

## **5. GEDIFFERENSIEERDE EN GEÏNTEGREERDE MENSLIKHEID: DIE EGTE KONTEKS VAN DIE LOGIES-ANALITIES- GEKWALIFISEERDE SKOOL**

### **5.1 Inleiding**

In hierdie hoofstuk sal veral die probleem-relevante aspekte van die reformatoriese tradisie baie kortliks aan die orde gestel word. Eerstens sal iets gesê word oor die algemene aard van hierdie tradisie, daarna sal die kosmologie, antropologie en samelewingsleer daarvan kortliks gestel word. In die antropologie sal veral meer gesê word oor die plek en waarde wat aan die affektiewe en die logies-analitiese funksies van menswees toegeken word. Hierdie subaksent is natuurlik met die oog op die probleemstelling en dus ook met die oog op 'n gesprek met die VSA-onderwyshumanisme. Hierdie gesprek wat algaande opgebou word, word uiteindelik in 5.3 afgesluit. Deurgaans sal gewys word op die reformatoriese opvatting van 'n integrering van hierdie twee menslike funksies. Laastens sal op die verskynsel van ontsluiting en die taak van die skool in hierdie verband gelet word. Aangesien die kwessie van die universele sin en die spesifieke kwalifisering van die skool as instelling 'n fundamenteel-opvoedkundige probleem is (kyk 4.2.8), sal in die afdeling oor die kwalifiserende funksie van die skool 'n ietwat ongewone benadering gevolg word. Daar sal naamlik nie slegs op die reformatoriese siening gelet word nie, maar daar

sal ook as wyse van intersubjektiewe kontrole aangesluit word by nie-reformatoriese en nie-onderwyshumanistiese sienings, naamlik dié van Langeveld en Barrow.

## **5.2 Die reformatoriese- wetenskaplike tradisie**

### **5.2.1 Inleiding**

Daar is allerlei knellende vrae by die bekendstelling van die reformatoriese tradisie. Een so 'n vraag, vir buitestaanders, is of onder "reformatories" dieselfde as "reformisties" (kyk 3.5.3.4.1) te verstaan is. Met reformisties word dan bedoel die ongekwalifiseerde strewe om maatskaplike misstande te verbeter. Hoewel daar meer as 'n blote semantiese verband tussen die terme "reformisme" en "reformatories" bestaan, sal hier nie op sodanige problematiek ingegaan word nie. Die eerste spesifieke kenmerk van die reformatoriese tradisie is dat dit uit Bybelse motiewe ontwerp is. Binne die kader van die Christelike denkgemeenskap en van wetenskaplikes wat ook Christene is, vertoon die reformatoriese tradisie ook onderskeidende kenmerke. Dit wil naamlik die tipisiteit van die Christelike tradisie nie beperk tot 'n sogenaamde substantiewe siel en instellings soos kerk, huwelik en gesin, die persoonlike lewe en enkele ander geselekteerde interpersoonlike verhoudings nie. Dit wil die Christen se gebruik van die wetenskap ook nie maar beperk tot die mate waarin dit 'n teologie ondersteun nie. Die reformatoriese tradisie is 'n doelbewuste projek om die hele lewe, dus ook die hele wetenskap en die hele skepping op 'n nie-fundamentalistiese wyse in die lig van die Bybelse skeppings- en verlossingsboodskap te verstaan.

Met bostaande gesê, is alle onduidelikheid steeds nie uit die weg geruim nie. So is byvoorbeeld al beweer dat 'n belangrike deel van hierdie tradisie neo-Hegeliaans geïnspireer is (kyk Antonites, 1972; Strauss, 1973). Kock (1973) behandel ook 'n aantal punte van kritiek wat op die reformatoriese wysbegeerte uitgebring is. Voorts is die term "reformatories" net soveel van 'n sambreelterm as wat die geval met die onderwyshumanisme was (kyk 2.2). Is uiteenlopende rigtings soos die Protestantisme, Lutheranisme, Calvinisme, puritanisme, fundamentalisme en evangelistiese tendense hierby in te sluit? Ja en nee. Soos met die humanisme sou ook hier 'n uitgebreide genealogie van die reformatoriese tradisie opgestel kon word. Die reformatoriese tradisie het ook onder andere elemente uit beide oud-Christelike en nie-Christelike sienings gebruik om 'n eietydse Christelike filosofie te ontwerp.

In die opvoedkundige gemeenskap van Suid-Afrika is (was) die reformatoriese tradisie in sommige kringe ongewild (vgl Landman, Van Zyl & Roos, 1975:32-34). In hoeverre hierdie tradisie self vir sy ongewildheid verantwoordelik is en in hoeverre die ongewildheid op misverstand berus, sal nie hier oorweeg kan word nie.

Wat egter wel hier gestel kan word, is dat die reformatoriese tradisie, getrou aan Calvyn en Luther in "onverbiddelelike selfkritiek" (Schoeman, 1983:280) sy eie tradisies moet evalueer en herwaardeer. Soos baie ander wetenskapstradisies strewe ook die reformatoriese tradisie nie daarna om onfeilbare gevolgtrekkings te maak nie (vgl Van der Walt, 1978:157). Voorts moet hierdie tradisie ook konsentreer

op die gemeenskaplike grond wat dit met ander tradisies deel (Schoeman,1983:281). Hierdie gemeenskaplike bodem is nie slegs die skepping in die algemeen nie, maar ook die wetenskapsproblematiek wat daaruit volg. In letterlike Bybelse sin beteken die eenheid van skeppings- en verlossingsboodskap egter ook dat daar in liefde met die voorstanders van alle wetenskaplike tradisies omgegaan moet word. Dit beteken dat die verlossing uit die verskeidenheid van vakwetenskaplike probleme sowel in die lig van die verlossing as in die lig van die skepping saam met andersdenkendes gesoek moet word en nie maar op 'n meganistiese wyse kortpad as 'n pakket afgekondig word nie. Wat hier nie onderbeklemtoon mag word nie, is dat die wet van God juis ook skyn in die vakwetenskaplike probleme wat deur sowel nie-Christelike as anti-Christelike denkwyses ervaar word.

Binne die reformatoriese tradisie self moet daar egter ook na universaliteit gestrewe word. Hierdie tradisie bevat self baie lyne, ondanks die oorkoepelende beskrywing wat hierbo gegee is (kyk verder Institute for the advancement of Calvinism,1976; Kock,1973). Hierdie navorsingsprojek verloop egter grootliks op die algemeen-filosofiese veronderstellings soos geartikuleer word deur veral Dooyeweerd (1969) en Strauss (1980) in lyn met skrywer hiervan se skoling. Die fundamenteel-opvoedkundige veronderstellings van hierdie studie is veral op die bydraes van Schoeman (1983) en Van der Walt (1980) gebou. Schoeman het ook op Dooyeweerd en Strauss gebou. Van der Walt weer het ook aansluiting by Vollenhoven, Stoker, J Chr Coetzee en Van Wyk gevind.

Daarmee is hierdie navorsing soos mettertyd in hierdie

hoofstuk sal blyk egter nie oormatig gekompromitteerd nie. Daar is immers belangrike onderlinge punte van verskil tussen hierdie ry van invloedryke persone. Nietemin is hierdie navorsing aangepak in die gees van bydraes uit hierdie subkultuur binne die reformatoriese akademiese gemeenskap.

## 5.2.2 Kosmologie

### 5.2.2.1 Inleiding

Subjektiwiteit in die reformatoriese tradisie is nie sondermeer die innerlike wêreld van die individu nie. Subjektiwiteit verwys na die onderworpenheid van alle menslike en nie-menslike aspekte en entiteite aan die letterlik allesdekkende wet van God (Dooyeweerd, 1969, vol 2:8).

Met wet van God word nie maar 'n fundamentalistiese opvatting bedoel nie, maar dat hierdie wet die oorspronklike woord van God is toe die skepping in aksie geroep is. Sodoende is die wet van God werkend ook voor en na die ontstaan van die Bybel. Voorts is hierdie wet teenwoordig in, maar nie identies met enige van die historiese gestaltes daarvan nie.

Hierdie bevrydende verstaan van die wet van God maak die reformatoriese tradisie minder kwesbaar vir enige van die nie-Christelike apologetieke as wat ander Christelike tradisies is. Onderworpenheid aan die bo-historiese, bo-tydelike wet van God is egter geensins in 'n meganistiese sin te verstaan nie. Die menslike heersersaanleg impliseer die vryheid van keuse en kreatiwiteit wat in die skeppingsverhaal (Gen 1:28) aan hom toegesê is. Daarom is die

kultuur altyd opdrag en nooit voltooidheid nie. Daarom is die mens baie minder instinkvas as die dier. Menslike kreatiwiteit kan wel die wet teengaan, dog dit kan nooit die wet van God te bowe gaan of daarbuite staan nie. Kreatiwiteit verloop altyd binne universele bane soos kuns, ekonomie en taal.

Die sondeval bring egter mee dat die mens, vanweë sy heerseraanleg, in vryheid teen die wet van God kan ingaan. Hierdie ongehoorsaamheid onder die wet van God beteken eerstens dat die mens homself as God begin ag het. Vervolgens het die mens, in eiewysheid en in 'n poging om aan die wet van God te ontsnap, aspekte van die wet verabsoluteer, soos byvoorbeeld te sien is in die bestaan van -ismes soos liberalisme, meganisme, vitalisme, nasionalisme en kerkisme. Hieruit volg slegs 'n eensydige, gedeeltelike en bedrieglike navolging van die wet van God (Dooyeweerd, 1969, vol 1:46-47).

Die enigste wyse waarop hierdie sondige verwardheid in beginsel opgeklar kan word, is deur die verlossing in Christus in 'n letterlike Bybelse sin in die hele lewe effektief te maak. Ook in die akademiese lewe sal dit 'n verandering van perspektief meebring.

Vervolgens kan die wyses waarop die wet van God in die skepping geld aan die hand van drie instrumente van die reformatoriese wysbegeerte gestel word. Hier kan vooraf beklemtoon word dat hierdie drie instrumente bedoel is om die Christelike denkwysie oor Gods skepping 'n egte wetenskaplike faset te gee. Indien dit mettertyd sou blyk dat hierdie instrumente self ook bydra tot 'n skeefgetrekte voorstelling van die skepping -- soos die geval by die -ismes -- sal

hierdie instrumente hersien of selfs vervang moet word. Hierdie drie instrumente is bedoel om die volgende velde in die skepping te bestryk:

\*'n Universele tydelike wettelikheid wat in die skepping sigbaar is;

\*'n Verskeidenheid modaliteite of funksies waarbinne strukture moontlik word en waaraan die wettelikheid van die skepping herkenbaar is;

\*'n Tipiese wyse waarop strukture soos samelewingsinstellings, gebeurtenisse, natuurdinge en die mens verklaar word.

Nou kan oorgegaan word tot 'n bespreking van die instrumente self.

#### 5.2.2.2 Die wetmatigheid van die kosmos

Met wetmatigheid word veral bedoel hoedat God en skepping van mekaar geskei is (Van der Walt, Dekker & Van der Walt, 1983:48). Hierdie wette is egter nie op 'n afstand van die dinge wat daardeur bepaal word nie. Die wette is egter wel voor en na die verskyning van spesifieke dinge. Wette sonder korresponderende subjekte is sinloos, maar eweneens is die oordrewe waarde wat aan die individualiteit van gebeure of persone geheg word 'n illusie. Alle verskeidenheid verskyn steeds binne sekere universele kaders. Die prototipiese mensbeeld van die onderwyshumanisme is 'n voorbeeld van hoedat die dwingende wetsy van die skepping wel ook deur hierdie rigting waargeneem word (kyk 3.2.2).

### 5.2.2.3 Die modaliteite en die ontsluiting daarvan

Modaliteite is 'n wyse of dimensie waarop die universele wettelikheid van die skepping as 'n verskeidenheid teenwoordig is. Hoewel die presiese hoeveelheid modaliteite geen dogmatiese aangeleentheid is nie -- nadere onderskeidings is al gemaak rondom die fisiese en psigiese wetskringe -- word daar soms vyftien modaliteite onderskei, naamlik:

getal, ruimte, beweging, energie, laws, gevoel, logiese denke, die historiese, simboliek, sosiale omgang, ekonomie, harmonie, regspraak, moraliteit en geloof (Dooyeweerd, 1969, vol 1:24).

Hierdie modaliteite is volgens die beginsel van soewereiniteit in eie kring onderling onherleibaar, behalwe daarin dat hulle sekere gemeenskaplikhede het waarvan die belangrikste is dat hulle die gemeenskaplike botydlike wet van God tot uitdrukking bring. Die onderlinge onherleibaarheid sluit ook nie 'n onderlinge samehang uit nie. Hierdie samehang beteken dat in enige enkele modaliteit daar 'n onderskeidende sinkern is -- byvoorbeeld, in die ekonomie is die sinkern besparing -- maar hierdie sinkern kan slegs in samehang met die orige veertien (?) modaliteite verstaan word. So veronderstel die ekonomiese modaliteit die modaliteit van ruimte. In die mees konkrete sin kan hierdie veronderstelling soos volg aan die hand van 'n ekonomiese gemeenskap gedemonstreer word: Ekonomiese sukses veronderstel ruimtebenutting in byvoorbeeld afsetgebiede of veld van ontwikkeling. Voorts word die ekonomiese modaliteit slegs

behoorlik ontsluit (ten volle genormeer) indien die daaropvolgende modaliteite by die verstaan daarvan ingesluit is. So word die geloofsmodaliteit in die ekonomiese lewe gedemonstreer aan die hand van sakevertroue en die vatbaarheid daarvan vir byvoorbeeld politieke skommeling.

#### 5.2.2.4 Die individualiteitstrukture

Strukture of entiteite is 'n ander dimensie in die wet van God. Die dimensie van individualiteitstrukture komplementeer die dimensie van modaliteite. Dit is ook net so 'n transendentale voorveronderstelling soos dié van modaliteite wanneer enige wetenskaplike analise onderneem word (Strauss, ca. 1969:251).

So is 'n doodgewone klip op enige plek in die heelal 'n fisies-chemies-gekwalfiseerde ding wat as struktuureenheid subjektief binne die eerste vier modaliteite optree. Die klip kan egter ook verobjektiveer word deur ander hoër gekwalfiseerde entiteite. So word dit in die sesde (die psigiese) verobjektiveer as 'n skerpioen dit tot nes sou maak en in die dertiende (die juridiese) as 'n betogter dit na die polisie sou slinger (vgl ook Van der Stoep, 1969:87 oor die betekenis van klippe). Hier kan inderdaad van die eksterne objeksfunksies van dinge gepraat word (Van der Walt & Dekker, 1983:46).

[Die planteryk is subjektief binne die eerste vyf modaliteite en die diereryk binne die eerste ses. Die mens is subjektief binne al vyftien modaliteite.]

Entiteite is egter nie sonder meer 'n blote saambundeling van

modaliteite nie. Modaliteite verwys meer na die "hoe" van entiteite. Entiteite is egter strukture en dus kan na die "wat" daarvan gevra word. Entiteite vertoon dan meesal 'n sekere enkaptiese of gebundelde struktuur. Enkapsis verwys na die wyse waarop verskillende strukture in mekaar ingevou lê. So is 'n dier wel 'n psigies-gekwalfiseerde struktuur, maar dit bevat twee anders-gekwalfiseerde strukture waarsonder die bestaan van 'n dier ondenkbaar sou wees. Die eerste anders-gekwalfiseerde struktuur is die fisies-chemiese. Hierdie struktuur verwys na die stowwe soos water en kalsium wat self nie leef of voel nie maar op 'n verobjektiveerde wyse 'n unieke verskyning in die vegetatiewe lewensprosesse van die dier maak. Hierdie standpunt staan teenoor ander standpunte in die biologie. Dit verskil byvoorbeeld van die holistiese tendense wat hierdie fisies-chemiese strukture as werklik lewend beskou. In hierdie holistiese standpunt word 'n geheel-delefiguur hanteer waar die dele dieselfde kwalifiseringsfunksie as die geheel het. In die reformatoriese tradisie is die dele egter anders-gekwalfiseerd (Strauss,1980:163). Uiteraard staan hierdie standpunt ook teenoor die materialistiese wat alle lewens- en psigiese prosesse as 'n blote komplekse fisies-chemiese struktuur sien.

Die tweede anders-gekwalfiseerde struktuur in die dier is die vegetatiewe wat 'n bioties-gekwalfiseerde struktuur is. Hierdie struktuur is ook op 'n unieke wyse in die psigiese struktuur ingebou.

Dat hierdie twee funderend-enkaptiese strukture geen selfstandigheid het nie, blyk uit die verval wat by hulle intree wanneer 'n wilde dier wat gevang word van skok kan

doodgaan en wanneer 'n hond (of mens) homself doodtreur.

Hierdie ietwat breedvoerige bekendstelling van enkaptiese strukture is noodsaaklik vir die antropologie en samelewingsleer wat aanstons bespreek sal word. Dit is ook noodsaaklik vir 'n beligting van die onderwyshumanistiese strewe om 'n integrering van die affektiewe met die logies-analitiese funksies van menswees in die onderwys te vestig.

Ten slotte moet weer eens daarop gewys word dat hierdie kosmologie van modaliteite, individualiteite, enkapsis en die bo-tydelike skeppingswet daarop bereken is om nie slegs enige verabsoluttering teen te werk nie, maar veral om die eie aard, dit is die skeppingsaard van strukture, suiwerder te kan verstaan. In hierdie ondersoek is die strukture wat ondersoek word, die mens, die skool en die enkaptiese sowel as die universeel-geïntegreerde samehang van die affektiewe met die logies-analitiese.

### 5.2.3 Samelewingsleer

Die bekendste beginsel van die reformatoriese samelewingsleer is die neweskikkende beginsel van soewereiniteit in eie kring. Hierdie beginsel is natuurlik in die hele kosmologie en antropologie ook belangrik. Die beginsel van soewereiniteit in eie kring is 'n wyse waarop verhoed word dat die relatiewe selfstandigheid van of 'n modaliteit of 'n samelewingstruktuur in die geheel-deleskema van 'n verabsolutterende tradisie ondermyn word. 'n Voorbeeld van sodanige verabsoluttering is wanneer die staat gesien word as die totaal van alle samelewingsverbande

(Strauss, 1980:311-312).

By nadere onderskeiding beteken hierdie beginsel ook dat die gesin 'n eiewettelikheid losstaande van die staat en los van die kerk het. Voorts het die skool 'n eiewettelikheid los van al drie voorgaande (Schoeman, 1983:128-129; Van der Walt, Dekker & Van der Walt, 1983:92; vgl ook Langeveld, 1967:100). Die beginsel van soewereiniteit in die kring verseker dat die onderskeie samelewingsverbande op gelyke voet, neweskikkend, naas mekaar staan. As die reformatoriese tradisie egter hiermee sou volstaan, sou dit niks meer as die skeppingsgronde van die liberalistiese beskouing aangedui het nie.

Die reformatoriese siening het egter verder gegaan en enige atomisering van die samelewing afgesny deur aan te toon dat, net soos enige modaliteit (Dooyeweerd, 1969, vol 1:3), ook die eieaardige samelewingsverbande 'n universele samehang vertoon. Die volgende uiteensetting sal aan die hand van die staatsteorie gegee word, omdat die samelewingsleer in die moderne era so sterk staatkundig bepaal is en die meeste historiese ingrype op samelewingsontwikkeling, byvoorbeeld die Tweede Wêreldoorlog, deur die staatsmasjinerie gestimuleer is. Hierdie staatsteoretiese uiteensetting dien later ook as model vir die samelewingskundige struktuuranalise van die skool (kyk 5.2.6.6). Die reformatoriese wysgeer, Dooyeweerd, het ook die grootste deel van sy samelewingsteorie aan die hand van die staatkunde gedemonstreer.

Hoewel die staat in die historiese modaliteit gefundeerd en in die juridiese modaliteit gekwalifiseer is, vertoon dit as

individualiteitstruktuur 'n tipiese deelname aan al 15 werklikheidsaspekte. So het die "mag" wat die staat in die uitvoering van regverdigheid hanteer 'n analogie met die energetiese modaliteit wat nie slegs metafories is nie, maar ook die samehang van die staat met die fisiese aspek van die werklikheid aandui. Staatsgebied vertoon die samehang met die ruimtelike. Op antesiperende wyse wys die juridiese kwalifikasie van die staat ook vooruit na die geloofsaspek in byvoorbeeld die sekerheid waarmee die staat regverdigheid navolg en sy beleid daaromtrent stel.

Voorgaande is 'n wyse waarop die universaliteit van die kwalifiserende aspek van 'n samelewingstruktuur gedemonstreer word. Dit is 'n universaliteit wat hoofsaaklik na binne vertoon word. Dieselfde universaliteit kan egter ook ekstern, na buite gedemonstreer word wanneer aangetoon word dat nie slegs die staat 'n juridiese funksie het nie. Die staat hanteer slegs die publieke versoening van 'n buite-staatlike juridiese problematiek. Maatskappye, universiteite, kerke, klubs, en trouens elke samelewingsverband genereer 'n hele juridiese kultuur. Selfs al sou die staat sekere basiese vereistes neerlê, bepaal elke verband of instelling sy eie juridiese persoonlikheid, selfs al sou daardie verband nie juridies gekwalifiseer wees nie. Hierdie samehang is 'n sogenaamde territoriale enkapsis tussen die staat en hierdie verbande "sonder dat enige nie-staatlike lewensvorm daarmee 'n integrale staatsorgaan word" (Strauss, 1969:277).

Voorts vertoon die staat 'n eensydige enkaptiese funderingsverhouding met talle nie-juridies-gekwalfiseerde strukture. Hiervan is finansiële bestuur 'n voorbeeld. Hoewel die begroting van 'n staat op belasting en nie op verdienste

gebaseer is nie, bly dit steeds 'n tipies ekonomies-gekwalfiseerde struktuur. Dat belasting gebruik word om inkomste te verwerf verwys slegs na die tipiese wyse waarop 'n anders-gekwalfiseerde struktuur op enkaptiese wyse ingebind word. Personeelbestuur is ook 'n tipies-ekonomiese struktuur.

Laastens vertoon die staat 'n korrelatiewe enkapsis met al die neweskikkende samelewingstrukture op sy gebied. Nie slegs maak hierdie strukture die staatstaak sinvol deur die generering van juridiese probleme nie. Dit verskaf ook die kulturele magsmiddele wat die staatslewe hoegenaamd moontlik maak. Hier word nie slegs aan belastingsfondse gedink nie maar ook aan 'n kommunikasiekultuur soos taal en telefone. Die staat word ook eenvoudig die kliënt van talle selfstandige instellings wat lewensnoodsaaklikhede aan hom lewer. Sulke instellings is nie ingebind in die staatstruktuur nie, hulle staan eenvoudig neweskikkend of korrelatief naas die staat. Dit is egter steeds 'n enkaptiese verhouding net soos wat 'n plant enkapties binne 'n sekere ekosisteem of umwelt staan.

Hierdie enkapsisfigure is hier ook met betrekking tot die samelewingsleer uitvoerig uiteengesit, omdat dit van belang is om die verskeidenheid aspekte van die skoolstruktuur in reformatoriese lig te verstaan.

## 5.2.4 Antropologie

### 5.2.4.1 Inleiding

Die mens, in die sentrum van sy bestaan, styg uit bo alle tydelike verskeidenheid wat dit mag openbaar (Dooyeweerd, 1969, vol 1:24; vol 3:783). Hierdie sentrum van die individuele bestaan is wel bo-tydelik in daardie sin, dog dit is steeds onderworpe aan Gods skeppingswet en dus subjek. Hierdie konsentrasiepunt van die individuele menslike bestaan is te verstaan soos byvoorbeeld die brandpunt van 'n lens wat immaterieel en daarbuite geleë is maar die hele sinvolheid van die lensstruktuur bepaal. Die hele mens in die tyd is nou ook uitdrukking van sy eksistensiële middelpunt (Schoeman, 1983:165).

Die menslike middelpunt is religieus. Hierdie religiositeit van die mens vind in sy volle liggaam uitdrukking, met ander woorde ook in die affektiewe en die logies-analitiese. As sodanig is hierdie religieuse eenheidspunt die eenheidsbasis van alle strukturele of modale verskeidenheid wat die mens mag openbaar. Enige religieuse verdeeldheid bedreig ook die samehang van onderskeibare menslike funksies.

Geeneen van die tydelike werklikheidsaspekte, hetsy die organiese of die affektiewe, die morele of die geloof, kan as skeppingsmatige en eksistensiële fokus of motivering van die menslike bestaan opgevat word nie (Dooyeweerd, 1969:vol 1:58-64). Hierdie leë, nie-substansiële hart of siel is religieus te verstaan maar dan religieus in 'n pre-, bo- en post-kerklike sin. Geen mens is sonder hierdie religiositeit

nie (Van der Walt, Dekker & Van der Walt, 1983:105-106). Hierdie religiositeit van die hart bepaal byvoorbeeld die kultiese organisasie van die mens wat in die Christelike gemeenskap as "kerk" bekend staan. Die menslike self gaan egter nie in hierdie kultiese gemeenskap op nie.

Deur sondeval, uitverkiesing, opvoeding, en bekering staan die religiositeit van die mens nie alleen individueel nie maar ook in gemeenskaplike verband. Die werking van hierdie religiositeit kan in beginsel slegs as Christelik of anti-Christelik aangedui word (Van der Walt, Dekker & Van der Walt, 1983:105). In die historiese verloop het hierdie gemeenskaplike religiositeit egter meer karakter ontwikkel en het Dooyeweerd, in aansluiting by die filosofiese historiografie van vier basiese religieuse grondmotiewe in die Westerse gemeenskap begin praat. Indien 'n spesifieke kunstenaar of denker, of 'n afgebakende kultuurpatroon of wetenskaplike denkproduk ondersoek word, moet egter al meer onderskeidings gemaak word om reg te laat geskied aan die eieaard of karakter van wie of wat ondersoek word. Dan word die werk van iemand soos Vollenhoven (1950) met sy probleemhistoriese metode belangrik om 'n stuk denkarbeid te ondersoek en dan as byvoorbeeld "parsieël-universalisties" te kan tipeer.

#### 5.2.4.2 Die vier basiese strukture

##### 5.2.4.2.1 Algemeen

Die menslike liggaam is nie iets wat apart van die estetiese, morele en geloofsmatige (pistiese) modaliteite verstaan moet word nie. In die reformatoriese wysbegeerte is die menslike

liggaam die totale mens na sy tydelike kant besien (Dooyeweerd, 1969, vol 3:89). 'n Kultiese handeling (geloof) is dus net soseer liggaamlik as 'n lewensproses (bioties). Die mens is egter wel onderskeibaar as vier enkapties-ervlegte strukture wat saamgebind optree as uitdrukking van die botydlike menslike hart.

#### 5.2.4.2.2 Die fisies-chemiese, die vegetatiewe en die psigiese strukture

Hierdie eerste drie strukture verwys na wat reeds in 5.2.2.4 genoem is oor die aard van 'n dier. Die menslike liggaam bind fisies-chemiese strukture enkapties in die bioties-gekwalfiseerde strukture in, terwyl laasgenoemde weer enkapties in die psigiese ingebind is. Al drie hierdie strukture vorm weer die fundering vir die aktstruktuur waardeur hulle gekwalfiseer is. Hierdie kwalifikasie deur die aktstruktuur verklaar waarom die mens deur dit wat hy ten opsigte van strukture met die dier gemeenskaplik het, hy nie vanaf daardie kant bekyk, 'n bloot dierlike sy het nie.

Wat egter met die oog op die probleemstelling verhelder moet word, is of die psigiese in reformatoriese sin met die affektiewe in onderwyshumanitiese sin gelyk te skakel is. Veral die samehang tussen organisme en selfkonsep is hier van belang (kyk 3.2.3.3). Hoewel die saak nie in hierdie afdeling alleen uit te klaar is nie, sal tog probeer word om 'n aanloop tot klaarheid te vind.

Die psigiese by Dooyeweerd sluit natuurlik die dierepsigologiese of fisiopsigologiese velde van verfynde sensoriese apparaat, persepsie, die sensuwestelsel, en

geneties bepaalde karakterologiese drifte, drange en instinkte in. Hier verwys die psigiese dus na die enkaptiese samehang van die psigiese struktuur met die funderende biotiese en fisies-chemiese strukture. Die enkaptiese samehange is egter uiterlik aan die psigiese self. Op interne wyse openbaar die psigiese modaliteit 'n retrosiperende en 'n antesiperende rigting wat die sinvolheid daarvan verhoog.

In die beskaafde mens vertoon sowel die psigiese modaliteit as die psigiese struktuur 'n samehang met normatiewe funksies -- onder meer met die logies-analitiese as faset van 'n aktstruktuur -- waaroor die dier glad nie beskik nie. Hierdie samehang verwys na die ontslote psigiese funksie van die mens. Hierdie ontslote psigiese funksie verklaar waarom die sielkunde so 'n omvattende wetenskap kan wees. Voordat egter op die ontsluiting van die psigiese ingegaan word, moet egter eers groter duidelikheid oor die aktstruktuur en die vraagstuk van ontsluiting gegee word.

#### 5.2.4.2.3 Die aktstruktuur

Hierdie struktuur funksioneer in die modaliteite wat op die psigiese volg. Hierdie modaliteite is daardeur gekenmerk dat hulle normatief is. Dit beteken dat hulle nie so 'n dwingende of "noodwendige" vervulling aan die subjeksy of feitelike sy het soos wat byvoorbeeld die geval is in die meer wetlike sye van die natuurwêreld nie. 'n Klip in die omgewing van 'n planeet sal byvoorbeeld altyd die fisiese wette van swaartekrag gehoorsaam. Daarenteen is elke skildery wat gemaak word nie noodwendig esteties van hoogstaande gehalte nie en daarom haal alle skilderye nie gesogte versamelings nie.

Die aktstruktuur, wat eensydig in die eerste drie strukture gefundeerd is, is self ongekwalifiseerd (Dooyeweerd, 1969: vol 3:88). Dit is selfs nie in die geloofskring gekwalifiseerd nie. Die rede is dat as die aktstruktuur gekwalifiseerd sou wees, dit die mens sodanig sou vertipies dat hy 'n gespesialiseerde karakter sou verkry, terwyl die mens sy menslikheid juis betoon in sy basiese ongespesialiseerdheid (Dooyeweerd, 1969: vol 3:88).

Die aktstruktuur verskil van die psigiese daarin dat die psigiese bloot 'n verobjektiveerde aspek van elke akt is wanneer die akt normatief gerig word op die aktualisering van 'n normatiewe of anti-normatiewe moontlikheid (vgl Dooyeweerd, 1969, vol 2:112). 'n Akt is verder te analiseer in drie grondvorme wat nie aparte strukture of modaliteite vorm nie, maar tog grondliggende komponente van 'n akt is. Hierdie grondvorme is kennis, verbeelding en wil. Kennis soos wat hier gebruik is verwys nie na die produk van 'n logies-analitiese handeling nie maar na 'n vooraf-sekerheid wat met 'n idee van waarheid te doen het (Schoeman, 1979:202). Hierdie kennis is 'n kennis van G(g)od wat 'n hartskenis is en die rigting van die teoretiese aktiwiteit bepaal (Van der Walt, Dekker & Van der Walt, 1983:226). So verstaan, het hierdie ken 'n perspektiewiese karakter wat in 'n transendente rigting wys (vgl Dooyeweerd, vol 2:575-579 en vgl. Van der Walt, 1978:156; kyk ook 1.5 oor die transendente kritiek).

Die wil en verbeel is twee ander kenmerke van 'n akt. Hierdie wil en verbeel moet ook nie bloot psigies verstaan word nie. Terwyl die psigiese slegs objektief in die latere modaliteite funksioneer, tel die ken-, wil- en verbeelrigtings onder die

eerste uitdrukkings van die bo-tydelike menslike selfheid. Die ganse aktstrukturele opset word treffend verwoord in wat Van der Walt en Dekker (1983:11-24) die "hartstoerusting" noem. Hulle vorm dus soos die etos, sekondêre integrasie magte binne die aktstruktuur. Hierdie drie grondrigtings van die aktstruktuur, ken, wil en verbeel, is altyd subjektief en nooit objektief nie. Die kenrigting as waarheidsperspektief verwys na die sekerheid waarmee 'n akt onderneem word. 'n Deel van die "hartstoerusting", sê Van der Walt en Dekker (1983:17) is psigies-gekwalfiseerde kennis wat gewoonlik as "intuïtief" of "alledaags" bekend staan. Die verbeelrigting antesipeer die rigting van aktualisering. Vir Van der Walt en Dekker (1983:82) transendeer die verbeelrigting 'n spesifieke toestand om 'n alternatief te sien, "byvoorbeeld om van die natuur kultuur te skep". Die wil het met die voltrekking van 'n akt te doen.

Aktes is as 't ware handelinge wat onderweg is om gerealiseer te word. Daarom kan gesê word dat aktes innerlik en intensioneel is (Schoeman, 1983:173-174). Dit is egter ook of bewustelik of onbewustelik (Schoeman, 1983:177). In hierdie onbewustelike fase speel talle kompliserende faktore mee, soos die psigies-genetiese bepalers van individuele karakter (Schoeman, 1983:175). Hierdie medebepalers verwys na die funderende strukture en demonstreer hoedat geen menslike substruktuur, ondanks sy eie aard, ooit volledig selfstandig optree nie.

Voorts word aktes verder gekompliseer deur wat Schoeman (1983:177), in aansluiting by Troost, disposisies noem. Disposisies is die wyse waarop 'n besondere persoon aan sekere waardes voorrang verleen (Schoeman, 1983:179). Die

diepste laag van die aktstruktuur waartoe die wetenskap toegang kan kry, is die etos (Schoeman:1983:179). Hierdie diepste laag is die heel eerste uitdrukking van die menslike hart (Schoeman,1983:179):

"Die mens is in sy totaliteit religie, maar in sy etos het die mens 'n taamlik konstante en nader omskryfbare grondhouding waarvan hy in sy nie-teoretiese lewensbeskouing bewus word" (Schoeman,1983:180).

Die etos is die konstanter deel van die mens se persoonlikheid wat sterker van binne (hart) as van buite (samelewing) beïnvloed word (Schoeman,1983:180).

Die aktstruktuur, gegee al die medebepalers vanaf genetiesiteit tot religiositeit, bly steeds die mees plastiese struktuur van die mens. Die hele menslike liggaam is die plastiese uitdrukkingsveld van die menslike eekheid of selfheid. Geen werking van die aktstruktuur is op 'n substantiewe wyse moontlik sonder die drie funderende substrukture nie (Strauss,1969:318). Die menslike selfheid is egter die beginpunt van elke akte (Schoeman,1983:174). Die aktstrukturele uitdrukking van die bo-tydelike selfheid is dus vooraf aan enige aktualisering waarby die betrokkenheid van die drie substrukture algaande verhoog soos wat die akt voltrekking nader. Die aktstruktuur is by verre die mees plastiese van die vier menslike strukture, nie slegs omdat hierdie struktuur self ongekwalifiseerd is nie, maar ook omdat dit veral binne die normatiewe strukture kan beweeg, en omdat dit oor instrumente of grondrigtings soos die verbeelding beskik wat intensioneel van aard is.

Die plooibaarheid van die aktstruktuur is daarin te sien dat dieselfde persoon nō kerkganger kan wees en 'n bietjie later gimnas of danseres. So is die hele mens by elke aspek betrokke, maar gewoonlik staan een aspek op die voorgrond. Binne 'n kort tydjie kan van aktuele betrokkenheid in die geloofsaspek (kerkganger) oorgeskakel word na 'n ewe aktuele betrokkenheid in die estetiese aspek (danseres). Terwyl 'n seekat of verkleurmanneltjie se indrukwekkende subjektiewe plooibaarheid nooit hoër as die fisiek-psigiese kan styg nie, bestryk die menslike plooibaarheid 'n ongelooflike verskeidenheid oor verskeie modaliteite heen. Enige eendimensionaliteit wat mense tot nommers, burgers, kerklidmate of intellekte wil reduceer, is daarom af te wys as 'n verabsoluttering wat afdoen aan die skeppingsgegewerikdom van menswees.

Ten slotte net 'n verdere kort bespreking van die probleem van die gebied van die sielkunde. Dit is 'n teoretiese probleem dat sielkundiges beweer hulle bestudeer menslike gedrag. Terwyl dit in die algemeen tautologies waar is dat alle menswetenskappe menslike gedrag bestudeer, is die wetenskapsteoretiese vraag eerder vanuit watter perspektief die menslike gedrag deur elke afsonderlike vakwetenskap bestudeer moet word. Word hierdie probleem nie uitgeklaar nie, beleef wetenskappe 'n identiteitskrisis en kan hul sinvolle voortbestaan in gedrang kom. Beperk die sielkunde egter sy taak tot die psigiese of gevoelsaspek beteken dit nie noodwendig daarom dat die mens op 'n diersielkundige wyse bestudeer sal word nie. As die gevoelsaspek ook in samehang met die hele aktstruktuur bestudeer word, kan inderdaad van die affektiewe as die uitgebreide en normatiewe oftewel ontslote veld van die sielkunde gepraat word

(Dooyeweerd, 1969, vol 2:115).

Hoewel die affektiewe veld 'n onmisbare konstituerende element van menswees is, is menswees self veel omvangryker. Dit is daarom van pas om hier, in terme van 'n reformatoriese antropologie en kosmologie, daaraan te herinner dat die psigiese, wat in ontslote sin as die affektiewe aangedui kan word, slegs maar een van 15 werklikheidsmodaliteite is, en dat die psigiese struktuur slegs een van die vier liggaamlike substrukture is. Die feit dat 'n baba eerstens gevoel en dan eers later logiese onderskeiding en taal begin vertoon, bewys geensins dat alle akstrukturele aspekte van menswees uit die gevoel ontwikkel nie. Hierdie volgorde bewys slegs dat die aspekte van menswees in 'n sekere orde staan en mekaar veronderstel en dus dat die gevoelsmatige vroeër in die tydsorde as byvoorbeeld die logiese en talige is (Dooyeweerd, 1969, vol 1:112-113).

Hierdie plasing van die psigiese substruktuur, die affektiewe en die sielkunde teen die agtergrond van 'n uiteensetting van die aktstruktuur, is nie sonder rede gedoen nie. Dit is bedoel om enige verpsigologisering van die opvoedkunde en die wysgerige antropologie teen te werk. Dat die versoeking tot 'n verpsigologisering (vgl Schoeman, 1983:216) van die werklikheid 'n moontlikheid is, blyk uit Langeveld (1967:148) se waarskuwing dat die opvoedkundige altyd 'n ontevrede gas aan die tafel van die sielkundige moet wees: "zijn brood eten, maar zijn woord niet spreken"

Dit is ook bedoel om aan te toon dat menswees buiten logies-analitiese handeling, veel meer as die affektiewe behels, 'n misverstand wat herhaaldelik by die

onderwyshumaniste teengekom is.

## 5.2.5 Ontsluiting

### 5.2.5.1 Inleidend: Die retrosipatiewe basis van alle ontsluiting

In die orde van modaliteite (kyk 5.2.2.3.) is daar 'n sekere wedersydse samehang. Die modaliteite vertoon 'n sekere rigting, beginnende met getal, eindigende by geloof. Die geloofsmodaliteit veronderstel al die ander voorgaande modaliteite en juis daarom word die geloofsmodaliteit as die mees komplekse modaliteit beskou.

Die logies-analitiese aspek is nouer sewe in die orde. Daarom veronderstel hierdie wetskring die eerste ses modaliteite vanaf getal tot die psigiese. Hierdie veronderstelling word die retrosiperende, dit wil sê, terugwysende of konstituerende onderbou genoem. Retrosipasies vanuit die normatiewe kaders is egter geensins vanself daar nie. Dit het ook 'n normakarakter wat deur die mens in stand gehou moet word.

As voorbeeld kan kortliks na die retrosipasies van die logies-analitiese wetskring gekyk word. Hierdie retrosipasies is tegelyk dwingend noodsaaklik vir die uitvoering van 'n normatiewe analise en dit vorm ook die basis van wat die elementêre grondbegrippe in die reformatoriese wetenskap genoem kan word. Dit is konstituerend en dus intern tot die werking, verstaan en normering van die logies-analitiese modaliteit. Die logies-analitiese modaliteit word deur die wetenskap van die logika en die volgende deelwetenskappe

bestudeer: kenleer, wetenskapsleer en leerteorie. Die konstituerende aspekte van die logies-analitiese is die volgende:

\* Getal: Hier word die logiese eenheid en veelheid onderskei. 'n Stelling soos "Alle mense het longe" is 'n voorbeeld van logiese eenheid en veelheid (vgl Dooyeweerd, 1969: vol 2:62; 81). Eenheid en veelheid het 'n tipiese getalsmatige herkoms, dog sodra van logiese eenheid en veelheid gepraat word, is dit 'n logies-normatiewe figuur.

\* Ruimte: Analitiese ruimte verwys na die gelyktydige saambestaan en logiese uitgebreidheid waarbinne elke logiese element gelokaliseer kan word. In die normatiewe figuur van logiese ruimte word logiese elemente logies-vergelykend gejuksaponeer (Dooyeweerd, 1969, vol 2:455). Logiese lokalisering verklaar die verskillende analitiese dimensies waarsonder geen logiese analise normatief kan verloop nie (Dooyeweerd, 1969, vol 2:120).

\* Beweging: Logiese beweging is ook fundamenteel noodsaaklik vir normatiewe analise. Hierdie normfiguur is veral te vinde in die verskynsel van veranderlikes wat die samehang van die logies-analitiese akt met die bewegingsmodaliteit demonstreer (vgl Dooyeweerd, 1969, vol 2:94-95). Ook die logiese reël van voor en na (prius et posterius) demonstreer die logiese beweging vanaf premisse na konklusie (Dooyeweerd, 1969, vol 2:455; Strauss, ca. 1969:68).

\* Energie: Die fisiese sy van die werklikheid word deur die energetiese werking van oorsaak en gevolg getipeer (Dooyeweerd, 1969:99). Gevolgtrekkings is die energetiese

analogie in die logiese modaliteit (Strauss, ca. 1969:68). Die logiese energie is verder ook duidelik in die verskynsel van voldoende grond (Dooyeweerd, 1969, vol 2:119,120).

\* Lewe: Logiese lewe is eerstens aan logiese en nie aan biotiese wette gebind nie (Dooyeweerd, 1969, vol 2:119, hoewel daar geen verdere inhoud van die elementêre grondbegrip van logiese lewe in òf Dooyeweerd òf Strauss se hoofwerke teengekom is nie.) Dit lyk of logiese groei of logiese lewe behoort te verwys na die wyse waarop probleemstellings, argumentasie en hipoteses navorsing, kennisgroei en insig genereer.

\* Gevoel: Normatiewe logiese analise veronderstel logiese gevoel soos wat onder meer in die appersepsie sigbaar is. Appersepsie is 'n terugwysing na die persepsie van die gevoels- of psigiese modaliteit. Hoewel Vandenberg (1975:52-54) nie die term appersepsie gebruik nie, het hy 'n hele "argeologie" van affektiewe onderlae in die pedagogiese leerverhouding onderneem. In die primitiewe of restriktiewe kultuur waar die logiese onontslote is, word begrippe uitermate star aan die sensoriese voorstelling van die begrippe gebind (Dooyeweerd, 1969, vol 2:118). Peters (1972:219) praat van die lae-gradse denke van primitiewe mense en kinders. In die kinderlike en primitiewe denke word die noodwendige fundering van die logies-analitiese denke in die psigiese onderbou beklemtoon. Dit bly egter "lae-gradse" denke omdat geen normatiewe vlakverheffing van die denke plaasvind het nie en daarom geen normatiewe siklus tussen ervaring en algemeen-abstraherende bevinding gevestig is nie.

Voorts identifiseer Peters (1972:213) sekere spesifieke

gevoelens "intimately connected with the use of reason"\*.  
=====

\* Griffiths (1984) gee 'n kort oorsig van drie moontlikhede in opvoedkundige besinning oor die samehang van die logies-analitiese met die affektiewe:

1. Die ouer ortodoksie soos byvoorbeeld in die logiese positivisme, het die samehang negatief beskou: "emotions and feelings were not considered to be rational." (Griffiths,1984:223). In hierdie beskouing is emosies en gevoelens as onderwynend tot denkontwikkeling in die opvoeding beskou. Die belangrikste probleem was die beheersing van die emosies (Griffiths,1984:224).

2. 'n Nuwer ortodoksie het egter 'n sogenaamde rasionaliteit in die emosionele ontdek. Binne hierdie rigting is geen skerp skeiding tussen emosie en denke gemaak nie maar wel tussen sensasie (gevoel) en (vervolg \*).  
=====

-----

\* (vervolg) emosie (Griffiths,1984:229). Die opvoedbaarheid ('n rasionaliserende projek) van emosies word in hierdie rigting beklemtoon (Griffiths,1984:224, 229). Vir Rich (1977:295) beteken dit dat die emosies onder "rational assesment" kom. Met 'n kognitiewe teorie van die emosies behoort die onderwyser ewe veel tyd aan die emosies as aan enige ander skoolaktiwiteit te bestee.

3. Griffiths self stel 'n sogenaamde interaktiewe model voor om die tekorte van die eerste twee sienings te heel.

Die nuwe ortodoksie beklemtoon die rasionaliteit van die emosionele lewe soveel dat emosies byna as 'n aparte vak in die kurrikulum opgeneem kan word (Griffiths,1984:223).

Die interaktiewe model het die onderskeid tussen gevoel en emosie onderbeklemtoon (contra 2) en die onderskeid tussen emosionaliteit en rasionaliteit op 'n nie-dualistiese wyse (contra 1) weer skerper gestel (Griffiths,1984:224). Afhangende van die betekenisnetwerk waarin dit voorkom, kan emosies of rasioneel of irrasioneel wees (Griffiths,1984:228). Uiteindelik kan die emosionele beter in elke moontlike vakgebied op skool gebruik word. Daardeur kry emosies 'n uitgebreider erkenning as wat in die nuwer ortodoksie die geval is (Griffiths,1984:230-231).

-----

gevoelens is dan onder meer die houding (psigies) van onpartydigheid (juridies?) waarsonder nie op die relevante besonderhede gekonsentreer kan word nie. Hierdie gevoelens help iemand om volgens die "logic of the situation" te dink

(Peters,1972:222). Hierdie gevoelens "act as monitors, maintaining rational thought and action" (Peters,1972:222). Vir Peters (1972:223) vereis normatiewe logies-analitiese denke onder meer die gevoel van vasberadenheid om die denker in sy soeke na die feite te motiveer. Daar bestaan vir Peters (1972:226) 'n hele klas "passions" wat onvermydelik noodsaaklik is in die bereiking van normatiewe logiese analise: "These passions...are internalizations of principles which give structure and point to theoretical enquiries... .

Peters (1972:226) dui voorts ook die volgende aan as hierdie logiese "passions": "concern for truth...correctness... consistency... clarity... sincerity."

Hierdie "passions" waarvan Peters praat, verwys na die normatiewe ontslote gevoelsmodaliteit soos wat die beginsels van ontslote (dit is goeie) logies-analitiese denke in die psigiese substruktuur geïnternaliseer is. Die reformatories-wetenskaplike denke\* sal egter immer dieper op

\*\*\*\*\*  
\* Hier kan egter net kortliks op 'n teoretiese onderskeid vanuit die reformatoriese wysbegeerte gewys word. Indien die denkpsigologie vanuit die gevoelsaspek na die denke kyk, dan (vervolg \*)  
\*\*\*\*\*

=====

\* (vervolg) word die gevoel se verdieping of verruiming, dit wil sê ontsluiting bekyk. Word egter vanuit die logiese aspek na die bepalende momente daarvan in die psigiese struktuur en die psigiese modaliteit gekyk, dan word die psigiese se restriktiewe en konstitutiewe samehang met die logies-analitiese uitgelig. Daar bestaan dus minstens twee wetenskapsteoretiese blikrigtings binne die denkpsigologie.

In die mate waarin die sielkunde sterk historiese mag verwerf het en dus ook al grootliks tot 'n antropologie gegroei het, is dit seker moontlik dat dit albei hierdie blikrigtings kan huisves. In die fundamentele teoretiese perspektief sal die konstitutiewe blikrigting vanuit die logiese na die psigiese meer tuis hoort in die wetenskapsteoretiese en die fundamenteel-onderwyskundige velde as in die sielkunde of in die opvoedkundige sielkunde. Birnbaum (1969:98) waarsku tereg: "We must remember...that attention to the emotions in the learning process derives from an educational model, not a therapeutic one."

Daarenteen hoort die ontsluitende perspektief vanuit die gevoel na die logies-analitiese tot die gespesialiseerde veld van die sielkunde (kyk 5.2.5.2). Hierdie onderskeid is ook histories te vinde in twee blikrigtings binne die denke oor die verskynsel van appersepsie. Enkele hooftrekke van die denke rondom appersepsie word dus in hierdie afdeling gegee.

=====

hierdie samehang moet ingaan om dialekties tussen die eksterne en interne samehange te onderskei. Die begrip "apperseptiwiteit" is hier van belang. Die ganse denkspsigologie wys die weg na die samehang tussen affektiwiteit en logies-analitiese ontsluiting.

Rombouts (1950:114) meen dat die begrip appersepsie veel bygedra het tot insig in die leerhandeling, maar dat dit grootliks in onbruik verval nadat dit, volgens De Vleeschauer en Verheyen (ca.1945:122), onder Herbart (1776-1841) 'n hoogtepunt bereik het. Daarnaas is die term in sy era van gebruik veelsinnig aangewend.

Die apperseptiewe teorie van Herbart het te veel klem op denkontwikkeling deur die teenwoordigheid van geheue-elemente (leerinhoud) gelê. Intussen is logies-analitiese ontwikkeling meer die resultaat van 'n houdingswysiging of 'n struktuurontsluiting (vgl De Vleeschauer en Verheyen, ca. 1945 :122). Hermann (1971:456) bevind dat die begrip appersepsie in die moderne sielkunde met terme soos houding, skema en model vervang is.

Van belang vir hierdie studie is dat appersepsie beide vir die ontsluiting van die psigiese en vir die fundering of teoretiese konstituering van die logies-analitiese gebruik word. Rombouts (1950:114) verwys ook na die onderskeid tussen, enersyds, logies-analitiese en, andersyds, affektiewe appersepsie, dog hy vind dat die begrippe te eners is om in die praktyk van die onderwys 'n onderskeiding te tref. Ook die VSA-onderwyshumaniste onderskei nooit die rigting van waaruit hulle die samehang van die affektiewe met die logies-analitiese ondersoek nie.

Inderdaad maak sommige omskrywings dit moeilik om sonder meer te kan besluit of die een of die ander vorm van samehang onder oë is. Ulich (1967:138) se omskrywing van appersepsie val in hierdie klas. Hy sê appersepsie is:

"the mental process which raises subconscious or indistinct impressions to the level of attention and at the same time arranges them into a coherent intellectual order."

Gegee bogenoemde twee blikrigtings binne die denkpsigologiese samehang tussen affektiwiteit en die logies-analitiese ontsluiting, en gegee dat die mens vooraf aan enige wetenskaplike bestudering as eenheid verskyn, is dit nie verrassend nie dat daar ook binne die veelsinnige aanwending van die term appersepsie, meerdere blikrigtings bestaan nie. Hermann (1971:456) se bevinding dat appersepsie in die moderne sielkunde deur terme soos "houding" en "model" vervang is, versterk die Janusagtige tweerigtingkarakter wat reeds in die begrip appersepsie te onderskei is. Hiermee word bedoel dat "houding" die affektief-apperseptiewe verteenwoordig, en "model" die logies-analitiese apperseptiwiteit.

Dit skyn dus asof die verskynsel dat waarnemingselemente voortdurend binne wyer raamwerke geplaas of daarvolgens geïnterpreteer word, voorlopig steeds met die term appersepsie aangedui kan word. Daar sal in hierdie poging tot 'n reformatoriese uiteensetting egter elke keer probeer word om appersepsie as of logiese of affektiewe appersepsie te kwalifiseer. Voorts sal die klem op die

strukturele aard van appersepsie val en nie in Herbartiaanse trant op die inhoud waarmee gewerk word nie. Skynbaar het die onderwyshumaniste in hulle onderskeiding tussen logies-analitiese leer en affektiewe leer juis op die spoor van Herbart gevolg, maar die onderskeid nie enduit kon volhou nie (kyk 3.4.6). [Die VSA-onderwyshumanisme het wel 'n mate van appersepsie in hul wetenskapsteorie ingevoer met die gebruik van die intuïsie (kyk 2.6.1).]

Appersepsie as ontslote psigiese moment is te vinde wanneer persepsie 'n betekenisryke belading het. Die dier se persepsies van 'n motor is beperk tot die blote assosiasies van bedreiging, 'n jaag-objek of sy baas se tuiskoms/vertrek. Die mens se persepsie, daarenteen, is veel ryker, gegee die bewustheid van die motor se model, prysklas, styl, padgedrag, gerief en meganiese voortreflikheid/defek. Menslike en dierlike intelligensie, volgens Peters (1972:209-210) verskil daarin dat die dier nie by magte is om bokant spesifieke psigiese elemente tot universele gevolgtrekkings uit te styg. Hierby sou ook gevoeg kon word dat die dier nie by magte is om psigiese elemente in normatiewe samehang te sien nie.

Die menslike appersepsie is moontlik, gegee die enkaptiese samehang van die psigiese substruktuur met sowel die aktstruktuur as die psigiese modaliteit se interne samehang met normatiewe kaders. Appersepsie in die mens is dus nie slegs die kumulatiewe assosiasies uit die ervaring nie, dit is ook 'n kumulatiewe assosiasie in samehang met normstrukture (vgl Rombouts, 1950:114). Dit is in hierdie opsig dat die menslike waarneming veel meer betekenisvol (Henderson, 1919:141) as dié van die dier is. Appersepsie verwys in twintigste-eeuse terme meer na die betekenisvolheid

van menslike waarneming en ervaring. Sowel opvoeding as ontsluiting deur gewone menslike gemeenskap sal inderdaad hierdie betekenisvolheid verhoog. Die mens het ook innerlike behoefte aan betekenisvolheid, soos reeds deur Frankl (1962) aangetoon.

'n Deel van hierdie betekenisvolheid in menslike waarneming is die logies-analitiese betekenis van psigiese waarneming (kyk 5.2.5.3). So sien sekere sielkundiges appersepsie as die logies-analitiese fase van sowel die aanpassingsmeganismes as van die wil (Henderson, 1919:144). In die reformatoriese modale perspektief word hierdie samehang van die psigiese met die logies-analitiese eerstens in algemene opsig binne die ontwikkeling van 'n konsekwente gevoelslewe gevind (kyk 5.2.5.3). Die logiese samehang kom ook daarin uit dat tussen verskillende emosies onderskei word deur 'n sekere gevoelslogika. Affektiewe appersepsie in reformatoriese-antropologiese perspektief verwys dan eenvoudig na die logies-analitiese betekenisvolheid wat die mens in sy waarneming beleef.

Logies-analitiese appersepsie, aan die ander kant, verwys egter nie na die betekenisvolle ontsluiting nie, maar hoedanig die affektiewe ingebou is as bestaansvoorwaarde vir die logies-analitiese. Die verband is restriktief of konstituerend -- geen analise is sonder waarneming moontlik nie.

Dit moet egter beklemtoon word dat daar 'n wederkerige ondersteuning tussen die affektiewe en die logies-analitiese appersepsies is. Hoe meer ontslote die affektiewe appersepsie is, hoe kragtiger is die konstituerende steun wat dit aan die

logies-analitiese funksionering van die mens verskaf. Vandenberg (1975:38) praat van 'n ontologiese fundering van die pedagogiese verhouding in die affektiewe. Die affektiewe oopheid in die pedagogiese atmosfeer is vir hom die voorwaarde vir enige suksesvolle leerhandeling. Dit is uiteindelik egter maar net 'n kleiner gebied van die affektiewe appersepsie wat binne die kwaliteit van die logies-analitiese funksionering 'n rol speel.

Ulich (1967:138) plaas appersepsie binne die logies-analitiese kader deur te stel dat dit 'n noodsaaklike begrip geword het in die rekenskap wat die ou geleerdheid van die menslike rede wou gee:

"Inevitably, a process of such significance has implicitly and explicitly been dealt with by philosophers ever since they first concerned themselves with the cognitive process."

Apperseptiewe teorieë het vir Ulich (1967:139) dit gemeenskaplik dat 'n innerlike logika veronderstel word. Hierdie innerlike logika het die verenigende en ordenende vermoë van die mens in sy waarneming beklemtoon. Hierdie innerlike logika is vir Ulich wel 'n nie-empiriese faktor, dog die voorstanders van die apperseptiewe teorie kon geen bevredigende empiriese verklaring van die menslike waarnemingsverskynsels vind nie.

Rombouts (1950:114) dui die volgende vermoëns van die mens aan as 'n illustrasie van apperseptiewe verskynsels wat hier as logies-analitiese appersepsie verstaan sal word. Rombouts noem as voorbeelde van appersepsie die vermoë om 'n

tweedimensionele voorstelling van 'n driedimensionele voorwerp te maak en reg te verstaan, asook die gestaltiese invulling van ontbrekende detail in spraak en skrif.

Volgens Rombouts (1950:115) is die belangrikste elemente in die didaktiese handeling wat op appersepsie berus die feit dat in die onderrig by die bekende begin word en dat daarna geleidelik voortgegaan word. Rombouts (1950:116) wys daarop dat alle voorbereidende kursusse juis gebruik is om die leerlinge se apperseptiwiteit te verhoog. Volgens De Vleeschauwer en Verheyen (ca. 1945:121) het ook die aanskouingsonderwys uit die beginsel van apperseptiwiteit gevolg. Griffiths (1984:230) glo egter dat alle onderwysmetodes, metafore en voorbeelde, emosionele betekenis het.

Rombouts (1950:116) meen dat die geleidelikhedsbeginsel en ander elemente van die apperseptiwiteitspedagogiek histories so oordryf is dat selfwerkzaamheid dikwels by die leerlinge verlore gegaan het.

Die reformatoriese opvoedkunde moet, in terme van sy wysgerige uitgangspunte, nou 'n bydrae maak om hierdie normatiewe riglyne oor die appersepsie in die skoolpraktyk so te realiseer dat bekende historiese wanpraktyke teengegaan kan word.

Hierdie retrosipatiewe samehange van die logies-analitiese met ander aspekte is essensieel vir die normatiewe bestaan en begryping van die logiese modaliteit. Dit is 'n rasionalistiese misvatting dat daar 'n sogenaamde "reine" of geïsoleerde logiese denke bestaan. Retro- en antesipasies

weerspieël die genesteldheid van die logiese in die volle werklikheid. Indien egter slegs die retrosipasies as kriteria in analise eerbiedig word, kan van restriktiewe ontwikkeling gepraat word. In 5.2.5.4 word die ontslote ontwikkeling van die logies-analitiese nader uitgespel.

Die ontsluiting sal egter hol en leeg wees indien die konstitutiewe elemente wat deur die retrosipasies hierbo aan die lig gebring is nie lewend gehou word nie. Daarom kan gesê word dat alle ontsluiting om 'n retrosipatiewe basis roep. Die logies-analitiese modaliteit se samehang met psigiese -- wat uitgebreid as die affektiewe verstaan kan word (kyk 5.2.5.3) -- is een van hierdie konstitutiewe elemente.

#### 5.2.5.2 Die aard van ontsluiting

Met ontsluiting word bedoel dat die samehang van 'n besondere aspek met die kosmies latere en meer komplekse aspekte van die skeppingsverskeidenheid sigbaar of konkreet word. In besonder beteken dit dat in die tydsorde van getal tot geloof 'n aspek eers behoorlik ontsluit word as die verband of samehang daarvan met latere aspekte antesiperend of vooruitwysend konkretiseer. Dit kan egter ook van entiteitstrukture gesê word dat hulle ontsluit wanneer hulle in 'n latere modaliteit verobjektiveer word. So word 'n hond op eksterne wyse juridies ontsluit indien dit as 'n waghond afgerig word. Enige funderende enkapsis impliseer sodanige eksterne ontsluiting (Strauss, ca. 1969:221).

Daar kan egter ook 'n meer innerlike ontsluiting van enige aspek van die kultuurlewe aangedui word. So kan taal, wat tipies simbolies gekwalifiseer is, ook na die latere

ekonomiese modaliteit ontsluit word. Dan vertoon die spesifieke taal, 'n raak woord of woordkunswerk (bv 'n gedig) of taalgebruiker die normatiewe kenmerk van taalekonomie. Dit beteken onder meer dat van morfeme en "Aktionsarten" gebruik gemaak word (Strauss,ca.1969:241). Onontslote primitiewe tale het wel 'n kleurvolle woordrykdom (wat moontlik as 'n sekere estetiese ontsluiting aangeteken kan word) maar die verskeidenheid aan woorde word sodanig oordoen dat dit dreig om onhanteerbaar te word. Die rede hiervoor is dat "die primitiewe begripsvorming nog star gebonde is aan konkrete sinnelike waarnemingsbeelde" (Strauss,ca.1969:241).

Ontsluiting beteken dus dat die eiewettelikheid van 'n sekere modaliteit nooit isolasie kan beteken nie. Om werklik betekenisvol te wees moet daar vanuit 'n sekere aspek universele toegang tot al die ander aspekte wees. Alleen so vind betekenisverruiming plaas. Ontsluiting is ook normatief vir beskawingsontwikkeling. Hoe meer ontsluiting konkretiseer, hoe hoër die beskawingskwaliteit.

Ontsluiting kan deur enige maghebbende individu of instelling onderneem word. Ontsluiting is nie die monopolie van enige instelling nie. Hoe meer mag 'n instelling egter het, hoe groter is die ontsluiting wat dit kan onderneem. Elke instelling sal egter na sy tipiese aard 'n soort-unieke ontwikkeling stimuleer. Die kerk sal op geloofsontsluiting konsentreer en die staat op juridiese ontsluiting.

Hoewel ontsluiting deur enige instelling onderneem kan word, blyk dit egter dat ontsluiting 'n tipiese kultuurhistoriese handeling is (Strauss,ca.1969:234). Die historiese wetskring is tegelyk egter ook die funderende wetskring vir alle

samelewingsverbande. Hieruit volg dat die stigting van 'n verband altyd historiese mag impliseer en dat die opbou van so 'n instelling juis 'n sekere minimum aan ontsluiting vereis. Terwyl alle instellings dus ontsluiting onderneem, bly die vraag volgens die probleemstelling watter soort ontsluiting deur die skool onderneem word.

Met die oog op die probleemstelling en met die oog op die gesprek met die VSA-onderwyshumaniste sal daar nou eers op die ontsluiting van die psigiese (en die ontslote psigiese as die affektiewe) asook die logies-analitiese gelet word.

#### 5.2.5.3 Die ontsluiting van die psigiese tot affektiwiteit

Die ontsluiting van die psigiese tot affektiwiteit is enigszins te demonstreer aan Brown (1971b:192) se siening dat die affektiewe die gevoelens, houdings en waardes omvat. Juis hierdie omvattende karakter wat deur sommige VSA-onderwyshumaniste aan die affektiewe toegeken word, maak "affektiwiteit" 'n geskikte ekwivalent vir "die ontslote psigiese."

Die reformatoriese tradisie wil nie soos in die ouwêreldse Puriteins-Viktoriaanse benadering die psigiese uitinge soos vreugde en hartseer ontken nie. Eerder is ten doel gestel om die psigiese energie op stylvolle, dit is beskaafde wyse, na normatiewe gesigspunte te lei (Schoeman, 1983:217).

Reeds vroeër (kyk 5.2.5.2) is gestel dat die psigiese ontsluit wanneer die sluimerende antesipasies na die latere normatiewe modaliteite, waar die aktstruktuur aktief is, oopgaan. Daardeur word die gebied van die psigiese inderdaad

verdiep en betekenisvol en sinvol verruim. Schoeman (1983:216) waarsku teen 'n sinlose algemene emosionaliteit, wat iets anders is as die ontsluiting van die psigiese. Dit is inderdaad moontlik om emosionaliteit te verhoog sonder dat dit kontekstueel en normatief tot ontsluiting gebring is. Hier word aan opgeskote jong meisies gedink wat onbeheers aan die giggel kan gaan in (vir volwassenes) plegtige geleenthede.

In die ontsluiting van die psigiese is 'n psigopedagogiese kindbeeld veral belangrik, omdat die normatiewe bewustheid van die jong kind nog ongevestig is en hy baie impulsief optree. Die opvoeder moet in gedagte hou dat die kind geen miniatuur-volwassene is nie maar kind-tipiese psigiese patrone openbaar (Schoeman,1983:217). Dit hou onder meer in dat sowel die vroeëre wetskringe as die drie substrukture by die kind meer prominent as by die beskaafde volwassene sal vertoon. Soos normbewustheid egter gevestig raak, tree groter emosionele stabiliteit in en verminder die baldadige emosionaliteit (Schoeman,1983:216-217). Die emosionaliteit verkry dan 'n genormeerde of ontslote plek binne die beskaafd-volwasse mensbeeld. Peters (1972:220) vind 'n verskil tussen hoëgraadse en laegraadse (onontslote?) ervaring. Laegraadse ervaring verwys na die ongenormeerde invloed van basiese wense en drifte in die ervaring. Hierdie ervaring werk op affektiewe ooreenkomste tussen aparte verskynsels en laat die mens ook op grond van hierdie ooreenkomste optree. Hoëgraadse (ontslote) ervaring verwys na die meer realistiese verwerking van waarnemings en wense, onder meer in terme van die logies-analitiese maatstawwe. Van der Stoep (1969:37) praat van die "hipernaïewe" en "hiper-spontane" kinderlike betrokkenheid wat deur 'n

rationalisering 'n stewiger en meer gerigte greep op die werklikheid kry.

Wat behels hierdie psigiese ontsluiting? Die ontsluitingsmomente word vervolgens op die ry van modaliteite af gegee. Elke ontsluitingsmoment word op 'n dubbele wyse gegee. Die eerste geval verwys na die belang van affektiwiteit as konstituerende element binne 'n ander modaliteit of struktuur. Hier kan van 'n eksterne samehang/ontsluiting gepraat word. Die tweede deel verwys na die interne verfyning\* wat die psigiese ondergaan in samehang met die normatiewe kaders. Albei wyses van ontsluiting (opvoeding) is noodsaaklik vir die bereiking van die volle beskaafde mensbeeld.

=====

\* Hierdie interne samehang is nie sonder meer teoreties gevestig of afgerond nie. In die reformatoriese strewe om die werklikheidsstrukture en die strukture van modaliteite steeds noukeuriger, ook in hul samehang, te verstaan moet aanvaar word dat wat hier volg slegs 'n aanduiding van die weg is wat gevolg moet word. Die reformatoriese denke sal op 'n byna dialektiese wyse kan voortgaan om steeds dieper (vervolg \*)

=====

Die naam van die modaliteit waarheen die ontsluiting plaasvind, word telkens as opskrif van die paragrafie gegee:

\* Die logiese: Logiese gevoel beteken dat nog voordat 'n argument van nader bekyk is, gesê kan word of dit reg klink of nie. Hoewel Dooyeweerd die intuïsie, soos die hele aktstruktuur, 'n meer omvattende rol as die psigiese gee, is die belang van die psigiese vir die verstaan van die intuïsie voor-die-hand-liggend. Hierdie gevoel kan egter nooit die volle denkarbeid verteenwoordig nie. As dit sou gebeur, sal in oppervlakkigheid verval word.

Op 'n meer interne basis ontsluit gevoel in vooruitwysing na die logies-analitiese daarin dat na konsekwente gevoelens gestrewe word en dat teenstrydige emosies op die lange duur uitgeskakel word. Hier kan inderdaad van 'n egte gevoelslogika gepraat word. Dit kom voor asof wat Eisner (1973:201) in aansluiting by Dewey die "intelligence of feeling" en "kwalitatiewe intelligensie" noem, na hierdie logies-analitiese ontsluiting van die affektiewe verwys, eerder as na die ontsluiting van die logies-analitiese self.

=====

\* (vervolg) in die empiriese werklikheid in te delf op soek na die innerlike samehange van die modaliteite. Wat hier dus aangebied word as die interne samehang van twee modaliteite, mag mettertyd dalk deur 'n meer akkurate terminologie vervang word.

=====

Barrow (1981:67) verwys in soveel woorde na die ontsluiting van die gevoel. Hy stel dit egter in sy eie terminologie dat nie gevoelens nie maar emosies wel logies-analities ontsluit kan word. Emosioneel-volwasse persone is diegene wie se emosies logies-analities ontsluit is. Daarenteen is emosioneel-onvolwassenes diegene wat onredelik-emosioneel raak (Barrow,1981:68). Die taak van emosionele opvoeding -- vir Barrow is "education" die verwerking van slegs logies-analitiese vaardighede -- verloop so:

"To educate the emotions would be to give people greater understanding of the subtleties of human relations in life, such that they are enabled to classify their feelings in line with a discriminating and realistic appraisal of circumstances" (Barrow,1981:68; vergelyk ook voetnoot in 5.2.5.1).

Die affektiewe appersepsie wat in 5.2.5.1 aangedui is, is dan 'n historiese voorbeeld van hoedanig rondom hierdie probleem gedink is. Dat sulke voorbeelde van besinning oor die interne samehang van logies-analitiese ontsluiting en affektiwiteit bestaan, maak die uitwys van hierdie samehange ietwat meer as 'n blote blokkiesraaiselagtige matriksoefening om die onderlinge verbande tussen modaliteite uit te dink.

Hierdie samehang is reeds histories-teoreties belig. Die reformatoriese opvoedkunde moet nou sy bydrae maak deur die normatiewe riglyne wat uit hierdie histories-sistematiese besinning volg, in die praktyk te help realiseer. Barrow se onderskeiding van gevoelens en emosies kan in reformatoriese terme dus soos volg geïnterpreteer word: Gevoelens verwys na

die onontslote, retrosipatiewe kant van die psigiese, en die "opvoedbare" emosies na die ontslote, antesipatiewe kant van die psigiese aspek.

\* Die historiese: Kultuurgevoel verwys na die aanvoeling van kulturele mag, kulturele verskille en sensitiwiteit in die skepping van kultuurprodukte.

Op 'n interne vlak verwys ontslotenheid na die beheersing van emosies. Hier is die uitdaging om toepaslike gevoelens aan te kweek. Herdenkingsfeeste en die vaste gewoontes van roubeklag of vreugdebetoning, sê Langeveld (1967:108-109), lê sekere tipes gevoelens by kinders vas. Hier kan van gevoelsbeheer gepraat word.

\* Die simboliese: Taalgevoel beteken dat die regte woord ooreenkomstig bekendheid met die taalnorme en sensitief vir die aard van die saak gekies word.

Die intern-ontslote moment het hier te doen met die betekenis van soms vreemde emosies wat korrek benoem moet word. Dit is juis een van die take van die psigoterapie. Hier kan van gevoelsimboliek gepraat word.

\* Die sosiale: Sosiale gevoel beteken dat daar aanvoeling of sensitiwiteit vir die korrekte omgangswyse is.

Op interne vlak moet hier tot die korrekte wyse van omgang met of hantering van emosies van die opvoedeling self en die van ander mense gekom word, byvoorbeeld wanneer emosies privaat of openbaar getoon moet word. Volgens Langeveld (1967:108) is die aanleer van gemeenskaplike ervarings deur

byvoorbeeld deelname aan massasang moontlik. Hierdie stand van sake kan as gevoelsosialisering beskryf word.

\* Die ekonomiese: Ekonomiese gevoel beteken dat aangevoel kan word of daar 'n ooreenkoms tussen prys en waarde is.

Op interne vlak moet emosies nie te veel of te min ruimte gegee word nie, maar toepaslik gehanteer word. Die waarde van 'n emosie moet ook beseef kan word. Die bekende term "gevoelswaarde" kan hier diens doen.

\* Die estetiese: Kunsgevoel beteken dat sensitiwiteit vir die harmoniese of die disharmoniese ontwikkel.

Op interne vlak beteken dit dat teenstrydige emosies tot 'n versoening gebring moet word sodat die persoon nie skisofrenies raak nie. Dit beteken dat daar nie ten gunste van die een of die ander teenstrydige emosies besluit word nie, maar dat 'n derde emosie gesoek of geskep word wat albei kan akkommodeer. Maslow (1971:157) vind juis die terapeutiese ideaal in die vermoë van die pasiënt om teenstrydige emosionele elemente gelyktydig te hanteer: "in a graceful fusion or integration under conscious and preconscious control."

Hierdie ideale toestand in die emosionele lewe kan as gevoelskuns of gevoelsharmonie beskrywe word.

\* Die juridiese: Regsgevoel verwys na sensitiwiteit vir reg en onreg. Sodanige regsgevoel is egter verhewe bo die bloot primitiewe drang na wraak (Dooyeweerd, 1969, vol 2:176-178).

Op interne vlak verwys dit na die vermoë om reg te laat geskied aan eie emosies, deur dit nie onregmatig te onderdruk nie. Dalk is die term "gevoelsreg" hiervoor 'n bietjie lomp. Rich (1977:296) praat ook van die regverdiging van 'n emosie.

\* Die morele: Liefdesgevoel verwys na 'n aanvoeling van die goeie trou waarin mense optree of nie. Ook verwys dit na die sentimente wat ontwikkel rondom eie gesin, dorp, skool, streek, land en ook na meelewing in internasionale prestasies en rampe.

Op interne vlak word na emosionele eerlikheid verwys. Dit beteken dat die teenwoordigheid van sekere gevoelstoestande nie ontken moet word nie, want juis die ontkenning van bestaande emosies gee aanleiding tot die probleme wat deur die psigiatriese hulp opgelos moet word.

\* Die geloof: Geloofsgevoel beteken dat 'n sensitiwiteit vir enersyds 'n atmosfeer van vertroue en sekerheid, of andersyds van wantroue en twyfelmoedigheid ontwikkel.

Intern verwys na die ontsluiting van die psigiese na die geloofsmodaliteit: gevoelsekerheid. Dit beteken dat die eie gevoelens vertrou word, iets wat vir sportmanne se intuïsie van bewegingvoorspelling, die voorspelling van vyandelike optrede in militêre strategie, of vir opportuniste in die aandelemark baie belangrik is.

Die psigopedagogiese kindbeeld is van die uiterste belang vir alle opvoeders wie die ontsluiting van die gevoel soos hierbo gestel, wil onderneem. Hierdie ontslote momente is eindpunte in die oorkoepelende opvoedingsdoelstellings veral met

betrekking tot die volwassenheid as opvoedingsdoel. Die psigopedagogiek sal veel kan blootlê oor die orde waarvolgens hierdie ontsluiting ten beste bereik kan word. Hoewel die psigopedagogiek nie veronderstel is om 'n lewende antropologiese pedagogiek te vervang nie, is die bydrae uit die psigopedagogiek onontbeerlik om die kinderlike affektiwiteit te verstaan. In die moderne eeu is alle opvoeders, nie slegs onderwysers nie, afhanklik van die psigopedagogiese kindbeeld (Schoeman,1983:218). Dit spreek ook vanself dat indien die antropologiese pedagogiek as deel van die fundamentele pedagogiek die aard van menswees armoedig of verwronge voorstel, dit sigself ooplaat vir kaping of oorskaduwing deur bydraes uit ander deeldissiplines van die pedagogiek, soos die psigopedagogiek.

Vervolgens kan nou oorgegaan word tot 'n bespreking van die logies-analitiese ontsluiting wat as die eintlike taak van die skool beskou word.

#### 5.2.5.4 Die ontsluiting van die logies-analitiese

Die ontsluiting van die logies-analitiese modaliteit as korttermyn doelstelling van die onderwys is vir fundamenteel-opvoedkundige denkers, soos byvoorbeeld Barrow, belangrik. Barrow (1981:38) stel dit as 'n absolute vereiste dat die opgevoede persoon insig ("understanding") en onderskeidingsvermoë ("discrimination") (Barrow,1981:112) moet hê. Barrow (1981:39) eis voorts baie spesifiek: "breadth of understanding rather than narrow specialism...breadth rather than brilliance".

Hoewel Barrow hierdie klem op die logies-analitiese

ontsluiting met groot selfvertroue stel -- gegee sy beperking op die skool se deelname aan logies-analitiese ontsluiting (kyk 5.2.6.2.2.) -- meen hy dat die skool juis hier een van sy klaaglikste mislukkings ondervind het (Barrow,1981:44).

In die reformatoriese uiteensetting van logies-analitiese ontsluiting wat hieronder en in 5.2.6 volg, sal probeer word om die karakter van logies-analitiese ontsluiting opnuut as 'n haalbare onderneming te stel. Weer eens word tussen interne en eksterne ontsluiting onderskei:

\* Die historiese: Skeppende historiese voorlegging veronderstel dat historiese mag en geleenthede logies-analities onderskei kan word, hoewel dit glad nie beteken dat die historiese leiers of vormgewers 'n wetenskaplike perspektief het nie (Strauss,ca.1969:234).

Denkbeheersing (Schoeman,1983:221-222) verwys na die historiese wetskring. Hierin is dit veral 'n sistematiese, planmatige en metodiese werkwyse wat denkbeheersing verseker.

\* Die simboliese: Ekstern is logiese onderskeiding noodsaaklik vir die onderskeidende betekenis van woorde of sake.

Intern is logiese simboliek die insigvolle vertolking van die korrekte wetenskaplike terminologie (Schoeman,1983:222). Griffiths (1984:225) meen dat 'n sogenaamde "basiese rasionaliteit" met die gebruik van taal tot 'n sogenaamde "varieerbare rasionaliteit" ontwikkel.

\* Die sosiale: Normatiewe sosiale omgangswyses veronderstel

dat die mens sosiale onderskeid kan tref om situasies reg te lees.

Intern verwys die idee van denkoegang daarna dat wetenskaplike arbeid nooit in isolasie behoort te geskied nie (Schoeman,1983:222). Daar behoort denkverkeer met andersdenkendes te wees, en op skool behoort kinders ook reeds te leer hoe om met teenoorgestelde standpunte kontak te maak. Trouens, Langeveld (1967:101) noem die "intellectualisering" van die skoolkind ook 'n deel van die sosialisering wat hy moet ondergaan. Peters (1972:211) sê die publieke karakter van "reason in this developed sense" is daarin geleë dat selfs die individu se private denke 'n internalisering van openbare denkprosedures is, byvoorbeeld in die stappe van kritiek, teenvoorbeelde en die versoening van teenstrydige standpunte.

\* Die ekonomiese: Die waardasie van eiendomme veronderstel dat 'n taksateur fyn ekonomiese onderskeidings kan tref en sy onderskeidings tot 'n realistiese prys kan saamvat, maar nie noodwendig dat hy wetenskaplik te werk gegaan het nie.

Intern beteken denkeonomie (Dooyeweerd,1969, vol 2:66-68; 122-126) dat logiese analisering toepaslik gebruik moet word. Nie slegs moet daarteen gewaak word om argumente te skraal te stel sodat onduidelikheid uit besuiniging volg nie, daar moet ook gewaak word teen omslagtigheid wat die voortgang van 'n argument vertraag (Schoeman,1983:222). Beide hierdie voorbeelde van logies-analitiese denke is antinormatief.

\* Die estetiese: Estetiese momente soos ritme en toon veronderstel die ontsluiting van logiese onderskeiding en

logiese samevoeging.

Denkharmonie verwys na die estetiese normatiwiteit in logies-analitiese handeling. Dit beteken dat daar ewewigtigheid in die aanbieding van 'n analise moet wees. Eensydigheid is anti-normatief. Maar selfs wanneer verskillende argumente aangehoor is of skynbaar teenstrydige verskynsels gekonfronteer word, vereis denkharmonie verder dat gepoog moet word om teenstrydighede tot 'n sintese te bring, want alleen dan word egte denkharmonie moontlik. Griffiths (1984:226) praat van 'n sogenaamde "politics of the mind" wat verwys na die konfrontasie van ewe rasionele alternatiewe wat keuses voorafgaan.

\* Die juridiese: Die toewysing van straf in die juridiese lewe veronderstel dat oortredings analiserend bekyk is. Hofuitsprake en wette veronderstel ook 'n besonder omsigtige logiese samevoeging van die staatstaak en die sake waarvoor gehandel word.

Logiese regverdiging, daarenteen, beteken dat die opvoedeling in staat moet wees om drogredenansies aan te toon (Schoeman, 1983:222). Ook verwys dit na die vermoë om die gronde vir 'n stelling aan te dui (Dooyeweerd, 1969, vol 2:176). Die opvoedeling moet ook in staat wees om aan te toon watter aspekte van 'n verskynsel of argument van toepassing in 'n sekere probleem is en watter nie.

\* Die morele: In liefdesbetrekkings moet die liefdeshandelinge, selfs al is hulle hoe verfynd of subtiel, steeds onderskeibaar wees. Dubbelsinnigheid in 'n

liefdesituasie het wel 'n plek in liefdespel. As dit oordryf word, ontwikkel 'n onsekerheid wat die liefdesband ondermyn.

Logiese eerlikheid verwys na egte denkliefde en die sorg waarmee 'n logiese analise hanteer word. Hierdie sorg is juis slegs sigbaar wanneer die strewe na voorgaande norme soos logiese beregtiging en logiese harmonie nagestrew word (vgl Schoeman, 1983:222).

\* Die geloof: In die geloofshandeling word die logiese daarin veronderstel dat geloof en ongeloof onderskei word aan die hand van spesifieke onderskeibare verskynsels of handeling.

Denksekerheid is 'n nie-dogmatiese vertroue dat die argument of gevolgtrekking wat bereik is, geldig is (vgl Schoeman, 1983:222). Hoewel denkekerheid saamhang met die transendente kritiek, verval dit in 'n dogmatisme wanneer dit nie in saamhang met die voorgaande norme staan nie.

Hiermee is die ontslote affektiewe en die ontslote logies-analitiese modaliteite van menswees kortliks gestel. In die besinning rondom die historiese begrip appersepsie, is die wedersydse interne saamhang tussen die logies-analitiese en die affektiewe bespreek soos wat die saamhang vanuit die logies-analitiese blyk. Dit moet egter in gedagte gehou word dat hierdie voorgaande ontsluitinge slegs twee van 'n groot aantal is. Die probleemstelling en die gesprek met die VSA-onderwyshumaniste het egter 'n afgrensing vereis. 'n Ware alsydig-beskaafde mens sal in alle aspekte van menswees ontsluiting vertoon. Dat sodanige alsydige ontsluiting 'n uiteindelijke maatstaf vir alle opvoeding is, ly geen twyfel nie (vgl Van der Walt, 1979:203-204). Of dit egter inderdaad

ook die korttermyn doelstellinge van alle skoolaktiwiteite is, sal in die volgende afdeling nadere aandag kry. Dit is moontlik dat die samehange wat vanuit die logies-analitiese besien word, die voorrang in skooldidaktiese opsig moet kry.

## 5.2.6 Die kwalifiserende funksie van die skool

### 5.2.6.1 Inleiding

In die reformatoriese denke is daar lank nog nie eenstemmigheid oor die kwalifiserende funksie van die skool nie. Eens het Dooyeweerd (1969, vol 3:287) die skool in die etiese gekwalifiseer. Hierdie wyse van kwalifikasie herinner baie aan die gees van kameraadskap wat vir Grundtvig (Davis, 1971:17), die vader van die Deense volkshoërskool, so belangrik was. Grundtvig was veral beïndruk deur die gees van kameraadskap wat hy by Cambridge teëgekomp het.

Die etiese kwalifikasie van die skool is in Suid-Afrikaanse reformatoriese kringe veral deur Taljaard (1963:83) gestel. Hierop kan bloot gestel word dat kameraadskap en liefde slegs 'n noodwendige andersgekwalfiseerde struktuur binne die skoolstruktuur is, maar dat die skool self nooit daardeur gekwalifiseer kan wees nie. Van der Walt en Dekker (1983:98) wys daarop dat, deur die skool soos die gesin in die etiese te kwalifiseer, daar op 'n "dwaalspoor" beland word, omdat daar dan op prinsipiële vlak geen onderskeid tussen die skool en die gesin gehandhaaf word nie.

In Suid-Afrika het ander reformatoriese denkers oor die onderwys laat blyk dat die skool 'n ongekwalifiseerde struktuur is. Hier word veral na Kock (1968) en Stone (1972)

verwys. Met die ongekwalifiseerdheid van die skoolstruktuur word bedoel dat die skool nie deur enige spesifieke werklikheidsmodaliteit gekwalifiseer is nie, maar deur die ontsluiting van die kind se ewe ongekwalifiseerde aktstruktuur.

Hierdie "oop" denkwysie is ontwikkel in aansluiting by en as nadere presisering van 'n sienswysie wat reeds heelwat vroeër deur die Nederlandse reformatoriese denker Popma (1947a;1947b), gestel is. Popma (1947b:130) het van die "oewerloosheid" van die skool gepraat. Hier moet egter onderskei word tussen die opvoeding en die skool. Die modale ongekwalifiseerdheid van die opvoeding is wel veel later nog steeds in reformatoriese kringe in Suid-Afrika gehandhaaf (Strauss,1980:310; Schoeman,1983:98). Daarenteen sou die ongekwalifiseerdheid van die opvoeding egter nie beteken dat die skool ook ongekwalifiseerd is nie (Strauss,1980:310).

Die ongekwalifiseerdheid van die opvoeding het voorts (Stone,1972:52) ook nie beteken dat dit nie nader gedifferensieer kan word nie, daarom die verskeidenheid soorte opvoeding soos huisopvoeding en kerkopvoeding. Ook beteken die ongekwalifiseerdheid van opvoeding nie dat dit ongestruktureerd is nie. Opvoeding is histories gefundeerd omdat dit ontsluiting is. Ontsluiting neem 'n aanvang in die historiese wetskring (Strauss,ca.1969:233-234). Om egter te huiwer om die skool in enige een werklikheidsmodaliteit te kwalifiseer sou inderdaad impliseer dat die skool op alle terreine ontsluiting moet verseker. Of hierdie taakstelling moontlik is, sal in 5.2.6.4 - 5.2.6.6 van naderby oorweeg word. Vervolgens moet eers nog enkele ander aspekte van die reformatoriese standpunt van naderby ondersoek word.

Mettertyd het daar egter ook stemme opgegaan om die skool in die logies-analitiese ontsluiting te kwalifiseer. Hierdie standpunt is veral deur Schoeman (1979) en Van der Walt en Dekker (1983:96-97) ingeneem. 'n Kompliserende faktor wat nou van naderby bekyk moet word, is die wyses waarop Schoeman enersyds die skoolkwalifikasie tot die logies-analitiese ontsluiting beperk maar andersyds die logies-analitiese ontsluiting weer sodanig kontekstualiseer binne algemene ontsluiting in die skool dat dit gevra kan word wat van die oorspronklike bedoeling geword het. Dus sal daar tog groter duidelikheid oor die afmetings van hierdie stellingname deur Schoeman gesoek moet word. In hierdie selfde verband sal ook vergelykend gekyk word hoedat Barrow en Langeveld hierdie selfde onduidelikheid hanteer. Hierdie laasgenoemde twee skrywers se beredenering word as 'n intersubjektiewe kontrole gebruik. Die waarde van die kontrole word verhoog deurdat hulle nie-reformatoriese denkers is en ook nie onderling dieselfde algemene uitgangspunte deel nie. Daarna (kyk 5.2.6.3) sal ook kortliks 'n oorsig gegee word van die historiese krisis van die skool in die VSA, juis ten aansien van die kwalifiserende funksie. Ook hierdie uitstappie dien die behoefte aan intersubjektiewe kontrole. Daarna sal, met die apparaat van die reformatoriese wysbegeerte en opvoedkunde, na moontlike klaarheid in hierdie verband gesoek word.

5.2.6.2 Die beperkings op die logies-analitiese kwalifisering van die skool met die oog op die taakverbreding van die skool

5.2.6.2.1 Beperkings soos deur Schoeman as reformatoriese opvoedkundige gestel

Wanneer Schoeman (1983:209) oor ontsluiting op skool handel, sê hy: "Die ontwikkeling van alle aspekte, nie net enkeles (soos byvoorbeeld die analitiese denke en vermoë om kennis aan te wend) nie, word in die vooruitsig gestel."

Voorts:

"al vier liggaamstrukture, in hulle onverbreeklike verweefdheid met mekaar, moet in letterlik alle vakke sover moontlik tot ontsluiting gelei word" (Schoeman, 1983:210).

Enige beperking wat op hierdie ontsluiting deur Schoeman gevind word, is nie eerstens dat dit hoofsaaklik deur die logies-analitiese ontsluiting gerig word nie maar: "in soverre hulle (dit is die kinders -- CPC) ontsluitbaar is en deur daardie betrokke vak tot ontsluiting gelei kan word" (Schoeman, 1983:210).

Die historiese en ander menslike funksies mag op skool "nooit in die keurslyf van die logiese ingedruk word nie; elk moet op individueel-tipes wese tot ontplooiing gelei word" (Schoeman, 1983:221).

Strykdeur laat Schoeman (byvoorbeeld ook 1983:220) dit nooit

na om op die gevaar van 'n moontlike verabsoluttering van die logies-analitiese aspek in die skool te wys nie. Dit sou gebeur as die logies-analitiese ontsluiting as die enigste taak van die skool opgevat sou word en indien die logiese funksie as die grondnoemer van die leerling se hele aktstruktuur gesien word (Schoeman,1983:220).

In ander uitsprake van Schoeman laat hy na om te kwalifiseer dat wat hy se eintlik betrekking op die opvoeding in die algemeen behoort te hê en nie spesifiek op die skool nie. Daarmee dreig dieselfde vervanging van skoolkwalifisering met opvoedingsin as wat by die VSA-onderwyshumaniste gevind is (kyk 4.2.8). Sulke uitsprake werk dan uiteraard beperkend in op die logies-analitiese ontsluiting wat sopas as kwalifisering van die skoolstruktuur deur Schoeman self gegee is. Die rede is dat daar dan binne skoolverband soveel bykomende en aparte take aangepak kan word dat die nie-rasionalistiese logies-analitiese ontsluitingstaak noodwendig moet verdwerg. 'n Voorbeeld van so 'n uitspraak wat voorgaande implikasies inhou, is die volgende:

"Die logiese aspek van die mens vorm die substraat van al sy na-logiese aspekte, en is as sodanig van besondere betekenis vir die onderwysende opvoeding. Dit is egter nie die grondnoemer waaronder die res van die normatiewe struktuur van die kind ingedwing kan word nie. Die opvoedeling besit ook agt na-logiese aspekte, elk waarvan net so belangrik as die logiese sinswyse is en wat ook in antesiperende sin na God ontsluit moet word" (Schoeman,1983:134).

Hierdie uitspraak is heeltemal in orde indien oor alle

opvoeding as 'n breë projek, die gesamentlike effek van die hele samelewing gepraat word. Dit is sekerlik ook heeltemal in die kol wanneer die kind voorgelig word oor die relatiewe belangrikheid van die skooltaak. Dit dui die skooltaak se presiese belangrike maar nederige plek in die totale opvoedingsverskynsel aan. Die skooltaak kan egter nie rigting kry as daar geen korttermyn doelstellings is aan die hand waarvan presies gewerk kan word nie. Sodanige onduidelikheid oor die voorrang van korttermyn doelstellings kan 'n houding van ongespesialiseerdheid in die skoolgemeenskap in die hand werk wat uiteindelik op 'n karakterloosheid of oewerloosheid van die instelling neerkom.

#### 5.2.6.2.2 Beperkings soos deur Barrow as taalanalitiese opvoedkundige gestel

Barrow (1981) kom eerste aan die orde, omdat sy bydrae meer resent is, maar ook omdat hy 'n baie duidelike motivering gee vir sy filosofie oor skoling. Barrow (1981:38) beperk die definisie van "education" tot die logies-analitiese ontsluiting:

"education, far from being concerned with all dimensions of the personality, is essentially to do with and is purely cognitive (to do with knowledge, understanding, perception)"

Binne die skool is "education" (logies-analitiese ontsluiting) vir Barrow slegs een van die vier of vyf hooftake. Barrow (1981:26-28) wil egter 'n filosofie van skoling ontwerp wat fundamentele opvoedkundiges bevry uit vorige filosofieë van onderwys wat beperk was tot besinning

oor die logies-analitiese alleen. Barrow se filosofie moet dan rekenskap gee van al die uitgebreide areas van "non-education" wat binne alle skole bestaan. Barrow tipeer die logies-analitiese ontsluiting binne die skoolopset soos volg:

"education...is but one function of schooling ...schools should promote education, socialization, health, vocation preparation and emotional maturity" (Barrow,1981:73; ook:69; 113; 119).

Barrow (1981:26) wys daarop dat die vermoë om te lees, te skryf en te reken wel bydra tot logies-analitiese ontsluiting en daarsonder is logies-analitiese ontsluiting ("education") nie moontlik nie, dog self is hierdie vaardighede nie van 'n logies-analitiese ("educational") karakter nie.

Barrow (1981:50-54) stem met die ontskolers saam dat sosialisering binne die skole plaasvind, ongeag of die skole dit beplan of nie. Barrow glo egter nie dat hierdie sosialisering (wat vir hom "non-educative" is) aan die toeval oorgelaat moet word nie.

Een van die redes wat Barrow (1981:55) aanvoer ten gunste van beplande sosialisering is dat die ouers al meer vryheid nodig het en toesig oor die kinders 'n nasionale probleem geword het.

En dan stel Barrow (1981:49): "I cannot see a clear line of reasoning to suggest any principle or set of principles whereby we may set a limit to what schools should do."

En op hierdie wyse staan Barrow, soos sekere reformatoriese denkers, ook ten gunste van 'n sekere "oewerloosheid" met betrekking tot die skoolkwalifikasie. In 5.2.6.4.1 word egter van naderby ondersoek hoe konsekwent Barrow hierdie "oewerloosheid" handhaaf.

#### 5.2.6.2.3 Beperkings soos deur Langeveld as fenomenologiese opvoedkundige gestel

Langeveld (1967) verstaan opvoeding in 'n veel wyer sin as Barrow se "education". Dit wat Barrow sosialisering noem, sou rofweg as Langeveld se begrip "opvoeding" kon deurgaan of ook wat in die reformatoriese wysbegeerte die normatiewe ontsluiting van die aktstruktuur genoem word. Daar is egter talle fynere aksente in sy begrip van opvoeding wat by Barrow nog onontwikkeld is, byvoorbeeld die belangrikheid van verskynsels soos stilte en geheimhouding (Langeveld, 1967:97 ev).

Hierdie uitgebreide idee van opvoeding word egter ook deur Langeveld 'n wettige plek in die skool verskaf. Langeveld (1967:136) het uitermate veel simpatie met die ou tipe "leerschool" waar daar op die logies-analitiese ontsluiting gekonsentreer is. In hierdie eeu egter, meen Langeveld (1967:123):

"moet de school zichzelf overwinnen en veel meer een 'levensschool' worden dan zij tot nu toe ooit geweest is. Want zij zal de opgroeiende mens moeten begeleiden in zijn verschillende levensgebieden. Daarmee treedt zij buiten haar oorspronkelijke taak opdat zij het kind niet in de steek laat."

Langeveld (1967:123) noem selfs die moontlikheid dat hierdie ontwikkeling die naam van die instelling "skool" kan laat verval. Hierdie ontwikkeling, sê Langeveld (1967:124), is nie wenslik nie, maar onvermydelik weens sosiale magte. Hierdie magte dwing die skool om steeds meer van die oueropvoeding oor te neem (1967:143). Tog voeg hy (1967:154) by dat selfs al sou die ouer sy behoorlike aandeel tot die opvoeding bydra, die skool steeds meer as die leertaak sou moes onderneem. Inderdaad word die skool deur Langeveld (1967:154) as 'n eie gemeenskap, 'n "polis" beskryf:

"Meer dan vroeger moet die school het kind ruimte bieden om zich te ontplooi om te proberen hoe te leven en hoe samen te leven. Meer dan ooit te voren moet de school tegenwoordig het eigene in het kind respecteren, omdat de geïndustrialiseerde maatschappij er niet goed in slaacht van zich uit dit eigene een positieve gestalte te geven."

Langeveld (1967:107-108) wys ook uit hoe 'n eensydige logies-analitiese ontsluiting die persoon deur gevoelsarmoede kan verwing. Daarom meen hy dat deur die belewenis van byvoorbeeld musiek en sang 'n gemeenskaplike ervaring geskep kan word wat die kind se gevoelslewe kan opvoed.

Ten slotte waarsku Langeveld (1967:159) daarteen om die didaktiek as die skool se eerste taak te sien: "in de eerste plaats is zij nu: 'een machine, die mensen maakt' (Bergson)".

Dit blyk dus dat ook Langeveld verskeie uitsprake gemaak het wat aandui hoe sterk die tendens tot 'n taakverbreiding van die skool is en in welke mate hy sy steun daaraan verleen.

Vervolgens gaan eers aandag gegee word aan die fundamenteel-opvoedingsmatige reaksie in die VSA op hierdie internasionale tendens tot 'n taakverbreding van die skool. Hierdie fokus van die aandag op enkele reaksies in die VSA is bedoel om hierdie hoofstuk nie kontak te laat verloor met die leefwêreld van die VSA-onderwyshumanisme nie.

#### 5.2.6.3 Ontevredenheid in die VSA-onderwysgemeenskap met 'n beweerde rigtingloosheid van die skool

Cohen (1973:84) gee 'n baie volledige oorsig van die groot uitbreidings in taakstelling wat die skole in die VSA gedurende die twintigste eeu onderneem het. Soos Barrow (1981:55) en Langeveld (1967:154) meen ook Cohen (1973:84) dat hierdie ekspansionistiese tendens nie gaan afneem nie. Goodlad (1983:789) bevind trouens aan die hand van meningsopnames dat hoewel die Amerikaanse ouers die logies-analistiese ontsluitende funksie van die skool die belangrikste ag, hulle die ander funksies wil behou: "When it comes to education, it appears that most parents want their children to have it all."

Parallel aan en antiteties met hierdie uitbreidende tendens is daar egter ook 'n volhardende beweging wat wys op die gevare van hierdie ekspansionistiese strategie van die skole. So skryf Yaffe (1980:452) dat skole ontstaan het om 'n enkele funksie te vervul maar in 1980 verkwalik word dat hulle dosyne ander funksies nie behoorlik kan vervul nie. Holcomb (1983) bepleit na aanleiding van *A nation at risk*, 'n verslag van die American Council of Education oor hoe die kwaliteit van hoër onderwys verbeter moet word, dat na meer formele,

logies-analitiese onderwys teruggekeer moet word. Skole, skryf Holcomb (1983:37), moet herbevestig word: "as learning places...just as banks are money places".

Berger (1982:8) stel dit na aanleiding van affektiewe onderwys dat:

"it is time that public schools admit their inadequacy in this area, begin to systematically remove from the curriculum those elements of affective education they have assumed and resist requests that more be added."

Yaffe (1980:454) is huiwerig tot sulke drastiese stappe. Daarom stel hy die alternatief: Skole moet of toegelaat word om na hul oorspronklike logies-analitiese doelstellings terug te keer, of die subsidies moet drasties verhoog word. Berger (1982:8) gaan egter voort om te stel dat funksies van die kerk en gesin wat deur die skool oorgeneem is, nou weer afgesweer moet word. So 'n stap, meen Berger (1982:8) sal die samelewing weer dwing om die gesin en die kerk te laat herlewe: "Rather than trying to pass the buck to the schools, it is high time society grappled with how to shore up those very institutions that compose its foundation ."

Hierdie anti-ekspansionisme in die skool, gekombineer met 'n besorgtheid oor die res van die samelewing, is ook in Oliver (1976) te vinde. Volgens hom is 'n ware gemeenskapslewe in die teenwoordigheid van 'n "common school" wat neig om al hoe meer funksies oor te neem, baie moeilik bereikbaar. Die grootste probleem is dat die "common school" probeer om op 'n geburokratiseerde wyse aan die gemeenskapsbehoefte te voldoen. 'n Meer gesins-georiënteerde en informele instelling

soos die plaaslike gemeente, meen Oliver (1976:13), kan die gemeenskap veel beter dien as 'n geburokratiseerde instelling:

"And with this realization might come experiments -- not in communitizing schools and related corporate institutions -- but rather in building communitarian institutions which might take some of the destructive pressure off the schools." (Vergelyk ook Green (1969:228-232)).

Hiermee is dan 'n kort skets van die verwerping van die skool-ekspansionistiese tendens binne die VSA-onderwys gegee. Schoeman, Barrow en Langeveld het egter eweneens (kyk 5.2.6.4) voorbehoude oor die uitbreiding van die skooltaak waaraan hulle skynbaar meegedoen het (kyk 5.2.6.2). Vervolgens sal elkeen van hierdie drie fundamenteel-opvoedkundige denkers se voorbehoude oor die bykomende skooltake aan die orde gestel word.

5.2.6.4 Beperkings wat deur fundamenteel-pedagogiese denkers op die onbeheerste uitbreiding van die skooltaak gestel word

#### 5.2.6.4.1 Barrow

In 5.2.6.2.2 is duidelik gestel dat Barrow geen beginsel kon vind om die tipe take wat die skool kan aanpak te beperk nie. Ietwat huiwerig stel Barrow (1981:69) die moontlikheid van 'n onoorsigtelike verskeidenheid skooltake so: "Schooling, possibly, though not education ('education' beperk tot logies-analitiese ontsluiting by Barrow - CPC), should be of the whole man."

Huiwerig stel Barrow dit, want hoewel hy geen beperkende beginsel kon vind nie, is sy argumentasie deurtrek van baie spesifieke voorkeure wat hy het oor wat op skool hoort en wat nie. So waarsku Barrow (1981:65) oor die skool se bydrae tot die keuse van 'n sosiale rol vir die kind:

"social role selection...is a minor and secondary function of schooling which must be subordinated to the primary functions of education, socialization, broad vocational preparation and maintenance of physical health. The success or failure of schooling should be judged by reference to those four factors, and not by reference to considerations such as social mobility".

Barrow (1981:54) wys voorts ook uit dat sosialisering nie die alleentaak van die skool is nie, maar 'n gesamentlike onderneming deur die gesin, buurt, maats en die skool. Oor kreatiwiteit sê Barrow (1981:73) dat die skool slegs die kennis en vaardighede wat kreatiwiteit moontlik maak kan verskaf, maar origens moet hy hom nie daarmee bemoei nie.

Uiteindelik identifiseer Barrow (1981:49) dan wel sekere "beginsels" oor wat die skool kan hanteer en wat nie: "we can...point out two very important restraints on this business of pushing everything on to the schools."

Die eerste beperking is dat dít waarop reeds ooreengekom is die skool moet doen ("education, socialization, broad vocational preparation and maintenance of physical health") nie belemmer moet word deur die uitvoering van bykomende take nie (Barrow,1981:49).

Die tweede beperking is dié teen 'n onbeperkte taakbelading van die skool: "we must not accept that the school should automatically respond to the need and pressures of today" (Barrow,1981:49). En voorts: "we must resist enlarging the range of offerings made by schools yet further" (Barrow,1981:114).

Barrow (1981:115) meen daar is te veel take waarvoor die skool alleen verantwoordelikheid ontvang, terwyl dit eintlik verantwoordelikhede is wat met ander instansies as die skool gedeel moet word. Die skool het byvoorbeeld wel 'n rol te vervul in gesondheid en ontspanning maar kan nie alleen hierdie geriewe bied nie. Ander take soos die kookkuns en houtwerk is van sekondêre belang, aangesien dit deur persoonlike kontakte aangeleer kan word (Barrow,1981:60; 115).

Barrow (1981:115) gaan voort deur vaardighede soos skoenlapperversameling af te wys asook alle aktiwiteite wat nie as groepsonderrig aangebied kan word nie, byvoorbeeld individuele musieklesse (Barrow:1981:116). Verder is dit opvallend dat Barrow (1981:78) meen dat daar 'n gemeenskaplike kernleerplan aan alle leerlinge voorgehou moet word.

#### 5.2.6.4.2 Langeveld

Ewe sterk as Langeveld se beperkings op die logies-analitiese ontsluitingstaak van die skool (kyk 5.2.6.2.3) is die beperkings wat hy aanlê op die tendens om die skool vir feitlik alle opvoeding en onderwys verantwoordelik te maak:

"Men moet zich niet vergissen: kinderen op te voeden in de plaats van de ouders is, was en zal altijd een noodoplossing zijn...Een gezin moet al heel slecht zijn, als een school ze in dit opzicht wil overtreffen" (Langeveld,1967:60-61).

Voorts waarsku Langeveld (1967:70) dat die skool nie self moet probeer om die kinderwêreld volledig te administreer nie. Daar moet vanuit 'n algemeen-opvoedkundige oogpunt sogenaamde kaal kolle ("witte plekke") wees wat nie deur die skool beheer word nie. Die rede is dat die skool 'n lewe antisipeer waar die kind nog self veel selfstandig moet gaan leer: "En omdat er zoveel geleerd moet worden, moeten wij toch niet gaat geloven dat wij anderen ook alles kunnen onderwijzen" (Langeveld,1967:97).

Beide skool en gesin moet sorg dat daar tussen hulle 'n behoorlike stuk niemandsland is "dat -- letterlijk! -- om Gods wil niet in een pedagogisch 'systeem' mag worden gebracht" (Langeveld,1967:128).

In hierdie niemandsland moet die kind kan asekskep, rus, vryheid geniet, droom. Probeer die skool wel om die kind alles te leer, pleeg dit eintlik "moord", omdat die kind dan juis nie leer "om uit eigen kracht te leven, om iets voor te staan uit eerlijk verworven oortuigen" (Langeveld,1967:128). Opvoeders moet die moed hê om onvolledig te wees "om het kind niet te laten verstikken in onze eeuwige bevoogding en gedrijf..." (Langeveld,1967:103).

Volgens Langeveld (1967:104) het idealiste in sowel die VSA as in Europa die moontlikhede van wat die skool kan bied,

oorskat. Langeveld (1967:103) gaan selfs verder: "Een school, die volledig georganiseerd is, behoort tot het ergste kwaad. Hier heef men het pendant van de verwaarlozing."

Waar die skool soveel van die kinderlewe oorneem wat eintlik deur die gesin gehanteer moet word,

"ontstaat er ook een meer 'gecollectiveerd' kind, een kind, dat op een weeshuiskind lijkt, dat in zijn gevoelsleven minder gericht is op persoonlijke binding en eigen intimiteit, dan het kind, dat ook in de familie wordt opgevoedt" (Langeveld,1967:111).

Die skool kan ook nooit die ouerhuis word nie, dit wil sê afgelei van die ouerliefde nie. Dan gaan 'n waardevolle verskil tussen skool en gesin verlore (Langeveld,1967:100). Maar word die kind so verwaarloos dat die skool moet oorneem, "wordt het kind een kind van de school. Dat is een oplossing, waarvoor wij in concreto dankbaar moeten zijn, ook al is het in wezen verkeerd" (Langeveld,1967:101).

Voorts meen Langeveld (1967:121) dat 'n skool wat hoofsaaklik uit goeie sosiale kontakte bestaan geen egte skool is nie maar 'n jeugbond. As te veel van die skool verwag word, eis dit ook alle intimiteit op:

"Mensen voor wie de school het mees persoonlijke is dat zij bezitten, hebben veel persoonlijks verloren of nooit bezitten. Mens moet de betekenis van die school erkennen, maar niet teniet doen door collectivistische overdrijving" (Langeveld,1967:135).

Die skool moenie te veel probeer doen nie:

"Als de school pan-pedagogisch wordt, is ze altijd tragisch-plaasvervangend. De school is een opvoedingsmilieu, zeker, maar zij mag niet -- een vergissing die ook bij edele idealisten voorkomt -- de levenssfeer van het kind zijn, waar de opvoeding 'eigentlich' plaastvindt. Dan hebben wij nog steeds liever een eerlijke ouderwetse leerschool" (Langeveld, 1967:136).

Hierdie simpatie van Langeveld met die logies-analitiese ontsluiting as eintlike skooltaak kom telkens onverbloemd na vore: "Maar de intellectualisering is in zekere zin de taak van de school" (Langeveld, 1967:101).

Langeveld se voorbehoude oor die verbreding van die skooltaak sowel as sy simpatie met die logies-analitiese ontsluiting as die hooftaak van die skool hef egter geensins sy siening van die skool as "mensemaker" op nie. Hy meen dat die skool uiteindelik 'n onuitwisbare indruk op die mens maak. Die spesiale sin waarin Langeveld hierdie mensemakery verstaan, sal later in hierdie hoofstuk egter weer vanuit 'n reformatoriese gesigpunt ter sprake kom (kyk 5.2.6.8).

Nou kan afgesluit word met 'n verwysing na beide Barrow en Langeveld se redes vir steun aan die tendens tot skooltaakverbreding. Albei het erken dat hierdie verbreding onder sosiale druk gekom het. Gegee die datums van hulle bydraes (Langeveld reeds in 1960 en Barrow in 1981) en Langeveld se herhaaldelike waarskuwings oor kollektiwistiese tendense in die skooltaakverbreding, kan gevra word of hierdie skooltaakverbreding nie saamhang met die

staatstaakverbreding wat die sosialistiese staat van hierdie era gesien het nie. Trouens, Brezinka (1981:160-163) stel dit pront dat hierdie strewe na die opvoeding van die hele persoon in die openbare skool slegs as deel van die sosialistiese denkpatroon te verstaan is. In die nuwe linkse radikale pedagogiek ('n Europese voorloper van die post-radikale VSA-onderwyshumanisme) is die opvoeding van die alsydig-gevormde persoonlikheid as identies met die sosialistiese persoonlikheid geag. Hierdie sosialistiese persoonlikheid is ontwerp om in 'n samelewing sonder privaatbesit, sonder besoldigingsdifferensiasie en sonder verdeling of spesialisasie te funksioneer (Brezinka,1981:162-163).

Sedert Barrow en Langeveld se bydraes het daar 'n sogenaande 'management of decline' (kyk Husén,1982 in 2.3) ingetree. Voorts het 'n suksesvolle privatisering van staatstake in byvoorbeeld Brittanje onder die Konserwatiewe Party ingetree. Hierdie privatisering was so suksesvol dat die president van die RSA dit in sy parlamentsrede van 1988 as beleid afgekondig het. Nou kan inderdaad gevra word hoe permanent die skooltaakverbreding is.

Soos wat Strauss (ca.1969:281) die probleem van die nie-staatlike owerheidstake bekyk, kan ook hier besin word oor die nie-tipiese skooltaak. Soos wat die staat in beskawingsbelang nie-staatlike take aanpak, het ook die skool nie-skoolse take in dieselfde lig onderneem. Die jongste is byvoorbeeld huweliks-/ gesins-/ seksvoorligting. Strauss (ca.1969:281) bevind egter dat die nie-staatlike take deur die owerheid slegs tydelik onderneem moet word met die oog daarop dat meer selfstandigheid by die burgers aangemoedig

word. Die huidige populêre strewe in die Weste en selfs in Suid-Afrika en China na die privatisering van staatsprojekte dui op die realistiese aanvoeling wat Strauss reeds destyds tydens die hoogbloei van die sosialisme gehad het. Die tyd het moontlik ook nou aangebreek dat die skool, anders as wat Goodlad en Barrow (5.2.6.3) verwag het, ook talle van die nie-skoolse take wat dit onderneem het, weer na die nie-skoolse publiek terugwentel en dit beleid maak dat verdere nuwe take slegs tydelik onderneem word (vergelyk 5.2.6.4).

#### 5.2.6.4.3 Schoeman

Die eerste teken dat Schoeman wel waak teen 'n onbepaalde aktstrukturele ontsluiting as skooltaak lê in sy onderskeid tussen oorkoepelende, lang- en korttermyn doelstellings in die skooltaak.

Tot die korttermyn hoort die logies-analitiese ontsluiting. Die korttermyn doelstelling van die sillabus omvat die totaal van alle skoolaktiwiteite (Schoeman, 1983:271). Hoewel hierdie aktiwiteite op 'n kontinue, integratiewe, gedifferensieerde en relevante (Schoeman, 1983:272-279) wyse moet verloop, bly die hoofsaak van die skool steeds dat dit 'n logies-analitiese ontsluitingsinstelling is (Schoeman, 1983:271).

Tot die langtermyn doelstellings hoort algemeen-beskawende ontsluiting. Hierdie doelstellings is afgestem op die leerlinge se gesindheid en lewensingesteldheid, naamlik die werking van die etos (Schoeman, 1983:268-269). Langtermyn doelstellings bevorder uiteindelik ook die verhouding tussen mens en medemens (Schoeman, 1983:270).

Die uiteindelijke of oorkoepelende doelstellings bepaal voorgaande en moet ook in elke vaksillabus uiting vind. Sulke doelstellings is nie eng-konfessioneel nie maar breedweg-Christelik, -Mohammedaans of -humanisties. Die oorkoepelende Christelike doelstellings sal dan wees om die leerlinge 'n siening oor die skeppingsorde, die onselfgenoegsaamheid van die geskapene, die eie aard van afsonderlike dinge, die antitese en die eskatologie te gee. Die uiteindelijke doelstelling is met ander woorde om 'n lewensbeskoulike resultaat te bereik (Schoeman, 1983:268). Hier is Schoeman in ooreenstemming met Van der Walt (1979:205-206) vir wie die uiteindelijke doel van alle opvoeding nie eerstens volwassenheid is nie maar diens aan God / 'n god.

Die kernvraag by die stel van drie "soorte" doelstellings is of hulle apart of gelyktydig gerealiseer gaan word. Aangesien Schoeman (1983:271) reeds gesê het dat die korttermyn doelstellings die volledige aktiwiteitsprogram van die skool omvat, kan aanvaar word hy bedoel dat sodanige langtermyn- en uiteindelijke doelstellinge tydens en deur middel van die bereiking van korttermyn doelstellings bereik moet word. So word 'n ekonomiese skoolbestuur moontlik. Juis hierin is dit nodig om 'n reformatoriese alternatief tot die VSA-onderwys humanistiese en die sosialistiese totaal-opvoedkundige onderwysbenadering te vind. Dit kom egter elders (kyk 5.2.6.2.1) voor asof Schoeman juis nie al hierdie doelstellings in die enkele beweging van logies-analitiese ontsluiting wil dien nie. Deur te eis dat alle menslike aspekte direk op skool ontsluit moet word, word hierdie indruk gewek (kyk 5.2.6.2.1). Daarom sal vervolgens

baie swaar klem gelê word op hoedanig Schoeman wel die logies-analitiese in ander gedeeltes van sy werk baie opvallend op die voorgrond stel.

Hoewel Schoeman, soos Barrow, bevind dat die logies-analitiese ontsluiting "beslis nie" die enigste taak van die onderwyser is nie, sê hy baie duidelik:

"Die ontwikkeling van die denkvermoë van die kind is derhalwe van die belangrikste (indien nie die belangrikste) take van die onderwyser..." (Schoeman, 1983:220).

In sy *An introduction to a philosophy of education* (1980) is Schoeman veel meer eksplisiet. Wat in hierdie werk meer pertinent as in *Hysgerige pedagogiek* (1983) gestel is, is dat die logies-analitiese die skooltipesse toegang tot die res van die skepping is:

"The educator who works in a school-typical environment, is pedagogically active in a disclosed-analytical way, in order to introduce the educand to the various aspects of cosmic reality" (Schoeman, 1980:40).

Die onderwys, sê Schoeman (1983:98), het 'n ontslote logiese kwalifisering. Hierdie logies-analitiese ontsluiting moet ook in alle vakke tot uiting kom en nie slegs in byvoorbeeld Wiskunde nie (Schoeman, 1983:221). Voorts:

"In die onderwysende opvoeding van die skool as instituut gaan dit in hoofsaak om die uitleiding as ekspaniewe verdieping van die logies-analitiese funksie van die

opvoeding: simplisties gestel, 'n kind wat nie sy eksamens slaag nie, ervaar op skool geen sukses nie, al is hy ook andersyds hoe goed opgevoed" (Schoeman,1983:98).

In die lig van voorgaande is die volgende opskrif veelseggend: "Christelike onderwys: essensie van 'n Christelike skool" (Schoeman,1983:255). En verderaan: "Christelike vakonderwys op skool, dit waarsonder geen skool ooit as waarlik Christelik getipeer kan word nie " (Schoeman,1983:265).

Daar is dus sterk uitsprake in Schoeman se werke wat die teendeel van ondersteuning aan 'n ekspansionistiese skoolbenadering by hom beklemtoon. Vervolgens sal nou probeer word om hierdie beklemtoning van die logies-analitiese ontsluitingstaak en die beperking op die inbring van ander take binne die skool verder uit te bou.

#### 5.2.6.5 Nie-skoolse opvoeding en onderwys en 'n imperialistiese skoolbeeld

In hierdie paragraaf sal nou, veral na aanleiding van Schoeman se standpunt, voortgegaan word om 'n eie standpunt oor die tipiese skooltaak en die integrering van die logies-analitiese met die affektiewe te bereik.

Die belangrikste opvoeding wat 'n skool kan bied, is dié van logies-analitiese ontsluiting. "Ander" opvoeding is 'n

noodwendige byproduk\* in die organisatoriese reëling van 'n skool. Die beplande lewensbeskoulike uitkomste van die skool is die oorkoepelende of uiteindelijke doelstellings (Schoeman,1983:267-268). Hierdie doelstellings moet eerstens deur die logies-analitiese ontsluiting bevorder word. Ander instellings soos die gesin en die kerk sal dieselfde doelstelling deur 'n ander soort ontsluiting navolg. Ook die beplande langtermyndoelstellings

=====

\* Selves 'n sensitiewe Buberiaan soos Friedman (1976) is bereid om van 'n byproduk in menslike verhoudings te praat. Hy huldig die interessante siening dat enige spesifieke gevoel en die gesogte selfaktualisering nooit suksesvol deur die direkte najaging daarvan bereik kan word nie:

"planned spontaneity...again and again defeats itself and abstracts us from the real situation in which we are set. There are techniques for dieting...for dance, but there are no true techniques for self-realization. Self-realization should not be our concern." (Friedman,1976:14) ... "All great self-realization is a byproduct of really being present in the situation in which we are concerned." (Friedman,1976:32)

Die irrasionalistiese (kyk 2.5.2) aksente in hierdie standpunt word nie hier bespreek nie.

=====

(Schoeman,1983:268-271) van mondigheid of volwassenheid sowel as 'n gemeenskapsgerigtheid moet eweneens eerstens deur middel van die logies-analitiese ontsluiting bevorder word (Trümpelmann,1987:89-90). Word die logies-analitiese ontsluitingstaak sodanig as die tipiese skoolweg tot die bereiking van lewensin oftewel die langterayn- en oorkoepelende doelstellings gesien, word enige verabsoluttering van die logies-analitiese vermy. Die rede is dat geen verabsoluttering moontlik is indien iets soos die logies-analitiese ontsluiting slegs as 'n middel tot 'n doel gesien word nie. Van der Walt en Dekker (1983:92) stel dit eksplisiet dat onderwys nooit 'n doel op sigself is nie maar in diens van die opvoeding moet staan. Dit is egter belangrik dat die aparte weë na die doel behoorlik omskrywe en onderskei word, anders kan opvoedingsin aan sinvolheid verloor, soos wat uit die kritiek op die VSA-onderwyshumanisme geblyk het (kyk 4.2.8).

Hierdie beperkte bydrae van die skool tot die opvoeding van die kind beteken dat die werk van ander instansies buite die skool nooit uit die oog verloor mag word nie. Van der Walt en Dekker (1983:100) differensieer die ouerlike en onderwysende omgang met die kind deur te stel dat die ouergesag oor die kind se hele lewe strek "terwyl die van die onderwyser beperk is tot slegs die onderrig van die kind." Die kerk (Van der Walt & Dekker,1983:87-91), die weermag, klubs en gesondheidsklinieke is almal ook voortdurend met die ontsluiting van die kind bedrywig.

Die probleem is nou in hoeverre die skool hierdie aanliggende

terreine mag betree. Betreding kan moontlik 'n vorm van imperialisme impliseer. Kan die skool werklik vergoed vir die verval elders in die samelewing, byvoorbeeld in die gesin? Langeveld en andere het reeds op die onvoldoende aard van skoolsorg in hierdie sake gewys. Van der Walt en Dekker (1983:92) wys daarop dat in alle nie-huislike opvoeding, dit aan die ouer-kind band ontbreek en dat die huislike opvoeding daarom onvervangbaar is. Langeveld (kyk 5.2.6.4.2) het die roerende beeld van die gevoelsarme weeshuiskind gebruik.

Al drie fundamenteel-opvoedkundige denkers in 5.2.6.4 was dit eens dat daar talle nie-tipiese skooltake in die skool onderneem word. In die volgende afdeling word gepoog om met die reformatoriese apparaat aan te toon wat die plek van hierdie nie-tipiese opvoedingstake van die skool is. Hierdie samehang van tipiese en nie-tipiese take is dan tegelyk ook 'n struktuur-analise van die skool op die veronderstelling dat die kwalifiserende funksie daarvan die logies-analitiese ontsluiting is.

5.2.6.6 'n Struktuur-analise van die skool: Die sinvolheid van die nie-logies-analities-gekwalifiseerde strukture binne die logies-analities-gekwalifiseerde skoolstruktuur

Daar is duidelik talle sake of strukture in die skool bevat wat nie van 'n logies-analitiese aard is nie. Sodanige stand van sake hoef natuurlik geen probleem vir die reformatoriese denke te bied nie. Immers, in die struktuurontleding van byvoorbeeld 'n plantsel word dit duidelik dat vele strukture in die plantsel verobjektiveer of enkapties ingebind is, terwyl hulle tog nie bioties gekwalifiseer is nie. Sulke strukture is byvoorbeeld water en mineraalsoute (kyk

5.2.2.4).

Eweneens is aangedui (kyk 5.2.3) hoedat binne die staat talle strukture ingebind is wat nie juridies gekwalifiseerd is nie. Al wat nou oorbly is om ook met betrekking tot die skoolstruktuur in terme van hierdie model orde te soek in die veelheid van sake wat daar ingebind is maar self nie elkeen logies-analities-gekwalfiseer is nie.

Barrow (1981:26) vestig die aandag op die teenwoordigheid van hierdie anders-gekwalfiseerde sake wat: "do not themselves...constitute education but which may nonetheless contribute to it, as for example picking up reading skills." Daar kan seker op enige punt met 'n oorsig van die anders-gekwalfiseerde elemente in die skool begin word, maar dit lyk reg om by enkele minimumvereistes vir die logies-analitiese ontsluiting self 'n begin te maak. So 'n minimum vereiste is dat ontsluiting altyd aan die hand van die een of ander vak se leerinhoud gedoen word. Die leerinhoud self egter, moet onthou word, is nie van logies-analitiese aard nie. So is taalstudie of grammatika wel 'n logies-analitiese aktiwiteit, maar die taal wat onder bestudering is, is talig, dit wil sê simbolies of tekenmatig gekwalfiseer. Selfs wiskundige vakinhoud is nie logies-analities gekwalfiseerd nie. Getalsfeite is blote gebruiksverskynsels, maar dit is eers in die soeke na algebraïese oplossings en met die aanwending van bewerkings dat logies-analitiese aktiwiteit bereik word.

Vervolgens kan na die klasopset gekyk word as 'n sosiale verskynsel waar baie omgangsvorme geld. Hoewel die byeenkoms in 'n klaskamer logies-analitiese ontsluiting ten doel het,

het elke klas 'n relatief-konstante organisasie, orde en omgangsvorme wat dit 'n sosiaal-gekwalfiseerde struktuur gee. So lewer die veld van die mikrodidaktiek twee voor-die-hand-liggende anders-gekwalfiseerde strukture, naamlik die leerinhoud en die sosiale aard van klasorganisasie juis daar waar die bedoeling dikwels die sterkste op die bereiking van logies-analitiese ontsluiting afgestem is. Word egter wyer gekyk na die breër skoolverskynsel, vermenigvuldig die andersgekwalfiseerde strukture. Die cliché dat die skool die hele mens opvoed en nie slegs die verstand nie, kan op 'n geherinterpreteerde wyse 'n instrument word wat oorvloedige illustrasie oplewer van hierdie noodwendig-teenwoordige nie-logies--analities-gekwalfiseerde aktiwiteite:

**\* Geloofstrukture:**

Die credo van die onderwyskorps  
Die verwagtings van die ouers en kinders oor die skool  
Die leuse van die skool  
Die skoollied

**\* Morele strukture:**

Die lojaliteit aan die skool  
Kameraadskap tussen ouers, onderwysers en leerlinge  
Die ouer-onderwysersvereniging  
Die skoolkoshuis

**\* Juridiese strukture:**

Die skolierpatroolie by 'n laerskool  
Die aanstelling van personeel  
Die skoolreëls  
Die prefektestelsel

Die beheerraad/ bestuursraad

\* Estetiese strukture:

Die skooltuin

Die argitektoniese styl van die skool

Die netheid van die skoolterrein

\* Ekonomiese strukture:

Die skoolgelde van die kinders

Die salarisse van die personeel

Die skoolvoorrade

Die skoolbefondsing

Die begroting

Die boekhoustelsel

Die personeelbenutting

Die tydbenutting en -besteding

\* Sosiale strukture:

Die tydroosters

Die wisseling van klasse

Die sirene/klok

Die pouse

Die personeelkamer

Die siekekamer

Die fietsloods

Die toilette

Die speelterrein

Die skoolgeboue

Die kantooradministrasie

Die verhitting- of verkoelingstelsel

Die klasgroepe

Die reëling van buitemuurse aktiwiteite

**\* Simboliese strukture:**

Die skooluniform en -wapen

Die skoollied

**\* Historiese strukture:**

Sekere geïkete vorme van skoolbestuur en klasadministrasie

Eksperimentele projekte

Al hierdie voorgenoemde sake is op sigself nie logies-analities gekwalifiseerd nie, maar is almal, op die uitsondering van enkeles na, onvermydelik en noodsaaklik indien hoëgenaamd gedink wil word aan die bestaan van 'n struktuur wat as "skool" bekend sou staan.

Om nou te midde van hierdie ryke verskeidenheid "vreemde" sake te stel dat die skool se eintlike taak die logies-analitiese ontsluiting is, vorm geen teenstrydigheid nie. Dog om hierdie tipe ontsluiting te kan bereik moet talle anders-gekwilifiseerde sake enkapties in die skool ingebind wees. Hierdie inbinding is as 'n histories-pedagogiese magsgreep te verstaan. Dit beteken dat verskeie belangegroeppe binne die plaaslike gemeenskap saamgestaan het om tot skoolstigting oor te gaan.

Die historiese magsgreep by skoolstigting stel dus die fundering van die skool prominent in die historiese (Schoeman, 1983:96). Die historiese fundering het 'n baie sterk eksterne oorsaaklikheidsverhouding daarin dat belangegroeppe buite die skool dit stig op grond van die behoefte wat hierdie ander instansies as die skool aan die dienste van die skool het. Die logies-analitiese is die kwalifiserende funksie. Alle anders-gekwilifiseerde strukture

moet enkapties in hierdie spanningsveld tussen 'n historiese magsgreep enersyds, en die logies-analitiese andersyds, ingebou wees. Lê die anders-gekwalfiseerde strukture nie "onder leiding" van hierdie spanningsveld nie, vorm dit deur fragmentasie 'n bedreiging vir die sinvolle voortbestaan van die skool. Sekere projekte (meesal ten opsigte van sportliga) wat dreig om die aandag en energie van die onderwyser onregmatig weg te lei van alle kinders sodat hy meer op "wenners" konsentreer, is die mees tipiese voorbeeld van hierdie gevaar.

Nadat al hierdie anders-gekwalfiseerde strukture binne die skoolstruktuur verreken is, kan nou ook saam met Schoeman (1983:96-110) gekyk word na hoedanig daar opvoedend in die ontsluiting van die logies-analitiese gewerk word. Hierdie opvoedende werksaamheid is die mees pertinente interne teenwoordigheid van die historiese basis van die skool. Opvoedende werksaamheid verwys na die beginpunt van alle skoolaktiwiteite, naamlik dat dit menslike ontsluiting is wat onderneem word. In hierdie basis of fundering van die skool word die gemeenskaplikheid van die skoolopvoeding met alle ander opvoeding veel duideliker as wat dit in die logies-analitiese kwalifikasie van skool te vinde is. Dit beteken eenvoudig dat alle soorte opvoeding wel opvoeding is maar dat skoolopvoeding onderskeie staan deur sy pertinente konsentrasie op die logies-analitiese ontsluiting.

In die uiteensetting van die opvoedende basis van die skooltaak wat hieronder volg, word weer eens 'n normatiewe struktuur aan die hand van die modaliteitsleer gestel. Die momente van samehang wat daarmee gevind word, word primêre pedagogiese grondbegrippe genoem wat uiteindelik ook as

pedagogiese kriteria aangewend kan word (Schoeman, 1983:110). Hierdie grondbegrippe werk op die basis van 'n interne verband tussen, ener syds die onderwysende opvoeding as tipiese skoolaktiwiteit en, andersyds die werklikheidsmodaliteite soos vanuit die skoolstruktuur besien.

\* **Getal:** Pedagogiese eenheid en veelheid moet albei binne die skoolopset gerespekteer word sodat daar byvoorbeeld geen dualistiese skeiding tussen gewyde en sekulêre vakke intree nie. Daar moet dus 'n eenheid van onmiddellike en verwyderde doelstellings wees (Schoeman, 1980:45).

\* **Ruimte:** Pedagogiese samehang en die kontekstualiteit van die skool en samelewing is normatief asook die samehang tussen die vakke onderling (Schoeman, 1980:46-49).

\* **Beweging:** Pedagogiese soepelheid om individuele verskille te hanteer, asook reëlmaat word sowel binne die kurrikulum as die skoolorganisasie nagestreef (Schoeman, 1980:49-53).

\* **Energie:** Pedagogiese kousaliteit verwys na die moontlike gevolge van sekere pedagogiese handeling wat in ag geneem moet word (vgl Schoeman, 1980:53-54).

\* **Lewe:** Die interne band tussen skoolopvoeding en die biotiese sal ietwat breedvoeriger gestel word, gegee die hoë waarde wat die VSA-onderwyshumanisme aan hierdie werklikheidsaspek heg. Pedagogiese differensiasie en integrasie volg uit die pedagogiese groei wat die opvoedeling ondergaan tydens pedagogiese aanpassing by en assimilasie van oorgedraagde kultuur. Pedagogiese groei kan ook gesien word

in die ontginning van pedagogiese situasies. Dit beteken dat die onderwyser die lewensvatbaarheid van leersituasies voortdurend moet evalueer. Schoeman beklemtoon die behoorlike organisering ("orgaan"-isering om die biotiese analogie te aksentueer) van leersituasies om pedagogiese lewe te verseker (Schoeman 1980:55). Die lewenskragtigheid van leersituasies kan verhoog word deur relevansie en dus lewensgetrouheid (Schoeman,1980:57). Generatiewe lewenskragtigheid word ook verhoog deur die wyse waarop die onderwyser leerinhoud hanteer deur dit as 't ware te verlewendig deur 'n geanimeerde oordrag of bekendstelling. Slegs dan kan die leerlinge self 'n lewende en groeiende belangstelling in hul studie ontwikkel (Schoeman,1980:58). Natuurlik het hierdie geanimeerde oordrag ook negatiewe moontlikhede. 'n Onderwyser kan so in 'n geanimeerde "one-man show" verval dat hy inderdaad oorboord gaan voor 'n belangelose klas waarvan hy lank reeds vervreemd is. Dan volg daar maar net pedagogiese doodsheid. Daarenteen moet lewende insigte aansluit by en geïntegreerd wees met wat vir die leerlinge relevant is. Ook in hierdie funderende rigting binne die opvoedingsituasie het die VSA-onderwyshumanisme deur die betrokkenheid van die self van die leerder, 'n goeie bydrae gemaak (kyk 3.3.3.1; 3.3.3.2 oor Rogers se bydrae).

Sowel die geanimeerde oordrag as die organisering van die leerinhoud impliseer die aanpassing en differensiasie (gradering) van die leerinhoud vir die individuele leerders. Hierdie differensiasie mag egter nie verband verloor met die oorhoofse plan van die kurrikulum nie, want juis dan tree vervreemding, disintegrasie en doodsheid in. Daarom is die normatiewe teendeel van pedagogiese differensiasie, pedagogiese integrasie (Schoeman,1980:56). Inderdaad kan hier

van 'n geheel, eenheid, totaliteit of selfs 'n gestalt gepraat word wat nie in die differensiërende groei verlore of buite sig mag raak nie. So 'n gestalt kan op verskeie vlakke aangetoon word. Eerstens is daar die samehangende visie binne elke vak. Dit vereis byvoorbeeld dat wanneer 'n medies-geskiedkundige tema behandel word, die klem meer op die historiese deurbraak as op die tegniese mediese besonderhede moet val. Tweedens vorm die einddoelstellings (kyk 5.2.6.4.3) van die skool ook so 'n gestalt waarvan die gedifferensieerde aspekte van skoolaktiwiteite nie vervreemd mag raak nie (Schoeman,1980:57).

Die VSA-onderwyshumanisme het hierdie geïntegreerdheid van daaglikse skoolaktiwiteite met die einddoelstellings tot 'n monisme in plaas van 'n geïntegreerde samehang laat oorgaan (kyk 4.2.8).

\* **Gevoel:** Pedagogiese sensitiwiteit impliseer ook pedagogiese empatie vir sowel individuele verskille by leerlinge as vir die gemeenskap waarbinne die skool staan (vgl Schoeman,1980:61). Pedagogiese sensitiwiteit word ook daarin duidelik dat ouers en leerlinge en ook onderwysers gevoelens van betrokkenheid, inspirasie en solidariteit teenoor die skoolidee en die spesifieke skool openbaar (Schoeman,1980:62-63).

Rogers (kyk 3.3.4.2) se bydrae tot 'n verstaan van pedagogiese sensitiwiteit kan ook hier met vrug in die fundering van die skoolopvoeding aangewend word. Rogers se sogenaamde fasiliteerder het naamlik psigiese kenmerke soos egtheid, aanvaarding, werklikheidsgetrouheid, empatie en aanprysing openbaar. Hierdie fasilitering deur die korrekte

houding te openbaar is inderdaad onmisbaar vir die werking van enige suksesvolle skool. So het Rogers bevind dat houding, dit wil sê die gevoelens wat gekommunikeer word, veel belangriker is as enige tegniek wat aangewend word.

\* **Analise:** Dat die skool in die ontslote logiese gekwalifiseer is, beteken nie dat die histories-pedagogiese knooppunt nie ook 'n interne samehang met die logies-analitiese ontsluiting vertoon nie. Hierdie samehang is te vinde in enige pedagogiese onderskeiding. Hier moet op die korrekte pedagogiese wyse tussen leerlinge onderskei word. Deur byvoorbeeld, ter wille van korttermyn-aansien, die skool in 'n sorteermasjien te omskep wat tussen wenners en verloorders onderskei, word deur onpedagogiese onderskeiding 'n anti-normatiewe pad gevolg. Ook moet pedagogies onderskei word tussen die regmatige en onregmatige aansprake van die gemeenskap op die skool.

\* **Die historiese:** Dat die skool in die historiese gefundeer is, beteken nie dat dit oorbodig is om na die historiese analogie in die pedagogiese aard van logies-analitiese ontsluiting te vra nie. Die historiese fundering van die skool verwys na die ekstern-oorsaaklike vrye vormgewing wat met skoolstigting sigbaar geword het. In daardie historiese greep is verskeie nie-logies-analitiese strukture saamgesnoer ter ondersteuning van die logies-analitiese ontsluiting. Dit is egter nie slegs die skoolstigting wat van 'n historiese aard is nie. Ook die pedagogiese ontsluiting self is van 'n historiese karakter.

Die onderwyser besit 'n sekere outoriteit en kompetensie wat beteken dat hy oor 'n sekere pedagogiese mag beskik

(Schoeman, 1980:68). Hierdie mag is intern aan die ontsluitende leiding wat hy ten opsigte van die kinders neem. Otoriteit, kompetensie, mag en ontsluiting is tipiese historiese figure of momente. Daarom kan inderdaad van 'n samehang tussen die algemeen-historiese en die opvoedende ontsluiting as 'n spesifieke historiese handeling gepraat word. Hier is dit dan nie soseer 'n samehang tussen twee modaliteite nie maar tussen 'n modaliteit in sy algemeenheid en wydheid enersyds met 'n gespesialiseerde of gedifferensieerde aanwending daarvan andersyds. Hierdie samehang staan onderskeie van die eksterne historiese fundering van die skool en ook van die ewe eksterne invloed wat verskeie tradisies op die styl van 'n skool het.

Die groot vraag is nou in hoeverre die leerlinge "gevorm" word as daar so 'n sterk interne samehang tussen skoolopvoeding en die historiese werklikheidsaspek is. Langeveld (kyk 5.2.6.2.3) se siening dat die skool 'n "mensemaking" is, het 'n beperkte geldigheid. Die vorming wat mense wel ondergaan, kan egter maklik oordryf word tot die Skinneriaanse kondisioneringsmentaliteit met sekere almagtigheidspretensies. Daarom waarsku Schoeman (1980:65) dat die pedagogiese mag en vrye vorming nooit dieselfde kan wees as die vrye vorming van diere en ander natuurlike materiale nie.

In hierdie reaksie teen 'n omvattende kondisioneringsbehepthed kan Rogers (kyk 3.3.2) deels gelyk gegee word as hy beweer dat niemand iemand anders enigiets kan leer nie. Tegelyk moet egter onthou word dat Rogers nie veel oog het vir die feit dat die mens wel die tekens van sy omgewing dra nie. Die onderwyser het inderdaad 'n sekere

bevoegdheid om deur voorlewing en teenwoordigheid sy leerlinge in die greep van norme te bring. Pedagogiese mag lê in die bevoegde onderwyskorps se vermoë om byna enige situasie tot pedagogiese situasies om te buig (Schoeman,1983:104).

\* Die simboliese: Pedagogiese betekenis en pedagogiese taal kenmerk die tipiese skool en klaskamer wat ook 'n egte dialoogsituasie moet wees (vergelyk Schoeman,1980:69-73).

\* Die sosiale: Pedagogiese kommunikasie beteken dat die skool op 'n spesifieke wyse met die gemeenskap waarbinne dit staan skakel en voorts ook dat die leerlinge en onderwysers nie slegs by mekaar is nie maar ook werklik met mekaar omgaan. Daar is dus 'n egte pedagogiese ontmoetingsituasie (vergelyk Schoeman,1980:73-75).

\* Die ekonomiese: Pedagogiese ekonomie beteken dat 'n balans van pedagogiese funksies gesoek word, byvoorbeeld tussen drilwerk, begripsoefening en selfstudie (vgl Schoeman,1980:75-77).

\* Die estetiese: Pedagogiese harmonie word tussen die verskillende belangegroepes (wenners, verloorders en gemiddeldes) in die skool gesoek, soos in die vinding van konsensus met byvoorbeeld kurrikulumbepaling of vakkeuses (Schoeman,1980:77-78).

Rubin (1982:483) vind die kunstige in die onderwys onder meer in die vermoë om primêre en sekondêre doelstellings gelyktydig te verwesenlik (vergelyk 5.2.6.4.3 waar oor die vraag gehandel word of Schoeman oorkoepelende, lang- en

korttermyn doelstellings gelyktydig of apart wil bereik).

\* Die juridiese: Pedagogiese beregtiging verwys na die regte proporsies wat aan die pedagogiese belange van leerlinge toegeken word (Schoeman, 1980:78-80).

\* Die morele: Opvoedingsintegriteit en pedagogiese eros is belangrik om die omgang van leerlinge en onderwysers eg te maak en nie in oppervlakkigheid te laat verval nie (vgl Schoeman, 1980:80-81).

\* Die geloof: Die pedagogiese credo stel die konstantheid van optrede by onderwysers in woord en daad. 'n Lewende pedagogiese credo bring 'n geborgdheid by die leerlinge en 'n uiteindelijke vertrouensverhouding met die onderwysers (Schoeman, 1980:81-849).

Hiermee is nou twee belangrike sake rakende die skoolstruktuur gestel. Eerstens is 'n opname gemaak van die anders-gekwalfiseerde strukture wat enkapties-funderend binne skoolstruktuur staan. Daarna is die pedagogiese karakter van die skoolstruktuur as fundering daarvan van nader bekyk. Sowel die anders-gekwalfiseerde strukture as die pedagogiese opset van die skoolstruktuur is egter ten dienste van die logies-analitiese ontsluiting wat in 5.2.5.4 gestel is. Die pedagogiese karakter is, as ontsluitingsaktiwiteit, ook oorspronklik teenwoordig in die historiese fundering van die skool. Hierdie interne fundering in pedagogiese ontsluiting vorm die interne bindpunt van alle nie-logies-analities-gekwalfiseerde strukture. Die binding is daar om die logies-analitiese ontsluiting as die skooltipesse vorm van opvoedingsgebeure moontlik te maak.

Sodoende is die algemeen-pedagogiese die sement in die samehang van die nie-logies-analitiese strukture rondom die die logies-analitiese binne die skool.

Nadat die "hart" (kyk 5.2.5.4) en fondament van die skoolstruktuur sodoende onderskei is, kan nou voortgegaan word om enkele ander verwante sake in die skoolpraktyk vanuit 'n fundamentele perspektief te bekyk.

#### 5.2.6.7. Eksterne doelstellings van die logies-analities-gekwalfiseerde skool

Dit moet reeds tot oormaat duidelik wees dat die logies-analities-gekwalfiseerde skool talle anders-gekwalfiseerde strukture pedagogies-enkapties inbind. Hierdie inbinding hang saam met die volle werklikheid waarbinne die skool verskyn en dit hang ook saam met die volle menswees wat die kind en volwassene noodwendig saambring wanneer hy die skool as leerling en onderwyser besoek.

Dat die skool sake soos verkeersreëlings by in- en uitgange en reëls oor toilette en speelgronde ten volle administreer, beteken dat die skool ongetwyfeld 'n totale effek op die leerling se lewe het. Inderdaad vind hier deur deelname, voorlewing en regulering direkte sosiale ontsluiting, verfyning, ja, opvoeding in die breedste sin plaas.

In hierdie noodwendig-teenwoordige sake kan die skool nie maar normloos en neutraal wees nie. Hier moet 'n vaste stel norme van ordentlikheid geld oor wat toelaatbaar is en wat nie. Op die speelgronde kan uiteraard nie die teenwoordigheid

van terroriserende bendes, dwelmsmokkelary, prostitusie en ander onwenslike of onwettige sake toegelaat word nie.

Hoewel die kinders dus vir 'n deel van die skooldag vrygelaat word, is daar sekere norme wat selfs in daardie vryheid gehoorsaam moet word. Hierdie kleinere samelewing of atmosfeer waarbinne die skool sy eintlike taak verrig, is wel slegs eensydig ontwerp om die logies-analitiese ontsluiting moontlik te maak, dog die effek daarvan is in die kind se hele lewe.

Vervolgens verdien die leerinhoud of leerveld, wat ook nie analities-gekwalfiseerd is nie, nadere aandag. Ook hier word sekere eksterne doelstellings bereik. Liggaamlike Opvoeding se bewegingsoefeninge is in sigself nie logies-analities-gekwalfiseerd nie. Tog is hierdie vak 'n formalisering van die kind se natuurlike bewegingsliefde. Deur die aanleer van groter bewegingsbeheer en die aanleer van spelreëls, kan daar egter logies-analitiese ontsluiting plaasvind (vgl. Botha & De Villiers, 1979:4). Botha en De Villiers (1979:2) praat ook van die ontwikkeling van "bewegings-" en "spierintelligensie".

Voorts het die studie van tale nie slegs logies-analitiese ontsluiting tot gevolg nie. Dit dien vanselfsprekend ook as stimulant tot die werklike bemeestering van 'n taal. Geskiedenisstudie kan ook kultuurliefde laat ontwikkel. So kan voortgegaan word. Daar sal in die skool altyd meer bereik kan word as wat op die logies-analitiese ontsluitingsprogram is.

Hierdie byproduk van die skooltaak moet egter ook met 'n

Hierdie byproduk van die skooltaak moet egter ook met 'n sekere sorg hanteer word en kan nie, soos Barrow (1981:50) dit stel, volledig aan die "toeval" oorgelaat word nie. Ook ten opsigte van hierdie onbedoelde -- verborge? -- kurrikulum moet die onderwyser 'n sekere bewustheid openbaar.

Dit is egter juis in hierdie noodsaaklike verbredende kyk op die eng gekwalifiseerde taak van die skool waarin die grootste versoekings verskuil lê. (Hierdie "verbreiding" word dikwels deur die samelewing as 't ware afgeskil van die skool en dan word die "skil" tot die eintlike doelstelling van die skool gemaak). Die probleem is dat hierdie eksterne effekte van die skooltaak, soos hier aangetoon, sterk in kompetisie met die hooftaak, die logies-analitiese ontsluiting van die leerling, kan kom. Trouens, hierdie kompetisie het al so ver gevorder dat weinig onderwysleiers sonder meer sal sê dat die eintlike skooltaak logies-analitiese ontsluiting (oftewel: denkontwikkeling, rasonele groei ens.) is. Die waarskynlike antwoord op wat die skooltaak eintlik is, sal iets wees in die koers van: opvoeding van die hele mens en onderwys in die vakke x, y, z ensovoorts.

Deur die aandag so op die verskeidenheid aspekte wat nie logies-analities-gekwilifiseerd is nie te vestig word die aandag op 'n irrasionalitiese (kyk 2.5.2; 4.3.2.2) wyse van die sentrale taak afgetrek. Deur al die moontlike wyses waarop logies-analitiese ontsluiting bereik kan word voorop te stel, word die deur wyd oopgelaat vir 'n misplaas-verbredende taakstelling van die skool. In sodanige opset raak dit moeilik om te kan onderskei tussen noodwendige raakpunte van die skool met die nie-logies-analitiese wêreld en die eintlike skooltaak.

Ten slotte kan egter weer gestel word dat die logies-analitiese skooltaak, hoewel die belangrikste skooltaak, nie die hoogste doel van die skool is nie. Logies-analitiese ontsluiting maak slegs sin indien dit ten dienste is van 'n wordende mens en ten dienste is van 'n religieuse terugbinding. Hiermee word alle moontlikheid van 'n rasionalisme of vergoddeliking van die menslike logies-analitiese funksie deur spesialisering afgesny. Dit is egter nodig om hierdie onderskeid tussen spesialisering en verabsoluttering vervolgens nog duideliker te stel.

#### 5.2.6.8 Die verskil tussen 'n gespesialiseerde werkwyse en 'n verabsoluttering van werklikheidsaspekte

Schoeman (1983:137, 221) verwys kortliks na die gevaar dat kinders slegs byvoorbeeld as 'n intelligensie of verstand behandel kan word en nie as 'n volle menslike persoonlikheid nie. Daar is inderdaad voorbeelde van hierdie hoogsdehumaniserende werkwyse aantoonbaar. Sodanige werkwyse sou inderdaad op 'n vorm van verabsoluttering neerkom.

Die vraag kan ook fyner gestel word, naamlik deur te vra of dit nie moontlik is om gespesialiseerd, logies-analities-ontsluitend te werk en steeds die ontsluiting van die volle mens aan te help nie. Langeveld (1967:143) stel die eis dat ook wanneer die onderwyser streng logies-analities besig is, hy in die leerlinge voor hom eerstens die kind moet raaksien. Dit is 'n baie aantreklike formulering van Langeveld, want dit maak die moontlikheid oop om sonder oogklappe aan te spesialiseer. Ook Rogers se fasiliteerder moes ontsnap aan die tipiese rolstruktuur wat

die onderwyser vasgeknel het (kyk 3.3.4.2). Daarmee word teruggegryp na die algemeen-opvoedende karakter van die skool (kyk 5.2.6.6). Dit sou ook gesê kon word dat spesialisasie sonder oogklappe aan beteken om deurentyd die konteks van die logies-analitiese te behou sowel as om die samehang daarvan met die uiteindelijke doelstellings van die onderwys in 'n sinbegryping te beklemtoon (kyk 5.2.6.4.3; vgl 4.2.8).

Vanuit hierdie ongekwalifiseerde algemene opvoeding sê Strauss (1980:313) dat dit foutief is om te besluit dat omdat die opvoeding ongekwalifiseerd is, die skool nie 'n modaal-gedifferensieerde kwalifiseringsfunksie mag besit nie. Immers, analogies gesien sal die feit dat die staat sy taak juridies spesialiseer, glad nie beteken dat die staat noodwendig versosialiseer moet word om te bewys dat die volle mens in ag geneem word nie. Deur die mens se regte in soveel opsigte moontlik te beskerm openbaar die staat juis sy bydrae tot menslikheid.

Dit lyk asof hierdie probleem van spesialisering sonder dehumanisering deur minstens vyf normatiewe strategieë verseker kan word. Daarmee word nie bedoel dat daar noodwendig vir elke werklikheidsmodaliteit 'n korresponderende vak in die kurrikulum moet wees nie. Die vyf strategieë is die volgende:

\* Die behoorlike ontsluiting van die logies-analitiese moet in samehang met al die ander aspekte geskied. Sodra hierdie balanserende perspektief uitgewerk word, soos in die ontslote logies-analitiese (kyk 5.2.5.4), sal veel van die hoogheiligheid van die logies-analitiese wat in die rasionalisme raakgeloop word, verdof. Die ontslotenheid van

die logies-analitiese wat hierdie modaliteit tot sy volle reg moet laat kom, toon juis hierdie aspek se afhanklikheid van die res van die werklikheid en veral van die "res" van menswees.

\* Deur te beklemtoon dat die skool nie die enigste opvoedende instansie is nie, kan verhoed word dat die skool optree asof dit 'n monopolie oor die opvoeding as geheel het. Dan skep die skool ook 'n basis van weerstand teen onverantwoordelike samelewingsmagte wat alle opvoeding in die skool wil deponeer.

\* Deur te beklemtoon dat die vakinhoud op skool self nie van 'n logies-analitiese karakter is nie, word die intrede van 'n sekere vorm van rasionalisme voorkom. Daardeur word 'n sekere respek by die leerlinge aangewakker vir die wêreld buite die logies-analitiese skooltake. Sodanige respek vir die "buitewêreld" is potensieel een van die belangrikste elemente van die "verborge" kurrikulum wat 'n intellektualisme en 'n rasionalisme kan beveg.

\* Die logies-analitiese ontsluiting beteken nie noodwendig dat logika as vak bestudeer moet word nie (vgl ook Barrow, 1981:45). Tog kan dit uiteraard nuttig wees as die onderwyser daartoe toegang sal hê. Die logies-analitiese ontsluiting beteken egter slegs dat hierdie ontsluiting aan die hand van letterlik enige vak-inhoud moontlik is. Hoewel 'n sekere kern-kurrikulum in skole noodwendig lyk, is daar wat vak-inhoud betref inderdaad 'n byna onoorsigtelike plooibaarheid. En sodanige plooibaarheid verklaar in 'n mate die sogenaamde "oewerloosheid" van die skool waarvan in 5.2.6.1 gepraat is. Hiermee kan groot ruimte vir die

persoonlike en plaaslike voorkeure ten opsigte van vakinhoud bereik word. Juis hierdie vryheid, veral ten opsigte van die persoonlike voorkeure, is juis waaroor veral die VSA-onderwyshumanisme so sterk begaan is.

\* Die interpersoonlike verhoudings tussen onderwysers en kinders moet inderdaad van 'n menslike kwaliteit wees en nie tot slegs die formele verhoudings afgeperk word nie. Die hele pedagogiese karakter van die skool wat in 5.2.6.6 gegee is, dui op die teendeel van 'n formalistiese en dus dehumaniserende werkwyse op skool.

Sodoende is dan gepoog om aan te dui dat spesialisasie nie noodwendig verabsoluttering en dus byvoorbeeld 'n rasionalisme beteken nie. 'n Gespesialiseerde werkwyse kan ook beteken dat die menslike volheid net op 'n ander manier bevorder word.

### **5.3 Besluit: Kommunikasie met die VSA-onderwyshumaniste**

Die vraag ontstaan wat die moontlikheid van 'n gesprek met die VSA-onderwyshumaniste vanuit 'n reformatories-opvoedkundige tradisie is.

Die moontlikheid van sodanige gesprek is reeds aangesny in die laaste afdeling van Hoofstuk 4 waar die sogenaamde eksheretiese kritiek aangebied is (kyk 4.4). Daar het dit geblyk dat al die hoofprobleemvlakke van die VSA-onderwyshumanisme wat in hierdie studie aangesny is, 'n sekere werklikheidsgrond het waarop die reformatoriese tradisie verplig is om 'n sekere gemeenskaplikheid te erken. Gevolglik was die hele aksentlegging in Hoofstuk 5 sodanig

dat daardie gedeeltes van die sistematiek in die reformatoriese standpunt wat die mees relevante vir die onderwyshumanistiese problematiek is, die uitvoerigste bespreek is. Tog kan hierdie gespreksaksent in die aanbied van die reformatoriese standpunt hier kortliks saamgevat word.

Die eerste moontlike gespreksbasis is die reformistiese taakstelling wat gedeel word in die afkeer aan 'n starre, onsensitiewe, oninteressante werkwyse in die skool. Albei eis 'n sekere rapport tussen leerder en onderwyser, tussen leerder en leerinhoud (kyk 5.2.6.6). Hier is met ander woorde 'n ooreenstemmende strewe na 'n bogemiddelde standaard van "menslike" oftewel pedagogiese onderwys.

Vervolgens kan die reformatoriese tradisie bydra om die leerteoretiese perspektief wat fundamenteel en formeel in die onderwyshumanistiese eis om 'n integrering van die affektiewe met die logies-analitiese gegee is uit te bou. Hierdie grondstelling betref veral die apperseptiewe teorie soos hier geïnterpreteer (kyk 5.2.5). Moontlik het die reformatoriese teorie self nog veel meer te leer as by te dra in hierdie deel van die gesprek. Aan die ander kant kan die reformatoriese denke weer 'n spesiale bydrae maak in die motivering van die spesifieke logies-analitiese karakter van die leerakte wat in die skool ontsluit moet word. Juis hierdie perspektief staan in die VSA-onderwyshumanisme so skraal. Hierdie spesifikasie van die leerakte kan ook meebring dat sekere sake wat nog slegs in die algemeen in die reformatoriese tradisie genoem is, nou ook fundamenteel-pedagogies verreken kan word. Hier word gedink aan die psigogenetiese en karakterologiese bepalers van die

individuele leerakte. Hoedat hierdie bepalers in appersepsie, insig en intuïsie 'n rol te speel het, skyn die logiese veld van navorsing te wees in die verdere ondersoek na die samehang van die affektiewe met die logies-analitiese. Meer nog, hierdie velde van ondersoek moet uiteindelik as onderwysdoelstellings vertaal en geïmplementeer word.

Met wat tot dusver gestel is, kan ook gevra word in hoeverre hierdie noodsaaklike onderbou van die logies-analitiese ontsluiting in appersepsie, insig en intuïsie, ook ekstern kan bydra tot die ontsluiting van die affektiewe. Hoewel onmiddellik toegegee moet word dat indien hierdie retrosiperende band met die psigiese in byvoorbeeld die apperseptiewe al is wat die leerling ooit aan psigiese ontsluiting sou ervaar, inderdaad met Langeveld saamgestem sou moet word dat 'n gevoelsarme verserebraliseerde kind "opgevoed" is. Die rede is dat retrosipatiewe bande vanuit die logiese na die psigiese altyd eerstens logies genormeer is en nie eerstens psigies nie.

Tog bly dit te voorsien dat logies-analitiese ontsluiting die affektiewe as 't ware op sleeptou kan neem. Dit is byna soos wanneer 'n veelkleurige kombers aan die een kleur gegryp en dan weggetrek word. Alle ander kleure op die kombers kom ook in beweging.

Die antwoord aan die VSA-onderwyshumaniste is dus dat daar baie onderlinge positiewe gespreksgeleenthede bestaan. Die belangrikste om te beseef is egter dat 'n egte pedagogiese konsep van logies-analitiese ontsluiting, soos in 5.2.6.6 deur die reformatoriese tradisie gesuggereer, 'n "mens-vriendelike" en sensitiewe benadering is, wat nie

anders kan as om tot 'n nie-reduksionistiese selfaktualisering by te dra nie.

Die VSA-onderwyshumanisme het nie 'n genoegsaam-plooibare beskouing van die logies-analitiese verloop van skoling om die menslike karakter daarvan op 'n interne wyse aan te dui nie. Daarom is die wyse waarop die logies-analitiese ontsluiting verloop so uitvoerig gestel. Dit sal moeilik deur die VSA-onderwyshumanisme ontken kan word dat die logies-analitiese verloop van skoling, soos deur die reformatoriese tradisie bereik kan word, wel "mens-vriendelik" is. 'n Egte ontslote ontwerp en uitvoering van logies-analitiese ontsluiting sal inderdaad selfaktualisering fasiliteer.

Hierdie "mens-vriendelikheid" volg uit die innerlike band wat die logies-analitiese ontsluiting (via die modaliteitsamehange) met die hele (ook menslike) skeppingsverskeidenheid, onder meer die affektiewe, het. Die VSA-onderwyshumanisme hoef nou nie meer deur affektiewe onderwys -- met onder meer sy "encounters" en transendentale meditasie -- vir die doodsheid van die positivistiese leerteorie te probeer vergoed nie. Dit is op die reformatoriese grondslag moontlik om te sien dat die logies-analitiese as 'n egte menslike handeling hanteer kan word.

Die skool hoef nie al breër te werk om volle menslikheid te bereik nie. Die skool se bydrae tot groter menslikheid lê eenvoudig in 'n betekenisvolle, dit wil sê onder meer 'n stylvolle en sensitiewe uitvoering van sy nederige taak en met 'n realistiese oog vir die beperkte vermoë van die

skoolinstelling.

#### 5.4 Samevatting

Die hoofmomente van die reformatoriese opvoedkunde is in hierdie hoofstuk omgebou ten einde 'n alternatiewe oplossing tot 'n VSA-onderwyshumanistiese ontwerp te gee. Voorts is ook gepoog om in die keuse van 'n logies-analities-gekwalfiseerde skool enige aanleiding tot 'n verabsoluttering van die logies-analitiese aspek te vermy. Laastens is enkele verdere gesprekspunte met die VSA-onderwyshumanisme geopper.

Daarmee is die hoofvorme van die kritiek minstens formeel deurloop. Nou kan daartoe oorgegaan word om ten slotte 'n meer afgeronde gevolgtrekking rakende die probleemstelling en die hipotese te gee.

