

HOOFSTUK 7.Die Sosiale Studies en sy sogenaamde onderafdelings.1. Inleidings.

In hierdie ondersoek bepaal die skrywer hom spesifiek tot die skoolvakke Geskiedenis, Aardrykskunde en Natuurkennis. By Geskiedenis is ook ingesluit Burgerkunde.

(1) Analise van Geskiedenis.a. Geskiedenis en die Calvinisme ¹⁾.

„Onder „hele geskiedenis“ verstaan ons die eenheid van alle besondere geskiedenisse, nl. die van kennis (en wetenskap), taal en kuns, van ekonomie, die juridiese (of die reg) en van die sedelike, asook van godsdienste; van die enkeling (vgl. biografieë), van huwelik, gesin, volk, staat en maatskappy, asook die kerk, van die tegniek, ens.“ ²⁾.

Oor die algemeen kan ons wat die betekenis van die woord geskiedenis betref, die volgende vasstel:

- (a) Die letterlike betekenis moet in sy allerydste sin en betekenis beskou word.
- (b) Dit verskaf die kennis van 'n gebeurtenis en handeling wat in die verlede plaasgevind het en deur die mens nagevors en bestudeer word.
- (c) „Geskiedenis“ is die naam van 'n bepaalde vakwetenskap.

J.S. du Plessis ³⁾ aanvaar o.a. die volgende omskrywing van die terrein en grense van die geskiede-

-
- 1. Popma: Calvinistiese Geschiedenisbeskouing; Wever-Franeker; 1945.
 - 2. Stoker: Beginnel- en Metodeleer; Deel A, 1959; p.4.
 - 3. Du Plessis, J.S.: Beginnel- en Metodeleer; Deel B, 1959.

niswetenskap van Bernheim as die mees volledige:
 „Geschichte ist die Wissenschaft welche die
 zeitlich und räumbestimmten Tatsachen der Ent-
 wicklung der Menschen in ihren (singulären wie
 typischen und kollektiven) Betätigungen der
 Menschen als soziale Wesen in Zusammenhänge
 psycho-physischer Kausalität erforscht und darstellt“.

Sonder om in besonderhede toe te tree, wys
 ons daarop dat in die voorgaande omskrywing o.a.
 die volgende ongesluit lê:

- (1) Die Geskiedenis is logoswetenskap en bestu-
 deer die voortgang van die mensheid in die
 sin van historiese kontinuïteit. Dit be-
 studeer die voortgang van die menslike
 aktiwiteite en handeling, van die mens as
 individu en as sosiale wese in wisselwerking
 ook met die psigiese en fisiese faktore wat
 verantwoordelik was vir die bepaling van
 sekere handeling van mense vir sover hierdie
 feite met betrekking daartoe deur ruimte
 en tyd bepaal is.
- (2) Historiese feite moet begryp en verklaar word
 want sonder die kousale verband daarvan aan
 te dui sal geskiedenis blote historiese
 feiteversameling wees soos 'n liggaam sonder
 asem en siel.
- (3) „Geschiedenis is de geestelijke vorm, waarin
 een cultuur zich rekenschap geeft van haar
 verleden“ - skryf Huizinga.
- (4) Geskiedenis is gebonde aan ruimte, tyd en
 plek.

(5) Nieteenstaande die sterk „politieke tradisie“ word in toenemende mate doelbewus in die kultuur-, godsdiens-, ekonomiese en sosiale geskiedenis navorsing gedoen.

b. Geskiedenisonderwys op die laerskool.

Teen die voorgaande uiteensetting wil ons na aanleiding van Van der Walt ¹⁾ e.a. 'n kort skematiese indeling van Geskiedenisonderwys langs die volgende weg gee:

(1) Doel en plek.

Omdat Geskiedenisleerstof haas al die lewensterreine raak en die belangstelling van die kind aangryp is die belangrikste doel met geskiedenisonderrig die opvoeding van die kind; eers daarna kom die onderwys as doelstelling.

Voorop staan dus die historiese geworde lewens- en wêreldbeskouing van die Afrikanse kind wat doelbewus by hom ingeskerp moet word. Die kind moet die finaliteitsdoelstelling - die hand van God in die gebeure van sy eie volk in die besonder en van die wêreld in die algemeen sien.

Op hierdie wyse word saam met die kennis wat bygebring word bewus gestreef na die opvoeding van die kind tot sy hoogste roeping, nl. diensbaarheid aan die God van sy vaders.

Die regte lewens- en wêreldbeskouing sluit ook die sosiale doel van gesonde tussenmenslike verhoudinge in. Die eie vaderlandse geskiedenis en die van die wêreld leer

1. Van der Walt, J.J.: „Geskiedenis“ in Beginnels en Actodes van die Laer Onderwys; redaksie J. Chr. Coetzee bygestaan deur H.J.J. Bingle, van Schaik Bepok, Pretoria; 1947, hoofstuk V.

die kind om hom in te leef in die voorstellingsbeeld van die geskiedenis van die sosiale verhoudings van sy voorgeslagte, sodat hy ook reg aan die tweede groot gebod kan laat geskied.

'n Verdere doel wat ons met die geskiedenisonderwys beoog is die aankweek van goeie burgerskap met die oog op die regte optrede van 'n ware burger wat versterk moet word met wêreldgebeure.

Die bostaande doeleindes kan slegs op een manier bereik word deur die feite van die geskiedenis van eers sy vaderland, daarna van die hele Wes-Europese beskawing, van die Christendom te leer.

Geskiedenis is 'n vak van oorsaak en gevolg. Die kousale verband stel die kind in staat om op doelbewuste wyse die logiese redeneervermoë van die kind te ontwikkel.

Die romantiese en avontuurlike in die geskiedenis moet benut word omdat dit belangrik is vir die gesonde gevoelslewe in samehang met die ken- en strewingslewe tot die ontwikkeling van 'n ewewigtige persoonlikheid.

Die doel van geskiedenis op laerskool is omvattend omdat dit die hele persoonlikheid - die persoonsroeping vir tyd en ewigheid, op die oog het.

Samevattend is die doeleindes van Geskiedenisonderwys die interpretasie en belowing van die geestesbeeld in terme van die kulturele, ekonomiese, staatkundige, maats-

skaplike en godsdienstige funksies van die Geskiedenis as 'n vorm van kennis wat in staat is om persoonlike gesindhede, gesindhede tot sosiale gedragswyse en sosiale besluit te beïnvloed, te bepaal en te vorm - om 'n persoonlike lewenshouding te vorm.

Die doel en plek van Geskiedenisonderwys op die laerskool is om die hele persoonlikheid uit te bou, om sy plek met beheersing vir tyd en ewigheid vol te staan en dat dit streef na 'n beter verhouding van mens tot medemens ²⁾, van groep tot groep en van volk tot volk. Dit is kortliks die verligte burgerskap in die gees van uiteindelijke religieuse integrasie.

Wanneer 'n samelewing op gesonde wyse georganiseer is, behoort die funksie van Geskiedenis in die laerskool te wees die besondere diensbaarstelling daarvan aan die inherente geestelike ontwikkeling van die kind wat voor- en toebereid word om sy plek met beheersing in die lewe van 'n maatskappy, volk, staat, kerk en God op eerbare en waardige wyse vol te staan.

(2) Die leerstofinhoud.

Om die voorgaande doeleindes te kan verwesenlik en verwerklik, ook in die lewe van die kind, staan die historiese inhoud as 'n vorm van kennis in die sin en betekenis dat dit moet voldoen aan die historiese wette en norme as Godgegewe en dat ook dit

in die lewe van die opgroeiende jeug gehandhaaf en waar gemaak moet word.

By die vaderlandse geskiedenis sluit ons daarom ook in die geskiedenis van die pilare waarop die Wes-Europese beskawing rus, en in die besonder die interpretasie van die gees en leefwyse van die gebondenheid aan tyd en plek. By die wêreldgeskiedenis behoort ook met veel vrug ingesluit te word kerk- en Bybelse geskiedenis ³⁾.

Ten aansien van die keuse en rangskikking van die leerstof word hoofsaaklik van die biografiese, die konsentriese en die chronologiese metodes gebruik gemaak ⁴⁾.

(3) Die metode en hulpmiddels.

Die keuse van en die metode by die behandeling van die leerstof hang onafskeidelik saam met die groei- en ontwikkelingsstadia van die kind, sy rypheid, belangstelling ens. Onder andere doen Beales die volgende aan die hand: „Standards 1 to 3....., Stories of Great Men and Great Deeds, oral and vivid, concretely illustrated, selected from all ages and places with no fixed chronology Standard 4, a continuous narrative of stories from South African History, based on native and local. Standard 5 (concentric), the same ground covered more **organically**, bringing out the threads

3. Ibid., p. 160.

4. Ibid., p. 161.

Vgl. Johnson, H.: Teaching of History in elementary and secondary schools; Macmillan Company, New York, 1933; p. 165;
Beales, A.C.F.: A guide to the teaching of history in schools; University of London Press Ltd., London 1937; p. 55.

contributed by each new European arrival..." 5).

In die kader van die bestemming van die skool, waarbinne die besondere doelstellinge bereik moet word met die aard van die onderwys, d.i. die soort kennis wat bygebring word met die analitiese en estetiese interpretasie, bewys dan ook dat die leerstof in 'n groot mate bepalend is vir ons metode by die Geskiedenisonderrig, wat hom besonderlik leen vir vertelling, aanskouing en selfwerkzaamheid in ooreenstemming met die variasies in die leeftye van die leerlinge.

Die aandeel van die onderwyser is uiters belangrik. Sy lewende vertelling dra die lewende kennis, gebaseer op die hoofgedagte wat tot 'n hoogtepunt uitgebou word.

Die dramatiese element moet in samehang met die doel van die leerstof wees, waar die aanskouingsbeginsel en hulpmiddels dien tot die inlewing en beleving ter vaslegging, van 'n gesigs- en voorstellingsbeeld van die verlede.

Die leerlinge kry ná die aandeel van die onderwyser 'n aktiewe aandeel deur middel van die opbou van die gesigs- en voorstellingsbeeld met dramatisering, tekeninge, prente, illustrasies, skryf, take ens., wat in korrelasie met Kunsvlyt, taal en Aardrykskunde staan.

By die hoër klasse is die hoofmetode nog vertellend, gepaard met aanskoulikheid en

5. Beales: A guide to the teaching of History in schools, p. 55.

selfwerkzaamheid. Die klem verskuif hier van die verhale na die logiese verloop van die historiese gebeurtenisse, d.w.s. deur die analitiese en estetiese interpretasie.

Ewe belangrik is hier die lewende kennis wat die onderwyser van die historiese voortgangsnorme oordra deur middel van die brug wat die hede na die verlede span.

Ten einde hierdie historiese inhoud as 'n vorm van kennis om persoonlike en sosiale gesindhede in te skerp en geskiedenis en sosiale visie in die organiese opvatting te inspireer en uit te bou word die leerlinge aangemoedig om te lees en te skryf in die gees en tyd van "..... the need to belong to a society and to understand that to which you belong, and the need to escape from the immediate pressure of circumstance into a world of the imagination which gives an experience wider, richer, and more satisfying than that of present actuality, without being any less "real"...

Each child ...(has) roots in society which existed before him, which receives and nurtures him, which gives him his proper sphere of action as a person, and challenges him to purposes bigger than himself Each person needs to understand this pattern, so far as he is able, and to accept responsibility for action within it (society) at the highest possible level of personal awareness"⁶⁾,

6. The Content of Education. Proposals for the Reform of the School Curriculum, p. 162.

Die woorde tussen hakies is van die skrywer.

d.i. sosiale visie en besluit.

Dit staan dus baie vas dat ons met die analitiese en estetiese interpretasie van die onderwys van óók geskiedenis in die skool veel meer moet maak - ja, in so 'n mate dat die interpretasie van die struktuur en die skoonheid van die geskiedenis van die verlede, wat eens die kontemporêre was, vandag op effektiewe wyse aan die jeug vertel moet word om die hede sy lewende sin en betekenis uit die konserwatiewe van die verlede in die historiese voortgang vir die jeug te laat lewe. Wat op hierdie wyse kontemporêr is, sal oor tien, twintig jaar weer geskiedenis wees: die verlede, gekoppel aan die hede en gesien as progressie is gesonde reëninge vir die toekoms.

Die hulpmiddels sluit o.a. die volgende in: die biblioteek, prentebiblioteek, muurprente en -tekeninge, die flenniebordprente, die film, radio, televisie, tydkaarte, dramatisering, uitstappies.

Die meting sluit nie slegs die wyse van toets van die feitekennis en dus die welslae van die geskiedenisonderrig in nie maar ook die mate van welslae wat behaal is met die doelstelling. Die inskerping van persoonlike en sosiale gesindhede en besluit met die Geskiedenis is sekerlik uiters moeilik meetbaar, omdat o.a. die pragmatiese die toelaatbare is, terwyl die pragmatistiese in die radikale empirisme die verabsoluttering

is van die algemene sosiale modale aspek wat uit sy kosmiese samehang en verband uitgelig is en dus van die hand gewys word.

(2) Analise van Aardrykskunde.

a. Wat is Aardrykskunde?

In die historiese ontwikkeling van Aardrykskunde word die volgende aangetref om tot die wese van hierdie vakwetenskap as „the study of the earth as the home of man“ te kom:

- a 'n Verskuiwing van die klem op die geheue na die denke;
- b 'n vermindering van die klem op plek-aardrykskunde;
- c die versterking van die klem op lokale aardrykskunde;
- d die ontwikkeling van die neiging tot groter konkreetheid;
- e veranderings i.v.m. die gebruik van kaarte;
- f neigings om die vakwetenskap interessant te maak;
- g neigings tot spesialisasie;
- h die beweging van fisiese Aardrykskunde na sosiale Aardrykskunde;
- i die invloed van twee wêreldoorloë op die onderrig van Aardrykskunde.

Aardrykskunde is gesistematiseerde kennis wat handel oor die mens in sy wisselwerking met die natuur- en wêreldverskynsels soos God dit daar gestel het: die studie van alle verskynsels van die aardbodem wat die mens in sy wisselwerking daarmee voortdurend beïnvloed.

Vir ons doel, in die kader van hierdie ondersoek,

skenk ons besondere aandag aan die Antropogeografie as een van die samhangende selfstandige vakwetenskappe soos: Geologie, Metereologie, Kosmologie, Oseanografie, Geomorfologie, Klimatologie, plantkundige en dierkundige Aardrykskunde van die geheel.

Onderafdelings van die Antropogeografie is die staatkundige, industriële, ekonomiese, sosiale en regionale Aardrykskunde.

Nieteenstaande die groot omvang van hierdie vakwetenskap en die uiteenlopendheid van die onderafdelings is die mens as denkende, voelende en willende wese die sentrale gedagte, die aksiesentrum.

Al sou die bewering dat: „Geographical environment, is the permanent element in the shifting fate of races" ¹⁾ gemaak word en 'n groot mate van waarheid bevat, wil ons die volgende onder-

streep, omdat die mens die aktiewe element is in die mate wat hy die aarde beheers in sy wisselwerking daarmee. Hierdie uitgangspunt lê opgesluit in die volgende aanhaling: „... geographical environment merely offers opportunities to man.

Man's own will determines which of the various opportunities he will accept, and how far he will go in using them" ²⁾. Hier kan dus geen sprake van „aanpassing" sonder meer wees nie.

In hierdie verband het die Antropogeografie tot veld van ondersoek die mens in sy wisselwerking met die fisiese omgewing. 'n Nadere omskrywing

-
1. Sample, E.C.: Influences of geographic environment, Constable & Co., Ltd., 1911; p. 6.
 2. Huntington, E.; Williams; F.E. en Valkenburg, S.: Economic and Social Geography; Chapman & Hall Ltd., 1933; p.16.
Vgl. bv. die toestand in Israel vandag; die woestyn is diensbaar gemaak aan die behoeftes van die mens.

laat die klem val op die lewe van die mens en die saamlewe in groepe op aarde in 'n groot verskeidenheid van fisiese milieus, soos klimaat, bodem, topografie, ligging bokant seespieël, ens. Dis 'n bekende feit dat die natuurlike omgewing invloed uitoefen op die menslike samelewing. Die probleemstelling hier is egter die ondersoek na die wedersydse beïnvloeding van die geografiese faktore op die menslike samelewing. Die Antropogeografie ondersoek o.a. in, tot watter mate die eksterne geografiese faktore, gesamentlik of een afsonderlik, bydra om die verskille en die ooreenkoms tussen bv. bevolkingsdigtheid, bestaansmiddele, aard van voedsel, woningbou, kleding ens., ja, selfs godsdiens, kuns en kultuur te verklaar. Dikwels word die invloed van hierdie geografiese faktore, of een besondere faktor, oordrywe, waarmee die ondersoekers hulle dan skuldig maak aan geografiese determinisme ³⁾.

Eensyds, onder invloed van die fisiese milieu op die menslike samelewing, bied die fisiese milieu aan die mens en die menslike samelewing verskillende moontlikhede, en dit hang af van die beskawingspeil - in die besonder die tegniese en die aard van die bepaalde samelewing - watter moontlikhede in diens van die mens gestel sal word. Hiermee is tegelykertyd die verband van die Antropogeografie as hulpwetenskap van die Sosiologie aangetoon; d.w.s. as eksterne faktore kom hulle dus allereers in aanmerking vir die Sosiologie as hulle 'n voorwerp word van menslike

3. Vgl. Simpson, G.: Man in Society. Doubleday Short Studies in Sociology. Preface to Sociology and the Social Sciences. Doubleday & Co., Inc., Garden City, N.Y., 1955; p. 62.

handelinge, wat op 'n bepaalde doel gerig is, of as hulle 'n beperking vir die menslike doeleindes vorm ⁴⁾.

Andersyds, in die geval van die invloed van die menslike omgewing op die fisiese milieu, is dit ook waar dat hoe hoër die beskawings- en tegniese peil van 'n menslike samelewing is, hoe sterker die menslike samelewing en kultuur sy stempel op die fisiese omgewing afdruk. In hierdie geval is die menslike vormingskrag wel deeglik die „oorsaak“ wat die verandering, as noodwendige „gevolg“, in die fisiese milieu teweegbring. In hierdie verband sreek ons nie van kousaliteit in die sin van die natuurwetenskappe nie maar van verantwoordelike en verantwoorde beheersing van die fisiese milieu in diens van die mens en die menslike samelewing.

b. Aardrykskundeonderwys op die laerskool.

Die doelstellings van Aardrykskundeonderwys.

Botha ⁵⁾ klassifiseer die verwerwing van hierdie broodnodige kennis omtrent die geografiese omgewing van die wisselwerking van die mens en die samelewing onder praktiese en kulturele doelstellings.

Uitgaande van die kind se die natuurlike en mensgemaakte omgewing tot 'n algemene oorsig van die res van die wêreld, sluit die praktiese doelstellings o.a. die volgende in:-

(1) Om 'n begrip van die mens te vorm as aktiewe

4. Vgl. in hierdie verband die teensteltende leefwyse van die Eskimo's en Israel: in watter mate die fisiese milieu die mens as aktiewe element in die samelewing die menslike doeleindes beperk of laat oorwin: die waarde van tegniek en wetenskap.

5. Botha, B.P.: „Aardrykskunde“ in Beginnels en metodes van die laer onderwys, p. 177-179.

element in sy verhouding tot sy omgewing en 'n bestendige belangstelling in die wisselwerkende beïnvloeding van die mens in sy lewensuitinge met die omgewing;

- (2) om bekend te wees met die vernaamste kultuurprodukte wat sowel arbeid as produk is van die skeppende en vormende vermoë van die mens, die samelewing en sy beskawingspeil (tegniek en wetenskap);
- (3) om bekend te wees met die ekonomiese aspek t.o.v. handel, nywerheid, verkeer en vervoer in sy eie land, in samewerking met ander lande, waardeur sowel die nasionale en sosiale as die internasionale verhoudinge in perspektief gebring word;
- (4) kennis van plekverhoudinge en geografiese besonderhede, die feite en interpretasie van die pragmatiese daarvan vir sowel tydens sy skooljare as daarna;
- (5) die waardering van sy eie land deur vergelykende studies en leesstof;
- (6) die vaardighede om sy eie omgewing te beheers geleidelik aanleer en dit verstaan om in sy stoflike behoeftes te voorsien;
- (7) die bestendige voorsiening en die ken van die menslike behoeftes en probleme t.o.v. die ontstaan en voorsiening daarvan;
- (8) tegniese vaardigheid t.o.v. die aanleer en vertolking van kaarte, atlasse, die aardbol, grafieke, modelle, rigting o.a. geografiese besonderhede;
- (9) die beheer en versorging van natuurlike reserwevoorrade;

- (10) die leefwyse en behoeftes van ander mense en lande verstaan;
- (11) die sosiale aspek van aardrykskunde, d.i. die mens en die samelewing: die innerlike kultuur is die voorwaarde vir die objektiewe kultuur - die gebruiksvoorwerpe.

Daar is ook kulturele doelstellings.

Hoewel ons in Aardrykskunde onderrig nie die praktiese van die kulturele kan skei nie, kan ons dit nogtans onderskei. Die kulturele doelstelling in dié onderwys lei tot kontakte van mens tot medemens, mens tot groep en groep tot groep. Hieruit spruit tussenmenslike verhoudinge, wat by die voortdurende inskerping die gesindheid of persoonlike gesindhede ontwikkel, wat die resultaat is van die projeksie van die innerlike: die hoof, hart en hand van die persoonlikheid in wording op die manifestering van die resultaat van sy gedragswyse in alle lewensituasies; anders gestel: die voortdurende inskerping van ontwikkelende verantwoordelikheds- en normbesef by die kind in alle konkrete sosiale situasies. Die innerlike, die subjektiewe kultuur as sy liggaamlike, geestelike, verstandelike en sosiale kapitaal waarmee die individu moet woek, en wat hy vir homself telkens opnuut moet verwerf, is die basis van die gesindheid by die kulturele doelstellings.

Botha noem o.a. die volgende:

- (1) Die beskawingspeil (tegniese) van 'n samelewing of bepaalde gemeenskap kan verstaan word onder meer deur die aard van die analitiese en estetiese

interpretasie van die onderwys met die aanwending van natuurkragte en die waardering daarvan om tot die kennis van die mens en die samelewingseienaardighede te kom.

- (2) Die kind leer homself ken deur aanpassing by die natuurlike en sosiale omgewing: kommer-sieel, intellektueel, godsdienstig en staatkundig ⁶⁾.
- (3) Die taktvolle kanalisering van ontwakende sluimerende verstandesvermoëns en die verstandelike hulpbronne van die leerlinge moet deur die gebruik van hulle gees uitgebou word, sodat dit kan uitmond in die kulturele verryking van die gees en die opvoeding tot intelligente burgerskap ⁷⁾.
- (4) Aardrykskundige kennis moet sy deel bydra tot die verryking en vorming van 'n gesonde sosiale bewussyn, d.w.s. sonder vooroordeel, en 'n simpaticke insig in en verstaan van vraagstukke en kultuur in die afwyking van en gelyksoortigheid aan ons eie.
- (5) Die vaardigheid en gewoonte moet aangeler word om geografiese beginsels toe te pas by die interpretasie en verklaring van kontemporêre gebeurtenisse en verskynsels.
- (6) Dit moet hulp aan die kind bied en hom prikkel tot die ontdekking van wêreldbehoefte en waardevariasies t.a.v. die verstandelike en verstaanbare grondslag vir die saamhang en verband met die wêreld as 'n ruimtelike

6. Sutherland, W.J. : The teaching of Geography, p. 80, aangehaal uit Beginnels en metodes van die leer onderwys, p. 179.

7. McMurray, C.A.: Special methods in Geography; Macmillan, New York, 1905; p. 101.

eenheid, waarmee ons die land en natuurlike omgewing nie net 'n integrale eenheid vorm nie maar ook in 'n inseenvervlegte funksionele wisselwerking staan.

(7) Die kind moet hiermee tot die kennis kom van die mens as die aktiewe element en dat die samelewing en die kultuur in relatiewe sin die produkte is van sy skeppende en vormende vermoë, d.i. sy arbeid.

(8) Die kennis van en insig in die funksionele onderlinge afhanklikheid t.o.v. algemene belange, verhoudinge en verantwoordelikhede, wat die resultaat is van die arbeid van die mens en menslike gemeenskappe in hulle wisselwerking met hulle omgewings: sosiaal en fisies, is noodsaaklik.

dit is op die keper beskou, die noodsaaklike voorwaarde vir wêreldvrede en gesonde internasionale betrekkinge.

c. Samevatting.

In ons strewe om die waarheid te soek vorm die natuurlike omgewing wat die mens as grondslag vir sy bestaan en voortbestaan het, 'n vername deel van sy totale lewensmilieu. Uit hierdie hoek is 'n intieme kennis van die wisselwerking tussen die sosiale, die mens as aktiewe element en sy natuurlike omgewing en dit wat hy daarvan en daaruit gemaak het en die byval wat dit by hom in o.a. sy stoflike roeping tot verantwoordelike beheersing vind, uiters noodsaaklik in nasionale en internasionale sfeer.

Net soos aardrykskundige kennis ons voorgeslagte se ervaring verryk het, so besit dit vandag ook intense pragmatiese waarde as opvoedingsmiddel in samehang met ander vir die leefwyse,

verhoudinge en interpretasie van die verlede sowel as die hede van enige volk se bestaan.

Verder bestaan daar 'n intieme wisselwerking tussen hierdie vak en die natuurwetenskappe t.a.v. die inhoud, en 'n korrelatiewe verband met Taal, Literatuur, Ekonomie, Kultuur, Sosiologie, Ekologie, Natuurkennis en Geskiedenis.

d. Die leerstofinhoud.

By die keuse en rangskikking van die leerstof, wat baie nou verwant is aan die metode, word o.a. op die volgende gelet by die samestelling van die leerplan:-

- (1) Die leerstof moet aanpas by die groei- en ontwikkelingsstadia van die kind: sy belangstelling, sy verstandelike en geestelike bekwaamhede t.o.v. hoeveelheid, sy verstandelike en geestelike bevatlikheid.
- (2) Opvoedkundig moet die toepassing van metodes die mees aanvaarde, uitgetoetste wees wat vir die kind se onderwys maar ook as metode die beste is.
- (3) Die doel wat met Aardrykskundeonderwys beoog word, moet deur middel van die leerstof georganiseer wees om geografiese denke te bevorder.
- (4) Aardrykskundige denke word bevorder deur die toespitsing van sekere konkrete verhoudings van die mens in wisselwerking met en wederkerige beïnvloeding en vorming van die omgewing in bepaalde streke, bv. die streke rondom die ewenaar.

- (5) Om 'n gesonde perspektief en balans te verkry vereis aardrykskundige ervarings by die keuse van die leerstof sowel belangrike wêrelddele as verhoudings.
 - (6) Van die twee pole mens-omgewing is die mens die aktiewe element. Gevolglik is die natuurlike omgewing afhanklik van die belangrikheid van die menslike beskawingspeil en handelinge.
 - (7) Die leerstofindeling moet geskied in eenhede, wat deeglik behandel moet word.
 - (8) Die leerstof moet van die eenvoudige en direkte na moeilike aardrykskundige assosiasies lei.
 - (9) Daar moet by die kind se tuiste as sy onmiddellike omgewing begin word, sodat die rangorde van leerstofaanbieding in eenhede rekening hou met die aard en graad van die moeilikheid van die leerstof, die belangrikheid daarvan en die groei- en ontwikkelingsstadia van die kind.
 - (10) Die leerstof moet georganiseer wees.
- c. Metode van aanbieding.

By die variasie van metodes van aanbieding moet gelet word op die volgende belangrike sake: Die leerstof is aangepas by die kind se onmiddellike omgewing, die ontwikkelingsstadium van die kind, sy belangstelling, ens., wat die basis van indeling van die leerstof vir die verskillende standards of klasse moet wees.

Hiervolgens is die aanvangsonderwys in die grade slegs aanpassing by die omgewing, en kennis-verwerwing is bysaak. „Om die kind eers bekend te stel met die dinge waarmee hy tuis in aanraking kom, en daarna met bepaalde gebiede waar die reaksie op die lewe eenvoudig en maklik verstaanbaar is" ⁸⁾.

Die aanskouingsbeginsel word deurgaans toegepas: eers met 'n interessante verhaal waarin die leerstof geweef is, sodat die kennis 'n lewende kennis moet wees. Deurgaans word dan getrag om die leerstof so na moontlik aan die lewenswerklikheid te behandel om die werklikheid te belewe en intelligent te verstaan. Die menslike aktiwiteite, bedrywighede en gebeurtenisse word gekoppel aan plekke en ook aan ander mense. Hierdie denkbeelde en begrippe is assosiasies met betrekking tot plekverhoudinge: die mens in wisselwerking met sy sosiale en fisiese omgewing.

Die tegniese hulpmiddele, o.a. die atlas, kaarte, sketskaarte en die aardbol, moet gebruik word om rigting, ruimte en afstand te kan bemeester.

Die leerstof moet verder psigologies gerangskik ⁹⁾ wees t.o.v. realistiese, lewende beskrywings en verklarings van handelinge, gebeurtenisse, denkbeeldige reise, leefwyse ens., om die verstandelike beeld in sy gedagte inhoud te gee.

Onbekende geografiese verskynsels kan lewende inhoud vir die kind verkry deur te put uit

8. T.O.D.: Voorgestelde leerplan vir Aardrykskunde, p.5.

9. Botha: „Aardrykskunde" in Beginsels en metodes van die laer onderwys, p. 191.

en te vergelyk met, en na analogie van die reeds bekende vir die kind. Prente, illustrasies, die strokiesrolprent, die film, modelle ens. word hier gebruik as plaasvervangers om die werklikheidsbeeld daar te stel.

Die eenhede van leerstof word in die algemeen aangepak deur 'n eenheidsindruk van die geheel voordat analise toegepas word.

Vanuit die eie ruimte van die skool moet die leerling die leerstof van die werklikheid daarbuite belewe en waardeer. Hierdie beloning is nie passief nie maar 'n aktiewe ervaring van die eie omgewing, waarin die kind geleidelik tot rypheid gelei word om mettert tyd op volwaardige wyse sy bydrae tot die omgewing te lewer, waarvoor die onderwys ruimskots geleentheid moet bied vir waarneming, selfwerkzaamheid, praktiese werk, uitstappies, toere ens. dwarsdeur sy skoolloopbaan. Beginnende by kaartteken, modelle, versamelings, albums en - mens sê dit met huiwering - „uitknipwerk" tot die aktiewe deelname in die leerproses, die belangstelling en leer deur te doen.

Feitekennis, assosiasies en die skopping van 'n gesonde geesteshouding sonder die klem op oormatige memorisering is dus die wese van die Aardrykskundeonderwys op die laerskool.

Die aandeel van die onderwyser versis belangstelling, doeglike voorbereiding, 'n kombinasie van die heuristiese en klassikale metode by die aanbieding van die leerstof, waarby ingesluit is die indiwidu-en-die-groep. Daar moet op gelet

word dat die hulpmiddel nie die doelstelling van die les met die leerlinge vervang of laat vervaag nie. Die roepingsbewuste onderwyser sal die groep leerlinge inspireer, wat moet blyk uit sy kontrolearbeid of deur mondelinge werk, of hoe dan ook, om lewende te werk.

Aangesien daar korrelasie met Taal, Kunsvlyt, Geskiedenis, Natuurkennis, Skrif ens. bestaan en Aardrykskundeonderwys hoofsaaklik beskrywend en nie soseer verklarend is nie, kan afgesien van die kategetiese metode wat samewerking en wisselwerking vereis, ook aanvullende leesstof aangebied word om die nuuskierigheid, belangstelling, ondersoekingsdrang en verklaring van aardrykskundige feite en gegewens as besondere kinderlike behoeftes van voortrefflike leerlinge te bevredig. Dit mag moontlik verder inspireer en by die groep deurwerk by die bespreking van take, vraagstukke, projekte ens.

Vir meting van hierdie vak in die laerskool deur middel van gestandaardiseerde bekwaamheidstoetse kan aanbeveel word die „Hahn-Lackey scale“ soos saamgevat deur E. Lackey: „Measuring the ability of children in Geography“ in Journal of Geography, vol. XVI. Ons sluit hiermee nie die periodieke informele toetse deur die klas- onderwyser uit nie.

Ten slotte is Aardrykskunde in die hand van die onderwyser met 'n bepaalde lewens- en opvoedingsbeskouing gerig op medebepaling en beïnvloeding tot intelligente burgerskap. Hy kan dit slegs bereik wanneer hy sy stof beheers, wanneer hy lees en studeer om homself ook in hierdie skoolvak te verryk en sy eie

kennis daaromtrent te verdiep.

(3) Analise van Natuurkennis ¹⁾.

a. Die aard en plek van die vak.

Die omvang van Natuurkennis is, soos die benaming van hierdie skoolvak aandui, om die skoonheid van die natuuumgewing as deel van die skepping van God aan die kind voor te hou om kennis van en waardering vir hierdie rykdom van die plante- en insektewêreld en natuurverskynsels, diere, voëls ens. in te skerp en aan te wakker.

Die kind word op so 'n wyse geleid dat sy oë geopen en sy belangstelling gewek word vir hierdie natuurlike wonderwêreld, om nie slegs op aktiewe wyse sy waarnemings - en ander sin-tuiglike vermoëns deur die aanskouingsbeginsel in te skerp nie, maar bowenal moet die Natuurkennis, wat deurgaans met die konkrete besig is, gerig wees op die ontwikkeling van 'n wetenskaplike geesteshouding, d.w.s. die eie afleiding van natuurwette deur wetenskaplike verklaringe en toepassinge, wat vir die mens in die lewe van waarde is en mag wees in ons wetenskaplike era.

Die kind word in noue kontak gebring met die skoonheidsstruktuur van die onmiddellike fisiese omgewing waarmee hy in wisselwerking is, om dit self waar te neem, self te ondersoek, te verklaar, gekorreleer met kuns, taal en, waar nodig, met Aardrykskunde. Die beginsels en

1. Vgl. Buys, B.R.: "Natuurkennis" in Beginsels en metodes van die laer onderwys.

en deugde van versorging, bewerking ens. om hierdie wonderwêreld in stand te hou word ingeskerp.

Agter hierdie wêreld word die hand van ons Skepper gesien in sy opdrag aan die mens, wat ook hierdie aspek van die lewe insluit.

In hierdie omlysting was Natuurkennis die historiese voorganger van natuurwetenskap op hoërskool. In die huidige vorm van die vak op die laerskool word die oog gerig gehou op al die faktore wat op die kind inwerk om, onder bevoegde leiding, sy ervaring te verbreed in die voortdurende kontak en wisselwerking met die wondere van die natuuromgewing wat hom omring.

b. Die onderwys van Natuurkennis op die laerskool.

(a) Doelstellings.

- (1) In die samehang en korrelasie van Natuurkennis met o.a. veral Aardrykskunde en deur vergelyking met alledaagse voorbeelde word die kind in staat gestel om op sy eie wyse 'n motivering te vind vir die versorging en instandhouding van die bonte verskeidenheid van skoonheid in die skepping. Na analogie van die versorging van die menslike liggaam het ons dan eintlik die korrelatiewe verband met Gesondheidsleer. Daarom het Natuurkennis ook 'n higiëniese doel.

(2) Die maatskaplike doel.

Met die genetiese opvatting waarby ons die individualiserings- en sosialiseringsskriteria van Nunn en Dewey resp. ver-

bind, sien ons die samelewing tegelyk as die bron en die doel van persoonsnuanseringe.

diermee het ons die opvoedingsproses sosiologies belig as samewerking, wat by implikasie ook wisselwerking is. Samewerking as sosiale proses is 'n sosiale krag wat wisselwerking en kompetisie moontlik maak maar wat ook konflik of ongesonde kompetisie op alle lewenssterreine bestry. Net soos individuele bydraes die noodsaaklike voorwaarde is vir maatskaplike welsyn, so kan ook die samelewingsorde sonder oersgenoemde nie bestaan nie: die een is afhanklik van die ander, hulle is in mekaar vergroei. Opvoeding is die middel om die sosiale lewe in stand te hou, te verbeter en bowenal te hervorm.

Die sosiale doel word o.a. bevorder deur die beskerming en bevordering van die gesondheid van die gemeenskap.

Gesondheidsprobleme vereis individuele en gemeenskaplike samewerking t.o.v. die bereiking van 'n gemeenskaplike doelstelling i.v.m. sanitasie, riolering, vullisverwydering, watertoelvoer, aansteeklike siektes, verspreiding daarvan deur vlieë, muskiete, ens. Hierdie aspek moet reeds by die kind ingeskerp word tot voordeel van homself. Na analogie

van sy eie persoonlike gesondheid, netheid en sindelikheid word die basis gevorm vir die bereiking van 'n samewerkende groep of gemeenskap ter bevordering en handhawing van 'n sosiale doelstelling.

(3) Die ekonomiese doel.

In plaas van die konsumptiewe deel wat van die landelike huisgesin in die moderne tyd oorgebly het, moet die kinders aangemoedig word om die selfversorgende en selfvoorsienende aspek t.o.v. tuinbou in ere te herstel. Enersyds word nie slegs liefde vir die grond, bodemgebondenheid en die vars vrug van hulle hande-arbeid geniet wat gesond is nie, maar andersyds is landboukundige Natuurkennis van ekonomiese waarde met die oog op die materiële welvaartstrewende en elementêre boekhou vir die kind.

Deur middel van waarde afwegende besparingskennis behoort produktiwiteit op die mees ekonomiese wyse bewerkstellig te word. Ons dink byvoorbeeld aan bestrydingsmetodes van gronderosie waar die grond herwin kan word, kontoere, grondvrugbaarheid, bemesting, bestryding van plantluise, insekteplae, ja, selfs haelbestryding met vuurpyle, ens. - alles sake wat prakties bereikbaar en uitvoerbaar is.

(4) Die estetiese doel en vryetydsbesteding.

Die skoonheid van die natuur omring alle mense, wat dit kan en moet waardeer.

Die kind moet die regte oriëntering opdoen en 'n besef van hierdie wonderskoonheid waarmee die menslike oog as die spieël van die lewe hierdie lewensvorme sien, waardeur en ken: Die plante- en diere-wêreld, die voëls, visse, die berg- en rotsvorme. Dit gee kleur aan die lewe; die dinge, plante en diere is tot nut van die mens, dit het naas die estetiese ook pragmatiese waarde.

Allerlei vorme van selfondersoek, self-ontledings en tot gevolgtrekkings geraak verskerp die waarnemingsvermoë, verryk die kennis en insig, bevredig die nuuskierigheid; dit verskaf plesier en genot om 'n besef te kan hê van die kennis dat die skoenheid van die natuurwondere vir die mens sin en betekenis het en meer kan hê.

Die prikkeling deur die een of ander versameling in hierdie verband kan lei tot konstruktiewe vryetydsbesteding, wat die sin aan 'n les op skool kan verbreed en verdiep.

(5) Die oriëntering en inskorpings van die regte waardes.

Die sin van die lewe en die onderwys het te make met waardebepalings en waardeoordele. Hier het ons o.a. te make met die regte gesindhede, ideale, tradisies, inisiatief, neigings, begeertes, strewinge,

smaak, keuse ens. Dit is hierdie sake wat lei tot intrinsieke motivering, en dit prikkel die kind tot selfaktiwiteit en selfstudie. „Motivering is die opvoedingsmiddel wat die mate van sukses bepaal in die tripolêre wisselwerking tussen opvoedeling, opvoeder en leerplan" 2).

In hierdie betekenis het die Natuur-~~studie~~^{kennis}onderrig ook godsdienstige waarde, deurdat die gevoelselement veredel word deur die noue kontak met die Skepper in die sien, waardeur en eerbiediging van sy handewerk. Baie nou verbond hieraan is die ken-element wat ontwikkel word deur middel van die invoeging van natuurwetenskaplike praatjies in samhang met die leerplaneenhede. Rationele induksie met aktiwiteite om lewende kennis op te doen is van velelei aard en soort en moet benut word.

wanneer ons nog hierby voeg die aard en wese van die natuurwetenskaplike oriëntering, noem ons die volgende beginsels wat die leerlinge kan inspireer tot nadenke en eenvoudige besinning:

- (a) Energie, tyd, geld, gesondheid, toegewyde en moeisame, geduldige arbeid
- van die wetenskaplike navorsers om tot beheersing van hulle eksperiment te kom;

2. Buys, B.R.: „Natuurkennis" in Beginnels en metodes van die laer onderwys, p. 236.

- (b) 'n gevoel van opregte waardering en eerbied vir en bewondering van die komplekse aard van die kosmos of heelal, waarvan alles uit God, deur en tot Hom is: Hy is die begin en einde in alles van almal;
- (c) die inskerping van liefde vir waarheid, o.a. ook natuurwetenskaplike waarheid;
- (d) met inagneming van die gevoels- en gemoedsveranderinge naas en saam met die intellektuele waardering kan veel gedoen word om op elementêre wyse die navolging, wat volg op die bewondering van die wetenskaplike geesteshouding, aan te moedig.

Die verbeelding word op 'n konstruktiewe wyse bevrug en ontwikkel.

(b) Die leerstofinhoud.

Die keuse en rangskikking van die leerstof van Natuurkennis hou daarmee rekening om in die teenswoordige en onmiddellike behoeftes volgens die groei- en ontwikkelingsfasies van die kind te voorsien.

Die feitemateriaal of ervarings wat deur verskillende belanghebbendes en belangstellendes as eenhede in die leerplan opgestel word, sentreer rondom die innerlike belangstellings van die kind op sielkundige en opvoedkundige gronde. „Die natuurkennis-leerplan moet eenhede bevat wat die aktiwiteite sal aandui, die kennis, die begrippe van wetenskaplike beginsels, die gewoontevorming van waarneming en van selfwerksaamheid sal

vaslê; i.v.m. diere- en plantelewe moet die strekking wees om aan te toon dat daar 'n groot verskeidenheid van lewensvorme op die aarde is en dat sekere prosesse gemeen is vir alle lewende dinge wat almal 'n reaksie teenoor hulle omgewings toon, m.a.w. die lewensbeginsel moet benadruk word. Die eenhede of konsepte kan elkeen uit kleiner eenhede bestaan" 3).

Aan die hand van 'n samenvatting gee Buys die volgende kriteria van die grondslae vir die keuse van die eenhede van Natuurkennis:

"(i) Die doelstellings beoog met die onderwys van natuurkennis.

(ii) Die fases wat daaronder ressorteer.

(iii) Die omgewing van die kind.

(iv) Die jaargetye.

(v) Die jeugtydperke" 4).

(c) Die metode van onderrig.

Die geslaagdheid van 'n les hang groten-deels af van die bydrae van die onderwyser.

Die psigologiese konsepte van die kind t.o.v. natuurverskynsels waaroor hy reeds beskik as hy vir die eerste keer die skool besoek, moet in aanmerking geneem word, veral gemoedsveranderinge, saam met, en in 'n mindere mate intellektuele bepeinsing wat berus op die geleidelike uitbouing van die psigologiese tot die logiese konsepte. D.w.s. met die vordering jaar tot jaar word getrag

3. Ibid., p. 240.

4. Ibid., pp. 240-244 vir besonderhede.

om geleidelik die selfopgedane waarneminge en kennis te klassifiseer, te rangskik, te orden en te sistematiseer.

Vervolgens let die onderwyser op die mededeel en oordra van feite en word sy les interessant en aanskoulik moontlik om die kind se waarneming en selfaktiwiteit te prikkel t.o.v. sy omgewing as laboratorium. Die hantering van hulpmiddele soos tekeninge, sketse, illustrasies ens. is noodsaaklik; by die kleuterafdeling word egter geen aantekeninge gemaak nie.

Die verdere ontwikkeling van die les sluit in vrae en antwoorde, wat lei tot die aansluiting by die les. Dit sluit in die kennis en ervaring waaroor die kind reeds beskik, en dien tegelykertyd om die belangstelling en aandag te verkry vir geestelike en verstandelike aktiwiteit.

Geleidelik word verbandlose punte uitgeskakel om in die omlysting van logiese konsepte in te pas deur middel van induksie, wat by uitstek die metode van die natuurwetenskap is, bv. eksperimente oftewel proefnemings, aanskoulike werk met gevolgtrekkings op grond van kategese, d.i. die vraagantwoord-metode.

By praktiese werk, bv. tuinmaak, word dit eerste gedoen waarin die kind belang stel en wat vir hom die natuurlikste is, d.i. die sielkundige metode word toegepas en nie die logiese nie.

Hierdie uitgangspunt, nl. om 'n probleem te sien soos 'n kind en om 'n projek saam met 'n kind te benader, kan dien as 'n leidraad by die organisasie van die inhoud van die leerstof en die rangskikking daarvan in werkskemas.

(d) Motivering en toepassing as deel van die metode.

Die onderwyser moedig die leerlinge aan om naas bewondering o.a. ook stokperdjies soos versamel, tuinmaak ens., leesstof, uitknipsels vergader, wat enersyds konstruktiewe selfwerksaamheid en -ondersoek en gevolgtrekkings i.v.m. aanvullende skoolwerk is maar andersyds ook ten dele die probleem van vryetydsbesteding oplos en prikkel tot motivering.

Motivering wil dan daardie innerlike drang en begeerte wees wat by die leerling ontstaan en ervaar word om te leer, te werk, om verstandelik te arbeid, te peins, na weë en middele te soek en kennis op te doen om sy probleme i.v.m. selfondersoek, die waarneming, ens. op te los. Dit vergemaklik enersyds die onderwyser se taak, omdat hy die nodige aandag en belangstelling verkry wat lei tot selfaktiwiteit, en andersyds verbreed en verdiep die leerling se kennis en insig.

Motivering geskied op grond van die gebruikmaking van hulpmiddele om die aanskouingsbeginsel tot sy reg te laat gedy om 'n vooropgestelde doelstelling te bereik.

Onder meting verstaan ons in die moderne opvoeding, dus naas en saam met die toets van primêre en nuwesikgende leerprodukte wat vasgelê is, ook die toets vir die geslaagtheid van die doelstellinge en leerplaneenhede, plus evaluering, d.w.s. die gesindheid en oriëntering van die wordende persoonlikheid as geheel wat die subjektiewe en objektiewe in beide gevalle insluit. „Vir natuurkennis is die objektiewe toetse van meer waarde” 5).

2. Die opvoedkundig-sosiologiese doelstelling en funksie by die Geskiedenis, Aardrykskunde en Natuurkennis.

a. Die Geskiedenis: kultuur-historiese doelstelling.

Wanneer die Christelike beoefenaar van die wetenskap die lig op die geskiedenis laat val, dan lees hy in die Heilige Skrif: „wat ons gehoor het en weet en ons vaders ons vertel het, sal ons nie verberg vir hulle kinders nie, maar aan die volgende geslag vertel die roemryke dade van die here en sy mag en sy wonders wat Hy gedoen het”.

(Psalm 78: 4) God gee geskiedenis, die mens maak

Geskiedenis: geskiedenis is in sy mees omvattende sin en betekenis 'n vervulling van die Raadsplan van God, wat ook insluit die lief en leed en lotgevalle van volke, tale en nasies op die aarde - dus heilsgeskiedenis, wat sowel die verlede, as die hede en die toekomst van alles ~~insluit~~ insluit.

Daarom is dit o.a. ook ingesluit by die roeping van die mens dat hy sowel die Bybelse geskiedenis as die heilsgeskiedenis aan die opkomende geslag-

5. Ibid., p. 247.

te moet vertel, nie soos die mens wil nie maar die waarheid in onderworpenheid aan die wil van God: die finaliteitsdoelstelling.

Sonder om die mens en sy Skepper by diesolide noemer te plaas wil ons tog in hierdie verband daarop wys dat in die lig van die voorgaande die Bybelse geskiedenis aan ons kinders in onvervalste vorm vir hulle bevatlike kinderverstande en -gemoedere vertel en oorvertel word as stimuli tot latere Skrifondersoek en aflegging van die belydenis van die geloof. Dit is in sy wese 'n belydenis van die Bybelse geloofswaardede en kerklike konfessionele geskrifte, ens., wat die kind reeds van jongs af uit ouermond aanvaar het en dit nou bely. As hierdie sake in die geloofsaspek die jongman en jongvrou se lewenshouding beïnvloed en bepaal, hoekom sal die gewone geskiedenis as heilsgeskiedenis met 'n finaliteitsdoelstelling dan nie sy deel in hierdie Lig bydra tot die gesindheid en lewenshouding van die kind as hy tot volwassenheid gekom het nie?

As ons die geskiedenis in opvoedkundig-sosiologiese sin en betekenis kultuurhistories beskou, dan val die lig op die tussenaanslike verhoudinge van die individu-en-die-groep, en meer bepaald die inskerping van die gedragspatrone wat in verband staan met die lotgevalle van 'n bepaalde volk of nasie in die verskeidenheid van die eenheid wat God daargestel het.

Die doelstelling in hierdie lig by die

geskiedenisonderrig is in sy breedte en diepte die realisering van die gedragspatrone van die enkeling-en-die-groep: die kultuurpatrone wat betrekking het op die verhouding van die individu-en-die-volk of nasie tot sy/hulle Skepper in liefde en diens in onderworpenheid en gebondenheid aan sy wil en wet en tegelykertyd die realisering van die positiewe norm volgens die Bybelse principe van „jy moet jou naaste lief-hê soos jouself ...“, wat in die eerste plek 'n hegte binding van die individu binne die die groep, volk of nasie vorm en in die tweede plek 'n diensbaarmaking is van tussenmenslike verhoudinge na buite in die verskeidenheid van volkere, tale en nasies.

Die „social engineers“ belig hulle Sosiale Studies vanuit die humanistiese standpunt, om naamlik in hulle gelykskakelingsdoel 'n uniforme universalistiese gedragspatroon as die belangrikste onderdeel van die kultuur uit te bou en te vorm deur 'n kulturele determinisme, met die klem op die ekonomies-tegniese, wat die menslike vryheid en individualiteit moet degradêr tot 'n masjinale materialistiese poppedom. Die Sosiale Studies maak van geskiedenis i.p.v. 'n middel om 'n doel te bereik 'n metode, „a means of approach.... History as written tended to lag behind contemporary happenings, it scorned 'current events' “¹⁾. Die „nuwe moraliteit“²⁾ moet bereik word deur geskiedenis as 'n benaderingswyse „te herskryf“³⁾, sodat die „subjektiewe“

1. Adams, W. & Wesley: Teaching Social Studies in elementary schools, pp. 15, 14.

2. Hobbs: Social problems and Scientism, p. 350-358.

3. Ibid., p. 147-148.

kultuur kan bybly by die groot veranderinge in die samelewing deur materiële kultuur-ontwikkeling ⁴⁾.

hierdie bewerking van die „social engineers“ bring mee die herskrywing van geskiedenis en herdefiniëring van demokrasie, omdat die Liberalistiese denke pas in die omlysting van Sosialisme en Kommunisme, d.i. ekonomiese determinisme.

Daarom moet met die herskrywing van geskiedenis en herdefiniëring van „demokrasie“ die skyn van „alien to our history and traditions“ ⁵⁾ bedek word om die mens en die kind binne die scientistiese denke, leefwyse en lewenshouding in te lyf.

Die opvoedkundig-sosiologiese doelstelling van die Geskiedenis in kultuurhistoriese sin en betekenis volgens die Calvinistiese siening is radikaal antiteties teenoor die van „geskiedenis as metode“, d.i. 'n benaderingswyse op die uiterste standpunt van die Humanisme soos in die Sosiale Studies vervat.

Die onderliggende oorsaak van die aanvaarding van Geskiedenis as 'n benaderingswyse lê opgesluit in die volgende aanhaling, want dit bevestig die „social engineering“ se standpunt: „The most apparent reason why we cannot generalize about history with scientific certainty and precision is that we cannot isolate, measure, or graph the multiple forces that determine it. Race, the natural environment, the pressure of surrounding cultures, technological inventions

4. Ibid., p. 115.

5. Ibid., p. 148.

and discoveries, genius or great leadership, institutions economic, political, and religious - the complex, continuous interaction of these and other factors defies equation or controlled experiments " 6).

As dit 'n rede vir die gelykskakelingsdoel vir die Scientisme in die onderwys en opvoeding met die Sosiale Studies is, dan weerlê Simpson hierdie opvatting met: „Muller appears to ignore the fact that each of these variables he is talking about may offer fruitful hypotheses for investigating the causes of certain occurrences, certain sequences of events, and their outcome 7)..... we ask from history truth and nothing more" 8).

Ten slotte wys ons ook in hierdie verband daarop dat waar die sosiale modale aspek in die omlysting van die Sosiale Studies baie van die begrip integrasië maak, vorm „die tradisionele bindinge 'n sterk sent" 9) in die geskiedenis. Meer nog, integrasië is die sterkste daar waar die lede met 'n geestelike band verbonde is in 'n breër sin as 'n gekwalifiseerde samelewingsvorm, d.w.s. op die breër fondament van lotsverbondenheid 10).

6. Muller, Herbert J.: The uses of the past, Oxford University Press, London, New York, 1952; p. 34.

7. Simpson: Man in Society, p. 27.

8. Langlois, M.H. en Seignobos: Introduction to the Study of History. English translation, p. 331.

9. Van Nisssen: De Maatschappij der Toekomst, p. 156.

10. Ibid.

Volgens skrywer hiervan se mening is die taak van Geskiedenis in kultuurhistoriese sin vir die individu en die gemeenskap, ja, die samelewing as geheel die historiese modale aspek,

d.w.s. kultuuronwikkeling volgens die integreerings-, differensiërings- en individualiseringsnorm in sy antispasies en retrosipasies in sy samenhang en verband met al ¹¹⁾ die modale aspekte en nie slegs die sosiale modale aspek onder die klem van die pragmatistiese nie.

Die kultuursosiologiese funksie van Geskiedenis is 'n vorm van kennis om individuele en sosiale gesindhede en sosiale besluit te ontwikkel. Dit hang ten nouste saam met historiese geworteldheid in die sin van tradisionele bindinge by progressie in die historiese voortgangsnorme in samenhang met al die modale aspekte.

b. Die Aardrykskunde: kultuur-sosiologiese doelstelling.

Tevore is reeds gewys op die invloed van die fisiese milieus op die mens en die menslike samelewing en die omgekeerde, nl. die invloed van die mens en die menslike samelewing op die fisiese omgewing, wat beide die tussenmenslike verhoudinge en meer bepaald sekere gedragspatrone tot gevolg het. In albei gevalle hang ten nouste saam die beskawingspeil: die wetenskaplike ontwikkeling en tegniese peil en die aard van 'n bepaalde samelewing, moontlikhede waarvan in diens van die mens gestel word.

Afsonderlik beskou bied die fisiese omgewing aan die mens en die bepaalde menslike same-

11. Hier verstaan skrywer die ekonomiese, staatkundige, maatskaplike, kulturele doelstellinge in Opvoedkundig-sosiologiese sin: gesindhedsvoering en sosiale gesindheid en besluit.

lowing verskillende moontlikhede. Die mate van welslae wat die eksterne faktore aan die mens en die samelewing met die nodige middele tot sy beskikking bied in die bereiking van 'n doelstelling, beïnvloed en vorm die menslike gedragswyse.

Die resultaat van gedragswyse - die min of meer uniforme gedragspatroon as deel van 'n kultuurpatroon - hang dus af van en saam met die eiendommlike gawes van die persoon, persone-en-die-groep (die samelewing), plus die resultaat van sy arbeid met tegniese middele om hulle vorme van leefwyse tot uiting te bring. Hierdie kultuurpatroon kan ook 'n beperking vir menslike doeleindes in kulturele sin en betekenis inhoud.

Die invloed van die mens en die menslike samelewing op die fisiese omgewing in 'n ander geval hang ook af van die beskawingspeil en die tegniese peil, want hoe hoër beide is, hoe sterker druk die menslike samelewing sy stempel op 'n bepaalde fisiese omgewing af. Dit mag egter meebring dat ons te make kry met 'n kulturele determinisme, waar die klem val op die ekonomiese verhoudings, sodat ons 'n kultuurpatroon kry van ekonomiese determinisme, wat met sy pragmatistiese vorm 'n nivellering van die verskeidenheid meebring tot materialisme.

Maar ook moet gewaak word teen die oordrywing van die invloed van die geografiese faktore, of een faktor, d.w.s. teen geografiese determinisme, wat die mens en die samelewing en 'n bepaalde

kultuurpatroon beïnvloed en vorm om die mens en die samelewing tot produk van die fisiese te wil verklaar.

Omdat die mens die aksiesentrum is en in vervlegting is met sy medemens en die samelewings-voorae, wat n.w.s. skikkend en gekoördineerd langs mekaar staan, aanvaar ons dus in beginsel vir die bepaling van 'n kultuurpatroon die verantwoordelike beheersing van die fisiese milieu in diens van die mens en die menslike samelewing of 'n bepaalde kultuurpatroon in 'n bepaalde fisiese milieu waarmee die mens en 'n bepaalde samelewing in wisselwerking is.

By die onderwys is die klem op die objektiewe **kultuur**, maar dan so dat die subjektiewe, die innerlike produktiwiteit by 'n groep of samelewing nooit uit die oog verloor mag word by die samelewing tot die bereiking van 'n gemeenskaplike doel in die voorsiening van menslike behoeftes, d.w.s. uitwendige produktiwiteit, nie. So gesien, is die samelewing die arbeid en produk van die enkeling-en-die-groep kultuursosiologies.

- c. Ook by die kulturele vak Natuurkennis is die onderwys die analitiese en die estetiese interpretasie van die skoonheidsstruktuur in die skepping, wat die kind as aksiesentrum ten aanskoue gegee word vir insig en begryp.

Opvoedkundig-sosiologies hang die doelstelling en funksie van Natuurkennis ten nouste saam met die struktuur van die natuurskoonheid waarin die kind as mens hom bevind. Die kind as mens is nie slegs lid van met deelname aan die

menslike samelewing nie; hy word ook opgevoed in die kennis van en vaardigheid t.a.v. die waardering, instandhouding en versorging van die natuurskoonheid.

Hierin word hy gelei om nie slegs te waardeer en te versorg nie maar ook in die gees gelei om die Hand agter die natuurwette wetenskaplik te ontdek op so 'n wyse dat hy geïnspireer word in sy afhanklikheid, onderworpenheid tot aksie: bewaring, beskerming, versorging, waardering en benutting daarvan tot die vorming van objektiewe kultuur, bv. gebruiksgoedere: meubels uit hout, ens., orals waar hy die natuur aanraak. Verder ook kom hy en sy groep in kontak met die natuurskoonheid, wat die kulturele lewensfunksies van die mens beïnvloed en vorm: die religieuse bepaaldheid van die kultuur, die etiese, die juridiese (wette vir Fauna en Flora), die ekonomiese, die taal, die sosiale betekenis van blomme, plante ens. vir die mens en die samelewing, en die struktuur van die natuurskoonhede, (sekere diere, plante, dinge).

In hierdie verband is van belang die handelinge van die mens as denkende, voelende en willende wese, wat in sy wisselwerking met die natuurskoonheid beïnvloed en gevorm word maar op sy beurt weer die natuurskoonheid in stand hou.

In die vorming en ontwikkeling van die kinderpersoonlikheid, van die individu-en-diegroep, word gedragspatrone gevorm, d.i. die reaksiewyse van die kind so eiendomlike gewoens plus die resultaat van sy denke, handelinge en gevoel

t.a.v. die konkrete situasies wat verwesenlik word deur ingeskerpte positiewe norme tot 'n min of meer uniforme resultaat van gedragswyse by 'n groep kinders. Hierdie gedragswyse vorm 'n belangrike deel van 'n kultuurpatroon.

Saan met die ander kulturele vakke Geskiedenis, Aardrykskunde ens. het ons hier te make met die analitiese en die estetiese interpretasie van die skoonheidstruktuur in die skepping, waarmee die kind gelei word om sy eie plek naas andere in die geskiedenis van die mensheid met beheersing vol te staan.

Die samewerking en wisselwerking by Natuurkennis is net soos by Aardrykskunde kultuur-sosiologies, terwyl dit by Geskiedenis kultuur-histories is.

d. Die organisasie.

In hierdie verband wil ons spesifiek die lig laat val op die kultuurpatrone wat voortvloei uit die onderwys en opvoeding met die behandelde drie kulturele skoolvakke in sosiologiese sin en betekenis, d.i. organisatories-administratief.

As uitgangspunt kies ons die mens, die menslike samelewing en die kultuur, wat 'n onverbreeklike drie-eenheid vorm ¹⁾. „Mar in hierdie drie-eenheid is ten slotte die mens die vermaamste, die aktiewe en primêre faktor.

Die samelewing en kultuur is in relatiewe sin produkte van sy aktiwiteit en vormende vermoë" ²⁾.

Die resultaat is 'n verantwoordelike aanvaarding

-
1. Linton: The cultural background of personality, hoofstuk 1.
Vgl.: Sorokin, P.A.: Society, culture and personality; Harper & Brothers, New York, 1947.
 2. Van Dyk: Mens en medemens, p. 38.

en realisering van vir die mens opgelegde taak tot beheersing, ontplooiing en ontvouing van die rykdom wat God in Homself en in die skepping vir die mens weggeleë het tot sy eer ³⁾.

- (1) In hierdie omlysting ondersoek aspek sosiologie, t.w. die Opvoedkundige Sosiologie, die sosiologiese aspek (die empiriese gegewens) binne die kader van die Teoretiese Opvoedkunde. Enersyds impliseer dit 'n aanvaarding van die organiese opvatting oor die Opvoeding en andersyds hoe die Sosioloog hom besin aangaande en bedien van dieselfde prinsipia en norme van die opvoeding: by beide het ons te make met die Calvinistiese siening oor die opvoedkundige lewensterrein.
- (2) Die Opvoedkundige Sosiologie stel 'n ondersoek in na die samelewingsverhoudinge, handeling en gebeurtenisse op die opvoedkundige lewensterrein: die huisgesin, die kerk en ook die staat, en alle ander samelewingsverbande.
- (3) Dit het tot taak die ondersoek na die struktuur van die skool as samelewingsvorm, omdat spesifiek die skool deur hierdie lewensterrein gekwalifiseer word. Aspek sosiologie, t.w. Opvoedkundige Sosiologie, is dus struktuurwetenskap.
- (4) Dit het verder tot taak om 'n ondersoek in te stel na die invloed wat die skool ondergaan van die totaliteit van die samelewing

en omgekeerd die invloed wat die skool uitoefen op die totaliteit van die samelewing. In hierdie verband is van besondere belang die invloed van die norme en die feite van die skool op die totaliteit van die samelewing, en omgekeerd die invloed van die konkrete samelewingsituasie op die positivering en formulering van die norme vir die skool.

In hierdie oalysting dien o.a. die kulturele vakke soos Geskiedenis, Aardrykskunde en Natuurkennis om die kultuurverworwenhede oor te dra aan die kind-en-die-groep deur die kulturele lewensfunksies by die persoonlikheid in wording vir 'n persoonsroeping.

Die bewuste beïnvloeding tot stabilisering en intensivering van die samelewingsverhoudinge tot duursaamheid om die gemeenskapsbindinge hefter te maak, maar tegelykertyd ook tot gesonde maatskapsverhoudinge in die samelewingsorde, kan volgens die skrywer hiervan se beskouing die beste gedy deur die skoolas sekondêre samelewingsvorm te sien. Hiermee het die skool tot taak en roeping om deur middel van sy onderwys, d.i. die analitiese en estetiese interpretasie van die skoonheidstruktuur in die skepping, die geskapene aan die kind-en-die-klasgroep ten aanskoue te gee vir insig en begrype.

Ook hier is die voorbereiding en toebe-reiding van die kind vir sy taak en roeping in die samelewing en die kultuur as hy tot

volwassenheid ontwikkel het en gevorm is, die vernemste. Die kennis, vaardigheid en gesindheid wat hy opdoen deur sy groei- en ontwikkelingsstadia, behoort die lewenshouding van 'n karaktervolle persoonlikheid te word.

Waterink stel dit soos volg: „de vorming van de mens tot zelfstandige (verantwoordelijke), God naar zijn Woord dienende persoonlikheid, geschikt en bereid al de gaven, die hij van God ontving, te besteden tot Gods eer en tot heil van het schepsel, in alle levensverbanden, waarin God hem plaatst" ⁴⁾. Op hierdie wyse word met elkeen van die afsonderlike kulturele skoolvakke, blykens die korrelasie, op 'n die wyse aan elke kind leiding gegee tot aktiwiteit in die bekwaamaking vir o.a. 'n kulturele roeping, die instandhouding en vorming van die samelewing in sy wisselwerking daarmee en wederkerige beïnvloeding daarvan. Slegs op hierdie wyse bied o.a. die kulturele skoolvakke in die organisasie van die onderwys en opvoeding hulp en steun aan die geloofsinterpretasie, wat kulmineer in die geloofsaspek van die kerk. Alle opvoeding en onderwys behoort steun en hulp te bied aan die geloofsinterpretasie en moet kulmineer in die geloofsaspek van die kerk: 'n heenwys en heenlei na Bo, 'n binding aan God met bande van geloof, liefde en diens, en aan die naaste met bande van liefde en diens.

4. Waterink: Theorie der opvoeding, p. 114.

Samevattend wil ons dit baie duidelik stel dat Opvoedkundige Sosiologie die bestudering is van die sosiologiese aspek van die Opvoedkunde, wat enersyds meebring hoe die opvoedkundige die Sosiologie besien en hoe die sosioloog die Opvoeding as sosiale verskynsel beskou: dus moet die sosiologiese aspek van die Opvoeding bestudeer word deur 'n pedagoog en sosioloog. Ottaway belig die verband tussen die twee velde soos volg: „The theory of education,..... must concern the study of the whole process..... The whole process of education is the interaction of individuals and social groups, with certain ends in view (called the aims of education) for the development of the individuals.... The whole process can be studied from the point of view of the individual. Hence the need for studying the psychology of education... Education when studied from the sociological point of view is a study of social relationships. But the whole process of education is made up of social relationships. The relation of education and society is the relation of one social process with a larger social process" 5). Die Sosiologie benut dus die feitlike gegewens van die Sosiale Sielkunde as sy hulpwetenskap, terwyl die feitlike gegewens van beide die individu en die groep die Teoretiese Opvoed-

5. Ottaway: Education and society, p. 15.

Vgl. Waterink: Theorie der opvoeding, p. 105.

Idem: Inleiding tot de Theoretische Paedagogiek, Deel 1: De Paedagogiek als wetenschap, p.197-198.

kunde ontsaglik verryk ⁶⁾. Die Opvoedkundige Sosiologie bied die empiriese gegewens wat gebruik word onder die prinsipie en norme van die Teoretiese Opvoedkunde.

Ten slotte moet die samewerking tussen die skool, die ouers, en die kerk baie intensiewer wees op baie ander terreine tot 'n hechter eenheid op die basis van Uniale onderwys, wat laerskooldifferensiasie nie uit die oog mag verloor nie. Van die Amerikaanse stelsel van organisasie en administrasie kan ons skoolouers in Suid-Afrika gewis baie leer t.o.v. samewerking en belangstelling in die doen en late van die skool, die skoolaktiwiteite en kinderprestasies, binne sowel as buite die skool.

Samewerking impliseer in universele sin ook sosiale integrasie, wat ons egter moet toelig.

3. Prinsipiële beskouing oor enkele opvoedkundige vraagstukke.

- a. Integrasie, resp. vervlegting, lê veranker in die geestestruktuur van die mens deur God se Skepperswysheid so gewil, i.e.v. die fragmentaries gerekonstrueerde lewenservaringe.

(1) Begripsanalise van integrasie.

"The concept represents a conscious response to the need for harmony and unity where frustration, insecurity, and unhappiness otherwise prevail" ¹⁾.

6. Vgl. Stewart, C.: The Sociological Review; vol XLII, Section one, 1950; p. 10.

1. Vgl. o.a. Monroe: Encyclopedia of educational research, p. 588; Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden, 1; Verlag A. Francke A.G., Bern, 1950; p. 728-729.
Butts, R.F.: A cultural history of education. Reassessing our educational traditions; McGraw-Hill Book Co., Inc., New York & London, 1947; p. 608.

„Integration in educational thought (is) prominent since 1930 (in a) variety of ways:-

1. „A state of perfect unity, toward which efforts ought to be directed: integration as a whole.
2. A process by which a living thing adjusts to its environment: physiological integration.
3. A process by which a living thing adjusts to its environment, and particularly which unifies the behavior of a human being in relation to his environment: integration of behavior.
4. A process by which a group of people, or their culture, becomes unified: social integration.
5. A curriculum pattern or way of organizing learning opportunities to promote integration A continuing problem has been to determine the design of an integrative curriculum.
6. Unification of subject-matter from several related subjects to form a more generalized subject, or integrated course.
7. A completely unified activity program without subject-matter divisions is often called an integrated program.
8. An educational movement reacting generally against formalism and trying to approach "real life" education: integration movement" 2).

Hierby kan ons nog voeg „biologiese integrasie“, d.i. bloedvermenging om die integrasie-ideologie te voltooi. Eiensar-dig genoeg word dit genoem, maar geen stand-punt word daaromtrent ingeneem nie³⁾.

Met hierdie uitgangspunt stem ons saam, want in die verskeidenheid van die bonte menigte sien ons ook die eenheid, die samelewingsoorde: die verskille tussen individue, die onderskeiding tussen samelewingsoorde en die kultuur in die dinamiese strukturele orde van die menslike samelewing.

Van die uiterste belang in hierdie ver-band is dat die mens en die kind die aktiewe element in die opvoeding en onderwys, die samelewing en die kultuur is. Van Dyk

skryf onder andere as hy met Linton saamstem: „onverskillig hoe zorgvuldig het individu is getraind en hoe suksesvol hy ook is gevormd“ (hierby kan ons ook voeg „aangepas“), hy een aanzienlijke mate van individualiteit behoudt“. Zijn integrasie in die saamenle-ving gaat niet dieper dan zijn aangeloorde reakties. En hoewel deze bij de volwassene mischien het grootste deel omvatten van wat wij zijn persoonlikheid plegen te noemen, er blijft steeds een goed deel individueel eïgens over. Zelfs in de sterkst geïnge-greerde (tot eenheid gevormde) saamenlevingen en culturen zijn nimmer twee mensen gelijk⁴⁾.

3. Havighurst & Neugarten: Society and Education, p. 306.
Vgl. Verder opvoeding vir 'n Nuwe Wêreldorde:
Hunt, E.M.: Citizens for a New World; The National
Council for the Social Studies. Fourteenth Yearbook,
Washington, 1944; p. 108-133.

4. Van Dyk: Mens en Modemans, p. 36.

Al is die uitgangspunt dieselfde, bestaan die verskil tussen ons opvatting, nl. die organiese of genetiese opvatting in die opvoeding, van die van die aanhangers van die Sosiale Studies t.e.v. die bewerkstelling van integrasie daarin dat die Sosiale Studies die resultaat is van die "social engineering" in die onderwys as gevolg van die reaksie op die individuele ontwikkeling wat 'n enersse nadruk lê op die sosiale prosesse om 'n harmoniese en verenigde wêreldgemeenskap te bevorder.

Die Sosiale Studies beoog dan in die hande van die Scientisme 'n eenagtigheid met die implikasie van nivellering van die verskeidenheid, wat onder die klem van die Pragmatisme, Positivisme en Progressivisme tot materialisme lei om te kulmineer in kollektivisme: volkome gelykshaking van alles in almal: die mens, die samelewing en die kultuur.

Hierteenoor sien ons die opvoeding so dat die dinamiese strukturele orde van die menslike samelewing tegelyk gesien word as die bron en die doel van persoonsnuanseringe. Met ander woorde, op hierdie wyse gesien, sal die individu ook altyd aansluiting vind by die samelewing wat op 'n gesonde wyse georganiseer is.

Grondleggend aan hierdie siening is die proses van kultuurontwikkeling, en nieteenstaande die individualiseringsproses, wat

steeds meer spesialisasie mebring, is die radikale sosiale beplanning tot nivellering steeds besig om integrasie te bewerkstellig.

Die Scientisme in die menslike samelewing wil die mensheid oplos in 'n stroom van slegs 'n stoflike roeping. Om die stroom van spesialisasie te bekamp is 'n ander visie nodig: nie om spesialisasie in die proses van kultuurontwikkeling deur middel van 'n kollektivistiese massa te bekamp tot voordeel van 'n leidende elite minderheid nie, nee ! geestelike of religieuse integrasie is nodig, sodat die mens sy stoflike roeping kan verweselik in die lig van mense wat met 'n geestelike band verbonde is in die breër sin as 'n gekwalifiseerde samelewingsvorm, d.w.s. op die breër fondament van lotsverbondenheid.

Omdat alle hoëre lewenswaardes en norme onder die klem van die pragmatisme val, beteken die versteuring van die balans tussen vryheid en gesag: gesag en norm, 'n aanpassing by die „maatskaplike masjien“, wat disharmonie tussen die inwendige en uitwendige lewe bring. Wanneer die inwendige hoëre lewensuitinge verdring word, lei dit tot moderne saaklikheid en rasionalistiese vereenvoudiging. Die Sosiale Studies pas in hierdie omlysting: die objektiewe, realistiese, in vereenvoudigde vorm - die rasionalistiese produk van die Scientisme, wat moet kulmineer in kollektivering en 'n binding aan 'n kuns-

matige milieu meebring.

Hierteenoor stel ons prinsipieel ons standpunt.

Die samelewingsvorme is mensegroepe wat in verantwoordelikheid saamlewe. In die Sosiologie het ons te make nie met strukturele wetmatigheid nie maar met struktuurnorm: die struktuurwet is struktuurnorm. „Die strukturele orde lê veranker in die geestestruktuur van die mens, te danke aan Gods skepperswysheid“ 5). Dit is 'n vooronderstelling wat ons aanvaar.

Ten aansien van die menslike samelewing het ons die dinamiese strukturele orde van die samelewing - die samelewingsorde.

Deur die differensiëringsproses onderskei ons tussen die gemeenskaps- en maatskapsverhoudinge na aanleiding van die variasie in struktuurnorme wat die mens 'n taak en roeping oplê in die realisering van 'n gemeenskaplike doelstelling.

Die gemeenskaps- en maatskaplike vorme van saamlewe lê neweskikkend en gekoördineerd langs mekaar. Die mens-en-die-groep as aktiewe element beteken in die eerste plek dat die mens nie opgaan in een afsonderlike of onderskeie samelewingsvorm, wat die individu vir hóm alleen kan opeis nie. In die tweede plek is die mens wel lid van en het deel aan die funksies van 'n gesin, maar hy is telkens ook aksiesentrum van een of ander

5. Ibid., p. 66.

lebens- of arbeids- of beroeps- of kultuur-kring, omdat hy daarmee vervleg is. In die derde plek skakel die lewenskringe op grond hiervan soos die skakels van 'n ketting in-mekaar.

In die proses van kultuurontwikkeling, in die historiese kring, het oor geslagte heen 'n bonte rykdom en verskeidenheid uit die menslike samelewing gegroei. Hierdeur het die terreine van kuns en wetenskap, van reg en tegniek, van ekonomies en moraal, die samelewingsvorme van gesin, kerk, staat, bedryf, skool ens. ontstaan, wat hoe langer hoe verder hulle eie weg gevolg het.

Wieteenstaande die differensiasie en grootskaalse spesialisasie in ons moderne samelewing het ons 'n groot verskeidenheid, wat vra om 'n teentendens wat die eenheid moet handhaaf en bevorder, nl. „differensiasie en integrasie“ ⁶⁾ respektiewelik.

Die strukturele orde van die menslike samelewing toon eerstens 'n groot aantal normekomplekse vir die onderskeie samelewingsvorme waarin die mens op verskillende strukturele bindinge van tussenmenslike verhoudinge tot mekaar staan in die realisering van en konformerings aan die normekomplekse. Dus, die strukturele bindinge van die samelewingsvorme staan vervleg met mekaar, werk op mekaar in en druk hulle stempels op mekaar af.

6. Ibid., p. 138.

Vervolgens word die normekomplekse deur onderwys en opvoeding so effektief by die kind en mens ingeskerp dat hulle as't ware instinkties handel asof dit deel van die persoonlikheid geword het. Dit is die persoonlike verantwoordelikeids- en norm-besef wat die mens in alle lewensituasies, sover sy handelinge, verhoudinge en gesindheid, sy lewenshouding betref, lei en rig.

Dit geld in variasies by individuele mense in die samelewingsorde, d.w.s. dié algemene konformerings met die groot onderskeidende en verskillende normekomplekse lei tot onderlinge verdraagsaamheid, d.i. t.o.v.

dieselfde verskynsel en motiewe wat deurloop in die onderlinge samehang met die aspekte van die lewenswerklikheid.

Vanuit strukturele gesigspunt onderskei ons tussen vertikale en horisontale integrasie. Eersgenoemde sluit in die gemeenskapsverhoudinge wat ontstaan en in stand gehou word deur bindinge en die oplegging van normekomplekse van bo af, d.i. van 'n gesagsinstansie van in die konstante skeppingsorde gegronde samelewingsvorme. Horisontale integrasie is die maatskapsverhoudinge wat lei tot maatskaplike integrasie: die eenheid van internasionale verkeer, handel, ekonomie, tegniek en wetenskap, kuns, wolmark, sport, wêreldrand van kerke, die V.V.O., mode, internasionale, nasionale aangeleenthede, ens.

Nooit en nêrens kan daar by vertikale integrasie van gelykshakeling sprake wees nie, want die norme en bindinge lê die tendens na integrasie in die differensiasie 'n sterk rem aan. Die differensiasie na godsdienstige, morele, juridiese, ekonomiese, sosiale, intellektuele en ander kulturele kriteria deurkruis die samelewingsvorme voortdurend op allerlei wyse, dit begrens en bind die gemeenskaplike belange, normsfeer en doelstellinge onderling en wederkerig ⁷⁾.

Geeneen van hierdie kriteria bind die menselêwens oor die hele linie saam nie, sodat daar geen sprake kan wees van 'n alles oorkoepelende groepering van mense (kollektiwiteit) wat òf die sosiale òf die ekonomiese òf watter kriterium dan ook radikaal bo die ander kan verhef nie.

So 'n poging, 'n „social engineering“, kan slegs lei tot disharmonie, want die strukturele orde lê ingebed in die geestestruktuur van die mens. Die verskeidenheid moet gehandhaaf word en die samelewingsorde vereis konformering, 'n verdraging, navolging en handhawing van die wette en norme wat Godgegewe is. Ons maak geensins aanspraak op volledige konformering nie maar op onderlinge verdraagsaamheid teenoor mekaar en verdraagbaarheid van die normekomplekse. Die sondige mens is en bly die aksiesentrum in die samelewing en die kultuur, wat op

7. Vgl. Davis : Human Society, p. 220 - 221.

grond van genade strewende voortdurend en te alle tye in alle sosiale situasies reformierend op te tree.

Hierteenoor stel die „social engineers“ die fragmentaries gerekonstrueerde lewenservaringe vir die Sosiale Studies en verhef die samelewingsorde tot slegs die lewenspraktik onder die klem van die Pragmatisme.

Die waardemeter is sosiale bruikbaarheid en nut: „efficiency of action and conduct“, sodat die ewewig tussen gesag en vryheid versteur en die stoflike roeping allesoorheersend word. Die waarheid word dan die kulturele determinisme, t.w. ekonomiese determinisme, want „education reflects current Social Policy“⁸⁾. The school as a model of the community“⁹⁾ waarvoor geen wetenskaplike gronde is nie. Na analogie van die sosiale wetenskappe vir die „heil“ van die samelewing wat „nóg sosiaal nóg wetenskap is, maar scientisme“¹⁰⁾ is die Sosiale Studies vir die skool nóg sosiaal nóg wetenskaplik, maar Scientisme. Die blaam vir en oorsaak van die meeste misdaad, desorganisasie, oorlog, rassekonflikte e.a. onwenslike sosiale verskynsels word

8. Havighurst & Neugarten: Society and Education, p.264.

9. Ibid., p. 202, à la Dewey waarmee: „The dissolution of the Subject Matter of Natural Science; The Disassembling of the Subject Matter of Social Science; The Degradation of Knowledge; The Removal of the Art Object followed by Disposal of the Artist; The Dissipation of the Sense of Beauty; instead of Education: The Suspension of Learning and Teaching; The Exclusion of Schools“ bewerkstellig word: Crosser: The Nihilism of John Dewey, Philosophical Library, New York, 1955.

10. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 17.

gewyt aan ekonomiese wantoestande en daarom dat die programme van die Scientisme, waarby die Sosiale Studies ingesluit is, die oplossing hiervoor en „heil“ vir die mensheid sal bring ¹¹⁾.

Wanneer die „heil en verlossing“ misloop, word dit òf verswyg òf op behendige wyse omseil, waardeur die samelewing hom steeds dieper in die moeras van probleme bevind en die mens wegsink in die wilsand van die Scientisme.

Met hierdie beskouing oor sosiale integrasie, wat ons by gesonde sistematiese onderwys in berekening bring, word ons in staat gestel om die lig op die volgende aspek te laat val, omdat dit vir die onderzoeker die kern van die probleem in hierdie ondersoek i.v.m. die Sosiale Studies is.

- b. Die doeltreffendheid van gesonde sistematiese instruksie waarby sowel die abstrakte as die konkrete in die moderne kultuur ingesluit is onder die klem van die historiese ontwikkelingsnorm.

- (1) Die „wortels en kragte“ van die geskiedenis in kultuur-historiese sin en betekenis ¹⁾.

Teen die agtergrond van ons uiteensetting van wat geskiedenis is, kan ons die kenmerkende ²⁾ kortliks soos volg saamvat:-

- (a) Geskiedenis is voortgang wat telkens die nuwe of progressie met die telkens

11. Ibid., p. 18.

1. Vgl. Popma, K.J.: Calvinistiese Geschiedenisbeskouing; T. Wever, Franeker, 1945.

2. Stoker: Beginnel- en metodeleer, deel A, 1959 (vervolg) p. 180-181.

oue of tradisie deur oordraging integreer. Elke nuwe gebeurtenis of progressie word in die geskiedenis telkens weer tradisie; dus 'n basis vir verdere progressie.

- (b) Die mens vorm geskiedenis, d.i. die nuwe as beheerser van die natuur en van homself, as kultuurskepper en dienaar van God. Geskiedenis is voortgang t.a.v. die moontlikheid van 'n keuse, toerekenbaarheid en verantwoordelikheid, omdat hy tot vryheid geskape is.
- (c) Geskiedenis as voortgang kan vooruitgang of agteruitgang wees.
- (d) Die geskiedenisvormende mens ontvang van God sy aard, aanleg en talente, wat hom 'n taak en roeping opleë in die sin van voortgaande opeenvolging van menslike antwoorde op die opeenvolgende take wat aan die mens gestel word. Die voortgaande behartiging van hierdie roeping mag wees vooruitgang as roepingsvervulling of agteruitgang as roepingsversaking.
- (e) Die geskiedenis bied blywende en tydelike take: tradisie bied die antwoorde, die take van die mens, wat telkens hernieu en herhaal word, terwyl met die tydelike take wat verbygaan, die tradisie ook verouder.
- (f) Geskiedenis as voortgang is 'n aaneenskakeling van die nuwe met die oue as die verwesenliking van die Raadsplan van

God. Hy gee geskiedenis en lei die mens, telkens deur sy voortgaande taakstelling aan die mens, wie se antwoord roepingsvervulling aldan nie beteken.

In hierdie omlysting het ons vir die geskiedenis 'n historiese wet, omdat die wetsorde van God geld vir alles wat hy geskape het.

Die historiese wet onderskei hom van 'n algemene natuurwet, omdat geskiedenis hom in sy wese nie herhaal nie, sodat voorspellings op hierdie gronde onmoontlik is.

Trouens, geskiedenis veronderstel kause, toerekenbaarheid en verantwoordelikheid van die mens, wat dus nie kwantitatief formuleerbaar en kontroleerbaar is nie.

Vervolgens is die historiese wet nie soos 'n algemene modale norm, wat die vooruitgang of agteruitgang van historiese gebeurtenisse op die terreine van die logiese, estetiese, ekonomiese, juridiese ens. bepaal nie.

Derdens verskil die historiese wet van ander soorte wette, bv. struktuurwette of struktuur norme, doelwette, ens.

Die historiese wet is eie aan die geskiedenis. Dit laat reg geskied aan geskiedenis as voortgang van die telkens nuwe gebeurtenis, proses, handeling of daad ens.; dis 'n „einmalige" wet wat aan die telkens nuwe reg laat wedervaar.

Ons konstateer dat geskiedenis 'n voortgangswet is, wat elke mens met sy eiendomlike gawes, plus die moontlikhede en geleenthede

wat die historiese gegewe opeenvolgende take hom bied, gebonde aan tyd, plek, van situasie tot situasie, van mens tot medemens, van lewenskring tot samelewingsvorm, van kultuurkring en kultuurkring, sal antwoord, handel tot roepingsvervulling: goed, baie goed, minder goed, swak ens. Die vraag en antwoord is telkens nuut. Die taak en roeping is telkens nuut. Die voortgangswet hou rekening met die verband van die telkens nuwe met die telkens oue: van progressie met tradisie, van toekoms met verlede, omdat geen historiese situasie met hierdie bande losgemaak kan word nie. Hierdie wet hou rekening met die menslike moontlikheid van keuse, toerekenbaarheid, verantwoordelikheid, vryheid en gebondenheid met betrekking tot die menslike bestemming, aard, aanleg en roeping, en geld vir elke historiese situasie in die onderskeie lewenskringe op 'n unieke, nuwe, nie-herhaalbare „individuele en eenmalige” wyse. Dit geld ook t.o.v. die blywende take wat telkens in nuwe historiese situasies opnuut behartig moet word.

Hieruit volg dat ons begripsanalises moet maak van tradisie en progressie. Op sigself geneem, is tradisie nie abnormaal in die historiese voortgang van die menslike samelewing nie; intendeel, dit vorm 'n integrerende deel van die geskiedenis. In die tradisie word 'n waardevolle kulturele gemeenskapsbesit, wat in die opeenvolging

van geslagte verwerf is, beliggam. Die tradisie beheers die lede van 'n bepaalde samelewing vir 'n groot deel onbewus, omdat hulle van kindsbeen af daarin opgevoed is, sonder dat hulle hul van die innerlike waarde daarvan rekenskap gee. Die tradisie is dus 'n gemeenskapsmag wat die hede aan die verlede bind en wat hom uitstrek oor generasies. Dit is die mag wat die sterk sewent van die tradisionele bindinge en verhoudinge wil behou; m.a.w. dit is die behoudende mag in die historiese ontwikkeling as voortgang.

Aan die ander kant is dit ook weer waar dat die kultuur, d.i. „natuur plus die nuwere en hoëre orde deur die menslike geestesfunksies daarin gelê" ³⁾, van die menslike samelewing eis dat 'n kultuur nie op sy verlede mag teer nie. 'n Wesentlike historiese voortgang eis dat die kultuur hom verder moet ontplooi deur menslike vormgewing en realisering van hierdie taak en roeping. Dus naas die tradisie, d.i. die mag vir die behoud uit die verlede, die historiese verworwene, eis ook die mag van die telkens nuwe, die progressie, vooruitgang, vooruitstrewing, die ontplooiing, sy reg op in die historiese voortgang.

Stel hierteenoor die besef van in 'n historiese proses vervat te wees, van op 'n tradisie te bou wat verlore gaan, dan word die modernⁿistiese gees aan tradisiever-

3. Stoker: Die stryd om die ordes, p. 247.

lies toegeskryf ⁴⁾. Enersyds is sestig persent van die blanke bevolking in Suid-Afrikaanse stede saamgetrek, waar „die lewe superieur is deur die gebruiklike wetenskaplike seksie bokant hierdie tradisies die konsentrasie van mag” ⁵⁾, en die tradisionele bindinge wat verlore gaan, bring andersyds nie slegs 'n ontworteling in historiese sin mee nie maar versteur die balans tussen die verlies met die stad en wins met die platteland, waar veertig persent blankes saamgetrek is. Dit mag van beslissende betekenis wees vir die toekoms van ons land, wat o.a. sonder die sterk sement van tradisionele bindinge meehelp om die lugleë ruimte te skep vir die Scientisme, wat ook in sy jongste vorm, die Eksistensialisme op die weg na die totalitêre staatsvorm - die Nihilisme - is.

In aansluiting hierby verbied die historiese wet reprimasie, d.w.s. die poging om die verlede in die hede te herstel.

Omdat geskiedenis voortgang is, het nuwe tye die oue tye vervang. So 'n poging misken voortgang, want dit wil die geskiedenis laat stil staan. In hierdie geval oorwoeker tradisie oor progressie, en dit kan nie en mag nie plaasvind nie, en dit is ook nie gebruiklik nie.

4. Van Riessen: De Maatschappij der Toekomst, p. 198.

5. Vgl. Ibid.: p. 327.

Die historiese wet verbied progressivisme. Dit misken en verontagsaam die verlede, waarby tradisie ingesluit is. Dit soek uitsluitlik progressie ter wille van progressie; die nuwe word nagestreef slegs ter wille van die nuwe. Met hierdie poging word 'n toekomstblik gebied wat uit die verlede ontwortel is. Die nuwe bou op die oue voort. Progressie word medebepaal deur sy band met die tradisie.

Maar progressivisme pas in die kader van die Scientisme, o.a. deur „bringing religion up to date“ ⁶⁾ deur middel van 'n proses waarmee scientistiese liberalisme gekombineer word met godsdiens „as adjusting religion to the conditions of modern life... to meet social needs in this complex society“ ⁷⁾. Die godsdienstige groepe mag vasgevang word deur „a fusing of principles ... cooperative efforts to solve the problems of modern society“ ⁸⁾. Dit is 'n eensydige samewerking waarmee andersdenkendes hulle self uitwerk. Ernstige godsdienstige probleme word geskep deur dié pogings om sekulêre, korttermyn-, scientistiese liberalisme in die godsdienstige lewete inkorporeer, soseer dat die Christelike geloof in die lig van die moderne kultuur gekritiseer word ⁹⁾. Morrison beskryf die proses as 'n poging om godsdiens by wetenskap aan te pas, en

6. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 128.

7. Ibid.

8. Ibid.

9. Ibid., p. 129.

ingesluit hierby is die aanvaarding van die veronderstelling dat tegnologiese veranderinge verantwoordelik is vir „progressie“, terwyl godsdiens vasgeketting bly aan tradisies ¹⁰⁾.

Ons noem hierdie voorbeeld, omdat „scientism has a seductive appeal, particularly for the educated....“ ¹¹⁾. Hier werk die „gift“ soos suurdeeg op al meer lewensterreine deur: „Scientism is the belief that science can furnish specific and simple answers to major human problems, (it) is rapidly making pseudo-science a substitute for philosophy, religion, tradition, manners and morals. It replaces the wisdom of the ages and the experience of a lifetime“.

Met hierdie aanhaling sluit ons aan by die historiese wet om dit wat die verlede bied, te bestry, te nivelleer en om te keer. In hierdie sin verbied dié wet ook rewolusie, want dit lei tot 'n toekoms wat op negatiewe wyse bepaal word deur die verlede, iets wat die kieme van anargie in hom ~~omdra~~ omdra. Dit is eintlik 'n poging om 'n toekoms te soek as reaksie op die verlede.

In hierdie kader pas die subtiele stryd wat die Scientisme o.a. bied teen die kapitalistiese stelsel deur dit te wil vervang met 'n program van „sekuriteit deur sosiale beplanning“, wat wanverspreiding van inkomste, ekonomiese verlies, werkloosheid en klassestryd sal uitskakel ¹²⁾ in bv. 'n welsynstaat.

10. Ibid.

11. Ibid., p. 404.

12. Ibid., p. 365.

Dit is ook gepas om daarop te wys dat die reg van verset wat die band met die verlede eerbiedig en die verkeerde daarvan wil hervorm, van die voorgaande verskil.

Hoe dit ook al sy, die historiese wette wat repristinasio, progressivisme en rewolusie verbied, is pogings om die sin en plan van die geskiedenis te verbreek. Dit laat die innige band van die nuwe met die oue, van progressie met tradisie, van die toekoms met die verlede nie tot sy reg kom nie. Die mens tree in hierdie gevalle anti-histories op deurdat hy teen die sin en betekenis van die geskiedenis handel. Dit mag nie; daar is 'n historiese wet wat dit verbied.

Hieruit blyk dat die historiese wet 'n norm is, dat dit oortree kan word. Dit gebied, verbied en rig hom telkens tot die mens as toerekenbare en verantwoordelike wese. Nieteenstaande elke antinormatiewe optrede of handeling van die mens of gehoorsaming aan die norm in elke nuwe historiese situasie, word dit tog in voortgang opgeneem om so die historiese wet te vervul. Vanuit 'n ander gesigshoek is die historiese wet geen norm nie maar 'n wet wat nie oortreebaar is nie - dit behandel ons egter nie.

Ons het reeds tevore daarop gewys dat die reg van verset, wat die band met die verlede eerbiedig en die verkeerde daarvan wil hervorm, nie deur die historiese wet verbied word nie.

As skakel hiermee wil ons nou die samhang van die historiese met die algemene modale norme nagaan t.o.v. die vraag van geskiedenis en reformatie.

'n Norm is 'n waardemeter van „elke positiewe reël wat 'n bepaalde wyse van gedrag of handeling voorskryf of verbied“¹³⁾. Die taak en roeping wat 'n norm die mens as verantwoordelike persoon opleë, toon variasies in die sin dat dit goed, minder goed of swak uitgevoer kan word. Aangesien hierdie norme geen historiese voortgangsnorme is nie, kan ons met die toepassing van die normekomplekse wat die dinamiese strukturele orde van die menslike samelewing ons bied, bepaal of daar vooruitgang of agteruitgang in die geskiedenis is al dan nie.

Hier het ons te doen met 'n beoordeling van die geskiedenis uit 'n modale oogpunt, want die mens kan die roepstem wat die geskiedenis hom as taak opleë, goed, minder goed of sleg nakom. Hierop rig reformatie sy oog. Dit aanvaar voortgang en die voortgangsnorm van die geskiedenis, wat die innige band van die verlede met die hede en toekoms insluit. Die modale norme en waarde-maatstawwe stel ons o.a. in staat om volgens waardeoordele te bepaal en te besluit of en in watter mate daar vooruitgang of agteruitgang in die voortgang van die geskiedenis is.

13. Van Dyk: Mens en Medemens, p. 63.

Reformasie sluit by die behoudende mag, d.i. die goeie van die verlede, die konserwatiewe as reëling aan en bestry op hierdie wyse die nawerking van die slagte van die verlede in die hede deur dit met die goeie te vervang. Die antwoorde - die regte antwoorde - van die taak van die hede is ingesluit die tradisie, wat enersyds die voortgang nie ophef nie maar daaraan reëlinge opleë, om andersyds die voortgang van die geskiedenis volgens die eise van die algemene modale norme om te keer. Dit wil dus ander antwoorde gee op die take wat die geskiedenis aan die mens stel.

Ons kan voorlopig konstateer dat dit o.a. die poging van die Sosiale Studies met geskiedenisonderrig in die laerskool is om voortgang, t.w. agteruitgang, te werkstellig en te bepaal. Hierop kom ons later terug.

Om 'n voorbeeld van reformasie wat by die geskiedenisonderrig aansluit, haal ons o.a. vir Muller aan, wat volgens Simpson „die naaste aan die inkorporasie van wetenskaplike kennis van die ander sosiale wetenskappe in die studie van die geskiedenis kom" 14).

„1. That the ideal of history, in the words of Morris Cohen, is "an imaginative reconstruction of the past which is scientific in its determinations and artistic

14. Simpson: Man in society, p. 21.

in its formulation; "

2. That history is more genuinely scientific in spirit as it takes into account the reasons why it cannot be utterly objective or strictly scientific in method;
3. That among these reasons is the necessity of dealing with a complex of factors-physical, biological, psychological, cultural - that cannot be measured, isolated in controlled experiments, or reduced to a simple cause;
4. That among these factors is the force of human will - of mind and character, ideas and ideals;
5. That this force makes it necessary to pass ethical judgments on history, and that such judgments are in fact implicit in the works of the most amoral historians;
6. That our scientific, esthetic, and moral interests alike call for a world view, a kind of anthropological study of civilizations, as a perspective on our own civilization;
7. That in this perspective we can make out universals or underlying uniformities but cannot claim possession of the absolute truth about man and the universe, cannot hope for complete certainty about beginnings and ends; and
8. That this is not simply a depressing

conclusion" 15).

Muller gaan verder en voer die volgende gronde vir sy stelling aan: „The most apparent reason why we cannot generalize about history with scientific certainty and precision is that we cannot isolate, measure, or graph the multiple forces that determine it. Race, the natural environment, the pressure of surrounding cultures, technological inventions and discoveries, genius or great leadership, institutions economic, political, and religious - the complex, continuous interaction of these and other factors defies equation or controlled experiments" 16).

Hierdie onsekerheid waarom Muller skrywe, is egter 'n poging van hom om die algemene modale norme wat vooruitgang en agteruitgang van die geskiedenis bepaal of meet as waardemaatstaf te herlei tot die historiese wet van voortgang. Hy vervaal dus in historisme, deurdadig dat hy die geskiedenis tot bron, doel en skepper van o.a. die algemene modale norme wil maak. Hierdie norme is nie historiese produkte nie maar spesifiek bepalinge van die Goddelike wetsorde met die skepping gegee, bepalinge waaraan dus o.a. ook die geskiedenis onderworpe en „moetbaar" is. Muller verhef egter die norme; hy wil dit historisties verklaar en vernietig hulle daardeur.

15. Ibid., p. 26.

16. Muller H.J.: The uses of the past; Oxford University Press London, New York, 1952; p. 34.

Simpson dui egter die gesonde weg in hierdie verband aan as hy skrywe: „Muller appears to ignore the fact that each of these variables he is talking about may offer fruitful hypotheses for investigating the causes of certain occurrences, certain sequences of events, and their outcome" ¹⁷⁾: die waarheid. Die kern-gedagte hierin lê opgesluit in die opvatting oor die organiese verbinding aan die gemeenskap of samelewing met die oplossing wat die historiese interpretasie en verklaring vir bepaalde tendense bied.

Toegespas op die onderrig van geskiedenis (in Suid-Afrika), haal ons o.a. aan wat 'n Franse skrywer hiervan sê: „To give the pupil an exact idea of the successive civilizations of the world and definite knowledge of the formation and growth of France; to show him the action of the world on our country and of our country on the world; to teach him to render to all peoples their just dues, to widen the horizon of his mind, and finally to leave him in possession not only of an understanding of the present condition of his country and of the world, but also of a clear notion of his duties as a Frenchman and as a man - such is the function of history in education" ¹⁸⁾. Dit is geskiedenisonderrig en sosiale visie ten opsigte van die funksie

17. Simpson: Man in society, p. 27.

18. Lavisso M.: À propos de nos écoles (English translation), p. 81.

van Geskiedenis as 'n vorm van kennis wat in staat is om persoonlike gesindhede, en veral gesindhede tot sosiale gedragswyse en sosiale besluit, te bepaal.

Hierdie beskouing oor geskiedenisonderwys is egter nie sonder gevaar nie, want Clark skrywe die volgende: „For eager young people the enterprise is full of danger and the safeguard is surely the kind of discipline that⁹ serious study of history can give. By that means we might ensure that all-important third dimension of social study - the dimension of Time and Change¹⁹⁾. Die organiese verbinding aan die gemeenskap of samelewing met die oplossing wat die historiese interpretasie en verklaring vir bepaalde tendense bied, is met ander woorde 'n vorm van kennis wat geskiedenisonderwys en sosiale visie lewer.

Teen hierdie prinsipiële agtergrond is ons nou in staat om aan te dui wat die „social engineers“ in hulle „beplanning“ met die Sosiale Studies t.o.v. die „geskiedenis“ as voortgang gemaak het.

„Die uitstaande kenmerk van geskiedenis + aardrykskunde + burgerkunde + sosiologie + ekonomie = Sosiale Studies = „the most significant result has been the transformation of history from a subject into a method.... This transformation has been almost completed in the elementary schools History as a subject has been divided and distributed

19. Clarke F.: „History Teaching and Sociology“ in Sociology and Education, p. 65.

among the contemporary elements of the other subjects. History has thus been transformed into the genetic and evolutionary approach and utilized in the study of all topics.....

The 'total result has been that the contemporary subjects have survived as useful categories, while history has become a method, a means of approach" 20).

Die onderwysers in laerskole en nie historici nie is verantwoordelik vir die kontemporêre kwaliteit van geskiedenis 21).

Hier moet ons egter toegee dat lg. baie met die ontwikkelingsgeskiedenis van die Sosiale Studies te make gehad het.

Hoë dit ook al sy, die resultaat van die verdeling en verspreiding van geskiedenis as 'n historistiese benaderingswyse om 'n "dinamiese ervaringsveld" vir die kind daar te stel, "..... relative to the social sciences, the social studies must be simple, easy, appealing, interesting - above all learnable their immediate social utility is (however) secondary " 22).

Die scientistiese elite aanvaar ook nie die historiese wet wat reïstinasie verbied, omdat dit nie in hulle programme inpas nie.

20. Adams & Wesley: Teaching Social Studies in Elementary Schools, pp. 14, 15.

Ibid., vgl. in hierdie verband die sintese van kulturele vakke tot 'n ervaringsveld: "Geography has been infused with sociology and history; civics has taken on more historical elements; and history itself has broadened its scope".

21. Ibid., p. 14.

22. Ibid., p. 13.

Hierteenoor word die historiese wat wat progressivisme verbied, aanvaar en word die Geskiedenis o.a. „as the record of human past“ misken, verontagsaam en op subtiële wyse bestry. In die progressivisme van die Seientisme word uitsluitlik gesoek na progressie ter wille van progressie. Die slegs word die verlede, waarby ingesluit is o.a. tradisie, sentimente, patriotisme ens., bestry nie, maar dit bied ook 'n toekomsblik van wat die Seientisme na analogie van die sosiale wetenskappe met die Sosiale Studies vir die mensheid in die opkomsende geslagte in die skool bied, d.w.s. 'n toekomsblik wat van die verlede losgemaak is. „Die besef van in 'n historiese proses vervat te wees, van op 'n tradisie te bou, gaan verlore (en) die modernistiese gees moet aan tradisie-verlies toegesaryf word“²³⁾. Die progressivisme eis 'n voortdurende aanpassing by en binding aan 'n kunsmatige milieu - dit bring mee oppervlakkigheid, 'n vernitwending dourdat die kind gewoonde gewoone word aan vryheidsverlies. In sy wese bring hierdie proses 'n ontworteling in historiese sin mee, wat lei tot kollektivering²⁴⁾: die gelykgeskakelde amorfe mensemasse.

In die Sosiale Studies word groepe beklemtoon, ook klasse, sosiale instellings, tradisies ens.²⁵⁾, maar „social studies

23. Van Riessen: De maatschappij der toekomst, p. 198.

24. Ibid.

25. Adams & Wesley: Teaching Social Studies in Elementary Schools, n. 12.

stress the fact that society makes individuals rather than the fact that society is composed of individuals.... the fact of individual similarities is stressed ... The center of emphasis is upon relationships rather than upon individuals, upon social activities rather than individual performances..^{"26)}

Wanneer die voedingsbodem vir die opvoedingsrigting die Amerikaanse Sosialisme met uitingsvorme Pragmatisme en Eksperimentalisme is, kulmineer die Sosiale Studies in 'n kulturele determinisme, meer spesifiek ekonomiese determinisme. Hier is die norm - die taak vir die opvoeding - die antwoord van die progressivisme: 'n nivellerings van die behoudende mag van die verlede wat die hede bind aan 'n maatskaplike masjien, wat voortdurend aan verander is.

Daaron kan die tradisies, sedes, gewoontes, gebruike, maniere, patriotisme, sentimente ons. wat wrywing en konflik met en aanstoot aan ander rasse, klasse, groepe en andersdenkendes meebring, wat die Sosiale Studies t.o.v. geskiedenis verkondig, nie steek hou nie en moet dit subiet van die hand gewys word. Die ondersoeker moet die skerm deurpries om die voorwendsels van die scientistiese „verlossingsgeloof“ die „saviors of society“ bloot te lê.

Hierdie voortgang van die geskiedenis is

26. Ibid.

Vgl. Cummings(ed.): „Improving Human Relations through Classroom, School, and Community Activities“ National Council for the Social Studies Bulletin No. 25; N.E.A., Nov. 1949, Washington; p. 4-6.

by uitstek agteruitgang, hoewel dit opgeneem word in die historiese wet van voortgang, wat egter nie strafloos gelaat sal word nie.

Vervolgens verbied die historiese wet ook rewolusie. Soos reeds onder die progressivisme aangetoon is, het ons nie slegs te make met 'n nivellering en bestryding van wat die verlede bied nie, maar die rewolusionêre opvatting van opvoeding met die Sosiale Studies in die hande van die „elite“ beplan 'n toekoms as reaksie teen die verlede. Die kieme van anargie word met hierdie kollektivistiese visie die wêreld ingedra.

Die verantwoordelike persoon met sy vryheid en normbesef moet uiteindelik met die alomteenwoordige resep van die Scientisme in die hande van 'n leidende magsminderheid deur veruitwendiging en voortdurande aanpassing opgeslurp word in 'n amorfe mensmassa.

'n Demokraties-sosialistiese kollektiwiteit moet alles oorkoepel, waar die „massa“ andersyds die enigste bewys- en verklaringsgrond van die onselfstandige, ondergeskikte onderdele van die geheel is, en waar die „social engineers“ die lewensfunksies van die massa, die mensepopedom na willekeur manipuleer deur middel van kulturele determinisme en spesifiek ekonomiese determinisme, wat die basis van die Scientisme met die sosiale wetenskappe vir die volwasse

mensheid is, soos dit met die Sosiale Studies vir die jeug op dieselfde weg voortstu²⁷⁾.

Dit is dus baie duidelik uit wat ons tevore reeds vasgestel het, dat beide pogings van die Scientisme met die „geskiedenis as metode, as benaderingswyse“²⁸⁾ pogings is wat die sin en plan van die geskiedenis verbreek. Beide wette, t.w. die van progressivisme en rewolusie, laat die innige en innerlike band van die nuwe met die oue, van die diskontinue met die kontinue, van progressie met tradisie en van die toekoms met die behoudende mag van die verlede nie tot sy reg kom nie. Die Scientisme kán anti-histories optree met die „geskiedenis“ in die Sosiale Studies, d.w.s. die mens kán teen die sin van die geskiedenis handel, maar nie histories indifferent nie.

Uit die voorgaande blyk nou dat die historiese wet 'n norm is wat oortree kan word.

Nou maak dit egter nie saak of elke oortreding van die historiese norm of ook die gehoorsaming daaraan wat telkens in 'n nuwe historiese situasie plaasvind nie. In

albei gevalle, d.w.s. konformering en nonkonformering, beide word opgeneem in die voortgang om die historiese wet te vervul.

27. Adams & Wesley: Teaching Social Studies in Elementary Schools, p. 13: „adult level - child level“.

28. Adams & Wesley : Teaching Social Studies in Elementary Schools, p. 15.

Vgl.: o.a.: Otto, H.J.: Social Education in Elementary Schools; Hinehart & Co., Inc., New York, 1956; p. 257: Sosiale opvoeding is sinoniem met Sosiale Studies vir instruksionele doeleindes.

In die lig van die algemene modale norme en die samohang hiervan met die historiese word ons tot die vraagstelling van geskiedenis en reformasie gebring. Vooraf stel ons vas dat die historiese wet nie reformasie verbied nie. Met die toepassing van die modale norme op die geskiedenis word die mens in staat gestel om vooruitgang of agteruitgang vas te stel deurdat die mens t.a.v. die modale norme in sy handeling goed, minder goed of sleg daaraan kan konformeer.

Ons beoordeel die geskiedenis vanuit modale oogpunt, omdat die mens die taak wat die geskiedenis aan hom stel, goed, minder goed of sleg kan vervul. Dit is die visie van reformasie, wat sowel die voortgang as die voortgangsnorm van die geskiedenis aanvaar, d.w.s. die innige en innerlike band van die verlede met die hede en die toekoms. Dit benut die waardemaatstawwe om vooruitgang of/en agteruitgang met die modale norme in die geskiedenis vas te stel. Reformasie sluit by die behoudende mag, die goeie van die verlede aan en bestry die nawerking van die slegte van die verlede in die hede om dit te vervang. Reformasie wil nie voortgang ophef nie maar wil die rigting van die voortgang, o.a. volgens die eise van die modale norme, omkeer.

Toegepas op die Sosiale Studies, en spesifiek wat die voortgangsnorm t.a.v. die

geskiedenis betref, let ons nou op die hervormingspoging wanneer ons dit toets aan die algemene modale norme om vooruitgang of agteruitgang in die onderwys vas te stel.

Dit word meteen baie duidelik dat Geskiedenis as metode en benaderingswyse opgebroek en van sy wetenskaplikheid ontdoen en beroof word om by die Amerikaanse lewens- en opvoedingsbeskouing aan te pas, soos dit met die Sosiale Studies in pragmatistiese en eksperimentalistiese uitingsvorme, wat o.a. eie is aan die scientistiese denke.

Die Geskiedenis as metode is 'n benaderingswyse om aan te pas by die kulturele determinisme, meer besonderlik ekonomiese determinisme, wat met die Sosiale Studies beoog word. Dit bring en bewerk en skerp die aanpassing by die nivellering van die hoëre kulturele lewenswaardes in, t.w. die religieuse bepaaldheid, die etiese, juridiese, estetiese, ekonomiese, sosiale, taalkundige, historiese van die kind as persoon en as denkende, voelende en handelende, wat opgevoed word tot 'n verantwoordelike wese, as sy vryheid en gesag, en van die samelewingsvorme word daarmee opgehef.

Dié hervormingspoging is dus 'n oorbeklemtoning van die materialistiese aspek met uitgangspunt die tussenmenslike verhoudinge, wat gekondisioneer moet word tot 'n eenderse kultuurpatroon in universalistiese sin en betekenis. Dit moet uitmond in 'n

Kollektivisme.

Hiermee stel ons dan vas dat veral met die amorfe transformasie van Geskiedenis tot 'n metode, 'n benaderingswyse en verdeling - dit maak nie saak of dit deur 'n proses van „ineensmelting”²⁹⁾, sintese³⁰⁾ of integrasie³¹⁾ geskied nie - die hoofsaak is en bly, dat dit aanpas by die pragmatistiese opvatting van die „areas of living” in 'n demokratiese samelewing³²⁾; „History as written tended to lag behind contemporary happenings; it scorned” current events”³³⁾. Met ander woorde die geskiedenis word herskrywe om in en aan te pas by die omlysting van die Scientisme in 'n geherdefinieerde „demokrasie”³⁴⁾, wat meehelp tot nivellering en veruitwending van die kindermassa se opvoeding.

Die resultaat hiervan tref ons elke keer die heel eerste by die Amerikaanse jeug - die tienerjariges - aan, waar die Sosiale Studies reeds vanaf die einde van

29. Ibid.

30. Ibid.

31. Vgl.: T.C.D.: Voorgestelde Leergang vir Sosiale Studies in die Laerskool, p. 8.

32. Butts: A Cultural History of Education, p. 646.

33. Adams & Wesley : Teaching Social Studies in Elementary Schools, p. 14.

34. Hobbs: Social Problems and Scientism, pp. 147, 150.

die 19de eeu in die laerskole aangebied word, ja, reeds vanaf 1892³⁵⁾, en dit is die tipiese verpersoonliking van die „Amerikaanse sekulêre onderwys waaruit alle tradisies en sedes („morals“) geweerd word“³⁶⁾. Dit kom tot openbaring in o.a. die modernistiese gees van veruitwendiging, innerlike leegheid en oppervlakkigheid wat grens aan die buitensporighede van holdeverering, wat in sy wese toe te skryf is aan tradisie-verlies, religieuse verval. Hierdie afwykings, ja, patologiese verskynsels, vind hulle broeiplek in sekere gedeeltes van die moderne stede weens die wanopvatting oor vryheid en gesag: „die Nuwe Moraliteit“³⁷⁾.

As rede vir hierdie afwykings word die weiering vir die aanname van die sosiale beplanningsprogramme op grond van argaïstiese bygeloof aangevoer: „Our stubborn adherence to traditional beliefs about child training, education, sex, marriage, economics, religion, patriotism, morals, and other matters constitutes a cultural lag, prevents the new social science knowledge from being accepted, and leads to social disorganization ... Business interests, the military, and the clergy perpetuate adherence to our obsolete beliefs only because they have a vested interest

35. Vgl. o.a. die volgende koerantberig oor die Eendsterste-, Ruk-en-Rolepidemies in Die Vaderland: „Leerkragte vrees Rebelse Gees onder Skoolkinders“, 15 Oktober 1958.

36. McCloud Bryan: Ontmoeting en samespreking met Universiteits Departementshoofde, Royal Hotel, Potchefstroom 12 Augustus 1959: prof.dr. McCloud Bryan van Amerika.

37. Adams & Wesley: Teaching Social Studies in Elementary Schools, p. 169.

in them" 38). Hierdie gevaartekens vir die voortbestaan en vir die hede van die samelewing sonder die innerlike band met die geestelike, morele en sedelike tradisies laat mens huiwer, peins en jou besin oor jou roeping, want die „saviors of society" 39) het programme vir alle lewensterreine.

Die radikale/^{sosiale} beplanning wat met die Sosiale Studies beoog word, is duidelike pogings van die „social engineers" om die algemene modale norme wat sosiale vooruitgang (progressivisme) tot beter sosiale „ontwikkeling" nie slegs te herlei tot die historiese wet van voortgang wat lei tot 'n historisme nie, maar die algehele vernietiging van die historiese wette met die Geskiedenis as metode en benaderingswyse om te antwoord op die pragmatistiese t.o.v. die taak wat die geskiedenis hulle op lê. Per slot van sake lei dit tot 'n radikale empirisme. Met ander woorde, die algemene modale norme stel vas, kies en bepaal volgens pragmatistiese en eksperimentalistiese waardemeters watter geskiedenisbrokstukke die beste kan in - en aanpas by „sosiale bruikbaarheid - the efficiency of action and conduct" volgens „Basiese Prosesse, wat die volgende kriteria insluit: „1. Making a living; 2. maintaining life and health; 3. conserving material resources; 4. Co-operating in group

38. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 365.

39. Ibid., p. 29.

action; 5. securing an education;
6. expressing spiritual and esthetic values;
7. engaging in recreation; 8. communicating
and transporting; 9. making a home; 10. getting
along with others" 40).

Binne die volgende omlysting nl. soos
kinders in die konkrete samelewingswerklik-
heid lewe, pas dit aan by hulle belangstelling,
hulle belewe dit, sien dit, is aktief besig,
ervaar hierdie prosesse binne hulle groei-
en ontwikkelingsstadia in voorgestelde werk-
eenhede. Alle sosiale studieprogramme pas
hierby in en aan - die volgende eenhede
met onderdele word genoem en die basiese
prosesse daarby genoem: „Living at Home
and Schools; Living in Community; How Commu-
nities Develop; Exploring Our Continent and
Our World; How people Live Together; Contri-
butions of Early Man; The Story of the Develop-
ment of our Country; Living in Today's world" 41).

Hierby is dus die nabysynende en die verwyder-
de doelstellinge inbegrepe. Wat die „gaskiede-
nis" by hierdie indeling volgens verdeling
betreft, het ons te make slegs met die dinamiese

40. Adams & Wesley : Teaching Social Studies in Elemen-
tary Schools, p. 234.

41. Ibid., p. 235-238.

Vgl.: Cook, L.A. & Olson, E.G.: „School and Community":
Encyclopedia of Educational Research, p.1075.

Conant, J.B.: Education in a Divided World; har-
vard University Press, Cambridge, 1948.

Crary, R.W. & Robinson, J.T.: „America's Stake in
Human Rights"; Washington, D.C.: National Council
for the Social Studies, Bulletin No. 24, Sept., 1949.

Gurwitsch, G.: „A Sociological Analysis of International
Tensions": Tensions that Cause Wars. University of
Illinois Press, 1950; pp.243-256.

UNESCO, Working Papers of the Seminar on Education for
International Understanding, Series A, No.2: UNESCO,
Paris, March, 1948.

Special Preparatory Commission of UNESCO on Fundamental
Education. Fundamental Education. The Macmillan Co., N.Y., 1947.

strukturele orde van die menslike samelewing (die sosiale) waar die pragmatistiese by die tussenmenslike verhoudinge die waardenator by die keuse van die leerstof is. Dit wil sê dat sosiale verandering die kulturele determinisme reflekteer deur die verabsoluteerde sosiale modale aspek, waarin die geestelike tradisies as die bindende sentrum van die menslike samelewing heeltemal oorskadu word deur sekulêre opvattinge, interpretasie en toepassing by „demokrasie“, wetenskap en tegniek, industrialisme en „kapitalisme“.

Skrywer wil samevattend t.o.v. die geskiedenisonderrig met die geïntegreerde sosiale Studies opvatting konstateer dat van die funksie van Geskiedenis as 'n vorm van kennis, wat in staat is om persoonlike gesindhede, en veral gesindhede tot sosiale gedragswyse en sosiale besluit te bepaal, d.w.s. van die organiese verbinding aan die samelewing met die oplossing wat die historiese interpretasie en verklaring vir bepaalde tendense bied, niks oorgebly het nie.

Die „hersiene geskiedenis“ kan slegs en alleenlik aan- en inpas by die kulturele determinisme, meer in die besonder by die ekonomiese determinisme, wat die „social engineers“ met hulle sosiale studies beoog.

Van die doelstelling, wese en taak van die geskiedenisonderrig in die laerskool het niks oorgebly nie. Dit gaan nie om geskiedenisonderrig ter wille van Geskiedenis nie maar om die verbetering van tussenmenslike

verhoudinge in die strukturele orde van die menslike samelewing na analogie van wat die sosiale wetenskappe bied tot die skepping van die Utopie vir die mensheid. Met ander woorde, dit gaan om die demokratiese sosialisme. By die demokratiese - die leidende minderheid elite, word alles in almal gevind. By die gelykgeskakeldes - sosialisme 'n prysgawe van vryheid en gesag - die histories onworteldes by wie die innerlike bindinge plek gemaak het ten gunste van veruitwending - die swak sement sonder geestelike integrasie.

Vertikale integrasie verdwyn ten gunste van die horisontale, d.i. sosiale integrasie. Wie met geskiedenis en geskiedenisonderrig peuter soos die „social engineers“, is besig om die samelewing te mislei, omdat die lig van tradisionele bindinge nie die donker wolk van die scientistiese problematiek kan deurvors nie. Dis gewis een van die gevaarlike fasette van die menslike samelewing waar die „geskiedenis“ in die sosiale studies die voortgang van die geskiedenis misken en die algemene modale sosiale normekompleks verhef om vooruitgang op scientistiese wyse te meet en te bepaal.

Die bestaan en voortbestaan van die menslike samelewing, die sedelike en geestelike welsyn van die mensheid word op ernstige wyse bedreig met o.a. hierdie beskouing en manipulasie van die menslike samelewing as maatskaplike masjien. Kortom, die „krugte

en wortels" van die geskiedenis in kultuur-historiese sin word nie slegs genivelleer tot 'n kulturele verafgoding nie, maar die gees en interpretasie van die geskiedenis se doel en funksie in die laerskool word gedegradeer tot die peil van progressivisme onder die pragmatistiese waardetoetssteen in die kader van historiese materialisme.

Die hele visie van 'n historistiese benaderingswyse van die geskiedenisonderwys op laerskool is 'n ongesonde beheersing van die wese en aard van die geskiedenis.

Ook in 'n ander sin het ons met die beheersingsidee te make, waarby ons nou aansluit.

- (2) Die beheersingsmotief om die rykdom wat in die natuur vir die mens wegge lê is, om te vorm tot kultuur.

Die Wes-Europese Christelike beskawing rus op drie pilare, nl. die Griekse antieke wêreld, die Christendom en die Moderne Tyd.

Aan die einde van die Middeleeue kry ons die emansipasie van die individu, wat die Verligtingstydperk aankondig.

Die Verligting dan is die proses van die emansipering en tegelykertyd die begin van die ontworteling van die individu van die gesagsdraers, naamlik van kerk- en Skrifgesag.

Omdat die individu nie sonder bindinge kan lewe nie, het hy dit in die hede gevind, en dit teken die opkoms van Rasionalisme.

Enersyds impliseer die voorgaande stelling dat in die Westerse mens nuwe eienskappe te

voorskyn gekom het in handel, tegniek, wetenskap en in die mens self, wat aan sy persoonlikheid 'n groter betekenis in die samelewing verskaf het as wat hy tevore geniet het: sy ondersoekingsdrang, sy lus om te bou, uit te vind en sy ondernemingsgees is gestimuleer deur hierdie dinamiese eienskappe wat andersyds tot die groeiende oortuiging gelei het dat die mens geroepe is om die natuur te beheers en te ontgin.

Tipies van hierdie beheersingsidee en onafskeidelik daaraan verbonde is die vooruitgangsidee, waarmee tewens die begin in die kien weggelê is van die religieuse keuse wat die Renaissance-mens as beslissend vir die toekoms aanvaar het.

Die wortels van die humanisme het geleidelik deur die eeue heen gewerk, sodat die koninkryk van die outonome godmens waaroor hy vandag die septer swaai, hom toewink met die middels van wetenskap en tegniek en die samestel van die konkrete verskynsels, sodat dit vir hom „meentlik geword het om die koninkryk van God hier op aarde te realiseer“¹⁾.

Hiermee bevind die mens hom op die weg na 'n volkome gesekulariseerde wêreldbeeld, waarin hy sy Skepper die rug toegekeer het.

Tussen die humanistiese persoonlikheidsideaal van die outonome, soewereine mens, vry van die afhanklikheid van die God van die openbaring en vervolgens vry in en van

1. Van Dyk: Vrijheid en Gebondenheid van de mens in de samenleving, p. 18.

die kosmos en kosmiese bindinge, waarby ook ingesluit is die mode van ons tyd : „human relations“²⁾, en die moderne lewe volgens die onfeilbare resep wat die sosiale wetenskappe tot „verlossing en verheffing“ bied, lê die matelose magdrif en strewe van die moderne mens om die kosmos en die lewe aan hom te onderwerp.

Hierdie beheersingstrewe, nec, oorheersings- en onderwerpingstrewe van die Renaissance-metaliteit open vir die mens groot perspektiewe, wat hulle o.a. op talle lewensterreine manifesteer onder die differensiëringsnorm met spesialisasie op spesialisasie, sodat voor-spelbaarheid van moontlikhede in ons kernkrag-eeu vandag geen perke ken nie.

Die nuwe tydperk wat aangebreek het, was eensyds die vrug van die menslike vernuf en inspanning op die gebied van handel, wetenskap en tegniese ambag van vorige eeue en kultuure andersyds in die opkoms van die moderne industrie en ekonomie. Die verdere verloop en ontwikkeling is onafskeidelik verbonde met die ontmoeting en innige verwewing van wetenskap en tegniek in die lewenspraktyk, wat in die samhang van die totaliteitstruktuur van die menslike samelewing groot veranderinge en progressie teweeggebring het.

In die mate wat laasgenoemde die samelewingstruktuur tot komplekse gedifferensieerde

2. Habermehl: Ons dagelijks Werk, p. 67.

Vgl. Knowles, M.S.: „Informal Adult Education“. A Guide for Administrators, Leaders, and Teachers; Association Press, New York, 1950; p. 8-9.

en geïntegreerde vorme van saamlewe en saamwerk beïnvloed, in dieselfde mate ontpoptallose sosiale probleme wat opgelos moet word.

Dit hang ten nouste saam en is wesenlik 'n vervulling van die goddelike opdrag aan die mens om die aarde te vul, dit te bewerk en te beheers, waarin die menslike geskiedenis opgaan. Hierdie opdrag aan die mens as beeldraer van God is sy roeping.

In die variasie van roepings van die mens hang drie dinge saam wat onlosmaaklik aan mekaar verbonde is in verskillende verbande:

die mens is sonder roeping ondenkbaar, en roeping is 'n alleen menslik „gebondenheid en vryheid“³⁾; die mens is sonder kultuur ondenkbaar, en kultuur is sonder die mens onbestaanbaar: alleen die mens skep

kultuur; bowendien is die mens geroepe tot kultuurskepping, terwyl kultuur sonder roepingsbewustheid ontaard, dekadent word en verdwyn.

In die totaliteit van roepings staan bokant al die menslike roepings die mees fundamentele, nl. die roeping om met ons hele hart, ons hele siel, ons hele verstand en al ons kragte God te dien: te aanbid, te dank, lof toe te bring, te eer en te verheerlik.

Hierdie vertikale gerigtheid, d.i. die mens-God-verhouding, moet die horisontale verhouding mens-medemens-natuur-verhouding dus steun en hulp bied om uiteindelik te kulmineer in die geloofsaspek van die dinamiese strukturele orde van die menslike samelewing.

3. Van Dyk: Vrijheid en gebondenheid van de mens in de samenleving.

Vgl. Venter, H.: Voordrag oor Kulturele Roepingsleer, 1958.

Meer nog, die Calvinis sal altyd waak oor die
 eendigheid van die individu as verantwoordelike
 wese en oor die selfstandigheid van
 die samelewingsvorme as verantwoordelike
 eenheid, asook oor die selfstandigheid van
 die godsdiens, van die kultuurkringe (sedelike-
 heid, reg, kuns, taal, wetenskap ens.) en
 die natuurgebiede. Vir die hele skepping
 het God wette, norme en beginsels neergelê,
 wat die mens in sy vryheid, verantwoordelik-
 heid en gebondenheid in sy roeping moet ge-
 hoorsaam of sy taak op aarde na behore te
 vervul - as medearbeider van God op aarde.

Toegespas op die opvoeding en onderwys,
 en spesifiek die sosiologiese aspek, val
 die lig o.a. op die kulturele opvoeding naas
 en saam met die verstandelike, die wils-,
 die sedelike opvoeding en karaktervorming,
 die gevoels- en estetiese opvoeding, die
 sosiale, die nasionale, liggaamlike en gods-
 dienstige opvoeding ⁴⁾.

Die opvoeder in die skool het o.a. die
 roeping tot kultuuroordrag, wat hy op sy
 eie wyse volgens die oorsprong, aard en be-
 stemming van die skool as opvoedings- en
 vormingsinstituut moet behartig. Gesonde,
 sistematiese instruksie, wat ten doel het die
 oordrag van die kulturele erfskat, sluit
 die konkrete en die abstrakte van die moderne
 kultuur in. Met ander woorde ons het hier te
 make met sowel die subjektiewe as die objektiewe

4. Waterink: Theorie der opvoeding, hoofstukke 3-10.

kultuur. Dit sluit in die eie „eenmalige“, eiendommlike, persoonlike aard, aanleg, talent, geestes- en verstandsvermoëns van die individu: sy geestelike, verstandelike, liggaamlike kapitaal waarmee ge-woeker en wat opnuut verwerf moet word in wisselwerking sowel met sy medemens en menslike verbande as met die natuur waarop hy trag om sy stempel van beskawingspeil af te druk. Dit geskied egter so dat die weerklank van die natuur byval by die mens vind om hom te beïnvloed; dit wat die mens daaruit ontgin en daarvan gemaak het.

In die kultuuroordragfunksie van die skool word hy die opgroeiende leerlinge voortdurend die verantwoordelike bekwaamaking tot kultuurskepping ingeskerp by hulle persoonlikheidsvorming t.a.v. die kulturele lewensfunksies, wat nie net die resultaat of produk van menslike aktiwiteit is nie maar ook die aktiwiteit self: kultuur is sowel aktiwiteit as resultaat, sowel innerlik as uiterlik: van die verlede, die hede en die rigtingspeiler van die toekoms.

Oorbeskaafde kultuur is volgens skrywer hiervan 'n teken van verval, bv. waar die Sentistiese sy mas van „social engineering“ insteek om sy beskawingstegniek van tussen-menslike verhoudinge te determineer en te kondisioneer, soos bv. o.a. met die Sosiale Studies in die laerskole, om die jeug te verslaaf aan 'n „nuwe beskawingstegniek“ om te beheers met 'n radikale beplanning tot oor-

heersing i.p.v. verantwoordelike beheersing.

Die fundamentele elemente by kultuuroordrag in die skool is kortliks die volgende:-

- (a) Dit sluit kulturele determinisme en by name ekonomiese determinisme van „social engineering“ uit.
- (b) Kultuuroordrag sluit verantwoordelike en verantwoordbare aktiwiteit, arbeid en resultaat in.
- (c) Dit erken in hierdie kader al die saamhangende kulturele lewensfunksies van die mens en nie net die sosiale, wat verabsoluteer word nie, maar die innerlike en uiterlike: subjektiewe en objektiewe kultuur. Van geografiese determinisme kan daar geen sprake wees nie, want die mens is die aktiewe element op die basis van sy beskawingspeil (tegniek en wetenskap).
- (d) Kultuuroordrag sluit die historiese voortgang, die tradisies as remmende faktore by die progressie in.
- (e) Dit verabsoluteer nie slegs die sosiale en ekonomiese modale norme in die dinamiese strukturele orde van die menslike samelewing nie maar sien hulle in hulle samehang met die geheel.
- (f) Dit erken die volwaardige selfstandigheid van die afsonderlike skoolvakke in hulle korrelatiewe verband.
- (g) Dit erken die nabye en verwyderde doelstellinge van die sekulêre onderwysvakke deur middel van die analitiese en estetiese interpretasie van die skool as sekondêre samelewingvorm.

(h) In watter mate die „Progressiewe" georganiseerde opvoeding die probleem van die gespesialiseerde samelewing probeer oplos het, blyk uit die volgende aanhaling:

..... it has intensified the problem in two ways: by trying to deny and minimize ascribed status, and by attempting to evade normative indoctrination. In

neither attempt has it been wholly successful or consistent, but in philosophy if not always in practice it has stressed achieved and condemned ascribed status and has evaluated scientific truth above doctrine. In keeping with this it has stated its goal to be the scientific study and efficient satisfaction of the child's needs, has minimized ritual, and has skirted those of the nonrational norms that could not be somehow rationalized as "science".

It has been individualistic in the sense of being preoccupied with "individual needs", positivistic in the sense of looking to science for ethical conclusions, and rationalistic in the sense of assuming the sole significant orientation to the world to be one of cognition"⁵⁾.

Hierin is dit meteen duidelik hoe die Scientisme in die opvoedingstelsel deurgewerk het. Die ervaringsveld van die Sosiale Studies skakel in die kultuur alle hoëre lewenswaardes onder die klem van sosiale bruikbaarheid uit: die sosiale aspek word uitgelig uit die samehang

met die ander aspekte, waarna die pragmatistiese toetssteen aangelê word.

Tereg skrywe Davis: „.... how far a society can dispense with ascribed status and nonrational belief, and still survive⁶⁾ The integration must be on an evaluative as well as a factual basis”⁷⁾.

In die Scientisme is en bly die basis slegs die feitlike gegewens wat manipuleerbaar word om te oorheers. Die kondisionering van tussenmenslike verhoudinge tot kulturele determinisme, spesifiek ekonomiese determinisme, pas volwaardig in die kraam van die „social engineers” in ’n komplekse, gedifferensieerde en gespesialiseerde wêreld. Die onderwys en opvoeding moet individuele integrasie met die dinamiese samelewing bewerkstellig. „The more a society becomes dependent upon specialization and its statuses become accessible through individual achievement, the more tenuous becomes the integrating principle - unless the realm of sacred common values remains superior to the everyday world of competitive interest”⁸⁾. Hiermee word die spyker op die kop geslaan, want slegs met hierdie beskouing kan punt (g) (die analitiese en estetiese interpretasie van die onderwys) tot sy reg kom.

6. Ibid.

7. Ibid., p. 220.

8. Ibid.

- (i) Inherent lê in die roeping van die skool o.a. die oordra van kultuur, waarby die uitoefening van as 't ware die koninklike, profetiese en priesterlike amp van die skool hom op sy eie wyse, met sy eie middels en volgens sy aard, wese en bestemming kan manifesteer in die beheersing, bewerking en bewaking van die natuur, waarmee die mens, die kind en die groepe in wisselwerking is. Die uitgoering van hierdie roeping sluit die volgende in :

- (i) 'n Verantwoordelike beheersende, bewerkende en bewakende menslike roeping, om in onderworpenheid en gebondenheid die wette en norme wat God daargestel het, te handhaaf en waar te maak in die lewe van en die enkeling en die groep of gemeenskap.
- (ii) Die kultuur wat die mens vorm deur die beheersing, ontginning, ordening, uitbouing en versorging van die natuur of deur die mens self of deur die implementering van sy beskawingspeil (tegniek), is die antwoord van die mens op die roepstem van God.

Ten slotte is dit baie duidelik dat met die herstel en herskepping die roeping aan die mens as kroon van die skepping gegee is om die rykdom van die verskeidenheid, wat in

die natuur vir die mens weggeleë is, te ontgin en om te vorm tot kultuur. In die sosiale proses van kultuuroordrag word die kind ryp gemaak vir o.a. hierdie roeping wat deel uitmaak van sy voorbereiding en toebereiding: sy persoonsroeping.

(3) Aardrykskunde in kultuur-sosiologiese sin en betekenis.

Sonder om in die besonderhede te tree wys ons daarop dat Aardrykskunde een van die beste voorbeelde is van 'n skoolvak vir sekulêre onderwysdoeleindes. In hierdie verband neem ons soos tevore die Antropogeografie. Afgesien van die talle definisies aanvaar ons dat dit te make het met die wetenskaplike studie van menslike gemeenskappe met betrekking tot hulle streekomgewing. Tekenend van alle definisies en omskrywinge is die feit dat Aardrykskunde tweeërlei strekking het: (a) fisiese toestande en (b) die daarop volgende menslike bedrywighede. Daarom is Aardrykskunde sonder die fisiese element Sosiologie, en Aardrykskunde sonder die menslike element is weer plakkbeskrywing.

Tevore is reeds daarop gewys dat die Antropogeografie 'n hulpwetenskap van die Sosiologie is. Die tweeërlei beïnvloeding is van òf die fisiese omgewing op 'n bepaalde gemeenskap of samelewing òf van 'n samelewing op die fisiese omgewing. In beide gevalle is die mens die aktiewe element in die groep en hang die graad van beïnvloeding

van die fisiese op die sosiale of die sosiale op die fisiese omgewing af van die baskawingspeil (tegniese) van 'n samelewing of 'n bepaalde menslike gemeenskap.

Die stempel wat 'n samelewing op die fisiese omgewing afdruk, is dus die resultaat, en die aktiwiteit: die kultuur, wat die mens en die groep in hulle bedrywighede in die beheersing, ontginning en ordening van die rykdom van die verskeidenheid in die natuur omgevorm het, is tot hulle die nut, voordeel en tot die eer van God.

Enersyds vorm en onderhou die samelewing die resultaat van hulle arbeid op die een of ander wyse tot 'n geïntegreerde geheel deur individuele en gesamentlike bydraes, en die kultuur beïnvloed en vorm andersyds op sy beurt ook weer die mens en die samelewing.

Inherent lê ook in die kontakte wat die mens as aktiewe element met sy medemens en die groepe maak, opgesluit die tussenmenslike verhoudinge in die proses van samewerking en wisselwerking om subjektiewe en objektiewe kultuur te vorm, daarmee te woeker en dit telkens opnuut te verwerf.

By die gesonde en lewende onderrig van Aardrykskunde op skool het ons in die eerste plek te make met die konkrete, d.i. objektiewe kultuur. Maar agter die objektiewe kultuur wat die leerling in sy omgewing of later uit

vreemde omgewings ten aanskoue gegee word om te belêwe en te doen, lê die basis, nl. die mens as aktiewe element, omdat beide „die samelewing en die kultuur die produk is van sy vormende en skeppende vermoë" ¹⁾ deur die implementering van tegniek en wetenskap.

Die mens bevind hom midde-in die menslike samelewing; van isolasie is daar geen sprake nie. Meer nog, die mens en die samelewing het tot grondslag die aarde waarop hy woon en waaruit hy die vrugte van sy arbeidsvernuif saam met sy medemens benut en geniet.

Tereg skrywe De Haan: „Op grond van een gegeven aanleg - welke dus zelf weer mede een product is van de historische ontwikkeling - is het in het algemeen de omgeving die de sociale werkelijkheid in een bepaalde samenleving vormt. De natuurlijke omgeving - klimaat, ligging enz. -, de sociale omgeving - de aanraking met menschen en groepen - en de materiele omgeving - vooral de bewerktuiging in ruimsten zin - vormen tezamen den mensch en de samenleving tot wat zij zijn....

Aanleg en omgeving zijn de beide polen in het leven. Bij den individueelen mensch is de aanleg het zuiver individueele element (voortgekomen uit de collectiviteit van het voorgeslacht), de omgeving is het van buiten afkomende, collectieve element. Door deze

1. Van Dyk: Mens en medemens, p. 38.

twee polen wordt het leven beheerscht: het wordt gevormd deur het individuele en deur collectiewe elementen, die elkaar doordringen. In het normale leven bestaat tussen beide een ewenwicht" 2).

Hierdie omskrywing aanvaar ons van ganser harte.

Hierteenoor stel ons egter die uiteindelijke uitwerking van die ervaringsveld wat die Sosiale Studies met sy sosiale beplanning beoog. Dan raak ons met die onderwys en opvoeding die fragmentariese, dinamiese ervaringskonstruksies aan soos die kind dit ervaar en nie soos hy dit in opvoedkundig-wetenskaplike sin behoort te ervaar nie. Dit lei dan tot 'n gevaarlike faset van die menslike samelewing van òf 'n ongesonde individualisme, òf kollektiwisme, wat in vele opsigte tog maar ooreenkoms vertoon soos 'n massa amorfe sandkorrels op een hoop sonder enige bindinge aan mekaar: "het leven draait geheel om een onevenwichtig ik" 3), terwyl die wat deur die kollektiewe beheers word geen persoonlikheid is nie 4).

Toegepas op die samelewing lei hierdie uiterstes tot 'n liberale demokratiese sosialisme: enersyds oorheers die leidende minderheid - die "social engineers" - as 'n uiterste vorm van individualisme wat stry

2. de Haan, J. Bierens: Grondslagen der samenleving; N.D. Tjeenk Willink & Zoon N.V. - Haarlem, 1946; p. 16.

3. Ibid., p. 16-17.

4. Ibid.

om die konsentrasie van mag en gesag in die hande te kry te midde van 'n samelewing, andersyds, wat ontaard van almal teen almal, en oorheers die kollektiwisme, word die persoonlike vryheid onderdruk, sodat geen plek geloot word vir die variasie van persoonlikheidsontploffing nie: die geleide mensomassa.

Die rede vir hierdie bewering is dat „geography has been infused with sociology and history....“ 5). Gevolglik val die klem op die sosiologiese aspek in die Aardrykskunde en Geskiedenis van die Sosiale Studies om in die kader van die kondisionering van die tussenmenslike verhoudinge in te pas. Dit kan ook nie anders nie, want die sosiale modale norm, en meer bepaald onder die pragmatistiese klem, word uit die samehang met die dinamiese strukturele orde van die menslike samelewing uitgelig en verabsoluteer om die Antropogeografie te vernietig deur dit te reduceer tot slegs kulturele determinisme. Die implikasie is dat die mens en die gemeenskap uiteindelik die produk word van sy omgewing.

By die Aardrykskunde in kultuursosiologiese sin en betekenis aanvaar ons wel die objektiewe kultuur van die mens en die groep - die pragmatiese daarvan - om in die menslike materiële behoeftes te voorsien, maar dan ook so dat die subjektiewe kultuur onafskeidelik die voorwaarde vir die objektiewe kultuur is. Die pragmatiese is die ewewigtige beskouing oor die voorsiening

5. Wesley & Adams: Teaching Social Studies in elementary schools, p. 15.

in die geestelike en stoflike behoefte van die mens, terwyl die pragmatistiese, die nuttigheidswaarde en sosiale bruikbaarheid die gesonde balans heeltemal reduseer, sodat die stoflike die geestelike heeltemal verdring.

c. Die gemeenskaplike by die kulturele vakke
is die „sosiale“, wat opvoedkundig-sosio-
logies 'n verskuiwing is van die klem
op die individu-en-die-groep in wissel-
werking met die lewende en die natuurlike
omgewing en wat die individu-en-die-groep
daarvan gemaak het, asook die geskiedenis
daarvan.

(1) Inleiding.

In aansluiting by die vorige beklemtoon ons weer dat aanleg en omgewing die twee pole in die lewe is en dat dit die lewe beheers. Daar is egter een saak wat ons moet ophelder, omdat vandag veelal die bewering gemaak word dat ons in 'n massasameling leef. Reeves skryf dan ook in hierdie verband oor die opvoeding: „we have now to examine the implications of this mass-society for the young. They no longer grow to maturity within the life of true social units“ 1).

Om verwarring te voorkom het ons reeds daarop gewys dat ons van geen individualisme-kollektivisme wil weet nie 2). Maar nou is dit so dat die lewe gevorm en beheers

1. Reeves : Growing up in modern society; university of London Press Ltd., 1945; p. 86-87.

2. Lysen: Individu en gemeenskap.

word deur individuele en kollektiewe elemente wat met mekaar in ewewig en vervlegting is. Die wyse waarop die individu, wat met sy bepaalde aangebore eienskappe van oorgeërfde aanleg uit die kollektiwiteit van sy voorgeslagte voortgekom het, die boustowwe aan sy samelewing ontleen, dit verwerk en gebruik, hang ten nouste saam met en af van sy persoonlikheid.

Die samelewingsorde is 'n ewewigstoestand wat bereik word tussen die individuele en kollektiewe element, wat deur omwenteling en stryd, deur sosiale verandering as lewensvoorwaarde gerealiseer word na gelang van die situasie waarin of die individuele vryheid of die kollektiewe element na vore tree, afhangende van die omgewing, bv. bevolkingsdigtheid van die stad, die plattelandse samelewing, resp. In tye van nood tree die kollektiewe element sterk na vore waar horisontale sosiale integrasie die sterkste is.

Onder normale omstandighede moet die ewewig, die individuele element en die kollektiwiteit wat dit omvat, tot sy reg kom. Die kollektiewe element in die sosiale orde en samewerking waarop die hele lewe berus, is byvoorbeeld die funksionering van die samelewing as geheel: die uiterlike. Innerlik berus die kollektiwiteit op die taal, godsdiens, morele en sedelike tradisies, sedes en kragte: die hele kultuur word voortgebring, gedra en oorgedra deur

die mens in die kollektiwiteit waaraan die mens deel het, waarvan hy deel is en waartoe hy sy bydrae moet lewer.

Om die kollektiewe element aan te dui, die wyse waarop dit tot realisering kom en die invloed van die omstandighede hierop te ontleed, die verhouding hiervan tot die individuele te verduidelik en op te klaar is die taak van die Sosiologie ³⁾.

Dit is egter anders gesteld in die lande van die „New Order“: Amerika en Engeland, die lande met „Sosiale Sekuriteit“ ⁴⁾. Ons praat liefs nie oor Rusland nie !

In die S.A. Observer lees ons „If the world is to have a future, it lies not in Internationalism: it lies in inter-Nationalism. Which is quite a different thing.

What is needed today is a return to the principles of Christianity and patriotism on which western civilisation was founded, and a repudiation of Communism in all its internationalist, socialist and liberal guises“ ⁵⁾. Die teëstelling tussen hierdie lewensideologieë is vandag aan verdwyn.

In sy wese staan die „social engineers“ ook in die onderwys en opvoeding Internasionalsisme voor. Die uiteindelike resultaat met die onderwys van die Sosiale Studies

3. De Haan: Grondslagen der Samenleving, p. 17-18.

4. Vgl. „Statement of Essential human Rights“ in The Annals of the American Academy of Political and Social Science, 243: 18-26, Jan., 1946, aangehaal deur Moore & Cole: Sociology in educational practice, p. 18.
Vgl. Wauters: Britain's social services today and tomorrow, p. 85.

5. Brown, S.E.D. (ed.): „Western leadership has sunk to low level. Why the Hungarians fought in vain“ in The South African Observer. A Journal for Realists; vol. II, no. 8, Dec., 1956; p. 3.

is radikaal-antiteties teenoor die aanhaling hierbo, al word die mooiste dinge voorgehou met hulle tegnieke van o.a. sofistiese welsprekenheid in hulle benaderingswyse om ook die opvoeding objektief, realisties en rasioneel te beskou.

Ma hierdie kort inleidende bespreking ons nou 'n paar aspekte.

- (2) In sy wese is die wisselwerking 'n wedydse beïnvloeding en vorming van sowel die persoon met sy „einmalige“ aanleg en talente as die groep vir die instandhouding daarvan.

Sonder om in besonderhede te tree wil ons, nadat ons hierdie afdeling bespreek het, volstaan met slegs 'n aanhaling om die aard van wisselwerking in die Opvoedkundige Sosiologie aan te toon: „The sociology of education may be defined briefly as a study of the relations between education and society. It is thus a social study, and, in so far as its method is scientific, it is a branch of social science. It is concerned with educational aims, methods, institutions, administration, and curricula, in relation to the economic, political, religious, social and cultural forces of the society in which they function. In the education of the individual it concerns the influence of social life and social relationships on the development of personality“⁶⁾.

Die draagwydte van hierdie definisie sluit o.m. in dat die mens vanaf sy geboorte

6. Ottaway: Education and society, p. 1-2.

gevorm word deur sy omgewing, wat aan sy aanleg konkrete vorm en inhoud gee, afhangende van die krag van 'n bepaalde aanleg wat hierdie persoonlikheidsontwikkeling lei, en van die vraag of die omgewing die bepalende faktor is. Nietemin is hierdie vorming en ontwikkeling in die dubbele betekenis van die woord die lewenswerklikheid van elke mens. Dit verskyn vir elke mens as 'n kompleks van tussenmenslike verhoudinge, waarvan hy die aksiesentrum is. Dit sluit in die kontakte en verhoudinge met die mense en groepe van mense en dinge wat hom voortdurend omring: die mens is kind, eggenoot, vader, professionele man, ondernemer, arbeider, amptenaar, leier, bewoner van 'n huis, vriend, buurman, inwoner van 'n stad of dorp, kerklidmaat, staatsburger, lid van 'n vereniging of organisasie, eienaar van allerlei sakebelange, liefhebber van kuns, skilderye ens. Al hierdie verhoudinge vorm tesame ienand se omgewing waarmee hy in kontak, in wisselwerking is. Dit beïnvloed en vorm die mens in 'n groot mate, maar die mens is die aksiefront, die middelpunt wat die omgewing vorm en dit in stand hou deur sy bydraes.

Die individuele lewe en die verhoudinge tussen mense en groepe berus op altwee pole: die aanleg van die individu en die kollektiewe.

In die onderwys en opvoeding staan die skool te midde van, neweskikkend en gekoördi-

neerd langs die onderskeie samelewingsvorme. By almal het ons te make met vertikale en horisontale integrasie. Die skool berei die leërlinge voor om die samelewing en samelewingsvorme en -verhoudinge gesond te beïnvloed en te vorm deurdat dit op sy eie wyse die gesinsopvoeding aanvul, om eindelik steun en hulp te bied aan die geloofsinterpretasie van die kerk, waarin alle opvoeding kulmineer deur die vorming en ontwikkeling van die wordende persoonlikheid. Andersyds beïnvloed ook die samelewing die skool, en gevolglik die kind se wordende persoonsroeping.

Hierdie wedersydse wisselwerking in die onderwys en opvoeding met die afsonderlike skoolvakke, o.a. Geskiedenis, Aardrykskunde en Natuurkennis, verskil egter wesenlik van mekaar.

(3) Geskiedkundig verskil hierdie wisselwerking van die van Aardrykskunde en van Natuurkennis.

Ons het tevore reeds vasgestel dat die Sosiale Studies die wese van Geskiedenis reduceer tot 'n historistiese benaderingswyse.

Progressivisme bied andersyds nie plek vir vir tradisionele bindinge in die historiese voortgang van die mens, die samelewing en die kultuur nie, omdat die pragmatistiese toetssteen in die kader van die sosialistiese denke slegs kan aanpas by die materiële kultuur van die wisselwerking wat Aardrykskunde-

en Natuurkennisonderwys bied vir die bevrediging van die behoeftes van die kind en die mens - dus 'n binding aan, aanpassing by en wisselwerking met 'n kunsmatige milieu.

Die volgende aanhaling staaf die voorgaande bewering: „No longer can education neglect in its objectives and in its programs our relationships with other peoples and other nations..... The content of sociology and the research techniques potentially available in sociology may contribute greatly to the determination of objectives in education and it also may be of great value in periodic checking to determine if such objectives have been attained" ¹⁾.

Voeg hierby die „social engineers" se uitgangspunt in die Sosiale Studies „... dat die mens 'n sosiale wese is en dat hy as individu opgelei moet word om as lid oers van 'n groep en uiteindelik van die mensdom 'n volwaardige en gelukkige lewe te lei"²⁾, dan val die beskouing oor die mens, nl.

dat hy nie sosiaal is omdat hy individu is nie, maar hy is individu omdat hy sosiaal is, binne die versosiologisering van die opvoedingswese volgens die Amerikaanse en Engelse sosialistiese lewens- en wêreldbeskouing: die radikale empirisme, waarin die sosiale modale aspek uitgelig word uit sy kosmiese samehang en verband. Dit lei

1. Moore & Cole: Sociology in educational practice, p.20.

2. T.G.D.: Voorgestelde leergang vir Sosiale Studies in die laerskool, p. 6.

nie alleenlik tot 'n kulturele determinisme nie, maar wanneer die waardetoetssteen van die Pragmatisme by die kulturele determinisme aangê word, dan is die gevolge van die opvoeding veel erger. Röpke gee die antwoord: „It seems that in all great crises of world history the majority of people have completely deceived themselves as to where they stood, just as if Providence had drawn a veil over the impending disaster Simultaneously by means of a wrongly directed democratisation of intellectual life and of a universal technical, scientific and utilitarian education at the expense of an historical, philosophical and literary one, the cultural pyramid has been levelled in a manner which will be familiar to readers of Ortega Y Gasset's "Revolt of the Masses" and with results which are apparent to all, namely, a shocking shallowness and brutalisation of outlook, a lack of respect for others or themselves, a general wish to interfere in what is not one's business, claims on the part of the mass to push their way into every intellectual and spiritual corner and the creation of an intellectual proletariat, the most explosive dynamite for any society whatsoever. Humanistic education upon which European culture depends and which, owing to various renaissances somehow managed to survive throughout the ages, seems at the

present time definitely to be in question" 3).

Die kulturele determinisme mond dus onder die pragmatistiese klem uit in materialisme - ekonomiese determinisme. Hiermee word die ewewig tussen gesag en vryheid versteur. Die „sosiale“ - die menslike samelewing en die groep - is die enigste verklarings- en bewysgrond van alles. Die genetiese opvatting oor die opvoeding word vernietig deur 'n groepsverabsoluteringsideologie: die mens is die produk van die samelewing.

Om nou die wisselwerking binne die raamwerk van die ervaringskonstruksies tot 'n ervaringsveld te benader en te verklaar dui op die „byna eindeloosheid“ 4) van die omnibus-konglomeraat, wat wissel nie alleen van die algemeenste nie maar ook tot die maklike.

Die aanvaarbaarste indeling waarmee die wisselwerking in die Sosiale Studies bewerkstellig kan word, gee Hodgson: „There is considerable consistency among the various city school systems and state departments of education regarding topic selection for grades 1 - 111. There is also general agreement among the social studies specialists that the topics currently taught are both desirable and recommended : e.g. grade 1 - Pets, Our Homes, Our Schools; grade 11 - Community Helpers, Life on Our Farm, and Pets; •

5. Röpke: Civitas Humana, pp. 131, 135.

4. Beaucamp: Planning the Elementary School Curriculum, p. 202.

grade III - Food, Shelter, and Clothing.

In grades IV - VIII, there is less agreement, but the following topics are found

most frequently: grade IV - World Folk,

Local Community, Pioneer Days, Indians,

Eskimos; grade V - U.S. History and Geography;

grade VI - Europe and Asia, Our American

Neighbors; grade VII - Europe and/or United

States, Local Community, Local State.

A sharp difference in suggested topics is found in grades IV and VII. City school systems are currently placing emphasis on World Folk in grade IV while the state departments recommended the study of the local or state community" 5).

'n Volgende benadering om die wisselwerking te interpreteer is in 'n gedetailleerde uiteensetting in handboeke wat aspirant-onderwysers „in the area of elementary school science" bestudeer. Hierin stel Craig die aarde en die kosmos, lewe op aarde, die energie van die aarde en die gebruik van wetenskap in die sosiale lewe voor as die vertolking van die terreine van lewe 6).

Wieteenstaande die wisselwerking wat daarin opgesluit lê, word die fout begaan om opvoeding, leer en lewe as identies te beskou. Dit pas in die programme van die radikale beplanners, o.a. van die Sosiale

5. Hodgson, F.M.: "Trends in Social Studies in the elementary schools" in School and Society; vol 80, September, 18, 1954; p. 86, geneem uit Beaucamp: Planning the elementary school curriculum, p. 203.

6. Vgl. Craig, G.F.: Science for the elementary school teacher; Ginn and Company, 1947.

Studies.

Geskiedenisonderrig in progressivistiese sin en betekenis kan slegs as benaderingsmetode by die sosiokulturele werklikheid aanpas en inpas: die Sosiale Studies se ervaringsveld.

Geskiedenisonderrig kan alleenlik tot sy reg kom wanneer geskiedenis volgens sy aard en wese op so 'n wyse geïnterpreteer word dat die wisselwerking lewende betekenis in die verbeeldingswêreld en geesteswêreld van die kind verkry. Enersyds hou dit in 'n verplasing van die kind as aktiewe lid van 'n bepaalde gemeenskap of volk gebonde aan die toentertydse plek, tyd en situasies in, in die strewe na ideale, volkstradisies, volksankers ens., andersyds, wat alles gesamentlik vervat is in en voortvloei uit 'n lewens- en wêreldbeskouing. Hieraan is hy histories veranker, daarin is hy histories gewortel. Dit wat die mens en kind in die geskiedenis bevredig en beveilig het : volksankers, -tradisies en -gewoontes, is sy historiese geworde lewens- en wêreldbeskouing, die brug wat die hede oor die verlede span as die behoudende mag, die konserwatiewe, om die progressie op 'n gesonde wyse te rem.

Geskiedkundig is die wisselwerking dus die interpretasie van die waarheid en die gees van die historiese voortgang as 'n projeksie van die wordende self van die kind op die aktiewe belewing van die gees, tyd en

plek van die verlede in sy verband met die hede. Die wisselwerking is die stabilisering en bestendiging van die waardes uit al die modale aspekte in hulle kosmiese samehang en verband: die trots om jou volk, vaderland, sy godsdienstige, morele en sedelike tradisies, sentimente, gewoontes en gebruike van die verlede te ken en lief te hê is 'n wisselwerking van die innerlike geestelike lewenskapitaal van die kind van die hede met die goeie van die verlede waardeur sy wordende persoonlikheid op gesonde wyse bevrug word, omdat sy historiese ankers kragte is wat terugreik en ingeplant is in die verlede van sy eie voorgeslagte se denke, gevoel, handeling en gebeurtenisse met andere; ja, dit strek uit oor die geskiedenis van die Westerse wêreld. In hierdie sin sien ons nie die interpretasie van geskiedenis as historistiese benaderingswyse : 'n opsplitsing in en ineensmelting met die ander kulturele vakke van die skool, sodat die mens hom orals moet aanpas omdat tyd, ruimte en afstand vandag verdwyn het nie.

Ons wys hierdie verabsoluttering van die algemene sosiale modale aspek van die hand, maar dan is ons ook bewus daarvan dat „... de bestudeering van de eigen omgeving, (locale historie) zou kunnen ontaarden in het verwerven van allerlei minder belangrijke historische feiten, terwijl anderzijds het eenzijdig verheerlijken van eigen omgeving en eigen land zou kunnen voeren tot het

nietgewilde chauvinisme. Men verwarre echter de studie van het milieu niet met „heemkunde“. Daar is inderdaad verschil tussen het geen het eerste wil en het tweede nastreeft“ 7).

Inderdaad bestry die Calvinistiese lewens- en wêreldbeskouing hierdie gevaar, omdat die organiese beskouing oor geskiedenis en sosiale visie hierdie lewens- en wêreldbeskouing by die kind inskerp om dit sy eie te maak. Dit wil sê die Geskiedenis verkry mettertyd in die laerskool met die interpretasie van daardie gees en waarheid geestelike inhoud en betekenis deurdat die kind dit bewus nastrewe, soos blyk uit sy lewenshouding ooreenkomstig die Groot Gebod.

Op hierdie gronde is die verligte burgerskapsidee nie net die gesonde en regte liefde vir volk en vaderland soos gebou op progressie in reformatoriese sin nie, maar in die ruimte, tyd en afstand beskik hy oor die tradisionele bindinge as die sterk sement in ooreenstemming met religieuse integrasie. Hiermee bly o.a. sekere elemente van die ewewig tussen vryheid en gesag gehandhaaf, realiseer by gesag en norm - sy taak en roeping. Hy word gevorm en ontwikkel om homself te bly met 'n wordende persoonlikheids- en normbesef om sy eie te handhaaf te midde van die modernistiese op-

7. Van Mourik, J.: De Vernieuwing van opvoeding en onderwys. (Het Belgische Nieuwe Leerplan voor de lagere school. Een verslag van een bezoek aan ± 100 leerjaren der lagere scholen in België. De betekenis van het nieuwe Belg. leerplan voor het lageronderwijs in Nederland); N.V. Uitgeverij V/H C.A. Mees, Schoonoord, MCMLXVIII; p.25-26.

vatting van progressivisme soos dit o.a.

in die integrasie-idee tot uiting kom. Meer nog, sy binding aan God met bande van liefde en diens wys hom na sy oorspreng, wese, roeping en bestemming, óók teenoor sy medemens, sodat hy die gesonde perspektief van lewensbeskouing en sosiale visie nie verloor nie.

Die wisselwerking van die geestelike aktiwiteit van die historiese voortgang verskil van die wisselwerking van Aardrykskunde en Natuurkennis, deurdat by laasgenoemde twee skoolvakke dit 'n wisselwerking is met die konkrete, d.i. die objektiewe kultuur wat gevorm word uit die rykdom van die verskeidenheid wat God in die natuur weggelê het vir die mens om dit om te vorm en te laat ontplooi.

Die wisselwerking tussen Geskiedenis, Aardrykskunde en Natuurkennis het tot gemeenskaplike die sosiale, d.i. die mens en die groep, die mens en die gemeenskap of samelewing, waar lg. twee kulturele skoolvakke praktiese, konkrete wisselwerking met die fisiese milieu is: by Aardrykskunde is dit wat die mens en die groep van die aarde gemaak het in die skepping van gebruiksbehoeftes ter voorsiening van die pragmatiese in die lewe van die mens en die groep, terwyl dit by Natuurkennis 'n wisselwerking is van die mens en die groep met die struktuur van die skoonheid van die natuuremgewing om

geleidelik tot die gees van natuurwetenskaplike waarneming, selfondersoek en die gevolgtrekkings te kom.

Die wisselwerking word bepaal deur die anders gearde wese, doelstelling en inhoud van die kulturele skoolvakke in samhang en verband met die totaliteitstruktuur van die opvoeding en onderwys. Geskiedenis- en natuurwys beklemtoon die abstrakte: individuele en sosiale gesindheid vir sosiale besluit, terwyl Aardrykskunde en Natuurkennis die kontak met die konkrete, uiterlike beklemtoon om die subjektiewe van die kind en die groep te beïnvloed, te vorm en uit te bou.

Die wisselwerking is diepgaande van aard, hoewel toegegee kan word dat die korrelasie by die „object lessons“⁸⁾,

d.i. Aardrykskunde, Natuurkennis e.a. baie nou is, bv. by die eenhede van 'n projek wat uitgevoer moet word⁹⁾.

Die wesenlike verskil in die wisselwerking tussen Geskiedenis aan die een kant en Aardrykskunde en Natuurkennis aan die ander kant is dat by Geskiedenisonderrig die tradisie gesonde rommings by die progressie tot hervorming aanlê deur middel van die organiese verbinding van geskiedenis en sosiale

8. Vgl. o.a. Cox Thos. A en Macdonald R.F.: The suggestive handbook of practical school method. A guide to the school-room and examination room, Twentieth edition; Blackie & Son, Ltd., London, 1910; hoofstuk 6. Vgl. hiermee hoofstukke XVI, XVII.

9. Vgl. bv. Paedagogisch centrum van de N.O.V. cursus onderwysvernuwing, Les 18; „Doorbreking van de volledige vakkeensplitsing in het tweede en derde leerjaar“.

visie om gesonde individuele en sosiale gesindhede in te skerp vir sosiale besluit by die wordende persoonsroeping.

By die Sosiale Studies pas die tradisie nie by die progressivisme in nie, want „geskiedenisonderrig“ is heeltemal gereduseer tot 'n „metode“, waarby die sosiale modale aspek uitgelig is uit sy kosmiese saamhang en verband en allesoorkoepelend is, sodat die sosiale visie aanpas by die pragmatistiese toetssteen van die sosialistiese lewens- en opvoedingsbeskouing. Dit moet lei tot 'n kulturele determinisme, wat deur die materiële, die objektiewe kultuurbeklemtoning van die ander kulturele konglomeraat van ineengesmolte skoolvakke die rigtingswyser na ekonomiese determinisme is.

Hierdie opvoedingsrigting is die wegbereider wat die krom paais vir die totalitêre staat en maatskappy reguit maak. Op hierdie wyse word die gelykskakelingsproses voltooi: „... to give to children an ever-widening understanding of life, outwards in space and backwards through time“¹⁰⁾. In skrilke kontras hiermee, d.i. met die uiterste Humanisme, staan „Die aarde behoort aan die Here en die volheid daarvan, die wêreld en die wat daarin woon“ (Psalm 24). Dit kan nimmer met die Sosiale Studies en wat dit beoog, versoen word nie !

10. T.O.D.: Voorgestelde leergang vir Sosiale Studies in die laerskool, p. 2.

4. Op prinsipiële gronde moet die Sosiale Studies as geheel verwerp word:

a. Die deur en deur humanistiese aard daarvan.

Die sosialistiese lewens- en wêreldbeskouing tree sterk na vore deur die oorbeklemtoning van die sosiologiese aspek in die onderwys en opvoeding met die Sosiale Studies, om die volgende redes:-

- (1) Die algemene sosiale modale aspek word verabsoluteer omdat dit uigelig word uit sy kosmiese samehang en verband. Die herleiding en redusering van alles wat geleer word, tot konkrete tussenmenslike verhoudinge op die basis van willekeurige ervaringskonstruksies uit die sosiale vakwetenskappe waaraan die Sosiologie ten grondslag lê, is 'n vorm van radikale empirisme, wat lei tot kulturele determinisme. Wanneer die toets van die Pragmatisme en Eksperimentalisme aangelê word, word die uitgangspunt progressivisme, waarmee die kulturele determinisme 'n kondisionering word van sosiale bruikbaarheid en nuttigheid of utilisme op die basis van materialisme.
- (2) Die kondisionering van tussenmenslike verhoudinge tot 'n kulturele determinisme en spesifiek ekonomiese determinisme is moontlik, omdat die nivellering van die waardes en die verskeidenheid 'n lugleë ruimte skep, wat opgevul word met die tussenmenslike gelykskakelingsverhoudinge by die groepe leerlinge in die klaskamers.

Die uiteindelike gevolg hiervan is die skepping van 'n nihilisme, 'n toestand waarin in niks geglo word nie - 'n uiterste skeptisisme, wat uitmond in totalitarisme, wat 'n rewolusionêre lewensideologie is om die ewewig tussen gesag en vryheid te versteur, die beginsel van soewereiniteit in die kring en die bestaande institusies te vernietig om prinsipos op te bou wat vir ons lewensvriend is, om die mens, die samelewing en die kultuur te verknog aan 'n demokratiese sosialisme.

- (3) Die ^{sosiale} vernatuurwetenskapliking en versosio-logisering met die Sosiale Studies is 'n radikale empirisme waartoe geraak word deur slegs gebruik te maak van een metode naas ander, nl. die fenomenologiese metode om die ervaringsverskynsels waaruit die lewe, onderwys, opvoeding en leer as identies met mekaar verklaar moet word as die enigste bewysgrond dat die vernuwingspogings in die opvoeding moet groei uit die rasionele, objektiewe en realistiese konglomeraat: die radikale empirisme van die Sosiale Studies.
- (4) Die Sosiale Studies beroof nie net Geskiedenis van sy aard en wese nie, maar die kulturele determinisme word met die materiële kultuur van Aardrykskunde en Natuurkennis deursuur tot ekonomiese determinisme.

Die Geskiedenis as „metode“ in die omlysting van die „social engineering“ kulmineer in historiese materialisme, wat dieselfde is as ekonomiese determinisme en deur die

totalitêre lande voorgestaan en aanvaar word.

Die skidslyn tussen die Demokratiese Sosialisme van die Verenigde State van Amerika en Engeland aan die een kant en die Sosialisme van Rusland aan die ander kant is baie klein : aldrie praat van dieselfde ding, en dan sien Bertrand Russell, 'n Britse filosoof, EEN WÊRLDREGERING tussen die V.S.A. en Kommunistiese Rusland.

- (5) Die Sosiale Studies bring historiese ontworteling mee as een van die vernaamste oorsake van die modernistiese gees van die hedendaagse mens, wat in die skool begin moet word om later die hele menslike samelewing te vervorm.

Teenoor hierdie veruitwendigde en oppervlakkige produktiwiteit stel ons die historiese binding, wat 'n sterk sement vorm vir uiteindelijke religieuse integrasie.

Die inwendige produktiwiteit in die skoolarbeid is die innerlike voorwaarde vir uitwendige produktiwiteit, beide met reg van bestaan, want die een is voorwaarde vir die ander.

Prinsipieel moet die Sosiale Studies as geheel van die hand gewys word as humanisties van aard, omdat dit 'n poging met allerlei programme ook vir die skool is om alle individuele en sosiale probleme daarmee op te los.

Tereg merk Good op : „Educational Sociology is still in its infancy“.

b. Die on-Suid-Afrikaanse en antitradisionele aard van die Sosiale Studies.

Dat die Sosiale Studies op prinsipiële gronde geheel en al van die hand gewys moet word, moet nie gesien word as sou ons voorgoed om te wil vegeteer op die verlede alleen nie.

Inteendeel, hierdie beskouing is inderdaad 'n peiler in die diepte t.a.v. waardeoordele, wat die rigting vir die toekoms aandui.

Op genoegsame wyse is aangedui hoe sosialê verandering in die proses van integrasie, differensiasie, individualisering en spesialisasie aan progressie, as vernuwingsgedagte in die onderwys en opvoeding stukrag verleen en 'n verryking is van die Teoretiese Opvoedkunde soos die Teoretiese Opvoedkundige die empiriese gegewens, o.a. van die Opvoedkundige Sosiologie, sien en benut.

Nieteenstaande die snelle tegnologiese ontwikkeling en industrialisasie van Suid-Afrika mag en kan die algemene vorming van die jeug in ons laerskole nie verslaaf en prysgegee word aan hierdie verkeerd gerigte demokraties-sosialistiese vorm van totalitarisme in ons onderwys en opvoeding, dus aan Humanisme met sy uiterste konsekwensies nie. Dit staan radikaal antiteties teenoor ons Suid-Afrikaanse historiese geworde lewens- en wêreldbeskouing.

5. Die Teoretiese opvoedkundige besin hom op sy taak teen die agtergrond van ons Suid-Afrikaanse historiese geworde Christelik-nasionale lewens- en wêreldbeskouing.

In die kader van die Teoretiese Opvoedkunde besin

die pedagoog hom aangaande sy taak en roeping en laat hy die wysgerige lig val op die geskiedenis van onderwys en opvoeding soos dit in Suid-Afrika gegroei en ontwikkel het. Bingle skrywe: „In hierdie konstellasie is elkeen bewus van tradisie en gevestigde regte wat mettertyd sodanige beslag gekry het dat daaraan nie sonder skade getorring kan word nie. En tog moet die bestaande gebreke uitgeskakel word Wat hier te lande dus beoog word, is samesnoering van die onderwys deur 'n eenheidsbeleid wat provinsiaal uitgevoer moet word. Met 'n uniale onderwysbeleid word bedoel dat daar een koers en rigting ten opsigte van die breë grondslae van die opvoeding dwarsdeur die land moet geld. Hierdie basiese beginsels behels dat 'n Christelike volk behoefte daaraan het dat sy onderwys positief Christelik moet wees en dat hierdie beginsels daadwerklik nagestreef moet word; dat die nasionale kultuur oral met vrug aan die volgende geslag oorgedra word deur die medium waarop elke mens geregtig is, nl. die moedertaal; dat al die kinders van die volk, afgesien van waar hulle woon, alle geleentheid tot die onderwys waarvoor hulle aanleg het, sal hê; dat plaaslike inisiatief aangewend sal word in diens van die opvoeding, sodat die ouer sy regmatige verantwoordelikheid sal dra en regte sal hê kragtens ons beginselopvatting...¹⁾. Verder: „Sosiale Studies bedreig albei hierdie elemente (Christelik-nasionaal) op subtiële wyse: daar word by die onderwyser en kind 'n denkrigting gekweek wat vreemd aan die Christelike is, en die

1. Bingle, H.J.J.: Uniale Onderwys is so Oud soos die Unie" in Die Vaderland, Jg. XXIV, Nr. 7081, 5 Oktober 1959; p. 10.

kind word eerder internasionaal as nasionaal opgevoed" 2).

Die Christelik-nasionale opvoeding ken, aanvaar en pas tradisie in die sin van progressie op die onderwys toe; die sosialistiese opvoedingsrigting ken, aanvaar en pas progressivisme met die Sosiale Studies toe en misken tradisionele waarde en godsdiens op subtiële wyse met die „social engineers" se tegniese en sofistiese taalomskrywinge, om eintlik alle lewensankers en waardes te nivelleer met hulle gelykskakelingsproses deur middel van die opvoeding en onderwys.

Dat Suid-Afrika 'n geweldige krisis tegemoetloop, is 'n ope geheim ! As hierdie rigting die tipiese van die westerse progressivisme in die onderwys is, dan is dit vir Suid-Afrika nuut !

Laat ons vas staan op die Calvinistiese lewens- en opvoedingsbeskouing en nie gryp na middele wat historiese ontworteling as dodelike kieme vir die gesonde bestaan en voortbestaan van die sedelike en geestelike welsyn van ons gemeenskap en samelewing in hom omdra nie. En die minste van alles moet met die onderwys en opvoeding in ons skole met verkeerd gerigte onderwysstelsels begin word, want opvoeding is die middel om die samelewing te beïnvloed, te verbeter en bowenal te hervorm. Maar ook kan dit die middel word om die samelewing en die samelewingsorde te vernietig.

2. Idem: Woord en daad, p. 6.