

---ooOoo---

'N ANALISE VAN DIE KREATIEWE BEGINSEL
IN DIE OPVOEDING MET SPESIALE VERWYSING
NA DIE KUNSOPVOEDING

deur

ANDRIES JOHANNES VAN JAARVELD, B.A., M.Ed.

Proefskrif aangebied ter gedeeltelike
nakoming van die vereistes vir die graad

DOCTOR EDUCATIONIS

In die Fakulteit Opvoedkunde

van die

Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

1968.

Promotor:

PROF. DR. B.C. SCHUTTE.

---ooOoo---

V O O R W O O R D

Hierdie studie is n beskeie poging om n oplossing te probeer vind vir die tergende probleem van kreatiwiteit.

Die volvoering daarvan sou nie moontlik gewees het as dit nie was vir vele faktore wat daartoe bygedra het nie. Hier word in die eerste plek gedink aan die heimlike voorsiening van geestelike krag van die Universele Kreatiewe Meester van wie ons slegs maar verleende kreatiewe moontlikhede ontvang het.

My innige dank gaan ook aan my gade vir haar getroue geestelike bystand, vir geduld en verdraagsaamheid. So n studie verg baie konsentrasie en aandag. Dis juis hierdie aandag wat onttrek word aan die hele gesin wat dit ook vir hulle n opoffering maak. Ek weet daar is soms baie in stilte gely en verdra. Dit alles is deel van die prys wat betaal word. My innige dank aan my gesin vir hulle geduld en verdraagsaamheid.

Aan my vader en moeder my innige dank vir hulle belangstelling. Dit was albei se wens dat ek voort moet gaan met studie. My moeder het ons intussen ontval. Ek weet sy sou saam met my vader bly gewees het dat alles volgens verwagting verloop het. My innige dank aan hulle bystand.

Aan my geagte promotor, prof. dr. B.C. Schutte, gaan my innige dank vir sy besondere simpatieke leiding. Hy is vir my n man van werklike integriteit en iemand op wie ek kan pyltrek. Sy wye horisonne en sy innige menslikheid maak van hom n besondere mens. Wie vorentoe wil beur sal in hom altyd net welwillendheid vind. Sy fyn diskriminerende vermoë laat hom onderskei tussen die werklike en die skynbare. Wetenskaplikheid is vir hom die toets. Dis n voorreg om so n persoon te ken en n buitengewone voorreg om onder sy persoonlike leiding te studeer.

My dank gaan ook aan mnr. F.W. Jooste wat die studie taalkundig versorg het en wat die begripskorrektheid daarvan kontroleer het. Hy is n liefhebber van die Afrikaanse taal. Hy verleen lewe daaraan wat dit sprankelend en oorspronklik laat klink.

Aan mev. R.C. Bosman wat die tikwerk gedoen het en aan
mnr. J.W.F. Bosman wat dit kontroleer het my innige dank. Die
kwaliteit van hierdie werk spreek vanself.

Dit is my innige hoop dat hierdie aktuele onderwerp, deur
hierdie studie toegelig, verder uitgebrei en gerealiseer sal word
sodat dit mag bydra in die opbou van 'n lewenskragtige volk wat
rigting en koers sal hê en hou.

I N H O U D S O P G A W E.HOOFSTUK I.

A.	PROBLEEMSTELLEND E INLEIDING	1
B.	REDES VIR DIE BELANGSTELLING IN KREATIVITEIT	5
	(a) Guilford	5
	(b) Ghiselin	5
✓	(c) Dr. P.M. Robbertse	6
	(d) Feet	6
	(e) Osborn	6
	(f) Rogers	7
	(g) Slotsom	8
C.	WAT WORD ONDER KREATIVITEIT VERSTAAN	9
	(a) Inleiding. Definisies en beskouinge oor kreatiwiteit	9
	(b) Definisies gekwoteer deur Doppelt	10
	(1) Bruner (1962)	10
	(2) Henle (1962)	10
	(3) Newell, Shaw en Simon (1962)	10
✓	(4) Murray (1959)	10
	(5) Lasswell (1959)	10
	(6) Taylor, D.W. (1960)	10
	(7) Margaret Mead (1959)	10
	(8) May (1959)	10
	(9) Guilford (1959)	10
	(10) Samevatting	11
	(c) Die simposium van die Michigan State University	11
	(1) Sinnott	11
	(2) Fromm	11
	(3) May	11
	(4) Rogers	11
	(5) Maslow	11
	(6) Samevatting van Anderson	12
✓	(d) Journal of Education Feb. 1963	13

(1) Kaplan	13
(2) Paul Nash	13
(3) Kahn	13
(e) Die leidende Westerse land, die V.S.A. en die belangstelling in kreatiwiteit	13
(1) n Tipering van die gees van die belangstelling in kreatiwiteit	13
(2) Die invloed op die onderwys	14
(3) Die onderwys begin reageer. Die "brainstorming" tegniek	15
(4) Corsigtelike beskouing	15
(5) Die materialisties-pragmatistiese beskouing oor kreatiwiteit	16
(f) Belangstelling in die geestelike sy van kreatiwiteit	17
(g) Die vraag na die transendentale aspek van kreatiwiteit	18
(h) Berdyaev en die idee van vrywillige oorgawe	19
(i) Troward en die idee van die mens as sentrum van goddelike werking	20
(j) F. Matthias Alexander se opvatting	21
(k) Die nuwe belangstelling in die rol van die onderbewuste. Kort historiese oorsig	23
(l) Die hedendaagse beskouing oor die onderbewuste	24
(m) Samevatting	25
D. DIE WERKPROGRAM	27
E. DIE METODE VAN NAVORSING	28
F. TERME	28

HOOFSTUK II.

IN ONDERSOEK NA KREATIWITEIT IN DIE VERSKILLENDEN ASPEKTE VAN DIE MENS

A. DIE LIGGAAMLIKE ASPEK	29
(a) Inleiding	29
(b) Die begin van die menslike wese	29
(c) Skepping gaan sekonde na sekonde onverpoosd voort	30
(d) Eenheid van liggaam en siel	30

(e)	Eensydige siening van die meganistiese skool	31
(f)	Die rol van die liggaam	32
B.	DIE INTELLIGENSIE EN KREATIWITEIT	
(a)	Aansluitende inleiding	32
(b)	Die wese van die verstand	32
(c)	Die stand van die wetenskap betreffende intelligensie en kreatiwiteit; n moontlike rol vir empatie ingesien	33
(d)	Die ondersoek van Getzels en Jackson na die verband tussen intelligensie en kreatiwiteit	34
(e)	Die brein n orgaan met beperkte vermoëns	35
(f)	Visualisering as funksie van die brein	35
(g)	Die historisiteit van die mens. Die invloed van die verlede op die kreatiwiteit van die mens	38
(h)	Empatie die vonk tot kreatiwiteit	40
(i)	Die essensie van skepping	41
C.	DIE EMOSIE EN KREATIWITEIT	
(a)	Aansluitende inleiding	42
(b)	Die wese van die emosie betreffende die kreatiewe daad	42
(c)	Konkrete voorbeelde hoe emosie tot skepping lei	43
	(1) Tyson	43
	(2) Slesenger	44
	(3) Barnes	44
(d)	Verheldering en uitbouing van die begrip	45
(e)	Begeerte en die geestelike sy van kreatiwiteit	46
D.	DIE WIL EN KREATIWITEIT	
(a)	Aansluitende inleiding	46
(b)	Die wese van die wil	46
(c)	Grade van wilsterkte	47
(d)	Die rol van die verstand by die wil: rigting aan krag	48
(e)	Die geestelike aspek en die wil	49
E.	DIE EGO EN KREATIWITEIT	
(a)	Aansluitende inleiding	51
(b)	Die wese van die ek	51

(c)	Die ek word weerspieël in die bewussyn	52
(d)	Die hoër instrumente van die ek	53
(e)	Libido	53
(f)	Die idee van twee ekke: n empiriese en transendentale	55
(g)	Realisering of aktualisering by die skeppende daad	56
(h)	Sinchronisering	59
F.	ALGEMENE SAMEVATTING	
(a)	Die liggaam	61
(b)	Die intelligensie	61
(c)	Die emosie	62
(d)	Die wil	62
(e)	Die ego	62

HOOFSTUK III.

DIE GEBRUIK VAN DIE MENSLIKE TOERUSTING OM TE SKEP.

A.	INLEIDING	64
B.	HISTORIESE AGTERGROND	66
C.	DIE STAND VAN DIE WETENSKAPLIKE NAVORSING OOR DIE FASES	68
D.	DIE KOMPONENTE VAN DIE KREATIEWE DAAD	70
	Aansluitende inleiding	70
1.	Die eerste fase van die kreatiewe daad: empatisering	71
	(a) Die wese van empatie	71
	(b) Invoeling lei tot visualisering	73
	(c) Aanleg en invoeling	73
	(d) Ontwikkeling van empatie	74
	(e) Instelling op die geestelike doelwit	75
2.	Die tweede fase van die kreatiewe handeling: Die verbeelding	77
	(a) Kort aansluitende inleiding	77
	(b) Die wese van die verbeelding	78
	(c) Die aard van die beelde	79
	(d) Die fluktuerende of vryswewende verbeelding	81
	(e) Die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld	82

(f)	Die waarheid en verbeelding: besinning op die transendentale vlak	82
(g)	Die verbeelding gesinchroniseer in werking	84
(h)	Die verbeelding verkeerd gebruik	85
(i)	Besware van metafisici teen te konkrete begrip van visualisering	85
(j)	Spanning aktiveer die verbeelding	86
(k)	Die verbeelding op geestelike vlak toegepas	87
3.	Die derde fase: Konsentrasie en kreatiwiteit en die onderbewussyn en kreatiwiteit	88
(a)	Konsentrasie en kreatiwiteit	88
(1)	Aansluitende inleiding	88
(2)	Die stand van die wetenskap betreffende konsentrasie en kreatiwiteit	88
(3)	Wat konsentrasie is	90
(4)	Konsentrasie en die onderbewuste	93
(5)	Die uitvoering van 'n idee tot sy logiese konsekwensies deur konsentrasie	94
(6)	Die geestelike aspek van konsentrasie en kreatiwiteit	95
(7)	Konsentrasie n na binne gerigte werking	96
(b)	Die aandeel van die onderbewuste in die kreatiewe daad	97
(1)	Aansluitende inleiding	97
(2)	Plasing van die onderbewuste in die kreatiewe handeling: Historiese gang	97
(3)	Die onderbewuste as aandeelhouer in die kreatiewe daad	
(4)	Die beskouing dat die onderbewuste as onpersoonlike element in die kreatiewe handeling 'n rol speel	100
(5)	Op soek na 'n werkende hipotese van die onderbewuste in die kreatiewe daad	103
(6)	Verdere bevindings oor die rol van die onderbewuste	104
(7)	Die inkubasietyd	105
(8)	Die inkubasietyd n gevaartyd	107
(9)	Subtiel kreatiewe beelde met behulp van die onderbewuste	108
4.	Die vierde fase: Die finale manifestasie van die kreatiewe proses	110

(a)	Aansluitende inleiding	110
(b)	Die kanalisering van die inspirasie	110
(c)	Vormgewing deur toepassing van beginsels en wette	111
(d)	Die verskyning van die nuwigheid	112

HOOFSTUK IV.

DIE PLASING VAN KREATIWITEIT IN DIE OPVOEDING

Deel I.

Die opvoeder en wat hy moet weet oor die kreatiewe handeling.

A.	INLEIDING	113
B.	WAT IS OPVOEDING	116
C.	DIE OPVOEDER	119
(a)	Die wet van persoonlike verantwoordelikheid en kreatiwiteit	119
(b)	Die waarheid en kreatiwiteit	125
(b) D.	DIE KREATIEWE HANDELING IN DIE OPVOEDING	131
	Inleiding	131
(a)	Die eerste fase: Bewerkstelling van sensitiewe empatiese relasies	132
(b)	Die tweede fase: die verbeelding	134
(1)	Die vryswewende verbeelding	134
(2)	Die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld	136
(c)	Die derde fase: konsentrasie en die onderbewuste	138
(d)	Die vierde fase: die finale manifestasie van die kreatiewe werking	139

Deel II.

Die opvoedeling, die leerstof en die stelsel van onderwys met betrekking tot kreatiwiteit

A.	DIE OPVOEDELING EN KREATIWITEIT	141
(a)	Die stadium 2 - 4	142
(b)	Die stadium 4 - 7	146
(c)	Die stadium 7 - 10	150
(d)	Die stadium 10 - 12	153
(e)	Die stadium 12 - 17	156
(f)	Die stadium 17 +	162

B. DIE TOEPASSING VAN DIE KREATIEWE HANDELING IN DIE
VERSKEIDENE OPVOEDINGSTERREINE

(a)	Inleiding	166
(b)	Keuse van vakke	167
(c)	Die leerplanne	168
	Probleme by die samestelling van 'n leerplan	169
(1)	Die tydprobleem	169
(2)	Die agtergrond van die onderwyspersoneel	169
(3)	Die houding van die gemeenskap	170
(4)	Fasiliteite	171
(5)	Konformiteit	171
(d)	Vakke wat 'n rol speel by kreatiwiteit	173
(1)	Godsdiensoonderrig	173
(2)	Geskiedenis	174
(3)	Taalonderrig	176
	(i) Lees	177
	(ii) Skryf	178
	(iii) Literatuur	180
	(iv) Praat	181
	(v) Luister	182
(4)	Natuurwetenskappe	183
(5)	Die syfervakke	184
(6)	Drama, musiek en kuns	185
(e)	Die stelsel van onderwys	186
(1)	Die samelewing	187
(2)	Die onderwyser	188
(f)	Die plek van die kind in die stelsel ten opsigte van die kreatiewe werking	190
(1)	Die eerste fase: <u>empatie</u>	190
(2)	Die tweede fase van die kreatiewe werking in die stelsel	192
(3)	Die derde fase van die kreatiewe werking in die stelsel	193
(4)	Die vierde fase van die kreatiewe werking in die stelsel	194

HOOFSTUK V.

DIE ROL VAN KREATIWITEIT IN DIE ONTWIKKELING VAN DIE
KUNS VAN DIE KIND VAN GEBOORTE TOT ADOLESSENSIE

A.	GEDAGTES OOR DIE DOEL VAN 'N KUNSLES	
(a)	Algemene oriëntering	196
(b)	Die algemene doel van kunsopvoeding	198
(c)	Huidige strominge by die aanbieding van n kunsles	199
B.	DIE AANBIEDING VAN 'N KUNSLES	
(a)	Inleiding	201
(1)	Die skepping van sensitiewe empatiese relasies	201
(2)	Die prikkeling van die verbeelding tot aktiwiteit	205
(3)	Die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld	208
(4)	Hantering van die materiaal	210
(b)	Die tweede stap in n kunsles: Die verwerwing van funksionele kennis, soms ook demonstrasie genoem	212
(c)	Die derde stap: vergestaltung van die beeld	216
	Inleiding: Die stadium	
(1)	Aard van hierdie fase	216
(2)	Hulpverlening	218
(3)	Probleme en remediering	219
(d)	Die vierde stap: waardering van die werk	223
	Samevatting	225
C.	DIE ONTLEDING VAN DIE KREATIEWE WERKING IN DIE VERSKILLENDE STADIA VAN ONTWIKKELING VAN DIE KIND	
(a)	Die stadium 2 - 4 (Die krabbelstadium)	227
(b)	Die stadium 4 - 7 (Die simboliseringstadium)	231
(c)	Die stadium 7 - 10 (Die stabiliseringstydperk)	234
(d)	Die stadium 10 - 12 (Die stadium van sosiale ontploffing)	238
(e)	Die stadium 12 - 17 (Die puberteit)	242
(f)	Die stadium 17 + (Die adolessensie)	247

HOOFSTUK VI.

'N ANALISE VAN DIE ROL VAN KREATIWITEIT
IN DIE SKILDERKUNS

A.	INLEIDING	251
B.	ORIËTERING TEN OPSIGTE VAN KREATIWITEIT	251
C.	MOTIVERING TOT KREATIWITEIT	254
D.	NOODSAAKLIKHEID VIR DIE BESTUDERING VAN KREATIWITEIT IN DIE KUNS	259
E.	DIE VOLTREKKING VAN DIE KREATIEWE HANDELING IN IN DIE KUNS	263
(a)	Inleiding	263
(b)	Die invloed van invoeling in die tydges m.b.t. die wette wat die kuns beheers	266
(1)	Primitiewe kuns	267
(2)	Die Egiptiese kuns	267
(3)	Griekse skilderkuns	268
(4)	Die middeleeue	268
(5)	Die Renaissance en Humanisme	268
(6)	Die Naturalisme	269
(7)	Realisme	270
(8)	Die Impressionisme	270
(9)	Die Ekspressionisme	272
(10)	Dadaïsme	273
(11)	Die Surrealisme	273
(c)	'n Analise van die hedendaagse kuns m.b.t. die voltrekking van die kreatiewe handeling	274
(1)	Inleiding	274
(2)	Hedendaagse invloede wat die kunstenaar beïnvloed	275
(3)	'n Analise van die komposisie-elemente in die hedendaagse skilderkuns	277
(i)	Eenheid	277
(ii)	Ruimtebegrippe	279
(iii)	Geestelike oordenking	282
(iv)	Simchronisering	286
(v)	Gevolgtrekking	286
(d)	Die sogenaamde ruimtekuns	287

(14) HOOFSTUK VII.

FAKTORE WAT KREATIWITEIT BEÏNVLOED.

A.	INLEIDING	289
B.	FAKTORE WAT DIE ONDERWYSER BEÏNVLOED T.O.V. KREATIWITEIT	291
	Inleiding.	
1.	(a) Frustrasie: die waardige doelwit en die oorsake	295
	(b) Kreatiwiteit en die gevolge van frustrasie	297
	(1) Substitusie	298
	(2) Rasionalisering	298
	(3) Projeksie	299
	(4) Spanning en gebed	300
	(c) Reaksiepatrone van frustrasie by die onderwyser	300
	(1) Rustige frustrasie	300
	(2) Distansiëring	301
	(3) Aggressie	301
	(d) Voorkoming van frustrasie	301
	Konformiteit	303
	(1) Die aard van die menslike intellek	303
	(2) Die rol van intuïsie	303
	(3) Die invloed van die wetenskap en konformiteit	305
	(4) Die vraag na die oorsaak van konformiteit	306
	(5) Hoe die probleem die hoof gebied kan word	307
	Ander faktore bv. vrees	309
C.	FAKTORE WAT DIE KIND BEÏNVLOED T.O.V. KREATIWITEIT	
	(a) Inleiding	312
	(b) vertroosting van die "teder" komponente van die kreatiewe werking by die kind	315
	(c) Vrees as faktor	314
	(d) Spanning as faktor	315
	(e) Sekuriteit en veiligheid	316
	(f) Die skepping van 'n rustige atmosfeer	317
	(g) Die empatiese begrip	317

(h) Waardering	318
(i) Tyd as faktor	318
(1) Inleiding	318
(2) Die probleem van tyd in ons skole	319
(3) Die kreatiewe opdrag en die tydsfaktor	320
(4) Die opheffing van die visie	321

HOOFSTUK VIII

SLOTBESKOUIING

Inleiding	323
A. EMPATIE	326
B. VERBEELDING	327
(a) Die vryswewende verbeelding	327
(b) Die gestruktureerde verbeelding	328
C. KONSENTRASIE OP DIE DOELWIT	329
(a) Die intellek	329
(b) Die wil	329
(c) Die emosie	329
(d) Die onderbewuste	330
(e) Die moment van insig	330
D. VERGESTALTING VAN DIE KREATIEWE HANDELING	331
E. ALGEMEEN	331
F. IMPLIKASIES VAN DIE STUDIE	334
(a) Deeglike voorbereidingswerk	334
(b) Die sillabusse en leerplanne	335
(c) Benodighede	336
(d) Aandag aan spesiale vakke soos kuns	337
(e) Die onderwyser	337
(f) Opsomming	338
<u>PROBLEEFS:</u> A. Lys van gepubliseerde werke	339
B. Lys van ongepubliseerde werke	346
C. Lys van artikels	346
<u>ENGEELSE OPSOMMING</u>	349

HOOFSTUK I.A. PROBLEEMSTELLEND INLEIDING.

Kreatiwiteit het in die laaste jare die middelpunt van baie geskrifte, studies en konferensies geword. Dit is n idee waaroor daar lank gelede reeds ondersoek ingestel is, maar omdat dit beskou is as iets geheimsinnigs, heiligs, wonderbaarliks en te make het met die metafisiese,¹⁾ is daar nie veel verdere aandag aan gegee nie en dit het ook nie inslag gevind nie. Die begrip „creativity“, wat vertaal kan word as skeppende denke of vermoë, of kreatiwiteit, is egter n ou idee aangesien sekere ondersoekers in die twintiger jare in dié verband reeds navorsing gedoen het.

Na die twintiger jare het navorsing in hierdie rigting begin kwyn,²⁾ en dis eers gedurende die afgelope tiental jare dat n verandering begin intree het. Hiervan getuig die goedbygewoonde konferensies en simposia oor die onderwerp soos bv. die Ohio-konferensie in 1953,³⁾ die Michigan State University simposia van 1959,⁴⁾ en die konferensie van Educational Testing Service waar n gedeelte van die konferensie aan besprekinge oor kreatiwiteit en hoe om dit te meet, gewy is.⁵⁾

By verskeie universiteite, bv. die van Utah onder leiding van Prof. Calvin Taylor, Minnesota onder leiding van Torrance, Suid-Kalifornia onder leiding van Guilford en Chicago onder leiding van Getzels en Jackson, is en word navorsing nog oor die aangeleentheid gedoen.⁶⁾

Daar word ook betreklik baie geskryf oor die onderwerp, bv. Brewster Ghiselin met sy insiggewende boek: „The Creative Process“ (1952), waarin hy ter inleiding n artikel wy aan die

1) May Rollo. The nature of creativity. (In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.55.)

2) Robbertse, P.M. Skeppende denke of vermoë, p.1.

3) Ibid. p.2.

4) Anderson, Harold H. Creativity and its cultivation.

5) Robbertse, P.M. a.w. p.2.

6) Ibid.

skeppende proses en daarna n veertigtal voorbeelde aanhaal uit wêreldberoemde kunstenaars se geskrifte.

Getzels en Jackson het veral n belangrike bydrae gelewer met hulle opspraakwekkende boek wat baie publisiteit geniet het. In hierdie boek, *Creativity and Intelligence* (1962), het hulle empiries bewys dat hoewel skeppende vermoë in geringe mate aan intelligensie verwant is, dit egter grootliks n afsonderlike vermoë is.¹⁾

Van die nuutste boeke op hierdie gebied is o.a. die van Arthur Koestler: *The Act of Creation* (1964). In die eerste deel van hierdie omvattende werk sit hy n teorie oor die daad van skepping uiteen. Hy poog om aan te toon dat alle skeppende aktiwiteite presies dieselfde basiese patroon het en probeer dan om hierdie patroon te omlin. In die tweede deel word aangetoon dat sekere basiese beginsels deur die hele organiese hierargie in beginsel in werking is, van die bevrugte eier af tot die vrugbare brein van die skeppende individu. Hierdie deel is baie tegnies en het n fisiologiese ewolusionistiese strekking.

Daar is nog talle ander werke wat hierdie onderwerp behandel.²⁾ In Amerikaanse tydskrifte kom ook talle artikels oor die onderwerp voor. Dit word selfs so belangrik beskou dat n enkele uitgawe geheel en al aan kreatiwiteit gewy word.³⁾ Andere het n reeks opeenvolgende artikels vir elke maand van die jaar 1964 waarin verskillende aspekte van kreatiwiteit onder die soeklig kom.⁴⁾

1) Madans, Alan B. Some approaches to the problem of creativity, 786; Robbertse, P.M. a.w. p.5.

2) Osborn, *Applied imagination* (1963);
Kubie, *Neurotic distortion of the creative process* (1958);
Bowden met sy boek F. Matthias Alexander and the creative
Advance of the individual (1965);
Harold Rugg, *Imagination* (1963), e.a.

3) *Journal of Education*, Vol. 145 van Feb. 1963 uitgegee deur die Boston University School of Education.

4) *Transactions of the New York Academy of Science*.

Na noukeurige bestudering van al hierdie feite blyk dit dat kreatiwiteit in die leidende Westerse land, die V.S.A., 'n ewolusionistiese en pragmatistiese karakter openbaar. Die feit bly egter staan dat dit 'n belangrike 'aangeleentheid is.

Dis ook nie net in die V.S.A. waar kreatiwiteit aandag geniet nie, maar uit die Psychological Abstracts blyk dit dat Rusland in die huidige tyd ook knaend aandag aan die onderwerp skenk.¹⁾ Dit is dus duidelik dat dit nie slegs vir die Weste 'n belangrike besprekingspunt geword het nie, maar dat die Ooste ook daarop toespits en die belangrikheid daarvan besef. Miskien sou die ruimtewedloop en nuwe ontdekkings wat daarmee gepaard gaan iets daarmee te doen hê. Nietemin bly die feit staan dat die hoop gevestig word op kreatiwiteit in die mens en daar word naarstiglik vooruitgesien na feite wat meer lig op die aangeleentheid kan werp sodat hierdie waardevolle menslike eienskap by die individu ontwikkel kan word.

In Engeland, wat maar baie konserwatief van geaardheid is, word hierdie „nuwigheid" nie juis met veel geesdrif ontvang nie.²⁾ In Nederland is baanbrekerswerk³⁾ gedoen deur Révész met sy boek: Creatiewe Begaafdheid (1964), en Talent en Genie (1952), waar hy vier fases bespreek waarin die proses van kreatiwiteit hom voordoën.

In Suid-Afrika het prof. P.A. Duminy sy interessante artikel: „Van konvensionaliteit na kreatiwiteit", in die Fort Hare Papers Desember 1961 gepubliseer, waarin hy o.a. melding maak van die fases van kreatiwiteit en ook verwys na konvensionaliteit en kreatiwiteit in die huidige skoolstelsel.

Dis egter die Sielkundige Instituut van die Republiek van Suid-Afrika (Sirsa) wat sy aandag ernstig toegespits het op hierdie probleem en in 1963 die soeklig laat val het op die

1) Filip'ev, Yu. A. Creativity and Cybernetics, Moscow, Nauka, 1964; Orlov, V.I. A treatise on inspiration, leading to great discoveries, 1965.

2) Robbertse, P.M. a.w. p.2.

3) Duminy, P.A. Van konvensionaliteit na kreatiwiteit, p.6.

begaafde leerling wat die belofte inhou om die toekomstige leier te word. Met die derde kongres van Sirsa, November 1964, het dr. P.M. Robbertse in sy presidentsrede die besondere vorm van begaafdheid, nl. kreatiwiteit, behandel. Met sy toespraak getitel: „Skeppende denke of vermoë", het hy hom dit ten doel gestel om kreatiwiteit onder die aandag van Sirsaledes te bring „met die hoop en vertroue dat belangstelling daarvoor en navorsing op die gebied gestimuleer sal word, aangesien daar in Suid-Afrika op die gebied nog vrywel niks of heel weinig gedoen is of word."¹⁾

Hy vermeld in die artikel dat uit die literatuur oor skeppende denke of vermoë dit blyk dat drie belangrike probleme in hierdie verband nog opgelos moet word, nl. die aard en wese daarvan, hoe dit geëvalueer word en hoe die skeppende vermoë ontwikkel kan word.

Getzels en Jackson beklemtoon ook in hulle baanbrekerswerk dat „The problem, however, is that no one as yet knows how to educate for creativity",²⁾ en J.P. Guilford meld dat „no one knows at this stage what are the most effective ways of bringing about greater creative performance."³⁾

Om te kan weet hoe om op te voed sodat kreatiwiteit daardeur gekweek kan word, moet daar meer navorsing gedoen word oor die aard en wese van kreatiwiteit. Wanneer die elemente blootgelê is, sal die oplossing van die vraagstuk van die kweking daarvan ook duidelik wees.

Die doel van hierdie studie sal dan wees om lig op die probleem van die aard en wese van kreatiwiteit te probeer werp en om daarna die opvoedkundige implikasies na te gaan om sodoende te probeer vasstel hoe die skeppende vermoë ontwikkel kan word.

1) Robbertse, P.M. a.w. p.1.

2) Getzels and Jackson, Creativity and intelligence, p.123.

3) Guilford, J.P. Traits of creativity. (In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.159.)

B. DIE REDES VIR BELANGSTELLING IN DIE STUDIE VAN KREATIWITEIT.

Laat ons kortliks nagaan wat verskillende navorsers motiveer om in die studie van kreatiwiteit belang te stel en waarom die wêreld in die algemeen in die onderwerp belang stel.

(a) Guilford. Volgens Guilford¹⁾ is die grootste oorsaak vir die huidige belangstelling in kreatiwiteit daarin geleë dat ons in die moderne wêreld in 'n menslike stryd om bestaan gewikkel is. Die militêre stryd met sy wedloop om uitwissende wapens en om strategieë, noodsaak 'n verhoogde tempo in die groei van nuwe uitvindinge. Hy noem ook verveeldheid (boredom) wat gewoonlik ontstaan na groot oorloë en ook voorkom in die moderne industriële wêreld waar die masjien die plek van die menslike vindingrykheid ingeneem het. Daar word nie meer 'n beroep op die mens se oordeelsvermoë en kreatiewe denke gemaak nie.²⁾ Die enigste moontlike oplossing vir hom is om die mens na sy doen en late in sy vrye tyd kreatief te laat ontwikkel.

'n Ander oorsaak wat hy noem waarom belang gestel word in die studie van kreatiwiteit is omdat die mens se verbeelding in hierdie ruimte-eeu geprikkel word, en dit op sy beurt, stimuleer weer die belangstelling in kreatiwiteit. In hierdie gejaagde lewe met sy snelle vervoer, industriële ontwikkeling en kommunikasie, tesame met die snelle aanwas van die mensdom, ontstaan daar persoonlike en politieke wrywinge wat nuwe probleme oplewer en dringende oplossings vereis wat alleenlik deur kreatiewe denke opgelos kan word.

(b) Ghiselin. Hy verwys ook na die snelle tempo van die lewe van vandag. Met die baie veranderinge wat plaasvind in die struktuur van ons lewe, of ons dit verkies of nie, is die begrip kreatiwiteit veral belangrik omdat dit 'n bydrae kan lewer in die „control of these difficult developments.“³⁾

1) Guilford, J.P. Traits of creativity. (In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.142-161.)

2) Ibid. p.143.

3) Ghiselin, Brewster. The creative process, p.12.

(c) Dr. P.M. Robbertse. Hy is dit eens dat in ons tyd van ongeëwenaarde spesialisasie en ontwikkeling al hoe meer deskundiges vereis word om in elke fase van die lewe te beplan.¹⁾ Dis nie beperk tot een rigting of wetenskap nie, maar elkeen het 'n belangrike bydrae te lewer en daarvoor is skeppende denke of vermoë nodig.

(d) Pect. Hy vermeld dat ons in 'n tydperk van veranderende waardes en van breër horisonne lewe. Hy beskou dit 'n kritieke tyd in ons geskiedenis waarin daar behoefte in al die aspekte van die lewe is vir skeppende individue wat verantwoordelikheid kan dra en oordeelkundige beslissings kan neem. Die doel is om deur middel van doeltreffende onderwys in hierdie behoefte te voorsien. Ons is almal bekend met die uiterlike manier van onderwys, bv. televisie en aanskouingsonderwys, maar ons is minder bekend met die innerlike, persoonlike en sosiale veranderinge wat belangrik is omdat dit wat sowel die mens se innerlike konflikte as sy kreatiewe denke en kameraadskap betref, 'n beter begrip veronderstel: „we are living in an age not only of the conquest of outer space but also of the enlargement of inner vision.“²⁾

(e) Osborn. Hy is die mening toegedaan dat onderrig in kreatiwiteit ons kan help kompenseer vir daardie verlies van omgewingsinvloede wat ons voorheen gedwing het om ons verbeelding te ontwikkel. So kan dit help om die nasie te behoed. „Our very destiny may involve a race between education and our ability to keep ahead creatively.“³⁾ Hierdie uitdaging staar ons opvoeders in die gesig om vernuf, inisiatief en vindingrykheid te ontwikkel. Die uitdaging word soveel belangriker wanneer ons tot die besef kom dat die ekonomiese oppermag (van sy land, die V.S.A.), binnekort mag rus op die kreatiewe bekwaamheid van die burgers, eerder as op sy ryk natuurbronne. Hy haal aan dat as gevolg van

1) Robbertse, P.M. Skeppende denke of vermoë, p.1.

2) Pect, H.E. The creative individual, p.viii.

3) Osborn, A.F. Applied imagination, p.10.

die besef van die noodsaaklikheid van die ontwikkeling van kreatiwiteit President Pusey van Harvard-Universiteit dit onlangs sterk beklemtoon het dat „colleges and universities should nurture that all-important creative spark which is the difference between the first and the third rate. That is our job. And we must get on with it soon.“¹⁾ Osborn vermeld ook dat n persoon wat opgelei is om skeppend te dink n groter kans het om nuttige nuwighede te ontwikkel as die persoon sonder so n gespesialiseerde opleiding.

(f) Rogers. Hy sien die opvoeding as bewegende in die rigting van konformiteit, verstoktheid en van individue wie se opvoeding blyk voltooi te wees in plaas van dat dit n proses is wat die moontlikheid open vir oorspronklike denke waar die mens kreatief teenoor sy probleme kan staan.²⁾ Hy maak melding van die feit dat kreatiwiteit in die industrieë gereserveer word vir die enkelcs soos die bestuurder, die ontwerper, die hoof van die navorsingsdepartement, terwyl vir die origes die lewe ontledig is van skeppende aandrif. Hy merk selfs op dat in die individuele en familie lewe dieselfde patroon teenwoordig is en dat in die klere wat gedra word, die voedsel wat genuttig word, die boeke wat gelees word en die idees wat gehuldig word daar n sterk neiging tot konformiteit en verstarring aanwesig is. Dis seker aangenamer om die veiligheid van konformiteit te geniet te midde van die donker wolk van wêreldomstandighede, en in die tyd waar kennis, konstruktief en destruktief voorts kry „by the most incredible leaps and bounds.“³⁾ In hierdie atoomeeu lyk dit of egte kreatiewe aanpassing die enigste oplossing is om die mens bo die golf van verandering tot veiligheid te lei. Met stygende wetenskaplike ontdekking en uitvinding wat nog steeds van krag tot krag gaan, kan die passiewe en kultuurgebonde mensdom met steeds stygende probleme nie meeding nie. Sy woorde klink somber en

1) Osborn, A.F. a.w. p.x.

2) Rogers, Carl R. Toward a theory of creativity. . . .
(In Anderson, H. H. Creativity and its
cultivation, p.70.)

3) Ibid.

ernstig as hy maan: „Unless individuals, groups, and nations can imagine, construct, and creatively revise new ways of relating to these complex changes, the lights will go out. Unless man can make new and original adaptations to his environment as rapidly as his science can change the environment, our culture will perish. Not only individual maladjustment and group tensions but international annihilation will be the price we pay for a lack of creativity."¹⁾

(g) Slotson. Na bestudering van die beskouinge van verskillende persone hierbo, kom ons nou tot die slotsom dat kreatiwiteit in die snel ontwikkelende wêreld 'n belangrike en noodsaaklike rol kan speel en dat die hoop van die wêreld nou gevestig word op hierdie waardevolle menslike eienskap om die sleutel tot die oplossing van sy probleme te bied.

Daar bestaan 'n dringende behoefte aan kreatieffenkende mense om oplossings te vind vir al die nuwe probleme in die ingewikkelde en samegestelde wêreld, en dit lyk of die aanvangspunt van die ontwikkeling van kreatiwiteit in die opvoeding te vinde is. Prof. Bingle het tereg opgemerk dat geen eeu so 'n hoë prys gestel het op die skool as juis die twintigste eeu nie.²⁾ Die kenmerk van die eeu op skoolterrein is dat die wêreld toeslaan op die onderwys as middel om hulle in staat te stel tot die stryd van selfbehoud en selfhandhawing. Twee katastrofes is belewe in die twintigste eeu (1e en 2e wêreldoorloë). Toe is daar ook na die onderwys as redmiddel gegryp - 'n moontlike tweede wêreldoorlog moes afgeweer word.³⁾ Te oordele aan die posisie waarin die wêreld hom vandag bevind, nl. starrende in die afgronde van 'n derde wêreldoorlog, lyk dit nie of die moderne humanisties-naturalistiese opvoeding 'n groot bydrae gebring het tot vermindering van wêreldprobleme nie, en het die menslike eienskap

1) Rogers, Carl R. *Toward a theory of creativity*. (In Anderson, H.H. a.w. p.70.)

2) Bingle, H.J.J. *Die moderne opvoeding in die lig van die Christelike sekulêre kritiek*, B.Ed.-lesing gelewer aan P.U. vir C.H.C., 3 Aug. 1963.

3) Ibid.

waarop die ontwikkeling so naarstiglik toegespits was, nl. die intellek, die mensheid jammerlik in die steek gelaat.

Nou word die hoop weer gevestig op die ontwikkeling van 'n ander naasliggende menslike eienskap, nl. kreatiwiteit, waarvan daar maar op die oomblik baie min bekend is. Weer eens is dit ook uit die ewolusionisties-pragmatistiese rigting wat hierdie winde begin waai, en hoewel die vernuwing in die verlede uit hierdie rigting tot groot seën was, kan ons egter nie nalaat om te beweer dat indien dit nie op die regte doel gerig word nie, ons selfs hiervan nie veel kan verwag nie.

In Suid-Afrika stel ons baie belang in hierdie „nuwigheid” genaamd kreatiwiteit, en daarom betaam dit ons om uit 'n Christelike Nasionale oogpunt daarvan 'n studie te maak.

C. WAT WORD ONDER KREATIWITEIT VERSTAAN.

(a) Inleiding: Definisies en beskouinge oor kreatiwiteit.

Die veld waarin die begrip kreatiwiteit gebesig word, is baie wyd en wissel van die wetenskappe tot die kuns. In die Engelse taal is kreatiwiteit een van daardie woorde wat verskillende dinge vir verskillende persone beteken en op verskillende tye mag dit selfs verskillende betekenis vir dieselfde persoon hê.¹⁾ Dis ook geen wonder nie dat Robbertse melding maak van die feit dat daar taamlik los en vas van „creativity” gepraat word.²⁾

Dis interessant om die definisies te bestudeer van mense wat 'n studie van kreatiwiteit gemaak het. Dis veral belangrik om die verskille en ooreenkomste op te merk. Nie alleen verskil dit wat betref die elemente wat dit impliseer nie, maar ook van die begrip wat daarin vervat is. Wanneer 'n mens egter al die definisies nagaan en ontleed, vind 'n mens sekere onderliggende elemente daarin.

1) Doppelt, Jerome E. What is creativity
(In New York Academy of science. Transactions, p.788.)

2) Robbertse, P.M. a.w. p.3.

(b) Definisies gekwoteer deur Doppelt.

Laat ons egter eers ons aandag bepaal by mense wat 'n studie van verskillende definisies gemaak het en van hulle wat self die term gedefinieer het. Doppelt¹⁾ het in sy studie van die definisies verskillende persone gekwoteer soos bv. die volgende:

1. Bruner (1962): „it's an act that produces surprise - this I shall take as the hallmark of creative enterprise."

2. Henle (1962): „the creative solution, the creative idea, is one which the individual achieves by freeing himself from his own conceptual system, and by which he sees in a deeper or more comprehensive or clearer way the structure of the situation he is trying to understand."

3. Newell, Shaw en Simon (1962). Hulle merk op dat „creative activity appears simply to be a special class of problem-solving activity characterized by novelty, unconventionality, persistence, and difficulty in problem formulation."

4. Murray (1959): „the occurrence of a composition which is both new and valuable."

5. Lasswell (1959): „the disposition to make and to recognize valuable innovations."

6. Taylor, D.W. (1960): „creativity is that thinking which results in the production of ideas (or other products) that are both novel and worthwhile."

7. Margaret Mead (1959): „to the extent that a person makes, invents, thinks of something that is new to him, he may be said to have performed a creative act."

8. May (1959): „the process of bringing something new into birth."

9. Guilford (1959): „A creative pattern is manifest in creative behavior, which includes such activities as inventing, designing, contriving, composing, and planning."

1) Doppelt, Jerome E. a.w. p.789.

10. Samevatting: Doppelt vat dan hierdie definisies saam ydeur daarop te wys dat almal terme bevat soos ontdekking, komponering, oorspronklikheid, nuwigheid en aanhouvermoë, elk waarvan bydra tot die begrip van een of ander faset van kreatiwiteit. Hy merk egter op dat „..... these terms refer to variables that are not measured by objective standards but by the subjective ratings of the evaluator of creativity." en hy voeg daaraan toe dat een nie korrekter as die ander is nie.¹⁾

(c) Die simposium van die Michigan State University.

Uit die simposium oor kreatiwiteit van die Michigan State University van 1959, kry ons definisies soos:

1. Sinnott: „Whatever its source may have been, life is based on chemical substances which are rather easily broken down and rearranged. This instability, channeled in certain directions by nature's selective action, is the source of that variability and creativeness by which life differs from lifelessness and which makes possible evolutionary change."²⁾

2. Fromm: „creativity is the ability to see (or to be aware) and to respond."³⁾

3. May: „Actual creativity I define as the process of bringing something new into birth."⁴⁾

4. Rogers: „it is the emergence in action of a novel relational product, growing out of the uniqueness of the individual on the one hand, and the materials, events, people, or circumstances of his life on the other."⁵⁾

5. Maslow: Hy maak n onderskeid tussen twee soorte kreatiwiteit, nl. „special talent creativeness" en „self-

1) Doppelt, Jerome E. a.w. p.790.

2) Sinnott, Edmund W. The creativeness of life.
(In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.14.)

3) Fromm, Eric. The creative attitude. (In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.44.)

4) May, Rollo. The nature of creativity.
(In Anderson, H.H. a.w. p.57.)

5) Rogers, Carl L. Toward a theory of creativity.
(In Anderson, H.H. a.w. p.71.)

actualizing creativeness." Laasgenoemde beskryf hy as "these people can see the fresh, the raw, the concrete, the ideographic, as well as the generic, the abstract, the rubricized, the categorized, and the classified. Consequently they live far more in the real world of nature than in the verbalized world of concepts, abstractions, expectations, beliefs and stereotypes that most people confuse with the real world." Hierdie vermoë om idees en impulse sonder vrees vir bestraffing uit te druk, is vir hom 'n noodsaaklike aspek van self-geaktualiseerde kreatiwiteit.¹⁾

6. Samevatting van Anderson: Al die definisies van 'n simposium is saamgevat deur Anderson, die redakteur. In sy veronderstelling dat as kreatiwiteit 'n lewenswyse is, dan sal die kenmerke van die kreatiewe persoon "a vigorous adventure of living" wees.²⁾ Die woorde wat vir hom kenmerkend is van 'n beskrywing van die kreatiewe daad is: "Affection for an idea, absorption, concentration, intensity of encounter, peak experience, delight, ecstasy."³⁾

Wat van belang blyk te wees in sy samevatting is die besondere aandag wat hy gee aan die verband wat opgemerk word deur Guilford tussen die "higher thought processes"⁴⁾ en kreatiwiteit, wat hom laat dink dat dit redelik is om te veronderstel dat hierdie selfde werkinge op empatie van toepassing is. Goeie skeppinge soos bv. die ontwerp van 'n huis "did not start with reason. Ideas seemed to come out of the blue and then were recognized as reasonable."⁵⁾ In hierdie verband bring hy ekstase ook ter sprake wat volgens May beteken 'n "level of intensity of consciousness which occurs in the creative act brings intellectual, volitional, and emotional functions into play altogether."⁶⁾

1) Maslow, Abraham H. Creativity in self-actualizing people. (In Anderson, H.H. a.w. p.85.)

2)- Anderson, Harold H. Creativity in perspective in a.w. p.237.

3) Ibid.

4) Ibid.

5) Ibid. p.238.

6) Ibid.

(d) Journal of Education Feb. 1963.

In Belangrike bydrae tot die kennis oor kreatiwiteit vind ons in die Journal of Education van Februarie 1963 waar die hele inhoud van die tydskrif gewy word aan 'n bestudering van verskillende aspekte van kreatiwiteit. Hierin is veral drie definisies wat die moeite werd is om aan te haal nl.

1. Kaplan: "The aesthetic kind of knowledge is that based on the essence of originality in putting together things, objects, ideas, sounds, forms, time and space relationships in ways that have not been done before, but on the principle of beauty."1)

2. Paul Nash: "The thesis to be proposed here is that genuine scientific creativity is ultimately a function of moral synthesis, a harmonious balance of the factors of freedom and discipline."2)

3. Kahn: "Creative thinking is the process of destroying one gestalt in favour of a better one. The better one provides a more inclusive sense of order. This kind of thinking is inductive, and it is creative and imaginative because it represents a choice which outstrips the past."3)

Hierdie definisies is belangrik omdat hulle die beginsel van progressiwiteit, vryheid en dissipline openbaar.

(e) Die leidende Westerse land, die V.S.A. en die belangstelling in kreatiwiteit.1. In Tipering van die gees van die belangstelling in kreatiwiteit.

Ons het dusver definisies behandel slegs van die afgelope jare en wat hoofsaaklik afkomstig is uit 'n leidende

1) Kaplan, Marx. Social conditions and creativity.
(In Journal of Education, 145:6, 1963.)

2) Nash Paul. Characteristics of the creative scientist in
a.w. p.26.

3) Kahn, Albert S. Evolution of creative imaginings for what is
real. (In Journal of Education, 145:42, 1963.)

Westerse land, die V.S.A. Nou weet ons egter ook dat die V.S.A. 'n leier is op die gebied van industrie, produksie en ontdekking, bv. ruimtevlugte. Daar word hoë waarde geheg aan waarneembare prestasie en die gees in hierdie land kan getipeer word met die woorde "bigger and better".

Dis ook duidelik op te merk uit die, in baie opsigte merkwaardige boek van Osborn, *Applied Imagination*, waarvan daar sedert 1953, 120,000 kopieë gedruk is,¹⁾ dat die leiding in kreatiewe navorsing n aanvang geneem het met vooruitstrewende maatskappye soos General Electric²⁾ en dat dit lyk asof hierdie behoefte tot kreatiwiteit in die produksiewêreld die onderwys gedwing het om die aandag in hierdie rigting te verplaas. Dis op te merk dat uit pragmatistiese en materialistiese behoeftes navorsing gestimuleer is in die rigting van kreatiwiteit. Ons kan ook aanneem dat met die oog op politieke oppermag die kreatiewe daad n noodsaaklikheid geword het om heerskappy op die aarde en in die ruimte te bewerk en te behou.

(2. Die invloed op die onderwys.

Die onderwys in die demokratiese Amerikaanse staat kan alleen geslaag wees as dit in noue samewerking met die verskillende belangegroepe soos die sakewêreld en die politiek is. In die Amerikaanse demokrasie speel die sakewêreld dan ook n beslissende rol in die opvoeding. Tot 40% van die skoolraadslede is sakemanne en ons kan tot die gevolgtrekking kom dat die skole in die hande van n bevoorregte ekonomiese minderheid geplaas word.³⁾ Ons kan tot die slotsom kom dat daar n baie noue onderlinge verband tussen die sakewêreld en die opvoeding is en dat dit blyk dat die sake-wêreld die opvoeding gebruik om hulle mense op te lei in die verskillende vertakkinge daarvan, bv. in die industrieë, advertensiewese, handel en fabriekswese.⁴⁾

1) Osborn, Alex F. *Applied imagination*, ix.

2) Ibid. xi.

3) Lee, G.C. *An introduction to education in modern America*, p.414-418.

4) Ibid. p.420.

Ons weet ook dat die partypolitiek een van die magtigste dryfvere tot openbare onderwys is.¹⁾ Daar word ruimskoots gebruik gemaak van massa kommunikasie-middele soos die pers en beeldradio. Die politieke partye is die magtigste buiteskoolse opvoeders in die V.S.A.

3. Die onderwys begin reageer. Die „brainstorming“-tegniek.

Ons kan verstaan dat opvoedkundige inrigtings uit die aard van die saak veel sal doen om 'n grondiger begrip van kreatiwiteit te verkry om te voldoen aan die vereistes wat aan hulle gestel word en in die pragmatistiese dampkring waarin hulle taak geskied. Daar is dus in 1955 deur die Universiteit Buffalo 'n begin gemaak met die „brainstorming“ tegniek.²⁾ Hierdie tegniek, is daarop gerig om onder streng reëls, waar die wagwoord is „geen kritiek“, in 'n kort tydjie van ongeveer veertig minute, 'n aanleiding van sekere prikkels, 'n maksimum aantal nuwe idees so vinnig moontlik te produseer.³⁾ Gewoonlik word hier 'n paneel van ongeveer 10-15 belanghebbende persone vrywilliglik betrek.

Die belangrike punt is dat die gebruik van hierdie praktiese vertakking van kreatiwiteit veral ontwikkel, toegepas en vereis word in die moderne Amerikaanse sake-ondernemings⁴⁾ en dat dit dus uit pragmatistiese behoeftes gebore is en 'n pragmatistiese karakter dra.

4. Oorsigtelike beskouing.

Uit hierdie kontemporêre beskouinge oor kreatiwiteit is dit op te merk dat hoewel daar by die fenomeen van die kreatiewe daad gehou word en dit so objektief moontlik behandel word, die veranderlike nogtans nie gemeet kan word deur objektiewe standarde nie, maar slegs geskat kan word deur die subjektiewe beoordeling van die evalueerder daarvan.⁵⁾ Hierdie veranderlikes

1) Lee, G.C. An introduction to education in modern America, p.441.

2) Osborn, Alex F. a.w. p.166.

3) Ibid. p.176, 177, 178.

4) Ibid. p.179.

5) Doppelt, Jerome E. Definitions of creativity, p.790.

sluit woorde in soos spontaneiteit, oorgawe, vermoë om met elemente te speel, uithouvermoë, komposisie, dekomposisie, nuwigheid, entoesiasme, integriteit, innerlike volwassenheid, self-aktualisering, moedigheid, geloof, gewilligheid om alleen te wees, n neiging tot tydelike chaos, sekerheid te midde van onsekerheid, verdraagsaamheid van dubbelsinnighede, ens.¹⁾ Hierby moet die persoonlikheid van die draer van die kreatiewe handeling bygevoeg word, nl. die mens in sy totaliteit, wat verskil van alle ander individue en dus uniek is.

Hoe daar ook al gepoog is in hierdie afgelope tyd om die verskynsel te verklaar enkel uit wat daaruit waargeneem kan word, word die ondersoek telkens weer teruggewerp op die intuïsie. En waar ons te make het met n mens deur wie die kreatiewe daad sigbaar word en as verskynsel merkbaar is, „gaan dit vir ons eerder daarom dat die objek, veral as hy n mens is, nooit in sy wese begryp kan word deur hom van „buite“ deur middel van sin-tuiglike gegewens te benader nie. Die intuïsie speel hierby n belangrike rol; intuïsie gesien as n besliste handeling, n kreatiewe handeling.“²⁾

5. Die materialisties-pragmatistiese beskouing oor kreatiwiteit.

Daar word in die persoonlike benadering ten volle gebruik gemaak van objektief verkreeë resultate, maar daar word uitgegaan van n heel ander mensbeskouing as die meganistiese van die objektiwis, nl. n godsdienslig gefundeerde. „Want die mens is primêr n religieuse wese en kan slegs as sodanig verstaan word.“³⁾

Al sou navorsing op n mens-gerigte basis, in n materialisties-pragmatistiese klimaat nog so deeglik wees, sou ons kan opmerk dat sodra daar rekenskap gegee moet word van die einddoel waarop die opvoeding gemik word, die sin van die opvoeding en dit waarin die

1) Anderson, Harold H. Creativity in perspective in a.w. p.238.

2) Schutte, E.C. Die objektivistiese en die fenomenologiese benaderings in die empiriese opvoedkunde, p.3. en 5.

3) Ibid. p.6.

opvoedingsverskynsel gegrond word, daar skromelik weggeskrum word. Dit kan egter ook nie anders nie, want waar die fenomenologie die opvoedingsverskynsel self ter sprake bring en dit daaruit versigtig ontleed en beskrywe, kan hy vir wie die God van die openbaring nie in berekening gebring word nie, natuurlik nie anders nie as om sy sleutel tot h wêreld-verklaring in die immanente te soek en sy uitgangspunt daar te kies nie.¹⁾

(f) Belangstelling in die geestelike sy van kreatiwiteit.

Bestudering van hierdie definisies wat oorwegend te make het met kreatiwiteit as immanente verskynsel, toon ons nogtans so baie elemente wat heen wys na h hoër geestelike werklikheid. Terme soos „peak experience”,²⁾ „security in uncertainty”,³⁾ „ecstasy”,⁴⁾ „unconscious”,⁵⁾ ens. se immanente verklaring kan vergelyk word met h ysberg waarvan maar een tiende van die werklike grootte sigbaar is terwyl nege tiendes van daardie verskynsel in h vir die oog onsigbare werklikheid lê.

Mottram maak melding van die feit dat die wetenskap vir sy data afhanklik is van die vyf of ses sinne waarmee hy waarneming doen⁶⁾ en die defek van die eksperimentele metode word daarin gevind dat dit die sinne „whose witness we can always challenge”, aanspreek.⁷⁾ Op heel besliste wyse verklaar hy dan dat „if science is based on the fallible witness of the senses, science is bunk”⁸⁾ Die kernvraag waarmee hy tot h hoër werklikheid probeer deurdring is: „What is the reality behind our sense

-
- 1) Gunter, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë, op weg na h Christelike opvoedingsfilosofie, p.307.
 - 2) Maslow, A.H. Creativity in self-actualizing people, (In Anderson H.H. a.w. p.89.)
 - 3) Anderson, Harold H. Creativity in perspective in a.w. p.238.
 - 4) Ibid. p.237
 - 5) May Rollo. The nature of creativity. (In Anderson, H.H. a.w. p.62.)
 - 6) Mottram, V.H. The physical basis of personality, p.125.
 - 7) Ibid. p.126.
 - 8) Ibid. p.126.

impression, this something which is a permanent possibility of sensation?"¹⁾ Die werklike wetenskaplike beken dat al wat hy besig is om te doen, is om orde uit die massa sintuiglike indrukke te probeer skep deur middel van 'n hipotese en daarby voeg hy nog die woordjie „indien“. Hy verklaar hoe dinge plaasvind maar hy gaan nie verder nie. „He makes no attempt to penetrate behind the sense data he investigates. That, however, is not enough for the man of common sense nor for the philosopher, nor the theologian.“²⁾ Hy voeg daaraan toe dat hierdie mense wil weet waarom hierdie data deur die wetenskaplike in so 'n samehangende manier gerangskik kan word. Wat is agter hierdie sintuiglike data wat aan hulle so 'n eenheid verleen?

Die wetenskaplike se verklaringe blyk dus meer op die uiterlike aangewys te wees. Netso met die kreatiwiteit lyk dit of die wêreldneiging meer toegespits is op die uiterlik nuttige, nl. die meer materialistiese. Die vraag wat nou ontstaan is wat agter die sintuiglik waarneembare verskynsel van kreatiwiteit sit.

(g) Die vraag na die transendentale aspek van kreatiwiteit.

Die vraag na die wortels van die fenomeen van kreatiwiteit lei ons na die terrein van die metafisika waar die antwoord moontlik gevind kan word. Daarom sal hierdie aspek, wat nie veel aandag geniet by die hedendaagse fenomenologiese navorser nie, 'n meer intensiewe ondersoek vereis.

Die verklaring wat Nicolas Berdyaev aan die kreatiewe aksie gee, is dat dit in sigself iets van die goddelike transendentale bevat. „Human creative power is not human only, it is divine-human. The mystery of creative power lies in that fact. An act of transcending takes place in it, in it the closed circle of human existence is broken open. The creative act is an act which is achieved by man, and in achieving it man has a feeling within that he is going beyond his strength.“³⁾

1) Mottram, V.H. a.w. p.131.

2) Ibid.

3) Berdyaev, Nicolas. The beginning and the end, p.178.

Gedagtig aan bogenoemde stelling kan ons duidelik insien wat Anderson bedoel as hy opmerk dat die groep Amerikaanse professore wat betrokke was by die aanbiedinge wat gemaak is op die simposium oor kreatiwiteit by die Michigan State University van n oue tradisie in die sielkunde en filosofie weggebreek het.¹⁾ Hulle het naamlik, soos Anderson dit uitdruk, die afsonderlike betekenis tussen ken (cognition) en leer (learning) aan die een kant en die voorrang wat daaraan verleen is bo emosie, persoonlikheid en motivering aan die ander kant ondersoek.²⁾ Die ondersoek is gedoen uit praktiese oogpunt en in die klimaat van die pragmatistiese eise van die Amerikaanse lewensbeskouing.

(n) Berdyaev en die ides van vrywillige oorgawe.

Ons vind wegwysers in die uitdrukkinge wat Berdyaev gebruik in verband met die kreatiewe handeling wat ons uiteindelik miskien na n oplossing kan lei. Hy gebruik sinsnede soos die volgende:

"This does not hinder the fact that man can put his gift into evil use," "possessed by a higher power," "inward creative act and created product,"³⁾ "dissatisfaction with this world,"⁴⁾ "Love which has taken fire,"⁵⁾ "creative activity is also a turning toward men and women, toward society"⁶⁾ The very possibility of creation presupposes an infusion of the Spirit into man, and that we call inspiration"⁷⁾ "creative failure"⁸⁾.

"The very/...

-
- 1) Anderson, Harold H. Creativity in perspective in a.w. p.237.
 - 2) Ibid.
 - 3) Berdyaev, Nicolas. a.w. p.178.
 - 4) Ibid. p.182.
 - 5) Ibid.
 - 6) Ibid.
 - 7) Ibid. p.184.
 - 8) Ibid. p.187.

personality of man, the disclosure within him, of the image of God, is the product of the creative act."¹⁾

„Creativeness is always growth, an addition, the making of something that had not existed in the world before."²⁾

„Creativeness can only spring from fathomless freedom."³⁾

„The genius feels that he acts not of himself, but is possessed by God and is the means by which God works His own ends and designs."⁴⁾ „Man cannot produce the material for creation out of himself, out of nothing, out of the depths of his own being. The creative act is of the nature of marriage, it always implies a meeting between different elements. The material for human creativeness is borrowed from the world created by God."⁵⁾

Ons merk in meeste van hierdie aanhalings die feit dat die mens instrument gemaak is en gebruik word en dat die hele mens hom in volle vrywillige oorgawe kan laat gebruik. Berdyaev wat deur Gunter n eksistensiële denker genoem word,⁶⁾ het in sy uiteensettinge van die kreatiewe daad, veel lig gewerp. Met hierdie beskouing op sy regte plek ingepas, behoort ons later n duidelike geheelbeeld te kry van wat kreatiwiteit is.

(i) Troward en die idce van die mens as sentrum van goddelike werking.

Troward maak n bewering wat m.i. op die begrip kreatiwiteit van toepassing is. Hy konstateer:

-
- 1) Berdyaev, Nicolas. Truth and revelation, p.73.
 - 2) Berdyaev, Nicolas. The destiny of man, p.126.
 - 3) Ibid. p.127.
 - 4) Ibid.
 - 5) Ibid.
 - 6) Gunter, C.F.G. a.w. p.246.

"My mind is a centre of Divine operation. The Divine operation is always for expansion and fuller expression, and this means the production of something beyond what has gone before, something entirely new, not included in past experience, though proceeding out of it by an orderly sequence of growth. Therefore, since the Divine cannot change its inherent nature, it must operate in the same manner in me; consequently in my own special world, of which I am the centre, it will move forward to produce conditions, always in advance of any that have gone before."¹⁾

Troward wat beskou kan word as 'n idealistiese denker, beklemtoon die relasie waarin die mens tot sy Skepper staan en meld dat die mens se vooruitgang te vinde is in groter hoeveelhede bewuste aktiwiteit as wat hy ooit geken het, "..... because it implies our development of greater powers as the consequence of our clearer perception of our true relation to the All-originating Spirit."²⁾

Dit kan ook vermeld word dat Troward, soos vele ander idealiste, glo aan die geestelike ewolusie van die mens; dis tevens ook uit bogenoemde aanhaling duidelik. Daar word egter deur hom soveel lig op kreatiwiteit gewerp dat hy verdien om aangehaal te word veral vanweë die feit dat hy beklemtoon dat die mens se skeppende potensiaal alleen tot krag kan kom deur sy verhouding tot sy Skepper. Hy beskou die "mind" as 'n sentrum van goddelike werking waardeur verruiming en vernuwing op aarde plaasvind. Indien my interpretasie korrek is, bedoel hy met "mind" dieselfde as met "spirit" soos dit ook verweg kan word as tipies van die idealistiese denkers in die algemeen.

(j) F. Matthias Alexander se opvatting.

'n Baie onlangse verwikkeling op die terrein van die kreatiwiteit is 'n beweging wat deur F. Matthias Alexander van

1) Troward, Thomas. The Doré lectures, p.27.

2) Troward, Thomas. The creative process in the individual, p.88.

stapel gestuur is, en wat ook bekend geword het as die Alexander-metode.

Die hele metode is gerig op houdinge van lê, sit, staan en loop en kom neer op n her-opvoeding van die individu tot daardie punt waar hy bewus daarvan word dat hierdie beweginge nie deur homself gedoen word nie maar, soos hy dit stel, laat plaasvind. Hy konstateer: „What is natural and right 'takes place', is manifested by the creative principle that lives it."¹⁾

Daar is volgens hom n primêr skeppend krag „..... the Will of the creative Principle with Its logic or intelligence"²⁾ en sy metode is daarop gebaseer „.... for consciously putting into actual, concrete practice: Thy Will not mine! be done."³⁾

Die hele beginsel van sy opvoeding rus op die grondpilaar dat die mens uit homself niks kan doen nie want die Vader (creative Principle) wat in hom woon, doen die werk.⁴⁾ In plaas daarvan om aan die individu te toon hoe om te sit of te staan word aan hom die ervaring gegee van „being seated" and „being stood up". Wanneer die persoon hom met Alexander se hulp self in die posisie bevind van „being walked across the room"⁵⁾ geniet hy n ervaring wat nuut en vreemd is en wat vergelyk kan word met op lug loop of deur die lug swewe.

Sy metode geniet wyd versproide aandag en is deur die wetenskaplike navorsing van prof. Coghill as n ontdekking bevestig.⁶⁾

Wat hier op te merk is, is dat dit n psigo-somatiese beginsel is waarop sy lering rus en dat die hele mens in sy volle oorgawe daarby betrek word. Dit beoog die bewerkstelling van die eerste fase van die kreatiewe beginsel in die individu, met

1) Bowden, George C.: F. Matthias Alexander and the creative advance of the individual, p.58.

2) Ibid. p.41.

3) Ibid.

4) Ibid. p.57.

5) Ibid. p.32, 33.

6) Ibid.

daardie beginsel se integriteit as onderliggend aan al sy (die individu) beweginge. Saam met Plotinus sê hy: „We do things best when we do not think of ourselves as doing them.“¹⁾

(k) Die nuwe belangstelling in die rol van die onderbewuste.
Kort historiese oorsig.

Wat n heel interessante ontwikkeling in die veld van kreatiwiteit geword het, is die nuwe interpretasie van die werking van die onderbewuste.

Aan Mesmer word dit krediet gegee dat hy die eerste persoon is wat probeer het om die betekenis van hipnose en die krag van suggestie te bestudeer. Na hom het Coue en Janet naversing op hierdie gebied gedoen. Daarna het Prince aandag gegee aan die rol van die onderbewuste. Prince het in werklikheid die feit van die onderbewuste blootgelê en dit het toe vir Freud moontlik geword om met sy grootse werk oor die onderbewuste vorendag te kom.²⁾

Freud het die onderbewuste n pakhuys van herinnerings, voorstellings en gedagtes genoem. Dit is egter nie n pakhuys van dooie materiaal nie, maar n gebied waar die mees aktiewe funksionering plaasvind.³⁾

Die onderbewuste kan voorgestel word deur n fabriek waar alles lewe, woel en werk. Die doelgerigte strewing verrig dan ook werk in die oorwinning van die hindernisse wat die bereiking van die doel teengaan.

Die onderbewuste prosesse is, soos J.C. Coetzee dit interpreteer. „tipies strewend van aard“⁴⁾ en kan beskrywe word as wense. Hierdie wense strowe gedurig na bevrediging en aan hierdie aktiewe strewing moet die uitwendige manifestasies van die onderbewuste toegeskrywe word. Freud beskou hierdie psigiese verskynsel dinamies as „n spel van kragte in die psige as uiting van sy doel-

1) Bowden, George C. a.w. p.59.

2) Ibid. p.69.

3) Coetzee, J.C. Flegoammliese, vol. 1. grondslae, p.57.

4) Ibid. p.58.

nastrewende tendense wat saam of teen mekaar ageer.¹⁾ Die werk van Freud is magnefiek en groots veral as mens daaraan dink dat hy veertig jaar aaneen ongeveer 10 uur per dag, aan navorsing oor die onderbewuste gewy het.²⁾ Hy het die deure oopgemaak vir unieke navorsing oor hierdie onderwerp.

Reeds in 1904, gelyktydig met die gepubliseerde werke van Freud, het skrywers in die metafisika al begin belang stel in die werking van die onderbewuste as 'n skeppende funksie, bv. Troward met sy Edinburg Lectures, waarin hy die „subjective and objective mind” bespreek.

In hierdie werk meld hy al dat „The normal characteristic of subjective mind is its perpetual action in accordance with some sort of suggestion.”³⁾

Van nou af kry ons een reeks ontrafelings en hipoteses oor die onderbewuste en word die onderbewuste, omdat dit genoem is „'n gebied waar die mees aktiewe funksionering plaasvind”⁴⁾ beskou as 'n kreatiewe krag, ongeag of ons dit op die grootse en verheewe skaal van die kosmos of op die miniatuurskaal van die individu aantref. Troward kom dan met hierdie definisie na vore: „that subjective mind, on whatever scale, is intensely sensitive to suggestion, and as creative power works accurately to the externalization of that suggestion which is most deeply impressed upon it.”⁵⁾

(1) Die hedendaagse beskouing oor die onderbewuste.

Bestudering van die hedendaagse beskouing oor die werking van die onderbewuste laat ons die vraag stel of daar nie 'n te gevaarlike groot element van die meganiese werking aan die rol van die onderbewuste toegesê word nie, bv. in die woorde van

1) Coetzee, J.C. a.w. p.58.

2) Allen, G. Modern discoveries in medical psychology, p.108.

3) Troward, Thomas. The Edinburg lectures, p.29.

4) Coetzee, J.C. a.w. p.57.

5) Troward, Thomas. a.w. p.33.

Williams, nl.: "It is a doer, not a knower. It is intelligent without knowing, and is conscious only of its purpose and nature; but it is never self-conscious."¹⁾

Dit is duidelik wat hier onder die term "subconscious mind" verstaan word.

Laat ons ook die volgende definisie bv. onder oë neem:
 "The subconscious mind works creatively upon whatever is given it by the conscious mind. Its nature is set and immutable. In the conscious aspect of personality we have spontaneous choice, volition, originating action. In the subconscious, because of its nature, we have automatic reaction. The conscious mind is personal, while the subconscious mind is entirely impersonal."²⁾

In hierdie lig beskou is die onderbewuste n wet, n blinde krag soos elektrisiteit, en dit hang af van die verstandige gebruik van die mens met sy objektiewe verstand om die resultaat te bepaal.

(m) Samevatting.

Gedurende die afgelope 50 jaar het veral die Westerse lande onder die indruk verkeer dat intelligensie verantwoordelik is vir vooruitgang in die wêreld en n groot poging is gemaak om die mens nie alleen intellektueel te ontwikkel nie, maar ook om intelligensie te probeer meet.

In die moderne wêreld met sy menslike stryd om bestaan, die wedloop om uitwissende wapens en om strategieë en verhoogde menslike probleme in n al ingewikkelder wordende wêreld van ongeëwenaarde spesialisasie word n al groter bydrae van die skeppende vermoë van die verstand verwag. Dis juis in hierdie tyd waar druk op die intellek tot oplossing van groeiende probleme uitgeoefen word dat bevind is dat dit twyfelagtig is of intelligensie en kreatiwiteit dieselfde ding is.³⁾

1) Williams, John K. The knack of using your subconscious mind, p.48.

2) Ibid. p.47, 48.

3) Getzels & Jackson. Creativity and intelligence, p.125.

Die bevindinge van Getzels en Jackson, wat ook bevestig is deur verskeie ander ondersoekers, bewys dat daar n lae korrelasie is tussen verstandstoetse en toetse vir kreatiewe vermoë. Dit laat hulle tot die slotsom kom dat daar geringe verband is tussen intelligensie en skoppende vermoë en dat kreatiwiteit grootliks n afsonderlike vermoë is.

Wat die aard en wese van kreatiwiteit is en hoe daartoe opgevoed kan word, is n vraag wat nou sterker na vore kom.

Om dit te kan vasstel of om lig op die saak te werp is in hierdie hoofstuk verskillende definisies, beskouinge en filosofieë nagegaan.

Nadat ons die samevattings van definisies oor kreatiwiteit deur Doppelt, Anderson, Journal of Education van Feb. 1963 nagegaan het, het ons bevind dat al hierdie definisies terme bevat wat bydra tot die begrip van een of ander aspek van kreatiwiteit.

Doppelt beweer dat die definisie van kreatiwiteit bepaal word deur die subjektiewe skaling van die evalueerder van kreatiwiteit en dat die een nie meer korrek is as die ander nie. Anderson gaan dieper op die saak in en meen dat daar n verband is tussen die dieperdenkproses en kreatiwiteit en dat dit redelik is om te veronderstel dat hierdie selfde werkinge van toepassing is op empatie. Die definisies in die Educational Journal is belangrik omdat hulle die beginsel van progressiwiteit, vryheid en dissipline openbaar.

Die saak is egter van dieper oorsprong en dit blyk dat dit telkens weer teruggewerp word op die intuïsie. Intuïsie verwys ons egter na die metafisiese realiteit en lei ons se ontaan na diense soos Berdyayev wat verklaar dat die kreatiewe werking iets van die goddelike transendentale bevat. Troward wat beskou kan word as n idealistiese denker sien die mens as n sentrum van goddelike werking waardeur verruiming en vernuwing plaasvind mits dit in noue relasie tot die goddelike gesien word. Alexander het n metode ontwerp waarin hy op n meesterlike praktiese wyse n psigosomatiese ewewigtheid en vertroue in God bewerkstellig. Deur

gebalanseerde postuur word mens deur alledaagse bewegings soos sit, staan, loop en praat in korrekte posisie en bevele wat persoonlike inmenging voorkom, geleidelik aangespoor tot volkome oorgawe aan Primêre Beheer. Dit beoog die bewerkstelling van die eerste fase van die kreatiewe beginsel in die individu.

n Ander interessante ontwikkeling wat nagespoor word in die hoofstuk is die rol van die onderbewuste.

Ons kan nou tot die slotsom kom dat kreatiwiteit n werking is waarin die hele mens in sy totaliteit betrek word, d.w.s. in liggaam, emosie, intellek en wil. Maar die kreatiewe daad speel hom egter af in n proses wat sowel die bewuste as die onderbewuste betrek. Hierdeur word die immanente sowel as transendente aspekte in berekening gebring, want die mens staan in noue relasie tot die groot Skepper van die univers. Uit hierdie oogpunt sal die studie nou verder benader word.

D. DIE WERKPROGRAM.

Nadat die stand van wetenskaplike navorsing oor kreatiwiteit nagegaan is, is daar gevind dat daar nog n groot veld waarin navorsing gedoen kan word, oop lê. Die doel van hierdie studie soos aangetoon, sal gaan oor die aard en wese van kreatiwiteit en hoe om op te voed tot kreatiwiteit. Hiervoor is dit nodig dat die begrip geanaliseer sal word en hierel word na sy verskillende komponente.

Derhalwe sal in hoofstuk twee n noukeurige ontleding van die liggaam en psige van die mens gemaak word om hulle plek in die kreatiewe handeling te bepaal.

In hoofstuk drie sal die gebruik van hierdie menslike toerusting om te skep nagegaan word. Hier sal die verskillende fases van die kreatiewe handeling blootgelê word.

In hoofstuk vier sal die kreatiewe handeling in die opvoeding, wat betref sowel die onderwyser as die kind, die leerstof en die stelsel van onderwys ontleed word. Die hoofstuk word verdeel in deel een en deel twee.

In hoofstuk vyf sal die rol van kreatiwiteit in die ontwikkeling van die kuns van die kind van geboorte tot adolessensie ondersoek word.

In hoofstuk ses sal die rol van kreatiwiteit in die skilderkuns nagegaan word.

In hoofstuk sewe sal die faktore wat kreatiwiteit beïnvloed, ondersoek word.

Die slothoofstuk sal uit 'n samevatting van navorsing wat in die studie onderneem is bestaan, tesame met enkele aanbevelings.

E. DIE METODE VAN NAVORSING.

Ey kreatiwiteit is dit moontlik dat die uiteindelijke resultaat 'n konkrete vorm aanneem. Dit is dan 'n opvallende manifestasie van die kreatiewe handeling en gewoonlik gryp dit die verbeelding van die medemens aan.

Omdat opvoeding op 'n vlak lê waar die produkt nie noodwendig 'n konkrete vorm hoef aan te neem nie, maar dit gerig is op geestelike doelwitte soos gesindhede en relasies, sal hierdie studie hoofsaaklik teoreties van aard wees. Die teoreties-wetenskaplike metode sal dan gebruik word.

Om die elemente van die kreatiewe handeling bloot te lê, sal dit nodig wees om op die fenomeen in te gaan en van fenomenologiese reduksie gebruik te maak. Die fenomenologiese metode word egter nie normatief gebruik nie en deurgaans word vanuit 'n Christelike lewensbeskouing te werk gegaan. Hier word ook getrag om nie alleen die verskynsel in sy immanente hoedanigheid te sien nie, maar om tot die transendentale vlak van besinning deur te dring.

F. TERME.

Wanneer verwys word na die term kuns, word hoofsaaklik bedoel die skoonkuns en wel die skilderkuns tensy anders vermeld.

HOOFSTUK II.

'N ONDERSOEK NA KREATIWITEIT IN DIE VERSKILLENDSE
ASPEKTE VAN DIE MENS.

A. DIE LIGGAAMLIKE ASPEK.(a) Inleiding.

Die liggaamlike is die opvallendste aspek van die menslike wese en ook die maklikste waarneembaar. Almal is bewus van hoe die menslike liggaam fisiologies funksioneer en dit is nie nodig om daarvoor diep op die fisiologie in te gaan nie, wat wel van belang is, is om by die voltrekking van die kreatiewe werking vas te stel wat die rol van die liggaam is.

(b) Die begin van die menslike wese.

Eintlik kan ons nie die liggaam bestudeer voordat ons die kleinste eenheid, nl. die sel bespreek nie. Die mens het sy ontstaan minstens uit een enkele sel - die bevrugte eiersel. Van die sel sê Mottram: „It is a unit with individuality.“¹⁾ Elke menslike wese begin as n enkele sel waaruit al die potensiele karakteristieke eienskappe soos lengte, bou, kleur van oë, vel, hare, gesig, gehoor, vatbaarheid vir siekte, grootte en balans van die sensusistiem, die kapasiteit van sowel die endocrine-organe as die geestelike en begaafdheidsheerdommede omgedra is. Dis n proses van verbasende koördinasie waarin selle, na selverdeling, na hulle bestemde plekke gaan en op die regte tyd die regte eienskappe ontwikkel om in die struktuur waarin hulle hoort te funksioneer. Hoewel al die selle, na skatting 350 biljoen, uit dieselfde sel begin ontwikkel, is hulle tog aan die einde verskillend en sommige sal harde been wees, ander sal nog harder wees, soos tandenemmel, sommige dryf in vloeistof, soos bloed, sommige word so holder soos glas en ander ondeurskynend soos klip. Almal werk saam in groepe bv. in organe of stelsels. Elkeen het sy bestem-

1) Mottram, V.H. The physical basis of personality, p.17.

ming. „More still, the cell has done so as though it knew the minute local conditions of the particular spot in which its lot is cast.“¹⁾

Vir die wetenskaplike ontstaan die vraag nou, nl. wat dit is wat hierdie biljoene selle onderling laat saamwerk in belang van die geheel? Dis asof h universele transendentale kreatiewe intelligensie elke sel met kennis inspireer om h sekere patroon uit te werk. Die wetenskaplike weier egter om enige iets verder te ondersoek as slegs die fenomeen.

Vir die Christenwetenskaplike of gelowige blyk hieruit egter dat daar agter die wêreld van die sintuie h realiteit lê wat hoër is as die verskynsel self en dat daar h Hoër kreatiewe mag is deur wie ons almal gevorm en onderhou word. Die filosoof sal dit die Absolute noem, die Panteïs die Wêreldgees, en die Calvinis weet dat God alles in sy hand hou.

(c) Skepping gaan sekonde na sekonde onverpoosd voort.

Dit het God behaag om dit wat vir die mens se oog sigbaar asook dit wat onsigbaar is te skep uit motiewe wat vir ons nie nodig is om te weet of te begryp nie. Wat wel van belang is, is dat God die mens toegerus het met h wonderbaarlike liggaam wat deur sy kreatiewe werksaamheid van die bevrugte eiersel tot die volwassene ontwikkel. Hierdie liggaam word sekonde na sekonde perfek deur die Skepper kreatief in stand gehou, bv. nuwe selle wat ou selle vervang, hare wat groei, hormone en sappe wat afgeskei word, hartklop, asemhaling, senuweebodskappe wat heen en weer gedra word. Bo alles het God die liggaam toegerus met h self bewuste kreatiewe gawe om hierdie pragtige, wonderskone en perfek funksionerende instrument volkome as sy eie kreatief te gebruik.

(d) Eenheid van liggaam en siel.

As ons egter nou tot die gevolgtrekking gekom het dat die liggaam h deel is wat afsonderlik van die psigiese funksioneer,

1) Johnson, R.C. The imprisoned splendour, p.55.

dan sou dit ver van die waarheid af wees, want die Calvinis glo dat die mens n tweërlei natuur het, nl. n liggaamlike en n geestelike wat „so innig verbind is dat hulle in die mens tot eenheid geword het.“¹⁾ Hieruit moet afgelei word dat as die liggaam ly, dan mag dit ook sy merk laat op die gees, en andersom.

(e) Die eensydige siening van die meganistiese skool.

Om fisiese gedrag waar te neem en te beskryf is vir die wetenskap heeltemal voldoende, en min aandag word aan die verklaring van n universele doel gegee. Dit blyk dat die meganistiese skool nie sal toegee dat daar n doel of oorsaaklike intelligensie is nie. Dit word vrywel aangeneem dat die mens deur sy kliere regeer word en dus nie sy eie baas is nie: „Druppel vir druppel is hormone die kragtigste chemiese stowwe in die liggaam en daar steek meer as n greintjie waarheid in die woorde: kliere maak die mens.“²⁾ n Te groot afskeiding van die groei-hormoon blyk gepaard te gaan met moed, inisiatief en n forse karakter, terwyl n trae afskeiding lusteloosheid, bedeesdheid en mislukking in die hand werk.³⁾ Hierdie bewering is ook eksperimenteel bewys deur Collip wat die pituêre klier van n wolfhond verwyder het en daarna inspuiting van pituêre ekstrak toegedien het.⁴⁾ Noukeurige waarneming en eksperimente het verbasende feite aan die lig gebring betreffende die invloed van afwykende werking van verskillende kliere. Dit het sommige navorsers laat vermoed dat groot denkers soos Huxley, Darwin, George Eliot en selfs Napoleon, onderhewig was aan oorafskeiding van pituêre klier.

Aan die ander kant moet ons ook in gedagte hou dat psigiese gesteldhede n invloed uitoefen op klierwerking, bv. deur n gevoel soos vrees wat lei tot adrenalinafskedding wat die gesig verbleek, die hare regop laat staan, die pupille laat rek, die bloeddruk

1) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.109.

2) Van Elfen, Jan. Ons is slawe van ons kliere.
(In Die Huisgenoot 7 Jan. 1966, p.47.)

3) Mottram, V.H. a.w.

4) Ibid.

opstoot en die asemhaling verhaas om meer suurstof in die bloed te bring sodat die individu slaggereed kan word.

(f) Die rol van die liggaam.

Ons kan nou tot die gevolgtrekking kom dat 'n perfek-funksionerende liggaam sy rol gaan speel by kreatiwiteit, want as te min hormone afgeskei word, mag traagheid intree wat kreatiwiteit mag verlaag of wanneer inspirasie, wat so 'n belangrike faktor is by kreatiwiteit, eensklaps verskyn, moet die liggaam gereed wees om tot die kreatiewe daad oor te gaan. Defekte in die liggaam sal beslis die kreatiewe werking ten nadele strek.

Die liggaam moet as 'n belangrike faktor in die kreatiewe aksie beskou word; dit moet nie te hoog aangeslaan word sodat dit as 'n doel in sigself beskou word nie, maar dit moet goed gevoed en versorg word sodat dit altyd 'n goeie instrument kan wees.

Die mens moet die liggaam ook voldoende rus en ontspanning gee. Sodra die liggaam heeltemal ontspanne is en die bewussyn weggelei is van die sensasie van die uiterlike, word inspirasie ervaar wat op die beurt weer lei tot die aksie waarin die kreatiewe daad sigself manifesteer.

(B) INTELLIGENSIE EN KREATIWITEIT.

(a) Aansluitende inleiding.

Uit voorafgaande bespreking blyk dit nou dat die mens toegevoeg is met 'n perfek funksionerende liggaam en in die kreatiewe proses sal dit beslis 'n belangrike rol speel. Ons kom nou by die onsigbare aspek van die mens, nl. die psige, waaronder ons die intelligensie, emosie, wil en ego verstaan.

(b) Die wese van die verstand.

Die verstand is iets onwaarneembaar en ondersoekers het nog geen eenstemmigheid bereik in hul beskouing oor die aard en wese van die verstand nie. Tot dusver is daar ook nog geen algemeen aanvaarbare definisie van die verstand nie en daarmee gepaard gaan die fundamentele tekortkoming van 'n volmaakte kriterium van die verstand. Dit duidelik dat hoewel die skale min of meer dieselfde

ding meet, kan daar nog nie definitief gesê word wat die ding is wat gemeet word nie.

Daar is talle toetse waarmee verstand gemeet kan word en daar verskyn ook voortdurend nuwe toetse. Die resultaat van die meting staan bekend as die I.K. wat vir die opvoeder beslis 'n goeie aanwysing gee van wat min of meer op akademiese gebied van die leerling verwag kan word.

Omdat ons in hierdie studie nie evaluering of meting van die verstand beoog nie, sal daar nie diep op hierdie aspek ingegaan word nie.

Volgens Thurstone en sy medewerkers se bevinding bestaan verstand uit 'n aantal primêre faktore wat tsaamlik onafhanklik van mekaar is.¹⁾ Guilford het in 1959 op die Michigan Staatsuniversiteit 'n simposium oor kreatiwiteit ook vermeld dat "..... intelligence is a multidimensional affair, with many components"²⁾ Hy het toe bevind dat daar "..... some forty-seven known factors of intellect"³⁾ is. Dr. Robbertse het in 1964 vermeld dat Guilford se teorie sover dit tans ontwikkel is, die struktuur van die verstand aanwys as bestaande uit "..... sowat 120 afsonderlike dimensies, waarvan meer as 'n honderd deur hodedaagse verstandstoetse nie eens gemeet word nie, en meer as die helfte van die 120 is nog hoegenaamd deur geen toets gemeet nie."⁴⁾ Indien dit so aanvaar word, dui dit maar net op die onbepaalbaarheid van die verstand en die relativiteit van die bestaande toetse.

(c) Die stand van die wetenskap betreffende intelligensie en kreatiwiteit: 'n moontlike rol vir empatie invasien.

Volgens Guilford is daar 'n konkrete, 'n simboliese en 'n semantiese intelligensie waarvan elk bevestig word deur bekende faktore. Daar is volgens hom so baie ooreenstemminge of parallelle

1) Robbertse, P.M. a.w. p.3.

2) Guilford, J.P. Traits of creativity. (In Anderson, H.H. a.w. p.152.)

3) Ibid. p.153.

4) Robbertse, P.M. a.w. p.3.

tussen die drie dat dit redelik is om te veronderstel dat dieselfde werkinge van toepassing is op sosiale gedragsmateriaal, nl. empatie. Daar is ook vandag 'n nuwe belangstelling in die ontginning van empatie. Hoewel Guilford empatie nog nie in direkte verband bring met skeppende intelligensie nie, meen hy tog dat daar 'n opening is vir wat hy noem „..... a fourth kind of material, namely, behavioral.“¹⁾ Hoewel daar volgens sy mening geen faktoranalitiese resultate is wat so 'n kategorie van intelligensie tans regverdig nie, is daar genoeg informasie van ander oorsprong om die toevoeging te regverdig. Wat hy onder kreatiewe verrigting van die verstand verstaan, is trekke van „fluency, flexibility, and originality.“²⁾ Dit noem hy divergente denke. Dit blyk dan dat hy onder divergente denke verstaan „..... a factor known as sensitivity to problems.“³⁾ Onder konvergente denke verstaan hy iets soos evaluering.

Hy kom tot die definisie dat kreatiewe denke divergente denke is, hoewel dit nie geld vir alle komponente van skeppende produksie nie.

Samevattend kan ons dan van Guilford sê dat dit blyk of hy meen dat kreatiwiteit onder 'n struktuur van die verstand val wat hy divergente denke noem. Hieronder ressorteer ook empatie waaraan tot dusver nog min aandag gegee is, veral wat die kreatiewe handeling betref.⁴⁾

(d) Die ondersoek van Getzels en Jackson na die verband tussen intelligensie en kreatiwiteit.

Getzels en Jackson was baie diep onder die indruk daarvan dat in die opvoedkundige navorsingspraktyk die I.K. die oorheersende en soms die uitsluitlike kriterium vir begaafdheid is. Daarom het hulle 'n ondersoek onderneem „..... to examine empirically the consequences of applying other conceptions of giftedness as well as 'high I.Q.' to the study of children.“⁵⁾

1) Guilford, J.P. a.w. p.155.

2) Ibid. p.157.

3) Ibid.

4) Ibid. p.155.

5) Getzels & Jackson. a.w. p.8.

Vir die meting van kreatiewe vermoë het hulle die toetse toegepas wat Guilford ontwikkel het. Hulle was ook ingestel om verskille tussen I.K. en kreatiwiteit te ontdek. Sulke verskille het hulle gemeen, sou nie toe te skryf wees aan tegniese ontoereikendheid van verstandstoetse nie.

Hulle resultate word duidelik deur hulle self gestel "..... that intelligence and creativity are by no means synonymous"¹⁾ / maar hulle konstateer dat n sekere mate van intelligensie nodig is vir kreatiwiteit.

Hierdie toetse is herhaal deur ander navorsers en dieselfde resultate is verkry.²⁾ Sommige persone, bv. Vernon, het die bevinding egter in twyfel getrek en beweer dat "American investigators appear to be making conclusions that are too far reaching."³⁾

Daar moet egter op gewys word dat daar op die oomblik nie genoegsaam bevindings oor die geldigheid en betroubaarheid van die meeste toetse aangaande skeppende denke bestaan nie, en dr. Robertso wys ook daarop dat die kriterium waarteen die toetse gevalideer word, groot probleme oplewer. Hy maan dus tot versigtigheid.

(e) Die brein n orgaan met beperkte vermoëns.

Ons kan hier nie nalat nie om daarop te wys dat verskillende filosowe al in die verlede herhaaldelik daarvan melding gemaak het dat die brein, in sigself geneem, n orgaan met beperkte vermoëns is.⁴⁾ Bergson formuleer ook kursiwies "There are things that intelligence alone is able to see, but which, by itself, it will never find."⁵⁾

(f) Visualisering as funksie van die brein.

Die meeste gekwoteerde skrywers oor bogenoemde aspek laat minstens een deur oop om toe te gee dat kreatiwiteit, hoewel iets

1) Getzels & Jackson. a.w. p.125.

2) Robertso, F.M. a.w. p.6.

3) Vernon, P.E. Creativity and intelligence. (In Educational Research gekwoteer deur Baldauf in Psychological Abstracts, 39:560, April 1965.)

4) Johnson, R.G. a.w. p.262.

5) Bergson Henri. Creative evolution, 159.

anders as intelligensie, tog daren h element daarvan bevat. Voorheen is aangeneem dat h hoë intelligensie noodwendig h ver-eiste vir hoë kreatiwiteit is.

Ons kan tot die gevolgtrekking kom dat kreatiwiteit en intel-ligensie mekaar op h sekere gebied oorvleuel. Dit wil voorkom of hierdie gebied op h vlak van hoër verstandelike werking lê. Op hierdie vlak speel faktore soos kontinuïteit, buigbaarheid en oorspronklikheid h rol. Oorspronklikheid is egter die produk van h ryke verbeelding en verbeelding is h onderafdeling van die ver-stand. Dis egter h onderafdeling van h hoër werking van die ver-stand en volgens Harold Rugg is dit h universele en onontbeerlike instrument op alle vlakke in die menslike lewe.

Van die werking van hierdie vermoë sê hy: „All day long wé imagine our way round the house or the community; visualizing alternative courses and alternative consequences of action.“¹⁾

Die nuwe element wat sterk na vore tree is dus visualisering. Wat is visualisering nou eintlik?

Daar is vir die mens vyf ervaringsterreine, nl. wat hy sien, hoor, voel, proe en ruik. Van hierdie sinne is daar drie wat van oorheersende belang is, nl. sien en voel en hoor. Hoewel elk van hierdie drie h belangrike rol speel, skyn dit asof „sien“ die belangrikste is,²⁾ want daardeur word ons geheel en al in die wêreld van konkrete dinge gewerp.

Deur dit wat ons sien, maak ons ook vir ons voorstellinge in die gees. Wanneer ons n behoefte het en iets begeer, maak ons h geestesbeeld van die ding wat verlang word. Ons „sien“ dit in die gees, al sou dit in werklikheid nog nie bestaan nie.

Omdat visualisering vereis dat die mens die ononderbroke natuurlike stroom gedagtes³⁾ wat voortdurend en onophoudelik deur sy verstand gaan, kontinuerend op n enkel beeld wat vir hom die oplossing van sy probleem blyk te wees, moet kan vestig, kan ons

1) Rugg, Harold. a.w. p.37.

2) Ibid. p.71.

3) Ibid. p.70.

sê dat kontinuerende vlotheid tot konsentrasie nodig is. Die gedagte moet immers konstant op een ideaal vasgehou word. Daar moet plek gemaak word vir buigzaamheid sodat blindstaring op 'n konforme, verstarde en hardnekkige verkleefdheid in een rigting wat die oplossing kan bied asof die mens met sy klein menslike wil vir die Voorsienigheid wil voorskryf hoe sake moet verloop, vermy kan word. Dit laat ook die opening vir aanvaarding van 'n oplossing wat kan verras en dus ook toelaat vir oorspronklikheid.

Die mens het dus die vermoë om deur middel van visualisering vir hom denkkeelde te maak van hoe hy dinge in die toekoms reaksien wat hy graag in sy lewe verwesenlik wil sien.¹⁾ In hierdie realiseringsproses word die hele mens betrek: die intellek, emosie, wil en liggaam. Hoewel 'n begeerte of emosie die visualiseringsproses aan die gang sit, word dit tog algemeen aanvaar dat dit die verstand is waaruit die beelde te voorskyn kom. Maar as die verstand alleen betrek sou wees by hierdie visualiseringsproses, sal dit ontaard in nuttelose dagdromery waarvan daar niks tot stand sal kom nie.²⁾ Dis hieruit duidelik waarom die intellek en kreatiwiteit as twee parallellopende faktore bevind word. Hoe hoog die intelligensie ook al mag wees, as dit alleen staan in die visualiseringsproses, kom daar van die kreatiwiteit niks tot stand nie.³⁾ Daarenteen sal die mens met 'n swakker intelligensie maar met 'n sterk gevoel wat grens aan 'n drywende begeerte, tot 'n groter kreatiwiteit in staat wees.

Die rol wat die verstand dus in kreatiwiteit speel, kan blykbaar gesoek word by die klein aspek waar hulle mekaar oorvleuel en dit lyk of visualisering hierby betrokke kan wees.

Omdat visualisering so 'n belangrike rol in die skeppingsproses speel, word daar tans navorsing gedoen om vas te stel op watter ouderdom hierdie eienskap 'n aanvang neem en hoe dit by die kind ontwikkel kan word. Dr. Joseph McVicker Hunt, professor in

1) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns, p.43.

2) Bergson Henri. a.w. p.159, 162, 187.

3) Ibid. p.6, 187.

sielkunde aan die Universiteit van Illinois, het bevind dat visualisering selfs voor die ouderdom van 18 maande by die baba al teenwoordig is.¹⁾ Eers sien die baba die voorwerpe of dinge in sy omgewing, daarna betas hy dit met sy hande en dan bring hy dit na sy mond om daaraan te proe. Op hierdie manier bou hy langsaam 'n beeld op in sy brein wat 'n permanente indruk vorm, min of meer soos op die sensitiewe plaat van 'n kamera waarop ligbeelde vasgelê word.

Volgens prof. Hunt is die voorwerpe, bv. 'n speelding, vir die baba in die vroegste stadium slegs 'n werklikheid wanneer hy dit betas. As dit voor hom weggeneem word, verdwyn dit totaal uit sy bewussyn omdat daar nog geen beeld in die brein agtergelaat is wat hom daaraan herinner dat die speelding nog bestaan nie. Die baba toon 'n besondere intellektuele vooruitgang wanneer hy, as die speelding val, oor die kant van die wiegie loer na waar dit verdwyn het. Dit beteken dat 'n permanente beeld daarvan reeds in die brein gevorm is. Dit gebeur waarskynlik al op die vroeë leeftyd van sewe of agt maande.

Op 18 maande begin die kind woord-etikette heg aan die beelde wat hy opgebou het, en nou begin taal ontstaan.

Op ongeveer tweejarige leeftyd is die kind liggaamlik sterk genoeg om hierdie beelde selfs op papier te probeer vas lê deur middel van tekenwerk. Hierdie aspek word breedvoerig behandel in 'n volgende hoofstuk.²⁾

(c) Die historisiteit van die mens. Die invloed van die verlede op die kreatiwiteit van die mens.

Uit voorgaande paragraaf is dit duidelik dat die mens vir hom, deur kontak met die wêreld, 'n „beeldskat" of woordeskat opbou en deur sy ervarings en opvoeding is hy met noue sensitiewe relasies aan die dinge verbind.

1) Logeman, J.K. Can we make our children more intelligent. (In Reader's Digest, p.162-168, Aug. 1966.)

2) Hoofstuk 5.

Die woord historisiteit wat van Karl Jaspers afkomstig is, beteken dat h mens h wese is wat hom in die tyd ontwikkel, dat geen handeling sommer uit die lug val nie, maar dat dit „voorgeschiedenis, hulle tyd van ontwikkeling, hulle horison van die toekoms“¹⁾ het.

Dit is egter geen nuwe gedagte nie, want Henri Bergson het in 1911 al opgemerk dat wat ons is, ons hele karakter van geboorte en selfs daarvoor, is die kondensasie van die geskiedenis wat ons gelewe het.²⁾ Hieraan het die wêreldverhoudinge h aandeel in die vorming van die mens.

As ons egter noukeurig oplet, sal ons merk dat ook hier aan die intellek of denke slegs h beperkte rol toegesê word. „Doubtless we think with only a small part of our past, but it is with our entire past, including the original bent of our soul, that we desire, will and act.“³⁾ Die verlede, dan, word as h geheel gemanifesteer in sy impuls en word gevoel in die vorm van h neiging „although a small part of it only is known in the form of idea.“⁴⁾ Hier kan ons Wallace onderskryf as hy opmerk: „The mind is not capable of bringing anything to pass except it be accompanied by the emotional counterpart of the idea in living energy.“⁵⁾

Deels vanweë sy historisiteit kan ons postuleer dat die intellek altyd h aanleiding van h stimulus werk. Hierdie stimulus mag van binne deur die bewuswording van iets wat op die fisiese vlak nie waarneembaar is nie, kom. Dis egter die verstand wat die omvang van h saak raaksien en wat die rigting aandui na h eindeel wat in gedagte gehou word en wat ook sover moontlik die weë uitwerk en middele beplan hoe die begrip of „beeldprent“ gerealiseer kan word.

1) Mel, B.F. e.a. Grondslae van die psigologie, p.111.

2) Bergson, Henri. a.w. p.5.

3) Ibid. p.6.

4) Ibid.

5) Wallace, H.R. How to enter the silence, p.97.

(h) Empatie - die vonk tot kreatiwiteit.

Indien ons die verstand as aanvangspunt en eindpunt sou sien, sou ons in die kader van die intellektualisme van die akademiese psigologie beland. Hier word van die standpunt uitgegaan dat gedrag rasioneel is en dat die verstand die oorheersende rol speel.¹⁾ Ons benadruk opsetlik hierdie feit om aan te toon dat die intellek in sigself, hoewel dit in staat is om grootte en omvang te bepaal, geen voluntaristiese karakter het nie en wat skepping betref dus blykbaar bar en dor is. Dis egter wanneer empatie in die saak betrokke raak dat die vonk vrygestel word wat die emosies in aksie bring, n begeerte laat ontstaan en aan die hele situasie n voluntaristiese karakter verleen. Die hele skeppende handeling vind as n eenheid plaas.

Volgens McDougall is die instinkte die stuwkrag of veerkrag of dryfkrag in die lewe, en dis hier waar ons n opening vermoed en van hom verskil. Dit word deur vele verklaar dat skepping n instink is.²⁾ As sodanig kan daar dan nie sprake van wees dat selfbewuste werking daaraan verbonde is nie, en die vlak waarop dit lê, is nie van die dierlike te onderskei nie.

Anders as die instink is empatie n geesteswerking wat sy verhoudinge op alle vlakke mag hê en hoër emosies mag gebruik as die dryfvere van instinkte.

Empatie en intuïsie het te make met n hoër funksie van die verstand waardeur n simpatieke kommunikasie tussen die mens en die wêreld bowerkistellig word. Deur ekspansie van die bewussyn wat hierdeur te weeg gebring word, lei dit ons na wyer vertakkinge van lewe of na „meer lewe“. Henri Bergson druk dit treffend uit: „..... it introduces us into life's own domain, which is reciprocal interpenetration, endlessly continued creation.“³⁾

1) Woodworth, Robert S. Contemporary schools of psychology, p.197.

2) Lowenfeld, Viktor. Creative and mental growth, p.40.

3) Bergson, Henri. a.w. p.187.

(1) Die essensie van skepping.

Dis nie die verstand alleen nie, maar verstand plus emosie en wil wat n kreatiewe daad bewerkstellig, en visualisering blyk n oorvleuelende deel te wees wat beide intellek en kreatiwiteit betrek en verenig in daardie onverklaarbare misterieuse skeppende drif. Behrend verklaar in hierdie verband dat visualisering die objektiewe verstand in n toestand van balans bring „which enables you to consciously direct the flow of Spirit to a definitely recognized purpose.”¹⁾ Hierdeur is die skeppende daad egter nie ten volle verklaar nie, want skeppingsdrif kan nooit ten volle met suiwer rasionele middele begryp word nie. „Alle ontstaan is een wonder, alle scheppen een mysterie.”²⁾ Ons het egter n poging gemaak om dieper in hierdie misterie in te dring.

In die lig hiervan en met die klem op hierdie vermoë kan die verstand dan gesien word as n „skeppende beginsel”, n visualiserende, begripsvormende, beeldvormende of beeldskeppende instrument wat deur God aan die mens verleen is.

Hoewel die intellek, emosie, wil en liggaam n eenheid uitmaak, kom dit soms voor asof die werking van die verstand primêr is en aksie voorafgaan, want alles wat die mens doen of gedoen het, word bedink en met die verstand beplan.³⁾ Die argitek visualiseer eers die gebou voordat hy enige planne begin teken, en wanneer die beeldhouer aan n stuk graniet begin kap om n standbeeld te maak, het hy vooraf deur invoeling n perfekte beeld gevisualiseer van wat hy beoog sodat as hy die beitel lig om stuk vir stuk klip weg te kap, hy nader en nader kom aan daardie beeld wat diep in sy brein gevorm is. As hy enigins sou afwyk van hierdie voorafbepaalde beeld, sal die eindresultaat sekerlik onbeheers en onvoorspelbaar wees. Dis vir hom lewensnoodsaaklik om aan sy gevisualiseerde beeld getrou te bly. „They see the end before a single step is taken.”⁴⁾

1) Behrend, G. Your invisible power, p.45.

2) Vloemans A. De Scheppende geest, p.9.

3) Coetzee, J.C. Inleidings tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.111.

4) Haezel, C.F. The master key, p.87.

Ten slotte kan ons vermeld dat die rol wat die intellek by kreatiwiteit speel slegs 'n geringe onderdeel daarvan uitmaak en dit lyk asof dit die deel is wat ons in staat stel om te visualiseer. Visualisering is van belang omdat dit aksie voorafgaan en ons dus in staat stel om die kreatiewe daad doelgerig ten uitvoer te bring.

C. DIE EMOSIE EN KREATIWITEIT.

(a) Aansluitende inleiding.

In aansluiting by die vorige paragraaf kan ons nou vermeld dat die intellek die bepalende, rigtinggewende, beskrywende en kennisdraende aspek in die lewe van die mens is. Met sy verstand, wat 'n koue, logiese en matematiese werking het, beplan die mens dinge soos hy dit in die toekomst verwesenlik wil sien.

Die emosie is die waarderende aspek¹⁾ wat tesame met 'n element van die wil die dryfkrag vorm agter 'n bepaalde doel. Dis waarderend wanneer dit staties is, wanneer ons bv. 'n mooi blom waardeer, dit is drywend wanneer ons 'n doelwit op die pad raakgesien het en in die oortuiging van ons harte voel dat ons dit in ons lewe moet realiseer. Dan vorm die intellek, die rigtinggewende aspek en werk die wêg uit hoe die saak gerealiseer kan word, maar die emosie in aksie is die dryfkrag wat die oortuiging en warme gloed vorm waarmee ons die dinge aanpak.

So merk ons dat die waarderende en die bepalende in 'n byna onafskeidbare manier saamwerk in die gees van die mens. Met ons verstand sien ons die kleur, soort en omvang van 'n blom raak, maar dis die emosie wat ons die skoonheid daarvan laat waardeer.

(b) Die wese van die emosie betreffende die kreatiewe daad.

By die kreatiewe daad kom emosie in sy aktiewe vorm na vore. "The deepest feeling produces the highest creation."²⁾ Emosie is die bewegende krag in die mens wat gedagte stimuleer en aandryf tot aksie. "it is as steam to the engine, without it man would be inert, passive."³⁾

1) Auypers, A. Inleiding in de zielkunde, p.199.

2) Holmes, F.L. The law of mind in action, p.83.

3) Besant, A. A study in consciousness, p.295.

Ons kan ons voorstel watter fisiese reaksie emosie kan ontlok. Sterk hartstogte soos vrees, toorn, haat veroorsaak allerlei omwentelinge in die liggaamsorgane - hormone word in die bloedstroom gestort, asemhaling versnel, die hart klop vinniger, die bloeddruk verhoog, sweet bars op die vel uit sodat die individu in 'n toestand van gereedheid kan kom.

Harold Rugg beklemtoon die plek van emosie in die kreatiewe daad ondubbelsinnig as hy sê: „The present theory of the creative act, therefore, builds chiefly on the nonverbal, gestural expression of feeling. This makes felt thought rather than verbally reasoned thought, the crux of a theory of the creative act.”¹⁾

(c) Konkrete voorbeelde hoe emosie tot skepping lei.

As die verstand eers 'n doelwit raakgesien het, is dit die emosie wat help om dit gestalte te laat aanneem. Hierby speel empatie deurgaans 'n groot rol, want dis die vermoë van die mens om homself in te voel in iemand of iets, en wanneer ons dan te make het met die begeerte om bv. 'n sekere sosiale doelwit in die samelewing te bereik, kan dit 'n vername rol speel, want dan word die beeldprent nie slegs raakgesien nie, maar ons voel ons ook so in asof dit 'n reeds gemanifesteerde feit is. So word geloof ook dan outomaties in hierdie akte betrek, want geloof is die „vaste vertrouwe op dinge wat ons hoop, 'n bewys van dinge wat ons nie sien nie.”²⁾

1. Tyson. Hy het begin as 'n boswerker en het 30 sent per dag gewerk. Dit word vertel dat hy snags wakker gelê het en dan heldere beeldprente voorgestel het van soms byna ongelooflike moontlikhede soos bv. om die boslandse viooltjies in plate in die woestyn te kweek. Hy het hom nie blind gestaar teen die 30 sent per dag en oor hoeveel eeue dit sou neem om daaruit genoeg te spaar om sy ideaal te manifesteer nie. Hy het sy gedagte doelgerig en gekonsen-

1) Rugg, H. Imagination, p.242.

2) Hebreërs 11:1.

treerd op die nulpunt vasgehou. Hy het in sy verbeelding selfs die fyn besonderhede belewe en sy gevoel daarin gelê. Sy emosioneel belaaide gedagtes het gou die aandag van andere in die finansiële wêreld gaande gemaak en hom in staat gestel om gestalte daaraan te gee. Uiteindelik het hierdie arm man met die ryk gedagtes 'n miljoenêr van Australië geword.¹⁾

2. Slesenger. Dit lyk of die beginsel van 'n pulserende begeerte wat roteer om 'n lewende visie om 'n doelwit te bereik 'n baie diep onderliggende beginsel by kreatiwiteit op baie vlakke van die menslike lewe kan wees. Dis aangrypend om op die koppie te staan waar die miljoenêr, Slesenger, begrawe lê, en op die klip te sit waar hy in lewe sit en tuur het. Dit word vertel dat hy in sy droombeelde die plate doringbome van die Springbokvlakte omgetower het tot lemoenhoorde, dat hy selfs tot in die fynste besonderhede die detail van die projek vooruit belewe het. Cartwright gee ons in die volgende aanhaling 'n idee van sy kreatiewe krag:

"He thus had at all times to have a clear mental picture of what was going on in 80 companies of which he was the chairman His planning and his attention to the last detail are a legend among those who worked for him."²⁾

3. Barnes. Hy het gebrand van begeerte om 'n vennoot van die beroemde uitvinder, Edison, te word. Vyf jaar voordat hy met Edison vir die eerste keer in aanraking gekom het, was hy in sy verbeelding alreeds in die lewende teenwoordigheid van Edison.³⁾ Sy begeerte is dan ook gerealiseer en sy droom het gestalte aangeneem toe hy as vennoot van Edison aangeneem is.

1) Behrend, G. Your invisible power, p.80.

2) Cartwright, A.P. South Africans' hall of fame, p.195.

3) Hill, N. Think and grow rich, p.36, 37.

(d) Verheldering en uitbouing van die begrip.

Die bekende Amerikaanse argitek, Dow, noem hierdie element „a desire to grow. I call it an affection for an idea.“¹⁾ Ghiselin beskrywe hoedat hierdie begeerte n rustelose toestand tot gevolg het omdat hy „an adept in realization“²⁾ is. Solank hy in die ou weë beweeg, is hy gefrustreer omdat die klem van begeerte op die ongerealiseerde eerder as op die eksplisiete elemente in sy geestelike lewe val.“³⁾ Hoewel hierdie bewuste spanning, wat die hart laat klop deels vanweë begeerte maar ook vanweë vrees en angs van die vlees, neig dit om die psige te fikseer, vernou en tot oorgedetermineerdheid in aksie te plaas.⁴⁾ Nou word die onderbewuste ook gestimuleer en gerig tot aktiwiteit wat voortgaan selfs nadat die spanning verlig is.⁵⁾

Emosie is dus n uiters essensiële element in die kreatiewe aksie omdat dit beide die bewuste en die onbewuste tot aksie stimuleer. Die bewuste aksie kan tot op n sekore punt gevoer word, maar dis nie altyd vir die mens moontlik om te weet watter weg van aksie hy moet volg om die beeld te vergestalt nie. Dis dus natuurlik dat uit moedeloosheid of vanweë die beperktheid van sy vermoëns of visie die mens op een of ander tyd tot stilstand kom. Hoewel hy in hierdie skynbaar passiewe toestand uiterlik stil mag wees, word die onderbewuste nou in volle aksie voort.

Dis veral gedurende hierdie tyd van oorgawe dat liggaamlike ontspanning voorkom. Dis baie moontlik dat die aandag nou van die uiterlike na hoër vlakke van bewussyn verplaas word. n Toestand van intense konsentrasie van die gees mag so ontstaan. Hierdie konsentrasie mag een wees van oorgawe „in which the scientist or artist apparently gives up, pushes the problem back or down or 'out of mind', leaving it for the non-conscious to work upon.“⁶⁾

1) Dow, Alden, B. An architect's views on creativity.
(In Anderson, H.H. a.w. p.37.)

2) Ghiselin, B. The creative process, p.18.

3) Ibid.

4) Ibid. p.18.

5) Ibid. p.29.

6) Rugg, Harold. a.w. p.289.

Vir die Christen is dit treffend om te weet dat hy gelei word tot stilstand: „Laat staan en weet dat ek God is.“¹⁾

Dis in hierdie toestand dat die onverwagte en skielike flits van insig hom voordoën „..... wherein we know before we know we know.“²⁾ Gewoonlik bied dit dan ook die weg tot n oplossing van die probleem.

(e) Begeerte en die geestelike sy van kreatiwiteit.

Begeerte is n faktor wat ons deur kreatiwiteit tot n brenkerde resultaat voor. Meeste skrywers is dit eens dat in die skeppende handeling „emphasis must be ever on sustained desire,“³⁾ en dat hierdie handeling werkzaam is in sowel sekulêre as religieuse sin. So vermeld Butler, bv. dat „prayer is the sincere desire of heart,“⁴⁾ en Dawid sê „Buiten u begeer ek ook niks op aarde nie.“⁵⁾

Wat by die kreatiewe aksie van belang is, is om die begeerte alleen op die goeie doelwit in werking te bring.

D. DIE WIL EN KREATIWITEIT.

(a) Aansluitende inleiding.

Ons het in die vorige paragraaf nou gewys op die rol wat begeerte by kreatiwiteit speel. Begeerte kan egter nie losgemaak word van die wil nie, want die reeds al emosie in beweging na n doelwit. Hierdie beweging impliseer alreeds wilskrag.

(b) Die wese van die wil.

Uitoefening van die bewuste wil beteken n koel, kalme, gedetermineerde poging van die aandag, toegespits op n definitiewe doel. Wanneer wilskrag op sy volle sterkte in aksie is, word dit gewoonlik volisie genoem. Volisie, of volle bewuste wilsterkte in aksie bestaan uit n reeks kontinuerende, ononderbroke, vasberade, onontmoedigbare, onophoudelike aksies wat om n begeerte roteer totdat dit dinamies genoeg word om daardie doel waarna gestreef

1) Ps. 46:11.

2) Rugg, Harold. a.w. p.293.

3) Williams J.K. The knack of using your subconscious mind, p.51.

4) Butler, H.E. The seven creative principles, p.139.

5) Ps. 73:25.

word te verwesenlik. Nel definieer dit as „die aktiewe strewe na die verwesenliking van n doel.“¹⁾ en vermeld daarby dat die wil steun op die gemoeds- en kenlewe.²⁾ Hy beklemtoon ook die belangrikheid „van n suiwere doelomlyning vir die volvoering van n wilsbesluit“³⁾ wat ons weer eens laat besef hoe noodsaaklik n gevisualiseerde doelwit is.

Dit wil voorkom asof wilskrag so inherent is in elke aksie dat ons nie daarsonder kan loop, praat of dink nie. Tereg merk prof. Coetzee op dat dit gegee is as deel van ons psigiese erfenis „en is onfeilbaar, elementêr, primêr“⁴⁾, terwyl Bakker opmerk: „onze wil is de motor van ons daadleven“.⁵⁾ Dit kom voor asof wilskrag n primêre krag is wat die fisiese, verstandelike en geestelike kragte perpetueer in n kontinuerende hoedanigheid. Op bogenoemde punt verskil ons dus van prof. Nel omdat volgens hom die wil gebou is op die emosie. As die wil op die emosie moet steun, sou ons nie baie ver kom op die pad na die doelwit nie aangesien emosies veranderlik is. Vir ons kom dit egter voor asof die emosie juis as grondslag die kool, kalme gedetermineerdheid van die wil moet hê om die gehunkerde resultaat te vergestalt. Ter stawing van die argument kan aangehaal word: „It is only when we learn the secret of concentration and focussing the desire-force by the will, that we are able to get results.“⁶⁾

(c) Grade van wilsterkte.

Wilsterkte verskil van mens tot mens sodat ons eintlik grade in wilsterkte kan onderskei, bv. n wens wat n kragteloze begeerte is, n begeerte wat n sterker wens is en opgevolg word met n paar pogings om die doel te bereik, n intensie wat n vasberade, definitiewe sterk bewuste begeerte is met n paar pogings om die doel

1) Nel, B.F. e.a. o.w. p.413.

2) Ibid. p.412, 427.

3) Ibid. p.422.

4) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde, p.200.

5) Bakker, H. Wijsgeerige ziel- en levenskunde, p.77.

6) Atkinson, W.W. o.w. p.38.

te bereik. Wilskrag op sy volle sterkte word volisie genoem en dit loop uit op die verwesenliking van die doelwit waarom die begeerte draai. Bavinok noem n oortuigende voorbeeld van wilskrag: „zij deinzen voor niets en niemand terug, zij weten de moeilijkste hinderpalen te overwinnen, en houden met al de kracht van hun ziel hul doel in het oog.“¹⁾

Hierdie soort wilskrag, wanneer dit gerig is op n goeie gesonde en veredelende doelwit wat in harmonie is met die medemens, die sosiale omgewing en die kosmos is een van die kragtigste aspekte by die kreatiewe handeling.

(d) Die rol van die verstand by die wil: rigting aan krag.

Dikwels word die wilsaspek egter in die kreatiewe aksie as primêre instrument ontken of selfs verwerp²⁾ omdat dit ons nie in staat kan stel om in rigtinge te beweeg wat nog nie ontdek is nie. Ons moet hier egter duidelik daarop wys dat hartstog alleen, sonder die rigtinggewende element van die verstand en sonder die stukrag van die wil soos „gunpowder fired in the open air wasted energy“³⁾ is. „The will is the lever and director of the great power of desire, and without its aid the latter is almost inoperative and ineffectual.“⁴⁾ Dit is wel waar dat die wil tot die bewuste verstand behoort en dat, indien die kreatiewe proses korrek aangewend word, die verstandige mens n groot gedeelte van die kreatiewe daad aan die onderbewussyn sal oorlaat om die deur energie ingegrifde beeldprent te help realiseer.

Die kreatiewe proses speel in twee dimensies af, nl. die bewuste en die onbewuste. Die mens wett bewustelik wat hy wil hê, daarom sê ons hy moet kan visualiseer. In sy gees moet hy duidelik die uiteindelijke resultaat kan sien. Hoe die saak uitgewerk gaan word mag deur die verstand bereken word. Die onderbewuste wat

1) Kuypers, A. a.w. p.243.

2) Ghiselin, B. a.w. p.26.

3) Atkinson, W.W. The secret of mental magic, p.41.

4) Ibid.

egter ook stilweg aan die werk is, mag egter veroorsaak dat die resultaat moontlik vir hom en andere as verrassing kom.

Wanneer hartstog die wil oorheers, sonder dat daar bewuste rigting verleen word, kan daar maar slegs rampspoed wees.

„Unguided and directed by the caprice of the senses, it is the unworthy helmsman that steers the ship of self directly on the rocks.”¹⁾ Hierdie soort wil kan ontplofbare blinde wil genoem word en is niks minder as 'n gevaar vir die individu nie. Die rol van die onderbewuste bring ook mee dat ons nie met die bewuste wil 'n saak forseer om te ontplooi en vorm aan te neem soos wat ons met ons persoonlike wil dit probeer afdwing nie. Dit laat 'n opening vir kreatiwiteit binne konvensionaliteit. Veral wanneer ons met kreatiwiteit op die sosiale vlak te maak het en dus ook met vele geëkte konvensies, is dit van groot belang om die wil so verstandig te gebruik dat dominerings, wat 'n afstotende krag is,²⁾ nie na vore tree nie.

(e) Die geestelike aspek en die wil.

God het die mens nie soos lowelose outomate gemaak nie, maar as instrumente van sy wil, toegerus met 'n vrye keuse om sy kreatiewe kragte te gebruik soos hy wil. God se wil word nie gerig deur grille of versoekinge nie, maar sy wil is wysheid. God het ons na sy beeld gemaak, en ons is sy kinders en Hy wil hê ons moet ons wil deur wysheid rig soos Hy dit doen.

Die Calvinis glo ook dat God 'n voorafbepaalde doel het waarop Hy alles wil laat uitloop.³⁾ God bestier die wêreld en Hy beskik daarvoor⁴⁾ en dus bepaal sy besluite die lewe van die mens van geboorte tot die dood. Maar hierby moet vermeld word dat die mens vryheid binne perke het. Dis moontlik vir die mens om teen God se wil te staan.

1) Clymer, R.S. Christosis, p.132.

2) Wilshire, F. You, p.15.

3) Coetzee, J.C. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p.8.

4) Ps. 24:1.

Veral weens die beperktheid van sy sintuie is dit vir die mens uiters moeilik om die omvang of geheel van 'n saak raak te sien. Die oog is bv. beperk tot die horison wat vir hom plat lyk. Dit het duisende jare geneem voor hy die onderdele so saam kon flans, sy insig, intuïsie, gevoel, verstand so kon rek dat hy kon vasstel dat die aarde rond is en nie plat nie. Hoeveel moeiliker is dit nie vir die mens om 'n abstrakte geheel raak te sien, sy wil daarop te fikseer en sy skeppende akte daarvolgens te rig nie.

By die mens se beperktheid van visie kom nog die slaggate van versoekinge en die eise van die laere en sinlike. Die vitale mens ken die lewe slegs van die natuurlike kant en sien slegs voortreflikheid in die skepping van die waarneembare. Vir die ekonomiese mens is geld nie meer 'n middel tot 'n doel nie, maar dit is in sigself die doel. Die volle kreatiewe daad is hier gerig op materiële goedere en die ewigheidsverlange bly onbevredig. Die teoretiese mens rig sy wil op die verwerwing van kennis. Sy lewensfunksie is dié van navorsing en ontdekking van nuwe wetmatighede. Sy houding teenoor andere is koel en teoreties. Al sou hy al die sluise van sy kreatiwiteit oop trek, sal sy siel op hierdie doelwit nog verkommer en verkwyn. Ook die politikus kan met sy kreatiwiteit die wêreld in vlamme laat opgaan.

Die insek vind die aansig en skoonheid van die kersvlam uiters bekoorlik en magneties, maar sterf in sy poging om die wit heerlijkheid te geniet. Hierdie insek vergaan omdat hy beperkte vermoëns het. Die mens het uitgebreide vermoëns en hy moet in sy pasoppens bly om nie in die strik van blinde wil te beland en daarin 'n geestelike dood te sterf nie. Al is die mens nog so gedetermineerd om sy wil in te span in die kreatiewe aksie, sou dit alleen ewigheidswaarde kan hê as hy sy wil inspan tot die hoogste waartoe dit in staat is, nl. om dit so te sinchroniseer met die wil van God dat die blik op die hoër waarde-wêreld gerig sal wees. Hier is die skepping van die goeie die hoogste norm waaraan die kreatiewe akte onderwerp kan word.

E. DIE EGO EN KREATIWITEIT.(a) Aansluitende inleiding.

Ons het tot sover nou aandag geskonk aan die kreatiewe beginsel deur dit ontledend in die liggaam, intellek, gevoel en wil van die mens na te spoor. Ons het steeds daarop klem gelê dat die mens as eenheid funksioneer en dat „liggaam en siel so innig verbind is dat hulle n eenheid vorm.“¹⁾ As die mens bv. dink, doen, voel of wil, dan is dit liggaam-siellike aktiwiteit.²⁾

(b) Die wese van die ek.

Omdat die siel vir die sintuie onwaarneembaar is, weet ons van die bou daarvan maar weinig. Wat ons wel weet is dat die beginsel wat agter hierdie verskynsel is, n organiserende prinsipe is wat ons die ek noem. „Het 'ik' bezit de kracht die de verschillende verschijnselen in het zieleleven samenbindt, en daardoor die hogere synthese bewerkstelligt, die in de persoonlijkheid zo duidelijk uitkomt. Het 'ik' is ook de centrale eenheid, de drager van het geheel.“³⁾

Die ek weerspieël homself in die selfbewussyn en hoewel die weerspieëling baie „onzuiver“⁴⁾ en gebrekkig is, is dit n faktor van die allergrootste belang. Hierdie gedagte van Kuypers is baie insiggewend en by implikasie beteken dit dat dit nie die ek-begrip is van die naturalistiese denkstrome wat die ek as n funksie beskou wat slegs op psigiese vlak fungeer nie, of soos die Freudiaans geïnspireerde idee waar die ek mettertyd uit die Id gevorm word.

Volgens Freud setel al die psigiese energie in die Id wat in n ongedifferensieerde en chaotiese toestand in die onbewuste geleë is. Die kragte wat uit die Id kom, word mettertyd getem

1) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde, p.76.

2) Ibid.

3) Kuypers, A. a.w. p.261.

4) Ibid.

en georden deur norme uit die sosiale omgewing en hierdie ge-
orderende bewuste lewe word die ek genoem.¹⁾ Die gees word dus af-
gelei uit natuurlike aandrifte en ontwikkel sig as n bouebou uit
die sfeer van die drifte.²⁾

Eerder sou ons met Kuypers wou saamstem dat „Het bewustzijn
is als een licht, dat onder omstandigheden de persoonsacten
begeleidt. Deze persoon bedoelt men, wanneer men spreekt van
het 'diepere ik' of van 'het innerlijke ik'".³⁾

(c) Die ek word weerspieël in die bewussyn.

Dit moet benadruk word dat daar meer as n greintjie waarheid
in steek dat die ek homself in die selfbewussyn weerspieël vind.⁴⁾
Wat is selfbewussyn nou eintlik? Volgens Buck is dit „a faculty
by which we realize”⁵⁾ en kom daarop neer dat n gevoelige skepsel
deur sy selfbewussyn weet dat hy weet.⁶⁾ Die mens is egter na
die beeld van God, wat bewus is van alles wat elke moment (tyd)
op elke plek (ruimte) plaasvind, geskape. God is dus nie beperk
tot een persoon nie, en dit kan gesê word dat hoewel Hy selfbewus
mag wees, Hy ook bewus en universeel bewus is. Hoewel die ver-
stand, die emosie, die wil en die liggaam menslike bestaan is, is
dit ook deurtrek van die onderhoudende bewussyn van God.

As beelddraer moet die mens dus sy Maker weerspieël. Hierdie
beeld sou volmaak gewees het as die mens nie in sonde verval het
wat die beeld van die Volmaakte in hom, hoewel nie vernietig het
nie, tog verduister en versteur het. Ons kan dit vergelyk met die
weerkantsing van die maan in n kuil water. Die maan is n refleksie
van die werklike maan wie se beeld dit dra. Oppervlaktestouringe
op die water kan egter die suiwer gereflekteerde beeld versteur
sodat die beeld nie meer die suiwere werklikheid kan weergee nie.

1) Mel, B.F. „Ek"-vorming pedagogies beskou in Onderwysblad,
Jun. '64, p.34.

2) Hessen, J. De zin van het leven in deze tijd, p.48.

3) Kuypers, A. a.w. p.419.

4) Ibid. p.261.

5) Buck, R.M. Cosmic consciousness, p.23.

6) Ibid.

(d) Die hoër instrumente van die ek.

In die kreatiewe aksie kan die mens op verskillende terreine met verskillende insigte skeep. Die siel wat ons vergelykenderwys kan omskryf as mikrokosmiese refleksie van die Gees, kan nooit tot sy ware wese kom deur die liggaam, intelligensie, emosie of wil se tussenkoms nie, maar slegs deur intuïsie, diskriminasie, empatie, liefde wat noodsaaklike trappe blyk te wees om tot die geestelike self te kom.¹ Die psigiese vermoëns soos die intellek, gevoel en wil is immanent gebonde en kan nie die transendentale bereik nie, terwyl die siel op die vleuels van die intuïsie, empatie en liefde met die transendentale skakel.

Frankl druk dit treffend uit: „Aan de intuïsie van het geweten beantwoordt by hem de inspiratie en ook zij is geworteld in een sfeer van het onbewust geestelijke. Van haar uit schént de kunstenaar, en daarmee zijn en blijven de bronnen, die door het bewustzijn nooit geheel en al verlicht kan worden.“¹⁾

Met sy formulering van „onbewuste God“ bedoel Frankl nie dat God onbewus is nie, maar eerder „dat God óns soms onbewust is, dat onze relátie tot Hem onbewust kan zijn, namelijk verdrongen en zodoende verborgen voor onszelf.“²⁾

Hierdie bewuswording by die mens van God, geskied deur die hoër instrumente van die siel. Werklike geïnspireerde skepping word moontlik wanneer die mens hom verbind met God.

(e) Libido.

Dit lyk of libido of lewensenergie 'n belangrike skakel vorm wat kreatiwiteit kan beïnvloed.

Froed het libido beskou as 'n „craving“³⁾ waarmee die mens gebore is. Hy het dit gekoppel aan seks. Jung het hierdie begrip libido geneem en dit godeseksualiseer.⁴⁾ Hy het oophartiglik

1) Frankl, Viktor. De onbewuste God, p.35.

2) Ibid. p.70.

3) Allen, G. Modern discoveries in medical psychology, p.101.

4) Ibid. p.189.

die betekenis omgedraai en gekonstateer dat „the human being is endowed with a supply of energy which can be turned into various channels.“¹⁾ Hy het ook verklaar dat sy begrip van lewensenergie nie neerkom op 'n blote begrip van krag nie, maar dat dit psigiese energie is. Dit mag geseksualiseer word en so verkwis word in die bevrediging van die seksdaad. Maar dit kan net sowel ook omgesit word en gekanaliseer word om op te bloei in religie, kuns en ook suiwer sosiale doeleindes.²⁾ In beginsel was hy dit egter eens met Freud dat die kind in die lewe begin „with a store of instinctual energy, and it is this energy which forms the libido.“³⁾ Soos die kind in aanraking kom met realiteit, d.w.s. objektiwiteit, begin hy geheue ontwikkel, sy idees of denkbeelde klee met emosie en 'n ego word gevorm. Hierdie ego is 'n empiriese ego. So is daar gesê dat libido 'n skakel is wat die empiriese ego moontlik maak.

Die begrip libido as sodanig interesseer ons vanweë die interessante werking wat daaraan toegeskrywe word. As al hierdie dinge waar is en libido 'n geestelike energie is wat rigbaar is deur die empiriese ego, kom dit daarop neer dat as die individu behoorlik gemotiveer word en die doelwitte oortuigend gestel en omlyn word, dit soos 'n begeesterende suurdeeg sal inwerk om alles kreatief te omtower. Lewensenergie kan dan gekonsentreer word op sosiale of religieuse doelwitte. Die hoogste moontlikheid waarop dit gerig kan word, sal dan op 'n transendentale vlak van besinning te vinde wees. Indien dit so is, behoort die moontlikheid ondersoek te word waar bewussyn verskuif word van die konkreet empiriese na die transendentale, suiwer psigiese energie of suiwer bewussyn. Die hoogste skopping van die mens sal dan daarin kan kulmineer.

1) Allen, C. a.w. p.189.

2) Ibid.

3) Ibid. p.110.

(f) Die idee van twee ekke: n empiriese en transendentale.

Indien die redenasie sou steekhou dat hierdie misterieuse geestelike energie, genoamd libido, verantwoordelik kan wees vir die vorming van n ego en hierdie ego sy doelwitte weer kan rig op n omgekeerde kreatiewe aktiwiteit terug na die herkoms, is dit eintlik natuurlik dat daar voor die dag gekom sou word met die begrip van twee ekke, nl. n empiriese en n transendentale.

Nou is dit interessant dat daar deur sommige psigoloë juis op hierdie aspek klem gelê word. William James het bv. onderskei tussen die self en die ego waar hy die self beskryf as n empiriese self en die ego as n „pure Ego.“¹⁾ Prof. Nel noem dit ook dat hierdie transendentale ek n taanlik „duistere term“ by James is wat op heelwat maniere geïnterpreteer kan word, maar dat n empiriese opvatting van die ek op n eensydige naturalistiese antropologie berus en dus n nadelige invloed op n reeks ander geesteswetenskappe mag hê, bv. die teologie en pedagogiek.

Dis onmoontlik om die mens te deurgrond bloot vanuit n empiriese ek. Janse de Jong verklaar dat die transendentale ek „een geestelyke grootheid, die zich als geest dwars over de kosmisch geheel openbaart en scheiding maakt tussen Ik en niet Ik.“²⁾ Kant het ook die empiriste op hierdie terrein aangeval en daarop gewys dat „The real self was independent of it; it was noumenal, completely creative, and its realm was that of pure possibility.“³⁾

Nel wys daarop dat dit noodsaaklik is om die mens nie as psigo-fisiese organisme te beskou soos die naturalisties geöriënteerde psigoloë nie, en wys ook daarop dat dit lyk of dit schelling is wat die weg gebaan het om n relasie te sien tussen die twee ekke en dat hulle onafskeidbaar aanmekaar verbonde is. Hy lei die empiriese ek af uit die Absolute as gevolg van n sekere psigologiese dinamiek tussen die twee.

1) Nel, B.F. Enkele gedagtes oor die antropologie van die ek, (In *Homo Viator*, 1965, p.108.)

2) Ibid. p.110 (gekwoteer deur Nel).

3) Price, George. *The narrow pass*, p.62.

Vir hom is n sekere aktiwiteit in die Absolute Ek opvallend en daar is dus sprake van n „skeppende ingaan op die werklikheid van die empiriese wêreld,"¹⁾ hoewel daar nog nie sprake is van die omgekeerde aktiwiteit waar die konkrete empiriese in die mens na die Absolute transendeer nie.

Die uiters belangrike insig van wedersydse verbondenheid word by Jaspers aangetref by sy begrip van „moontlike eksistensie."²⁾ Ook Max Scheler toon die wederkerigheid aan tussen inkarnasie van die transendentale ek en die transendensie of „moontlike eksistensie".³⁾ Die transendentale ek onttrek hom van objektivering en laat nie toe dat hy tot objek gemaak word nie.

(g) Realisering of aktualisering by die skeppende daad.

Nou volg daar n verwikkeling wat genoem word realisering of aktualisering⁴⁾ en waarvan Maslow die kenmerkende karakteristiek beskrywe as „These same people, the strongest egos ever described and the most definitely individual were also precisely the ones who could be most easily ego-less, selftranscending, and problem-centred."⁵⁾

Met hierdie aktualisering gaan gepaard die „peak-experiences" wat beskrywe kan word as n daad van integrasie van die persoonlikheid. „In these states of being the person becomes unified; for the time being, the splits, polarities, and dissociations within him tend to be resolved; the civil war within is neither won nor lost but transcended."⁶⁾

In hierdie toestand word die persoon hoogs effektief „and fully functioning" en die resultaat is selfaktualiserende skeppendheid of kreatiwiteit.

1) Mel, E.F. Enkele gedagtes oor die antropologie van die ek, (In Homo Viator, 1965, p.108.)

2) Ibid.

3) Ibid.

4) Maslow, A. Creativity in self-actualizing people. (In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.85, 86, 87.)

5) Maslow, A. (In Anderson, H.H. a.w. p.87.)

6) Ibid. p.89.

Hoewel Maslow dit nie direk noem nie, kan tog afgelei word dat hier skakels of trappe moet wees en dat so n persoon se aandag so gefokus word op die probleem of kreatiewe daad, dat hy totaal onbewus word van sy liggaamlike of psigiese bestaan. Lewensenergie of libido word dus elders gevestig, bv. in n hoër werking van die brein.

Die persoon gaan so op in die skeppende daad dat „loss of fear, anxiety, inhibition, defence, and control ; a giving up or renunciation, delay, and restraint,"¹⁾ die gevolg is. Hierdie skeppende opgawe tot n hoër werklikheid maak hom hoogs effektief.

As libido nie uit die empiriese na n hoër setel gelei word nie, hoe sou dit verklaar kon word dat n persoon in hierdie toestand dan „the fear of giving in to unbridled pleasure and emotion"²⁾ kan oorwin en vir die tyd en wyl „tend to disappear or go into abeyance."³⁾

Daar is egter nou ook sprake van empatie, liefde, intuïsie en inspirasie wat by die aktualisering betrokke is. Al hierdie elemente is skakels van die psige, maar nie die psige self nie. „The mystery of creative power lies in the fact. An act of transcending takes place in it."⁴⁾ Maslow stel dit ook ondubbelsinnig dat selfaktualiserende kreatiwiteit voorkom „from fusion of primary and secondary processes rather than from working through repressive control of forbidden impulses and wishes,"⁵⁾ en prof. Chris Coetzee laat deurskemer dat die skeppende daad soos geopenbaar in die kuns, aan die mens „n hoër werklikheid moet openbaar as dié wat ons te sien kry in hierdie sondige en ingesonke wêreld",⁶⁾ want as gees is die mens aan die onsiglike, as siel aan die sin-tuiglike wêreld verwaat.⁷⁾

1) Maslow, A. (In Anderson, H.H. a.w. p.90.)

2) Ibid. p.92.

3) Ibid.

4) Berdyczew, Nicolas. The beginning and the end, p.178.

5) Maslow, A. (In Anderson, H.H. a.w. p.93.)

6) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.170.

7) Coetzee, J.C. a.w. p.112.

Prof. Chris Coetzee is dit eens dat wanneer die eenheid van alle skepsels nie in die dinge self gesoek word nie, maar transendent, nie in ruimtelike sin nie, maar alleen in 'n kwalitatiewe, essensiële sin, in 'n Goddelike wese, in sy wysheid en almag, in sy wil en raad, kan daar in die wêreldgeheel self eenheid en daarin elke skepsel tot sy reg kom.¹⁾

Die mens kan sy beperktheid transendeer en dit word ook so vermeld deur prof. Coetzee, nl. „tog kan ons so ruimte en tyd uitgaan en is ons nie in die geesteslewe beperk tot ruimte en tyd nie.“²⁾ Maar vir prof. Coetzee is die verskil tussen gees en siel nie fundamenteel nie en dui dit dieselfde innerlike mens aan, want dieselfde eienskappe, toestande en werksaamhede word om die beurt aan die gees en aan die siel toegeken. „Ons gebruik vir dieselfde dinge sowel die woord 'sielewerkinge' as 'geesteswerkinge'.“³⁾

Vir Luther was die mens 'n eekheid deur sy relasie met die Goddelike⁴⁾, vir Fichte deur sy relasie met die wêreld, vir Max Scheler en vir Zeldenhurst deur die handelende aspek in die daad.⁵⁾

Uit die voorgenoemde paragrawe kom dit voor asof die aangeleentheid van die ek op 'n transendentale vlak van besinning lê en dat daar 'n relasie is met die empiriese ek. „Wanneer die ek werklik sig-Self geword het, word dit deurlaatbaar vir die idee wat hom as die Skone, die Goeie, die Ware, die Wesenlike openbaar.“⁶⁾

Dit is duidelik dat die mens, as beeld van God, vir die skoppende aksie „deur God aangedryf en bekwaam word“⁷⁾; dit wil

1) Coetzee, J.C. a.w. p.108.

2) Ibid. p.114.

3) Ibid. p.112.

4) Nel, B.F. a.w. p.106.

5) Ibid. p.106, 107.

6) Ibid. p.107. Die hoofletters hier, nl. Skone, Goeie en Ware kan egter seker nie goddelikheid beteken nie, want dan sou dit gesê kon word dat dit op selfverlossing neerkom. Daar is genade werksaam in die verlossingsdaad en dié gaan uit van God.

7) Coetzee, J.C. a.w. p.168.

ook voorkom asof die empiriese ek tot oorgawe kan kom „wanneer die Ek werklik sig-Self geword het“¹⁾ en dat hierdie n aktualiserende of realiserende werking is. Indien die wederkerige werking daar is, is die pedagogiese implikasie van groot belang, want dan gaan die kind die samelewing in, nie om „aan te pas“ nie, maar om volgens behoorlikheidseise op te tree, „om te oordeel wat behoort en wat behoort nie gedoen te word nie.“²⁾ Hy buig dan die samelewing om om aan sy norme te voldoen.

Dit blyk egter asof die voorwaarde hieraan verbonde, n gees moet wees wat die kans gegun is om heeltemal tot ontvouing te kom. Dit kan vergelyk word met n saadjie wat in sy kien die moontlikheid en eienskappe van die volwasse plant omdra. Maar as hierdie saad nie die kans kry om te ontkiem nie, sal daar van die moontlikhede ook niks toeg kom nie.

(h) Sinchronisering.

Daar kan tot sover nou van die gees gesê word dat die ek daardie deel van die mens is wat agter al sy aktiwiteite is, wat die onwaarneembare, ondefinieerbare iets is wat die draer van die aktes is. Dit skyn asof daar twee ekke is, n transendentale en n empiriese. In werklikheid kan daar nie twee wees nie, maar dit kom voor asof die empiriese en die transendentale in dieselfde verhouding tot mekaar staan as wat die refleksie van die maan in die water tot die werklike maan staan. Verskeie skrywers is dit eens dat daar n wederkerige relasie tussen die twee bestaan.

Die mens is egter altyd vry om hom te rig volgens vrye wil. Daar is die transendentale ek wat verband hou met die ewige en tensels dit wat goed, waar en skoon is. Die skynbare ander self het te maak met die empiriese, die daarmee geïmparade menslike geis wat ook die emosies en drange huisves.

1) Nel, B.F. a.w. p.107.

2) Nel, B.F. „Ek“-vorming pedagogies beskou, (In Onderwysblad, Junie, 1964, p.87.)

Net soos by die wil daar sinchronisering moet wees van die menslike met die Goddelike sodat die menslike daad tot sinvolle betekenis kan kom, netso moet die empiriese self in die transendentale self gesinchroniseer word sodat die hoër moontlikhede in die kreatiewe daad tot waarneembaarheid kan kom.

Die hedendaagse siening van aktualisering of realisering kom daarop neer dat die eienskappe van die transendentale self gerealiseer of geaktualiseer word en in die kreatiewe handeling as die goeie, sinvolle, skone, en ware daad tot uiting kom. In hierdie sinchronisering is dit moontlik vir God om tot die mens te spreek, om die mens te gebruik soos Hy wil en dis ook vir die mens moontlik om hom te beroep op die transendentale ek.

Dit kom voor of Emerson in sy filosofie n beskrywing van die transendentale ek se kwaliteite geskets het in die volgende aanhaling:

"..... the soul in man is not an organ, but animates and exercises all the organs; is not a function like the power of memory, of calculation, of comparison, but uses these as hands and feet; is not a faculty but a light; is not the intellect or will, but the master of the intellect and the will; is the background of our being, in which they lie - an immensity not possessed and that cannot be possessed. When it breathes through the intellect it is genius; when it breathes through his will it is virtue; when it flows through his affection, it is love."¹⁾

Volgens Emerson begin die blindheid, beperktheid, kortsigtigheid en verstoktheid van die inteltek van die mens wanneer dit iets op sigself wil wees. Alle verbetering moet daarop gerig wees om die siel sy deurgang tot ons te bied, "in other words to engage us to obey."²⁾ Hoewel Emerson miskien ander konnotasies aan dieselfde dinge as wat hier bespreek is, nl. die ekke, mag heg, is hierdie siening waardevol en is m.i. parallellopend.

1) Emerson, R.W. The complete essays and other writings, p.263.

2) Ibid. p.264.

F. ALGEMENE SAMEVATTING.

In die kreatiewe handeling speel verskillende vermoëns van die mens 'n rol, nl. liggaam, intellek, emosie, wil en ego. Vir die doel van hierdie analitiese studie is elk afsonderlik ondersoek. Die mens is egter 'n eenheid en die hele mens word betrek in die kreatiewe daad. Kreatiwiteit is 'n werking waarin die hele persoonlikheid deel het.

(a) Die liggaam: Dit begin as 'n enkele sel. Dis 'n proses van verbasende koördinasie waarin selle na selverdeling na hulle bestemde plekke gaan en op die regte tyd die regte eienskappe ontwikkel om in die plek waar hulle hoort te funksioneer. In die menslike liggaam gaan die proses van skopping sekonde na sekonde onverpoosd en stilweg onbewus aan om 'n perfek funksionerende liggaam daar te stel wat deur die mens met sy bewuste verstand in die kreatiewe daad gebruik kan word. Deur die menslike liggaam kan daar gestalte verleen word aan die kreatiewe daad.

(b) Die intelligensie: In die opvoedkundige navorsingspraktijk word die I.K. die oorheersende en soms uitsluitlike kriterium vir begaafdheid beskou. Vry algemeen is aangeneem dat kreatiwiteit 'n produk van die verstand is. Die jongste opvoedkundige navorsing deur Getzels en Jackson bewys egter dat kreatiwiteit en intelligensie twee afsonderlike vermoëns is.

Guilford het 'n ondersoek verklaar dat empatie 'n rol in die skeppingsproses mag speel. Hy het ook beweer dat divergente denke daardie afdeling van die verstand is waaruit skopping te voorskyn mag kom. Onder divergente denke plaas hy drie faktore, nl. oorspronklikheid, kontinuïteit en buigbaarheid.

Oorspronklikheid vloei egter voort uit 'n ryke verbeelding. Verbeelding word beskou as 'n hoër produk van die verstand en volgens verskeie navorsers, o.a. Harold Rugg, is dit 'n onontbeerlike instrument op alle vlakke van die menslike lewe. Dit kom algemeen voor as visualisering.

Die mens het die vermoë om deur middel van visualisering vir hom denkbare van ideële te maak wat hy graag in sy lewe verwesenlik wil sien. Hierdie sakk is breedvoerig ondersoek en die plek van visualisering in die kreatiewe handeling is aangedui.

By die skeppende aksie is dit nodig om die uiteindelijke resultaat volledig raak te sien, deur empatie daarin in te voel, n begeerte te hê om dit te verwesenlik en met wilskrag verskillende ononderbroke pogings te doen om die handeling gestalte te laat aanneem. Onder emosie is kortliks verwys na die kreatiewe pouse wanneer die onderbewuste deur n flits van insig die oplossing mag bied.

(c) Die emosie: Dis die vermoë om te waardeer wat tesame met n element van die wil die dryfkrag na n bepaalde doelwit vorm. Die intellek het n koud logiese en matematieke werking waarmee die mens dinge in die toekomst beplan soos hy dit graag in sy lewe verwesenlik wil sien. Die emosie en wil vorm die dryfkrag. In hierdie paragraaf word kortliks verwys na die kreatiewe pouse wanneer die onderbewuste deur n flits van insig die oplossing mag bied. Daar word ook verwys na hoe diepe gevoel hoë kreatiwiteit tot gevolg het.

(d) Die wil: Volisie of volle bewuste wilsterkte bestaan uit n reeks kontinuerende, ononderbroke, vasberade, onontmoedigbare aksies wat roteer om n begeerde doelwit totdat dit dinamies genoeg word om daardie doel waarna gestreef word, te verwesenlik. Daar word verwys na die korrekte gebruik van die wil soos gemanifesteer in die goeie daad.

(e) Die ego: Die ego of ek weerspieël homself in die selfbewussyn. Die mens is egter na die beeld van God geskape en as beelddraer weerspieël hy sy Maker. Maar die mens is ook getref deur die sondeval wat die beeld van God in hom verduister het.

In die kreatiewe handeling kan die mens met verskillende insigte skeep. Intuisie, diskriminasie, empatie en liefde blyk noodsaaklike trappe te wees om in die kreatiewe handeling tot die geestelike self te kom.

In die nuwe begrip realisering of aktualisering word die mens in die kreatiewe daad probleemgesentreer en vind n werking van selftransendering plaas. In hierdie toestand word die persoon hoogs effektief en die resultaat is selfaktualiserende skepping. Dis duidelik dat die mens as beelddraer van God vir die skeppende aksie deur God self aangedryf en bekwaam word. Die mens het egter n vrye wil waarvolgens hy kan kies wat hy wil skeep. Dis in sy eie en in sy medemens se belang en tot eer van God dat hy die goeie sal voortbring.

HOOFSTUK III

DIE GEBRUIK VAN DIE MENSLIKE TOERUSTING OM TE SKEP.

A. INLEIDING.

Nadat ons nou die moontlikhede van kreatiwiteit in die menslike samestelling geskets het, is dit duidelik dat die mens as geheel deel het in die kreatiewe daad. Dis nie alleen die verstand waarmee ons die doelwitte raaksien wat van die mens in kreatiewe wese maak nie, ook nie die emosies wat as dryfkrag dien nie, en selfs nie die wil wat tot deursetting lei nie, maar ook die liggaam speel sy rol in die kreatiewe handeling.

Dit is duidelik dat die kreatiewe handeling oor 'n tyd plaasvind en dus as 'n proses bekend is. Geen boek, skildery of gebou kom sommer volledig, kant en klaar, uit die lug geval nie. Die skeppende daad het 'n tyd van aanvang, 'n verloop en 'n voltooiing.

Dis gepas om ter inleiding daarop te wys dat die mens ointlik skepper gebore is en omdat hy hierdie daad wat sy geboortereg is, so dikwels gebruik, is hy nie eers meer daarvan bewus dat hy dit gebruik nie. Koestler druk dit baie treffend uit; "we are playing the game without being aware of the rules."¹⁾

Die gemiddelde mens is die heeldag besig om te visualiseer en in te voel op heel praktiese manier. As ek my werkstuk wil gaan aflewer, dan "sien" ek my professor in sy studeerkamer agter sy lessenaar en ek voel my in in daardie atmosfeer. Terwyl ek dan in my motor klim om te ry, rig hierdie elemente van 'n visuele beeld en empatie my aksies totdat die daad gestalte aangeneem het. Hierby is natuurlik die aktiewe element van verbeelding uitgesluit, want die kom in werking alleen in die geval van nuwe dade wat ek voorheen nog nooit verrig het nie of wat nooit bestaan het nie.

Ons moet daarop wys dat die mens nie as gees in 'n abstrakte wêreld lewe nie, maar dat hy met 'n konkrete liggaam staan in 'n

1) Koestler, Arthur. The act of creation, p.348.

konkrete wêreld met vaste vorms. Dag na dag het hy hiermee te make sodat ons kan sê dat hy in 'n hoër mate verplig word om in terme van beelde te dink. In hierdie wêreld ontstaan sy probleme en hy moet dit skeppend oplos.

Laat ons 'n eenvoudige voorbeeld neem waarin die kreatiewe aksie in al sy fases afspeel.

As ons behoefte sou hê om te rus en daar sou op die ganse wêreld nie so 'n ding as 'n stoel bekend wees nie, dan sou ons die volgende natuurlike stappe doen om hierdie probleem kreatief op te los:

- (a) Ek voel my in in wat ek verlang.
- (b) Ek laat my verbeelding speel om moontlikhede te soek.
- (c) Ek visualiseer 'n beeld van die uiteindelijke resultaat.
- (d) Ek spring planmatig aan die werk om die stoel te maak.

Uiteindelik sal die visie wat ek gehad het, sigbare vorm aanneem.

So maak die argitek ook as hy 'n huis laat bou. Eers word die visuele beeld van die uiteindelijke resultaat geskep en daarna kom die vergestaltung.

Daar is bepaalde gevalle waar ons bv. kan praat van die kunstenaar wat die simfonie hoor of die melodie in sy gedagte het. Hier is die gehoorsindrukke sterker. Dit word egter algemeen aangeneem dat die visuele die algemeenste is.¹⁾

Hoe eenvoudig die skeppingsproses ook al is, het dit die mens baie jare geneem voordat hy dit bewustelik geformuleer het. Dis interessant om hierdie geskiedenis na te gaan en ons wy derhalwe ons vandag kortliks daaraan. Op hierdie wyse kan ons ook die stand van die wetenskap bepaal betreffende navorsing oor die fases van die kreatiewe handeling.

1) Rugg, Harold. Imagination, p.71.

B. HISTORIESE AGTERGROND.

Aan die einde van die vorige eeu en veral sedert die begin van hierdie eeu is van tyd tot tyd aandag aan die beginsel van die skeppende proses gegee. Sommige het dit bewustelik gesien as 'n proses terwyl andere slegs die beginsels daarvan omskrywe het. Daaruit kon afgelei word dat kreatiwiteit eintlik 'n proses is.

So het Butler al gedurende die jaar 1887 'n reeks lesings in die kantoor van die kongresbibliotekaris te Washington gegee.¹⁾ Die gedagtegang in hierdie lesings is nie teïsties nie, maar ewolusionisties. Dis egter vir ons belangrik om te weet dat dit 'n vroeë begin was om die beginsels van kreatiwiteit na te speur.

Sporadies hierna het idealisties geïnspireerde werke oor kreatiwiteit die lig gesien. So het Troward aan die begin van die twintigste eeu 'n reeks lesings gegee oor die beginsel van skepping.

Hoewel Troward skepping as 'n proses sien, word dit nog nie definitief in fases ingedeel nie. Daar is wel sprake van elemente soos kontemplasie, intuïsie, objektiewe en subjektiewe verstand wat hy in berekening bring, maar in sy geheel vorm dit nog nie 'n eenheid nie. Hy glo dat die kreatiewe krag van die denke (mind) is "a condensation of Universal Mind into individual consciousness."²⁾ Hy konstateer dat menslike denke dieselfde kwaliteit het as die "Universal Mind" omdat hy na die beeld van God geskape is. Daar is volgens hom geen beperking aan gedagte nie, behalwe dit wat deur die individu daaraan gestel word.³⁾

Die werk van Troward is waardevol omdat ons vele wenke kry wat ons nader aan 'n oplossing van die vraagstuk aangaande kreatiwiteit bring. So vermeld hy bv. dat die mens se deel in die proses is to provide a centre round which the Divine energies can play."⁴⁾

1) Butler, H.E. The seven creative principles.

2) Troward, Thomas. Bible mystery and Bible meaning, p.23.

3) Ibid. p.24.

4) Troward, Thomas. The Doré lectures, p.28.

Bestudering van sy werk gee ons insig in die proses van skepping en tussen die lyne kan ons die volgende fases blootlê:

(a) Die beseef dat die mens 'n instrument van God is en in 'n besondere verhouding tot Hom staan.¹⁾

(b) Die bevestigende faktor van gevoel en denke wat dan die oorsaaklike element vorm.²⁾ In hierdie proses is Troward besig om die proses om te keer. In plaas van gevoelens te laat opwek deur uiterlike omstandighede, draai hy die proses om en wek gevoel en gedagtes op om as oorsaaklike faktore te dien waaruit hy dan die gevolge in die gemanifesteerde uiterlike tot gestalte laat kom.

(c) In die derde „fase“ laat hy hierdie hunkering of begeerte uiteindelijke resultaat nou los en vergeet dit sodat 'n Hoër mag die weg daartoe vir hom kan uitwerk³⁾. Hy volg as't ware die weg van die minste weerstand en laat dit in God se hand.

Troward skrywe ook veel oor die „subjective mind“⁴⁾ wat sensitief is vir suggestie en wat alles tot manifestasie laat kom wat daarin geplaas word.

(d) Die vierde „fase“ bestaan uit die aktiewe, bewuste en konstruktiewe arbeid om die leidrade wat tot hom kom, op te volg en die gestruktureerde ding te voorgestalt.⁵⁾ Die kreatiewe proses bring die materiaal en die voorwaardes vir die werk in ons midde, maar dan moet daar verder aktief gewerk word; „God will provide the food, but he will not cook the dinner“.⁶⁾ As die subjektiewe fase nie opgevolg word nie, kan daardie gene beskou word as „unpractical dreamers“⁷⁾.

1) Troward, Thomas. The Doré lectures, p.21.

2) Ibid. p.24.

3) Ibid. p.28.

4) Troward, Thomas. The Edinburgh lectures, p.21 - 39.

5) Troward, Thomas. The Doré lectures, p.28.

6) Ibid. p.29.

7) Ibid.

Hoewel standaard op sy gebied, was die werke van Troward nog nie wetenskaplik nie en daar sou jare verloop voordat hierdie onderwerp wetenskaplike aandag sou geniet.

In 1934 het die bekende sielkundige, J.M. Fletcher, melding gemaak van die feit dat nog geen wetenskaplike navorsing oor kreatiwiteit gedoen is nie, en dat die onderwerp nog in 'n "pre-scientific stage"¹⁾ verkeer. Hoewel Fletcher hom uitlaat oor kreatiwiteit en die verskille tussen refleksie en kreatiwiteit blootlê, maak hy nie melding van opeenvolgende fases nie. Wat hy wel benadruk het, is die "creative mood" wat doelbewus aan die gang gesit kan word deur gevoel en denke en wat kan in 'n "state of bordering somnambulism"²⁾ asof in 'n half-droom toelate kan word. Beroemde skrywers wat almal van hierdie vermoedelik onbewuste fase getuig het, was Walt Whitman, Milton, Descartes, Leibnitz, Stevenson, Mark Twain en Goethe.³⁾ Daar is ook sprake van ekstasiese intuïsie wat so subtiel en verhewe is dat daar gehuiwer word om daaroor te praat.⁴⁾

C. DIE STAND VAN DIE WETENSKAPLIKE NAVORSING OOR DIE FASES.

Gedurende die middel van hierdie eeu is eers 'n deurbrake gemaak in die navorsing oor en formulering van die verskillende fases van die kreatiewe proses. Prof. Duniny maak eervolle vermelding van die baanbrekerswerk wat deur G. Révész in sy boek *Creative Beginnings* oor die fases in die kreatiewe proses gedoen is. Die bydrae in hierdie boek is egter maar skraal in vergelyking met 'n opvolgende boek van dieselfde skrywer, nl. *Talents and Genius*⁵⁾ wat in 1952 verskyn het.

1) Fletcher, J.M. *Psychology in education with emphasis on creative thinking*, p.369.

2) Ibid. p.372.

3) Ibid.

4) Ibid. p.359.

5) Leiton, 1952.

In die werk van R.F. de Haan en R.J. Havighurst genaamd *Educating Gifted Children*¹⁾, word soortgelyke fases ook uiteengesit. Hier word egter vyf fases i.p.v. vier gegee waar die ekstra fase dié is van groeiende sensitiwiteit ten opsigte van 'n probleem.

Gedurende 1955 het die boek van A.F. Osborn, *Applied Imagination*,²⁾ verskyn waarin ook vier fases vermeld word, en in 1965 dié van L. Weissman:³⁾ *Creativity in the Theatre*, met vermelding van vier fases. In die handboek van J.S. Bernard, *Sielkunde vir Onderwysstudente*,⁴⁾ word die kreatiewe proses ook bespreek onder vier fases.

Die vier fases wat deur almal genoem word en min of meer op dieselfde neerkom is (a) voorbereiding, (b) die inkubasie periode, (c) die oplossing of inspirasie en (d) die toetsing of vormgewing. Die fase wat De Haan en Havighurst voor ingevoeg het, is die van groeiende sensitiwiteit.

Al hierdie boeke is miskien indrukwekkend, en daar kan nog vele by hierdie lys gevoeg word. As ons egter ingaan op hierdie saak, merk ons dat nie eers Kevész 'n volledige werk oor hierdie onderwerp die lig laat sien het nie. In sy boek, *Talent en Genie*, is maar drie bladsye aan die onderwerp gewy. Osborn, Weissman en Bernard wy daar van 'n enkele paragraaf tot hoogstens een bladsy aan die onderwerp. Osborn wat oor toegepaste verbeelding geskrywe het, meld hoe uiters min selding die probleem van kreatiwiteit in die sielkundige wêreld tot sover geniet het: minder as $\frac{1}{5}$ van 1% van die totale geskrewe tekste. Dis ook opvallend dat in die uiters belangrike konferensie oor die kweeking van kreatiwiteit wat gehou is in die Michigan State University in 1959, daar geen enkele persoon van die kreatiewe fases melding gemaak het nie. As 'n

1) Chicago, 1957.

2) New York, 1963, p.315.

3) London, 1965, p.61.

4) S.A.U.N. Boekhandel, 1964.

mens nou in aanmerking neem dat bogenoemde skrywers oorwegend sielkundiges is, blyk daar in die opvoedkundige wêreld 'n groot leemte in die navorsing oor hierdie onderwerp te bestaan.

Die veral prof. Duminy vat hierdie leemte in ons die opvoeding ingesien het en daadwerklik 'n poging gemaak het om dit aan te vul. Van hom het twee werke verskyn waarin die onderwerp aangeraak word, nl. „Van konvensionaliteit na kreatiwiteit“¹⁾ en „Begaaftheid en die Onderwys van Begaafte Kinders“²⁾. In e.g. artikel is die fases kortliks aangedui en daar is verwys na die toepassing in die onderwys.

Dis duidelik dat daar nog veel oor die fases in die kreatiewe proses nagevors kan word en dat daar veral 'n behoefte bestaan om kreatiwiteit tot sy reg te laat kom in die opvoeding van ons jeug van vandag.

Die ondersoek sal nou toegespits word op die komponente van die kreatiewe daad. Daarna sal getrag word om aan te toon hoe kreatiwiteit in die wêreld waar die mens sy visie verloor het, nie alleen met betrekking tot sy herkoms, wese en bestemming nie, maar ook ten opsigte van visualisering van waardige doelwitte, bevorder kan word. In die finale sal dit nodig wees om die proses onder te verdeel in sy basiese bestanddele. Die hele studie sal behandel word in die lig van 'n Christelik Rasionale lewensbeskouing.

D. DIE KOMPONENTE VAN DIE KREATIEWE DAAD.

Aansluitende inleiding: Die kreatiewe proses word gerieflikheidshalwe ter wille van die beskrywing en bestudering daarvan as dissipt in fases afgebaken. Die hele proses van skepping is egter 'n eenheid en in die werklike lewe word daar selde of nooit in terme van fases of stadiums aan gedink. Hoewel stadiums onderskei word, mag alles nie so aanduibaar verloop nie. So bv. hoef daar nie 'n inkubasielperiode te wees nie, want die inkubasie mag gelyktydig verloop. Die skielike insig mag ook geleidelik, feitlik omdraai, stap vir stap opdaag.

1) In Fort Hare Papers, p.115-125.

2) Uitgewer: Meulenhof, Amsterdam, 1965.

In die bespreking wat nou volg sal die kreatiewe proses ingedeel word in die volgende vier fases:

1. Die stadium van invoeling of empatisering.
 2. Die verbeelding en kreatiwiteit. Dit word ingedeel in 'n vryswewende en 'n gestruktureerde verbeelding.
 3. Die fase van konsentrasie. Dit word onderverdeel in bewuste konsentrasie en die onderbewuste.
 4. Die finale manifestasie van die kreatiewe daad.
1. Die eerste fase van die kreatiewe daad: empatisering

(a) Die wese van empatie.

Empatie word gedefinieer as die vermoë van die mens om homself in die plek van iemand of iets op geestelike, psigiese of materiële vlak in te voel.¹⁾ Uit navorsing oor empatie blyk dat dit 'n verskynsel is wat die mens in al sy vertakkinge van menswees raak. Empatie speel 'n belangrike rol in die liggaam, emosie, intellek en die wil, en dis bevind dat die kwaliteit daarvan 'n verfynde soort is wat die van die emosies transendeer en dit in 'n geestelike rigting stuur "pointing away from the surface into a spiritual reality."

Empatie het 'n baie besondere werking. Ons kom onder die indruk van die rol van empatie as ons deur die bril van die besonder skerp-sinnige Kuypers kyk as hy dit soos volg definieer.

"De mens heeft de vermogen zich in allerlei dingen en toestanden te verplaatsen, in andere dingen en toestanden ichts van zichzelf te leggen Welnu, het is dan ook de Einfühlung die ons in staat stelt veel dingen te kennen, die ons anders zouden zijn ontgaan. Door de Einfühlung verstaan wij wat er in de natuur leeft en werkt. Wij voelen de stemmingen die zij vertolkt en die in ons weerklank vinden. er komt ziel, rede in alle dingen, het wordt een grote openbaring van hogere krachten, van diepere overleggingen."³⁾

-
- 1) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns, p.168.
 - 2) Allee, Paul. Pedagogical sketchbook, p.7.
 - 3) Kuypers, A. Inleiding in de zielkunde, p.194, 195.

Deur die vermoë van invoeling is dit vir die mens moontlik om in besondere noue empatiese relasie te staan ten opsigte van die dinge wat in sy materiële, sosiale en geestelike omgewing voorkom.¹⁾ Hierdie vermoë stel hom in staat om, as situasie betrokke, hom in te voel in die probleme wat voorkom in sy omgewing. Empatie stel hom in staat om te deurgrond en tot die kern van h saak deur te dring. Hierdeur is dit moontlik om te weet wat aangaan en die dieper betekenis in te sien.

Die mens kom voortdurend met verskillende vlakke van lewe in aanraking. Hy is in dialogiese verbintenis met of sonder woorde: „with nature, in which the relation clings to the threshold of speech. Second our life with men, in which the relation takes on the form of speech. Third, our life with spiritual beings where the relation, being without speech, yet begets it.“²⁾ Deur invoeling kan daar ingedring word tot die wese van n ding en wanneer die wese deurgrond is, kan die bestemming in aanmerking geneem word. Die mens is altyd situasie-betrokke en moet voortdurend kies, beslis en sy blik vooruit rig.³⁾ Wanneer hy dan verstaan wat in die materiële, sosiale en geestelike natuur leef en werk, kan daar „siel en rede“ in alle dinge en dit word n grote opening van hoër kragte en van „diepere overleggingen“.

Onder die aktiewe werking van empatie sal daar deurgronding kom, nie alleen van probleme met tydelike strekking nie, maar sal die ewigheidsbestemming in berekening gebring word.

Hierdie uiters delikate sielewerking is noodsaaklik veral vir hulle wat oor die lot van andere moet beslis. Dis ook belangrik vir hulle met materiële of sosiale onderneminge. Vir die Calvinis wat weet dat alles op n bepaalde Plan afstuur is dit ewekans belangrik. Hieroor word later meer gesê.⁴⁾

1) Euber, Martin I and Thou, p.101.

2) Ibid.

3) Sel, B.F. e.a. Grondslae van die psigologie, p.115.

4) 4.75 van hierdie hoofstuk.

(b) Invoeling lei tot visualisering.

Wanneer die mens met die belangrike vermoë van empatie in situasie deurgrond het en die probleme raakgesien het en wanneer hy kennis geneem het van die bestemming van die dinge, rig hy sy blik op die toekoms deur middel van sy krag tot visualisering. Hy sien in plek of doelwit of bestemming raak waar hierdie ding tot sy reg kan kom.

Dis ook in sy vooruitsiening of gevisualiseerde toekomsbeelde dat empatie so in belangrike rol speel, want daarmee voel hy hom in in daardie beelde of toestande asof dit in reeds gerealiseerde werklikheid is.

Dit lei outomaties weer tot die beoefening van geloof, want geloof is die vaste vertroue op dinge waarna ons hunker en wat ons op die oomblik nog ontbreek maar wat ons in ons gees aangeneem het en aldus reeds besit. Hierdie handeling is een van hoë kreatiwiteit

(c) Aanleg en invoeling.

Die situasiebetrokke mens bevind hom in in wêreld vol allerlei sigbare en onsigbare data. Hieruit kom hy voortdurend voor probleme, oordele en beslissings te staan. In sy verhouding teenoor die data en die medemens kan hy egter ook heeltemal onpersoonlik wees. Dis moontlik dat twee persone daaglik met mekaar te make het en tog geheel langs mekaar leef. „Het contact 'doet' hun niets; van een persoonlijk op de ander betrokken zijn is geen sprake.“¹⁾

Wat waar is van die onpersoonlike verhouding tussen mense is ook op materiële vlak waar. Die metaalwerker en houtwerker of die linguïs en die natuurkundige kan dieselfde intelligensiepeil hê en presies dieselfde denkvermoë hê, maar daar mag in aansienlike verskil wees wat die affiniteit vir die stof betref.

Dis hierdie invoelende verhouding wat die mens nodig het om probleme te kan raaksien of insien en visies te kan hê oor toekomstige oplossings. Dit impliseer aanleg, liefde, toegewydheid en hierop volg konsentrasie met in sterk wil tot volbrenging van die begeerde resultaat.

1) Nijngaarden, H.R. Hoofdproblemen der volwassenheid, p.110.

Vir hoë kreatiwiteit moet aanleg dus in aanmerking geneem word, want die mens met die nodige sensitiwiteit teenoor bepaalde data is ook die mens wat hom op natuurlike wyse kan invoel in die situasie, wat die probleme kan snap en wat oplossings kan visualiseer.

Dis baie interessant om te weet dat Dewey hierdie „fyngvoeligheid“ baie hoog geskat het en dat die vermaarde Kerschensteiner met 'n klein wysiging op Dewey, dit aanvaar het as een van die vier hoof-elemente van die „intelligente“ karakter in sy idee van staatsburgerlike opvoeding.¹⁾

(d) Die ontwikkeling van empatie.

Empatie is nie 'n statiese aangebore eienskap nie, maar kan ook ontwikkel word deur die bewerkstelliging van meer gedifferensieerde verbande by die individu.²⁾ Deur die persoon sensitief in te stel teenoor die materiaal, feite, data, soos kleure, lyne, klanke, kan 'n empatiese krag in hom ontketen word wat hom kan prikkel tot kreatiewe aktiwiteit.

Kuypers wys daarop dat daardie data wat ons soekaat om op ons in te werk deur empatie 'n edele krag uit ons kan laat uitgaan, maar net sowel kan 'n onbeskryflike gevaarlike mag ontketen word deur verkeerde instinkte wat in ons wakker gemaak word.³⁾

Empatie bring ons dus tot op daardie punt waar ons invoeling ons tot aksie noep en aldus lei tot kreatiwiteit.

Invoeling in die materiaal is die aanknopingspunt waar die uniekheid van die individu met die data verbind en oorgaan tot die kreatiewe aksie. Dis nie vir ons onnsaks as Carl Rogers kreatiwiteit kan definieer as „the emergence in action of a novel relational product, growing out of the uniqueness of the individual on the one hand, and the materials, events, people, or circumstances of his life on the other.“⁴⁾

1) Kerschensteiner, G. De komende school, p.1K.

2) Van Jaarsveld A.J. a.w. p.80.

3) Kuypers, A. a.w. p.195.

4) Rogers, Carl. Toward a theory of creativity in a.w. p.71

Dis vir ons hieruit ook duidelik dat invoeling kan geskied op enige data, goed of sleg, en dat die individu dus ooreenkomstig hierdie invoeling sy kreatiewe handeling gerig sal vind. „One may be discovering a way of relieving pain, whereas another is devising a new and more subtle form of torture for political prisoners.”¹⁾ Beide blyk kreatiewe aksies te wees, hoewel hulle sosiale waarde baie verskillend mag wees.

Hierdie invoeling in verwyderde doelwitte mag ons noop tot kreatiewe handelinge wat nie altyd waardeur kan word deur hulle wat die visie nie so ver gestel het nie.

Galileo en Copernicus het kreatiewe ontdekkings gemaak wat deur hulle tydgenote as godslasterlik bestempel is, terwyl in die lig van die geïllumineerde denke van vandag, dit 'n basiese en noodsaaklike doel dien.

Kreatiwiteit wat aan die gang gesit word deur empatiese relasies met verwyderde geestelike doelwitte kan die individu ook soms geïsoleerd laat in 'n kring wat hierdie waarhede nog nie invoelend gerealiseer het en dus nie verstaan nie. Dit kan soms misverstand tot gevolg hê en groot haat wek wat op 'n heksejag kan uitloop.

(e) Instelling op die geestelike doelwit.

Aansluitend by vorige paragraaf moet nou gewys word op die instelling van die individu op geestelike doelwitte en die gevolglike ontketening van sensitiewe empatiese relasies wat op hulle beurt weer lei tot kreatiewe handelinge in dié verband.

Die mens is nie maar sommer net op die wêreld as 'n verskynsel nie, hy het oorsprong, wese, bestemming. As die mens na homself kyk sien hy dat hy liggaamlike en geestelike toerusting het sonder dat hy 'n vinger verloor het om een daarvan te maak of in stand te hou. Dit word vir hom gedoen. Die mens is daargestel, geskep, nie sommer omdat dit 'n frats van 'n wispelturige skepper is of die

1) Rogers, Carl. Toward a theory of creativity in a.w. p.71.

produk van jarelange ewolusie nie. Die mens is geformeer met 'n doel, met 'n taak om kreatief te volbring. As sodanig is dit waar dat „We are standing in direct lineage to the God of the universe, being a joint-creator with Him.“¹⁾ Die geestelike gerigte mens staan met die hoodskap van die Koning op sy lippe, wetende dat daar 'n groot Plan is waarop die skepping moet uitloop. „Die wêreld het 'n vaste koers, want in, agter en bo die wêreld is daar die ewige, oneindige Doelrigter die ganse skepping is 'n instrument vir die verwesenliking van die ewige, goddelike plan.“²⁾ Deur die voortbrenging van die goeie, ware en skone in die kreatiewe daad neem ons aktief deel aan die verwesenliking van hierdie plan.

Maar die mens is nie willoos en 'n outomaat nie. Hy het sy eie vrye wil. Maar dis in belang van die mens dat hy hom aktief in die universele kosmiese plan sal invoel en dat skeppend sal help realiseer. Want die mens beskik oor uitgebreide kreatiewe moontlikhede, „he is the mechanic in charge of this generator and can direct the forces where, and as, he will; to the end of constructiveness or destructiveness; creativeness or the nullification of that already created.“³⁾

Helaas is dit waar dat die mens van nature 'n skepper is, maar hy skep nie altyd om op te bou nie, om op te hef en te veredel nie, maar ook om verwoesting aan te rig. Dit word dikwels onder die vaandel van die goeie gedoen, terwyl daartoe, subtiel weggesteek, die ou vyand van eie belang en selfsug skuil.

Dis belangrik dat die opvoeder die leerling in noue empatiese verhouding met sy Skepper sal plaas. Dit hoef nie uiterlik te wees nie. Dit kan gedoen word deur 'n atmosfeer en gesindheid te skep waarin daardie ewige waardes voortdurend bewustelik op hom sal inwerk. Dit kan ook subtiel gedoen word in welke geval daar van suggestie gebruik gemaak kan word. Die

1) Butler, R.E. The seven creative principles, p.74.

2) Goetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoeding, p.115.

3) Clymer, R.S. Christicis, p.37.

werking is dan onbewustelik omdat die onderbewussyn doelbewus aan die gang gesit word. Uiteindelik sal die oes bewustelik uitgelewer word.

Wanneer op hierdie manier gewerk word, word godsdiens n lewende werklikheid, dit word gerealiseer en prakties uitgeleef. „It is something that must be made a part of life, something to be lived every moment of the day; something that must be the gauge of every act of life.“¹⁾ Nie om godsdiens te praat nie, maar om dit te leef moet die maatstaf wees waarmee ons die misterie van die lewe bewustelik kreatief aandurf. So word elke kreatiewe daad n steen wat ingebou word in die konstruksie van die een groot positiewe doel van verwesenliking van n universele kosmiese plan waar waarheid, goedheid en skoonheid die kenmerk is.

Die opvoeder wat die kind instel op hierdie noue empatiese relasie sal elke kreatiewe daad nie as n geïsoleerde aksie sien nie, maar as n skakel in n ketting waardeur een lyn loop, nl. „tot Sy eer“.“²⁾ Aan die opvoeder daarin slaag om hierdie empatiese relasie vas te lê, sal kreatiwiteit in sy sigbare en onsigbare uitinge positief, opbouend, goed, waar en skoon wees.

Kreatiwiteit in hierdie lig gesien is nie beperk tot een vak nie, maar is n voortdurende prikkelende drang om in elke situasie gestalte te gee aan n nuwe, frisse, mooie, sigbare of onsigbare handeling wat groei uit die uniekheid van die individu aan die een kant en die materiaal, mense, omstandighede van die lewe aan die anderkant.

2. Die tweede fase van die kreatiewe handeling: Die verbeelding.

(a) Kort aansluitende inleiding.

Ons het in voorgaande paragrawe nou gesien dat die mens in die omgewing waarin hy is, by „siel“ in die dinge waarmee hy in aanraking kom, kan lê deur middel van empatie; dat hy in plaas

1) Clymer, R.S. Christisis, p.43.

2) Coetzee, J.C. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p.19.

van los daarvan te staan, hy in noue empatiese verhouding daartoe kan staan. Sonder hierdie inlewing en inlegging van iets van homself in dié dinge is kreatiwiteit haas onmoontlik. „Overal waar deze kracht werkt ontwaakt de poësie, de natuur word gebragt in een hoger vlak, er komt ziel, rede in alle dinge.“¹⁾ Die eerste vereiste vir skepping is dus n sensitiewe empatiese relasie tot die dinge.

Maar die hoogste eienskap van kreatiwiteit is om iets nuuts tot stand te bring; iets wat nog nie vantevore bekend was of bestaan het nie. Laat ons nou nagaan hoedat skepping plaasvind. Om daartoe te kan oordring, sal ons die wese van verbeelding moet nagaan.

(b) Die wese van die verbeelding.

In baie boeke wat die naam dra van „imagination“, of „applied imagination“, „creative imagination“ e.a. word taamlik om die punt gepraat en betreklik vae definisies gegee. Die naaste wat Barnes, in sy boek kom oor „imagination“ is om te konstateer dat intelligensie „is inseparable from imagination It is a distinguishing characteristic of human beings that they can think what has never been thought before and create what has never been made before, that their experience is ever expanding.“²⁾ Die definisie sê nog nie wat die ding eintlik is nie.

Net so beweer Gerhard ook dat: „creative imagination, is an action of the mind that produces a new idea or insight,“³⁾ en Osborn noem dit „the power to see things in the 'mind's eye'“. ⁴⁾ Sowel hy as die meeste ander noem dit n talent waaroor die mens beskik, waarmee hy n verstandsbeeld (mental picture) van byna enige iets, net wanneer hy wil, kan skep.

1) Ruypers, A. a.w. p.195.

2) Barnes, Kenneth G. The creative imagination, p.5.

3) Gerhard, R.W. (In Ghiselin, E. The creative process, p.226.)

4) Osborn, A.F. a.w. p.30.

Nicolas Berdyaev beskryf verbeelding: „Imagination calls up before us something better than the reality around us.“¹⁾

Prof. Tyndall verklaar oor die wetenskaplike gebruik van verbeelding: „There is in the intellect a power of expansion - I might almost call it a power of creation - which is brought into play by the simple brooding upon facts.“²⁾

Behrend het in beginsel dieselfde idee van ekspansie van sowel Tyndall as Thomas Troward.³⁾ Sy konstateer: „My mind is a centre of Divine operation, and Divine operation means expansion into something better than has gone before.“⁴⁾

Almal is dit eens dat dit die verstand is wat verantwoordelik is vir die vorming van beelde.

(c) Die aard van die beelde.

Dis opvallend dat by verskillende skrywers 'n ondervordeling t.o.v. die verbeelding bestaan.

Osborn onderskei tussen spekulatiewe verbeelding en strukturele visualisering. Spekulatiewe verbeelding definieer hy as „The one in which memory plays but little part.“⁵⁾ Strukturele visualisering definieer hy as „an instinctive ability to construct in the mind's eye from a flat blueprint a clear picture of a solid object“⁶⁾. Hy maak ook melding van reproduktiewe verbeelding: „which works only in the past.“⁷⁾

Osborn benadruk dat strukturele visualisering groot gewig dra by wetenskaplike eksperiment. By die ander twee is die eienskap dat hulle fluktuierend is maar dat dit moontlik is om hulle doelbewus te rig. Indien dit gebeur word dit gestruktureerde visualisering genoem.

1) Berdyaev, Nicolas. The destiny of man, p.142.

2) Fletcher, J.M. a.w. p.351.

3) Vgl. vorige paragraaf hierbo en hoofstuk I, p. 21.

4) Behrend, G. a.w. p.55.

5) Osborn, A.F. a.w. p.31.

6) Ibid.

7) Ibid.

Harold Rugg onderskei tussen twee soorte beelde, nl. die geheuebeeld en die droombeeld. Hy beklemtoon dan dat „By far the most important form of autistic imagery involved in creative work is the dream-image.“¹⁾ Hy beskou verbeelding as ontdekking²⁾ en vir hom word die proses van verbeelding son die sleutel tot die probleem.³⁾

Van Jaarsveld, F.A. vermeld oor die verbeelding van die kind dat dit „vryswewend en ongebonde“ is en dat dit moontlik is vir die onderwyser om die ongestruktureerde voorstelling „te verbreed tot historiese tyd wat berus op 'n indeling en fiksering van gebeurtenisse op 'n tydslyn.“⁴⁾

Uit bogenoemde aanhalings word dit nou duidelik dat ons kan onderskei tussen 'n vryswewende verbeelding en 'n gestruktureerde visuele verbeelding. Die geheue is 'n bondgenoot by veral die vryswewende verbeelding want dis uit die skat van die geheue wat gereed lê in die onderbewuste, dat daar met die soeklig van die verstand op gespeel word.

Die herinneringsbeelde wat ons van vriende het, is nie noodwendig 'n retinale beeld teen 'n agtergrond van 'n geheuebeeld soos wat die van 'n fotografiese beeld is nie. Koestler druk dit soos volg uit. „it consists of several, simplified and schematized 'general impressions' whose combination, plus a few vivid details, enable me to recognize him when we meet, or to remember him in his absence that is, constructed on much the same principles as images of real people.“⁵⁾

Dit is duidelik dat hierdie semi-abstrakte skematiserings wat ons die visuele beeld noem, gerugsteun word deur empatie en in die woorde van Koestler „are intuitive pointer-readings based on empathy.“⁶⁾

1) Rugg, Harold. a.w. p.69.

2) Ibid. p.36.

3) Ibid. p.38.

4) Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek vir geskiedenisonderrig, p.68.

5) Koestler, Arthur. The act of creation, p.348, 349.

6) Ibid. p.349.

Soos reeds vermeld leef die mens nie in 'n abstrakte wêreld nie, maar staan hy met 'n vormhebbende konkrete liggaam in 'n konkrete wêreld. Voortdurend kom hy in aanraking met die vormhebbende verskynsel sodat hy naderhand verplig word om in terme van vorms en beelde te dink. Dit neem natuurlik nie weg dat daar in abstrakte vorm ook gedink kan word nie. Die algemeenste is egter die van visualisering.

Samevattend kan ons nou sê dat ons kan onderskei tussen 'n vryswewende en 'n gestruktureerde verbeelding, wat ook visualisering genoem word. Ons gaan nou kortliks hierdie begrippe ontleed.

(d) Die fluktuierende of vryswewende verbeelding.

Dis duidelik dat daar aan die aktiwiteit van visualisering geen soepelheid verbonde kan wees nie omdat dit 'n vaste toekomsbeeld is. Die uiters noodsaaklike element van fluktuierende verbeelding is 'n essensiële eienskap van kreatiewe verbeelding want daarmee wik en weeg die mens en speel met die soeklig van die verstand op die verlede en toekoms van die ge-empatiseerde data.

Osborn kom naby die gedagte van toegepaste empatie as element van die verbeelding as hy sê: „A similar need for imagination marks every act of kindness, such as the selection of gifts. This not only calls for putting oneself into another's shoes, but also for thinking up long lists of alternatives. To a degree this calls for creativity, since we seldom pick the right gift without imaginative effort.”¹⁾

Met die verbeelding werp ons die data waarmee ons in sensitiwe empatiese verhouding staan in die skoot van die geheue om dat stuk vir stuk daaruit op te neem en 'n struktuur te vorm wat splinternuut is.

1) Osborn, A.F. a.w. p.31.

Ons moet die belangrikheid van n lewende fluktuierende verbeelding wat soos n soeklig speel op die besicde of geëmpatiseerde data waaruit die vaste struktuur van die visuele moet kristalliseer beklemtoon. „Verbeeldinglose“ visualisering, as produk van die bewuste verstand, mag sonder invoelende soepelheid, insig, wysheid en inspirasie van die gees tot verstokte dade lei.

(e) Die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld.

Wanneer die vryswewende verbeelding op n „vaste vorm“ tot rus kom, kan ons dit n gevisualiseerde beeld noem. Hierdie beeld kan tipies van verskillende terreine wees. Wanneer ons die vryswewende verbeelding laat gaan oor geëmpatiseerde data, bv. klank, kleur of lyn, word dit in hierdie stadium georganiseer in vaste patrone, melodiese of lynkombinasies. In hierdie geval het ons te doen met tyd-ruimtelike betrekkinge. Daar is ook ander wêreldes elk met sy besondere karakter waar die vryswewende verbeelding tot n vaste struktuur kan kom. Ons dink hier aan sosiale wêreld, die geestelike wêreld, en so meer.

Die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld dien dan as vorm of „mold“ waaraan ons met die magnetiese intensiteit van ons begeerte vashou en waarop ons met die sterkte van ons wil konsentreer.

As ons nou deur invoeling glo dat dit n reeds gemanifesteerde feit is, en dan oorgaan tot bewuste aksie om dit te vergeestalt, het ons aan die essensie van die kreatiewe verbeelding voldoen.

(f) Die waarheid en verbeelding: besinning op die transendentale vlak.

Invoeling kan tot verdieping gebring word en as't ware veredel word deur die psigiese werking op te hef tot die transendentale van ons wese waaruit inspirasie voortvloei. Want inspirasie kom uit die transendentale: „Die vrees van die Here is die begin van die kennis“¹⁾ en „Jy moet die Here jou God liefhê met jou hele

1) Spreuke 1:7.

hart en met jou hele siel en met jou hele verstand."¹⁾ Ons kan God nie liefhê anders as om in noue empatiese verhouding tot hom te staan nie.

Dis paslik om in hierdie verband aandag te gee aan wat Derdyaev sê, nl. „The creative image is outside the process of time, it is eternity."²⁾

Ook Jacob Boehme het die transendentale aspek van die verbeelding van besondere belang geag en beklemtoon dat as ons staatmaak op ons eie beperkte menslike vermoens, ons die verbeelding daarvan weorthou om op vleuels van die ewige voort te skry „I therefore then and there resolved to regard myself as one dead in my inherited form."³⁾

Dis so beroende Emerson het dieselfde beginsel toegepas om tot 'n lewendige en geïnspireerde verbeelding te kom. Hy vermeld dat hy as't ware dan nie die oorsaklike faktor is nie „but a surprised spectator of this ethereal water; that I desire and look up and put myself in the attitude of reception, but from some alien energy the visions come."⁴⁾ Volgens hom begin die verbeeldinglose blindheid wanneer die intellek iets op sy eie wil wees.⁵⁾

Dit wil nou voorkom asof die mens in al sy handeling altyd weer teruggewerp word op die alomteenwoordige transendentale Onderhouer waartoe hy in noue empatiese relasie moet staan. Dan is die mens met al sy organe en funksies soos 'n orrel waardeur die beseielende gees van die Meester gaan om dit te inspireer en tot 'n sinvolle melodie te stimuleer. So gesien kan die ge-empatiseerde data as instrument dien waarop die ewige en onsterflike inspirasie inwerk om geklond met die begeerte van ons

1) Matt. 22:37.

2) Derdyaev, Nicolas. The destiny of man, p.147.

3) Buck, R.M. Cosmic consciousness, p.183.

4) Emerson, R.W. The complete essays and other writings, p.262

5) Ibid. p.263.

hart en die vlugheid van ons verstand die patrone te fiksioneer soos wat ons in ons skoonste drome dit sou voorstel. Dan volg die vergestelling van die kreatiewe aksie hierop. „Without imagination there can be no creative activity.“¹⁾ Die doel van kreatiwiteit is om deur die werking van die verbeelding iets anders, iets nuuts, iets beters en hoër tot stand te bring. Daarom rys dit uit bo die alledaagse konkrete werklikheid en speel sy rol van mites, wetenskaplike ontdekkings, tegniese uitvindings of tot die morele lewe om 'n beter verhouding tussen mense te bewerkstellig en die wêreld vir die mens 'n aangenameer blyplek te maak.

(3) Die verbeelding gesinchroniseer in werking.

By die verbeelding het ons nie alleen met saaklike dinge te make nie, maar ook met waarheid. Waarheid het egter verskillende pole. So kan die mens oor sekere fasette van waarheid beskik terwyl daar ook 'n transendentale en universele aspek van is.

Dis nie deur die mens se toedoen dat groot waarhede en uitvindings die wêreld binnekom nie; hulle wag as't ware om geopenbaar te word of tot ontdekking te kom. Volgens Glymer is die verbeelding „the faculty by which ideas of ultimate truth are conceived and by which images of that which has been and is again to be are reflected on the mind and 'new' inventions given to the world.“²⁾

Die geheim is om 'n harmoniese, ontvanklike en afwagende gesindheid te hê sodat die indruk nie alleen ontvang word nie, maar ook behoue bly. Hierdie beeld gaan soms vaag en soos 'n „passing fancy“³⁾ vlietend verby, terwyl dit soms in wese dalk „something from above“⁴⁾ kon wees. Dis Glymer se oorwoë mening dat „Through the functioning of the imagination God reaches man and walks and talks with him.“⁵⁾ Fendrich vul hierdie gedagte

1) Berdycey, Nicolas. a.w. p.142.

2) Glymer, Christisis, p.183.

3) Ibid.

4) Ibid.

5) Ibid.

aan deur te verklaar dat „Nothing is as powerful in the world as an idea whose time has come“¹⁾ nie.

(h) Die verbeelding verkeerd gebruik.

Die verbeelding mag egter ook verkeerd gebruik word so-
dat dit n bron van euwel kan wees. So vermeld Berdyzev dat „Evil
thoughts are an instance of bad imagination. Crimes are conceived
in imagination.“²⁾ So ook vermeld William Temple dat die Jode
van ouds sonde terug opgespoor het tot by n euwel verbeelding, maar
hy voeg daaraan toe „to imagination also must be traced the
possibility of all forms of distinctively human excellence. All
depends on how it is used.“³⁾ Alles hang per slot van rekening af
van waartoe die mens homself rig en hoe hy sien; „man brings forth
that which he gazes upon.“⁴⁾

As ons die element wat Fletcher noem, „brooding upon facts“,⁵⁾
hiermee in verband bring, kry ons n dinamiese werking van die ver-
beelding waarvan Harding sê. „The mood is the state of
emotion into which the sudden vision or conception has thrown the
artist.“⁶⁾ Die verskil lê dan daarin dat die kunstenaar se ver-
beelding gerig is op die voortbrenging van die estetiese, maar dit
kon net sowel n ander koers ingeslaan het as dit nie behoorlik ge-
motiveer gerig gewees het nie.

(i) Besware van metafisici teen te konkrete begrip van
visualisering.

Sommige metafisici wys daarop dat alle vorme van denke nie
visueel is nie en dat daar abstrakte vorme van denke ook is.
Daaron beweer Troward dat „our desires should not be directed so
much to the acquisition of particular things as to the reproduction

1) Fendrich, J.L. Science discovers God, p.91.

2) Berdyzev, Nicolas. The destiny of man, p.143.

3) Temple, William. Nature, man and God, p.361.

4) Spalding, T.T. Life and teaching of the masters of the far
east, Vol. 1, p.79.

5) Fletcher, J.N. a.w. p.351.

6) Harding, R.E.M. An anatomy of inspiration, p.123.

in ourselves of particular phases of the Spirit's activity."¹⁾ So sou ons nie brood visualiseer as ons honger is nie, maar vir voorsiening in ons behoefte wat dit aan die Gees oorlaat om volgens ons beste verwagtinge en nog beter te voorsien.

Dis dus eintlik nie korrek om as ons geld nodig het, 'n stoflike ding te visualiseer nie, maar wat ons eintlik wil hê is voorsiening, werklikheid, die geestelike. Want dis die gees van God wat aan ons die stoflike voorsiening bied. So is die visualisering vir 'n huis eintlik te stoflik of aards. Wat ons eintlik wil hê is liefde en beskerming.

Dit bring ons by die volgende punt wat ons eintlik as vraag kan poneer. As ons werklik hierdie dinge wil hê, en in die regte verhouding teenoor God staan, behoort 'n mens hierdie dinge van God te vra. As ons vra, dan voorkom dit dat ons deur visualisering met ons ystere wil deur kanon en spervuur die vrede wat ons verlang op die vyand af forseer en ons dus in onvrede en oorlog dompel. Wanneer ons vra, onderwerp ons ons behoeftes aan die wysheid en almag van die alomteenwoordige krag en wil van God. Hy weet die beste hoe dit verwesenlik moet word. Dit neem nie weg dat die mens nie mag visualiseer nie, maar vul dit aan, want deur die beperkte te verhef tot die transendentale, stel ons deur die gelcof die begrensde ondergeskik aan die onbegrensde en word die verbeelding 'n kosbare skat, 'n geïnspireerde element in die lewe van die verstokte en goykte grense van die barre intellek.

(j) spanning aktiveer die verbeelding.

Dit blyk dat spanning aanleiding kan gee tot prikkeling van die verbeelding, want as 'n mens in 'n bedreigde en gespanne toestand verkeer, is dit hoogswaarskynlik dat hy verplig sal word om sy verbeelding aktief te gebruik om verskillende moontlikhede te oorweeg hoe hy die situasie die maklikste die hoof kan bied voor hy tot handeling oorgaan.

1) Troward, Thomas. The Dore lectures, p.28.

Die ou idee dat konflik in die opvoeding vermy moet word, word vandag algemeen verwerp.¹⁾ Uit Stephen Neill²⁾ sowel as Robert Strausz-Hupé³⁾ se boeke kan a mens aflei dat spanning impulsief of uitgereik, gewyd of sekulêr kan lei tot die aktiewe werking van die verbeelding.

Verbeelding kan ook lei tot dagdromery. Dis veral in spanninglose tydperke wat hierdie verskynsel hom voordoen.

Dis egter die aktiewe, geïnspireerde geëmpatiseerde verbeelding wat die vonk verskaf tot hoë kreatiwiteit.

(k) Die verbeelding op geestelike vlak toepas.

Wanneer ons verbeelding op geestelike vlak toepas, dan sou ons die bestemming van die mens met sy verhewe ingeleëde moontlikhede hier in aanmerking moet neem. Ons kom dan tot die besef dat niks groter, hoër en meer verhewe kan wees as om eerstens die modemens se verbeelding te prikkel tot sy hoë moontlikhede en daarna aktief kreatief met sy eie verbeelding te woerk om n staanplek te vind waar hierdie mens tot sy reg kan kom nie. Want net soos al die geërfde moontlikhede van die toekomstige plant in die saadjie saamgepers is, net so het die mens ook sy moontlikhede.

Die tuinier saai tog nie madeliefiesaad en kloekomboomsaad in dieselfde bedding nie, al sou die uiterlike voorkoms daarvan nog so identies wees. Maar in sy verbeelding visualiseer hy n plek waar elk tot hulle reg kan kom wanneer hulle tot wasdom gekom het. Hierdie visualisering is vooraf nodig en verg wysheid, begrip en insig of anders mag later ontwrigting ontstaan. Hieraan is tweërlei implikasie verbonde, nl. sy taak op aarde en sy ewige bestemming.

1) Fromm, Eric. The creative attitude. (In Anderson, R.H. a.w. p.51.)

2) Neill, Stephen. Creative tension, p.7.)

3) Strausz-Hupé, Robert. Protracted conflict, p.23, 39.)

3. Die derde fase: Konsentrasie en kreatiwiteit en die onderbewussyn en kreatiwiteit.

(a) Konsentrasie en kreatiwiteit.

(1) Aansluitende inleiding.

Ons het uit voorgenoemde paragrawe opgemerk dat verbeelding fluktuierend inwerk op geëmpatiseerde data sodat groepering begin plaasvind en 'n vaste gestruktureerde, gevisualiseerde beeld verkry word. In die volgende paragrawe word nou gewys op die wese van konsentrasie en die belangrikheid daarvan in die kreatiewe daad.

(2) Die stand van die wetenskap betreffende konsentrasie en kreatiwiteit.

Volledigheidshalwe kan ons net 'n oorsig gee van die bestaande navorsing oor die rol van konsentrasie in die kreatiewe daad. Révész beskou konsentrasie baie belangrik en noem dit die eerste fase van die kreatiewe proses.¹⁾ Hiermee verskil ons egter want met konsentrasie alleen sou ons die handeling daadwerklik kon uitvoer, hoewel dit nie te sê is dat dit oorspronklik sal wees nie. Hiervoor moet ons as't ware eers in 'n „diepe verliefdheid“ raak - 'n aksie wat ons empatiese sensitiwiteit kan noem - deurdat die verbeelding 'n kern vorm waarom die data kan rangskik om 'n patroon te vorm wat ons 'n visuele beeld noem en dan eers kan ons konsentrasie toepas.

Gerard kom nader aan die waarheid as hy daarop wys dat ons deur die verbeelding 'n kern skep „a sort of nucleus in (this) reservoir of the soul“²⁾ en dat die bewuste konsentrasie dan hierop inwerk. „There the heat of mental work transforms the soft ingots of fancy into the hard steel of finished creations.“³⁾

1) Révész, G. Talent en Genie, p.55.

2) Gerard, R.W. The biological basis of imagination.
(In Ghiselin, The creative process, p.226.)

3) Ibid. p.227.

Deur die harde arbeid van diepe konsentrasie word die droombeeld in werklikheid.

Gardner Murphy wat ook die stadia in die kreatiewe proses nagegaan het, oorbeklemtoon weer die gevoeligheid vir organisasie sonder om daadwerklik te verwys na die belangrike rol van konsentrasie.¹⁾

Osborn wys sewe bladsye aan konsentrasie in sy boek, *Applied Imagination*, maar wys nie so pertinent op die wese daarvan dat ons tot 'n duidelike beeld daarvan kan kom nie.

In die *Journal of Education* van Februarie 1963, waar die hele tydskrif gewy is aan kreatiwiteit, verwys slegs Paul Nash in 'n enkele sin na die belangrikheid van konsentrasie,²⁾ terwyl in die konferensie oor kreatiwiteit in die Michigan State University, waar 15 voorrankstaande geleerdes deelgeneem het, daar net enkele verwysings is na konsentrasie.³⁾

Eric Fromm noem dit dat hierdie vermoë "a rare ability in our Western culture" is.⁴⁾ Sy hele idee is om daarop te wys hoe versplinterend ons moderne leefwyse inwerk op die vermoë tot konsentrasie.⁵⁾ Hy vermeld dat ons gedurig besig is sonder dat ons konsentreer. Andersins probeer ons op 'n paar dinge tegelyk konsentreer, bv. terwyl ons ons onthyt eet, luister ons na die radio, lees koerant en voer nog 'n gesprek met ons vrou en kinders ook. Hy verwys ook in 'n enkele sin daarna dat meeste mense in die verlede of in die toekomst lewe maar nooit in die so belangrike "nou" nie. Hierin het hy 'n groot waarheid beklemtoon.

Dit is waar dat daar weinig oor konsentrasie as element van die kreatiewe aksie geskrywe is. Op ander terreine kan ons wel

1) Murphy, Gardner. *Die geestelike evolusie van die mens*, p.131-2.

2) Nash, Paul. *Characteristics of the creative scientist*. (*In Journal of Education*, Feb. 1963, p.28.)

3) Murray, H.A. *Vicissitudes of creativity*. (*In Creativity and its cultivation*, p.106, Fromm Eric, *in* o.v. p.49.)

4) Ibid. p.49.

5) Ibid.

bevredigende brokstukke vind om ons n beeld te gee van wat dit is, hoewel hierdie inligting ook maar skraal is, bv. Kuypers¹⁾ en Langeveld²⁾ wat elk slegs n paragraaf daaraan wy.

Wil ons n vollediger beeld, sowel teoreties as toegepas, van konsentrasie hê, dan moet ons ons na die Ooste wend. Wie die volumes van Wilson Woodroffe deurlees, sal n goeie beeld kan opbou van die wese van hierdie so belangrike element en waartoe dit diensbaar kan word.

Ander Westerse skrywers wat na die Ooste gegaan het en oor hierdie onderwerp geskrywe het, is o.a. Mouni Sadhu, Hans Ulrich Rieker, Paul Brunton, en William Walker Atkinson. Al hierdie skrywers het meer as een boek geskrywe en n duidelike beeld opgebou van die wese, aard en gebruik van hierdie handeling. Omdat ons oor kreatiwiteit werk, sal daar slegs ingegaan word op konsentrasie sover dit die onderwerp raak.

(3) Wat konsentrasie is.

Wat is konsentrasie? Daar is baie uiteenlopende menings oor die begrip konsentrasie. Om tot n definisie daarvan te kom, kontrasteer Linschoten verspreide aandag met gekonsentreerde aandag,³⁾ Kuypers sien dit as die vestiging van die aandag op n bepaalde saak en n daarby-bly deur n willende houding,⁴⁾ terwyl Glymer dit beskryf as n sentralisasie of versameling van dinge rondom n magnetiese sentrum van begeerte.⁵⁾ Haanel definieer dit soos volg: „Continuous concentration means an even, unbroken flow of thought and is the result of patient, persistent, persevering and well regulated system.“⁶⁾ Hy voeg daarby dat die persoon so geïn-

1) Kuypers, A. a.w. p.83.

2) Langeveld, M.J. Inleiding in de psychologie, p.67.

3) Linschoten, J. Algemene functieleer. (In Langeveld, M.J. Inleiding in de psychologie, p.67.)

4) Kuypers, A. a.w. p.82.

5) Glymer, R.S. a.w. p.61.

6) Haanel, C.F. a.w. p.170.

teresseerd in sy gedagte moet wees, so in beslag geneem deur sy onderwerp, dat hy van niks anders bewus moet wees nie. Volgens hom lei hierdie soort konsentrasie tot intuïtiewe persepsie en oombliklike insig oor die aard van die objek waarop gekonsentreer word.

Johnson vertel dat konsentrasie moet begin by 'n eenvoudige gedagte wat staties moet bly d.w.s. daar moet nie 'n kettingreaksie van gedagtes deur assosiasie plaasvind nie; die verstandelike houding moet nie een van "grim determination" wees nie, maar verstand en liggaam moet ontspanne dog volhardend daarmee aanhou.¹⁾

Hall definieer konsentrasie as "gentle, unstrained, effortless one-pointedness the gathering together of the faculties of the mind."²⁾

Oor hierdie definisie kry ons meer lig as ons die vergelyking van Mouni Sadhu nader beskou. Hy vergelyk dit met 'n gaatjie wat in 'n stuk karton geprik moet word deur 'n voorwerp soos 'n stomp potlood. Dis alleen as ons dit skerp maak dat daar sonder noemenswaardige krag 'n netjiese gaatjie in geprik kan word.

Die eenvoudige feit dat daar krag toegepas word op 'n enkele punt, maak die handeling effektief. So is ook die behoorlike gebruik van die verstand die eerste vereiste. Hy vermeld dat die deursneeemans se verstand (mind) opgevol is met ontelbare gedagtes wat elk in sigself uiters kragteloos is. Wanneer daar in plaas van die baie, slegs een geneem word, word dit 'n krag wat 'n wye invloed het. Hy vat konsentrasie dan saam in die woorde "thinking solely about the object of investigation to the exclusion of all else."³⁾

Met konsentrasie word dan bedoel die onttrekking van die aandag van storende dinge en daarna die sametrekking van die onttrekte aandag op een ding op 'n keer.

1) Johnson, R.C. The imprisoned splendour, p.364.

2) Hall, M.P. Self unfoldment, p.61, 62.

3) Sadhu, Mouni. Concentration, p.15, 16.

Daar kan egter steurende dinge van verskillende aard in h mens se omgewing wees. Eintlik kan daar net twee moontlikhede van steurings wees, nl. in die uiterlike omgewing, wat dinge impliseer soos geluide, koue, hitte, ens., en innerlike dinge soos die gemoedstoestand, bv. rusteloosheid as gevolg van vrees, kommer, ens.

Uiterlike sturings kan uitgeskakel word deur steuringsvrye plekke op te soek of te bewerkstellig, maar innerlike rusverstoorders moet oorkom word. „Nothing is achieved until the mind is captured.“¹⁾

Gedagte moet nie toegelaat word om te versink in outomatiese ongekontroleerde onderstrominge nie. Dit veroorsaak twyfel, terneergedruktheid en ongeloof, en lei tot verstokte uitgetrapte lewenspatrone waar vir kreatiwiteit en oorspronklikheid geen plek is nie.

Waar ons onder die vorige opskrif na geëmpatiseerde data en die fatsoenering daarvan in 'n vaste gestruktureerde, visuele ideaal verwys het, daar moet die hoër bewuste verstand nou wakker geroep word sodat dit nie meer 'n strewende word nie, maar 'n vaste lewenspatroon.

Deur net een gedagte koel, kalm en gedetermineerd in die bewussyn vas te hou en alle ander gedagtes uit te sluit, word die mens se houding verander in 'n ooreenstemmende bewussynstaat waar vertrouwe, geloof en verwagting die kenmerk is.

Konsentrasie is dan daardie poging om kontrole te verkry deur vaste fokus op die verlangde ideaal of beeldprent vir die voorwaartse beweging op die geestelike hoofweg totdat deur sweet en harde werk die gehunkerde ideaal in tastbare vorm gestalte aanneem.

1) Wallace, H.R. a.w. p.27.

(4) Konsentrasie en die onderbewuste.

Osborn vermeld dat deur wetenskaplike eksperiment daar groot gewig verleen is aan strukturele visuele beelde¹⁾ en dat hierdie vaste beeld alleen tot manifestasie gebring kan word deur „nothing but hard work sweating and sweating hard.”²⁾ Ook Wallace noem die feit dat „moral and spiritual rectitude is won only after hard struggles.”³⁾ n Ander aspek wat egter hier onder bespreking gebring moet word, is dat hierdie hardewerk van konsentrasie een beginsel in n reeks is. God het sy vaste wette om die mens wat vorontoe wil beur te ondersteun. Wanneer n mens hierdie ideaal (die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld) omhul met n brandende begeerte van die hart en vashou met n stil, koel, kalm, gedetermineerde wil, dan word hierdie impressie diep ingevoer na verstandelike prosesse wat gedefineer kan word as onderbewuste werkinge.

Deur sommige word beweer dat die onderbewuste n daadwerklike aandeel in die kreatiewe proses het,⁴⁾ maar dat dit nie n geheel en al nuwe idee waarmee dit n relasie moet bewerkstellig met vorige data, ondervinding of opvoeding maklik aanvaar nie.⁵⁾

Deur bepeinsing of kontemplasie word dit egter voorberei deur daarop „te broei”⁶⁾ en dit op sy beurt „produces a state of intense concentration often verging on trance. This is not a colourless concentration but the glowing concentration produced by the character of the significance he has perceived.”⁷⁾

1) Osborn, A.F. a.w. p.31.

2) Ibid. p.303.

3) Wallace, H.R. a.w. p.27.

4) Révész, G. Talent en Genie, p.53.

5) Wallace, H.R. a.w. p.32.

6) Harding, R.E.M. An anatomy of inspiration, p.123.

7) Ibid.

(5) Die uitvoering van die idee tot sy logiese konsekwensie deur konsentrasie.

Ons moet nou nog net een feit, vanweë die belangrikheid daarvan, weer beklemtoon, en dit is dat hierdie sg. beeldprent nie so konkreet is soos sommige dit sou wil opneem nie,¹⁾ anders sou dit saamhang met die gawe van die eidetiese vermoë waaroor alleen sommige bevoorregtes, en in dié sin begenadigdes, bedeed is.

Eintlik moet ons by herhaling beklemtoon dat „Everyone visualizes, whether he knows it or not“²⁾ en dat konsentrasie op die beeld eintlik neerkom op „the triumph of principle over precedent“³⁾ die uitvoering van n idee tot sy logiese konsekwensies ten spyte van selfs oorweldigende bewys dat dit nie gedoen kan word nie.

Ten spyte van die feit dat dit n vaste, logiese, onomstootbare wet is dat yster sink as dit in water geplaas word, het die toepassing van n hoër wet bewys dat yster wel op water kan drywe ... daarom word alle moderne skepe vandag van staal gebou. Ons vlieg vandag deur die lug nie omdat iemand die wette van die natuur verander het nie, maar omdat die Wright broers ontdek het hoe hoër natuurwette toegepas kan word om n gevisualiseerde idee tot sy logiese konsekwensies deur te voer. So is ook die telefoon, radio en televisie eers as idee gevisualiseer en het later waarneembare vorm aangeneem.

Jules Verne met sy geniale vermoëns het nie verniet aan hulle wat spottend na sy idees van maanreise verwys het gesê dat „Whatever one man is capable of conceiving, other will be able to achieve,“⁴⁾ nie. Al was dit destyds n ongelooflike onmoontlikheid, is die verwesenliking van sy drome vandag in sig al sou hy ook lankal dood wees.

1) Osborn, A.F. a.w. p.31.

2) Behrend, G. a.w. p.11.

3) Ibid. p.13.

4) Osborn, A.F. a.w. p.1.

(6) Die geestelike aspek van konsentrasie en kreatiwiteit.

n Aspek wat aandag verdien is die feit dat navorsing, met die klem op die bestemming van die mens in die wetenskap, nie meer veel aandag geniet nie. Die hele wêreldneiging is toegespits op die fenomeen in n tydelike en veranderlike wêreld.

As die mens sy aandag deur visualisering kan vestig op die tot standbrenging van n aardse nuwigheid deur kreatiwiteit, dan kan dit ook n waardevolle instrument wees om die mens na n hoër bestemming te lei. Marco Pallis bring hier die gedagte van konsentrasie op n transendentale doelwit mooi na vore. Hy raai die mens aan „to keep its gaze constantly fixed on its Transcendent Cause, without so much as a flicker of distraction, so that the springing up of knowledge may take place without the slightest interference from outside.“¹⁾

Die onderhoudende krag van God word geken as n vaste, onveranderlike wet van lewe, en dis vir die mens moontlik om „meer lewe“ te hê.²⁾ Hierdie religieuse waarheid is onderskryf in die wetenskap deur prof. Henri Bergson wat konstateer dat met geringe poging ons meer lewe in die organisme kan vrystel en met toenemende poging ons onbeperkte krag kan vrystel.³⁾ William James het benadruk dat „As time, space, and the ether soak through all things so do abstract and essential goodness, beauty, strength, significance, justice, soak through all things good, significant, and just.“⁴⁾

As mens nou in aanmerking neem dat die genoemde gestruktureerde, gevisualiseerde beeld met diepe toewyding en begeerte⁵⁾ van ons hart met n gekonsentreerde gemoed „met jou hele hart en siel en verstand“⁶⁾ op die hoëre doelwit gevestig word, dan lyk dit of dit moontlik is om hierdie kragte, wat ons inspan om

1) Pallis, Marco. The active life, p.7.

2) Johannes 10:10.

3) Wallis, H.R. a.v. p.17.

4) James, William. The varieties of religious experience, p.71.

5) Ps. 73:25.

6) Matt. 22:37.

aardse kreatiewe dade tot stand te bring, ook ingespan kan word om n geestelike hoofweg te open en in die mens se binnesten spikkel kan voorsien vir die inwerking van n hoër lewe en bewus-syn.

Augustinus het saam met die apostel beaam dat „In Thee we live, move, and have our being“¹⁾ dat hy nie sy verstand sal toespits op die afgode van Egipte nie, maar met gekonsentreerde goedmoed in homself sal keer deur die leiding van God. „And I entered and beheld with the eye of my soul (such as it was), above the same eye of my soul, above my mind, the Light Unchangeable Not this ordinary light, which all this flesh may look upon, nor as it were a greater of the same kind, as though the brightness of this should be manifold brighter, and with its greatness take up all space.“²⁾

Prof. Nel bring n belangrike punt tuis as hy beklemtoon dat dit dringend noodsaaklik is om die mens nie as psigofisiese organisme te beskou nie, maar as somaties-psigies-noëtiese entiteit.

Die empiriese self of ego kan die selfbewuste verstand aldus in beweging bring tot kommunikasie met óf die laere óf die hoëre. Dit hou belangrike implikasies vir die opvoeding in, want die behoorlik gerigte individu sal deur sensitiewe instelling sy konsentrasie rig op daardie kreatiewe aksie wat hom by sy uiteindelijke bestemming sal bring.

(7) Konsentrasie n na binne gerigte werking.

By konsentrasie moet in aanmerking geneem word dat omdat dit n na binne gekeerde werking is, dit nie altyd uiterlik waarneembaar sal wees nie. Na alle uiterlike oordeel sal die persoon stil wees, met die verstand teruggetrek van alle sintuiglike data en heeltemal geabsorbeer wees in sy visie: „but the apparent stillness, which the ignorant may mistake for inactivity, actually represents the most real and intense state of activity conceivable.“³⁾

1) Augustinus. The confessions of saint Augustine, p.132.

2) Ibid. p.133.

3) Pollis, Marco. The active life, p.7.

Hierdie aspek is veral belangrik in die opvoeding omdat dit nie die luidkeelse leerling is wat tot die hoogste konsentrasie en kreatiwiteit in staat is nie.

(b) Die aandeel van die onderbewuste in die kreatiewe daad.

(1) Aansluitende inleiding.

Tot sover het ons nou die gang van die kreatiewe daad deur die geëmpatiseerde data gevolg, die fatsoenering van verbeeldingspatrone, die vorming van 'n vaste gestruktureerde, gevisualiseerde beeld tot by die vestiging van konsentrasie deur 'n koel, kalme en gedetermineerde wil op die gehunkerde beeld.

Die volgende fase word deur die meeste skrywers die inkubasie-tydperk genoem. Sommige noem net die aandeel van die onderbewuste sonder om diep tot die wese daarvan deur te dring. Révész maak pertinent melding daarvan dat die bewuste arbeid nou onderbreek word sodat die skeppende aktiwiteit in die onderbewuste voortgesit kan word. Van hierdie meganisme, so meld hy, kan ons geen konkrete voorstelling maak, nie, hoewel dit „buitengewoon lewendig en vruchtbaar" is.¹⁾

(2) Plasing van die onderbewuste in die kreatiewe daad: Historiese gang.

Die onderbewuste is 'n moeilike terrein om te ondersoek omdat dit so onwaarneembaar is. Juis om hierdie rede is dit 'n gebied waaraan te veel onjuisthede toegesê kan word sonder dat die vinger deur eksperimentele navorsing op die dwalinge gelê kan word. Dit kan maklik uitgerok word om daaraan 'n geheimsinnige karakter te verleen met 'n misterieuse aansluiting by die „metafisiese onbewuste"²⁾ soos die romantici en okkultiste wat dit beskou as die „Absolute" en die grondslag van alle syn. Hier word die onderbewussyn verhef tot 'n Alladin-lamp wat 'n getroue almagtige meganiese slaaf van die bewuste verstand is en dus by uitstek

1) Révész, G. Talent en genie, p.53.

2) Kuypers, A. a.w. p.415.

die oorsprong van die kreatiewe daad, die alfa en die omega daarvan is. In hierdie sin word dit dan verhef tot 'n slaafse god wat ondergeskik is aan die opperheer, nl. die mens met sy bewuste verstand. Nogtans is die terrein van die onderbewuste 'n feit wat nie weggeredeneer kan word nie en dit is oop vir ondersoek.

Tot omstreeks 1900¹⁾ het die onderbewuste in die psigologie 'n oorwegend negatiewe karakter gedra, veral vanweë die beskouinge van repressie van Freud en die oormatige klem wat deur hom op seks gelê is. Hierdie invloede het selfs tot in die huidige tyd deur- gewerk en sy merk op resente beskouinge en navorsing in die kreatiewe proses gelaat, bv. die werk van Kubie wat die onderbe- wuste verwerp as 'n deel van die kreatiewe proses.²⁾

Selfs die beskouinge van Getzels en Jackson is sodanig dat dit lyk of hulle hulle blindstaar teen die Freudiaanse en neo-psygoanalitiese beskouinge van Kris, Schatell en Kubie, nl. dat die rol van die onderbewuste in kreatiewe werk een is wat „injurious to the creative process“³⁾ is. Die naaste wat hulle kom aan 'n positiewe verband met die onbewuste is met die begrip „toying with ideas“ en „playfulness“⁴⁾ maar dié is egter oorblyfsels van die vreugde wat oorgehou is uit die spel van die kindertydperk.

Kuypers vermeld egter dat na 1900 die negatiewe opvatting aangaande die onderbewuste begin verdwyn het.⁵⁾ Hierdie ver- andering hang grootliks saam met die veranderde mensbeskouing van hierdie eeu, waar daar nie meer so 'n skerp skeidslyn tussen die sinsvorme van stof en gees gemaak word nie. Die idealisme wat alle nadruk op die gees gelê het, sowel as die materialisme wat

1) Kuypers, A. a.w. p.413.

2) Kubie, L.S. Neurotic distortion of the creative process, p.140.

3) Getzels & Jackson, a.w. p.81-99, 95.

4) Ibid.

5) Kuypers, A. a.w. p.413, 414.

die klem eensydig op die stof alleen laat val het, moes wyk vir n rigting waar die „tussen leven - geest of leven - bewustzijn“¹⁾ sy verskyning gemaak het.

(3) Die onderbewussyn as aandeelhouer in die kreatiewe daad.

In sy bespreking van die komplekse psigologie van Jung, kom Kuypers tot die belangrike gevolgtrekking dat „Het onbewuste bezit scheppende autonomie. Het kan evenzeer hulpvaardig zijn als ook dreigend“²⁾. Nou volg n uiters belangrike stelling, nl. dat sodra die bewussynstoestand by n individu belangrik gewysig word, verander ook die inhoud van die onbewuste.³⁾ Die onderbewuste is dus nie slegs n element wat vergete en verdronge inhoude opvang en kompenserend daarop inwerk omdat hulle onangenaam is nie,⁴⁾ maar dit ontvang en werk ook skeppend in op data wat doelbewus daarin geplaas word.

As ons nou die gewigtige konklusie van William James, hierby in berekening bring, nl. dat „Niets dat wij ooit verrichten word ooit uitgewist, het ganse verleden dragen wij in ons mee, en het werkt voortdurend na in de gedachten en voorstellingen die wij elk moment koesteren“⁵⁾, dan begin daar nou sin kom in die rol van die onderbewuste as aandeelhouer in die kreatiewe daad. Ook Freud beklemtoon dat geen enkele lewenservaring heeltemal verlore gaan nie en dat die onbewuste n pakhuys van ons herinnerings, voorstellingen en gedagte bevat. Volgens hom is die eerste kenmerk van die onderbewuste dat dit essensiëel n dinamiese karakter het.⁶⁾

1) Kuypers, A. a.w. p.413.

2) Ibid. p.363.

3) Ibid.

4) Langeveld, H.J. Inleiding in de psychologie, p.383.

5) Kuypers, A. a.w. p.116.

6) Coetzee, J.C. Psigoanaliese, p.45, 69.

(4) Die beskouing dat die onderbewuste as onpersoonlike element in die kreatiewe n rol speel.

Die onderbewuste word deur sommige, bv. Williams,¹⁾ vergelyk met n bedding waarin saad gesaai word en waar die bedding alles voortbring na gelang van die saad wat daarin gesaai word. Volgens hom is die onderbewussyn in die kreatiewe proses dan ook n onpersoonlike voortbrenger van dit wat deur die bewussyn deur diepe konsentrasie daarin geplaas word. Die proses kan volgens hom egter nooit geforseer word om in n bepaalde tyd sy oplossing te bied nie; soms neem dit lank en soms kom dit met verrassende spoed.²⁾ Netsoos die aarde sekere voorwaardes vereis om saad voort te bring, bv. vog, tyd en hitte, net so is daar sekere voorwaardes ook i.v.m. die onderbewuste proses, bv. konsentrasie,³⁾ geloof, of wat hy noem „fireless cooking“,⁴⁾ tyd⁵⁾ ontspanning,⁶⁾ en voortdurende aandag of soos hy dit noem „repeated stirring“⁷⁾. Dan, eendag as die probleem miskien die verste uit die gedagte is, mag die oplossing begin deurskemer na die bewuste verstand. Dit mag egter soms in n oogwink kom en ons spontaan laat opmerk: dis nou vir my glashelder, snaks dat ek nie voorheen daaraan gedink het nie.⁸⁾

Na ons nou die gedagtegang van Williams nagegaan het, kom daar bepaalde spontane vrae op, bv. wat dan van die bewuste en onderbewuste sonde van die mens; wat van die wil en besluite van God vir die mens? Word die intellek nie dalk verhef tot n magtige opperheer wat aan die onderbewuste wat nou verhef word tot die „Absolute“ of God voorskryf wat om te doen nie?

1) Williams, J.K. The knack of using your subconscious mind, p.48.

2) Ibid. p.69.

3) Ibid. p.65.

4) Ibid. p.68.

5) Ibid. p.69.

6) Ibid. p.63.

7) Ibid. p.89.

8) Ibid.

(5) Op soek na 'n werkende hipotese van die onderbewuste in die kreatiewe daad.

Fletcher wat die probleem van die onderbewuste nagegaan het, laat deurskemer dat Spearman 'n baie konserwatiewe standpunt inneem het wat die werking van die onderbewuste betref.¹⁾ Om weg te breek van die ruwe verstandelike fiksie van Freud se opvatting is egter nie nodig om in die slaggate van ander uiterstes te beland nie.

Ook Viktor Frankl waarsku teen hierdie strikke dat „het onbewuste of zelfs het Es self goddelijk zou zijn nooit en te nimmer zou het daarom ook zelf met de nimbus van het goddelijke omgeven mogen worden.“²⁾

Nog 'n ontsporing waarop Frankl wys wat moontlik is, is dié van okkultistiese interpretering wat „uit zou lopen op de vaststelling, dat het onbewuste alwetend zou zijn, of ten minste meer zou weten dan mens self weet.“³⁾ Hy gee egter toe dat omdat ons nie bewus van God is nie, dit nie te sê is dat God nie ook in ons woon nie, „dat Hij in ons woont, ons onbewuste vervult.“⁴⁾

Jung het hier 'n belangrike bydrae gelewer deur 'n ander aspek van die onderbewuste bloot te lê. Dit het hy die kollektiewe onderbewuste genoem.

Hierdie hinterland van die onderbewuste het hy beskou as 'n „deposit of all human experience back to its remote beginnings.“⁵⁾

Daar is dus eintlik twee afdelings van die onderbewuste, nl. die individuele onderbewuste en die kollektiewe onderbewuste en waarvan hy sê: „If the collective unconscious did not exist, anything could be accomplished by education. It would be possible with impunity to deform a human being into a physical machine or transform him into an ideal.“⁶⁾

1) Fletcher, J.M. Psychology in Education with emphasis on creative thinking, p.353.

2) Frankl, Viktor. De onbewuste God, p.71.

3) Ibid.

4) Ibid.

5) Allen, G. Modern discoveries in medical psychology, p.196, 197.

6) Ibid. p.198.

Hy erken dus dat daar streng oorheersende elemente in die onderbewuste is wat aansprake vir volbrenging onmoontlik maak.¹⁾

Jung het 'n sterk godsdienstige neiging openbaar en het doelbewus probeer om die gaping tussen godsdiens en sielkunde te oorbrug deur die konflik in sig te hou, maar om dit oor te gee aan 'n persoonlikheid wat buite die mens self staan, nl. die Godheid. "One must give the burdening complex of the soul consciously over to the Deity: that is to say, associate it with a definite representation complex which is set up as objectively real, as a person who answers those questions, for us answerable."²⁾

Met hierdie standpunt het Jung geheel en al weggebreek van Freud wat beweer het dat dit moontlik is om die neurotiese persoon te genees sonder om iets te doen te hê met godsdiens. Daarenteen het Jung van die pasiënt verwag om innerlike konsentrasie toe te pas by wyse van introversie, godsdienstige meditasie en liefdevolle toewyding,³⁾ "action through non-action", "letting go of oneself" en "we must be able to let things happen in the psyche."⁴⁾

Altyd insiens het Jung 'n baie groot deurbraak gemaak tot die werklike integrasie van die psige met 'n lewende, doelgerigte ervaarbare aspek van die godheid.

Bavinck,⁵⁾ Kuypers⁶⁾ en J.C. Goetzee⁷⁾ het ook baie pertinent daaraan gewys dat die feit van die onderbewussyn 'n baie ou feit is, dat die leer van die onderbewuste in die Heilige Skrif in soverre steun vind as wat dit beslis daarvan uitgaan dat die siel ryker en dieper as die bewussyn is, dat die gedagte ten grondslag lê van die sonde, die wedergeboorte, van die "unio mystica", van die inspirasie en van die obsessie.⁸⁾ Dit blyk ook dat die

1) Allen, G. Modern discoveries in medical psychology, p.198.

2) Ibid. p.191. (Jung se direkte woorde aangehaal deur Allen.)

3) Ibid. p.207.

4) Jung, C.G. The secret of the golden flower, p.95.

5) Goetzee, J.C. Psiegoanaliese, p.80.

6) Kuypers, A. a.w. p.369, 410.

7) Goetzee, J.C. Psiegoanaliese, p.80.

8) Ibid.

geloof in die onsterflikheid van die siel voorwaarde is vir die aanvaarding van die onderbewuste¹⁾ en dat „voelbare” kontak met God moontlik is. Hierdie is n belangrike aspek, want as ons nou met ons weloorvoel, verbeeldingryke, geëmpatiseerde, gestruktureerde, visuele beeld wat uit n ware menslike behoefte gebore word aan die eise van sy wette voldoen, kan ons die verwagting koester dat Hy mag antwoord. Hierdie aspek van verwagting is n belangrike element in kreatiwiteit. Maar ons kan aan die anderkant ook daarop wys dat ons besondere gehoorsaamheid nog geen waarborg is vir n antwoord nie.

Jung sien die saak uit n interessante hoek, wat God so naby probeer bring dat Hy n voelbare immanente betekenis vir die individu het. Hy sê: „If I accept the fact that a god is absolute and beyond all human experience, he leaves me cold. I do not affect him, nor does he affect me. But if I know that a god is a powerful impulse of my soul, at once I must concern myself with him, for then he can become important, even unpleasantly so, and even in practical ways, which sounds horrible banal - like everything belonging to the sphere of reality.”²⁾

Hoe mooi Jung se gedagtegang ook al mag wees, bly dit nogtans oop vir verkeerde interpretasie. Ons mag die woorde „a god is a powerful impulse of my soul” interpreteer dat God ondergeskik aan die mens is, en hy implikasie n afgod is. Maar dit kan ook seker anders geïnterpreteer word, en dan word sy siening van groot waarde, nl. dat hy die innige deurweefdheid van onbewuste siel met God probeer beklemtoon. Hy probeer n kontakpunt kry, en om dit te kan doen is dit vir hom nodig om dinge te stroop van hulle metafisiese klank en om hulle objekte van die sielkunde te maak.³⁾ Hy het onomwonde verklaar dat dit sy intensie is om dinge wat n metafisiese klank het in die daglig van sielkundige begrip te bring.

1) Goetsee, J.C. Psiegewoeninge, p.80.

2) Jung, C.G. a.w. p.129.

3) Ibid. p.128.

Dit wil voorkom asof Jung hier 'n belangrike weg oopgebaan het om die mens nouer bewus van God te maak, en om met sy probleme vir 'n oplossing daarheen te gaan. Want dis dieselfde God wat in sy transendente hoedanigheid dit goed gedink het om te skep wat ook weet hoe om dit wat geskape is te onderhou en om aan sy hoogste skepping, die mens, in sy node te voorsien. Dit impliseer dat Hy nie alleen 'n doel het met wat Hy gemaak het nie, maar dat Hy ook vir wat nodig is vir die instandhouding daarvan sorg. Net soos dit nie vir die mens nodig is om sy eie hare te laat groei, sy hart te laat klop en sy voedsel te verteer nie, net so sal Hy vir die wat Hom „in die verborge vra in die openbaar vergeld" en gee hy dit aan sy beminde in die slaap.¹⁾ Dit hou by implikasie ook in dat Hy sy liefde in ons hart mag stort, ons visie mag aanraak, ons bewus mag maak van wat vir ons en die gemeenskap noodsaaklik is sodat ons ons skeppende krag bewustelik daarop mag rig. Hieruit word die volgende duidelik: „As die Here die huis nie bou nie, tevergeefs werk die wat daaraan bou; as die Here die stad nie bewaar nie, tevergeefs waak die wachter.“²⁾

Die moontlikheid is volgens hierdie siening daar dat God deur die onderbewuste tot die mens kan deurdring.

(6) Verdere bevindinge oor die rol van die onderbewuste.

Alles in ag geneem, lyk dit of die onderbewuste 'n belangrike rol by kreatiwiteit speel, hoewel dit nie so eenvoudig is as wat Williams dit wil laat voorkom in sy boek, *The Knack of using your Subconscious Mind*, nie. Die verskil lê daarin dat God 'n soewereine rol speel en die mens nie aan Hom 'n meganistiese rol kan toesê nie.

Daar is egter suiwer wette wat God het om sy skepping te beheer en dit lyk of op hierdie wette, tot sover nog byna onontdek, veel lig gewerp is. Dis egter so delikaat van aard en empiries moeilik bewysbaar. Ons het duidelik hier met die sub-

1) Ps. 127:2.

2) Ps. 127:1.

jektiewe kant van gees te make. Vir die volvoering van die hoogste kreatiewe werkinge het Christus in die nouste empatiese relasie tot die Skepper geleef en n persoonlike relasie bewerkstellig wat Hy n vader-seun verhouding genoem het. Maar Christus was sonder sonde.

Dit wil voorkom of die mens wat sy kreatiewe gawe betref nog te doen het met die opgegaarde materiaal in die pakhuis van sy onderbewuste wat soms sy eie mikpunte kan dwarsboom.

Volgens Troward blyk dit dat n brug gebou kan word tussen die wil van die mens en die wil van God deur middel van die onderbewuste mits die mens sorg dat hierdie onderbewuste gesuiwer word en in lyn gebring word met die „personalness of the Universal Mind.“¹⁾ Op hierdie manier kan Kosmiese Intelligensie geïndividuealiseer word en die individuele intelligensie universeel word. In die mate wat hierdie eenheid gerealiseer word en daarop ingewerk word, sal dit bevind word dat hierdie Wet wat uiterlike omstandighede bewerkstellig, beter verstaan en meer gebruik sal word.²⁾ In hierdie geval sal die onderbewuste ook dien as kanaal van kommunikasie indien die mens hom daarop sal toelê „to recognize the indications given.“³⁾ Daarby moet die individu ook die inisiatief kan neem en seleksie kan toepas uit die data van daardie omstandighede waarin hy hom bevind sodat by kreatiwiteit die beginsel van n vrye wil en eie keuse n rol sal speel.

(7) Die inkubasietyd.

Die kreatiewe proses het tot op hede nou so verloop: daar was n element van invoeling waar deurgroning plaasgevind het en die probleem ingesien is waaruit n begeerte ontstaan het. Die verbeelding het vryswewend aan die werk gegaan om n oplossing en tot n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld gekom waarop daar

1) Troward, Thomas. The Edinburg lectures, p.47.

2) Ibid. p.55.

3) Ibid. p.71.

met toewyding gepeins en gebroei is en die wil ingespan is en in diepe konsentrasie n paar pogings gemaak is om die uiteindelijke gehunkerde resultaat tot vergestaltung te laat kom. Volgens Troward en Clymer moet daar gelet word op herkenning van enige leidrade en aanduidings wat intuitief mag inskiet. Daarom moet daar n houding van verwagting ingeneem word.

Ingeligte persone vertel ons dat daar in die „proeityd“ of inkubasietyd, wanneer die onderbewuste aktief aan die woel is, n periode van bewustelike oorgawe¹⁾ moet wees wat ons kan vergelyk met die spreekwoordelike stilte voor die storm. Die „intuïve persoonlikheden“²⁾ trek hier hulle aandag bewustelik af van die probleem asof hulle n aanvoeling het wanneer die kritieke tydstip daarvoor aangebreek het. Die bewuste geestelike aksie word onderbreek en daar word gewag vir inspirasie, nuwe lig, n antwoord, n leidraad, ens.³⁾ Sommige persone voel dat hulle met vakansie wil gaan en doelbewus wil wegbreek van die harde arbeid, andere neen n natuurlike afwagende houding in wat bekend staan as die „kreatiewe ruspauze“⁴⁾ terwyl andere in diepe meditasie of in gebed binnewaarts keer „going inward“.⁵⁾

Gedurende hierdie tyd van stille afwagting of rustyd is die individu gewoonlik deurtrokke van n innerlike onrus of wat ons verwagting kan noem. Sy skynbare stilheid wat deur die onkundige aangesien kan word as onaktiwiteit is in werklikheid n toestand van intense innerlike onbewuste aktiwiteit. Dit is asof n hoogspannende elektriese lading besig is om versadigingspunt te bereik waar afvonking van die so uiters belangrike lewende inspirasie snielik te voorskyn sal kom.

-
- 1) Révész, G. Talent en Genie, p.53; Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.238.
 - 2) Révész, G. a.w. p.53.
 - 3) Murphy, Gardner. De geestelike evolusie van de mens, p.219; Révész, G. a.w. p.54, Anderson, H.H. a.w. p.62, 237, 243, 244; Ghiselin, B. The creative process, p.29.
 - 4) Révész, G. a.w. p.53, 54; Osborn, A.F. Applied imagination, p.317.
 - 5) Wallace, H.R. How to enter the silence, p.94; Sjk ook Osborn, A.F. a.w. p.320.

Nou volg die „plotselinge inspirasie“¹⁾ waar die oplossing van die probleem glashelder word, en die kenmerkende „aha“ n natuurlike reaksie is. Dit word gesê dat Archimedes uit die bad gespring het met die woorde „Eureka!“ wat vertaal kan word met „ek het dit“.²⁾

Dis duidelik dat die insig ook geleidelik byna onbewus mag opdaag en dat die inkubasie gelyktydig met die vorige fase mag verloop. As gevolg van n sterk geloof mag daar stappie vir stappie na die einddoel beweeg word en sal die realisering nie n verrassing inhou nie omdat dit reeds n bekende gesig is wat in die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld gesien, ervaar en in die gees beleef is asof dit nog altyd maar n voldonge feit was.

(8) Die inkubasietyd n gevaartyd.

Wanneer die geloof nie sterk is nie, of wanneer die geloof verkeerd gerig word, is dit ook moontlik dat die gevisualiseerde beeld oorheers mag word deur vrees dat die onderneming nie sal slaag nie. In hierdie geval neem die onderbewuste die geëmpatiseerde vreesdata netso oor en werk daarop in sodat ons teen die verwagting in die teenoorgestelde resultaat kan kry.

Daar is vandag n smag na vrede in die wêreld en om dit te bereik word uit vrees vir oorheersing groot voorrade vernietigingsmiddels opgebou. Dit lyk of die mens op hierdie tydstip groter vrees as vertroue openbaar. Die gevaar is vanselfsprekend groot dat die oes ooreenkomstig die verwagting en beplanning sal wees. „As ek iets vreesliks vrees, kom dit oor my; en waar ek voor bang is, kom na my toe.“³⁾

n Vaste onwrikbare geloof in die goeie daad is dus noodsaaklik. Hierdie rusperiode behoort gekenmerk te wees aan n diepe stille toewyding en geloof dat die verwagtinge⁴⁾ volbring sal word.

1) Murphy, Gardner. De geestelike evolusie van die mens, p.129.

2) Ibid. p.130.

3) Job 3:25.

4) Ps. 37:5; Ps. 62:6; Ps. 73:23.

(9) Subtiële kreatiewe beelde met behulp van die onderbewuste.

Aansluitend by vorige paragraaf se gedagtegang oor die subtiële beginsel van negatiewe inprenting van sensitiewe materiaal, bv. vrees, op die onderbewuste, kan die spontane vraag gevra word of die onderbewuste nie opsetlik geïndoktrineer kan word nie. Hier word gedink aan doelbewuste skepping van gedagtes van een mens om n spesifieke voorbedagte impressie op n ander mens se bewuste en onbewuste gees te maak. Daar word dan n spesifieke geestelike beeld gekonstrueer in die brein van iemand anders met die oog gerig op n besondere uitwerking wat dit moet hê.

Hierdie impressies kan nie openlik gedoen word nie omdat dít in baie gevalle op onwaarhede of halwe waarhede gebaseer is. Juis omdat dít n negatiewe element bevat, word die impressie so delikant gedoen dat dit slegs maar n suggestie is. Die kenmerk van die onderbewuste is juis sy "amendableness to suggestion"¹⁾

Die woord suggestie word gedefinieer as n poging om by andere die indruk van waarheid oor iets op te wek of dit waar is of nie, sonder om enige bewys te lewer of enige logiese gronde te verskaf.²⁾

Einet het deur verskillende proewe die mag van suggestie oortuigend bewys. Hy het bevind dat hierdeur n "valse gedachte eenvoudig ondergeschoven" kan word "als een juiste veronderstelling."³⁾ Hierdie handeling word deur Brown as n kreatiewe handeling beskryf en in sy skute vorm is dit bekend as "brainwashing".⁴⁾

1) Troward, Thomas. The Edinburg lectures, p.98.

2) Brown, J.A.C. Techniques of persuasion, p.25.

3) Kuypers, A. Inleiding in de zielkunde, p.151.

4) Brown, J.A.C. a.w. p.9.

Haanel konstateer dat wanneer die mens met sy bewuste waaksame oordeel nie op sy hoede is om sy onderbewuste te beskerm nie, gebeur die volgende: „then the subconscious mind is left open to suggestion from all sources the suggestion of fear, hatred, selfishness, greed, selfdepreciation and other negative forces, derived from surrounding persons or circumstances.“¹⁾

Atkinson wys ook daarop dat daar individue in n gemeenskap is, wat hy die „confidence men“ noem, wat dit hulle werk maak om andere ten prooi te laat val²⁾ sodat n valse beeld geskep kan word vir persoonlike, politieke of ander voordele.

Hierdie soort mense „(in and out of the criminal class) assume this air of authority, and their suggestions are accepted by the people“³⁾; hulle maak goeie verhoogkunstenaars uit wat dit gewoonlik maklik vind om n haas uit n hoed te toor, of onder die voorwendsel van die beskerming van n verhewe ideaal denkbeeldige spoke opjaag, hoewel die eintlike en werklike motief verberg bly en gewoonlik is om n gewaande vyand verdag voor te stel.

Die niksvermoedende geloofwaardige sleutelpersoon aanvaar hierdie inligting gewoonlik sonder verdere navraag sodat n gevaarlike genadelose voorstelling van die medemens in die onderbewuste lê en wag vir die oomblik om na vore te kom wanneer die geleentheid hom voordoen.

Gas het hier duidelik te doen met n verfynde vorm van kreatiwiteit, nl. beeldskepping of die sg. „public image“. Die doel is om n beeld in die bewussyn van iemand of die publiek te skep. Die „oordeel“ is dat dit geen bewyse verg nie en geen gronde verskaf nie.

Hierdie vorm van kreatiwiteit is n uiters ongelukkige verkynsel wat veel onnodige loed, hartseer en misverstand tot gevolg het. Die beste bedoelinge van die medemens word so opgevat en voorgestel asof alleen die slegste bedoel word. Dit maak vrug-

1) Haanel, C.F. The master key, p.51.

2) Atkinson, W.W. c.w. p.68, 62, 59.

3) Ibid. p.59.

bare meningsuiting bym onmoontlik en versuur en vergiftig verhoudings. Dis een saak om te verskil van iemand, maar dis 'n ander saak om sonder sy medewete 'n valse beeld van hom op te rig waarvoor hy geen beheer het en hom ook nooit kan verdedig nie. Dis helaas die gees van die twintigste eeu en dis 'n verskynsel wat hom in persoonlike, nasionale sowel as internasionale vlak openbaar. In plaas daarvan om normale geestelike wederkerige betrekkinge te bevorder, verstar dit verhoudinge.

Die onderbewuste het dus 'n baie delikate werking in die kreatiewe proses en dit moet sorgvuldig in berekening gebring word, geaktiveer word en desnoods beskerm word teen negatiewe of suggestiewe invloede.

Die hoogste werking waartoe dit gestimuleer kan word, is die moment van insig. Dit lyk of die bewussyn in 'n rigting neig om toestande daar te stel wat verwesenliking van die gehunkerde resultaat moontlik te maak.

4. DIE VIERDE FASE: DIE FINALE MANIFESTASIE VAN DIE KREATIEWE PROSES.

(a) Aansluitende inleidings.

Wanneer die onderbewuste behoorlik geaktiveer is, ontstaan daar in die individu 'n innerlike onrus wat 'n toestand van "verwagting" genoem kan word. Hierdie word die kreatiewe rusposse genoem. Na alle uiterlike tekens is die individu liggaamlik ontspanne.

Dis ook miskien 'n wet van die natuur dat aan die liggaam 'n natuurlike ruskans gebied word sodat wanneer die leidrade deur omdielike insig kom en die oplossing in sig is, die liggaam gereed kan wees tot die sigbare vergestaltung en volvoering van die kreatiewe daad tot sy konsekwensies.

(b) Die kanalisering van die inspirasie.

Wanneer die einde in sig is en dit glashelder is wat die weg is wat gevolg moet word om die skeppende daad tot sy logiese

konsekwensies te volvoer, is die individu vervul met sekerheid en ontoesiasme. Die moment van insig bring n opheffing „moral exaltation, an indescribable feeling of elevation, elation, and joyousness“¹⁾ mee wat die individu die gevoel laat kry asof dit bo tyd verhef is na n vlak van intuitiewe persepsie. Berdyaev wat hierdie aspek onder die vergrootglas geplaas het, vermeld dat die persoon voel asof hierdie insig nie van homself kom nie, maar deur hom, „he acts not of himself, but is possessed by God and is the means by which God works his own ends and designs.“²⁾ In hierdie moment van verheldering word hy bewus van die ontdekking of uitvinding of die weë tot die verwesenliking daarvan - dis die antwoord op sy soeke, denke, konsentrasie of die begeerte waarna hy gesmag het.

Maar hierdie antwoord is n innerlike intuitiewe persepsie en is nog nie geëksternaliseer nie. Na hierdie oomblik van insig volg nou die realisering van die oplossing en dit vind plaas in die sweet van die aangesig. Dit beteken dat dit deur moeisame arbeid gestalte moet aanneem. Nou is dit die tyd wanneer n boek gekryf word, n skildery gemaak word of n idee gerealiseer word.

(c) Vormgewing deur toepassing van beginsels en wette.

In hierdie stadium word n intensiewe kennis van tegniek vereis en dit impliseer dat die persoon n deeglike kennis van die beginsels, werkinge, wette en reëls van sy vak moet ken. Dit leer hy nie nou aan nie maar dit word vooraf ingedril totdat dit byna meganies gebruik en ingespan kan word.³⁾ In hierdie tyd moet n maksimum van inspirasie en gevoel met tastbare middele vasgelê word, sodat wanneer die toeskouer daarna kyk dit iets aan die emosies en gees kan doen wat nie in woorde uitgedruk kan word nie.

Waar daar in die eerste fase gewerk is met geëmpatiseerde data wat in wese vir die individu emosioneelbelaaide, bekende en

-
- 1) James, William. The varieties of religious experience, p.384.
 - 2) Berdyaev, Nicolas. The destiny of man, p.127.
 - 3) Rasmussen, H.K. Art structure, a textbook of creative design, p.vii.

alledaagse dinge was wat hy deur die verbeelding ontower het, daarop gekonsentreer het, daar kom hy nou tot verheldering, word hy 'n instrument, 'n kanaal waardeur ewige waardes vloei. Hyself tree op die agtergrond maar laat dinge deur hom gebeur. Dit beteken nie dat daar nie hard gewerk word nie maar eerder dat dit nie om die self of eie belang gaan nie. So word die hoof of bestuurder nie iemand wat die aandag op homself vestig nie, maar word hy die kanaal waardeur die dinge gebeur. Die aandag val nie op die skrywer se persoon en eie belang nie maar op die werk, die boodskap, die inspirasie wat deur hom vloei en in sy werk tot vaste vorm kom. Ook die leerling moet van jongs af leer dat dit nie die punte is wat van belang is nie, nie eer en posisie nie, maar dat hy 'n opdrag met welslae, skeppend, met vreugde en inspirasie kan volvoer.

(d) Die verskyning van die nuwigheid.

Die visie bly nie 'n droombeeld nie. Deur arbeid word daaraan vorm gegee. Maar die mens is beperk deur vele dinge "by the world, his materials the creative act is subject to the power of 'the world' and is fettered by it."¹⁾ Dit impliseer nie alleen die lompheid en "onwilligheid" van materiaal tot onvorming in 'n geïnspireerde visie nie, maar ook die onwilligheid van die mens om nuwe dinge te aanvaar. In sy wese is die mens skepties teenoor nuwigheide en is geneig tot die veilige hawe van konformiteit.²⁾ Indien die motief korrek is en die goeie doel gedien word, moet die kreatiewe individu voet by stuk hou en in gedagte hou dat "the world always criticizes and condemns everything and everybody that it does not understand."³⁾

-
- 1) Berdyaev, Nicolas. The destiny of man, p.129.
 - 2) Stoddard, G.D. Creativity in education. (In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.188.);
 Nash, Paul. Characteristics of the creative scientist.
 (In Journal of Education, p.145: 28 Feb. 1963.)
 - 3) Ingalese, R. The history and power of mind, p.71.

HOOFSTUK IV.DIE PLASING VAN KREATIWITEIT IN DIE OPVOEDING.D E E L IDIE OPVOEDER EN WAT HY MOET WEET
OOOR DIE KREATIEWE HANDELING.A. INLEIDING.

Ons het in vorige hoofstukke betoog dat om 'n skeppende handeling uit te voer die eerste vereiste 'n sensitiewe empatiese relasie teenoor sekere data moet wees. Hiervoor kan die individu 'n natuurlike aanvoeling hê, wat ons aanleg kan noem, of hy kan sensitief daarteenoor ingestel word.

Tweedens moet daar 'n plastiese vermoë wees om in die geestes-tesoog die data in moontlike patrone te fatsoeneer sodat dit iets tot gevolg kan hê wat nuut is en nog nie vantevore bestaan het nie. Hierdie vermoë word verbeelding genoem. Dit stel hom in staat om onder die oppervlakte in te kyk, tussen die reëls te lees, gedagtes te hoor wat agter woorde skuil, melodiere wat agter klanke te voorskyn kom, ens.

Derdens moet die moontlikheid bestaan om 'n vaste gestruktureerde beeld te kan vorm uit die verbeeldingspatrone.

Vierdens moet die individu gelei word om te konsentreer op hierdie beeld en hy moet geloof aan die dag lê sodat hy voel dat dit 'n alreeds gemanifesteerde en verwesentlike feit is.

Hierna volg 'n natuurlike ruspouse waarin die onderbewuste op volle sterkte voortwerk om oplossings vir die totstandbrenging van die daad te produseer. Dit word bekend in die vorm van 'n intuïtiewe wete en kan plotseling verskyn of geleidelik daag.

In die laaste fase word na die moment van insig weer bewustelik en daadwerklik aan die werk gespring om met harde arbeid die ruwigheid vorm te laat aanneem.

In n sekere sin besit elke mens n sekere sensitiewe instelling teenoor sy omwêreld, wat in die jongste jare bekend geword het as dialoog of die gesprek „wat die mens met die wêreld voer.”¹⁾ Hierdie gesprekke kan op verskillende sfere plaasvind, bv. eerstens in ons verhouding met die natuur en natuurlike dinge wat min of meer konkrete vorm besit, en waarvan Buber sê dat dit op die grensgebied van spraakuiting lê.²⁾ Tweedens ons verhoudinge met mense „in which our relation takes on the form of speech”³⁾ en derdens ons lewe op geestelike vlak waar ons verhouding sonder spraak is „yet begets it.”⁴⁾

✓ Dit is nou duidelik dat ons die kind met tasbare data kreatief kan laat werk asof hulle blote verskynsels is.

Dit is ook moontlik dat ons dit by hulle kan tuisbring dat n mens daardie data so kan gebruik dat jy, deur na die wese daarvan deur te dring en die wette te gehoorsaam waaraan hierdie data gebonde is vir hulle bestaan, tot daardie punt kan kom waar jy „aan die mens n hoër werklikheid moet openbaar as die wat ons te sien kry in hierdie sondige en ingesonke wêreld.”⁵⁾

✓ Die idee moet wees om altyd doelgerig te werk; om in te voel in die algemene en voort te skry tot die universele.

Dis wanneer ons op n ding broei, wanneer ons dit oordink en oorpeins dat ons tot nuwe insigte kom: „By contemplating the optical physical appearance, the ego arrives at intuitive conclusions about the inner substance.”⁶⁾

✓ Alleen wanneer ons so indring in die wese van n ding, kan ons hom gebruik, omvorm, knie, formeer en kreëer tot hy op die hoogste manier diensbaar en dus effektief is.

1) Nel, B.F. Grondslae van die psigologie, p.101.

2) Buber, Martin. I and thou, p.101.

3) Ibid.

4) Ibid.

5) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.170.

6) Klee, Paul. Pedagogical sketchbook, p.9.

Skepping het dus n doel, n hoë doel, nl. omvorming tot diensbaaerheid - nie noodwendig as gemaksvoorwerp of gebruiksvoorwerp nie, maar as een wat die mens in sy gebruik daarvan kan herinner aan n hoër waardewerklikheid.

Die opvoeder weet ook dat die kind nie aangewys is om slegs met konkrete, tastbare data te werk nie, maar dat die kind n relasie-gebonde wese is. "Die mens is die enigste wese wat situasie-betrokke is en bly, meer nog: Hy is die enigste wat situasieskeppend en -veranderend optree."1)

✓ Of die mens dit wil weet of nie - hy is voortdurend besig om te skep; eerstens om verhoudinge te skep teenoor sy naaste en God, en tweedens om vir hom ideale te skep wat n rigshoer sal vorm waarvolgens hy op n doel kan afstuur.

Maar so maklik is skepping ook nie, want die mens skep nie omdat hy soewerein is nie, maar omdat God in sy soewereiniteit dit toegelaat het dat die mens ook mag skep. Die mens is nie n soewereine skepper nie, maar besit alleen verleende kreatiewe potensies. Daarom skep hy nie ter wille van skepping self nie of ter wille van die kuns om die kuns nie, maar as medewerker in die bereiking van die universele goeie, ware en skone.

God is die groot en soewereine skepper en Hy skep deur onveranderlike wet. "This Infinite Power is creating, working, ruling through the agency of great immutable laws and forces that run through all the universe that surrounds us on every side. Every act of our every-day lives is governed by these same great laws and forces."2)

✓ Ons merk nou dat agter alles die groot universele Skepper is wat deur middel van sy wet regeer.

In die opvoeding moet dit die hoofdoel wees om hierdie beginsel by die kind tuis te bring.

1) Oberholzer, G.R. Die pedagogiese, p.1.

2) Trine, R.W. In tune with the infinite, p.3, 4.

B. WAT IS OPVOEDING.

Dis duidelik dat daar n groot verskil in mening bestaan oor wat die doel van opvoeding is, en dit geld nie alleen in eie geledere nie, maar ook van nasie tot nasie.

Die opvoedingsdoel het n normatiewe karakter en is gefundeer in die lewens- en wêreldbeskouing van die opvoeder.

Vir die Calvinis beteken opvoeding „die geestelike versorging van die kind.“¹⁾ Prof. Coetzee vermeld dat die letterlike betekenis van die woord „opvoed“ eintlik „opvoer“ is en „hierdie letterlike betekenis moet ons handhaaf, omdat dit vir die gelowige so n mooi betekenis het, nl. die kind te lei na God.“²⁾

✓ Opvoeding is n planmatige, doelgerigte en doelbewuste werksaamheid van volwassenes met onvolwassenes.³⁾ Nou is die kind egter nie n willose outomaat wat hom maar goedsmoeds laat lei nie - hy is n wese wat deur God geskape is en derhalwe lê al die potensies „in geperate spasie“ waartoe hy kan ontwikkel as hy volwasse is, in hom opgesluit. Hy is n wese met n „ek“, nl. n geestelike sentrum en is toegerus met die instrumente van emosie, intellex en wil⁴⁾ asook spesiale aanlegte. Maar in hom is ook die geneigdhed tot die sonde en dit het al sy instrumente aangeskas en verduister, hoewel nie vernietig nie.

Ons weet egter ook dat die kind n relasie-soekende en wetgebonde wese is, meer nog, hy is uit die aard van sy wese die enigste wese wat situasieskeppend en -veranderend optree. In sy intellek, emosie, wil en aanleg lê latente dryfkrag, want hy is deur die Kreatiewe Meester so toegerus om gesinchroniseerd te help met die volvoering van die groot plan van God, want Hy het n doel waarop Hy alles wil laat uitloop.⁵⁾

1) Coetzee, J.C. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p.12.

2) Ibid.

3) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.82.

4) Taute, Ben. Opvoedende onderwys, p.14.

5) Coetzee, J.C. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p.8.

Maar nou is die kind hulpbehoewend en met sy verduisterde, deur sonde getrefde intellek, emosie en wil in sy onvolwassenheid nog „bystende“ ook, d.w.s. hy kan nie die omvang van n saak raaksien en doelbewus by slaggate en vangplekke verbystuur om daardie doel te bereik nie.

Daarom is die volwasse mens daar om die kind te rig aangaande die doelwitte wat hy as skeppende wese moet nastreef.

Elke verband wat die kind lê, word skeppend bewerkstellig¹⁾ ongeag of dit met die natuur, sy medemens of met God is, en vir die Christen is elke verband normatief en wetgebonde.

Dis n ewige wet dat wat die mens saai, dit sal hy ook maai, en die hoogste norm of rigsgnoer in hierdie wet is „om God te ken wat ons geskape het.“²⁾ Hierin is die mens wetgebonde want sonder liefde kan ons God nooit ken nie. Liefde is dus die vervulling van die wet. Die woorde van Brother Lawrence tref hier diep as hy sê: „We must know before we can love. In order to know God we must often think of Him and when we come to love Him we shall also think of Him often, for our heart will be with our treasure. Ponder this well.“³⁾

In die opvoeding moet daar dus tyd gemaak word om dikwels aan God te dink, want verdring ons hierdie verbandskepping, dan verdring ons die hoofdoel van die opvoeding. Of God Hom aan die soekende mens op n besondere manier wil openbaar hang af van n hoër beginsel, nl. die van genade, wat die algemene wet transendeer en vervang. Deur genade kan die wetgebonde mens verlossing kry. Hierdie genadewerking van God lê buite die kultuur en die mens kan dit nie kry, afdwing, skep of kreëer nie. Hy kan egter deur sy verbandskepping sy bewussyn in so n ontvanklike toestand bring dat dit vir hom moontlik is om God se verlossing met blydskap te aanvaar.

1) Lowenfeld, Viktor. Your Child and his art, p.5.

2) Coetzee, J.G. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p.19.

3) Wallace, H.R. How to enter the silence, p.63.

Op 'n horizontale vlak het die mens egter die opdrag ontvang om te heers. Hy kan nie heers as hy nie kan skep nie. Want vir elke ding wat hy te voorskyn bring, moes hy in sy gedagte 'n beeld geskep het. Maar om te kan skep, is hy egter wetgebonde - beide aan die geestelike, waaraan hy gebonde is, en aan die materiële waaraan dit waarmee hy skep, gebonde is. Hieruit moet iets nuuts te voorskyn kom in sy kreatiewe poging en derhalwe kan hy óf gehoorsaam wees aan die vereistes van die wette en binne daardie gebondenheid vry wees of hy kan 'n nuwe wet ontdek en toepas wat die vorige transendeer en aldus met 'n nuwe ding voor die dag kom wat nuut lyk slegs omdat dit vreemd is en nie onderworpe aan die konvensionele welbekende wette nie. Dit lyk egter nuut maar is nie werklik nuut nie omdat daardie nuwe wette tog van altyd af bestaan het maar nog net nie bekend was nie. So gesien kan daar eintlik niks nuuts onder die son wees nie. Maar die moontlikheid bestaan hier dat die nuwigheid 'n koel ontvangs sal hê vir 'n tradisiegebonde mens wat hom veiliger voel onder die bekende en konvensionele en geneig is tot konformiteit.

Ons merk nou dat in die Calvinistiese opvoeding daar plek is vir godsdienstige sowel as sekulêre kennis.¹⁾ Ons weet ook dat die kind in sensitiewe empatiese relasie teenoor hierdie kennis geplaas moet word, dat daar 'n natuurlike begeerte behoort te wees om dit met vroude te bemeester, met die verbeelding daarmee te speel, 'n gestruktureerde beeld te vorm en met krag daarop te konsentreer sodat hierdie materiaal die basis kan vorm waarop die onderbewuste kan inwerk en waaruit inspirasie en insig kan voortvloei om kreatiewe dade tot gevolg te hê. Opvoeding kan daarop gerig wees om oorspronklikheid binne bestaande wette te kweek.

✓ Laat ons dus nou ontleed hoe kreatiwiteit tot stand gebring kan word in die opvoeding.

1) Goetzel, J.C. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p.23.

C. DIE OPVOEDER.

Die opvoeder speel ongetwyfeld die belangrikste rol in die opvoeding. Sonder die bekwame leiding van 'n volwaardige, doelgerigte, geïnspireerde opvoeder sal die kind rigtingloos wees.

Wanneer die opvoeder die kind beskou as 'n individu en hom met liefde en begrip behandel, skep hy 'n atmosfeer van sekuriteit waarin dit moontlik is vir die leerling om skeppend te kan floreer. „It is not going too far to say that a child's whole development at this stage is determined by his relationship with his teacher.“¹⁾

Die belangrikheid van die opvoeder se simpatieke benadering kan nie genoeg beklemtoon word nie. Simpatie vloei voort uit liefde maar die opvoeder moet in sy liefde vir die leerling altyd die einddoel raaksien en hy moet ook in gedagte hou dat tensy hierdie verbandskap kreatief is, dit sy doel verloor.²⁾

Die hoofdoel van die opvoeder, watter stof hy ook al aanbied, moet altyd wees om die leerling op te voed tot kreatiwiteit op materiële en veral op geestelike vlak.

Om die kind kreatief te kan opvoed is daar twee baie belangrike beginsels waarvan die opvoeder intensiewe kennis moet dra. Hulle is soos volg:

(a) Die wet van persoonlike verantwoordelikheid.

Die beginsel van persoonlike verantwoordelikheid is 'n wet.

Daar is verskillende soorte wette, bv. natuurwette, sosiale wette, staatkundige wette en geestelike wette.

Natuurwette en geestelike wette is nie mensgemaakte wette nie; dis primêr van aard. Laat ons 'n paar voorbeelde van hierdie primêre wette noem.

Elke plant wat ontkiem, ontvou en opbloeï is wetgebonde, elke wolke wat verbyswee, elke voorwerp op aarde is aan ewige

1) Simpson, D. & Alderson, D.M. Creative play in the infant's school, p.4.

2) Kenmare, Dallas. Love the unknown, p.43.

wette ondergeskik. „In a sense there is nothing in all the great universe but law.“¹⁾ Laat ons n enkele voorbeeld ontleed.

Neem n alledaagse voorwerp en ons merk die wetgebondenheid: dit bestaan uit tienduiseende protone, neutrone, atome en molekules wat almal saamgehou word deur die wet van kohesie. Hierdie wet is nie maar sommer n meganiese krag nie, maar dis n openbaring van lewensaksie wat n sekere „liefde“ van een molekule teenoor n ander impliseer. Neem twee atome van daardie gas wat ons waterstof noem en bring dit in teenwoordigheid van een stoom suurstof en kyk wat gebeur. Hulle bly nie afsydig van mekaar nie maar storm in, klou aan mekaar vas en vorm in n „huwelik“, n splinternuwe kombinasie wat ons water noem.

Maar ook die nuwe verbinding is wetgebonde - dit kan vloei as water, stol as ys, n wolk vorm as stoom - is onderworpe aan ander wette soos swaartekrag. Gooi n klip op in die lug en dit bly nie daar hang nie, dit val wetgebonde af na benede.

En hierdie wette is orals teenwoordig. Of op watter plek op aarde is daar bv. geen swaartekrag nie?

Daar is egter ander wette wat, as ons hulle verstaan, ons in staat stel om eersgenoemde wette te transendeer.

So kan dit bewerk word dat yster op water drywe en staal kan deur die lug swewe. Die wet van swaartekrag kan dus, as ons weet hoe, getransendeer word deur gebruikmaking van hoër wette. Hierdie wette moet egter deur die mens ontdek word, en die ontdekking daarvan geskied deur empatie, verbeelding, gestruktureerde visualisering, konsentrasie, inspirasie en sweet - kortom, hierdie werking heet kreatiwiteit en die nuwe wet kom te voorskyn as n verrassing en n seën vir die mensdom.

Niet soos ons vaste wette kry wat die sigbare dinge beheer, is daar ook wette wat die onsigbare, geestelike dinge beheer.

Dis dan juis die taak van die opvoedkunde om deur navorsing hierdie wette bloot te lê. Ook hierdie werking word n kreatiewe

1) Trine, R.W. In tune with the infinite, p.4.

werking genoem.¹⁾

Nie alleen word die kind in die opvoeding geleer hoe om kreatief te werk met tasbare materie nie, maar die groot taak van die opvoeder is daarin geleë om die kind sensitief in te stel teenoor die vele onsigbare geestelike wette.

Hierdie wette kan saamgevat word in een allesomvattende wet, nl. die wet van persoonlike verantwoordelikheid (of te wel soos die apostel dit uitgedruk het: "wat jy saai, sal jy maai.")²⁾

Behalwe die wet van persoonlike verantwoordelikheid is daar ook nog 'n ander wet waarmee rekening gehou moet word, en dit word waarheid genoem. Daarby kom ons egter 'n bietjie later onder die volgende onderafdeling.

Laat ons nou 'n bietjie dieper ingaan op wat ons die wet van persoonlike verantwoordelikheid noem.

Die grootste geskenk wat die mens op geestelike vlak seker gekry het, is sy vryheid. Wanneer ons aan vryheid dink, is ons geneig om slegs aan een aspek daarvan te dink, nl. sy fisiese vryheid en die vryheid in sy volksverband.

Groter selfs as hierdie vryheid is die vryheid wat die mens ook van sy Skepper ontvang het, nl. om vry te wees in sy gedagtes en om self te kan kies wat hy wil dink. Ons is gedurig besig om te dink. Gedagtes is aanhoudend besig om deur die bewussyn te stroom. Laat ons maar probeer om die gedagte slegs een minuut perfek stil te hou en kyk hoe byna onbegonne dit is. Maar een ding kan ons egter wel doen, en dit is om die dinge waaroor ons wil dink van die onwenslike dinge te suiwer of te sensor.

Daar is 'n baie belangrike rede waarom ons gedurig daarop behoort te wys dat kontrole oor die gedagte uitgeoefen behoort te word en dit is omdat die gedagte skeppende kwaliteite besit.

1) Révész, G. Creatiewe begaafdheid, p.33.

2) Galate 6:7.

Die dinge wat ons in ons binneste bereken, is gedurig besig om in ons uiterlike lewe vorm aan te neem. Wat die mens saai (in sy gedagtewêreld) dit sal hy ook maai¹⁾ (in sy uiterlike of sigbare wêreld). Wat die mens in sy hart bereken, so is hy. "We and we alone, are accountable for every thought, every desire, and every act whether this be for weal or woe."²⁾ Niks bestaan wat nie eers in die gedagte bestaan het nie, van die eerste son wat slegs in die gedagte van God geskyn het, tot die eenvoudigste speeldingetjie uit die hand van 'n kind.

Ons kan egter nou nie sê dat die gedagte van die mens 'n wet is nie, eerder kan ons sê dat die gedagte van die mens onderworpe is aan 'n wet wat dit tot manifestasie laat kom.

Vir elke gevolg is daar 'n oorsaak al is daardie oorsaak ook onsigbaar, soos bv. die gedagte onsigbaar is. Dit wat ons vandag doen, mag die gevolg wees van 'n vorige daad. Ons huidige daad sit die wet in werking wat ons lewensloop in die toekoms mag bepaal. Kortom, vandag is die begin van môre. Stilweg, onwetend, onbewus en onerken werk hierdie wet sekonde na sekonde en lewer op 'n absolute regverdige manier aan ons uit wat ons toekom.

Dit blyk uit Christus se leringe dat ons nie mag oordeel nie, want met die oordeel waarmee ons oordeel, sal ons geoordeel word en met die maat waarmee ons meet, sal daar vir ons afgemeet word.

Is dit nie die rede waarom die Meester ons beveel het om aan andere te doen soos wat ons aan ons self gedoen wil hê nie? Hy het geweet dat daar 'n wet van God is en dat daardie wet absoluut regverdig is: "wat die mens saai, dit sal hy ook maai."

Daarom het Hy met verwysing na hierdie wet, gesê dat as iemand jou op die een wang slaan, draai dan die ander wang, welwetende dat indien hy terugslaan, kom die wet in werking en is daar 'n oor-en-weer-slanery. Maar as ons stil is en die ander wang draai, stel ons hierdie wet nie in werking nie, maar stel 'n hoër wet in werking, nl. dié van vergiffenis en liefde en die res laat ons

1) Galate 6:7 (woorde tussen hakies self bygevoeg).

2) Clymer, R.S. Christicis, p.221.

aan God oor „aan wie die wraak toekom" om aan die vyand terug te betaal wat hom toekom.

Hierdie beginsel kan genoem word die wet van persoonlike verantwoordelikheid. Indien ons enigsins belang stel in die kweking van kreatiwiteit, behoort dit die eerste wet te wees wat ons aan die opgroeiende en hulpbehoewende leerling moet leer.

Daar hang so baie van af en dis vir die nasie wat sy kinders op n Christelike basis wil onderrig soveel meer werd as kreatiwiteit op oorwegend materiële vlak.

Deur n kennis van hierdie wet stel ons die kind sensitief in teenoor die skepping van sensitiewe empatiese relasies, skop ons gesonde verhoudinge teenoor die ongewing, medemens en God.

Deur hierdie wet reg te gebruik leer ons die kind dat: „Today, right now at this very moment and every moment after, we are building our future in eternity by the present action."¹⁾

As die kind eers eenmaal hierdie beginsel gesnap het, nl. dat n mens verantwoordelik is vir die dade en vir die gesindhede wat hy skop, dat daar altyd n reaksie is ooreenkomstig die aksie wat hy uitvoer, dan is dit ook maklik om dit aan sy verstand te bring dat hulle wat ons skade berokken, bedrieg, beswadder of verklei-neer deur gesindhede, suggestie, gedagte, woorde of werke, instrumente van n wet is. Hy sal begryp dat as hy kwaad met kwaad vergeld, hy die wet teen homself in werking stel. Indien hy egter die ander wang draai, voldoen hy aan n hoër wet en is hy vry, maar rus die onus op die wet en tref dit die bewerker van die onheil.

Die implikasie daarvan om by die wet te hou en n medewerker van God te wees om die goeie op aarde te skop en na vore te roep, hou ook dit in dat ons die bedroefde en lydende mens raak en sy las verlig, want „each kind, sympathetic thought of love; each sympathetic feeling in the heart; each act of wise kindness and graciousness will go forth as a messenger of the soul, bring rays of sunshine into some dreary life, and lift that soul upward, even perhaps bringing it to a realization of the reality."²⁾

1) Clymer, R.S. Christisms, p.221.

2) Ibid. p.225.

Hierdie skeppende daad word die goeie daad genoem want ons lig die beswaarde gemoed na die bron van sy goeie oorsprong. So word die mens dan n gewillige kanaal waardeur die Goes van God sy werk verrig, is sy wil in hierdie aksie gesinchroniseer met die wil van God en op die regte tyd word die oes gelewier.

n Verdere implikasie is omdat die mens n fyne vermenging van gees en materie is, van goed en kwaad, emosie en intellek, is dit moontlik om die regte reaksie doelbewus uit te lok, na vore te bring, te vermenigvuldig en dus te verstewig en te kweek.

Praat van die goeie en mooie in andere en jy trek daardie elemente soos n magneet na vore en jyself ontvang die rente daarop.

Konsentreer op die bese in n ander, hang hom aan die skandpaal, heg valse interpretasies aan onskuldige uitlatinge en gebeurtenisse en vertoorn hulle daardeur, stel hulle verdag voor as duiwels en kyk wat die oes gaan wees.

Die lewe is ogter veel ingewikkelder as wat die mens besef en dis nie so maklik om die goeie geestelike daad te skop nie omdat die bese byderhand is om dit te kanselleer. "We must become conscious of the fact that we, like the majority of men, are not doing what we really would like to do"¹⁾

Die toepassing van hierdie wet in die opvoeding is omvattend en raak elke individu, van onderwyser tot die kind.

Die onderwyser wat voor die klas staan, is miskien in die nees strategiese posisie vir die voltrekking van die wet. As hy n swak gesindheid skop en met liefdeloosheid of miskien die klas met aktiewe weersin of haat benader, dan gaan dit van hom uit, vind ingang in veertig leerlinge se gemoed, wek n soortgelyke gesindheid, word verwerk, akkumuleer, krop op en word veertigvoudig gereflekteer na die skepper van die gesindheid. Gevolglik ontstaan n bese kringloop en word n onhoudbare atmosfeer kwerkstellig.

1) Clymer, R.S. Christisis, p.227.

Maar as hy die wet verstaan, sal hy ten alle koste met liefde skep¹⁾, bv. deur die klas skaam en verleë te maak en deur hulle swak daad te kontrasteer met die goeie daad soos dit behoort te wees en deur toekomsbeelde oop te maak van wat bereik kan word as die goeie gedoen word.

Sy liefde vind dan ingang en word veertigvoudig verwerk, respekte geskep, tederheid gewek en die oes is ooreenkomstig groot. Daarby het hy n saadjie in elkeen se hart geplant deur toekomsvisies oop te maak wat die leerling se verbeelding aan die werk mag sit. Dit mag hom dalk so inspireer dat hy daarop broei en konsentreer en n gestruktureerde, gevisualiseerde toekomsbeeld skep wat vir hom n rigsgnoer mag word vir die res van sy lewe.

So is die geestelike kreatiewe daad van soveel meer gewig en dit het soveel meer betekenis op geestelike vlak as op materiële.

Waar ons nou praat van die wet waar die mens vergeld word volgens sy daad, moet in gedagte gehou word dat God se genade alle wette of wetmatighede transendeer.

Dit moet egter beklemtoon word dat dit vir die mens nodig is om by die wet te hou en dat hy nie sommer na die wet moedswillig kan oortree en dan op God se genade staat maak nie.

Daar word van ons verwag om hierdie wet te hou na die beste van ons vermoë en daarom moet ons kennis dra van die wet en sy uitwerking. As ons dan in ons menslike swakheid oortree en berou het, kan God ons sy genade skenk. So sien die Christelike opvoeder sy persoonlike verantwoordelikheid teenoor hierdie wet en vandaar ook dat ons hierdie wet noem, die wet van persoonlike verantwoordelikheid.

(b) Die waarheid en kreatiwiteit.

Ons het in die vorige paragraaf genoem dat daar maar een alles omvattende wet is, en dit is die wet van persoonlike verantwoordelikheid. Daar is egter nog n ander aspek wat beklemtoon moet word en dit is die waarheid, nl. dat alles terugwys na die Een, nl. God,

1) Kenmare, Dallas. Love the unknown, p.43.

wat die maker is van die wet.

Hierdie tweede beginsel kan ons eintlik Waarheid noem. Laat ons kortliks hierop ingaan.

Ons het reeds in die tweede hoofstuk daarop gewys dat daar n wonderlike onderhoudende krag agter alles in die lewe skuil, van die eenvoudigste atoompie tot die grootste hemelliggaam. Al hierdie dinge is onderhewig aan vaste wette, bv. bane waarin die hemelliggame beweeg om nie met mekaar te bots nie - die son gaan onder en kom op op gesette tye en op die sekonde.

Neem ons die menslike liggaam, dan merk ons dat daar n krag aan die gang is waarvan die mens nouliks bewus is. Nuwe lewens-selle word dag na dag gebou of vervang sodat n kind bv. volgens vaste patroon groot word totdat hy volgroeid is.

Ook in die natuur is hierdie krag elke sekonde aan die werk. Flonne verskyn en versprei hulle geure, grasse, bome, diere word steeds voortgebring en die lewe gaan aan.

Skepping vind daagliks in en om ons plaas. Ons kan nie anders as om in bewondering te staan teenoor die wonder van die skepping nie. Dit is waarlik waar dat daar n groot Intelligensie is wat alles beheer. En daardie Intelligensie is voortdurend besig om te skep. "Create or perish is the eternal mandate of nature."¹⁾

God is lewe en hierdie lewe word steeds op alle vlakke gemanifesteer, van die atoom tot die menslike intellek, meer nog, "Our Father is both immanent or indwelling, and transcendent or overdwelling."²⁾ Tereg word dit deur die apostel Paulus beskrywe: "want in Hom lewe ons, beweeg ons en is ons."³⁾ Prof. Coetzee vermeld in hierdie verband dat "die kennis van God skitter in die bou van die wêreld en in sy voortdurende besturing."⁴⁾

1) Holmes, Ernest. This thing called you, p.2.

2) Holmes, Ernest. This thing called life, p.61.

3) Handelinge, 17:28: Durham, John. Directed silence, p.61.

4) Coetzee, J.C. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p.22.

Dit is n waarheid dat God alomteenwoordig is. Dit is ook n waarheid dat die mens „tend to become like that with which we identify ourselves“¹⁾ en dat die mens wat al meer en meer op aardse dinge en skeppinge konsentreer naderhand totaal onbewus word van die oorsprong en bestemming van sy wese.

Dit is n groot gedagte dat God alomteenwoordig is, en dit laat mens soms wonder of dit nie waar is wat Holmes konstateer nie, nl. „a new idea must be born in the minds of men about the nature of God and their relationship to this Divine Creative Spirit.“²⁾

In een van die suiwerste en mees logiese uiteensettinge van die wese van die lering van Christus, verduidelik dr. Campbell Morgan dat Christus aan God gedink het as Gees: „He was thinking of intelligence, of emotion, and of volition, and therefore, of the sum and substance of these things which is personality that God is Spirit; that Spirit is freedom from the limitations of space and time.“³⁾

Dit is onmoontlik om dit te verklaar, maar die feit word erken dat „behind the lilies, with the sparrows, numbering the hairs of the head, close at hand, far away 'annihilating all distance in His being, counting no time in the fact of His existence, is One.“⁴⁾

Vir Christus was daar wat die mens betref Een ondefinieerbare God en tog het Hy geleer en so gehandel „as to make it possible for men to touch Him, to come into contact with Him, to have definite relationship with Him.“⁵⁾

Laat ons dit probeer verstaan dat God deur sy wet werk, maar dat Hy meer is as sy wet. God werk deur sy wet om ons te leer

1) Holmes, Ernest. This thing called life, p.41.

2) Ibid. p.54.

3) Morgan, G.C. The teaching of Christ, p.53.

4) Ibid. p.27.

5) Ibid. p.25.

en om alles te bestuur, maar Hyself is soewerein.

Die wet is soos 'n spieël wat alles reflekteer wat ons met diep konsentrasie doen. „To those whose faith turns heavenward expecting good, it comes; to those who think in terms of limitations and fear and want the law becomes the adversary. It is therefore like a person for it reflects our moods with utmost exactness.“¹⁾ So het Christus ons geleer om die wet te volvoer deur te sê dat „alles wat julle dan wil hê dat die mense aan julle moet doen - net so moet julle aan hulle ook doen; want dit is die Wet“²⁾ Hierdie wet werk na alle kante toe want ons is ook geleer: „bid, en vir julle sal gegee word; soek en julle sal vind.“³⁾ God, as onsigbare leidsman, werk deur sy wet want die wêreld stuur af op 'n vaste koers deur God bepaal,⁴⁾ en hoewel die mens vry is, word hy uitgenooi om met God te werk: „neig julle oor en kom na My toe“⁵⁾ Die Gees werk as 'n noiging in ons vorentoe, n.a.w. Hy skep deur ons die ware, goeie en skone. Ons is dit eens met Behrend as sy sê: „My mind is a centre of Divine operation, and Divine operation means expansion into something better than has gone before.“⁶⁾

Dit impliseer dan twee dinge, nl. eerstens dat die mens op die regte manier kan vra en dat hy sal ontvang, want „God acts through law to give according to your faith“⁷⁾ en tweedens dat God ook die kapasiteit het om ons te leer hoe om te vra „we find God acting through the law as your invisible guide.“⁸⁾

Volg ons die gedagtegang van prof. Chris Coetzee, dan begin die legkaart sin kry. „Maar alle wet is vir ons een, omdat alle

-
- 1) Holmes, F.L. The law of mind in action, p.167, 168.
 - 2) Matt. 7:12.
 - 3) Matt. 7:7.
 - 4) Coetzee, J.C. Inleidings tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.115.
 - 5) Jes. 55:3.
 - 6) Behrend, G. Your invisible power, p.55.
 - 7) Holmes, F.L. The law of mind in action, p.169.
 - 8) Ibid. p.172.

oorsaak sy oorsprong en bestaan vind in die raadsplan en wilsbesluit van die Skepper self. In Sy gedagte vind alle wet, alle oorsaak, alle orde sy eenheid en harmonie, want die hele kosmos is h openbaring, h werk, h woord van God.¹⁾ Dit slaan ooreen met die teks „My Vader werk tot nou en Ek werk ook.“²⁾ Sekonde na sekonde is Hy die onderhouer. Hy is een maar openbaar hom in die baie. Die hele skepping wys heen bo homself na sy Skepper.³⁾ Hierdie skepper werk doelgerig.

God werk nie teen die mens nie maar met die mens en sy wese is Waarheid, Goedheid en Skoonheid. As die mens met hierdie elemente van waarheid, goedheid en skoonheid skep, werk hy een met God en vir h universele en verhewe doel.

Maar God is ook Gees,⁴⁾ en die mens is na die beeld van God geskape.⁵⁾ Die mens is dus ook gees, maar hierdie gees is ge-individualiseerde gees wat tyd en plekgebonde is, terwyl die Gees van God perkeloos is. Die groot Intelligensie is dus nie net die Gees wat alles instandhou en beheer nie, maar dit besit die vermoë om te skep en voortdurend te skep (My Vader werk tot nou en Ek werk ook).

Die lewensenergie (Vgl. die libido van Jung) van die menslike liggaam word heimlik voorsien van kosmiese energie om te kan bestaan.⁶⁾ Maar hierdie heimlike Goddelike voorsiening word verminder soos die lewensenergie in die mens meer en meer geïndividualiseer word en liggaam- en aardgebonde word, selfsugtig en onkundig ontrent sy goddelike konneksie. Die geheime kanaal of skakel tussen God en mens word dus deur selfsug en onkunde toegestop, en die mens identifiseer homself met die aarde en aardse

1) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.115.

2) Joh. 5:17.

3) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.105.

4) Joh. 6:24.

5) Gen. 1:26.

6) Vgl. die argumentasie in die vorige paar paragrawe.

verganklike dinge sodat hy aardgebonde word en sy visie aangetas word.

Hieruit volg nou logies dat die posisie van die mens nou is soos n bottel vol seewater wat styf toegekurk is en op die oseaan rondrywe. Metsoos die seewater binne geen kontak met die groot oseaan het nie, net so het die mens in hierdie posisie geen kontak met God nie, en is die relasies verbreek.

Die waarheid wat so uiters noodsaaklik is by die kreatiewe houding om tot krag te kan oorgaan in die skeppende daad, word gevind in die noue kontak of eenheid van die mens met sy God. „Nie ek nie, maar die Vader in my, Hy doen die werke." Om tot sy magtige dade in staat te kon wees het Christus in hierdie waarheid geleef en verklaar: „Ek en die Vader is een."¹⁾

Hierdie begrip van eenheid is duidelik soos volg uiteengesit: „Ek is die wynstok, julle die lote. Wie in My bly en Ek in hom hy dra veel vrug, want sonder My kan julle niks doen nie."²⁾ Ook Paulus het klem gelê op die begrip eenheid deur te verklaar; „want soos ons een liggaam baie lede het en die lede nie almal dieselfde werking het nie, so is ons almal saam een liggaam in Christus."³⁾

Sekulêr gesproke kan hierdie eenheidsgedagte vergelyk word met n magtige boom. As elke blaartjie homself sou beskou as apart en afsonderlik van enige iets anders op die wêreld, vergetende van die relasie waarin dit staan tot die takke, stam en wortels en die eenheid met elke ander blaartjie, dan sou die eenheid verbrokkel en die dood intree. Maar as elke blaartjie hom invoel in die eenheid, dan word die geheel n middelpunt van ekspressie van die een lewe van die boom.

1) Joh. 10:30.

2) Joh. 15:5.

3) Romeine 12:4-5.

In die opvoeding is n mooi voorbeeld wat gebruik kan word om die vertikale relasie-gebondenheid van die mens met sy Skepper te illustreer te vinde in die vergelyking met n sel. Dit mag n sel in die brein of bloed wees, maar elke sel het sy besondere vermoë vir die taak waarvoor hy toegerus is.

Hoe hoër die mens op geestelike vlak beweeg, hoe groter word sy verantwoordelikheid en hoe groter is die kreatiewe krag wat van hom geverg en verwag word. As die mens hom met God verbind, is sy skeppingspotensialiteite dienooreenkomstig kragtig.

As die opvoeder hierdie twee aspekte, nl. die wet en die waarheid ken en uitleef, sal hy waarlik toegerus wees vir sy grootse taak. Deur dit te besef kan hy die kind in hierdie gees opvoed en die onderwys sal meer wees as net n blote feitekennis en kreatiwiteit sal n geestelike inslag kry.

Die opvoeder moet egter ook deeglik kennis dra van die wese van die kreatiewe handeling in die algemeen en in die opvoeding in die besonder. Daarom sal ons nou daartoe oorgaan om die kreatiewe daad, veral met betrekking tot sy geestelike betekenis, in die opvoeding te behandel.

D. DIE KREATIEWE HANDELING IN DIE OPVOEDING.

Inleiding.

Ons het nou n beeld van wat opvoeding is en van watter rol die onderwyser daarin kan speel. Ons het gesien dat die mens verantwoordelikheid aanvaar vir sy skeppingsdade en dat daar n perfekte wet is waaraan skeppingsdade onderhewig is.

Ons het ook gesien dat die mens n herkoms en bestemming het, en dat hy verleende kreatiewe kragte besit waarvan die doel is dat hy in medewerking met die Alskepper die goeie sal nastreef.

Kreatiwiteit is n werking wat hom nie alleen op materiële maar ook op geestelike gebied voltrek.

Analise van die kreatiewe werking het ons vier fases met verskillende onderdele laat onderskei. Hierdie is invoeling,

vryswewende verbeelding, gestruktureerde, gevisualiseerde verbeelding, konsentrasie, en die vergestaltung van die ideaal.

Daar is ook gewys op die rol van die onderbewuste en op die moment van insig.

Ons sal nou hierdie fases probeer naspur soos wat hulle in die opvoeding afspeel. Ons sal hier in gedagte hou dat die kreatiewe werking in die opvoeding nie altyd in waarneembare vorm gestalte aanneem nie, maar dat dit 'n geestelike karakter dra.

(a) Die eerste fase: bewerkstelliging van sensitiewe empatiese relasies.

Die eerste fase in die kreatiewe proses is die daarstelling van sensitiewe empatiese relasies. Empatie gaan die verstand vooraf. Dit kan gekweek word en wakker gemaak word, maar kan nie van buite af aangeplak word nie.

Die suksesvolle opvoeder het die slag „to initiate activity in the inner mind, and produce deep feeling, independent of all external stimuli, by means of ideas. Thoughts create feelings; repeated feeling creates function.“¹⁾

Wat eerstens nodig is in die opvoeding is die sensitiewe opvoeder wat hom kan invoel in situasies en in die posisie van die opvoedeling.

Tweedens moet die opvoeder 'n geïnspireerde mens wees. Hy kan alleen 'n geïnspireerde mens wees as hy die opvoeding as sy lewensroeping sien en dus tot heil van die kind werk en nie om persoonlike gewin nie.

Dit kan hy doen as hy sy eenheid met sy Skepper altyd voor oë het. Sonder hierdie lewende invoeling in die wonder van die skepping wat sekonde na sekonde om hom aangaan, sal die opvoeder 'n outomatiese herhaler van dooie woorde wees.

Sodra die brein oopgestel word vir die Een Intelligensie om aktief te wees in sy sake en hom te lei in weë van waarheid en wysheid, begin verlewending plaasvind. Emerson stel dit

1) Wallace, H.R. How to enter the silence, p.86.

duidelik: „When it (inspiration) breathes through its (man's) intellect, it is genius.“¹⁾ Sonder hierdie lewende vuur is daar geen vernuwing van die gees nie en werk bly op die laer vlakke van intelligensie as dooie woorde.

Deurdrenk van lewende inspirasie is dit vir die opvoeder moontlik om inspirasie nie aan te plak nie, maar as h aansteeklike vlam in die hart van die kind te laat vibreer. Wallace druk dit treffend uit: „When there is fusion of mind of man with mind of God, there is an expansion of the spirit that sweeps us with a mighty flood of power above thought and words, unifying body, mind and soul with its own essential nature, and sensed by us as a marvellous rhythm, expansion and lucidity.“²⁾

As die opvoeder nou sensitief en geïnspireerd is, sal hy in staat wees om die regte atmosfeer te skep sodat leerlinge hulle empaties een kan voel met dit wat hulle aangebied word.

Die veredeling van gevoelens en die aankweek van sensitiviteit is net so n verantwoordelikheid of uitdaging aan die opvoeder as die vertroeteling van die intellek.

As die kind van jongs af deur die opvoeder gelei word om in sensitiewe empatiese relasie teenoor die dinge wat hom aangebied word te staan, dan ontwikkel hy daardie vermoë om hom later self in te voel in situasies en dit kan gereken word as die eerste kiem van die kreatiewe handeling.

As ons hierdie aspek van empatie in die opvoeding oor die hoof sien, sal dit moeilik wees om kreatiwiteit by die leerling in sy latere lewe te verwag.

Oordadig dat die kreatiewe handeling nie alleen bestaan uit die stoflike of materiële dinge nie, maar ook n geestelike betekenis het, is dit veral hier vir die opvoeder van belang om die leerling te lei dat hy hom sal invoel in die plek van sy medemens om goeie verhoudinge te bewerkstellig, m.a.w. deur die kind te leer om hom

1) Emerson, R.W. The complete essays, p.263.

2) Wallace, H.R. How to enter the silence, p.86.

in die plek van sy medemens in te voel, stel hy die wet in werking sodat die goeie en gesonde verhoudinge wat hy skep, ook sal terugvind.

Sekere soorte leerstof leen hulle by uitstek vir die ontwikkeling van empatie. Hierdie is bespreek in n vorige werkstuk waarin gewys is op ander aspekte, bv. leerplanne, stelsel van onderwys en metodiek wat vir hierdie aspek bevorderlik is, en hier nie weer herhaal word nie.¹⁾

(b) Die tweede fase: die verbeelding.

(1) Die vryswewende verbeelding.

In hierdie fase het ons te make met die verbeelding wat eerstens vryswewend is maar wat lei tot n gestruktureerde beeld.

Ons moet daarop wys dat aktiewe verbeelding boskou moet word as n fase in die kreatiewe proses en nie kreatiwiteit op sigself is nie. Sonder die vryswewende, fluktuerende verbeelding sal die kreatiewe daad verstoktheid tot gevolg hê. Daarom is dit so n belangrike taak van die opvoeder om die verbeelding van die leerling by die kreatiewe proses in aanmerking te neem.

Verbeelding dek n baie wye veld. Elke ervaring wat die kind belewe het, is nie verlore nie, maar is opgegaan in sy onderbewuste wat deur Freud beskrywe is as n pakhuys van lewende materiaal.

✓ Elke kind se indrukke van die lewe is ook anders, nie alleen volgens die individuele bou en aanleg nie, maar ook volgens wat die ervaringslewe betref. Die kind maak nou gebruik van hierdie ervaringslewe deur middel van die geheue om geheel en al nuwe verbeeldingspatrone te vorm.

Kinders beskik oor die algemeen oor n natuurlike vryswewende verbeelding en hulle verbeelding kan maklik met hulle die loop neem omdat die inteltek wat nog nie ten volle tot ontplooiing gekom het nie, nie in staat is om die omvang en uiteindelijke doelwit van n saak raak te sien nie. Derhalwe kan n kind nie die

1) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns.

skeppingsentiteit, d.w.s. die nuwe skeppingsdaad soos dit ge-manifesteer sal wees, in sy relasie-verbondenheid bepaal nie. Hier kom die groot taak van die opvoeder nou in om die leerling se verbeelding te lei en te rig sodat, hoewel die skepping nuut sal wees, dit nogtans beheers en relasiegebonde sal wees.

Die verbeelding is n wonderlike eienskap waaroor die mens beskik, maar as dit geprikkel word tot verkeerde dinge kan dit ramspoedige gevolge hê. In die wêreld waarin ons vandag lewe is daar baie invloede van buite wat ten goede of ten kwade op die verbeelding van ons jeug kan inwerk. Ons kan hier maar enkeles opnoem, bv. die radio, bioskoop, televisie en leesstof.

Die verbeelding is by uitstek daardie instrument waarop die kommunistiese agitator staatmaak om sy nuwe ideologie te laat ingang vind. „Alle universiteite in die wêreld is vol onervare en idealistiese jongmense - mense wat bereid is om enige stelsel in die wêreld te hervorm. Dis n gesonde en normale eienskap onder alle goeie studente, maar dit word gevaarlik uitgebuit deur roekelose en hoogsgeskoolde kommunistiese agitators wat onder die studente geplant is.“¹⁾

Omdat die verbeelding so n vrugbare teelaarde is, moet die opvoeder veral waaksaam wees om die visie te rig op die omvang van die uiteindelijke resultaat.

Dis die groot taak van die opvoeder om die verbeelding van ✓ die kind so te prikkel en te lei dat hy hom kan invoel in die volkseie sodat dit outomaties integrerende deel van hom word, en dat hierdie vreemde invloede van buite geen noemenswaardige indruk op hom sal maak nie.

Hier kan die verbeelding gaande gemaak word veral deur middel van geskiedenisonderrig en taalonderrig sodat dit vir hom sal lewe en nie slegs feitekennis en dooie woorde sal wees nie. Dis alleen n geïnspireerde opvoeder wat hierdie grootse taak tot sy reg kan laat kom.

1) Ludi, G. Ludi waarsku al ons studente. (In Die Landstem, 8 Junie 1966, p.9.)

Die opvoeder moet die regte atmosfeer skep waarin die verbeelding kan floreer. Die volgepropte leerplanne en die min tyd en groot klasse dra alles by om die verbeelding te smoor. „Most of us are highly imaginative in childhood, and yet many of us grow up to be non-creative. One reason for this may be that as a nation we have not made enough of the importance of ideas.“¹⁾

Wanneer die geskiedenisonderwyser bv. sy gestruktureerde verhaal vertel, is die leerling se verbeelding oor vele aspekte vryswewend. Die onderwyser kan dan bv. n skema op die skryfbord skryf en n lys boeke waar sekere data in gevind kan word, verskaf. Die leerling kan binne hierdie struktuur nog sy eie verbeelding gebruik en selfstandig n kreatiewe stuk werk lewer.

Deurdadig dat die kind se verbeelding vryswewend is, kan dit maklik in dagdromery ontaard wat geen kreatiewe moontlikhede het nie. Sulke dromers is volop. Wat sal dit help om van wonderlike uitvindings te droom as dit nie tot manifestasie gebring kan word nie?²⁾ Die opvoeder moet hierdie soort verbeelding nie toelaat nie, maar daarenteen mag hy nie verbeeldinglose aktiwiteite aan die leerling opdring nie.

Elke les behoort die klem van aktiewe verbeelding te bevat en so gerig en gelei te word dat vryswewende verbeelding uitkristalliseer in n gestruktureerde gevisualiseerde beeld.

(2) Die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld.

By hierdie fase van die vorming van n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld, kan die rol wat die opvoeder speel van beslissende aard wees. Deur oplettende waarneming kan hy die leerling leer ken en so vasstel wat sy aangebore aanleg is.

Omdat begaafdheid by die vorming van n gestruktureerde beeld n belangrike rol speel, gaan ons net kortliks hierop in.

Révész definieer begaafdheid as „een aangeboren en door oefening te ontwikkelen vermogen, waardoor de mens in staat is op een begrensde gebied van werkzaamheid prestaties te leveren.“²⁾

1) Osborn, A.F. Applied Imagination, p.52.

2) Révész, G. Talent en genie, p.5.

Alles dui daarop dat die mens op hierdie gebied die suurdeeg van sy kreatiwiteit kan laat inwerk. As 'n mens 'n roeping sou beoefen waarin jy geen aanleg het nie, sal jy ook nie in staat wees om iets nuuts tot stand te bring nie.

As die opvoeder nou kreatiwiteit by sy leerling wil ontwikkel, moet hy die talente van sy leerlinge in ag neem of andersins daardie leerling sy sending of geroepenheid.

Op alle terreine van die opvoeding kan kreatiwiteit van toepassing wees, maar die leerling moet so gelei word dat hy met sy besondere bou en aanleg skeppend op sy einddoel afstuur. Die leerling met 'n besondere aanleg sal makliker 'n beeld in 'n bepaalde rigting kan struktureer as die leerling wat nie die aanleg in daardie rigting het nie. Daarom moet die opvoeder juis hierdie gedagte in aanmerking neem sodat hy sy les so kan aanbied dat die leerling wat geen besondere aanleg het in daardie rigting nie, ook met die hulp van sy opvoeder 'n beeld kan vorm.

Die leerling word verplig om verskillende vakke op skool te neem afgesien van sy aanleg. Nogtans kan die opvoeder die leerling leer om kreatief te dink en te handel sodat hy later wanneer die differensiasie moontlik word die ontwikkelde kreatiewe vermoë in sy rigting van aanleg kan toepas.

Die opvoeder moet die leerling wat nie oor die besondere aanleg in die vak beskik nie, help en aanmoedig om 'n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld op te bou vir die ontwikkeling van kreatiwiteit in die algemeen.

Deur die leerling te leer om by die gestruktureerde beeld te hou ten spyte van probleme, leer die kind om doelgerig af te stuur op die verwesenliking van die einddoel. So kom daar in die kind se lewe rigting en hy leer om hoers te hou; om struikelblokke te oorkom. In sy latere lewe sal hy op sy eie terrein kreatief denkend kan wees en nie vaskyk teen struikelblokke en tou opgooi voordat hy iets kon bereik het nie.

Deur die leerling te leer om by hierdie beeld te hou asof dit n reeds gemanifesteerde feit is, bevorder ons die geloof, want geloof is juis „n vaste vertrouwe op die dinge wat ons hoop, n bewys van die dinge wat ons nie sien nie.“¹⁾

(c) Die derde fase: konsentrasie en die onderbewuste.

Die leerling het nou n gestruktureerde gevisualiseerde beeld gevorm en hierdie fase vereis konsentrasie of toespitsing van die aandag op daardie een bepaalde ding met uitsluiting van alle ander dinge.

Om konsentrasie vir die leerling moontlik te maak moet die opvoeder veral aandag aan dissipline gee. In hierdie stadium moet niks steurends op die kind inwerk nie en algehele stilte word vereis in die geval van uitvoering van n sekere korttermyn taak.

Omdat die opvoeder gedurende hierdie fase van die les nie self konsentreer nie, is hy nogal soms geneig om die klas onbewustelik kort-kort in die rede te val. Die sukses van hierdie fase hang af van hoe goed beplan en deeglik die opvoeder die vorige fases uitgevoer het. Dit sal ook n toets vir die opvoeder wees van hoedanig hy in die vorige fases van die kreatiewe proses geslaag het. Dit kom daarop neer dat die belangstelling nou geprikkel is en die leerling opgaan in die werk wat hy besig is om te doen en homself in die proses vergeet.

Die periode van konsentrasie vereis hoë inspanning en harde werk van die leerling self.

In hierdie fase is en word die onderbewuste steeds gestimuleer tot aktiviteit. Die werking van die onderbewuste is n misterie. Onder diep konsentrasie kan die oplossing vir die leerling duidelik word of daar kan n ruspouse intree wat óf kort van duur kan wees óf wat n aansienlike tyd kan neem voordat die inspirasie kom en die besonderhede gebied word wat die oplossing sal bewerkstellig: „the subconscious can seldom be lashed into action. Then again, under certain conditions it works with surprising speed.“²⁾

1) Hebreërs 11:1.

2) Williams, J.K. The knack of using your subconscious mind, p.69.

Soos reeds in hoofstuk drie onder die analise van die onderbewuste vermeld, kan dit beskou word as 'n pakhuis van lewenservaringe sodat elke kind besondere of verskillende oplossings vir hulle probleme mag kry. „Differing sense data differently interpreted build up a unique mental apparatus for each person.“¹⁾

Prof. Durney vermeld dat „wat van die kant van die skool hier van belang is, is dat die gunstige atmosfeer geskep moet word wat die groot stoorbaarheid van die geïnspireerde toestand in ag sal neem en sorg dra dat die storings-moontlikhede tot 'n minimum beperk word.“²⁾

(3) Die vierde fase: die finale manifestasie van die kreatiewe werking.

Soos reeds in die vorige fase vermeld, kom die insig en inspirasie soms skielik maar ook soms na 'n pouse.

Hierna volg nou die vormgewing „waarin die finale vorm gevind moet word waarin die uitkoms van die hele kreatiewe proses gegiet kan word.“³⁾

Dit is vanselfsprekend dat hierdie fase in die bewuste afspeel omdat die kreatiewe daad hier vergestalt word en dit moet deur die sintuie waarneembaar wees.

Die leerling moet hier ook die vermoë openbaar om homself te kan uitdruk. Om dit te kan doen moet hy oor die basiese kennis, reëls, wette en beginsels beskik. Hierdie dinge moet teen hierdie tyd ingedril wees en moet byna onbewustelik vanself kom sodat daar nou gekonsentreer moet word op gieting van die inspirasie en oorspronklikheid.

Die leerlinge moet verder die geloof en vertroue in hulle eie potensialiteite hê en ook oor die deursettingsvermoë beskik om aan te hou totdat die skeppingsbeeld finaal uitgekristalliseer het.

-
- 1) Stoddard, G.D. Creativity in education. (In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.195.)
 - 2) Durney, P.A. Van konvensionaliteit na kreatiwiteit. (In Fort Hare Papers, Vol. 2, Des. 1961, p.124.)
 - 3) Ibid.

Dis veral die plig van die opvoeder om te sorg dat sy leerlinge oor hierdie basiese kennis beskik sodat hulle nie gefrustreer raak as hulle hulleself nie kan uitdruk nie. Sowel die leerling as die onderwyser sal dan onrustig raak en die leerling sal eintlik van die onderwyser verwag om nou vir hom in te tree en hom te help om die taak uit te voer. Om die saak te red sal die onderwyser dan verplig voel om die situasie die hoof te bied deur die leerling te help op eintlike verbode terrein, bv. wat tekenwerk betref, om die onvergeeflike daad te doen om in sy werk te teken. As gevolg hiervan voel die leerling minderwaardig want die genot en trots in sy werk is vernietig. Hy voel ook ontmoedig tot verdere nuwe poginge want hy kan tog nooit so mooi teken soos Meneer nie, of die ding so goed doen soos Meneer dit kan doen nie.

Die opvoeder moet hier veral waak om nie volwasse standaarde op die kind van toepassing te maak nie. As die kind nie kan bykom nie, dan kritiseer die onderwyser hom en dan voel die kind geheel en al onwaardig om iets nuuts tot stand te bring.

Samevattend kan ons eerstens sê dat die regte atmosfeer in die klas geskep moet word sonder afbrekende kritiek. Tweedens moet die leerling beskik oor die nodige kennis om tot uitdrukking te kan kom, en derdens moet hy beskik oor geloof, vertroue en deursettingsvermoë. Laastens sal hy deur inspirasie bereid wees om homself aan harde werk oor te gee.

HOOFSTUK IV.DIE FLASING VAN KREATIWITEIT IN DIE OPVOEDING.D E E L II.DIE OPVOEDELING, DIE LEERSTOF EN DIE STELSEL
VAN ONDERWYS MET BETREKKING TOT KREATIWITEIT.A. DIE OPVOEDELING EN KREATIWITEIT.

As daar vir kreatiwiteit opgevoed wil word, dan is dit noodsaaklik dat die opvoeder kennis van die verskillende ontwikkelingsstadia van die kind sal dra. Die rede hiervoor is dat die opvoeder daarvan bewus sal wees in watter stadium van ontwikkeling watter soort stof gebruik sal wees vir die kind sodat hy nie te hoë eise aan die leerling sal stel nie.

Sielkundiges het probeer om in die groeiproses van die kind sekere ontwikkelingsstadia te bepaal. Dr. E. Greyling het baie noukeurig op hierdie saak ingegaan.

Hy het ses ondersoekers se menings hieromtrent gegee, nl. Dobbins, Dumville, Weigle, Norsworthy, Keyter en die Noordelike Presbiteriaanse Kerk.

Hy het aangedui dat al ses dit eens is dat daar wel bepaalde ontwikkelingsstadia vasgestel kan word en dat elk sy eie karaktertrekke het.

Volgens hom verdeel Dobbins die mens in elf ontwikkelingsstadia en hy vermeld dat ons in die skool te doen kry met die derde tot die sesde stadium; al ses ondersoekers buiten een is dit eens dat die derde stadium by 6 jaar begin; dat almal, buiten een dit eens is dat die vierde by 9 jaar begin; dat drie dit eens is dat die vyfde by 13 jaar begin, en twee dit by 12 jaar laat begin; dat twee die 6e met 17 jaar en een dit met 15 jaar laat begin. Daar is verder vasgestel dat daar nie vaste skeidslyne is nie.¹⁾

1) Greyling, E. Godsdiensonderwys in die skool, p.163, 164.

Andere wat ook indelings gemaak het is o.a. Odlum, Hadfield en Lowenfeld. Van voorgenoemde drie indelings is die van Lowenfeld¹⁾ die aanneemlikste vir die doel van hierdie studie omdat Lowenfeld hom veral toegelê het op die kreatiwiteit van die kind in die kuns. Dit kan egter ook van toepassing gemaak word op ander terreine. Sy indeling is as volg: 2 - 4, 4 - 7, 7 - 10, 10 - 12 en 12 tot 14. Die stadium 12 tot 14 sal egter in hierdie studie geneem word van 12 - 17 omdat vele navorsers dit as sodanig afgrens.²⁾ Die adolessentestadium wat ons ook sal bespreek, bly dan nog oor.

By die kreatiewe werking het ons gesien dat die volgende faktore van belang is, nl. die bewerkstelling van sensitiewe empatiese relasies, die vryswewende verbeelding, die vorming van 'n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld, konsentrasie, die onderbewuste werking, die moment van insig, inspirasie en die vergestaltung of uitvoering van die werk.

Met inagneming van hierdie faktore sal ons nou die verskillende stadia van die kind nagaan om te sien wat ons van hom kan verwag.

(a) Die stadium 2 - 4 jaar.

Inleidend kan vermeld word dat dit algemeen aanvaar word dat die baba van geboorte af al begin leer. Dr. Eurlon White van Harvarduniversiteit het bevind dat babas van twee maande al reik na 'n voorwerp voor hulle en na vyf maande al daarna begin gryp. Aanvanklik is die voorwerp of speelding slegs vir hom 'n werklikheid as hy dit hanteer. As dit uit sy gesigsveld verdwyn, hou dit klaarblyklik vir hom op om te bestaan. Dit kan as 'n groot intellektuele sprong beskou word as die kind huil oor 'n speelding

-
- 1) Lowenfeld, V. Your child and his art, p.68, 83, 104, 131, 150.
 - 2) Prof. B.C. Schutte vermeld dat die oorgang besonder geleidelik is en dat ons slegs by benadering die grense kan vasstel. Hy reken dat 12-17 as puberteit beskou kan word en vermeld dat as 'n konsensus van opinie geneem word, die adolessensie begin by tussen 13-15 en eindig tussen 22-24. B.Ed.-lesing, F.U. vir C.H.O. 3 Aug. 1963.

wat oor die kant van die wiegie geval het. Dit dui aan dat herhaalde hantering daarvan 'n duidelike en permanente visuele beeld in die brein laat vorm het.¹⁾ Van nou af neem visualisering al 'n aanvang maar hang dit van vele ander faktore af of die kind 'n skeppende individu gaan word al dan nie.

Ons gaan ook net baie kortliks in op die stadium 2-4 om te wys hoe kreatiwiteit 'n aanvang neem en omdat dit as agtergrond vir die skoolgaande kind dien.

✓ In hierdie stadium is dit veral die moeder wat 'n groot rol speel by wat ons as die aanvang van die kreatiewe individu kan beskou. Dit is veral die moeder wat in staat is om sensitiewe empatiese relasies te bewerkstellig en by die kind wakker te maak.

In hierdie stadium is kinders natuurlike nabootsers.²⁾ Alles wat die moeder doen, sal hulle naboots. Uit wat Hadfield skrywe, kan ons aflei dat hierdie nabootsing meer as net nabootsing is, maar dat dit neerkom op invoeling.³⁾ As die kind sy moeder sien glimlag of frons, dan gaan die impuls van die oog na die brein en op misterieuse wyse vind dit die weg na dieselfde sentrum in die motoriese area van die brein van die kind,⁴⁾ en dan reageer die kind net soos die moeder.

Hierdie misterie kan ons alleen verklaar as ons in aanmerking neem dat die kind in sensitiewe empatiese relasie met die moeder verkeer. Deur hierdie relasie met sy moeder, leer die kind op 'n vroeë ouderdom om te maak soos sy moeder maak en sy kreatiwiteit word eintlik invoelend motories aan die gang gesit deur sy moeder.⁵⁾

-
- 1) Lagemann, J.K. Can we make our children more intelligent? (In Reader's Digest, Aug. 1966. p.164.)
 - 2) Odium, D. The mind of your child, p.58.
 - 3) Hadfield, J.A. Childhood and adolescence, p.96.
 - 4) Ibid.
 - 5) Ibid, p.97.

Omdat die kind so n nabootser is, sal hy ook altyd wil help en alles doen wat sy moeder doen. n Verstandige moeder sal dit ook toelaat al hinder hulle ook meer as wat hulle help „but it is extremely wise to let them do what they can.“¹⁾

Prof. Coetzee noem dit die tyd van aktiewe verbeelding wat ingeperk is alleen deur ervaring,²⁾ terwyl dr. Poggenpoel melding maak van die feit dat van die derde jaar af die vermoë by die kind ontstaan om voorstellinge te vorm „en om mee te begin heg hy dieselfde realiteitswaarde aan sy voorstellinge as aan sy waarneminge.“³⁾

Kort na hy sy voorstellinge begin maak, begin hy ook onder die invloed van stories wat aan hom vertel word, en as gevolg van ervaringe wat hy nie altyd mooi begryp nie, sy eie voorstellinge te vorm. Hierdie verbeelding is vryswewend en het n gebrek aan kontrole.

Dis belangrik om te weet dat die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld al in hierdie stadium n aanvang neem soos ook deur dr. Poggenpoel vermeld, nl. „Dit is n teken van ontwikkeling sodra die kind n bewuste doel met sy fantasie het, want dan bepaal die doel die opeenvolging van sy voorstellinge.“⁴⁾ Ook Lowenfeld laat dit deurskemer dat die gestruktureerde beeld in hierdie stadium sy aanvang het.⁵⁾

Ons merk hierdie gestruktureerde, gevisualiseerde beeld veral by die speletjies van die kinders van hierdie ouderdom op.

Omdat die klein kind nog nie lank op n bepaalde ding kan konsentreer nie, en hy in die stadium is waarin hy net in die teenwoordige lewe,⁶⁾ is die gevisualiseerde beeld geïntegreer in

1) Odum, D. a.w. p.59.

2) Coetzee, J.C. Die kind en sy godsdiens, p.47.

3) Poggenpoel, G.P. Inleiding in die sielkunde, p.35.

4) Ibid.

5) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.76.

6) Poggenpoel, G.P. a.w. p.35.

sy spel, m.a.w. wat hy visualiseer, speel hy dadelik. Dit neem nie weg dat ons hom nou al kan voorberei op die konsentrasie van die beeld nie.

Omdat die wilspek en konsentrasie in noue verband met mekaar is, is dit hier waar ons aandag aan kan gee. Dis die stadium van die wil. Hy is in hierdie stadium baie aktief en wil uitdrukking gee aan elke impuls wat hy beleef. Hy neem niemand anders se wil in aanmerking nie en laat slegs sy eie wil geld ten koste van wat ook al. Dit lei soms tot woede-uitbarstings as hy nie sy sin kan kry nie.

Die groot vraag ontstaan nou. moet ons hierdie eie wil breek om van hom n opgevoede mens te maak? Deur die kind te straf en te dwing om nie uiting aan sy eie wil te gee nie en van hom n soet, voorbeeldige engeltjie te maak, sal ons geskok wees om die eindresultaat te weet: „that he grows up to be sapless, easily led astray by others, wanting in strength of will, and lacking in initiative.”¹⁾

As hy sy eie wil gebruik, sien hy mos nou dat hierdie oorspronklikheid en inisiatief tot niks anders as pyn lei nie.

/Daarom is dit so in belang van kreatiwiteit om nie die eie wil te breek nie. In sy ontwikkeling lei die selfwil van die kind uiteindelik tot egte wil.²⁾

Omdat die kind in hierdie stadium n natuurlike nabootser is, sal daar n verband wees tussen die nabootsing en die onderbewuste. Hadfield vermeld dat. „imitation is a subconscious process.”³⁾ Verder vermeld hy dat as n mens n kind beveel om te maak soos jy maak, hy dit hoogswaarskynlik nie sal doen nie, maar as jy niks sê nie, sal hy maak soos jy maak. „This is not pure cussedness, but because imitation is primarily a subconscious and not a conscious or deliberate process, and to make it deliberate confuses the child.”⁴⁾

1) Hadfield, J.A. Childhood and adolescence, p.101.

2) Ibid.

3) Ibid. p.98.

4) Ibid. p.99.

Omdat die kind se vaardigheid en visie nog nie ten volle ontwikkel is nie, is die laaste fase van die kreatiewe handeling geïntegreer in die kind se spel, m.a.w. die kreatiewe werking is in sy spel vergestalt.

✓ (b) Die stadium 4-7.

In die vorige stadium het die kind wat sy persoonlikheid betref, tot selforganisasie gekom. Al die geesteskanale het tot funksionering gekom sodat alles glad weg aan die werk is. In hierdie stadium begin hy nou om dit te ontwikkel, te konsolideer en te bou. Dit word deur sommige die stadium van individualiteit en selfversekering genoem.¹⁾

Die kind is nou meer oor homself begaan as oor enige iets of iemand anders. Die klem in sy ontwikkeling val nou op die verwerwing van mag om homself te laat geld en te wys waartoe hy in staat is. Die opvoeder moet hierdie eienskap nie verkeerdelik vertolk as aandagtrekkery nie, maar dit eerder aanmoedig want hierdeur bou die kind vir hom selfvertroue en vaardigheid op. Dis veral hier van belang vir die ontwikkeling van die kind se kreatiwiteit dat hy aangemoedig sal word deur bv. te sê: pragtig, dis mooi! Dit sal die kind aanmoedig om weer te probeer. As ons dit egter sou kritiseer, ontmoedig ons hom so dat hy nie weer sal probeer nie en so word kreatiwiteit in die kiem gesmoor.

Gedurende hierdie tyd is kinders ook geneig om uitermate baie vrae te vra. Soms is die vrae besonder lastig en dikwels onmoontlik om te antwoord. Noctans verdien alle vrae die nodige respek, aanmoediging en begrip. Hierdeur kry die kind die versekering dat sy vrae die moeite werd is en dit gee hom die nodige selfvertroue om meer pogings te maak om antwoorde op vrae te kry. Op n later stadium wanneer daar n werklike probleem opduik, sal hy geen steen onaangeroer laat om n oplossing te vind nie. Dis om hierdie rede dat die manier waarop ons kinders se

1) Hadfield, J.A. a.w. p.149;
Goetzee, J.C. Die kind en sy godsdiens, p.46.

vrae antwoord besondere betekenis dra by die aankweek van nuus-
kierigheid en kreatiwiteit.¹⁾

In hierdie stadium is kinders egosentries ingestel.²⁾ Hulle
voel hulle nie maklik in hulle maats se posisie in nie, en daar
is derhalwe geen spangees nie. „The other person's part is
limited to a minimum role. This other person is indeed nothing
more than a pivot upon which the active player's fantasy can
turn.“³⁾

Invoeling geskied dus nog nie op sosiale vlak nie, maar die
kind voel hom wel in dinge en situasies in. So bv. kan hy hom so
intens invoel in 'n situasie dat dit so 'n werklikheid vir hom word
dat hy praat en voorgee asof dit werklik reeds plaasgevind het.
Die plig van die opvoeder is om die kind hier te help om meer
sensitiewe empatiese relasies te bewerkstellig. Dit is van groot
belang om die kind nie in sy ontdekkings en ondervindings te
frustreer nie, al is dit nie werklikheid nie. Dit mag miskien
nie nou van so groot belang blyk te wees nie, maar 'n dekade van
nou af sal dit vir hom wel deeglik belangrik wees of hy destyds
aangemoedig is tot groter sensitiwiteit en of hy belemmer is in
sy sensitiewe invoelende relasies.

Elke kind sal wel een of ander tyd 'n volwassene word, maar
die verskil lê hierin of hy een van daardie miljoen sal word wat
een of ander tyd geestelik belemmer of emosioneel geblokkeer is
en of hy soos Lowenfeld dit uitdruk „will become an independently
thinking and creative physicist, an engineer, a physician, a
businessman, a housewife or a worker.“⁴⁾

Omdat dit die tydperk van individualiteit is, sal die kind
alleenlik deur individuele ervaringe sensitiewe empatiese
relasies bewerkstellig. Deur die aanmoediging en geduld van die
opvoeder sal hy tot die ontdekking van meer gedifferensieerde
verbande kom. Dis juis hierdie verbande wat hom op die hoofweg
na kreatiwiteit lei.

1) Gardener, Bruce D. Development in early childhood, p.221.

2) Goetzee, J.C. Die kind en sy godsdiens, p.47.

3) Hadfield, J.A. a.w. p.154.

4) Lowenfeld, Viktor, Your child and his art, p.87.

In hierdie stadium is die verbeelding baie prakties. Dit het te doen met elke dag se probleme en situasies. Die kind dink in konkrete voorbeelde en nie in abstrakte begrippe nie.¹⁾ Alhoewel die verbeelding prakties is, neem dit nie weg dat dit wel 'n baie groot rol speel nie.

Sy verbeelding is in besit geneem deur die wonderlike dinge wat hy kan en wil doen. Daarom speel stories van helde so 'n groot rol. Hy voel hom in hulle plek in en beleef hulle rol asof hyself die held is. So intensief leef die kind hom in sy eie verbeeldingswêreld in, dat hy hierdie fantasie as feite aanvaar.

Hadfield noem 'n voorbeeld waar 'n seun op pad huis toe van die skool af 'n kind sien verdrink het, ingespring en hom gered het en vertel hoe dankbaar die ouers was oor die reddingspoging. Die ware feit was egter dat sy klere heeltemal droog was en daar nie sprake van so 'n voorval was nie.²⁾ Vele sulke gevalle duik daaglik op.

Opvoedkundig gesproke moet hierdie soort fantasie nie behandel word asof dit 'n leuen is nie. Deur dit nie ernstig te beskou as kwaadwillige leuens nie, gee ons die kind se fluktuierende verbeelding 'n kans om uit te kristalliseer in 'n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld, al is hierdie beeld op die stadium nog nie gesinchroniseer met die werklikheid nie.

Hierdie soort verbeelding speel 'n baie belangrike rol in die kreatiewe proses. Hadfield sê hiervan: „After all, achievements have to be imagined before they are put into effect. The boy who imagines himself to be a hero is more likely to be a hero fancy leads to fact.”³⁾

Aan die ander kant moet die opvoeder versigtig wees om nie die verbeelding van die kind so aan te moedig dat hy naderhand geheel en al in 'n wêreld van fantasie lewe en hom allerhande dinge verbeel wat nie werklikheid is nie.

1) Greyling, E. Godsdiensonderwys in die skool, p.165.

2) Hadfield, J.A. a.w. p.156.

3) Ibid. p.157.

Sonder om die kind openlik in sy onwerklike fantasieë teen te gaan, moet die opvoeder hom ongemerk in 'n positiewe rigting stuur sodat hy geleidelik die fantasie of verbeelding sinchroniseer met die werklikheid.

Met verwysing na bogenoemde voorbeeld kan 'n mens in plaas daarvan om die kind teen te gaan, hom aanmoedig om te leer swem en ander mense te red sodat as die probleem werklik eendag opduik, hy in staat sal wees om die gestruktureerde beeld te vergestalt.¹⁾

In die skool vind ons dat die kind op hierdie ouderdom nog nie so goed kan skrywe dat hy uitdrukking aan sy verbeelding kan gee nie. 'n Doeltreffende manier om kreatiwiteit te ontwikkel is om die leerlinge toe te laat om stories aan hulle onderwysers te vertel. "This is a period when oral language should be emphasized with the stress on creativeness."²⁾ Daar moet aan die verbeelding van die kind vrye teuels gegee word.

Waar die lengte van konsentrasie in die vorige stadium nog byna onbepaalbaar was, is die langtespan van sy aandag op hierdie ouderdom omtrent van tien minute tot 'n kwartier.³⁾

Omdat hy nou in staat is om, al is dit vir kort periodes, te konsentreer, kan die opvoeder hom nou leiding gee hoe om sy aandag op een denkbeeld op 'n keer te bepaal. Dit word op heel eenvoudige manier aan hom geleer deur alledaagse praktiese dinge, bv. konsentrasie in 'n tekenles, 'n skrifles of selfs by gedramatiseerde storievertelling. Eers konsentreer hy op wat die onderwyser vertel en later leer hy om op sy die gestruktureerde, gevisualiseerde beelde met diepe gevoel te konsentreer.

Die waardevolle werk wat die opvoeder hier verrig, vind sy ingang tot die onderbewussyn van die kind en al sien ons nie dadelik vrug op die arbeid nie, sal die oes op sy tyd geower word, al sou dit ook na jare wees.

1) Hadfield, J.A. a.w. p.157.

2) Mullan, C.W. Child growth and development, p.194.

3) Greyling, E. Godsdiensonderwys in die skool, p.165.

Deurdat die ingebore kreatiewe neiging by elke mens aanwesig is, is dit van groot belang om dit in al die stadia van die mens se lewe so te lei en te ontwikkel dat dit tot volle ontplooiing kan kom. Omdat hierdie so 'n sensitiewe eienskap van die mens is, kan dit maklik by die kind al in die kiem gesmoor word.

By die vergestaltung van die kreatiewe daad in hierdie stadium het ons nie altyd te doen met die werklikheid nie. Dit kan eintlik gesien word as 'n simboliese tyd van sy lewe. Hy beoefen nie sy vaardigheid in die gebruik van praktiese, nuttige materiaal nie, maar hy oefen sy geduld en kontrole oor sy impulse.¹⁾

Dit wil nou voorkom asof die kind in hierdie fase nog nie in staat is om vergestaltung te verleen aan die kreatiewe aksie nie, en nog nie iets waardevols tot stand kan bring volgens volwasse se standaarde nie, maar dat dit wel 'n baie belangrike stadium is by die groei en ontwikkeling van die kreatiwiteit by die volwassewording van die mens.

Die vak wat kreatiwiteit die maksimum ontwikkel gedurende hierdie tydperk is kuns. Dit word egter in hoofstuk vyf volledig bespreek.

(c) Die stadium 7-10.

Waar die kind in die vorige stadium homself wou laat geld en egosentries was met min sosiale invoeling, word hy in hierdie stadium meer gestabiliseer en dit is vir hom moontlik om sy botsende emosies te beheer en tot 'n vergelyk met die buitewêreld te kom.

Hy is nou in staat om 'n groot aantal aktiwiteite en projekte te behartig en aldus daaruit genoegdoening te verkry.

Hy is ook in staat om iets wat sy eie is tot stand te bring en dit met trots aan andere te wys. Kinders se skeppende vermoë ontwikkel gedurende hierdie tydperk vinnig en hulle kan hulle individuele persoonlikhede op vele wyses uitdruk.²⁾

1) Hadfield, J.A. o.w. p.152.

2) Odium, D. The mind of your child, p.89.

Die kind is gedurende hierdie periode weetgierig en sy dors na kennis is byna onversadigbaar. Dis dus die ideale tyd om data te versamel en op te bou in sy bewussyn. Dit val ook soos saadjies in die onderbewussyn en op 'n latere stadium kan dit skeppend na vore geroep word.

Die gevoel bly staties en neem 'n ondergeskikte plek in. Sy emosies betree nou 'n rustige periode omdat hy nie te worstel het met innerlike moeilikhede nie. Die kind leer gedurende hierdie jare 'n geslotenheid aan.¹⁾ Dit is dan ook te begrype dat die empatie-beginsel wat nou verwant is aan die emosie, nie so sterk te bespeur sal word nie.²⁾ Nogtans voel die kind hom tog in in alledaagse dinge en dit is hier vir die opvoeder moontlik om 'n empatiese relasie wakker te maak veral deur vertellings, en hom te laat inleef in speletjies of besprekinge waarin hy mag belangstel.

Dit is vir die opvoeder van belang dat die kind hom leer inleef in en konsentreer op ervarings en vertellings. „It is of great significance that you are aware of your task of providing your child with situations which make him more sensitive toward his environment.“³⁾

Die verbeelding van die kind kan veral waargeneem word in sy speletjies. Gedurende hierdie ouderdom speel hulle graag „skoolhou“ of „winkelier“. Al hierdie soorte speletjies is 'n waardevolle voorbereiding vir hulle latere lewe deurdat hulle hulle verbeel hulle is in die situasies waarmee hulle later te doen sal kry. Dit help hulle om die situasies die hoof te bied wanneer hulle werklik later daarin betrokke raak.

Hierdie verbeelding-speletjies het ook 'n ander interessante doel, nl. die ontwikkeling van idees. Die kind se speletjies is simbolies. Hy omtower 'n potlood in 'n vliegtuig of 'n stokkie in 'n skip deur middel van sy vlugge verbeelding.

1) Faber, H. De godsdienstige ontwikkeling van onze kinderen, p.38.

2) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns, p.86.

3) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.127.

Dis belangrik dat dit n beeldprent van n skip moet wees soos die kind dit vir homself geskep het en nie n regte, gekoopte speelgoedskip nie.

Hier word dit nou vir ons duidelik dat die kind deur sy verbeelding in staat is om vir homself gestruktureerde beelde te vorm sonder die inmenging van die volwassene. Hy is nou self die bron van sy idees en leef hom so daar in dat dit vir hom n werklikheid is.

As die kind sy oë toemaak, kan hy voor sy geestesoog n beeld oproep van wat hy al gesien het. Dit is egter n beeld van n reeds bestaande voorwerp. Nou moet ons hom n stappie verder laat gaan en voor sy geestesoog n beeld laat vorm van wat hy graag wil sien, d.w.s. hy omvorm die konvensionele bestaande in die nuwe wat nog nie bestaan nie, maar wat hy in aansyn wil roep. Die kind moet dus geleer word om te weet wat hy wil hê. Ons maak van hom n kreatief denkende wese.

Op hierdie manier word die proses omgedraai omdat daar nie op die reeds bestaande gekonsentreer word nie, maar wel op wat ons wil hê die dinge moet wees. In plaas van terug te kyk, kyk ons vorentoe. Ons laat nie toe dat omstandighede met ons werk nie, maar ons werk in op omstandighede. „Do not wait to accept whatever may come before your eyes! Determine for yourself what shall come before your eyes!“¹⁾

Nou volg die faktor van konsentrasie en geloof en kom dit op die voorgrond, want geloof word daaraan geken dat dit n vaste vertroue is op daardie dinge wat ons in ons lewens graag wil hê maar wat nog nie gemanifesteer is nie omdat dit nog slegs in die geestesoog bestaan.²⁾

Op die regte tyd wanneer die onderbewuste ons lei tot die punt waar dit vir ons moontlik is om gestalte te verleen aan die begeerte wat ons koester, sal die oes gelever word. Hierdie fase speel weer af in die bewuste verstand en word deur die inspirasie

1) Flummer, G.L. Consciously creating circumstances, p.31.

2) Heb. 11:1.

vanuit die onderbewuste aangedryf. Dit maak die weë oop of stel die kind in die geleentheid om iets te volbring, mits dit nie die wette wat ruimte en tyd beheers, verbreek nie.

Hierdie proses kan waargeneem word ook in sy spel. „A great deal of a child's ordinary play is a working-out of its problems.“¹⁾

(d) Die stadium 10-12.
(Die stadium van sosiale ontplooiing.)

In teenstelling met die vorige stadia waar die kind egosentries en in sy eie aktiwiteite geabsorbeer was, is die kind van 10-12 besonder geïnteresseer in die buitewêreld.

Hy het sy individualiteitskwaliteite in die vroeëre stadia ten volle ontwikkel en het nou n drang om hierdie vermoëns te wy aan die lewe van die groep. „In all these activities it is no longer showing off which takes precedence, but the action performed for the good of the community.“²⁾

In hierdie periode kom die vermoë van leierskap ook te voorskyn. Leierskap is ten dele n aangebore vermoë, maar leierskap hang ook af van hoe die kind se kreatiewe vermoë ontwikkel het. As die beginsels van kreatiwiteit, bv. empatie, verbeelding, konsentrasie, ens. nie ten volle tot ontplooiing gekom het nie, sal die ingebore eienskap van leierskap ook nie tot sy reg kom nie.

Die belangstelling in sy medemens is n natuurlike eienskap by die kind van hierdie ouderdom. Hulle hou daarvan om in groepe te speel en om te koöperer in hulle aktiwiteite.

Hulle groepsverband is nog taamlik ongestruktureer. Hulle sal bv. saamkom om een of ander spel te speel en daarna sal hulle weer ontbind sonder enige verantwoordelikheid teenoor mekaar.

In die puberteit daarenteen, vorm hulle permanente klike wat lojaal teenoor mekaar is, en staan en val by die leier.³⁾

Gedurende hierdie ouderdom bestaan die groep uit seuns en meisies wat saam speel.

1) Hadfield, J.A. Childhood and adolescence, p.177.

2) Ibid. p.165.

3) Ibid. p.165, 207.

Dis n empatie-beginsel vir die kind om hom een te voel met sy groep; dis ook n empatie-beginsel vir die opvoeder om hom so in te voel in die sosiale node van sy kind en vir hom die geleenthede te skep om hierdie werklikhede te ervaar sonder inhibisies of spanninge.

Deurdadig dat die kind hom een voel met sy medemens ontwikkel hy onderlinge begrip en simpatie en dit is die grondslag van die sosiale lewe en gedrag. Eers as die kind die node en behoeftes van die groep kan aanvoel sal hy later in staat wees om die groep te lei. Hier is dus die begin van die ontwikkeling van die eien-skap vir leierskap.

Waar die kind in die vorige stadium sy verbeelding laat geld het in n meer praktiese vorm, hou hulle op hierdie ouderdom van fantasieverhale. Hulle onderskei egter tussen die fantasie en die werklikheid. Maar fantasie speel nogtans n belangrike rol. Hadfield druk dit treffend uit: „Fantasy is the child's first introduction to abstract ideas.”¹⁾

Die kind het sy persoonlike probleme, maar omdat hulle ekstroverte en nie introverte is nie, kan hulle hierdie probleme nie direk oplos nie, maar moet dit doen deur objektiewe vergelyking met soortgelyke probleme deur middel van stories oor andere en dié se probleme. „Bravery and courage are worked out in stories of brave and courageous men and women; the eternal conflict of good and evil is represented by witches and fairy godmothers.”²⁾

Dis ook die tyd van heldeverering en dis nou die tyd dat die opvoeder deur middel van die geskiedenis vir hom beeldprente opbou van die volk se helde sodat die volkseie by hom wakker gemaak kan word.

Deur kennis te maak met die volk se groot helde is die kind nou geïnspireer om vir homself beelde te visualiseer soos wat hy eendag graag sal wil word of wees, „for children project themselves into the lives of these heroes with such conviction that they can have a permanent effect upon their lives.”³⁾

1) Hadfield, a.w. p.169.

2) Ibid.

3) Ibid.

Hierdie stadium van sosiale ontplooiing is vir die opvoeder van baie groot belang deurdat hy eerstens geleentheid moet skep waar die kind in groepe saam kan werk en die kind die geleentheid bied om sy leierseienskappe te beoefen deur middel van besprekings en debatte.

Omdat dit die tyd van die heldeverering is, behoort daar in elke klaskamer voldoende voorsiening gemaak te word vir 'n toegeruste biblioteek, sodat die kind sonder veel probleme, en wanneer nodig, die stof selfstandig kan bekom.¹⁾

Die geskiedenis en godsdienlesse behoort wetenskaplik en kreatief gerig gegee te word, sodat hy hom kan invoel in die volks- en Bybelhelde se plekke. Daar behoort ook in hierdie lesse verwysings gemaak te word na die bronne. Desnoods behoort daar ook plek gelaat te word vir die kind om opstelletjies oor die helde uit te werk.

Dis nou duidelik dat die kind vir hom 'n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld kan opbou deur middel van heldeverering. Die kind is nou op so 'n stadium dat hy hom so inleef in hierdie beeld dat konsentrasie hierop outomaties volg. Dis vir hom so 'n lewende werklikheid en hy is so gefïnteresseer in hierdie beeld dat al sy aandag daarop ingestel is en dit vir hom voel asof dit 'n reeds gerealiseerde feit is. Hy glo wat hy ondervind omdat invoeling en verbeelding so intensief en geïntegreerd is.

Die intensiewe konsentrasie op hierdie gestruktureerde, gevisualiseerde heldebeelde maak nou 'n permanente indruk op die kind se onderbewussyn. Die groepsgees waarin hy hom bevind asook sy kans tot beoefening van leierskap het 'n bewuste do, ook 'n onderbewuste werking en sal in sy latere lewe van groot waarde vir die kind wees in die vergestaltung van die kreatiewe werking veral wat leierskap in sy volksverband betref.

Die kind van hierdie ouderdom het 'n wye belangstelling en het ook die vermoë om op elk te kan konsentreer, hoewel nie vir te lank tyd op 'n keer nie. Sy aandag beweeg vinnig van een punt na 'n volgende. Aan elk gee hy sy volle konsentrasie solank hy

1) Shane, H.G. & Yauch, W.A. Creative school administration, p.379

dit kan volhou.¹⁾ Hy hou daarvan om n taak te voltooi, dog Gesell het bevind dat „he doesn't wish to enlarge or to elaborate upon it.“²⁾

Charlotte Bühler beweer dat in die kind van hierdie tydperk daar n buitengewone geestelike ontwikkeling plaasvind en dat hierdie geestelike belangstelling een van die sterkste dryfvere van hierdie leeftyd is.³⁾

Sy vermeld verder dat kinders nou hulle eie geestelike probleme en belangstellings het en n veranderde houding het teenoor die stof wat hulle leer, „en een ander soort verantwoordelikhedsgevoel, ontstaat een heel andere houding van de leerling ten opzichte van het schoolwerk.“⁴⁾

Dit blyk dus nou asof op hierdie stadium die opening ontstaan om die kind meer omtrent die wet en die waarheid in te lig soos bespreek aan die begin van hoofstuk vier van hierdie geskrif.

Mumford maak ook melding daarvan dat „so-called common things are not common for him; all is penetrated with mystery; the infinite lies behind and within the finite - „⁵⁾

Dit is dus die ideale tyd om in die godsdiensles die fondament aan te vul van die belangrikheid van die verantwoordelikheid van die mens, die eenheid agter alles, en die einddoel te beklemtoon.

(e) Die stadium 12-17. Die pre-puber en puber.

Tot sover was die kind nog altyd onder die veilige beskerming en invloed van sy ouerhuis. Hy het gewilliglik vir hom laat sorg en was gehul in die geestelike dampkring van die gesin.

1) Gesell, Arnold e.a. Youth, the years from ten to sixteen, p.53.

2) Ibid.

3) Bühler, Charlotte. Practische kinderpsychologie, p.138.

4) Ibid. p.139.

5) Mumford, E.E.R. The dawn of religion in the mind of the child, p.49.

Nou bereik hy eger die stadium van oorgang tot volwassenheid. Hiertoe word hy gedwing deur die ewige en konstante wette van verandering en vooruitgang.

Liggaamlik begin daar tekens kom van volwassegewording wat hom dwing tot die soeke na nuwe perspektiewe. Geestelik sê ons dat hy in n tydperk kom van twee kante¹⁾ nl. n negatiewe en n positiewe - dit is negatief omdat die kind hom moet losmaak van die sfeer van die kinderjare met die verkleefdheid aan en die emosionele band of „invoeling" in die ouerhuis. Dis positief omdat die kind van nou af daartoe gedwonge voel om op eie bene te probeer staan en selfstandige beslissinge moet neem, sy blik op die toekoms rig, vir hom ideale skep en „sien" wat hy wil wees en word. In hierdie hoedanigheid kyk hy vooruit in die toekoms in en voel hom in in wat hy wil wees.

Hierdie hele psigo-fisiese verandering bring ingrypende omwentelinge mee wat as ons die kind nie vooraf daarop voorberei nie, gepaard gaan met groot emosionele skok en ontwrigting.

Eintlik is die kind nou n grensbewoner tussen ^{twee} wêrelde: aan die een kant die kinderwêreld, aan die ander kant die volwassene se wêreld. Dis n interessante verskynsel dat hoewel hy hom ontuis voel in albei wêrelde, hy hom in albei wêrelde kan invoel en op sy gemak kan wees.

As ons die kind voldoende geleentheid gebied het tot groep-aktiwiteite en as hy deel kon hê in werklike vriendskappe, sal ons oor haas enige probleem met hom kan gesels, hoewel hy in sy handelinge nog steeds kind bly.²⁾ Dit mag wees dat n mens in ernstige gesprek met hom gewikkel mag wees en dat hy net in die volgende oomblik n stok mag optel, hom verbeel dat dit n geweer is, en met krakende geluid n paar skote in die lug aftrek.

Onbedagsaamheid van die kant van die opvoeder maak dit vir hom moeilik om hom in die wêreld van die volwassene in te voel. Wat sy eie saak verder bemoeilik, is die feit dat hy onseker,

1) Faber, H. De godsdienstige ontwikkeling van onze kinderen, p.86.

2) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.150.

krities, skaam en selfbewus voel en veral besonder gevoelig is teenoor aanmerkinge van sy vriende. Hy is moeilik teenoor sy naaste in sy omgewing, krities teenoor sy ouers en boeties en sussies.¹⁾

Omdat hy op wankelvoet staan en die wêreld van die volwassenheid soos 'n groot see van onsekerheid voor hom uitstrek, wil hy graag op vaste grond kom.

Hierdie is 'n stadium van aftakeling en disintegrasie. By ongeveer dertien jaar is die kind psigies totaal gedisintegreer en dan begin die opbou van die nuwe en verdiepte geestelike lewe.²⁾ Hoewel die kind krities is as hy sy eie skeppinge gade slaan, kom daar tog sekere trekke van die kreatiewe handeling sterk op die voorgrond.

Hy is sensitief ingestel teenoor die wêreld om hom maar is meer 'n toeskouer as 'n deelnemer. "Hy is in een bepaald opzicht 'toeschouwer', hy voel zich bij de dingen wel betrokken, maar hij wordt er niet door overweldigd."³⁾ Volgens Perquin is dit verrassend hoe hy saaklike probleme tot 'n goeie oplossing kan bring.⁴⁾ Dit lyk egter of Perquin sinspeel op die meer alledaagse saaklike probleme want hy vermeld dat by 'n konflik sal hy in homself keer en "heel dikwijls wijkt hij uit naar de droom."⁵⁾

Dis duidelik dat die fantasie hier 'n rol kan speel wat die verbeelding van die kind kan ontwikkel as dit nie bly by dagdromery nie.

Deurdat die kind in 'n gevoelige stadium is en maklik na binne keer en oor dinge peins sal indrukke makliker gemaak word op die onderbewuste. Die indrukke wat hier op die onderbewuste gemaak word, kan die fondament wees vir groot kreatiewe daade in sy latere lewe.

-
- 1) Faber, H. a.w. p.97; Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek vir geskiedenisonderrig, p.72; Bühler, Charlotte. From birth to maturity, p.181.
 - 2) Schutte, B.G. B.Ed-lesing gehou aan P.U. vir C.H.O. op 3 Aug. 1963.
 - 3) Perquin, K. Pedagogische psychologie, p.61.
 - 4) Ibid. p.51.
 - 5) Ibid. p.66.

Wat die vergestaltung van die kreatiewe werking betref sal die kind huiwerig wees om iets tot stand te bring omdat hy onseker is en kritiek vrees.

Dis nou die tyd om waar die kind op die drumpel van n uitgestrekte volwasse lewe te staan gekom het, hy geleer word om met die wapen van die wet en die waarheid vir hom ideale te formuleer wat in sy lewe kan dien as rigsgnoer.

Dis die taak van die opvoeder om hier duidelik rigting te gee want „Baie moderne kinders word op so baie aspekte van hulle lewe gelaat met n gevoel van ondoeltreffendheid dat hulle hul aandag op die onbeduidende toespits en afgode vir hulself gebou het.“¹⁾

Mnr. Ferrandi, hoof van die St. Andrews private Anglikaanse seunskool in Bloemfontein, vermeld dat die klem meer op die godsdiens moet val.²⁾ Ons is dit eens met hom, want deur die kind die wet en die waarheid te leer deur middel van die godsdiens, kry sy lewe rigting en doel en sal hy leer dat hy nie op eie kragte ver kan kom nie, maar as hy homself sien in die lig van die waarheid, vervul hy n verhewe taak. Hier word die ideaal suiwer gestel. Ook speel geskiedenisonderrig n belangrike rol om die volkseie by hom tuis te bring. So kry hy krag uit eie bodem en inspirasie uit eie geledere om die valsheid van die moderne wêreld die hoof te bied. Die rol van kreatiwiteit kry hier n geestelike inslag.

Daar is ook ander kenmerke van hierdie stadium wat n invloed het op die kreatiwiteit van die kind en wat ons kan ontgin in belang van die kind.

Hierdie stadium word gekenmerk deur n sterker bendegees en n vinnige psigo-fisiese seksontwikkeling.

Die bendegees is hier baie hefter as in die vorige stadium en dit het n meer permanente karakter wat gekenmerk word deur lojaliteit aan die leier en n gemeenskaplike belangstelling.³⁾

1) Ferrandi, N.C.H. Anglikaanse skoolhoof val V.S.A. aan.
(In Dagbreek en Sondagnuus, 24 Julie 1966, p.7.)

2) Ibid.

3) Hadfield, J.A. a.w. p.165, 207.

n Verdere kenmerk is dié van homoseksualiteit waar die verskillende sekse afsonderlike groepe vorm, seuns met seuns en meisies met meisies.¹⁾

Breckenridge en Vincent sê dat deurdat die seksdrif by die kind van hierdie ouderdom ontwaak, is dit een van sy hoofprobleme om hierdie nuut ontwaakte seksimpulse te leer beheer. "What these new longings mean, how to express, and how to control them occupies much of the attention and energy."²⁾

Gedurende die puberteit skei die pituêre klier, aan die basis van die brein, hormone af wat die sekskliere prikkel. Hadfield beweer dat omdat die pituêre klier so teenaan die brein is, kan die seksuele gevoelens net so veel deur verbeelding gestimuleer word as deur uiterlike stimulasie. Hierdie is dus n kritieke fase in die lewe van die kind.

Omdat die kind seksueel nou ryp word, kan daar n bese kringloop ontstaan want die sekskliere stimuleer die gedagtes en omdat die pituêre klier so teenaan die brein geleë is, help dit die verbeelding in hierdie verband aan en dit stimuleer weer die sekskliere.

Wat die kreatiewe werking hier betref, kan die kind hom baie maklik invoel in seksuele situasies en word ook maklik geprikkel tot invoeling deur middel van leesstof, bioskoopprent, advertensies, ens. Prof. Chris Coetzee sê dat: "Die seks fantasie gee aanleiding tot allerlei eienaardige voorstellings veral oor die seksuele gemeenskap, en die fantasielewe maal oor en oor om die een belangrike punt: met koorsagtige wellus word nie alleen romans en boeke deursnuffel nie, maar sit voor soms tot die seksdaad sowel in sy growwe vorm van seksuele omgang as in sy fyner vorm van selfbevrediging."³⁾

1) Hadfield, J.A. a.w. p.207.

2) Breckenridge, M.E. & Vincent, E.L. Child development, p.502.

3) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde, p.194.

Invoeling sit die verbeelding aan die gang, maar die verbeelding is fluktuierend omdat die kind geen ervaring op seksgebied het nie. Dis die groot taak van die opvoeder om die aandag van die kind so te sublimeer dat hy nie n gestruktureerde, gevisualiseerde seksbeeld vir hom opbou wat in die onderbewussyn kan wegsink en voortwoed tot omstandighede opduik wat hom kan laat oorgaan tot die vergestaltin_g van die seksdaad nie.

Die kontrole oor hierdie sekslibido kan aangehelp word op liggaamlike manier soos deur spieroefening, bv. liggaamsoefeninge of sport.

Die ander manier van kontrole is deur projeksie van n mens se belang, aspirasies en entoesiasme in een of ander kreatiewe werk sodat die energie daardeur geabsorbeer kan word. "Various techniques for creative expression can be used for this purpose, such as drawing, writing, movement."¹⁾

Die opvoeder kan nou die kind se lewensenergie tot sublimasie lei deur die aanbieding van mooi poësie, musiek, kunslesse, drama, ens. Die kind se gedagtes word dan weggelei van seks sodat hy hom kan invoel in die estetiese, die ware en die goeie, en hy sodoende leer om vir hom daar waardes op te bou.

Dis van belang dat die aandag van seks weggelei word en dat sy kreatiewe energie tot vergestaltin_g sal kom, nie op seksuele gebied nie, maar toegespits sal word op vervangende positiewe waardes. Hy moet hom dus kan uitleef op een of ander terrein. Dis veral Jung wat die begrip libido van Freud geneem het en dit "gedeseksualiseer" het en daarna verklaar het "that the human being is endowed with a supply of energy which can be turned into various channels."²⁾

Dit is dus moontlik om hierdie seksuele energie in ander kanale te stuur. Dis nie alleen moontlik nie, maar belangrik dat dit wel gedoen sal word omdat ons op sedelike gebied hoë ideale vir ons opvoedeling koester.

1) Assagioli, Roberto. Transmutation and sublimation of sexual energies, p.8.

2) Allen, C. Modern discoveries in medical psychology, p.189.

(f) Die stadium 17 +. (Die adolessensie.)

Gedurende die puberteit was die kind nog gefrustreer as gevolg van die skok van fisiese en psigiese ryping.

In hierdie stadium is al die kapasiteite en potensialiteite gekoördineer en op een doelwit gerig.¹⁾

Aristoteles het dit die tydperk van „high-mindedness“²⁾ genoem maar hy skryf dit egter toe aan n gebrek aan ervaring.

Hierdie tydperk word gekenmerk aan n hoë idealisme omdat die jeugdige homself weer vind. „Die storm en drang van die puberteit kom hierin al meer tot rus.“³⁾ Dis wanneer n mens tot rus kom dat dit ook moontlik is om tot besinning te kom. Soos die oppervlakte van die water eers tot rus moet kom voordat dit die hoë beeld van die maan vertoon, net so is dit in sy stille ure van mymering dat die kind sy toekoms kan „sien“ en hom invoel in wat hy wil wees.

Daar is egter nog n groot kloof tussen sy droombeelde en die werklikheid sodat dit dikwels gebeur dat hy groot ideale skep wat weens gebrek aan ervaring nie altyd uitvoerbaar is nie. Daarby het die adolessent ook nou te kampe met sterk seksuele gevoelens aan die een kant en hoë ideale aan die ander kant. Dit kan lei tot konflik veral as hy skuldgevoelens ten opsigte van seks ontwikkel het.

Hy kom nou ook tot die besef dat hy n taak het om te vervul en daarby ontstaan die verlange na n lewensmaat.

Dis nou duidelik dat die opvoeder die kind gedurende hierdie stadium veral in twee aspekte behulpzaam moet wees, nl. by die keuse van n beroep en by die keuse van n lewensmaat. Albei is van lewensbelang en indien dit verkeerd loop kan sy lewe later op die rotse beland.

1) Hadfield, J.A. a.w. p.241.

2) Ibid. p.240.

3) Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek vir geskiedenis-onderrig, p.73.

Die adolessent toon „n dieper insig in sosiale aangeleenthede en n verhoogde vermoë om dinge sosiaal te sien.“¹⁾ Hulle vorm ook groepe, maar dis heeltemal verskillend van die bendes van die vorige stadia. Hier word hulle nou saamgebind deur lojaliteit aan dieselfde ideaal en hulle verwag dat dit gefundeer moet wees op waarheid, egtheid en geregtigheid.²⁾ Die leier van die groep word nie meer geïdealiseer nie, maar die ideaal of doelwit van die groep word eerste gestel.

n Belangrike eienskap van die adolessent in hierdie tyd, volgens prof. Chris Coetzee, is om „homself agter en onder die groep te stel.“³⁾ Ook Hadfield beklemtoon hierdie feit dat „an adolescent at this phase hates to be different - whether in dress, habits, speech, pocket money, or the things he is allowed to do.“⁴⁾

Dit is nou duidelik dat die kind gedurende hierdie stadium n neiging toon tot konformiteit. Konformiteit, egter, is geen bondgenoot van kreatiwiteit nie.

Hier het die opvoeder dus nou n buitengewone moeilike taak om op te voed tot kreatiwiteit. Uiterlik kan en wil die kind nie teen die konformiteit van die groep indruis nie. Sou hy dit wel doen en anders aantrek en praat en ander gewoontes hê, dan sal die groep hom uitwerk en hy sal n baie ongelukkige mens word wat moeilik en soms onmoontlik met sy maats kan kommunikeer.⁵⁾

Die groot vraag ontstaan nou hoe die opvoeder in hierdie stadium vir kreatiwiteit moet opvoed.

Die oplossing mag miskien geleë wees in n verskuiwing van aandag van die onmiddellike na die verwyderde en die metode mag op die empatie-vlak te vinde wees.

1) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.196.

2) Hadfield, J.A. a.w. p.242;
Ehler, C. Praktische kinder psychologie, p.179.

3) Coetzee, J.C. a.w. p.196.

4) Hadfield, J.A. a.w. p.212.

5) Ibid.

Invoeling moet egter aanpas by die eise van hierdie leeftyd en die kind moet aldus geleer word om hom in te voel op sosiale gebied en op die gemeenskaplike ideaal, bv. n volksideaal. Hieruit kan hy dan vir homself n ideaal opbou waarna hy ywerig streef. Omdat hy nie voldoende ervaring het nie, sal hierdie ideaal nie altyd prakties uitvoerbaar wees nie en die opvoeder moet hom hier help om n ideaal te vorm wat by sy eie bekwaamhede en talente aanpas.

Omdat die kind nou aan die einde van die storm-en-drang-periode gekom het, betree hy die eerste treë van die wêreld van volwassenheid. Na n tydperk van frustrasie en verwarring, kom hy uiteindelik tot religieuse ervaring.

✓ Dit is nou die tyd van godsdiensontploffing in die sin wat die volwassene dit sien en ervaar. Wanneer insig kom oor die belangrikheid van geestelike ontvouing, begin hy rusteloos word en uitermate bedruk oor sy onvergenoegdheid en sondigheid. „a phenomenon which appears to be due to a longing by adolescents for something outside and beyond themselves.“¹⁾

Dit is nou die begin van die tyd wat lei tot n oorgawe aan n hoër mag as hyself en waar hy besef dat hy in sigself tot niks in staat is nie, maar dat hy n instrument in die hande van God is.

As hy deur die regte leiding tot hierdie omvattende insig kan kom, mag hy tot die besef kom dat hy n geroepene is om n taak te vervul en dat hy dit na die beste van sy vermoë skeppend moet verrig.

Sy kreatiewe vermoë word dus nou gekoppel aan n groter kreatiewe krag wat deur hom werk. Soos die brander geen krag het nie, maar deur die krag van die groot oseaan uitgestoot word, so word sy krag onderskraag en tot momentum gebring deur n groter krag as hyself. Dit kom alleen as n gevolg van die waarheid van die gevoel van eenheid tussen hom en God.

1) Hadfield, J.A. a.w. p.241.

Opsommend kan nou gesê word dat die godsdiensonderrig van primêre en wesenlike belang is om kreatiwiteit te ontwikkel.

Wat die kind se verbeelding betref, is hy as gevolg van sy hoë idealisme geneig om perfekte mense of helde te soek in n perfekte wêreld. Omdat daar nie sodanige perfeksioniste in ons gewone wêreld te vinde is nie, skep die adolessent nou vir hom n wêreld van fantasie en verbeelding waarin daardie ideale te vinde is. Hierdie vorm van verbeelding word veral by die jeug met n ongelukkige en ontoereikende kinderlewe aangetref. „The adolescent judges both himself and others by his ideals.“¹⁾

Die kind het in hierdie ouderdom die nodige verbeelding om vir hom n hoë ideaal te stel. Omdat hierdie perfekte beeld wat hy nou skep nie in die praktiese wêreld aanpasbaar is nie, sal sy gemoed die een oomblik op die hoogtes en die ander oomblik in die dieptes wees. Die adolessent het dus hier n „ewige stryd tussen ideaal en werklikheid.“²⁾

Die belangrike opvoedingsaspek vir kreatiwiteit is daarin geleë dat die opvoeder die kind moet help om aan n ideaal vas te hou en waar hy moedeloos raak, hom te inspireer om altyd die einddoel voor oë te hou en die kind ook te laat beseef dat dit belangrik is om n ideaal na te streef.

So word die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld vasgehou in die verstand van die kind en al sou daar ook omstandighede kom wat hom sal ontmoedig, moet hy nogtans kan vashou aan n bepaalde beeld.

Die opvoedkundige waarde hiervan is dat die kind leer om doelgerig te wees, doelsettingsvermoë aan die dag te lê, vir hom n gestruktureerde beeld op te bou en daarop te konsentreer.

In sy latere lewe sal hy sy planne kan deurvoer en hom nie deur elke wind van voor van koers laat bring nie.

Omdat die adolessent so n hoë idealisme het en die perfekte nastreef, sal hy daardie eienskappe ook vir n lewensmaat as norm

1) Radfield, J.A. a.w. p.242.

2) Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek vir geskiedenisonderrig, p.73.

stel. Aan die ander kant het hy nou te kampe met die nuut ontwaakte seksuele drange en wens die feit dat hy nie ervaring het nie, sal hy geneig wees om die lewensmaat op die uiterlike voorkoms te takseer. Hy soek nou die uiterlike perfekte persoon en weef dan sy hoe ideale om daardie persoon. Sou hy dan later met daardie persoon trou, kan hy dalk onaangenaam ontugter word.

Die opvoeding vir kreatiwiteit lê nou hierin, nl. nie om vir hom n perfekte beeld om n bepaalde persoon te weef nie, maar om hierdie beeld wat hy in sy gedagte het, aan die Groot Meester oor te laat wat in die harte sien en weet wie bymekaar pas en hoort.

Kreatiwiteit word dus hier nie in mensende geplaas nie, maar in dié van die Voorsienigheid, en aldus is daar weer eens n verskuiwing van vlak waarop kreatiwiteit plaasvind. Die mens met sy verleende kreatiwiteit plaas nou die uitvoering van die kreatiewe handeling op die primêre kreatiewe bron vir voltrekking.

B. DIE TOEPASSING VAN DIE KREATIEWE HANDELING IN DIE VERSKILLENDE OPVOEDINGSTERREINE.

(a) Inleiding.

Tot sover het ons nou opgemerk dat kreatiwiteit voorkom in al die stadiums van die ontwikkeling van die kind. Elke stadium is van belang omdat n sekere aspek van kreatiwiteit daarin sterker na vore kom, bv. by die kleuter, die fantasie; by die laerskoolkind, die smag na kennis of data, by die kind tussen 10 en 12 die sosiale ontplooiing of skepping in die groep, by die puber die smag tot selfstandigwording en by die adolessent die idealisme.

Die verskillende stadia van ontwikkeling speel dus n uiters belangrike rol by die ontwikkeling van kreatiwiteit op skool. Die opvoeder sal met n kennis van die stadia weet wat om van die kind te verwag en die stof so aanbied dat dit aanspas by die ontwikkelingsfasas sodat dit die kreatiewe vermoë van die kind op daardie besondere stadium tot volle ontplooiing sal bring.

Elke mens is toegerus met sowel 'n sekere mate van intelligensie as met 'n ingebore kreatiewe instink.¹⁾ Dis baie duidelik dat die mens twee afsonderlike vermoëns het, nl. intelligensie en kreatiwiteit. Soos reeds aangedui, loop die twee parallel aan mekaar en oorvleuel mekaar slegs op 'n klein terrein.

Dit het uit hierdie studie ook duidelik geword dat albei ontwikkel kan word en dat albei nodig is in die mens se lewe. Sou ons slegs die intelligensie ontwikkel, en die kreatiwiteit min ag, sal dit kon lei tot verstarring. "n Skool wat hoofsaaklik toegespits is op die bybring van kennis sou nog slegs die uiterlike voorwaardes skep vir die funksionering van die denke, terwyl dit aan die stimulering van originaliteit en spontaniteit nog lank nie toe is nie."²⁾ Prof. Duminy vermeld dat daar relatief baie meer mense met 'n uitmuntende algemene intelligensie is as wat daar werklik originele geeste onder hulle is. Hy vra dan die vraag "of ons nie in die klaskamers van ons skole reeds die sluimerende kreatiwiteit sedert die vroegste skooldae smoor ten gunste van memorisering, reproduksie en konvensionaliteit nie?"³⁾

Dit blyk uit voorgaande dat die neiging bestaan om meer aandag aan intellektuele opvoeding te gee, terwyl daar maar uiters min gedoen word om kreatiwiteit by kinders te kweek.

↓ Omdat kreatiwiteit daardie eienskap is wat van die kind 'n selfdenkende, oorspronklike wese maak, en dit juis hierdie kaliber mense is wat ons nodig het in die moderne samelewing, is dit vir ons nou duidelik dat daar 'n balans in die opvoeding moet wees tussen intelligensie en kreatiwiteit.

(b) Keuse van vakke.

Om 'n balans in die opvoeding te bewerkstellig, sal ons nou veral aandag moet gee aan die soort vakke wat aangebied word. Sekere vakke leen hulle by uitstek vir die ontwikkeling van die

1) Lowenfeld, Viktor. Creative and mental growth, p.40.

2) Duminy, P.A. Begaaftheid en die onderwys van begaafde kinders, p.39.

3) Duminy, P.A. Van konvensionaliteit na kreatiwiteit.
(In Port Hare Papers, Vol. II no. 3, Des. 1961, p.120.)

intelligensie bv. rekenkunde, wetenskap, wiskunde, boekhou, ens.

Ander vakke is weer by uitstek geskik vir die ontwikkeling van kreatiwiteit, bv. kuns, tale, drama, musiek, geskiedenis, godsdiens, ens.

✓ By die samestelling van 'n leerplan behoort daar 'n balans bewerkstellig te word tussen die verskillende vakke sodat intelligensie asook kreatiwiteit ontwikkel kan word. Hier word nou nie bedoel dat net sekere vakke intelligensie ontwikkel en ander kreatiwiteit nie, maar, soos ook verder opgemerk sal word, kan kreatiwiteit deur middel van al die vakke ontwikkel word; sekere vakke leen hulle net baie meer daartoe, terwyl ander weer uitsluitlik geskik is vir die ontwikkeling van die intelligensie deur bv. probleemoplossing.

As ons hierdie feit in ag neem, word dit ook duidelik dat daar nie apart tot intelligensie en kreatiwiteit opgevoed moet word nie, maar dat die twee saam 'n integrerende deel van die leerplan moet vorm, en dat daar tot albei opgevoed moet word sodat daar 'n perfekte balans kan wees.¹⁾

Omdat hierdie studie oor die kreatiwiteit in die opvoeding handel, sal daar nou gepoog word om meer lig op die saak te werp deur bestudering van die leerplanne en die stelsel van onderwys.

(c) Die leerplanne.

Met al die bogenoemde feite in ag geneem, is dit nou duidelik dat daar in die leerplanne plek gemaak moet word om tot kreatiwiteit op te voed.

Die samestelling van 'n leerplan is nie alleen 'n gewigtige opvoedkundige taak nie, maar ook 'n taak wat deur baie faktore beïnvloed word en daarom een van die moeilikste. Ons noem net kortliks 'n paar van die vernaamste aspekte wat probleme oplewer by die samestelling van 'n leerplan.

1) Millard, C.V. Child growth and development, p.176.

Probleme by die samestelling van n leerplan.

(1) Die tydprobleem.

Die leerplanne is so volgepak met feite dat die opvoeder moet jaag om al die kennis aan die kind oor te dra sodat daar geen of min tyd is vir die ontwikkeling van kreatiwiteit.¹⁾

Geduld gaan hand aan hand met die tydfaktor. As daar genoeg tyd beskikbaar is, sal die opvoeder ook meer geduld aan die dag kan lê by die ontwikkeling van kreatiwiteit, want soos reeds opgemerk, neem die kreatiewe handeling heelwat tyd in beslag. Daar moet dus geduld beoefen word om die kreatiewe daad tot vergestaltung te laat kom. "If teachers seriously wish to promote creative development, first of all they must have unlimited patience and be willing always to provide time."²⁾

(2) Die agtergrond van die onderwyspersoneel.

Soos reeds behandel in hierdie hoofstuk moet die onderwyser n geïnspireerde en goed toegeruste, doelgerigte mens wees. Hy moet weet dat die kind n doel op aarde het en hy moet die kind help om daardie doel te vervul.

Hy moet ook weet dat die kind kreatiewe potensialiteite het en dat dit ontwikkel moet word om van die kind die mens te maak wat hy veronderstel is om te wees.

Verder moet die onderwyser nie uit die oog verloor nie dat die kind funksioneer as n eenheid in sy ganse ontwikkeling en dat hy in daardie lig opgevoed moet word. "He is not only a unit physiologically, mentally, and creatively, but he functions at all times as a unit."³⁾ Daar moet dus n balans in die opvoeding wees en al die aspekte moet hulle regmatige plek hê.

✓ By die opvoeding vir kreatiwiteit moet die onderwyser goed bekend wees met die stadia van ontwikkeling van die kind en die rol wat kreatiwiteit in al hierdie stadia speel om sodoende

1) Shane, H.G. & Vauch, W.A. Creative school administration, p.218.

2) Millard, C.V. Child growth and development, p.185.

3) Ibid. p.187.

presies te weet hoe om in die onderwysproses by die kind aan te pas. Die kreatiewe ontwikkeling van die kind is nie net as sodanig belangrik nie, maar ook vir die kind se ontwikkeling op ander terreine. „This means that creative development has meaning for interpreting the child's mental growth, his emotional state, and his personal and social development.“¹⁾

Hieruit blyk dat die taak van die onderwyser nie alleen groot en omvattend is nie, maar ook een van groot verantwoordelikheid, want al sou die leerplanne voldoende voorsiening maak vir al die geleenthede in die opvoeding tot kreatiwiteit en die aanbieding is nie korrek nie, kan daar ook niks van tereg kom nie. Die regte onderwyser speel dus hier 'n belangrike rol, maar ongelukkig is hulle skaars.²⁾

(3) Die houding van die gemeenskap.

Elke gemeenskap bestaan uit 'n verskeidenheid mense met verskillende agtergrond en ekonomiese en opvoedkundige status en elk met sekere aspirasies vir hulle kinders. Hierdie feite moet by die opstel van die leerplan wel deeglik in aanmerking geneem word.³⁾

Dit is dus ook nodig om die noodsaaklikheid van die opvoeding tot kreatiwiteit by die gemeenskap tuis te bring sodat ook hulle die behoefte daarvan sal voel en die onderwyser in sy taak sal help.

Dit blyk duidelik uit hierdie studie dat kreatiwiteit 'n belangrike rol speel, selfs al by die ontwikkeling van die kleuter, en dat dit in al die stadia van die kind in die regte rigting gestuur moet word, of anders kan dit reeds vroeg in die lewe van die mens doodgesmoor word.

✓ Die taak van die gemeenskap, in besonder die ouer, kan dus hier nie gering geskat word nie. Deur kreatiwiteit in die vroegste

1) Millard, C.V. Child growth and development, p.187.

2) Shane, H.G. & Yauch, W.A. a.w. p.219.

3) Ibid. p.219, 220.

jare by die kind aan te moedig, en om die kind tuis in al die stadia van ontwikkeling tot kreatiwiteit te prikkel, help die ouer die opvoeder in sy moeilike taak.

✓ Dit is dus belangrik dat die gemeenskap kreatief ingestel moet wees en dat die leerplan ook aan daardie behoeftes moet voldoen.

✓ (4) Fasiliteite.

Met die opstel van die leerplan sal die opvoeder soms probleme ondervind om die nodige fasiliteite te bekom. Veral met die opvoeding tot kreatiwiteit is daar soms 'n gebrek aan voldoende boeke, ensiklopedieë, ruimte om hierdie boeke in elke klaskamer te hou, te kort aan opvoedkundige materiaal en die nodige klaskamers. „Creative expression necessarily involves media each form of expression needs its own media and raw materials.“¹⁾

(5) Konformiteit.

Die groot probleem by die samestelling van die leerplan is daarin geleë dat daar aan konforme idees vasgehou word. Die opvoeder staan hom blind op wat in die verlede gedoen is en stel dan sy leerplan daarvolgens op, terwyl tye steeds verander en daar heeltemal nuwe begrippe na vore kom. In treffende woorde het Plato dit eeue gelede al gestel: „time will change and even reverse many of your present opinions. Refrain therefore awhile from setting yourself up as judges of the highest matters.“²⁾

By die opstel van die leerplan is dit baie nodig dat daar plek vir nuwe idees en ontwikkeling gelaat word.

Dit is duidelik dat met die opstel van die leerplan om kreatiwiteit te bevorder, rekening gehou moet word met die tyd-faktor, die agtergrond en bekwaamheid van die leerkragte, die houding van die gemeenskap, voldoende geriewe en die gevaar van konformiteit.

1) Millard, C.V. a.w. p.182.

2) Gekwoteer deur Shane, H.G. & Yauch, W.A. in a.w. p.221.

In die analise van kreatiwiteit is daar ook bevind dat die kreatiewe handeling uit verskillende elemente bestaan, nl. sensitiewe empatiese relasies, fluktuierende en gestruktureerde verbeelding, konsentrasie, die rol van die onderbewuste en die vergestaltung. In die leerplanne sal daar ook plek gelaat moet word vir die ontwikkeling van al hierdie elemente sodat kreatiwiteit as geheel bevorder kan word.

✓ Omdat die skool so n bepalende rol in die kind se lewe speel, kan dit nie genoeg beklemtoon word dat dit juis op hierdie terrein is waar kreatiwiteit of gekweek of doodgemaak kan word nie.¹⁾

"The school curriculum is central to all other problems of secondary education."²⁾

Daar is n baie noue verband tussen die leerplan en die aanbieding van die stof. Dit is haas ondenkbaar om n ideale leerplan op te stel en te verwag dat kreatiwiteit bevorder sal word as dit nie op die regte manier aangebied word nie. Daarom behoort daar in elke leerplan n sekere mate van speling gelaat te word waarin die onderwyser sy eie klasprogramme kan uitwerk om by die behoefte van die besondere klas aan te pas.³⁾

✓ Nog n probleem is dié van die ouer onderwyser wat al n vaste, geïkte styl ontwikkel het en nie meer buigbaar of vatbaar is vir nuwe idees nie. Nuwe idees word sumier verwerp of met agterdog en minagting bejeën. Die oplossing mag daarin te vinde wees dat die onderwyser aangemoedig moet word om gedurig verder te studeer of opknappingskursusse moet bywoon.

n Feit wat voor oë gehou moet word is dat n groot gedeelte van die werk wat op skool gedoen word, reproduktief sal en moet wees. Hier moet die klem egter op begrip val. Die kind moet nie drillwerk soos papegaaiwerk doen nie, maar moet verstaan waarom dit gaan en waarom dit noodsaaklik is om dit te doen. Hy moet primêr leer om sy probleme te formuleer. Daarna kan hy tot n oplossing daarvan oorgeen.

1) Hutchinson, M. & Young, G. Educating the intelligent, p.55.

2) Ibid. p.58.

3) Shane, H.G. & Yauch, W.A. Creative school administration, p.264.

Sekere feite en relasies tussen feite sal altyd gememoriseer moet word om daardie basis van perate kennis te vorm wat nie anders as van die grootste belang geag kan word nie. Dit is egter noodsaaklik om ten spyte hiervan, die kreatiewe gedagte wat in ons leerlinge skuil, ten volle te ontwikkel omdat ons land die maksimum wat sy geeste met oorspronklikheid op alle terreine kan lewer, ewe nodig het.¹⁾

(d) Vakke wat n rol speel by kreatiwiteit.

By die opstel van n leerplan speel die verskillende vakke n belangrike rol. „Rich, interesting, and substantial subject matter will continue to play a vital role in the curriculum.”²⁾

Alle vakke bied n kans vir die ontwikkeling van die kind. Sommige vakke het egter groter moontlikhede in hierdie verband as andere, maar kreatiwiteit moet in almal bevorder word sodat dit n plek in elke dag se program kan inneem en nie as iets afsonderliks beskou word nie. So sal die kind die skool sien as n integrale, gekorreleerde eenheid en nie as n onsamehangende gebeure waar die akademiese en die skeppende teenoor mekaar staan nie.³⁾

Dit is dus nou nodig dat ons sal stilstaan by al die verskillende vakke om aan te dui watter moontlikhede elk bied by die ontwikkeling van kreatiwiteit.

Vir hierdie doel sal die vakke soos volg ingedeel word, nl. godsdiensonderrig, kennisvakke veral met betrekking tot geskiedenis, tale, wetenskappe, syfervakke en drama, dans en musiek.

(1) Godsdiensonderrig.

In die Calvinistiese opvoeding, beskou ons die godsdiensonderrig as die belangrikste leerstof. Prof. Chris Coetzee vermeld ook dat die onderwys in die godsdiens volgens Calvinistiese beskouing nie alleen die eerste plek by die opvoeding van die

1) Dumluy, P.A. Van konvensionaliteit na kreatiwiteit.
(In a.w. p.121.)

2) Shane, H.G. & Yauch, W.A. a.w. p.279.

3) Millard, C.V. a.w. p.108.

kind behoort in te neem nie, maar dat dit ook die hele opvoeding van die kind moet deursuur, en die grondslag, die uitgangspunt en die eindpunt van alle opvoeding moet wees.¹⁾

Dis ook in die godsdiensonderrig waar die grondslag vir kreatiwiteit gelê kan word. Die godsdiensonderrig verskaf daardie geleentheid aan die opvoeder om aan die kind te verduidelik dat daar 'n doel is met sy lewe en dat hy 'n taak het om te vervul; dat hy nie net slaafs moet navolg nie, maar 'n doelgerigte, selfstandige, denkende, kreatiewe persoon moet word.

Hierby sluit dan ook die verantwoordelikheid aan. Ons is almal teenoor God en ons medemens verantwoordelik vir die daade wat ons doen. Deur die verantwoordelikheid van elke mens teenoor die ander te beklemtoon, word ook goeie sosiale betrekkinge bewerkstellig.

Dit kon dus daarop neer dat die wet (van persoonlike verantwoordelikheid) en die waarheid (dat die mens in 'n nuwe relasie met sy Skepper moet leef om tot krag te kom)²⁾ die basis vorm van die hele kreatiewe handeling.

In geen ander vak kan hierdie beginsels so sterk beklemtoon word as juis in die godsdiensonderrig nie en daarom moet die opvoeder hier goed toegerus wees vir sy taak en moet daar in die leerplan ruimte en tyd toegelaat word vir hierdie belangrike vak wat as rigsgaander kan dien vir die lewe van die kind.

Ook die geloofskennis kan hier aan die kind geleer word, sodat hy 'n sterk geloof in die goeie daad kan opbou.

(2) Geskiedenis

As aanvullende leerstof in die Calvinistiese opvoeding noem prof. Chris Coetzee die wêreldlike onderwys.³⁾ Volgens hom bestaan die inhoud daarvan „uit 'n kennis van die bouwerk van Godskepping, van die mens as kroon van die Skepping sowel as van die dier, die plant en die leweloze dinge.“⁴⁾ Omdat die mens die

1) Coetzee, J.C. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p.31.

2) Hoofstuk IV, deel I, C, (a) en (b) van hierdie geskrif.

3) Coetzee, J.C. a.w. p.31.

4) Ibid.

hoogste plek inneem, sal die kennis van die mens die vernaamste deel van hierdie onderwys wees. Die twee belangrikste is volgens prof. Coetzee die geskiedenisonderrig en die taalonderrig. Verder vermeld hy dat „God die Geskiedenis van die mens gebruik het en nog gebruik vir die openbaring van Sy raadsbesluite.“¹⁾

Geskiedenis neem dus 'n baie belangrike plek in die leerplan, en speel ook 'n groot rol by die ontwikkeling van kreatiwiteit. Laat ons nou kortliks nagaan watter plek die kreatiewe werking in die geskiedenisonderrig inneem.

Om die volkseie by die kind tuis te bring, is dit veral belangrik om in die eerste plek die volksgeskiedenis 'n vernane plek in die geskiedenisleerplan te laat inneem. Die opvoeder is dan in staat om 'n sensitiewe empatiese relasie in die volksgeskiedenis te bewerkstellig sodat die leerling hom invoel in die plek van die volkshelde en dit ook so sy eie maak. „Hy leef mee in die hoogtes en dieptes van sy volksverlede, skaam hom vir die wandade en juig oor prestasies.“²⁾ Hier het ons te make met tipiese invoeling waar die kind met sy vryswewende verbeelding 'n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld kan opbou wat eie is aan die aard van sy volk. Ons het nie bloot te doen met die fantasie van die kind nie, want waar fantasie „vryswewend en ongebonde“ is, daar word die verplasing van en inlewing in die verlede gebind aan die reeds gevormde materiaal van die historikus.³⁾

Die kind kry dus hier die geleentheid om vir hom 'n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld op te bou. „Deur die beeld kry hy 'n houvas of greep op die verlede en hy bring dit in kaart, gee 'n bepaalde vorm daaraan, grens dit af, trek lyne en kontoere daardeur of daaromheen sodat dit tot afgeslote geheel word wat vir hom begryplik en verstaanbaar is.“⁴⁾

Konsentrasie kom op verskillende vlakke voor. Wanneer die

-
- 1) Coetzee, J.C. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p.31.
 - 2) Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek vir geskiedenisonderrig, p.73.
 - 3) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns, p.63.
 - 4) Van Jaarsveld, F.A. Die Afrikaner se geskiedenisbeeld, p.24.

opvoeder die stof so boeiend aanbied dat die kind dit as't ware ervaar, gaan hy oor in diepe konsentrasie in dit wat hom aangebied word.

Wanneer die opvoeder nou verder die belangstelling van die kind so prikkel, (en daarby nog die nams verskaf van boeke vir naslaandoeleindes, dat die kind uit sy eie dit nagaan) sal hy in verdere selfstandige konsentrasie opgaan in die beeld wat hy vir hom opgebou het.

Ons kom nou tot die gevolgtrekking dat geskiedenis n groot terrein bied waar kreatiewe ontwikkeling moontlik is. In die geskiedenisleerplan moet daar egter genoeg tyd wees vir selfstudie en moet daar ook die nodige boeke vir naslaanwerk wees. Hierdie boeke moet te enigertyd vir elke leerling beskikbaar wees.

Die opvoeder moet ook die geskiedenisleerstof prikkelend aanbied sodat dit nie vir die kind bloot feitekenis sal wees nie, maar n ware bron van inspirasie en uitbouing van kreatiwiteit.

Deur die geskiedenis leer die kind die volkseie en volkskarakter ken sodat hy met sy skeppinge die ideale van sy volk bevorder en volksvreemde elemente kan ken en teenwerk. Geen vak is so belangrik in die opbou van n nasie en geen vak is so belangrik om die skeppinge van die individu te sinchroniseer met die volkswil om sodoende n kragtige, dinamiese geïntegreerde eenheid te bewerkstellig nie.

(3) Taalonderrig.

Taal kan beskou word as die belangrikste middel waardeur die mens homself aan sy medemens kan openbaar. Dit is ook verstaanbaar waarom dit so n vernane plek in die leerplan inneem. Hutchinson en Young vermeld dat die studie van taal een van die hoofdoele van intellektuele opvoeding moet wees.¹⁾ Deur sy taal kan die mens aan sy gevoelens en idees gestalte gee.

1) Hutchinson, M. & Young, C. Educating the intelligent, p.65.

Moedertaal beklee n heel besondere plek in die skool omdat dit die basis van alle opvoeding en onderwys is. Die Engelse staatsverslag "The Teaching of English in England" sê:

"Language is not merely the medium of thought, it is the very stuff and process of it."¹⁾ Verwaarloos van die moedertaal beteken nie slegs verlore kennis nie, maar ook agterstand in die ontwikkeling van die geestesvermoëns van die kind. Hierdie agterstand openbaar hom in al die aspekte van die lewe. Vir die kind is sy „moedertaal die regterhand van sy siel om in kontak met sy omgewing te kom."²⁾ Volgens dr. Steyn bevat die moedertaal ook die geestesgoedere van die volk en is dit die middel vir die individu om sy regmatige erfenis aan geestesgoedere te verwerf en volwaardige deelgenoot van sy volk te word.³⁾ Die kind se gedagtes en idees neem vorm aan in sy moedertaal en dus is dit die eerste belangrike gestalte wat aan sy kreatiwiteit verleen word.

Onder taal verstaan ons lees, skryf, grammatika, spel en literatuur. In die moderne eeu met sy baie kommunikasie-middele kan ons ook nog praat en luister byvoeg.⁴⁾ Laat ons nou kortliks die kreatiewe werking in elk naspur.

(1) Lees.

In paar dekades gelede is daar by leesonderrig veral klem gelê op die klankmetode en op drillwerk. Vandag val die klem egter op die globale metode waar die kind die sin as geheel sien.

Lees is nie n doel in sigself nie maar die kind lees met n doel, nl. om idees en informasie te bekom.⁵⁾

1) Steyn, H.A. C.N.O. Moedertaal en tweede taal, F.A.N. en C.N.O. kongresse, 5, 6, 7, Julie 1939, Bloemfontein.

2) Ibid. p.109.

3) Ibid.

4) Shane, H.G. & Yauch, W.A. Creative school administration, p.278.

5) Ibid. p.279.

Lees behoort eintlik nie beskou te word as 'n aparte geïsoleerde deel van die leerplan nie, maar as 'n instrument in die leerproses. Dit geld veral by die hoër klasse, en nie by die aanvangsklasse nie. As lees in hierdie lig beskou word kan dit in reële diens gebruik word: „in reading to learn rather than merely learning to read.“¹⁾

Deur middel van lees kan die kind hom invoel in situasies en dinge. Hoeveel boeke is daar nie wat prikkelend op die verbeelding inwerk nie. Veral as die leeswerk nie souseer op fiksie as op vakliteratuur toegespits word, kan die kind 'n wye kennis opbou en die onderbewuste laai met baie data. Later is dit vir hom moontlik om dit te gebruik in sy vryswewende verbeelding sowel as in die gestruktureerde beeld.

Deurdadig lees konsentrasie vereis, konsentreer hy doelbewus op dit wat hy lees en derhalwe op die beeld wat in sy gedagte opgeroep word. Hierdie beeld word dan ook in die onderbewuste opgeneem om toegevoeg te word by sy ervaringslewe om uiteindelik van waarde te wees by die vergestaltung van die skeppende daad.

(ii) Skryf.

In die verlede is daar baie aandag aan vaardigheid in die skryfkuns gegee. Klem is veral op die netheid en mooiheid van die skrif laat val.

Vandag word die meganiese aspek van skrif ook as belangrik beskou. Aandag word ook gegee aan lettervorming, eenvormigheid, spasiëring en die grootte van die letters. Die kind moet ook leer om netjies, mooi en leesbaar te skryf.

Hierdie aspekte neem egter 'n tweede plek in en skrif word veral gesien as 'n medium waardeur die mens sy gedagtes en idees op papier kan uitdruk. Aldus geniet die leerling se poging om hom uit te druk voorrang bo die meganiese.

1) Shane, H.G. & Yauch, W.A. Creative school administration, p.279.

Die nuutste beskouing neig in die rigting om skryf te beskou as 'n manier om waarneembare gestalte aan die gedagte te verleen. Die meganiese aspek van skryfwerk is lank nie meer die belangrikste oorweging nie dog wel die vir die duidelikheid van uitbeelding van die gedagte.¹⁾

In die kreatiewe handeling sluit skryf aan by lees. Die kind leer lees sodat hy kan verstaan wat iemand anders geskrywe het; hy leer skrywe sodat hy gedagtes mag vaslê waarin andere geïnteresseerd mag wees om dit te lees.²⁾

Deur middel van lees voel die leerling hom in in situasies en persone en hy bou vir hom 'n gevisualiseerde beeld op deur konsentrasie waar die onderbewuste ook sy deel bydra. Die inspirasie en insig volg hierop en die leerling druk hom weer uit deur middel van sy skryfwerk. Skryf verleen dus gestalte aan die kreatiewe werking.

Die opstel kan hier as goeie voorbeeld genoem word. Die onderwyser bewerkstellig die empatiese relasie sodat die kind hom invoel in daardie spesiale onderwerp. Eers is die verbeelding vryswewend. Deur middel van kennis wat hy reeds versamel het deur te lees, en met die hulp van die onderwyser wat 'n skematjie verskaf om as bakens te dien, bou die kind vir hom 'n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld op. Deur middel van sy skryfwerk kan die kind nou vergestaltung aan sy idees verleen.

Ander aspekte van taal wat nou verwant aan skryf is, is spel en grammatika. Dit is ondenkbaar om jou deur middel van skryf uit te druk as jy nie kan spel en kennis dra van grammatika nie. Dit vorm egter 'n integrerende deel van skryf. „Spelling, handwriting as such, grammar and punctuation are now seen as integral aspects of writing.”³⁾

As die kind nie goed kan skryf nie en ook nie oor 'n lees- en skryfwoordeskat beskik nie, sal hy ook nie sy idees op papier kan uitdruk nie.⁴⁾

1) Shane, H.G. & Yauch, W.A. a.w. p.279-280.

2) Ibid. p.280.

3) Ibid.

4) Millard, C.V. Child growth and development, p.192.

Die groot probleem waarvoor die opvoeder dus hier te staan kom, is om nie te veel klem te lê op die meganiese aspek van skryf ten koste van die ontwikkeling van kreatiwiteit nie.

Breckenridge en Vincent het dit so gestel. "It is a matter of pacing instructional opportunities in such a way that the mechanics of writing (penmanship, spelling, handwriting, etc.) drop into the background at the proper time."¹⁾

Dit is noodsaaklik vir die kind om te leer skryf en spel, maar dit moet nie die hoofdoel uitmaak nie. Die hoofsaak moet wees om die kind te leer en aan te moedig om sy idees op papier weer te gee. Die een aspek moet nie ten koste van die ander ontwikkel word nie, maar die meganiese en die kreatiewe ekspressie moet gelyktydig ontwikkel word.²⁾

Ter opsomming kan ons nou net vermeld dat skryf een van die belangrikste middele blyk te wees waardeur die mens vergestaltung aan die kreatiewe aksie kan verleen.

(iii) Literatuur.

In die moderne tyd met sy goed toegeruste biblioteke is daar n baie wye veld waarin die kind deur middel van lees sy kennis kan opbou. Die opvoeder behoort hom ook hier duidelik rigting te gee deur middel van boekbesprekings wat die belangstelling in n gesonde rigting sal prikkel.

Ook in die laerskool het literatuur n groot verandering ondergaan. Baie prikkelende boeke in die afdeling kinderlektuur met die klem op ontspanning en genot het die afgelope tyd die lig gesien. Die aandag val duidelik op die plesier van lees eerder as op verbetering van lees as vaardigheidsvak.³⁾

Hier word lees aangemoedig en sal dit bydra tot die uitbouing van sy persoonlikheid. Literatuur het veral waarde by twee aspekte van die kreatiewe handeling, nl. by inwoeling en beeldvorming. Deur belangstelling in literatuur voel die kind

1) Millard, G.V. a.w. p.193.

2) Ibid.

3) Shane, H.G. & Yauch, W.A. a.w. p.280.

hom nie alleen in in persone en situasies nie, maar bou hy ook sy verbeeldingslewe uit en dié word weer by beeldvorming betrek.

(iv) Fraat.

Praat is soms in die verlede nie eers as n deel van die leerplan beskou nie. Daar is verwag dat kinders slegs op vroe sou antwoord en dan verder stil bly.

Vandag het daar n ander mening omtrent die saak posgevat. Na gelang die vereistes van die moderne lewe beter verstaan is, is besef dat mondelinge kommunikasie een van die noodsaaklike behoeftes geword het.¹⁾

Daar behoort ook genoeg voorsiening in die leerplan gemaak te word vir hierdie belangrike aspek van taalonderrig. Kinders behoort die geleentheid te hê om onderling en met die onderwyser sake te bespreek en hulle menings te lug.

Daar behoort voldoende klasdebatte gereël te word sodat leerlinge korrek praat kan beoefen en leer hoe om in sekere situasies op te tree. Dis ook hier waar die opvoeder nuttige werk in die rigting van kreatiwiteit kan doen.

In die volkslewe gaan die inspirasie en leiding van die volksleier hoofsaaklik uit van die toesprake wat hy lower. Hy moet met sy woorde die emosies gaande kan maak en die gemoedere kan opsweep. Die magtigste wapen in die hande van n volksleier is die gesproke woord. Die wetenskaplike kan sy navorsing op n stil en geskrewe manier doen, maar die leier van n volk moet wel ter tale wees.

Omdat dit n behoefte by enige volk is om leiers te hê, behoort daar aan die vak praat veel meer aandag gegee te word. Gedurende hierdie periode kan die opvoeder situasies skep sodat die kind hom kan invoel en dit hom prikkel tot nadenke. Bepaalde tegnieke kan aangeleer word hoe om met woorde te tref, en gevoelens te roer. Hiervoor is al die aspekte van die kreatiewe handeling nodig. Die kind moet leer om eers deur middel van invoeling in

1) Shane, H.G. & Vauch, W.A. Creative school administration, p.280.

die huidige stand van sake in te dring en die posisie te deurgrond sodat daar 'n begrip van die probleme ervaar kan word.

Daarna moet die vryswewende verbeelding gebruik word om moontlike oplossings vir die situasie te soek. Dan moet daar tot 'n vaste gestruktureerde ideaal gekom word en met die hiele krag van die gemoed daarop gekonsentreer word. So 'n toespraak moet dan haarfyn beplan word om die gewenste sielkundige reaksie te ontlok. Die hele kreatiewe handeling neem gestalte aan in die levering van die toespraak.

Die kind behoort geleer te word om 'n heilige respek vir woorde te hê. Elke woord wat geuit word het 'n bepaalde uitwerking en kan nooit weer ongedaan gemaak word nie. Die kind moet geleer word om nie wild en wakker te praat nie maar om te dink voor hy praat. Dit kan hom leer om 'n versigtige en selfdenkende kreatiewe persoon te word wat weet wat hy in die lewe wil hê.

(v) Luister.

Aan hierdie aspek is ook die afgelope tyd baie aandag gegee. Oor die algemeen word dit aanvaar dat die kind in die klaskamer luister. Volgens Shane en Yauch is dit egter nie altyd as waar bevind nie. Hulle vermeld dat die werklike betekenis van hoor eintlik is „to hear with his experiences.“¹⁾ Onder hierdie begrip word verstaan dat iemand die betekenis moet kan vertolk van dit wat gesê word. Om dit te bewerkstellig moet daar programme geredl word waar kinders leer om so te luister dat hulle kan verstaan wat 'n ander sê. Hulle moet nie slegs leer om te verstaan nie maar moet ook leer om vinnig te snap wat gesê word.

Om te luister verg uiters sensitiewe invoeling. Die mens wat aandagtig luister moet uit die aard van die saak diep konsentreer sodat hy 'n beeld kan opbou van wat die spreker besig is om te sê. Die vergestaltung van hierdie werking van luister kom wanneer die persoon moet rekonstrueer wat deur die spreker gesê is.

1) Shane, H.G. & Yauch, W.A. a.w. p.281.

Vir die spreker self is dit nodig om te weet dat die „oorhok” na die brein stadiger is as die „ooghok”.¹⁾ Die mens neem vinniger waar as wat hy kan hoor. Dit is wetenskaplik maklik te verklaar want die oog werk met liggolwe wat trek teen n snelheid van 186,325 myl per sekonde en onderskei kleure van tot een biljoenste deel van n meter terwyl klankgolwe maar n snelheid van 1,140 voet per sekonde het.²⁾ n Spreker moet dus aanleer om stadig te praat en sy begrippe nie te vinnig te ontvou nie.

(4) Natuurwetenskappe.

Na die kennis omtrent die mens kom die kennis van die natuur. Dit kan verder ingedeel word in verskillende leervakke: kennis van die dier, kennis van die plante, kennis van leweloze materie.³⁾ Die volgende vakke val dan hieronder: Dierkunde en Plantkunde, op skool bekend as Biologie en algemene natuurwetenskap.

Ons leef in n moderne wêreld waarin die wetenskap n belangrike rol speel. Ons dink aan die ontdekkings, bv. van die stoom, die ruimte-reise, om nie eers te praat van al die wetenskaplike ontdekkings in die medisyne en huishoudelike wêreld nie.

Die kind van vandag sal smag na kennis in hierdie verband.⁴⁾ Ons sal egter nie alleen kennis aan die leerling verskaf nie, maar die kreatiewe aspek wat tot daardie kennis lei het beklemtoon. Ons kom steeds te staan voor nuwe probleme en oplossings in die wetenskap en hier is die kreatiewe wetenskaplike nodig. Die vraag ontstaan nou hoe ons in die skool te werk sal gaan om kreatiwiteit in die natuurwetenskappe te bevorder.

Die eerste belangrike stap in die kreatiewe handeling is om die leerling van die nodige geordende kennis te voorsien.⁵⁾ Die kind moet hierdie leerstof goed verstaan en onder die knie

1) Anon. Skrywe vir die radio, p.7.

2) Anon. Kleur deur die eoue. (In Lantern, 3:3: p.244-6, 1954.)

3) Coetzee, J.G. Eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p.32.

4) Shane, E.G. & Kauch, W.A. Creative school administration, p.200.

5) Rugg, H. Imagination, p.311.

kry sodat hy, soos wat Rugg dit uitdruk „a well-filled storehouse of imagery to guarantee richness and freedom of association“¹⁾ sal hê. Nou kan daar n stap verder gevorder word deur die kind tot kreatiwiteit te prikkel.

Dit kan begin word deur die vra van vrae om daardeur die leerling se verbeelding te aktiveer. Osborn noem vrae soos: Wat omtrent ...? Wat as ...? Wat nog ...? Ten laaste kom die vraag: sal dit slaag? Kan dit gekommersialiseer word?²⁾

Verder vermeld hy dat van begin tot einde die kreatiewe verbeelding n onontbeerlike rol speel in elke faset van die wetenskaplike navorsing.³⁾

Die opvoeder kan nie verwag dat die leerling op hierdie stadium al sal eksperimenteer en nuttige ontdekkings lewer nie, maar hy kan sy verbeelding so prikkel dat hy op n later leeftyd op wetenskaplike gebied kreatiewe werk sal kan lewer indien dit sy beroepskeuse is.

(5) Die syfervakke.

Hieronder sorteer vakke soos Rekenkunde en Matesis.

Hulle is algemeen bekend as Wiskunde en is nou verwant aan die natuurwetenskappe. Ook hier moet die kind deur begrip die grondbeginsels van die vak baasraak. Dit moet versigtig aangebied word. Die kind moet verstandelik ryp wees vir die werk wat aangebied word sodat die proses vir hom betekenis kry as gevolg van die sosiale waarde wat dit onderskryf en wat hy ervaar.⁴⁾

In die skole word Rekenkunde soms beskou as n dooie vak wat oorwegend uit meganiese en drillwerk bestaan. Dit is egter nie altyd waar nie, want selfs in hierdie vak kan kreatiwiteit ontwikkel word. Die doel is eers om deur begrip te ervaar en kennis in te samel. Daarna moet die leerling geprikkel word om probleme te formuleer en op te los.⁵⁾

1) Rugg, R. Imagination, p.311.

2) Osborn, A.F. Applied Imagination, p.356.

3) Ibid. p.360.

4) Hutchinson, M. & Young, G. Educating the intelligent, p.35.

5) Shane, H.G. & Zauck, K.A. Creative school administration, p.281.

n Ander belangrike bydrae wat die syfervakke kan bied is om n sistematiese denkwysie by die kind te ontwikkel "it is the language of orderliness and orderly thinking."¹⁾ As daar eers stelselmatig gedink word, is dit maklik om die gedagtes te orden sodat uit die fluktuierende verbeelding n gestruktureerde beeld gevorm kan word.

(6) Drama, musiek en kuns.

Nêrens in die opvoeding word daar soveel geleentheid aan die leerling gebied om kreatief te wees as juis in drama, musiek en kuns nie. Shane en Yauch vermeld dat die skool ontdek het dat n uiters geslaagde en waardevolle aktiviteit dié is om die kind se idees in dramatiese vorm te ontwikkel.²⁾

In drama kry die kind n kans om al die kommunikasievaardighede te beoefen. Dit bied hom nie alleen die geleentheid om kreatief te wees nie, maar ook om in die groep te verkeer en hom daar uit te leef.

Die hele kreatiewe werking, nl. invoeling, beeldvorming, konsentrasie en vergestaltung speel af by die dramatisering van die stof deur die kind. Dit is veral in die laerskool wat ons hierdie vorm van dramatisering aantref, want watter kind speel nie graag konsert en gee so uiting aan sy eie idees en skeppinge nie?

Drama openbaar hom in twee vorme, nl. die konsipiërende en die vertolkende. Dis by oersgenoemde waar kreatiwiteit n groot rol speel, terwyl by laasgenoemde die genot geput word by die vertolking en inlewing in die rol van n persoon.

Musiek kan ook konsipiërend en vertolkend wees. Byna alle kinders is lief vir musiek. Hulle put genot uit die liedere wat hulle leer sing. Millard noem spesifiek die feit dat daar aandag behoort gegee te word aan luister en deelname asook aan skepping.³⁾

-
- 1) Hutchinson, M. & Young, C. Educating the intelligent, p.85.
 - 2) Shane, H.G. & Yauch, W.A. Creative school administration, p.282.
 - 3) Millard, C.V. Child growth and development, p.190.

Kinders moet leer om musiek te waardeer want musiekwaardering gaan hand aan hand met invoeling en loop uit op genotvolle ervaaringe. Baie mense word op die vlouels van die musiek na omhoog gedra.

Die skool is die ideale plek om kinders te onderrig in die verskillende musiekmedia en om vroeg in sy lewe die natuurlike waardering en kreatiewe vermoë te stimuleer.¹⁾

Wat kreatiwiteit in die kuns betref, word daar nie nou verder op ingegaan nie, maar dit word later breedvoerig behandel in hoofstuk vyf.

(e) Die stelsel van onderwys.

Dusver het ons gesien dat kreatiwiteit n ingebore neiging by die mens is en dat dit ook by sowel gewone as begaafde kinders ontwikkel kan word.²⁾

Verder is opgemerk dat in die snel ontwikkelende moderne wêreld n groot behoefte aan kreatiewe persone op haas elke gebied is. Dit is dus n noodsaaklikheid dat hierdie ingebore neiging by die kind ten volle ontwikkel moet word. In die verlede is reproduksie, memorisering en n hoë I.K. bevoordeel ten koste van kreatiwiteit.³⁾ Millard vermeld die belangrike feit dat die gemiddelde skool wat die hoofklem op drillwerk en feitemateriaal laat val, bevind het dat skeppende uiting gestrem word.⁴⁾ Dit kom daarop neer dat die ingebore skeppende moontlikhede in die kiem gesmoor word en wanneer die skoolgaande populasie tot volwassenheid gekom het, word bevind dat hulle nie vir hulleself kan dink nie maar blote navolgers is sonder leierseienskappe. Die ideale persoon is hy wat homself invoel in die volkseie en skeppend voort gaan om wat daar gehandhaaf is op te bou en verder te voer. So word n lewenskragtige nasie gebou.

1) Millard, C.V. Child growth and development, p.191.

2) Ibid. p.181.

3) Duminy, P.A. Van konvensionaliteit na kreatiwiteit.
(In Fort Hare Papers, p.120.)

4) Millard, C.V. a.w. p.175.

Dit het nou tyd geword dat die onderwysstelsel in n ruim mate plek sal maak vir die ontwikkeling van hierdie belangrike menslike eienskap wat ontwikkel en tot heil van n dinamiese volk aangewend kan word.

Kreatiwiteit is egter n baie resente begrip en om die gedagte te laat posvat sal spesiale voorsorgmaatreëls getref moet word. Daar is veral drie aspekte waarop die soeklig sal moet val, nl. die samelewing, die onderwyser en die kind.

✓ (1) Die samelewing.

Omdat kreatiwiteit n taamlik nuwe begrip is,¹⁾ sal die samelewing ingelig moet word om die gedagte te verstaan sodat die ouers se samewerking verkry kan word. Dit is n groot en moeilike taak, want in die wêreld van vandag waar die klem op die produksie van materiële goedere val, het die mens se waardes ook verskuif en sal hy ook geneig wees om sy aandag op dinge van materialistiese oorsprong toe te spits.

Die mens van hierdie eeu is ook outomaties meer ingestel op persoonlike prestasie en in die skool verwag die ouers dat die kind moet afgesien van enige opvoedkundige oorweginge presteer en hoë punte behaal. Die kind met die hoë punte is vir die ouer n aanduiding van goeie vordering.²⁾

Dit is nutteloos om in die stelsel van onderwys voorsiening vir kreatiwiteit te maak as dit nie n begrip is wat deur die ouer begryp en aanvaar word nie.

Hier lê dus n groot opvoedingsterrein oop wat wel deeglik in aanmerking geneem moet word, want die beslissing oor die skool lê by die ouers, veral die bepaling van die gees en rigting van die onderwys en opvoeding wat daardeur, en daarin aan hulle kinders gegee word.³⁾

1) Daminy, P.A. a.w. p.121.

2) Shane, H.G. & Yauch, W.A. a.w. p.322.

3) Goetzee, J.C. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding, p.54.

Die ouers kan beter omtrent hierdie saak ingelig word deur middel van ouer-onderwyservergaderings. Omdat hierdie vergaderings nie deur almal bygewoon word nie, is dit baie beter om die saak by die ouer tuis te bring deur middel van die moderne kommunikasiemiddele, bv. radiopraatjies, tydskrif en koerantartikels, die bioskoop, televisie, ens. So sal die ouers vertrouwd raak met hierdie nuwe idee en dit sal vir hulle net so vanselfsprekend word as die heersende idee met die klem op die ontwikkeling van intelligensie.

(2) Die onderwyser.

Naas die plek van die ouer in die skoolorganisasie kom die van die onderwyser. Volgens prof. Duminy is die vernaamste rede waarom opvoeding tot groter kreatiwiteit in die hoërskool misluk, die feit dat daar 'n gebrek aan voldoende geskoolde vakmanne is. Hierdie mense behoort ruim genoeg te ken en belang te stel in kreatiwiteit om kreatiewe pogings van senior leerlinge na waarde te skat en hulle in die regte bane te stuur.¹⁾

Die fondament vir die opvoeding van kreatiwiteit word by die student gelê. Die student moet nie net intellektueel goed toegerus wees om hierdie taak te verrig nie, maar moet ook weet hoe om tot kreatiwiteit op te voed.

Die opleiding van die student het dus 'n tweërlei doel, nl. 'n deeglike intellektuele opleiding om hom meester van sy vak te maak en 'n stimulerings tot groter kreatiwiteit.

Wat die intellektuele opleiding betref, behoort veral die hoërskoolonderwyser hier 'n deeglike kursus te volg. Hier stel o.a. prof. Swartz 'n geïntegreerde vyfjarige akademiese en professionele opleiding vir hoërskoolonderwysers voor met in die vierde jaar 'n opleiding in die gekose skoolvak wat gelykstaande is aan 'n honneurskursus in die vak.²⁾

Verder verklaar prof. Swartz dat meesters van hulle vakke wat die potensieel briljante leerling kan lei om sy dinkvermoë

1) Duminy, P.A. a.w. p.123.

2) Ibid.

en sy verbeeldingskrag te gebruik en om student te word, skaars is.¹⁾ Hieruit blyk dit dat wanneer n onderwyser meester in sy vak is, en nie oor feitekennis struikel nie, hy ook in staat sal wees om probleme raak te sien en tot groter kreatiwiteit op te voed.

Die opleiding van die student moet voorsiening maak vir kreatiewe ontwikkeling deur middel van n leerplan wat die student prikkel om probleme op te los, nuwe idees te vind, hom in empatiese verhouding te plaas ten opsigte van sekere situasies, sy verbeelding te prikkel en te ontwikkel en laastens moet n geleentheid gebied word om die kreatiewe werking te laat plaasvind deur middel van skryf, dig, kuns, drama, ens.

In die onderwysmetodiek moet hy ook deeglik opgelei word tot n kennis van die kreatiewe werking in die verskillende vakke en hoe die kind tot groter kreatiwiteit gelei kan word. Hy moet sy verantwoordelikheid as potensiele opvoeder beseef en weet dat die mens n roeping het. Onder daardie kinders vir wie hy skoolhou mag dalk n potensiele eerste minister wees. Dit hang in n hoë mate van hom af of die kind gaan word wat hy veronderstel is om te wees. Hy is in n posisie dat hy op hoë vlak tot verantwoording geroep kan word.

As die student die regte opleiding ontvang, is dit bo alles nou die stelsel van onderwys wat hom sal help om hierdie taak van hom in die praktyk tot uitvoering te bring.²⁾

Om mee te begin moet die stelsel voorsiening maak vir ideale werksomstandighede. Wiles noem die volgende punte wat in n stelsel van onderwys van belang is: sekuriteit en n gerieflike lewe, aangename werksomstandighede, sin vir verwantskap, regverdige behandeling, n sin vir vooruitgang en groei, erkenning vir werk, deelname aan beleidsbepaling en handhawing van menswaardigheid.³⁾

1) Durniny, P.A. a.w. p.123.

2) Shomo, H.G. & Yauch, W.A. a.w. p.100.

3) Ibid. p.104.

(f) Die plek van die kind in die stelsel ten opsigte van die kreatiewe werking.

Die stelsel moet veral voorsiening maak en daarop gemik wees om die kind kreatief op te voed. Om lig op hierdie saak te werp, sal die stelsel ondersoek word ten opsigte van die verskillende fases waarin die kreatiewe werking plaasvind.

(i) Die eerste fase: empatie.

Die stelsel behoort voorsiening te maak vir invoeling ten opsigte van die wet van persoonlike verantwoordelikheid met die bestemming van dit mens voor oë. Die kind moet wat sy verantwoordelikheid betref teenoor enige skeppende verhouding of skeppende daad sensitief ingestel word. Hier geld veral sy oimmiddelike verhoudinge d.w.s. wat betref sy medemens en sy volk. Dit raak invoeling in die geskiedenis.

Die vertikale relasies moet egter ook in aanmerking geneem word want dit raak sy bestemming. Invoeling in godsdiensoefeninge word hier betrek. Godsdiensoonderrig moet 'n prominente plek in die opvoeding inneem.

Wat genoemde sowel as ander vakke betref, is dit die tyd van kennismaking met die stof. Die onderwyser behoort op 'n verbeeldingryke manier en met diepe belangstelling die kind se aandag met die feite te verbind.

Dis ook die tyd van akkumulering van die kennis. Dit moet egter nie gedoen word ten koste van kreatiwiteit nie, maar ter stawing daarvan.

Kennismaking met die stof bring 'n neergronding van die wese daarvan en indien dit op die regte manier gedoen word, sal die inlewing tussen subjek en objek so intens wees, dat dit deel van die wese en dus besitting van die subjek sal word. Dit kan dan as grondstof vir die skeppende aktiwiteit dien.

Met soos ons nou sensitiwiteit teenoor die stof gekweek het, moet daar nou doelbevestig sensitiwiteit ten opsigte van die probleme gekweek word.

In die verlede was die volle aandag ^{Soms} toegespits op eentonige, sielroerende drillwerk, sonder dat daar begrip was en die helle

gesindheid opgewek is ten opsigte van die gebruik van die stof om probleme te ontdek, op te los en dus aan die skeppende werking gestalte te verleen.

Daar is vir die kind gedink in plaas daarvan dat hy self begin twyfel en nadink, probleme ontdek en hulle probeer oplos. Dis die taak van die opvoeder om die kind sensitief te maak ten opsigte van probleme. Om probleme op te los, beteken dat ons oers van die bestaan daarvan bowus gemaak moet word.

Volgens Wilson en sy studente blyk dit dat leerlinge „met sukses geoefen kan word in groter sensitiwiteit vir probleme wat hulle alledaagse lewe tuis en op skool omring.“¹⁾ Hy vermeld dat skerp waarneming tydens reise en besoeke gedoen moet word. Leerlinge word aangemoedig om suggesties te maak van wat hulle onder sekere omstandighede sou doen. Daar word ook voorstelle vir verbetering van alledaagse gebruiksartikels gevra.²⁾

Dit is moeilik om nou in hierdie geskrif presies te bepaal hoe die huidige stelsel daar moet uitsien om aan hierdie fase reg te laat geskied, want daar is soveel fasette wat in aanmerking geneem moet word, dat dit in geskrif op sigself sal wees. Daar kan egter in paar wenke aan die hand gedoen word, nl. eerstens moet daar goed opgeleide onderwysers wees wat besiel is om tot kreatiwiteit op te voed, tweedens moet daar in die leerplanne ruim voorsiening gemaak word vir die nodige tyd en regte leerstof om hierdie werking te laat plaasvind. Daar moet in rustige atmosfeer wees dourdat daar nie net in gejaag na eindresultate bestaan nie, maar eerder in streef na die totstandbrenging van iets nuuts. Sodoende kan die leerling ingestel word op in kreatiewe houding.

1) Gekwoteer deur Duminy, P.A.
Van konvensionaliteit tot kreatiwiteit. (In a.w. p.122.)

2) Duminy, P.A. a.w. p.122.

(2) Die tweede fase van die kreatiewe werking in die stelsel.

Die verbeelding is nou verwant aan die vorige fase, want om h probleem te ontdek en dit uit te redeneer sonder dat die verbeelding daarby betrek word, is nog glad nie kreatiwiteit nie.

Verbeelding is daardie krag van die verstand (mind) wat al die ervarings van die verlede en hede, en al ons gedagtes en waarnomings deur die geheue tot h nuwe struktuur of beeld opbou. "It reproduces the past, or fashions them into new forms and combinations entirely different from the old. In one case it assists memory, in the other it creates and is the incubation of art, invention, science and discovery."¹⁾

Die kind het van nature n ryke fluktuerende verbeelding wat in sommige stadia sterker te voorskyn kom as in die ander. As ons nie taktvol en met voorbedagte rade optree nie, kan die verbeelding op h vroeë leeftyd al doodgesmoor word.

Hier is dit die onderwyser met behulp van h doeltreffende stelsel wat die kind moet lei en rigting gee. Die onderwyser moet doelbewus daarop ingestel wees om die kind te leer om vir hom h gestruktureerde, gevisualiseerde beeld op te bou van dit waaraan hy uiteindelik gestalte wil gee. Dit gold nabyliggende sowel as verwyderde doelwitte. Die nabyliggende doelwitte is h skoling en inoefening sodat hy die verwyderde doelwitte ook op hierdie manier kan aanpak. Hierdie nabyliggende doelwitte kom voor in vakke soos kuns en opstelle waar hy waarneembare gestalte aan sy gedagtes kan gee.

Deur die verwyderde doelwit leer ons die kind om h idealis te wees en sy lewe stelselmatis in te rig om stap vir stap na h bepaalde doelwit op te loop. "The formulation of this model or ideal is the work of the imagination."²⁾ Die kind moet geleer word om te midde van teenspoed en nederlaag, hartseer en weemoed nog die hoof omhoog te hou en op sy doelwit af te stuur. Hy moet ook geleer word dat daar aangename dinge in die lewe kan wees wat

1) Holmes, F.L. The law of mind in action, p.132.

2) Ibid. p.133.

sy aandag van die doelwit kan wegneem. Op hierdie dinge moet hy ingestel word sodat hy daarby verby kan stuur.

Die stelsel moet voorsiening maak vir 'n groot verskeidenheid interessante leerstof wat by kinders met verskillende aanlegte pas en ook in die kraam van hulle verbeelding pas. Die regte leerstof kan die kind prikkel tot die vorming van 'n verwyderde ideaal sowel as invoeling in die onmiddellike moontlikhede wat dit bied. Stelselmatig sal die verbeelding gedissiplineer en onder die bewuste wil geplaas word.

(3) Die derde fase van die kreatiewe werking in die stelsel.

Konsentrasie: Iemand wat nie kan konsentreer nie, kan ook nie iets tot stand bring nie. Konsentrasie is een van daardie dinge wat doelbewus aan die kind geleer moet word. Dit wil al te dikwels voorkom asof daar verwag word dat die kind maar net uit sy eie moet weet hoe om te konsentreer, hoe oninteressant die stof soms ook al is. Daar behoort in die stelsel voorsiening gemaak te word vir spesiale lesse om die kind te leer konsentreer.

'n Baie besondere soort skool, nl. die Waldorf-skole het hulle verskyning in ons land gemaak. Hulle leerstellinge is gegrond op dié van Rudolf Steiner.

Hy het geglo dat die kind met sy hele wese - gedagte en liggaam moet leer. In hierdie skole word die kinders geleer om te konsentreer deur middel van ingewikkelde speletjies.¹⁾

Die Waldorf-skole mag, wat hulle behadring van konsentrasie betref, nie heeltemal buite rekening gelaat te word nie en regverdige verdere ondersoek.

Daar is baie maniere hoe 'n mens kan leer konsentreer. Dit is egter op sigself 'n studie. Die stelsel behoort voorsiening te maak vir bestudering asook vir toepassing van hierdie metodes.

Na die fase van intensiewe konsentrasie is dit wenslik dat daar 'n rusperiode sal wees sodat ons die onderbewuste 'n billike

1) Anon. Dié skool is anders. (In Fotobeeld, bylae tot S.A. Beeld, 17 Julie 1966, p.13.)

kanse gee om sy doel van die kreatiewe werking ten volle kan lewer. Dis ook hier waar die stelsel ook te kort skiet.

Volgepropte leerplan en 'n gejaag na resultate bied geen of min kans vir 'n kreatiewe ruspouse. Die leerling is oorlaai met huiswerk sodat hulle selde of nooit tot stilstand kan kom. Die een toets volg die ander op en die een eksamen die ander. Dit is 'n gejaag na feite en kennis. Liggaamlik en geestelik bereik die leerlinge die bodem van hulle kragte en dan wonder ons nog wat van die kreatiwiteit van ons kinders word!

Hier kan ons net weer verwys na die Waldorf-skole waar die kinders min huiswerk kry, geen skooluniform dra nie en min eksamens en toetse aflê, en tog die leerplan volg waarmee hulle na matriek universiteit toe mag gaan.¹⁾

Dit is noodsaaklik dat die kinders gedurende die skooldag 'n rusperiode sal hê sodat die onderbewussyn die stof wat opgeneem is, kan verwerk. Hier moet egter verduidelik word wat met hierdie rusperiode bedoel word. Dit is nie net maar 'n nuttelose manier om dinge te laat gaan nie, maar dis soos Rugg dit stel „relaxation with control that we seek. It is truly dynamic and purposive marked by an intense condition of peace through designed tension.”²⁾

Die kreatiewe ruspouse is 'n nuttige ruspouse met 'n sterk afgebakende doel. Die stelsel behoort voorsiening te maak dat daar tyd sal wees vir so 'n rusperiode in elke dag se program. Hier moet die onderwyser toesien dat dit na behore benut word deur sorgvuldige beplanning.

Gedurende hierdie ruspouse is dit moontlik dat die flits van insig en inspirasie kan kom.³⁾

(4) Die vierde fase van die kreatiewe werking in die stelsel.

Ten slotte moet die stelsel voorsiening maak vir al die nodige vakke en hulpmiddels en materiale om vergestaltung aan die kreatiewe werking te kan gee. Ons dink hier in besonder aan

1) Anon. Dié skool is anders. (In a.w. p.14.)

2) Rugg, H. Imagination, p.190.

3) Ibid.

vakke soos tale, drama, kuns, musiek, en selfs die wetenskappe asook kennisvakke. Die kind moet die beginsels en wette by die tyd aangeleer hê of moet behoorlik daaroor ingelig wees sodat wanneer die tyd van vergestaltung aanbreek, hy die beginsels kan toepas. Hier dink ons aan die uitwerk van oorspronklike referate, skryf, skilder, ens.

Opsommend is dit duidelik dat om vir kreatiwiteit op te voed die onderwysstelsel daarvoor voorsiening moet maak betreffende die beskouing van die samelewing, die opleiding en die rol van die onderwyser, en spesiale aandag aan die behandeling van die kind.

Daar sal in die stelsel meer plek en tyd gemaak moet word sodat die kreatiewe werking as 'n integrerende deel van die leerplan ten volle kan plaasvind. Behoorlike beplanning sal die gejaag na resultate tot 'n einde bring. Die klem sal dan nie val op die hoë punte wat die leerling verwerf nie, maar hoe hy probleme kan ontdek en oplos.

Die doel moet wees om nuttige kreatiewe burgers vir die land op te lei in diens van die Meester en die nasie. Op hierdie manier is dit moontlik om 'n lewenskragtige jong volk te bou wat nie navolgers nie, maar leiers op elke gebied kan wees.

HOOFSTUK V.DIE ROL VAN KREATIWITEIT IN DIE ONTWIKKELING VAN DIE KUNS VAN DIE KIND VAN GEBOORTE TOT ADOLESSENSIE.A. GEDAGTES OOR DIE DOEL VAN 'N KUNSLES.(a) Algemene oriëntering.

Ons het uit die vorige hoofstuk opgemerk dat daar sekere vakke is wat hulle by uitstek leen vir die ontwikkeling van die kreatiewe vermoë. Een van daardie besondere vakke is Kuns.

Die doel van Kuns op skool het 'n dieper liggende opvoedkundige betekenis. Met hierdie vak word gepoog om aan elke kind die geleentheid te gee om die kreatiewe vermoë in sy lewe tot 'n maksimum te ontplooi sodat hy as volwassene 'n kreatief denkende persoon sal wees wat oorspronklik en effektief sal kan optree en elke ingewikkelde situasie skeppend die hoof sal bied. Hierdie kenmerk is 'n tipiese en baie belangrike leierseienskap.

'n Leier is onteenseglik 'n skepper. Hy skep en verwesenlik ideale. Tot hede en vandag word deur vele aangeneem dat 'n groot intelligensie die vermoë is waaruit leierskap gebore word. Dit mag waar wees. In die opspraakwekkende ontdekking wat Getzels en Jackson gemask het, is egter bevind dat intelligensie in geringe mate aan skeppende vermoë verwant is. Daar is onteenseglik bewys gevind dat intelligensie en skeppende vermoë twee afsonderlike vermoëns is.

Die implikasie hiervan is verreikend. Dit beteken dat 'n kind met 'n hoë I.K. nog geensins in staat mag wees om enige iets noemenswaardig in sy lewe tot stand te bring nie.

Die vraag kom nou helder en duidelik op die voorgrond - wat is dit wat van die mens 'n daadkragtige en dinamiese persoonlikheid maak wat hom as leier kan laat uitmunt? Die antwoord is te vind in die vermoë van die mens om skeppend te dink. Dis nie die intelligensie wat die deurslag gee nie, maar die vermoë om daardie intelligensie aktief en dinamies te gebruik.

Tot dusver is die intelligensie in die Westerse wêreld buitengewoon hoog aangeslaan. Die hele opvoedkundige wêreld is gemobiliseer tot die slyping van die intellek. Die klem het geval op indril en inpomp van feite en nogmaals feite. Soms het die kind nie eers 'n begrip van die doelwit waarvoor hy die menigte feite moet memoriseer nie. Die hoogste doel was blykbaar om in die eksamen te slaag.

Met die ontdekking van die nuwe begrip oor intelligensie en die skeppende gebruik daarvan het die wêreld voorwaar te staan gekom voor een van die grootste rewolusies op opvoedkundige gebied. Daar word nou besef dat feite wel nodig is maar dat dinamiese gebruik daarvan deurslaggewend is.

Feite kan egter nie sonder meer dinamies gebruik word nie, want die resultaat sal nog onvoorspelbaar wees. Die mens moet dus die vermoë openbaar om met insig te werk en wel om die uiteindelijke resultaat raak te sien en dit skeppend te verwesenlik. Daar moet helder vooruit gesien kan word na wat die resultaat uiteindelik sal wees as die skeppende handeling voltooi en afgehandel sal wees.

Daarby moet die implikasies van die nuwe skepping gevisualiseer kan word, want elke nuwe ding moet 'n plek hê en andere het 'n sekere verband ten opsigte daarvan. Om hierdie rede moet daar verantwoordelikheid aanvaar word ten opsigte van die daad van skepping.

Die nuwe element wat sterk na vore tree by die nuwe begrip oor kreatiwiteit is visualisering. Daardie deel van die verstand wat verantwoordelik is vir skepping, is visie nl. die vermoë om te „sien“ of te visualiseer. Vroeg reeds begin die kind in terme van beeldprente te dink. As die kind sy pop teken, „sien“ hy hom in sy verstand en probeer dan daarooreenkomstig sy uitbeelding maak.

Vir die opvoeder is hierdie feite van uiterste belang. Hierdie groot waarheid dring hom nou aan die opvoeder op, nl. dat kinderkuns die perfekte manier is waarop die skeppende proses

aangeleer kan word. Al die verskillende fases van die skeppende daad word daarin beliggam. Die kind is gedurig besig om te visualiseer en gevoel in sy denkbeelde te lê en om dit te vergestalt. Hy voel lekker as hy teken. Hy voel gelukkig as hy sien hoe sy idees vorm aanneem. Statiese intelligensie word in aksie gebring. Feite word ingespan. Kleure, lyne, vorme, teksture en nuanses word gerangskik om aan 'n denkbeeld wat nog slegs in die gees of in visie bestaan, gestalte te verleen.

Met die nuwe verwikkeling aangaande die begrip oor intelligensie het kinderkuns nou weereens op die voorgrond getree. Dit kan beskou word as 'n uitstekende manier om skeppende denke te bevorder.

Dit vorm deel tot die dringende vraagstuk hoe om intelligensie in aksie te kry en om leiertyjies in plaas van navolgertyjies te kweek.

(b) Die algemene doel van kunsopvoeding.

Dit moet die opvoeder se strewe wees om sy les in kuns op so 'n manier aan te bied dat hy aan al die voorwaardes van egte kreatiwiteit sal voldoen. As hy dit kan doen, het hy aan 'n breër eis voldoen as om net die skoonheidsaspek te dek. Die groot waarde is dan daarin geleë dat kunsopvoeding 'n algemene waarde het wat op baie terreine toepasbaar is. Alle leerlinge kan dan ook betrek word by kunsopvoeding.

Daar kan egter ook 'n gespesialiseerde kunsopvoeding wees vir diegene wat 'n spesiale aanleg in hierdie rigting het. Hulle is die begenadigdes en is ook die minderheid en maak die „profete“ uit wie se taak dit is om die mensheid op die vleuels van die skoonheid na omhoog te dra.

Om die algemene doel te kan formuleer, moet ons onthou dat die hele mens by die skeppende aktiwiteit betrek word, nl. intellek, emosie, gevoel, wil en die liggaam. Dit vind uiting en speel af in fases wat nie altyd aanduibaar verloop nie.

Die doel kan dan soos volg geformuleer word:

(1) Om die leerling in 'n sensitiewe, invoelende verhouding teenoor die besondere waarneembare en onwaarneembare data te plaas. Hy moet, indien moontlik, die stof deurgrond en indring in die wese daarvan sodat hy van die probleme bewus kan word.

(2) Om die leerling daartoe te bring om 'n vryswewende, fluktuerende verbeelding in aktiewe werking te bring sodat moontlikhede vir die oplossing voor die geestesoog gesien kan word.

(3) Om die leerling daartoe te bring om 'n gevisualiseerde beeld te struktureer wat vir hom rigting en koers kan laat hou in sy poging tot 'n oplossing of die vergestaltung.

(4) Om die leerling kans te bied om in stilte op hierdie beeld te konsentreer en wilskrag aan die dag te lê om dit tot 'n sinvolle oplossing te probeer voer. Hierby word die begeerte betrek - die leerling moet oorgehaal wees en lus voel om die taak af te handel.

(5) Om die leerling daartoe te bring om die skeppingsideaal tot geslaagde manifestasie te bring. Hiervoor is wilskrag nodig. Volisie of volle wilsterkte in aksie beteken 'n ononderbroke en onontmoedigende poging van die aandag om die behunkerde resultaat tot vergestaltung te laat kom.

(6) Om die leerling ook bewus te maak van die alomteenwoordige onderhoudende Kreatiewe Meester wat sekonde na sekonde sy skepping onderhou en wat 'n konsentraat van waarheid, goedheid en skoonheid is.

(7) Om die leerling te leer om sy kreatiewe poginge te synchroniseer met die doel van die universele, nl. om waarheid, goedheid en skoonheid in sy skeppinge te beliggaam.

(c) Huidige strominge by die aanbidding van 'n kunsles.

In die verlede was daar hoofsaaklik twee strominge in die aanbidding van 'n kunsles, nl. algehele vryheid en akademiese drillwerk. Baie jare is aangeneem dat die onderwyser die voorwerpe op die skryfbord moet teken en dat die leerlinge dit dan

moet nateken.¹⁾ Prof. Cizek wat beskou word as die „ontdekker“ van kinderkuns, het na 40 jaar van intensiewe navorsing met duisende kinders wie se ouderdomme gewissel het van 4 na 14 jaar, bevind dat daar ewige inherente beginsels is waarvolgens die kind hom spontaan en onbewustelik rig, „he discovered the eternal laws which are followed unconsciously by the young creators.“²⁾

Hoewel die ontdekking van die wette wat kindertekeninge beheer van groot sielkundige en opvoedkundige belang is, moet die klem egter geplaas word op kreatiewe uiting, want dit is by uitstek die werking wat van belang is. In die kreatiewe uiting kom die faktore soos empatie, verbeelding, ens. in aksie in die proses van skepping, terwyl die wette wat die kindertekeninge beheer maar tekens is om ons n aanduiding te gee wat van die kind verwag moet word op bepaalde ouderdomme.

Die onderwyser moet daarteen waak om die kind in nabootsende aktiwiteite te laat verval. Die doel van enige les moet oorspronklike uiting wees. Positiewe skepping beteken die voortbrenging van iets nuuts wat nog nie te vore bestaan het nie. Die nabootsende is slegs n verplasing van die voorwerp of tekening van een plek na n ander. Die leerling kan in hierdie geval sê: „daar is die tekening op die skryfbord of in die natuur - hier is dit nou op my papier.“ In hierdie handeling is daar geen skeppende poging aangewend nie - slegs n verplasing van een plek na n ander het plaasgevind.

Skepping is gevoelvolle voortbrenging van iets wat van te vore nie in die uiterlike, sigbare wêreld bestaan het nie. By hierdie handeling word die ervaring en persoonlikheid van die leerling betrek.

As die opvoeder n les oor katte gee en n pragtige mooi kat op die skryfbord plaas as inspirasie vir die leerlinge, dan word die gevaar geskep dat die leerlinge dit net so sal naboots. So word die skeppende moontlikhede in die kiem gesmoor. Willen

1) Viola, W. Child art, p.45.

2) Ibid. p.12.

het heeltemal n ander ervaring met katte opgedoen as Marie. Vir die een hou dit gevaar en afsku in, vir die ander wek dit die gevoel van vertroeteling en versorging. Albei moet geleentheid vind om die persoonlike ervaring en siening te kan weergee.

Die vraag na die aanbieding van n kunsles doen hom nou voor. Vervolgens word die metode van aanbieding van die kunsles bespreek sodat ons n idee kan kry van hoe die verskillende fases in die loop van die les mekaar volg. Net hierna sal die kenmerkende eienskappe van die kind se tekeninge soos hulle in die verskillende stadia van ontwikkeling na vore kom, behandel word.

B. DIE AANBIEDING VAN 'N KUNSLES.

(a) Die inleiding.

Dit sluit in die verbandlegging of skepping van sensitiewe empatiese relasies, die prikkeling van die verbeelding tot aktiwiteit en die skepping van n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld. Dit mag ook enkele gedagtes bevat oor die hantering van die materiaal.

(1) Die skepping van sensitiewe empatiese relasies.

Dit wissel met ouderdom van eenvoudige oppervlakkige verbande tussen voorwerpe onderling soos by die klein kind tot ingewikkelde verbande wat geestelike sensitief-making insluit by die ouer kind en op n dieper vlak van besinning lê.

Net na geboorte druk die kind hom hoofsaaklik uit deur beweginge. Op ongeveer twee maande reik hy na voorwerpe en op vyf maande gryp hy al daarna en bring dit na sy mond. Op agt maande is dit moontlik dat beeldvorming al begin plaasvind, want dan sal die kind al huil oor voorwerpe wat voor hom weggeneem word. Op ongeveer tweesjarige leeftyd sal hy as daar potlood en papier verskaf word ongekontroleerde krabbels maak en op ongeveer driejarige leeftyd sal hierdie krabbels al taamlik gekontroleer wees. Op vierjarige leeftyd begin hy die verband ontdek tussen sy

krabbels en sy denkbeeld. Terwyl hy krabbel praat en gesels hy. Op ongeveer sesjarige leeftyd bewerkstellig hy n reële verband tussen sy denkbeelde en sy krabbels. Hoewel dit n groot stap vorentoe is het hy egter nog nie die verband tussen dinge onderling ontdek nie en teken hy hulle verbandloos soos hulle in sy gedagte opkom.

Dis een van die eerste take van die opvoeder om die kind sensitief in te stel teenoor die verskillende relasies tussen dinge onderling. Sensitiefmaking berus op die beklemtoning van die emosionele waarde wat dit vir die kind het.

Dit is belangrik om gedurende hierdie tyd n atmosfeer van sekuriteit te skep om die kind se gevoel te stabiliseer. Onder sekuriteitsomstandighede is dit vir hom moontlik om sensitiewe verbande aan te voel.

Die vaslegging van sensitiewe empatiese relasies moet nie verwar word met opsweping of opwekking van onnatuurlike emosie by kinders nie, want dit is volgens Codd „a strain on a little child's heart and mind.“¹⁾ Wat beoog moet word, is die stimulering van die denkproses, die vermoë om te kan dink en op gebeurtenisse en dinge wat vir hom emosionele waarde het te konsentreer. Per slot van rekening sal die kind alleen teken as daar iets is wat vir hom van belang is. n Ding kan alleen van belang wees as die kind n sensitiewe empatiese relasie daarmee bewerkstellig het.²⁾

Vanweë hulle uiteenlopende ervarings in hulle verlede, sal elke kind ander verbande bewerkstellig het. Sommige sal natuurlik en volgens aanleg wees, terwyl andere dalk gedwonge mag wees; sommige kan doelbewus gelê word, terwyl andere onbewus gelê word. Een kind mag n groot liefde vir rooi verf hê omdat hy aangename ervarings daarmee gehad het. n Ander kind mag n afkeer daarvan hê omdat hy n slegte ervaring daarmee gehad het. Hierdie verbande kom te voorskyn in die beklemtoning of weglating van die rooi kleur.

1) Codd, C.M.. The creative power, p.34.

2) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.4.

Lowenfeld noem n sprekende voorbeeld van hoe relasies sterk na vore kom in tekenwerk, nl. die bloeisels van n vrugteboom word deur een kind baie sterk beklemtoon omdat sy hulle dopgehou het terwyl hulle besig was om te ontvou. Vir n ander kind het hulle geen betekenis gehad nie omdat hy n boom gesien en ervaar het as iets waarin daar geklim moet word.¹⁾ In elkeen kom die verskil in hulle tekenwerk na vore. „Everything the child does and to which he is exposed has some influence upon him.“²⁾

Die verbande wat reeds gelê is in die kind se verlede, kan in die inleiding van die les verlewendig word deur n interessante praatjie. Daar kan ook baie nuwe relasies geskep word. Dit kan gedoen word deur sistematiese progressiewe akkumulering van die nodige kennis.

D'Amico beweer dat die kind sy krag om te kan „sien“ verloor het en derhalwe moet hy geleer word „to rediscover the sources within his reach, which will inspire and unblind him.“³⁾ Dit sal hier nodig wees om kortliks in te gaan op bronne van inspirasie wat aangewend kan word om sensitiewe empatiese relasies by die kind op te wek.

(i) Die rykdom van eie ervaring: Niemand se verlede is heeltemal dieselfde as iemand anders s'n nie. Hierdie ervarings hang van baie faktore af en kan gerig wees deur oorerflike neigings of aanlegte of deur omgewing. Dit wissel van mens tot mens. Die stadskind se ervarings is anders as dié van die plaaskind, die behoefte kind as die van die ryk kind en so ook die een geslag s'n as die van die ander geslag. Hierdie ervarings kan opwindende hoogte- of laagtepunte hê. Geen gebeurtenis gaan ooit heeltemal verlore nie. Dit lê in die onderbewuste en wag. Deur lewendige bespreking kan dit deur die geheue opgeroep word. Die proses kan beskou word as n weer-hede-making van die verlede, want die mens is in staat daartoe om verlede en toekoms as hede te dink.⁴⁾

1) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.5.

2) Ibid. p.6.

3) D'Amico, Victor. Creative teaching in art, p.5.

4) Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek van geskiedenisonderrig, p.67.

Hier onderskraag die natuurlike empatiese vermoë die kind in die proses van inlewing.

Sowel Cizek, Viola as D'Amico maak melding van die feit dat kinders geleer kan word hoe om in gebeurtenisse van die verlede te soek na prente om te teken. Die voorwaarde is dat die kinders moet leer om "te sien" m.a.w. hulle moet sensitief geaktiveer word om te weet hoe om visueel te rekonstrueer: "One must see not with the outer, but with the inner eye."¹⁾ Om te teken wat met die uiterlike oog waargeneem word, word deur hulle beskou as "sheer imitations"²⁾

(ii) Die omgewing as bron van inspirasie: Die onderwyser kan baie maklik die leerlinge vir uitstappies neem, bv. na n huis in aanbou, die mark, die dorp, ens.

Die belangrike punt is dan om hulle te laat identifiseer, invoel en meelewe in die gebeurtenis deur hulle aandag te vestig op besonderhede waarvan hulle nie so bewus was nie.

Die gejaagdheid van die moderne lewe krimp baie van ons natuurlike dialoog met die omgewing in. Daardie intieme invoelende verhoudinge soos die gemurmel van die stroompie, die geskree van die fisant en andere kosbare sensitiewe relasies loop gevaar om geheel en al verlore te raak en die mens word geestelik soveel armer. Die kind moet aangemoedig word om te luister na die voëlgesang in die bome, die wind in die blare, die wit wolke in die blou lug, die ontvouende waterlelies.

Die kind se vermoë om te kan skep hang in n groot mate af van die hoeveelheid gedifferensieerde verbande waarteenoor hy empaties ingestel is. Dít kan weer teruggevoer word na die sensitiwiteit van die ouer of opvoeder, want "Children first see the world through the eyes of their parents ... therefore, in the early stages of his life it depends entirely upon his parents and close relations to build up his scale of values."³⁾

1) D'Amico, Victor. Creative teaching in art, p.9.

2) Ibid.

3) Odium, D. The mind of your child, p.103.

(iii) Die onsigbare wêreld: Omdat die kind in 'n stadium kom waar hy 'n sterk verbeelding het, en waar enige vorm van verhalings in sy behoefte voorsien, kan daar ook maklik van vakke soos aardrykskunde en geskiedenis en godsdiens gebruik gemaak word vir stof om hom invoelende relasies te leer teenoor sosiale, kulturele en godsdienstige waardes.¹⁾ Deur middel van empatie leef die leerling hom so in asof hy in die situasie betrokke is. D'Amico noem hierdie bron van inspirasie „the unseen world.”²⁾

Daar is een punt wat die aandag nie mag ontglip nie en dit is dat die opvoeder wat hierdie beelde optower en wat „die verplasing van en inlewing in die verlede van die ... historikus ... gebonde is aan reeds gevormde materiaal wat perke stel aan sy verbeelding.”³⁾ Die kind se verbeelding is vryswewend en ongebonde. Deur empatie help die opvoeder die kind om sy verbeelding te struktureer.

(iv) Stories en verhale: Stories kan met vrug gebruik word om beelde in die kind se brein deur middel van aanskoulike beeldspraak op te tower. In die gedagte van die kind word 'n realistiese beeld geskep wat hy kan ervaar al sou hy ook sy oë toemaak. Kinders is vir stories altyd te vinde.

(2) Die prikkeling van die verbeelding tot aktiwiteit.

Dit hang saam en vloei voort uit die vorige bespreking. Die opvoeder het sy beheerde verbeelding en inspirasie hiervoor gebruik. Die leerling se verbeelding is egter vryswewend en ongebonde. Met die bewuste wil werk die leerling nou in op sy voorbereide en verlewendigde bron van kennis uit belewenisse waaruit verbeeldingspatrone gevorm word.⁴⁾ Uit die beweeglike patrone moet hy nou uit eie vrye oordeel een kies en sy aandag onverdeelde

1) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met spesiale verwysing na die kuns, p.59-67.

2) D'Amico, Victor. Creative teaching in art, p.13.

3) Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek van geskiedenis-onderrig, p.68.

4) Rasmussen, H.N. Art structure, a textbook of creative design, p.2.

daarop vestig. Soos reeds verduidelik is hierdie beeldprent deur-trek van elemente van invoeling en gevoel.

Deur vestiging van die aandag op een enkele punt, word daar nou voldoen aan die werking van konsentrasie. Die kind moet nou in staat wees om met uitsluiting van alle ander verbeeldingspa-trone sy wil op daardie een te plaas wat hy van plan is om tot vergestaltung te bring.

Tot sover is die kreatiewe handeling nog n onsigbare een en is vir die opvoeder onkontroleerbaar. Dis eers wanneer die kind die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld tot manifestasie bring dat n oordeel gevoel kan word en bepaal kan word of die geestespro-sesse na wense verloop het. Vanselfsprekend sal die opvoeder n on-derskeid maak tussen die skeppingsprodukte van leerlinge in die verskillende ouderdomsgroepe want elke fase het ander inherente wette waaraan die kind onderworpe is.¹⁾

Ons moet hier ook in gedagte hou dat die verbeeldingrykheid van die kind wissel met ouderdom. Die verbeelding is die sterkste gedurende die kleuterjare tussen ongeveer 3 en 6 jaar.²⁾ Hierdie tydperk is een van aktiewe verbeelding „n verbeelding wat nog deur geen ervaring ingepork is nie.“³⁾ Alle handeling het vir die kleuter n wonderlike bekoring en deur die verbeelding leef die kind in die verhaalde stof in en identifiseer hom met die storiëkarakters.

Die leerskoolkind van om en by 8 jaar oud se verbeelding is minder aktief en vryswewend omdat hy nou tot groter perspektief met die wêreld kom. Sy verbeelding is meer onder kontrole en hy gebruik dit „with awareness“. ⁴⁾

Van die pubers word dit gesê dat hulle verbeelding „tend to become barren.“⁵⁾

1) Die stadia van ontwikkeling word verder aan in hierdie hoofstuk bespreek.

2) Coetzee, J.C. Die kind en sy godsdiens, p.47.

3) Ibid.

4) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.151.

5) D'Amico, Victor. Creative teaching in art, p.3.

As die vryheid van ekspressie wat die leerling in sy laerskooljare besit, bewaar kon bly en in later jare daarop gebou kon word, sou kreatiewe ekspressie groot hoogtes bereik.

Vele skrywers is onder die indruk dat verbeelding doodgesmoor word deur die konvensionele onderwysmetodes. So vermeld Holmes dat die kind ryklik voorsien is van verbeeldingskrag, maar dat dit op 'n vroeë ouderdom in ons skole al begin vordring word „we begin to beat it out of the children at an early age.“¹⁾ Ook Osborn vermeld: „A child is highly creative until he starts at school. Then under traditional procedures, almost all our teaching tends to cramp his imagination.“²⁾ Hy gee volledige beskrywing hoe hierdie erosie plaasvind.

Dis so maklik, tydbesparend en bevorderlik vir dissipline om vir 'n kunsaktiwiteit die stukkie papier, almal van dieselfde grootte en kleur gou op die kinders se banke neer te sit, die klas dit gelyktydig te laat oplik, op dieselfde patroon te laat afmerk, vou en knip, dieselfde rooi kleur te laat oplik en dit op 'n veilige konvensionele manier te laat inkleur sodat die beste resultaat bereik kan word en die mooi netjiese boeke vir die inspeksie bewaar kan word. So dikwels word geen opening gelaat vir verbeelding nie.

✓ Elke les wat gegee word moet altyd ruimte laat vir die aktiewe gebruik van die verbeelding - indien dit nie spesifiek daarop toegespits word nie. Daar is sekere tipes lesse, bv. die inkvlekles wat by uitstek geskik is vir die verbeeldingsoefeninge.³⁾ Elke kind kry die geleentheid om te probeer „sien“ wat sy vlek voorstel.

✓ Die ideaal is om die verbeelding progressief te gebruik sodat die vryswewende verbeelding uitloop op die gestruktureerde verbeelding en dat dit op die beurt weer oorgaan tot vergestaltung.

1) Holmes, F.L. The law of mind in action, p.135.

2) Osborn, A.F. Applied imagination, p.65.

3) Rorschachtoets.

(3) Die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld.

Ons het in die vorige paragrafe opgemerk dat elke kind oor 'n magdom ervarings beskik wat in die „lewende“ onderbewuste gereed lê, en tot die beskikking van die individu is.

Ons weet ook dat die onderbewuste 'n wensvervullende funksie verrig. Ons het ook vermeld dat die wil inwerk op die geheue sodat talke vryswewende beelde wat die essensie van verbeelding vorm, moontlik word.

Hierdie verbeeldingsentiteite is egter flitsend en om tot ware uitdrukking te kan kom moet daar slegs een oorheersende beeld in die geheue vasgehou word waarop die kind moet konsentreer. Dit kom egter dikwels voor dat die kind nie kan konsentreer nie en dat hy derhalwe nie 'n beeld in sy geheue kan vasthou nie. Die gevolg sal wees dat hy óf sal weier om te teken óf doelloos sal teken. Hierop sal ons egter later ingaan wanneer ons oor remediëring praat.¹⁾ Ons kan net kontinuïteitshalwe noem dat die rede vir gebrek aan gestruktureerde beeldvorming te vinde is in gebrek aan konsentrasie wat op sy beurt weer verskyn as gevolg van 'n gebrek aan basiese behoeftes soos sekuriteit en liefde en wat nou verwant is aan omgewings en huislike faktore.

By die normale kind, waar alles na wense verloop het, sal hy nou in staat wees om tot formulering van sy gedagtes te kom en om die doelwit wat hy wil verwesenlik, raak te sien.

Sommige kinders, veral die ouer leerling, visualiseer so helder en duidelik²⁾ dat hulle in baie gevalle besonder teleurgesteld is as hulle nie oor die tegniese vaardigheid beskik om hulle beelde te vergestalt nie.

By die ander leerlinge, veral onder die jonger groep, oorskadu die drang, emosie of begeerte tot uitdrukking die kritiese vermoë. Die resultaat word dus hier nie vergelyk met die realistiese beeld van die werklikheid of met die skeppingsprodukte van die volwassene nie. Die begeerte tot skepping is sterker as die hindernis van 'n kritiese intellek.

1) Hoofstuk V, E(c)(3).

2) Read, Herbert. Education through art, p.128.

Ons kan konstateer dat dit algemeen aanvaar word dat vroeg in sy lewe, reeds om en by 2 - 4 jaar die kind se gedagtegang al 'n opmerklike verandering ondergaan. „She now thinks in terms of mental pictures, of images. This change from thinking of motions to thinking in terms of pictures is of decisive significance because from now on, throughout Mary's whole life, most of her thinking will refer to images. In fact, we can scarcely think of a noun, or of a past experience, without referring to a mental picture.“¹⁾ Beeldvorming neem dus vroeg al 'n aanvang.

Dit moet egter beklemtoon word dat die hele kreatiewe proses by die jonger kind so 'n eenheid uitmaak dat daar nouliks enige fases opmerklik is. Die beeld wat in die kind se gedagte gevorm word, kom spontaan en dadelik op die papier te voorskyn. By die ouer kind is daar egter noukeuriger beplanning.

Dit moet ook vermeld word dat by die jonger kind daar geen of min belangstelling is in die eindresultaat en dat die waarde in die tekenproses as sodanig te vinde is.²⁾

Die ouer kind is meer gesteld op die uiteindelijke resultaat. Hierdie delikate verskil is nogal van groot belang, want dit impliseer dat die jong kind is wat hy dink, en handel wat hy dink. Sy inspirasie, talent en bekwaamheid is eensklaps op die papier. Die kleinkind is dus 'n wonderlike integrale eenheid.

By die ouer kind is daar 'n periode van stille bepeinsing, van oordenking, 'n wik en weeg. Dis hier waar die kreatiewe rus-pouse moontlik is en waar die onderbewuste 'n groot rol kan speel met die produsering van die moment van insig.

Die ouer kind is nie minder geïntegreer nie, maar by die integrasie is ingesluit 'n meer aktiewe werking van die onderbewuste as gevolg van sterker konsentrasie deur die bewuste verstand.

1) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.76.

2) Ibid. p.23.

By hierdie stadium van die les is dit soms nodig om 'n steekproef by die ouer kind te maak om vas te stel of hy wel tot 'n gestruktureerde beeld gekom het. Dit kan gedoen word deur die leerling te vra om 'n verbale beskrywing te gee van wat hy in gedagte het. Die opvoeder kan desnoods selfs so ver gaan om die leerling dit in hoofpunte te laat neerskryf. Op hierdie manier kan gou vasgestel word watter leerling nog nie 'n gestruktureerde beeld geformuleer het nie. Skrywer wat hierdie prosedure vyf jaar lank in kunsonderwys op 'n seniorskool toegepas het, het noemenswaardige resultate behaal en kon hierdie leerlinge gou aanwys en individuele hulp verleen deur die opbouing van 'n gestruktureerde beeld. Hierdie prosedure word later onder remediëring beskrywe.¹⁾

(4) Hantering van materiaal.

Dit is soms nodig om in die inleiding van 'n les kortliks iets te sê oor die hantering van apparaat, bv. kryt, potlode, waterverf, olieverf, tempera, ens.

By die jonger kind vir wie spontane ekspressie die hoofsaak is, is dit onvanpas om te veel aandag op die medium te vestig, want dit kan die aandag van die werklike doel van tekenwerk, nl. kreatiewe ekspressie, aflei.

Die medium waarin die kind werk, moet ook aanpas by sy behoeftes en ouderdomsgroep. Vir die jong kind is vetkryt 'n uitstekende medium mits dit van die dikker soort is wat nie maklik breek nie.

Dis ook vir die opvoeder van belang om te weet dat hy nie die preservering of versorging van die apparaat oormatig moet beklemtoon en sodoende die aandag van vrye ekspressie aflei nie. Die kind moet nie die vrees koester dat hy dalk te hard op die materiaal sal druk sodat dit breek en hy die toorn van die opvoeder op hom haal nie.

1) Hoofstuk V, E(c)(3).

Indien dit dan so gebeur dat die leerling tog met betroklike sagte kryt moet werk, kan die opvoeder vooraf n speletjie daarvan laat maak om eers die lang stukke kryt middeldeer te breek voordat hulle daarmee begin werk. Dit sal die vrees verwyder en die aandag van die medium aflei sodat dit op die werklike doel nl. ekspressie, gevestig kan word.

Dit mag soms gebeur dat n leerling n afkeer van n sekere medium openbaar. Daar kan dan net twee redes wees waarom dit sal gebeur, nl. eerstens mag hy in die verlede n slegte ondervinding daarmee gehad het, soos bv. klei wat te sag was en aan sy vingers bly klee het. Tweedens mag dit wees dat hy die medium onvoldoende vind om sy skoppende gedagtes in te klee. In lg. geval moet n substituuat aan hom verskaf word want nóg oorreringswerk nóg verpligte gebruik daarvan sal die kind oortuig; dit mag towens die weersin daarin verhoog.

By die ouer leerling is dit noodsaaklik om n sekere tegniese kennis, bv. hoe om n waterverflaag te lê, eers te boneester. Robert Henry, die beroemde Amerikaanse meester het gesê: "I believe in the study of technique. One should know as far as possible all the possibilities of a medium."¹⁾

Veral omdat die ouer kind (ongeveer 12-14 jaar) baie meer bevrediging kry uit die finale produk²⁾ van sy tekenwerk, kan spesiale oefening gegee word in tegniese drillwerk want dit is n goeie voorbereiding vir die vaardige afhandeling van die kreatiewe daad as die inspirasie eers verskyn het. Wanneer hierdie kennis eers verwerf is, word dit meentlik "to carry understanding past the material fact."³⁾

Die kreatiewe daad moet nie gerig wees net op die vaardige gebruik van n bepaalde medium nie, maar wel om dit as n middel tot n doel aan te wend.

1) Henry, R. The art spirit, p.134.

2) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.173.

3) Henry, R. a.w. p.135.

Dit raak die kwessie van aanleg, want daardie leerling wat besondere kunstalente besit, sal sy medium so aanwend om skaonsheidsontroering uit te beeld. Skaonsheidsontroering het egter te make met die wetenskap van die estetiek en hoewel sekere leerlinge in die klein roeping het om te vervul en van nature sal "soek na die juiste reëls wat dit alles bepaal",¹⁾ sal die res van die leerlinge se aandag toegespits kan wees op ekspressie of skepping van dit waarteenoor hulle empaties ingestel is. Hoewel hulle skeppinge nie soseer kunswerke sal wees nie, kan dit aan die waardevolle vereiste van die kreatiewe gesindheid voldoen. Hierdie kreatiewe gees kan in die kunsklasse bevorder word sodat die kind van kleins af tot 'n selfstandige skeppende wese gelei kan word.

Dit is vir die opvoeder nodig om by die hantering van apparaat waar nodig 'n demonstrasie te gee en ook voorbeelde te wys. Dit sal die leerling help om sy visier hoog te stel en 'n duidelike begrip te vorm van die gehalte wat bereik kan word.

By die kleiner kind gaan die hantering van apparaat ongemerk naas by die ouer leerling kan, wat die apparaat betref, gedink word aan die uitdrukking van 99% perspirasie en 1% inspirasie. Die doel behoort dan te wees om die medium naderhand so outomaties te hanteer dat by ernstige uitbeelding die volle aandag op ekspressie sal val.

(b) Die tweede stap in 'n kunsles: die verwerwing van funksionele kennis, soms ook demonstrasie genoem.

Omdat hierdie stap deur sommige opvoeders beskou word as die tyd om aan die leerling te wys hoe om die werk uit te voer, word dit soms die demonstrasietyd genoem.

By hierdie stap moet groot versigtigheid deur die opvoeder aan die dag gelê word, want as hy bv. 'n voorbeeld sou vertoon van wat hy van die leerlinge verwag, en hy sou boonop nog demonstreer presies hoe die werk uitgevoer word om die resultaat te bereik, wat sal dan vir die leerling anders oorbly as om na te

1) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.162.

boots? Niks meer nie as die bereiking van tegniese vaardigheid sou die hoogste waarde van so 'n les dan wees. Die kunsles kan voorwaar dan as 'n ontspanningstyd beskou word. Omdat dit veel meer behoort te wees, moet die strewe hier wees om die leerling die geleentheid te gee om te eksperimenteer en hom voor te berei vir die uitvoering van sy idee wat direk op hierdie fase volg.

Soos aan die einde van die vorige stap verduidelik, kan daar wel 'n demonstrasie gegee word van wat beskou word as standaard gebruik en vereiste tegniek in die hantering van die apparaat.

D'Amico vermeld dat daar tog opvoeders is wat in hulle strewe om die kind vry en spontaan te hou, sal vrees dat klem op tegniek "will distort the inspiration and form indelible patterns."¹⁾ Hoewel hy besaam dat die opvoeder se vrees gegrond is, wys hy nogtans op die noodsaaklikheid daarvan dat die probleem nie oor die hoof gesien kan word nie,²⁾ en dat aan die leerling geleer moet word wat hy behoort te weet.

Gedurende hierdie stap in die les kry die leerling geleentheid om met die medium te eksperimenteer, maar hy moet ook aandag gee aan die vormgewing of beplanning van hoe die gestruktureerde beeld tot manifestasie gebring kan word.

In hierdie stadium is beide opvoeder en kind dus aktief besig - die kind om te eksperimenteer en die onderwyser om leiding te gee en te help waar nodig. Heel dikwels sal die opvoeder dit nodig vind om 'n groep aan die gang te sit deur 'n demonstrasie te gee van hoe die tekening gemaak word, maar wanneer dit tuisgebring is moet die werk onmiddellik verwyder word omdat kinders natuurlike nabootsers is en graag die onderwyser se werk sal wil kopieer.³⁾ Die onderwyser gee dus die kind 'n behoorlike weg - springkans en verleen dan daarna individuele hulp.

1) D'Amico, Victor. Creative teaching in art, p.17.

2) Ibid. p.18.

3) Ibid. p.16.

Gedurende hierdie tyd van eksperiment en beplanning, kom die kind vierkantig voor sy probleme te staan. Schineller is van mening dat die nuwe ontdekkings wat die kind nou maak, hom tot nuwe insigte bring en dat „intuition frequently change the initial visualization.“¹⁾

Dit is egter nodig om te onthou dat die klem moet val op ekspressie van wat beskou kan word as die beeld wat eie is aan die kind en dat hy veronderstel is om koers te hou na die uiteindelijke ideaal van vergestaltung van sy idee. Inspirasie sal wel kom, maar dit moet gesien word as hulpmiddel om sy idee te help ontvou en nie om dit te verander nie.

Indien die kind voortdurend onderhewig is aan fluktuerende verbeeldingsvorme sal hy dobberend bly. Die groot opvoedkundige waarde is juis hierin geleë om die kind se swewende verbeelding tot 'n vaste struktuur te laat kom sodat hy kan weet wat hy wil hê. Probleme behoort hom te stimuleer en hy moet dit kan sien as struikelblokke wat hy moet oorkom in die bereiking van 'n ideaal. Hy moet 'n beeld van 'n sekere standaard kan hê en dan voortbeweeg om dit te bereik.

Vir die ouer kind is dit die tyd om 'n kennis op te doen van die beginsels en wette wat die kuns in die algemeen en die elemente in die besonder beheer. Met hierdie beginsels kan geëksperimenteer word, maar dit moet ook ingedril word sodat daar met direkte en opregte ekspressie wat onafhanklik van enige krukke of hulpmiddele of andere se idees vorendag gekom kan word.²⁾ Wanneer egte inspirasie kom, moet die wette en beginsels as tweede natuur byna outomaties na vore kom.

By die jonger kind moet ons onthou dat hy nie oor alle kennis en besonderhede beskik nie en dat die beeld wat hy in gedagte het soms gebrekkig aan die nodige besonderhede mag wees. Dit mag ook wees dat sekere eienskappe van 'n sekere voorwerp, bv. 'n perd, by hom nie oortuigend opvallend was nie omdat hy nie

1) Schineller, J.A. Art, search and self-discovery, p.3.

2) Resnais, H.N. Art structure, a textbook of creative design, p.vii.

sensitief daarop ingestel was nie. Met die nodige sensitiewe instelling mag hy dalk nou nuuskierig wees oor hoe die ding lyk.

In een van prof. Cizek se klasse was daar 'n leerling met so 'n probleem. Die antwoord van prof. Cizek was: „If I wanted to draw a horse, I would know to do it. But I don't want to: you want it. So you must draw it.“¹⁾

Die kind is dus aangewys op sy verbeelding en dis duidelik dat die motivering so gedoen is dat dit by die kind 'n eie natuurlike begeerte opgewek het om sy onderwerp te teken.

In uiterste gevalle het Cizek die leerling uitgestuur in die straat om te gaan kyk hoe 'n perd lyk. „The boy went down, came back and drew his horse.“²⁾

Stoddard sien die probleem net soos Cizek, maar betrek die handboek daarby. Hy sê: „Our search for creativity therefore demands a new role for the textbook.“³⁾ Hy meen dat die teksboek die leerling moet beweeg om vrae te vra en antwoorde te vind vir sleutelprobleme.

Die vraag is nou waarheen die onderwyser so 'n gemotiveerde leerling sal stuur om sy data te gaan vind. Die oplossing mag dalk in die idee van 'n addisionele navorsingslaboratorium te vinde wees waar die kind die besonderhede vinnig en vaardig kan naslaan. Hiertoe moet hy opgelei word. Die vereiste sal dan ook wees dat daar voldoende ruimte en materiaal sal wees sodat elke leerling met gemak en sonder oponthoud sy doel kan bereik. 'n Spesiaal ontwerpte ensiklopedie behoort hier van waarde te wees. Daar moet egter genoeg kopieë wees om met gemak in die behoeftes van 'n klas te voorsien sonder dat wanordelikhede sal kan ontstaan. Hierdie gedagte is maar 'n suggestie en sal waarskynlik te hoë koste meebring. Wat egter maklik binne die bereik van die onderwyser is, is om 'n prente-album, of „prente-biblioteek“ op te bou en dit behoorlik te indeksêr.

1) Viola, W. Child art, p.39.

2) Ibid.

3) Stoddard, G.D. Creativity in education.
(In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.182.)

Soos ons later sal aanwys, kan ons verwag dat slegs die ouer leerling hiertoe geneig sal wees. Deur behoorlike oriëntering moet die leerling ook daarop gewys word dat hierdie naslaanwerk nie natekenwerk behoort te wees nie, maar dat dit net bedoel is om inligting in te win sodat die eie gestruktureerde, gevisualiseerde beeld tot manifestasie gebring kan word. Die vertolking van die eie siening, idee of visie is dus hoofsaak.

Onder hierdie soort werk sal ook voorwerpteken ressorteer, wat insluit tekenlesse, bv. van hutte, paaie, huise, potte, bome, ens. Dit hoef nie noodwendig die bedoeling te impliseer dat alles in een les afgehandel sal word nie, maar dat die leerlinge oor die loop van tyd in „teken woordeskat“ probeer opbou wat as parate kennis gebruik kan word waaruit nuwe kombinasies kan ontstaan deur die gebruik van die verbeelding.

By die individuele les is hierdie fase kort en kragtig en slegs bedoel om die kind vertrouwd te maak met feite en tegnieke wat hy nog nodig vind vir die volgende fase, nl. dié van uitvoering van die werk of ook aktualisering, vergestaltung of uitbeelding genoem.

(c) Die derde stap in n kunsles: vergestaltung van die beeld.

(i) Inleiding: Die aard van hierdie fase.

Dit is die konsentrasietyd. n Mens kan alleen diep konsentreer wanneer daar stilte is. In hierdie opsig huldig ons n konserwatiewe standpunt van stilte gedurende hierdie fase in teenstelling met die moderne idee van absolute vryheid soos ook geïmpliseer deur die woorde van Viola: „There should be a kind of beehive humming in a real art room.“¹⁾

Die beste dissipline kom van binne en deur die in beslag-neming van die volle aandag deur die werk, word die grootste en maklikste mate van konsentrasie verkry. Goethe druk dit tref-

1) Viola, W. Child art, p.40.

fend uit in n enkele sinsnede wat soos volg lui: „Es bildet ein Talent in der Stille, sich ein Charakter in dem Strom der Welt.“¹⁾

Dit is n baie algemene feit dat n persoon wie se aandag ten volle in beslag geneem is bv. deur n ingewikkelde probleem of gesprek, outomaties stadiger asemhaal. Wie al in die veld wild gaan jag het en op die fynste geluidjie moes staat maak om die rigting waar die wild hou aan te dui, sal weet dat by sodanige uiterste konsentrasie die asemhaling tot n minimum kere beperk word.

Dit blyk n algemene feit te wees dat konsentrasie van die aandag saamhang met stadige asemhaling. Dis n baie bekende feit dat skadelike emosionele toestande soos vrees, haat, angst en onrus die asemhaling onegalis, vinnig en met horte en stote laat plaasvind. Die rustelose aap se asemhaling is twee-en-dertig keer per minuut teenoor die 18 tot 20 keer per minuut van die mens.²⁾ Dit blyk n algemene waarheid te wees dat konsentrasie van die verstand kontrole oor die asemhaling in die hand werk en omgekeerd, dat kontrole oor die asemhaling ook konsentrasie van die verstand in die hand werk.

Hierdie is n punt waaroor daar besluit navorsing gedoen kan word omdat die implikasie verreikend is.

Waar n hele klas in diepe konsentrasie verkeer, is dit van-selfsprekend dat n kalme, rustige en vreedsame atmosfeer moet heers. Prof. Duminy, wat n studie van begaafdheid by leerlinge gemaak het, maak melding van die harmonie wat na vore kom en ook in sy omgewing oorgedra word.³⁾

Daar sal dus n soort vrede, rus, kalmte in die omgewing merkbaar wees.

Dit blyk dus dat geestelike groei in stilte plaasvind en gedurende diep konsentrasie, terwyl karakter, volgens Goethe, in die stroom van die wêreld gevorm word.

1) Herschensteiner, G. De komende school, p.xxi.

2) Best, C.H. & Taylor, H.B. The living body, p.233.

3) Duminy, F.A. Begaaftheid en die onderwyse van begaafde kinders, p.37.

Die leerling moet nou sy volle konsentrasie op sy werk hê, terwyl die opvoeder, wat nou nie hard praat nie, maar oral individuele hulp verleen, tussen die banke deur beweeg. Hy praat sagges sodat ander leerlinge nie gesteur word nie.

Indien hy 'n baie algemene fout opmerk wat by meeste leerlinge voorkom, mag hy 'n paar oomblikke die aandag van die klas trek en verduidelik, maar daarna moet dit weer stil wees.

(2) Hulpverlening.

Dit is wenslik dat die opvoeder nie in die kind se werk teken nie want dit vernietig sy trots en genot in sy werk en laat die tekening oneg voorkom.¹⁾ Indien dit nodig is om vir die kind te teken moet dit op 'n aparte stukkie papier gedoen word wat dadelik verwyder en vernietig moet word na die probleem opgelos is. Daar is egter 'n uitsondering op die reël. Dit word bespreek in die volgende paragraaf onder die opskrif remediëring.

Die kind moet dus uitbeeld deur eie ervaring. By die jonger kind is die tekenproses van groot belang en nie die eindresultaat nie; hier word dus gestrewe na 'n geslaagde en genotvolle deurlewing van 'n kreatiewe ervaring. Die ouer kind heg meer waarde aan die eindresultaat, hoewel hy ook genot uit die hele proses put.

Die ervaring of proses is egter meer inspannend omdat die kind worstel met probleme sodat sy werk gesinchroniseer kan word met sy visie van die eindresultaat wat alleenlik in sy gedagte bestaan. Omdat die kind nuwe eienskappe gedurende die proses ontdek, mag sy oorspronklike idee gewysig word en selfs verbeter word, maar die voltoëring van die beeld bly 'n belangrike vereiste.

Dis gedurende hierdie stadium dat dit vir die opvoeder maklik word om te oordeel of die vorige stadia met welslae verloop het. Die kind se skeppingsproduk sal bevestiging hiervan lewer. Hulpverlening is ook hier van groot belang en dit sal af-

1) D'Amico, Victor. Creative teaching in art, p.16.

hang van vele faktore, bv. ontwikkelingstadium waarin die kind is, sy vermoë om te konsentreer, sy gewoontes van die verlede, sy geaardheid en aanleg, ens.

(3) Probleme en remediëring.

By kinderkuns gaan ons oordeel nie oor reg of verkeerd nie en kan „een uiterlik mislukt werkstuk toch opvoedkundige waarde bezitten in de kreativiteit.“¹⁾ As die kind homself nie kan uitdruk nie, moes daar iets gebeur het wat ingemeng het met sy selfvertroue.

Daar is by die jonger kind veral drie algemene oorsake waarom hy sal weier om te teken.

(i) Die eerste oorsaak mag daarin te vinde wees dat die ouer of opvoeder uit onkunde die kreatiewe vermoë nie na waarde geskat het nie en die kind se uitinge uitgelag het as onrealisties. Die kind is dus beoordeel aan volwasse standaarde en omdat hy nie oor die visie en breinkrag beskik om homself te verdedig teen sulke valse aanslae nie, kruip hy in sy dop. Sy onderbewuste neem hierdie valse suggestie as waarheid op en lewer die oes op sy tyd. Wanneer dan van die kind verwag word om te teken, kom hierdie geloof in die negatiewe na vore en die kind glo dat hy nie kan teken nie.

Dit kos harde arbeid en intensiewe remediërende werk om die kind weer te oortuig dat hy tog wel kan teken. Dis hoofsaaklik in n atmosfeer van liefde en vertroue wat dit reggestel kan word.

(ii) Tweedens mag dit gebeur dat die kind wat in sy bank sit en weier om te teken, nie oor die vermoë beskik om te kan konsentreer op n gebeurtenis wat sterk genoeg is sodat hy n beeld daarvan het om te kan uitbeeld nie.

Die oplossing lê in remediërende werk. As ons vir n dokter sou sê dat ons pyn het, dan hou sy diagnose nie daar op nie. Hy wil weet waar die pyn lê. Die dokter het maar met die liggaam

1) Egnond, J. & de Poel, K. Kreatief, p.5.

van die mens te make terwyl die opvoeder met die hele mens te maak het. Dit sluit in emosie, intellek, die wil, die liggaam ook die ego en ander geestelike aspekte soos die werking van die onderbewuste.

As die kind sê: „ek kan nie teken nie“, moet ons n diagnose maak en uitvind waar die geestelike blokkasie lê sodat dit verder kan word. Die vraag moet dan gevra word: „wat kan jy nie teken nie?“ of beter gestel, „wat wil jy graag teken?“

Die kind wat nie kan konsentreer nie, sal dan ontwijkend antwoord bv. „ek weet nie.“ Hierdie is n teken dat daar geen gestruktureerde, gevisualiseerde beeld is van n gebeurtenis wat sterk genoeg indruk op hom gemaak het sodat hy daarvan gebruik kan maak om op te konsentreer nie.

Onderzoek mag aan die lig bring dat die kind verwaarloos mag wees, dat albei die ouers bedags uithuisig mag wees en dat die kind doelloos buite in die strate rond dwaal. So n kind kan nooit leer hoe om te speel en op sy spel te konsentreer nie.

Dis dan die taak van die opvoeder om nou n beeldprent te rekonstrueer van n ondervinding wat die kind gehad het. Lowenfeld beveel aan dat deur middel van n reeks kontinuerende vrae, die opvoeder die beeld kan opbou uit wat hy uit die kind self kan trek.¹⁾

Suggestiewe vrae kan gevra word, bv. „Jannie, waar was jy gister na die skoolklok gelui het? Wat het jy gedoen na middagete?“ Die opvoeder mag dan miskien afkom op n geval waar hy sy vader gehelp het om pale in te slaan. Verdere vrae kan dan gevra word, bv. pale waarvoor? vir n konynhok! Op hierdie manier kan n beeldprent in sy gedagte gerekonstrueer word, wat eie is aan die kind en waarvan die besonderhede in die geheue of onderbewuste te vinde is. Van hierdie basiese en inherente elemente word dan gebruik gemaak as hulpmiddels tot groter kreatiwiteit.

1) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.29.

Hier is een van die uitsonderlike gevalle waar die opvoeder direk in die kind se werk mag teken. Hy kan bv. die eerste paal teken en wys hoe die ogiesdraad aangebring word, of hy kan n tafel teken en die kind vra om dit te dek met borde, messe en vurke. Hy gee aan die kind die begin en laat hom dan toe om verder voort te bou. Op hierdie manier herwin hy sy selfvertroue en leer hy vaardigheid en konsentrasie aan.

(iii) n Derde rede waarom leerlinge mag weier om te teken mag te vinde wees in die feit dat hulle gewoonnd geraak het aan inkleurboeke, om te kopieer of om af te teken.

Inkleurboeke het n vernietigende invloed op vrye kreatiewe uiting. Dit dwing die kind tot konvensionele groot-mens-gefatsoeneerde uitingsbeelde. Dit maak hom wat sy dinkwerk betref, afhanklik van geregimenteerde vooraf bepaalde aktiwiteite. As hy eers gewoonnd geraak het aan inkleurboeke, verloor hy ook sy relasie-gebonde ekspressiwiteit. As hy n hond moet teken, dan is daar allerhande soorte emosionele verbondenhede wat hy persoonlik belewe het soos liefde, haat, getrouheid, vrees, ens.¹⁾

Hierdie sensitiewe empatiese relasies kan nooit uiting vind deur die kind se kreatiewe vermoë nie. Dis eksperimenteel bewys dat meer as die helfte van alle kinders wat blootgestel was aan inkleurboeke, hulle skeppende vermoë sowel as hulle onafhanklike uitdrukkingsvermoë verloor het.²⁾

Om hierdie struikelblokke te oorkom is uiters moeilik en mag baie tyd en geduld van die opvoeder verg. Dis verstandig om so n kind n ander medium bv. kunsklei, te gee om mee te werk. Andersinds kan daar soos in vorige punt uiteengesit ook n begin gemaak word deur in sy werk te teken en hom dan te vra om verder aan te gaan en dit te voltooi. Desnoods kan die opvoeder oortuigingswerk doen deur bv. met kunsklei n huis wat afbrand te maak en die kind te vra om te help met die uitbeelding. Hy sal

1) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.12.

2) Ibid. p.14.

dan self sien dat dit makliker en meer gewens is om die vlamme en rook te teken as om dit in klei te modelleer.

Alleenlik wanneer die kind sy selfvertroue herwin het, sal hy weer selfstandig kan teken.

Ouer leerlinge veral hulle wat in n oorgangstadium na volwassenheid kom, ondervind soms die probleem om hulle vrye uitdrukkingsvermoë te verloor.¹⁾ Op hierdie probleem sal later dieper ingegaan word. Daar kan net voorlopig op gewys word dat dit slegs maar voorkom asof hy sy skeppende vermoë verloor, maar dat daar in werklikheid nie sprake van is nie. Die voor die hand liggende rede waarom kreatiewe uiting afneem, is omdat die kind se kritiese vermoë neig om sy tegniese vaardigheid te oorheers. Dit kan egter voorkom word deur sy tegniek te verbeter, d.w.s. deur groter vaardigheid te verkry deur meer oefening.

Lowenfeld wys daarop dat dit wel gebeur dat die ouer kind belangstelling verloor en nie meer geïntersseer is in tekenwerk nie. Dit is dan die aangewese metode van die opvoeder om die aandag op die goeie punte in die leerling se werk te vestig en te wys op wat hy reeds al bereik het.²⁾ Hy voel egter oortuig daarvan dat hierdie motiverings nooit gedoen mag word gedurende die kreatiewe proses nie, maar wel daarna. Dit is te verstane want dit mag onder hierdie omstandighede wees dat ons sal inmeng met die intuitiewe karakter van die kind se werk en sodoende mag hierdie bron van inspirasie gedemp word. Dis juis gedurende hierdie tydperk van diepe konsentrasie op die werk dat die onderbewussyn sy aandeel mag lewer en dit wat eie is aan die kind na vore gebring word.

Indien die onderwyser sou inmeng gedurende hierdie tyd, sou dit op dieselfde beginsel neerkom as wat hy in die leerling se werk sou teken. Die gedagte moet eerder wees om die geloof van die leerling in homself en sy kreatiewe vermoë te versterk.

1) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.151.

2) Ibid. p.168.

(d) Die vierde stap: waardering van die werk.

Dit is die slot van die kunsles en die hoofdoel behoort nou te wees om aan die baie belangrike eienskap van skeppingsvreugde te voldoen.

Daar word nou teruggekyk op die werk wat gedoen is en omdat daar by kinderkuns nie so iets as reg of verkeerd is nie, maar omdat die klem val op uitdrukking, behoort elke kind hier die vreugde van skeppende arbeid te beleef.

Die onderwyser, wat tussen die rye deur beweeg het, sal ook weet watter leerlinge se werk goed is. Hy kan dan n paar neem en voor die klas op hou, terwyl hy aan die leerlinge vra waarom hulle dink dat dit mooi lyk. Positiewe kritiek sal spontaan van die leerlinge uitgaan en die onderwyser sal hulle aandag desnoods op n paar belangrike punte vestig waarvan hulle nie bewus was nie. „Goede leiding geeft nooit, afbrekende kritiek, welke remmend werkt op de kreativiteit.“¹⁾ Maar positiewe kritiek beteken nog lank nie dat ons die leerling behoort te prys sonder om baie goed seker te maak dat hy wel lof verdien nie.

Om die kind op n onnodige tyd te prys, mag beteken dat prys wat op die regte tyd nodig is vir selfvertroue, gekanselleer of nietig verklaar word - die kind sal outomaties weet dat hy nie daarop kan staat maak nie. n Leerling weet wanneer hy nie gekonsentreer het of homself ingespan het om n tekening te maak nie. Prys in so n geval sal die kind se vertroue in die opvoeder vernietig.

Die ideale tipe opvoeder is hy wat die kind van n afstand dophou en dan gereed is om wanneer nodig sy aanmoediging en vriendskap aan te bied.²⁾ In vele huise en skole sal opgemerk word dat onnodige prys veroorsaak dat die kind die onderwyser of ouer se opregtheid in twyfel trek.³⁾ Wat aanbeveel word is om nooit te prys nie tensy die kind se kreatiewe vooruitgang dit vereis.⁴⁾

1) Egmond, J. & de Poel, K. Kreatief, p.12.

2) Viola, W. Child art, p.35.

3) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.19.

4) Ibid.

Dit gebeur in gevalle waar die kind spontaan oorborrel in sy poging om te vertel en wys hoe sy kat krap, sy hond blaf, die wind waai, en so meer.

Selfs in hierdie gevalle is dit moeilik om 'n oordeel te vel want die onderwyser kan nie in die kind se verborge lewe insien nie en daarby is die geaardhede van die kinders so uiteenlopend. Sommige kinders is van geaardheid vrypostig en andere is teruggetrokke. In 'n klas waar dissipline vereis word, kan hierdie vrypostigheid verkeerd geïnterpreteer word.

By jong kinders ontstaan dikwels ook die probleem dat ons vanweë die simboliese karakter van hulle tekeninge nie kan uitmaak wat hulle geteken het nie. Wat vir ons na 'n swak poging lyk, mag dalk, wanneer sy vermoëns in aanmerking geneem word, 'n uitstekende poging wees.

In hierdie stadium van die les is tegniese wenke vir die ouer leerling waardevol. Dis nou die geleentheid om oor beginsels en wette te besin en die aandag te vestig op die tekortkominge en hoe om dit by 'n volgende geleentheid te oorbrug. Hier kan algemene reëls deur bespreking pertinent na vore gebring word om as rigsgnoer vir al die leerlinge te dien.

Die onderwyser neem hier die leiding en stuur sy vrae so doelgerig af op die punte dat die beginsels blootgelê word. Daarom verwag ons ook dat die opvoeder in sy vak onderlê sal wees. Hy moet insig en visie openbaar en met takt en oordeelkundigheid te werk gaan om steeds die positiewe doelwit voor oë te hou sodat die leerling 'n standaard kan visualiseer en na die verwesenliking daarvan kan oploop.

Die ouer leerlinge hou daarvan dat hulle werk, as dit op standaard is, uitgestal word. By die jonger kinders moet die werk en masse uitgestal word sodat die leerling wat swak werk gedoen het maar wat volgens sy vermoëns, talente en inspanning uitstekend gevaar het, nie ontmoedig sal word nie. Wanneer ons slegs die mooiste werk teen die mure uitstal, mag dit wees dat die kinders op mekaar jaloers sal raak. Dit mag ook gebeur dat

daardie kinders die onderwyser graag weer sal wil plesier omdat hy van die werk gehou het. Sulke kinders se spontaniteit en kreatiwiteit sal gou ten nadele beïnvloed word en begin kwyn of n vaste stokkerige patroon openbaar.

Samevatting.

In die aanbieding van n kunsles, as ons die klem op kreatiwiteit wil laat val, is daar hoofsaaklik vier stappe.

(1) Opwarming of inleiding. Dit is die tyd om sensitiewe empatiese relasies vas te lê of op te helder. Die leerling word hier geleer om hom in te voel in die onderwerp en in sy geestes-oog vrye teuels aan sy verbeelding te gee. Die opvoeder help die leerling om uit die vryswewende verbeelding n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld op te bou waarop hy kan konsentreer. Verskillende bronne van inspirasie word hier ter motivering gebruik.

(2) Verwerwing van funksionele kennis. Dit is die tyd van kennismaking met die materiaal en van beplanning om gereed te maak vir die volgende stap nl. die uitvoering van die gevisualiseerde beeld. Dit word soms ook die demonstrasietyd genoem omdat die onderwyser moet demonstreer hoe die materiaal gehanteer word en hoe die uiteindelijke werkstuk min of meer moet lyk. Versigtigheid moet egter aan die dag gelê word om nie die leerling sy inisiatief te ontnem deur die hele proses stap vir stap te demonstreer en geen opening vir inisiatief te laat nie. Dit smoor kreatiwiteit subtiel in die kiem dood, want dit is dan niks anders as openlike nabootsing nie. Daar moet altyd ruimte gelaat word vir verbeelding en oorspronklikheid.

Op grond van die kennismaking met die medium en sy vereistes tesame met probleme wat daaruit mag ontstaan, mag daar spanning of tekens van moedeloosheid ontstaan. Dit mag dan blyk dat die vergestaltung nie so maklik is as wat dit gelyk het nie. In hierdie opvoedingsituasie is dit veral belangrik om die leerling nogtans te leer om koers te hou na die verwesenliking van sy ideaal.

(3) Uitvoering van die werk. Dit is die konsentrasietyd en nou moet daar stilte wees. Daar word nie meer hard gepraat nie en die onderwyser beweeg tussen die rye deur om individuele hulp te verleen. Die onderwyser mag nie in die leerling se werk teken nie omdat dit sy genot en trots in sy werk vernietig. Indien tegniese hulp nodig is, moet die onderwyser help om die beeld te rekonstrueer en as hy dan moet demonstreer, doen hy dit op 'n stukkie papier wat hy direk daarna verwyder sodat die leerling nie sal naboots nie. Die kwessie van remediëring kom hier ter sprake.

(4) Die slot of waardering van die werk. Dit is die leertyd waar die werk vertoon en bespreek word en waar die leerling se pogings waardeur word deur positiewe en opbouende kritiek. Die kwessie van tegniek, prys en uitstalling kom hier ter sprake. Daar moet versigtig te werk gegaan word om kreatiwiteit aan te moedig. Gedurende hierdie fase ervaar die leerling skeppingsgenot.

Die aanbieding van 'n kunsles is dieselfde by al die ouderdomsgroepe, maar die vereistes wat ons aan hulle stel, verskil in die verskillende ouderdomsgroepe.

Dis uiters noodsaaklik dat die opvoeder 'n intensiewe kennis sal hê van wat van die leerling in elke ouderdomsgroep verwag kan word. Intensiewe navorsing is al op hierdie gebied gedoen en in hierdie studie sal net baie kortliks verwys word na die bevindinge wat wêreldwyd erken word en bekend geword het as universele wette wat die kinderkuns beheers.

Daar bly volgens die aard van hierdie studie nog een leemte oop en dit is dat daar 'n analise van die kreatiewe werking gemaak sal moet word soos dit voorkom in die verskillende stadia van ontwikkeling by die kind. Die volgende aspekte sal dan ontleed word, nl. sensitiewe empatiese relasies, vryswewende verbeelding wat lei tot die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld, konsentrasie op die beeld wat ook die onderbewuste werking insluit en die vergestaltung van die nuwe idee.

Die kreatiewe werking neem nie altyd tastbare gestalte aan nie omdat dit soms op 'n geestelike vlak lê. Dit speel ook nie altyd in 'n kort tyd af nie, maar in die geval van ideale neem dit soms jare. Omdat ons hier op opvoedkundige vlak werk, kan ons net daarop wys dat die kreatiewe werking nie altyd vaste materiële vorm sal aanneem nie, en kan dit soms uitloop op nuwe kennis, verhoudinge of idees. In die kuns loop dit egter uit op die vergestaltung van die idee in vorm en kleur. Dit is waarom dit so 'n waardevolle vak is wat die ontwikkeling van kreatiwiteit betref.

C. DIE ONTLEDING VAN DIE KREATIEWE WERKING IN DIE
VERSKILLENDE STADIA VAN ONTWIKKELING VAN DIE KIND.

Daar is reeds by die bespreking van die kreatiewe werking in die opvoeding aangetoon dat verskillende navorsers dit eens is dat daar verskillende stadia van ontwikkeling by die kind is maar dat dit nie presies begrens kan word nie. In hierdie hoofstuk sal dieselfde indeling gebruik word as by die stadia in die opvoeding nl. 2 - 4, 4 - 7, 7 - 10, 10 - 12, 12 - 17 en 17 +.

(a) Die stadium 2 - 4. (Die krabbelstadium).

Die kind is gedurende hierdie stadium 'n natuurlike nabootser. Hierdie nabootsing geskied op 'n misterieuse manier¹⁾ wat veral deur sensitiewe empatiese relasies verklaar kan word. Die kind is meestal gedurig besig om sy moeder op verskillende maniere na te boots.

Wat tekenwerk betref, is deur vele navorsers bevind dat hierdie 'n tydperk is van krabbelwerk. Aanvanklik is dit doellose ongekontroleerde beweginge as gevolg van die nabootsingsdrang of die kinestetiese ervaring soos bewegings van die arms en lyf. Die kind is nou slegs geïnteresseerd in hantering en beweging en verlustig hom in die kinestetiese ervaring ter wille van die ervaring self.

1) Hadfield, J.A. Childhood and adolescence, p.96.

Selfs voor die ouderdom van 18 maande is daar al in die brein van die kind beelde vasgelê wat bestempel kan word as gedagtebeelde of geheuebeelde. Terwyl die kind nou krabbel, is hy in perfekte empatiese relasie met sy medium. Hy het egter nog nie die verband bewerkstellig tussen sy denkbeelde en sy krabbels op die papier nie. Slegs deur aanhoudende „eksperiment" met variërende krabbellyne ontdek hy later dat hy in sy krabbelwerk 'n relasie kan bewerkstellig tussen die denkbeelde en sy krabbelwerk. Op dieselfde manier sal hy ook 'n relasie kan bewerkstellig met die objekte buite hom waarvan daar nou beelde in sy brein gevorm is.

Op hierdie stadium kring die verstand verder uit as slegs die kinestetiese beweginge. Hy dink nou aan sy speelgoed, sy ma, sy pa en aan dinge in die onmiddellike omgewing. Dis inderdaad 'n nuwe en wonderlike wêreld wat voor hom ontvou met vele verrassings. Sy belangstelling gaan ook gepaard met baie vrae en soms met mededeling. Sy gedagtes kan voorwaar nou omarm word met die woord „denkbeelde" of „mental pictures".¹⁾

Waar die kind voorheen sy wilsrag op 'n denklose manier gebruik het en derhalwe deur sy moeder as 'n soetseuntjie bestempel is,²⁾ begin hy nou obstinaat word omdat hy sy eie denkbeelde opvolg „using and directing his energies toward his chosen goal".³⁾ Sy handelwyse is nou doelgerig „motivated by aims rather than by impulses".⁴⁾

In sy tekenwerk kom hy nou in die stadium waar hy sy krabbels eers begin beheer en daarna benoem na aanleiding van sy denkbeelde. Omdat sy tegniek nog nie sover ontwikkel is dat hy kan uitdruk wat hy in sy gedagte „sien" nie, is hy gedurig besig om dit verbaal uit te druk waartoe hy nie grafies in staat is nie. So sal sy krabbelwerk al meer en meer simbolies begin word totdat hy uiteindelik 'n verband tussen sy krabbels

1) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.76;
Read Herbert. Education through art, p.128.

2) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns, p.51.

3) Hadfield, J.A. Childhood and adolescence, p.146.

4) Ibid. p.147.

en sy denkbeelde bewerkstellig het. Dit gebeur vroeg in die volgende stadium.

Sy verbeelding begin nou groei en sterker word. Dit hou egter nie verband met die werklikheid nie, omdat dit nog deur geen ervaring ingeperk is nie. Terwyl die kind hom dinge verbeel, krabbel hy en praat terwyl hy krabbel.

Op hierdie ouderdom is die kind hoogs vatbaar vir suggestie.¹⁾ Suggestie is egter 'n onderbewuste proses.²⁾ Die kind is nie daarvan bewus dat hy die gemoedstoestande en idees van andere oorneem nie. Hy doen dit outomaties of onbewus.³⁾

"This is because suggestibility is a function of the sub-cortical centres of the brain, whereas the higher cortex of the brain is concerned with reasoning and criticism."⁴⁾

Kreatiwiteit neem hier 'n subtiele vorm aan en op 'n subtiele manier moet die opvoeder die kind nou tot kreatiwiteit lei.

Dis duidelik dat dit baie meer effektief en kragtig is om 'n idee te insinueer as om dit doelbewus en geforseerd bewustelik aan die kind te leer. Die kind se suggestiwiteit lei hom tot identifikasie, en deur identifikasie is dit dat "he takes over the moods, feelings, and ideas of those around he takes over their whole personality."⁵⁾

Hy boots nie alleen sy vader na wat die motor bestuur nie, maar hy is sy pa wat die motor bestuur. Hy handel dink en voel asof hy sy vader is, en verloor sy identiteit in hom.

Maar op hierdie stadium kan hy in sy tekenwerk nog nie teken wat hy voel nie en daarom vertel hy terwyl hy krabbel. Ons behoort baie dankbaar te wees dat die kind hierdie belang-

1) Hadfield, J.A. Childhood and adolescence, p.116, 117.

2) Ibid. p.119.

3) Ibid.

4) Ibid.

5) Ibid. p.125.

rike stap vooruit gemaak het en die opvoeder behoort dit ook aan te moedig deur vrae te vra wat die kind sal stimuleer om die denkbeelde uit te brei en in die regte rigting te stuur.¹⁾ So bevorder ons ook sy poging tot konsentrasie.

In die stadium 2 - 4 is daar egter nog nie sprake van vergestaltung van die denkbeelde in die vorm wat ons die denkbeelde kan laat herken nie. Dit bly slegs krabbelwerk. Tog sal ons opmerk dat dit van nou af nie lank neem voordat die kind krabbels maak wat meer en meer suggestief word nie.²⁾

Ons merk dat hierdie stadium die volgende eintlik oorvleuel vanweë die feit dat die denkbeelde eers in die volgende stadium herkenbare gestalte begin aanneem. Hoewel die denkbeelde sterk is, is die kind weens sy tegniese onvaardigheid nie by magte om die beeld te vergestalt en aldus in verband te bewerkstellig tussen sy krabbels en sy denkbeelde nie. In hierdie stadium is sy tekenwerk krabbelwerk.

Dis vir die opvoeder van belang om nie sigbare resultate te forseer nie, maar om dankbaar en tevrede te voel dat kreatiwiteit in die vorm van die gevisualiseerde beeld wel aanwesig is en dat hy in alle goedertrou kan aanneem dat dit wel later sigbare gestalte sal aanneem.

Hierdie stadium is van groot belang in die vorming van skeppende persoonlikhede. Wat sy dinkwerk betref moet die kind onafhanklik word of anders sal hy altyd van andere gebruik maak om sy dinkwerk vir hom te doen.

Hadfield kom met hierdie openbaring voor die dag dat nadat die kind homself met die ouer of opvoeder geïdentifiseer het, neem hy dié se standarde as sy eie aan „so that thereafter he has a guiding principle within his own personality by which to regulate his life and conduct”.³⁾

1) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.77.

2) Ibid.

3) Hadfield, J.A. Childhood and adolescence, p.116.

Die voorbeeld van die opvoeder spreek dus in duideliker taal as voorskriftelike optrede of magswil. In hierdie stilswyende voorbeeld van die opvoeder lê implisiet in dialogiese ontmoeting waar die ware persoonswording van die kind plaasvind.¹⁾ Deur die dialoog met die opvoeder word die kind se karakter gevorm. Van die opvoeder se bereidheid tot inset in dialoog met die kind wat aan sy sorg toevertrou is, hang dit af of die kind die mens sal word wat sy weg skeppend deur die wêreld sal baan. Of die kind die nodige inisiatief aan die dag gaan lê, hang in 'n groot mate van die voorbeeld en optrede van die opvoeder af.

Voortspruitend uit hierdie argument kom die vraag nou ter sprake of dit nie beter sal wees om in hierdie belangrike tyd van die kind se lewe hom onder deskundige leiding in 'n kleuterskool te plaas nie, i.p.v. om hom in die sorg van 'n te besige huisvrou en moeder, of in die geval waar die moeder werk, hom in die sorg van 'n huisbediende oor te laat nie?

(b) Die stadium 4 - 7. (Die simboliserings stadium).

Ons het uit die bespreking van die vorige stadium opgemerk dat daar nog nie gestalte verleen kon word aan die kind se gevisualiseerde beelde nie en dat daar derhalwe geen werklike verband was tussen sy krabbels en sy denkbeelde nie. Die kreatiewe proses was dus 'n kamma-proses.

Die kind bly egter nie tevrede met hierdie denkbeeldige verband tussen sy denkbeelde en sy tekening nie; hy wil 'n werklike verband bewerkstellig.

Hy het hom, soos in die vorige stadium opgemerk is, geïdentifiseer met bv. sy vader en hy gaan nou verder om 'n ego-ideaal te verwesenlik deur sy vader se voorbeeld nou te vergeet maar die ideaal ^{te} bly behou.²⁾ Hierdie ideaal is 'n beeld - die beeld van sy vader - en ons kan dit beskou as 'n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld. Hy het nou in sy gees 'n standaard bewerkstellig wat sy eie is.

1) Pistorius, P. Die pedagogiese momente in die antropologie van Martin Euber, p.76.

2) Hadfield, J.A. Childhood and adolescence, p.117.

Maar die kind het nog geen besef van tyd nie en leef „in die nou van sy bestaan ruimte en tyd is nog ongedifferensieer”.¹⁾ Die beeld wat hy het, hou hy nie vas deur konsentrasie om dit oor n tydverloop te vergestalt nie; dit kom direk op die papier te voorskyn en daar is hoegenaamd geen teken van die besef van afstandverbande nie.

Die strewe is ook nie om sy vader reël te teken nie, maar hy probeer n verband bewerkstellig tussen sy krabbels en die gestruktureerde beeld. Hoe hy dit bewerkstellig, word deur Lowenfeld getipeer in die volgende woorde: „Look, my daddy has a head and two big legs; therefore, 'My drawing is daddy'”.²⁾

Die kind het met sy tekenwerk n drang na kommunikasie. As die kind die begeerte het dat n verstandsbeeld ook deur andere waargeneem en waardeer moet word, dan moet hy dit omsit in n medium wat kommunikasie moontlik maak.³⁾ Die kind wil dit nie alleenlik verbaal doen nie, maar ook grafies. Hoe meer sensitief hy gemaak word en hoe meer empatiese relasies bewerkstellig word tussen hom en sy omgewing, hoe meer sal hierdie verbande ook in sy tekenwerk te voorskyn kom.

Ons moet in gedagte hou dat die kind op hierdie leeftyd die belangrike stap gevorder het om n verband te bewerkstellig tussen sy krabbels en sy denkbeelde. Hy het egter nog nie n verband bewerkstellig tussen die voorwerpe onderling nie. Hy teken hulle in volgorde soos dit in sy gedagte kom. Verbetering van sy tekeninge berus dus hoofsaaklik in die uitkristallisering van meer gedifferensieerde verbande. Meer gedifferensieerde verbande hang af van sensitiefmaking deur uitbreiding van sy empatiese relasies. Hierdie invoeling in dinge het tot gevolg dat die kind die verband tussen die dinge ook beklemtoon, bv. as hy in sy tekening n koppie en piering so uitbeeld dat daar geen verband

1) Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek van geskiedenis-onderrig, p.69.

2) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.83.

3) Read, Herbert. Educating through art, p.128.

tussen die twee op die papier is nie, beteken dit dat hy nog nooit opgemerk het dat die twee eintlik bymekaar hoort nie. Maar wanneer hy eendag sy tee uitstort oor sy mooi nuwe trui en daardeur emosioneel beïnvloed word, sal hy bewus word van die verband tussen die koppie en die piering en dit ook so in sy tekening uitbeeld. Op vele ander maniere kan sensitiewe verbande bewerkstellig word.

Omdat die kind op hierdie ouderdom „n skepseltjie van emosies“¹⁾ is en gedurig deur sy gevoelens beheers word, sal hy daardie dinge wat vir hom gevoelswaarde het, beklemtoon deur dit n belangriker plek te laat inneem. In sy tekening wat verreweg nog nie die realiteit verteenwoordig nie, maar slegs n simbool daarvan genoem kan word, sal hy, as sy vader hom gedurig optel met sy „sterk“ hande, baie bewus word van die hande en in sy tekening sal die hande sterk beklemtoon word. Veral omdat die vader so hoog is in vergelyking met die klein man, sal die bene ook oorbeklemtoon word in sy tekening.

Die verbeelding is sterk op hierdie ouderdom, en dit hou nie verband met die werklikheid nie. Ook oorheers sy emosies sy verstand.²⁾ Perspektief geskied nie volgens opties korrekte waarneming nie, maar volgens emosionele perspektief. Emosioneel belangrike dinge word oordrywe.

Konsentrasie op hierdie ouderdom is ongeveer van 10 minute tot n kwartier³⁾ en dit vind plaas terwyl die kind doelbewus en met inspanning die strepies op die papier aanbring om sy denkbearde te vergestalt.

Die eindresultaat van die leerling se tekenpogings is op hierdie ouderdom variërende, fluktuierende voorstellinge van dieselfde voorwerp. Die kind sal sy vader vandag anders teken as môre omdat sy emosionele indrukke so fluktuierend en beweeglik

1) Geldenhuys, N. Die opgroeiende kind, p.86.

2) Ibid.

3) Greyling, E. Godsdiensonderwys in die skool, p.165.

is. Ook is hy nog op soek na sekerheid en vastigheid. Hy kan dus eintlik vanweë die fluktuering van sy beelde nie tot 'n finale gestruktureerde gevisualiseerde beeld kom nie en so tot 'n finale beslissing kom oor die uitbeeldingsvorm nie. Die belangrike punt in die kreatiewe proses is dat daar 'n verheldering merkbaar is en dat die stadiums, hoewel nog vaag, duidelik herkenbaar is en dat die finale manifestasie, nl. die kenmerkende simboliese kop-been-figure vir die kind 'n prestasie en 'n nuwe stap vorentoe beteken.

Dis ook opmerklik dat die kind nie so baie belang stel in die eindresultaat nie, maar dat die hele skeppingsproses vir hom 'n ware genot en waardevolle ervaring is.

(c) Die stadium 7 - 10. (Die stabiliseringsstydperk).

Die verskeidenheid van simbole wat die kind in die vorige stadium geteken het, was vir ons bewys dat sy denkbeelde fluktuierend was en wat verklaar kan word vanweë die feit dat die emosie 'n oorheersende rol gespeel het en die verstand ondergeskik daaraan was.

Die groot verskeidenheid vormsimbole in sy tekenwerk dui ook aan dat die kind wat sy denkbeelde betref, nie tot 'n finale beslissing kon kom nie. Na baie poginge en eksperimente kom die leerling uiteindelik tot die punt waar hy nou die selfversikering het dat hy 'n huis, 'n boom, 'n man, ens. kan teken. Hierdie gevoel van selfversekering word ook duidelik deur middel van hulle tekeninge. Van nou af aan het die kind 'n vaste begrip van hoe bepaalde voorwerpe moet lyk. Hierdie vaste patroon of begrip word 'n skema¹⁾ genoem wat basies altyd dieselfde bly maar alleenlik op grond van sy emosies gewysig word in grootte. So sal hy bv. sy vader, aan wie hy sterk emosies verbind, baie groter teken as die vreemdeling wat by hom geen sterk gevoelens wakker gemaak het nie. Maar die skema bly basies dieselfde. Elke kind kom ook tot 'n ander begrip van hoe 'n man lyk sodat elke kind sy eie besondere skema het waarvolgens hy teken.

1) Read, Herbert. Education through art, p.121; Lowenfeld, Viktor. Creative and mental growth, p.107; Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.104.

Hierdie tydperk staan ook bekend as die skematiese tydperk omdat die kind n vaste skema in sy tekeninge openbaar. Die woord, stabiliseringstydperk, word in hierdie studie egter verkies omdat die skema maar slegs uiterlike bewys is dat die kind innerlik tot selforganisasie gekom het. Hierdie gestabiliseerde toestand, wat ook in sy skematiese tekeninge merkbaar is, is n aanduiding dat die vryswewende verbeelding tot n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld gelei is. Van hierdie periode sê prof. Runke dat dit gekenmerk word deur n „vaste struktuur, door een samenhangende eenheid in het zieleleven”.¹⁾

Die kind is op hierdie ouderdom weetgierig, sy dors na kennis is byna onversadigbaar.²⁾ Die gevoel bly nou staties en neem n ondergeskikte plek in, terwyl die intellek verbasend ontwikkel. Sy emosies betree n rustige tydperk en die kind is stil en waardig met min emosionele konflikte. Dit is as't ware of die natuur saamspan om tussen twee tydperke van storm en drang n blaaskans te bied waarin hy sy emosies kan stabiliseer.

Dit behoort ons nie te verbaas dat die gestalte wat die tekeninge aanneem so n vaste skema volg nie. Met die sterker groeiende intellek kan die kind nou die fluktuierende verbeelding of die veranderende emosionele indrukke tot n vaste gestruktureerde patroon laat kom deur konsentrasie. Konsentrasie is n produk van die verstand en impliseer die vashou van n beeld met die krag van die wil totdat dit sigbare gestalte aangeneem het. Dit impliseer ook n beheer oor die wisselende emosies „thinking solely about the object of their investigation to the exclusion of all else”.³⁾

Gedurende hierdie jare leer die kind n geslotenheid aan.⁴⁾ Hy gee nie uiting aan homself om opgemerk te word of omdat hy

1) Gekwoteer deur Faber, H.

De godsdienstige ontwikkeling van onze kinderen, p.36.

2) Faber, H. a.w. p.38; Coetzee, J.C. Die kind en sy godsdienst, p.47.

3) Sadhu, Mouni. Concentration, p.16.

4) Radfield, J.A. Childhood and adolescence, p.128.

behoefte het dat andere hom moet sien nie. Wat dit betref merk ons die felle kontras op met die puberterende kind wat in hulle innerlike lewe ongelooflik gevoelig is vir die belangstelling van ouer persone.

Die kind se natuurlike geslotenheid is n bevestiging van sy eg-kinderlikheid. Dit vind ook n parallel in die "geslotenheid" van sy tekeninge waarin hy nie meer n strewe of soeke na n vaste begrip openbaar nie, maar in sy skema tot sekerheid gekom het. In hierdie sekerheid waartoe hy geraak het, openbaar hy n groot mate van konformiteit, wat tot stokkerigheid kan lei indien hy nie gedurig aan sensitiewe empatiese verbande blootgestel word nie.

Hoewel die skema in hierdie tydperk onveranderd bly vir elke besondere kind, sal daar tog veranderinge op te merk wees. Hierdie wysiginge in sy vaste skema sal hy alleenlik aanbring as hy emosioneel daartoe gemotiveer voel. Hierin speel empatie n belangrike rol.

Om n voorbeeld te noen, kan ons verwys na n tekening van die klavierspeler waar die skema van n mens dieselfde bly, maar waar die hande gewysig word deur dit te verleng sodat die klawers bygekom kan word. In n tekening waar die dogtertjie blomme pluk of die seun n potlood optel, bly die skema ook onveranderd behalwe vir die arms wat gewysig word om die blomme of potlood by te kom.

As die kind sy skema telkens onveranderd herhaal, kan dit nie meer as skepping beskou word nie. Dan het sy selfversekerdheid tot konformiteit gelei en het sy kreatiewe vermoë gestol of verstok geraak. Terwyl die skematiese tyd met die gevaar van konformiteit op sy hakke is, is die enigste manier om die kind by die gevaar verby te help te vinde in die bewerkstelling van meer gedifferensieerde verbande.

Die bewerkstelling van meer gedifferensieerde verbande is n proses wat sowel in die bewuste as in die onderbewuste plaasvind. Terwyl die opvoeder weet dat die kind nou tot die stadium gekom het waar hy tot n gestruktureerde gevisualiseerde

beeld in staat is, moet die opvoeder stelselmatig suggestie in die onderbewuste plant want „subconscious suggestion is more potent than conscious suggestion”.¹⁾ Hoe doen die opvoeder dit? Deur doelbewuste insinuasies kan die kunsonderwyser n nuwe idee by die kinders laat posvat.

As die onderwyser n baie mooi tekening op die skryfbord sou maak, dan sou dit n bewuste proses wees en een teen tien sal die leerlinge spontaan sê: O, Meneer teken mooi, ons sal tog nooit so mooi kan teken nie. Kopieerwerk sal dan die enigste toevlug wees. Maar kopieerwerk smoor kreatiwiteit in die kiem dood.

As die onderwyser egter deur middel van die suggestiwiteit van die kind sal werk en sal insinueer dat die kinders n gedagtebeeld wel kan vergestalt, dan trek hy uit die onderbewuste van die kind dit wat paraat daar lê. Elke kind sal dan sy eie oorspronklike tekening maak. Hierdie tekeninge sal ook n eie siening, individualiteit en persoonlikheid openbaar.

Die eienskappe van die kind se kuns in hierdie stadium is deur vele sielkundiges, soos Levinstein (1905), Kerschensteiner (1905), Stern (1910), Rouma (1913), Luquet (1913), Kröttsch (1917), Burt, (1922), Wulff (1927), Eng, (1931), Gizek (1938), Viola (1942) en Lowenfeld (1952) bestudeer.²⁾ Die omvattendste werk is dié van Lowenfeld: „Creative and Mental Growth”. Hierin word daarop gewys dat daar sekere universele beginsels is waarop die kind uiting gee aan sy skeppingsdrang, bv. basislyntekeninge, X-straal tekeninge, ens.³⁾ Daar moet op die feit gewys word dat in vele genoemde werke die aandag toegespits is op die resultaat of manifestasie van die skeppende werking soos waargeneem uit die tekeninge, terwyl in hierdie studie dieper ingedring word tot die wortels van die fenomeen, nl. die onsigbare fases in die kreatiewe proses.

1) Hadfield, J.A. Childhood and adolescence, p.120.

2) Viola, Child art, p.12, 13, 14, 15.

3) Lowenfeld, Viktor. Creative and mental growth, p.107-151.

(d) Die stadium 10 - 12. (Die stadium van sosiale ontplooiing.)

Gedurende hierdie stadium vind 'n kragtige ontwikkeling van sosiale betrekkinge plaas. Waar die vorige stadium dié was wat gekenmerk kon word aan die ontwikkeling van die individualiteit van die kind, daar begin hy hom nou sosiaal in 'n groep invoel.

Die kind ontdek dat hy vriendskappe kan sluit en dat hy meer mag het in die groep en derhalwe is dit vir hom noodsaaklik om by een of ander groep in te skakel en een van hulle te word. Deur in te voel in die groep maak hy soos die groep maak, reageer hy soos die groep reageer en ervaar hy die gevoelens van die groep. Die groepslewe is in hierdie stadium taanlik ongestruktureer en dis nie so heg as in die puberteit nie. Nógans is die groepdrang daar.

Omdat sosiale vorming van so groot belang is vir die later lewe van die kind, behoort die onderwyser bewus te wees van die drang wat die kind het tot sosiale kontak. In plaas daarvan dat hy individuele werkstukke gee waar elk met sy eie besig is en waar die gevaar van onnodige kompetisie mag ontstaan wat die gevoel van individualisme versterk, behoort sosiale aktiwiteite oorweeg te word. Daar kan gedink word aan die uitvoering van gesamentlike projekte waar die leerlinge in groepies kan saamwerk. Sulke aktiwiteite sluit o.a. in muurskildering, reliefkaarte, papierplakwerk, of selfs die eenvoudige aannekaar timmer van 'n plankhuis, pophuis, popteater, ens.

As die opvoeder die moontlikhede van hierdie stadium nie uitbuit tot die kind se voordeel nie, mag twee ewe gevaarlike ontwikkelings plaasvind, nl. eerstens sal ons die kind inlê wat hom later in sy lewe mag openbaar as isolering.

As die sosiale gevoel nie ontwikkel word nie en hy nooit die geleentheid kry om kameraadskap en lojaliteit te ontwikkel nie, mag dit wees dat hy vir die res van sy lewe mank sal gaan aan hierdie eienskappe.¹⁾

1) Hadfield, J.A. Childhood and adolescence, p.53.

Die tweede gevaar is dat die bendegees ten gevolge van die opvoeder se gebrek aan insig tog sal floreer, maar dat dit n negatiewe en vyandige karakter mag aanneem.¹⁾

Die effektiwiteit van groepwerk is alleenlik daarin te vinde dat die enkeling die gevoel van empatisering kry wat hom daartoe sal noop om die gevoel te ervaar dat hy die taak wat deur die groep gedoen word nie alleen kan verrig nie.²⁾

Die onderwyser moet deur suggestie elke lid van die groep laat voel dat sonder sy bydrae die taak nie verrig sal kan word nie. Op hierdie manier word invoeling in die groep bevorder.

Hoewel die sprokiestadium verby is, bly die verbeelding nog lewendig. Die kind kan egter nou onderskei tussen fantasie en werklikheid en hy stel belang in „groot manne wat deur hom as helde verheerlik word”.³⁾ Die eie geskiedenis kan hier dien as bron waaruit hy sy inspirasie kan put. Projekte van geskiedkundige gebeurtenisse, bv. die landing van Jan van Riebeeck, die Groot Trek, ens. kan hier gebruik word as gesamentlike taak vir bv. muurskildering. Die onderwyser skep die geskiedsbeeld wat die leerlinge se verbeelding aangryp. Hulle gebruik dit dan as roumateriaal om n gestruktureerde beeld op te bou.

In hierdie les leer die leerlinge die waardevolle eienskap om hulle eie vryswewende verbeeldingsprente te koördineer met die van hulle maats en om daaruit n eenheid te smee. Die enkeling leer nou om spangess te ontwikkel wat later tot n volksgees kan lei.

Gedurende hierdie fase wanneer die kind die belang van die groep ontdek, vind hy ook uit dat seuns en meisies verskillende terreine het waarin hulle algemene belangstelling ontplooi. Hulle ontdek dus die verskil tussen seuns en meisies en is geneig om hierdie verskille, bv. lang hare, rokke, roci naels, ens. in tekeninge te beklemtoon.

1) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.133.

2) Ibid. p.134.

3) Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek vir geskiedenisonderrig, p.71.

Hoe meer die kind afgesonder word, hoe sterker sal hy die verskille tussen seuns en meisies beklemtoon.¹⁾ Dis dus van opvoedkundige belang om die kind te betrek in kreatiewe situasies soos in spel, kreatiewe bedrywighede, in groepwerk of ander sosiale aangeleenthede.²⁾

As gevolg van die aandag wat op realistiese detail val, mag dit gebeur dat die eenheid van hulle tekeninge versteur word en n stokkerige en ongekoördineerde voorkoms mag hê.

Dit is dus nou die geleë tyd om in die kind se behoefte te voorsien en hom te leer hoe om sekere detail te leer teken en hoe om dit tot n eenheid te koördineer.³⁾ Waar ons die kind in die vorige stadia net kon inspireer en dan aan homself oorlaat om te teken soos hy wil, begin instruksie hier moontlik en ook nodig word.

Dis hier waar „metodiese krabbeling“⁴⁾ n doeltreffende metode blyk te wees wat ook n basis kan vorm vir ontwerp, sponswerk, silhoeëtwerk, illustrasie- en spatwerk. Hierdie metode is deur skrywer ontwikkel en vyf jaar lank (1950-1955) uitgetoets en met welslae toegepas in die Johan Rissik-Seniorskool, Johannesburg.

Hierdie metode kom kortliks neer op opwarming, visualisering, metodiese krabbeling of massatekeninge, koördinerings tot eenheid, omlyning van die massas en kleurwerk. Hierdie metode dien dan as uitdrukkingsmiddel vir die kind se gedagtes,⁵⁾ en kom neer op n maklike manier van vergestaltung van die idees van die kind.

Die rol wat die onderbewussyn speel kan hier van besondere betekenis wees. Omdat die kind by die ouderdom verby is waar hy geen instruksie nodig het nie, maar nou in n realiseringsstadium kom en wil weet hoe besonderhede geteken word, kan ons die nuwe dimensie hier bybring. Laat ons kortliks hierop ingaan.

1) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.143.

2) Ibid.

3) Van Jaarsveld, A.J. Illustrasiewerk in die laerskool, p.16, 17, 18, 19, 20, 23.

4) Ibid. p.6.

5) Ibid.

Die onderbewuste kan nie willekeurig in werking gestel word om te produseer wat ons van hom op die presiese tyd verwag nie, nogtans kan dit „at least be coaxed into activity by certain tricks acquired at the price of a little patience".¹⁾

Blykbaar lê die geheim hier in n groot mate in die opwekking van n innige gevoel.²⁾ Die verstand alleenlik is nie in staat om enige iets tot stand te bring nie, tensy dit gepaard gaan met die emosionele handlangers van n idee in lewende energie.³⁾

Ons kan hier verskillende voorbeelde noem soos bevind deur verskeie persone. Schiller het vertel dat hy tot kreatiwiteit geprikkel is deur die onderbewuste deur fermenteerde appels te „ruik". Beroemde skrywers soos Balzac, Poincaré, Rugg, Spender en Johnson het almal vermeld dat hulle tot kreatiwiteit geprikkel word deur óf swart koffie óf sterk tee aanhoudend te drink.⁴⁾

Hierdie beweringe mag waarheid bevat want moontlik is die gevoel aan die gang gesit deur so n prikkel en is die onderbewuste in werking gebring. Ons dink hier onwillekeurig aan die opwekking van Lazarus waar Christus diep bewoë was en in groot gevoel uitgeroep het: „Lazarus kom uit."⁵⁾

Behrend wat die begeerte gekoester het om onder Thomas Troward te studeer, maar nie die geld gehad het om van Amerika na Engeland te reis nie, het die einddoel gevisualiseer, haarself op n skip heen en weer voel en sien loop en gesien hoe Troward haar aanneem as student. Dit alles het sy in n diep sweem van emosie ondervind. „All consciousness of personality had disappeared, and in its place there came that great and almost overwhelming sense of joy and contentment."⁶⁾ Die mens

1) Koestler, Arthur. The act of creation, p.318.

2) Wallace, H.R. How to enter the silence, p.97.

3) Ibid.

4) Rugg, Harold. Imagination, p.15.

5) Joh. 11:43.

6) Behrend, G. Your invisible power, p.57.

kan nie n beeld van vrees koester maar nogtans welslae verwag nie, want ons ontvang ooreenkomstig ons geloof. Verstand en gevoel vorm saam n eenheid.

As die mens skeppend iets tot stand wil bring, dan moet hy, soos Wallace dit uitdruk, sy verstandsbeelde deurweek met lewende begeerte. Hy moet die toestande in sy gedagte sien so helder en so lewendig as dit behoort te wees.¹⁾

Wanneer ons dus n verstandsbeeld het van wat ons wil hê, en met die gevoel daaromheen speel, is die kans dat die onderbewuste tot aksie gebring word, sterk. Corot, die bekende skilder, het hierdie geheim waarskynlik ontdek, want hy het benadruk dat n skilder nooit sy onderwerp moet aandurf tensy dit duidelik en helder n produk van die hart en oog is nie.²⁾ Ook Millet het gekonstateer dat ons diep moet voel as ons enigsins sukses met skilderwerk wil hê.³⁾

Die onderwyser kan nou bewustelik probeer om die kind self sy gevoel te laat wek sodat dit vir hom moontlik kan word dat uit die onbewuste daar inspirasie sal voortvloei wat nuwe weë vir hom sal open.

Na die opwarming behoort n ruspouse gemaak te word deur die leerlinge vooroor op hulle arms te laat lê en hulle kans te gee om hulle te verplaas en die atmosfeer aan te voel van die beeldprent waaraan hulle dink. By n seetoneel moet hy die wind in die hare voel, die branders hoor klots en die soutwater proe. Hy moet m.a.w. die toneel realiseer met soveel sintuie moontlik totdat dit vir hom n werklikheid word. As hy dit eers kan doen, volg die res spontaan en ongedwonge. Inspirasie en entoesiasme sal dan die kenmerk wees, eerder as gehoorsaamheid aan konforme reëls.

(e) Die stadium 12 - 17. (Die puberteit).

Die grootste kenmerk van hierdie stadium is die aanvang van

1) Wallace, H.R. a.w. p.57.

2) Harding, R.E.M. An anatomy of inspiration, p.92.

3) Ibid.

in diskriminerende vermoë. As gevolg van sy vermoë tot kritiese onderskeiding word sy lewe in hierdie jare ryker aan geestelike inhoud; dit kan ons agterkom uit sy geselstrant en sy dieper belangstelling in dinge wat heenwys na in hoër realiteit as die oorwegend materiële.

Hy betree nou die stadium van volwassenheid waar hy selfstandige beslissings sal moet neem en hierdie beslissings mag verreikende gevolge in sy lewe hê, want dit dui die rigting aan waarheen hy op pad is.

Diskriminasie kan beskou word as een van die instrumente van die geestelike mens. Hulle wat nie kan diskrimineer nie, leef en werk om geld te maak en mag te bekom. Daardeur word hulle in staat gestel om oor andere te heers of om die oog te vang. Daar is egter altyd dinge in hierdie wêreld wat die mens aan sy ewige bestemming herinner. Dit kan ons vrywel die hoogste realiteit noem. As die kind eers een keer hierdie geheim ontdek het, versamel hy dinge wat die abstrahering van die reële genoem kan word, nl. die onverganklike. Dit is die een belangrike ding om te hê, nl. in kennis van God se plan vir die mens.

Dis gedurende hierdie jare ook die toebedeelde talent wat hom in staat stel om te differensieer en hom te verdiep in spesifieke rigtinge. Maar hoewel die talent wat hy ontvang het hom in staat stel om in beter skepper in sy besondere rigting te wees, behoort dit sy algemene skeppingsvermoë nie te verminder nie, maar eerder aan te help. Die mens kan hom nie afsonder in lugdigte kompartemente nie; hy moet in lewenskennis in meer as een rigting openbaar. Hiertoe moet die opvoeder hom probeer lei deur stimulering van die algemene faktore wat skepping te weeg bring.

In hierdie stadium kry die leerling te make met die probleem van die nuut ontwaakte seksdrang. Hierdie lewensenergie of libido, moet, en kan volgens verskeie deskundiges se opinies, gelei word tot sublimasie. Dit wil voorkom of daar in eendersheid bestaan tussen seksenergie en skeppende energie wat ook op ander terreine van die lewe van toepassing is. So vermeld Assagioli

bv. dat „Artistic creation offers a particularly suitable channel for sublimation, and many instances can be found in the lives of great artists, writers and composers".¹⁾

Dis seker geen blote toeval dat die kind van hierdie leeftyd hom verlustig in sonsondergange, hom romanties projekteer in die opkoms van die volmaan en in verwondering staan teenoor die skoonheid van die laggende velde en singende strome nie. Want sy belewenisse verdiep terwyl sy sensitiewe empatiese relasies na alle kante toe uitkring. Dis volgens Kuypers juis die „Einfühlung die ons instaat stelt veel dinge te kennen, die ons anders zouden zijn ontgaan".²⁾

Sterker waarneming gedurende hierdie tydperk laat hom die inherente lewe van die elemente in die skilderkuns ontdek.³⁾ Hoewel kinders miskien nie doelbewus hierdie dinge sê nie, voel hulle hul tog daarin in en as die essensie daarvan eers gesnap word, lei dit hulle tot abstrakte begrippe van n hoër realiteit.⁴⁾ So bv. het lyne hulle eie „taal"; horisontale lyne dra die stempel van kalmte, rus en vrede, terwyl vertikale lyne sterkte en krag suggereer. Lyne kan bots en baklei of in harmonie kontinueer en by mekaar aansluit om tot hoogtes te lei en op n krescendo te eindig. So „lewe" kleure ook en kan in vrede met mekaar wees of teen mekaar veg. Elke lyn en kleur het sy eie lewe.

Dis nou die tyd om kinders se aandag op hierdie dinge te vestig want hulle persepsievermoë is skerp⁵⁾ en die gevoel lewendig.⁶⁾ Hulle snap n waarheid gou want n goeie empatiseerder het n halwe woord nodig.

-
- 1) Assagioli, Roberto. Transmutation of sexual energies, p.7.
 - 2) Kuypers, A. Inleiding in de zielkunde, p.195.
 - 3) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns, p.94, 119-123; Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.164.
 - 4) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemere Teoretiese Opvoedkunde, p.170.
 - 5) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.151.
 - 6) Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek vir geskiedenis-onderrig, p.72-73.

n Nuwe wêreld ontvou nou voor die leerling en hy kan met sy vermoë tot invoeling n gevoelige mens word en n ryk emosionele waardeskat opbou. Arthur Bradford het tereg opgemerk dat „The education of feelings, the culture of the sensibilities is not a less grave responsibility of inspiring challenge to teachers than the nurture of reason”.¹⁾

Gedurende hierdie stadium is die kennismaking met en invoeling in die elemente van groot belang, want hierdie dinge vorm die boumateriaal van die skeppende handeling in die kuns.

Wat nou nog bygebring moet word, al is dit op n effens latere stadium, is die wette en beginsels wat die estetika onderlê, sodat as die inspirasie kom, die kind oor die vaardigheid sal beskik om dit in vorm te giet.

Op hierdie tydstip „wil hy baie doen maar vind hom magteloos om dinge uit te voer”.²⁾ Die rede hiervoor is juis te vinde in die feit dat hy homself kan invoel in wat hy wil hê, maar dat hy weens tegniese onbehandigtheid sy „dadedrang”³⁾ nie ten uitvoer kan bring nie. Hy word dus krities teenoor sy eie skeppinge.

Die verbeelding is op hierdie leeftyd nog sterk maar is meer gesinchroniseer met die werklikheid. Die behoefte aan nuwe ondervindinge verwek n verlange na die avontuurlike.⁴⁾ Die kind neem as gestruktureerde beeld die lewens van volkshelde, groot kunstenaars of groot kunswerke. Aanmoediging tot oorspronklikheid is hier van groot belang.

Konsentrasie gedurende hierdie periode is swak weens die feit dat die aandag verdeeld is as gevolg van „senuspanning, en dit het die neiging om emosionele onbestendigheid te veroorsaak”.⁵⁾

1) Bradford, Arthur L. To see feelingly. (In Peabody Journal of Education 41:4, 1964.)

2) Van Jaarsveld, F.A. a.w. p.71.

3) Ibid.

4) Greyling, E. Godsdiensonderwys in die skool, p.166.

5) Ibid. Vgl. ook Codd, C.M. The creative power, p.36.

Te hoë eise moet dus nie aan die kind gestel word nie.

Die onderbewuste speel 'n belangrike rol. In hierdie tydperk word die oes wat in vorige stadia gesaai is nou deels gelew. As die kind baie sensitiewe empatiese relasies opgedoen het en aangename sintuiglike indrukke verwerf het, leef dit in die onderbewuste voort om een of ander tyd na vore te kom.

Maar ook onaangename ervarings kom nou na vore. Hierdie tydperk word die moeilike tydperk genoem, maar ons sê hy is die kulminasie van 'n klomp moeilikhede wat in die onderbewuste opgehoop en voortgewoek het.¹⁾ By hierdie tydperk bewerkstellig foute van die vorige stadia hulle grootste ruinasie. "Hulle bly latent tot by hierdie tydperk."²⁾

Omdat die onderbewuste so maklik beïndruk word deur die gevoel,³⁾ en omdat gevoel so 'n uiters belangrike rol in hierdie stadium speel,⁴⁾ kan die onderbewuste óf maklik produseer en die oes lewer óf dit kan verder onder sterk gevoelens gelaai word met goed of sleg, mooi of lelik, reg of verkeerd, en 'n visieuse sirkel kan volg waar hierdie dinge aanhoudend deur die onderbewuste uitgelew kan word omdat dit met emosie bekleed is.

Die finale skeppende werking is nog onduidelik⁵⁾ ten spyte van die feit dat die "dadedrang" ontwaak het. Verbeeldingsvisie is nog nie gesinchroniseer met en kan nog nie volvoer word deur die bewuste skeppingshandeling nie. Die skeppende werking is wel daar maar die onbeholpe en die kind, weens sy kritiese vermoë, is geensins daarmee tevrede nie.

1) Schutte, P.C. Die adolessensie. Lesing gegee vir B.Ed. studente aan die P.U. vir C.H.C. op 18 Mei 1963.

2) Ibid.

3) Wallace, H.R. How to enter the silence, p.97.

4) Van Jaarsveld, F.A. a.w. p.71.

5) Ibid.

Die kind se tekeninge openbaar egter, gesien uit die oogpunt van die volwassene, veel eienskappe wat vooruitgang aandui, bv. subjektiewe, eie siening en gebruik van elemente. Daar is n drang om diepte uit te beeld, wat vir ons n aanduiding is dat hy afstandsverbande peil en probeer uitbeeld.

Wat die kind in hierdie stadium meeste van alles nodig het is n simpatieke onderwyser om hom aan te moedig om aan te hou. Indien hy nie die nodige aanmoediging kry nie mag dit waar word wat Lowenfeld beweer dat kinders dikwels hulle kreatiewe vermoë verloor tensy die begeerte om iets tot stand te bring voortdurend gemotiveer word.¹⁾

(f) Die stadium 17 +. (Die adolessensie).

Die kenmerk van hierdie stadium is „dat die jeugdige homself weer vind“²⁾ en dat hy in n groot mate tot rus kom.

Hy bevind hom nou as nuweling in die wêreld van die volwassene. Daar is egter nog die geleidelike, maar langsame verstandsgroei tot hy omstreeks 16 volwassenheid hier bereik het.³⁾

Sy beheer en waardeskat brei vinnig uit en dit word meer en meer wetenskaplik.⁴⁾ Hy stel nou belang in die wetmatighede⁵⁾ en openbaar n diepe begeerte om tot die kern deur te dring van hoe n ding gedoen word en wat die onderliggende beginsels is.

In die vorige stadium het die kind hom verlustig in die eksplorاسie van sy medium en in die invoeling in die lewe van die elemente en die „taal“ wat deur hulle gepraat word.

Indien dit alles na wense verloop het en die onderbewuste nou sensitief gelaai is met data wat deur die kind verwerf is deur invoeling, sal hy in hierdie stadium gretig wees en daarop aandring om n waardevolle estetiese produk te lewer. Hiervoor

1) Lowenfeld, Viktor. Your child and his art, p.151.

2) Van Jaarsveld, F.A. a.w. p.73.

3) Goetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.195.

4) Ibid.

5) Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek vir geskiedenis-onderrig, p.73.

is n kennis van die waarderyk en die wette wat dit beheer van baie groot belang en kan selfs drillwerk gedoen word om dit so deeglik moontlik en so gou moontlik te bemeester sodat hy tot este ekspressie kan oorgaan.¹⁾

Die verbeelding: Die kind het uiteindelik die drumpel van volwassenheid bereik en deur inlewing kan hy die vergesigte kry in die land van die siel, in die wêreld van die innerlike lewe, van ontroering en van stille inspirasie.²⁾ „Hy is in staat om howepersoonlike magte te begryp en verstaan“³⁾; om van die algemene na die universele voort te skry; om die uiterlike so te gebruik dat dit n innerlike wêreld blootlê.⁴⁾

Sy kommunikasie met die natuur bring n veel ryker en dieper betekenis mee as die waargenome vorm. Sy dialoog met die wêreld haal n levensbeskouing na vore wat gefundeer is op sy sensitiewe empatiese relasies met die sigbare en onsigbare geskape wêreld.

Deur kontemplasie word die verbeelding teruggewerp op die vleuels van intuitiewe persepsie na die oorsprong van die eksistensiële ewige „to which our categories of thought are not applicable“.⁵⁾ Dit is n ander soort kennis wat alleenlik deur intuitiewe waarneming, wat aan die gang gesit is deur empatie, verkry kan word.

Die fluktuierende verbeelding word dan deur die integrerende, organiserende krag van die gees, wat soos n reuse magneet besielend daarop inwerk, tot n eenheid gesmee „gathering together only the mutually attractive fragments“.⁶⁾

-
- 1) Rasmusen, H.W. Art structure, a textbook of creative design, p.vii.
 - 2) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns, p.98.
 - 3) Van Jaarsveld, F.A. Teorie en metodiek vir geskiedenis-onderrig, p.73.
 - 4) Klee, Paul. Pedagogical sketchbook, p.7.
 - 5) Berdyzev, Nicolas. The beginning and the end, p.170.
 - 6) Rugg, Harold. Imagination, p.73.

So ontstaan die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld wat as rigsgaander dien om deur konsentrasie en met behulp van die onderbewuste tot bewuste vergestaltung oor te gaan.

Die onderbewuste is onafskeibaar van die mens en dit wil voorkom asof daar 'n gedurige wisselwerking tussen die bewuste en onderbewuste aan die gang is,¹⁾ maar dat die grootste rol van die onderbewuste kom deur diepe gevoel en gloeiende konsentrasie op 'n gestruktureerde beeld asof dit 'n reeds gerealiseerde feit is.

As die leerling nou 'n skildery wil maak, moet hy 'n goeie idee hê van die standaard wat bestaan en van die onderliggende funksionering van die wette. Dan moet hy 'n gestruktureerde beeld opbou van wat hy wil hê en moet deur konsentrasie steeds koers hou na daardie eindpunt.

Op weg na die realisering daarvan deurdrenk hy die materiaal met lewende vibrerende gees. „Thus the subliminal blendings and fusions accumulate in the unconscious depository”.²⁾ Die eindresultaat is dan 'n produk wat deur gees „wat altyd nuut is” ontvatter is tot 'n waardebelasende, geesdeurdrenkte, nuwe skepping.

Oor die wette wat onderliggend is aan die estetika, word later meer gesê by die volwasse kuns. Dit kan hier net genoem word dat hierdie wette nie hoofsaaklik is nie, maar 'n noodsaaklike bysaak. Die klem val altyd op die onsterflike lewende inspirasie.

Hoe hierdie inspirasie verkry word, word treffend uitgedruk deur Viktor Frankl toe hy in teistering, angst en weemoed as uitgewerpte Jood in die Duitse konsentrasiekampe die beeld van sy geliefde vrou kontempleer het: „I understood how a man who has nothing left in this world still may know bliss, be it only for a brief moment in the contemplation of his beloved”.³⁾ Hy gaan dan voort deur te sê dat deur liefdevolle meditasie „of the image he carries of his beloved”⁴⁾ die mens tot vervulling kan kom.

1) Rugg, Harold. Imagination, p.68.

2) Ibid. p.69.

3) Frankl, Viktor. Man's search for meaning, an introduction to logotherapy, p.36.

4) Ibid.

"For the first time in my life I was able to understand the meaning of the words, 'The angels are lost in perpetual contemplation of an infinite glory'".¹⁾

Omdat die kind op hierdie ouderdom gretig is om kontak met sy Skepper te hê, moet hy ook geleer word om gedurig aan Hom te dink en soms in diepe stille meditasie sy inspirasie uit hierdie bron te verkry sodat die woorde vervul kan word wat sê: "Maar soek eers die koninkryk van God, en al hierdie dinge sal vir julle bygevoeg word."²⁾

Meditasie, die vergete stille toewyding aan God, wat in ons moderne lewe so baie verwaarloos word, is eintlik die sleutel tot alle geïnspireerde skepping.

1) Frankl, Viktor. Man's search for meaning, an introduction to logotherapy, p.37.

2) Lukas 12:31.

HOOFSTUK VI.

'N ANALISE VAN DIE ROL VAN KREATIWITEIT IN DIE SKILDERKUNS

A. INLEIDING.

Ons het aan die einde van die vorige hoofstuk opgemerk dat die adolessent in sy skeppende aktiwiteite van dieselfde elemente en wette wat die estetika ten grondslag lê, gebruik maak as die volwassene om aan die kreatiewe handeling gestalte te gee. Hy is nie meer kinderlik naïef in sy skoppinge nie, en die resultate voldoen nie meer aan die beginsels wat die kinderkuns beheer nie.

Hoewel die basiese beginsel van kreatiwiteit deurgaans in hooftrekke dieselfde bly, kom daar nou vele fyner en meer gedifferensieerde nuanses by wat die finale resultaat sterker en ryker aan geestelike inhoud maak.

In die kwaliteit van die skeppende handeling is daar geleidelike groei van geboorte tot volwassenheid. Waar die adolessent op die drumpel van volwassenheid staan en van dieselfde onderliggende beginsels as die volwassene gebruik maak vir sy skeppinge, is dit nodig om verder hierop in te gaan, die kreatiewe handeling te ontleed en die volle beeld daarvan te openbaar. Dit sal vir sowel die opvoeder as die adolessent van waarde wees.

B. ORIËTERING TEN OPSIGTE VAN KREATIWITEIT.

Kreatiwiteit is n werking waarin die hele persoonlikheid betrek word. Harold Rugg het toereg opgemerk dat „Nerves do not think, the whole man thinks: the brain does not create, the whole man creates”.¹⁾

1) Rugg, Harold. Imagination, p.97.

Maar om gevoelvol te kan skep moet die mens n sekere sensitiwiteit openbaar sodat hy met sy fynbesnaardheid nie alleen sintuiglike indrukke goed kan vashou nie, maar ook tot die hoër realiteit daarvan kan deurdring, die gees daarvan kan snap, dit verwerk en die dieper liggende betekenis kan vertolk.

Hierdie vertolking moet eerder n openbaring wees as n weergawe van die fenomeen wat deur die sintuie waargeneem word.

Om hiertoe in staat te kan wees, moet die skepper wat hom toelê op die voortbrenging of openbaring van n hoër werklikheid¹⁾ deur skoonheid of estetika, reik na n wêreld van idees waar die beginsel n gevoel van nuwe interpretasies van ou waarhede sal wees.²⁾

Om dit egter te kan doen, moet die kunstenaar met die vermoë van diskriminasie³⁾ en intuïsie toegerus wees en dit ook stelsmatig aankweek.

Waar die intellek, emosie, wil en liggaam die instrumente is wat die mens die verskynsels van hierdie wêreld laat interpreteer, daar is diskriminasie en intuïsie die instrumente van die siel om sielsbevredigende dinge te ervaar en te interpreteer.

Hoe meer die mens hom toelê op die ontwikkeling en verwerwing van geestesgoedere, hoe fyner en sensitiewer word hy en hoe moeiliker word die bestaan op aarde vir hom.⁴⁾ Groot beslistheid en krag is nodig om die aandag toegespits te hou op die verhewe doelwit.

Ten einde die wêreld met sy kreatiwiteit tot vooruitgang te help, sal hy op intuitiewe vlak gedurig in dialoog of in sensitiewe empatiese verhouding verkeer „met de dingen, met de anderen en met God”.⁵⁾ So verkry hy deur dialogiese kontak met die wêreld die sterkte wat hom leer om ⁱⁿ die wêreld te wees maar nie van die wêreld nie.⁶⁾

1) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.170.

2) Morgan, Fred. Creative attitudes, p.20.

3) Vgl. Hoofstuk V, (C)(e).

4) Morgan, Fred. a.w. p.21.

5) Langeveld, M.J. Inleiding in de psychologie, p.464.

6) Morgan, Fred. a.w. p.21.

Dis die intuïtiewe tipe wat in noue empatiese verhouding tot die dinge en die ander kan „saamsmelt“ in n hoër transendentale, „nie in die ruimtelike sin nie, maar alleen in n kwalitatiewe, essensiële sin, in n Goddelike wese, in sy wysheid en almag, in sy wil en raad“¹⁾ wat tot die geheim van die data (of ding) kan deurdring en die hoër moontlikhede skeppend kan blootlê.

Dis meestal hierdie intuïtiewe mens wat ontvanklik staan teenoor nuwe idees, wat nuwe interpretasies van ou waarhede kan maak wat tot die kreatiewe houding in staat is. Dis hierdie persoon wat vatbaar is vir nuwe sieninge, wat buigbaar is tot n hoër interpretasie en wat botweg weier om verkleef en uiteindelik verstar en verknog te raak aan geeykte, verstokte en onbuigbare patrone. „He sees a truth but does not try to capture it, for he knows full well that what is secured and made static by the mind no longer holds the truth.“²⁾

Op n treffende wyse druk Arthur Koestler die gees van hierdie gedagte uit: „Art, like religion, is a school of self-transcendence; it expands individual awareness into cosmic awareness, as science teaches us to reduce any particular puzzle to the great universal puzzle.“³⁾ Om hier te wil praat van die kunstenaar so eie ingehokte persoonlike geestelike inhoud, is om hom in n valse isolasie te sien, want in sy skynbare afgesonderheid word hy bewus van „being caught up in something greater than himself“;⁴⁾ word hy n kanaal vir die groot Kreatiewe Meester van wie hy alleen verleende kreatiewe moontlikhede ontvang het; is hy soos Troward dit uitdruk „a centre of divine operation“.⁵⁾

-
- 1) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.108.
 - 2) Morgan, Fred. Creative attitudes, p.21.
 - 3) Koestler, Arthur. The act of creation, p.328.
 - 4) Cope, G. Christianity and the visual arts, studies in the art and architecture of the church, p.67.
 - 5) Troward, Thomas. The Doré lectures, p.26, 27.

C. MOTIVERING TOT KREATIWITEIT.

Die mens is geskape om vry te wees en dis alleen in sy vrywillige samewerking dat hy n medeskepper kan wees en sal saamwerk tot die verwesenliking van n groot plan. Maar net soos plantaardige saadjies onsigbare inherente moontlikhede in die kiem bevat waartoe die plant kan ontwikkel as dit volgroei is, net so is daar deur die Skepper ook onsigbare moontlikhede in die mens gelê waartoe hy kan ontvou.

Hierdie ingelege potensialiteite openbaar n neiging tot manifestasie en as die mens getrou is aan sy wese en luister na die stil woordelose stem van binne, sal dit n dryfveer in sy lewe word om sy moontlikhede te verwesenlik. Carl Rogers noem dit „man's tendency to actualize himself, to become his potentialities the urge to expand, extend, develop, mature - the tendency to express and activate all the capacities of the organism".¹⁾

Taylor merk op dat n hoë energiekomponent en n kapasiteit vir hard werk in verband gebring kan word met artistieke kreatiwiteit. Hy voeg daarby nog n lys dryfvere wat nou gekoppel word met persoonlikheid en intelligensie, bv. nuuskierigheid, n liefde om met idees te speel, aanhouvermoë, n behoefte tot erkenning en ordeliewendheid.²⁾

Die onderwerp van motivering is intensief ondersoek deur Hallman wat groot klem lê op Rank wie se bevindinge daarop dui dat motivering slaan op die ontdekking van die mens se onsterflikheid en oneindigheid wat hom tot artistieke kreatiwiteit beweeg. „Creativity becomes a grand gesture toward immortality".³⁾ Dit word ook deur Maslow bevestig dat alle geestelik gesonde mense self-aktualiserend en kreatief is.⁴⁾

1) Rogers, Carl. Toward a theory of creativity.
(In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.72.)

2) Hallman, R.J. Aesthetic motivation in the creative art.
(In Journal of Aesthetics and art criticism, 132:453, 1965.)

3) Ibid. p.456.

4) Ibid. p.457.

Hallman kom na sy ondersoek tot die konklusie dat „the process of acquiring an aesthetic drive involves the softening of the logical categories previously imposed upon the world order and an application of qualitative categories in their stead”.¹⁾ Volgens hom is dit ’n integrerende eerder as ’n verdelernde proses. Die dryfveer begin momentum aanneem soos doelwitte geselekteer en nagestreef word.²⁾

Alles dui daarop dat die motivering tot skepping primêr uit ’n innerlike drang gebore word. So ’n drang word deur McDougall ’n instink genoem wat in sy werking doelgerig is.³⁾ Volgens McDougall vorm die strewings die vernaamste deel van die realiseringsproses en ontspring die motief nie uit die intellek nie maar uit die instink.

Volgens hierdie rigting vorm die strewinge die vernaamste inhoud van ons sielelewe. Hulle is belangriker as ons denke, selfs as ons gevoel.⁴⁾ Die instinkte vorm die bron van die strewingslewe en gevolglik van ons hele sielelewe. Vir hom is ’n instink nie ’n meganiese handeling soos ’n refleks nie, maar is dit doelsoekend en as sodanig is dit ’n motief of ’n strewe na ’n doelwit.

Vir McDougall was die instinkte ook die setel vir ’n emosie en emosie het die doel verrig wat die kruit in die doppie van ’n koeël verrig - dit het dryfkrag, bv. in die geval van vrees om gevaar te ontvlug, of die paringsdrang wanneer daar na ’n maat gesoek word. So is instinkte dan suiwer psigiese kragte wat net so werklik en natuurlik as die natuurlike kragte is.

Hierdie kragte is direk of indirek die dryfkrag agter alle menslike aktiwiteit. Deur die dryfkrag van die instinkte en van

1) Hallman, R.J. Aesthetic motivation in the creative arts. (In Journal of Aesthetics and art criticism, p.458, 1965.)

2) Ibid. p.132:458.

3) Woodworth, R.S. Contemporary schools of psychology, p.196-7.

4) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde, p.62.

die gewoontes wat uit die instinkte ontstaan word selfs elke gedagtereeks, hoe objektief en gevoelloos dit ook al mag wees, na sy doel gevoer en word elke liggaamlike beweging opgewek en onderhou.¹⁾

Volgens McDougall sal hierdie instinkte, wanneer ons hulle onderdruk of „wegdink“, die lewende wese onbekwaam maak vir die uitvoering van enige aktiwiteit,²⁾ dit sal bewegingloos sonder lewe en soos n dooie meganisme wees, n meganisme waarvan die stukrag of springkrag verwyder is. Volgens hom is die instinkte die veerkrag of dryfkrag in die lewe van die mens.

Tot sy konsekwensies is hierdie siening van McDougall belangrik, want as die fenomeen tot sy wortels terug gevoer word, sal ons vind dat daar n heenwysing is na n omvattender realiteit wat in n oorsaaklike kapasiteit tot die menslike wese staan.

Agter elke gevolg is daar n oorsaak en as ons die spoor tot by sy aanvangspunt sou volg, sal ons die kreatiewe beginsel waaruit dit gegroei het, ontdek.

Van die gedagte van McDougall sê prof. Chris Coetzee dat dit n „buitengewoon belangrike sielkundige rigting is“ wat die mens se lewe doelgerig en doelbehoer sien en n „ baie belangrike grondgedagte van die natuurlike dryfkrag tot handeling“³⁾ is.

Deur verby die oppervlakte heen te kyk na die onderliggende waarheid, ontdek ons meteens die relasie waartoe ons tot die universele wil staan. Op hierdie manier word die mens n kanaal waardeur God die verwesenliking van ons begeerte te voorskyn kan laat kom.⁴⁾ Net soos elke sel in die liggaam gevorm is om n besondere taak te volbring, net so besef die mens dat hy as wese op n besondere manier gemaak is om aan n roeping te voldoen en dat hy eintlik maar instrument is wat nie sy eie wil moet volg nie, maar wat aan n uitgestrekte universele wil moet voldoen.

1) Woodworth, R.S. Contemporary schools of psychology, p.197, 198, 199, 200.

2) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde, p.62.

3) Ibid. p.63.

4) Haezel, C.F. The master key. p.143.

Hierdie begrip werk realisering in die hand. Deur ons eenheid dan met Hom te besef,¹⁾ kom ons ook tot die besef dat Hy ons node ken en die weg van die vervulling daarvan weet. Ons moet dan ook daadwerklik opgaan in die lewende krag van hierdie gedagte en die werking van God toelaat om deur ons plaas te vind. Staande op die goddelike fondament in teenwoordigheid van sy Skepper is daar niks te vrees, niks om teen te veg, niks om te verloor nie, dog alles om te vertrou, te verwag en skeppend na vore te bring.

Want in die dialoog met die Ewige vind ons die verhewendste wat die menslike geesteslewe kan verwag om te ken. „Hier overschrijdt de mens in zekere zin de grenzen van zijn eigen wezen, hy treedt binnen in de wereld van het eeuwige en goddelijke, hij duikt onder in de bron van alle zijn en alle kracht.”²⁾

Daarom kom die dialoog ook alleen daar tot stand waar daar n brandende verlange leef om die grense van die ewigheid te oorskry. Met sy oorgawe aan Gods wil, waarmee hy innerlike omgang en gemeenskap het, word die mens vervul met nuwe krag wat voortvloei uit die heilige dieptes van die lewe.

In hierdie verhewe kontak word die mens daarvan bewus dat hy nie die oorsprong van sy gawes of vermoëns is nie, maar dat hy dit van God ontvang het en derhalwe n instrument in God se hande is vir die volvoering van sy werk in die wêreld. Hy weet dat hy in besit geneem is „and is the means by which God works his own ends and designs”.³⁾

God het aan die mens die kreatiewe vermoë verleen en Hy roep die mens dus op tot aktiewe gebruik van die kreatiewe daad en om sy roeping te besef. Daarom verwag Hy ook n antwoord op sy roepstem.⁴⁾ In sy antwoord op God se roepstem maak die mens

1) Hoofstuk IV, C(b).

2) Hessen, J. De zin van het leven in deze tijd. p.107.

3) Berdyaev, Nicolas. The destiny of man. p.127.

4) Ibid. p.128.

nie uitsluitlik van God se transendentale krag gebruik nie, maar deurwewe hy en besiel hy die materiële elemente waarmee hy werk met lewende inspirasie. Hierdie handeling is die werklike wese van kreatiwiteit en hieruit ontstaan nuwe vergesigte, moontlikhede of werklikhede.¹⁾

Omdat inspirasie iets is wat van n hoër transendentale dimensie soos n suurdeeg deurwerk na die mens in sy gemanifesteerde immanente bestaan, verlewendig en begeester dit ook die emosies, die intellek, die wil en berei die liggaam voor vir komende handeling. Asof uit n diepe slaap waaruit hy wakker word, begin hy die lewe met nuwe oë sien, hom invoel in die data om hom, die moontlikhede raaksien en die nuwe voortreflikhede voortbring.

Bale gevalle waar inspirasie van die mens besit neem, is te lees in die werke van Marghanita Laski: Ecstasy; van William James in sy. The Varieties of Religious Experience, Harding met An Anatomy of inspiration; Rasmussen met Art Structure, ens.

Daar is diegene soos Hans Sedlmayr wat die keerpunt in die twee eue van disintegrasie van die lewe van die Westerse mens sien in die hoop dat hy hom van die algemene na die universele, van die uiterlike glans van die fenomeen na die innerlike altyd-nuwe-vreugde van die gees, sal wend. Want alleenlik uit hierdie bron kan groot kuns en blywende kuns te voorskyn kom wat die grense van die tyd oorskry.²⁾

Dit kan egter volgens Calvinistiese tradisie van elke werklike kunstenaar verwag word om met sy kuns „n hoër werklikheid te openbaar as wat die sondige en ingesonke wêreld ons bied”.³⁾ Omdat ons in die Godheid n konsentraat van die ware, goeie en skone vind, kan ons ook van die kunstenaar verwag om ons op die vleuels van hierdie wesens-elemente na n heerliker

1) Berdyaev, Nicolas. The destiny of man, p.128.

2) Dillistone, F.W. Sacred art and philosophy.
(In Cope, G. Christianity and the visual arts, p.60.)

3) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.170.

werklikheid te voer. „Daarom wek die kuns in sy hoogste openbaring steeds by ons die gedagte van die profesie, en is die kunstenaar by die grasia van God n profeet".¹⁾ Hiertoe word hy geformeer en voorsien van n sensitiwiteit wat hom in staat kan stel om sintuiglike en geestelike indrukke goed vas te hou, te deurdrenk met ewige waardes en sigbare gestalte daaraan te gee. „Zo zien wij dan thans dat het God zelf is, die ons de waardeverwerkelyking en daarmee ook de zin des levens waarborgt."²⁾

Prof. Chris Coetzee sien die kunstenaar as iemand wat, hoewel hy gebind is deur logiese en sedelike wette³⁾ tog hoofsaaklik deur middel van die skoonheid die mens tot n hoër werklikheid voer, en hiervoor word hy geroep. „Dit is God self wat die kunstenaar tot die skepping van kuns bekwaam en roep. Die kunstenaar tog kan niks anders doen as om die stem van skepping en skepsel by die Skepper te vertolk nie en om aan die skepsel oor te bring wat God tot hom sê. Die grootheid van alle kunstenaars, soos Dawid die psalmdigter, Rembrandt die skilder, Bach die musikus, Bilderdyk die digter, openbaar hom besonderlik in die profetiese karakter van hul kuns."⁴⁾

In veral die woordkunstenaars se werke kom die transendentale aspek so duidelik na vore. „Creativeness means that one's mind passes on to another plane of being."⁵⁾ In die werke van Walt Whitman kom hierdie elemente sterk en duidelik na vore.⁶⁾

D. NOODSAAKLIKHEID VIR DIE BESTUDERING VAN KREATIWITEIT IN DIE KUNS.

Dit wil voorkom asof die mens die ingebore neiging het om nadat hy n sekere weg oopgebaan het, daaraan gewoon te raak en

-
- 1) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.169.
 - 2) Hessen, J. De zin van het leven in deze tijd, p.54.
 - 3) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.170.
 - 4) Ibid. p.169.
 - 5) Erdynsev, Nicolas. The destiny of man, p.131.
 - 6) Whitman, Walt. Leaves of Grass, p.27.

so in n groef te kom sodat daardie lewenspatroon stol tot n vaste onbuigbare patroon waarin hy naderhand so veilig en gemaklik voel dat hy verkies om nie daaruit te kom nie.¹⁾

As so n vaste patroon eers deur n gemeenskap aanvaar is, gaan dit moeilik om hulle enige iets nuuts te laat aanvaar, want hulle is gedurig besig om die risiko en andersheid as snaaksigheid op te veeg teen die reeds bestaande en aanvaarde norme.

Dit blyk ook dat skepping hoofsaaklik n produk van die enkeling is en nie van n groep nie. Dit word deur vele skrywers ook vermeld dat daardie individu onvermydelik alleen staan²⁾ sodat n hoë mate van moed vereis word om die gemak, veiligheid en troos van die groep vaarwel te sê en die hoë en gevaarlike pieke van kreatiwiteit te bewandel.³⁾

En tog was die voorlopers op alle gebiede, selfs van skeppinge wat later eenparig aanvaar is, aanvanklik alleenstaande enkelinge wat eenparig deur die groep verwerp is. Bladsye en selfs volumes van voorbeelde kan gevul word van hulle wie se name vandag onsterflik ingegrif is, maar wat in hulle eie tyd verwerp is „to the point of being dangerous and insane, or at best were scorned and neglected”.⁴⁾ Spreekende voorbeelde kan genoem word van mense soos Socrates, Galileo, Columbus, Rembrandt, Edison, Wright, van Gogh, Pasteur en vele ander.

In die skilderkuns is daar tot op hede diegene wat gou is om n werkstuk te veroordeel weens die oorboordgoot van die geykte reëls. Veronderstel nou dat ons van hulle sou verwag om n stel reëls op te stel wat hulle sou beskou as die liniet van nuwe uitinge en wat presies moet vaslê hoever daar gegaan mag word. Dan bly die ope vraag nog hoe groot die groep gaan wees wat dit aanvaar, want wie het finale jurisdiksie en wie het die

1) Rasmussen, Henry. Art structure, a textbook of creative design, p.3.

2) Hoffa, H. Conformity and creativity.
(In Journal of Education, p.145:52, 1963.)

3) Ibid.

4) Rasmussen, Henry. Art structure, a textbook of creative design, p.4.

grenslose transendente inspirasie ooit kon definieer. Hy wat uit daardie bron drink, sal inderdaad vind dat hy n onbegrensde druppel in n grenslose oseaan is. As daar n beperking opgestel sou word sal selfs hulle wat dit opgestel het dit berou, want as hulle intussen enigsins ontwikkel en vooruitgang getoon het, sou hulle van opinie moes verander en gevolglik sou die afbakening verskuif net.¹⁾

Daarby sal nog gevind word dat alle persone gebind word om aan die persoonlike opinie van n individu te konformeer wat ook die einde van persoonlike vryheid en verantwoordelikheid sal spel. Daar sal dan n soort nivellering plaasvind waar van almal verwag word om n in die middel-van-die-pad-posisie in te neem. So sal almal tot eendersheid van opinie ingesif word.

Omdat die mens altyd tot nuwe insigte kom, verander die kultuurwaardes voortdurend en daarom kan verwag word dat, indien daar wette sou wees, dit voortdurend verbreek sal word.

Dis ook n logiese verskynsel dat in die skilderkuns nie éers wette vasgestel is waarvolgens gewerk moes word nie, maar daar is éers geskilder en nadat kritici opgemerk het dat die werke inspirerend, roerend en te tyd verhef is, het hulle hulle die vraag self afgevra wat dit is wat hierdie werke so mooi en so blywend maak. Daarna is eers reëls opgestel wat, indien dit toegepas sou word, n esteties waardevolle resultaat kon verseker.

Hoewel kritici besef het dat hierdie wette wat aan die kuns onderliggend is maar n relatiewe maatstaf is waarmee slegs die uiterlike kwaliteit gemeet kon word en n tentatiewe waardebe-paling gemaak sou kon word, was daar vele wat hierdie wette as die begin en die einde van skepping gesien het. John Ruskin het in 1860 al opgemerk dat „it is impossible to give rules which enable you to compose The essence of composition lies precisely in the fact of its being unteachable, in its being the operation of an individual mind of range and power exalted above others".²⁾

1) Rasmussen, Henry. Art structure, a textbook of creative design, p.3.

2) Ruskin, John. Elements of drawing, p.143.

Maar daar is nooit rekening gehou met die gevaarlike menslike neiging tot konformiteit nie en soos so dikwels die geval is, is ook hier aan die letter van die wet gehou, terwyl die gees daarvan verlore geraak het.

Waar die krag van skeppende inspirasie die primêre oorsaaklike faktor of magneet is wat die handeling veroorsaak, is dit noodsaaklik dat hierdie primêre bron van inspirasie gesoek word, terwyl die res "bygevoel sal word" uit die krag van die drang tot manifestasie. In hierdie verband het die kurator van die Bostonse Museum vir Skonekunste opgemerk: "He who seeks God under settled forms lays hold of the form while missing the God concealed in it."¹⁾

Vanweë die strowe tot "korrekte skepping" het die geëerde leermocster, Leonard Richmond, so onlangs as 1965 gesê: "It is a curious paradox that many students of painting appear to be unaware that they have imagination".²⁾ As die reëls en wette dan daar is om toe te pas, waarom sal iemand dan nog die moeilike weg volg om oorspronklik te probeer wees? Tereg merk Rasmusen op: "To be creative is the hard way, but it is the only worthwhile way".³⁾

Die ondersoek na kreatiwiteit blyk dus n noodsaaklikheid te wees aangesien die hedendaagse mens dalk kon val het tot geyktheid en verstektheid vanweë die salige gerustheid en berusting in die gebaande, oopgetrapte, aanvaarde en soms vertroetelde weë. Sodra oorbeklemtoonde selfverskerdheid sy kop uitsteek, moet die mens se waaksaamheid na vore kom. Want die tevrede mens het sy doel reeds bereik en het nie nodig om verder te vorder op die weg na vooruitgang of verbetering nie. Hy is derhalwe sêlik te begaan want dit moes n maklik bereikbare doel gewees het.⁴⁾

-
- 1) Coomaraswami, A.K. The transformation of nature in art, p.83.
 - 2) Richmond, Leonard. Imaginative techniques in painting, p.9.
 - 3) Rasmusen, Henry. Art structure, a textbook of creative design, p.1.
 - 4) Glass, F.J. Design and composition in line form and mass, p.34.

Aan die ander uiterste lê die demonisering van die estetiese. Hy wat skoonheid ten doel stel en vir wie die estetiese belowing in die middelpunt staan, loop met die gevaar van verfynde egoïsme op die hakke. In hem wat die menslike lewe uitsluitlik as 'n skouspel aansien en geniet, moet die erns van die seidelike beslissing en verantwoordelikheid noodwendig uitgedoof word.¹⁾

Daar moet vervolgens nagegaan word hoedat die manifestasie van die kreatiewe handeling in die lig van veranderde en moderne omstandighede ontwikkel het. In die volgende paragraaf sal getrag word om die soeklig hierop te laat val.

E. DIE VOLTREKING VAN DIE KREATIEWE HANDELING IN DIE KUNST.

(a) Inleiding.

Ons het in voorgaande paragrawe gesien dat daar diene is wat by uitstek in die wêg geleë is of voorbestem is om sensitief te staan teenoor die estetiese en om hierdie gawe dan te gebruik as 'n instrument om voort te skryf tot die ewige en ook in hulle vertolking daarvan andere op die vlugels van die skoonheid na omhoog te voer. „Zij wickt omhoog tot het eeuwige, oneindige, goddelijke; zij zoekt haar vaderland.“²⁾

Die kreatiewe handeling word by hierdie gene ook voltrek op dieselfde manier waarin die fases onderskei kan word, maar die verskil is daarin geleë dat hulle van die wagspring af met 'n ruime vermoë tot empatie in die besondere rigting besiel is en dat hierdie vurige inspirasie in meer as een geval primêr deur die Skepper „in Sy genade gegee is om te aanskou, te voel en te vertolk al die skone“. ³⁾

Op die terrein van kreatiwiteit kan die kunstenaar dus beskou word as 'n spesialis omdat hy op die estetiese gebied bedooel

1) Henson, J. De zin van het leven in deze tijd, p.78.

2) Ibid. p.58.

3) Goetzus, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.167.

is met die gawe van „pure seeing, which cuts through habit, extraneous ideas, and all other restrictive barriers directly to the thing itself”.¹⁾

Die rol wat invoeling speel is omvattend. Daar is reeds in besonderhede op hierdie aspek ingegaan in die M.Ed.-verhandeling: „Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns”.²⁾

Invoeling geskied op die horisontale en vertikale vlakke, op materiële, sosiale en geestelike gebied. Die werklike kunstenaar soek in die eerste instansie om God te ken en eer en voel hom op transendentale vlak in in die ontsaglike uitgestrektheid van die ondefinieerbare „hart van die heelal”. Hierdie kwalitatiewe invoeling merk ons uit die geskrifte van die geïnspireerde digter Dawid:

Want daar is nog geen woord op my tong nie
of U, Here, ken dit geheel en al.
U sluit my in van agter en van voor,
en U lê u hand op my.
Om dit te begryp, is te wonderlik vir my,
te hoog: ek kan daar nie by nie.
Waar sou ek heengaan vir u Gees en
waarheen vlug vir u aangesig?
Klim ek op na die hemel, U is daar;
en maak ek die doderyk my bed,
kyk, U is daar!
Neem ek die vlouels van die dageraad,
gaan ek by die uiteinde van die see woon,
ook daar sou u hand my lei
en u regterhand my vashou
Selfs die duisternis is vir u nie donker nie,
en die nag gee lig soos die dag,³⁾
die duisternis is soos die lig.

Daar is vele bewyse dat die kunstenaar die drang het tot meditasie oor die grootsheid en heerlikheid van God, wat ook die inspirasie en onuitspreeklike heerlikheid is. Daarvoor het hy alleen nodig om na binne te keer waar die enigste kontakpunt tussen hom en God is.

Maar invoeling geskied ook op materiële vlak. Die boustene waarmee die kunstenaar werk, word in die skilderkuns die

1) Bothers, Ray. Composition in pictures, p.23.

2) Van Jaarsveld, A.J. P.U. vir C.H.O. 1965, p.100-144.

3) Ps. 139:4-12.

"elemente" gesoem en hulle bestaan uit vyf, nl. kleur, lyn, vorm, nuans en tekstuur.

Die kunstenaar beskik by uitstek oor die vermoë om hom in te voel in die "lewe" van die elemente¹⁾ en daardeur dring hy deur tot die dieper wete van die geheimenisse daarvan. "It seems as though the barrier between its life and your own, between subject and object, had melted away. You are merged with it, in an act of true communion, and you know the secret of its being, deeply and unforgettably, yet in a way which you can never hope to express".²⁾

Daar is twee verskillende aspekte wat by die kreatiewe handeling in aanmerking geneem word, nl. n innerlike en n uiterlike. Daar is die primêre skeppende handeling waar die mens van aangesig tot aangesig voor sy Skepper staan, en daar is die sekondêre kreatiewe handeling waar hy met andere en die wêreld gekonfronteer is.³⁾ In die primêre instansie is die kennis innerlik en onuitgesproke of onuitgedruk, terwyl hy in die tweede instansie gekonfronteer is met die elemente van die wêreld en van hierdie substansie gebruik maak om tot reëlisering te kom. Nou eers word daar oorgegaan tot die skrywe van n boek, die komponeer van n melodie of die maak van n skildery.

Nou eers kom die vraag na kuns en tegniek na vore en begin n kennis van die wette wat die kuns ten grondslag lê na vore kom. In hierdie stadium word dit ook duidelik dat die kunstenaar deeglik onderlê behoort te wees in die beginsels van die skilderkuns. Die bekende of bestaande wette of beginsels behoort ingedril te word tot dat dit in die onderbewuste vasgelê is. Wanneer die kunstenaar deur invoeling so begeester is met n idee om dit te vergestalt, sal die wette dan as tweede natuur na vore kom. As die kreatiewe handeling op hierdie manier uitgevoer word, word n maksimum aan emosie en inspirasie in die

1) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns, p.100.

2) Rugg, Harold. Imagination, p.190.

3) Berdyayev, Nicolas. The destiny of man, p.128.

werk vasgelê en sal die produk iets aan die toeskouer se emosies en gees doen wat nie in woorde uitgedruk kan word nie.

(b) Die invloed van invoeling in die tydgees m.b.t. die wette wat die kuns beheers.

Voortvloeiende uit die vorige gedagtegang duik nou op die vraag na die invoeling in die tydgees en hoe dit die wette wat die kuns beheer, bepaal of beïnvloed. Hierdie is n belangrike punt vir navorsing omdat as ons duidelik genoeg kan uitwys hoe die bepaalde tyd bepaalde wette meegebring het, kan ons ook vasstel wat die huidige voorkoms van n skildery in die twintigste eeu sal beïnvloed en hoe dit daar min of meer behoort uit te sien. Die sigbare produk, nl. die skildery, is teweens tog die finale manifestasie van die kreatiewe handeling. In enige besondere tyd en veral die waarin ons tans lewe, is dit dus van belang om aan die komposisie-elemente aandag te gee, en vas te stel hoe dit beïnvloed word deur die tydgees.

Hoewel daar deur sommiges soos Tatarkiewich gesê word dat „we cannot prove that there is a direct contact between artists and ideas that flourish outside of the field of art”,¹⁾ moet ons tog aandag gee aan andere soos Zupnick wat beweer dat: „Artistic developments are part of the history of ideas, helping to shape it and being shaped by it in turn”.²⁾

Volgens Bouman is hierdie invloed onmiskenbaar. Hy sê dat „Die kunswerk kom dus tot stand deur die wisselwerking tussen die kunstenaar en sy omgewing”.³⁾ Hy vermeld dat om n kunstenaar regtig te verstaan ons na sy land moet gaan, soseer is sy land die basis van sy werk.⁴⁾

Die kunstenaar is n sensitiewe en fynbesmaerde eenheid wat alle indrukke opvang en bewaar om dit later in die vormingsproses in die kunswerk in te weef. Empatie geskied ten opsigte van data soos die elemente, maar ook van data soos geloof⁵⁾ en geskiedenis,⁶⁾

1) Zupnick, I.R. Philosophical parallels to abstract art.
(In The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 23:473, 1965.)

2) Ibid.

3) Bouman, A.C. Kuns in Suid-Afrika, p.13.

4) Ibid. p.14.

5) Van Jaarsveld, A.J. a.w. p.59.

6) Ibid. p.62.

m.a.w. die kunstenaar wat in die dampkring van 'n bepaalde atmosfeer verkeer, sal 'n invoeling openbaar en dit in sy werke weerspieël.

So kan ons ook sê dat die gees van 'n bepaalde tydperk 'n onmiskenbare stempel op die kunstenaar en dus ook op die kunswerk sal laat.

Die gees van 'n bepaalde tydperk word weerspieël in sy kunswerke en dit lei tot vaste wette wat vir daardie tydperk van toepassing is. Om die kontinuïteit te behou, sal ons net baie kortliks hierop ingaan.

(1) Primitiewe kuns. Kuns was hier nie 'n individuele nie, maar 'n kollektiewe element. Die primitiewe gemeenskap was 'n hegte en fyngeweefde kollektiwisme.¹⁾ Skeiding van die groep het dood beteken. Kuns in al sy vorme was sosiaal van aard.

Die manifestasie van die kreatiewe werking van die skilderkuns was gerig op die daarstelling van 'n simbool wat die essensieelste moes weergee sodat die groep kon sien waarop hulle aandag gekonsentreer moes word. Rotsgraverings van diere moes die kenmerkendste eienskap van die besondere dier openbaar. Verder was daar min beplande komposisie.

(2) Die Egiptiese kuns. Die Egiptiese skilderkuns toon in sy samestelling ook die uitwerking van die tydgees op die vaste wette. "The Egyptian style was a set of very strict laws which every artist had to learn from his earliest youth".²⁾ Hierdie wette was in 'n groot mate die uitvloeisel van die invoeling in die sosiale orde. Ons noem soms 'n man 'n groot kokkedoor of "big boss". Die Egiptenaar het die grootbaas of koning groter geteken as sy diensknegte of vroue.³⁾ Die kunstenaar het nie uitgebeeld volgens opties korrekte perspektief nie, maar het

1) Fisher, Ernest. The necessity of art, p.37.

2) Gombrich, E.H. The story of art, p.41.

3) Christensen, E.O. The history of western art, p.44.

hom laat rig volgens emosionele perspektief. Die belangrikste aspekte is die grootste geteken.

(3) Griekse skilderkuns. Van die Griekse skilderkuns weet ons niks omdat daar geen oorblyfsels van is nie.¹⁾

(4) Die middeleeue.

Die eerste bewys wat ons weer van die skilderkuns kry, is gedurende ongeveer die 5^e eeu N.C. met die opkoms van die kloosterordes. Gedurende die middeleeue was die skilderkuns slegs 'n hulpmiddel van die teologie. Alle skilderkuns het in diens van die kerk gestaan. Die mens is as burger van die hemel beskou, 'n bywoner op aarde.²⁾ Die kunstenaar moes die voorskrifte en gees van die kerk streng vertolk en het weinig vryheid geniet. Gedurende die middeleeue met die Roomse kerk op sy kragtigste, kom 'n grootse groei van die gewyde skilderkuns.

(5) Die Renaissance en Humanisme.

Met na die middeleeue volg die Renaissance en Humanisme waar die klen verskuif het van die hiernamaals na die aardse lewe. Die humanis verset hom teen die streng reëls van die heiliges en daar kom nou 'n geleentheid waar sy persoonlike siening na vore kom.³⁾ Die mag van geld en van die rede seëvier nou: "the artist became engineer and scientist".⁴⁾ Merkwaardige veelsydige kunstenaars kom nou na vore, bv. Michelangelo, Raphael, Leonardo da Vinci, Ucello e.a. waarvan e.g. onder die mag, middele en invloed van die magtige Roomse kerk die beroemde Sistine se kapel skilder en lg. gekrediteer word met die ontdekking van die wette wat die perspektief ten grondslag lê.

1) Christensen, E.O. The history of western art, p.78.

2) Pistorius, P. Gister en vandag in die opvoeding, p.79.

3) Christensen, E.O. a.w. p.134.

4) Ibid. p.215.

Hoewel die kerk nog sy invloed uitgeoefen het, het dit sy houvas op die kuns begin verloor en het die kuns n outonome ekspressie in eie reg geword.¹⁾

Met die nuutgevonde vryheid en die reëls van perspektief kon daar nou klem gelê word op die uitdrukking van die fenomeen van die aardse werklikheid. Later sou groter kennis van die wêreld egter tot verwerping van die bonatuurlike voer.²⁾ Waar die middeleeuse uitgangspunt Godgerig was, was die Renaissance mensgerig en het die mens sy vertroue op die rede gerig. Kort voor lank sou die bestaan van God heeltemal ontken word en sou alle spore van die bonatuurlike ook uit die skilderkuns wyk.

(6) Die Naturalisme.

Die natuurlike uitvloeisel van die Renaissance was die agtiende eeuse Rasionalisme in Frankryk en die Empirisme in Engeland waar die uitgangspunt was om kennis deur direkte ervaring te kry en nie uit boeke en uit die klassieke nie.

Kennis deur direkte ervaring lei tot belangstelling in die wetenskappe en tot die naturalisme.

Die kuns van die fotografie word ook omstreeks hierdie tyd ontdek deur Daguerre (1839),³⁾ en dit het die naturalistiese karakter van die skilderkuns verhoog. Vir sommige was die kamera n vloek, terwyl dit vir andere n seën was. Die naturalis het gejuig want die kamera was in harmonie met sy naturalistiese siening van getroue weergawe van wat hy met die sinne waargeneem het.

Persoonlikheid en temperament is egter geminag want die kunstenaar moes n neutrale rekorder van voorwerpe wees. Die skildery „Die klipbrekers“ van Courbert wat hy in 1849 geskilder het, is n mooi voorbeeld van die hoë tegniek en sekure weergawe van die naturalisme.

1) Christensen, E.O. a.w. p.215.

2) Pistorius, P. Gister en vandag in die opvoeding, p.90.

3) Schineller, J.A. Art, search and self-discovery, p.184.

(7) Die Realisme.

Die groep kunstenaars wat geweier het om 'n slaafse navorger van die natuur te word, soos wat die kamera is, het die sogenaamde realistiese kuns geskep waarin daar gestrewe is om persoonlike betrokkenheid en vergroting of dramatisering weer te gee deur bv. ligeffekte om die gees van die onderwerp beter te kan vertolk.

Onder hierdie groep tel kunstenaars soos Daumier, Millet, Goya, Rembrandt, o.a. Hulle maak 'n merkwaardige groep uit en dis na bestudering van hulle werke dat wêreldbekende kritici soos John Ruskin in sy boek *The Elements of Drawing* (1860) die tekenwette blootgelê het.¹⁾

Hierdie wette is daarop gemik om die gees van 'n onderwerp uit te beeld en om ook 'n herkenbare en getroue weergawe daarvan te verseker. Hiervoor moes deeglik rekening gehou word met die karakter van die elemente soos lyn, vorm, kleur, nuanse en tekstuur. Besondere nadruk is gelê om die derde dimensie, nl. diepte uit te beeld. Hierdie kuns het veral floreer tydens die Humanistiese periode deur warme intiem huislike tonele, bv. van die familie voor die vuurhard, uit te beeld. Die klem het egter verskuif van die divinale na die humane.

(8) Die Impressionisme.

Dis 'n tydperk waar tradisie oorboord gegooi word en verandering aan die orde van die dag was. Om alles te kroon het die opkoms van die wetenskap gelei tot die ontdekking van stoom en elektriese krag wat die direkte oorsake van die industriële rewolusie was. Fabriek verrys oral en 'n gees van gejaagdheid ontstaan waar kapitaliste so gou moontlik so veel moontlik wins wou maak ten koste van die werkersklas. Dit was 'n tyd van onrus waar alles vlugtig gedoen is en waar min tyd vir oorpeinsing was.

1) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns, p.135-141.

Dit verbaas ons dan ook nie as Alexander onomwonde vermeld dat „Die impressionisme was n hoogs rasionele en wesenlike on-godsdiensstige kunsbeweging“. ¹⁾ Daar is nou nie meer in n ateljee geskilder nie, maar die kunstenaar is uit na die gewoel van die wêreld waar hy kroegjuffroutjies, koetsiers, biersale en ander doodgewone sekulêre onderwerpe, bv. „Die ontbyt van die bootmanne“ geskilder het. ²⁾

Die neiging is weg van die naturalistiese en „die uitbeelding van die natuur laat hulle oor aan die nuwe realistiese kuns, die fotografie“. ³⁾

In hulle komposisie kom daar as gevolg van hierdie lewens-beskouing drie kenmerke na vore, nl. (i) swart word vermy ten einde die skildery so lig moontlik te hou en (ii) die vorm word met gebroke lyn uitgebeeld om weg te kom van die indruk van die kamera. (iii) Getrou aan die haastige gees van die tyd wou hulle sommer dadelik die finale kleure op die doek aanbring, soms op n wyse soortgelyk aan dié van mosaïk wat klein steentjies gebruik om wisselende kleurverskille te verkry. ⁴⁾

Hoewel die impressioniste die wêreldlike uitgebeeld het, kan dit nie beweer word dat die kunstenaar nie ook invoeling ten opsigte van transendentale aspekte openbaar het nie. Die klem het nie op die tegniek geval nie, maar het ook universele eenskappe blootgelê, want kuns is, soos Jacques de Laprade dit uitdruk, „something which, although made by hands of man is not produced by man alone, it springs from the very depths of the soul“. ⁵⁾

1) Alexander, F.L. Skandekind van die kuns. (In Die Suisgenoot, 26 Julie 1963, p.71.)

2) Ibid. p.70, 71.

3) Ibid. p.70.

4) Ibid. p.70, 71.

5) Laprade, Jacques de, Van Gogh, p.VIII.

(9) Die Ekspressionisme.

Na die impressionisme het die ekspressionisme gevolg waar „die swaartepunt in hul kuns van die impressie en die illusie na die ekspressie“¹⁾ verskuif het.

Verteenwoordigers van hierdie rigting is George Braque, Juan Gris en Pablo Picasso.

Die beweging van die ekspressionisme kom in swang om en by 1900. Gedurende hierdie tydperk was dit op die wêreldfront betreklik stil, want dit was net na die groot Europese oorloë, voor die eerste wêreldoorlog en ook voor die aanvang van vinnige verkeers- en kommunikasiemiddele.

Op die opvoedkundige wêreldfront verskyn die reusegestaltes van manne soos John Dewey, Stanley Hall en Percy Munn, terwyl die didaktiese stelsels van die nuwe opvoeding soos die projek-metode, die Montessori-stelsel, die Dalton-plan, die Decroly-stelsel, George Kerschensteiner se werkskool, die Winnetka-plan en die Jena-plan na vore kom.

Ook kom die groot sielkundige skole soos die Behaviorisme, die Gestaltsielkunde en die Psigo-analise van Freud te voorskyn wat ingrypende veranderinge te weeg bring en die verbeelding van die mensheid gaande maak.

Die invloed van hierdie strominge was ingrypend en die kenmerk van die stelsels en planne was dat dit n geweldige hoë eis gestel het aan die persoonlikheid en oorspronklikheid van diegene wat dit moes uitvoer. Die nuwe rigtinge was antropologies. Die klem val op die mens.

Wat die skilderkuns betref, vind ons n duidelike parallel. Die slagspreuk is oorspronklikheid en aandag val op die ekspressie van die individu. Die kunstenaar moet skilder soos hy voel. Die opsetlike strewe is „om te verskil van al die ander kunsbroeders“.²⁾

1) Bouman, A.C. Kuns in Suid-Afrika, p.21.

2) Ibid.

Kuns word dus, in die woorde van Kloos „die aller individueelste expressie van die allerindividueelste emosie“¹⁾.

Die implikasie was dat alle bindende wette oorboord gegooi is en dat dit dieselfde gevaar ingehou het as die letterkunde van die tyd, nl. dat dit kon ontaard in n hiper-indiwiduele uitdrukkingsmanier wat naderhand ongenietbaar word. n Verdere implikasie is dat dieselfde kunstenaar deur sommige opgehemel en deur ander geminag word.

(10) Dadaïsme.

Na die ekspressionisme volg Dadaïsme waaruit ons weer eens duidelik die invoeling in die tydgees opmerk in die finale manifestasie van die skeppende kunshandeling.

Die vaders van hierdie rigting was Hans Arp, André Breton, Max Ernst, Kurt Schwitters en Tristan Tzara.

Die tydperk waarin hulle kuns floreer het, was gedurende die Eerste Wêreldoorlog. Hulle het hewig protesteer teen alle vorme van skoonheid of aanwending van logika in estetiese onderneminge.²⁾ Net soos die gees van hierdie chaotiese en verwoestende tyd ontbloom hulle ook hierdie elemente in hulle kuns. „The Dadaists pursued deliberate chaos and contrived disorder as organizational methods. Thus all barriers were removed, enabling complete freedom and possibly anarchy to reign“.³⁾

(11) Die Surrealisme.

Toe Freud se psigo-analise in sy bloeitydperk was (± 1925), met die blootlegging van die opspraakwekkende rol van die onderbewuste, begin surrealisme sy kop uitsteek. „This painting movement implied the existence of a super-reality derived from the subconscious.“⁴⁾ Die surrealistiese kunstenaar het, soos Freud

1) Bouman, A.C. Kuns in Suid-Afrika, p.21.

2) Schineller, J.A. Art, search and self-discovery, p.186.

3) Ibid. p.187.

4) Ibid.

tewens uiteengesit het, gegloedat alle mense sekere simbole aanvaar wat sekere identiese dinge verteenwoordig ofissien van ras of geloof. Daarom moes die kunstenaar deur hierdie simbole kommunikeer.¹⁾ Die doel was om deur middel van die simbole waardeer die onderbewuste sy funksie verrig het, bewustelik te kommunikeer deur middel van die skildery. Die kenmerk van hierdie komposisies was:

(i) die uitbeelding van die droomwêreld waar haas alle ondenkbare temas aangedruif is asof dit n droom is. „In many surrealistic works, weird foliage and strange creatures inhabit moody dreamlike landscapes with frequently terrifying implications“;²⁾

(ii) ruimte is na aanleiding van die onbegrensde karakter van die onderbewuste ook onbegrensd voorgestel sodat dit gelyk het of ruimte nimmereindigende is;³⁾

(iii) daar is ook as gevolg van die droomkarakter van die werke, weggebreek van die aanvaarde en erkende wette wat die kuns beheer sodat weggekom kon word van enige iets wat aan die naturalistiese gekoppel mag word.

Die beoefenaars van hierdie kunsoort was Eugene Bergman, Salvador Dali, Pavel Tchelitchew, e.a.

(c) n Anlise van die hedendaagse kuns m.b.t. die voltrekking van die kreatiewe handeling.

(1) Inleiding

Na die tweede wêreldoorlog het n babelse verwarring in die skilderkuns gevolg. Dit het soos n knuppel in n hoenderhok almal na verskillende koerse laat spaander. Sommige het ekspressionisties gewerk, andere kubisties, realisties, ens. Sommige het ook van een styl na n ander oorgegaan.⁴⁾

1) Schineller, J.A. Art, search and self-discovery, p.187.

2) Ibid.

3) Ibid.

4) Ibid. p.188.

Die gedagte was om n hoër en beter werklikheid te soek as die bestaande chaos en aldus is daar staat gemaak op die intuïsie om hierdie taak te verrig. Ons kan aanneem dat daar wel diegene was wat so verfynd was dat hulle deur die intuïsie na n hoër eteriese wêreld gelei kon word, dog in meeste gevalle het dit gelei tot die eienaardige, impulsiewe mannewaies en korrupsie wat sekere kunstenaars met toertjies uitgehaal het, bv. om n eier te neem, die inhoud te verwyder, dit te laai met verf en dit as n bom te gebruik om teen die doek te skiet. Die resultaat sou dan n kunswerk wees.

Van hierdie soort kuns vertel Jack Smith en vermeld dan: „On! This business of selling paintings and all the ridiculous false values that are placed on works of art".¹⁾ Robert Wraight, die welbekende verkoopsagent, het in sy boek „The Art Game" n foto geplaas waar ene Roger Hilton besig is om na een van sy pryswennende skilderye op die „John Moores Liverpool Exhibition" van 1963, te skop. As onderskrif skryf hy: „Here, to prove the point, is Roger Hilton aiming a symbolic kick at his painting March 1963, which had just won for him the first prize of £1,500".²⁾ Van sy eie werk het Hilton op die opening gesê: „They are terrible pictures. No wonder mine won. I wonder what the world is coming to."³⁾

(2) Hedendaagse invloede wat die kunstenaar beïnvloed.

Die hedendaagse skilderkuns het egter ook n ander kant wat logies, korrek en goed is. Dis nodig dat ons hier kortliks n analise sal maak van die hedendaagse invloede asook van die komposisie-eienskappe sodat ons daaruit n aanduiding kan kry van die rol van invoeling en die uitwerking op die finale manifestasie.

1) Wraight, Robert. The art game, p.14.

2) Ibid. p.16.

3) Ibid.

Hieruit sal blyk dat die hedendaagse nie so n malhuis is as wat dit op die oog af blyk te wees nie.

Ten spyte van die skynbare chaos in die moderne wêreld is daar baie opvallende terreine van vooruitgang, bv. die wetenskap en tegnologie. Baie kortliks saamgevat kan ons sê dat vooruitgang twee aspekte van die menslike samelewing raak, nl. dié van ruimte en tyd.

Met die moderne kommunikasiemiddele het spoed vermeerder tot n verbysterende, asemrowende hoogte. Ons kan dit andersom uitdruk, nl. dat as gevolg van die verbasende vooruitgang in snelheid waarmee vervoer plaasvind, het afstand gekrimp, of het die wêreld "klein" geword. Dis niks besonders om ontbyt in Johannesburg en aandete in Londen te nuttig nie. Voorheen was dit n prestasie om in 80 dae om die aarde te ry. Vandag trek die bemande sateliete slegs enkele ure om die aardbol. Nog sneller gaan dit op die gebied van radio en televisie. Teen die snelheid van lig, nl. 186,000 myl per sekonde, word daaglikse gekommunikeer, nie alleen auditief nie, maar ook visueel, d.w.s. met radio en televisie.

Sodra n boodskap in Johannesburg, Londen of elders oor die mikrofoon gegee word, is dit oombliklik in Potchefstroom, of universeel gesproke, oor die lengte en breedte van die aardbol hoorbaar.

Tyd en afstand het dus in n groot mate deur tegnologiese middele so verminder dat dit op eteriese gebied byna geheel en al uitgeskakel is.

Maar die mens leef in twee werklikhede. Daar is die hoëre transendentale en die immanente. "As gees is die mens aan die onsigelike, as siel aan die sigelike wêreld verwant".¹⁾ Want die mens met al sy gewaarwordinge, waarneminge, voorstellings, gevoelens en begeertes verkeer en leef in die vorme van ruimte en tyd en "tog kan ons bo ruimte en tyd uitgaan en is ons nie in

1) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.112.

ons geesteslewe beperk tot ruimte en tyd nie en oorvlieg ons selfs al tyd".¹⁾

Hoewel die mens skynbaar vry is, is hy nogtans gebonde, hoewel hy skynbaar ruimte en tyd oorwin het, is hy met sy liggaam gebonde aan die aarde. Dit bring die eienaardige gevoel van „dubbelsinnighede" merkbaar op die voorgrond. Ek sit in my kamer in Potchefstroom (immanent en gebonde), en tog ek draai die knoppie en klanke en tonele (in die geval van televisie) wat in Johannesburg afspeel, is onmiddellik in my teenwoordigheid, en ek deel daarin en voel my daarin in. Waar is die ruimte en wat het van die tyd geword? Is daar ruimte, of verbeel ek my dit maar?

Dit is voorwaar 'n eienaardige en dubbelsinnige wêreld waarin die moderne mens hom bevind. En hierdie dinge speel daaglik in ons lewens af. So erg dat ons dit nie eers meer snaaks vind of agterkom nie. Dit is ook maar enkele van die eienaardighede van ons tyd.

(3) n Analise van die komposisie-elemente in die hedendaagse skilderkuns.

Laat ons vervolgens die skilderye van ons huidige tyd neem en kyk of ons van hierdie invloede van ons moderne wêreld daarin kan opmerk.

(1) Eenheid.

Die eerste, grootste en bindendste van alle beginsels is altyd die beginsel van eenheid of orde.²⁾ Waar eenheid by die konvensionele kunstenaar hoofsaaklik bewerkstellig is deur lynkontinuiteit, herhaling van kleure en deur uiterlike voorkoms van vorm wat so gebruik is dat hulle nie bots en verwarring veroorsaak soos in die geval van sirkels en driehoeke nie, daar gebruik die moderne kunstenaar die term integrasie.³⁾

-
- 1) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.114.
 - 2) Bethers, Ray. Composition in pictures, p.24; Scott, R.G. Design fundamentals, p.33; Graves, Maitland. The art of color and design, p.89-159, 79, 80, 103. Wilson, R.C. An alphabet of visual experience, p.73; Emerson, Sybil. Design, p.14, 34, 17.
 - 3) Bethers, Ray. Composition in pictures, p.146-153.

In plaas van dat hy soos die realis, of laat ons sê die konvensionele kunstenaar, eenheid bewerkstellig deur „uiterlike rangskikking“ om deur middel van kontinuïteit sy resultaat te bereik, daar integreer die moderne kunstenaar sy donker dele met mekaar, soos te sien in John Martin se skildery „Camden Mountain across the Bay“. ¹⁾

Ook die ligte dele word geïntegreer, soos te sien in Marsden Hartley se skildery „Still life with Fruit“. ²⁾ Wit en donker dele kan egter nooit albei met mekaar geïntegreer word nie, of anders sal n onherkenbare tussenkleur verkry word waar alle hoogtepunte uitgekanselleer sal word, en daar tot geen beherende klimaks opgevoer sal kan word wat delikaat en sensitief die eenheidsdrade soos leisels oor n span perde kan beheer nie.

Ook in die hedendaagse wêreld met sy slagkreet van integrasie van donker en lig, lyk dit of daar nie groot moontlikhede en vooruitsigte is nie, hoewel donker met donker en lig met lig geslaag tot integrasie saamgesnoer kan word.

Ook wat vorms betref, vind ons dat die moderne kunstenaar verder weg beweeg van natuurlike vorms om daardeur eenheid deur uiterlikhede te vermy en trag om die eenheid „innerlik“ te maak deur samesmelting of integrasie om daardeur n splinternuwe vorm te voorskyn te bring in plaas van twee bekende ou vorms wat langsmekaar lê net te rangskik. „The creation of new shapes from old is an abstract idea, inherent in composing pictures. Two unrelated forms are unified by a new abstract shape common to both which did not exist before.“ ³⁾

Dit lyk of hierdie gees wat hom in die skilderkuns openbaar, parallel loop aan die gees van die nuwe opvoeding, want so skryf prof. Chris Coetzee bv. „Die nuwe opvoeding word internasionaal, dit voer die opvoedeling oor die sg. eng nasionale grense heen om te kom en gebring te word tot die ware internasionalisme“. ⁴⁾

1) Bethers, Ray. Composition in pictures, p.150.

2) Ibid. p.153.

3) Ibid. p.28.

4) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde, p.315.

Net soos die tradisionele, konvensionele vorm in die skilderkuns moes plek maak vir die geïntegreerde vorm, wat prikkelender, meer sensasioneel en nuwer is, net so moes "Patriotisme, eie land- en eie volksgevoel ... plek maak vir wêreldliefde en volkeregevoel".¹⁾

Dit wil amper voorkom asof hierdie parallel voortvloei uit een en dieselfde oorsprong waarin beide invoelend en sensitief staan teenoor die magtige vloedgolf van die moderne tegnologie en wetenskaplike vooruitgang wat allesomvattend en allesinsluitend is.

(ii) Ruimtebegrippe.

In die naturalistiese en realistiese kuns neem die strewe om diepte weer te gee 'n belangrike plek in die komposisie in. Opties korrekte weergawe van ruimte was 'n noodsaaklikheid en dit het groot tegniese vaardighede vereis om die nuanses en kleure so delikaat te skakeer dat op die twee dimensionele oppervlakte van die papier die illusie van 'n derde dimensie, nl. dié van diepte geskep kon word.

Weergawe van die natuur was noodsaaklik en dit het ook die gees van die tyd weerspieël; dit moes naamlik die plek van die kamera volstaan en minstens 'n reële of natuurgetroue weergawe van die voorwerpe kon maak.

Tye het egter verander. Twee wêreldoorloë en 'n reeks opspreekwekkende sielkundige onthullings het verwarring veroorsaak by die mensheid. Snaks genoeg het reaksie betreffende die begrip ruimte ook gedurende hierdie tyd ingetree. Daar is beswaar gemaak teen die sogenaamde ruimtelike perspektief omdat dit die oog van die toeskouer nie in die nabyheid gehou het nie, maar weggevoer het van die prentevlak na die verskiet. "But an attempt to copy this illusion from nature will offer no opportunity for a return to the picture plane."²⁾ "This results in a 'hole in the wall' effect caused by the integrity (flatness) of the picture plane."³⁾ Daar is dus geheel en al gebreek met die strewe om diepte in 'n skildery uit te beeld. Daar kon net

1) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde, p.316.

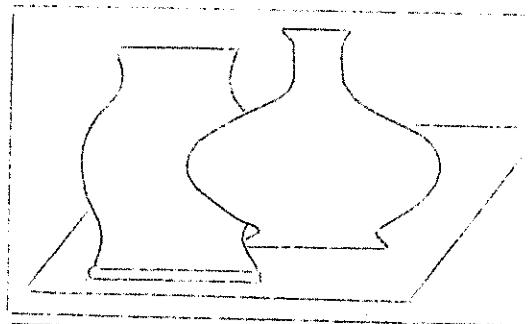
2) Bethers, Ray. Composition in pictures, p.96.

3) Ibid. p.92.

sowel, is geredeneer, n gat in die muur geslaan word, die kop daardeur gesteeek word en dan kon die effek van diepte sommer maar in die natuur self geniet word.

Die gevolg was dat die kubiste voor die dag gekom het met die begrip „verwarde spasie" (confused space) waar daar doelbewus verwarring geskep is om voorgrond en agtergrond so deurmekaar te vleg (of te krap) dat dit lyk of die agterste gedeelte die voorste gedeelte oorvleuel.

Dit was veral toegepas in die geval van stillewes of voorwerpteken waar ons bv. te maak het met twee voorwerpe waar die een volgens die opties-korrek



Verwarde spasie

waarneembare posisie agter die ander een staan dog in die tekening so weergegee word dat dit lyk of die onmoontlike en verwarrende gebeur dat die agterste voorwerp sowel agter as voor is, en dus die indruk van verwarring skep.¹⁾

n Ontleding van die posisie vandag bring aan die lig dat die begrip „dubbelsinnige spasie" of „bivalente spasie", (equivocal space) aan die orde van die dag is.²⁾

Wat presies word met dubbelsinnige ruimte bedoel? Scott beskrywe dit soos volg: „If the tone of an overlapping transparent area is adjusted between that of the top plane and that of the underneath plane, opaque materials will give the same effect. The most interesting characteristic of this device is the equivocal nature of the overlapping area".³⁾ Die definisie wat Bethers gee lui: „Due to the dual contour of the two objects, the jug, which at one time appears to be far, can at another time be seen on the near plane".⁴⁾

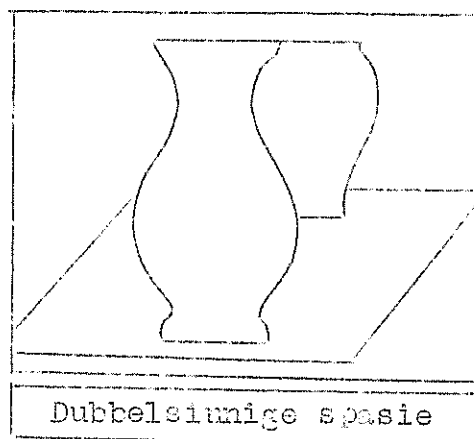
1) Bethers, Ray. Composition in pictures, p.26.

2) Scott, R.G. Design fundamentals, p.116, 119, 120; Bethers, Ray. a.w. p.26.

3) Scott, R.G. a.w. p.116.

4) Bethers, Ray. a.w. p.26.

Hierdie komposisie-aspek word vandag as een van die grondpilare van die moderne skilderkuns gebruik. Dit wek altyd die vertwyfeling by die toeskouer van is dit nou ver of is dit nou naby dit kan altyd lyk of dit



beide kan wees, nl. òf ver òf naby. Dit dra dus die karakter van dubbelsinnige ruimte.

Wetend of onwetend, bewus of onbewus is die hedendaagse skilder dus hier op die pad van invoeling in die heersende gees van die tyd waar ruimte besig is om so te krimp dat die gedagte daaraan byna n onwesentlik dubbelsinnige begrip word. Ons verwys nou terug na ons argument van die dubbelsinnige begrippe waar ruimte skynbaar onwesenlik word oor radio en televisie en tog is dit daar want ek moet in my motor klim om oor afstand na die plek van uitsending te ry.

Ons merk dus dat daar n dubbelsinnige begrip aan ruimte en tyd verbonde is, nl. die transendente of eteriese, en die immanente of materiële. Die transendente of eteriese vind sy parallel ook in die skilderkuns in die begrip interpenetrasie.

Die beginsel van interpenetrasie kom neer op n sekere mate van deurskynendheid sodat dit herinner aan die X-straalfoto waar ons deur sekere naby voorwerpe kan sien hoe die agterste voorwerpe daar uitsien.¹⁾

Die „uitskakeling“ van ruimte in die hedendaagse lewe moes wetend of onwetend gelei het tot die logiese konsekwensie van invoeling en toepassing in die skilderkuns, want hier vind ons die oorheersende omvattende beginsel uitgekristalliseer in die uitdrukking „prentevlak“.

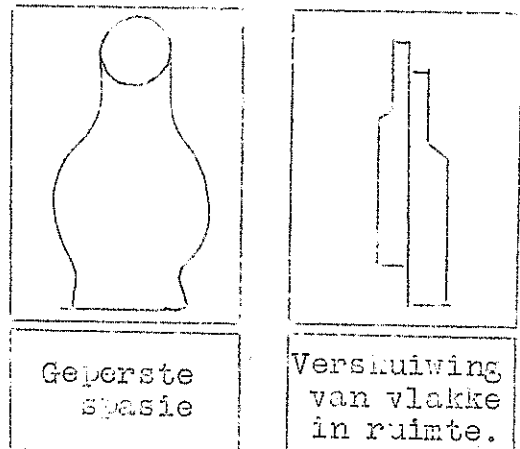
Daar word getrag om sover moontlik op die prentevlak te bly om die indruk van ruimte uit te skakel en n idee van nabyheid te

1) Bethers, Ray. Composition in pictures, p.29, 198, 199;
Scott, R.G. Design fundamentals, p.116.

skep. In sommige gevalle gaan hierdie beginsel oor in die begrip "geperste spasie" (compressed space), waarby bedoel word "avoiding space-describing elliptical shapes, which are replaced either by circles seen from above or by straight lines in front view".¹⁾

In eenvoudige taal kom dit daarop neer dat ons 'n bottel van die kant af sal teken maar dat ons in plaas daarvan om die prop met 'n elips in perspektief voor te stel, ons dit heeltemal rond teken sodat dit die indruk van twee, in plaas van drie dimensies en dus van geperste spasie wek.

Die moderne ontwikkeling in die geledere van die kubisme het hierdie begrip 'n entjie verder gevoer na wat bekend geword het as verskuiwing van vlakke in ruimte (shifting planes in space).²⁾



Samevattend kan daar gesê word dat die moderne skilderkuns, net soos wat die moderne hedendaagse lewe die probleme van ruimte en tyd ervaar, dit ook so sien en aldus dubbelsinnig probeer voorstel. Soms kry mens die indruk dat dit geperste spasie of gekondenseerde ruimte voorstel.

(iii) Geestelike oordenking.

Prof. Chris Coetzee het oor die invloed van die moderne opvoeding op die bestaande tradisionele lewensbeskouing gesê:

"Nog nooit tevore in die geskiedenis van die onderwys en opvoeding nie was die aanslag van soveel verskillende magte en invloede op die ou opvoeding so magtig, so saamgebind en so toegespits op een bepaalde doel: die vernietiging van die tradisionele langs die hele linie!"³⁾

Dit is waar dat in baie opsigte daar met die Christelike lewe en denke 'n totale breuk gekom het. Dit is egter goed om

1) Bethers, Ray. a.w. p.190.

2) Ibid. p.182.

3) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Historiese Opvoedkunde, p.316.

nie terug te kyk nie, maar wel vorentoe. „Niemand wat sy hand aan die ploeg slaan en agtertoe kyk, is geskik vir die koninkryk van God nie.“¹⁾

„Dit is die keuse van die ideaal, die helder stel van 'n mikpunt, wat op die ou end tot oorwinning lei.“²⁾

In die hedendaagse lewe is genoeg bewys van dat daar wel manne en vroue is wat selfs in hierdie verwarrende tye die oog omhoog kan rig en die rigting kan aandui.

Daar is veel wat in die skilderkuns dui op 'n verhewe ideaal wat raakgesien is en daar is ook diegene wat strewe om dit te realiseer, maar wat deur misverstand en soms deur jaloesie en na-gwer geminag of selfs verag word, of wat gering geskat word.

Ons dink hier aan die glans van verblindende nuwe weë wat aangedui word deur bv. Andrew Cross met die woorde: „Eene se tyd is gekondenseer ek het inderdaad in daardie oomblikke onsterflik gevoel“³⁾; Lisa Foxcroft: „Toe in 'n tydlose oomblik gebeur daar iets volkome onbegryplike my hele wese vervloei in 'n vervoering van vreugde“⁴⁾; Walt Whitman: „O Thou transparent, Nameless Light of the light O daring joy, but safe! ... O farther, farther, farther sail!“⁵⁾ Tennyson: „all at once, as were, out of the intensity of the consciousness of individuality, the individuality itself seemed to dissolve and fade away into boundless being; and this is not a confused state, but the clearest of the clearest, the surest of the surest, the weirdest of the weirdest, utterly beyond words - where death was an almost laughable impossibility - the loss of personality (if so it were) seeming no extinction, but the only true life. I am ashamed of my feeble description“.⁶⁾ Dante: „Behold a God who is stronger

1) Lukas 9.:62.

2) Feesrede van die Eerste minister, 31 Mei 1966. (Dr. Verwoerd).

3) Dyll, Valentine. (In Die Suid-Afrikaanse stem, 10 Mei 1959.)

4) Foxcroft, Lisa. My Rusland - gister en vandag. (In Sarie Marais, p.62, 2 Jan. 1963.)

5) Whitman, Walt. Leaves of Grass, p.349, 350, 351.

6) Mottram, V.H. The physical basis of personality, p.150.

than I who in His coming will govern me He began to exert over me such care and such mastery through the power my imagination lent him, that I was forced to carry out all his wishes absolutely".¹⁾ Augustinus: „He that knows the Truth, knows what that Light is; and he that knows It, knows eternity Thou liftedst me up, that I might see and I trembled with love and awe".²⁾ Plato: „The view of that world is a vision of blessed beholders".³⁾ Socrates: „In fact we realize that if we are ever to know anything absolutely, we must be free from the body and contemplate reality with the eyes of the soul alone."⁴⁾

Ons kan hierdie lys voorbeelde ad infinitum aanvul. Wordsworth, Tennyson, Browning en Walt Whitman se poësie is vol daarvan. El Greco, van Gogh, Michaelangelo, Paul Klee, en talle ander skilders se werke is so geïnspireer dat ons daaruit, en ook uit geskrifte daaroor kan aflei dat hulle n visie openbaar waar tyd en ruimte getransendeer word en die simboliese in hulle kuns n rigting aandui van die algemene na die universele, of soos prof. Chris Coetzee dit uitdruk: „Die wêreld is nou eenmaal in die sondeval en ontreddeing van die skepping inbegryp en die kuns moet meer gee as die sondige en gevalle staat; dit moet ons in en agter die vervalde lewe n ryk, heerlike agtergrond laat sien wat heenwys na n werklikheid, waarin uiteindelik alle uitwerking van sonde en vloek volkome sal oorwin wees".⁵⁾

Ons sluit ons hier aan by die gedagtegang van prof. Chris Coetzee wat wel deeglik Calvinisties is en sê dat God self die kunstenaar bekwaam vir sy taak.⁶⁾

1) Dante. The new life, p.38, 39.

2) Augustinus. The confessions, p.133.

3) Huxley, A. The doors of perception, p.86.

4) Plato. The trial and death of Socrates, p.100.

5) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.170-1.

6) Ibid. p.167, 168.

Terselfdertyd neem ons stelling in teen wat dr. Vloemans beweert nl. dat „Niet uitsluitend, maar toch oppermachtig regeert het toeval over het menschenleven, individueel en in groter verband ook sociaal¹⁾ niet God, doch alleen de mens zelf als maatstaf kan worden gebruikt".²⁾ Volgens hom maak die ryphheid van die tyd toevallig n groot man, soos bv. Luther, wat indien hy in n ander tyd gebore wou wees, soos vele ander tot ketter verdwerg sou word.³⁾ Die skeppende gees verset hom egter teen die nederlaag van die toeval „en hun gevecht is als dat van twee worstelaars, zo gelijk van krachten, dat zij om beurten boven-op komen te liggen".⁴⁾

So redeneer die man van God nie, want dis juis sy kenmerk dat hy te midde van die direkte en indirekte aanslae, op die aard van sy werk en die bereiking van sy doelwit staande kan bly. Te midde van doelgerigte subtiele aanslae wat bedoel is om sy menswaardigheid aan te tas, hom te verlam en n slagoffer te maak deur breinbesoedeling, sien hy nogtans helder en duidelik die doelwit raak en stuur hy op daardie doelwit af deur n geheime bron van krag wat van binne sy takk verrig. Nie meer uiterlike dinge of die verkryging daarvan regeer sy lewe nie, maar die bereiking van die innerlike onsigbare ideaal. Soos die reëndruppel wat van die see afkomstig is, die opdrag van sy moeder verrig om die dorstige wêreld te voed met sy geseënde onopmerklike teenwoordigheid, maar wie se bestemming weer eens die onbegrensdeheid van sy groter self is, net so kry die mens se lewe sin as dit nie gaan om „die kuns ter wille van die kuns nie", asof hy maar n terloopse verskynsel is, sonder inagneming van herkoms of bestemming nie.

Eers as hy homself sien in sy geroopenheid en verantwoordelikheid, kom daar sin in sy bestaan, want dan is en bly hy realiteitsgebonde waar elke gebeurtenis ingeskakel is by n groter doel.

1) Vloemans, A. De Schoppende geest, p.48.

2) Ibid. p.49.

3) Ibid. p.51, 52.

4) Ibid. p.49.

(iv) Sinchronisering.

Dit blyk dat die moderne kuns poog om die begrip diepte of ruimte uit te skakel in die sin dat spasie dubbelsinnig voorgestel word. Die doel is om nabyheid voor te stel deur op die prentevlak te bly.

Dit blyk dat in die moderne lewe ruimte en tyd in 'n groot mate oorkom word deur tegniese middels soos vervoer, radio en televisie.

Dit blyk dat in die geestelike lewe die momente van insig en inspirasie verhef is bo ruimte en tyd.

(v) Gevolgtrekking.

Ons hoef nie oor-pessimisties te wees oor die sogenaamde vermodernisering nie want ons is onderworpe aan die wette van verandering waar daar ruimte is vir vooruitgang en alle tekens dui daarop dat hulle wat die doelwit suiwer stel en die oog omhoog gerig hou, 'n geestelike oorwinning sal behaal.

Hulle wat agtertoe kyk, kan geen ander lot te beurt val as verstarring nie. Vir hom wat die lewe wil vashou, tree die dood in. „Telkens tree die verskynsel op die voorgrond dat die oortuiging en die lewende gedagte van 'n persoon uitgebou word tot 'n vaste sisteem wat nettertyd voorskriftelik in plaas van besielend werk.“¹⁾

Kreatiwiteit floreer alleen daar waar die lewe as onsterflike goddelike inspirasie uit die Fontein van Alle Lewe van binne kom. Hierdie fontein hou op met vloei as ons hom in die nete van ons eie sisteme en dogmas verstrik wil laat raak. Daar is elemente in die moderne kuns wat beslis tekens toon dat dit na 'n goeie en verhewe doelwit voortskei.

1) Pistorius, P. Gister en vandag in die opvoeding, p.119.

(d) Die sogenoemde ruimte-kuns.

Met die moontlikhede van invoeling in die immanente hoedanighede van wetenskaplike en tegnologiese verwickelinge wat ons die sleutels tot die ruimte-eeu bied, en met die transendentale hoedanighede van nuwe vistas van „altyd nuwe vreugde“, van „transendente heerlikheid“, van „versekering van ewige lewe“, van „ekstatiiese verrukking“ deur voorts kryding tot die universele, het daar voorwaar stof gekom wat die verbeelding tot nuwe ongekende hoogtes kan voer.

Dis geen wonder dat die nuwe beweging, nl. die „kuns van die ruimte-eeu“¹⁾ nou sy kop begin uitsteek nie.

Van hierdie uitstalling by die Randse Faastentoonstelling van 1966 van kunstenaars uit Europa en Amerika sê Jacques du Val: „dis een van die opspraakwekkendste kunstentoonstellings wat nog ooit in Suid-Afrika te sien was“.²⁾ Die Suid-Afrikaanse publiek is in hulle honderd duisende na hierdie „prikkelende en besielende“ uitstalling getrek en daar is sommige wie se treffende kommentaar was: „Dit is n kunsbeweging weg van die 'lelike' in die kuns.“³⁾

Die bekendste van hierdie kunstenaars is Viktor Vasarely, Josef Albers, Yaakov Agam, Alberto Biasi, Jean Tinguely, Haese, Boto, Bury, Soto, e.a.

Wat is die bekendste kenmerke van hierdie kuns? Jacques du Val beskrywe sommige daarvan soos volg:

„n voetbal van alluminiumstawe wat aan n draad hang - dit wentel, vang die lig, skitter soos n ontsaglike juweel“
 „laat kleure iets doen wat hulle nie vanself doen nie“,
 „golvende strepe wat sag na benede vloei en die beroemde „kruin“ met sy krimpende en uitdyende strepe wat perspektief in so n mate verwring dat, as n mens lank en intens daarna kyk, jy so effens duiselig raak“, ens.

Wat ook al die geval mag wees, ons het hier te maak met n soort kuns wat die verbeelding aangryp. En dit verwonder ons ook glad nie, want in die lig van hedendaagse wetenskaplike en tegno-

1) Du Val, Jacques. Ruimte-kuns maak opslae. (In Die Huisgenoot, p.45, 24 Junie 1966.)

2) Ibid. p.46.

3) Ibid.

logiese ruimteprestasies het ons ruimskoots geleentheid om die verbeelding te aktiveer en so te hou.

By die gestruktureerde beeld in kreatiwiteit kan daar maar een opmerking gemaak word: kyk op en kyk vorentoe!

Laat ons gedagtig aan enkele frases uit die toespraak van Sy Edele dr. H.F. Verwoerd sê: „En dit is van die dag af dat ons (h) ideaal gestel het, dat ons met krag besiel is en voortgegaan het, dag na dag, om altyd verder en verder vorentoe te beweeg op elke terrein van die lewe.“¹⁾

Dis hy wat sy ideaal of doelwit suiwer stel en alle pogings in sy vermoë doen om dit te verwesenlik wat uiteindelik die oorwinning behaal.

By die onderbewussyn in kreatiwiteit is genoeg verbeeldingryke stof in hierdie opwindende eeu, daar is genoeg geleentheid om die doelwit te stel, daar is genoeg mense met verbeelding en die krag van konsentrasie - daar moet net tyd gemaak word vir voldoende stilte in hierdie gejaagde eeu om tot bepeinsing te kom. Daar behoort nie soseer op die wispelturige onderbewuste staat gemaak te word nie, maar op die krag van h alomteenwoordige, almagtige en alwetende God wat die gewillige wat bereid is om tot oorgawe te kom, te vervul met inspirasie, visie en altyd nuwe vreugde. Die oes sal op die regte tyd gelever word.

1) Reedsrede van die Eerste Minister, dr. H.F. Verwoerd,
31 Mei 1966.

HOOFSTUK VII.FAKTORE WAT KREATIWITEIT BEÏNVLOED.A. INLEIDING.

Ons het in die vorige hoofstuk telkens daarop gewys dat kreatiwiteit n eienskap is waarmee die mens getore word en dat dit gebruik word om lewensprobleme uit te druk en op te los.

Ons weet ook dat die mens die hoogste van al die skepsele van God beskou word. Hy is inderdaad na die beeld van God geskape wie se potensialiteite hy ook veronderstel is om te weerkants.

Maar God is Gees¹⁾ en herhaaldelik in die ou en nuwe Testamente van die Bybel word ons daarop gewys dat ons na die beeld en gelykenis van God geskape is en „een gees is met Hom“²⁾ en dat ons „seuns van God is“. Daar word in sommige gevalle veel verder gegaan en verklaar dat „Julle is gode, en julle is almal seuns van die Allerhoogste.“³⁾

Die bedoeling is ondubbelsinnig uiteengesit dat ons sy kinders is en in dieselfde verhouding tot Hom staan as wat ons kinders tot hulle aardse vaders staan. Die aardse vader is nie verbaas as sy kind na hom aard en dieselfde dinge kan doen as wat hy kan doen nie omdat die kind na sy beeld gemaak is. Dis tewens vir hom onrusbarend en n bron van diepe kommer as sy kind afwyk of nie die vermoë het om dieselfde aard te openbaar as waartoe die vader in staat is nie.

Dit is presies die relasie waarin die Christenopvoeder teenoor sy Skepper staan. Ons is sy kinders en ons is ook toegerus om te kan skep in volle vryheid van keuse, of dit nou goed of sleg, reg of verkeerd, mooi of lelik, waar of onwaar is.

Die hoogste geskenk, nl. sy volle vryheid het die mens dus ontvang. Maar met die vryheid is hy onderworpe aan die wet van persoonlike verantwoordelikheid en hierdie wet is soos n boemerang

1) Joh. 4:24.

2) I Kor. 6:17.

3) Ps. 4:24.

wat terugslaan „sodat elkeen sy eie pak sal dra“¹⁾ en dat die verstandige mens wat besef dat die wese van God waarheid, goedheid en skoonheid is, ook terselfdertyd die eenheid raaksien en aanvoel waar hy in sy geskapeheid in gebondenheid teenoor sy Maker staan.

Hierdie verantwoordelikheid loop soos n vurige lyn deur die geskiedenis van die mensheid en van die individu en kom soos n tweesnydende swaard met oorweldigende sekerheid en duidelikheid op die horison van elke mens se lewe te staan: „God laat hom nie bespot nie; want net wat die mens saai, dit sal hy ook maai.“²⁾

Nou vind ons die mens in hierdie uiters delikate posisie hinkende op die steunpunt van die wet om sy ewewig te bewaar tussen vryheid en verantwoordelikheid. Swaai hy te ver na die een kant sodat hy met sy vryheid die steunpilare wegslaan waarop die waarderyk rus sonder om verantwoordelikheid vir die gevolge van sy daade te aanvaar, word hy n liberalis genoem; gaan hy te ver na die anderkant, verstar dieselfde geestelike attribute wat sy lewensiel uitmaak. „Any restriction on man's freedom, created by God and oriented toward God, is a restriction upon the very thing through which God manifests himself“.³⁾

God spreek van binne en gebruik die mens as n senter of kanaal waardeur hy sy wil kan manifesteer. Daar is steeds nuwe openbaringe en die leiding en stem van binne is altyd nuut. Soms word die mens van binne gelei om ou waarhede of openbaringe met nuwe oë en visie te aanskou. Die feit staan egter vas: „God does not speak through the commands and revelations of other men but in man's selfhood and through his freedom, not from without, but from within“.⁴⁾

1) Gal. 6:5.

2) Gal. 6:7.

3) Jaspers, Karl. Way to wisdom, p.90.

4) Ibid.

As die mens nie van binne tot die oortuiging kom dat sy heil in die Woord lê nie, kan al die heirmagte van die wêreld hom nie daartoe beweeg nie. Met beskuldigings en verwyte en vele ander middele is die opvoeder nog geensins by magte om die mens op nuwe weë te bring nie, tensy die oortuiging van binne kom.

En ook hier is die weg delikaat uitgelê want die opvoeder self kan ongemerk in die strikke van konformiteit en verstandheid beland en mag in sy eie geyktheid die letter van die wet afdwing, terwyl die gees verlore gaan. Daar is net een pad na ware vryheid en dit loop deur die binnekamer; hieruit word hy gerig en gelei om die mens te wees wat hy veronderstel is om te wees en om sy rol in die lewe as hoodskapdraer van die koning te speel. Vir sommige is die pad met rose besaai, vir andere met moeite omdat die weë nuut is.

In die opvoeding is daar ook n baie delikate weg wat die mens moet volg om met die kreatiewe gawe tussen die uiterstes deur te stuur. Hierdie weg is een van wysheid en moed: wysheid om die balans te bewaar en moed om in die krag van die oortuiging die nuwe weg te volg.

Ons sal hierdie weg moet volg soos dit deur die verskillende aspekte in die onderwys afspeel. Hier het ons te make met die kreatiewe handeling soos dit voorkom by sowel die onderwyser as die kind, en met die invloed wat die stelsel van onderwys op hulle uitoefen. Ons het ook te make met die leerstof, die metode van aanbieding en met tuguitoefening. Wanneer die woord kreatiwiteit gebruik word, impliseer dit al die verskillende komponente van die skeppende handeling.

B. FANTORE WAT DIE ONDERWYSER BEÏNVLOED T.O.V. KREATIWITEIT.

Inleiding.

Kaas die mag van die staat en kerk is die onderwys die derde mag in die lewe van ons Westerse mens. Die onderwys in die Westerse wêreld het „uitgegroeï tot die kern van hierdie mag”.¹⁾

1) Meyer, P.J. Die plek en status van die onderwyser in ons tyd. (In Onderwysblad, p.133, Aug. 1966.)

Te midde van hierdie "kernberoep"¹⁾ staan die onderwyser aan wie die hoë taak toevertrou is om die kind te rig dat hy sal word wat hy veronderstel is om te wees, m.a.w. die onderwyser moet die oorsprong, wese en bestemming van die kind gedurig voor oë hou in sy taak van leiding en onderrig.

Onderwys is dus nie net 'n kwessie van kennisverwerwing nie, maar die kennis wat verwerf word moet kreatief ingespan word sodat die kind as denkende mens die toerusting wat hy ontvang, skeppend kan aanwend sodat hy in die groter visie van ons volks-ideaal sy kragte bouend en oorspronklik kan aanwend.

Die onderwyser staan in 'n geestelik en psigies sentrale of sleutelposisie. Van hom hang dit af of die kind, en dus die volk van die toekoms, 'n lewenskragtige doelgerigte volk sal wees wat nie alleen sy plek in die volkery sal volstaan nie, maar wat ook op sy geroepenheid sal antwoord.

Dr. P.J. Meyer het die volgende merkwaardige woorde oor die posisie van die onderwyser kwyt geraak: "As die Westerse wêreld die wesenlike idealisme en toegewydheid van die onderwyswêreld uitbuit of nie na waarde skat nie deur vir 'n onderwyser wat die kernberoep van alle beroepe beoefen, 'n kleiner besoldiging en minder voordele vir sy kerndienste toe te bedeel as wat hy bereid is om vir afgeleide beroepe en tegniese kundighede te gun, is ons besig om ons toekoms as Westerse wêreld prys te gee en te vernietig".²⁾

Ons kan sover gaan om te beweer dat die onderwyser hom in 'n mindere mate sal laat beïnvloed deur die geldelike vergoeding, maar dat hy veral gesteld is op regverdige behandeling; hy wil hê dat daar reg en geregtigheid op hom toegepas sal word, veral van diegene van wie hy dit die meeste kan verwag, nl. sy owerhede.

Daar is veral geestelike faktore wat die onderwyser se moed en integriteit gestadig aftakel en sy visie laat daal tot die verganklike in plaas van die ewige doelwit. Laat ons kortliks hierby stilstaan.

1) Meyer, P.J. o.w. p.134.

2) Ibid.

1. (a) Frustrasie: Die waardige doelwit en die oorsake .

Die normale mens is gebore met die vermoë om skeppend te kan optree.¹⁾ Skeppende uiting kan op verskillende vlakke lê, bv. op die geestelike, intellektuele, sosiale, emosionele en die konkrete. Gewoonlik vind skepping as 'n eenheid plaas en wanneer die kreatiewe handeling gestalte aangeneem het, het al die verskillende faktore deel daaraan gehad.

Daar is sommige skeppinge wat egter nooit tastbare vorm kan hê nie, bv. die skepping van sensitiewe empatiese relasies. Hier is die karakter oorwegend abstrak. Dr. P.J. Meyer het 'n beeld gegee van waarop kreatiwiteit neerkom. Hy het gesê: „Die mens maak vir homself 'n geestelike, verstandelike en gevoelsmatige voorstelling van die lewenswerklikheid as geheel, 'n voorstelling wat gegrond is op sy verhouding tot God en tot sy medemens. Hierdie beeld van die werklikheid sluit in beskouings oor sy verband tot 'n Bo-tydelike Nag: sy beskouings oor homself en sy verhoudinge tot sy medemens; oor sy eie kultuurskeppinge; oor die sin en wese van sy bestaan; oor die natuur. Hierdie lewens- en wêreldbeeld neem 'n verwerkte vorm aan in sy teologie, sy taal, sy wysbegeerte, sy geskiedenis, sy kuns en sy wetenskappe.“²⁾

Dit is vir die onderwyser noodsaaklik om in sy skeppende hoedanigheid altyd die oog gerig te hou op die doelwit en nie sy aandag te laat afdwaal of afdwing tot die tydelike en verganklike vlak nie. In al die feite waarmee hy werk en wat hy oordra, moet die stempel van die relasie tot die ewige altyd deurskemer.

Die onderwyser, omdat hy met geestesgoedere werk waarvan die vrugte oor baie jare eers in manifestasie in die kind gaan, is eintlik in 'n kwesbare posisie; hy kan maklik moed verloor as hy die gevoel kry dat hy onregverdig behandel word en vir hom 'n substituuendoelwit kies waarin hy die hoofstroom van sy geestesenergie kanaliseer.

1) Lowenfeld, Viktor. Creative and mental growth, p.40.

2) Meyer, P.J. Die plek en status van die onderwyser in ons tyd. (In Onderwysblad, p.125, Aug. 1966.)

✓ Die stelsel van onderwys moet dus sekuur daarop gerig wees om n gevoel van sekuriteit, waardering en rustigheid te bewerkstellig waaruit n gevoel vir die onverganklike transendente waardes, bv. waardigheid en bestemming van die mens, n vername plek sal inneem.

Daarvoor is nodig om langtermynvisie te openbaar en die aandag weg te lei van korttermyn materiële voordeel soos toespitsing van die aandag op resultate en bevordering in die vorm van onnodige hoeveelhede bevorderingsposte waaraan vermeerderde geldelike voordeel verbonde is wat verwerfkan word anders as deur verdieping deur studie in die taak wat hy verrig.

Hierdie faktor lei ongetwyfeld tot frustrasie en frustrasie, soos ons weldra sal sien, is een van die magtigste vernietigers van kreatiwiteit. n Gefrustreerde mens is nie in staat om die besondere taak wat op sy skouers rus tot geslaagde manifestasie te laat kom nie.¹⁾ Hy kan op verskillende maniere reageer na die aard van sy persoonlikheid. So sal sommige belangeloos word, andere sal n ongelukkige gees rondom hulle versprei, met die gevolg dat so n persoon maklik n substituuat-doelwit sal soek waar hy hom elders in kan uitlewe of wat verwisseling van beroep moontlik kan maak. Ons groot doel is juis om die onderwyser te behou en te inspireer tot groter kreatiwiteit.

Daar is ook ander faktore wat tot frustrasie lei. Ons staan in die teken van die groot organisasie, die groot skool, die groot kollege en die groot universiteit. Die klein personeel met sy intieme verhoudinge behoort in n groot mate tot die verlede. Groeikrag in n volk bring noodwendig uitbreiding mee.

Groot sielkundige veranderinge kenmerk egter die gees van so n omwenteling. Die verhoudinge word onpersoonlik, oppervlakkig en los. Daar is min persoonlike en warme belangstelling. Die groot organisasie of skool boet ongetwyfeld baie in aan menslikheid.

1) Gootzee, J.D. Hoe werk n mens met mense.
(In Die taalgenoot, 37:13, Okt. 1966.)

n Direkte gevolg van die afgekoelde verhoudinge is die gees van ongelukkigheid, frustrasie en in baie opsigte ook afwesigheid.

Onlangs, Julie 1966, is n eksperiment in die kragstasiebestuur van Blackbury, Engeland, gemaak. Die bestuur was besorg oor die hoë afwesigheidsyfer. Die resultaat van die proefneming was dat afwesigheid net 40% afgeneem het. Daar is toe bereken dat n soortgelyke vermindering dwarsdeur die Britse nywerheid die land 140,000,000 mandae per jaar sou bespaar. Dit kom neer op n vermindering van 416,000 werkers per jaar.¹⁾

Die kern van die eksperiment kom daarop neer dat die bestuur deur warme belangstelling n positiewe gesindheid by die werkers sou kweek.

Elke werker het n behoefte aan erkenning. Hy wil belangrik voel. Hy wil hê dat daar van hom notisie geneem moet word.

Maar omdat die organisasie te groot is, is die beeld van die bestuur, die sg. "baas", eintlik vaag. In sy plek word n toesighouer, departementshoof, vakhoof, senior beampste, ens. aangestel. Hy bepaal die gesindheid van die ondergeskiktes. As hy sy sout werd is, sal hy sy mense inspireer.²⁾ Hulle sal positief ingestel wees. In een gees sal hulle die doelwit voor oë insien en gesamentlik hulle kragte inwerp tot die bereiking van die ideaal.

As die werker reg gemotiveer is, sal sy gesindheid reg wees. As die gesindheid reg is sal hy hom op talle wyses onderskei van die een wat nie positief ingestel is nie.

Waar die onderwyser of werker nie reageer soos die toesighouer gehoop het nie, moet hy die fout eerste by homself soek.

Deur met liefde te werk word dan n positiewe gesindheid geskep wat die hele groep heilsaam beïnvloed. Egtheid van hart moet die bestuur kenmerk. Hulle moet n goed geselekteerde groep wees wat oor die nodige kwalifikasies beskik sodat bedreiginge

1) Coetzee, D.J. Hoe werk n mens met mense, in o.w. p.12.

2) Ibid. p.13.

vir eie posisie nie ontstaan indien die werkers beter gekwalifiseerd en meer bekwaam is nie. Op grond van slegs n hoër salaris kan senioriteit en doeltreffende bestuur nie gegrond word nie.

Optrede moet in alle opsigte altyd positief bly.

Die mens het gedurig doelwitte wat hy vir homself stel en wat hy skeppend realiseer. „Deur die strewings en wil word lewensenergie gemobiliseer en gerig. Hierdie energie is gerig op n bepaalde doel wat direk verband hou met die ooreenkomstige behoeftes of waardes van die persoon”.¹⁾

Frustrasie ontstaan wanneer n persoon wat sterk gerig was op n bepaalde doel, gedwarsboom word in die bereiking van daardie doel.

By die kreatiewe handeling vind ons juis dat die persoon n vaste gestruktureerde, gevisualiseerde doelwit waarna hy strewe om te vergestalt in die oog het. As die persoon dus in hierdie proses van kreatiwiteit verbind word om n begeerde of gehunkerde resultaat te verwesenlik, ^{ontstaan} n onbehaaglike gevoel wat bekend staan as frustrasie. Nel, B.F. e.a. druk dit soos volg uit: „Voordat n frustrerende situasie kan ontstaan, moet die persoon aan die situasie deelneem deur dit te struktureer ooreenkomstig die doel wat hy nastreef. Die situasie moet dus uit die aard van die saak die moontlikhede vir die persoon inhou om sy doel daarin te kan verwesenlik, hy moet glo in die resultaat of die doel waarop hy gerig is en waarvan die situasie hom beroof”.²⁾

As die doel in die onderwys eenvoudig en universeel gestel word, nl. opleiding na bo, is daar min geleentheid vir frustrasie. As die stelsel die aandag egter sou toespits op die bereiking van persoonlike doelwitte soos bevordering, posisie, status, geld, ens. kan frustrasie baie maklik ontstaan, want in plaas daarvan dat die doelwitte van verskillende opvoeders parallel aanmekaar loop met die oog gerig op die universele doelwit van opleiding na bo, word die langsmekaarliggende weë nou verstrik in die fokus-

1) Nel, B.F. Grondslae van die psigologie, p.430.

2) Ibid. p.432.

sering van die aandag op die bereiking van n kortsigtige persoonlike doelwit wat op eie gewin gerig is.

Die opvoeder werk dan om bevordering te kry omdat hy in dié rigting geprikkel word weens die doelwitte wat voor oë gehou word. Dit werk egoïsme in die hand. Die doel moet eerder wees om te werk ter wille van die werk self.

Dr. Richard Youts van Columbia-Universiteit het in n omvattende sielkundige ondersoek bevind dat frustrasie en funksionele fiksasie die twee hoofoorsake is wat kreatiwiteit laat wegkwyn.¹⁾ Funksionele fiksasie kom in breë trekke ooreen met konformiteit wat vorentoe in hierdie hoofstuk bespreek sal word. Wat frustrasie betref is dit n wesenlike demper vir kreatiwiteit.

Die oorsake van frustrasie moet dus, wat die onderwys betref, so sorgvuldig moontlik vermy word en die aandag moet gevestig word op die bron van universele inspirasie waarin kreatiwiteit primêr te vinde is.

Maar inspirasie in sigself kan tot niks lei nie as dit nie gekanaliseer, gegiet of gevorm word nie. Daarom is dit van primêre belang dat die wette en beginsels op die verskillende terreine van die verskynsels deeglik bemeester en ingedril word.

Hiervoor is studie nodig. Studie van enige aard voer mens weer terug van die algemene na die universele waar verryking is, sodat n noodwendige wisselwerking ontstaan waarby albei betrokke is.

Dit blyk dus n goeie beginsel te wees om die stelsel so in te rig dat daar voortdurende prikkeling tot studie sal wees. Om hierdie rede kan daar gedink word aan ruim vergoeding vir die verwerwing van akademiese kwalifikasies.

(b) Kreatiwiteit en die gevolge van frustrasie.

B.F. Wel e.a. behandel nege moontlike reaksies op frustrasie.²⁾ Van hierdie nege reaksies is daar sommige wat van toepas-

1) Ostorn, A.F. Applied imagination, p.167.

2) Wel, B.F. e.a. Grondslae van die psigologie, p.434, 435.

sing is op kreatiwiteit. Ons behandel sommige daarvan met die oog gerig op die studie van kreatiwiteit.

(1) Substitusie.

Wanneer dwarsboming plaasvind en die gemobiliseerde kreatiewe energie ongekanaliseer gelaat word, is die normale reaksie dié van frustrasie.

Wanneer hierdie opgedamde energie egter gekanaliseer word en as dryfkrag dien vir die verwesenliking van 'n nuwe gestruktureerde gevisualiseerde doelwit, dan sê ons dat 'n substituu-doelwit gekies is.

Kreatiwiteit gaan dan of normaalweg voort, of dit kan teen hoër tempo die plaasvervangende doelwit nader. Spanning het hier dus 'n heilsame uitwerking op kreatiwiteit.

In die geval van die algemene doel van die onderwys is dit nie heilsaam nie omdat die onderwyser 'n heeltemal nuwe beroep, met groter vooruitsigte mag kies.

(2) Rasionalisering.

Die persoon omskep in hierdie geval die frustrasiesituasie deur herdefinering om die indruk te skep dat „die frustrerende invloede nie op die situasie van toepassing is nie.“¹⁾

Die frustrasiespanning word hier verlig deur 'n sosiaal aanvaarbare verklaring waarvolgens hy „sy gesig spaar“. Andere aanvaar dan die feit dat hy nie sy doelwit bereik het nie.

In werklikheid is hierdie reaksieverskynsel nie bevorderlik vir kreatiwiteit nie omdat die persoon geen ander doelwit struktureer of probeer struktureer nie en kreatiwiteit dus nie gestimuleer, bevorder of normaalweg aan die gang gehou word nie.

Hierdie persoon ontken sowel sy frustrasie as sy mislukking en beland dus in 'n gekkeparadys. Nel e.a. noem 'n paar treffende voorbeelde van sulke gevalle, bv. jakkals sê die druiwe is suur; die persoon wat nie kan presteer in sport nie en dus verkleinerend

1) Nel, B.F. e.a. Grondslae van die psigologie, p.437.

opmerk dat sportmense net spiere en geen verstand het nie; die persoon wat om n betrekking aansoek doen maar dit nie kry nie is maar „bly“, want die werksomstandighede is daar so onbevredigend, ens.

(3) Projeksie.

Dit kan n reaksie op frustrasie wees. Allport beskrywe dit as „a type of self-deception by which a person ascribes his own secret thoughts, wishes, and shortcomings to another person.“¹⁾

In hierdie verband het Goethe opgemerk dat „in this world man feels most free from his sins and most blameless when he can comfortably expatiate on the same shortcomings in others“.²⁾

Projeksie word sielkundig algemeen as n verdedigingsmeganisme gesien. Omdat kreatiwiteit, wat n voortschryding na n doelwit is, nou dwarsboming ondergaan en omdat frustrasie derhalwe kan intree, word aan ander die „neigings en strewings toegeskryf wat eintlik in die persoon self werkbaar is“.³⁾

Hierdie aktiwiteit is gewoonlik skadelik van aard en ander sal nie gevlei voel as teen hulle beskuldigings ten regte of ten onregte gemaak word nie. Dit laat n ongelukkige gees ontstaan en is n kenmerkende simptome van frustrasie. Daarom moet alle moontlike bronne van frustrasie in die onderwysstelsel sorgvuldig omseil word.

Wanneer die doelwit van n persoon verydél word en hy nie n substituuat-doelwit gekies het waarin die kreatiewe energie gemobiliseer kan word en langs n nuwe baan kan beweeg nie, slaan die geprojekteerde laste en skulde as gevolg van selfregverdiging teen andere vas en het dus n skadelike uitwerking. Die visie stres nou nie meer uit na die goddelike doelwit van n saak of persoon nie.

1) Allport, G.W. Personality a psychological interpretation, p.172.

2) Ibid.

3) Nel, B.F. e.a. Grondslae van die psigologie, p.441.

Die beste oplossing blyk te wees om die goddelike doelwit in die persoon self te beklemtoon en nuwe vergesigte oop te maak sodat die persoon nuwe visie kan kry en n nuwe gestruktureerde gevisualiseerde beeld kan opbou van n waardige substituut-ideaal om na te streef.

Hier het Dale Carnegie n baie interessante siening openbaar. Hy sê: "If you want to improve a person in a certain respect, act as though that particular trait were already one of his outstanding characteristics. Give him a fine reputation to live up to and he will make prodigious efforts rather than see you disillusioned".¹⁾ Negatiewe suggesties verwar en verstar die mens. Daarom moet daar altyd getrag word om vergesigte vir andere oop te maak.

(4) Spanning en gebed.

Met dwarsboring mag dit gebeur dat die persoon wat in gevolglike spanning sal verkeer hom na die voor die hand liggende bron sal wend waarheen die gelowige hom gewoonlik wend, nl. na sy Skepper. Hier word nie alleen troos gevind nie, en die doelwit word nie opgegee nie maar oorgegee. n Sterker mag neem dan oor en omdat die persoon aanneem dat sy krag in swakheid volbring word, en dat hy maar slegs n "sentrum van Goddelike werking" is waardeur groter en meer verhewe kragte speel om nuwe en beter dinge tot stand te bring, vervul hy die vereiste van geloof en word in vele gevalle aan hom gegee wat hy verlang.

(c) Reaksiepatrone van frustrasie by die onderwyser.

Wanneer die primêre doelwit in die onderwys as gevolg van verkeerde benadering gemis word en frustrasie by die onderwyser intree, kan by hom hoofsaaklik die volgende reaksiepatrone ontstaan:

(1) Rustige frustrasie.

Die onderwyser kan hom aan die situasie ondergeskik maak

1) Carnegie, Dale. How to win friends and influence people, p.233.

"ten gevolge waarvan geen verdere pogings om die doel te bereik gemaak word nie en hy ontmoedig word, waaruit n skadelike lewensinstelling kan voortvloei".¹⁾

Brown noem hierdie toestand een van „rustige frustratie”.²⁾ Dit kom daarop neer dat kreatiwiteit totaal doodgesmoor is en geen verdere poging gemaak word om met hoër inspanning op die doelwit af te stuur of n ander in die plek daarvan te verkry nie.

(2) Distansiering.

Die onderwyser kan hom ook in sekere gevalle van die situasie distansieer deur bv. n substituu-doelwit as mikpunt te neem. Hier kan kreatiwiteit ontvlam en kan dieselfde doel deur n ompad bereik word of n ander doelwit gekies word.

(3) Aggressie.

Die onderwyser kan n bepaalde emosie ontwikkel as gevolg waarvan n aanvalsreaksie of aggressie te voorskyn kan kom. Dit is nie noodwendig dat die oorspronklike oorsaak verwyder sal word nie. Aggressie kan dan op die bron van frustrasie gerig wees om dit kragdadig te verwyder, of dit kan ook op n vermeende sondebok gerig word wat met die bron van frustrasie soms niks te make het nie. Dit kan ook op die gevoel van frustrasie as sodanig gerig wees waaruit die toestand kan vererger omdat die ongelukkige toestand gekonsentreer word.

(4) Voorkoming van frustrasie.

Situasies wat frustrasie by onderwysers in die hand werk moet sover moontlik vermy of voorkom word. Te veel kunsmatige bevorderingsposte kan onheilzaam wees omdat die aandag op korttermyn persoonlike doelwitte gestel word.

Dit is reeds ondervind dat waar die aandag op die uiteindelijke doelwit gekonsentreer word, daar n goeie onderlinge gees in n opvoedkundige inrigting geskep kan word wat harmonie in die hand werk.

1) Mel, B.F. e.a. Grondslae van die psigologie, p.434.

2) Brown, J.A.C. Psigologie van de beïnvloeding, p.126.

Toe die Kaapse redaksie van Sondagstem een van die Waldorfskole in Kaapstad gaan besoek het, was die verbaasde verslaggewer se opmerking: „Die eerste skok het ek die afgelope week gekry toe ek by die skoolgebou in Rondebosch opdaag. Op my vraag of ek miskien met die prinsipaal kan praat, moes ek hoor dat daar geen prinsipaal is nie, maar dat die skool gesamentlik deur die onderwysers beheer word.

As ek in hierdie stadium miskien begin twyfel het oor die dissipline van die skool, is al my vertwyfeling binne n paar oomblikke uit die weg geruim. Dissipline in die skool is besonder streng, maar nooit gebaseer op vrees nie - altyd op respek".¹⁾

Daar is oor jare in Europa bevind dat kinders wat op n Waldorfskool onderrig ontvang het, veel beter presteer as die gemiddelde kind.²⁾

Wanneer frustrasie op n skool ontstaan as gevolg van n gevoel van verydeling van n doelwit wat in vooruitsig gestel is deur die stelsel en wat nagestreef word deur die onderwyser, kan die eienaardigste gedragswyses aangetref word. „Geen twee persone sal dieselfde frustrerende situasie eenders beleef nie".³⁾

Sommige mag stil word en opkrop. Hulle mag diegene wees wat „rustige frustrasie" ervaar. Andere mag hulle gevoelens projekteer in n sondebok. Dan kan daar ook belangeloosheid ontstaan as gevolg van substituuat-doelwitte wat gekies word. Hierdie persone mag aangesien en gebrandmerk word as die „luies". Nog n groep mag hulle saak rasionaliseer en vir die rustige frustreerders laat verstaan dat hulle minderwaardig is, hulleself afsonder, hoogmoedig is, grootpratens is, verwaand is, ens.

Hierdie negatiewe invloede wat veroorsaak word deur frustrasie kan veroorsaak dat die onderwys n laagwatermerk bereik en die uiteinde mag wees dat n hele bevolking daaronder mag ly.

1) Anon. Unieke soort skool vat pos in S.A.
(In Sondagstem, p.5, 4 Sept. 1966.)

2) Anon. a.w.

3) Bel, B.F. e.a. Grondslae van die psigologie, p.433.

Die oplossing mag wees om erkenning op 'n onopvallende manier te gee soos bevordering volgens diensjare en kwalifikasies.

2. Konformiteit.

Dit is een van die dreigendste gevare wat die hedendaagse mens in die gesig staar.¹⁾ Dit betaam ons om hierdie saak van naderby te beskou.

(1) Die aard van die menslike intellek.

Die sintuie van die mens kan beskou word as venstertjies waardeur stimuli van die buite-wêreld af kom en teen die verstand aanslaan. Met die verstand interpreteer hy die data van h wêreld, gebonde aan ruimte en tyd, en rangskik dit. Deur assosiasie bepaal hy die hoeveelheid, kwaliteit en betekenis.

Die onderbewuste vorm deel van die opgaarproses, terwyl die intellek die omvang, grootte, vorm, kleur, tekstuur, nuanse, ens. vasstel.²⁾

So ontstaan daar dan 'n kennis van die wêreld en aanvaar die verstand die teenswoordig bestaande dinge, gebeure, verhoudinge, instellings, gebruike, ens.

Die sintuie stuur die verskeidenheid en kwaliteit deur na die intellek wat dan die omvang bepaal.

Maar die intellek is 'n baie beperkte instrument veral as ons dit rig op die fenomeen en lg. verhef tot die doelwit en dit as sodanig 'n eindpunt of fenomenologiese wetenskap probeer maak.

Hoewel die verstand kan dink aan „eenheid binne verskeidenheid“ kan dit nog nie deurdring tot die ware eenheid wat in die transendentale te vinde is nie. „Daar is verskeidenheid in die eenheid, en daar is eenheid in die verskeidenheid“.³⁾

(2) Die rol van intuïsie.

Wanneer die mens egter die verstand sien as „a centre of

1) Rogers, Carl. Toward a theory of creativity. (In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.69, 70.)

2) Coetzee, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde, p.107.

3) Ibid. p.108.

divine operation"¹⁾ word die hele toneel eensklaps verander en in die lig van 'n wonderlike hoër realiteit gebring wat meteens sin en betekenis aan die lewe verleen omdat dit God in berekening bring en die transendentale in aanmerking neem.

Onmiddellik kom daar nou 'n nuwe essensiële faktor na vore wat sy strale soos 'n soeklig rig op die oorsprong, wese en bestemming van die mens.

Hierdie faktor word intuïsie genoem en dit transendeer die beperkinge van die intellek. Van die intuïtiewe denker sê Kuypers dat hy die sekerheid het dat in die stoflike wêreld om hom heen allerlei gelykenisse voorkom wat met die volste reg op geestelike werklikhede toegepas mag word.²⁾ 'n Ander wysgeer druk hierdie gedagte as volg uit: „It is through intuition that humanity reaches Divinity”.³⁾

Die mens is nie in staat om God met die sintuie waar te neem nie; nog minder kan hy God met die intellek bereik of omvat. Hier kom die rol van intuïsie in. Intuïsie sluit die idee van die mens se poging na God in. Die mens besit geen sintuig wat 'n kennis van God kan openbaar nie. Die sintuie gee ons 'n kennis slegs van Sy manifestasies of die werke van „sy hande”.

Geen gedagte of gevolgtrekking kan ons bekwaam om Hom te ken soos Hy werklik is nie, want die verstand kan nie agter die data van die sintuie gaan nie. Dit kan hoogstens die indrukke van die sintuie rangskik en interpreteer. As die sintuie dan nie in staat is daartoe nie, dan is gedagte wat daarvan afhanklik is ook nie in staat om ons na God te bring nie.⁴⁾

Daarom keer ons na die intuïsie om ons tot kennis van God in sy heerlikheid, sy inspirasie te neem sodat ons in ons kreatiewe handeling lewendig, oorspronklik en geïnspireerd kan wees.

1) Troward, Thomas. The Doré lectures, p.26, 27.

2) Kuypers, A. Inleiding in de Zielkunde, p.193.

3) Yogananda, P. The science of religion, p.103.

4) Ibid. p.104.

Van die grootste denkers in die wêreld op die gebied van kreatiwiteit, bv. Berdyaev, Koestler en Rugg is dit eens dat kreatiwiteit in sy aard en karakter 'n transendentale werking het. Koestler gebruik die woord „bisosiatief“. Die term „bisosiatief“ is 'n eenvoudige term met 'n omvattende betekenis en is deur Koestler soos volg gebruik: „I have coined the term 'bisociation' in order to make a distinction between the routine skills of thinking on a single 'plane' as it were, and the creative act, which, as I shall try to show, always operates on more than one plane".¹⁾

Harold Rugg gebruik die woord „transliminal mind“ om die transendentale werking aan te dui. In sy eie woorde lui dit: „Such across-the-threshold power suggests the name which I have given it: the transliminal mind".²⁾

Dis in die transendentale waar die bron van die inspirasie te vinde is en hiervandaan word die mens begeester. Berdyaev druk dit treffend uit: „there is an act of transcendence in it. Creativeness is not an immanent process".³⁾

(3) Die invloed van die wetenskap en konformiteit.

As ons nou die wêreldtoestand in die algemeen gadeslaan, vind ons 'n neiging tot 'n bestudering van die verskynsels, 'n versameling van gegewens wat ons van die fenomeen te wete kan kom, 'n klassifisering en verifiëring daarvan. Hierdie is 'n algemene toestand wat sedert die begin van die twintigste eeu sy verskyning gemaak het met voorlopers soos Freud en Watts. In plaas daarvan dat die mens in die transendentale tot verdieping gekom het, is sy aandag meesterlik vasgegryp en magneties op die oppervlak gehou.⁴⁾

1) Koestler, A. The act of creation, p.35.

2) Rugg, Harold. Imagination, p.40.

3) Berdyaev, Nicolas. The beginning and the end, p.174.

4) Koestler, A. a.w. p.44.

Omdat die Westerse wêreld eeue al die intellek so hoog aanslaan en dit misreken het as die begin- en eindpunt van kreatiwiteit, is die hele samelewing ook ingestel op die vertroeteling, kweking en ontwikkeling van die intellek.¹⁾

Dit kan ingesien word dat die wêreldbeeld wat op hierdie wyse gevorm is, skrikwekkend is en dat as gevolg van die mens se verkeerde instelling, hy op die rand van 'n afgrond beland het. Haas elkeen beseef wat die heersende toestand is en dis of die mens paniekbevange na grashalms gryp.²⁾

Daarom word daar naarstiglik na nuwe weë gesoek om die mens tot hoër insigte te bring. Helaas is die posisie reeds so verstar en verstelsel dat dit wil voorkom asof blindes die blindes wil lei. "Those in authority, those in high places, are much less inclined to change, for that threatens positions and authority."³⁾ Om hulleself stewig in die saal te hou ondersteun hulle wat die leisels in die hande het 'n diep ingegroefde verstelselde en verdogmatiseerde lewenswyse terwyl hulle in krag en sterkte gerugsteun word deur vermoderniseerde propagandamiddele wat hulle in posisie hou. Vir sommige voel dit of hulle gevangenes op eie bodem en slawe van 'n kleurlose konvensionele lewenspatroon en denkwyse geword het.⁴⁾

(4) Die vraag na die oorsaak van konformiteit.

Die eerste ernstige vraag wat gevra behoort te word, is hoe dit gebeur dat so 'n posisie wel kan ontstaan dat die mens vasgevang kan word in die web van verstelseling, verdogmatisering, verkodifisering, en uiteindelijke geestelike verslawing wat afstuur op rampspoed en dood?

-
- 1) Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.254.
 - 2) Rogers, Carl. Toward a theory of creativity. (In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.254.)
 - 3) Morgan, Fred. Creative attitudes, p.14. Vgl. ook Ostorn, A.F. Applied imagination, p.19.
 - 4) Ibid.

Die antwoord kan gesoek word in die mens se strewe na veiligheid en sekuriteit. Omdat hy dit op 'n verkeerde terrein soek, naamlik in die wêreld wat onderworpe is aan die wette van verandering en nie in die ewige onveranderlike nie, vergaan die gees en bly slegs die letter van die wet oor.¹⁾

Keer op keer sien ons dieselfde oplewing en insinking plaasvind as gevolg van die mens se verkeerde visie, gerigtheid en lewensbeskouing. So het die verhewe inspirasie deur die individuele lewe van die Meester, Christus, gekom en het 'n ongekende oplewing en kloci die mensheid tot vernuwing gebring. Skaars egter het die geluid van sy stem weggesterf of die mensdom, op soek na sekuriteit, het die „meer lewe“²⁾, die ondefinieerbare inspirasie wat deur Hom gekom het, probeer „inmaak“ en vaslê in voorskrifte, wette, dogmas, sodat presies bepaal kon word hoe gelewe moet word om 'n gelukkige en salige lewe te kon hê.

Maar hierdie geestelike kwaliteite is egter onbepaalbaar, sodat die gees daarvan uiteindelik „verdamp“ het en slegs die geraamte van voorskrifte oorgebly het. So het dit gegaan op haas elke ander terrein. Ook in die skilderkuns is wette bepaal wat uiteindelik tot mooi skilderye gelei het terwyl die inspirasie weldra daaruit gewyk het.

(5) Hoe die probleem die hoof gebied kan word.

Die vraag na die oplossing van hierdie tragiese probleem doen hom nou voor. Waarom kon die leidende lande van die wêreld nog nie die oplossing vir hierdie vraagstuk vind nie? Is dit nie miskien omdat daar in die wêreld van verskynsels gesoek word na 'n oplossing terwyl dit dalk op 'n ander vlak van besinning gesoek moet word nie?

Die waarheid is dat inspirasie nog altyd deur die individu gekom het. Dis deur die omgewing, soos bewys in die lewens van die profete en die besielde, dat inspirasie optorrel en

1) Crabtree, Herbert Creative freedom, p.12.

2) Joh. 7:38.

aansteklik inwerk op die omgewing. Die oplossing lê by die individu. Hy is die een wat die inspirasie, die moed en die krag moet hê om alleen te kan staan, verwerp te word ter wille van sy oortuiging, maar wat ten koste van sy aansien en wyer visie kan openbaar „not only to believe he is a spark of the divine, but to act as if he were“.¹⁾

Die individu moet in sy uniekheid en eenmaligheid sy inisiatief, intelligensie en intuïsie as voelers uitstoot na n hoër lewe vanwaar inspirasie kan voortvloei. Net soos die liggaam verval en vergaan as dit nie gevoed en versorg word nie, net so moet die dieper dele in die mens gevoed en versorg word of dit verstar.²⁾

Dit wil voorkom asof die mens sy eie vrag te swaar maak en so in die osean van stofbelaaide verknogtheid wegsink, dat hy sy oorsprong, wese en bestemming totaal vergeet het. Sy versonkenheid in die materiële wêreld het oeglopend geword. Die mens se hart het verbonde geraak aan verganklike dinge en sy hele bewussyn is deurdrenk van aardse begeertes. Sy bepaling van waardes het hierdeur n verdraaide perspektief begin aanneem. Hy skaf vir hom klaarblyklik n motor aan om sy ydelheid te streel en sy rykdom te vertoon in plaas van om die voertuig te beskou as n nuttige instrument om sy liggaam te vervoer. Sy klere word in vele gevalle nie gekoop om sy liggaam te bedek nie maar om dit te vertoon. Heel dikwels word die geleerdheid en kennis nie gebruik om te dien nie, maar om n magsoosisie te bekom. Met die verstand word dinge van die aarde beredeneer en hoe dit persoonlike voordele kan besorg.

Deur vele wegwysers moet die mens gelei en geprikkel word om sy eenheid met n hoër kreatiewe krag raak te sien en as instrument of senter daarvan op te gaan. Die brander in sigself het geen krag as dit nie sy eenheid met die osean handhaaf nie.

1) Morgan, Fred. Creative attitudes, p.15.

2) Ibid.

Dis duidelik dat die weg van ware kreatiwiteit n weg is wat in omgekeerde verhouding staan tot die algemeen aanvaarde konsep van die man van die wêreld. "We stand our ground but let nothing possess us".¹⁾ Want die mens met die transendentale verbondenheid sal geleer word aangaande die weg wat hy moet volg.²⁾ Van transendentale kant kom dan hierdie versekering: "Laat staan en weet dat ek God is".³⁾

Dit gee die waarborg van egte kreatiwiteit, eerstehands en in staat tot die altyd nuwe en besielende. "Want by U is die fontein in u lig sien ons die lig".⁴⁾

In die verborgendheid van die hart moet die mens toon dat hy die krag het om te fatsoeneer en te skep en dat hy dit gesinchroniseer met die Ewige Wil doen. Vry hoewel gebonde, kreatief en tog instrumenteel, gehoorsaam dog meesterlik - dit is die mandaat van die Christenmens. So word konformiteit verslaan en die beginsels van kreatiwiteit gewaarborg. As die mens vinnig vordering wil maak, moet hy nie swaar belas wees sodat hy die dieper betekenis van die reis uit die oog verloor nie.

Alles in ag genome wil dit voorkom asof daar een effektiewe manier is om die gevaar van verstardheid die hoof te bied en dit is om weer weë te verseker waar die Christelike gedagte en gees sentraal aan die onderwys gemaak kan word. En hierdie weg lê baie na aan die tradisionele lewenswyse van die Afrikaner.

Tot sover word kreatiwiteit nog in al die Westerse lande bestudeer maar nog geen oplossing vir die probleem van doeltreffende kweking daarvan is gevind nie. Te oordele aan die materiële lewenswyses is dit twyfelagtig of daar ooit tot n doeltreffende oplossing gekom kan word.

3. Ander faktore, bv. vrees.

Vrees het n leoue-aandeel in die vernietiging van kreatiwi-

1) Morgan, Fred. Creative attitudes, p.15.

2) Ps. 25:12.

3) Ps. 46:10.

4) Ps. 36:10.

teit. Die verwoestende uitwerking wat dit het, openbaar hom van die delikate beginstadium af tot by die voltooiing van die kreatiewe handeling.

In meeste gevalle word die embrio van skepping aangetas en is vrees n dodelike siekte wat empatie, die eerste botsel van die kreatiewe handeling lamle.

Vrees net soos haat, het n afstotende uitwerking, nie alleen tussen mens en mens nie, maar ook tussen die betrokke gewaande objekte of data en die mens "that it arouses anxiety which is reduced by the subject's becoming hostile toward the communicator thus leading to rejection of his message".¹⁾

Waar vrees teenwoordig is, is daar gevolglik verwerping wat lei tot die belemmering van empatie. Wanneer persone in n magposisie geplaas word en hulle posisie nie met verantwoording en simpatie handhaaf nie, maar met dominerend, dan word antipatie en vrees gewek wat lei tot verwerping, verstoting, afsydigheid, belangeloosheid en frustrasie, wat in sy bese sirkelgang weer lei tot verstomping en afstomping van die emosionele, intellektuele en fisiese behoeftes.

Bogenoemde stelling is n noodwendige uitvloeisel van die dominerende houding. Omdat die absolute gesag aan God behoort en die mens net oor verleende gesag beskik, behoort hy hierdie gesag, sonder dominerend te vervul. Hierdeur verval die belemmerende uitwerking op empatie.

In die onderwys kon dit voor asof vrees n baie groot rol kan speel. Vrees word in baie gevalle verwar met onderdanigheid en gehoorsaamheid. Dit skyn asof die stelsel van onderwys so ingerig kan wees om vrees te laat ontstaan. Die posisie het in sommige gevalle so delikaat ontwikkel dat die grens nie meer gestel kan word tussen wanneer lojaliteit, gehoorsaamheid en onderdanigheid teenwoordig is nie, of wanneer die onderwyser bloot bang is om n standpunt in te neem en sy sê te sê nie. Hiertoe

1) Krech, D. e.a. Individual in society, p.224.

dra die evalueringsstelsel by, want sy standpunt mag dalk geïnterpreteer word as opstandigheid en dit mag dalk op 'n rapport uitgebring word waarin hy geen insae het nie, maar wat tog sy bevorderingsmoontlikhede in die wêreld kan ry of bevordering geheel en al kan uitskakel.

Dit mag ook wees dat die onderwyser vrees vir die hoof koester, en dat die hoof op sy beurt weer vrees koester vir die inspekteur. Niemand sê hierdie dinge nie, en tog mag dit teenwoordig wees en 'n rol speel.

Dat daar wel rekenskap van die rentmeesterskap gegee moet word, is 'n uitgemaakte saak. „Alle mense moet op een of ander tyd in hul lewe rekenskap van hul rentmeesterskap, hul werk gee.”¹⁾ Oor die metode hoe rekenskap gegee word, kan ons wel met mekaar verskil.²⁾

Hierop sal egter nie ingegaan word nie omdat dit nie die studie van kreatiwiteit direk raak nie. Wat wel van belang is, is dat die onderwyser volledig toegerus moet wees vir sy taak wat betref akademiese kwalifikasies en professionele opleiding, want dit raak sy kreatiwiteit en dit skakel die faktor van vrees uit, wat kreatiwiteit in die wêreld mag ry.

Hoe bekwaam die onderwyser is, hoe minder moeite sal die hoof ondervind, en dit verminder ook die kritiek van die inspekteur. Dit skakel vrees uit.

Dit is dus nodig vir die onderwyser om 'n goeie professionele en akademiese agtergrond te hê. Prof. Duminy sê dat in Nederland dit van 'n hoërskool onderwyser verwag word om 'n doktorsale eksamen in sy vak af te lê.³⁾ Die posisie in S.A. is egter heel anders. Onlangs het prof. Swartz opgemerk: „Dit lyk asof ons nog baie jare sal moet raap en skraap om net 'n onderwyser voor 'n klas te kry Meesters van hul vakke wat die potensieel

1) Coetzee, J.C. Ons rekenskap. (In Onderwysblad, 73:42, Jun. 1966.)

2) Ibid.

3) Duminy, P.A. Van konvensionaliteit na kreatiwiteit, in a.w. p.123.

briljante leerling kan lei om sy dinkvermoë en sy verbeeldingskrag te gebruik en om student te word, is skaars.¹⁾

C. FAKTORE WAT DIE KIND BEÏNVLOED TEN OPSIGTE VAN KREATIWITEIT.

(a) Inleiding.

Elke kind openbaar 'n natuurlike aanleg tot skepping. Die kind is nie noodwendig gerig op die maak van 'n nuwe, nuttige artikel nie - hy het net die drang om te skep.

Waar die volwassene met sy skepping spesifiek gerig is op die voortbring van die ware, goeie of skone, daar werk die kind nog nie so doelgerig om die nuttige voort te bring nie.

Om hierdie rede kan enige vak gerig wees op die aankweking van 'n skeppende houding. Ons sal kuns dus nie primêr doseer om kunstenaars te kweek om die esteties waardevolle voort te bring nie, maar om die skeppende vermoë uit te bou en te ontwikkel.

Die gees wat die kind in die kunsklas leer, kan hy ook op ander terreine van die lewe toepas. Daarom is kinderkuns so 'n uiters waardevolle vak op skool.

Kinderkuns beteken ekspressie²⁾ en in hierdie sin is dit nie gerig op skoonheid nie.³⁾ Daar is vele terreine waarop die kind gedurig besig is om voort te bring. „If he has no chance to produce, he destroys, which is the negative form of producing - like love and hatred. The child has a birthright to produce".⁴⁾

Die kreatiewe krag is daar, en hierdie drang om voort te bring is ingebore, dog die gevaar is dat „if it is not used, it deteriorates".⁵⁾

1) Duniny, P.A. Van konvensionaliteit na kreatiwiteit, in a.w. p.123.

2) Viola, Child art, p.54.

3) Kontrasteer die siening van Leuschner P.H. en F.W. in Die beeldende kunste, p.6, nl. „Sonder die kunssin, nl. die vermoë om te onderskei tussen wat mooi en wat aaklig is, kan daar geen sprake van kunsskepping wees nie". Op p.92 van genoemde werk word egter breedvoerig demonstreeer hoe maskers vir bese geeste en duiwelsgesigte ontwerp word met 'n onder-skrif van „In kleur lyk hulle nog beter".

4) Viola, W. Child art, p.57.

5) Ibid.

Die opvoeder kan egter nie van kleins af die kind gebied om net mooi dinge te teken nie, want hy het nog geringe estetiese begrip. Dis eers om en by die puberteit dat daar sprake is van 'n esteties waardevolle uiting van 'n siening of belewing.

Die moontlikhede moet egter geskep word om hom geleentheid tot ekspressie te bied. Hierdie terreine waarop hy hom skeppend kan uitdruk, is groot en sluit die grafiese, die verbale, die sosiale en geestelike in.

In elke vak is daar ook ander faktore wat die kind daarvan sal weerhou om hom skeppend uit te leef. Daar kan baie faktore opgenoem word wat die kind kan strem of bevorder in sy kreatiewe ontwikkeling waarvan ons maar slegs enkele van die belangrikste sal aandui.

Omdat die kind so direk deur die onderwyser beïnvloed word, is dit nodig om ook weereens op sommige faktore wat die onderwyser beïnvloed die aandag te vestig. Dit sal op sy beurt weer lei tot integrering van die stelsel van onderwys, die leerstof, ens.

In hierdie hoofstuk sal die aandag meer toegespits word op die algemene faktore wat die kind se kreatiewe uiting beïnvloed. Hoewel daar besondere faktore is vir elke afsonderlike vak, sal hierdie algemene faktore min of meer op al die verskillende vakke van toepassing wees.

Wat die besondere faktore in die kuns betref, word verwys na die hoofstuk oor die kinderkuns en die aanbieding van 'n kunsaktiwiteit. Die besondere faktore betreffende kuns word daar breedvoerig bespreek.

(b) Vertroeteling van die „teder“ komponente van die kreatiewe werking by die kind.

Kreatiwiteit neem 'n aanvang met komponente wat as uiters delikaat of teder beskryf kan word. Die eerste is slegs 'n fyne geestelike roering in die siel, nl. empatie, waarna die delikate werking van 'n vryswewende verbeelding intree om uiteindelik „hefter“ vorm aan te neem wat ons as 'n gevisualiseerde, gestruktureerde beeld kan beskrywe.

Met hierdie beeld „sien“ ons dinge in die toekoms raak wat op die oomblik nog nie bestaan nie. In sy yle vorm, nl. dié van empatie en verbeelding is die kreatiewe werking egter nie minder reëel nie - reëel as ons met oë van die gees sou kyk en met n „liggaam“ wat slegs uit gees sou bestaan.

Maar hierdie komponente, omdat hulle op die geestelike onsigbare vlak lê, word meeste van die tyd as illusionêr beskou. Dit is so omdat die mens met n konkrete liggaam in n wêreld van konkrete dinge lewe - want die kreatiewe handeling moet minstens gestalte aanneem om vir die sintuie sigbaar te word. So word n skeppende daad verrig, word n skildery gemaak, n boek geskrywe of n taak, n opstel, gedig of tekening voortgebring.

Die klein val sigbaar op die eindproduk van die kreatiewe handeling, nl. die vergestaltung daarvan.

Die eerste komponente wat tot hierdie daad lei, is n newelagtige, onwaarneembare, ongevormde iets. Nietemin is hierdie begin van lewensbelang en as die aanvang daarvan onderwerp word aan invloede wat dit „verskroei“, dan kan ons nie verwag om individu met n skeppende vermoë aan te tref nie.

Die vermaamste faktore wat hierdie eerste komponente van die kreatiewe handeling van die kind in die kiem smoor is beskrywe in die verhandeling: Die Empatie-beginsel van die kreatiewe handeling met besondere verwysing na die kuns.¹⁾ Hierdie faktore is kritiek, egoïsme, negatiewe suggestie, haat, sielkundige projeksie, vrees, dominerend, n swak ontwerpte onderwysstelsel, en n aspek van die eidetiese verskynsel. Daar kan seker vele ander faktore bygevoeg word.

(c) Vrees as faktor.

As ons n leerling se kreatiewe poging verkleineer en afbrekende kritiek daarop uitspreek, is dit baie onwaarskynlik dat hy n volgende poging tot kreatiwiteit met ektoesiasme sal maak.

1) Van Jaarsveld, A.J. H.Ed-verhandeling, P.U. vir C.H.O., 1965, p.150-162.

Kritiek lei outomaties tot vrees, terwyl vrees weer kritiek kan uitlok. n Bose sirkelgang ontstaan op hierdie manier.

In die onderwys is daar vele faktore wat aanleiding kan gee tot vrees, en daar is ook baie moontlikhede om aan te gryp. Die onderwyser kan die leerling dreig met straf, met die hoof, die inspekteur, met druiping, met vernedering. „Omdat bangmakery gewoonlik so effektief is om 'gehoorsaamheid' te verkry, is dit seker die oorsaak dat daarvan so algemeen gebruik gemaak word. Ons ja die kinders vrees aan met God, met die duiwel, met spoke, paaiboelies, polisie, mense, goggas, kaffers, ens. om nie eers te praat van sulke verspotte dinge soos: ,Jannie se hande sal afval as hy daaraan vat' - ,die dokter sal jou ore afsny' - jou tong sal uitval', en so meer.“¹⁾

Dit verbaas n mens dat daar nog so iets soos spontaneïteit, durf en daad en kreatiwiteit op hierdie wêreld te vinde is. In die groot meerderheid gevalle word die moontlikhede vir kreatiwiteit doeltreffend uitgewis.

(d) Spanning as faktor.

Vrees lei op sy beurt weer tot spanning. Dit word gesê dat spanning kreatiwiteit verhoog.²⁾ Die teenoorgestelde kan ook beweer word. Spanning, bekommernis en vrees vreet die psigiese kragte op sodat die lewensenergie wegkwyn en die lus verdwyn om enige nuwe daad uit te voer.

Nou weet ons egter dat die mens van sy vroegste kinderjare af al n natuurlike drang openbaar om God te soek in tyd van moeilikhede en spanning. Ons weet ook dat kreatiwiteit nie n oorwegend immanente prosés is nie, „there is an act of transcendence in it“.³⁾

Wanneer die mens dus deur spanning in n hoek gedryf word, styg hy van sy knieë af op na die inspirerende hoogtes wat die natuurlike fontein van kreatiwiteit is. Hier kom hy tot oorgawe

1) Poggenpoel, G.P. Sielkunde, geneties en opvoedkundig, p.61.

2) Fromm, Eric. The creative attitude. (In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.51.)

3) Berdyaev, Nicolas. The beginning and the end, p.174.

en word nuwe weë vir hom geopen of substituuat-doelwitte raakgesien. Nuwe krag vloei in en die bande van konformiteit wat die individu in slawerny gehou het, word verbreek sodat hy met nuwe visie, krag en oortuiging nuwe weë baan of met die nuwe te voorskyn kom.

Dit is egter nie nodig om so negatief te werk te gaan om eers spanning en ongelukkigheid in die opvoeding te bewerkstellig om kreatiwiteit te bevorder nie.

Veral by die kind is dit nie aan te raai om so te werk te gaan nie, want sy gemoed is baie ontvanklik en negatiewe metodes kan die kind heeltemal die spoor byster laat raak sodat hy die doelwit mis en kreatiwiteit heeltemal uit sy lewe verdwyn.

Die kind moet doelbewus opgevoed word vir kreatiwiteit, want hy is nog nie 'n gevormde persoon nie. Dis alleen by volwassenes dat spanning kan bydra om hulle tot hoër kreatiwiteit te prikkel. Die volwassene kan ook makliker substituuat-doelwitte vind. Dit word dus in die onderwys ten strengste aangeraad om vrees, kritiek en spanning te gebruik in die opvoedingsproses.

(e) Sekuriteit en veiligheid.

Die essensieelste vereistes vir die bevordering van kreatiwiteit is die bewerkstelliging van 'n atmosfeer van sielkundige sekuriteit en veiligheid. Die kind moet die gevoel kry dat daar niks is om te vrees nie, niks om te verloor nie, maar alles om te wen.

Om hierdie gevoel van sekuriteit te verseker, moet die opvoeder die leerling onvoorwaardelik aanvaar. Hiermee aanvaar hy ook die feit dat die kind eemalig en uniek is en voorbestem is om 'n sekere taak te verrig of opdrag uit te voer. As die opvoeder dink dat die kind ewigheidswaardes in hom omdra, dat hy 'n goddelike herkoms en bestemming het, dan sal dit ook sy voorreg wees om die kind te aanvaar as 'n mens wat in hom die siem van onsterflikheid herberg.

In so n atmosfeer is dit moontlik vir die kind om skeppend te ontplooi, want hy voel aan dat hy van waarde is en dat hy met sy skeppende potensialiteite iets wat die moeite werd geag word, kan verrig.

(f) Die skepping van n rustige atmosfeer.

Dit dra daartoe by dat die kind n gevoel van veiligheid ervaar. Kinders voel nie veilig wanneer hulle voortdurend genadeloos onderwerp word aan evaluering nie. Evaluering kan ook n eienskap wees wat van binne gekweek word en dit kan die eie maatstaf na buite word.

Dit is prakties bewys in die Waldorffprivaatskole in Suid-Afrika en elders dat kinders wat min huiswerk kry, „min eksamens en toetse (eintlik net aan die einde van die jaar)“, ¹⁾ nogtans die vasgestelde leerplan volg waarmee hulle matriek behaal en universiteit toe kan gaan. Carl Rogers maak melding van die feit dat die kind wat nie onderwerp word aan eksterne standaarde nie, baie vryer voel en meer in staat is tot kreatiwiteit. „Evaluation is always a threat, always creates a need for defensiveness, always means that some portion of experience must be denied to awareness“. ²⁾

Met evaluering word die kind altyd aan die genade van uiterlike kragte oorgegee. Daarom is dit goed om hierdie faktor tot n minimum te beperk.

(g) Empatiese begrip.

Wanneer ons n empatiese begrip van die kind het, beteken dit dat ons ons invoel in die uiteindelijke doelwit en bestemming van die kind en ons ook tegelykertyd invoel in die huidige gesitueerde posisie van die kind. So n kind kan nie anders as om hom veilig te voel in die teenwoordigheid van sy opvoeder nie, want hy weet sy opvoeder se opinie is nie onderhewig aan grille van verandering nie, maar hy sien die eindpunt raak. „But if I

1) Anon. Die skool is anders. (In Fotobeeld, bylaag tot S.A. Beeld, p.14, 17 Julie 1966.)

2) Rogers, Carl. Toward a theory of creativity. (In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.79.)

understand you, empathically, see you and what you are feeling and doing from your point of view, enter your private world and see it as it appears to you - and still accept you - then this is safety indeed".¹⁾

(h) Waardering.

Wanneer die opvoeder merk dat die kind werklik op sy ingeslane weg na die realisering van die doelwit vorder en dus in sy skeppende poginge vooruitgang toon, dan moet hy nie nalaat om sy werklike waardering uit te spreek nie. Daar is niks so ontmoedigend as 'n stilswyende opvoeder wanneer die oomblik daar is om waardering te gee nie. Sodanige stilswye kan alleenlik die persoon se entoesiasme en ambisies doodmaak.

Waardering bevorder kreatiwiteit deurdat dit die individu sterker bewus maak van die naderende realisering van die uiteindelijke doelwit, of in die geval van 'n voltooide taak, hom die gevoel laat ervaar dat hy skeppende vordering aangetoon het en iets wat die moeite werd geag word, verrig het.

Die opvoeder moet egter versigtig wees om nie die leerling onnodig te prys nie, want dit kan 'n skadelike uitwerking hê as die kind lof toegeswaai word vir werk waarvan hy weet dat hy nie sy beste gelewer het nie, maar nogtans prys voor ontvang. Die kind kan goedgenoeg onderskei tussen vleiers, wat 'n uiterlike betekenis het en waardering wat uit die hart kom.

(i) Tyd as faktor.

(1) Inleiding.

Dit het in die loop van hierdie studie geblyk dat die kreatiewe handeling oor 'n tydverloop plaasvind.

Daar is wat die handeling in sy geheel betref, egter twee pole wat in aanmerking geneem moet word en wat elk 'n belangrike rol speel. Hierdie pole is die transendentale en die immanente.

1) Rogers, Carl. Toward a theory of creativity.
(In Anderson, H.H. Creativity and its cultivation, p.79.)

Die transendentale het te doen met die ewige, die tydlose, die altyd nuwe inspirasie; dit is die bakermat van kreatiwiteit. "The primary reality, the original life is creative will, creative passion, creative fire. But the creative passion is preserved in man even in his fallen state".¹⁾

In die immanente het ons te make met die manifestasie van die kreatiewe handeling en dit speel oor tyd af.

Terwyl die transendente kreatiewe konsepsie n primêre intuïtiewe wete is, is die immanente die vormhobbende deel "it makes its appearance in time".²⁾

(2) Die probleem van tyd in ons skole.

In ons skole het ons in n baie groot mate te make met kennismaking met data, die versameling of indril daarvan, en dit hang saam met eerlike harde werk.

Niemand sal ook daarteen beswaar maak dat daar op skool hard gewerk word nie. Prof. Duminy kom tot die volgende gevolgtrekking: "Hoe meer data versamel is gedurende die vorige fases, hoe gunstiger kan hierdie fase verloop."³⁾

Die probleem is egter dat daar so naargestiglik gestreef word om data in te samel of te verwerf, dat die nodige tyd vir werklike kreatiwiteit verdring word.⁴⁾ Alleen wanneer die gees en verstand ryklik belaa is met ervarings, feite en vaardighede deur aanhoudende oefening, totdat die aksie byna outomaties uitgevoer kan word,⁵⁾ kan verwag word dat nuwe probleme raakgesien sal word, inspirasie, insig en n nuwe visie sal deurbresh wat kreatiwiteit kan laat opbloeï.

1) Berdyaev, K. The beginning and the end, p.114.

2) Ibid. p.162.

3) Duminy, P.A. Van konvensionaliteit na kreatiwiteit in a.w. p.124.

4) Shane, H.G. & Yauch, W.A. Creative school administration, p.218.

5) Duminy, P.A. a.w. p.210.

Vir hierdie soort kreatiwiteit moet daar egter ruim voorsiening gemaak word vir sowel die nodige tyd as die voorligting.

Feiteversameling en indril van die werk moet nie met kreatiwiteit verwar word nie. Dit is baie maklik om n onderwerp op die skryfbord te plaas en dit as n taak op te dra waarna die leerlinge onvoorgelig moet rondval om die feite te versamel.

Die regte prosedure sal wees dat die onderwyser met sy meerdere kennis die feite verbaal en geïnspireer sal voordra sodat invoeling moontlik gemaak word en die verbeelding geprikkel word. Hierdie feite kan in afgerolde, gesistematiseerde vorm aan die leerling verskaf word.

Na aanleiding van hierdie werk, en nadat die beginsels wat die vak beheers, deeglik geoutomatiseer en ingedril is, kan n opdrag gegee word om n taak uit te voer.

(3) Die kreatiewe opdrag en die tydsfaktor.

Daar moet aan die kind doeglike leiding gegee word deur n skema van beplanning asook verwysinge na waar die stof gevind kan word. Die kind moet geleer word hoe hy nuwe feite kan opsoek, bv. deur in die sakkeregister van n bepaalde boek te gaan soek. Sulke boeke of ensiklopedieë behoort wetenskaplik opgestel te word en moet in die klas beskikbaar wees om te verhoed dat die kind in die doolhowe van die volwasse wêreld moedeloos en verdwaald sal rondval na gegewens wat miskien in daardie dorp of dorpsbiblioteek nooit eers beskikbaar is nie.

Dit is geen wonder dat met hierdie verkeerde benadering sommige ouers in die harnas gejaag word en dat daar n vyandige gesindheid opgewek word teenoor n werklik lofwaaardige, prysenswaardige en voortreflike beginsel nie.

Dit dui weer eens op die versigtige beplanning en voorbereiding wat so n nuwe eksperiment vooraf moet gaan. Nie alleen die ouers moet deeglik op hoogte gestel word per aangewese beskikbare moderne kommunikasie-middele, onsendbriewe, afgerolde stukke, ens. nie, maar daar behoort jare vooruit stadige

oriëntering en samewerking van die onderwysers t.o.v. die eksperiment te wees.

So n eksperiment moet dan n aangepaste rooster hê waar daar bv. n aaneenlopende periode van twee uur sal wees om sy taak, onder simpatieke toesig en hulp van n deskundige, te vergestalt.

Deeglik rekening moet gehou word met die feit dat die leerlinge nie onbepaalde liggaamlike kragte het nie en derhalwe moet hulle nie moedeloos gemaak word met oormatige hoeveelhede kreatiewe opdragte wat per slot van rekening n las en nie n plesier sal wees om uit te voer nie.

(4) Die opheffing van die visie.

Wanneer die kind te aanhoudend en knedend besig is met feite versamel en sistematiseer, raak sy bewussyn alleenlik vervul met die immanente hoedanighede wat deur die sintuie ervaar, waargeneem en gesistematiseer word.

Die hele lewe word naderhand n gejaag waar die kind vasgevang word in die nette van immanente ruimte- of tydbetrokke ervarings en dinge.

Daarvoor staan die gerigtheid van die blik op die onverganklike en ewige wat sin, rigting, doel aan die menslike lewe verleen. Hier speel tyd n beslissende rol.

In n omvattende vraelys wat deur M. Laski gedoen is, word die aandag gevestig op die transendente ervaring by die uitvoering van verskillende skeppende handelingen en watter betrekking dit op tyd het.

Hier verskyn aanhalings soos die volgende. „Transcend your normal limitations“¹⁾ „Sensation of timeless bliss“²⁾ „sensation of timelessness“³⁾ ens. Hierdie gegewens gee vir ons n goeie aanduiding dat ons in die werklike kreatiewe handeling bo tyd verhef is en klaarblyklik nader aan die transendentale getring.

1) Lasky, M. Ecstasy, a study of some secular and religious experiences, p.377.

2) Ibid. p.381.

3) Ibid. p.386.

word. Dit impliseer nie 'n uitskakeling van tyd nie, maar 'n verheffing bo tyd. Die individu is so geabsorbeer en in beslag geneem deur die kreatiewe handeling dat hy nie agterkom dat die ure verbyvlieg nie. Ons kan dus sê dat tyd vir hom nie saak maak nie weens die „oorvloedigheid“ daarvan. In hierdie sin heg ons dus 'n transendentale begrip aan tyd.

Maar ons kan leerlinge hulle tyd nie onbeperk in beslag laat neem deur bepaalde take nie. Daar moet 'n balans wees. So dikwels probeer ons tyd wen deur te veel aktiwiteite in 'n te kort tyd te probeer verrig. Paul Nash het hierdie gevaar raakgesien en duidelik as volg geformuleer: „Creativity therefore needs time - time to sit down quietly and humbly before a problem in order to gain insight into it. This is why the hasty memorizing, the fussy activity, the concern to 'cover the ground', and the compulsive inclusiveness that pervade many of our schools are so harmful to creativity“. ¹⁾

Ons kan tot die gevolgtrekking kom dat die gejaagde en volgepropte lewe kreatiwiteit sal laat afneem terwyl oordeelkundige gebruik van tyd kreatiwiteit sal bevorder.

1) Nash, Paul. Characteristics of the creative scientist. (In Journal of Education, 145:28, 1963.)

HOOFSTUK VIIISLOTBESKOUING.INLEIDING.

Die onderwerp kreatiwiteit is van wesenlike belang in die opvoeding. In meeste beskaafde lande van die wêreld word aandag aan die probleem gegee en word na oplossings gesoek. Daar word ook beseef dat indien n oplossing nie gevind kan word nie, die ligte uitgedoof sal word.

Na n ontleding van die probleem van kreatiwiteit is bevind dat dit n ingebore eienskap van die mens is en dat die hele mens n aandeel aan die kreatiewe handeling het. Sowel die intellek, emosie, wil as die liggaam speel n belangrike rol.

Daar is egter bevind dat in die opvoedkundige praktyk die I.K. n oorheersende rol speel en soms die uitsluitlike kriterium vir begaafdheid gemaak word. Intelligensie is in die Westerse wêreld besonder hoog aangeslaan en dit is byna as vanselfsprekend aangeneem dat n hoë I.K. verantwoordelik is vir hoë skeppende potensialiteite.

Die resultate van die ondersoek van Getzels en Jackson toon duidelik dat intelligensie en kreatiwiteit geensins dieselfde ding is nie, alhoewel hulle konstateer dat n sekere mate van intelligensie vir kreatiwiteit nodig is.

By n ondersoek na die stand van die wetenskaplike navorsing oor die onderwerp is bevind dat daar n vermoede bestaan dat kreatiwiteit onder n struktuur van die verstand val wat divergente denke genoem word en waaronder empatie ressorteer.

Dit het ook geblyk dat intelligensie en kreatiwiteit mekaar op n sekere gebied oorvleuel. Omdat dit geblyk het dat hierdie gebied op n vlak van hoër verstandelike werking lê waar faktore soos kontinuiteit, buigbaarheid en oorspronklikheid n rol speel, is dit as vertrekpunt geneem. Daar is derholwe ingegaan op die leidrade wat gelaat is in resente navorsing. Op grond hiervan is

vasgestel dat empatie, verbeelding, visualisering, konsentrasie en die onderbewuste n belangrike rol speel.

Ook is daarop gewys dat vele filosowe verklaar het dat die intellek in sigself blykbaar bar en dor is hoewel dit in staat is om omvang en grootte te bepaal.

In hierdie studie is bevind dat wanneer empatie by die saak betrokke raak, die vonk vrygestel word wat die emosie in aksie bring, n begeerte laat ontstaan en aan die hele situasie n voluntaristiese karakter verleen. Die intellek maak dan die rigtinggewende krag uit wat met die element van visualisering op n bepaalde gekose doelwit afstuur terwyl die ander elemente die dryfkrag vorm. Die hele handeling vind egter as n eenheid plaas.

In hierdie studie is ook bevind dat die menslike eienskappe slegs instrumente is en dat daar nie skeppende voortbrenging kan wees as die intellek probeer om iets in sigself te wees nie. So ook kan die wil, emosie en liggaam nie in staat wees tot kreatiwiteit as elkeen tot n selfstandige entiteit verhef wil wees nie.

Dit bring ons by die sleutel tot die oplossing, nl. dat die mens in sigself n sentrum van goddelike werking is, dat ware kreatiwiteit in n transendentale vlak van besinning te vinde is en dat God die groot kreatiewe meester is. Om Hom te soek en om ons wil met sy wil te sinchroniseer, bring mee om oorvloedig met kreatiwiteit bedeele te wees, want elke mens het n besondere roeping en opdrag waarvoor hy die beste in staat is. Die brander het in sigself geen krag as dit nie met die oseaan verbind is nie. Net so kom die mens tot sterkte as hy hom verbind aan die Skepper.

By kreatiwiteit kan die uiteindelijke resultaat n konkrete vorm aanneem in welke geval dit die verbeelding van die omwêreld aangryp. Dit hoef egter nie n vaste gemonifesteerde vorm aan te neem nie, bv. nuwe idees, kennis en relasies in welke geval dit vir deskundiges op bepaalde terreine van belang is.

Omdat opvoeding op n vlak lê waar die produk nie konkrete

vorm hoef aan te neem nie, maar gerig is op gesindhede en geestelike doelwitte, het hierdie studie hoofsaaklik 'n filosofiese karakter.

Dit is bevind dat die kreatiewe uiting hoofsaaklik 'n saak van individuele belang is en dat kreatiwiteit by die individu begin.

Eers het geïnspireerde individus hulle kreatiewe daade aan die wêreld geopenbaar of gelewer, bv. in die godsdiens, wysbegeerte, etika, estetika en logika. Toe is bevind dat so 'n toespraak, boek, musiekstuk, skildery, ens. voldoen aan die vereistes om te kwalifiseer as goed, waar of mooi.

Daarna het kritici gekom en onder die invloed en oortuiging van die goeie, ware of skone sekere basiese wette vasgelê wat, indien dit toegepas sou word, die produk sou lewer wat kwalifiseer vir genoemde vereistes.

Hierin het hulle hulle eëter misgis, want nadat die wette openbaar en toegepas is, is bevind dat al sou 'n skildery mooi, 'n boek waar en 'n leerstelling goed wees, daar 'n sekere essensiële element kan ontbreek wat die ware egte geestelike attriboot nl. inspirasie kan lewer.

Hierdie blote toepassing van die fenomenologiese wette wat aan die verskynsel ten grondslag lê, bring nie noodwendig hoë kwaliteit kreatiwiteit mee nie.

Bevind is dat die kreatiewe persoon na 'n transendentale vlak beweeg en dat hy hier begeester en gevul word en in hierdie geestelike hoogspanning die immanente data besiel, begeester en daaraan vorm gee wat uniek, nuut en waardevol is. 'n Spoor van die universele goedheid, waarheid en skoonheid is dan daarin weerspieël.

Rangskikking van die data alleen met slegs fenomenologiese kennis van die onderliggende wette kan nog geen inspirasie versker nie.

Die werklik geïnspireerde skildery, boek, ens. doen iets

aan die gees wat nie in woorde verklaar kan word nie. Dit voer die mens na sy ewige tuiste.

In die loop van die studie is n ontleding gemaak van wat die kreatiewe handeling behels. Daar is bevind dat die skeppende daad bestaan uit vier verskillende komponente, sommige met onderafdelings. Dit kan soos volg opgesom word:

A. Empatie.

Empatie is die vermoë van die mens om homself in te voel in iemand of iets sodat tot die wese daarvan deurgedring en die geheime van binne ontrafel kan word. Voordat iemand bv. skeppend in die volk kan optree, moet hy eers deurdrenk wees met die waardes en gees wat eie aan daardie volk is. n Mooi voorbeeld hiervan kan gesien word in die skeppende kwaliteit van dr. Verwoerd.

So skryf Schalk Pienaar, politieke korrespondent van die S.A. Beeld: „Dit is die allergrootste kenmerk van dr. Verwoerd se staatsmanskap dat hy die tradisionele beginsels van nasionale beleid wat hy van sy voorgangers geërf het, in sy tyd uitgebou het tot n politieke struktuur wat ook in ons moderne, revolusionêre tyd sin r y k is en die antwoord gee op ook die nuwe kwelvrae wat in die nuwe wêreld gegroei het Dis ook n kwessie van die einddoel, van die visie, van die sekere wete van die rigting".¹⁾

Daar is eers n invoeling, n deurgronding, n deurdring tot die wese en aard en kern van die ding. Hiervandaan is dit moontlik om die stand van sake en die materiaal waarmee gewerk word te bepaal en te leer ken, die tekortkominge gebreke en probleme in te sien sodat dit moontlik word om die soeklig van die verstand in die vorm van vryswewende verbeelding te laat speel op die uiteindelijke moontlikhede wat die oplossing mag bied.

Voordat iemand kan skilder, moet hy eers kennis maak met die data betreffende hierdie fenomeen sodat hy n begrip daarvan kan vorm nadat hy hom ingevoel het en tot die wese, kern en siel daarvan deurgedring het.²⁾ Tereg het Pierneef verklaar: „Jy kan n

1) Pienaar, Schalk. Wat gaan nou met S.A. gebeur.
(In Die S.A. Beeld, p.10, 11 Sept. 1966.)

2) Van Jaarsveld, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns, p.119-141.

eier nie reg skilder as jy nie weet hoe n eier van binne lyk nie." ¹⁾

Dis gedurende hierdie tyd van invoeling dat die probleme ervaar word.

In die opvoeding is dit eers nadat n deeglike begrip van die materiaal gevorm is waarmee gewerk word dat drillwerk gedoen kan word. Dis wenslik om nooit drillwerk te doen wat op papegaaierk berus nie. Daar moet eers begrip wees en daarna kan drillwerk volg sodat die data paraat en gereed lê vir onmiddellike kreatiewe gebruik.

B. Die verbeelding.

As al die data paraat en daar n duidelike begrip van die probleem is, kan die verbeelding in werking. As iemand nie verbeelding openbaar nie, is dit gewoonlik die doodvonnis wat oor sy kreatiwiteit uitgespreek word. Daarsonder is al die ander komponente van die kreatiewe handeling van nul en geen waarde.

Verbeelding is die kosbare juweel wat al die ander eienskappe van die skeppende handeling van minder belang maak. Dit vereis n gevoelige brein waarop empatie oor die betrokke data n indruk laat, min of meer soos die gevoelige plaat van n kamera. Hierdie dinge val op die onderbewuste wat n lewende pakhuus van herinneringe is, en wat dit omwoel en omvorm en rangskik tot dit in die beste vorm diensbaar is vir gebruik. Die verbeelding kan in twee dele verdeel word, nl.

(a) Die vryswewende verbeelding.

Dit is soos n soeklig wat in n donker hemelruim rondspeel om moontlike oplossings vir die probleem te soek. Alle aspekte word in berekening gebring en gedurig buigbaar gehou met die woordjies "as" en "indien".

Hier speel die diskriminerende vermoë van n helder brein n baie groot rol. Met n swak brein kan iemand nog kreatief wees,

1) Groskopf, J.F.W. Hendrik Pierneef, die man en sy werk, p.12.

maar hoë kreatiwiteit gaan gepaard met hoë intelligensie. As iemand in verantwoordelike posisie beklee waar n volk se lotgevalle afhang van sy verbeelding, kan daar geen dom en waaghalsige ondeurdagte dinge gedoen word nie.

Hierdie aspek van die verbeelding speel ook gewoonlik in die absolute privaatheid van die individu se binneste af. Om hierdie rede kan daar eintlik nooit veel tereg kom van die Amerikaanse-ontwikkelde sg. „brainstorming“-proses nie, gepoog word om hierdie fase in groepe te laat afspeel.

(b) Die gestruktureerde, gevisualiseerde beeld.

Nadat die moontlikhede ondersoek is en intensiewe bepeinsing en diskriminasie plaasgevind het, word nou n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld gevorm van wat bereik moet word.

Hier moet die doelwit helder en duidelik gesien word. Dr. Verwoerd het gesê: „Dit is die keuse van die ideaal, die helder stel van n mikpunt, wat op die ou end tot oorwinning lei”.¹⁾

Ons weet maar al te goed hoe hy hierdie beleid wat hy geërf het, uitgebou het tot n politieke struktuur.

Hierdie beeld moet dus gestruktureer word tot n vaste toekomsbeeld waarop dit moontlik is om die volle aandag te plaas sodat daar geleidelik in die rigting met die nodige dryfkrag heen beweeg kan word.

In die opvoeding moet die onderwyser n helder doel hê van wat van sy werk verwag word, nl. opleiding na bo; om die kind te lei dat hy kan word wat hy veronderstel is om te wees. Dit vereis invoeling en verbeelding op immanente en transendente vlak. Daar moet n beeld van die kind gesien word, na aanleiding van sy aangebore moontlikhede sodat hy n plek in die volk kan volstaan. Die transendentale bestemming van die kind, volgens die vaste gods-dienstige tradisie van die volk moet ook in berekening gebring word.

1) Verwoerd, H.F. Feesrede, 31 Mei, 1966.

Die onderwyser moet ook in staat wees om die kind te lei om ook vir homself 'n doelwit te stel na aanleiding van die ingebore moontlikhede waarop hy met al sy kragte kan afstuur.

C. Konsentrasie op die doelwit.

Dit impliseer die uithouvermoë om gedurig die gestrukteerde, gevisualiseerde doelwit voor oë te hou en daarop te konsentreer sonder om na links of regs af te wyk.

Dit impliseer ook geloof, want geloof is die vaste vertroue in dinge wat nog nie gestalte aangeneem het nie. In der waarheid sluit hierdie fase 'n hele aantal vermoëns in wat as 'n eenheid fungeer. Hulle is:

(a) Die intellek.

Hoewel daar nie 'n buitengewone intellek nodig is om kreatief te kan wees nie, moet dit sterk genoeg wees om 'n heldere afgebakende doelwit te kan stel. Hier is dit die kwessie van die bepaling van die omvang van die saak en 'n heldere begrip van wat ten slotte bereik moet word.

(b) Die wil.

Die persoon moet in staat wees om met 'n onwankelbare wil die doelwit altyd voor oë te hou. Nooit mag die geloof in die uiteindelijke behunkerde resultaat vervaag of vervang word deur 'n ander of 'n minderwaardige doelwit nie. Helder en duidelik moet dit omhoog gehou word en dit moet die maatstaf word waaraan die ander dinge gemeet word. Dit dui die vasbeslotenheid aan waaraan die persoon geken word.

Dit wil nie sê dat daar nie ook buigbaarheid teenwoordig kan wees nie, want soepelheid mag intree wat die omstandighede en gebeure mag rangskik om steunpilare te word waarop die uiteindelijke visie of doelwit mag rus.

(c) Die emosie.

Dit vorm die dryfkrag agter die beleid of doelwit. Met 'n vaste hand of intellek en 'n onbuigbare wil wat die leisels na die

doelwit hou, kom die enosis nou by wat die beweegkrag of momentum verleen wat die uiteindelijke doelwit tot manifestasie kan bring.

(d) Die onderbewuste.

Die onderbewuste is n stille medewerker wat by elke individu teenwoordig is. Dit het sy eie besondere funksie waarby n wederkerige transendentale werking nie uitgesluit is nie. Hierdie funksie is volledig behandel in die studie en daar kan tot die slotsom gekom word dat dit meehelp met die daarstelling van moontlikhede wat gunstig mag wees vir die individu om die kreatiewe handeling gestalte te laat aanneem.

Die individu behoort nooit negatiewe gedagtes te koester, i.w.s. op n gestruktureerde, gevisualiseerde beeld konsentreer wat die teenoorgestelde resultaat mag gee as wat werklik verlang word nie. As dit sou gebeur, beteken dit dat twyfel ingetree het, dat deur die element van vrees die beeld van die ware doelwit vervang word deur n ander een, in hierdie geval n gevreesde beeld. Die onderbewuste spring dan aan die werk om die nuwe beeld te help verwesenlik sodat die omstandighede vir die ware doelwit of gekanselleer word, of die nuwe gevreesde beeld gestalte mag aanneem. Die Bybelse gesegde word dan vervul wat lui dat as ek iets vreesliks vrees, dan kom dit oor my.

(e) Die moment van insig.

Hierby is ook n transendentale werking sigbaar. In n enkele oomblik is dit asof die son deurbreek deur die wolke van nie-weetnie en n intuïtiewe woordelose wete in skiet waarin die oplossing tot die doelwit duidelik "sigbaar" of "kenbaar" word. "The divine locutions instruct us without loss of time, and we understand matters which seem to require a month on our part to arrange".¹⁾

1) Poulain, A. The graces of interior prayer, p.305;
Vgl. ook Lasky, M. Ecstasy, p.381-397.

D. Die vergestaltung van die kreatiewe handeling.

Die moment van insig kan skielik kom of dit kan ook geleidelik opdaag. Nadat die saak helder geword het van hoe die weg na die einddoel lei, kom die vergestaltung van die kreatiewe handeling.

Hier speel al die vermoëns van die mens weer eens n rol. In die geval waar die uiteindelijke resultaat konkrete vorm aanneem, speel die liggaamlike faktor n oorwegende rol. Hier word n groot mate van vaardigheid vereis. Daarom word ook gesê dat die wette wat die verskynsel ten grondslag lê, deeglik bemeester sal wees sodat dit byna outomaties uitgevoer kan word. Daar sal in hierdie geval duidelike tekens van inspirasie merkbaar wees, al is dit tussen die lyne of al is dit iets wat nie in woorde uitgedruk kan word nie. Wanneer die toeskouer dan daarna kyk sal hy vanuit die immanente vormhebbende gevoer kan word na die universels vanwaar die inspirasie ontstaan het.

In die geval van kinderskeppinge is die proses van tekenwerk bv. van groter waarde as die eindproduk. Dit bring die kind in die skeppende gesindheid.

E. Algemeen: Die wet van persoonlike verantwoordelikheid en die waarheid m.b.t. kreatiwiteit.

Alle skeppende daade is nie gerig op die daarstelling van die mooie, die ware en die goeie nie. Daar is skeppende daade wat op die destruktiewe gemik is en soms so delikaat is dat dit slegs subtiele indrukke skep. In hierdie geval kan ons sê dat so n daad ons n openbaring gee van die onheilspellende kragte wat werksaam mag wees. Maar ook hier is dieselfde komponente van die kreatiewe werking op te merk.

Verkeerde daade bly egter nie ongestraf nie en op die goeie daad volg beloning. Dit bring ons by die begrip regverdigheid.

Daar is n universele wet wat ons die wet van persoonlike verantwoordelikheid kan noem. Hiervolgens ontvang elkeen volgens die daade wat hy skep. Die goeie word met die goeie beloon en die slegte daad word met die slegte gestraf. Waarheid en gereg-

tigheid seëvier op hierdie manier altyd.

Daar is ook die waarheid wat by die kreatiewe handeling in aanmerking geneem moet word. Die mens is per slot van rekening n sentrum waardeur daar sekere kragte werk en die mens moet hom oopstel vir hierdie kragte om deurgang te vind. Anders gestel moet die mens sy eenheid met die Skepper besef. Om dit vergelykenderwys te stel; die brander het in sigself geen krag as dit nie innig met die oseaan verbind is nie. Dit kom daarop neer dat die mens n bepaalde taak op aarde moet vervul en dat hy in sigself tot min in staat is. As die mens homself oop stel en in lyn bring met die universele wil, dan word die groot plan waarop God die wêreld wil laat afstuur terselfdertyd nader aan vervulling gebring. Die mens is in hierdie geval n kreatiewe medewerker wat sy verleende kreatiewe energie gebruik soos dit van hom verwag word.

Die kreatiewe handeling moet steeds gerig word volgens die eise van die wet en die waarheid.

Die mens moet van kinds af geleer word om hierdie werking van die wet van persoonlike verantwoordelikheid en die waarheid in sy kreatiewe handeling in berekening te bring. Daarom sê ons dat godsdiensoonderrig n noodsaaklike vak op skool is want dit leen hom by uitstek tot hierdie doel.

Omdat ons die kind in sy volksverband wil laat opgroei sodat daar n lewenskragtige volk gekweek kan word wat as n eenheid kan optree, is dit ook bevind dat die onderrig van geskiedenis van groot belang is. Die kind stel van nature belang in die verhale van volkshelde en gebeurtenisse. Hierdie verhale help hom om homself in lyn te bring met die volkseie en om hom in te voel in die gees van sy volk. Dit help om die verbeelding aan die gang te kry en om hom te lei tot die strukturering van n gevisualiseerde beeld in sy volksverband. Dit mag later wees dat die kind skeppend in sy volk mag optree, m.a.w. dat hy n leier mag word.

In die skool moet die kind gelei word deur middel van kreatiewe handeling om in die skeppende gees te kom. Daar is sekere

vakke wat by uitstek geskik is vir hierdie doel, bv. kuns, want hierin neem die kreatiewe handeling sy volle prosedure en word al die komponente betrek insluitende die finale manifestasie van die kreatiewe handeling.

In ander vakke sal hy weer makliker geleer kan word hoe om sensitiewe verhoudinge tot stand te bring en dit mag manifesteer in goeie sosiale betrekkinge of n goeie gesindheid teenoor ander volkere.

Waar daar in kinderkuns by die kind n drang is om voort te bring met die doel van voortbrenging alleen, is daar by die volwassene se kuns die drang om n esteties waardevolle produk te lewer. Beide die konvensionele en die moderne kuns kan elemente bevat wat iets aan die emosies doen wat nie in woorde verklaar kan word nie en wat die mens ophef na n hoër wêreld as hierdie ingesonke en sondige wêreld.

Eale van die hedendaagse tegnologiese voortreflikhede oefen n invloed uit op die moderne kunstenaar deur middel van empatie. Daar is n logiese kant aan die moderne kuns op te merk waarvan ons hoë verwagtinge kan koester. Dit word in hoofstuk ses bespreek.

In hoofstuk sewe is die faktore bespreek wat invloed op kreatiwiteit uitoefen. Daar is bevind dat frustrasie n belangrike rol speel om kreatiwiteit lam te lê. In hierdie hoofstuk word ingegaan op die oorsake en gevolge van frustrasie veral by die onderwyser. Daar is ook gewys hoe die stelsel van onderwys frustrasie in die hand kan werk deur die fokussering van die aandag op korttermyn doelwitte soos onnodige hoeveelhede senior poste, geldelike voordele, ens. in plaas van om die aandag te vestig op die uiteindelijke doelwit, nl. opleiding na bo.

Daar is ook ingegaan op die faktore wat die kreatiewe handeling by die kind beïnvloed, bv. vrees, spanning, en n oorvol program. In hierdie afdeling word gewys op sielkundige sekuriteit as faktor om kreatiwiteit te laat floreer.

F. Implikasies van die studie.

Nadat ons die kreatiewe handeling in sy verskillende komponente ontleed het en dit ook op die terrein van die onderwys ondersoek het, is dit nou duidelik dat daar wel tot kreatiwiteit opgevoed kan word en dat dit 'n noodsaaklikheid in die lewe van vandag is.

Daar is 'n eksperimentele neiging in die onderwys op te merk waar selfwerkzaamheid en selfstandige denke aangemoedig word. In die Transvaalse Onderwysdepartement is daar selfs proefskole om hierdie beginsel te toets. So ver aan my bekend is die komponente van die kreatiewe handeling nog nie in so fyne besonderhede in berekening gebring nie. Maar hierdie eksperimente is bemoedigend, want dit toon dat daar wel 'n groot behoefte aan kreatiwiteit bestaan.

Eenvoudig is hierdie saak egter nie. Dit sal baie navorsing en studie verg om dit in geslaagde werkende toestand te bring. Hiervoor is noukeurige beplanning en voorbereiding nodig.

Na bestudering soos in hierdie studie, gee ek graag 'n paar wenke.

(a) Deeglike voorbereiding.

Eerstens is deeglike voorbereidingswerk nodig voordat so 'n skema aangepak kan word. Daar moet deeglik rekening mee gehou word dat die algemene publiek heeltemal onbekend met hierdie faktor is.

By die ouers word die sukses van hulle kinders in terme van behaalde punte gelees. Ons begin dus hier opvoed tot kreatiwiteit. Die ouers se samewerking is 'n groot faktor wat nie onderskat mag word nie. As hulle kennis dra van die doelwit, sal hulle die kind in die voorskoolse jare reeds in die regte rigting stuur wat later van groot waarde kan wees.

Die vraag ontstaan nou hoe die ouer bereik moet word aangesien ouer-onderwyservergaderings nie altyd goed bygewoon word nie. Daar moet grootskeepse veldtogte geloods word deur verskillende

kommunikasie-middele, bv. radio, televisie, koerante, tydskrifte en veral persoonlike omsendbriewe. Hierdeur sal die publiek vertrouwd raak met die nuwe idee en dit ook aanvaar.

Die onderwyser moet ook deeglik voorberei word om hierdie gedagte met welslae te kan toepas. Die probleem lê veral by die ouer garde onderwysers wat al heeltemal in konformiteit verval het en ook met die jonger onderwysers wat op die kolleges nog nie daarmee kennis gemaak het nie. Spesiale kursusse in hierdie verband, veral toegespits op die beginsels van kreatiewe handelinge, sal uiters waardevol wees voordat in die skole 'n grootskaalse begin daarmee gemaak word. Die vernuwing moet toegespits word op kreatiwiteit in die besonder.

Die onderwyser moet presies kennis dra van die komponente van kreatiwiteit en hoe die handeling plaasvind. Hy sal ook moet weet watter rol kreatiwiteit in die verskillende stadia van ontwikkeling van die kind speel.

Ook in elke afsonderlike vak sal navorsing gedoen moet word, nl. hoe kreatiwiteit in die besondere afdeling bevorder kan word, bv. deur te veel klem te lê op die grammatika van 'n opstel kan die skeppende gees daarin verlore raak.

(b) Die sillabusse en leerplanne.

Dit sal deeglike hersiening moet ondergaan om aan te pas by selfwerkzaamheid en oorspronklike denke. 'n Te volgepropte leerplan soos die reeds bestaande laat nie veel plek en tyd vir kreatiwiteit nie. Daarom sal dit fataal wees om kreatiwiteit te wil bevorder te midde van die ou stelsel se leerplanne en gees. As 'n nuwe stelsel in 'n oue geforseer word, dan kan dit nie anders as om tot verwarring, ontevredenheid en ongelukkigheid te lei nie. Daar moet dus deeglike navorsing en voorbereiding op hierdie gebied gedoen word en daar moet 'n bereidwilligheid wees om van ou konforme idees weg te breek.

Die Waldorfskole mag miskien hier lig op die sack werp. Net die allernoodsaaklikste data moet aan die leerling geleer en ingedril word, daarna behoort 'n duidelik onlynde skema van 'n werksaam-

taak of opdrag aan die leerlinge verskaf te word tesame met die bronnelys asook die metode hoe om naslaanwerk te doen. Die leerling kan desnoods geleer word hoe om sy eie skema op te stel.

Daar kan ook spesiaal beplande lang periodes wees waarin leerlinge gedurende skoolure navorsingswerk kan doen onder toetsig en leiding van die onderwyser. So kan hulle kennis dra van die probleme wat opduik en aanbevelings maak hoe dit opgelos kan word. Op hierdie manier behoort die kind al selfstandiger te word op weg na skeppende handeling.

Aandag behoort nie te veel verdeel te word in een skooldag nie. Konsentrasie speel 'n belangrike rol by kreatiwiteit.

Daarom kan daaraan gedink word om in een skooldag slegs op 'n paar hoofafdelings te konsentreer en nie aan te veel vakke aandag te skenk nie.

By die opstel van die leerplan behoort eksamens en toetse nie so 'n prominente plek in te neem dat die hele skoolloopbaan daarom sentreer nie. Dit lei die aandag weg van kreatiwiteit. Daar kan toetse en eksamens wees, want die leerlinge moet die feite ken. Dit moet egter sekondêre plek inneem naas die kreatiewe beginsel.

(c) Benodigdhede.

Alvorens die nuwe stelsel om kreatiwiteit te bevorder, ingestel word, moet die nodige "geld" beskikbaar wees om al die naslaanboeke aan te koop of op te stel. Die ideaal is dat daar voldoende ruimte beskikbaar moet wees in elke klaskamer vir sy afsonderlike naslaanbiblioteek waar die leerlinge rustig met "navorsingswerk" kan aangaan.

In die laerskool kom die stelsel neer op klasonderwys en sal die naslaanbiblioteek 'n groter verskeidenheid moet huisves. Daar kan aan gedink word om ook in die laerskool vakonderwys in te stel waar daar toegeruste lokale vir die afsonderlike vakke sal wees. Op hoërskool waar vakonderwys reeds jare in swang is, kan elke klaskamer uit 'n lesinglokaal en 'n naslaanafdeling bestaan waar in lg. selfstandige werk gedoen kan word.

Hierdie beginsel, op die regte manier toegepas, kan die kind onder leiding van die onderwyser tot selfstandige studie prikkel in plaas daarvan dat elke werkstuk vir hom n irriterende las sal word en kreatiwiteit afrem in plaas van bevorder.

(d) Aandag aan spesiale vakke soos kuns.

Dit kan oorweeg word om spesiale aandag te gee aan daardie soort vakke waarin kreatiwiteit n groter rol speel, bv. kuns. Kreatiewe kuns kan as vormende vak doseer word om die algemene skeppende vermoë te ontwikkel. Kuns is een van daardie vakke waar die kreatiewe handeling in al sy komponente betrek word, van invoeling tot die vergestaltung.

(e) Die onderwyser.

Kreatiwiteit speel by die onderwyser n groot rol, want dis deur hom wat die inspirasie moet kom om die kind te besiel. Dis nodig dat sy aandag voortdurend gerig sal word op die waarheidsbeginsel in die kreatiwiteit en die geestelike doelwit waarop die onderwys moet afstuur.

Indien die stelsel van onderwys die aandag egter sou toespits op die bereiking van persoonlike doelwitte soos bevordering, status, geld, ens. kan frustrasie baie maklik ontstaan.

In plaas daarvan dat die doelwitte van verskillende opvoeders parallel aan mekaar loop met die oog gerig op die universele doelwit nl. opleiding na bo, word die langsmekaarliggende web nou verstrik in die vestiging van die aandag p die bereiking van n kortsigtige persoonlike doelwit wat gerig is p eie gewin. Deur verydeling van hierdie doelwit sal frustrasie onvermydelik intree en frustrasie is n belemmerende faktor vir kreatiwiteit.

Die hoofoorsake van frustrasie behoort sorgvuldig vermy te word en die aandag moet gevestig word op die bron van universele inspirasie waarin kreatiwiteit primêr te vinde is.

Omdat studie verrykend en bevorderlik is vir kreatiwiteit, kan daaraan gedink word om ruim vergoeding te gee vir verwerwing van akademiese kwalifikasie.

(f) Opsomming.

Opsommend kan gesê word dat wanneer die samelewing goed voorgelig is en die ouers hulle heelhartige steun aan die saak gee, die onderwyser kennis dra van al die fasette van kreatiwiteit en hoe om daartoe op te voed, as die stelsel en leerplanne daarvoor voorsiening maak en daar voldoende fasiliteite is, kan kreatiwiteit nie anders as om te floreer nie.

BRONNELYS.A. GEPUBLISEERDE WERKE.

1. ALLEN, C. Modern discoveries in medical psychology. London, Cox and Wyman, 1965. 309 p.
2. ALLPORT, G.W. Personality a psychological interpretation. London, Constable and Company, 1949. 588 p.
3. ANDERSON, H.H. e,a. Creativity and its cultivation. New York, Harper and Row, 1959. 293 p.
4. A'KEMPIS, THOMAS. The imitation of Christ. London, Samuel Bagster and Sons, s.j. 294 p.
5. ATKINSON, W.W. The secret of mental magic. London, L.N. Fowler, s.j. 248 p.
6. AUGUSTINUS. The confessions. New York, The Modern Library, 1949. 338 p.
7. BAKKER, H. Wijsgeerige ziel- en levenskunde. Baarn, Hollandia-Drukkerij N.V., 1933. 338 p.
8. BARNES, KENNETH C. The creative imagination. London, George Allen and Unwin, 1960. 114 p.
9. BEHREND, G. Your invisible power. London, The Elizabeth Towne Co., 1927. 95 p.
10. BERDYAEV, NICOLAS. The destiny of man. London, Geoffrey Bles, 1959. 298 p.
11. BERDYAEV, NICOLAS. Truth and revelation. London, Geoffrey Bles, 1953. 156 p.
12. BERDYAEV, NICOLAS. The beginning and the end. London, Geoffrey Bles, 1952. 256 p.
13. BERGSON, HENRI. Creative evolution. London, Macmillan and Co., 1964. 425 p.
14. BESANT, A. A study in consciousness. London, The Theosophical Publishing House, 1959. 379 p.
15. BETHERS, RAY. Composition in pictures. London, Pitman, 1956. 244 p.
16. BEST, C.H. & TAYLOR, N.B. The living body. London, Jarrold and sons, 1962. 756 p.
17. BRECKENRIDGE, M.E. & VINCENT, E.L. Child development. Philadelphia and London, W.B. Saunders Company. s.j. 622 p.
18. BOUMAN, A.C. Kuns in Suid-Afrika. Pretoria, J.H. de Bussy, 1938. 135 p.
19. BOWDEN, G.C. F. Matthias Alexander and the creative advance of the individual. London, The Camelot Press, 1965. 192 p.

20. BROWN, J.A.C. Techniques of persuasion. London, Cox and Wyman, 1964. 325 p.
21. BROWN, J.A.C. Psychologie van de beïnvloeding. Antwerpen, Het Spectrum, 1965. 363 p.
22. BUCKE, R.M. Cosmic consciousness. New York, E.P. Dutton, 1956. 384 p.
23. BUBER, MARTIN. I and thou. Edenburg, T. and T. Clark, 1959. 130 p.
24. BÜHLER, CHARLOTTE. Practische kinderpsychologie. Utrecht, Erven J. Bijleveld, 1962. 226 p.
25. BÜHLER, CHARLOTTE. From birth to maturity. London, Routledge and Kegan Paul, 1956. 237 p.
26. BUTLER, H.E. The seven creative principles. London, L.N. Fowler, 1950. 170 p.
27. CARNEGIE, DALE. How to win friends and influence people. Surrey, The Windmill Press, s.j. 292 p.
28. CARTWRIGHT, A.P. South Africa's Hall of fame. Kaapstad. Cape Times Ltd, s.j. 248 p.
29. CHRISTENSEN, E.O. The History of western art. New York, The New American Library of World Literature, 1959. 320 p.
30. CLYMER, R.S. Christisis. Penna, The Philosophical Publishing Co., 1945. 233 p.
31. COETZEE, J.C. Die eerste beginsels van die Calvinistiese opvoeding. Stellenbosch, Pro Ecclesia-Drukkery, 1940. 358 p.
32. COETZEE, J.C. Die kind en sy godsdiens. Pretoria, Van Schaik, s.j. 64 p.
33. COETZEE, J.C. Inleiding tot die Algemene Empiriese Opvoedkunde, Pro Ecclesia-Drukkery, Stellenbosch, 1942. 358 p.
34. COETZEE, J.C. Inleiding tot die Algemene Teoretiese Opvoedkunde. Stellenbosch, Pro Ecclesia-Drukkery, 1944. 414 p.
35. COETZEE, J.C. Psiegoanaliese. Pretoria, Van Schaik, 1928. 294 p.
36. CODD, C.M. The creative power. London, Fletcher and son, s.j. 44 p.
37. COOMERASWAMI, A.K. The transformation of nature in art. New York, Dover Publications, 1956. 245 p.
38. COPE, G. Christianity and the visual arts. London, The faith press, 1964. 107 p.
39. CRABTREE, H. Creative freedom. London, The Lindsay Press, 1948. 91 p.

40. DANTE. The new life. London, Hazell Watson and Viney, 1964. 110 p.
41. D'AMICO, VICTOR. Creative teaching in art. Scranton, International Textbook Co., 1965. 257 p.
42. DE LAPRADE, J. Van Gogh. London, William Heineman, 1953. 96 p.
43. DUMINY, P.A. Begaafdheid en die onderwys van begaafde kinders. Amsterdam, J.M. Meulenhoff, 1963. 111 p.
44. EGMOND, J. & DE POEL, K. Kreatief. Noordhoff, N.V., Dijkstra v.h. Holtsema, 1964. 94 p.
45. EMERSON, R.W. The complete essays and other writings of R.W. Emerson. New York, The Modern Library, 1950. 950 p.
46. FABER, H. De godsdienstige ontwikkeling van onze kinderen. Amsterdam, Floegsma, s.j. 122 p.
47. F.A.K.- & C.N.O.- KONGRESSE. Referate en verslag. Bloemfontein, Nas. Pers, 1939. 158 p.
48. FENRICH, J.L. Science discovers God. New York, Dodd Mead, 1949, 176 p.
49. FISHER, ERNEST. The necessity of art. Middlesex, England, Cox and Wyman, 1963. 234 p.
50. FLETCHER, J.M. Psychology in education with emphasis on creative thinking. New York, Doubleday Doran, 1934. 524 p.
51. FRANKL, VIKTOR. De onbewuste God. Helmond, Uitgeverij „Helmond“, s.j. 94 p.
52. FRANKL, VIKTOR. The doctor and the soul. New York, Alfred A. Knopf, 1963. 279 p.
53. GARDNER, D.B. Development in early childhood (The pre-school years). New York, Harper and Row, Publishers, 1964. 358 p.
54. GELDENHUYS, N. Die opgroeiende kind. Johannesburg, C.S.V. Boekhandel, 1942. 221 p.
55. GESELL, ARNOLD et al. Youth, the years from ten to sixteen. New York, Harper and Brothers Publishers, 1956. 542 p.
56. GETZELS, W. & JACKSON, P.W. Creativity and intelligence. London, John Wiley and sons, 1962. 293 p.
57. GHISELIN, BREWSTER. The creative process. California, The New American Library, 1952. 251 p.
58. GLASS, F.J. Design and composition in line, form and mass. London, Batsford, 1934. 190 p.
59. GOMERICH, E.H. The story of art. New York, The Oxford University Press, s.j. 462 p.

60. GRAVES, MAITLAND. The art of color and design. New York, Mc Graw-Hill, 1951. 439 p.
61. GREYLING, E. Godsdiensonderwys in die skool. Bloemfontein, Die Sondagskool Depot, 1946. 602 p.
62. GROSSKOPF, J.F.W. Hendrik Pierneef. Die man en sy werk; 'n waardering. Pretoria, Van Schaik, 1945. 24 p.
63. GUNTER, C.F.G. Opvoedingsfilosofieë, op weg na 'n Christelike opvoedingsfilosofie. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars, 1961. 486 p.
64. HAANEL, C.F. The master key. Cheshire, Psychology Publishing Co., 1951. 274 p.
65. HADFIELD, J.A. Childhood and adolescence. Middlesex, England, Hazel Watson and Viney, 1965. 286 p.
66. HALL, M.P. Self unfoldment. London, Rider and Company, 1951. 159 p.
67. HENRY, ROBERT. The art spirit. New York, J.B. Lippencott Company, 1960. 284 p.
68. HARDING, R.E.M. An anatomy of inspiration. Cambridge, W. Heffer and sons, 1948. 190 p.
69. HESSEN, J. De zin van het leven in deze tijd. Amsterdam, H. Meulenhoff, s.j. 172 p.
70. HILL, N. Think and grow rich. Cheshire, Psychology Publishing Co., 1956. 357 p.
71. HOLMES, F.L. The law of mind in action. New York, Robert M. Mc Bride and Co., 1946. 225 p.
72. HOLMES, ERNEST. This thing called you. New York, Dodd, Mead and Company, 1964. 154 p.
73. HUTCHINSON, M. & YOUNG, C. Educating the intelligent. London, Hazell Watson and Viney, 1964. 240 p.
74. HUXLEY, A. The doors of perception. Middlesex, England, Hunt Barnard, 1965. 144 p.
75. INGALESE, R. The history and power of mind. London, W. and J. Mackay, s.j. 226 p.
76. JAMES, WILLIAM. The varieties of religious experience. London, Fontana Library, 1962. 508 p.
77. JASPERS, KARL. Way to wisdom. London, Victor Gollancz, 1951. 205 p.
78. JOHNSON, R.C. The imprisoned splendour. London, Hodder and Stoughton, 1961. 424 p.
79. JUNG, C.G. The secret of the golden flower. London, Routledge and Kegan Paul, 1962. 149 p.
80. KENMARE, D. Love the unknown. London, Johnson Publications, 1962. 243 p.

81. KERSCHENSTEINER, G. De komende school. Zeist, J. Floegsma, 1919. 205 p.
82. KLEE, PAUL. Pedagogical sketchbook. New York, F.A. Praeger, 1953. 64 p.
83. KOESTLER, ARTHUR. The act of creation. London, Hutchinson, 1965. 751 p.
84. KRECH, D. e.a. Individual in society. New York, McGraw-Hill, 1962. 564 p.
85. KUBIE, L.S. Neurotic distortion of the creative process. Canada, Ambassador Books, 1965. 152 p.
86. Y Inleiding in de zielkunde. N.V. Kampen, J.H. Kok, 1953. 440 p.
87. LANGEVELD, M.J. e.a. Inleiding in de psychologie. Groningen, J.B. Wolters, 1961. 485 p.
88. LASKY, M. Ecstasy, a study of some secular and religious experiences. London, The Cresset Press, 1961. 544 p.
89. LEADBEATER, C.W. The hidden side of things. London, The Theosophical Publishing House, 1962. 639 p.
90. LEE, G.C. An introduction to education in modern America. New York, Henry Holt & Co., 1957. 623 p.
91. LOWENFELD, VIKTOR. Creative and mental growth. New York, The Macmillan Co., 1952. 408 p.
92. LOWENFELD, VIKTOR. Your child and his art. New York, The Macmillan Co., 1954. 186 p.
93. MILLARD, C.V. Child growth and development. Boston, D.C. Heath and Co., 1958. 512 p.
94. MORGAN, FRED. Creative attitudes. London, The Theosophical Publishing House, 1960. 29 p.
95. MORGAN, G.C. The teaching of Christ. London, Pickering and Inglis, 1965. 256 p.
96. MOTTRAM, V.H. The physical basis of personality. Great Britain, Hunt Barnard and Co., 1964. 174 p.
97. MUMFORD, E.E.R. The dawn of religion in the mind of the child. New York, Longmans, Green and Co., 1922. 111 p.
98. MURPHY, G. De geestelijke evolutie van de mens. Utrecht, Aula-Boeken, 1961. 328 p.
99. NEILL, S. Creative tension. London, Edinburg House Press, 1959. 115 p.
100. NEL, B.F. e.a. Grondslae van die psigologie. Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en Boekhandelaars, 1965. 456 p.

101. ODLUM, D. The mind of your child. London, W. and G. Foyle, 1960. 108 p.
102. OSBORN, A.F. Applied imagination. New York, Charles Scribner's sons, 1963. 417 p.
103. PALLIS, MARCO. The active life. London, John M. Watkins, 1947. 44 p.
104. PEALE, N.V. The power of positive thinking. Surrey, Great Britain, Windmill Press, 1956. 297 p.
105. PEET, H.E. The creative individual. New York, The Ronald Press company, 1960. 188 p.
106. PERQUIN, N. Pedagogische psychologie van de middelbare scholier. Roermond-Maaseik, J.J. Romen & Zonen, 1962. 172 p.
107. PISTORIUS, P. Gister en vandag in die opvoeding. Potchefstroom, Pro Rege-Pers, 1966.
108. PLATO. The trial and death of Socrates. London, Aldine Press, 1963. 175 p.
109. PLUMMER, G. Consciously creating circumstances. London, Derricke Ridgway, 1953. 95 p.
110. POULAIN, A. The graces of interior prayer. London, Routledge & Kegan Paul, 1949. 665 p.
111. PRICE, G. The narrow pass. London, Hutchinsons, 1963. 224 p.
112. RASMUSEN, H.N. Art structure. A textbook of creative design. New York, Mc Graw-Hill, 1950. 109 p.
113. READ, H. Education through art. London, Faber and Faber, 1958. 328 p.
114. RÉVÉSZ, G. Creatieve begaafdheid. Den Haag, N.V. Servire Uitgevers, 1946. 138 p.
115. RÉVÉSZ, G. Talent en genie. Leiden, E.J. Brill, 1952. 251 p.
116. RICHMOND, L. Imaginative techniques in painting. London, Pitman, 1965. 120 p.
117. RUGG, HAROLD. Imagination. New York, Harper and Row, 1963. 361 p.
118. RUSKIN, JOHN. Elements of drawing. London, Smith, Elder and Co., 1860. 360 p.
119. SADHU, M. Concentration. London, George Allen and Unwin, 1959. 175 p.
120. SCHINNELLER, J.A. Art search and self-discovery. Scranton, Pennsylvania, International Textbook Co., 1964. 322 p.
121. SCOTT, R.G. Design fundamentals. London, Mc Graw-Hill, 1951. 199 p.

122. SHANE, H.G. & YAUCH, W.D. Creative school administration. New York, Henry Holt and Company, 1957. 566 p.
123. SIMPSON, D. & ALDERSON, D.M. Creative play in the infants' school. London, Pitman, 1964. 108.
124. SPALDING, B.T. Life and teaching of the masters of the far east, Vol. I. California, De Vorss, 1937. 157 p.
125. STRAUSSZ-HUPE, R. Protracted conflict. New York, Harper and Row Publishers, 1963. 229 p.
126. TEMPLE, WILLIAM. Nature, man and God. London, Macmillan, 1964. 530 p.
127. TROWARD, T. Bible mystery and Bible meaning. New York, Dodd, Mead, 1963. 323 p.
128. TROWARD, T. The creative process in the individual. New York, Dodd, Mead, 1965. 185 p.
129. TROWARD, T. The Doré lectures. New York, Dodd, Mead, 1963. 109 p.
130. TROWARD, T. The Edinburg lectures. London, L.N. Fowler, s.j. 130 p.
131. VAN JAARSVELD, F.A. Die Afrikaner se geskiedenisbeeld. Pretoria, Universiteit van S.A., 1958. 33 p.
132. VAN JAARSVELD, F.A. Teorie en metodiek vir geskiedenisonder- rig. Johannesburg, Voortrekkerpers, 1960. 230 p.
133. VAN MELSEN, A.G.M. De geschiedenis van het begrip atoom. Utrecht, Aula Boeken, 1962. 287 p.
134. VIOLA, W. Child art. London, University of London Press, 1945. 206 p.
135. VLOEMANS, A. De scheppende geest. Den Haag, H.P. Leopolds Uitgevers-mij N.V., 1950. 221 p.
136. WALLACE, H.R. How to enter the silence. London, L.N. Fowler, s.j. 127 p.
137. WIJNGAARDEN, H.R. Hoofd problemen der volwassenheid. Utrecht, Erven J. Bijleveld, 1963. 231 p.
138. WILLIAMS, J.K. The knack of using your subconscious mind. New York, Prentice Hall Inc., 1952. 112 p.
139. WILSHIRE, F. You. Los Angeles, Willing Publishing Co., 1946. 75 p.
140. WILSON, R.C. An alphabet of visual experience. Scranton, Pennsylvania, International Textbook Co., 1966. 228 p.
141. WHITMAN, W. Leaves of grass. New York, Doubleday & Co., 1946. 728 p.

142. WOODWORTH, R.S. Contemporary schools of psychology. London, Methuen, 1931.
143. WRAIGHT, ROBERT. The art game. London, Leslie Frewin, 1965. 184 p.
144. YOGANANDA, P. The science of religion. Los Angeles, S.R.F. Publishers, 1963. 105 p.

B. LYS VAN ONGEPUBLISEERDE WERKE.

145. PISTORIUS, P. Die pedagogiese momente in die antropologie van Martin Buber. Pretoria Universiteit, M.Ed.-verhandeling, 1964.
146. POGGENPOEL, G.P. Inleiding in die sielkunde. Potchefstroom, Onderwyskollege, s.j.
147. POGGENPOEL, G.P. Sielkunde, geneties en opvoedkundig. Potchefstroom, Onderwyskollege, s.j.
148. VAN JAARSVELD, A.J. Die empatie-beginsel in die opvoeding met besondere verwysing na die kuns. Potchefstroom, M.Ed.-verhandeling, P.U. vir C.H.O., 1965.
149. VAN JAARSVELD, A.J. Illustrasiewerk in die laerskool. Potchefstroom, Onderwyskollege, 1956.

C. LYS VAN ARTIKELS.

150. ALEXANDER, F.L. Skandekind van die kuns. Die Huisgenoot, 42:2157:69-71, 1963.
151. ANON. Die skool is anders. Fotobeeld bylae tot die S.A. Beeld, p.12-15, 17 Julie 1966.
152. ANON. Unieke soort skool vat pos in Suid-Afrika. Sondagstem, p.5, 4 Sept. 1966.
153. ANON. Skrywe vir die radio. Premier Typographers (Pty) Ltd, Johannesburg, s.j.
154. ANON. Kleur in die Wetenskap. Lantern, 3:3:p.235-249, 1954.
155. ASSAGIOLI, R. Transmutation and sublimation of sexual energies. Psychosynthesis Research Foundation, 13:1-12, 1963.
156. BINGLE, H.J.J. Die moderne opvoeding in die lig van die Christelike sekulêre kritiek. B.Ed.-lesing gelewer aan P.U. vir C.H.O., 3 Aug. 1963.
157. BRADFORD, A.L. To see feelingly. Peabody Journal of Education, 41:193-194, 1964.

158. COETZEE, D.J. Hoe werk n mens met mense.
Die Taalgenoot 37:11:12-13, 1966.
159. DOPPELT, J.E. What is creativity?
New York Academy of science.
Transactions, 26:781-787, 1964.
160. DUMINY, P.A. Van konvensionaliteit na kreatiwiteit.
Fort Hare Papers, 2:3:113-127, 1961.
161. DU VAL, J. Ruimtekins maak opslae.
Die Huisgenoot, 42:2308:44-46, 1966.
162. DYALL, VALENTINE. Towenaar wat insekte gemaak het.
Suid-Afrikaanse Stem, 2:23:4 kol. 4, 1959.
163. DU FLESSIS, H.J. Diktatuur van dié onderwysamptenare moet
beëindig word. Brief in Dagbreek en
Sondagnuus, 19:51: Seksie II, p.3,
kol. 5, 1966.
164. ELTON, RABBYN. Daar is geen geloof wat mense kan red.
Die Vaderland se Sondagblad, 1:29:13,
kol. 6-9, 1962.
165. FERRANDI, N.C.H. Anglikaanse skoolhoof val V.S.A. aan.
Dagbreek en Sondagnuus, 24 Julie 1966,
p.7.
166. FOXCROFT, LISA. My Rusland gister en vandag.
Sarie Marais, 14:13:31-, 1963.
167. HALLMAN, R.J. Aesthetic motivation in the creative arts.
The Journal of Aesthetics and Art
Criticism, 23:4:453-459, 1965.
168. HITT, WILLIAM D. Toward a two-factor theory of creativity.
The Psychological Record, 15:127-132, 1965.
169. HITT, WILLIAM D. The relation between psychological
characteristics and creative behavior.
The Psychological Record, 15:133-140, 1965.
170. KROG, G. Onderwyshervorming en die taak van die
onderwys in die voorbereiding van die
jeug vir die toekoms. Onderwysblad,
72:793:339-343, 1965.
171. KAHN, ALBERT S. Scientific and artistic recognitions of
reality. Journal of Education,
145:38-42, Feb. 1963.
172. KAPLAN, MAX. Social conditions and creativity.
Journal of Education, 145:6-13, 1963.
173. LAGEMANN, J.K. Can we make our children more intelligent.
Reader's Digest, 89:532:162-168, 1966.
174. LUDI, G. Ludi waarsku al ons studente.
Die Landstem, 8 Julie 1966.
175. MADANS, ALLEN B. Some approaches to the problem of
creativity. New York academy of science,
Transactions, 26:7:781-787, 1964.
176. MEYER, P.J. Die plek en status van die onderwyser
in ons tyd. Onderwysblad, 73:802:125-134,
1966.

177. NASH, PAUL. Characteristics of the creative scientist. Journal of Education, 145:26-33, 1963.
178. NEL, B.F. „Ek“-vorming pedagogies beskou. Onderwysblad, 71:776:83-88, 1964.
179. NEL, B.F. Enkele gedagtes oor die antropologie van die ek, in Homo Viator (Feesbundel aangebied aan prof. dr. C.K. Oberholzer.) Uitgewers H.A.U.M. Kaapstad, p.104-114, 1965.
180. OBERHOLZER, C.K. Die pedagogiese. Herdruk uit Extra Mura, 1960.
181. PIENAAR, SCHALK. Wat gaan nou met S.A. gebeur. Die S.A. Beeld, 11 Sept. 1966, p.10.
182. ROBBERTSE, P.M. Skeppende denke of vermoë (Presidentsrede gelewer by geleentheid van die derde kongres van S.I.R.S.A.) Potchefstroom, p.1-12, 5-7 Okt. 1964.
183. SCHUTTE, B.C. Die adolessent. Lesing vir B.Ed. studente aan die P.U. vir C.H.O., 18 Mei 1963.
184. SCHUTTE, B.C. Die objektiwistiese en die fenomenologiese benaderings in die empiriese opvoedkunde. (Inaugurale rede gehou by die aanvaarding van 'n professoraat in empiriese opvoedkunde aan die P.U. vir C.H.O.), 19 Feb. 1960. Bylaag tot Koers, Maart 1960.
185. VERWOERD, H.F. Feesrede van die Republiek van S.A. gehou op 31 Mei 1966. Voortrekkerpers, 3 Junie 1966.
186. VERNON, P.E. Creativity and intelligence. Educational Research Review. Gekwoteer deur Baldauf in Psychological Abstracts 39:560, April 1965.
187. VAN ELFEN, JAN. Ons is slawe van ons kliere. Die Huisgenoot, 42:2284:47, 1966.
188. VENTER, S.R.E. Korrespondensie. Onderwysblad, 73:801:99, 1966.
189. ZUPNICK, IRVING L. Philosophical parallels to abstract art. The Journal of Aesthetics and Art Criticism, 23:473-479, 1965.

AN ANALYSIS OF THE CREATIVE PRINCIPLE IN EDUCATION
WITH PARTICULAR REFERENCE TO ART.

Creativity, a recent concept about which a lot has been said and written, has not yet been fully elucidated. This research endeavours to disprove the notion of a high intellect necessitating a high creativity. All human abilities - the body, intellect, emotion, will and ego - share in creativity. If any single ability is emphasised artificially, creativity is frustrated. Man is assumed as the centre of divine operation and true creativity is found on a transcendental plane of consciousness. By conceding this inspiration prevails.

Particular attention is given to the divergent workings of the mind; empathy and visualisation are closely investigated.

It is found that empathy is the first component of creativity by which the inner is revealed and problems experienced. Empathy promotes comprehension so that the laws and principles which it governs are acquired with insight. When the problems are experienced, the speculative imagination starts working which plays upon the ultimate possibilities which the solution offers. The discriminate working of the intellect follows which results in a structured visualised image which has to become the final result. The aim must be clear and vivid and must be willfully held. This implies faith and causes intense concentration. Man must so project himself in the ultimate aim as though it is an already established fact. Emotion forms the impetus and warm conviction with which the task is approached. The sub-conscious is susceptible to emotionally permeated concentration and it aids to create circumstances which are favourable for the realisation of the visualised and hankered after result.

The creative personality must have intensive knowledge of the law of personal responsibility and of truth.

The principle how to educate for creativity is discussed with particular reference to child art. All the components of creativity are incorporated in it.

Creativity has been investigated in adult painting and a logical and positive element is indicated which reveals a tendency to spiritual reality in contemporary art.

Factors which are prejudicial to creativity are frustration and conformity. Security and tranquillity promote creativity. The application of certain essential findings stimulate creativity.