HOOFSTUK V.

REALISME EN PIëTISME.

1. INLEIDING.

Die Realisme is, volgens Graves, 'n opstuwing van dieselfde onderstroom wat in Renaissance en Reformasie deurgebreek het: die drang van die mens om hom te bevry uit die bande van tradisie en gesag. Toe die Humanisme se frisse gees van vryheid en lewensvreugde in die Ciceronianisme versmoor is en die opvoedingspraktyk van die Hervorming en Kontra-Hervorming tot 'n vreugdelose dogmatisme, 'n nuwe Skolastiek - afskuweliker as die eerste 1) - verstar het, het die ontwaakte intellek van Europa deur die realisme 'n nuwe uitingskanaal gesoek. Dit was dus slegs 'n derde fase in „the process of emancipating the individual from tradition and repressive authority" 2).

Tog het ons hier met 'n gevaarlike nuwe element te doen. As die „fundamentele beginsel" van die Realisme bloot is dat ware kennis deur die rede of die sintuie kom, nie deur die geheue of 'n bou op tradisie nie 3), of dat die opvoeding met die reële dinge van die aardse lewe moet handel en jongmense vir die konkrete pligte daarvan voorberei 4) - dan klink dit baie onskuldig en prysenswaardig. Wanneer Paul Barth 5) egter met vers en kapittel bewys dat ons hier te doen het met die oorspronge van 'n beweging wat in alle wetenskap, selfs in die godsdiens en die etiek, die „lig van die openbaring" as grondslag wou vervang met die „natuurlike lig", d.w.s. dié van die menslike verstand alleen - dan is dit duidelik dat hier 'n brutale dolksteek na die hoogste Gesag gewaag word. Daar hierdie rigting egter eers in die „Aufklärung", die Rasionalisme, tot volle ontplooiing kom, sal ons hierdie dieperliggende beginsel van

---

1. Cf. Waterink, J.: De Geschiedenis der Paedagogiek, pp.684-6.
2. Graves, F.P. : A Hist. of Education, II, p.240.
3. Graves : ibid., p.240.
4. Duggan : A Student's text-book in The Hist. of Educ., p.157.
5. Barth, P. : Geschichte der Erziehung, p.349 v v.

die nuwe beweginge eers in die volgende hoofstuk nader bespreek.

2. FRANCOIS RABELAIS (1495-1553).

Rabelais se protes teen die „dogma of linguistic discipline" - in sy klugtige satire „The Heroic Deeds of Gargantua and Pantagruel" - was een van die eerste en treffendste aanklagte teen die heersende onderwyspraktyke. Enersyds steek hy die draak met die middeleeuse onderwys en die luilekker dissipline van Meester Tubal Holophernes, wat vir Gargantua so goed leer dat hy binne vyf jaar en drie maande die A B C agterstevoor kan opsê, na nog negentien jaar ook 'n klomp waardelose kommentare, en sestien jaar later totaal onnosel en bederf is; sodat hy sy kop in skaamte moet wegsteek by die prestasies van die twaalfjarige Eudemon, 'n produk van die nuwe humanistiese opvoeding. Maar as Gargantua dan ook onder die humanistiese tutor, Ponocrates, studeer, skryf Rabelais andersyds 'n kostelike satire op die veeleisende, ensiklopediese nuwe leerplan. Hy studeer Grieks, Latyn en Hebreeus „for the holy Scripture-sake", asook Arabies en Chaldeeus, die sewe vrye kunste, sterrekunde, regte, wysbegeerte, natuurfilosofie, medisyne, aardrykskunde, sodat hy elke plant op die aarde, elke voël in die lug, elke vis in die see, elke metaal onder die aarde, en „the Microcosme, which is man", mag ken; want hy moet „an Abysse, and bottomlesse pit of knowledge" word. Bowendien moet hy bedrewe wees in die wapen- en krygskuns en die vaardighede van die ridder 1). Dis voorwaar 'n eg humanisties-realistiese leerplan, wat seker nie van enge eensydigheid beskuldig kan word nie. Gelukkig het hy 'n geheuevermoë „equal to the measure of twelve oyle budgets"!

Maar Ponocrates veraangenaam die geheuewerk deur studie aan „spel" en „ontspanning" te verbind! Hy begin om vieruur in die môre, en geen uur van die dag bly onbenut nie. Onderwyl Gargantua

---

1. Rabelais : Gargantua and Pantagruel, vert. Urquhart, Bk.I, cap: 14,15,21, pp.46-8,59-65; en Bk.II, cap.8, pp.199-204.

gemasseer word, word uit die Skrif voorgelees; onder die aantrek word die vorige dag se les herhaal; dan volg 'n lesing van drie uur lank, wat tydens die daaropvolgende tennisspel bespreek word. Gedurende middagete word eers uit die geskiedenis voorgelees en dan aanskouingslesse oor die verskillende kossoorte op die tafel gegee, met verwysing na die betreffende aanhalings uit die klassieke. Na ete word die oggend se les kortliks herhaal, voordat die kaarte ingebring word - nie vir kaartspel nie, maar as hulpmiddele vir die onderwys in rekenkunde, meetkunde, ens. Daarna sing hul vir ontspanning vier- of vyfstemmig (!) en bespeel hy 'n halfdosyn musiekinstrumente. Daarop volg drie uur studie, dan perdry met allerlei toertjies, militêre oefeninge met alle moontlike wapens, jag op alle moontlike soorte wild, gimnastiese oefeninge, swem met 'n boek in die een hand, hardloop, boomklim, en terwyl hul terugstap natuurstudielesse, weer met verwysing na klassieke outeurs. By aandete word weer voorgelees, daarna word die aand met sang of spele of in geselskap van geleerde manne deurgebring. Virlaas word nog die sterre waargeneem en al die lesse van die dag herhaal, voordat hulle hul, met danksegging aan die Skepper, ter ruste begewe 1).

Rabelais hekel met genot die poging van die humanistiese opvoeders om die onderwys aangenaam te maak: hoewel dit aanvanklik moeilik gelyk het, „(it) became a little after so sweet, so easie, so delightful, that it seemed rather the recreation of a King, then the study of a Scholar". Veral met die „vryheid" van die Renaissance-onderwys spot hy op kostelike wyse: „All their play was but in liberty, for they left off when they pleased, and that was commonly when they did sweat over all their body" 2). Rabelais word geroem as die eerste realis omdat „he enunciated the supreme principle of Nature, which is <u>ordered</u>

---

1. Rabelais : Gargantua, Bk.I, cap.23,24,pp.65-75.
2. Rabelais : Gargantua, Bk.I, cap.23, 24, pp.67,74.

freedom 1). As hierdie vryheid-om-te-sweet en bestaande oorlaaide „work-study-play"-dagprogram vir Rabelais erns was, dan was die „vryheid" blote skyn, en die „orde" weinig minder as meedoënlose dwang.

Dis nie onmoontlik dat Rabelais in sy beskrywing van die Abdy van Theleme sy opvatting van ware vryheid in 'n gemeenskap probeer weergee het nie. Dit sou 'n godsdienstige orde van mooi monnike en nonne wees, wat in liefde en vryheid saamlewe, sonder reëls en wette behalwe die één reël: Doen wat jy wil. Want mense wat vry, edelgebore en welopgevoed is word deur hul eer tot die goeie aangespoor en van die kwaad weerhou. Maar sodra hul onder dwang geplaas word om die goeie te doen kom hulle in opstand daarteen en wil hulle die slawejuk afskud, want dit lê in die aard van die mens om juis wat verbode is te begeer 2). Hieruit spreek die tipies-realistiese geloof in die onskadelikheid van die menslike natuur. So'n volslae vryheid sonder enige gesagsbinding herinner aan die Junior Republics en die vryheidskole van A.S.Neill c.s. van die moderne opvoeding.

Rabelais se onderwysprogram probeer dus nader aan die natuur kom deur 'n verbinding van ‚reële' met ‚linguistiese' studies en van spel met studie, maar doen deur sy oorvolheid juis die natuur van die kind geweld aan; sy metode is of 'n skynvryheid of die volslae ongebondenheid van die „edelgebore" mens; sy beskouing van die ingebore goedheid van die menslike natuur dra die stempel van 'n eg-„paganistiese naturalisme"3). Uit 'n verhouding tussen gesag en vryheid wat op so'n gevaarlike mensbeskouing gegrond is, val daar vir ons niks te leer nie.

3. MICHEL DE MONTAIGNE (1533-1592).

(a) Grondbeginsels.

Die grondliggende beginsels van Montaigne se lewens- en

---

1. Munroe, J.P.: The educational ideal : an outline of its growth in modern times, p.262. Aangehaal deur Monroe, W.S.: Comenius, p.1
2. Rabelais : Gargantua, Bk.I, cap.57, pp.159-60.
3. Cf. Inleiding tot „Gargantua and Pantagruel" (World's classics) pp.xxiii-xxiv.

wêreldbeskouing is 'n merkwaardige, soms teenstrydige vermenging van ortodoksie en modernisme, van gesag en vryheid.

In die godsdiens en die politiek was hy streng konvensioneel. Hy getuig self dat hy vashou aan „a certain constancy of opinion... I do not easily change, for fear of losing by the bargain: and since I am not capable of choosing, I take other men's choice, and keep myself in the state wherein God has placed me; I could not otherwise prevent myself from perpetual rolling" 1). Aan hierdie konservatiewe gesindheid skryf hy dit toe dat hy Katoliek gebly het. Laurie 2) laat hom uitroep: „Moet in hemelsnaam nie die status quo versteur nie; sake staan sleg genoeg, deur dit te probeer verbeter kan julle dit dalk net vererger!" In die godsdiens veral onderwerp hy hom enersyds volkome aan die gesag: die Bybel is bv. nie 'n boek „to be profaned by the ignorant rabble" nie; hy verkies eerder „a pure and simple ignorance and wholly depending upon the exposition of qualified persons" 3). Godsdiens is 'n saak van die geloof en van goddelike openbaring, waartoe selfs die geleerdstes, „rare and excellent souls", deur middel van die rede alleen nooit kon gekom het nie. „'Tis faith alone that vividly and certainly comprehends the deep mysteries of our religion.... 'Tis not by meditation or by virtue of our own understanding that we have acquired our religion, but by foreign authority and command.... The things that come to us from heaven have the sole right and authority of persuasion, the sole mark of truth "4). Goddelike dinge is nie aan die rede van die mens onderworpe nie; „those people abuse themselves who will pretend to dive into these mysteries by the strength of human reason". Ons moet tevrede wees met die lig wat die son oor ons uitstraal; wie meer lig soek deur direk in die son te kyk kan vir sy vermetelheid

1. Michel de Montaigne : The Essays of, vert. Charles Cotton, Bk.I. 12,p.278.
2. Laurie,S.S.: Studies in the Hist.of Educ. Opinion from the Renaissance, p.97.
3. Essays, I.56.p.366.
4. Essays, II.12.pp.120,192,271.

met blindheid gestraf word 1). 'n Strenger gesagstandpunt is nouliks denkbaar.

Ook in maatskaplike en politieke vraagstukke klem Montaigne hom aan die gesag van wet en tradisie vas. „Almost all the opinions we have are taken on authority and trust; and 'tis not amiss; we could not choose worse than by ourselves, in so weak an age" 2). Wette is noodsaaklik om die mens in bedwang te hou. „There's all the reason in the world to limit the human mind within the strictest limits possible.... It is curbed and fettered by religions, laws, customs....; and yet.... it escapes from all these bounds..... Truly, there are few souls so regular, firm, and well descended, that are to be trusted with their own conduct, and that can... sail in the liberty of their own judgments, beyond the common and received opinions: 'tis more expedient to put them under pupilage...; therefore it will be much better for you to keep yourself in the beaten path, let it be what it will, than to fly out at a venture with this unbridled liberty" 3). In sy „Apology for Raimond de Sebonde" bevestig hy hierdie vertroue in die gesag met 'n mosie van wantroue in die vryheid van die menslike rede en die menslike natuur. „Human reason has persuaded (the wisest and most understanding men) that it has no manner of ground or foundation, not so much as to be assured that snow is white" 4). Die idee dat die sin vir wet en orde en die drang tot die goeie in die menslike natuur ingebore is (die latere natuurreg en natuurlike etiek), verwerp Montaigne hier ten enemale. „It is credible that there are natural laws... but they are lost in us"; as sedes en wette uit onsself moes kom, sou die verwarring eindeloos gewees het, want wat hier afskuwelik is word elders as vol-

1. Essays, I.31.p.232.
2. Essays, III.12.p.256.
3. Essays, II.12.pp.265-6.
4. Essays, II.12.p.224.

kome eerbaar beskou 1). Op die „natuurlike goedheid" van die Stoa is sy kommentaar dat dit belaglik is om te dink dat die mens in eie krag bokant die menslike kan uitstyg. Nie deur menslike deug nie, slegs „by means purely celestial", as God self sy hand vat, is so'n veredeling moontlik. „It belongs to our Christian faith, and not to his stoical virtue, to pretend to that divine and miraculous metamorphosis" 2). Nie natuurlike goedheid nie, maar eerder „a kind of instinct of inhumanity" is deur die natuur in die mens ingeplant 3).

Andersyds loer telkens agter hierdie vrome gesagshuldiging die modernistiese beginsel van verheerliking van die menslike natuur en die menslike rede om die hoek. Aanvanklik begin dit beskeie en onskuldig. Hoewel die godsdiens 'n saak van die geloof is, kan die verstand tog op redelike en natuurlike gronde die geloof verdedig, soos Sebonde dit doen 4). En ons onderwerping aan die wette hoef ook nie slaafs te wees nie, maar „by judgment and a voluntary liberty", want daarom het God aan ons „some capacity of reason" 5) gegee. Maar in die laaste twee essays hoor ons 'n nuwe geluid: die stem van die selfverheffende, eiemagtige natuurmens, wat die „slawebande" van die gesag verbreek het. In 'n terugblik oor sy lewe gee hy as sy opvoedingsbeleid, dat „I have .... simply and implicitly embraced this ancient rule, 'That we cannot fail in following Nature', and that the sovereign precept is 'to conform ourselves to her'". Hy het nóg deur sy rede, nóg deur kunsmatige middele sy natuurlike aard en neiginge onderdruk of teëgegaan. „I have let myself go as I came". Hy maak beswaar teen 'n sekere vroomheidsideaal van sy tyd, „a certain image of scholastic probity, a slave to precepts, and fettered with hope and fear". Hierdie sedelike ideaal behoort

1. Essays, II.12.pp.290,292.
2. Essays, II.12.p.320.
3. Essays, II.11.p.114.
4. Essays, II.12.p.120.
5. Essays, II.8.pp.61-2.

nie deur wet en godsdiens gemaak te word nie, maar slegs vervolmaak en bevestig te word; dis 'n onafhanklike sedewet: „it has wherewithal to support itself without help, born and rooted in us from the seed of universal reason, imprinted in every man by nature". Dis hierdie „rede" wat Sokrates tot die goeie geneig het en hom tot onderwerping aan die gode en owerhede gestem het, „not because his soul is immortal, but because it is mortal" 1).

Hier word Montaigne 'n uitgesproke rasionalis en naturalis. Eers kon die mens die goeie slegs deur „means purely celestial" doen, nou „without help"; eers sou die natuurlike wet in die mens tot verwarring lei, nou ontspring dit uit die universele rede; eers was die onsterflike, ewige die bron van die goeie, tans juis die sterflike; eers het die menslike rede geen grond of sekerheid geken om selfs tussen swart en wit te onderskei nie, nou is dit die universele rede wat ons leer om die veel moeiliker onderskeiding tussen goed en kwaad te tref. Uit hierdie geloof in die natuurlike goedheid van die mens volg dat Montaigne sy opinie omtrent menslike wette ook radikaal moes verander. Waar die gevaarlike menslike gees eers deur alle moontlike wette „within the strictest limits possible" gehou moes word, vra hy nou: Wat het dit ons wetgewers gebaat om honderdduisend wette te maak? „I am even of opinion that we had better have none at all.... Nature always gives them better and happier than those we make ourselves" 2).

Montaigne het sy vroeëre standpunt van eerbied vir wet en gesag en ortodokse geloof laat vaar ten gunste van 'n rasionalisties-naturalistiese verheerliking van die onfeilbare natuurwet en die natuurlike goedheid, wat gegrond is op die „universele rede", wat alle mense ingebore is.

---

1. Essays, III.12.p.313.
2. Essays, III.13.pp.319-20.

(b) Die Doel.

Hierdie beskouinge oor gesag en vryheid bepaal ook Montaigne se opvoedingsdoel. Maar selfs waar hy persoonlik nog streng aan gesag vasgehou het, sou hy die laaste persoon gewees het wat dieselfde eerbied vir gesag sonder meer ook vir sy opvoedeling as 'n doelstelling sou neerlê. Hoeseer hy ook na deug en lewenswysheid gestrewe het, was sy eerste vereiste altyd, dat die kind dit in vryheid en selfstandige oordeel moes aanvaar en tot sy eie maak. „We take other men's knowledge and opinions upon trust; which is an idle and superficial learning. We must make it our own". Blote geheuewerk dring nie eens deur tot die gees van die kind nie - soos voëls wat graankorrels in hul bek huis-toe dra vir hul kleintjies sonder om dit self in te sluk. Napratery van ander se gedagtes is ewe nutteloos; dis soos kos wat wel ingesluk is, maar nie verteer nie; dit word nie deel van die eter nie, voed en sterk hom nie. Wat ons van ander oorneem moet ons ons eie maak. „A man can never be wise but by his own wisdom" 1). Laurie voeg, in die gees van Montaigne, ook nog by: „A man can never be virtuous save by his own virtue" 2).

Sterker as sy voorgangers stel Montaigne ook die eis: Volg die natuurlike aanleg van die kind! „Nature can do all, and does all". Kennis (opvoeding) kan nie 'n blinde man laat sien nie, maar kan hom wel lei, mits hy gesonde bene en voete het om te loop. Ons verkwis kosbare energie en tyd „in training up children to things, for which, by their natural constitution, they are totally unfit... Degenerate and vulgar souls are unworthy of philosophy" 3). Vir 'n seun wat onvatbaar is vir die edele en verhewe dinge en net sy de plesier soek, sien hy geen ander uitweg nie as „that he be bound prentice in some good town to learn to make minced pies, though he were the son of a duke" 4).

---

1. Essays, I.24.pp.133-5.
2. Laurie : Studies in the Hist. of educ.Opinion, p.103.
3. Essays, I.24.p.140, en I.25.p.149.
4. Essays, I.25.p.167.

By die opvoedingsdoel, en in die -proses, moet die natuurlike aanleg van die kind dus nie net meetel nie, maar selfs deurslaggewend wees. Die vryheid van die kind om die gesag van ander se wysheid ná vrye innerlike verwerking deur die rede te aanvaar, en die vryheid om self die doel deur sy natuurlike aanleg te bepaal, begin dus by Montaigne 'n sentrale plek in te neem. Die feit dat hy egter, volgens Laurie 1), in 'n kanttekening aanbeveel dat onderwysers sulke onbelowende leerlinge liewer moet verwurg „if they can do it without witnesses", verraai ewewel dat hierdie agting vir die menslike natuur uit niks anders as die tipies-humanistiese idee van menslike waardigheid spruit. Daarom is hy wel gretig om die natuur te volg by die veelbelowendes, maar nie by die armes van gees nie.

(c) <u>Die Inhoud</u>.

Ook die inhoud van die opvoeding wat Montaigne voorskryf staan in die teken van vryheid. Die allervernaamste en daarom eerste kennis moet wees „that which makes us free", die filosofie, of, in hedendaagse terminologie, die sedelik-godsdienstige opvoeding; want dit is die kennis „which regulates his manners and his sense; that teaches him to know himself, and how both well to die and well to live". Dit leer hom praktiese lewenswysheid: „what valour, temperance, and justice are; the difference betwixt ambition and avarice, servitude and subjection, licence and liberty" 2). Dis duidelik dat hierdie vrymaking van die individu deur die leerstof op 'n verhewe peil staan en nie sonder aanpassing aan die gesag bereik kan word nie 3). Dis ook duidelik dat die leerstof in hierdie beskouing daar is terwille van die kind. Montaigne word geroem as die eerste van sy tyd wat gesien het dat die kind die voorwerp van die opvoeding moet wees, en nie die leerstof nie 4).

1. Laurie : Studies in the Hist. of educ. Opinion, p.105.
2. Essays, I.25; p.162.
3. McCallister : The Growth of Freedom, pp.154-5.
4. Quick, R.H. : „Mulcaster's Positions", Aanhangsel, p.307.

Eers nadat hy geleer het „what will make him more wise and good", kan hy die ander wetenskappe bestudeer, en in besonder „the science which he shall then himself most incline to" 1). Van die dwang van Grieks en Latyn wou hy die kind ook bevry deur hom in die eerste instansie sy moedertaal en moderne tale te leer 2). Min kon hy dink, sê Laurie, dat selfs moedertaalonderwys sou ontaard tot 'n verbalisme, 'n formele grammatika-studie, soos ons dit vandag ken. Die element van dwang en die neiging tot formalisme lê nie in die vak nie, maar in die feit dat dit vir die deursnee-onderwyser in die praktyk onmoontlik is om voortdurend die realiteit van sy vak - hetsy grammatika, letterkunde, natuurwetenskap, of selfs godsdiens - in die oog te hou. „The tendency inevitably is to fall back upon mechanical expedients, on the learning of rules, and on symbolism generally .... To the end of time, the task of the true teacher, who desires truly to educate, will be a struggle against the dominion of words and forms, and this quite irrespectively of the subjects he may choose to make the basis of his school-work"3).

(d) Die Metode en die Opvoedingsproses.

Dis egter in sy gedagtes oor die metode van die opvoeding, en veral oor die aandeel van die kind in die proses van wisselwerking tussen opvoeder en opvoedeling, dat Montaigne 'n werklik positiewe bydrae tot die ontwikkeling van die vryheidsidee lewer. Hy was self die produk van so'n vryheidsopvoeding, want sy vader se beleid was „to make me relish science and duty by an unforced will, and of my own voluntary motion, and to educate my soul in all liberty and delight, without any severity or constraint". Op die wyse het hy self op sesjarige leeftyd nog geen woord van sy moedertaal geken nie, maar kon hy Latyn so suiwer as sy tutor self praat, - en dit „without art, book, grammar, or precept,

---

1. Essays, I.25.p.164.
2. Essays, I.25.p.180.
3. Laurie: Studies ..., pp. 107-8.

whipping, or the expense of a tear" - eenvoudig omdat hy in die ganse huishouding nooit iets anders as Latyn gehoor het nie 1).

Die kenmerkende van Montaigne se metode is 'n „severe sweet - ness", waardeur hy die onderwys 'n proses van „tempting and alluring children to letters by apt and gentle ways" wil maak, in plaas van die heerskappy van „rods and ferules, horror and cruelty" van die gewone skool. "'Tis a real house of correction of imprisoned youth... Do but come in when they are about their lesson, and you shall hear nothing but the outcries of boys under execution, with the thundering noise of their pedagogues drunk with fury. A very pretty way this, to tempt these tender and timorous souls to love their book, with a furious countenance, and a rod in hand! ... Away with this violence! away with this compulsion! than which, I certainly believe nothing more dulls and degenerates a well-descended nature... How much more decent would it be to see their classes strewed with green leaves and fine flowers, than with the bloody stumps of birch and willows? Were it left to my ordering, I should paint the school with the pictures of joy and gladness.... Such viands as are proper and wholesome for children, should be sweetened with sugar, and such as are dangerous to them, embittered with gall" 2). Die onderwys van „our little monsieur" moet dus aangenaam en genotvol wees, ook heeltemal informeel, nooit aan tyd of plek gebonde nie. Om hom veertien-vyftien uur per dag met formele lesse te pynig is genoeg om hom 'n slaaf van sy boek, 'n las-perd te maak, en sy gees vir goed te breek en te onderdruk 3). Sy hoofles is tog om lewenswysheid te leer. Daarom moet die filosofie nie as 'n paaiboelie met 'n bleek spookgesig op 'n onbereikbare rots aan kinders voorgehou word nie, maar as 'n beeldskone koningin in 'n vrugbare vallei, wat ons na die ware deug lei. „It is she that calms and

---

1. Essays, I.25.pp.181-2.
2. Essays, I.25.pp.171-2.
3. Essays, I.25.p.169.

appeases the storms and tempests of the soul, and who teaches famine and fevers to laugh and sing". Die goeie onderwyser sal die leerlinge met meer liefde as ontsag vir die deug besiel. Hy sal by hulle hierdie waarheid tuisbring „that the height and value of true virtue consists in the facility, utility, and pleasure of its exercise; so far from difficulty, that boys, as well as men, and the innocent as well as the subtle, may make it their own: it is by order, and not by force, that it is to be acquired" 1)

In die sterkste taal veroordeel hy die gebruik om deur geheuewerk en napratery die kind se vryheid aan die gesag van boeke en skrywers te verslaaf. „Our masters stick them, full feathered, in our memories, and there establish them like oracles.... Our minds work only upon trust, when bound and compelled to follow the appetite of another's fancy, enslaved and captivated under the authority of another's instruction; we have been so subjected to the trammel, that we have no free, nor natural pace of our own; our own vigour and liberty are extinct and gone". Die leerling moet niks bloot op gesag aanvaar nie. „Who follows another, follows nothing, finds nothing, nay, is inquisitive after nothing". Alles wat hy lees moet hy noukeurig ondersoek en sif; en as hy dán die opinies van ander aanvaar „by his own reason", dan is dit nie meer hulle s'n nie, maar sy eie. Dan het hy dit deur sy eie oordeel selfstandig verwerk tot iets nuuts, soos die bye die blomsap: „Bees cull their several sweets from this flower and that blossom, here and there where they find them, but themselves afterwards make the honey, which is all and purely their own". So ver wil Montaigne hierdie vryheid om self te oordeel drywe, dat selfs die verskeidenheid van filosofieë (bv. dié van Aristoteles, die Stoa en die Epikureërs) aan die jong leerling voorgelê moet word om sy eie keuse daaruit te doen: he will himself choose, if he be able, if not, he will remain in doubt" 2).

1. Essays, I.25.pp.165-6.
2. Essays, I.25.pp.152-3.

Hy verkies dus die twyfel bo die leiding wat die gesag kon gegee het. Tereg sê Waterink hier is die skeptikus aan die woord, nie die pedagoog nie. „Want Montaigne, die zich zoo gaarne beriep op den aard van het kind, kon weten, dat ... ieder kind slechts sterk wordt door het gehoozamen, slechts overtuiging ontvangt door zich aan anderer overtuiging te onderwerpen" 1).

Dit bring ons by die hoogs belangrike vraag na die juiste aandeel van die kind en die onderwyser onderskeidelik in die opvoedingsproses. Montaigne was die eerste uit die moderne tydperk wat weer saam met Cicero besef het „dat die gesag van die leermeester 'n struikelblok vir die leerling mag wees" 2). Hy was ook die eerste, sê McCallister, wat bepleit het dat die kind moet lei en die onderwyser volg 3). Hy was 'n vyand van die „custom of pedagogues to be eternally thundering in their pupil's ears, as they were pouring into a funnel" asof die opvoeding slegs 'n eenrigting-proses is. Die tutor moet uit die staanspoor sy onderwys inrig „according to the capacity he has to deal with", en sy leerling vrylaat om self dinge te toets, te onderskei en te kies; soms moet hy die weg uit 'n moeilikheid aandui, „sometimes leaving him to open it for himself". Die tutor moet nie alléén praat nie, maar ook sy leerling aanhoor. „Socrates, and since him Arcesilaus, made first their scholars speak, and then they spoke to them". Die leerling lei dus, die meester volg. Nog duideliker blyk dit uit die volgende beeld. Montaigne raai die meester aan „to make (the pupil) like a young horse, trot before him, that he may judge of his going, and how much he is to abate of his own speed, to accomodate himself to the vigour and capacity of the other". Om in hierdie aanpassingsproses „due proportion" te vind tussen die gesag van die opvoeder („his

---

1. Waterink : De Geschied. der Paedagogiek, p.691. Cf. ook Ziegler,T.: Geschichte der Pädagogik, 1895, p.138.
2. Sien Essays, I.25.p.151.
3. Sien McCallister : The Growth of Freedom, p.149.

own speed") en die vryheid („vigour and capacity") van die leerling, beskou Montaigne tereg as een van die moeilikste dinge in die opvoeding 1). Hiermee betree ons 'n nuwe fase in die ontwikkeling van vryheid in die opvoeding. Die leerling se spontaneïteit word as die uitgangspunt van die opvoedingsproses geneem; die onderwyser se optrede word primêr deur die reaksies van die leerling bepaal. „For the first time the pupil really leads the way in education" 2).

Die onderwyser se rol is beslis nie meer dié van 'n met-alle-gesag-beklede alleenheerser op sy kateder nie. Hy is, soos in die twintigste-eeuse opvoeding, die leier en gids, wat die agterhoede vorm en doelbewus strewe om die inisiatief en die aktiwiteit - sover as hul onrypheid dit toelaat - in die hande van die leerlinge te laat. Hy moet hom by hulle aanpas, tot hulle peil neerdaal, hulle volg. Dit is, soos McCallister weer aantoon, geensins 'n negatiewe rol nie. Dis baie moeiliker om met vaste tred bergaf te loop as bergop. Hy moet saamdraf, en sal op die ou end net so uitasem as sy leerling wees. Hy mag hul landloop soms in 'n rigting stuur wat die leerling sonder sy suggestie nooit sou ingeslaan het nie. Maar die aktiwiteit moet die leerling se eie wees. Die onderwyser behou dus sy gesag. Montaigne sê selfs „the authority of this governor... ought to be sovereign over the boy" 3). Maar die gesag is van 'n veel subtieler aard; die ware opvoeder moet grootmoedig genoeg wees om alle grootdoenerigheid en opspraakwekkende vertoon in die handhawing van sy gesag prys te gee. Tot sover sien Montaigne die verhouding tussen vryheid en gesag volkome juis. Maar as die opvoeder hom weerhou van die uitoefening van sy gesag wanneer die opvoedeling dreig om in twyfel te verval ten opsigte van 'n lewensfilosofie, dan doen hy sy leerling 'n wrede, onherstelbare

---

1. Essays, I.25.pp.150-1.
2. McCallister : The Growth of Freedom in Educ., p.149.
3. Essays, I.25. p. 155.

onreg aan. Waarom sou hy soms wel die uitweg aanwys, maar juis in die gevaarlikste lewensdraaikolk sinies toekyk hoe die drenkeling verdrink?

Samevattend blyk dus dat wat die metode en die opvoedingsproses betref Montaigne onteenseglik nuwe lig op die vraagstuk van vryheid in die opvoeding gewerp het; dat hy in hierdie opsig selfs die verhouding tussen vryheid en gesag tot op sekere hoogte raak geskets het; maar dat, waar daardie merk oorskry word, hy die gesag tot 'n minderwaardige posisie teruggedruk het. Die „sovereign authority" van die onderwyser is 'n bloot-konvensionele spraakgebruik, as hy sy leerling bewustelik tot 'n skeptikus kan laat verval.

(c) Die Tug.

Ons het gesien wat Montaigne van straf en wreedheid as hulpmiddele by die onderwysmetode dink. In sy skooltug moet aangenaamheid en vryheid die botoon vier, gesag en dwang moet wyk. Van intellektuele dissipline deur inspanning, volharding of strengheid het hy 'n persoonlike afkeer. Studie moet 'n plesier wees, nie 'n bron van hoofbrekens nie. Hy wens dat hy meer kennis van sake gehad het, „but I will not buy it so dear as it costs. My design is to pass over easily, and not laboriously, the remainder of my life; there is nothing that I will cudgel my brains about; no, not even knowledge, of what value soever. I seek, in the reading of books, only to please myself.... I do not bite my nails about the difficulties I meet in my reading; after a charge or two, I give them over. Should I insist upon them, I should both lose myself and time.... I do nothing without gaity; continuation and a too obstinate endeavour, darkens, stupefies, and tires my judgment" 1). Dit kan ons van die gemaksugtige Montaigne verwag.

---

1. Essays, II.10.p.87.

Oor tug in die ware sin van die woord, sedelike tug, sê hy weinig, maar uit die weinig blyk dat ook hier vryheid haas onbeperkte heerskappy voer. Die geheim van ware tug vir Montaigne is dat ons nie in slaafse onderwerping aan die wette moet lewe nie, maar dat ons hulle „by judgment and a voluntary liberty" 1) nakom. Dit is ons rede wat ons daartoe instaat stel. Die menslike rede is dus tegelyk die bron van sy vryheid en van die gesag wat hy oor hom duld. Hierdie „voluntary liberty" word op verskeie plekke nader toegelig. In sy huislike dissipline „which I know to be natural and just", het redenering en sagtheid die plek van geweld ingeneem. „I condemn all violence in the education of a tender soul that is designed for honour and liberty... I am of opinion that what is not to be done by reason, prudence, and address, is never to be affected by force". Hy is self so grootgemaak: net tweemaal het hy in sy kinderjare die lat gesmaak, en dit ook maar liggies. Met sy eie kinders het hy dieselfde beleid gevolg. Sy dogtertjie het tot ná haar vyfde jaar geen ander straf geken nie as „words only, and those very gentle". As sy seuns gelewe het sou hy hom dit ten doel gestel het „to fill their hearts with ingenuousness and freedom". Die gevolge van lyfstraf is net dat hulle óf lafhartiger óf hardkoppiger gemaak word 2), óf dat hulle afgestomp raak vir iets wat vir hulle 'n skande behoort te gewees het. „If you would have him apprehend shame and chastisement, do not harden him to them". Kinders word tot misdadigers gekweek deur hulle te straf voordat hulle dit is 3). Nie deur straf nie, maar deur vryheid, moet die liefde tot die goeie gekweek word. Tot sover betree ons grotendeels gemeenskaplike terrein met Montaigne. By sy volgende stap skei ons weë skerp, want dan slaan sy vryheid in losbandigheid en uitspattigheid oor. „Let a young man, in God's name, be rendered

---

1. Essays, II.8.p.61.
2. Essays, II.8.pp.64-5.
3. Essays, I.25.p.171.

fit for all nations and all companies, even to debauchery and excess, if need be... Let him be able to do everything, but love to do nothing but what is good" 1). Hier skud die vryheid helaas die laaste bande van gesag of beginsel van hom af. Montaigne wil hê sy leerling moet die sonde tot in finesses ken, sodat as hy weier om die sonde te doen, dit uit beginsel is en nie uit onkunde nie! Hierdie soort vryheid is 'n veel sekerder weg tot selfvernietiging as tot „liefde vir die goeie".

Nogtans is daar by Montaigne ook sprake van gesag in die tug. Strengheid, straf en harding van die liggaam is noodsaaklik. Daarom is die moederskoot nie die aangewese plek vir die opvoeding van 'n seun nie. „Mothers are too tender, and ... so overfond, that they can neither find in their hearts to give them due correction for the faults they commit, nor suffer them to be inured to hardships and hazards, as they ought to be... Whoever will breed a boy to be good for anything when he comes to be a man, must by no means spare him when young" 2). Straf is medisyne vir 'n kind, maar dan mag dit nie in woede toegedien word nie! „Should we endure a physician who should be ... enraged at his patient?.... why, then should fathers and pedagogues be any more allowed to whip and chastise children in their anger? 'Tis then no longer correction, but revenge". Laat ons die straf uitstel totdat ons weer kalm is 3). Ook die gedagte dat „virtue refuses facility for a companion;... she requires a rough and stormy passage" 4), dui op 'n selfopofferende aanpassing aan 'n objektiewe gesag. Maar dit klink taamlik teenstrydig hiermee as hy dan elders juis die „natural facility" van die deug besing as die „nursing mother of all human pleasures, who... in moderating them, keeps them in breath and appetite; in interdicting those which she herself refuses, whets our desire to those that she

1. Essays, I.25.p.172.
2. Essays, I.25.pp.154-5.
3. Essays, II.31.p.441.
4. Essays, II.11.p.103.

allows; and, like a kind and liberal mother, abundantly allows all that nature requires, even to satiety, if not to lassitude" 1) Hier is die natuur self die enigste beperkende gesag, en sy hou die teuels ook maar net by die uiterste uitspattinge in! Tussen hierdie standpunt en dié van die volslae naturalis lê daar maar 'n hanetree. Dié laaste tree neem Montaigne in sy laaste opstel „Of Experience", waar hy sê: „Nature has with a motherly tenderness observed this, that the actions she has enjoined us for our necessity should be also pleasant to us; and she invites us to them, not only by reason, but also by appetite, and 'tis injustice to infringe her laws" 2). Hier is die ingebore menslike natuur dus tegelyk die bron van die vryheid en van die gesag. Maar die gesag word verswelg deur die vryheid. As McCallister 3) dus 'n lofrede voer oor Montaigne se eerbied vir gesag, dan kom dit my voor dat hy enersyds self nie Montaigne se standpunt deeglik ondersoek het nie, en andersyds dat hy self met baie min gesag tevrede is.

Laurie gee 'n veel gesonder oordeel oor Montaigne se tugopvattings. „It is sufficiently clear that of discipline, intellectual or moral, Montaigne had received none, and that his nature was one that stood in some need of it". Daarom vind ons ook niks van egte dissiplinering in die sin van onderwerping, gewenning, aanpassing aan 'n objektiewe gesag in sy leer nie. „Nor does religion, in any true sense, or a high ideal of personal life enter into his scheme of education. And when we have said this, we convict him of having left unwritten the two chief chapters in educational theory". Met sy toenemende geloof in die menslike natuur het sy geloof in 'n bo-natuurlike ideaal en 'n bo-menslike objektiewe gesag verdwyn. Die menslike natuur was alles; en die wet van die natuur is dat die nuttige genotvol is!

---

1. Essays, I.25.p.167.
2. Essays, III.13.p.371.
3. McCallister : The Growth of Freedom, pp.150-1.

Daarom onderskryf ons Laurie se slotsom: „Everything with him is too easy. Wisdom's ways, alas! are not always ways of pleasantness, nor are her paths always those of peace. The easy and harmonious way of life of Montaigne is for a few fortunate souls only. We have to train our boys to work hard, to will vigorously, to be much in earnest, to have a high sense of duty. Such qualities do not come by wishing. By intellectual and moral discipline, by inducing him to do what may be disagreeable, by requiring obedience, by enforcement of law, we have to mould our (boys) For all this kind of work Montaigne has little to teach us" 1).

Montaigne se vryheid in die tug kom gevaarlik naby die grens van volslae bandeloosheid. Sy „eerbied" vir gesag is weinig meer as konvensionele lippediens. Konsekwent deurgedink het ons hier te doen met die outonome natuurmens wat geen ander wette behalwe dié van sy eie natuur erken nie. Hy soek slegs die aangename, die genotvolle; van dissiplinering en staling van die karakter in onderwerping aan gesag is hier geen sprake nie.

(f) SAMEVATTING

Montaigne verdien 'n ereplek onder die vryheidsapostels in die geskiedenis van die opvoeding, want hy het 'n besondere bydrae tot die vryheid van die opvoedeling gelewer deur daarop te wys dat die kindernatuur en -aanleg die spoed en aard van die opvoedingsproses moet bepaal; dat die kind dus in daardie opsig moet lei en die opvoeder hom moet volg; óók dat ons mense moet opvoed, nie vakke doseer nie.

Ook in die ander aspekte van die opvoeding het hy 'n oortuigende pleidooi vir vryheid gelewer; maar telkens voer hy sy pleidooi tot een of ander radikale uiterste: by die doelstelling word die opvoeder aangeraai om die min-belowende leerling maar te verwurg; by die metode om die opvoedeling temidde van die lewensfilosofieë in twyfel te laat, sonder rigting of koers; by

1. Laurie: Studies in the Hist. of educ. Opinion, pp.102, 113, 115-6.

die tug om hom selfs aan die uitspattendste plesierroes te gewen teneinde daardeur met deste sterker oortuiging die goeie te kies; en om deurgaans wilsinspanning op te offer aan genot. Vir die indifferentis, die skeptikus, die rasionalis, die naturalis wat Montaigne meer en meer geword het, was daar uiteindelik geen objektiewe, geen absolute gesag nie, slegs die subjektiewe gesag van die eie rede, die eie natuur, wat na die aangename soek. In die „severe sweetness" van Montaigne se opvoedingsmetode was daar 'n maksimum „sweetness" en 'n minimum „severity".

4. RICHARD MULCASTER (1530-1611).

Wat sy houding teenoor vryheid en gesag betref was Richard Mulcaster allermins 'n geesgenoot van die radikale Rabelais en Montaigne, maar veel eerder van 'n man soos Ascham.

Die doel wat hy met die opvoeding van kinders beoog het, was „to bring them vnto Christ", maar ook „to help natur vnto hir perfection". Onder „natuur" verstaan hy die besondere aanleg wat elke individu van God ontvang het om aan sy besondere doel te beantwoord 1). Die natuurlike aanleg moet dus verwesenlik word. Hierdie beleid blyk dan ook uit sy pleidooi vir die onderwys van meisies sowel as seuns „seeing that (the Lorde of nature) hath to require an account for naturall talentes of both the parties" 2); maar nog meer uit sy beroepsleiding volgens individuele verskille in aanleg. „When the maister hath spied the strength of infirmitie in nature", sal hy die intelligente kinders aanmoedig om verder te studeer, maar die dommes probeer verwyder „to some other course, more agreeing with their naturall, then learning is" bv. as dit 'n arm kind is „to some trade, which is the fairest portion to the slow witted poore" 3).

In hierdie doelstelling vind ons dus enersyds die onderwerping aan die gesag van Christus; andersyds die vryheid van self-

---

1. „Mulcaster's Elementarie", pp.26,31.
2. „Mulcaster's Positions" (ed. Quick,R.H.), p.171.
3. Positions, pp.154-5.

verwesenliking. Maar die natuur wat verwesenlik moet word, is geen oppermagtige heerseres, wat haarself in die plek van die gesag stel nie; veel eerder is dit die nederige diensmaagd wat hulp nodig het. Die gesag lei dus, die natuur volg.

'n Belangrike kenmerk van 'n goeie onderwysmetode is eweëens „to resemble natur...., and to procede so in teaching, as she doth in towarding. For as she is vnfrindlie, wheresoeuer she is forced, so she is the best gide, that anie man can follow, wheresoeuer she faueroth" 1). Daar moet dus ooreenstemming tussen opvoeding en natuur wees, eerstens in die rigting waarin die kind gestuur word: die onderwyser moet sorgvuldig waarneem en verstandig oordeel „whereunto natur is either euide(n)tlie giuen, or secretlie affectionat, (and) frame an education consonant thereunto" 2); tweedens moet ook die spoed waarmee kinders aangestoot word bepaal word deur „the strength of their bodies and the quicknes of their wittes ioyntly" 3); derdens deurdat „well-appointed exercise" die slegte gevolge van die „unnaturall stillnesse" van die klaskamer moet teëwerk, wat die kind van sy „naturall stirring... without restraint" weerhou 4). Vierdens is dit „most naturall" dat die moedertaal die medium by die aanvangsonderwys sal wees 5), en noodsaaklik dat die kinders „the pleasauntnesse of Musick" moet kan geniet, want dit is „the princesse of delites, and the delite of princes" 6). Verder moet die studie sowel aangenaam as maklik gemaak word vir die kind; die onderwyser moet strewe na „his delite, which is no mean allurement to his learning well" en „in place of hardnesse to plant facilitie, and to lighten the course of studie by making of it plane". Die wenke wat hy egter hiervoor aan die hand gee klink byna soos 'n antiklimaks. Om „delite" te verseker moet die stof

---

1. Elementarie, p.30.
2. ibid., p.31.
3. Positions, p.14.
4. ibid., p.23.
5. ibid., p.30.
6. ibid., p.36.

so gekies word dat dit „fit for his years, and plane to his wit" 1) sal wees; en vir „an easie and a pleasant course in the further learning" is die geheim dat 'n goeie fondament vasgestamp en streng gesag gehandhaaf moet word in die beginjare „while children are yet vnder the rod, and learn as it were more by rote then by reason" 2).

Hierdie laaste gedagtes oor die onderwysmetode berus op Mulcaster se al te simplistiese opvatting van die opvoedingsproses. Dis maar net 'n kwessie van indril, memoriseer, selfs onder die lat. Die volwassene wil verstaan wat hy leer, maar die kind is bereid om 'n massa drilwerk te doen - as hy maar die belofte van 'n bietjie spel of beloning kry. „Reason directs yeares, roate rules in youth, reason calls in sense and feeling of paine, roate runnes on apase and mindeth nothing else but either play in the ende, or a little praise for a great deal of paines" 3). Die kind hoef ook nie te verstaan nie, want die onderwyser verteer die spyse klaar vir hom; hy moet net sluk! „Is it not an incredible benefit, to haue the verie flour and pith of another mans studie.. to be vttered vnto you in order, by one that hath digested it in time....?" 4). Hier is Montaigne se beskouings Mulcaster s'n ver vooruit. Die kind moet die spyse self verteer, anders het dit geen voedingswaarde nie. Mulcaster tas na die vryheid in sy onderwysmetode. Soms gryp hy dit net raak, soms kom dit sover as die suiker wat die gesag-pil moet versoet; maar intussen voer die gesag nog onbetwisbare heerskappy.

Ook by die tug is Mulcaster bewus van die behoefte aan vryheid, maar nog sterker as in die metode oorheers hier die gesag. Om by die kind liefde vir die goeie en afkeer in die kwaad te wek is nodig „obedience and order,.... misliking and frowne" -

---

1. Elementarie, p.61.
2. ibid., pp.42-3.
3. Positions, p.31.
4. Elementarie, p.46.

dus gesag. Maar „the cheife and chariest point is, so to plie them all, as they may proceede voluntarily, and not with violence, that will may be a good boye, ready to do well, and lothe to do ill, neuer fearing the rod" 1). Vryheid is dus ook onontbeerlik. Gesag is egter vir hom die grondsuil van die tug omdat hy die bedorwe menslike natuur ken, en weet dat kinders „geen Sokratiese heiliges" is nie. „We must needes beat them for not doing wel, where nature is corrupt" 2). Bowendien handel kinders nog nie uit oorweginge van die rede, die godsdiens en pligsbesef nie; daarom is streng gesag in die kinderjare nodig om ontsag in te boesem. „And who can tell, what even he that vnder lawe is most obsequious and ciuill, would of him selfe proue, if lawe, which emportes awe, would leaue him at libertie?" 3). Gehoorsaamheid is dus die beste offerande wat die onderdaan aan sy vors, en die kind aan sy onderwyser kan wy. Die ideale kind is dié een „which in his tender age sheweth himselfe obedient to scholeorders, and either will not lightly offend, or if he do, will take his punishment gently... In behauior towardes his companions he is gentle and curteous, not wrangling, not quarelling, not complaining, but will put to his helping hand...." 4). Dit is so'n volmaakte wese dat 'n mens sou wil vra met watter „natuur" Mulcaster hier „ooreenstemming" gesoek het: dié van 'n skoolseun, of van 'n heilige? Vanselfsprekend glo hy aan die gesag van die ouer en die onderwyser om die kind die goeie te laat omhels „euen perforce at first, till acquaintance in time breede liking of it selfe" 5). Lyfstraf vind dan ook 'n oortuigde voorstander in hom. Hy erken dat sagtheid beter is as dwang, maar die verdorwenheid van die natuur noodsaak hom om sy teorie op vrees te bou. Daarom verkies hy „a sharp maister" wat die onwillige kind kan dwing om te leer wat vir hom nuttig sal wees, bo „the vaine shadow of a curteous

1. Positions, pp.27-8.
2. ibid., p.67.
3. ibid., p.68.
4. ibid., pp.150-1.
5. ibid., p.28.

maister" 1). Alle kinders het die lat nodig - sommige om hom te voel, baie bloot om hom te sien. Hy het duisende leerlinge gehad wat hy nooit geslaan het nie, en wat ook nie slae verdien het nie, „but if the rod had not bene in sight, ... they would have deserved"; daarom glo hy: „the rod must needes rule" 2). Die onderwyser moes 'n lys van skooloortredinge maak met die aantal houe wat vir elk bepaal is, volgens 'n vaste tarief: vir vloek, ongehoorsaamheid, leuens, afwesigheid, ens 3). Skynbaar is hier geen individuele verskille in aanmerking geneem nie.

Mulcaster se gesag was nog uit die regte bron afgelei: „Religion... is the maine piller to voluntarie obedience" 4). En sy bedoeling met die gewenning aan gesag was juis om die kind daardeur vir sy latere vryheid voor te berei 5). Maar sy opvatting van gesag was veels te streng. Geen kind kon deur sy drilmetode en sy dwang-tug, hoeseer ook deur vryheidsgedagtes getemper, tot ware vryheid en ware gehoorsaamheid opgevoed word nie. Ons vind by hom flitse van die vryheidslig, maar dit kan nog nie deurbreek nie. Die gesag bly nog oppermagtig.

5. FRANCIS BACON (1561-1626)

Francis Bacon, die filosoof van die Realisme, het weinig direk oor die opvoeding geskryf; tog word hy as die „vader van die moderne metode" en die „eerste van die modernes" geroem 6).

As vader van die nuwe metode het hy volkome met die gesag van die klassieke en die skolastiese tradisie gebreek, en sy induktiewe metode aangebied in die plek van die deduktiewe, die a priori-redeneermetode van die sillogisme. Teenoor Aristoteles se „Organon" het hy dan ook sy „Novum Organum" gestel. Daar is waarskynlik geen ander boek, sê Graves, wat 'n groter omwenteling

---

1. Positions, p.276-7.
2. ibid., p.279
3. ibid., p.274.
4. ibid., p. 221.
5. ibid., p. 286-9.
6. Sien Laurie : Studies in the Hist. of educ. Opinion, p.123.

in denkmetodes teweeggebring het of meer vooroordele onttroon het nie. „It represents the culmination of the reaction that had been growing up through the Renaissance, the Reformation, and the earlier realism" 1). Hy het die afgod van middeleeuse klassieke-verheerliking omvergegooi. Ons moet breek met die onwerklike woordgeleerdheid van die Humaniste, maar ook met die boekewysheid, die „kontensieuse geleerdheid" van die skolastici. en met die oordrewe gesag wat in die natuurgeskiedenis aan die klassieke, veral aan Aristoteles, toegeken word. Hulle word tot diktators verhef, instede van raadgewers te bly. „Disciples do owe unto masters only a temporary belief and a suspension of their judgement till they be fully instructed, and not an absolute resignation or perpetual captivity" 2). Die Grieke en Romeine het nie die wysheid in pag gehad nie. Hul tydvak word „die oudheid" genoem; in werklikheid was dit die kinderjare van die kultuur; die teenswoordige tyd het veel meer ervaring en is dus veel betroubaarder. Die waarheid is die dogter van die tyd, nie van die outoriteit nie 3). Die mens moet in direkte, nabye persoonlike aanraking met die natuur kom, nie op die verklarings van ander „would-be interpreters" 4) vertrou nie. Hy moet sy gees suiwer van alle vooroordele, drogbeelde en „idole" en deur eie direkte waarneming en eksperiment, gepaard met induktiewe deurdenking, tot kennis van die natuur kom. Die blote eksperimenteerder bêre die feite uit die natuur heel in sy geheue, soos die mier sy kos wegstoor; die skolastikus spin spekulasies voort uit sy eie rede, soos die spinnekop sy web; eers die induktief-wetenskaplike navorser wat die natuurfeite deur sy rede verwerk, soos die by „(which) gathers its material from the flowers of the garden and the field, but transforms and digests it by a

---

1. Graves, F.P. : A Hist. of Educ., Vol. II., p.267.
2. Bacon : The Advancement of Learning, Bk. I.iv.12, p.37.
3. Bacon, F. : Novum Organum, Bk. I. Art. 84. Aangehaal deur Barth, P. : Geschichte der Pädagogik, p.416.
4. Monroe, W.S. : Comenius, p.26.

power of its own" 1), kan die waarheid vind. Die rede alleen lei ons op die dwaalspoor van subjektiewe opinies 2). „Wat in die natuur gegrond is, groei en vermeerder, wat egter op opinie alleen berus, wissel net sonder wasdom" 3).

Kennis moet nie alleen deur 'n „vryheids" -metode opgedoen word nie, dit moet ook 'n vryheidsdoel dien. Dit moet daartoe lei dat die natuur beheers word en in diens van die mensheid ingespan word 4). Sy „Nova Atlantis" is 'n utopiese toekomsbeeld van die hoogtes wat langs hierdie weg bereik kan word. Hy het die daeraad van 'n nuwe tydperk gesien: 'n totale omkeer in die verhouding van mens teenoor die natuur 5). Om so in die natuur in te gryp is in die middeleeue juis as die ongeoorloofde, miskien as die sondige, beskou 6). Van hierdie slawerny van die bygeloof het Bacon die mens help bevry.

Deur hierdie standpunt het Bacon aan alle onregmatige gesag in die verwerwing en die aanwending van kennis die nekslag toegedien, en 'n groot stoot aan die vryheid van ondersoek gegee: hy het die vrye, onbevooroordeelde gesindheid teenoor die natuur geskep, en die vrye metode van empiriese ondersoek van die feite as 'n „nuwe instrument" voorgehou. Bacon kan dus met reg die vader van die moderne metode genoem word.

Laurie noem hom bowendien ook nog „first of the moderns". Die „moderne" filosofie begin met die rasionalisme, die naturalisme, die positivisme, ens. Van Bacon is die woorde: „If a man will begin with certainties, he shall end in doubts; but if he will be content to begin with doubts, he shall end in certainties" 7). Hierdie woorde is deur Descartes opgeneem en uitgebou tot die hoeksteen van die nuwe filosofie, die rasionalisme.

---

1. Bacon : Novum Organum, aangeh. deur Graves: A Hist. of Educ. II. p.264.
2. Cf. Bacon : The Advancement of Learning, Bk. I. v. 6., p.40.
3. Bacon: Novum Organum, Art. 74, aangeh. deur Barth: ibid., p.416.
4. Cf. Bacon : The Advancement of Learning, Bk. I. v. 11, pp.42-3.
5. Hoekstra, T.: „Francis Bacon" in Christelijke Encyclopaedie, I. p. 223.
6. Waterink: De Gesch. der Paedagogiek, p.682.
7. Bacon : The Advancement of Learning, Bk. I. v. 8, p.41.

Deur enkel die empirie as kenbron te aanvaar het Bacon ook die voorloper van die latere positivisme en naturalisme en van die Engelse deïsme geword 1). Kenmerke van die moderne filosofie is die verwerping van alle objektiewe gesag en 'n verheerliking van die menslike rede en die menslike natuur. Bacon se breuk met tradisie, en sy beklemtoning van die natuur en die menslike denke het 'n sterk stoot in hierdie rigting gegee. Dis eintlik op die gebied van die metode dat Bacon die gesag verwerp en die vryheid gesoek het. Op maatskaplike en godsdienstige terrein het hy die gesag nog erken. Die menslike natuur met al sy donker hartstogte word deur die gesag van wette, godsdiens, ens., in bedwang gehou 2). En die Teologie is bokant die rede van die mens verhef: dáár geld die lig van die openbaring. „Sacred theology... is grounded only upon the word and oracle of God, and not upon the light of nature... The doctrine of religion... is not to be attained but by inspiration and revelation from God" 3). Maar tussen die teologie en die filosofie maak hy 'n skerp skeiding. Op die gebied van die teologie geld die gesag van die openbaring; op die terrein van die filosofie slegs die menslike rede 4). So lewer hy 'n pleidooi vir die „voraussetzungslose Wissenschaft" van die Duitse ongelowige geleerdes 5). Daarom som Laurie die saak ook met reg as volg op: „Authority, as such, was not in precise terms set aside, but its doom was fixed wherever the New Method was heartily accepted. The truth, as founded on an ever-fresh and an ever-growing study of the facts of nature and mind, was now and henceforth to be the sole aim of thinkers in every field of inquiry", en eerlank het dit by die volgelinge van Bacon sover gekom dat „authority, tradition, even revelation had all to be thrown into the melting-pot" 6).

---

1. Rombouts : Historiese Pedagogiek, I.p.241.
2. Bacon : The Advancement of Learning, Bk.I.vii.2, pp.52-3.
3. Bacon : ibid., Bk.II.xxv.3, pp.253-5.
4. Hoekstra : „Francis Bacon" in Christ. Encyclopaedie I, p.222.
5. Rombouts : „Historiese Pedagogiek, I, p.240.
6. Laurie : Studies in the Hist. of educ.,opinion...., p.125.

Ironies genoeg het juis hierdie vryheid van die metode gedreig om tot 'n nuwe dwangmiddel van die vrye menslike persoonlikheid te ontaard. Bacon het geglo dat „all men are practically equal in attaining to complete knowledge and truth, if they will but use the mode of procedure that he describes" 1); en sy volgelinge het gedroom dat deur hul metode „they could manufacture men..." maar, sê Laurie, „the new enthusiasts failed to see that the genius of Protestantism is the genius of freedom, and that man refuses to be manufactured except on suicidal terms. He must first sacrifice that which is his distinctive title to manhood - his personality" 2).

6. JOHAN AMOS COMENIUS (1592-1670).

Comenius is 'n tipiese verteenwoordiger van die oorgangstydperk tussen oud en nuut. Met die een voet staan hy nog in die eeu van Luther en Sturm, met die ander in die eeu van Bacon en Ratke, die eeu van sintuiglike realisme, induksie en eksperiment; en die leser word steeds kriewelriger bewus van 'n element van dualisme in sy werk. Vanselfsprekend staan sy gedagtes oor vryheid en gesag dan ook in die teken van hierdie oorgang. Duggan sien in Comenius se geskrifte „the turn in the tide from the control of religion in education to that of secular interests.. away from authority and toward freedom" 3).

(a) Die Doel.

Die doel van die opvoeding is, soos ons dit van 'n vrome Protestantse teoloog kan verwag, ware kennis, beskaafde sedes en die diepste godsvrug, alles ter wille van die ewige geluksaligheid by God 4). Maar as volgeling van Bacon moet sy opvoeding „volgens die natuur" wees. Daarom sê hy die kiem van hierdie kennis, deug en godsvrug is in die mens van nature in-

---

1. Graves : A Hist. of Educ., II, p.263.
2. Laurie : Studies in the Hist. of educ. Opinion...p.136.
3. Duggan, S. : A Student's Textbook in the Hist. of Educ., p.178.
4. Comenius, J.A. : The Great Didactic (ed.M.W.Keatinge), p.5, en iv.1.p.36.

geplant, maar kom eers deur gebed, opvoeding en handeling tot wasdom 1); die peil van die sedes is so laag dat „almal moet saamspan om hulle te beteuel en in bedwang te hou" 2). Ons sou hom weens hierdie „natuurlike aanleg tot deug en godsvrug" byna van naturalisme kon verdink maar dan bepaal hy dat „by the word <u>nature</u> we mean, not the corruption which has laid hold of all men since the Fall....., but our first and original condition, to which, as to a starting-point, we must be recalled.... By the voice of nature we understand the universal Providence of God or the influence of Divine Goodness...." 3). Omdat die kiem van die godsvrug in die mens aanwesig is, daarom, gaan hy voort, „it is more natural, and, through the grace of the Holy Spirit, easier for a man to become wise, honest, and righteous, than for his progress to be hindered by incidental depravity. For everything returns easily to its own nature" 4). Die doel word dus bereik deels deur onderwerping aan gesag van buite, deels deur vrye, spontane navolging van die ingebore natuur. Deur die stem van die natuur met die werking van God te vereenselwig, wil Comenius die eenheid tussen vryheid en gesag vind.

Hierdie interpretasie van „die natuur" is nie die Baconiaanse van empiries-waarneembare natuurfeite nie; dis ook nie dieselfde „natuur" wat Comenius in die metode wil volg nie. Nader aan Bacon staan hy waar hy die vryheidsbeginsel neerlê dat die natuurlike aanleg nie gedwing mag word nie. „If we attempt to counteract a natural disinclination we are fighting against nature, and such effort is useless.... The teacher is the servant, and not the lord of nature" 5). Maar dan is hierdie beginsel weer lynreg in stryd met Comenius se pansofiese ideaal: „teaching all things to all men" 6). So'n ensiklopediese doel en leerplan

1. Comenius : The Great Didactic (ed. M.W. Keatinge), vi.1.p.52.
2. Comenius : ibid., p.7.
3. Comenius : ibid., V.1 & 2, p.40.
4. Comenius : ibid., V.25.p.51.
5. Comenius : ibid., xix.53.p.181.
6. Comenius : ibid., p.5.

moet noodwendig tot dwang, oor-organisasie en meganisasie lei, en die vryheid van die individu verswelg. Tereg sê Laurie 1) dat die belangrike les wat ons hieruit moet leer is „that no school-curriculum should be so arranged as to use up all a pupil's brain energy. Time should be left for the indulgence of idiosyncrasies even if these run in the direction of apparent idleness and day-dreaming".

(b) Die metode.

Op die gebied van die onderwysmetode, waarop Comenius eintlik dié bydraes gelewer het wat sy naam verewig het, vind ons dieselfde tweeslagtigheid van die oorgangsperiode. Trouens, ook by Wolfgang Ratke (1571-1635), met wie se werk Comenius s'n groot ooreenkoms vertoon, hoor ons enersyds die vryheidskrete: „Alles volgens die metode van die natuur! Alles sonder dwang! Alle sekerheid moet deur induksie en eksperiment verkry word!" - om die volgende oomblik weer teruggedompel te word in die kerkhofstilte en passiwiteit van die „ou skool", as ons lees: Die leerling moet 'n Pythagoreïse stilswye bewaar en geen vrae vra of praat gedurende die les nie, en: Alle arbeid moet van die kant van die onderwyser kom! 2).

Die begrip „metode" is egter so wyd dat ons Keatinge 3) se gerieflike indeling daarvan in ses aspekte, van die wydste tot die engste, hier volg om Comenius se gedagtes oor vryheid en gesag op hierdie terrein na te spoor.

Eerstens, hoe sien Comenius die geestesproses wat tussen die opvoeder en die opvoedeling plaasvind? Die kind se gees word vergelyk met was, waarop alle moontlike beelde van buite afgestempel kan word, met 'n jong plant wat verplant, gesnoei en gebuig kan word 4), en selfs met 'n emmer onder 'n kraan! Die

---

1. Laurie, S.S. : John Amos Comenius, p.259.
2. Uit Ratke se Skoolprogram, aangehaal deur Ziegler, Th. : Gesch. der Pädagogik (1895), p.149, en in Engels vert. deur Keatinge The Great Didactic of J.A.Comenius, Deel I, p.136, voetnoot.
3. Keatinge : ibid., Deel I, pp.162-8.
4. Comenius : The Great Didactic, vii.4 & 5, p.58, en v.10, p.44.

onderwyser moet die indruk by die kinders wek "that (as really is the case) the mouth of the teacher is a spring from which streams of knowledge issue and flow over them, and that, whenever they see this spring open, they should place their attention, like a cistern, beneath it, and thus allow nothing that flows forth to escape" 1). Die kind is dus 'n toonbeeld van passiwiteit, terwyl al die geestesaktiwiteit, netsoos by Ratke, aan die kant van die onderwyser is. Hy is die lewende fontein van kennis-of die sonkoning op sy troon. Hy moet nooit na 'n leerling se bank toe uittree, of een na sy lessenaar toe roep vir individuele onderrig nie, "but should remain in his seat, where he can be seen and heard by all, just as the sun sends forth its rays over all things" 2). Hierdie beelde spreek almal van louter-eensydige gesagsinwerking van die onderwyser se kant, sonder enige spontaneïteit of vryheid van die kind se kant, asof hy geen aktiewe deel aan die opvoedingsproses het nie.

Tweedens, wat is Comenius se bydrae tot die "tradisionele maksimes"? Die noodsaaklikheid van gesag blyk uit sy klem op orde. "Orde is die siel van alle dinge" 3). Deur orde regeer die koning sy onderdane, want dis orde wat hulle saamsnoer met "bande van wet en gehoorsaamheid". Ook hier wil Comenius gesag en vryheid versoen deur nie 'n wesensvreemde gesag te volg nie, maar die gesag van die natuur. "Die orde wat die heersende beginsel van die onderwys is, moet en kan uit geen ander bron afgelei word as uit die werkinge van die natuur nie". Sy advies is dus: "Volg in die voetspore van die natuur" 4). Dan bied Comenius 'n massa maksimes en beginsels wat hy uit die natuur aflei, (meestal uit die wyse waarop 'n kuiken uit 'n eier uitbroei) en wat 'n merkwaardige bydrae tot vryheid in die opvoeding

---

1. Comenius : The Great Didactic, xix.19, p.166.
2. Comenius : ibid., xix.18, p.166.
3. Comenius : ibid., xiii.1, p.93.
4. Sien Comenius : ibid., xiii,7,p.100; Cf.xvii.2, p.127.

bied.

Om sukses te verseker lê hy o.a. neer: „Die natuur kies die geskikste tyd" 1); daarom is die oggendure die beste. „In die natuurproses is alle ontwikkeling van binne" 2); daarom - geen geheuedril voordat die kind eers die werk verstaan nie. (Hoewel „ontwikkeling van binne" vir Comenius nog nie meebring dat die opvoeding ook 'n proses van innerlike groei is nie, is dit tog 'n stappie in die rigting van vryheid). „Die natuur vermy hindernisse en gevare"; daarom is dit dwaasheid „to allow a mind that is mastering something new to assume an attitude of doubt" 3). Comenius glo dus nie aan Montaigne se vryheid om te twyfel nie.

Om te verseker dat die onderwys maklik en aangenaam 4) sal wees moet dit, soos die natuur, by die maklike begin en na die moeilike voortgaan, alles deur middel van die sintuie leer, nie oorhaas nie (daarom nie te lang ure nie), die leerling nie oorlaai nie (daarom nie te veel vakke nie), die intellek nie dwing tot iets waartoe die natuurlike aanleg dit nie vanself aandryf nie (daarom moet die rypheid van die leerling afgewag word); en moet dit die gees van die kind voorberei, sodat die begeerte 5) om te leer by hom gewek word. As 'n mens geen eetlus het nie maar darem gedwing word om te eet, moet hy noodwendig siek word; maar as hy honger is en lus het vir die kos, verteer dit geredelik en bou sy liggaam op. Hierdie begeerte om te leer kan die onderwyser by die leerlinge opwek as hy hulle nie deur ruheid vervreemd nie, maar deur sagtheid en minsaamheid, vaderlike woorde en gesindhede hul liefde wen; as hy die skool self met behulp van prente en tuine in 'n aangename plek omskep, aantreklik vir die oog van binne en buite; as die vakke aantreklik is en die metode natuurlik, sonder dwang, en afgewissel word deur klaskompetisies en soms met 'n

---

1. Comenius : The Great Didactic, xvi.7, p.112.
2. Comenius : ibid., xvi.33, p.119.
3. Comenius : ibid., xvi.57 & 61, p.126.
4. Comenius : ibid., xvii, pp.127, 129, 136-9.
5. Comenius : ibid., xvii, pp.129-132; Cf.xii.17, p.88.

bietjie humor of altans 'n ligter luim. Water het geen dwang nodig om bergaf te vloei, of 'n voël om uit sy hok te vlie, of die oog om 'n mooi skildery te geniet nie. Dit kom van nature, sodra die geleentheid gebied word.

Uit al hierdie beginsels en maksimes blyk dat Comenius in hierdie opsig soms werklik helder visioene van vryheid in die metode van onderwys gehad het. Ook sy stelsel van groepleiers (decuriones) en groep-kompetisies 1) (wat aan die Jesuïteskole ontleen mag wees) dui op vertroue in die vryheid van die leerling; en sy voorskrif van ag weke vakansie per jaar, 'n halfdag per week vry, en 'n halfuur pouse na elke uur onderrig wys hoe noodsaaklik hy vryheid en ontspanning vir die kind geag het 2). Dat hierdie vryheid nie bandeloos mag wees nie blyk uit sy wenke om werk met spel te verbind. Die nodige gereedskap moet bv. aan leerlinge gegee word om boer, politikus, soldaat of dokter te speel. Die spele kan die vorm van kompetisies aanneem, waarby ter aanmoediging „the mock titles of doctor, licenciate or student of medicine;.... field-marshals, generals, captains, or standard-bearers;... kings, ministers, chancellors, secretaries, ambassadors", ens. aan die uitblinkers toegeken word 3). Daardeur wou hy Luther se begeerte verwesenlik dat leerlinge net so veel genot uit skoolgaan as uit hul balspele sou put; en so sou die skool vir die eerste keer waarlik 'n voorbereiding vir die praktiese lewe bied 4).

Derdens, watter van die grondmetodes: aanskouing, selfuitvinding en suggestie beveel Comenius aan? Hoewel 'n mens selfuitvinding (die heuristiese metode) as een van die belangrikste metodes by „a professed disciple of Bacon" sou verwag, sê Keatinge 5), vind ons slegs aanduidinge daarvan by Comenius, en

---

1. Comenius : The Great Didactic (ed Keatinge), xix.18 & 26, pp. 166,170.
2. Keatinge : The Great Didactic of J.A.Comenius, Deel I, p.139.
3. Comenius : ibid., xix. 49, p.179.
4. Comenius : ibid., xix.49, p.180.
5. Keatinge : ibid., p.167.

kom hy nooit heeltemaal sover om eksperimentele ondersoek 'n plek in sy metode te gee nie. Hy praat bv. met lof van „those who are self-taught....under the guidance of nature....(without) the irksome instruction of tutors" 1); hy kla dat „scarcely any one teaches physics by ocular demonstration and by experiment", en pleit dat „men must...become wise by studying the heavens, the earth, oaks, and beeches, but not by studying books;..... they must learn to know and investigate the things themselves" 2). Ambagsmanne hou ook nie hul leerjongens met teorie op nie, maar „they learn to forge by forging, to carve by carving... In schools, therefore let the students learn to write by writing, to talk by talking...and to reason by reasoning. In this way schools will become workshops humming with work" 3). Dit klink op die oog na 'n voorafskaduwing van die moderne werkskool van Kerschensteiner en Dewey, maar as ons verder lees dat hierdie ywerige selfwerksaamheid maar net geskied in die getroue nabootsing van 'n model, sonder die geringste afwyking 4), in die hoop dat daardeur „artistic production (will become) second nature", dan is dit duidelik dat die model nog gesaghebbend is, en dat hier heel weinig sprake is van vryheid as selfuiting (in die kunste) of eksperimentele ondersoek (in die natuurwetenskappe). Tereg besluit Keatinge 5) dan ook dat Comenius nie 'n geesgenoot van Bacon was nie. Hoewel hy Bacon gedurig geprys het „(Comenius) has but little in common with his inductive philosophy... His didactic principles were due rather to an extraordinary intuition of what was necessary than to patient reasoning on inductive lines".

Daarteenoor is Comenius se beklemtoning van die aanskouingsbeginsel 'n mylpaal in die geskiedenis van vryheid in die onderwysmetode en die wegbreek van die gesag van boeke. „No information

---

1. Comenius : The Great Didactic (ed.Keatinge), v.8.p.43.
2. Comenius : ibid., xviii.25 & 28, pp.149-50.
3. Comenius : ibid., xxi.5, p.195.
4. Comenius : ibid., xxi.12, p.199.
5. Keatinge : The Great Didactic of J.A.Comenius, Deel I, p.35.

should be imparted on the grounds of bookish authority, but should be authorised by actual demonstration to the senses and to the intellect" 1). „Onderwys deur middel van die sintuie" 2) is dan ook tegelyk die belangrikste didaktiese maksime van Comenius, en dis sy blywende verdienste dat hy besef het dat die aanskouingsles die enigste metode is om 'n blywende indruk op die jong kind te maak 3). In die program vir sy skool te Saros-Patak 4) blyk duidelik hoe hy die aanskouingsbeginsel wou deurvoer, deur in elk van die sewe klasse (van die aanvangs- tot by die teologiese klas) die mure met paslike prente, tabelle, diagramme, spreuke ens. te versier. Die grondslag vir hierdie didaktiese beginsel vind ons in Comenius se aanvaarding van die skolastiese, later sensualistiese, leuse: „Niks is in die verstand wat nie eers in die sinne was nie" 5). **Maar Comenius is blykbaar** salig onbewus van die dualisme tussen hierdie materialistiese grondslag van sy moderne vryheidsbeginsel enersyds en die konserwatiewe gesagstandpunt wat hy owerigens in sy lewensbeskouing huldig andersyds 6).

Vierdens, hou hy in die leerproses rekening met die ontwikkelingstadia van die kind? In ander woorde, is daar gradering in sy metode? Naas aanskouing is gradering (in die sin van aanpassing van die leerstof aan die bevatlikheid van verskillende ontwikkelingsgroepe) juis die tweede blywende bydrae wat Comenius tot vryheid in die onderwysmetode gelewer het. Sy Saros-Patakse skoolprogram gee 'n beeld van die klassifikasie van leerlinge in sewe klasse, elk met sy eie leerboek, sy eie leergang in die verskillende vakke, sy eie aanskouingsmiddele en selfs sy eie spele 7)

1. Comenius : The Great Didactic (ed.Keatinge), xviii.28, p.150.
2. Comenius : ibid., xx.6, p.184.
3. Keatinge : The Great Didactic of J.A.Comenius, Deel I, p.150.
   Cf.Laurie : John Amos Comenius, pp.255-6.
4. Sien Keatinge : ibid., pp.140-6.
5. Comenius : ibid., xx.7, p.185.
6. Sien Keatinge : ibid., p.76.
7. Keatinge : ibid., pp.140-6.

„By Comenius the principle of gradation is carried into every department of school management, the result being a careful grading of schools, of boys, and of books". Maar as ons vra of daar ook in sy onderwysmetode gradering was, of daar verskil in aanbieding was tussen sy aanvangs- en sy hoogste klas, dan moet ons met Keatinge erken dat aanskouing die een en al van sy metode in alle klasse was, van onderaf tot bo uit. Dat hy aan aanskouing, visualisering die ereplek in die onderwys gegee het, is sy groot verdienste; dat hy dit tot in die hoogste klas as die hoofmetode beskou het is 'n groot leemte. In die adolessensiestadium, wanneer die kind nie slegs moet sien en hoor nie, maar ook moet dink en gevolgtrekkings maak is veel meer as aanskouing nodig 1) om die onderwysmetode waarlik vry te maak in die sin dat dit ten volle met die sielkundige natuur en behoeftes van die leerlinge rekening hou. Oor die moderne sielkunde het Comenius egter nog nie beskik nie. Nogtans het hy 'n groot stoot gegee aan „an honest attempt to investigate the pupil's nature and to state the main facts of his development. To these facts the teacher is compelled to bow" 2). Benewens die verskille in ontwikkelingstadia onderskei hy ook ses verskillende karaktertipes: „Some men are sharp, others dull; some soft and yielding, others hard and unbending; some eager after knowledge, others more anxious to acquire mechanical skill" 3). Comenius se uitwerking van die graderingsbeginsel was dus 'n belangrike bydrae tot die vryheid van die kind en die regmatige gesag van die onderwyser in die onderwysmetode.

In dieselfde gees moet ons die vyfde vraag beoordeel, nl. of hy verskillende lestipes onderskei het en sy metode daarby aangepas het; want 'n duidelike verskil in metode blyk uit sy voorskrifte vir „the method of the sciences, specifically", en „the method of the arts", waaronder „the method of languages" weer 'n

---

1. Keatinge : The Great Didactic of J.A.Comenius, Deel I, pp.148-50
2. McCallister : The Growth of Freedom in Education, p.178.
3. Comenius : The Great Didactic (ed.Keatinge), xii.18, p.88.

besondere plek inneem 1).

Dit bring ons by die laaste aspek van die onderwysmetode, die besondere vakmetodiek. Comenius se bydrae op hierdie gebied lê veral op die terrein van die taalstudie. Laurie som sy verdienstes as volg op: „His great merits in language-teaching lie in the introduction of the principle of graduated reading-books, in the simplification of Latin grammar, in his founding instruction in foreign tongues on the vernacular, and in his insisting on method in instruction. But these were great merits". Op hierdie wyse het hy getrag om die metode van taalstudie van dwang te bevry. Hierdie beginsels word dan ook vandag in teorie algemeen aanvaar. Maar in sy eie toepassing daarvan begaan hy dieselfde foute as dié waarvan hy die skole van sy tyd beskuldig: die kind se gees word oorlaai met 'n massa woorde, die name van alles op die aarde en onder die aarde en in die hemel. Om van alles prente te verskaf was onmoontlik; „hence his books must have inflicted a heavy burden on the merely verbal memory of boys..... We want children to grow into knowledge, not to swallow numberless facts made up into boluses" 2).

Comenius se bydrae tot die onderwysmetode was dus onteenseglik 'n geweldige voorwaartse stap in die rigting van die ideaal wat hy self stel: „to find a method of instruction, by which teachers may teach less, but learners may learn more; by which schools may be the scene of less noise, aversion, and useless labour, but of more leisure, enjoyment and solid progress" 3), en ons mag byvoeg: van meer vryheid vir die leerling en minder gesag van die onderwyser. Hy het 'n mylpaal geplant op die weg na 'n beter verhouding tussen vryheid en gesag in die onderwysmetode deur sy poging om die onderwys meer aangenaam, natuurlik

---

1. Comenius : The Great Didactic (ed.Keatinge), cap.xx,xxi & xxii.
2. Laurie : John Amos Comenius, pp.256-7. Cf. Keatinge : The Great Didactic of J.A. Comenius, Deel I, pp.73-4.
3. Comenius : ibid., p.4.

en natuurgetrou te maak; deur sy beginsels van aanskouing en gradering; deur sy erkenning van individuele verskille in aanleg, karakter en ontwikkeling; deur sy gegradeerde klasboeke in teëstelling tot die lomp grammatikas en idioomboeke van die eeu voor hom 1); deur sy eerlike poging om die moeilikhede van die leerling te voorkom deur 'n simpatieke ontleding van die kindernatuur i.p.v. dit met die roede te vererger 2); en bo alles deur sy bydrae tot die fundering van 'n wetenskaplike pedagogiek wat in sy uitwerking en koördinering van hierdie beginsels tot 'n eenheidsisteem opgesluit lê. Maar die harmonie tussen vryheid en gesag word deur allerlei wanklanke verstoor: die vergelyking van die emmer en die fontein waarmee hy 'n beeld van die onderwysproses probeer gee, is vals; sy leuse: „Volg die natuur" is 'n slagoffer van dualistiese interpretasie, 'n skriftuurlike en 'n wanbegrepe Baconiaanse, met die gevolg dat hy uiteindelik 'n bloot deduktiewe 3) prosedure na analogie van die voorbeeld van die natuur aandui, i.p.v. die induktiewe, gegrond op eksperimentering met natuurfeite, soos deur Bacon bedoel. Tot hierdie heuristiese, eksperimentele metode het hy nie deurgedring nie; sintuiglike waarneming bly die alfa en die omega van sy metode; en so vind ons die paradoks van aanskouingsonderwys as hoofmetode selfs in die hoogste, die teologiese klas - wat hom met die onaanskoulike besig hou!

(c) <u>Die Tug</u>.

Die doel wat ons met die tug beoog, sê Comenius moet wees om die jeug in die gesindheid wat God van sy kinders verwag, te bevestig, sodat hulle in die Here mag „juig met bewing" 4), d.w.s. „that they may love and reverence their masters, and not merely allow themselves to be led in the right direction, but actually

---

1. Sien Keatinge : The Great Didactic of Comenius, Deel I, pp.106, 124.
2. Sien Keatinge : ibid., p.114.
3. Sien Keatinge : ibid., pp.157-8.
4. Psalm 2:11.

tend towards it of their own accord" 1). Twee dinge spring hier in die oog: eerstens dat Comenius 'n vroom Christelike gesagsbeskouing huldig, en tweedens dat hierdie innige samevoeging van die begrippe „juig en bewing", „liefde en ontsag", „gelei word en eie spontane neiging" al dadelik 'n bewys is dat vryheid en gesag in sy tugbeskouing ten nouste saamtrek.

Sy hoofstuk oor „die metode om godsvrug in te boesem" is egter teleurstellend. Dit werp weinig lig op die metode, en nog minder op vryheid. 'n Gesonde gesagstandpunt blyk uit sy advies dat selfs heel klein kindertjies reeds die fisiese gewoontes van oë ophef, hande vou en knieë buig moet aanleer; al verstaan hulle dit nog nie sal latere ondervinding en onderrig hul leer waarom dit goeie gewoontes is 2). Sterk gesag spreek ook uit die voorskrif dat „uiters strenge straf" toegepas moet word op enige openlike oortreding van Gods wet, soos lastertaal of liederlikheid 3). Verder lees ons voortdurend dat die godsdiens by die jeug „naarstiglik ingeskerp" moet word, sonder nadere voorskrifte van hoe dit moet geskied. So'n „inskerping" is ook 'n loutere gesagsmaatreël, 'n metode wat, soos Keatinge 4) opmerk, nie rekening hou met die ingewikkeldheid van die menslike natuur nie, veral nie met „the tendency to react against teaching; that proneness to contrariance which is so characteristic of the adolescent mind". Die element van vryheid wat in die gedagte opgesluit lê dat godsvrug, naas die besondere openbaring, ook „uit die wêreld" verkry kan word, soos in die geval van Sokrates, Plato en Seneca 5), is 'n bedenklike soort vryheid; dit bevat 'n voorsmaak van die „natuurlike religie".

Ook in die aankweek van sedelikheid is gesag die oorwegende faktor. „Die grondslag van alle deug is onderdanigheid en ge-

---

1. Comenius : The Great Didactic (ed. Keatinge), xxvi.10, pp.252-3.
2. Comenius : ibid., xxiv.11, p.221.
3. Comenius : ibid., xxiv.29. p.229, en xxvi. 6 & 7, p.251.
4. Keatinge : The Great Didactic of J.A.Comenius, Deel I, p.169.
5. Comenius : ibid., xxiv.5, p.219.

hoorsaamheid" 1). Die goeie word aangeleer deur die goeie te doen, sê hy in die gees van Aristoteles. Netsoos kinders leer loop deur te loop, so leer hulle gehoorsaamheid deur gehoorsaamheid 2). Voorskrifte en gedragsreëls is nuttig. Selfs dwang is nodig; solank die kinders onryp is, is dit goed „if they be forced to acquire the habit of performing the will of another in preference to their own, that is to say, to obey their superiors promptly in everything" 3); ook streng toesig oor hul vriende en leesstof, en streng straf vir sedelike oortredings: „blame or punishment, words or blows, as the occasion demands" 4). Maar hierdie gesag is nooit geweldpleging nie; en die dwang is verstandige dwang. Dit moet gerig word op die „inward sources of action" 5), en gesteun word deur positiewe hulpmiddele soos die voorkóm van ledigheid deur voortdurend besig te bly met werk of spel, en veral die lewende voorbeeld van die onderwyser wat die kind van sy vaderlike toegeneentheid volkome moet oortuig, selfs in sy straf 6). Deur hierdie vryheidsmaatreëls wil Comenius die noodlottige gevolg voorkom dat die kind hom teen die tug verset.

Nog sterker tree vryheid in die skooltug op die voorgrond. Tug is wel die onmisbare dryfkrag van die skool; daarom is 'n skool sonder tug soos 'n meul sonder water 7). En dis wel waar dat geen oortreding ongestraf mag bly nie; dat daar leerlinge is vir wie niks anders as die roede help nie, en dat dit as 'n doeltreffende afskrikmiddel vir ander dien; maar lyfstraf moet as die onderwyser se laaste toevlug beskou word, anders mag sy swaarste ammunisie opgebruik wees voordat die uiterste geval van brutaliteit waarvoor hy dit bewaar het, voorkom 8). Vir sedelike oortredings, soos vloek, vuil taal, opsetlike ongehoorsaamheid,

---

1. Comenius : The Great Didactic (ed Keatinge) xxvi.7, p.251.
2. Comenius : ibid., xxiii.14, p.215.
3. Comenius : ibid., xxiii, 7, p.213.
4. Comenius : ibid., xxiii.18, p.216.
5. Comenius : ibid., xviii.25, p.149.
6. Comenius : ibid., xxvi. 9, p.252.
7. Comenius : ibid., xxvi. 1, p.249.
8. Comenius : ibid., xxvi. 9, p.252.

pligsversuim, ens., is streng straf gebiedend, want dis 'n skending van Gods wet 1); maar vir swak prestasie in skoolwerk moet geen geweld gebruik word nie. „If our skill is unable to make an impression on the understanding, our blows will have no effect. A musician does not strike his lyre a blow with his fist or with a stick, nor does he throw it against the wall, because it produces a discordant sound; but, setting to work on scientific principles, he tunes it and gets it into order. Just such a skilful and sympathetic treatment is necessary to instil a love of learning into the minds of our pupils, and any other procedure will only convert their idleness into antipathy and their lack of interest into downright stupidity" 2). Waar tug nodig is verkies hy indirekte tugmiddele: waaksaamheid, vaderlike gesag, aangename metodes, wedywer en „a sincere and undisguised interest in the pupil" 3); waar direkte tug nodig is „better means than blows can be found" 4) bv. vermaning en berisping, lof vir die hardwerkendes, kwaai woorde of selfs spot; en as straf noodsaaklik blyk, dan moet dit 'n „systematised severity" wees, en nie in drif toegedien word nie, maar „with such frankness and sincerity of purpose, that even the pupils may feel that the action taken is for their good" 5).

Hoewel Comenius se opvoeding tot godsvrug oënskynlik eensydig gesaggebonde is, is dit seker redelik om aan te neem dat die gees van die vryheidsbeginsels wat hy vir die sedelike opvoeding en die skooltug bepleit, ook vir die terrein van die godsvrug bedoel is, en dat die kind ook dáár met teerheid behandel moet word, soos 'n kosbare musiekinstrument, om die skoonste klanke uit hom te kan kry. As dit die geval is moet ons erken dat Comenius 'n baie meer bevredigende verhouding tussen vryheid

---

1. Comenius : The Great Didactic (ed Keatinge), xxvi.6, p.251
2. Comenius : ibid., xxvi.4, p.250.
3. Comenius : ibid., xxvi.10, p.253.
4. Comenius : ibid., xxvi.5, pp.250-1.
5. Comenius : ibid., xxvi.3, p.249. Cf. xxvi.10, p.253.

en gesag in die tug as in die metode gevind het. Soos 'n visser lood onderaan sy net sit en kurk bo, so „whoever wishes to ensnare the young in the nets of virtue, must, on the one hand, humble and abase them by severity, and, on the other, exalt them by gentleness and affection. Happy are the masters who can combine these two extremes! Happy are the boys who find such masters!" 1).

(d) Samevatting.

Ter samevatting moet ons weer beklemtoon dat Comenius in sy lewens- en wêreldbeskouing helaas twee here wil dien, die Christelike en die rasionalistiese wetenskap. Hy is enersyds ortodokse Christen; andersyds gee sy heuling met die natuurlike religie, sy optimistiese geloof in die geluksaligheid van die mensdom deur pansofiese kennis, en sy willekeurige aanvaarding en verwerping van die materialistiese stelling „Niks is in die verstand wat nie eers in die sinne was nie" 2), soveel aanknopingspunte vir later opsetlik uitgesproke dwalinge. Ondanks homself het Comenius die weg gebaan vir die rasionalisme (Aufklärung), sensualisme en die toleransie-idee wat uitloop op religieuse indifferentisme 3). Waterink vind dit dan ook noodsaaklik, hoewel pynlik, om Comenius van die lys van Protestants-Christelike pedagoë te skrap. Daarbenewens is sy interpretasie van die „natuur" wat hy wil volg soms skriftuurlik, soms voorgewend Baconiaans, en sy metode dus in teorie induktief maar in praktyk deduktief.

Comenius hink dus op twee gedagtes. Hy probeer die onversoenlike versoen. Met so'n dualistiese standpunt is dit onmoontlik om 'n bevredigende beskouing oor vryheid en gesag, wat op 'n vaste fondament rus, te vind. Nogtans moet ons hom krediet gee vir sy eerlike poging om, in die metode en nog meer in die

---

1. Comenius : The Great Didactic (ed Keatinge), xxvi,12, p.253.
2. Keatinge : The Great Didactic of J.A.Comenius, Deel I, p.76.
3. Waterink : De Geschiedenis der Paedagogiek, p.725. Cf.p.721.

tug, op simpatieke wyse in die kindernatuur in te dring en die vryheid van die kind, met behoud van regmatige gesag, teen dwang te vrywaar. „Comenius' view of nature is really a view of freedom..... She is really the invisible teacher that turns the pupil's 'cistern' of attention to the visible teacher's words", sê McCallister 1). Of die kind is die snaarinstrument wat liefdevol deur die meester gestem en bespeel moet word om sy skoonste klanke voort te bring: „'n gejuig met bewing".

7. JOHN MILTON (1608-1674).

Die uiteindelike doel van die opvoeding volgens Milton, is „to repair the ruines of our first Parents by regaining to know God aright, and out of that knowledge to love him, to imitate him, to be like him" 2). Dat die gesag van God hierin as die hoogste gesag erken word, verbaas ons nie by 'n vrome Puritein wat sy onsterflike „Paradise Lost" gewy het aan die gruwelike opstand van die aartsvyand teen die majesteit van God, en wat deur sy lewe en geskrifte kragtig meegehelp het „in bringing both civil and religious liberty to England" 3). Sy meer onmiddellike doel is 'n verontwaardigde reaksie teen die onsinnige praktyk om sewe of ag van die kosbaarste jeugjare te verkwis om 'n paar brokkies bejammerenswaardige Latyn en Grieks bymekaar te skraap, en die jeug te voed op swynedraf - „meer words or such things chiefly, as were better unlearnt", sonder enige voorbereiding hoegenaamd vir die praktiese beroepe waarin hulle eerlank sal moet staan. Vandaar sy formulering: „I call therefore a compleat and generous Education that which fits a man to perform justly, skilfully and magnanimously all the offices both private and publick of Peace and War" 4). Kenmerkend van

---

1. McCallister : The Growth of Freedom in Education, p.178.
2. Milton's Tractate on Education (ed. O. Browning) pp.3-4.
3. Graves, F.P. : A History of Education, Vol.II, p.299.
4. Milton : Tractate, p.8.

hierdie doelstelling is die direkte kontak met die lewe, en die praktiese nuttigheid - „directness and utility" in McCallister 1) se woorde - wat andersyds weer 'n aspek van vryheid behels.

Die middel wat Milton vir die bevryding van die opvoeding aan die hand gee is in die eerste plek die nuwe realistiese (of juister: die ou humanisties-realistiese!) kyk op die leerplan. Tot die kennis van God en die Onsienlike kom ons slegs deur 'n studie van die sienlike, sinlike dinge - waarmee hy, vreemd genoeg, nie die konkrete natuurdinge bedoel in die sin van sy eeugenote, Bacon of Comenius nie, maar, soos Rabelais 'n eeu vóór hom, die nuttige inhoud van die klassieke letterkunde, in teëstelling tot die formalistiese taalstudie. Taal is slegs die instrument wat die kennis van nuttige dinge aan ons oordra; daarom moet die taalstudent 'n studie maak van „the solid things in them as well as the words and lexicons". Kennis moet gesoek word uit die „ervaring en tradisie" van dié nasies „who have been at any time most industrious after Wisdom" 2). Derhalwe stel Milton 'n studieprogram voor uit die klassieke letterkundes, (die Latynse, Griekse, Hebreeuse en desnoods die Chaldeeuse en Siriese!), wat wel minder belaglik maar ruim so ensiklopedies as dié van Rabelais is. Die klem moet nêrens op die taalkennis terwille van die taalkennis val nie, maar deurgaans op die inhoud: in die sekondêre stadium oorwegend op die realistiese en tegniese studies soos aardrykskunde, meetkunde, driehoeksmeting, ingenieurswese, verdediging, seevaart en medisyne; in die universitêre stadium oorwegend op die realisties-humanistiese studies soos geskiedenis, staatkunde, teologie, etiek, filosofie en regte 3). Met hierdie intellektuele studies wat hul sal voorberei vir vrede moet gimnastiese en militêre oefeninge gepaard gaan om hul bekwaam te maak vir oorlog, sodat hul die

---

1. McCallister : The Growth of Freedom in Education, p.165.
2. Milton : Tractate on Education, p.4.
3. Sien Laurie, S.S. : Studies in the Hist. of educ. opinion... pp.166-7.

voordele van beide die Atheense en die Spartaanse opvoedingstelsels mag verwerf.

Ten spyte van die realistiese swaartepunt bly dit, soos Graves tereg aantoon „an education of books" en 'n onmoontlike leerplan, behalwe miskien „for a 'college of Miltons'" 1). Dat Milton verwag dat sy leerlinge al die nodige taalkennis van Latyn en Grieks in één jaar kan opdoen, en dat hulle Italiaans somar so speel-speel „at any odd hour" tussen hulle studies kan optel, bewys, sê Laurie, „(that he) absurdly exaggerates the aptitude of boys and the capacity of teachers". Vir die gewone leerling sal so'n skool 'n ware tronk wees. „The rigid system of intellectual and physical discipline to be carried out in these prison-houses is to be condemned. Neither mind, nor body, can grow to its best if it is always laced tight and dressed in regimentals"2). Milton wou die kind bevry van die dwang van „a preposterous exaction, forcing the empty wits of Children to compose Theams, Verses and Orations, which are the acts of ripest judgment" 3); maar hy het slegs in 'n tweede dwaling verval, ruim so erg as die eerste. Hy het nog nie met Montaigne en Comenius geleer om die vermoë van die kind in aanmerking te neem nie. By hom is die kennis nog hoofsaak, die kindernatuur bysaak. Hy het nog nie ingesien, so merk Mark Pattison op, „(that) it requires much observation of young minds to discover that the rapid inculcation of unassimilable information stupefies the faculties instead of training them" 4). Daarom het die vorming van die kind ook weinig aandag by hom. Laurie gee die slagspreuk van hierdie standpunt as volg weer: „By knowledge we are saved, not by discipline or training" 5). Milton is, wat die humanistiese aard van hierdie ensiklopediese leerplan as redmiddel vir die opvoeding betref,

---

1. Graves : A Hist. of Educ., Vol.II, p.255.
2. Laurie : Studies in the Hist. of educ. opinion, p.174.
3. Milton : Tractate, p.5.
4. Aangehaal deur Laurie : Studies, p.176.
5. Laurie : ibid., p.176.

eerder 'n geesgenoot van Rabelais as van Comenius, en dus ruim 'n eeu agter sy tyd.

Met 'n doelbewuste negering van die nuwere rigting op die gebied van die metode, is dit geen wonder dat Milton se bydrae tot die oplossing van ons probleem hier ewe karig is nie. Bacon, 'n halfeeu vóór hom, en Comenius, sy tydgenoot, het ingesien dat die groot behoefte van die tyd 'n hervorming van die metode 1) was; Milton erken smalend dat „to search what many modern Janua's and Didactics more then ever I shall read, have projected, my inclination leads me not" 2). Selfs uit die nege progressiewe (en dus vryheids-gerigte) punte wat Laurie 3) opsom, bv. sy veroordeling van verbalisme en formalisme in die onderwys, is daar heel weinig wat nie reeds deur Vives, Ascham, Rabelais, Mulcaster, Montaigne, Bacon of Comenius benadruk is nie. Wel stel hy hom die metode as 'n ware lushof van vryheid, genot en „gewillige gehoorsaamheid" vir die leerlinge voor. Hy vergelyk dit met „a hill side...., laborious indeed at the first ascent, but else so smooth, so green, so full of goodly prospect, and melodious sounds...(that) I doubt not but ye shall have more adoe to drive our dullest and laziest youth, our stocks and stubbs from the infinite desire of such a happy nurture, then we have now to hale and drag our choicest and hopefullest Wits to that asinine feast of sowthistles and brambles which is commonly set before them, as all the food and entertainment of their tenderest and most docible age" 4). Die onderwyser wat die kuns verstaan om hul te vang en oorreed „what with mild and effectual perswasions, and what with the intimation of some fear, if need be, but chiefly by his own example, might in a short space gain them to an incredible diligence and courage". Daarom moet lesse en verduide-

---

1. Sien Laurie : Studies, p.116.
2. Milton : Tractate, p.3. Sien Laurie se kommentaar : Studies, p.178.
3. Laurie : ibid., p.179.
4. Milton : Tractate, pp.7-8.

likings sodanig wees „as may lead and draw them in willing obedience, enflam'd with the study of Learning, and the admiration of Vertue; stirr'd up with high hopes of living to be brave men, and worthy Patriots, dear to God, and famous to all ages" 1).
Om klassieke skrywers se verwysings na praktiese aangeleenthede te verduidelik kan „the helpful experiences of Hunters, Fowlers, Fishermen, Shepherds, Gardeners, Apothecaries....., Architects, Engineers" e.a. ingeroep word. „Then also those Poets which are now counted most hard, will be both facil andpleasant...."2).
Hoe goed ook al bedoel, klink dit alles na blote oor-optimistiese wensdenkery; geen poging word aangewend om aan te dui hoe die metode prakties uitgevoer moet word nie. Die onderwyser wat so'n skitterende resultaat „in a short space" verwag, ken die kindernatuur nie. 'n Vryheidswenk wat meer realisties is, is dat daar in die lentevakansie uitstappies onder toesig gereël moet word na die platteland, die hawens, die vloot, ens., om 'n studie van landbou, handel, verdediging, seevaart, ens., te maak. Sulke uitstappies sal ook aan 'n leerling die geleentheid gee om sy „peculiar gifts of Nature" te ontdek en te ontwikkel 3). Hoewel ons oor die algemeen akkoord gaan met Laurie 4) se beswaar teen „giving a practical and useful turn to play" op grond daarvan dat „the essence of play is that it shall be useless", kan sulke vakansie-uitstappies, mits nie elke vakansie daardeur in beslag geneem word nie, tog vir die meeste kinders, hoewel leersaam en nuttig, ook 'n bron van suiwer en blywende genot wees.

Na die skooltug verwys Milton slegs met die be-aangehaalde woorde: voorbeeld, oorreding en „the intimation of some fear, if need be". Vir die sedelike opvoeding sal „years and good general precepts" voldoende wees tot tyd en wyl hul 'n eie sedelike oordeel oor goed en kwaad wil begin vorm. „Then will be

1. Milton : Tractate, p.10.
2. Milton : ibid., p.13.
3. Milton : ibid., p.21.
4. Laurie : Studies, p.178.

requir'd a special reinforcement of constant and sound endoctrinating to set them right and firm, instructing them more amply in the knowledge of Vertue and the hatred of Vice". Direkte sedelike onderrig moet dan uit die werke van Plato, Cicero, Plutarchus e.a. gegee word, en saans uit die Bybel, totdat, „being perfect in the knowledge of personal duty", 'n nuwe vak kan begin word 1). Waarlik, so'n eensydige gesagsopvoeding en so'n naïewe geloof in die almag van die sedelike onderrig by iemand soos Milton klink byna so onbegryplik as Vives se optimistiese vertroue in die inprenting van sedespreuke 2). Nogtans wil ons hom met Laurie volle krediet gee vir „the profound conviction, which he has handed down to all worthy to inherit it, of the efficacy of education to mould the youth of a country to virtue, generosity and sacrifice" 3); of, soos Browning dit uitdruk: „Milton emphasises the cardinal truth of education, that it resides not in the mechanical perfection of study and routine, but in the spirit of the teacher working in the heart of the pupil" 4). Milton gee ons dus hier 'n belydenis van sy geloof in die gesag van die opvoeder ten opsigte van die sedelike opvoeding.

Ons kritiek mag Milton onreg aandoen omdat sy „Tractate" nie 'n omvattende „Teorie van die Opvoeding" is nie, maar slegs „(a) few observations which have flower'd off" - alles binne die bestek van 23 bladsye. Nietemin moet ons ons oordeel vel op grond van wat ons voor ons het. Daarom moet ons met Laurie saamstem: „His treatise keeps steadily in view a great aim, but in other respects it presents us, not with a method, but only with a ratio studiorum or Lehrplan, and that a bad one" 5). Sy doelstelling is 'n poging om die vryheid van „direkte kontak met die praktiese lewe" met 'n gesonde Christelike gesagsbeskouing te verbind; sy leer-

1. Milton : Tractate, pp.13-14.
2. Sien bo, Hfst.III, p.114.
3. Laurie : Studies, pp.179-180.
4. Browning, O. : inleiding tot Milton : Tractate, p.xvi.
5. Laurie : ibid., p.178.

plan beoog vryheid maar verval in dwang van die ergste graad; sy metode tower 'n onrealistiese vryheid voor omdat hy die ware aard van die leerling nie ken nie; sy tug laat reg geskied aan die gesag van die opvoeder, maar maak geen melding van die vryheid van die kind nie. Op ons vraagstuk, die regte verhouding tussen gesag en vryheid in die opvoeding, werp Milton geen nuwe lig nie.

8. SAMEVATTING.

Die realiste het onteenseglik die saak van vryheid in die opvoeding bevorder, negatief deur hul verset teen „bookish authority", en positief deur hul beroep om „die natuur te volg", al was hul interpretasie van wat „die natuur" beteken, baie vaag en uiteenlopend: soms die weg van die natuur met plante en diere, soms die natuur van die leerling, - soms sy „oorspronklike" natuur, soms sy natuurlike aanleg en vermoë. In alle geval was daar „an honest attempt to investigate the pupil's nature and to state the main facts of his development" 1). Gepaard hiermee dring die besef stadigaan deur, dat die onderwyser met hierdie gegewens van 'n ontluikende „kindersielkunde" moet rekening hou, dat sy magte daardeur paal en perk gestel word, dat sy aandeel in die opvoedingsproses meer negatief moet wees, dié van die kind meer positief, en dat sy gesag om te lei dus in belangrike opsigte moet buig voor die vryheid van die kind om te volg. Hier en daar skemer die opvatting deur dat die natuur 'n mede-opvoeder is, dat opvoeding dus ook 'n ontwikkeling van binne is, en dit vervul die opvoeder met „an attitude of respect for the gradual maturing of the child's powers" 2). In die metode kom daar dus 'n ernstige poging om die studie aangenaam en maklik te maak deur aanpassing aan die bevatlikheid en ontwikkelingstadium van die kind, deur gradering van klasse en leerboeke, deur taal bloot as 'n draer van gedagtes te beskou, deur die kind in direkte

---

1. McCallister : The Growth of Freedom in Education, p.178.
2. McCallister : ibid., p.179.

aanraking met reële dinge te bring, waardeur hy ervaring kan opdoen (ook induktief en eksperimenteel) en tot selfstandige redenering kan kom i.p.v. die klaarverwerkte kennis uit boeke of uit die mond van die onderwyser net af te sluk. In die tug lei die erkenning van die rol van die kindernatuur tot hernude eenstemmige verset teen geweld en 'n pleidooi vir liefderike optrede, waardeur by die kind die vrywillige begeerte na die goeie gewek kan word. Tug word minder 'n saak van dwang en voorskrif, en meer 'n saak van geduldige gewoonte- en gewetensvorming. Vryheid word erken as een van die voorwaardes van 'n suksesvolle opvoeding. Maar, soos McCallister dit baie raak uitdruk, „men's minds are groping towards these truths rather than possessed of them" 1).

By almal is die vryheid egter in meerdere of mindere mate getemper deur gesag. So lees ons van „severe sweetness" by Montaigne, „voluntarie obedience" by Mulcaster, en „gejuig met bewing" (genot met ontsag) by Comenius.

Maar by nader ondersoek van hul opvatting van gesag stuit ons op 'n hoogs bedenklike dualisme. Hoewel die Christelike gesagsbeskouing nog bely word, tref ons daarnaas tog orals reeds gedagtes aan wat dui op 'n nuwe geloof in die natuurlike goedheid van die mens, die onskadelikheid van natuurlike instinkte, 'n onafhanklike sedewet wat deur die universele rede in die mens ingeplant is, die ingebore aanleg tot deug en godsvrug en die geluksaligheid van die mensdom deur pansofiese kennis. Hier het ons dus die voorlopers van rasionalisme en naturalisme met hul natuurlike etiek en natuurlike religie, wat die gesag van God wil onttroon en die menslike rede of die menslike natuur as hoogste gesag tot die troon wil verhef 2).

---

1. McCallister : The Growth of Freedom in Education, p.179.
2. Cf. bo Hfst. V, p.194 voetnoot 5, en V, p.221 voetnoot 6.

9. DIE PIËTISME.

AUGUST HERMANN FRANCKE (1663-1727)

Ten spyte van die progressiewe bestrewinge van die realiste (deels ook ten gevolge daarvan) word die sewentiende eeu - so skilder Waterink dit - hoe langer hoe meer die „eeu van die deformasie": van geestelike verstarring, morele dekadensie, onnatuur en ongeloof. Die nuwe rasionalistiese geloof, „wat die menslike denke emansipeer van die gesag van die Allerhoogste", neem met onrusbarende snelheid toe. Ons tref 'n skoolwese aan wat wel met allerlei nuwe metodes begiftig is, „maar dat hoe langer hoe minder het kenmerk draagt van dienstbaar te zijn aan de Christelijke opvoeding en aan de leiding van kinderen die gedoopt zijn naar het Woord van God". As 'n reaksie, wat uit die hart gebore is, teen die opkomende ongeloof, maar bo-al teen die verdorring van die geestelike lewe in die kerk, moet ons die Piëtisme sien 1). Francke word dan ook tereg deur Gunning geroem as die grondlegger van 'n eie Christelike pedagogiek. Waar die leidende beginsel, die groot innerlike krag, nog altyd ontbreek het, word nou eers die swaartepunt van die mens in sy onsterflike siel gelê, en so 'n keerpunt in die geskiedenis van die onderwys bewerkstellig 2).

(a) Die Doel.

Teenoor die verstarde gesagsideaal van die ortodoksie: „belijden van een gekende waarheid, die, in formules vastgelegd, ook in formules is weer te geven" 3), stel Francke die innerlike belewing en doelbewuste, hartgrondige aanvaarding van die godsaligheid en die Christelike wysheid as doel van die opvoeding. Die leerling moet niks onderneem voordat hy nie „vlytig met sy gewete te rade" gegaan het en homself oortuig het dat „die liefde

---

1. Waterink : De Geschiedenis der Paedagogiek, pp.730-6.
2. Gunning,J.H.,Wz. : inleiding tot Francke,A.H. : Over de Opvoeding der Jeugd tot Godzaligheid en Wijsheid, vert. H. Weiland, p.16.
3. Waterink : ibid., p.735.

tot Gods eer sonder skadelike bybedoeling" sy hoofbeweegrede is nie 1). Die enigste middel ter bereiking van hierdie doel is die gestadige maar geleidelike vorming van die gemoed deur die opvoeder „totdat hy sien dat hulle op so'n vaste grond in hul Christelike lewe staan, dat hulle hul sonder menslike dwang graag en gewillig aan die regering van die Heilige Gees in al hul doen en denke onderwerp, en dus nie meer hulself maar God die Allerhoogste ter ere lewe" 2). Hier het ons dus 'n vrye, bewuste, ongeveinsde onderwerping van die eie hart en lewe aan die gesag van God.

(b) <u>Die Tug</u> : <u>Vorming van die wil tot Godsaligheid</u>.

Die gemoedsvorming moet langs twee weë geskied: die vorming van die wil tot godsaligheid (die tug), en die vorming van die verstand tot Christelike wysheid (die metode). Deur die tug moet „die natuurlike eiewilligheid gebreek" en „onder Gods seën die wil by die onervare jeug deur 'n verstandige opvoeder onder die ware gehoorsaamheid" gebring word 3). Anders as Comenius met sy blote „inskerping" van godsdienstige waarhede, gee Francke 4) uitvoerig middele aan die hand vir die sedelik-godsdienstige opvoeding. Besonder merkwaardig daarby is dat hy in haas elke geval 'n waarskuwing byvoeg om die kind teen dwang of selfs teen blote roetine-handeling te vrywaar, dus om die ewewig tussen vryheid en gesag te handhaaf:

(1) Opvoeders moet slegte voorbeelde vermy en die regte voorbeeld stel, teen die slegte waarsku en tot navolging van die goeie opwek - maar moet daarna strewe dat die kinders nie net by uiterlike navolging bly nie, dog dat daardeur ongemerk liefde tot deugsame handelinge ingeboesem word.

(2) Die Kategismus moet hul feitlik „met die moedersmelk ingegee word" - maar met baie groot liefde, sagmoedigheid en

---

1. Francke : Over de Opvoeding der Jeugd ....p.52-3.
2. Francke : ibid., p.117.
3. Francke : ibid.,pp.54-5.
4. Francke : ibid.,pp.55-92.

geduld, deur eenvoudige kinderlike onderwys en tere Christelike tug, sonder om hul te dwing of te oorlaai.

(3) Kinders moet die hele Bybel self deurlees - maar die onderwyser moet die inhoud in aangename verhale saamvat; hul moet tekste en bewysplase memoriseer - egter nie die blote klanke opdreun nie, maar hul dade aan die spreuk van die week toets.

(4) Ywerige vermaning is nuttig - maar verstaanbaar en sagmoedig, nie met heftigheid en slae wat die kind verskrik nie.

(5) Deugde en ondeugde moet in lewendige kleure geskilder word aan die hand van lewende modelle uit die Skrif, - maar as die goeie saad begin ontkiem moet dit nie deur ontydige bestraffing verstik word nie, eerder begeerte tot deug en skaamte oor die ondeug gewek word.

(6) Beloftes is Skriftuurlike middele - maar dan moet weë vir die kind aan die hand gegee word hoe om hulle deelagtig te word; ook bedreiginge is Bybels - maar nie in woede of skeltaal nie; hoofsaak is dat „hul harte opgewek" word en aan die werking van Gods Gees plek gegee word.

(7) Opvoeders moet waak dat hul nie deur onverstandige optrede ondeugde by hul kinders opwek nie - want ook die geringste ergernis in die kind se weg gelê is voor die aangesig van die Here nie verborge nie.

(8) Waarheidsliefde, Gehoorsaamheid en Vlyt moet hul veral heel vroeg ingeprent word. Hulle moet leer om almal te gehoorsaam, selfs minderes, mits dit nie met Gods eer in stryd is nie, en niemand, indien wel. Hul moet mekaar leer dien, soos Christus sy dissipels se voete gewas het, want „deur hartlike gehoorsaamheid word die heerskappy van die eie wil.....onttroon, en die hart steeds meer geneig tot nederigheid en ootmoed en gevoer tot ongehuigelde beskeidenheid en vriendelikheid" 1). Nietemin moet 'n duidelike onderskeid gemaak word tussen uiterlike gehoorsaam-

---

1. Francke : Over de Opvoeding der Jeugd....., p.74.

heid (hoflikheid terwille van mense) en „ware gehoorsaamheid van die hart" (om God te behaag).

(9) Die kind moet ook geleer word om te bid, met aandag en eerbied - maar op kinderlike wyse, in kinderlike woorde, met hul harte oop voor Gods aangesig. Geen strawwe gesig of harde woorde mag die kind hier skrik aanja nie.

(10) Oor die omgang en geselskap van kinders moet 'n wakende oog gehou word, by die kleintjies sover as moontlik deur persoonlike toesig, by die groteres meer deur keuring van die vriende, „want dan sal dit nodig wees om hul langsamerhand aan 'n bietjie meer vryheid te gewen, sodat dit nie vir hul 'n struikelblok is as hul eensklaps in volle vryheid gelaat word, soos iemand wat uit 'n gevangenis ontslaan word nie.

(11) Al die goeie moet hul met lus en liefde ingeprent word; deur vrees en dwang kan hul wel die uiterlike skyn van die godsaligheid aanneem, maar nooit die innerlike krag daarvan belewe nie. Nie deur die strengheid van die wet nie, maar deur die liefderikheid van die Evangelie moet hul tot Jesus gelei word.

(12) Nogtans bly straf 'n noodsaaklike middel - totdat die kind homself oorwin het en „sonder dwang 'n liefderike leiding volg". Maar wysheid en versigtigheid is gebode om te verhoed dat die kind uit vrees begin huigel of weerbarstig word, of sy opvoeders haat, of selfs groot teësin in alle ware godsvrug ontwikkel. Daarom moet die opvoeder teen ruheid, boosheid en drif in sy optrede waak, nie wreed straf of bo die maat van die oortreding nie, en onderskeid maak volgens die natuurlike geaardheid van elke kind. Die kind moet kan sien dat die opvoeder uit medelye, noodgedwonge straf; hy moet in sy gewete oortuig wees dat hy die straf verdien, dat dit selfs as 'n weldaad bedoel is wat hom wil red van die sware oordeel van God. Na die straf moet die opvoeder nie haatdraend wees nie, maar hom weer liefderik betoon.

(13) Ten slotte het die opvoeder vir hierdie taak wysheid nodig,

wat hy in ootmoedige gebed van Bo moet afsmeek, wetend dat hy dit nie in eie krag kan volvoer nie 1).

Hierdie bladsye van Francke behoort tot die beste wat daar nog ooit oor die tug geskrywe is. Die kind moet gelei word om sy natuurlike wil gevange te gee aan die wil van God. Die onderwyser is met gesag beklee om die kind tot hierdie onderwerping te bring, desnoods met behulp van straf, maar dis nie sy gesag waarvoor die kind moet swig nie: voor die gesag van die Allerhoogste alleen moet hy buig. Beide kind en meester kniel voor dieselfde Gesag in aanbidding neer.

In hierdie oorgawe aan God mag daar egter geen sweem van dwang, of vrees, of afskrikking, of ruheid of geweld wees nie, maar - selfs in die toediening van straf - louter liefde, sagmoedigheid en teerheid, medelye en versigtigheid, inagneming van die kinderlike eenvoud en verskil in aard. Besonder treffend is Francke se besorgdheid oor blote vormdiens en geveinsdheid. Hy wil verseker dat dit waarlik 'n saak van die hart sal wees; daarom beklemtoon hy uitdrukkings soos „opregte lus en begeerte", „innerlike verstaan met die hart", „wek die harte op", „hartlike gehoorsaamheid", en „uit die ware grond van die hart". Hier het ons dus nie alleen negatiewe vryheid in die sin van „geen dwang" nie, maar ook positiewe vryheid in die sin dat die kind die innerlike, opregte begeerte van sy eie hart volg.

Nogtans het ons ook hier nog nie die ideale tug nie. Gunning 2) deel mee dat in Francke se opvoedingspraktyk die tug nog aansienlik strenger was as in sy teorie, sodat Spener sy eie kind twee jaar uit die inrigting weggeneem het. Die gesagsopvatting het enersyds nog te sterk oorheers, soos blyk uit die voortdurende toesig en die sprake van wilsbreking wat herhaalde male voorkom; en andersyds was die vryheid nog te onvry; in

---

1. Francke : Over de Opvoeding der Jeugd...., pp.55-92.
2. Gunning : inleiding tot Francke : Over de Opvoeding...p.46.

beide gevalle omdat Francke ten spyte van sy tere tegemoetkoming van die kindernatuur, tog nog nie die wese van die kindersiel reg begryp het nie. Hierop kom ons later terug.

(c) Die Metode: Vorming van die verstand tot Christelike wysheid

Die mens moet leer om sy natuurlike verstand gevange te gee onder die ware goddelike wysheid, dan is dit deur die geloof geheilig en aan Gods eer gewy. As dit nie aan die goddelike gesag onderdanig is nie, verdien die menslike wysheid die vernietigende oordeel wat Christus oor Petrus uitgespreek het: "Gaan weg agter My, Satan! Jy is vir my 'n struikelblok, omdat jy nie oor die dinge van God dink nie, maar oor dié van die mense" 1).

Onder die middele om die kind tot hierdie Christelike wysheid op te lei, is oplettendheid een van die eerstes. Dis egter nie 'n eienskap wat sonder meer van die jong kind geëis kan word nie; dit moet geleidelik by hom gewek word. Daarvoor is dit nodig dat die verskillende geaardhede van kinders (opmerksaamheidstipes!) onderskei moet word, dat hul aandag nie met te veel dinge gelyk verstrooi, of met één ding te lank besig gehou word nie, bv. te lang gebede, vermaninge of lesse 2). Om dwang of blote roetine handeling te voorkom moet die kind ook hier aangemoedig word om hom voortdurend rekenskap te gee van sy motiewe, bv. hoe hy die tale wat hy leer werklik tot Gods eer kan gebruik. Selfs die doelstelling "tot Gods eer" mag nie bloot formeel, as 'n vanselfsprekende beweegrede vir ons handelinge aanvaar word nie, maar moet te alle tye bewus en aktueel wees 3). Leer moet ook nie blote verstandswerk wees nie, maar tot die daad lei. Wat die kind geleer het, moet hy ook in die praktyk toepas om wysheid te verkry 4). Deur dergelike voorskrifte wil Francke verseker dat die kind in vryheid, "graag en gewillig, sonder menslike

1. Matt. 16:23. Francke : Over de Opvoeding....pp.96-8.
2. Francke : ibid., pp.103-5.
3. Francke : ibid., pp.114-6.
4. Francke : ibid., pp.112-3.

dwang" 1) die Christelike wysheid nastrewe.

Aan die anderkant speel toesig ook hier 'n belangrike rol. Volgens Gunning 2) is toesig die senuwee van die opvoeding by Francke. Die toesig oor hul studie mag nie verslap nie, anders voel die kinders of hulle 'n bietjie „lug kry en uitspanning wil soek" 3). Nie dat hy hulle die vryheid om asem te skep volkome misgun nie - maar dan op sý tyd en sý wyse! Hy erken dat kinders afwisseling nodig het, „dat hulle deur volslae gebrek aan vryetyd en ontspanning moeg, traag en lusteloos" of selfs siek word, en gevolglik die goeie „nie vry en opgewek verrig nie, maar traag en met teësin 4). Maar die ander uiterste, „blote niksdoen en tydverdryf met kinderlike dartelheid", beskou hy as ewe gevaarlik. Hy wil hulle nie „vry laat speel en hul moedswil laat botvier" nie. Die onderwyser moet hier 'n middeweg tussen werk en spel vind en dinge bedink „waarby die kinders wel uitrus, maar hul tyd nie nutteloos verdryf en hul tog al te wufte sinne nog verder verstrooi nie" 5). Francke se oplossing vir hierdie vraagstuk is sy beroemde „Recreations-Uebungen", wat as 'n ontspanningsprogram-onder-toesig ontwerp is, waardeur hul aan die ledigheid as 'n afskuwelike ondeug ontwen moes word en die gewoonte moes aanleer „om elke tyd en iedere uur met nuttige dinge tot Gods eer te bestee" 6) Dit het ingesluit (1) Voorbereiding vir fisika en Bybelkennis deur uitstappies in die natuur, besoeke aan kunstenaarsateljees, verklaring van die tempel aan die hand van 'n model; (2) Handearbeid soos kartonwerk en draaiwerk; (3) vakke aan die fisika verwant, soos plantkunde en eksperimentele fisika; (4) vakke aan die wiskunde verwant, soos tekene en sterrekunde 7). In werklikheid was dit dus eerder 'n studieprogram-onder-die-aanskoulike-en-proefondervindelike-metode.

1. Francke : Over de Opvoeding der Jeugd...., p.117.
2. Gunning : inleiding tot Francke : ibid., p.45.
3. Francke : ibid., p.106.
4. Francke : ibid., p.77.
5. Francke : ibid., pp.79, 81.
6. Francke : ibid., p.80.
7. Gunning : inleiding tot Francke : ibid., pp.46-7.

As studiemetode is dit dan ook 'n kostelike bydrae tot vryheid in die opvoeding. As ontspanning staan dit in die teken van dwang, en lewer dit die treffendste bewys dat Francke die wese van die kindernatuur tog nog misken. Met Waterink moet ons besluit dat Francke eensydig op die bedorwe aard van die mens klem lê. Die kind is vir hom in die eerste plek die sondige kind wat bekering nodig het, - nie die kind van die Verbond, waaroor God die belofte van Sy genade uitgestrek het nie. Alles wat uit die natuur van die kind opkom is sondig; net wat uit die besondere genade voortkom is goed. Daarom is die kinderspel 'n sondige neiging en die kinderfantasie 'n instrument van die bose. So kom Francke daartoe om die wesenlike aard van die kind tog nie te begryp nie 1).

(d) Samevatting.

In summa: die Christelike opvoeder kan nie anders as om met bewondering en dankbaarheid vervul te wees vir Francke se ywer in belang van die erkenning van die gesag van God in die opvoeding, en sy strewe om die onsterflike siel van die kind die uitgangspunt van 'n waarlik Christelike pedagogiek te maak nie. Alle aandag word daarop toegespits om die kindersiel tot bekering d.w.s. tot hartgrondige, gewillige, ongeveinsde oorgawe aan die gesag van God te lei. Die godsaligheid en die eer van God word hier waarlik die middelpunt, die besielende krag van die opvoeding, praktyk sowel as teorie, nie maar 'n blote vanselfsprekendheid wat in vrome pligsgetrouheid tog eerste genoem moet word soos by die realiste, selfs Comenius en Milton, nie. Sy opregte eerbied vir die ware gesag staan dus bo alle twyfel verhewe. Sy eerbied vir die vryheid van die kindernatuur spreek daaruit dat hy die uiteindelike bestemming van die kind tereg tot hoofdoel van die opvoeding verhef, en dat hy ons deurgaans van sy tere gevoel vir die kindersiel oortuig. Daarom kom ons in sy tug en

---

1. Waterink : De Geschiedenis der Paedagogiek, pp.753-4.

metode deurgaans diep onder die indruk van die erns van die gehoorsaamheid enersyds, en die teerheid en liefderikheid andersyds waardeur die kind daartoe gelei moet word. Die leemte in Francke se opvatting van vryheid en gesag spruit nie uit 'n gebrek aan gevoel vir die kind nie, maar uit 'n foutiewe begrip van die wese van die kindernatuur. Weens sy piëtistiese opvattings skuil daar 'n asketiese trek, 'n monniksideaal van „wêreldontvlugting" in sy opvoeding 1). Daarom ontbreek daar in sy beskouing oor vryheid die belangrike element van vertroue in die kind. Vir die positiewe element van hartlikheid en opregtheid; vir die erkenning van individuele verskille selfs tussen opmerksaamheidstipes; vir die verrassend-moderne metode van aanskouing en eksperiment in die reale vakke, deur middel van uitstappies en besoeke; vir die daadwerklike stoot wat hy deur sy praktyk aan die opleiding van onderwysers en aan beroepsopleiding volgens aanleg, met die dienooreenkomstige differensiëring van skole gegee het 2) - daarvoor verdien Francke desnietemin 'n besondere ereplek in die ry van kampvegters vir vryheid in die opvoeding.

Ongelooflik soos dit mag klink het die Piëtisme egter geleidelik die gesag van God aan die Rasionalisme uitgelewer. Juis deurdat die Piëtisme die subjektiewe vroomheid tot uitgangspunt van die lewe gemaak het, het dit die swaartepunt van die objektiewe verplaas na die subjektiewe: die gevoel, die belewing, die geloofservaring. Ook vir die Rasionalisme het die swaartepunt in die subjektiewe gelê: die rede. „En straks zal het moeilijk uit te maken zijn, of het gevoel dan wel het verstand...van dat subject den toon aangeeft... De lijn van het Piëtisme buigt naar het Rationalisme toe", so besluit Waterink 3).

So bevorder beide Realisme en Piëtisme die gesag van die rede, wat onder die régime van die Rasionalisme die troon bestyg.

---

1. Sien Gunning : inleiding tot Francke: Over de Opvoeding...p.15.
2. Sien Gunning : ibid., pp.14, 33-37.
3. Waterink : De Gesch. der Paedagogiek, p.757.