêreld- en lewensbeskouing 'n onlosmaaklike en onverbreeklike eenheid.

#### 3.1.4 Verantwoording

Die skrywer hiervan vereenselwig hom met die onderskeid wat gemaak word tussen wêreldbeskouing en lewensbeskouing, sonder om hulle Kantiaans te skei, as sou die wêreldbeskouing teorie sonder norme, en die lewensbeskouing praktyk met beginsels wees. Vir doeleindes van hierdie studie word daar telkens melding gemaak van *lewensbeskouing* omdat dit gerig is op die meer praktiese handeling van die mens, soos 'n onderwysstelsel waar 'n bepaalde werklikheidsbeskouing praktyk word. Daar moet egter steeds in gedagte gehou word dat die lewensbeskouing wat in die titel van hierdie studie genoem word, onlosmaaklik verbonde aan en vervleg is met 'n werklikheidsbeskouing wat daaraan ten grondslag lê.

### 3.2 Die lewensbeskouing is 'n universele aangeleentheid

Die religie en geloof van die mens is verbind met die mens se geskiedenis na God se beeld, dit wil sê, in ware regverdigheid en heiligheid, sodat die mens God sy Skepper reg kan ken, Hom kan liefhê en met Hom in ewige saligheid kan lewe (Sondag 3 van die Heidelbergse Kategismus). Die mens as kroon van die skepping het 'n kultuuropdrag van God ontvang om oor die aarde te heers as onderkoning, wat die opdragte van God hier op aarde moet uitvoer. Treffend stel Psalm 8 : 6, 7 die wese van die mens soos volg: "U het hom 'n weinig minder gemaak as 'n goddelike wese en hom met eer en heerlikheid bekroon. U laat hom heers oor die werke van U hande. U het alles onder sy voete gestel".

Na die sondeval het die mens mens gebly, maar nou verdorwe en onbekwaam tot die doen van die goeie en geneig tot die kwaad. Die mens was nou nie meer Godgerig nie, maar gerig op afgodediens ten opsigte van iets in die kosmos. Die kultuuropdrag wat God in die Paradys gegee het, is universeel omdat God geen enkele gebod, met oorspronklike en vaste strekking, afgeskaf het nie en die dryfkrag tot kultuuraksie by alle mense ingeskape is (Schilder, 1978, p.88).

Alle mense is dus besig met hulle kultuuropdrag, met 'n beskouing van die werklikheid, met singewing aan hulle handeling. By die mens wat deur Christus verlos is, is al sy

handelinge en oorlegpleging in beginsel weer gerig op God, terwyl ander mense in hulle kultuuraktiwiteite en oorlegpleginge van die hart gerig is op hulleself of dinge in die kosmos. Waterink (1926, p.358-360) konstateer dat die mens nie sonder 'n lewensopvatting kan leef nie omdat die mens na die beeld van God geskape is en altyd beskouend en denkend besig is om die wêreld na sy sin te verstaan. Lewensopvatting is dus met menswees gegee. Van der Walt, Dekker en Van Wyk (1980, p.49) stel dit soos volg: "Wie 'mens' sê, sê ook 'lewensopvatting' want as totale antwoord-dekompleks op fundamentele vrae, bedenkinge en oorpeinsinge van die menslike hart is die lewensopvatting eie aan elke mens". Van Staden (1972, p.10) beweer ten slotte dat alle mense uit 'n dimensie wat dieper lê as dié van die intellek of sake wat daarmee saamgaan lewe, en dat die diepere dimensie sy beliggaming vind in 'n verskynsel wat as lewensopvatting bekend staan.

Met hierdie gedagtes oor die lewensbeskouing as antropologiese fenomeen wat 'n integrale deel van die mens se bestaan vorm, moet hier volstaan word. Tans moet daar aandag geskenk word aan die ontstaan van 'n lewensbeskouing by die mens waaruit verdere toeligtinge en nadere kwalifiserings aangebied sal word ten opsigte van die aandeel van die skool in die uitbouing van 'n lewensbeskouing.

### 3.3 Die wording van die lewensbeskouing

Oberholzer (1954, p.174) skryf dat: "... geen praktyk 'n lewensopvatting oplewer nie, maar dat laasgenoemde 'n praktyk as resultaat het". Daar kan met hierdie stelling van Oberholzer ingestem word, hoewel steeds in gedagte gehou moet word dat die handeling of praktyk van die mens nooit geskei kan word van sy lewensopvatting nie, maar dat die een steeds die keerkant van die ander is. Die kind se lewensbeskouing word onder andere gevorm deur die praktyk van sy ouers, terwyl die ouers se handeling gefundeer is in 'n bepaalde lewensbeskouing. Fleischmann (1977, p.33-34) beweer dat die lewensbeskouing nie 'n sekere resultaat volg en hom daarby aanpas nie, omdat die lewensbeskouing gewoonlik nie op die nuttige of op stoflike voordeel gerig is nie, maar op geestelike norme. Hierdie onderskeid moet vermy word, want funksioneer die stoflike voordeel of die nuttige as 'n sentrale dryfveer in die lewe van 'n mens, dan vorm dit die betrokke persoon se lewensbeskouing. Andersyds, soos by 'n Christen, vorm geestelike norme die sentrale beginsel van sy lewensbeskouing, sonder om die stoflike of die natuurlike te minag, omdat laasgenoemde gawes van God is. Dit wat die sentrale plek in die lewe van die mens inneem, dit wat sy handeling bepaal en ook rig, sy dit stoflike of geestelike beginsels, vorm sy lewensbeskouing.



### 3.3.1 Historiese wortels van die lewensbeskouing

Die bestendiging van 'n lewensbeskouing is nie slegs die gevolg van omgewingsfaktore of selfs 'n biologiese erfenis nie, maar is eerder 'n geestelike erfenis wat van 'n volk of groep uitgaan (Ibid., p.34). Deur die geleefde en gehuldigde lewensbeskouing aan elke nuwe geslag deur die opvoeding oor te dra, word die waardevolle uit die verlede bewaar, sowel as dit wat die huidige geslag as waardevol beskou (Pistorius, 1969, p.111). Op hierdie wyse kry die lewensbeskouing 'n sterk historiese inslag wat ver terug skiet in die verlede en gebou is op 'n sentrale beginsel.

Hierdie lewensbeskouing, wat sy wortels in die verlede het, moet deur die mens verwerf word en tot sentrale dryfkrag in sy lewe gelei word. Hierdie verwerwing van die lewensbeskouing begin vanaf geboorte en duur voort tot die mens reeds volwasse is. Dit geskied deur geringe aanpassings ten opsigte van die sentrale beginsel, of selfs deur 'n radikale verandering daarvan, soos wanneer 'n naturalis tot die geloof in Christus bekeer word.

### 3.3.2 Die huisgesin as uitbouer van die lewensbeskouing

Die huisgesin as medevormer van die lewensbeskouing word eerstens kortliks bespreek omdat die huisgesin in tydsorde die eerste opvoedingsgemeenskap is. Die opvoeding in die huisgesin was daar voordat die skool in die geskiedenis ont-plooi het as hulp vir die ouer. Die taak en verantwoordelik-

heid as primêre opvoeder kan die huisgesin nooit ontvlug nie, want alle ouers, of hulle dit erken of nie, is deur God geroepe om aan Hom verantwoordelik te wees vir hulle kinders. In die doopsformulier erken die Christen hierdie Skriftuurlike waarheid. Die oorsprong en verantwoordelikheid vir die opvoeding moet dus altyd teruggevoer word na die ouers (Scholtz, 1973, p.17).

'n Kind word gebore in 'n huisgesin wat 'n besondere lewensbeskouing huldig en uitleef. Met die inagneming van die uitspraak van Langeveld (1952, p.141) dat 'n kind iemand is wat opgevoed word, op opvoeding aangewys is en sonder opvoeding nie behoorlik volwasse kan word nie, is dit duidelik dat opvoeding en lewensbeskouing mekaar veronderstel. Die implikasie is dat die opvoeding van 'n kind innig verweef is met die bepaalde lewensbeskouing wat in die betrokke gesin heers. Coetzee (1940, p.32) skryf dat geen ware opvoeding moontlik en selfs denkbaar is sonder die sentrale en rigtinggewende krag van 'n lewensbeskouing nie, omdat die beskouing van die lewe ook die beskouing van die opvoeding bepaal.

Opvoeding is dus lewensbeskouingverwerkliking, met die gevolg dat die ouers doelbewus en doelgerig lewensbeskoulike inhoude aan die kind leer en veral deur voorbeeld uitlewe, sodat die kind dit sal leer en in sy lewe verwerklik. Die jong kind in die peuter- en kleuterlewenstydperke begin die lewensbeskouing verwerf deur die voorbeeld van die ouers.

So 'n kind se greep op die inhoud van die lewensbeskouing is beperk, terwyl daar van insig weinig of selfs geen sprake is nie (Sonnekus en Ferreira, 1979, p.360-361). Die kind ervaar en belewe sy wêreld oorwegend gevoelsmatig as gevolg van die gevoelsmatige belewing van sy ouers se liefdevolle versorging en geborgenheid. Die geborgenheid en blydschap wat die ouers ervaar deur na die geboorte van die Here te lewe, kry sy beslag by die kind in die intieme omgang en ontmoeting tussen ouer en kind. Dit is in hierdie geval nie die norme van die Christelike opvatting as sodanig wat die kind aanspreek nie, maar die lewende uitlewe en voorbeeld van die ouers wat hom gevoelsmatig aanspreek (Ibid., p.361).

Wanneer die kind ouer word, word dit vir die ouers moontlik maar ook opdrag om die kind toenemend te onderrig ten opsigte van die lewensbeskoulike inhoude, veral vanweë die differensiëring van die kind se verstandelike vermoë (Loc. cit.). Onderrig en voorbeeld wat die ouer aan die kind gee, is deurslaggewend vir die verwerping van 'n eie lewensbeskouing vir die kind en selfs gedurende adolessensie identifiseer die kind hom met sy ouers (Fleischmann, 1977, p.35).

Hierdie lewensbeskouing van die kind, wat vanaf geboorte in die betrokke huisgesin geleidelik vorm aanneem, moet nou verder uitgebou word in die kerk en skool.

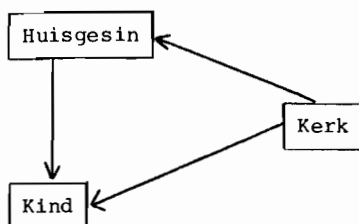
### 3.3.3 Die kerk as uitbouer van die lewensbeskouing

Hoewel die skool primêr die verantwoordelikheid van die ouers is, het die kerk (waar van toepassing) nogtans belang by die opvoeding en skool, omdat die ouers en kinders lidmate van die kerk is. Dit is die roeping van die kerk om daarop ag te gee dat ouers hulle kinders opvoed. Die Christelike kerk het dit daarom ook altyd as sy roeping gesien (Bouwman, 1970, p.521) om noulettend die opvoeding van die kinders dop te hou.

Op twee wyses is die kerk betrokke by die opvoeding, naamlik deurdat die kerk self onderrig gee deur kategeese en verder deurdat die kerk belang het by die skool soos in die vorige paragraaf aangetoon.

Die Christelike kerk, deur sy amptelike werksaamhede soos Woordbediening en kategetiese onderrig, bou primêr aan die sentrale beginsel van die lewensbeskouing van 'n Christengelowige. Die lewensbeskouing van die ouers soos hulle dit tuis voorlewe en wat gevoed en gebou word deur die amptelike Woordbediening, is dieselfde Woord wat die kinders in die eredienste hoor en wat hulle in kategetiese onderrig ontvang. Die kerk lewer dus 'n besondere bydrae in die uitbouing en bestending van die lewensbeskouing (Oberholzer, 1954, p.172- 173). Die verhouding van huisgesin, kind en kerk kan ten opsigte van die ontstaan en uitbouing van 'n lewensbeskouing, soos volg voorgestel word:

Figuur 3.1 Verhouding van huisgesin, kind en kerk



'n Kerk sal slegs 'n uitbouer van die lewensbeskouing van dié ouers en kinders wees wat lidmate van die betrokke kerk is; dus word alle kinders se lewensbeskouing nie deur 'n kerk bestendig en uitgebou nie. Hier word ook geen oordeel gevel of die kerk 'n ware of valse kerk is volgens Artikels 27 - 29 van die Nederlandse Geloofsbelydenis nie. Daar word slegs gestel dat elke kerk 'n sterk invloed op die lewensbeskouing van kinders uitoefen.

### 3.3.4 Die skool as uitbouer van die lewensbeskouing

Wanneer die skool as uitbouer en beïnvloeder van die lewensbeskouing getipeer word, moet dit as feitlik vanselfsprekend aangemerkt word. Vyf dae per week bring die kind elke dag ongeveer ses uur by die skool deur. Hierdie omgang van die kind met die skool duur van ongeveer sy sesde tot agtiende lewensjaar. Laastens moet hier nog opgemerk word dat juis gedurende dié jare die lewensbeskouing van die kind 'n duidelike vorm aanneem. Scholtz (1973, p.41) meen dat, gesien die omvang van kontak tussen kind en skool, dit die

taak van die skool is om bewus en planmatig die jeug essensiële geloofsoortuigings en nasionale ideale en opvattinge in te skerp.

Daar kan met Scholtz (Loc.cit.) ingestem word dat 'n skool óók die taak het om essensiële geloofsoortuigings, wat die sentrale beginsel van 'n lewensbeskouing is, aan die kind oor te dra. Die vraag wat egter na vore kom, is welke geloofsoortuiging die kind ingeskerp moet word en waar die oorsprong, of wie opdraggewer aan die skool is, om 'n bepaalde lewensbeskouing aan die kind voor te hou. Antwoorde op dié vrae moet gesoek word in die wese van opvoeding, naamlik wie verantwoordelik is vir en ook rekenskap moet gee van die opvoeding van die kind. In paragraaf 3.3.2 is aangetoon dat hierdie uiteindelijke verantwoordelikheid by die ouers berus.

In 'n ontwikkelde samelewing is ouers egter nie meer in staat om hulle kinders behoorlik vir hulle taak in die gemeenskap toe te rus nie. Daarom dra ouers hulle onderrigtaak gedeeltelik aan die skool oor. Coetzee (1944, p.32) wys daarop dat lewensbeskouing en opvoedingsinrigting innig aan mekaar verbonde is en dat daar geen lewensbeskouing sonder 'n soortgelyke opvoedingsbeweging is nie. Daar is ook geen opvoedingsinrigting sonder 'n fundamentele lewensbeskouing nie. Ouers stuur dus hulle kinders na 'n skool omdat die sentrale beginsel van hulle eie lewensbeskouing met dié wat in die skool onderrig en voorgelewe word, in harmonie is. Van Staden (1955, p.24) beweer dus dat die

skool geen skepper van nuwe idees is nie, maar 'n bewarende, beskermende en konserverende instelling wat ooreenkomstig die lewensbeskouing van die gemeenskap wie se kinders hulle vorm, optree. Geen skool kan dus as 'n sogenaamde outonome struktuur bepaal welke lewensbeskouing soos 'n suurdeeg in alle aktiwiteite van 'n skool moet inwerk nie. Dit is die taak en verantwoordelikheid van die ouer.

Die taak van die skool om bewus en planmatig 'n essensiële geloofsoortuiging uit te dra soos Scholtz dit hierbo stel, is dus slegs moontlik en pedagogies toelaatbaar as dit in ooreenstemming is met die essensiële geloofsoortuiging van die ouers. Waar die lewensbeskouings van ouers as gevolg van hulle religieuse oortuigings differensieer, sal daar dus ook skole moet wees vir die verskillende lewensbeskoulike oortuigings.

Die onderwys vir Blankes in die Republiek van Suid-Afrika is volgens wet verplig om Christelik en nasionaal te wees. Die skool is dus wetlik verplig om die Christelike en nasionale lewensbeskouing aan die kinders voor te hou. Hoe idealisties hierdie wetgewing ookal mag wees, moet daar steeds in gedagte gehou word dat die skool nie meer Christelik as die gemeenskap kan wees nie (Idenburg, 1973, p.32).

Die gevaar om 'n spesifieke lewensbeskouing in 'n nasionale onderwysstelsel vir almal verpligtend te maak, is daarin geleë dat die sentrale beginsel van so 'n lewensbeskouing en

die opeisende krag daarvan vervaag.

Die afwatering van die sentrale beginsel van die lewensbeskouing met sy dinamiek en opeisende karakter word in die hand gewerk deurdat dié onderwysstelsel die diversiteit van die gemeenskap, wat die lewensbeskouings betref, moet akkommodeer. Die sentrale beginsel van die onderskeie lewensbeskouings (nieteenstaande die eis dat dit op skool Christelik en nasionaal moet wees) werk die een teen die ander in, en die beginsel van 'n sogenaamde neutraliteit ontwikkel.

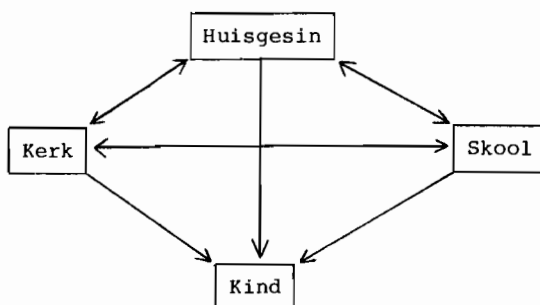
Die navorsing van Van der Merwe (1980) toon duidelik aan tot welke mate die wetlike vaslegging van die Christelike en nasionale lewensbeskouing in Blanke skole daartoe gelei het dat die skole 'n grys massa geword het, en die werklik Christelike lewensbeskouing van sy krag beroof is.

Die instelling van jeugweerbaarheidskursusse in Januarie 1972 (Scholtz, 1973, p.71) kan moontlik beskou word as pleisterwerk met kalk om die vervlakking en veralgemening wat voortspruit uit 'n vir-almal-aanvaarde Christelike en nasionale onderwysstelsel te bedek.

Die verhouding tussen huisgesin, kind, kerk en skool kan dus skematies soos volg voorgestel word:



Figuur 3.2 Verhouding van huisgesin, kind, kerk en skool



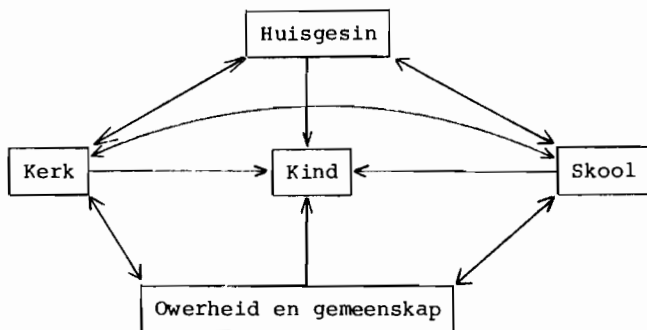
Uit bogenoemde skematiese voorstelling is dit duidelik dat die ouers, kerk en skool dieselfde sentrale beginsel van 'n lewensbeskouing aan 'n kind onderrig en uitlewe, as die ouer in harmonie lewe met die leer van die kerk wat sy kind kategeties onderrig, en die ouer dienooreenkomstig sy kind na 'n skool stuur wat die sentrale beginsel van die ouer se lewensbeskouing uitdra.

### 3.3.5 Die owerheid en gemeenskap as uitbouer van die lewensbeskouing

Die owerheid het ook belang by die opvoeding van sy landsburgers, naamlik dat hulle die land lojaalgesind moet wees, en dat die fondse wat aan onderwys bestee word op die mees effektiewe en ekonomiese wyse bestee word. Laastens speel die gemeenskap in die algemeen ook 'n rol by die ontstaan en ontwikkeling van 'n kind se lewensbeskouing. Die kind leef nie in die geslotenheid van die driehoek huisgesin,

kerk en skool nie, maar hy lewe in 'n oop gemeenskap.

Figuur 3.3 Verhouding van huisgesin, kind, kerk, skool, owerheid en gemeenskap



#### 3.4 Die verhouding lewensbeskouing/wysgerige antropologie/mensbeeld en opvoeding

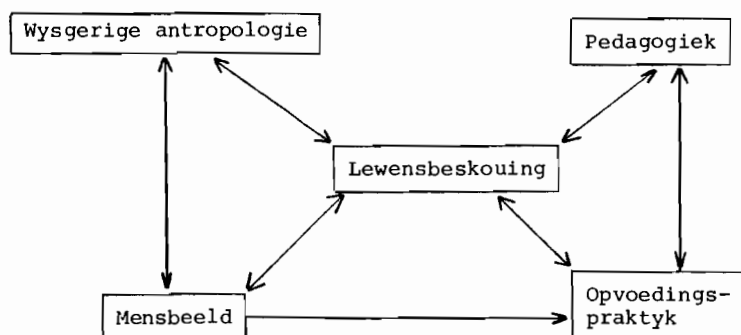
Dit is belangrik om ook die verhouding en verband tussen die wysgerige antropologie, mensbeeld en lewensbeskouing aan die een kant en pedagogiek, opvoedingspraktyk en lewensbeskouing aan die ander kant nader toe te lig om die belangrikheid van die mensbeeld en lewensbeskouing ten opsigte van die onderwyspraktyk aan te toon.

Die wysgerige antropologie soek, as deelwetenskap van die wysbegeerte, na die universele en wesenlike in alle mense. Die wysgerige antropologie kan egter nie langs hierdie weg tot 'n lewende mensbeeld uitstyg nie. Popma (1961, p.22) wys daarop dat 'n wysgerige antropologie wat van die mens

as sodanig uitgaan, los van sy lewens- en wêreldbeskouing, glad nie oor die mens nie, maar oor 'n dooie abstraksie handel. Tereg beweer Stoker (1965, p.29) dat ons nie kan praat van 'n wysgerige antropologie in die algemeen nie, maar dat ons die wysgerige antropologie moet kwalifiseer. Vir die Christen beteken dit dat hy 'n Christelike wysgerige antropologie vanuit 'n Christelike mensbeeld moet beoefen. Hierdie mensbeeld wat 'n siening van die mens ten opsigte van sy herkoms, wese en bestemming is, vind sy neerslag in 'n bepaalde lewensbeskouing. Die lewensbeskouing, soos in paragraaf 3.1.2 gemeld, is op die handeling van die mens gerig, en eis dus dat die mensbeeld wat hy huldig, gestalte kry in die pedagogiekbeoefening en in besonder ook in die opvoedingspraktyk.

Die bogenoemde verband kan skematies soos volg voorgestel word:

Figuur 3.4 Verhouding van lewensbeskouing/wysgerige antropologie/mensbeeld en opvoeding



### 3.5 Kenmerke van die lewensbeskouing

Die fokus in die voorgaande paragrawe was sterk gerig op die ontstaan en bestendiging van die lewensbeskouing waar, onder andere, aangetoon is hoe die skool as deel van die onderwysstelsel, saam met die huisgesin, kerk en gemeenskap, die lewensbeskouing kan uitbou of afbreek.

Enkele van die belangrikste kenmerke van die lewensbeskouing sal vervolgens uitgesonder word en daar sal aangetoon word hoe die betrokke kenmerke hulle invloed op die opvoeding en daarom op die skool, laat geld.

#### 3.5.1 Die lewensbeskouing is religieus bepaald

Die mees grondliggende kenmerk van 'n lewensbeskouing is dat dit gevorm word deur die bepaalde religie wat beslag op die hart van die mens lê. Daar is geen religieus-neutrale lewensbeskouing nie, want al skyn lewensbeskouings wat sake soos mag en rykdom voorop stel, nie religieus te wees nie, is sulke lewensbeskouings in wese tog religieus bepaald, aangesien sulke mense hulle vertroue in die dinge soos rykdom en mag stel (Stoker, 1969, p.115). Die mens gee homself oor aan God, deur die werking van die Heilige Gees; so nie verslaaf hy hom in afgodediens aan dit wat hy in die plek van God gestel het (Ibid., p. 115-116). Die religie vorm die Archimedes-punt, of uitkyktoring, waarvandaan die mens die kosmos beskou en daarom die stukrag is van

elke lewensbeskouing (Spier, 1938, p.24). Hierdie stukrag noem Dooyeweerd ook die religieuse grondmotief wat kenmerkend van elke lewensbeskouing is (in Stoker, 1969, p.118).

Die religie en geloof gee dus aan die lewensbeskouing, in die mees radikale sin, sy fundamentele karakter en kan daarom as die sentrale beginsel van die lewensbeskouing geïdentifiseer word (Loc.cit.). Hierdie sentrale beginsel wat as radikaal geïdentifiseer is, sal dus die ouer beweeg om sy kind na 'n skool te stuur waar die gees, atmosfeer en gesindheid in harmonie is met sy eie religieuse oortuiging (Van der Walt, Dekker en Van Wyk, 1979, p.63).

### 3.5.2 Die lewensbeskouing het 'n sentrale beginsel

Die fundamentele aard van die lewensbeskouing vloei uit die religieuse bepaaldheid voort, en net so is die sentrale beginsel onlosmaaklik aan die religie verbind wat op die hart van die mens beslag gelê het. Daar kan trouens gesê word dat die religieuse gerigtheid van die mens die sentrale beginsel in die lewe van die mens vorm. Van der Walt (1980 (a), p.38) konstateer dat die sentrale of hoofbeginsel bepaalend is vir die insluiting of uitsluiting van ander beginsels rondom die sentrale beginsel. Die sentrale beginsel van 'n bepaalde lewensbeskouing is dus onversoenbaar met ander lewensbeskouings waar die sentrale beginsel antities daarteenoor staan. Hierdie antitiese kan teruggevoer word na die antitiese wat in die paradys gestel is (kyk para-

graaf 2.2.4).

Die sentrale beginsel van die lewensbeskouing veroorsaak dus dat ouers onverdraagsaam sal wees teenoor 'n sentrale beginsel wat in stryd is met die sentrale beginsel van die lewensbeskouing wat hy as ouer huldig.

### 3.5.3 Die lewensbeskouing is fundamenteel

Voortvloeiend uit die religieuse bepaaldheid van die lewensbeskouing en onlosmaaklik daaraan verbonde, openbaar elke lewensbeskouing die kenmerk dat dit ook fundamenteel van aard is. Dit beteken dat 'n lewensbeskouing vrae wat die wêreld en lewe van die mens sinvol maak, beantwoord - fundamentele vrae aangaande die wedersydse verhouding tot God, of iets wat as afgod in die plek van God gestel word, en die mens se onderlinge verhouding tot die wêreld waarin hy lewe.

Omdat die lewensbeskouing fundamenteel is, behoort ouers sonder meer daarop aan te dring dat die bepaalde beginsel of saak wat vir hulle die allerbelangrikste en die fundamenteelste is, en dit waaraan hulle hul totaal oorgee en onderwerp, aan hulle kinders in die skool voorgehou en voorgelewe sal word.

### 3.5.4 Die lewensbeskouing is sosiaal van aard

Stoker (1969, p.114) bevestig dat die mens 'n individueel-sosiale wese is, dit is, hy is sowel 'n individuele as 'n sosiale wese. Die mens is altyd lid van 'n gesin, 'n kerk, 'n volk, 'n ras en ander maatskaplike instellings. Die enkeling of individu vorm juis as mens in 'n bepaalde gemeenskap sy lewensbeskouing en die gemeenskaplike lewensbeskouing van die gemeenskap neem in die aktiwiteite van die enkeling vorm aan. Die ontwikkeling en geskiedenis van elke lewensbeskouing toon aan dat die lewens- en wêreldbeskouing primêr sosiaal van aard is. Die religieuse grondmotiewe van 'n gemeenskap bepaal die individuele lewensbeskouing (Ibid., p.115). Die vorming van 'n lewensbeskouing by die kind begin, soos in paragraaf 3.3 aangetoon, reeds vanaf geboorte - op die moeder se knie, in 'n bepaalde huisgesin, in 'n sekere kerkgemeenskap, in 'n spesifieke skoolgemeenskap en in die omgewing waarin die kind tot volwassenheid groei.

Deur die lewensbeskouing wat 'n mens huldig en voorlewe, verkry die enkeling gemeenskap of solidariteit met die groep of gemeenskap wat gebou het aan sy lewensbeskouing. Pistorius (1969, p.108) konstateer: "Nie die gebied waarin mense saamwoon of die noodsaaklikheid om saam te werk of saam te stry, is die sterkste band tussen enkelinge nie, maar die geestelike waardes wat hulle saam erken".

Ouers sal dus hulle kinders na 'n skool (gemeenskap) stuur om onderrig te word waar die geestelike beginsels en in die besonder die sentrale beginsel wat hulle erken, in harmonie is met die rigting van die skool.

### 3.5.5 Die lewensbeskouing is integraal van aard

Om te integreer, die teenoorgestelde van differensieer, beteken om 'n eenheid te vorm. Integraal beteken om tot 'n eenheid verbind te wees of op eenheid gerig te wees (Stoker, 1969, p.116).

'n Lewensbeskouing is in tendens integraal. Stoker (Loc. cit.) motiveer die stelling soos volg: "Dit is integraal omdat dit op waarheid aanspraak maak terwyl waarheid self 'n eenheid is, omdat dit fundamentele en omvattende (universele) oortuigings bevat en omdat die mens as mens één is, na eenheid strewe en teenstrydighede probeer saamvat of oorbrug. Dit is egter in tendens integraal, vir sover dit (onder invloed van die sonde) innerlik teenstrydig en verskeurd is".

Die integrale karakter van 'n lewensbeskouing word in die besonder bepaal deur die fundamentele en sentrale beginsel van die lewensbeskouing. Hierdie integrale aard van die lewensbeskouing beteken dat die mens alles in die lig van die sentrale beginsel wat vir die betrokke persoon as maatstaf dien, sien (Ibid., p.117).



Die lewensbeskouing wat 'n mens huldig, vind dus sy neerslag op alle terreine van die lewe. Die opvoeding en onder-  
rig, wat 'n universele menslike handeling is, sal integraal met die lewensbeskouing deurweef wees.

### 3.5.6 Die lewensbeskouing het 'n verpligtende karakter

Liebenberg (1971, p.106) stel dit duidelik dat die lewensbeskouing 'n gebiedende en verpligtende karakter het omdat die lewensbeskouing die mens gedurig tot 'n besondere wyse van handeling in alle moontlike omstandighede oproep.

Die Christen weet uit die Bybel dat hy onselfgenoegsaam is en geheel en al van God afhanklik is. Hy bely dit in Sondag 1 van die Heidelbergse Kategismus, naamlik dat dit sy enigste troos in lewe en sterwe is dat hy nie aan homself nie, maar aan Christus behoort. Dit beteken dus vir die Christen dat hy slaaf geword het van Christus en dus verplig word om sy Meester se wette te gehoorsaam. Hierdie pligte is vir die Christen liefdediens.

Pligte vorm 'n inherente en onlosmaaklike deel van elke lewensbeskouing, ook van alle nie-Christelike lewensbeskouings. Elke lewensbeskouing het 'n opeisende karakter wat eis dat aan die verpligtinge van die lewensbeskouing gehoorsaam voldoen moet word (Stoker, 1969, p.122). Waar die mens wat afvallig is van God 'n afgod dien, daar neem die verpligtende karakter 'n verslawende vorm aan, soos byvoorbeeld die

nasionalisme waar iemand verslaaf is aan 'n nasie (Loc.cit.).

Die uitwerking van hierdie verpligtende karakter van 'n lewensbeskouing vereis dat ouers noulettend sal toesien en verseker dat die sentrale beginsel van hulle lewensbeskouing ook op skool aan hulle kinders onderrig word. Hier kan in die besonder gedink word aan die belofte wat Christen-ouers afgelê het by die doop van hulle kinders, naamlik om die kinders te onderrig en te laat onderrig in die leer van die saligheid.

### 3.5.7 Die lewensbeskouing is 'n waardevolle aangeleentheid

Soos reeds aangetoon, het die sentrale beginsel van die lewensbeskouing sy verworteling in die religie. Lewensbeskouing is dus fundamenteel van aard en is integraal verweef met al die handeling van die mens. Lewensbeskouing verskaf antwoorde op fundamentele vrae en gee sin en betekenis aan die lewe. Lewensbeskouing is vir die mens dus waardevol aangesien dit vir hom oriëntasiepunte en rigting verskaf omdat hy daaruit lewe. Oberholzer (1954, p.141) toon aan dat sake wat vir die mens waarde het en dus waardevol is omdat hy 'n waarde daaraan toeken, die mens altyd sal beweeg om die waardevolle te bestendig en ook te bevorder en die mens daarna sal laat strewe om die onwaardevolle te vernietig. Dit beteken dus dat die oortuiging van die mens vol-met-waarde is en hierdie waarde is geen ver-

handelbare waarde nie. 'n Lewensbeskouing is waardevol in sigself omdat dit inherente en intrinsieke waarde het (Van Staden, 1972, p.28).

Die waardevolle karakter van 'n lewensbeskouing het 'n radikale invloed op die opvoeding en onderrig, omdat die mens daarna streef om die waardevolle te bestendig. Die ouers sal dus vanweë die onverhandelbare en waardevolle karakter van die lewensbeskouing dié lewensbeskouing steeds aan hulle kinders voorhou en voorlewe. Ouers sal dus ook verwag dat dié lewenswaardevolle aan die kinders op skool voor-gehou en voorgelewe sal word, omdat dit vir hom as ouer sinvol en daarom waardevol is.

### 3.5.8 Die lewensbeskouing is 'n menslike aangeleentheid

Die mens, geskape na die beeld van God, het die opdrag om as onderkoning op aarde oor die skepping te heers. Alle mense het dus 'n kultuuropdrag ontvang. Die mens kan hom in afgodediens aan homself of aan iets in die wêreld verslaaf; hy kan kies en daarom is hy toerekenbaar. Die mens staan ook altyd onder behorensiese en is daarom 'n verantwoordelike wese wat antwoord moet gee op die eise. Dit noodsaak die mens om 'n lewensbeskouing te hê, omdat die diepste aard van die mens eis dat hy lewensbeskoulike antwoorde op fundamentele vrae moet gee (Stoker, 1969, p.114). Lewensbeskouing is dus wesenlik en ook algemeen eg menslik.

Die implikasie van die algemeen menslike van 'n lewensbeskouing is dat elke ouer sal eis dat die sentrale beginsel van sy lewensbeskouing ook in die skool aan sy kind onderrig en voorgelewe word. Dit is dus nie slegs sommige ouers wat die eis stel dat 'n bepaalde lewensbeskouing aan hulle kinders onderrig word nie, maar alle ouers, omdat alle mense 'n lewensbeskouing huldig.

### 3.5.9 Die lewensbeskouing is dinamies van aard

Die lewensbeskouing van die mens maak hom nie passief sodat hy as toeskouer deur die lewe gaan nie. Die lewensbeskouing is dus nie net 'n teoretiese insig nie, maar is juis dinamies van aard, omdat 'n krag of invloed van die lewensbeskouing uitgaan (Ibid., p.119). Alle moontlikhede in die mens, soos liefde, angs, blydschap, kommer, moontlikheid om te heers en so meer, dra tot die vorming van 'n lewensbeskouing by (Loc.cit.). Die oproep of uitnodiging van die wêreld, soos byvoorbeeld die kenbaarheid van dinge wat die mens roep tot die vorming van kennis, verplig die mens ook tot 'n lewensbeskouing.

Beide dryfkragte, naamlik dit wat van die mens uitgaan en wat van die wêreld op die mens inwerk, gee die mens sy dinamiek. Die dinamiese karakter van 'n lewensbeskouing blyk ook duidelik uit die veranderings wat dit in die wêreld aanbring, soos onder andere blyk uit die ontstaan en voer van oorloë en die gevolge daarvan (Loc.cit.).

Lewensbeskouing is dus nooit bloot teoreties nie. Lewensbeskouing gryp die mens fundamenteel in die hart en het 'n rigtende en leidende invloed op sy doen en late. Die dinamiese aard van die lewensbeskouing het tot gevolg dat 'n lewensbeskouing wat in 'n skool gehuldig word, nie bloot 'n teoretiese aangeleentheid is nie, maar lewendig en dinamies tot uitdrukking in alle aktiwiteite van die skool kom.

### 3.5.10 Die lewensbeskouing is geen erfbare aangeleentheid nie

Die lewensbeskouing wat 'n mens huldig, is nie geërf en ook nie geneties vasgelê nie. Die lewensbeskouing van die mens moet gedurende sy lewe verwerf word. Aangesien lewensbeskouing verwerf of toegeëien moet word, is die aard van die lewensbeskouing en beginsels wat aan die kind voorgehou word en waaruit hy sy lewensbeskouing moet verwerf, van uit-erste belang.

Die fundamentele en religieuse karakter van lewensbeskouings noop ouers om daarteen te waak dat lewensbeskouings met beginsels wat teenstrydig is met hulle eie lewensbeskouing, aan hulle kinders op skool voorgehou en voorgelewe word. Ouers sal dus daarna streef om toe te sien dat die sentrale beginsel van hulle eie lewensbeskouing op die verskillende terreine van die lewe en in die besonder op skool, aan hulle kinders onderrig en vertoon word.

### 3.5.11 Die lewensbeskouing is partikulier van aard

Die wording van elke mens se lewensbeskouing word, onder andere, bepaal deur 'n bepaalde sosiaal-kulturele milieu en dit het besondere vormende invloed op 'n individuele persoon. Elke mens met sy besondere karakter, wat binne 'n bepaalde milieu met spesifieke gebeurtenisse wat in sy lewe plaasgevind het, lewe, sal 'n unieke of partikuliere lewensbeskouing huldig. Die uniekheid van so 'n partikuliere lewensbeskouing kom tot uitdrukking in 'n bepaalde rangorde van beginsels en norme wat nagestreef word.

Die mens as sosiale wese met 'n eie unieke lewensbeskouing wat op 'n besondere wyse beleef en uitgeleef word, vind solidariteit met die gemeenskap of groep wat dieselfde sentrale beginsel in hulle lewensbeskouing huldig, en wel op grond van die betrokke sentrale beginsel. Die uitwerking van hierdie partikuliere aard van die lewensbeskouing is dat ouers, elkeen met 'n unieke lewensbeskouing, wat onderling sterk van mekaar kan verskil maar tog met 'n gemeenskaplike sentrale beginsel wat aan hulle lewensbeskouinge ten grondslag lê, hulle kinders aan 'n skool sal toevertrou wat dieselfde sentrale beginsel uitbou as wat hulle self huldig.

### 3.5.12 Die lewensbeskouing bestendig moeilik

Omdat 'n lewensbeskouing nie geërf word nie, maar verwerf

en toegeëien moet word deur keuses wat die mens voortdurend maak, is 'n lewensbeskouing nooit voltooid nie, maar vind daar geringe en soms selfs radikale veranderings plaas, selfs tot op 'n hoë ouderdom. Bestendiging is moeilik, nie-teenstaande die eisstellende karakter van 'n lewensbeskouing, omdat die lewensbeskouing nie meganies en kousaal funksioneer nie. Die dualiteit wat in die opvoeding geld, soos dit in paragraaf 2.3.2 bespreek is, geld ook vir 'n lewensbeskouing, want lewensbeskouing veronderstel die opvoeding en opvoeding veronderstel lewensbeskouing.

Die gevolg van hierdie kenmerk van die lewensbeskouing, naamlik dat dit moeilik bestendig word, (en wat teruggevoer kan word na die dualiteit van die lewe en die keuses wat die mens steeds moet maak) is dat ouers, en ook die skool, steeds sal moet besef dat hulle nooit 'n sekere sentrale beginsel in die lewensbeskouing van kinders sal kan waarborg nie.

### 3.6 Diversiteit in die lewensbeskouing

Met diversiteit in die lewensbeskouing word hier nie dié diversiteit in die lewensbeskouing wat elke mens individueel huldig, bedoel nie. Dit gaan hier oor die diversiteit in die lewensbeskouing wat daar bestaan tussen groepe mense wat rondom 'n bepaalde sentrale beginsel solidariteit toon.

Hierdie diversiteit in die lewensbeskouings van mense wat

ontstaan deurdat die sentrale beginsel van die lewensbeskouing antiteties teenoor mekaar staan, kan vanuit eie vooronderstelling teruggevoer word na die Skriftuurlike antitese waarna in paragraaf 2.2.4 verwys is. Die lewensbeskouings van alle mense kan dan in twee groepe verdeel word, naamlik eerstens, die mense wat deur die genade van God hulle hele lewe in beginsel rig op diens aan God, en tweedens, 'n onoorsigtelike groep mense wat dit in gemeen het dat hulle nie al hulle vertroue in God stel soos Hy Hom in sy Woord geopenbaar het nie, maar op iets anders in die geskape werklikheid, vertrou.

Die diversiteit wat aanwesig is in die lewensbeskouing van mense is so radikaal dat dit sy deurwerking vind in die opvoeding en onderwysstelsel van 'n gemeenskap. Dit is so omdat, soos reeds vasgestel, die lewensbeskouing religieus bepaald is wat die stukrag gee aan die mens en neig om te integreer met alle aktiwiteite van die mens (kyk paragraaf 3.5.1 en 3.5.5), dus ook in die opvoeding en die onderwysstelsel.

### 3.6.1 Klassifikasie van die lewensbeskouinge

Talle denkrigtings en lewensbeskouings kan in die Westerse wêreld geïdentifiseer word. Hierdie groot verskeidenheid lewensbeskouings is 'n weerspieëling van die uiteenlopende en teenstrydige menings wat gehuldig word oor die plek en taak van die mens (Fleischmann, 1977, p.42). Die onder-



staande klassifikasies, soos uitgewerk deur verskillende persone, is gebaseer op die bevindings van Fleischmann (Ibid., p.43-48). 'n Skerp skeiding tussen verskillende lewensbeskouinge is nie altyd moontlik nie, omdat een lewensbeskouing steeds elemente van 'n ander bevat, mede as gevolg van die dinamiese aard van 'n lewensbeskouing.

### 3.6.1.1 Dilthey se klassifikasie

Dilthey maak sy indeling volgens geestesfunksies, naamlik naturalisme, subjektiewe idealisme en objektiewe idealisme. Onder die indeling volgens die geestesfunksies vorm verstand, wil en gevoel die sentrale beginsel of hoofmoment.

### 3.6.1.2 Kohnstamm-Grunbaum se klassifikasie

Kohnstamm-Grunbaum maak 'n drieledige indeling, gegrond op die stelling wat die mens inneem teen die oergrond van alles: 'n teïstiese, idealistiese en ateïstiese grondslag word dan geopenbaar.

### 3.6.1.3 Oberholzer en andere se klassifikasie

Oberholzer en andere eien hulle hoofsaaklik die indeling van Kohnstamm toe, maar noem dit die teïsties-, idealisties- en scientistiesgeoriënteerde beskouings. Oberholzer gebruik die term "georiënteerde" beskouinge, omdat die grense tussen die genoemde drie rigtings dikwels vaag is en momente

van die een rigting ook in die ander twee rigtings voorkom. Die indeling word dan verder soos volg gemaak: die teïstiese rigting wat die volgende insluit, naamlik die Rooms-Katolisisme, die Lutherse, Calvinistiese, Anglikaanse en Grieks-Ortodokse Christendom; die idealisties-georiënteerde rigting wat ook prioriteit gee aan die geestelike bo die stoflike, maar met die uitgangspunt dat kennis van binne en nie van buite kom nie, omdat dit aangebore in die menslike gees is; die scientistiese rigting wat hom in die naturalisme, pragmatisme, materialisme, ewolusionisme, positivisme, biologisme, eksperimentalisme en progressivisme openbaar. By die scientisme oorheers die verstand en dit duld geen geloof of geestelike waardes nie omdat hulle rasioneel onbewysbaar is. By genoemde denkrigting lê die diepste sekerheid in die menslike rede.

### 3.6.1.4 Dooyeweerd se klassifikasie

Dooyeweerd onderskei die volgende religieuse grondmotiewe of denkrigtings in die Westerse wysbegeerte, naamlik die vorm-materie-motief van die antieke Grieke, die akkommodasie-motief van natuur en genade soos die skolastiek dit leer, die natuur-vryheid-motief wat veral sedert die Renaissance die oorheersende grondmotief is en die Skriftuurlike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing in Christus.

### 3.6.1.5 Stoker-Heyns se klassifikasie

Stoker maak die indeling van humanisme, ekklesionisme en teosentrisme, wat die mens, die kerk en God onderskeidelik sentraal stel. Heyns kom met 'n ooreenstemmende drieledige indeling, naamlik die horisontalistiese, vertikalistiese en teïstiese lewensbeskouinge.

### 3.6.1.6 Kuyper se klassifikasie

Kuyper maak primêr 'n tweeledige onderskeiding, naamlik die Christelike en nie-Christelike lewensbeskouinge. Hy maak ten opsigte van die Christelike lewensbeskouing 'n onderskeid tussen totalitêre Christendom waar die Christelike waarheid die hele lewe van die mens beheers, en 'n gedeeltelike Christendom waar die Christelike waarheid tot sekere aspekte van die lewe beperk word.

### 3.6.1.7 Eie klassifikasie van die lewensbeskouings

Bogenoemde klassifikasies van die lewensbeskouings, soos hulle deur die onderskeie persone ingedeel word, gee 'n aanduiding van hoe elke persoon vanuit sy eie regulatiewe ideë die klassifikasie doen. Verder toon hierdie klassifikasies ook die onbeperkte moontlikhede van indelings wat gemaak kan word. Vir die doel van hierdie studie word die onderstaande indeling gemaak vanuit die skrywer se eie regulatiewe ideë.

Eerstens kan daar 'n Skriftuurlik-Christelike lewensbeskouing geïdentifiseer word waar mense die hele Bybel as die onfeilbare en geïnspireerde Woord van God aanvaar, en waar dié Skriftuurlike waarhede die hele menslike lewe in beginsel oorheers.

Die volgende wat globaal onderskei kan word, is 'n algemeen vertikaal-georiënteerde lewensbeskouing. Hieronder kan talle godsdienste geklassifiseer word soos die "pseudo-Christelik georiënteerde lewensbeskouing" wat 'n reeks variasies openbaar. Die variasies wissel van openlike Skrifkritiek tot 'n gedeeltelike Christendom waar, na eie goeddunke, sommige Skrifwaarhede aanvaar word en waar die Skrifwaarhede slegs vir sekere terreine van die lewe as geldig beskou word. Naas hierdie sogenaamde algemeen-Christelike lewensbeskouing kan nog talle ander godsdienstig-vertikaal-georiënteerde lewensbeskouings geïdentifiseer word, soos die Moslemgeloof, die Boedisme en die voorvaderverering wat as die belangrikste geïdentifiseer kan word.

In teenstelling met die eerste soort lewensbeskouing wat as die Skriftuurlik-Christelike lewensbeskouing geïdentifiseer is, vorm die vertikaal-georiënteerde lewensbeskouing nie 'n eenheid rondom 'n sentrale beginsel nie, maar is dit innerlik teenstrydig en verbind met talle kosmologiese verabsoluterings soos nasionalisme, ewolusionisme, materialisme, pragmatisme en nog vele andere.

Laastens kan 'n horisontalistiese en humanistiese lewensbeskouing met vele variasies geïdentifiseer word: rigtings soos die naturalisme, pragmatisme, materialisme, ewolusionisme, humanisme en talle ander kosmologiese verabsolutterings. By hierdie horisontalistiese lewensbeskouings oorheers die verstand en, hoewel hulle voorgee dat hulle geen geloof of geestelike norme duld nie, is die verstand of rede hulle beginsel en sekerheid in die lewe.

Uit voorgaande klassifikasie blyk dit dat die mens vanuit sy religieuse gerigtheid wat die sentrale beginsel van sy lewensbeskouing is, die werklikheid, dus ook die onderskeie lewensbeskouings, bekijk. Uit die klassifikasies blyk dit verder dat die sentrale beginsel van die eie lewensbeskouing prominent in die klassifikasie figureer. Die onderskeie lewensbeskouings sal telkens hulle neerslag vind in 'n besondere opvoedingsleer, soos aangetoon deur Van Wyk (1979).

### 3.7 Samevatting

Lewensbeskouing as integrale dryfkrag in die mens se lewe is gefundeer in die religie en is daarom lewensomvattend vir al die mens se handelinge. Die lewensbeskouing vind sy neerslag in opvoedingshandelinge omdat lewensbeskouing die opvoeding veronderstel, en omgekeerd, die opvoeding die lewensbeskouing veronderstel. Die egtheid van 'n lewensbeskouing kan gemeet word aan die bereidheid van die draer van 'n bepaalde lewensbeskouing om aan die eise van dié

lewensbeskouing te voldoen.

In die oorblywende gedeelte van hierdie studie sal daar vas-gestel word hoe die genoemde kenmerke van die lewensbeskouing in 'n onderwysstelsel tot vergestaltung kan kom.

## HOOFSTUK 4

## DIE ONDERWYSSTELSEL

## 4.1 Oriëntering

Die voorgaande hoofstuk is afgesluit met die opmerking dat daar vervolgens in hierdie studie vasgestel sal moet word hoe die verskillende kenmerke van die lewensbeskouing 'n onderwysstelsel tot vergestaltung kom.

Om reg te laat geskied aan die tema wat hierbo aangewys is, moet daar ten eerste vasgestel word wat 'n onderwysstelsel in wese is. Dit wil sê, die struktuur van die onderwysstelsel en die faktore wat 'n rol speel in die ontwikkeling en differensiëring van 'n onderwysstelsel moet ontleed word. Laastens moet daar aangetoon word hoe die kenmerke van die lewensbeskouing, soos in hoofstuk 3 bespreek, die aard, ontwikkeling en funksionering van die onderwysstelsel beïnvloed.

Die begrip *onderwysstelsel* word deurgaans gebruik ten opsigte van dié stelsel se organisatoriese raamwerk, naamlik wetgewing, die uitvoering van wetgewing, die skoolstelsel, hulpdienste, beplanning en beleidsformulering waarbinne die onderwyser en die kind mekaar ontmoet sodat formele skoolopvoeding deur onderwys kan plaasvind (Barnard, 1978, p.23). Die begrip moet eerder *opvoedingstelsel* wees, omdat daar steeds in gedagte gehou moet word dat goeie onder-

wys opvoedend is - dus 'n "opwaartse opvoeding" beteken (Schoeman, 1975 (a), p.96).

Egte en ware onderwys is altyd opvoedend, omdat dit vanuit eie regulatiewe standpunt, geestelike groei na God beteken. Die korrekte begrip moet dus *opvoedingstelsel* wees, maar die benaming *onderwysstelsel* word gebruik omdat dit alreeds 'n geyskte en die algemeenste of mees aanvaarde begrip is (Barnard, 1978, p.23).

#### 4.2 Onderwysstelsel as onlosmaaklike deel van die geskape werklikheid

Kazamias en Massialas (1965, p.16-26) toon aan dat formele skoolonderwys in 'n onderwysstelsel 'n integrale deel vorm van 'n hele reeks bedrywighede wat kenmerkend van die mens is, en dat 'n onderwysstelsel, net soos opvoeding 'n onloënbare ervaringsfeit is. Dit is nie slegs in 'n ontwikkelde samelewing nie; ook in sogenaamde primitiewe gemeenskappe is daar sprake van formele onderwysstelsels, soos verskeie antropoloë vasgestel het (Ibid., p.16). Kazamias en Massialas (Loc.cit.) stel dit soos volg: "In many primitive cultures, formal education is in part carried out in the form of initiation ceremonies by special classes of people; the elders, priests, wizards, or shamans. Every individual in the specific tribe is required to pass through such ceremonies before he becomes a member of that tribe".



Die onderwysstelsel, as 'n unieke menslike ervaringsfeit, het 'n eiesoortige struktuur en kan as 'n terrein van ondersoek verhef word; dit kan ontleed, georden en beskrywe word.

#### 4.3 Die verhouding tussen skoolopvoeding en die onderwysstelsel

Sadler het eenkeer die volgende opmerking gemaak: "The things outside the schools matter even more than the things inside the schools" (*in* Trethewey, 1976, p.18). Met hierdie opmerking is 'n treffende verband gelê tussen dit wat in die skool plaasvind, naamlik die opvoeding van die kinders en alles wat buite die skool plaasvind, en wat dit moontlik maak dat opvoeding in die skool sy deurgang kan vind, soos byvoorbeeld 'n onderwysbeleid, onderwysbeplanning, onderwyswetgewing, uitvoering van wetgewing en voorsiening van fasiliteite.

Daar bestaan dus 'n onverbreekbare band tussen opvoeding en 'n onderwysstelsel en beide verteenwoordig universele menslike handelinge. Want, konkreet gestel, die onderwysbeleid en onderwyswetgewing vind sy uitwerking en bestemming in die opvoeding op skool. Daarom moet die doel van die opvoeding geïntegreer wees met die onderwysbeleid en onderwyswetgewing. Die onderwysstelsel in al sy fasette is dus 'n moontlikheidsvoorwaarde dat die opvoeding van die kinders op skool, vir sover die taak (nie verantwoordelikheid nie) aan die skool oorgedra is, verwesentlik kan word.

#### 4.4 Die struktuur van die onderwysstelsel

Daar word in die wetenskapsbeoefening gesoek na universele wetmatighede (wetsy) van die geskape werklikheid. Stone (1974, p.15) stel dit soos volg: "Wie op soek gaan na die blywende, wat by alle wisseling en verandering van die opvoedingstelsel die identiteit van laasgenoemde waarborg, moet die aandag rig op die universele struktuur daarvan". Wetmatigheid word verkry deur die proses van abstraksie, waar die universele uit die individuele onderwysstelsel geabstraheer word (kyk paragraaf 2.3.3).

##### 4.4.1 Die struktuur van die geskape werklikheid

Die geskape werklikheid word as 'n eenheid ervaar, en sy bestaan word as georden getipeer. Die geskape werklikheid het dus 'n bepaalde identiteitstruktuur en is onderhewig aan wette wat dit maak wat dit is (Van der Walt, 1980 (a), p.42). Die struktuur is bepalend vir die bestaan van die geskapene, terwyl die wette voorskryf op welke wyse die skepsel of geskapene binne die struktuur van toepassing moet funksioneer. Genoemde wette is dwingend van aard en universeel in struktuur terwyl die subjekte uniek, en daarom individueel is. Van der Walt (Loc.cit.) onderskei in navolging van Dooyeweerd en Spier vier kante of fasette van die kosmos, naamlik die religieuse, die modaliteite of bestaanswyses, die individuele en laastens die temporele fasette. Genoemde fasette, wat in die geskape werklikheid as

geheel onderskei word, kan ook in enige aspek van die werklikheid, byvoorbeeld die onderwysstelsel, wat binne die geskape werklikheid bestaan, onderskei word.

Om die wese van 'n onderwysstelsel te peil, moet daar nagegaan word in welke opsig die onderwysstelsel die hierbogeneemde vier struktuurmomente van die werklikheid vertoon.

#### 4.4.2 Die religieuse struktuurmoment van die onderwysstelsel

Die religieuse struktuurmoment word as die fundamenteelste struktuurmoment van die geskape werklikheid, en daarom ook van die onderwysstelsel, geïdentifiseer. Die rede hiervoor is dat die religie op die gerigtheid en geneigdheid van die mens se hart dui, wat al die mens se handeling en aktiwiteite met die religieuse gerigtheid stempel. Van der Walt (Ibid., p.43) stel dit soos volg: "Die hart van die mens is die knooppunt van al die mens se lewensuitgange; alle woorde, dade en gedagtes kom op uit die hart van die mens as die sentrum van die menslike bestaan. Dit is die ware ekheid of selfheid van die mens en dit bepaal die rigting van al sy dade. Op sy beurt word die rigting van die hart egter weer bepaal deur die religie wat op sodanige hart beslag gelê het".

Die religieuse gerigtheid van die mens, soos reeds in paragraaf 2.2.4 aangetoon, is 'n gerigtheid op God, of verering

van 'n afgod wat in die plek van God gestel word. Hierdie antitese is waarneembaar sedert die sondeval en die moederbelofte (Genesis 3 : 15) waar twee dryfkragte in die lewe van die mens openbaar word. Aan die een kant is daar die werking van die Heilige Gees deur die Woord, waardeur Christus die afvallige hart na God, die Skepper van alle dinge, terugbring, en aan die ander kant is daar die afval van God, wat die hart van die mens na apostatiese afgodsgeneigdheid rig, waarin die mens homself deur ongehoorsaamheid gestort het. "Hierdie felle en nimmereindigende stryd tussen twee fundamenteel-antitetiese magte in die lewe en strewe van die mens, verdeel al sy lewensuitgange en terreine, en ook die opvoeding" (Schoeman, 1975, p.19).

Hierdie paragraaf is ingelui met die opmerking dat die religieuse struktuurmoment die fundamenteelste struktuurmoment van die onderwysstelsel is omdat die religie op die hart van die mens beslag lê. Die vraag kan met reg gestel word hoe die religieuse struktuurmoment van die onderwysstelsel as die fundamenteelste geïdentifiseer kan word, terwyl slegs die mens 'n hart het waarop die religie beslag kan lê.

Daar kan gepraat word van 'n religieuse faset van die onderwysstelsel, nieteenstaande die feit dat dit a-religieus is (Van der Walt, 1980 (a), p.44). Die feit dat die onderwysstelsel as "religieus" aangedui word, beteken nie dat die religieuse hart van die mens as konsentrasiepunt van die kosmos, en daarom van die onderwysstelsel, funksioneer nie.

Netso is die sondeval van die mens nie die sondeval van die tydelike kosmos en van die opvoeding en onderwysstelsel nie. Volgens Douma (1976, p.40-46) konstateer Nieboer dat daar onderskei moet word tussen die sonde wat die mens teen die Woord van God pleeg, en die vloek wat as gevolg van die sonde oor die skepping gekom het. Die sonde moet as eties, en die vloek oor die skepping as kreatuurlik bestempel word. Die religieuse struktuurmoment word daarin gesien dat alles wat geskape is in ryke verskeidenheid, slegs sin en betekenis het waar dit rusplek en sin vind in die Skepper. Die onderwysstelsel, en ook opvoedende onderwys, is dus religieus bepaald omdat dit slegs normatief sinvol is as dit gebruik word tot eer van God, die Skepper van alle dinge.

Laastens word die onderwysstelsel as religieus bestempel, omdat die religie wat op die hart van die mens beslag gelê het, van 'n bepaalde onderwysstelsel 'n partikuliere onderwysstelsel maak.

Die religieuse faset van die werklikheid, en daarom ook van die onderwysstelsel, het omvattende implikasie vir die onderwysstelsel en daardeur ook vir die opvoeding. Die mens met sy hart gerig op God sal daarna streef dat die onderwysstelsel diensbaar sal wees aan God, terwyl die mens wie se hart afvallig bly en aangetrokke is tot iets in die kosmos, sal strewe dat die onderwysstelsel los van God diensbaar gestel word aan die mens. Die diepste differensiasie of teenstellings tussen mense en die aktiwiteite wat

hulle verrig, ingeslote 'n onderwysstelsel, vind sy wortels in die Skriftuurlike antitese en is dus religieus van aard.

#### 4.4.3 Die modale struktuur van die onderwysstelsel

In navolging van Dooyeweerd se siening van die verskil tussen die modale en individuele struktuur van die werklikheid, kan daar 'n indeling gemaak word van die vergestaltende faktore wat die modale struktuur van die onderwysstelsel uitmaak (Stone, 1974, p.18-21).

Voorts sal daar in hierdie gedeelte, wat handel oor die modale struktuur van die onderwysstelsel, die resultate van Stone (Ibid., p.15-56) se navorsing - soos dit van toepassing op hierdie studie is - gebruik gemaak word.

Dooyeweerd het vyftien modale werklikheidsaspekte, naamlik ses natuurlike en nege kulturele aspekte, onderskei. Die vyftien werklikheidsaspekte is seker die omvangrykste en mees gedifferensieerde beskouing oor die werklikheid, ook die werklikheid van die onderwysstelsel (Stone, 1981, p.67). Die eie en onherleibare sinkern wat elke afsonderlike modaliteit of werklikheidsaspek kwalifiseer, word opsommenderwys agter die modaliteit tussen hakies geplaas:

#### *Natuurlike aspekte*

|                      |                           |
|----------------------|---------------------------|
| Die getalsaspek      | (onderskeie hoeveelhede)  |
| Die ruimtelike aspek | (kontinue uitgebreidheid) |

|                       |                    |
|-----------------------|--------------------|
| Die kinematiese aspek | (beweging)         |
| Die fisiese aspek     | (energiewerking)   |
| Die biotiese aspek    | (organiese lewe)   |
| Die psigiese aspek    | (gevoel, sensasie) |

*Kulturele aspekte*

|                        |                                            |
|------------------------|--------------------------------------------|
| Die logiese aspek      | (analitiese onderskeiding)                 |
| Die historiese aspek   | (vormende mag)                             |
| Die linguistiese aspek | (simboliese betekening)                    |
| Die sosiale aspek      | (omgang en verkeer)                        |
| Die ekonomiese aspek   | (besparing en doelmatigheid)               |
| Die estetiese aspek    | (skone harmonie)                           |
| Die juridiese aspek    | (vergelding)                               |
| Die etiese aspek       | (liefde in tydelike lewensver-<br>houding) |
| Die pistiese aspek     | (sekerheid, vastheid)                      |

In die ses natuurlike aspekte (faktore) waarbinne die onderwysstelsel funksioneer, geld natuurlike omstandighede wat aan natuurwetmatighede onderwerp en onoortreebaar is. Die nege kulturele aspekte (faktore) funksioneer in onderworpenheid aan behorensiese waaragter daar een of meer grondmotiewe voorkom. Die norme wat vir die nege kulturele modaliteite geld, is onveranderlik dog oortreebaar.

Daar sal in hierdie gedeelte oor die modaliteite aangetoon word hoe die onderwysstelsel funksioneer in al bogenoemde werklikheidsaspekte of wetskringe. Die genoemde aspekte of

modaliteite word in 'n bepaalde orde gegee, naamlik van toenemende kompleksiteit en is daarom onomkeerbaar. Die analise van die modale struktuur gee eerstens 'n helderder beeld van die onderwysstelselstruktuur deurdat eensydige sienings oor die onderwysstelsel voorkom word. Eensydige sienings ontstaan wanneer slegs een of twee aspekte beklemtoon word, en dit lei tot 'n verskeidenheid -ismes. Tweedens is kennis van die modale aspekte belangrik vir die deurgronding van die faktore wat inwerk op onderwysstelselvorming en -ontwikkeling, en ook op differensiëring van die onderwysstelsel. Treffend stel Sadler dit soos volg: "... try to find out what is the intangible, impalpable spiritual force which, in the case of any successful system of education, is in reality upholding the school system and accounting for its present efficiency" (*in* Kandel, 1955, p.9). Om te soek na faktore wat 'n doeltreffende onderwysstelsel daarstel, sal alle modaliteite vanaf die getalsaspek tot by die pistiese aspek ontleed moet word.

In die paragrafe wat nou volg, word gepoog om die werklikheidsaspekte soos hulle in die onderwysstelsel gevind word, te verhelder. Met die ontleding van die onderskeie aspekte sal die verweefdheid van die aspekte van die onderwysstelsel met die omgewing (Umwelt) belig word. Verder sal ook gepoog word om aan te toon hoe die gemeenskaplikheid van alle onderwysstelsels (ten opsigte van die aspekte of modaliteite) op 'n unieke wyse verwerklik word in elke gemeenskap en volk.



Die abstrahering en onderskeiding van die verskillende aspekte is nodig om die omvang en volle diversiteit van die onderwysstelsel te onthul. In die werklikheid is die onderwysstelsel 'n totaliteit-in-funksie en is alles onderling vervleg en verweef en staan aspekte nooit los van mekaar nie (Stone, 1981, p.67).

#### 4.4.3.1 Die natuurlike aspekte van die onderwysstelsel

##### 4.4.3.1.1 Die getalsaspek van die onderwysstelsel

Die eenvoudigste wyse waarop verskynsels, hetsy stoflik, plantaardig, dierlik of menslik bestaan, en ongeag of dit aktiwiteite of sosiale strukture is, is dié van die getal. Dit is ook waar ten opsigte van die onderwysstelsel. Wanneer daar uit statistieke vasgestel word hoeveel blanke skoolkinders gedurende 1980 in Transvaal skoolgaan of hoeveel primêre skole daar op 31 Desember 1980 in Transvaal in gebruik is, is die getalsaspek prominent. Dit is 'n universele verskynsel in alle onderwysstelsels dat die aantal leerlinge en onderwysers, die grootte van die skole en klasse, die hoeveelheid persone op 'n beheerraad, en so meer, in getalle uitgedruk word (Barnard, 1978, p.31).

Dit is dus duidelik dat 'n onderwysstelsel in sy ontwikkeling tot 'n bepaalde vorm deur getalle beïnvloed word. Weeks (1967, p.5) wys daarop dat die onderwysstelsel in Uganda baie makliker oorgeskakel kon word tot 'n veelrassige onderwysstelsel as die van Kenia, omdat daar in Uganda slegs

'n klein aantal Blanke en Asiatiese kinders was. 'n Verdere voorbeeld van hoe getalle die onderwysstelsel beïnvloed, is die Natalse Ordonnansie van 1942 wat bepaal dat minderheidsgroepe ten opsigte van 'n spesifieke voertaal, indien daar vyftien of meer kinders is, in parallelle klasse onderrig moet word. Wanneer die minderheidsgroep egter nie die vereiste vyftien leerlinge tel nie, moet die taal van die meerderheid die voertaal wees (Vermaak, 1970, p.272-273). 'n Laaste voorbeeld hoe onderwysstelselontwikkeling in Suid-Afrika deur getalle beïnvloed is, blyk uit die verandering in wetgewing deur die Superintendent van Onderwys in Transvaal in die vorige eeu. Die wetgewing is sodanig gewysig dat geen minimum aantal kinders vir wykskole meer as 'n vereiste gestel is nie. Hierdeur het die aantal wykskole in twee jaar van 79 na 100 vermeerder (Van der Schijf, 1963, p.153).

Die juridiese aspek, soos alle ander aspekte, retrosipeer onder andere na die getalsaspek. Wetgewing (juridiese aspek) wat sekere minimumvereistes stel wat die getal leerlinge betref ten opsigte van die subsidiëring van skole met verskillende lewensbeskoulike grondslae, sal tot gevolg hê dat sodanige skole sal toeneem soos die vereistes wat die getal kinders betref, afneem. Omgekeerd sal die aantal skole met onderskeie lewensbeskoulike grondslae afneem soos die wetsvereistes wat aantal leerlinge betref, toeneem.

Die ontwikkeling van enige onderwysstelsel word altyd deur

die getalsfaktor beïnvloed, en by alle onderwysbeplanning en -beleid moet daar terdeë met die numeriese faktor rekening gehou word (Barnard, 1978, p.31).

Die numeriese faktor is dus 'n bepalende faktor ten opsigte van die moontlikheid en omvang van 'n lewensbeskoulike differensiasie in die onderwysstelsel.

#### 4.4.3.1.2 Die ruimtelike aspek van die onderwysstelsel

Die ruimtelike aspek, met sy sinkern kontinue uitgebreidheid, saam met die getals- en kinematiese aspek, kan vir die doeleindes van die onderwysstelsel as die demografiese faktor bestempel word. Dit staan in die nouste verband met die onderwysstelsel in elke land. So is dit byvoorbeeld nie moontlik om in 'n ylbewoonde streek 'n verskeidenheid skoolsoorte op te rig en in stand te hou nie, aangesien die getal leerlinge in die betrokke streek dit nie regverdig nie. Omdat blanke leerlinge in Suid-Afrika, veral op die platteland, wyd verspreid woonagtig is, is hier 'n skoolstelsel gevestig wat 'n verskeidenheid skoolsoorte onder één dak huisves (Stone, 1974, p.25).

'n Opvallende voorbeeld van hoe die demografiese faktor sy invloed laat geld, is die geval van Australië. Dié land word gekenmerk deur 'n paar digbevolkte stedelike sentrums en verder 'n ylbevolkte platteland. In die lig van die

demografies-geografiese aspek is 'n tweeledige onderwysstelsel ontwikkel - een vir die digbevolkte stedelike gebiede, en een vir die platteland waar daar oorwegend eenmanskole voorkom (Hans, 1967, p.65).

In die voorgaande paragraaf is daar gekonstateer dat die onderwysstelsel sterk beïnvloed kan word deur demografies-geografiese omstandighede. Die teenoorgestelde is egter ook waar, naamlik dat 'n onderwysstelsel 'n bevolkingskonsentrasie tot gevolg kan hê deurdat ouers na sentrums waar daar moderne skoolgeriewe is, verhuis. 'n Wisselwerking tussen die onderwysstelsel en die demografiese faktor is dus duidelik.

Uit die voorgaande blyk dit dat die ruimtelike aspek saam met die getalsaspek noodsaaklik is vir begrip van die ontwikkeling van die onderwysstelsel.

Daar kan dus gekonstateer word dat die ruimtelike aspek saam met ander aspekte medebepalend vir die moontlikheid en omvang van differensiasie in 'n onderwysstelsel is.

#### 4.4.3.1.3 Die kinematiese aspek van die onderwysstelsel

Die kinematiese aspek, met die sinkern beweging, hang baie nóg saam met die voorgaande aspekte. Die bewegingsaspek waarbinne die onderwysstelsel funksioneer, manifesteer op verskillende wyses, soos uit die vervolg blyk.

Daar kan eerstens 'n daaglikse beweging van leerlinge en onderwysers opgemerk word. 'n Voorbeeld hiervan is die beweging van onderwysers en leerlinge na hulle onderskeie skole deur middel van 'n verskeidenheid vervoermiddele oor verskillende afstande. Verder is alle leerlinge steeds in beweging vanaf die eerste skooljaar via verskillende leer-gange van die primêre en sekondêre skole na onderskeie be-roepe.

Uit 'n ondersoek toon Havighurst (*In Idenburg, 1973, p.207-209*) aan dat industrialisasie maatskaplike verandering tot ge-volg het. Hierdie maatskaplike verandering is egter weer die oorsaak van sosiale mobiliteit van groepe en/of indivi-due, terwyl opvoeding en die onderwysstelsel die graad en tempo van sosiale mobiliteit bevorder. Uit die betrokke studie van Havighurst blyk dit dus dat die onderwysstelsel die tempo van sosiale mobiliteit of beweging bepaal.

Havighurst toon ook aan dat verskillende lande op 'n uiteen-lopende wyse die onderwysstelsel gebruik om sosiale mobili-teit te bevorder, en hy voorspel dat terwyl die onderwys-stelsel die belangrikste instrument sal bly om opwaartse mobiliteit te bevorder, die ontbreking van dié beleid sal lei tot 'n individuele afwaartse beweging.

Laastens is leerlingmigrasie 'n bekende probleem van die onderwysstelsel. Dit hang nou saam met ekonomiese, sosiale en maatskaplike omstandighede. Die daarstelling van gelyk-waardige standaarde en kernsillabusse is onder andere 'n

poging om te voorkom dat leerlinge wat van een streek of provinsie na 'n ander verhuis, gepenaliseer word.

Uit die voorgaande is dit duidelik dat die bewegingsaspek deel van die modale struktuur van die onderwysstelsel vorm. Verder blyk dit ook dat die bewegingsaspek, tesame met die retrosiperend-samehangende modaliteite, medebepalend is vir die moontlikheid en omvang van lewensbeskoulike differensiasie van die onderwysstelsel, aangesien leerlinge wat skole besoek wat 'n spesifieke lewensbeskouing huldig, moontlik lang afstande moet beweeg om dié skole by te woon. Die geskiedenis van die Gedenkskool op Kleinbos toon die bewegingsaspek treffend aan. Met die opening van dié skool op 1 Februarie 1881 was daar één leerling van elk van die volgende dorpe: Paarl, Klein-Drakenstein en Aberdeen, terwyl die orige leerlinge uit die buurt afkomstig was. Met die heropening van die skool op 1 Oktober 1889 was daar aansoeke van leerlinge uit die verste uithoeke van Suid-Afrika om by die Gedenkskool ingeskryf te word (Venter, Vol. 9, 1977, p.56-59).

#### 4.4.3.1.4 Die fisiese aspek van die onderwysstelsel

Onderwysstelsels is ook ten nouste gemoeid met fisiese omstandighede soos byvoorbeeld klimaat, reliëf, seisoene, grondstowwe ensovoorts. Die invloed van klimaat word deur Hans (1967, p.63) soos volg gestel: "Whatever the influence of climate on the human stock may be, its influence on edu-

cational systems is obvious. The structure of the school system, the school buildings and equipment, the means and methods of transport of school-children, the age limits of compulsory attendance, are often determined by climate and the configuration of the country". Hans toon die invloed van die klimaat onder andere aan deur daarop te wys dat kinders in die kouer lande, soos Noorweë, Denemarke, Swede en Finland, eers van 7-jarige tot 7½-jarige ouderdom begin skool gaan, terwyl kinders in die warmer lande van Suid-Europa, soos Spanje, Frankryk en Italië, algemeen op 6-jarige ouderdom skool toe gaan.

Die fisiese aspek het ook via die ekonomie 'n invloed op die fisiese ruimte en fasiliteite by 'n skool, en dus op die onderwysstelsel. Die fisiese aspek sal saam met die ekonomiese aspek medebepalend wees vir die mate waartoe lewensbeskouslike differensiasie in 'n gegewe situasie moontlik is.

#### 4.4.3.1.5 Die biotiese aspek van die onderwysstelsel

Stone (1974, p.29) verduidelik die funksionering van die onderwysstelsel binne die biotiese aspek soos volg: "Word vervolgens op die biotiese aspek gelet (wat groei of organiese lewe as sinkern het), kom ons by een van die heel belangrikste fasette van die opvoeding, naamlik die onvolwasse, onvolgroeide kind in sy op-weg-wees na volwassenheid - ook in biotiese sin - waaromheen die ganse opvoedingsstelsel beweeg en gebou word". Daarom sal 'n vak soos Liggaam-

like Opvoeding altyd in die curriculum ingesluit word, en moet daar besondere aandag aan die volgende sake gegee word: veilige speelruimte, higiëniese lokale, voldoende beligting en ventilasie, effektiewe mediese hulpdienste en spesiale skole of fasiliteite vir liggaamlike gestremde kinders.

Die onderwysstelsel, sover dit in die biotiese aspek funksioneer, is dus gebonde aan die wette en eise van hierdie modaliteit, naamlik organiese groei, en sal ook gehandhaaf moet word waar daar in die onderwysstelsel op 'n lewensbeskoulike grondslag gedifferensieer word.

#### 4.4.3.1.6 Die psigiese aspek van die onderwysstelsel

Die psigiese wetskring is die modale moment van gevoel en persepsie (Van Riessen, 1970, p.186). Die psigiese werklikheidsaspek, waarvolgens alle onderwysstelsels funksioneer, blyk 'n kragtige dryfveer te wees in die ontwikkeling en bestendiging van 'n bepaalde onderwysstelsel. Die psigiese aspek openbaar daarom ook 'n sterk verskansende element, deurdat die draers van 'n bepaalde mentaliteit wat as groep, gemeenskap of selfs volk geïdentifiseer kan word, daarna streef om die mentaliteit van 'n bepaalde lewensbeskouing te bewaar.

Stone (1981, p.73) beweer dat daar besliste aanduidings is dat 'n onderwysstelsel "die volksaard, mentaliteit, diepste gevoelens, liefde, piëteit, gemotiveerdheid, vrese, twyfel,



afkeure en voorkeure reflekteer". 'n Nasionale eenheidsgevoel sal sigbaar word in die eenheid van die onderwysstelsel (Loc.cit.).

Die psigiese aspek antisipeer op alle aspekte wat volg op die psigiese aspek en retrosipeer na alle aspekte wat die psigiese modaliteit voorafgaan. In die volgende paragrawe sal slegs die kultuurhistoriese samehang van die psigiese aspek belig word.

Na aanleiding van die Vrye Christelik- nasionale skole as teenvoeter vir die neutrale Engelse staatskole van die Sargant-Milner vennootskap, stel Vermaak (1970, p.194) die volgende: "Die Christelik- nasionale onderwysgedagte het die Afrikaner in die Noorde dan ook in staat gestel om op 'n unieke wyse 'n eie onderwysstelsel, onafhanklik van die staat te organiseer. Met groter vasberadenheid as ooit te vore en met 'n splinternuwe lewenskrag het die verarmde en verowerde Boerevolk die stryd teen die neutrale, Engelse staatskole aangeknoop".

Cramer en Browne (1965, p.6-11) toon ook aan dat die gevoel van nasionale eenheid 'n groot rol speel in die ontwikkeling van 'n onderwysstelsel. Die genoemde ondersoekers wys daarop dat Frankryk met sy gevoel van nasionale trots en met 'n beleving van sy kulturele roeping in die Weste, onmiskenbaar gelei het tot 'n Frans-nasionale onderwysstelsel. Hierdie Frans-nasionale onderwysstelsel was nie 'n sukses in die

Franse kolonies nie, omdat die inwoners van sulke kolonies 'n eiesoortige nasionale gevoel het.

Uit voorgaande blyk dit dat 'n sekere volksmentaliteit wat in bogenoemde voorbeelde tot vergestaltung gekom het in 'n besondere kultuurhistoriese ontwikkeling, 'n groot rol speel in die ontwikkeling van 'n bepaalde onderwysstelsel.

'n Onderwysstelsel sal ook rekening moet hou met die individuele psigiese vermoëns van leerlinge. Dit moet voorsiening maak vir die opvoeding van psigies-afwykende kinders, byvoorbeeld kinders met psigo-neurotiese, psigo-fisiese en psigotiese versteurings. Na gelang van die graad van disfunksie van die psigiese vermoë van sodanige kinders, moet daar besluit word of gewone, spesiale of buitengewone onderwys aan dié kinders voorsien moet word (Barnard, 1978, p.33).

Die onderwysstelsel funksioneer dus altyd in die psigiese of gevoelaspek en wel tot dieselfde mate as wat dit gebonde is aan die wette van die psigiese aspek.

Die psigiese aspek oefen dus 'n kragtige invloed uit op die differensiasie in 'n onderwysstelsel. Die eerste differensiasievorm wat hier duidelik sigbaar word, is dié ten opsigte van die psigiese vermoë van leerlinge. Die tweede differensiasie is dié wat uit 'n bepaalde volksgevoel en volksmentaliteit van 'n besondere volk of gemeenskap

in 'n land ontstaan. Die differensiëring van die onderwysstelsel in Suid-Afrika, op grond van elke volk se bepaalde mentaliteit wat verweef is met sy kultuur-etniese karakter, is onder andere 'n vergestaltung van die psigiese aspek in 'n onderwysstelsel.

#### 4.4.3.2 Kulturele aspekte van die onderwysstelsel

##### 4.4.3.2.1 Die logiese aspek van die onderwysstelsel

Die sinkern van die logiese aspek is analitiese onderskeiding. Die logiese aspek is die eerste modaliteit waarvan die "wette" 'n normatiewe karakter openbaar, terwyl daar in die voor-logiese modaliteite nie sprake van norme as sodanig is nie, maar eerder van wette wat as natuurwette beskryf kan word en onoortreebaar is (Stone, 1974, p.33).

In die aspekte van die getal tot by die psigiese waarin die onderwysstelsel funksioneer, is daar sprake van natuurlike omstandighede wat determinerend hulle invloed op die onderwysstelsel laat geld, solank God die wette in stand hou. Totius konstateer (hoewel in 'n ander verband) dat die natuurwette "knegte" van die Here is, en as tweede oorsaak funksioneer, terwyl die Eerste Oorsaak, God self is, en Hy doen alle dinge na sy wil. Die tweede oorsaaklike of natuurwet mag dus nooit selfstandig verklaar word nie (in Venter, Vol. I, 1977, p.417-419).

In die aspekte van die logiese tot by die pistiese funksioneer die onderwysstelsel in onderworpenheid aan sekere beginsels of norme waaragter religieuse grondmotiewe skuil (Stone, 1974, p.33).

Die logiese aspek openbaar hom in die onderwysstelsel veral daarin dat dit planmatig, georden en stelselmatic is. Die onderwysstelsel is die resultaat van die mens se onderskeidende denke, en dit gee die stelsel 'n bepaalde vorm. Agter die logiese aspek wat in die onderwysstelsel en ook in die hele geskape werklikheid funksioneer, is daar religieuse motiewe, want die mens dink uit sy hart (Strauss, 1978, p.8).

Waar ouers hulle doopsbelofte reg verstaan, besef hulle dat die skoolonderwys nie 'n saak is wat selfstandig staan nie, maar dat dit 'n onderdeel van die totale Christelike opvoeding vorm. In die ontwikkeling van 'n onderwysstelsel deur Christelike ouers, sal die onderwysstelsel bestaan uit allerlei organisatoriese en administratiewe aspekte wat 'n logiese eenheid vorm, en sal dit die stempel van 'n bepaalde religieuse rigting dra. Van der Schijf (1963, p.172) konstateer dat gedurende die Superintendentskap van Du Toit, die gereformeerde beginsel in die onderwys, wat die oprigting, instandhouding van en beheer oor die verskillende skoolsoorte betref, gehandhaaf is deurdat daar vir ouers, staat en kerk 'n plek toegestaan is in die onderwysstelsel.

Die onderwysstelsel onder die bestuur van die Kroonkolonie

(1902-1903) het egter merkbaar verander omdat die gereformeerde beginsel in die onderwys afgeskaf is. Die inisiatief vir die stigting van en beheer oor skole, wat gedurende die Republiekperiode van die ouers uitgegaan het, is toe deur die Britse owerheid gedoen (Ibid., p.217-218).

Die logiese aspek in die onderwysstelsel word gepositiveer deur 'n bepaalde religieuse gesteldheid wat die betrokke onderwysstelsel tot 'n unieke en logiese eenheid opbou.

#### 4.4.3.2.2 Die kultuurhistoriese aspek van die onderwysstelsel

Alle tydsgebonde gebeure en handeling van die 'n kultuurhistoriese aspek. Anders gestel: wanneer die mens as historiese vormer gestalte aan normatiewe strukture gee, word kultuurvorme verwesenlik. Van Peursen (1975, p.9) beskryf kultuur soos volg: "Cultuur is die neerslag van die aktiviteit van die mens".

Voordat die kultuurhistoriese aspek, met sy sinkern van kultuurvorming ten opsigte van die onderwysstelsel, verder ontvou word, word daar eers bepaal wat kultuur wesenlik is en wat die verhouding van religie tot kultuur ten grondslag lê.

Schilder (1978, p.62-63) omskryf kultuur enigsins moeilik dog Skriftuurlik treffend soos volg: "Het in systeem ge-

brachte streven naar het prosesmatig te winnen arbeidstotaal van het God toebehorende, zich met en voor de kosmos tot God in de historie evoluerende, in elk historisch moment aanwezige mensheidstotaal, dat zich tot taak stelt, alle in de schepping aanwezige krachten, al naar gelang zij in het kader van het historisch verloop van de wereld successievelijk in zijn bereik zullen mogen komen te liggen, te ontdekken, ze te ontplooiën naar eigen aard, ze dienstbaar te stellen aan de naaste en verste omgeving, overeenkomstig de kosmische verbanden, en onder zelfbinding aan de normen van Gods geopenbaarde waarheid; dit alles teneinde de zo gewonnen effecten hanteerbaar te maken voor de mens als liturgisch kreatuur en daarna, met die zó al meer werktuigde mens zelf, ze te brengen voor God en voor zijn voeten neer te leggen, opdat God in allen alles zij, en alle werk zijn Meester love".

'n Ontleding van bogenoemde aanhaling bring die kultuur-momente van die bybelse skeppingsverhaal aan die lig. Die mens kry die opdrag om vrugbaar te wees en te vermeerder. Dit wil sê, die aarde te vul (menslikheidstotaal). Hy moet verder heerskappy voer en die aarde onderwerp in sy hoedanigheid as onderkoning. Daarom is alle arbeid (kultuur) in die paradys Gods-diens. Die kultuur en arbeid van die mens sal hulle regmatige plek na die sondeval weer inneem wanneer die mens telkens teruggryp na die oorspronklike toestand en orde wat voor die sondeval geheers het (Ibid., p.65).

Hieruit blyk dit dat daar voor die sondeval 'n eenheid was tussen kultuur en Gods-diens (religie). Schilder (Loc.cit.) stel dit soos volg: "Daarom is in het paradijs de cultu-rele arbeid Gods-dienst. Men brengt daar alles in cultuur. De bodem waarop men treedt én het diepe hart. De plant en de meditatiewe geest. Men wast er zijn onbezoedelde handen én zijn ziel in gerechtigheid en het ene is van de andere niet te scheiden".

Na die sondeval het daar 'n proses van ontbinding ingetree en is Godsdienst en kultuur geskei. Voortaan word die Skriftuurlike antitese sigbaar. Die geslag van Kain maak kultuurarbeid los van diens aan God, en verbind dit aan 'n afvallige religie; dit word mens-diens.

Deur God se genade handhaaf die geslag van Set in beginsel die eenheid tussen kultuur en Godsdienst.

In die voorafgaande paragrawe is breedvoerig aangetoon wat kultuur is, asook die verhouding daarvan tot religie. Gevolglik kan die onderwysstelsel as resultaat van kultuur-beoefening en menslike aktiwiteit beter begryp word. Die volgende afleidings ten opsigte van die onderwysstelsel kan daaruit gemaak word. Eerstens, die normatiewe struktuur van die onderwysstelsel, van gemeenskap tot gemeenskap, kom verskillend tot gestalte, en hierdeur ontstaan verskillende onderwysstelsels. Verder: die struktuur van die onderwysstelsel deur die eeue heen, ontplooi steeds vol-

lediger. Laastens, die onderwysstelsel, as deel van die kultuuraktiwiteit van die mens, is religieus bepaal en daarom behoort die onderwysstelsel religieus of lewensbeskoulik te differensieer.

#### 4.4.3.2.3 Die linguistiese aspek van die onderwysstelsel

Die linguistiese aspek, met sy sinkern simboliese betekening, het te make met die taalsimbole en terminologie van die onderwysstelsel. Die taal is 'n inherente aspek van elke onderwysstelsel omdat onderrighoude slegs deur 'n betrokke taal en in sekere simbole oorgedra kan word, en ook omdat die linguistiese aspek met die kulturaspek verweef is. Stone (1974, p.36) stel dit soos volg: "Die taal is gans die opvoeding van 'n volk, dit wil sê simbolies, betekenend daarvan. Daarin dra die gemeenskap sy lewens- en wêreldbeskouing; eie agtergrond en herkoms vind daarin neerslag en eie identiteit word daarin weerspieël".

Uit die linguistiese aspek word moedertaalonderwys as didakties voortreflik en pedagogies verantwoord geag. Die skoolstryd van die Afrikaner na 1905 in die Kaapkolonie was toegespits op die erkenning van die moedertaalbeginsel (Vermaak, 1970, p.193). Die C N O -strewe het ook die moedertaalonderwys as hoeksteen gehad. Smuts se onderwyswette, naamlik wet 25 van 1907, het onder andere Afrikaanssprekende leerlinge slegs toegelaat om tot standaard drie deur middel van sy moedertaal onderwys te ontvang (Ibid.,



p.204).

Hans (1967, p.40-62) toon ook aan hoe die taalaspek funksioneer in die onderwysstelsel en sekere eise aan die onderwysstelsel stel. Hy toon aan dat in lande waar twee en meer tale gepraat word die onderwysstelsel, as gevolg van die eise wat die twee tale stel, 'n besondere vorm aan die onderwysstelsel gee.

Dit blyk dus dat die taalaspek medebepalend vir die onderwysstelsel se struktuur is, en dat die taal differensiërend op die onderwysstelsel inwerk deur die beginsel van moeder-taalonderwys. Die taal het ook as 'n kultuurskat uit 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing ontwikkel.

#### 4.4.3.2.4 Die sosiale aspek van die onderwysstelsel

Die sinkern van die sosiale aspek kan omskryf word as omgang en verkeer en word deur die sosiale beginsels (wetsy) beheer waar dit in die onderwysstelsel funksioneer. Dit gaan eerstens oor die intermenslike verhoudings, en tweedens oor intergemeenskapsverhoudinge.

Verhoudings op intermenslike vlak word in die onderwysstelsel aangetref waar opvoeders en leerlinge mekaar ontmoet, en ook waar 'n opvoedinggerigte omgang tussen skoolhoof en onderwyser, inspekteur en skoolpersoneel, ouers en onderwysers, die beheerraad en ouers, ensovoorts plaasvind.

Die beginsels wat in bogenoemde intermenslike verhoudinge gehandhaaf word, sal bepaal word deur die norme wat in die betrokke gemeenskap geld en tot vergestaltung kom, en gegrond is op 'n bepaalde lewensbeskouing wat religieus gefundeerd is.

Die Christen-onderwyser se verhouding ten opsigte van en ook sy omgang met sy leerlinge sal anders as die van 'n nie-Christen-onderwyser wees. Die Christen-onderwyser weet dat die mens, en dus die kind ook, na die beeld van God geskape is en ook dat die opvoedingsgesag waaroor hy beskik, verleende gesag is (Landman, 1974, p.74). Andersyds moet die kind ook geleer word om die gesag wat die onderwyser het te erken en te eerbiedig, en is die Christen-onderwyser daarop geregtig om gesagserkenning van die leerlinge te eis (Ibid., p.75).

Die onderwysstelsel het nie net met intermenslike verhoudinge te doen nie, maar ook met intergemeenskapsverhoudinge. Binne die onderwysstelsel neem die verhouding tussen oerhuis, skool, kerk en staat in hulle onderlinge gebondenheid 'n belangrike plek in. Wanneer die verhouding tussen bogenoemde instansies versteur word, ontwikkel die onderwysstelsel antinormatief. 'n Voorbeeld van so 'n antinormatiewe ontwikkeling is die onderwysstelsel in die Unie van die Sosialistiese Sowjet-Republieke waar die skool as 'n instrument van die staat beskou word met die doel om die jeug in die kommunistiese ideologie op te voed. Alle gesag lê by

die staat, terwyl die kinders as eiendom van die staat beskou word (Holmes, 1965, p.273-274).

Waar die Skriftuurlike norme ten opsigte van intergemeenskapsverhoudinge tussen ouerhuis, skool, kerk en staat geëerbiedig word, het elkeen sy eie spesifieke roeping, terwyl 'n onderlinge harmoniese aanvulling 'n vereiste is. Dooyeweerd (1957, Vol. 3, p.627) stel dit soos volg: "As a general rule we could establish that no single structure of individuality can be realized but in interstructural intertwinements with other individuality structures".

Dit blyk dus dat die sosiale aspek, met omgang en verkeer as sinkern, veral op twee vlakke funksioneer in die onderwysstelsel, naamlik op die intermenslike- en intergemeenskapsverhoudinge, en daarom medebepalend vir die vorm van 'n onderwysstelsel is. Verder is ook aangetoon hoe die religie wat sy uitwerking in 'n bepaalde lewensbeskouing vind, die verkeer en omgang tussen intermenslike en intergemeenskapsverhoudinge bepaal, en sodoende differensiërend op onderwysstelsels op nasionale en internasionale vlak inwerk en partikulariteit daaraan gee.

#### 4.4.3.2.5 Die ekonomiese aspek van die onderwysstelsel

Stone (1974, p.40) beweer dat, ten opsigte van die onderwysstelsel, daar sprake is van 'n materieel-ekonomiese aspek en 'n doelmatig-ekonomiese aspek. Die materieel-ekono-

miese aspek beteken die koste verbonde aan 'n onderwysstelsel, terwyl met die doelmatig-ekonomiese aspek die volgende beginsel na vore kom - "een handelen, dat voortdurend de 'maat' van het doel aanlegt" (Van Riessen, 1970, p.188). Benewens die materieel-ekonomiese en doelmatig-ekonomiese aspekte, moet daar ook kennis geneem word van tydseksonomie. Die tydsfaktor geld by sowel die materieel-ekonomiese as die doelmatig-ekonomiese aspek. Tyd wat bespaar word vanweë doelmatigheid en goeie beplanning (Barnard, 1981, p.58) beteken dikwels in die praktyk 'n besparing van geld.

Die materieel- en doelmatig-ekonomiese aspekte vertoon verskillende fasette. Die onderwysstelsel funksioneer doelmatig ekonomies wanneer daar opgeleide werkers volgens behoefte aan die gemeenskap beskikbaar gestel word (Idenburg, 1973, p.49). Daarom is dit voor die handliggend dat die onderwys in 'n ontwikkelende gemeenskap eerder tegniese as akademies van aard behoort te wees. Idenburg (Ibid., p.44-45) toon aan dat namate 'n gemeenskap "ontwikkel", daar 'n verskuiwing in die beroepsbevolking plaasvind. In ontwikkelende lande is 'n groot persentasie van die werkende bevolking werksaam in die landbou en nywerheid, terwyl 'n geringe gedeelte van die werkers in die dienssektor 'n taak vind. Die landbou en nywerheid vereis 'n oorwegend tegniese opleiding, terwyl die dienssektor 'n sterk akademiesgeoriënteerde opleiding verg. Schrotenboer (*in* Stone, 1981, p.81) toon die antinormatiewe karakter ten opsigte van die ekonomiese aspek van die onderwysstelsel aan deur na die

situasie in Indonesië in 1968 te verwys. Daar was op daardie stadium ongeveer 6 000 gegradueerde werkloos, terwyl daar 'n aansienlike tekort aan geskoolde werkers vir tegniese aktiwiteite was. Daar moet in die onderwysstelsel dus steeds gestreef word om 'n balans te handhaaf tussen ekonomiese mannekraglewering en die totale opvoeding van die kind wat gerig is op die vervulling van sy kultuurmandaat in die gemeenskap waarin hy werksaam sal wees.

'n Belangrike materieel-ekonomiese aspek is onderwysfinansiering. Hans (1967, p.79) beskryf dit soos volg: "Educational finance is one of the most important factors in the development of national systems of schools. The percentage of national revenue spent on education, the division of burdens between the central and local authorities and the system of grants adapted by the Government are all reflected in the structure and quality of national systems".

Die verskil in gevorderdheid van die onderwysstelsels in byvoorbeeld Spanje en die Verenigde State van Amerika, word bepaal volgens die persentasieverskille van die twee lande se onderwysbegrotings, waar onderskeidelik 3,7 persent en 19 persent van die nasionale begrotings aan onderwys bestee word (Ibid., p.80).

Dit blyk ook uit die Suid-Afrikaanse onderwysgeskiedenis hoe die ekonomiese aspek sy invloed op die ontwikkeling van die onderwysstelsel, ook in lewensbeskoulike verband, laat geld

het. Die Hugenate Gedenkskool wat op 1 Februarie 1882 as protes teen die neutrale Goewermentsskole opgerig is, moes in 1905 sy deure sluit omdat "vele van haar warmste ondersteuners waren te zeer verarmd om verder de gewenste ondersteuning te kunnen geven" (Venter, Vol. 9, 1977, p.60-61).

#### 4.4.3.2.6 Die estetiese aspek van die onderwysstelsel

Skone harmonie, as sinkern van die estetiese aspek, funksioneer ook in die onderwysstelsel waar bepaalde norme geld. Stone (1974, p.43) stel dit soos volg: "Die estetiese veronderstel die ewewigtige besparingsmoment van die ekonomiese aspek en ook die simbolies betekenisvolle kleur, klank, woord en beeld. Vir 'n gedifferensieërde samelewing en vir elke georganiseerde samelewingskring daarbinne is harmonie 'n onmisbare voorwaarde". Die estetiese aspek beïnvloed, soos alle ander modaliteite, die ontplooiing van die sinkarakter van al die orige sinstrukture op 'n unieke wyse, en werk dus mee om die modale totaliteitsaanhang van die geskape werklikheid, insluitende die onderwysstelsel, te verdiep (Vermeulen, 1971, p.34).

Hierdie skone harmonie, waar teenstrydighede en dualisme nie meer bestaan nie, bly in hierdie sondige en gebroke wêreld buite bereik - ook van die Christen. Die strewe tot harmonie bly egter die opdrag.

Die estetiese, met sinkern skone harmonie, is 'n normatiewe

vereiste in die onderwysstelsel. Dieselfde grondmotief en sentrale beginsel wat die kind tuis voorgelê word, moet ook die grondmotief met skoolonderrig wees - die rigting (tuis en op skool) moet harmonies dieselfde wees, anders ontstaan daar gespletenheid in die opvoedingspatroon.

"Wezenlijk is namelijk de eenheid van beleven van het kind, harmonische ontwikkeling als unieke persoon en beeldrager van God ... Dat is de taak van de opvoeders: ouders, school en kerk, gemeente, gericht op de gehele mens" (Stichting de Evangelische Omroep, 1979, p.8).

Die onderwyswetgewing in Suid-Afrika het as grondbeginsel die afsonderlike ontwikkeling van verskillende kultuurgemeenskappe. Daarom bestaan die nasionale onderwysstelsel uit samestellende Blanke-, Swart-, Kleurling- en Indiërstelsels (Rupert, 1974, p.42). Hierdie onderwysdifferensiasie op etniese grondslag werk mee tot 'n harmonie tussen die hoof bevolkingsgroepe onderling.

Uit die voorafgaande paragrawe blyk dit dat die estetiese medebepalend is vir die struktuur van die onderwysstelsel, en ook sterk differensiërend op die onderwysstelsel inwerk waar die sentrale beginsel van die lewensbeskouing in 'n gemeenskap of volk nie homogeen is nie.

#### 4.4.3.2.7 Die juridiese aspek van die onderwysstelsel

Die sinkern van die juridiese aspek kan as vergelding geïden-

tifiseer word. Vergelding moet egter nie slegs as straf-vergelding geïnterpreteer word nie, maar eerder as "ewewigtige harmonie in 'n veelheid van individuele en sosiale belange" (Vermeulen, 1971, p.34).

Die onderwysstelsel is 'n vervlegting van talle sosiale strukture, soos reeds onder die sosiale aspek aangetoon, en wat op die intermenslike en intergemeenskaplike vlak lê. Die belange van die veelheid van sosiale en individuele groepe in die onderwysstelsel moet juridies gereël word deur wette, ordonnansies en regulasies. Stone (1974, p.44) toon aan dat die staat die knooppunt van die juridiese aspek is. Hy stel dit soos volg: "Die staat - in sy vervlegting met die openbare opvoeding - verleen aan die opvoedingstelsel 'n juridiese karakter. Dit vertoon 'n juridiese aspek (synswyse) omdat dit 'n publiek-regtelike integrasie of samehang van verskeie sosiale strukture, wat belang by die openbare opvoeding het, omvat". Die juridiese aspek vorm dus 'n integrale deel van 'n onderwysstelsel en is medebepalend vir die struktuur van die onderwysstelsel.

Onderwyswetgewing gee beslag aan 'n bepaalde onderwysbeleid. Differensiasie, ook op lewensbeskoulike vlak, word daardeur eerbiedig of teengewerk. Die Smuts-wet, wet 25 van 1907, is 'n treffende voorbeeld waar die juridiese aspek antinormatief gefunksioneer het. Smuts, met sy holistiese ideaal van 'n eenheidsbewuste nasie, het groot klem gelê op



die beheer van die staat oor die onderwys om sy oogmerke te verwesentlik. Deur die Smuts-wet van 1907 is die C N O- en Engelse staatsonderwysstelsel in een nasionale onderwysstelsel verenig (Vermaak, 1970, p.202-203). Die C N O-gedagte het egter bly voortleef, en Vermaak (Ibid., p.323) beweer dat die aanvaarding van Wet 39 van 1967 die kroon gespan het op die jarelange stryd van die Afrikaner vir statutêre erkenning op nasionale grondslag van daardie onderwysbeginsels wat uit sy Protestant-Christelike erfenis gespruit het.

Uit voorgaande blyk die invloed van die lewensbeskouing op die onderwyswetgewing duidelik - die Afrikaner se Christelik-nasionale lewensbeskouing word die middelpunt van die onderwyswetgewing vir alle blankes in Suid-Afrika. Die teenoorgestelde werking is ook waar, naamlik dat die Christelik-nasionale onderwyswetgewing ook moet dien om die Christelik-nasionale lewensbeskouing te bestendig en uit te bou.

Die onderwyswetgewing in Nederland is ook 'n duidelike voorbeeld hoe dié wetgewing daar gegrond is op, en ontwikkel het uit, die lewensbeskoulike verskille binne die Nederlandse bevolking. In wetgewing word daar voorsiening gemaak vir 'n "neutrale" openbare, Rooms-Katolieke en Protestantse skoolverband (Stone, 1974, p.42).

#### 4.4.3.2.8 Die etiese aspek van die onderwysstelsel

Die etiese of morele aspek van die werklikheid se kernmoment word in die sfeer van liefde in tydelike verhoudinge gevind (Ibid., p.46). Dit gaan in die etiek oor die norme vir goed en kwaad wat op die gebied van die sedelike geld, en hoe die norme vir goed en kwaad in 'n konkrete situasie toegepas moet word (Heyns en Jonker, 1977, p.294).

Die vraag oor die sedelike peil, die diepste gesindheid van die mens, dit waaruit hy lewe, is in sy religieuse oortuigings geanker (Duvenage, 1974, p.299). Die religieuse uitgangspunt laat die wêreld ook wat die etiese betref uiteengaan en werk dus differensiërend. Die Christen sal sy norme deur die werking van die Heilige Gees veranker in die wet van God, soos die Bybel hom leer, terwyl die liberalis en humanis die mens self as norm stel. Die liefde in tydelike verhoudinge, waarna hierbo verwys is, beteken vir die Christen om die Here lief te hê met sy hele siel en met sy hele verstand en met sy hele krag, en voortvloeiend uit dié liefde vir God, die liefde vir die naaste. Die etiese moet dus altyd belig word uit die Skriftuurlike antitiese.

In die onderwysstelsel bestaan 'n groot verskeidenheid tydelike betrekkings, soos dié tussen onderwyser en leerling, onderwyser en skoolhoof, onderwyser en inspekteur, skoolhoof en inspekteur, onderwysvereniging en die onderwysdepartement, skool en huisgesin, skool en owerheid, ensovoorts. In al

bogenoemde verhoudinge geld die etiese norm van die liefde wat op verskillende wyses, soos volksliefde, lojaliteit en eerbied, openbaar word.

Die stryd van Christen-ouers om reg te laat geskied aan die Christelike opvoeding van hulle kinders in werklik Christelike skole kan dus nooit getipeer word as oneties, en in stryd met die liefde in tydelike verhoudinge nie. Die liefde in tydelike betrekkinge word altyd bepaal deur die liefde tot God deur die doen van sy gebooië.

Hieruit blyk dit dat die etiese aspek, wat geanker is in die religie, differensiërend op die onderwysstelsel inwerk waar 'n gemeenskap of volk se religieuse motiewe sterk heterogeen is.

#### 4.4.3.2.9 Die pistiese aspek van die onderwysstelsel

Wanneer die pistiese of geloofsaspek hier bespreek word, word alle beskouinge en gevolgtrekkings wat verteenwoordigers van die Wysbegeerte van die Wetsidee in die algemeen aan hierdie aspek gee, nie sonder meer oorgeneem nie. Hier word hoofsaaklik op sake soos die volgende gewys wat nie oorgeneem word nie: die skerp onderskeiding tussen religie as die wortel en geloof as takke; religie as 'n saak van die hart, terwyl geloof 'n funksie is.

In die Wysbegeerte van die Wetsidee word daar 'n besondere kwalifikasie aan die pistiese aspek toegevoeg, deurdat dit as die leidende funksie van die mens bestempel word (Dooyeweerd, Vol. II, 1954, p.310).

Popma (*in* Douma, 1976, p.27) huldig egter die mening dat die term leidende funksie die begrip *funksie* ondermyn en, dat geloof 'n unieke en eiesoortige plek ten opsigte van die ander modaliteite inneem. Geloof kan dus nooit as iets funksioneels, en religie as totalitêr beskou word nie.

Douma (*Ibid.*, p.27) stel dit soos volg: "Wie van religie zegt dat zij totalitair is, omdat zij vanuit het hart aan heel het leven richting geeft, kan dat ook van geloof zeggen. Het doorgloeit alle andere daden, stuurt ze voort en omvat ze".

Die onderwysstelsel wat in al die voorgaande modaliteite funksioneer, word in die besonder deur die geloofsaspek bepaal. Geloof en religie wat as die sentrale beginsel van 'n mens se lewensbeskouing funksioneer, kan beskryf word as die mees grondliggende motief vir die vorming van 'n partikuliere onderwysstelsel, omdat dit differensiërend op die onderwysstelsel inwerk.

Die Christen sal die "natuurwette" vanaf die getalsaspek tot by die psigiese aspek erken as wette wat God gegee het. Dit maak dit vir die mens moontlik om sy kultuurmandaat, ook ten opsigte van die onderwysstelsel, te kan uitvoer. Die

humanis, met sy geloof in die mens, se onderwysstelsel is egter ook gebonde aan die "natuurwette", want ook die humanis kan nie buite die wette van die geskape werklikheid tree nie. Die verskil tussen die Christen en die humanis lê dus daarin dat eersgenoemde die "natuurwette" erken as wette wat God gegee het, terwyl laasgenoemde God nie erken as die gewer van daardie wette nie. Schilder (1978, p.88) stel dit soos volg: "En waar nu alle materiaal-bewerking, de goede én de kwade, aan de aard, de structuur, de wetten van het materiaal gebonden is, daar zal de arbeidsvrucht van de gelovige met die van de ongelovige toch altijd veel gelijkenis vertonen. Het is niet de gelijkenis van hun divergerende geesten, maar die van het stugge koppige materiaal". Die "natuurwette" word ook in die onderwysstelsel deur die geloofsaspek beteken en belig.

Die kultuuraspekte, vanaf die analitiese tot by die pistiese, word deur die mens in die onderwysstelsel onder leiding van die religie en geloof gepositieer. Die mens kan dus, ten opsigte van die kultuuraspekte, antinormatief en dus teen-Skriftuurlik handel.

#### 4.4.3.3 Die samehang van die modaliteite van die onderwysstelsel

In die voorgaande vyftien subparagrafe is die modaliteite in die onderwysstelsel behandel. Daar bestaan 'n wesentlike gevaar dat die onderskeie aspekte geskei word, en die eenheid

van die onderwysstelsel as funksionele totaliteit daarmee gevolglik verlore gaan. Die verskeidenheid aspekte moet steeds in hulle onderlinge samehang gesien word - want die onderwysstelsel is meer as die somtotaal van al sy funksies. Die verskillende aspekte is slegs onderskei om 'n beter begrip van die onderwysstelsel te verkry. Met die onderskeiding van die verskillende aspekte in hulle onderlinge samehange word die gevaar van verabsoluttering verminder.

Die onderlinge samehang word aangetoon deur aandag aan die verskynsel van analogieë te gee. 'n Analogie word omskryf as 'n "gedeeltelike ooreenkoms tussen twee sake wat grondliggend verskillend is" (Kritzinger, Labuschagne en Pienaar, 1977, p.48). Wanneer die begrip *analogie* hier hanteer word, word die inhoud wat Thomas Aquinas daaraan gee met sy *analogia entis-leer* nie oorgeneem nie. Thomas Aquinas het met sy *analogia entis-leer* 'n stuktuur opgebou waar alle dinge na mekaar heenwys en uiteindelik na God, sodat die grens tussen God en die geskape werklikheid verdwyn (Taljaard, 1976, p.32). Die *analogia entis-leer* van Thomas Aquinas vind ook sy neerslag in die Wysbegeerte van die Wetsidee. Taljaard (Ibid., p.83-84) toon aan dat Dooyeweerd beweer: "Every temporal modal aspect refers to every other aspect. Altogether they refer to the heart and in the heart there is a religious impulse turning the referring process towards God. In this process from the heart towards God the law as boundary between God and the cosmos is met". Om selfs die skyn te voorkom, asof die skrywer hiervan hom met die *analogia entis-leer* sou vereenselwig, word die term *samehange* gebruik

in plaas van *analogieë*.

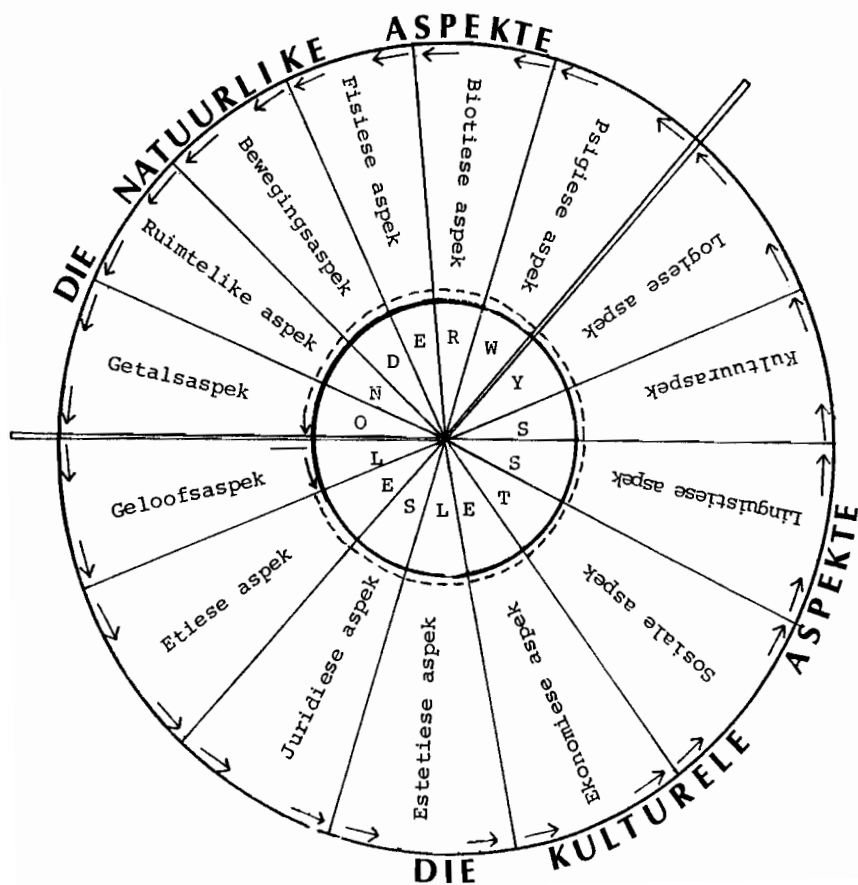
Stoker (*in* Stone, 1974, p.51) gee talle samehange, soos byvoorbeeld kunsbeweging, gemoedsbeweging, groeibeweging, ensovoorts, in die estetiese, psigiese en biotiese wetskringe. Voorgenoemde verskynsels wys vooruit, of terug, op die wetskring van beweging, wat dan 'n beweging in oordragtelike eerder as oorspronklike sin is. In die genoemde voorbeelde is daar telkens sprake van twee modale aspekte wat met mekaar vervleg is.

In elke aspek van die onderwysstelsel is alle ander aspekte ook aanwesig. As die ekonomiese aspek van die onderwysstelsel bestudeer word, kan dit nie geïsoleer word van die ander aspekte nie: die getalsverhouding tussen onderwysers en kinders, die demografiese- en geografiese aspekte, die taal- en kultuurverskille soos hulle histories ontwikkel het, die algemene ekonomiese toestand, die onderwyswetgewing en die harmonie tussen die verskillende gemeenskappe sowel as die religieuse oortuiging van die volk moet in ag geneem word. By elke aspek word tegelykertyd die beginsel van soewereiniteit en universaliteit in eie kring aangetref, steeds onder leiding van die religie en geloof. Vir die Christen is die Bybel die absolute en universele maatstaf waaraan alle sake gemeet word.

Onderstaande grafiese voorstelling gee 'n skematiese voorstelling van die samehang tussen die onderskeie modale as-

pekte. Daar moet egter steeds by die onderstaande skematiese voorstelling in gedagte gehou word dat die onderwysstelsel as 'n totaliteit funksioneer, en dat 'n skematiese voorstelling nooit die werklike gebeure na die voltrekking daarvan kan onderskep nie. Die grafiese voorstelling is 'n aangepaste figuur van Stone (1974, p.54).

Figuur 4.1 Samehang van die modale aspekte in die onderwysstelsel





Tot hiertoe is die onderwysstelsel na sy kosmies-modale verskeidenheid en gevarieerdheid behandel en ontleed. Om die onderwysstelsel verder te deurgrond, sal die individualiteit of identiteit, wat as die derde struktuurmoment van die onderwysstelsel geïdentifiseer is, nader bepaal moet word.

#### 4.4.4 Die identiteitstruktuur van die onderwysstelsel

Wanneer die identiteitstruktuur as aspek van die totale werklikheidstruktuur van die onderwysstelsel nou ter sprake kom, gaan dit oor geen ander werklikheid as dié wat ten opsigte van die modaliteite ter sprake was nie. Dit gaan slegs oor 'n ander strukturering van dieselfde werklikheid. Stone (Ibid., p.58) stel (na aanleiding van Dooyeweerd) dat die teorie van individualiteitstrukture dit beklemtoon dat daar strukturele identiteite bestaan. Die identiteitstruktuur kan omskryf word as die ordening van die modale funksies binne individuele gehele, sodat die geheel sin-individualiteit ontvang wat konstant en onherleibaar is. Waar die modale struktuur sy vertrekpunt in die onderskeie modaliteite of synswyses vind, is die totaliteit die vertrekpunt van die individualiteitstruktuur. Die bestaan van 'n "ding", konkrete werklikheid, identiteit of individualiteit is moontlikheidsvoorwaarde vir modale funksionering.

Die individualiteitstruktuur van 'n onderwysstelsel gee aan die onderwysstelsel sy universele struktuur (wetsy), ongeag

die volk, en demo- en geografiese, sosio-ekonomiese, kultu-  
rele of ander omstandighede (Ibid., p.59).

Vervolgens sal daar hierna, met inagneming van die modale  
aspekte, besin word oor dié individualiteitstruktuur van  
die onderwysstelsel. Daar sal vasgestel moet word welke  
struktuurbeginnsel die identiteit van 'n onderwysstelsel ten  
grondslag lê, en hoe die individualiteitstruktuur 'n invloed  
het op die lewensbeskoulike differensiasie in die onderwys-  
stelsel.

#### 4.4.4.1 Klassifisering van struktuurtypes

Die werklikheid wat die mens, as eenheid wat op 'n geordende  
wyse bestaan, ervaar, kan as identiteite geïdentifiseer  
word, elk met 'n afsonderlike bestaan. 'n Plant kan nie  
'n dier of 'n mens, 'n onderwysstelsel nooit 'n regstelsel,  
opvoeding van die mens nooit dressering van diere, wees nie.  
Elkeen van die konkrete of ander werklikhede het sy eie indi-  
viduele struktuur en identiteit. Daar sal dus vasgestel  
moet word wat maak van, byvoorbeeld, 'n klip 'n klip; 'n  
plant 'n plant; 'n onderwysstelsel 'n onderwysstelsel, en-  
sovoorts.

By die beskouing van alle konkrete en ander tydelike werklik-  
hede, blyk dit dat hulle op grond van die modale aspekte  
waar telkens 'n ander aspek prominent is, onderling van  
mekaar verskil, en dus die besondere struktuur tipeer. Die

aspek wat telkens prominent is, word in die Wysbegeerte van die Wetsidee in die reël die kwalifiseringsfunksie of lei-dende funksie genoem. Kalsbeek (1970, p.189) stel dit soos volg: "Wanneer nu deze leidende, kwalificerende functies tot verschillende modale aspecten behoren blijkt hieruit, dat we met verschillende structuurtypen hebben te maken". Dit blyk dus dat daar 'n onlosmaaklike verband tussen die modale aspekte en die individualiteitstrukture aanwesig is.

Kalsbeek (Ibid., p.184) illustreer die saak (na aanleiding van Dooyeweerd) soos volg: 'n boom het byvoorbeeld subjek-funksies in die eerste vier modale aspekte, naamlik getals-, ruimtelike, bewegings- en fisiese aspekte. Wanneer daar egter slegs op die eerste vier modale aspekte gelet word, kan daar nog nie sprake van 'n boom wees nie. Wanneer die organiese of biotiese funksies egter by die eerste vier aspekte betrek word, word 'n boom "sigbaar" en daarom is die biotiese die kwalifiserende funksie. Die biotiese aspek is trouens ook die "laaste" of hoogste ingewikkeldste aspek waarin die boom as subjek funksioneer (Loc.cit.).

In die ander modaliteite, van die psigiese tot by die pis-tiese, het die boom slegs objekfunksies wat ontsluit word deur die subjekfunksies van die mens (Ibid., p.185). Een voorbeeld van hoe die objekfunksies van 'n boom ontsluit word deur die subjekfunksies van die mens, is wanneer die mens 'n boom logies ontleed, dan word die objekfunksie (analitiese aspek) van die boom ontsluit deur die subjek-

funksie van die mens (Loc.cit.).

Wanneer die subjekfunksies en die objekfunksies van die boom (met die biotiese as kwalifiserende funksie in hulle onderlinge samehang) saamgevoeg word, is daar nog geen helderheid hoe alles tot 'n innerlike struktuureenheid ontwikkel nie (Ibid., p.187).

Kalsbeek (Loc.cit.) beweer dat die teorie van die modale aspekte faal om die individualiteit van 'n entiteit te verklaar, en dat daar 'n sprong gemaak moet word na die individualiteitstruktuur, wat 'n bomodale karakter het, maar nooit sonder die modaliteite kan bestaan nie. Tot hiertoe is breedvoerig aandag gegee aan die individualiteitstruktuur en in die besonder aan sy samehang met die modaliteite.

Na aanleiding van Kalsbeek (Ibid., p.189-192) sal nou kortliks aandag geskenk word aan die verskillende struktuurtypes, sodat bepaalde beginsels vir klassifikasie van individualiteite bepaal kon word, wat kan lei tot meer helderheid oor die individualiteit van die onderwysstelsel.

Die verskillende struktuurtypes ontstaan wanneer die kwalifiserende funksie tot verskillende modale aspekte behoort. Dooyeweerd (Ibid., p.189) noem hierdie struktuurtypes radikaaltipes, sodat die radikaaltipe van 'n plant bioties, en van die dier psigies is.

Vervolgens word aangetoon dat ook die funderingsfunksie vir die bepaling van struktuur of radikaaltipe van belang is.

Alle "dinge" wat deur dieselfde radikaaltipe omvat word, vorm 'n ryk. Drie ryke word so geïdentifiseer: die ryk van die anorganiese materie, die planteryk, en die diere-ryk, met onderskeidelik die fisiese, biotiese en psigiese as kwalifiserende funksies. Die mens kan egter nie op hierdie wyse in 'n vierde ryk ingedeel word nie, omrede die aktstruktuur van die menslike liggaam nie deur 'n enkele funksie gekwalifiseer kan word nie (Ibid., p.191).

Wanneer papier nou as anorganiese produk beskou word, dan is die kwalifiserende funksie die fisiese, terwyl die funderingsfunksie gesoek moet word in die kultuurhistoriese aspek, want die papier is na 'n sekere ontwerp en metode, soos dit ontwikkel het in die verlede, vervaardig.

#### 4.4.4.2 Die onderwysstelsel is pedagogies gekwalifiseer

Die onderwysstelsel waardeur die mens opvoed, en wat onlosmaaklik verbonde is aan die mens, en slegs deur mense tot stand gebring word, kan nooit deur een modaliteit gekwalifiseer word nie. Dit is wel so, soos reeds vasgestel, dat die geloofsaspek ook in die onderwysstelsel die hoogste en daarom die leidende aspek is.

Van Schalkwyk (1977, p.52-53) konstateer tereg dat die

onderwysstelsel gekwalifiseer word deur die opvoedende onderwys, en hy onderskei die volgende struktuurmomente, naamlik:

- "(i) 'n Pedagogies-gekwalfiseerde vervlegtingstruktuur:
  - (a) wat sy moontlikhede en grense in die kind vind;
  - (b) geskep vir die versnelde, beplande en normgehoorsame ontsluiting van die kind;
  - (c) deur die preformering van 'n opvoedingsveld.
- (ii) 'n Vervlegtingstruktuur met vervlegtingstrukturele patrone by gepositiveerde onderwysstelsels.
- (iii) Dit verteenwoordig 'n totale betrokkenheid van die onderwys by die samelewing.
- (iv) Dit verteenwoordig 'n integrering van die jeug by die samelewing.
- (v) Dit is afhanklik van die staat se juridiese integreringstaak.
- (vi) Positivering geskied slegs onder leiding van religieuse grondmotiewe.
- (vii) 'n Enkaptiese struktuurgeheel".

Die bogenoemde struktuurmomente gee aan 'n onderwysstelsel sy individualiteit wat hom onderskei van alle ander strukture wat deur die mens gepositieer is.

In hierdie gedeelte wat oor die identiteitstruktuur van die onderwysstelsel handel, wat as die universele struktuur van die onderwysstelsel getipeer kan word, sal daar ten opsigte van elk van bogenoemde sewe struktuurmomente aange-  
toon word hoe hulle aanleiding gee tot partikuliere onderwysstelsels wat lewensbeskoulike begrondings het.

#### 4.4.4.2.1 Die onderwysstelsel is 'n pedagogies-gekwali- seerde vervlegtingstruktuur

Van Schalkwyk (Ibid., p.53) beweer dat die onderwysstelsel se doel en taak die ontsluiting en opvoeding van die kind is, sodat die hele onderwysstelsel met sy onderlinge komponente, hom rig op die pedagogiese doel. Ten opsigte van die pedagogiese doel word kortliks terugverwys na hoofstuk 2 waar breedvoerig ingegaan is op wat pedagogie of kinderopvoeding is. Na die pedagogiese doel word kortliks verwys om die verwantskap tussen opvoeding en 'n onderwysstelsel nader toe te lig.

Opvoeding as kinderleiding is omskryf as 'n universeel menslike aktiwiteit, wat die verantwoordelikheid van ouers is, en waar die nagestrewende doel deur die ouers se religieuse grondmotiewe bepaal word.

Die onderwysstelsel, met die opvoeding van die kind as doel, se moontlikhede is begrens deur die moontlikhede van die mens omdat die onderwysstelsel nie inhoud kan ontsluit waartoe die mens nie in staat is nie (Ibid., p.54). Die mens se universele moontlikhede, met al sy variasies, gee aan die onderwysstelsel sy moontlikhede waarbinne hy sy universele struktuur kan ontplooi (Loc.cit.). Elke mens openbaar egter 'n besondere individualiteit wat hom as persoon onderskei van ander mense. Die diepste differensiasie wat daar tussen mense openbaar word, is die Skriftuurlike antitese (kyk paragraaf 2.2.4). Die onderwysstelsel kan egter nie buite die werklikheid van die menslike samelewing bestaan nie, sodat die individualiteitskenmerke van die mens, soos dit voortvloei uit die Skriftuurlike antitese, individualiteitsmoontlikhede en differensiasie aan die onderwysstelsel gee.

#### 4.4.4.2.2 'n Gepositiveerde onderwysstelsel is 'n vervlegtingstruktuur met vervlegtingstrukturele patrone

Die onderwysstelsel is deurvleg met ander strukture soos die huisgesin, kerk en owerheid. Die intensiteit en hiërargiese rangorde waarmee die verskillende strukture met die onderwysstelsel verband hou, en in die onderwysstelsel plek inneem, bepaal die onderwysstelsel se besondere patroon of vorm.

Verskillende vervlegtingspatrone kan geïdentifiseer word,



soos die monopolêre, bipolêre en polipolêre strukture. Monopolêr beteken dat die onderwysstelsel deur een sosiale struktuur, byvoorbeeld die staat, beheer word; bipolêr impliseer dat twee strukture, byvoorbeeld gedeelde seggenskap tussen staat en kerk, invloed uitoefen; en polipolêre impliseer velerlei vorms van beheer of seggenskappe wat in die onderwys voorkom (Ibid., p.60). Die patroon van vervlegting word dus bepaal deur die aard van beheerstrukture wat deurlopend gevorm word. Hulle interaksie met die ander menslike strukture met bepaalde lewensbeskouings, is aan religieuse grondmotiewe geanker.

Aan die strukture en hulle vervlegtinge word telkens deur die mens volgens sy lewensbeskouing gestalte gegee. Die Gereformeerde lewensbeskouing laat sy invloed geld ten opsigte van die verhouding tussen skool, kerk, huisgesin en staat. Die Gereformeerde beginsel is dat ouers verantwoordelik is vir die liggaamlike en geestelike opvoeding van hulle kinders, maar dat 'n gedeelte van die opvoedings- en onderwys-taak, weens die ingewikkeldheid van die hedendaagse samelewing, aan die skool oorgedra word.

Volgens die beginsel het die kerk deur middel van sy lidmate, slegs 'n indirekte belang in die skool. Bouwman (1970, p.521) beweer dat toesig van die kerk op die onderwys gewens is:

"a. Omdat de grondslag van de school is Gods Woord en

de belijdenis der kerk, en de kerk de roeping heeft om toe te sien, of de school zich aan dien grondslag houdt;

- b. omdat de ouders bij den doop op zich hebben genomen, hunne kinderen in de leer der kerk te onderwysen, en het de roeping der kerk is, er zich van te vergewissen, ...
- c. omdat de ouders met hunne kinderen altoos aan het toezicht en de tucht der kerk zijn onderworpen, ...
- d. dat dit toezicht niet gaat over het onderwys als zoodanig, d.i. over het leerplan enz., maar over het Christenlijk karakter van het onderwys.
- e. dat de wijze, waarop het toezicht wordt uitgeoefend, bij onderling overeenkomst word geregeld".

Die staat het ook, volgens Gereformeerde beginsel, belang by die stigting van skole omdat skoolonderwys noodsaaklik is vir die voortbestaan van die staatkundige gemeenskap (Van der Schijf, 1963, p.20).

Voorgaande toon aan dat waar die Gereformeerde beginsel in die onderwys geld, die onderwysstelsel as struktuur op 'n bepaalde wyse met ander strukture soos kerk, huisgesin en staat, vervleg is, en dit gee gestalte aan sy besondere patroon.

In totalitêre state soos die Unie van die Sosialistiese Sowjet-Republieke met 'n bepaalde ideologie - wat hulle religie is en die grondslag vir hulle lewensbeskouing vorm - is die vervlegtingspatroon monopolêr. Kandel (1955, p.23) tipeer 'n totalitêre staat soos volg: "The state is an organic whole which embraces and gives meaning to all the activities in which individuals, alone or in groups, may engage".

Die onderwysstelsel as struktuur, met 'n vervlegtingstrukturele patroon wat as individualiteitstruktuur van die onderwysstelsel geïdentifiseer is, verwerf dus sy besondere vervlegtingspatroon, onder andere, deur die lewensbeskouing.

#### 4.4.4.2.3 Die onderwysstelsel verteenwoordig 'n totale betrokkenheid van die onderwys by die samelewing

Die opvoeding van die kind is gerig op die gemeenskap waarin hy hom bevind; gevolglik is opvoeding dikwels beskryf as die oordrag van die kultuurskatte van die gemeenskap waartoe die kind behoort.

Die mens strewe dus daarna om die kind toe te rus vir die gemeenskap waartoe hy behoort. Vir die Christen beteken dit dat die kind eerstens toegerus word vir die geloofsgemeenskap waartoe hy behoort, en verder vir die totale menslike gemeenskap. In Galasiërs 6 : 10 word hierdie Skriftuurlike

beginsel soos volg gestel: "Laat ons dan terwyl ons die geleentheid het, aan almal goed doen, maar die meeste aan die huisgenote van die geloof". Die naturalis sal die kind daarteenoor sodanig opvoed dat hy in die gemeenskap kan oorleef.

Stone (1974, p.138) postuleer dat die totale betrokkenheid van die onderwysstelsel met die gemeenskap bewerkstellig word deurdat die onderwysstelsel die onderwys met die ganse lands- en volksontwikkeling, asook die beskawingsontplooiing op nasionale en internasionale vlak, met sy tegnologie, sosiale, ekonomiese, regs- en ander aspekte, laat koördineer.

Dus: die totale betrokkenheid by die samelewing as individuele struktuurmoment van 'n onderwysstelsel sal tot partikuliere onderwysstelsels lei, en dit verskil van land tot land en gemeenskap tot gemeenskap.

#### 4.4.4.2.4 Die onderwysstelsel verteenwoordig 'n integrering van die jeug by die gemeenskap

Die onderwysstelsel as 'n universeel-menslike struktuur dien as instrument om die jeug by die gemeenskap in te lyf. Hierdie taak van die onderwysstelsel is universeel en geld van die vroegste tye af.

Kazamias en Massialas (1965, p.17) toon aan na aanleiding van

navorsing van verskeie antropoloë dat: "Through the initiation ceremonies, which in some cases are virtual tests of endurance, the youth are inducted into the culture of the society". Deur die onderwysstelsel, wat in ooreenstemming met die samelewingsdifferensiasie ontplooi, tree die jeug tot die gemeenskap toe (Stone, 1974, p.138).

Die onderwysstelsel kan beskryf word as die instrument wat as brug tussen die jeug en die gemeenskap dien. Die korrelasie tussen mens en gemeenskap word dus deur die onderwysstelsel verteenwoordig, wat dit met mekaar integreer (Van Schalkwyk, 1977, p.62) dus "... met inachtneming van dit uitstel weerspiegelt de school het geestelijk gezicht van het volk" (Idenburg, 1971, p.32). Met "uitstel" bedoel Idenburg dat die veranderinge in die onderwysstelsel stadiger as in die gemeenskap verloop. Dit is as gevolg van die hegte organisatoriese vorm van die onderwysstelsel (Loc.cit.).

Die Christen streef daarna om die kind deur die onderwysstelsel eerstens in die *koinoonia* of geloofsgemeenskap in te lyf. Die woord *koinoonia* kan onder andere gevind word in I Korinthiërs 1 : 9: "God is getrou, deur wie julle groep is tot die gemeenskap met sy Seun, Jesus Christus, onse Here" (Schilder, 1978, p.88). Tweedens moet die onderwysstelsel, vir die Christen, die kind in die *sunousia* "integreer". Met *sunousia* word letterlik bedoel ... "bij elkaar zijn, samen-ergens-zijn" (Loc.cit.), dit wil sê, gemeenskap

tussen alle mense. Die Christen moet weet dat hy 'n taak en 'n roeping ten opsigte van alle mense het. Daarom bid Christus in Johannes 17 : 15: "Ek bid nie dat U hulle uit die wêreld wegneem nie".

Die Apostel Jakobus, geïnspireer deur die Heilige Gees, toon aan hoe die Christen in die wêreld moet lewe naamlik om: "... jou vlekkeloos te bewaar van hierdie wêreld" (Jakobus 1 : 27).

Hierteenoor streef organisasies en individue, wat 'n liberaalhumanistiese en internasionalistiese lewens- en wêreldbeskouing huldig, daarna om deur die onderwysstelsel alle grense te laat verdwyn, en 'n wêreldgodsdienst met neutralisme en kompromis te verwesentlik (Barnard, 1978, p.39).

Die internasionale magte eis dat daar deur opvoeding en onderwysbeleid wêreldvrede en menseregte bevorder moet word (Loc.cit.). Vir hierdie persone dien die onderwysstelsel primêr as 'n middel om die jeug met die internasionale gemeenskap te integreer.

Hiervan blyk dat die integrering van die jeug in die gemeenskap 'n universele struktuurmoment van 'n onderwysstelsel is. Die onderwysstelsel sal egter, afhangende van 'n besondere lewensbeskouing, telkens 'n partikuliere vorm aanneem en dus volgens die lewensbeskoulike grondslag in die samelewing differensieer.

#### 4.4.4.2.5 Die onderwysstelsel is afhanklik van die staat se juridiese integreringstaak

Stone (1974, p.138) stel die integreringstaak van die staat soos volg: "Vanweë die territoriale enkapsis van die onderwysinrigtings met die staat en dus vanweë 'n omvattende betrokkenheid by die samelewing binne die staatsterritorium, steun dit sterk op die staat se juridiese integreringstaak. Vandaar dan dat daar van nasionale onderwysstelsels gepraat word".

By die onderwysstelsel is daar 'n veelheid van belange: ouers, kerk, gemeenskap, owerheid, ensovoorts, wat gereël en beskerm moet word. Met veelheid van belange ontstaan 'n veelheid van regte en vryhede. Die owerheid is weens sy struktuuraard by uitstek dié struktuur om die ander strukture se aandeel binne die landsgrense te koördineer, te integreer en te harmonieer (Van Schalkwyk, 1977, p.73).

Die owerheid het dus die taak en roeping om die onderskeie strukture te integreer, sonder om sy grense te oorskry deur in te meng in sake wat die owerheid nie direk aangaan nie. Ten opsigte van hierdie oorskryding en steeds verdere uitbreiding van die owerheidstake, skryf Kandel (1955, p.18) soos volg: "The twentieth century has been marked by the gradual extension of the functions of the state into those areas of human activities which, with the development of the democratic institutions, had in the past been left to local

groups and community organizations". In sulke omstandighede word die vryheid van die individue en groepe ondergeskik gestel aan die algemene belang (Loc.cit.).

Die taak van die owerheid, wat deur God ingestel is, is onder andere dat "alles met goeie orde onder die mense kan geskied", soos artikel 36 van Die Nederlandse Geloofsbelydenis dit stel. Die integreringstaak van die owerheid is dus gerig op harmonisering van verskeie strukture en gemeenskappe. Die owerheid sal dus, waar hy sy taak reg verstaan, nie sy grense oorskry nie, en reg laat geskied aan die individualiteit en universaliteit van die mens, en daarom ook aan die onderwysstelsel wat deur die mens gevorm is. Anders gestel - die owerheid moet harmonie handhaaf ten opsigte van die individualisering of differensiasie aan die een kant en integrasie aan die ander kant.

#### 4.4.4.2.6 Positivering van die onderwysstelsel geskied slegs onder leiding van religieuse grondmotiewe

Onderwysstelsels word deur gemeenskappe gevorm of daargestel. Geen gemeenskap is neutraal nie, want daar word op 'n bepaalde wyse geglo en geleef, met die gevolg dat daar in elke gemeenskap verskillende norme vir die onderskeie lewensterreine geld. Die onderwysstelsel in 'n gemeenskap word altyd gepositiveer ooreenkomstig dié norme en beginsels wat vir dié gemeenskap geld. Die onderwysstelsel kan dus nooit neutraal wees nie (Van Schalkwyk, 1977, p.63). Die norme



en beginsels wat vir 'n gemeenskap geld en wat daartoe lei dat 'n bepaalde onderwysstelsel gevorm word, word op sy beurt gelei deur 'n bepaalde grondmotief (Loc.cit.). Hierdie grond- of kernmotief is deur Stone (1974, pp. 126, 151-152) geïdentifiseer as 'n religieuse grondmotief. Stone (Ibid., p. 126) skryf soos volg: "'n Inherente aspek van 'n onderwysstelsel is dus 'n bepaalde opvoedkundige denke, komende uit die religieuse grondmotief".

Hierdie religieuse "grondmotief", wat ook omskryf is as die geestelike wortel van die gemeenskapslewe (Ibid., p.152), stem ooreen met die grondliggende kenmerk en sentrale beginsel van die lewensbeskouing wat religieus bepaald is (kyk paragraaf 3.5.1 en 3.5.3).

Daar kan talle motiewe aanwesig wees, soos byvoorbeeld politieke motiewe, ekonomiese motiewe, sosiale motiewe, etiese motiewe, estetiese motiewe, regsmotiewe en ook opvoedkundige en onderwysmotiewe, wat as normatiewe ideale getipeer word. Al die genoemde motiewe en alle ander motiewe moet egter onderskei word van die religieuse grondmotief, wat aan die genoemde motiewe ten grondslag lê (Ibid., p.153). Ook Van Schalkwyk (1977, p.64) illustreer dat die religieuse "grondmotief" van 'n gemeenskap of beskawing, in die diepste sin, die ganse lewens- en wêreldbeskouing bepaal en plaas sodoende die 'n onuitwisbare stempel op die kultuur - en alle sosiale strukture - en dit sluit die onderwysstelsel in.

Stone (1974, p.105-115) toon aan hoe die religieuse grondmotief telkens openbaar word in die wordingsgeskiedenis van die onderwysstelsel. Hy verwys eerstens na die Griekse grondmotief wat 'n universalistiese samelewingsbeskouing huldig, en wat sy neerslag in 'n verstaatlikte onderwysstelsel vind. Die Thomistiese motief van die Middeleeue se religieuse grondmotief was dié van natuur en genade. Die onderwysstelsel het as gevolg van die natuur- en genademotief 'n bepaalde vorm aangeneem waarvan die belangrikste kenmerk die verkerkliking van die onderwysstelsel was. Die ontologies (kosmologiese) opvatting dat daar twee feitlik geskeide terreine in die lewe is, het sy deurwerking in die opvoedingsfilosofie gevind. Die Humanistiese denke met sy religieuse grondmotief van natuur en vryheid, het tot 'n individualistiese samelewingsbeskouing gelei en ook 'n verstaatlikte onderwys tot gevolg gehad. Die Reformatoriese en Bybelse religieuse grondmotief wat die verskillende strukture, soos owerheid, huisgesin, skool, kerk, ensovoorts erken, elk met 'n spesifieke verantwoordelikheid, maar tog onderling verweef, het tot 'n Skriftuurlik-gefundeerde onderwysstelsel gelei.

Kandel (1955, p.45) maak melding van "forces that determine the character of an educational system", en vervolg: "An educational system is exposed to a great variety of forces within the culture pattern that determine its character and define the problems that the schools must face" (Ibid., p.46). Die kragte vir die totstandkoming van die onderwysstelsel soek Kandel in die gemeenskapstruktuur. Hy konsta-

teer: "The culture pattern of a people includes all those ideas, ideals and institutions that make the life of a society a reality; it includes the language, arts, skills, beliefs, values, mores and manners, economic and political institutions, and the institutions for the preservation and promotion of intellectual and spiritual values" (Ibid., p.47).

Die religieuse grondmotief wat agter al bogenoemde sake en ook agter die onderwysstelsel funksioneer, sien Kandel egter nie raak nie. Tereg beweer Meijer (1976, p.7) ten opsigte van kuns, dat kuns nie bloot 'n saak van smaak of skoonheid is nie, maar 'n kwessie van norme en beginsels. Die kunstenaar toon dit waaraan hy waarde heg. Na aanleiding van 'n uitstalling in 1950 van moderne kuns in Duitsland (waar moderne kuns deur Hitler met wetgewing verbied is) op die Mathildenhöhe in Darmstadt, het die deelnemers tot dié gevolgtrekking gekom: "De wending is een religieuse" (Meijer, 1977, p.77-80).

Dit is dus nie primêr die struktuur van 'n gemeenskap, byvoorbeeld totalitêr of demokraties, wat 'n onderwysstelsel bepaal nie, maar die religieuse grondmotief wat ook aan die gemeenskap sy struktuur gee.

Die religieuse grondmotief is met die geskiedenis van die mens gegee, want God het die mens goed en na sy beeld geskape sodat hy God sy Skepper reg kan ken, Hom van harte

kan liefhê, en om as onderkoning oor die skepping te heers en met Hom in die ewige saligheid te kan lewe; om Hom te loof en te prys (Sondag 3 van die Heidelbergse Kategismus). Deur die val en ongehoorsaamheid van ons eerste voorouers, Adam en Eva in die Paradys (Sondag 3 van die Heidelbergse Kategismus), is die religieuse grondmotief van die mens op homself of iets in die kosmos gerig. Die religieuse grondmotief van die mens, wat egter deur die Gees van God wedergebore word, word weer na God gerig. Sedert die sondeval is daar deur die genade van God reformatie, maar ook revolusie teen God. In beide die begrippe reformatie en revolusie is daar die dinamiese drang of grondmotief, naamlik dat die bestaande gewysig moet word, sodat die lewe van die mens werklik aan sy bestemming kan beantwoord (Floor, 1974, p.11). Reformatie of hervorming beteken die oue moet omgevorm en nuut gemaak word, terwyl revolusie of omwenteling 'n omkering van die bestaande moet bewerkstellig (Loc.cit.). Groen van Prinsterer het ook revolusie "bijna christelik" genoem omrede dit bevryding propageer (Meijer, 1976, p.9).

Die deurslaggewende belangrikheid van die religieuse grondmotief in die ontplooiingsgeskiedenis van 'n onderwysstelsel, word kortliks saamgevat deur daarop te wys dat die religieuse grondmotief ook die opvoedingsfilosofie bepaal (hoofstuk 2), terwyl dit ook die sentrale beginsel en dus stukrag in die lewensbeskouing van die mens vorm (hoofstuk 3).

Die diepste kloof tussen mense en gemeenskappe onderling,

wat sigbaar word in 'n bepaalde lewensbeskouing, is dié ten opsigte van die religieuse wat sedert die sondeval alle mense in twee groepe verdeel. Die onderwysstelsel as vrug van die mens se kultuurarbeid, wat gestu word deur die religieuse grondmotief, vind sy diepste differensiasie in die religieuse teenpole van reformatie na God toe, of revolusie teen God. Daar is dus slegs een geskiedenis, wat die geskiedenis en ontplooiing van onderwysstelsels insluit, en wat bepaal word deur die stryd tussen Christus en satan.

#### 4.4.4.2.7 Die onderwysstelsel is 'n enkaptiese struktuur-geheel

Met "enkaptiese" word hier bedoel 'n vervlegtings- of ineen-geweefdheid van onderskeie strukture; 'n onderwysstelsel sonder sy enkapsis of deurvlegting met byvoorbeeld die huisgesin, is ondenkbaar (Stone, 1974, p.68).

Hierdie enkaptiese struktuurgeheel vertoon die volgende kenmerke, naamlik:

- (i) behoud van interne soewereiniteit deur elk van die onderskeie strukture wat ineen-geweef is;
- (ii) dat die vervlegting nie-omkeerbaar is; en
- (iii) dat dit 'n hegte geheelvorm uitmaak (Van Schalkwyk, 1977, p.66).

Bogenoemde kenmerke sal aanwesig wees waar die onderskeie strukture wat ineengeweeft is, die grense wat kenmerkend eie is aan die betrokke struktuur, eerbiedig.

Uit voorgaande kan dus vasgestel word dat 'n onderwysstelsel altyd 'n vervlegtingstruktuur is, en dat die aard van vervlegting steeds normatief of antinormatief sal wees.

Ten opsigte van die verhouding of ineengeweeftheid van individu en strukture onderling, stel Kandel (1955, p.20-21) die volgende: "The relation of the individual to the state of which he is a member and the concept of the state are not mere academic questions. They both have today as they always have had, an important bearing on the kind of education that is provided. There is hardly any aspect in the organization of education and instruction that is not affected by the choice of answers to these questions".

Die aard en vorm van vervlegting word gefundeer in die lewensbeskouing, of soos Kandel (Ibid., p.23) dit stel, in die "fundamental principle". Totalitêre state beskou die staat, volgens hulle besondere lewensbeskouing, as 'n allesinsluitende eenheid, as 'n lewende organisme met 'n eie siel, waaraan die gevoel en wil van alle individue onderworpe is (Loc.cit.).

Die aard en vorm van vervlegting van 'n onderwysstelsel met ander strukture word dus bepaal deur die lewensbeskouing wat in 'n besondere gemeenskap heers. Anders gestel beteken

dit dat die onderwysstelsel, ten opsigte van sy ineengeweeftheid met ander strukture, van gemeenskap tot gemeenskap - en van volk tot volk - soos die lewensbeskouings onderling verskil, 'n besondere vervlegtingstruktuur sal aanneem.

#### 4.4.5 Die tydstruktuur van die onderwysstelsel

In die voorgaande gedeelte van hierdie hoofstuk is die onderwysstelsel nou ontleed ten opsigte van sy religieuse, modale en identiteitstruktuur. Laastens moet nou aandag gegee word aan die tydstruktuur daarvan (kyk paragraaf 4.4.1).

Die volwassene en die kind se lewe ten opsigte van tyd gee aan die onderwysstelsel sy grense, maar ook sy moontlikhede. Elke kind gaan in die tyd deur ontwikkelingstadiums wat 'n groot mate van ooreenkoms toon met en wat besondere eise aan die onderwysstelsel ten opsigte van vakke, vakinhoud, metodes, geriewe en fasiliteite stel.

Die gemeenskap waaruit die skool voortkom, leef ook in die tyd en differensieer in die tyd in lewensbeskouings wat uiteenlopend en selfs teenoorgesteld is. Andersyds verskil die tydsgees van tyd tot tyd, en daarom moet die onderwysstelsel altyd, deur doeltreffende onderwysvernuwing, met die verandering in die gemeenskap tred hou (Van Schalkwyk, 1977, p.331).

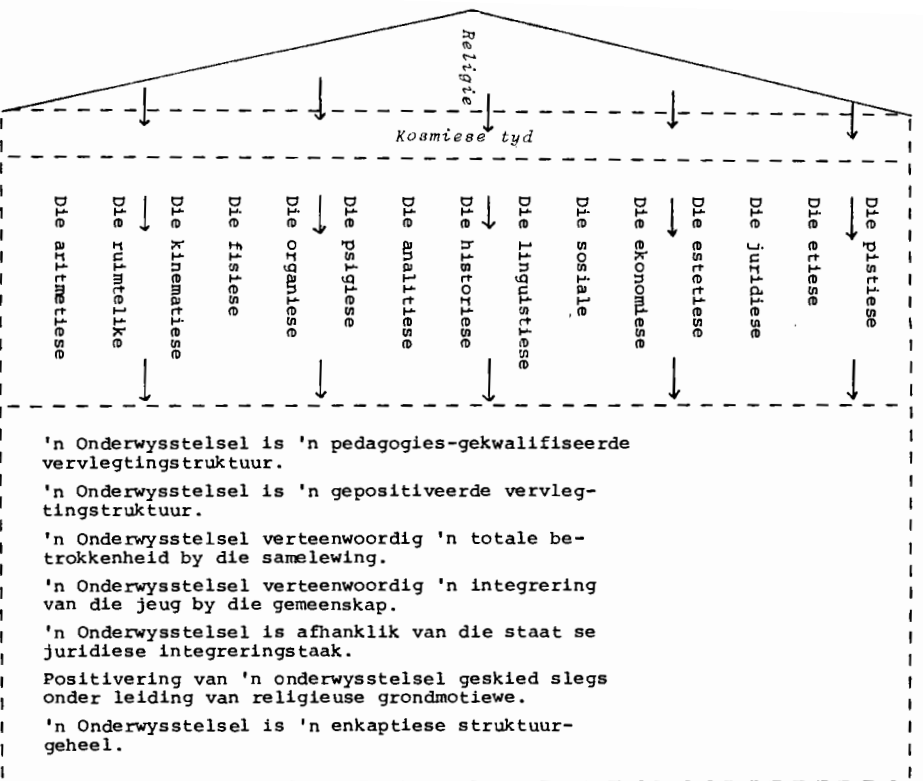
#### 4.5 Samevatting

Die bespreekte vier struktuurmomente van die onderwysstelsel, naamlik die religieuse, modale, identiteits- en temporele, is van mekaar onderskei ten einde die onderwysstelsel beter te kan verstaan, maar kan nooit geskei word nie aangesien hulle saam 'n onlosmaaklike eenheid vorm.

Die onderstaande skematiese voorstelling van die genoemde vier struktuurmomente is 'n poging om aan te dui dat die onderwysstelsel as 'n totaliteit-in-funksie funksioneer, terwyl voortdurend in gedagte gehou moet word dat 'n skematiese voorstelling nooit die werklike gebeure ten volle kan vervang nie.



Figuur 4.2 Werklikheidsstruktuur van die onderwysstelsel



Modaliteite

Identiteite

Opmerking: Alle lyne is deur stippellyne aangedui om te beklemtoon dat 'n onderwysstelsel asook sy struktuurmomente nie geïsoleer is nie, maar verwag is met ander strukture.

## HOOFSTUK 5

WISSELWERKING EN INVLOED VAN DIE LEWENSBESKOUING OP DIE  
ONDERWYSSTELSEL

## 5.1 Oriëntering

In hoofstukke 2 en 4 is daar na aanleiding van die struktuur van die opvoeding en onderwysstelsel respektiewelik aangetoon hoe die opvoeding en onderwysstelsel die tendens openbaar om ooreenkomstig die religieuse gerigtheid van die mens te differensieer. In hoofstuk 3 is die lewensbeskouing soos dit gevorm word, met sy kenmerke, beskryf. In hierdie hoofstuk sal nou aangetoon word hoe die lewensbeskouing vervleg is met die opvoeding en die onderwysstelsel, en uiteindelik aan die onderwysstelsel gestalte gee.

5.2 Verwantskap tussen lewensbeskouing en onderwys-  
stelsel

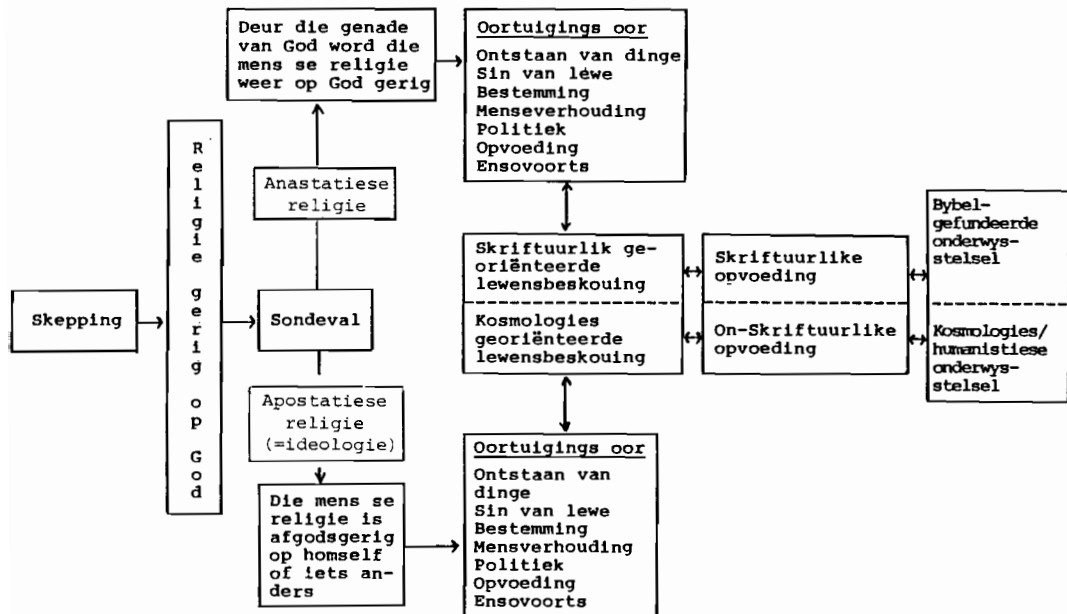
Soos reeds aangetoon is die grondmotief van die opvoeding en ook van die onderwysstelsel, die mens se religieuse gerigtheid. Andersyds is die mees grondliggende kenmerk van die lewensbeskouing eweneens die religie wat op die hart van die mens beslag gelê het. Die knooppunt tussen die onderwysstelsel en die lewensbeskouing is dus die religie. Wanneer die religie as die knooppunt tussen die lewensbeskouing en die onderwysstelsel geïdentifiseer is, word bedoel die mens op wie se hart 'n bepaalde religie beslag ge-

lê het. Die vervlegting tussen die lewensbeskouing en die onderwysstelsel is slegs moontlik in en deur die mens (Stone, 1981, p.126). Tereg stel Stone (Loc.cit.) in hierdie verband dat geen mens binne enige sosiale struktuur afgesluit word nie. Die mens transendeer alle lewenskringe: "Vertikaal deur sy oorlewing van die tydelike bedeling en horisontaal deur sy gelyktydige optrede in 'n verskeidenheid lewenskringe" (Loc.cit.).

Soos reeds in paragraaf 2.2.4 aangetoon, differensieer die religie sedert die sondeval in twee hoofrigtings, naamlik 'n op-God-gerigte en 'n op-'n-afgodgerigte. Hierdie religieuse gerigtheid bepaal die mens se siening van die geskape werklikheid en hoe die mens in 'n bepaalde situasie moet leef en wandel, en dit kan ons die lewensbeskouing van die mens noem. Die totaal van sienings en oortuigings oor die kosmos in al sy fasette is die lewensbeskouing van die mens. Die verhouding, religie, lewensbeskouing, opvoeding en onderwysstelsel kan skematies soos in figuur 5.1 voorgestel word.

Die knooppunt tussen lewensbeskouing, opvoeding en onderwysstelsel is dus geleë in die religie van die mens wat op die hart van die mens beslag gelê het.

Figuur 5.1 Verhouding van religie, lewensbeskouing, opvoeding en onderwysstelsel



### 5.3 Verhouding tussen onderwysstelsel en lewensbeskouing

Coetzee (1940, p.32) stel dat geen ware opvoeding moontlik of selfs denkbaar is sonder die sentrale en rigtinggewende krag van die lewensbeskouing nie, want die beskouing van die lewe bepaal ook die beskouing van opvoeding en die onderwysstelsel. Opvoeding sal dus altyd lewensbeskouing-verwerkliking wees.

In hierdie hoofstuk sal die eienskappe van die lewensbeskouing, soos onthul in hoofstuk 3, nou in verband gebring word met die wese van die onderwysstelsel soos bespreek in hoofstuk 4.

#### 5.3.1 Die lewensbeskouing as universele en partikuliere aangeleentheid en die invloed daarvan op die onderwysstelsel

Die lewensbeskouing van die mens is in paragraaf 3.2 as 'n universele aangeleentheid beskryf. Die universaliteit van die lewensbeskouing kan teruggevoer word na die mens se geskiedenis na die beeld van God. Die mens het 'n opdrag ontvang om die aarde in kultuur te bring en is sodanig begiftig met gawes sodat die mens die kultuuropdrag kan uitvoer. Die mens is dus sodanig geskape dat hy altyd beskouend en denkend besig is om die wêreld volgens sy siening te verstaan.

Voor die sondeval was die mens se ganse kultuuraktiwiteite gerig op God. Die mens se denkende en beskouende arbeid in die skepping, dus sy lewensbeskouing, was teosentries. Na die sondeval ontstaan die antitese, dog die mens bly mens met dieselfde kultuuropdrag. Die mens bly dus beskouend, ontledend en denkend besig met sy kultuuropdrag. Die gemeenskaplike motief vir die uitvoering van die kultuuropdrag tot eer van God het verdwyn. Na die sondeval word twee grondmotiewe openbaar wat die grondslag van elke lewensbeskouing vorm, naamlik die op-God-gerigte en die op-'n-afgodgerigte vorm.

Opvoeding en onderwys, andersyds, is integrale dele van 'n hele reeks aktiwiteite wat kenmerkend van die mens is (Oberholzer, 1968, p.13). Die gemeenskaplikheid van onderwysstelsels blyk uit die identiteitstrukture van die onderwysstelsel soos bespreek in paragrawe 4.4.4.2.1 tot 4.4.4.2.7 en ook daaruit dat die onderwysstelsel funksioneer in al die modaliteite of werklikheidsaspekte.

Die lewensbeskouing, opvoeding en onderwys is gemeenskaplike eienskappe van alle mense omdat hulle 'n universele deel van alle mense vorm. Die ontplooiing van onderwysstelsels is kultuuraktiwiteite van die mens.

Die onderwysstelsel waarin opvoeding en onderwys verwerklik word, vloei voort uit die lewensbeskouing van die mens omdat die onderwysstelsel kultuurarbeid is. Andersyds dien

die opvoeding en onderwys om die lewensbeskouing te bestendig.

Hoewel die lewensbeskouing, opvoeding en die onderwysstelsel 'n gemeenskaplike verskynsel van alle mense is, ontwikkel hulle onderskeidelik in die tyd tot partikuliere lewensbeskouings en onderwysstelsels wat deel van die "kultuursfere van hulle tyd en hulle milieu" uitmaak (Stone, 1981, p.60).

Uit die lewensbeskouing, wat eie is aan alle mense, ontwikkel kultuurvorme van gemeenskappe en volke. Die kultuurvorme wat die onderwysstelsel insluit, sal telkens die stempel dra van die lewensbeskouing waaruit dit voortgevloei het.

### 5.3.2 Die religie as sentrale beginsel van die lewensbeskouing en die invloed daarvan op die onderwysstelsel

Die religie is deur Dooyeweerd beskryf as die grondmotief en sentrale beginsel wat kenmerkend is van elke lewensbeskouing. Die lewensbeskouing met die religie as sentrale beginsel daarvan, is ook fundamenteel van aard omdat dit antwoorde op fundamentele vrae gee en dit maak die lewe en wêreld van die mens sinvol.

Die onderwysstelsel, as deel van die geskape werklikheid, se

fundamenteelste struktuurmoment is die religieuse struktuur, omdat die religie op die hart van die mens beslag gelê het.

Dieselfde religie wat die sentrale beginsel van die lewensbeskouing vorm, is ook die fundamenteelste struktuurmoment van die onderwysstelsel. Die knooppunt tussen die lewensbeskouing en die onderwysstelsel is dus die religie wat op die hart van die mens beslag gelê het.

Die verdelingslyne wat die lewensbeskouing van die mens differensieer, sal ook die onderwysstelsels van volke en gemeenskappe verdeel, omdat die verdelingsfaktor dieselfde religie is.

### 5.3.3 Die sosiale karakter van die lewensbeskouing en die invloed daarvan op die onderwysstelsel

Deur middel van die lewensbeskouing wat 'n mens huldig, verkry die individu solidariteit met die gemeenskap wat aan sy lewensbeskouing gebou het. Pistorius (1969, p.108) merk daarom tereg op dat nie die omgewing waarin die mens verkeer die sterkste band tussen mense is nie, maar wel die geestelike waardes wat hulle gemeenskaplik erken.

Die onderwysstelsel funksioneer andersyds in die sosiale aspek met omgang en verkeer as sy sinkern. Die integrasie van die jeug in die samelewing en die totale betrokkenheid van die onderwys by die samelewing is in paragrafe 4.4.4.2.3



en 4.4.4.2.4 as indentiteitstrukture van die onderwysstelsel geïdentifiseer. Opvoeding is daarom ook dikwels beskryf as die oordrag van die kultuurskatte van die gemeenskap waaraan die kind behoort.

Sosiale gemeenskappe, op grond van 'n gemeenskaplike religieuse of lewensbeskoulike beginsel, (wat die sterkste band is wat gemeenskappe bind) sal poog om die jeug deur opvoeding en onderwys by dié gemeenskap te integreer.

#### 5.3.4 Die integrale en verpligtende karakter van die lewensbeskouing en die invloed daarvan op die onderwysstelsel

Die lewensbeskouing is integraal omdat dit op waarheid, wat 'n eenheid is, aanspraak maak. Die waarheid as eenheid omvat fundamentele oortuigings, en probeer om die mens se strewe na eenheid te bevestig en teenstrydighede te oorbrug (Stoker, 1969, p.166). Die lewensbeskouing is as gevolg van die sonde egter slegs in tendens integraal. Fowler (1980, p.26) stel dit soos volg: "Sin is the one cause of division in the creation". Die betekenis van die integrale en verpligtende karakter van die lewensbeskouing is dat die mens alles sien in die lig van die sentrale beginsel van die lewensbeskouing.

Die lewensbeskouing as integrale en verpligtende faset van elke mens se lewe sal in beginsel tot uiting kom in al die

mens se aktiwiteite; dus ook in sy onderwysstelsel.

Die mens wie se lewe beheer word deur liefde tot God, en volgens al die gebooe en insettinge van die Here wil lewe, sal daarna strewe dat die onderwysstelsel uit dié beginsel of wortel ontwikkel. Indien die onderwysstelsel nie ontwikkel en deurweef is met die Christelike lewensbeskouing nie, "We may have schools that we call Christian; we may staff these schools with dedicated Christians; we may add the Bible to our curriculum, and talk about Jesus and quote the Bible in every class; we may uphold high moral values; but we will not even begin to attain to an integrally Christian education" (Ibid., p.15).

Om 'n waarlike Christelike onderwysstelsel te verwerklik, "we have no option but to work together as Christian community to build a Christian philosophy of education that is firmly rooted in the integral biblical religious motive" (Ibid., p.42).

#### 5.3.5 Die lewensbeskouing as dinamiese aangeleentheid en die invloed daarvan op die onderwysstelsel

Die lewensbeskouing is nie slegs teoreties van aard nie, maar is ook dinamies van aard, omdat daar 'n krag of invloed van die lewensbeskouing uitgaan (Stoker, 1969, p.119). Hierdie dinamiek of krag wat van die lewensbeskouing uitgaan, werk deur in al die mens se kultuuruitinge en handelinge, en

dit sluit die onderwysstelsel in.

Die krag of invloed wat van die lewensbeskouing uitgaan, beteken nie noodwendig positiewe kultuuraktiwiteite nie. Die invloed kan ook negatief wees.

Die Christelike lewensbeskouing is op 'n positiewe wyse dinamies van aard, want duidelik leer die Bybel dat die mens hier op aarde 'n kultuuropdrag het en die aarde as onderkonings tot ontwikkeling moet bring. 'n Onderzoek van Taylor (*in* Stone, 1981, p. 117) toon aan dat in lande waar die Calvinistiese Hervorming gebloei het, die nasionale inkomste per capita aansienlik hoër is as in lande waar die Rooms-Katolieke en Grieks-Ortodokse geloof die oorwegende grondmotief is. Die navorsing van Taylor het verder ook aangetoon dat in oorwegend nie-Christelike lande die nasionale inkomste per capita weer laer is as in die oorwegend Rooms-Katolieke en Grieks-Ortodokse lande. Ook Hans (1967, p.85-173) wys daarop dat die ontwikkelingspeil van die verskillende lande teruggevoer kan word na hulle onderskeie religieuse tradisies. Hans het nie slegs die ontwikkelingsgraad en tempo van die stelsels in die onderskeie lande met mekaar vergelyk nie, maar ook gemeenskappe in een land wat onderling religieus van mekaar verskil. So het Hans (*Ibid.*, p.103) bevind dat in die Unie van die Sosialistiese Sowjet-Republieke die Estlanders en Oos-Duitsers, wat oorwegend 'n Protestantse lewensbeskouing het, die hoogste ontwikkeling handhaaf, terwyl die Albaniërs,

wat oorwegend Islams is, 'n uiters lae ontwikkeling het. Die negatiewe dinamiek in die oorwegend Islamlande, wat lewensbeskouing betref, kan moontlik herlei word na die fatalisme wat eie is aan die Islamgeloof (Capelle, 1976, p.30-31).

Kontinuiteit is 'n kultuurbeginsel wat tot openbaring kom in die ononderbroke kulturele ontplooiing. Dit is 'n dinamiek wat die kultuur behoort te toon (Stone, 1981, p. 97). Die onderwysstelsel, as deel van die kultuur van 'n volk of gemeenskap, behoort daarom ook hierdie dinamiek te toon. Die wortels vir hierdie dinamiek in die onderwysstelsel kan herlei word na verborge dryfkragte (religieuse grondmotiewe). Soos die dryfkragte verskil, so sal die onderwysstelsel ook verskil (Ibid., p.104). Stone (Ibid., p.105) stel dit soos volg: "In die hele geskiedenis van die mensheid was die mens se diepste oortuigings en sekerhede altyd beslissend gewees vir die veranderinge wat daar in die kultuur en maatskappy - ook die onderwys - ingetree het. Sekerlik het ander faktore ook 'n belangrike rol gespeel, maar die mens se oortuigings, sy geloof, was die stukrag en koersgewer by alle onderwysontwikkeling".

Die dinamiek of dryfkragte wat grondliggend is aan elke lewensbeskouing, is dieselfde dryfkrag wat eie is aan elke onderwysstelsel. Die geestelike wortel van die lewensbeskouing en onderwysstelsel is dus dieselfde. Daarom sal die tendens hom openbaar dat die onderwysstelsel sal dif-

ferensieer op dieselfde verdelingslyne as wat die lewensbeskouings onderling verskil.

- 5.3.6 Die lewensbeskouing as 'n waardevolle aangeleentheid wat moeilik bestendig omdat dit geen erfbare saak is nie en die invloed daarvan op die onderwysstelsel

Lewensbeskouing is vir die mens waardevol, aangesien dit vir die mens oriëntasiepunte verskaf. Die lewensbeskouing is verder vir die mens waardevol omdat dit fundamenteel van aard is en integraal deurweef is met al die handeling van die mens.

Oberholzer (1954, p.141) beweer dat sake wat vir die mens waarde het omdat die mens waarde daaraan toeken, die mens altyd daartoe sal beweeg om dit te bestendig. Omdat lewensbeskouing geen erfbare aangeleentheid is nie, maar verwerf moet word, bestendig dit moeilik want die mens moet voortdurend keuses maak.

Die lewensbeskouing het omdat dit waardevol is en moeilik bestendig, 'n diepgaande invloed op die onderwysstelsel. Die mens gebruik daarom die onderwysstelsel om sy lewensbeskouing wat waardevol is te bestendig en uit te bou.

#### 5.4 Samevatting

In hierdie hoofstuk is die kenmerke van die lewensbeskouing soos dit in hoofstuk 3 onthul is, in hulle onderlinge vervlegting met opvoedende onderwys binne die onderwysstelsel bespreek. Uit die ontleding het geblyk hoe die grondmotief agter die lewensbeskouing, wat altyd religieus is, dieselfde grondmotief is as wat ten grondslag van die onderwysstelsel lê.

Verder het ook geblyk dat die verdelingslyne wat ten grondslag van die verskillende lewensbeskouings lê, ook die basis vir die differensiasie in die onderwysstelsel vorm.

## HOOFSTUK 6

## SAMEVATTING EN DIE GEVOLGTREKKING

## 6.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk is 'n beknopte samevatting van die kernsake wat in die navorsing na vore gebring is. Die samevatting en gevolgtrekkings wat hierna gestel word, kan dus slegs in die regte perspektief gesien word teen die agtergrond van al die voorgaande hoofstukke.

## 6.2 Samevatting en oorsig van die navorsing

Ten einde die samevatting en oorsig van die navorsing wat gedoen is kompak en oorsigtelik aan die leser te bied, word dit gedoen onder opskrifte wat die skrywer noodsaaklik ag en wat nie noodwendig in enige van die voorafgaande hoofstukke aangetref sal word nie.

## 6.2.1 Probleemstelling en hipotese

Die verband en onderlinge verweefdheid tussen opvoeding en onderwysstelsel enersyds, en van die lewensbeskouing en die onderwysstelsel andersyds, is en word deur talle opvoedkundiges en ook nie-opvoedkundiges gepostuleer. Daar is al dikwels sonder meer gestel dat daar 'n regstreekse verband tussen die onderwysstelsel en die lewensbeskouing bestaan. Die opvoeding en die onderwysstelsel word dan

geag wyses van lewensopvattingverwerkliking te wees. Die verband tussen die onderwysstelsel en die lewensbeskouing kan egter ook in die alledaagse praktyk opgemerk word. Gemeenskappe wat 'n bepaalde solidariteit vertoon rondom die sentrale beginsel van hulle lewensbeskouing streef in die reël daarna om eie skole op te rig waarin sodanige fundamentele en sentrale beginsel van hulle lewensbeskouing die sentrale en leidende plek inneem. Hiervan is die Joodse en Rooms-Katolieke skole in Suid-Afrika duidelike voorbeelde. Wet 39 van 1967, wat bepaal dat alle onderwys vir Blankes in staatsbeheerde skole Christelik en nasionaal moet wees, kan eweneens as 'n poging tot die verwerkliking van die Afrikaner se Calvinistiese lewensbeskouing beskou word. Wat in hierdie verband van deurslaggewende belang is, is die feit dat die sentrale beginsel telkens religieus van aard is.

Die hipotese wat vir die doeleindes van hierdie navorsing gestel is, is dat die lewensbeskouing as die eerste en mees primêre beginsel en uitgangspunt vir differensiasie in die onderwysstelsel beskou en aanvaar moet word. Hierdie hipotese is vervolgens (hoofstukke 2 tot 4) getoets.

#### 6.2.2 Metode van ondersoek

Die toets het verloop as 'n poging om die verskynsels *opvoeding, onderwysstelsel en lewensbeskouing* in hulle onderlinge *samehang* prinsipieel-teoreties te ontleed. Die vertrekpunt vir die ondersoek was die religieuse vooronderstel-



ling dat die Bybel as Woord van God onvoorwaardelik as riglyn vir alle lewensterreine aanvaar behoort te word. Vanuit hierdie religieuse vooronderstelling is die opvoeding, onderwysstelsel en lewensbeskouing agtereenvolgens ontleed. Die werkwyse wat in die navorsing gevolg is, staan in skerp kontras tot ander denkrigtings wat van die vooronderstelling uitgaan dat die teoretiese denke outonoom is, en dat die verskynsel of fenomeen sy eie wese openbaar. Denkrigtings soos hierdie waaronder die fenomenologie val, soek gevolglik die wese van opvoeding en onderwysstelsels slegs in die betrokke fenomene self. Die wese van opvoeding en onderwysstelsel word deur hierdie wetenskapsbenadering in die verskynsel self gesoek en die resultaat is dat 'n *humanistiese* opvoeding en onderwysstelsel gevorm word. Daarteenoor leer die Bybel dat die mens en sy aktiwiteite nie "op hulle self" "an sich" beskou kan word nie. Die mens se lewe word deur God gelei; hy is op aarde geplaas en as sodanig gaan daar 'n roeping van God na hom uit, ook om aktief die verskynsels wetenskaplik te ontleed en te ken.

In die ondersoek en ontleding van die opvoeding en onderwysstelsel is die werklikheidsmodel soos ontwerp deur Dooyeweerd c.s. gebruik. Volgens dié model vertoon die geskape werklikheid en alle aktiwiteite van die mens vier struktuurmomente, naamlik 'n religieuse, modale, individuele en temporele, wat onderskei kan word maar wat tegelyk as 'n eenheid ervaar en aanvaar word. Hierdie sistematiese werklikheidsbeskouing is die mees gedifferensieerde en omvangrykste beskouing van die geskape werklikheid.

Hoewel die gemelde werklikheidsstruktuur, wat algemeen bekend staan as die Wysbegeerte van die Wetsidee, as basis gebruik is, is alle interpretasies en gevolgtrekkings waartoe Dooyeweerd en sy volgelinge kom, nie sonder meer oorgeneem nie. Vir sekere van die gedagtekonstruksies wat gebruik word in dié wysgerige stelsel word waardering uitgespreek, veral ten aansien van die *oorsprong* van die onderskeie gedagtes; hierdie waardering sluit egter nie kritiek op die uitwerking en toepassing van die betrokke gedagtes uit nie. Wat eersgenoemde betref, word kortliks na slegs twee sulke temas verwys. Waardering word betuig vir die nadruk wat in die Wysbegeerte van die Wetsidee geplaas word op die vaste ordening van die strukture wat God in die skepping gelê het, en ook op die feit dat die hele geskape werklikheid van God, die Skepper daarvan, afhanklik is. Die gevolgtrekkings wat op grond van genoemde Skriftuurlike gedagtes gemaak word, naamlik dat daar sprake sou wees van 'n skeppingsopenbaring en dat die hele kosmos religieus in die mens gekonsentreer is, word egter nie aanvaar nie (Douma, 1976, p.32-47).

'n Literatuurstudie is uitgevoer aan die hand van die kontoere van die werklikheidsstruktuur van die Wysbegeerte van die Wetsidee.

### 6.2.3 Resultate van die ondersoek

Ten eerste is die opvoeding as verskynsel aan die hand van die vier struktuurmomente van die werklikheid bespreek. Die rede vir sodanige ontleding van die wese van die op-

voeding is daarin geleë dat daar ook altyd opvoeding in 'n formele onderwysstelsel plaasvind. Opvoeding en onderwysstelsel is in 'n sekere sin onlosmaaklik aan mekaar verbind.

In hierdie analise van die opvoedingsverskynsel is vasgestel dat die religieuse die fundamenteelste struktuurmoment daarvan is. Dit blyk onder andere uit die feit dat die religieuse die grondliggende motief vir die verskeidenheid van strominge en denkrigtings in die opvoedkunde as wetenskap en in die opvoeding as intermenslike handeling is. Die term "religieus" word hier in sy wyds moontlike betekenis (konnotasie) gebruik: dit dui op 'n gerigtheid van die mens se hart en 'n verbondenheid aan dit waarop die mens hom met sy hele wese rig. Die mens is altyd gerig op God, dit wil sê anastaties of gerig op 'n afgod wat in die plek van God gestel word (dit wil sê kosmosentries, apostaties).

Die tweede struktuurmoment van die opvoeding, wat opvoeding onderskei van alle ander menslike daad en aktiwiteite, is die identiteitstruktuur daarvan. Hierdie struktuur beskryf geen ander werklikheid as die reeds vermelde religieuse, modale, of temporele strukture van die opvoeding nie, en is bloot 'n ander strukturering van presies dieselfde opvoedingswerklikheid. Die identiteitstruktuur van opvoeding wat ook omskryf kan word as 'n sinopsis of samevatting van die grondtrekke van die opvoeding, is beskrywend, tekenend en tipiserend van die universele struktuur van opvoeding, ongeag volks-, kulturele, geografiese en ander onderlinge verskille wat in die praktyk van die opvoeding aangetref (kan) word.

Die identiteitstruktuur van opvoeding toon voorts aan dat alle opvoeding bepaalde pedagogiese verhoudingstrukture vertoon, en wel 'n begrips-, vertrouens-, en gesagsverhouding. Hierdie verhoudingstrukture word sigbaar in die ander twee identiteitstrukture, naamlik die pedagogiese verloop- en bedrywigheidstrukture. Die pedagogiese verhouding-, verloop- en bedrywigheidstrukture met hulle onderskeie grond- of wesens-trekke word telkens respektiewelik beteken en van inhoud voorsien deur die (sentrale) religieuse beginsel van die mens se lewensbeskouing. 'n Verhoudingstruktuur kan nooit neutraal wees nie, want dit is gerig op die verwesenliking van 'n bepaalde persoonlike, partikuliere of individuele mikpunt. Dieselfde is waar van die verloop- en bedrywigheidstrukture; hulle het telkens 'n bepaalde partikuliere doel voor oë. Die doel of mikpunt van die opvoeding is altyd gerig op die eise wat 'n betrokke partikuliere religieuse gerigtheid stel. Daar bestaan dus in die werklikheid geen pedagogiese strukture los of neutraal van een of ander lewensbeskouing (religie) nie.

Naas die identiteitstruktuur van die opvoeding, dog ten nouste verweef daarmee, word ook die modale struktuur daarvan onderskei. Opvoeding hang so nou met die wese van die mens saam dat dit, net soos die mens, in al die modaliteite funksioneer omdat die opvoedingshandeling op die ontsluiting van die hele mens (opvoeding) gerig is. Uit 'n ontleding van die modale aspekte in die opvoeding blyk dit duidelik dat hulle telkens vanuit sy eie partikuliere religie of geloof deur die mens beteken word. Die wetsy van alle modaliteite in

die opvoeding is onveranderlik, universeel. Die betekening en die toepassing van die wetsy word daarteenoor egter telkens vanuit die een of ander religieuse vooronderstelling gedoen. Soos die identiteitstrukture nooit neutraal kan wees nie, so kan ook die modaliteite van die opvoeding dus nie neutraal wees nie.

Die differensiërende faktor in die onderskeie modaliteite en identiteitstrukture van die opvoeding is telkens 'n besondere religie soos dit sy neerslag vind in 'n bepaalde lewensbeskouing.

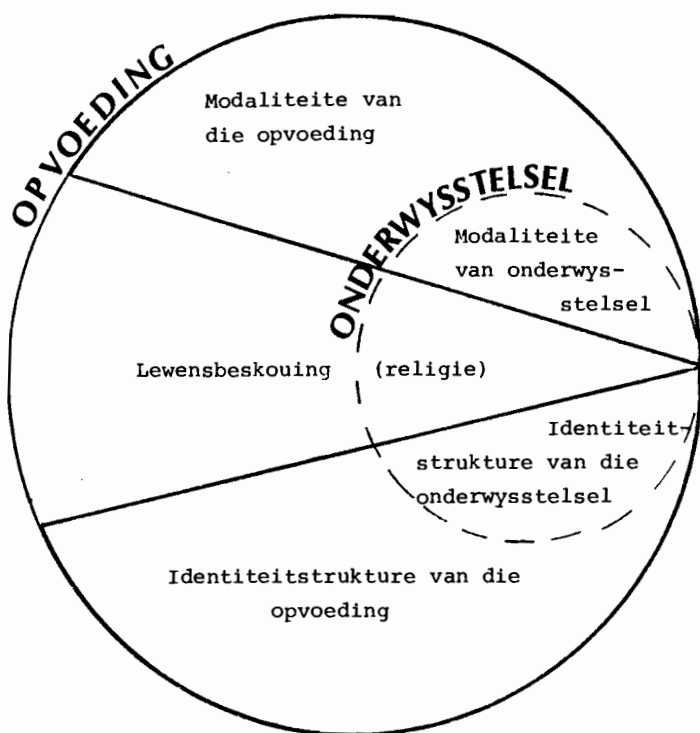
Die opvoeding vind altyd ook onder andere in 'n "formele" onderwysstelsel wat 'n integrerende deel vorm van die werklikheid plaas. In onderontwikkelde of sogenaamde primitiewe gemeenskappe vind 'n klein gedeelte van die totale opvoeding van die kinders weliswaar in 'n "formele" onderwysstelsel plaas. Kazamias en Massialas (1965, p.16) toon die bestaan van "formele" onderwysstelsels in primitiewe gemeenskappe soos volg aan: "In many primitive cultures, formal education is in part carried out in the form of initiation ceremonies by special classes of people: the elders, priests, wizards or shamans. Every individual in the specific tribe is required to pass through such ceremonies before he becomes a member of that tribe." In ontwikkelde gemeenskappe en lande vind daarteenoor in verhouding 'n groter gedeelte van die opvoeding binne die formele onderwysstelsel plaas.

Die onderwysstelsel vertoon, net soos die opvoeding, reli-

gieuse, identiteit-, modale en tydstruktuurmomente. 'n Onderwysstelsel word gekwalifiseer deur opvoedende onderwys. Die identiteitstruktuur van die onderwysstelsel is kortliks die volgende: dit is 'n pedagogies-gekwalfiseerde vervlegtingstruktuur met vervlegtingstrukturele patrone; dit verteenwoordig 'n totale betrokkenheid van die onderwys by die samelewing; dit verteenwoordig 'n integrering van die jeug by die samelewing; dit is afhanklik van die staat se juridiese integreringstaak; dit is 'n enkaptiese struktuurgeheel, en positivering geskied slegs onder leiding van 'n religieuse grondmotief.

Ten opsigte van die identiteitstruktuur van die onderwysstelsel is dit van belang om daarop te let dat die onderwysstelsel 'n pedagogies-gekwalfiseerde vervlegtingstruktuur is. Die feit dat dit so is, lei daartoe dat die doelstelling van die *opvoeding* soos dit telkens in partikuliere sin verstaan word in die onderwysstelsel verwerklik moet word. Die harmoniese verbondenheid van opvoeding en onderwysstelsel kan skematies soos volg voorgestel word.

Figuur 6.1 Verbondenheid - opvoeding en onderwysstelsel



Om te verseker dat opvoeding en onderwysstelsel in harmonie is, is dit noodsaaklik dat daarvoor sorg gedra word dat die lewensbeskouing wat die opvoeding beheers, ook die onderwysstelsel sal beheers. Waar die sentrale religieuse beginsel (grondmotief) van die lewensbeskouing in die opvoeding en onderwysstelsel nie met mekaar ooreenstem nie, sal die modaliteite en identiteitstrukture van die opvoeding soos hulle gepartikulariseer word deur die lewensbeskouing ook nie meer harmonies met die modaliteite en identiteitstrukture van die onderwysstelsel strook of saamvloei nie.

Die slotslom waartoe gekom is, is dat die lewensbeskouing die uitgangspunt en mees primêre beginsel van enige onderwysstelsel is. Hieruit volg noodwendig dat die lewensbeskouing as die eerste differensiasiebeginsel in die onderwysstelsel beskou en aanvaar moet word, een wat aan alle verdere differensiasiebeginsels in die onderwysstelsel voorafgaan, en wat die hoogste prioriteit behoort te geniet.

### 6.3 Implementering van die bevindings

In hierdie paragraaf word nou die moontlike toepassing en implementering van die bevindings hierbo geformuleer, naamlik dat die lewensbeskouing die *eerste* en mees basiese differensiasiefaktor in die onderwysstelsel is en behoort te wees teen die agtergrond van die situasie in Suid-Afrika bekyk.

In die eerste plek kan opgemerk word dat die bestaande onderwysstelsel vir Blankes deur 'n relatief groot persentasie van die Blanke bevolking aanvaar word. Die rede vir hierdie aanvaarding is miskien daarin geleë dat die huidige onderwysbeleid vir Blankes in ooreenstemming is met die lewensbeskouing van diegene wat dit aanvaarbaar vind. Die huidige onderwyswetgewing wat bepaal dat alle onderwys Christelik móét wees, met die byvoeging dat die geloofsoortuigings van die ouers en leerlinge by die Godsdiensoonderrig in die skole eerbiedig moet word, lei egter onvermydelik tot 'n gereduseerde algemene en vae christelikheid wat weliswaar deur talle Blankes sonder stamp of stoot aanvaar word, maar wat vir andere om verskeie redes onaanvaar geword het. Schutte



(1981, p.5), wat onder laasgenoemde groep tel, pleit daarom vir 'n onderwysstelsel waarin daar geen beletsel of struikelblok in die pad van die Christene gelê word in die beoefening van *ware* Christelike onderwys nie.

Die toepassing van die beginsel van lewensbeskoulike differensiasie in die onderwys kan, as alternatief vir die Christelikeheidsbepaling van Wet 39 van 1967, geleidelik uit die huidige onderwysstelsel ontwikkel, byvoorbeeld in die geval waar alle onderwys wat aan bepaalde eise voldoen, deur die owerheid gefinansier word. Die verdeling van staatsfondse vir onderwysdoeleindes kan moontlik op 'n per capita-basis plaasvind.

#### 6.4        Aanbeveling

Die bevinding in die voorgaande paragraaf naamlik dat die lewensbeskouing met sy religieuse karakter as die eerste differensiasiebeginsel in 'n onderwysstelsel aanvaar en toegepas moet word, behoort die voortgaande aandag van opvoedkundiges en onderwyswetgewers te geniet.

#### 6.5        Gesigspunt vir verdere navorsing

Verdere navorsing sal gedoen moet word oor die fyner besonderhede in verband met die implementering van die beginsel van lewensbeskoulike differensiasie in die onderwys, byvoorbeeld oor hoe dit met 'n tweede differensiasiebeginsel, naamlik kulturele differensiasie, in die Suid-Afrikaanse

onderwysstelsel toegepas kan word.

#### 6.6 Samevatting

Die hipotese wat vir die doeleindes van hierdie navorsing gestel is, is dat die lewensbeskouing as die eerste en mees primêre beginsel vir differensiasie in die onderwysstelsel aanvaar moet word. Hierdie hipotese is getoets, en so bevind.

Daar word vervolgens aanbeveel dat die beginsel van lewensbeskoulike differensiasie in die onderwysstelsel die voortgaande aandag van opvoedkundiges en onderwyswetgewers sal geniet.

Implementering van dié beginsel kan bewerkstellig word deurdat alle onderwys wat aan bepaalde eise voldoen, deur die owerheid gefinansier word.

## BIBLIOGRAFIE

- Barnard, S.S. 1978. *Vergelykende opvoedkunde vir onderwys-studente*. Durban, Butterworths.
- Barnard, S.S. 1979. "Christelik-nasionale onderwys en onderwysersopleiding soos dit op die wet op die nasionale onderwysbeleid van 1967 gegrond is." Referaat gelewer by die Goudstadse Onderwyskollege op 26 Oktober 1979. Johannesburg.
- Barnard, S.S. 1980. "'n Almal insluitende onderwysstelsel in die Republiek van Suid-Afrika." *Fokus*, jrg. 8, no. 1, Maart 1980.
- Barnard, S.S. 1981. *Vergelykende opvoedkunde vir onderwysstudente*. Durban, Butterworths.
- Bouwman, H. 1970. *Gereformeerde Kerkrecht*; eerste dl., tweede veranderde druk. Kampen, Kok.
- Capelle, M.C. 1976. *Moslems als burens*. Goes, Oosterbaan en Le Cointre.
- Coetzee, J.C. 1940. *Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding*. Stellenbosch, Pro Ecclesia.
- Coetzee, J.C. 1944. *Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde*. Stellenbosch, Pro Ecclesia.
- Coetzee, J.C. 1960. *Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde*; 2de druk. Pretoria, Van Schaiks.
- Coetzee, J.C. 1963. *Inleiding tot die historiese opvoedkunde*. Johannesburg, Voortrekkerpers.
- Cramer, J.F. and Browne, G.S. 1967. *Contemporary education. A comparative study of national systems*. New York, Harcourt, Brace and World.
- De Hovre, F. 1930. *Philosophy and Education*; vertaal deur E.B. Jorden. New York, Benziger Bros.
- Dooyeweerd, H. 1935. *De wijsbegeerte der wetsidee*; dl. I. Amsterdam, Paris.
- Dooyeweerd, H. 1953. *A new critique of theoretical thought*; Vol. I. Amsterdam, Paris.
- Dooyeweerd, H. 1955. *A new critique of theoretical thought*; Vol. II. Amsterdam, Paris.
- Dooyeweerd, H. 1957. *A new critique of theoretical thought*; Vol. III. Amsterdam, Paris.

- Douma, J. 1976. *Kritische aantekeningen bij de wijsbegeerte der wetsidee*. Groningen, De Vuurbaak.
- Douma, J. 1980. *Verantwoord handelen; inleiding in de christelijke ethiek*. Amsterdam, Ton Bolland.
- Duvenage, B. 1974. Die etiese aspekte van bevolkingsontploffing. In: Smit, E.J. red. *Reformasie en revolusie*. Potchefstroom, Instituut vir die bevordering van Calvinisme.
- Duvenage, S.C.W. s.d. *Gesagsverhoudinge, prinsipieel belig en toegepas op die akademie; Studiestuk 60*. Potchefstroom, Instituut vir die bevordering van Calvinisme.
- Eddison, J. 1980. *Bijbelse Kernwoorden*. Goes, Oosterbaan en Le Cointre.
- Fleischmann, J. 1977. *Die lewens- en wêreldbeskouing van die Afrikaanssprekende onderwysstudent in die liggaamlike opvoeding*. Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Bloemfontein, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Floor, L. 1974. Reformasie versus revolusie. In: Smit, E.J. red. *Reformasie en revolusie*. Potchefstroom, Instituut vir die bevordering van Calvinisme.
- Fowler, S. 1980. *Issues in the philosophy of education*. Potchefstroom, Potchefstroom Universiteit van die C.H.O.
- Francke, J. s.d. *Het vooroordeel in de wetenschap; 2de druk*. Groningen, De Vuurbaak.
- Geldenhuis, D.J.C. 1972. *Die standpunt van die N.G. Kerk met betrekking tot die opvoeding en onderwys*. Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika.
- Gunter, C.F.G. 1961. *Opvoedingsfilosofie*. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers.
- Hans, N. 1967. *Comparative education. A study of educational factors and traditions*. London, Routledge and Kegan Paul.
- Heyns, J.A. en Jonker, W.D. 1977. *Op weg met die teologie*. Pretoria, N.G. Kerkboekhandel.
- Holmes, B. 1965. *Problems in education. A comparative approach*. Londen, Routledge and Kegan Paul.
- Idenburg, Ph.J. 1973. *Theorie van het onderwijsbeleid*. Groningen, Tjeenk Willink.

- Kalsbeek, L. 1970. *De wijsbegeerte der wetsidee; proeve van een Christelijke filosofie*. Reeks Christelijk Perspectief, dl XVI. Amsterdam, Buijten en Schipperheijn.
- Kandel, I.L. 1955. *The new era in education. A comparative study*. Cambridge Massachusetts, Riverside Press.
- Kazamias, A.M. and Massialas, B.G. 1965. *Tradition and change in education. A comparative study*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Kohnstamm, P.H. 1948. *Keur uit het didactisch werk*. Groningen-Batavia, Wolters.
- Kritzinger, M.S.B., Labuschagne, F.J., en Pienaar, P. de V. 1977. *Verklarende Afrikaanse Woordeboek; 6de uitgebreide uitgawe*. Pretoria, Van Schaik.
- Landman, W.A. 1974. *Leesboek vir die Christen-opvoeder*. Pretoria, N.G. Kerkboekhandel.
- Landman, W.A. 1977. *Fundamentele pedagogiek en die onderwyspraktik*. Durban, Butterworths.
- Landman, W.A. en Roos, S.G. 1973. *Fundamentele Pedagogiek en die opvoedingswerklikheid*. Durban, Butterworths.
- Landman, W.A., Roos, S.G. en Kilian, C.J.G. 1972. *Die fundamentele pedagogiese strukture en essensies*. Pretoria, Departement Fundamentele Pedagogiek, Universiteit van Pretoria.
- Landman, W.A., Roos, S.G., en Liebenberg, C.R. 1975. *Opvoedkunde en opvoedingsleer vir beginners*. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteit Uitgewers en -Boekhandelaars.
- Landman, W.A., Roos, S.G. en Van Rooyen, R.P. 1974. *Die praktykwording van die fundamentele pedagogiek met kernvrae*. Johannesburg, Perskor.
- Langeveld, M.J. 1952. *Beknopt theoretische pedagogiek; 4de druk*. Groningen, Wolters.
- Langeveld, M.J. 1959. *Beknopte theoretische pedagogiek; 10de druk*. Groningen-Djakarta, Wolters.
- Leeson, S. 1947. *Christian Education*. London, Longmans, Green en Co.
- Meijer, W.L. 1976. *Kunst en revolutie*. Goes, Oosterbaan en Le Cointre.
- Meijer, W.L. 1977. *Kunst en maatschappij*. Goes, Oosterbaan en Le Cointre.

- Mulder, J.J. 1960. "Die aandeel van die lewensopvatlike in die proses van opleiding van die opvoeder-onderwyser." Koers, jrg. 28.
- Oberholzer, C.K. 1954. *Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde*. Pretoria, Monreau en Kie.
- Oberholzer, C.K. 1968. *Prolegomena van 'n prinsipiële pedagogiek*. Kaapstad, H.A.U.M.
- Oberholzer, C.K. 1968(a). Wêreldbeskouing en lewensopvatting. In: *Die waardes van die Afrikaner*. Pretoria, S.A. Akademie vir Wetenskap en Kuns.
- Pistorius, P. 1969. *Kaart en kompas van die opvoeding*. Potchefstroom, Pro Rege.
- Pöggeler, F. 1966. *De mondige mens*. Antwerpen, De Nederlandsche Boekhandel.
- Popma, K.J. 1961. *Levensbeschouwing*; dl. 1. Amsterdam, Buiten en Schipperheijn.
- Rautenbach, C.H. 1939. *Sedelike keuring*. Pretoria, Bussy.
- Rautenbach, C.H. 1940. "Ons lewensopvatting" - Rede by die opening van die Universiteit van Pretoria, gehou op 11 Maart 1940.
- Rittersma, Z. 1977. Hans-Jochen Gamm's "Kritische Schule". In: *Woord en School*, jrg. 9, no. 10.
- Röhrs, H. 1969. *Allgemeine Erziehungswissenschaft*. Berlin, Beltz.
- Rupert, Ruth M. 1974. *Die onderwysstelsel in Suid-Afrika*. Pretoria, Van Schaik.
- Schilder, K. 1978. *Christus en Cultuur*; 5de druk, Geannooteerd door J. Douma. Franeker, Wever.
- Schoeman, P.G. 1975. *Grondslae en implikasies van 'n Christelike opvoedingsfilosofie*. Bloemfontein, Sacum.
- Schoeman, P.G. 1975(a). *Grondtrekke van die fenomenologiese pedagogiek in Suid-Afrika*. Bloemfontein, Sacum.
- Schoeman, P.G. 1979. *Aspekte van die wysgerige pedagogiek*. Bloemfontein, Sacum.
- Scholtz, I.P. 1973. *Die ouer se plek en taak in die opvoeding en onderwys*. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Potchefstroom, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

- Schutte, B.C. 1981. "Lewensbeskoulike (religieuse) differensiasie in die onderwys in 'n eventuele moontlike nuwe grondwetlike bedeling in die R.S.A.". Rede op die ledevergadering van die Christelike Opvoedkunde Vereniging van Suid-Afrika, gehou op 17 Januarie 1981 te Potchefstroom.
- Sonnekus, M.C.H. en Ferreira, G.V. 1979. *Die psigiese lewe van die kind in opvoeding*. Stellenbosch/Grahamstad, Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars.
- Spier, J.M. 1938. *Inleiding in de wijsbegeerte der wetstheorie*. Enschede, Uitgeverij "P.P.E."
- Spier, J.M. 1972. *Oriëntering in die christelike wysbegeerte*; vert. deur Strauss, H.J. en Strauss, D.F.M. Bloemfontein, Sacum.
- Stichting de Evangelische Omroep. 1979. *Identiteit van het Christelijk onderwijs*. Kampen, Zalsman, Grafisch Bedrijf.
- Stoker, H.G. 1961. *Beginnels en metodes in die wetenskap*. Potchefstroom, Pro Rege.
- Stoker, H.G. 1967. *Oorsprong en rigting*; Band I. Kaapstad, Tafelberguitgewers.
- Stoker, H.G. 1969. *Beginnels en metodes in die wetenskap*. Johannesburg, Boekhandel de Jong.
- Stone, H.J.S. 1974. *Struktuur en motief van die onderwysstelsel*; 1ste druk. Gepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Bloemfontein, Sacum.
- Stone, H.J.S. 1981. *Gemeenskaplikheid en diversiteit. 'n Profiel van die Vergelykende Opvoedkunde*. Johannesburg, McGraw-Hill.
- Strauss, D.F.M. 1978. *Inleiding tot die kosmologie*. Bloemfontein, Sacum.
- Taljaard, J.A.L. 1976. *Polished lenses*. Potchefstroom, Pro Rege.
- Trethewey, A.R. 1976. *Introducing comparative education*. Rushcutters Bay, Pergamon.
- Van der Merwe, I.J.M. 1980. *Enkele knelpunte rondom die aanbieding van godsdiensonderrig en godsdiensaangeleenthede in blanke Transvaalse skole*. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Potchefstroom, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

- Van der Schijf, W.G. 1963. *Die Gereformeerde beginsel in die onderwys in Transvaal tot 1963*. Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Potchefstroom, Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- Van der Tas, G. 1978. *De lichamelijke opvoeding in het licht der Schrift*. Goes, Oosterbaan en Le Cointre.
- Van der Walt, J.L. 1980. *Wetenskapsleer van die opvoedkunde*. Potchefstroom, Pro Rege.
- Van der Walt, J.L. 1980(a). *Die grondslae van die opvoedkunde*; dl. 2. Potchefstroom, Pro Rege.
- Van der Walt, J.L., Dekker, Elise I. en Van Wyk, J.H. 1979. *Inleiding tot die fundamentele opvoedkunde*; Deel I, 3de druk. Potchefstroom, Pro Rege.
- Van der Walt, J.L., Dekker, Elise I en Van Wyk, J.H. 1980. *Inleiding tot die fundamentele opvoedkunde*; dl. 2, 3de druk. Potchefstroom, Pro Rege.
- Van Riessen, H. 1970. *Wijsbegeerte*. Kampen, Kok.
- Van Schalkwyk, O.J. 1977. *Die onderwysstelsel in antropologiese perspektief*. Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif, Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Staden, J.L. 1955. *Transvaal gedurende die jare 1900-1950 as weerkaatsing van die rigtinge van lewensopvatting*. Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Pretoria, Universiteit van Pretoria.
- Van Staden, M.J. 1972. *Die taak van die skool ten opsigte van die uitbouing en bestendiging van 'n lewensopvatting*. Ongepubliseerde M. Ed.-verhandeling. Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Peursen, C.A. 1975. *Cultuur in de stroomversnelling*. Amsterdam-Brussel, Elsevier.
- Van Wyk, J.H. 1979. *Strominge in die opvoedingsteorie*. Durban, Butterworths.
- Veenhof, C. 1939. *In Kuyper's lijn*. Goes, Oosterbaan.
- Venter, H. 1977. *Totius versamelde werke - Eeufees-uitgawe*; Vol. I. Kaapstad, Tafelberg- Uitgewers.
- Venter, H. 1977. *Totius versamelde werke - Eeufees-uitgawe*; Vol. IX. Kaapstad, Tafelberg-Uitgewers.
- Vereniging vir Gereformeerde onderwys. 1979. "Dat die erwe van ons vadere vir ons kinders erwe bly". Pretoria.



- Vermaak, D. 1970. *Die agtergrond en implikasies van enkele beginsels in verband met 'n nasionale onderwysbeleid vir die Republiek van Suid-Afrika: 'n Histories-prinsipiële studie.* Ongepubliseerde D. Ed.-proefskrif. Bloemfontein, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Vermeulen, A. 1971. *Die opvoedkundig-antropologiese betekenings van die wysbegeerte van die wetsidee.* Potchefstroom, Pro Rege.
- Waterink, J. 1926. *De paedagogiek als wetenschap.* Zeist, Ruys.
- Waterink, J. 1951. *Theorie der opvoeding.* Kampen, Kok.
- Weeks, S.G. 1967. *Divergence in educational development. The case of Kenya and Uganda.* New York, Teachers College.
- Wiskerke, J.R. 1978. *De stryd om de sleutel der kennis.* Groningen, De Vuurbaak.

## OPSOMMING

Lewensbeskoulike differensiasie

in die

onderwysstelsel

deur

Hermanus de Jager

Leier: Prof. dr. J.L. van der Walt

Hulpleier: Prof. dr. S.S. Barnard

Departement: Teoretiese Opvoedkunde

Graad: Magister Educationis

Die doel van hierdie studie is om die noue verband tussen die die lewensbeskouing en die onderwysstelsel, wat dikwels deur verskillende opvoedkundiges gepostuleer is, prinsipieel-teoreties aan te toon, te ontleed en te beskryf.

Die navorsing het in die vorm van 'n literatuurondersoek verloop. Sodoende het die verskillende aspekte van die ondersoekterrein in die gesigsveld gekom. In teenstelling met wetenskaplikes wat in hulle navorsingsarbeid hulle vertrekpunt in die sogenaamde outonomie van die teoretiese denke neem, is die eksplisiete standpunt aanvaar dat die Bybel die riglyn vir alle menslike handelinge, wat noodwendig ook alle

wetenskaplike arbeid insluit, moet wees. Die wysgerige werklikheidsmodel wat gebruik is, is dié van die Wysbegeerte van die Wetsidee. Die aanwending van die genoemde werklikheidsstruktuur was egter onderworpe aan die uitgangspunt dat nie alle gevolgtrekkings waartoe onderskeie aanhangers van dié denkrigting gekom het, aanvaarbaar was nie.

Die ondersoek het aan die lig gebring dat die grondmotief by sowel opvoeding as onderwysstelsel altyd religieus van aard is. Met "religieus" word bedoel die gerigtheid van die hart van die mens op dit waaraan die mens in sy diepste wese verbonde is. Die praktyk van opvoeding en onderwys toon dat die gerigtheid van die hart van mense onderling grootliks verskil. Dié verskil is die gevolg van die sondeval - sedert die sondeval is die hart òf gerig op God òf afgodies op iets in die kosmos.

Uit die daaropvolgende ontleding van die identiteits- en modale strukture van die opvoeding en onderwysstelsel het dit telkens geblyk dat dié strukture gepartikulariseer word deur die religieuse motief.

Dit is bevind dat die sentrale beginsel van die lewensbeskouing eweneens religieus van aard is, wat 'n mens in staat stel om af te lei dat die lewensbeskouing van die mens die sturende krag in sy lewe is wat al sy aktiwiteite, dus ook sy opvoedingswerk en die onderwysstelsel wat hy ontwerp, rig.

Die gevolgtrekking waartoe op grond van die navorsing gekom is, is dat die lewensbeskouing, wat *altyd* religieus bepaal is, die *eerste* en *mees primêre* beginsel van die onderwysstelsel vorm, en daarom die basis en grondslag vorm vir differensiasie in die onderwysstelsel - een wat alle ander differensiasiebeginsels in die onderwysstelsel voorafgaan en ten grondslag lê.

## SUMMARY

Life conceptual differentiation

in the

educational system

by

Hermanus de Jager

Leader: Prof. dr. J.L. van der Walt

Joint leader: Prof. dr. S.S. Barnard

Department: Theoretical Education

Degree: Magister Educationis

The aim of this study is to indicate, analyse and describe, by means of theoretical principles, the close connection between man's philosophy of life and the educational system which is often postulated by educationalists.

The research was conducted in the form of a literature study. In this way different aspects in the field of research were highlighted. In contrast with scientists who maintain the so-called autonomy of theoretical thought as a basic starting point, the explicit point of view taken here was that the Bible should be the guideline for all human action, this necessarily includes all scientific activity.

The philosophical "model of reality" which was used was that of the Philosophy of the Cosmonomic Idea. The use of this structure of reality was, however, subject to the view that not all conclusions to which the various followers of this school of thought arrived at, were acceptable.

This research revealed that the basic motive in both education and the educational system is always of a religious nature. By "religious" is meant that man's inclination is always towards that to which he is most deeply attached in the depths of his being. In the educational situation it has been shown that human attitudes and beliefs vary greatly from person to person. This difference is the result of the Fall - since the Fall the heart of man is inclined either towards God or idolatrously towards something in the cosmos.

From the subsequent analysis of identity and modal structures in education, and the educational system, it became abundantly clear that these structures are particularised by the religious motive.

It was found that the central principle of a philosophy of life is also of a religious nature. This makes it evident to conclude that man's philosophy of life is the guiding force of his life. It directs all his activities and consequently also his educational work and the educational system designed by him.

From this analysis it was concluded that man's philosophy of life which is *always* religiously determined is the *first* and *most primary* principle of the educational system and therefore forms the basis for differentiation in the educational system - one which takes precedence over and forms the basis of all other principles of differentiation in the educational system.