

DIE ONDERWYSER AS EVALUEERDER

-

IN PRINSIPIËLE BESINNING

deur

JOHANNES NICOLAAS FOURIE BOSMAN

B.A., B.Ed.

Verhandeling voorgelê ter gedeeltelike vervulling
van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

FAKULTEIT OPVOEDKUNDE

POTCHEFSTROOMSE UNIVERSITEIT VIR CHRISTELIKE HOËR ONDERWYS

LEIER

Prof. dr. B. C. SCHUTTE

JANUARIE 1977

"Wie die mens neem soos hy is,
maak hom slegter as wat hy is.
Wie hom neem soos hy behoort
te wees, inspireer hom tot wat
hy kan wees. Wie die mens be-
handel asof hy reeds is wat ons
wil hê dat hy moet wees, het
hom reeds onderweg na wat hy
behoort te wees."

(Goethe)

My opregte dank en erkenning is verskuldig aan:

- Wyle prof. dr. J.H. van Wyk wat tot 'n paar dae voor sy heengaan nogtans tyd gevind het om sy sake met sy studente te reël en sy jammerte uitgespreek het dat hy hulle nie met hulle studies sou kon deursien nie. Sy blymoedigheid en kalmte van gees sal altyd onthou word.
- Prof. dr. B.C. Schutte wat onmiddellik na prof. Van Wyk se afsterwe as studie-leier oorgeneem het en met onvermoeide toegewydheid, indringende insig en heldere oordeel, raad, hulp en leiding gegee het. Sy hele benadering is gekenmerk deur 'n onbaatsugtige en opregte Christelike lewens- en wêreldbeskouing wat 'n inspirasie is.
- Die personeel van die biblioteke van die Onderwyskollege Potchefstroom en die P.U. vir C.H.O.
- Die Transvaalse Onderwysdepartement vir 'n gewaardeerde studieverlof.
- My vrou en kinders wat baie voorregte moes prysgee.

In ootmoed aan die Allerhoogste sonder wie die mens nie volkome toegerus kan word vir alle goeie werke nie.

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

HOOFSTUK 1

1. TERREINVERKENNING, BEGRIPSONTLEDING, PROBLEEMAANDUIDING, TAAKSTELLING	1
1.1 Terreinverkenning	1
1.2 Begripsontleding	5
1.2.1 Evaluasie	6
1.2.2 Toetsing	7
1.2.3 Meting	8
1.3 Probleemaanduiding	9
1.4 Taakstelling	15
1.4.1 Ter oriëntering: veld van ondersoek	15
1.4.2 Omvang en doel van die studie	23
1.4.3 Metode van ondersoek	26
1.4.4 Motivering van die ondersoek	26

HOOFSTUK 2

2. DIE WESE VAN OPVOEDING: DIE GRONDSLAG VIR EVALUERING	29
2.1 Wat is opvoeding?	29
2.1.1 Lewens- en wêreldbeskouing	39
(a) Religie	44
(b) Godsdienst	47
(c) Geloof	48
2.1.2 Natuur en kultuur	50
(a) Natuur	51
(b) Kultuur	52
(c) Natuur en kultuur: wedersyds en onderling	54
(d) Opvoedkundige implikasies	56

2.1.3	Opvoeding en onderwys of opvoedende onderwys	60
2.2	Die doel van opvoeding: 'n Christelike weskou	66
2.3	Die wese van opvoeding	71
2.3.1	Religieuse struktuurmoment	72
2.3.2	Die modale struktuurmoment	72
2.3.3	Die temporele struktuurmoment	73
2.3.4	Die individuele struktuurmoment	73
2.4	Retrospeksie en samevatting	74

HOOFSTUK 3

3.	OPVOEDKUNDIGE EVALUERING	77
	Ter inleiding	77
3.1	Begripsomskrywing	82
3.1.1	Die noodsaaklikheid van afbakening of demarkasie	82
	(i) Opvoedkundige evaluering	86
	(ii) Evaluering	86
	(iii) Toetsing/Eksamining	90
	(a) Die onderrigfunksie	91
	(b) Administratiewe funksies	92
	(c) Voordele van toetsing (Educational testing)	94
	(d) Enkele nadele van toetsing	96
	(iv) Meting	98
	(a) Opvoedkundige meting	99
	(i) Direkte meting	101
	(ii) Indirekte meting	102
3.2	Kriteria vir opvoedkundige evaluering	104
3.3	Die wese van opvoedkundige evaluering	105

HOOFSTUK 4

4. DIE TAAK VAN DIE ONDERWYSER AS EVALUEERDER EN DIE OMVANG DAARVAN	108
4.1 Kenmerke	108
4.1.1 Die aard en wese van die onderwyser-opvoeder	110
4.1.2 Die aard en wese van die leerling	115
4.2 Die doelstellings van onderwysersopleiding	119
4.2.1 Onderwyswetgewing	119
(a) Christelike onderwys (Artikel 2(1)(a))	120
(b) Nasionale onderwys (Artikel 2(1)(b))	121
(c) Christelik-nasionale onderwys	122
4.2.2 Die totaliteitsbeginsel	123
4.2.3 Kernobjekte	124
4.3 Die taakomlyning van die onderwyser as evalueerder	127
4.3.1 Die beginneronderwyser	130
4.4 Evaluering van die ontsluiting van die struktuurmomente	132
4.4.1 Selfkennis	133
4.4.2 Evaluering van die religieuse in die ontsluitingsakt	137
(a) Die religieuse bewussyn	139
(b) Gesag	140
(c) Vryheid	140
(d) Tug	141
4.4.3 Evaluering van die modale in die ontsluitingsakt	143

4.4.4	Evaluering van die temporele in die ontsluitingsakt	145
(a)	Die natuurwetlike, substraatkringe of subhumane	146
(i)	Die getalsmatige	147
(ii)	Ruimtelike	148
(iii)	Kinematiese	148
(iv)	Fisiese	148
(v)	Biotiese	148
(vi)	Psigiese	149
(b)	Die normatiewe, superstraatkringe of personele	150
(i)	Analitiese	150
(ii)	Historiese	152
(iii)	Linguale	153
(iv)	Sosiale	154
(v)	Ekonomiese	155
(vi)	Estetiese	156
(vii)	Juridiese	156
(viii)	Etiese	157
(ix)	Pistiese	158
4.4.5	Evaluering van die individuele in die ontsluitingsakt	159
4.5	Die onderwyser as evalueerder/diagnostikus	162

HOOFSTUK 5

5. DIE RESULTAAT VAN DIE EVALUERING	166
Probleemstelling	166
5.1 Doelstellings in verband met die resultaat van evaluering	168
5.1.1 Bepaling van die einddoel	168
5.1.2 Die einddoel in terme van die kind	172
5.1.3 Die resultaat van die evaluering in perspektief: Christelik-antropologies gesien	174
5.2 Probleme in/met evaluering	176
5.2.1 Die pragmatiese in toetsing en meting as hulpbronne vir evaluering	176
5.3 Die wese van die resultaat van evaluering	180

HOOFSTUK 6

6. REKONSILIASIE	186
6.1 Perspektiewe besinning	194
6.2 Sintese	195

<u>BRONNELYS "A"</u>	197
----------------------	-----

<u>BRONNELYS "B"</u>	216
----------------------	-----

<u>ABSTRACT</u>	217
-----------------	-----

HOOFSTUK 1

1. TERREINVERKENNING, BEGRIPSONTLEDING, PROBLEEMAANDUIDING, TAAKSTELLING

1.1 Terreinverkenning

Die probleme wat in verband staan met die bepaling van die verryking van 'n persoon se kennis, d.w.s. wat hy geleer het en hoe goed hy dit geleer het, is probleme wat vir baie eeue reeds bestaan. Die bepaling of vasstelling van die mate van verryking het veral, weens die snelle ontwikkeling wat daar plaasgevind het met die insig in die aard van die handeling, die uitslag daarvan en die wese van individuele verskille van die mens, die probleme baie meer pertinent onder die aandag gebring en veral die akute aard van die probleme laat deurdring. Die bepaling, of vasstelling, of evaluering, of meting, of toetsing van die mate van die persoon se verryking, verkryging, retensie, houdings, optrede, reaksie, motivering, ens., blyk tans uiters afhanklik te wees van die individuele of persoonlikheidsverskille en faktore van buite wat beïnvloeding uitoefen. "Each person has an individualized image of the world because his image is the product of the following determinants: (1) his physical and social environments, (2) his physiological structure, (3) his wants and goals, (4) his past experiences." (Krech, e.a., 1962, p. 17). Die probleme ten opsigte van meting of evaluering, ens. is van die moeilikste en seker die verrydelenste waarmee onderwysers of opvoedkundiges vandag te doen het. (Risk, 1958, pp. 408-409). Tog bly evaluering een van die belangrikste opvoedingsverantwoordelikhede wat nie geïgnoreer, vermy of vervang kan word deur enige ander stelsel indien die onderwyser wil vasstel hoe effektief sy opvoeding en onderrig

was nie, of hoe effektief sy leerlinge die kennis en ervaring geassimileer het nie.

Dit is deel van die menslike natuur om gedurig te oordeel, te beoordeel, waarderings te maak en beslissings te vel oor die waarde en betekenis van 'n besondere ervaring, d.w.s. om die onderwerp of situasie te evalueer. (Hoover, 1968, p. 406). Om tot die evaluering te kom, word dikwels staat gemaak op meting, d.i. om betroubare gegewens oor die onderwerp/situasie te verkry deur 'n verskeidenheid van metingsmetodes, of deur observasie en waarneming van houdings en waarderings omtrent die relatiewe wenslikheid van iets in terme van 'n gestelde standaard. (Ibid.) Hierdie standaard sal vir die Christen gestempel wees deur die allesoorheersende roeping van die mens om God te dien, Hom met sy hele hart, siel, verstand en krag lief te hê en sy naaste soos homself (Matt. 22:37-39); die mens moet vrugbaar word, die aarde vul, dit onderwerp en daarvoor heers. (Gen. 1:28).

Op die opvoedkundige terrein het evaluering of meting - om voorlopig hierdie terme te gebruik - 'n ingewikkelde probleem geword. Burton stel dit dat die uiteindelijke doelwitte van die skool daardie eienskappe, vermoëns en houdings moet wees wat nodig is vir 'n effektiewe en gewenste lewenswyse as volwassene binne 'n evaluerende demokratiese gemeenskap. (Burton, 1962, p. 446). Die skool het 'n verpligting teenoor die gemeenskap om leerlinge toe te rus met beroepsbekwaamhede, goed-geïntegreerde persoonlikhede en met 'n ware verbondenheid aan die demokrasie. (Blount en Klausmeier, 1968, p. 5). (n Verduideliking: Demokratiese opvoeding/demokrasie/demokratiese gemeenskap = waarin almal gelyke regte en geleenthede

het binne 'n besondere gemeenskap.) Dieselfde outeurs stel verder dat die leerling 'n redelike mate van selfverwesenliking moet verkry en, om dit te bereik, moet die skool nuwe tegnieke gebruik vanweë nuwe tegnologiese ontwikkelinge en nuwe leerbeginsels toepas in "the ever-changing nature of concepts and 'truth'". (Blount en Klausmeier, 1968, p. 6).

Die probleem lê nou daarin om presies vas te stel in watter mate die leerling die basiese essensies bemeester het, asook die vlak van sy bemeestering. Die probleem van evaluering en die ontwerp van metingsmetodes is die prominente en mees dinamiese opvoedkundige probleme van die huidige tydsvak. (Burton, 1962, p. 446). Dit blyk lank reeds dat die nadruk verskuif het van die suiwer kognitiewe aspek na "appraising the changes in human behavior that the learning program has brought about in keeping with the life-centred aims and objectives of the school". (De Boer, e.a., 1951, p. 405). (Vgl. ook Kruger en Krause, 1974, p. 67). Opmerklik is dit dan dat die suiwer verwerwing van kennis nie meer as die kernpunt van die onderwys beskou word nie, maar dat die ontwikkeling van die mens as individuele persoon prominensie begin verkry het. Weens die ontsettende eise wat o.a. die ekonomiese, tegnologiese, maatskaplike, gemeenskaplike, wetenskaplike en nywerheidsmilieu aan die mens stel, moes die skool begin voorsiening maak om al die vermoëns en potensiaal van die kind op skool ten volle te ontgin om aan die vereistes van 'n sneltoenemende beroeps- en gemeenskapslewe te voldoen. Dit het die skool gedwing om die kind in 'n nuwe perspektief te sien, nl. dat hy in sy totaliteit individu is en dat die benadering in sy opvoeding individualiserend van aard moet wees "om elkeen van sy leerlinge se potensiaal te skat (ek onder-

streef) en dit tot die hoogs moontlike en mees gewensde ont-plooiing te bring ..." (Preller, 1976, p. 150). Dit beteken dat die onderwyser nie alleen sy leerlinge as individue moet ken nie, maar elkeen moet kan lei om op die pad na volwassene-wordende geleidelike selfverwesenliking te ervaar om tot self-standige, verantwoordelike en volwaardige lid van die gemeen-skap te ontwikkel. Dit beteken ook dat die onderwyser nie alleenlik verantwoordelik is dat die kind kennis versamel nie, maar dat hy 'n waaksame oog sal hou oor alle fasette van sy ontsluiting op die pad na mondigheid en volwassenheid. Die skat hierbo genoem, impliseer dat die onderwyser na waarde die gesindhede, gedragspatrone, vaardighede, en so meer moet kan evalueer. Sy evaluering van genoemde aspekte, sal dan ook die onderwyser se verdere optrede bepaal. Nie alleen moet die onderwyser gedurig die korrekte voorbeeld stel nie, maar hy moet weet waar hy betyds kan ingryp om die "gewensde ont-plooiing" te kan bewerkstellig. Dit kan die onderwyser slegs doen as hy die kind in die lig van die Christelike siening evalueer, en deur die opvoeding die kind ontsluit tot volvoering van sy Goddelike roeping, nl. Gods-liefde, naasteliefde en die ontginning van die kosmos. (Van Wyk, J.H., 57/74, p. 11).

In die elementêrste sin, is die onderwyser die persoon wat kennis aan die leerling moet oordra. In sy eenvoudigste vorm is evaluering dan ook die metode om vas te stel wat die kind geleer het en hoe goed hy dit geleer het. Die enigste wyse om die verwerwing van kennis vas te stel, sal die onderwyser van 'n verskeidenheid metinginstrumente gebruik moet maak, waaronder die tradisionele skriftelike toetse en eksamens die bekendste en algemeenste is. Meting van die blote verwerwing

van feitekennis, het in onguns verval. Daar moet afgesien word daarvan dat "evaluering ... gemik ... (is) op die opening van 'n leerling se onkunde oor 'n saak," of dat "evaluering ... te doen (het) met die akkummulerende, dit wil sê die opstapeling van feitelikhede wat beloon word in die vorm van punte met die doel om 'n gemiddelde (van watter aard ook al) te kan bereken". (Van Dyk, s.j., p. 2). (Vgl. o.a. Kruger en Krause, 1974, p. 68; Anderson, 1972, p. 160; Knowles-Williams, 1961, p. 3; Coetsee, A.G., 1976, p.167). Die klemverskuiwing van blote feite-onderrig na die individu in sy totaliteit, wat buitendien die oordrag van kennis asook ervaring in verskeie fasette insluit, plaas 'n verantwoordelikheid op die onderwyser se skouers wat nie onderskat mag word nie. Die baie ewels wat steeds in 'n formele eksaminering verskuil lê, veroorsaak dat hierdie verantwoordelikheid dikwels uit die oog verloor word, want die klem bly steeds op eksamen-"afrigting" val omdat die inspekteur, of die hoof, of die ouer, of die gemeenskap ingestel is op eksamenprestasie en nie op die individu in sy totaliteit nie. Die skool se eer is op die spel, maar die eerlike ontsluiting van die leerling moet daaronder ly.

1.2 Begripsontleding

Die terme evaluering, toetsing, eksaminering en meting beteken die bepaling, vasstelling, mate, waarde of hoeveelheid van 'n verwerfde kennisinhoud, ervaring, houding of situasie wat 'n persoon versamel, verkry of aangeleer het. Hierdie bepaling, ens., kan op verskeie maniere of deur verskillende metodes verkry word. Hulle kan deur meganiese metodes op objektiewe wyse gemeet of vasgestel word, of deur subjektiewe metodes deur waarneming en afleiding gemeet word aan

reeds bepaalde norme, waardes of standaarde. Watter metodes ookal aangewend word, bly die uiteindelijke doel die voldoening aan 'n besondere vereiste of behoefte om òf die algemene òf die spesifieke vordering te toets. (Hoover, 1968, p. 406).

Daar is reeds sterk aanduidings dat in die opvoedkundige praktyk 'n onderskeid gemaak word tussen evaluering, toetsing en meting, alhoewel hulle sinoniem bly ten opsigte van die uiteindelijke doel (Coetsee, A.G., 1976, p. 167; Hoover, 1968, p. 406; Kruger en Krause, 1974, p. 67; Blount en Klausmeier, 1968, pp. 5-6; en selfs Monroe, 1918, hoofstuk 1, alhoewel slegs tussen toetsing en meting). Die bogenoemde drie terme word dikwels verwarrend gebruik. Die volgende onderskeiding op hierdie stadium is slegs 'n vlugtige verwysing na die verskille wat reeds algemeen aanvaar begin word.

1.2.1 Evaluering

Evaluering is enige prosedure wat die omvang waardeer waartoe gespesifiseerde opvoedkundige doelstellings verwesenlik is. (Lötze, 1965, p. 213).

Alhoewel evaluasie die prosedure beteken waarvolgens die waarde bepaal word, het dit 'n breër betekenis in opvoedkundige sin verkry, en verwys dit na deskriptiewe, kwalitatiewe aspekte wat die basis vir die meer algemene en meer subtiële menslike gedragspatrone vorm. Hierdie gedragspatrone kan omskrywe word: "wanneer die kind kom

tot eie oplossing, 'n oorspronklike interpretasie of skepping op 'n vlak van kundigheid wat van insig getuig," (Van Dyk, s.j., p. 6)

òf "n waardering van die hele kind in die skoolsituasie ... die vraag in watter mate die onderwese leerstof by die

leerling tuisgebring is," (Kruger en Krause, 1974, p.68) of "an attunement towards acceptance of the intellectual world itself as a value together with a concern for objective truth, circumspection in judgement, the responsible acceptance of a task, self-application to the task, acceptance of authority, of discipline, of collective justice, the subordination of egocentric needs, the control of emotions, etc." (Van der Merwe, s.j. p. 3)

én "n lewens- en wêreldbeskouing (wat) die geheel van antwoorde op fundamentele vrae aangaande God (is), ... mens en wêreld en hulle onderlinge verhoudinge." (Stoker, 1967, p. 15).

1.2.2 Toetsing

Toetsing is die middel of prosedure om 'n subjek met 'n stel eenvormige vrae of take te konfronteer waarop hy onafhanklik moet reageer en die resultate op so 'n wyse behandel kan word om 'n kwantitatiewe vergelyking tussen die optredes van verskillende individue te verskaf. (Lötze, 1965, p. 213).

'n Toets dui op 'n enger betekenis en verwys meer na objektiewe metodes:

- (i) om leerinhoud te bepaal vir die doeleindes van 'n kwalifikasie-bereiking of vir seleksie of vir plasing;
- (ii) vir aanduiding van vooruitgang (agteruitgang) en toekomstige beplanning;
- (iii) vir diagnose van individuele of groepsprobleme;
- (iv) om te bepaal of enige vaardigheid aangeleer is;
- (v) om te bepaal of enige vordering gemaak is met die aanleer van gewenste leerervaringe;

- (vi) om te bepaal of die werksprogram die leerling tot groter inspanning aangemoedig het;
- (vii) om te bepaal watter probleme in die werksprogram ontstaan het;
- (viii) om te bepaal of die resultate en die korrekte interpretasie daarvan 'n basis vir leerlingbehoefte en -tekortkominge vorm;
- (ix) om te bepaal of die resultate 'n basis vir die prognose van leerlingsukses vorm;
- (x) om te bepaal of enige vooruitgang gemaak is om die opvoedingsdoelwit te bereik;
- (xi) om enige aanduiding te gee of die leerprogram suksesvol deur die onderwyser aangebied is, of om leemtes in die leerprogram of die aanbiedingsmetodes aan te dui;
- (xii) om te bepaal of die standaard gestel binne bereik van elke leerling se vermoëns is; en
- (xiii) om te bepaal of die standaard gestel opheffingswerk gedoen het en metodes aandui vir remediërende werk.

Afhangende van die doelstellings van die toetsopsteller en/of die beperkinge of moontlikhede van die leerstof, kan nog meer punte by bostaande groep gevoeg word. Uit die aantal punte hierbo neergestip, blyk dit dat die verskil tussen evaluering en toetsing bloot berus op die kwalitatiewe waardering van merendeels subjektiewe aspekte teenoor die kwantitatiewe beoordeling van eksakter kennis- of vaardigheidsinhoude.

Toetsing is dus spesifieker en beperkter in sy doel, meer objektief maar kan ook subjektief toegepas word.

1.2.3 Meting

Meting is die toekenning van 'n numeriese indeks aan

wat ook al takseer moet word. (Lötz, 1965, p. 214).

Evaluering kan ook meting insluit maar is dit nie noodwendig nie, omdat die kwalitatiewe informasie wat uit die subjektiewer prosedures verkry word gewoonlik nie beskikbaar is of selfs nie eers toepaslik is nie vanweë die gebrek aan objektiewe algemene norme. (Ibid.)

Samevattend (vir die voorlopige doeleindes van hierdie studie)

Evaluering: Dit is die waardering van die kind as onontslotene se potensialiteite, vermoëns, gedragspatrone, kennis, gesindhede en houdings op sy weg as volwassene-wordende na 'n ontslote, mondige volwassene in die lig van sy verhouding en optrede, m.b.t. God, sy medemens en die wêreld.

Toetsing: Dit is die sorgvuldige gekonstrueerde en geldige instrument vir die meting van aanleg of prestasie. (Commonwealth Educational Liaison Committee, 1961, pp. 25-31).

Meting: Dit is die toepassing van 'n numeriese indeks, het-sy persentiel of enige ander vorm vooraf bepaal, vir evaluering of toetsing om 'n kwantitatiewe vergelyking te maak tussen die vermoëns, prestasies of norms van verskillende individue teenoor 'n standaard of norm vooraf bepaal. Dit is die verwerking van die resultate van evaluering of toetsing.

1.3 Probleemaanduiding

Opvoedkundige besinning gaan oor die morele verantwoordelikheid omdat die besinning betrekking het op ons handeling met mense, ons beïnvloeding en geestelike leiding van kinders. (Langeveld, 1959, p. 15). Die opvoedingsverskynsel moet eerstens gesoek word in die eerste ontmoeting van volwas-

sene en kind, dat die sin van die opvoeding die realisering is van steungewing. (Perquin, 1952, pp. 25 en 49). Die opvoeding van die kind kan geleide groei genoem word, d.w.s. dat die groei 'n voedingsbodem nodig het wat hom kan lei na rypheid, volgroeiheid en volwassenheid. (Ibid., pp. 52 en 53) "... dat de jeugdige - vir zover in hem is - groeit naar de integratie van waarheid, goedheid en schoonheid, dat hy de volwassenheid wil met de wil der natuur, maar tevens dat hy zal afwijken, wanneer de waarlijk volwassene hem daarin niet terzijde staat." (Ibid., p. 59). "n Kind kan in eenzaamheid nie lewe nie en het vir sy geestelike opbou ook dieselfde materiaal nodig wat die opvoeder gebruik. "In een verantwoorde opvoeding treedt de opvoeder als veiligheidsgarant en als middelaar op voor het kind. Als middelaar, omdat het kind o.a. door de opvoeder de wereld leert kennen en bevorderen. Wil de opvoeder er zich rekenschap van geven, wat zijn kind in de opvoeding te verwerken krijgt, dan moet hij zichzelf kennen, want hij zelf is ook materiaal; leidsman zeker, maar ook middelaar en werktuig." (Langeveld, 1959, p. 38).

Horne stel dit dat opvoeding "does prepare for the future but it is not preparation for the future." (Horne, 1953, p. 57). Hiermee impliseer hy dat die huidige situasie van die kind ten volle benut moet word, dat "the future is just the later present. Growing of the right sort is a continuous leading into the future". (Ibid.) Sy gevolgtrekking t.o.v. wat opvoeding is, is dan ook dat dit die groeiende besef is van die tydelike en ewige waardes van die lewe. (Ibid., p. 101). Dit lei geen twyfel nie dat hierdie deurlopende leiding die toekoms-in slegs deur 'n volwassene wat die pad self geloop het, uitgevoer kan word en wat 'n besef het van

die tydelike en ewige waardes van die lewe.

In sy hoofstuk "Het Wijsgerig, Grondprobleem der Paedagogiek: De Mens als 'Animal' Educandum", bespreek Langeveld die feit dat die opvoeder in sy filosofiese teorieë geen prinsipiële twyfel kan toelaat nie. (Langeveld, 1959, p.160). Die opvoeder móét handel en sy handeling móét deur die opvoedeling beleef word (Ibid. p. 161). Dit is handeling ook deur die opvoedeling en handeling veronderstel opvoeding, opgevoed-te-word en opvoedbaarheid. Opvoeding is kreatiewe handeling en die opvoedeling moet daaraan wil deelneem. (Ibid., p. 162). Hieruit word afgelei dat die opvoeder nie alleen 'n ingrypende rol in die opvoeding van die kind speel nie, maar dat die kind hom ook moet identifiseer met die opvoeder. Die opvoeder kan dus nie opsy staan nie. Die persoon is konkreet en een van sy fundamenteelste kenmerke is dat die mens 'n wese is wat opvoed, opgevoed word en op opvoeding aangewese is. (Ibid., p. 165). Tereg stel Langeveld ook om "te kunnen lijden is het privilege van de mens". (Ibid., p. 172). Hier impliseer Langeveld die geestelike lyding, leed of smart wat die opvoedeling kan ondergaan deur verkeerde optredes van die opvoeder.

Indien die opvoeder as veronderstelde volwassene en mondige enigsins terugdeins vir die taak om die volwassene- en mondigwordende te lei, het hy deur die ontduiking van sy verantwoordelikheid, of deur sy verkeerde optrede "die verbond van God nie gehou nie en geweier om te wandel in sy wet" (Ps. 78:10), of ontrou gestaan dat hy die Here God moet liefhê en dit by die kinders "inskerp en daaroor spreek as jy in jou huis sit en as jy op pad is en as jy gaan lê en as jy opstaan". (Deut. 6:5-7). Die lyding, leed of smart wat hieruit moet voortvloei, kan nie gemeet word nie. Trouens, "volwassene is

hy wat onvoorwaardelik bereid is om sy verantwoordelikheid vir wat gedoen moet word, te aanvaar en konsekwent te dra, en dit beteken die onvoorwaardelike gehoorsaamheid aan die opeisende gesag van die norme". (Oberholzer, 1968, p. 37).

Die "norme" in die opvoeding lê vir die Christelike denker in die allesoorheersende gesag van die Woord soos gestel is in 2 Tim. 3:16-17: "Die hele Skrif is deur God ingegee en is nuttig tot lering, tot wederlegging, tot teregwysing, tot onderwysing in die geregtigheid sodat die mens van God volkome kan wees, vir elke goeie werk volkome toegerus." (Coetzee, J.C., 1953, p. 98).

Uit bogenoemde aanhalings, wat nie noodwendig verteenwoordigend van alle sieninge in die Opvoedkunde is nie, kom een sentrale gedagte pertinent na vore: Dit is die volwassene wat opvoed en hy is uitdruklik verantwoordelik, met al die implikasies wat die woord inhou, vir die algehele leiding van die volwassene-wordende op die weg na volwassenheid, met al die nuanses wat aan die woord gekoppel kan word. Die volwassene, en hier word die klem verskuiwe na die onderwyser as opvoeder wat as plaasvervangende ouer optree, staan voor die onverbiddelike eis dat hy op sy tyd verantwoording sal moet doen vir die rol wat hy gespeel het in die kind se totale opvoeding. Dit is noodsaaklik dat hy die kind sal moet ken, maar nog belangriker, dat hy self-kennis moet hê.

Self-kennis beteken dat die onderwyser 'n begrip van homself moet hê van wat hy graag self wou wees, hoe hy behoort op te tree en die waardes of norme wat hy vir homself voorhou. Die self-kennis stel die ideaal of standaard waarteenoor hy sy gedrag en suksesse wil evalueer. Die self-kennis word ook be-

invloed deur verskeie faktore in sy eie historiese verloop, en reflekteer noodwendig die waardes of norme van sy eie verteenwoordigende gemeenskap.

Kennis van homself asook insig en begrip vir die opvoedingsgebeure wat hyself deurloop het, is medebepalend t.o.v. sy lewens- en wêreldbeskouing en wat hy met sy kindbemoëienis uitdra. Indien hy in sy lewens- en wêreldbeskouing en selfkennis homself identifiseer met daardie gemeenskap wat hom instem dat God absoluut soewerein is, dat die Skrif lig werp op die oorsprong, wese, aard en bestemming van die hele skepping, sal hy vind dat sy hoogste funksie sy geloofsfunksie is en dat al sy ander funksies aan dié funksie van sy geloof in God ondergeskik is. Daarom sal hy die mens ook sien as beeldraer van God, dat hierdie beeld deur die sondeval geskend is, en deur die soendood van Christus vir die gelowige mens herstel word, dat dit sy taak is om die mens as sondaar te sien en hulp, steungewing en leiding te gee tot die herstel van die beeld. Dit lê dus op die weg van die opvoeder om die mens as sondaar te kan evalueer, om dan in te tree en sy lede as werktuie van geregtigheid in die diens van God te stel. (Rom.6:13b). Hy moet uit die natuur kultuur vorm. (Van Wyk, J.H., 1974(a) p. 7) en as geroepene deur God is hy as "mens met sy vormingsmag in staat om die natuur na sy subjek- en wetsy te ontplooi in die rigting van die deur God bepaalde bestemming daarvan". (Ibid.)

Daar word genoeg geskrywe oor die eise wat die moderne, tegnologiese eeu aan die mens stel. Die geweldige kompleksiteit van die samelewing stel eise aan die ouerhuis wat deurdring na die kind wat dikwels verward raak weens sy soeke na geborgenheid wat dikwels onvervuld bly. Die rustigheid van die tradisionele ouerhuis is versteur; ouers sowel as kinders word

gekonfronteer met nuwe en eiesoortige probleme wat die sg. generasiegaping vergroot. Spanning in die huis word verhoog en strem die verhouding tussen ouer en ouer en ouer en kind. Hierdie spanning word uitgedra in die samelewing en skep nuwe probleme aldaar. Hierdie probleme is maatskaplike probleme en tree derhalwe ook in die opvoedkundige terrein op. Egskeidingsyfers toon dat in 1971 een uit sowat vier huwelike skipbreuk gelyk het en dat 23% (1 kind), 21% (2 kinders) en 11% (3 kinders) in egskeidingsgevalle betrokke was, waar al die kinders minderjarig was. (Die Kerkbode, 21 Julie 1976, p. 70). Bykans 3% van alle geboortes by Blankes is buite-egtelike geboortes. (Ibid., p. 68). Die gevolgtrekking is "dat die hoë persentasie buite-egtelike geboortes en die hoë persentasie egskeidings sedelike sere blootlê wat ons tot diepe ootmoed moet stem en wat die ernstige aandag van alle belanghebbende instansies - die Kerk, Owerheid, opvoedkundige inrigtings, welsynorganisasies, ens., - verdien". (Ibid., p. 70). (Ek onderstreep).

Alhoewel bostaande paragraaf nie direk in verband staan met hierdie studie nie, onderstreep dit wel die taak wat die onderwys sal moet vervul (en wel reeds in groot mate in sekere gebiede vervul het) en die sterk figuur wat die onderwyser in die opvoedingsgebeure moet inneem. Bo en behalwe sy eie taak as onderwyser sal hy miskien alte dikwels as "aanvullende" ouer, selfs miskien as "surrogaatouer", moet optree. Hierdie genoemde dinge kan in die algemeen as die uitsondering op die reël gestel word, maar dit is feite wat in die gesig gestaar moet word. Die onderwyser kan nie meer slegs op kennisinhoude konsentreer nie; sy taak word omvattender, ingewikkelder, verantwoordeliker en meer totaliteitsgerig. Trouens, omstandighede begin meer en meer van hom eis dat hy as "siele-trooster" of as "general practioner" moet optree.

Die taak van die onderwyser as opvoeder word nie makliker gemaak deur die geweldige toename in tegnologiese hulpmiddels nie; intendeel, die hulpmiddels kan maklik die opvoeder verplaas in plaas van sy plek in die klaskamer te herplaas. Persoonlike kontak moet behoue bly; die opvoedingshandeling vereis 'n vertrouensposisie tussen onderwyser en leerling; dit is ontmoeting, 'n dialoog, 'n wisselwerking, dit is die primêre lewensroeping van ontsluiting tot Godsliefde, naasteliefde en kosmosontginning. (Van Wyk, J.H., 1974(a), p.13)

Die probleem wat uit die voorafgaande besprekings brandend na vore kom, is: In hoeverre ken die onderwyser sy verantwoordelikheid en is hy opgelei as evalueerder om te kan waardeur en te begryp, is hy opgewasse om te kan ingryp en te herstel? Die Christenopvoedkundige sien sy opvoedingsdaad "as gehoorsaamheid van die geroepene om 'n taak te doen tot eer van sy Roep, nie om slegs onvolwasse tot volwasse te vorm nie maar om hulle so te vorm dat hulle 'tot alle goeie werk volkome toegerus is.'" (Schutte, 1976(a), p.86)

1.4 Taakstelling

1.4.1 Ter oriëntering: veld van ondersoek

Die stelling dat die onderwyser 'n evalueerder is, mag as aksiomaties bestempel word. Hy kan egter nie as evalueerder optree nie tensy hy rigting en leiding gee, toonaangewend optree en besef waarheen hy moet. Hy kan ook slegs evalueer as hy norme handhaaf aan die hand waarvan hy 'n vergelykende waardering kan maak. Intens verweef met sy optrede as onderwyser lê daar 'n diep verwortelde en bepaalde lewens- en wêreldbeskouing wat ook openbaar word in sy omgang met die mens en die dinge om hom, in besonder sy gemoeidheid met die kind in die opvoedingsituasie. Hierdie lewens- en wêreldbe-

skouing bepaal dan ook sy beskouing oor die wese en doel van opvoeding. Die gesindhede, houdings en beginsels wat die onderwyser deur sy bemoeienis met die kind openbaar, is dus regstreeks die uitvloeisel van die bepaalde lewens- en wêreldhouding wat hy huldig. (Gunter, 1964, p. 1; Schoeman, 1975, p. 1; Vrey, 1963, pp. 6-8).

Gesindhede, houdings en beginsels word deur eksterne invloede bepaal en geen twee persone is onderhewig aan dieselfde invloede nie. Verskillende individue in dieselfde omgewing ontmoet ander mense en word verskillend beïnvloed deur dieselfde mense. (Munn, 1966, p.95). Verskillende belangstellingsterreine ontwikkel en die houding hierteenoor word gereflekteer in die identifisering met verskillende godsdienstige, politieke en sosiale groepe. Die mens se unieke trekke, veral dié wat deur die omgewing veroorsaak word, bly relasioneel met sy omstandighede dwarsdeur sy leeftyd. Maar die omgewing is soepel en sy wisselende karakter is 'n faktor wat beslis nie geïgnoreer mag word nie. Deur die omgewing te verbeter, word geleentheid gebied tot ontsluiting of ontluiking van die inherente potensialiteite van die individu, maar - en dit is reeds empiries vasgestel - omgewing kan nie aan erflikheidspotensialiteite self verander nie. Erflikheid en omgewing is dus korrelatiewe faktore, en deur die omgewing te verbeter, bied dit die erflikheidseienskappe of -potensialiteite beter geleentheid tot ontwikkeling.* Ontwikkeling van die individu hang dus ook in 'n groot mate af van die ekonomiese en sosiale omstandighede van die gesin, van sy samelewing, die houdings wat hy in sy ouers en ander volwassenes aanvoel, sy eie status en sy persoonlike verhoudings met die res van sy gesin en andere om

* Bespreking oor ontwikkeling as term later, p. 19

hom. (Bigge en Hunt, 1968, p.115)

Verskeie sieninge, stellinge of hipoteses bestaan t.o.v. die term ontwikkeling. Ruch stel dit skematies voor as oorerwing X omgewing X tyd = ontwikkelingspeil. (Ruch, 1967, p.69). Indien dit die geval moet wees, is ontwikkeling 'n meganiese proses* of 'n suiwer humanistiese denkrigting wat van 'n naturalistiese en selfs behavioristiese oorsprong spreek. Sandiford, weer, beweert dat die opvoedkundige terrein die belangrikste vennoot is om die potensialiteite in die individu 'n beter geleentheid te gee tot ontwikkeling (Sandiford, 1938, p.42). Bigge en Hunt stel weer dat niemand binne homself 'n onbeweeglike graad van introversie, humeur, vrygewigheid, meganiese aanleg, musiek-talent of psigologiese karaktertrekke dra nie. Onder gunstige omstandighede kan die omgewing positiewe veranderinge in die karaktertrekke van 'n persoon teweegbring. (Bigge en Hunt, 1968, p.116). Die gevaar bestaan natuurlik ook dat ongunstige omstandighede negatiewe veranderinge kan bewerkstellig. Wat ookal die veranderinge mag wees, blyk ontwikkeling - om voorlopig hierdie term te gebruik - 'n komplekse wisselwerking te wees tussen oorerwing en omgewing. Beide is afhanklik van mekaar, kan nie afsonderlike van mekaar handel nie, en beide is belangrik vir ontwikkeling. Fisiese en geestelike eienskappe in die individu is komplekse resultate van hierdie wisselwerking.

Die doel is nie om erflikheid en omgewing hier te bespreek nie, maar dit is tog belangrik om aan te toon dat omgewing en erflikheid wel belangrike aspekte is om rekening mee te hou. Erflikheid word reeds bepaal in die sigotiese stadium nadat bevrugting plaasgevind het. Dit is dus 'n vasgelegde, ingebore

* Verwys bespreking oor proses, Hoofstuk 2, p.39

eienskap wat nie kunsmatig verander kan word nie. "In die bevrugte eiersel lê opgesluit, daarin is vervat en bepaal wat die individu eendag sal word en wees: na sy soort 'n mens ... na sy verstand skrand, normaal of dom". (Coetzee, J.C., 1948, p. 73). By erflikheid lê 'n ryp geestelike inhoud. Volgens Coetzee dui dit eerstens op 'n tragiek - die tragiek van die dood en die beperktheid van die menslike natuur. Tweedens dui dit "op die belofte van verlossing uit ellende, uit die dood tot die lewe, uit die beperktheid tot die vryheid". (Ibid., p. 74). Erflikheid en die erfsonde kan nie geskei word nie, veral waar dit die persoonlikheidselement betref "want wat in die liggaamlik-psigiese sfeer geskied, is altyd 'n gebeurtenis van sedelik-geestelik betekenis". (Ibid., p. 75).

Omgewing kan gestel word as die somtotaal van die omstandighede wat dien om gedrag te stimuleer of handel om 'n verandering of modifikasie in die gedrag of karaktertrekke teweeg te bring. Uit die voorafgaande blyk dit duidelik dat erflikheid konstant is en omgewing wisselend. Die wisselende omgewing, hetsy geografies, fisies, sosiaal, religieus, ekonomies, ens., bevorder of rem die erflikheidseienskappe. Deur die omgewing te verbeter kan die inherente potensialiteite van die individu beter geleentheid gebied word tot ontluiking of ontsluiting. Die onderwyser het die geleentheid om die omgewing vir die kind gunstig te maak. Trouens, om aan te sluit by Bigge en Hunt, is die onderwyser 'n kulturele argitek, 'n bewaarder van kultuur en het hy die vermoë om kultuur ten goede te wysig. (Bigge en Hunt, 1968, p. 11). Verder stel die Bybel ook: "Julle moet òf die boom goed maak, en sy vrugte goed, òf julle moet die boom sleg maak en sy vrugte sleg: want aan die vrug-

te word die boom geken". (Matt. 12:33). Die onderwyser is die tuinier wat die boom sorgvuldig moet snoei, water en bemesting gee sodat dit goeie vrugte kan lewer. As kultuurargitek is hy dus ook die tuinier. Om te weet waarheen hy moet, moet hy die kind ken, die omgewingsfaktor in ag neem, 'n grondige kennis van die huislike agtergrond van die kind besit, 'n korrekte waardering van sy toekomstige optrede maak, maar veral insig in die roeping van die mens toon van ontsluiting tot Godsliefde, naasteliefde en kosmosontginning.

As al die bogenoemde faktore in ag geneem word, blyk dit dat ontwikkeling nie beperk is tot die ontwikkeling van slegs die fisiese of natuurlike funksies nie, maar dui dit ook op die ontsluiting van al die struktuurmomente in die mens. Dit gaan na die kern of wese van die menslike bestaan, nl. die anastatieuse ontsluiting in die opvoedingsituasie wat die ware verwoording van die essensie van menswees is. Ontwikkeling moet in werklikheid alstrukturele ontsluiting wees.

Die houding van die onderwyser is 'n belangrike faset in sy opvoedingstaak. Sy houding teenoor sy leerling, sy opvoedingsdoel, die beoefening van sy bepaalde lewens- en wêreldbeskouing bepaal sy gedragspatroon. 'n Houding bring die individu in 'n toestand van gereedheid om op 'n besondere manier te handel. (Vrey, 1963, p. 49). Die enigste en ware houding wat vir die roepingsbewuste onderwyser aanvaarbaar is, is 'n Christelik-georiënteerde gedragspatroon om 'n gunstige en veral Christelike omgewing vir die leerling te skep, d.w.s. "om op 'n besondere manier te handel". (Ibid.) Cattell se sienswyse kan nuttig hier toegepas word, nl. 'n goeie omgewing kan 'n baie gemiddelde intelligensie kompenseer en 'n swak biologiese erfenis neutraliseer (Cattell, 1941, pp. 325-330), maar met die voorbehoud dat

die mens 'n skepsel van God is en dat sy uitgangspunt t.o.v. die opvoeding nie na die aardse opvatting gereël is nie. (Coetzee, J.C., 1958, p. 26).

Prof. Preller stel dit baie duidelik in sy artikel oor "Die roeping en opleiding van die dosent" watter hoedanighede die dosent moet besit. Veral t.o.v. die dosent as volwassene kom dieselfde aspekte na vore wat net so belangrik vir die onderwyser is om te besit: "Daarom moet hy waarlik volwasse wees - in kort: hy moet fisies en psigies volgroeide, volkome selfbewuste, selfbeheerste, sosiaal ingepaste mens wees met 'n ewewigtig ontwikkelde persoonlikheid waarin gevoel, wil en verstand sodanige integrasie ondergaan het dat hy sy priesterlike, koninklike en profetiese funksies in diens van God en medemens effektief kan vervul". (Preller, 1976, p. 61). Verder stel hy ook sekere eise waaraan die dosent (onderwyser) moet voldoen en wat deur die allesomvattende begrip - die liefde - saamgevat word. 1 Kor. 13 omskrywe hierdie begrip.

Hoe raak dit die evalueringsaspek? Die hoedanighede wat vir volwassenheid hierbo gestel word, stel hoë eise aan die onderwyser wat so pas sy opleiding voltooi het. In 'n ondersoek wat die Onderwyskollege, Potchefstroom in 1958 uitgevoer het, was die gemiddelde toelatingsouderdom tot 'n tersiêre inrigting gemiddeld 18 jaar. By aanstelling by skole was die ouderdom tussen 22 en 24 jaar (PCE, 1958, pp. 14-15). Tydens hierdie 3-5 jaar van opleiding blyk dit 'n periode te wees "of consolidation, a period of development in which young people acquire those traits and dispositions which will later give them, as adults, their distinctive individualities". (Ibid.) Hierdie "traits and dispositions" sluit die ontdekking van 'n nuwe wêreld van subjektiewe ervaring in, bv. die intense verlange

om erken te word as 'n volwassene, die opbouing van ideale, die verandering van erotiese liefde na "something more spiritual", 'n verhoogde godsdienstige belewenis of afkoeling teenoor godsdiens, ens. (PCE, a.w. pp. 16-25). Hy begin reeds tekens toon van 'n soeke na kennis van homself, 'n evaluering van homself teenoor andere om hom. Maar tog bly hierdie periode van tussen 17 en 25 jaar 'n periode van "conflict, perplexity and constant vacillation". (Ibid., p. 27).

Sodra hy die professionele lewe betree, moet hy nou sy beroep as onderwyser beoefen. Hy moet nou self die kind bearbei en daardie hoedanighede in hom kweek wat hom (die kind) eendag "waarlik volwassene" sal maak. En dít wat van hom verwag word om uit te voer, is grotendeels dinge wat hyself nog moet ontvang. (Ibid., pp. 29-30). Oor die algemeen word daar van die jong en onervare onderwyser veel gevra. Hy moet op verantwoordelike wyse optree, as raadgewer dien; hy is leidsman, opvoeder, kultuurargitek; sy lewens- en wêreldbeskouing moet sy opvattinge bepaal "oor die doel, uitgangspunt, die leerstof, die metode, ens.," (Coetzee, J.C., 1953, p. 26); hy is gesagsdraer, tugbeoefenaar; hy moet kan evalueer om in te gryp in die handelinge deur die slegte af te weer en die goeie voor te hou; hy is geroepene deur God om die kind te ontsluit in die rigting van die deur God bepaalde bestemming van die mens.

Wat vir die jong en onervare onderwyser hierbo van toepassing is, is ook van toepassing op die hoof en ryper onderwysers. Dit is die taak van die hoof en sy ervare personeellede om die probleme van die beginner-onderwyser te besef en mee te help

om die aanpassing te vergemaklik. Die hoof en sy senior personeelle behoort reeds ervare en rype evalueerders te wees en behoort die dilemma van die jong beginner-onderwyser in te sien. Inskakeling van die beginner-onderwyser is net so belangrik as opvoeding van die kind sodat hy "shall immediately apply himself to 'building of the character of the child and realizing the mental and spiritual forces in an organized personality, developing into healthy, happy relations towards work, the neighbour, the nation, mankind and towards God' ..." (PCE, 1958, p. 29).

As die hoedanighede van volwassenheid in ag geneem word met al die verpligtinge wat op die hedendaagse onderwyser se skouers rus, binne en buite die skoolprogram, bestaan daar die wesenlike gevaar dat die eintlike doel van verindividualisering verbydel word. Die ontwerp van metodes om veral sleurwerk in die skoolopleiding uit te skakel, bring tydelike verligting, maar die meganisering van baie van hierdie ontwerpe het ook gelei tot "meganisering" van die mens. Die persoon as individualiteit ly daaronder. 'n Prinsipiële besinning van die taak van die onderwyser as opvoedkundige evalueerder "dwingt tot rekenschap, legt ons open voor kritiek van en diskussie van anderen, dwingt onself kritisch te sien en dus te herzien". (Langeveld, 1959, p. 15).

Die onderwyser durf nie meer as suiwer informant optree nie; hy is ook analiseerder, diagnostikus en patoloog om vas te stel waar die oorsprong van die probleem lê en voorskrifte op te stel om 'n herhaling daarvan uit te skakel. Dit is dus nodig dat hy die aktstrukture van die mens kan onderskei en herlei tot die oorsprong. Soos Goethe dit stel: "Wie die mens be-

handel asof hy reeds is wat ons wil hê dat hy moet wees, het hom reeds onderweg na wat hy behoort te wees." (Onderwysbulletin, 1967, p. 175).

1.4.2 Omvang en doel van die studie

Soos reeds gestel, is 'n prinsipiële besinning oor die omvang van die taak van die onderwyser vandag nodig in die lig van die verandering wat ingetree het t.o.v. kennisontploffing, ontwikkeling op feitlik alle terreine van kennis en nuwe benaderings (metodes). Tegniese hulpmiddels het byna onontbeerlik geword, massakommunikasiemiddele het feitlik 'n stortvloed van kennisinhoud meegebring wat verwardheid en frustrasie veroorsaak het vanweë gebrek aan begrip en die onvermoë om alles te assimileer. Die kind as individu word uit die oog verloor en so word hy "in sy siel 'n vereensaamde enkeling". (Kruger, 1969, p. 8). Die gewone massamedia van onderrig lei nie tot geïndividualiseerde onderrig nie, alhoewel dit wel in die moderne onderwyswêreld toenemende aandag ontvang. (Ibid.)

Eksamenvereistes, nuwe benaderings van onderrigmetodes, wysiginge in vakinhoud om te voldoen aan nuwe vereistes, en so meer, lei daartoe dat "in our efforts to cover large areas of knowledge we are doing nothing thoroughly". (Knowles-Williams, 1961, p. 3). Nadruk word nog te sterk gelê op die ontwikkeling van analitiese denke, geheue-ontwikkeling en, soos Schoeman dit stel "die tradisionele eksamenbeheptheid by sommige leerkragte en selfs skole", wat streng afgekeur word omdat "weinig tyd oorbly vir die verdieping en verruiming van al die ander normatiewe kaders". (Schoeman, 1975, p. 91). Eksamenprestasie of, anders gestel, bewyse van analitiese denke en geheue, is nie 'n suiwere of objektiewe aanduiding

van 'n skoolier as ontslotene nie of van sy verruiming van "normatiewe kaders" nie. Dit lei eintlik na 'n verwagting (expectancy) wat 'n bewuste of onbewuste evaluering is wat die onderwyser van die leerling vorm, "which leads the evaluator to treat the person evaluated in such a manner as though the assessment were correct. Further, he will anticipate that the person evaluated will act in a manner consistent with the assessment". (Finn, 1972, p. 390). 'n Calvinistiese lewens- en wêreldbeskouing sal geen klaskamerprestasie as die kernpunt vir die evaluering van die potensiaal van die mens neem nie. Die kind word dan suiwer 'n opvoedingsfenomeen wat ontgaan is van enige ~~ab~~strukture wat van hom 'n skepsel van God maak, wat uit God, deur God en tot God is. Die afleiding wat uit prestasie gemaak word, naamlik dat die kind ooreenkomstig sy prestasie sal optree, kan nie in die Christelike antropologie as norm aanvaar word nie. Dit kan wel daartoe lei dat die onderwyser 'n evaluering kan maak t.o.v. 'n leemte in die kind se fisiese of geestelike opset (hoër of laer funksies). Dit is uiteindelik hier waar die onderwyser as evalueerder van die mens kan optree en ingryp om die gewenste ontplooiing te bewerkstellig. Dit geskied ook alleenlik deur die genade van God, beide aan die onderwyser en die leerling, omrede "de mens ... onontkoombaar verbonden blijft met God en voorwerp van Gods activiteit is, omdat 'God het werk van zijn handen niet laat varen!'. (Kraemer, 1958, p. 371). "All phases of life should glorify God, and if a man is a carpenter or a plumber, he should and can glorify God by his trade as well as a student or professor." (Clark, 1946, p. 166).

Die veld van ondersoek is wyd en kan sowel deur die empiriese as die praktiese opvoedkunde behandel word. Aangesien hierdie studie 'n prinsipiele besinning oor die onderwyser se taak in

die opvoedingshandeling is en wel die rol wat hy moet speel as evalueerder van die leerling as mens in die lig van die Christelike antropologie, beoog hierdie studie 'n teoretiese benadering t.o.v. sekere hedendaagse teorieë oor opvoeding, veral dié wat 'n naturalistiese benadering bevat en wat die mens bloot as 'n fenomeen sien.

Die doel van hierdie studie is om die onderwyser teen die agtergrond van 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing te plaas. Sy taak kan nie meer beperk word tot slegs kennisoordrag nie, maar moet 'n Christelik-nasionale karakter inskerp. Die gevaar van verstedeliking en vervlakking van lewenswaardes wêk kommer uit baie oorde en die onderwyser moet 'n sentrale plek inneem om die ontpersoonliking en vervlakking teen te werk. Die onderwyser moet dus as waarnemer optree en die leerling evalueer in die lig van die Christelike lewens- en wêreldbeskouing. 'n Ontleding van die uiterlike en waarneembare eienskappe gee slegs 'n eensydige beeld van die kind. Die mens is 'n skepsel van God, daarom moet hy vanuit die Skriftuurlike siening ge-evalueer word om 'n ware beeld van die mens te verkry. Die doel van hierdie studie is om die Woord as basis vir die opvoedkundige evaluering te neem om te bepaal of die kind tydens die opvoedingsgebeure na God toe gedy. Om hierdie doel te bereik sal dit nodig wees om:

1. die wese van opvoeding aan te dui wat die grondslag vir opvoedkundige evaluering is; (Hoofstuk 2)
2. 'n ontleding te maak van wat opvoedkundige evaluering is; (Hoofstuk 3)
3. die taak en omvang van die onderwyser as evalueerder te bepaal; (Hoofstuk 4)

4. die onderwyser as evalueerder in die opvoedingshandeling Christelik-antropologies te ontleed; (Hoofstuk 4)
5. die resultaat van die evaluering te beskou in die lig van die reeds aanvaarde riglyne in die pragmatisme en Christelike antropologie; (Hoofstuk 5)
6. 'n rekonsiliasie of samevattende oorsig te gee. (Hoofstuk 6)

1.4.3 Metode van ondersoek

Die taak van die teoretiese opvoedkundige is ensiklopedies (Coetzee, J.C., 1953, p. 18). Opvoedkundige evaluering is alleen een aspek wat vir eeue lank aandag geniet. Die metode en veld van ondersoek word dus beperk tot dit wat vir die huidige van kardinale belang is, nl. 'n besinning oor die taak van die onderwyser as evalueerder van die mens in die opvoedingsituasie. Verder word die ondersoek ook beperk tot die Calvinistiese lewens- en wêreldbeskouing. Bronne word dus gebruik met die Skrif as rigsgaander om hierdie lewens- en wêreldbeskouing te bewoord. Die metode van ondersoek is dus versameling van teoretiese feite uit hierdie bronne en van andersieninge wat moontlik tot 'n "vergelyking, verifikasie, oordeel en besluit" kan lei. (Ibid., p. 19). Die bronne wat hoofsaaklik gebruik word wat die studieveld aansny of dek, is sover moontlik reservert omdat die vraagstuk van evaluering nou aktueel is vanweë die geestelike krisis wat die wêreld in geheel ondergaan.

1.4.4 Motivering van die ondersoek

Dit het reeds uit eie ervaring duidelik geword dat die kind, soos vroeër uit Kruger aangehaal is, 'n vereensaamde enkeling in die kompleksiteit van die huidige eeu geword het. Bykans daaglik verskyn berigte in koerante oor die dwalinge van die jeug, oor losbandigheid, permissiwiteit, opstand, ens. Met die

onlangse Algemene Vergadering van die FAK te Bloemfontein van 6-8 Julie 1976, het die voorsitter, ds. D.P.M. Beukes, in sy openingsrede gestel dat "die verstedeliking van die Afrikaner het meegebring dat hy homself en sy kultuur in die grootstad moet handhaaf, òf daar in die stroom van 'n vreemde identiteit of selfs identiteitsloosheid meegevoer moet word". (Beukes, 1976, p. 4). Tydens dieselfde vergadering het prof. dr. J.E. Pieterse gestel dat "een van die belangrikste gevolge van die massakommunikasie is dat die sogenaamde massamens na vore tree ... en soos die massa met vervanging van eie individualiteit. Die nadruk ... val op spesialisering, onpersoonlikheid, onbestendigheid, 'n gemis aan emosionele warmte en 'n oppervlakkige demokratisering van elke menslike behoefte en gedrag". (Pieterse, 1976, p. 10). Verder noem hy dat daar kommer oor die jeug is; wie nie kommer het nie, het "kontak met die werklikheid verloor". (Ibid., p. 12). Jongmense reageer teen die feit dat daar eerstens geen duidelike riglyne gestel word t.o.v. wat reg en wat verkeerd is nie; tweedens dat daar reaksie is teen gebrek aan gesag, maar eintlik meer oor die kwaliteit van die verhouding as die hoeveelheid van kontak; derdens dat die jongmens dikwels reageer teen die dubbele moraal van ons tyd. (Ibid., pp. 13-15).

Prof. J.P. de Lange, in sy referaat oor onderwys in die stad, noem verskeie faktore wat bydra tot die feit dat kinders nie goed of ver genoeg op skool vorder nie. Die skool kan nie "sonder voldoende opvoedingsteun deur die gesin, die kerk, die jeugbewegings, ens. sy taak na behore (kan) verrig nie". (De Lange, 1976, p. 19). Daar moet ingegryp word in die voor-skoolse lewe van die kind, in die skoollewe van die beginner, die voortgang van die skoolloopbaan, in die skoolleiding en in

die mobilisering van al die beïnvloeders. (Ibid., p. 19). Wat veral die aandag getrek het, was sy stelling dat "die opleiding van onderwysers is nog te algemeen en nie voldoende afgestem op die stadsituasie met sy besondere probleme nie. Die opleiding vir Hillbrow en Vrededorp is nog dieselfde as dié vir Christiana en Koppies". (Ibid., p. 20) Sy slotgedagte is dat daar gevoeligheid geverg moet word vir die veranderde situasie en 'n hoë mate van samewerking en betrokkenheid. (Ibid., p. 20)

Al die aanhalings van bostaande referente op die Algemene Vergadering, beklemtoon onbetwisbaar die verwarring, verydeling, frustrasie, en so meer waarmee die huidige jongmens te kampe het. Daar bly te midde van al die woelinge min tyd oor "vir die verdieping en verruiming van al die ander normatiewe kaders". (Schoeman, 1975, p. 91) Dat die onderwyser weereens, of vir die eerstemaal, moet besin oor sy taak, het vir die ondersoeker té duidelik geword. Daar is en word baie geskrywe oor die onderwyser se taak, riglyne word voorgestel, kosbare navorsing gedoen en baie aandag geskenk aan opleiding, voorbereiding, ens. Die onderwyser versuim nie sy plig nie, trouens hy werk hard, offer veel op en is toegewy. Moontlik lê die antwoord op bostaande vraag in die woorde van Clark: "They gave earnest attention to how they were doing things, but little reflection was given to the things they were doing". (Clark, 1946, p. 21)

Die motivering vir hierdie studie lê dan in die laaste gedeelte van bostaande aanhaling, nl. om te besin oor wat hy doen en dit word saamgevat in die opdrag van Christus aan sy eerste dissipels "Kom hier agter My aan en Ek sal julle vissers van mense maak". (Matt. 4:19)

HOOFSTUK 2

2. DIE WESE VAN OPVOEDING: DIE GRONDSLAG VIR EVALUERING

2.1 Wat is opvoeding?

Etimologies beteken opvoeding ontwikkeling en sedelike vorming, die sistematiese instruksie, skoling of opleiding van die kind as voorbereiding vir die taak van lewe. (Verklarende Afrikaanse Woordeboek, 1972, p. 709; Shorter Oxford English Dictionary, 1970, p. 584) Alhoewel daar nie aangedui word wie die opvoeding behartig nie, is dit wel logies dat slegs volwassenes die taak van vorming, skoling of opleiding kan uitvoer vir voorbereiding van die lewe, d.w.s. leiding tot volwassenheid. Die karakteristiek van die opvoeding het altyd met lewenswaardes te make wat gedurig teenwoordig is, en hoe die waardes in die jeugdige lewe gefintegreer kan word. Iedereen moet opvoed en op een of ander manier bydra tot die vorming (of misvorming) van die jeug. (Perquin, 1952, pp. 20-21) Opvoeding bly dus altyd waardegerig, 'n bemoeienis van mense met mense wat lei tot ontdekkings, waarde-oordele, besluite en keuses (Langeveld, 1959, p. 22) om sodoende verantwoordelikheid en selfstandigheid te bereik.

Omdat die mens met die mens gemoeid raak, kan opvoeding nie 'n meganiese proses wees nie. Die mens leef, neem gestalte aan, word gevorm, gelei, gesterk en in nood gehelp of gesteun. Die opvoeder tree in in 'n self-kreatiewe handeling waar beide opvoeder en opvoedeling optree en waarin beide aktief deelneem. (Ibid., pp. 22-24) Dit dui nie alleen op 'n bemoeienis van die een met die ander nie, maar impliseer ook 'n ontmoeting tussen minstens twee persone. Om 'n beeld te gebruik, impliseer die verhouding dat een as sender of uitstraler optree en die

ander as reseptor of ontvanger - maar dit bly nie daarby nie aangesien dit nie 'n meganiese proses is nie. Opvoeding kan ook as 'n katalisator optree wat 'n rekomposisie van persoonlikheidseienskappe in die persoon veroorsaak op wie die bemoeienis betrekking het. Rekomposisie kan positief of negatief wees. Die doel egter, hetsy pragmatisties, naturalisties, ens., bly 'n positiewe bemoeienis om 'n goed-aangepaste en gebalanseerde persoonlikheid in die gemeenskap in te lei. Vir die Christenopvoeder is dit die ontsluiting van die persoon tot eer van God. Vir die "-ismes" is dit om iemand nuttig en bruikbaar te maak om 'n konstruktiewe bydrae in die gemeenskap te kan lewer. Wat ook al die benadering mag wees, beteken bemoeienis en ontmoeting 'n vertrouenshouding tussen opvoeder en opvoedeling. Sonder die vertrouenshouding kan die opvoedeling nie die veiligheid, warmte, sekerheid, d.w.s. geborgenheid ervaar nie. Die opvoedeling is altyd steunsoekende, hulpbehoevende, onsekere, vraende en soekende. Alleen die opvoeder kan hom hierdie geborgenheid waarborg. Die vertrouenshouding veroorsaak ook dat die opvoedeling homself met die opvoeder identifiseer en sodoende die lewenswaardes oorneem.

Die kind beweeg in 'n polivalente waardesisteemstruktuur (Van Zyl, P., 1973, p. 206) en in sy omgang met sy meerderes wil die kind 'n betekenisvolle samehang van die geheel van die verskynsels verkry. Van Dyk stel dat strewe na kennis nie nuut is nie en haal uit Van Melsen (Natuurwetenskap en Wijsbegeerte) aan om te bewys dat strewe na kennis by alle mense 'n aangebore verskynsel is, 'n natuurdrang. (Van Dyk, 1966, p. 1) Juis vanweë hierdie polivalente waardesisteem mag die strewe na wete en begrip nie omwillekeurig geskied en "deur sy momentele belangstellings alleen gerig word nie: dit vra ook na vastheid, bepaaldheid

en vormgewing. Hy moet deur die volwassene gelei word om die vormsisteme van die wêreld van die volwassene te ken en te beleef". (Jooste, 1965, p. 6) Opvoeding, as begrip, is nie bloot 'n formele onderrig van sekere kennis en vaardighede in 'n formeel-georganiseerde en sistematies-georiënteerde inrigting nie. Opvoeding, en daarmee saam onderwys, kan ook op informele, minder gesistematiseerde, insidentele en lukraak wyse plaasvind, soos by die ouerhuis en gewone omgang met andere. Dit is 'n ontmoetingsfeer en hierin is 'n omgangsfêre waarin die kind as onrype, ten goede of ten kwade, deur 'n ryper persoon beïnvloed word. Daar is dus geleentheid vir ontdekking en verbreding van die "leefhorison", maar dit berus nie slegs by oordra van kennis nie; die kind moet die inhoud verower; dit is die "mensbouende" wat die kind se hele bestaan en menswees raak. (Krüger, 1975, pp. 8-9)

Dr. Smit, in sy bespreking van die heuristiese onderwysmetode, wil dat die onderwyser gedurig die wêreld van die volwassene waarheen die kind op pad is, in gedagte moet hou, dat hy die kind in sy kindwees moet raaksien "hulp en steun verleen aan elke kind om sy eie wêreld te ontwerp sodat hy sinvol kan woon. Hierdie eie en selfstandige ontwerp van eie wêreld op eie verantwoordelikheid, is immers die taak en roeping van elke mens. Dit lê op die weg van die onderwys om dit vir elke kind moontlik te maak om hom daartoe voor te berei". (Smit, 1971, p. 70) (Beklemtoning deur outeur)

Uit wat tot dusver gestel is, word die afleiding gemaak dat alle instansies wat met die kinderleiding te doen het, as doel het die opleiding tot selfstandigheid, aanvaarding van verantwoordelikheid en die verwesenliking van volwassenheid. Die kern van die hele opvoeding bly egter onaangeraak. "Die op-

voedingshandeling is slegs sinvol as dit afgestem is op die sinvolheid waarin heel die skepping hom in Christus op God rig." (Van Wyk, J.H., 1974 (b), p. 30) Die feit kan nie negeer word dat alleen God die singewer is nie, want trouens, Hy het die mens geskape na sy beeld en die mens lewe gegee deur sy gees in die mens in te adem. Dit is dus die benydenswaardige taak van die opvoeder om die kind tot die diens van God toe te rus.

Telkens is daar van die terme opvoeding en onderwys gebruik gemaak. Oppervlakkig beskou, verwys beide na die ontwikkeling van die mens, op verstandelike, geestelike en liggaamlike vlak. Sonder om op 'n taksonomiese ontleding staat te wil maak om die verskille tussen opvoeding en onderwys aan te dui, kan kortliks gestel word dat opvoeding te doen het met die hele kind, d.w.s. in sy totaliteit. Dit sluit in die aanleer van kennis en vaardighede sowel as die vorming van die kind deur die "proses van in- en uitwerking deur die omgewing op die mens ... bewus of onbewus, doelgerig en doelbewus ... opsetlik of onopsetlik". (Gunter, 1964 (a), p. 10) Onderwys, daarenteen, is slegs beperk tot die aanleer van kennis en vaardighede en wel op 'n ge-ordende en sistematiese wyse.

Die begrip onderwys is 'n generiese term wat in sy bestaande vorm heelwat betekenisse kan impliseer. Onderwys is 'n misleidende term omdat dit te veel dinge omvat. (Corey, 1967, p. 5) Onderwysing is 'n aktiwiteit waarin almal deel, afgesien van die stand of posisie wat die persoon beklee. Onderwys kan beskrywe word as die gebeure wat enige persoon ondergaan in enige sfeer van die lewe, deur enige aktiwiteit, om sy bestaande kennis te vergroot, te verfyn, by te las of te konsolideer, afgesien wat hy uit boek, skool of ander instellings verkry het.

Dit is slegs die aanleer van vaardighede en kundighede wat 'n mens nie voorheen kon doen of goed kon doen nie. Tydens hierdie gebeure ontwikkel die verstand en vaardigheid van die mens.

Alhoewel opvoeding 'n breër begrip is as onderwys, kan opvoeding nie sonder onderwys plaasvind nie. Onderwys is 'n onontbeerlike opvoedingsmiddel en opvoeding sluit onderwys in. Opvoeding kan ook gestel word as 'n afgebakende akkommodasie van die ken-, gevoels- en wilslewe wat tussen bepaalde lewensjare verloop om op doelgerigte, bewuste en stelselmatige wyse die ongevormde en onrype na ware volwassenheid te lei deur 'n persoon wat reeds ryp en gevorm is.

In die opvoeding word ook verwys na onderrig. Dit impliseer die aanwending van 'n standpunt in die onderwys om in een of ander behoefte van 'n bepaalde vak of rigting te voldoen. Dit is 'n "proses" (L.W.) waardeur die omgewing doelbewus gemanipuleer word om spesifieke gedragspatrone onder spesifieke omstandighede te ontlok. (Corey, 1967, p. 6) Onderrig is altyd 'n beplande aktiwiteit wat onderrigprikkelers sal insluit om aktiewe deelname aan te moedig. Dit is spesifiek gemik om 'n bepaalde tegniek, vaardigheid of kennis vir 'n bepaalde doel oor te dra.

Uit die voorafgaande bespreking is die term opvoeding vernou tot spesifiek dit wat in 'n georganiseerde, gesistematiseerde en beplande omgewing geskied onder spesiale geskepte omstandighede, nl. 'n opvoedkundige inrigting of skool. Opvoeding sal ook dus geskied deur 'n persoon wat spesiaal daartoe opgelei is. Ouers is primêr vir die aanvanklike opvoeding verantwoordelik, maar sal op 'n besondere tydstep sekere verantwoordelikhede aan 'n daargestelde inrigting moet oordra waar gespesialiseerde praktieke aangewend kan word deur gespesialiseerde persone. In dié

mate kan die skool "as soewerein in eie kring" (Schoeman, 1975, p. 65) beskou word hoewel op die patroon van die ouerhuis voortgebou word. Trouens, die "amptelike verteenwoordigers van die ouergemeenskap dra sorg dat die skoolopvoeding in ooreenstemming met die gees en rigting van die huislike opvoeding geskied". (Ibid.) (Vgl. ook Wet 39 van 1967)

Die onderwyser sal nou as aanvullende ouer die verantwoordelikheid verder aanvaar vir die opvoedkundige versorging van die kind wat aan hom toevertrou word, maar slegs in dié mate wat die ouer sy gesag aan die onderwyser delegeer. Dit berus by die onderwyser om die verhouding tussen homself en die kind te skep, om 'n ontmoeting tussen homself en die kind te bewerkstellig. (Gunter, 1964 (b), p. 5) Opvoeding vereis deur die ontmoeting 'n vertrouenshouding omdat die kind (opvoedeling) sy opvoeder (moet) vertrou, om deur hom uiteindelik die norme te aanvaar wat die opvoeder self aanvaar het; eerstens, omdat hy vertrou in sy opvoeder het en tweedens omdat hy homself uiteindelik met die opvoeder (wil) identifiseer.

Enige vertrouenshouding impliseer 'n intimiteit tussen twee persone, of soos Gunter dit stel "as 'n ek teenoor 'n jy, en dus mekaar konfronteer". (Ibid.) Die jy is 'n persoon, 'n mens, 'n unieke individu. Die mens is in die eerste plek 'n skepping van God na sy beeld. Die mens is gevolglik 'n religieuse wese. (Waterink, 1951, p. 6) (Vgl. ook Van Wyk, J.H., 1974 (b), p. 1; Coetzee, J.C., 1953, p. 27) So iets soos 'n universeel-algemene beskouing oor die mens bestaan nie. Die mensbeskouing word deur die lewens- en wêreldbeskouing van die opvoeder bepaal waarvolgens hy dan die opvoedingsdaad verrig. Die beskouing oor die mens is van beslissende betekenis vir die opvoeding, asook sy oorsprong, sy wese en bestemming. Wat ons van die

mens dink, sal ook ons hele opvoedingsdaad bepaal. Omdat ons as Calviniste 'n Skriftuurlike beskouing oor die mens handhaaf, gaan die beskouing van die grondfeit van die skepping van die mens uit. "Soos alle geskapene wys opvoeding buite en bo sigself uit en heen na God." (Van Wyk, J.H., 1974 (b), p. 30) (Vgl. ook Schoeman, 1975, pp. 37-46)

Die onderwyser se lewens- en wêreldbeskouing is dus van deurslaggewende belang vir sy onderwys. (Vgl. Coetzee, J.C., 1953, pp. 26-32) Die persoon van die onderwyser eerder as die leerstof maak 'n blywende indruk op die leerling. Die essensie of wese in die opvoedingsdaad is die bevrugting van die gees van die leerling deur dié van die onderwyser, en hy kan nie iets gee wat hy nie het nie. Die onderwyser kan nie net werk met die hoof en die hand, geheue of die verstand nie, (Gunter, 1964 (b), p. 10) maar ook met die ondeelbare geheel van die kind. Deur sy persoonlike voorbeeld moet hy sy leerlinge besiel tot liefde vir wat waar, goed en mooi is. (Langeveld, 1959, p. 114) Tereg sê Schutte: "Opvoeding is die wyse waarop die kind gebring moet word tot die vervulling van sy aardse roeping waarlangs sy hemelburgerskap bevestig word. Hiervoor is die kind geskape soos hy is, naamlik as mens ... na God toe geskape, op God aangewys en verlang na God se nabyheid en krag ... daarom is hy opvoedbaar ... moet vir God se aanspraak toegerus word sodat hy kan antwoord". (Schutte, 1976 (a), p. 87, pp. 90-91)

Samevattend kan opvoeding gestel word:

1. dit is 'n suiwer menslike aangeleentheid wat alleenlik tussen mense plaasvind;
2. die mens voed altyd op;

3. die mens word altyd opgevoed;
 4. die mens leen hom altyd tot opvoeding;
 5. die mens alleen is tot opvoeding aangewese;
 6. die mens alleen is van opvoeding afhanklik;
- (Gunter, 1964 (b), p. 1) (Vgl. ook Perquin, 1952, p. 24; Langeveld, 1959, p.165)
7. die mens alleen kan deelgenoot word van die resultaat van opvoeding;
 8. die mens kan alleen waarlik opvoed as hy weet dat sy opvoeding die oorsprong in God het, dat opvoeding slegs moontlik gemaak word wanneer dit uit God, deur God en tot God is. (Van Wyk, J.H. 1974 (b), p. 32)

Opvoeding kan slegs benader word uit die lewens- en wêreldbeskouing van die onderwyser, daarom het Paulus se woorde ook betrekking op die onderwyser wanneer hy sê: "Naby jou is die woord, in jou mond en in jou hart. Dit is die woord van die geloof wat ons verkondig". (Rom. 10:8) Dit is nie die taak van die onderwyser om die ouer te vervang nie, maar om aanvullend op te tree en in te gryp waar die ouer onwetend miskien sy taak versaak het of omdat die ouer sy kind op kosskool of inrigting geplaas het en daarmee tydelik sy regte gedelegeerhet. Daarin lê die wese van die opvoedingsdaad, nl. omhoogleiding uit God, deur God en tot God.

Soos blyk uit die voorafgaande samevatting van opvoeding, is opvoeding suiwer 'n menslike aangeleentheid. Terme soos onderwys, onderrig, vorming, oordraging, leermoment van ontmoeting, lewens- en wêreldbeskouing, en selfs terme soos kondisionering, afrigting, dressuur, modifikasie van gedrag, en so meer, verwys na die oorkoepelende begrip wat opvoeding vir baie mense inhou. Nieteenstaande uiteenlopende benaderings t.o.v. wat opvoeding

werklik is, bly dit 'n intieme vervlegting van verhoudings, omgang, ontmoeting, vertrouwe, toegeneentheid van mens tot mens met die doel om die mindere na 'n vlak te bring waar hy deur andere in die gemeenskap as 'n geestelik-rype, modaal-gevormde en verantwoordelike volwassene wat selfstandig eie oordele en beslissings kan vel, beskou kan word. Volwassenheid is weereens 'n relatiewe beskouing want dit hou op sy beurt verskeie vertolkings in.

Cook maak die interessante stelling dat die kernprobleem van alle opvoedkundige bemoeienis geleerdheid is. Volgens hom is dit die proses (ek onderstreep) om die menslike gedrag te verander in sosiaal begeerde rigtings. Vir hom het opvoeding twee algehele funksies, nl. die integrerende en differensiërende funksies. Integrerende opvoeding het ten doel om, binne die beperkings van individuele vermoëns, alle mense gelyk te maak in hulle ideale, waardes, loyaliteite, deugde, taal, algemene intellektuele en sosiale aanpassing. Dit word algemene of "common education" genoem.* Dit verenig en gee kohesie aan die sosiale groep. Differensiërende opvoeding het ten doel om mense verskillend te maak in hulle bekwaamhede, om hulle voor te berei vir die onderskeie professies en spesialiteite. Die laerskool het slegs te doen met die integrerende funksie, die hoërskool in 'n hoër mate, en op tersiêre vlak is die algemene opvoeding slegs aanvullend tot professionele en spesialisie opvoeding. (Cook, 1961, pp. 3-5) Tog stel David Nasatir in 'n kommentaar op prof. M. Trow se rede oor "Methodological problems in the evaluation of innovation" dat "we already see a tremendous expansion of formal education toward a point where it becomes coterminous with life itself". In sy antwoord hier-

* Verwys na die begrip "demokratiese opvoeding" Hfstk. 1, p. 2

op sê Trow "If, in fact, at a certain point, education does become coterminous with life, then we are engaged in the criticism of life rather than the evaluation of educational outcomes". (Wittrock, e.a., 1970, pp.319,321) As opvoeding dan aan lewe grens, is dit moeilik om 'n duidelike skeidingslyn te maak tussen opvoeding en lewe self. Opvoeding is lewe, want soos Coetzee dit stel, bestaan ware opvoeding nie net in "biologiese en sosiale aanpassing, groei en ontwikkeling van die liggaam en die gees, die verskaffing en verwerwing van kennis, die vorming en ontwikkeling van die verstand tot waarheid, van die wil tot die goeie en van die smaak tot skone nie".

(Coetzee, 1953, p. 98) Opvoeding moet tot die wese van die persoonlikheid self kom en dit probeer vorm na die mens wat Dawid besing het as die wonderbaarlikste van God se skeppinge.

(Ps. 139:14) Die mens kan sy "ondervinding nooit van sy selfheid (respektiewelik siel, hart, ekheid) (kan) skei nie".

(Schoeman, 1975, p. 6) Opvoeding het te doen met die ondervinding wat die mens in al sy fasette opdoen deur sy "selfheid". Opvoeding kan dus nie van die "selfheid" geskei word nie, en die "selfheid" is inherent aan die lewe en wese van die mens.

Trow se bewering dat opvoeding in werklikheid 'n kritiek op die lewe is, kan dus nie summier verwerp word nie. Die hele opvoedingsdaad is juis die wakende oog wat gehou word op die ontwikkeling en vorming van die kind, d.w.s. 'n kritiserende houding wat deurgaans ingeslaan word hoe die kind ontsluit word in 'n bepaalde verhouding tot God, sy medemens en die wêreld.

(Van Wyk, 57/74, p. 1) Kritiek in sy wese is 'n herwaarderding, "n voortdurende probeer, 'n soeke". (Du Buisson, 1959, p. 12)

Cook maak melding van verandering van menslike gedrag en dat 'n proses deurgegaan moet word. Hier is tipies sprake van die siening van die behaviorisme. Oberholzer stel dit kategoriees dat 'n proses dui op die redusering van die mens na die wêreld van objekte en ontnem van die mens sy uniekheid (Oberholzer, 1968, p. 29) Gedragsverandering is juis "veranderinge van kousaal-meganiese aard en van blinde gedetermineerdheid". Opvoeding is nie 'n proses nie, maar 'n gebeure wat slegs op menslike aktiwiteit dui, terwyl proses die nie-menslike vlak aandui. (Ibid.)

(Vgl. ook Stoker, s.j., p. 18) Die hoofdoel van opvoeding bly tog die begeleidingshulp van 'n volwassene aan 'n volwassene-wordende om aan hom 'n billike en redelike kans te bied om tot sy maksimum potensialiteite te ontplooi sodat hy homself met gemak en voldoening in die samelewing kan uitleef tot eer van God, sy medemens en die wêreld. Menswees is 'n voorreg, en opvoeding is die oproep om toenemend mens te word. Die doel van opvoeding behoort in die opvoedeling self geleë te wees. (Perquin, 1952, p. 58) "Die vrees van die Here is die beginsel van die kennis". (Spr. 1:7(a)) Die doel van opvoeding is dus tot eer van God. "Opvoeding is dus eerstens 'n religieus-bepaalde menslike handeling". Opvoeding is hartgerig en "elke opvoedingsbeïnvloeding 'n effek op die hele persoon van die opvoedeling".

(Van Wyk, J.H., 1974(b), p.32)

2.1.1 Lewens- en wêreldbeskouing

Die sosiale sielkunde bewys dat die mens 'n sosiale wese is wat behoefte het aan gemeenskap met ander mense. In sy omgang met hulle openbaar hy 'n verskeidenheid karaktertrekke en eienskappe wat hom as 'n individu karakteriseer.

Om nie verwerp te word nie, of as renegaat bestempel te word nie, konformeer hy en neem bewustelik of onbewustelik sekere houdings aan. Die invloed van kerk, skool, gemeenskap, maar veral huisgesin en familiekring, het 'n besliste inslag op sy gedagtes, handelinge en beskouinge. Afgesien van sy biologiese erfenis, beskik die mens ook oor 'n sosiale erfenis.

(Sandiford, 1938, p. 130) (Vgl. Coetzee, J.C. se stelling dat wat in die liggaamlik-psigiese sfeer geskied 'n sedelik-geestelike gebeurtenis is, p. 18) Die sosiale samelewing (erfenis) is die draer van kultuur "the institutionalized ways and the implicit cultural beliefs, norms, values and premises which underlie and govern conduct". (Krech, e.a., 1962, p. 380) (Outeurs se beklemtoning)

Uit bostaande moet die afleiding gemaak word dat vanaf geboorte die mens blootgestel is aan die invloede wat later 'n inwerking en uitwerking op sy handelswyses sal hê. By implikasie dan moet die sosio-kulturele omgewing 'n besliste uitwerking hê op die lewens- en wêreldbeskouing van die individu in die gemeenskap. Vooroordele, lewensopvatting, houdings word reeds vroeg in die persoon se wese ingewortel. Sou die sosio-kulturele omgewing 'n bepaalde lewenswyse huldig, sal dit gereflekteer word in die handelswyse van die persoon. Lewensbeskouing en opvoeding is onlosmaaklik. In die historiese verloop van die opvoedkunde word telkemale bewys dat die opvoeding vasgekoppel is aan die lewensbeskouing van die opvoeder. Die opvoedingsmetode word deur die opvoeder gereël soos hy sy doel in die opvoeding sien en bepaal dan sy keuse van die opvoedingsmetode. (Coetzee, J.C., 1953, p.30) Hier word kortliks verwys na die:

1. Humanistiese denkrigting wat die mens self as die middelpunt van sy opvoedingsvraagstukke neem. Hieronder vind ons onder andere:

- (a) die Naturalisme,
- (b) die Sosialisme,
- (c) die Pragmatisme,
- (d) die Idealisme, ens.

2. Tefstiese benadering wat God as die middelpunt van sy opvoedingsvraagstukke neem, o.a.

- (a) Rooms-Katolieke,
- (b) Protestantse.

Vooroordele, lewensopvattinge, sosiale en kulturele beïnvloeding, maar boweal die Christelike beïnvloeding wat uit 'n huisgesin en die samelewing uitgaan, kan nie "tussen hakies" (Gunter, 1964(b), p. 289) geplaas word soos die fenomenologie dit wil doen nie. Die fenomenoloog wil slegs na die verskynsel self gaan en dit beskrywe sonder om die oorsaak of oorsprong van die opvoedingsverskynsel vas te stel. Soos Oberholzer dit stel, is die fenomenologie 'n "poging tot rasionele verantwoording van die kennis ten einde aan 'n besondere kenmerk van die wetenskaplike kennisvorm nl. die rasionaliteit daarvan te voldoen". (Oberholzer, 1968, p. 230) Hy stel ook verder dat die uitgangspunt in die opvoedingsfenomeen self is en nie in een of ander wêreld- of lewensbeskouing nie. (Ibid., p. 290) Sonder om polemies te wil wees, word daar egter verwys na wat Duvenage, Schutte, Gunter, Van Wyk, Schoeman, Stoker, Coetzee en Clark, o.a., te stel het oor 'n lewens- en wêreldbeskouing, nl. dat 'n lewens- en wêreldbeskouing in die wetenskapvorm onvermydelik is, dat dit 'n "religieuse dryfkrag besit wat hom nie laat isoleer nie ... en nie dogmaties die oë wil sluit asof sodanige invloed nie bestaan of nie moontlik is nie". (Duvenage, 1976, p. 83) Hierdie aanhaling van Duvenage

kan as die gesamentlike siening van bogenoemde opvoedkundiges beskou word. (Vgl. Schutte, 1976(a), p.85; Gunter, 1964(b), p. 304; Van Wyk, 57/74, pp. 1-6; Schoeman, 1975, pp. 16-17; Stoker, 1967(a), p. 15; Coetzee, J.C., 1953, pp.26-30; Clark, 1946, pp. 13-15). Clark wat etnies geen verband het met die ander persone hierbo genoem nie, stel sy siening dat "If education as a subject is to achieve the respect its inherent worth demands, its professors must produce a basic world-view into which their educational theories fit and on which they depend. Doubtless every professor of education has some sort of philosophy underlying his views of education, but it is ordinarily an unconscious philosophy, unexpressed and unacknowledged, or at best poorly formulated ... A Christian philosophy of education therefore must be elaborated against the background of a theistic world-view and on the basis of such pertinent principles and norms as are found in the Scriptures." (Clark, 1946, pp. 15, 164)

Clark neem as uitgangspunt vir 'n lewens- en wêreldbeskouing die Skrif. Coetzee neem die Skrif as die Leerboek van die lewe wat die mens leer wat die "goeie weg" is om te bewandel om voor God welbehaaglik te wees. (Coetzee, J.C., 1953, p.99) Die "goeie weg" moet dan 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing wees want daar is "geen ander weg of middel nie om die kind te bring tot kennis van die enigste, onveranderlike, ewige waarheid, nl. kennis van God". (Ibid.; p. 99)

Landman stel dit kategoriees dat lewensopvatting in diens staan van die pedagogiek, dat dit 'n besondere status het vir die wetenskapbeoefenaar, nl. "die status van onwegdinkbare en ook onweghandelbare vennoot by dit waardeur egte wetenskaplikheid gekenmerk word, nl. essensie-openbaring". (Landman en Van Zyl,

1975, p.7) Verder stel hy ook dat die lewensopvatting van die Christelike opvoeder 'n kragtige wapen in sy hande is as 'n "-ismevernietiger", "o.a. naturalisme, kommunisme, liberalisme, eksistensialisme, pragmatisme, ens." (Landman en Van Zyl, a.w., p.8)

In dieselfde publikasie van "Pedagogiekstudies, Nr. 80" stel mev. Van Zyl dat die opvoeder deur sy eie lewensopvatting (lewensbeskouing) die opvoedeling steun om sy eie lewe in te rig volgens die lewensopvatting van die opvoeder, "dat die opvoeder nie net sy lewensopvatting na die klaskamer sal bring en deur hierdie lewewekkende arbeid die opvoedeling sal help in sy opwegwees na eie sinvolle betekening nie, maar hy moet dit self ken ..." (Ibid., p.46) Verder stel sy dat die lewensopvatting "die vitale grondslag van die mens" is, en dat die opvoedeling dit moet "oefen" op sy weg na volwassenheid sodat hy eendag sy eie lewe daarooreenkomstig kan inrig. (Ibid., p.47)

In die lewens- en wêreldbeskouing van die mens is daar oortuiging wat berus op kennis "gevorm in die dinamiek van die 'lewe'" (Stoker, 1967(a), p. 19), d.w.s. fundamentele oortuigings met 'n religieuse dryfkrag. 'n Oortuiging word ook deur vertroue gekenmerk. Kennis en vertroue is inniglik verbind. Sonder kennis kan geen vertroue wees nie en bly oortuiging onbevredig. Vertroue besit "vastheid, duursaamheid, bestendigheid" (Ibid., p. 21) en 'n "toerekenbare en verantwoordelike akte". (Ibid., p.22) Vertroue word eerstens gestel in die religieuse oorsprong, vir ons as gelowiges, God en daarna die mens. God is egter die onwankelbare terwyl die mens die wankelbare geword het deur die sondeval. Vertroue wek liefde, maar nie "aardse" liefde nie. Dit is 'n geestelike dryfveer,

"dit is van die liefde dat die oortuiging sy vertrouenskrag ontvang". (Stoker, 1967(a), p.25) Die liefde bedek alles, glo alles, hoop alles, verdra alles. (1 Kor. 13: 4-7) Dit is 'n beantwoording op die liefde van God vir die mens. 'n Lewens- en wêreldbeskouing omsluit dus vertrou, oortuiging, kennis en liefde en word aangespoor deur 'n religieuse dryfkrag. Dit bepaal die lewenswandel en lewenstyl van die mens, gee rigting en is deurslaggewend in die beoefening van sy roeping op aarde. "Elke mens het sy eie lewens- en wêreldbeskouing, gevorm volgens sy aanleg en belangstellingsrigting, beïnvloed deur sy gevoelens, wense en neigings, grotendeels bepaal deur tradisie en opvoeding, gekristalliseer deur lewenservaring en omstandighede. Hierdie lewens- en wêreldbeskouing bevat religieuse, sedelike, estetiese, ekonomiese, logiese en nog baie ander riglynieë." (Du Buisson, 1959, p. 30)

In die voorafgaande bespreking van wat 'n lewens- en wêreldbeskouing is, is verskeie fasette aangeraak, baie aspekte het nog onaangeraak gebly en baie vrae onbeantwoord gelaat. 'n Lewens- en wêreldbeskouing is wesenlik-menslik en geen opvoeder kan sy taak benader sonder dat hy 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing huldig nie.

(a) Religie

Een van die wesenkermerke van 'n lewens- en wêreldbeskouing is dat dit "n religieuse dryfkrag besit wat hom nie isoleer nie". (Duvenage, 1976, p. 83) (Vgl. De Klerk, e.a., s.j., p.3; Stoker, 1967, p.13; Stoker, 1965, p.32; Landman, 1975, p.8 (slegs na lewensopvatting); Clark, 1946, p.164, (slegs na wêreldbeskouing)) Volgens die Verklarende Afrikaanse Woordboek (1972, p.815) beteken religie "godsdienst" of "belydenis". Volgens die Shorter Oxford English Dictionary (1970, p.1697)

beteken religion: "Recognition on the part of man of some higher unseen power as having control of his destiny, and as being entitled to obedience, reverence, and worship; the general mental and moral attitude resulting from this belief, with reference to its effect upon the individual or the community; devotion to some principle; strict fidelity or faithfulness; pious affection or attachment". Odhams Dictionary of the English Language (s.j.) beskrywe religion as: "The belief in a supernatural power or powers, belief in a god or gods, especially such beliefs as entails acts of worship on the part of the believer ... upon a belief in a deity or deities". (p.888)

Om bostaande verklarings op te som, beteken religieus die verbintenis of binding van die mens aan 'n hoëre mag deur sy gevoel of emosie of geloof. Hierdie verbintenis of binding rig al sy denke en wêreld en vereis gehoorsaamheid, liefde en trou, d.w.s. vorm die kernpunt of beginsel van sy bestaan. Van Wyk stel dat religie dui op die terugbinding van die hart van die mens - "die sentrale lewensdryfkrag van die mens en setel in sy hart as die beginsel van sy bestaan, as sy persoonskern, sy ekheid of selfheid ..." (Van Wyk, J.H., 1976, p.4)

Religie is dus die persoonlike belewenis van die mens van 'n intense hartgerigtheid of geloof in 'n "higher unseen power", "supernatural power", "god or gods". Vir die Christengelowige egter, het religie slegs twee betekenisvolle inhoude, nl.

- (i) Anastaties, d.w.s. die lewende God soos dit Skriftuurlik vir ons uiteengesit word, wat die oorsprong van die wêreld is en op Wie die mens se hart gerig is;
- (ii) Apostaties, d.w.s. naturalisties-humanisties, of weg van God af, op die wêreld gerig.

Beide die anastatiese en apostatiese gerigtheid vind hulle uitinge vanaf die begin van die menslike bestaan of menslike geskiedenis in een of ander heersende of stuwende krag wat betekenis en inhoud gee aan die menslike lewe. Die gerigtheid is tipies menslik, eie aan die mens en deel van die mens.

"De aanvaarding van een zin van het leven is in wezen een religieus probleem; zij is niet mogelijk zonder geloof in het leven zelf als laatste macht, of een macht die daarachter staat". (Wijngaarden, 1963, p.199) 'n Kursoriese analise van die hoofreligieuse bewegings in die wêreld, van Baha'isme tot Zoroastrianisme, vertoon 'n verstommende aantal bewegings met een of ander figuur of beeld (Landis, 1958) as "een macht die daarachter staat". Kraemer se stelling dat die geskiedenis leer dat religieuse uitinge nie altyd uitinge is van die diepste hunkering van die mensehart nie, maar "dikwyls een uitvloeisel van een houding van 'je kunt nooit weten' ... om ... in alle opzichten gedekt te zijn" (Kraemer, 1958, p.239) toon al te duidelik die onsekerheid en onselfgenoegsaamheid van die mens. Is hierdie onsekerheid, 'je kunt nooit weten' nie juis een van die simboliese vrese waarna die pragmatistiese en humanistiese sielkundiges so graag verwys nie? (Die vrees van die onverklaarbare.) Deur die verabsoluttering van alle aspekte van die Skepping probeer die mens dit kreatuurlik verstaanbaar maak en dit intellektueel verklaar. Dit is wanneer hy in "-ismes" verval, maar "die behoefte en noodsaak aan 'n Godsbeskouing het by alle mense gebly ... die kernpunt hier is dat geen mens neutraal kan staan teenoor God nie". (De Klerk, e.a., 1973, p.3) (Outeur se beklemtoning) Kraemer se stelling verwerp nie die gedagte dat religie die terugbinding van die hart is nie, trouens, dit beklemtoon eerder dat dit "in sy kreatuurlikheid en onselfgenoegsaamheid 'n openbaring van

(en wys heen na) sy Oorsprong, na die grootsheid, wysheid, mag, heerlikheid en majesteit van God ... kragtens sy religieuse geloofsaanleg én kragtens die skeppingsopenbaring van God op die een of ander wyse - sy dit dan ook foutiewe - kennis van die Absolute vorm". (Stoker, 1970, p.90)

Wijngaarden stel dit kategoriees dat die Christen nie 'n beter mens as die nie-Christen is nie. Wat die Christen van die nie-Christen onderskei, "is, dat hij weet van zijn bestemming om God te dienen". (Wijngaarden, 1963, p.226) Die Christen kan egter nie van die veronderstelling uitgaan dat hy vergewe kan word desondanks sy optrede nie. Hy kan alleen vrede in sy gemoed kry wanneer sy "begeertes in alles deur gebed en smeking met danksegging bekend word by God". (Fil. 4:6)

(b) Godsdiens

Religie is 'n breër begrip as godsdiens. Godsdiens beteken om diens te betoon aan 'n god en vir die Christen aan God deur gebed, verootmoediging en geloofsbelydenis. Die term godsdiens het die tendens om die religieuse belewenis wat uit sy aard spontaan en lewend is, te organiseer en aan sekere tegnieke te bind. Die mens probeer kunsmatige belewenisse te kweek wat eintlik vry en vanself moet ontstaan, maar wat dan, in plaas van die godsdiens te bevorder, dit belemmer. (Wijngaarden, a.w., p.211) Kraemer wys dan ook op die ambivalente karakter van die godsdiens wat deur die eeue geopenbaar is. Dit is skeppend en destruktief, heilbrengend en degenererend, subliem en demonies. (Kraemer, 1958, p.34) Die humanis verwerp die bestaan van God. Vir hom is die wêreld 'n self-handhawende en self-verklarende feit, dat niks tot stand gekom het deur 'n Goddelike krag nie. Hierdie evolusionistiese denke, of "intellektuele" verklaring van die naturalis teenoor

die Christen se geloof in die Oorsprong van die mens en die wêreld, toon duidelik die ambivalente karakter van die term godsdiens. Die naturalis se opvatting is ook godsdiens, want hy probeer dit aan sekere tegnieke verbind. (Vgl. Wijngaarden, a.w., p. 211)

Selfs in die Christelike filosofieë kom dikwels ook 'n ambivalente karakter na vore deurdat God vanuit die "wetenskaplike" verklaar moet word. (Stoker, 1970, p.14) Kraemer stel dit pertinent dat "Levende godsdiens heeft immers te doen met de Levende God, en niet met begrippen over God en het goddelijke". (Kraemer, 1958, p.46) Die grondbeginsel vir die Christengelowe lê opgesluit in Rom. 11:36, nl. dat alle dinge uit Hom, deur Hom en tot Hom is. Dit is ook die grondslag vir die Calvinis in sy lewens- en wêreldbeskouing.

Godsdiens kan gedefinieer word as dit wat die sin, stabiliteit en ewewig aan die lewe van die mens gee, wat sy hart aan die religie bind wat op hom beslag lê het. Godsdiens is egter universeel want dit is eg menslik en is onderhewig aan beïnvloeding en wisselwerking tussen mense.

(c) Geloof

Met die oorsigtelike bespreking van religie en godsdiens, het die woord geloof telkemale ter sprake gekom. Soos ook reeds gestel is, is alle menslike uitinge handelinge m.b.t. die wêreld waarmee die mens in aanraking kom. In sy godsdiensbeoefening is geloof een van die sterkste uitinge van die mens. Die aanvaarding van sin in die lewe is nie moontlik sonder geloof nie. "Dit is 'n konstituerende faktor vir die godsdiens." (Van Wyk, J.H., 1976, p.6) Die begrip geloof is die "als algemeen menslike mogelijkheid om in iemand of iets te geloven".

(Wijngaarden, 1963, p.200) Om te glo is om vertrouwe te hê. Sinoniem hiermee is respek, liefde en gesag. Afleidend hieruit kom eerbied, vastheid en gerusstelling. Maar soos in die godsdienste het geloof ook 'n ambivalente karakter en kan die mens ook deur sy geloof misvorm word. (Ibid., p.201) Omdat die geloof ook hartgerig is, dui dit op die terugbinding van die hart van die mens, soos dit onder die bespreking van die religie duidelik geword het.

Geloof is nie aan 'n bepaalde leeftyd verbonde nie. Eerstens vind ons die kinderlike geloof in die vertrouwe wat die kind teenoor sy ouers openbaar. Met sy geestelike en fisiese groei vind daar 'n aksentverskuiwing in die geloofsfunksie van die kind plaas deur die beïnvloeding en wisselwerking wat daar tussen ouer en kind, kind en onderwyser, plaasvind. Die kinderlike geloof in Jesus Christus waarin daar alle vertrouwe geplaas word sonder om enige twyfel te openbaar, sonder bevraagtekening, met 'n ope gemoed, openbaar hoe die kind sy geloof lewe. In die kinderlike geloof is daar gemeensaamheid met God, of, om Wijngaarden se uitdrukking te gebruik: "een verhouding tot de gezins-God". (Ibid., p.204) Soos die kind ouer word, verander die gemeensaamheid na 'n soeke vir gemeenskap met God.

Sonder geloof kan die mens nie mens wees nie. Dit is die leidende funksie en gee koers aan die mens se lewe. (Van Wyk, J.H., 1976, p.6) Hy is met die geloofsaanleg geskape en is dit onvervreembaar, of hy dit nou op God stel of in die plek van God stel. (Stoker, 1970, p.89) (Vgl. ook Rom. 5:1,2; Wijngaarden, a.w., pp. 203-205; Kraemer, 1958, pp. 239-242; Stoker, 1970, pp. 89-90)

2.1.2 Natuur en kultuur

Die mens is 'n unieke wese. Die mens is eerstens beeld-draer van God, tog onderskeie van God. Hy word onderskei van dier, plant en stof, en in homself dra hy eiesoortige kermerke wat hom weer as mens van ander mense onderskei. Die mens het 'n geïndividualiseerde beeld van die wêreld om hom wat hy onbewus opgebou het. Hierdie beeld van die wêreld wat hy vorm, word bepaal deur sy persoonlike en gemeenskapsbehoefte, sy fisiese opset/fisiologiese struktuur, sy begeerte, beïnvloeding van eksterne faktore in sy eie historiese verloop, ens. (Krech, e.a., 1962, p.17) "A person is not simply a profile of characteristics measured by tests or ratings, nor is he a piece of putty molded willy-nilly by environmental circumstances." (Morgan, 1961, p.486)

De Klerk noem dit die "roeping tot individualisering ... geroepe om mens te bly volgens God se model ... roeping om die eie unieke ek te ontplooi ... roeping om die medemens in sy uniekheid te sien en die sondeneiging van gelykmaking teë te staan". (De Klerk, 1973, p.208) Hierdie woorde beklemtoon dat die mens nie verabsoluteer of veralgemeen kan word nie. Veralgemening kan slegs voorkom by die natuurwetlike of laere aktstrukture. Veralgemening kan ook slegs plaasvind as daar uit 'n verteenwoordigende groep empiries vasgestel kan word dat die algemene neiging so of so is. Afwykings vind nogtans plaas, of daar is uitsonderings op die reël.

Die mens besit twee faktore wat hom in enige stadium van sy lewe die produk van die twee faktore maak, nl. sy natuur en sy kultuur. Sy natuur word by bevrugting vasgelê en sy kultuur na geboorte gevorm.

(a) Natuur

Die natuur van die mens is sy aangebore aanleg of inherente potensialiteite. Die kind is die erfgenaam van twee soorte kenmerke, nl. die soortlike kenmerke wat die kind as mens van andersoortige lewende wesens onderskei en wel na liggaam en siel, en die individuele eienskappe wat die kind as mens van ander mense onderskei. Wat die erfenis na liggaam en siel betref, lyk die kind meer op sy voorgeslag as op mense met wie hy geen bloedverwantskap het nie.

Prof. J. Chris Coetzee neem die betekenis van erflikheid en die waarde daarvan vir die kennis van die mens kragtig saam wanneer hy stel dat daar in die erflikheidsgedagte 'n ryk geestelike inhoud lê. Eerstens dui dit op die tragiek van die dood en die beperktheid van die menslike natuur. Tweedens dui dit op die "belofte van verlossing uit ellende, uit die dood tot die lewe, uit die beperktheid tot die vryheid". (Coetzee, J.C, 1948, p.74)

Erflikheid kan omskrywe word as die somtotaal van die moontlikhede opgesluit in 'n organisme in die sigotiese stadium van sy bestaan. (Sandiford, 1938, p.41) In die sigoot lê al die potensiele eienskappe opgesluit wat later in die volwasse mens tot openbaring kom. Hierdie eienskappe sluit in verstandelike, fisiese maar ook psigiese eienskappe wat 'n individu kenmerk en hom verskillend maak van andere. Erflikheid is dus 'n ingebore, konstante eienskap wat met die oomblik van bevrugting vasgelê word. (Morgan, 1961, pp.29-35) (Vgl. ook Coetzee, a.w., p.72; Mussen, e.a., 1963, pp.30-37)

Die doel is nie om hier die meganiese erflikheidswette te bespreek nie, maar om op die potensiaal of aanlegte klem te lê

wat by elke persoon inherent is. Tweedens word die klem geleë op die individualiteit of uniekheid van elke geskape mens. Selfs in die intieme huisgesin is die kanse so skraal dat kinders van dieselfde ouers dieselfde kombinasie van genes by bevrugting kan ontvang (behalwe identiese tweelinge) as wat vingerafdrukke – selfs by identiese tweelinge – sal ooreenstem. Daar moet in gedagte gehou word dat die genes wat die eenhede van erflikheid bevat van die ouers ontvang word wat dit weer op hulle beurt van hulle ouers ontvang het en so terug gevoer kan word tot in die duistere verlede. Aangeleerde vaardighede is nie oorerflik nie aangesien hulle nie bydra tot die genes van die daaropvolgende generasie nie.

Bostaande feite konstateer Coetzee se vroeëre aangehaalde woorde dat die erflikheidsgedagte 'n ryk geestelike inhoud het want dit "is altyd 'n gebeurtenis van sedelik-geestelike betekenis". (Coetzee, J.C., 1948, p.75) (Vgl.p.18) (Aanvullend hierby kan ook gestel word dat daar tussen die Christen en nie-Christen geen biologiese of psigologiese verskille is nie – hulle behoort beide aan die spesie homo sapiens. Daar is wel by die belewingswyse 'n essensiële verskil op die siening en die beleving van die mens – die tragiek van die dood en die belofte van verlossing, die skuldige staat van die mens teenoor God en sy verlossing uit ellende deur die versoeningsdood van Christus.)

(b) Kultuur

Natuur en kultuur word in Engels omskrywe as nature and nurture. Nurture beteken opvoeding, versorging, sorg, troeteling, voeding, grootmaak (Tweetalige Woordeboek, 1967, p.1465) Afleidend uit hierdie betekenis, word die begrip kultuur in hierdie konteks aangeneem as die direkte omgewing waarmee die persoon in aanraking kom, of wat op hom inwerk, of die som/

totaal van omstandighede wat dien om sy gedrag te stimuleer of handel om 'n modifikasie in sy gedrag teweeg te bring. (Vgl. p.18) Streng gesproke begin hierdie omgewingsinvloede alreeds funksioneer met die oomblik van bevrugting, maar hierdie bespreking gaan nie daarom nie. Wat van belang is, is dat erflikheid 'n konstante faktor is terwyl omgewing 'n wisselende en soepele karakter het en beide speel 'n rol in die ontsluitingsakt.

Net so onwaarskynlik as wat dit is vir enige twee persone om presies dieselfde genetiese samestelling te erf, net so onwaarskynlik is dit vir enige twee persone om onderhewig te wees aan dieselfde eksterne invloede. Die vroeëre verwysing na Munn se woorde dat "different individuals within the same environment meet different people and are influenced differently by the same people", (Munn, 1966, p.95) (Vgl. p.16) is net sowel van toepassing op die invloed wat dieselfde omgewing op verskillende mense het, en omgekeerd.

Bostaande paragraaf beklemtoon twee aspekte, nl. die menslike sowel as die fisiese omgewing. Word hierdie twee aspekte herlei na een begrip, dan word kultuur verkry. Kultuur is nie alleen die produk van die menslike aktiwiteit nie, maar is die aktiwiteit self. Kultuur bevestig grootliks die ervarings van belewenisse wat 'n persoon deurloop, die frustrasies, verdelings en die aanpassings wat hy moet maak, die standaarde of norme waarvolgens hy homself moet instel. Dit skrywe opvoeding voor en die verwantskappe binne 'n gesin. (Morgan, 1961, p.484)

Opsommend kan kultuur gestel word as die somtotaal van gedragspatrone, houdings, norme, waardes en vooronderstellinge wat deur die lede van 'n betrokke gemeenskap gedeel en tradisionaal

listies oorgedra word. (Vgl. Krech, e.a., 1962, pp. 341, 344, 380; Morgan, 1961, p. 500) Netsoos opvoeding, is kultuurvorming suiwer 'n menslike aspek. Kultuurvorming is 'n Goddelike opdrag en word hierdeur 'n Goddelike roeping om die skepping so te heers dat dit tot eer van God is. Kultuur het ook godsdiens nodig aangesien kultuur in godsdiens gegrond is. "Kultuurvorming is verder religieus bepaal omdat God die mens as sy beeld geskape het, tot kultuurvormer bestem het en (reg verstaan) hom as sy 'mede-arbeider' op aarde geplaas het vir die vervulling van sy raadsplan". (Stoker, 1967, p.126; vgl. ook pp.127-132) Die nurture, omgewing of kultuur moet verstaan word as die daarstelling van menslike heerskappy oor alles wat God geskep het; eerstens, vertikaal - na God as die Skepper - en tweedens, horisontaal - na die skepping "wat in alles onder die wetsorde van God staan". (Stoker, a.w., p.126) Die onderwyser is die kultuurvormer; die skool is die kultuurdraer.

(c) Natuur en kultuur: wedersyds en onderling

Dit is 'n bekende feit dat selfs vandag nog geen ooreenstemming bestaan watter van erflikheid of omgewing die meeste invloed op die menslike potensiaal uitoefen nie. "The question of the relative importance of nature and nurture has no general answer, but ... a very large number of particular answers."

(Mussen, e.a., 1963, p.40, aangehaal uit Graham, e.a., 1956)

(Vgl. ook Mussen, a.w., pp.36, 482; Krech, e.a., p.39)

Die particular answers moet gesoek word in die wedersydse en onderlinge betrekking wat tussen erflikheid en omgewing bestaan, en hoe die aangebore aanleg tot die maksimum potensiaal ontplooi kan word deur die skepping van 'n gunstige omgewing. Hierdie probleem word verder bemoeilik omdat faktore soos die opvoedingspeil van die betrokke huisgesin, godsdienstige agter-

grond, finansiële status, genealogiese agtergrond, fisiologiese struktuur en veel meer, 'n pertinente invloed uitoefen op die persoon se gedragspatroon, houdings, optrede, ens. Een antwoord staan egter vas, nl. dat 'n komplekse wisselwerking tussen erflikheid en omgewing 'n unieke persoonlikheid skep.

Gespesialiseerde onderwys en beter onderrigmetodes kan minder begaafde, normale en begaafde kinders se potensiaal verhoog. Sandiford se stelling dat "they (kinders) are also born into a social heritage", (Sandiford, 1938, p.130) dui op die oordraaglikheid van verbeterde opvoedingsmetodes, kulturele en ekonomiese omstandighede wat komende generasies gunstiger geleenthede bied om tot beter en voller ontluiking en ontsluiting te kom. 'n Gesonde omgewing is die doelbewuste strewe van die opvoeder en dit sluit alle aspekte van die ontsluitingsakt in. Hierdie strewe is juis bevorderlik vir die ontsluiting van die menslike potensiaal, want deur die eeue heen is alle kennis in geskifte vergaar, lewensomstandighede is verbeter en die opvolgende geslagte put uit die ervaring van die voorouers. Die potensiaal binne en van 'n persoon, kan dus beter gerealiseer word deur 'n gunstiger omgewing te skep. Dit is hier waar die opvoeder sy bydrae kan lewer tot die maksimum ontsluiting van die kind binne die grense van sy opvoedbaarheid. 'n Goeie omgewing kan 'n baie gemiddelde intelligensie kompenseer en 'n swak biologiese erfenis neutraliseer.

Elke persoon is in 'n mindere of meerdere mate begaaf met sekere vermoëns wat geleidelik deur maturasie en lering ontwikkel. Erflikheid bepaal in 'n mate hierdie vermoëns, maar dit is die omgewing wat hierdie vermoëns tot sy maksimale potensiaal kan ontsluit.

(d) Opvoedkundige implikasies

Kennis van die waarde van erflikheid en omgewing en die wisselwerking tussen die twee is uiters belangrik by opvoeding. Erflikheid bepaal die moontlikheid en omgewing maak die ontsluiting en uitdrukking van hierdie ingebore kapasiteite moontlik. Ontwikkeling vind dus plaas:

- (i) deur die potensialiteite wat by erflikheid berus;
- (ii) die grondlegging en ontluiking van hierdie in die gesinslewe;
- (iii) die verskaffing van geleenthede en ontsluiting in die vorm van metodes en dryfvere by die opvoedingsgebeure in die skool; en
- (iv) die inwerking van religieuse, kulturele, sosiale en ekonomiese faktore tydens die ontsluitingsakt, beide in die huisgesin en in die skool.

Oberholzer se woorde is egter hier van uiterste belang, nl. "opvoeding is geen sielkundige aangeleentheid nie. Dit is hoogstens 'n rekening-hou met bepaalde sielkundige gegewens. In sake van opvoeding is daar oneindig meer as net sielkundige feiteleer. Daar is ook 'n persoonsleer ... Wat ons is of sal word, is geen resultaat van natuurlike ontwikkeling nie, maar wat ons bereid was om met ons geërfde kapitaal in die reeks konkrete situasies van die milieu te maak of nie te maak nie". (Oberholzer, 1968, pp.356-357)

'n Gesonde mensbeskouing lei tot gesonde menslike verhoudinge. (De Klerk, e.a., 1973, p.191) Daar moet 'n begrip wees om 'n mensbeeld moontlik te maak. Beide onderwyser en kind is ook mense wat verskillend beïnvloed word in hulle persoonlike aanpassings teenoor mekaar. Daar is verskeie persoonlike faktore; eerstens, die onderwyser se houding teenoor 'n bepaalde kind, en

tweedens die kind se houding teenoor en aanvaarding van die onderwyser. Daar is faktore in die kind wat 'n onderwyser 'n positiewe of negatiewe houding teenoor hom kan laat inneem. Dieselfde geld vir die kind teenoor die onderwyser. Om te voorspel hoe 'n onderwyser en kind teenoor mekaar sal optree, word gekompliseer deur die unieke individualiteit van elkeen. Dit impliseer 'n komplekse verwantskap.

Dit word algemeen aanvaar dat die onderwyser die volwassene en ontslotene is. Hy het reeds daardie dinge ervaar wat hom vir homself as persoon bewus gemaak het. Die kind, as volwassene-wordende, het nog nie van homself as persoon bewus geword nie. "Wie die kind as persoon kwalifiseer, bedoel meteen 'n wese wat gesagsonderworpe, gesagsgebonde en gesags-behoefdig is." (Oberholzer, 1968, p.353; vgl. ook pp.351-354) Meer nog, as volwassene moet die onderwyser leiding gee vir die kind om bewus van homself te word, dat as ek hy 'n eenheidswese is, 'n totaliteit met 'n "dinamiese knooppunt van talryke samehange en funksies saamgebundel deur 'ek'". (De Klerk, e.a., 1973, p.203) Hy is ook 'n "individueel-sosiale besonderheid". Hy is nie net 'n individu of 'n sosiale wese nie, "maar albei ineen; die individuele en sosiale kante van die mens is ewe fundamenteel, gelykwaardig en komplementeer mekaar". (Stoker, 1967, p.115)

Die implikasies wat uit al die voorafgaande tevoorskyn tree, stel die onderwyser voor 'n moeilike taak. Hy staan voor verskeie vraagstukke wanneer hy tot "vorming" van die omgewing kom. Daar is sosiale, liggaamlike, emosionele, intellektuele en sedelike verskille by elke kind. Differensiasie is dus essensieel om aan te pas by al die verskille. Maar, daar bly altyd die onsekerheid hoe 'n kind op 'n besondere situasie sal

reageer, hoe hy sal optree, ens. Daar is 'n "bepaalde waars-
schijnlijkheid, maar meer dan waarschijnlijkheid is er niet.
De aanwezigheid van een of ander negatief werkende persoon-
lijkheid kan voldoende zijn om alles ^{te} bederven ... De mens werkt
in het duister ..." (Perquin, 1952, p.46) Daar is slegs Eén
wat weet. Die mens kan alleen probeer om sy beste te doen,
terwyl hy hom laat lei deur die gegewens van godsdiens en se-
delikheid, sy redelikheid en goedheid. Kennis en insig in die
opvoedingshandeling kan tot beter begrip van die kind lei, maar
daardeur het hy nog nie alsiende geword nie. (Ibid., p.47)

Teenoor hierdie ietwat pessimistiese siening van Perquin, stel
Stoker dat God aan die mens sy ontiese moontlikhede geskenk
het, d.w.s. as heerser oor die natuur, as kultuurskepper, om in
liefde vir homself en sy naaste te sorg, God te dien, te eer en
verheerlik. (Stoker, 1967, p.117) Daar is 'n intieme vervleg-
theid in die menslike persoon (De Klerk, e.a., 1973, p.203) as-
ook 'n intieme vervlegtheid met die skepping. Opvoeding is
steungewing, 'n roeping tot selfintegrasie omdat die mens 'n een-
heid is, 'n roeping tot verhoudingsrealisering en 'n roeping tot
geloof en verwagting. (Ibid., pp.206-209) Opvoeding is die
hulp wat verleen word deur 'n gesonde milieu te verskaf waarin
die kind volle geleentheid gebied word tot ontsluiting. Op-
voeding is ook die plek van asiel waar beveiliging gebied word
teen afwykinge.

'n Regte visie op die kind vanaf die oomblik van geboorte is
nodig. (Oberholzer, 1968, p. 332) As aangewese heerser oor
die skepping is die mens van alle skeppinge die afhanklikste,
hulpeloo~~ste~~, steunbehoewendste, en so meer, vanaf die moment
van geboorte. Juis vanweë hierdie uiterste afhanklikheid van
steungewing, lê daar, vanweë die kragtige potensiaal

in die mens opgesluit, vir die opvoeder die roeping om die "eenheid, uniekheid, verhoudings, vryheid en verantwoordelikheid (en) bestemming" van menswees te realiseer volgens God se plan. (De Klerk, e.a., 1973, p.210) Dit is die eerste en belangrikste taak van die opvoeder om te weet waarheen hy moet; om die kultuur of die omgewing so te wysig of aan te pas dat die kind volle geleentheid het tot ontsluiting en toerekenbaarheid.

Tweedens, om die individuele kind se optrede betekenisvoller en begryplicher vir die opvoeder te maak, moet hy rekening hou met die natuurlike aktstrukture van maturasie of ryping, d.w.s. die natuurwette van getalsmatigheid, ruimtelikheid, kinematiese, fisiese, biotiese en psigiese.

Om werklik 'n sukses van die opvoedingsgebeure te maak, is 'n grondige studie van elke individuele kind nodig. Trouens, 'n kennis van die agtergrond van die huisgesin en die voorouerlike geskiedenis mag die erflikheidspotensiaal vasstel of moontlik voorspel. Die gevaar bly egter dat erflikheid 'n onbepaalde faktor bly en geen toekomstige gedragsslyn daardeur bepaal kan word nie. Die enigste werklike weg wat die onderwyser wel kan volg, is om die omgewingsfaktor in ag te neem. Met 'n grondige studie van die huislike agtergrond kan hy bepaal watter invloede reeds op die kind ingewerk het en sy program so wysig of aanpas dat die kind daardeur voordeel kan trek. Nou kan die onderwyser as kulturele argitek optree, die kultuurbewarder wees, die kultuur ten goede wysig (Bigge en Hunt, 1968, p.11) om die kind in 'n bepaalde verhouding tot God, sy medemens en die wêreld te plaas. (Van Wyk, J.H., 57/74, p.1)

2.1.3 Opvoeding en onderwys of opvoedende onderwys

Die mens is 'n bedrywige wese en altyd gemoeid met menigvuldige sosiale bedrywigheede soos sy arbeid, politieke en kerklike lewe, sosiale verkeer, en so meer wat deur die menslike lewensterreine ingesluit word. Al hierdie ervarings sluit 'n besondere bedrywigheid of fenomeen in wat 'n eiesoortige verskynsel is met 'n eiesoortige struktuur en wat van al die ander bedrywigheede duidelik onderskeibaar is. Geen van bogenoemde terreine kan in werklikheid funksioneer sonder hierdie bedrywigheid wat as 'n vaste ervaringsfeit erken moet word nie, nl. die opvoeding. (Oberholzer, 1954, p.2) Opvoeding is 'n verskynsel wat net onder en tussen mense aangetref word, en die kerngedagte hierin opgesluit, is omhoogleiding:

- (a) vir die naturalis/humanis/pragmatis is dit leiding na 'n beter en hoër toestand van effektiwiteit, sosiale bruikbaarheid, vervolmaking van die individualiteit (Dewey, Nunn, e.a.);
- (b) vir die Calvinis is dit in die "konsentrasiepunt van alle modale funksies van die mens, naamlik die hart", om ontsluit te word tot 'n "indringende kenne van stande van sake, tot doelgerigte, verantwoordelike, roepingsbewuste wysiging van stande van sake, byvoorbeeld tot Godvererende kultuurskepping (verbeelding) en tot normuitlewering (die wilslewe)". (Van Wyk, J.H., 57/74, pp.5, 8)
(Beklemtoning deur outeur)

Die opvoeder se lewens- en wêreldbeskouing bepaal sy opvoedingsdoel. Die humanis het die opvoeding menssentrië gemaak en die sg. "Nuwe Opvoeding" geskep. Die kind word die hooffiguur in die opvoedingsproses (L.W.); die leerling bepaal wat in die onderwysleersituasie gebeur waar dit vroeër deur die leermeester en leerstof bepaal is. Die opvoeder se rol verander

van ongenaakbare outokraat na helper om die hele persoonlikheid op vrye en ongedwonge wyse te laat ontplooi. Die nuwe opvoeding bring verdieping in die kennis van die kind se gees (kindersielkunde), die betekenis van spel word herontdek, die menslike samelewing word die kind se enigste milieu bloot op horisontale vlak (diesseit), die stoflike kry oordrewe waarde en word daar op die evolusiegedagte gebou. Godsdienstige vorming word bysaak en dien eintlik bloot om mens tot mens verhoudinge te help reël. (Vgl. Pistorius, 1969, pp.212-218; Coetzee, 1939, pp.3-10; Gunter, 1964(a), pp.35-97; Gillett, 1966, pp.248-250) Bostaande is slegs enkele aspekte van die "nuwe opvoeding", maar het tog besondere waarde vir die Christelike opvoeder. Wat die onmiddellike doel van die onderwys betref (d.w.s. die oordra van die leerstof aan die kind) is dit heeltemal geregtig vir die Christelike opvoeder om gebruik te maak van hulle hulpmiddels, insig en tegnieke wat bv. deur die humanistiese sielkunde beskikbaar gestel is. Die Christen-opvoeder moet hom egter nie blind staar teen hierdie voordele van die humanisme nie en hulle uiteindelijke, mensonwaardige doelstellings miskyk nie.

Die gevaar bestaan dat sosialisering van die onderwys kan plaasvind. Die sosiale motief neem in die nuwe opvoeding 'n sentrale punt in, dat die mens sy individualiteit deur die invloed van die sosiale omgewing bekom. Sosialisering in die onderwys neem byna 'n gelyke plek in met die sielkunde as die belangrikste hulpwetenskap van die opvoedkunde. Dit beoog die reorganisasie van die ervaring deur sosiale aktiwiteite, "in en deur en vir die samelewing". (Coetzee, 1939, p.25) Hierin lê sekere fasette wat met waardering deur die Calvinis gebruik kan word, maar kategoriees gestel, is die individu nie daar ter wille van die gemeenskap nie, maar dat die gemeenskap alleen

sy regte mag uitoefen ter wille van die individu. Dit is vir die Calvinistiese opvoeder van belang dat ons "deur teoretiese besinning tot die oortuiging moet kom dat mensvorming die essensie van alle opvoeding is ... en hierdie besinning ... hom moet openbaar in 'n credo wat in die vorming van die persoon op Bybelse grondslag en in sy opvoeding tot gemeenskapsin en gemeenskaplik een van die vernaamste take van die skool sien". (Du Plessis, 1957, pp.98-99) Om die hele opvoedingsideaal te versosialiseer en daarmee noodwendig die individu in die gemeenskap te laat opgaan, is meer opvoedkundige resessie as progressie. Die nuwe opvoeding ken of bely nie die waaragtige godsvrug nie, en daarom kan daar nie ware en egte sedelikheid wees nie. Die sogenaamde demokratiese en vrye opvoeding by baie nasies toon vandag die permissiwiteit en sedeloosheid wat daaruit voortgevoel het.

Die Christelike opvoeding kan egter baie leer by die nuwe opvoeding wat wesenlike bydraes gelewer het in sake metode, nuwe inhoud, nuwe plek van die skool en onderwyser, vasstelling van skoolprestasies, geleentheid vir ontwikkeling van die individualiteit van elke kind deur uit te gaan van die individuele aanleg, vermoëns, potensiaal, kragte en belangstelling van elke kind. Dit benader elke individu so veel moontlik na sy eie behoeftes en bekwaamhede. Die nuwe opvoeding differensieer, vereis intrinsieke motivering, selfaktiwiteit en samewerking van alle leerlinge. Dit verwerp veral die intellektualisme van die ou benadering. Die nuwe opvoeding omvat die ontwikkeling (L.W.) van die hele mens - sy verstand, sy wil, gevoelslewe, geestelike en liggaamlike vermoëns. Alhoewel die nuwe opvoeding suiwer pedosentries is, die kind met groter waardigheid bekleed word, en so meer, verloor dit uit die oog dat die kind beelddraer van God is, wat in sy wese "luisterend is na die stem van sy Maker",

(Pistorius, 1969, p.246) wat na-God-toe geskape is. Selleck som die toestand van die Nuwe Opvoeding na aanleiding van Frodo in The Lord of the Rings op: "'But he accepted, and the words of his acceptance echo the plight of the New Education teacher. 'I will take the ring', he said, 'though I do not know the way'". (Selleck, 1968, p.388)

Opvoeding veronderstel twee pole. Die een is die objek van die opvoedingsituasie, nl. die kind of opvoedeling. Die ander pool is die draer van die opvoedingsgebeure, nl. die volwassene of opvoeder. Dit dui op 'n graduele verskil, te wete die liggaamlik-geestelike gesteldheid. Die opvoeder veronderstel 'n volwasse, selfstandige, mondige, oordeelkundige, verantwoordelike en gerypte persoonlikheid te wees. Die kind of opvoedeling, daarenteen, is 'n onvolwasse, of volwassene-wordende, onmondige, onselfstandige, rypende persoonlikheid. (Oberholzer, 1954, p.4) Die ontsluiting van die kind is 'n langsame en geleidelike gebeurtenis wat nie altyd by alle mense op dieselfde stadium plaasvind nie.

Frodo se wanhopige uitroep "I do not know the way", is kenmerkend van die "-ismistiese" benadering van die humanistiese lewens- en wêreldbeskouing. Alhoewel hulle die godsdiens wil gebruik om mens-tot-mensverhouding te reël (verwys p. 61) ignoreer hulle die weg wat deur die Skrif aangedui word, nl. "Ek is die weg en die waarheid en die lewe". (Joh. 14:6) Die beskouing oor die mens is van beslissende betekenis vir die opvoeding, asook sy oorsprong, wese en bestemming. Wat ons van die mens dink, sal ook ons hele opvoeding en die opvoedingsdoel bepaal.

Opvoeding is 'n dinamiese en vitale verskynsel waarin mense in intieme verband met mekaar staan. Trouens, volgens Keyter en

andere is opvoeding geen maaksel van die mens nie. "Dit is 'n lewensverskynsel, 'n skeppingswerklikheid, 'n kenmerk van die wordingsproses van die mens wat deur die mens bevorder of teen-gewerk word, maar nooit vervang kan word nie." (Keyter, 1961, p.5) (Vgl. ook Van Wyk, J.H., 1974(b), p.8; Du Buisson, 1959, p.57) Die kind is 'n skepsel van God, 'n groeiende, wordende wese en moet dus as 'n besondere voorwerp van opvoeding gesien word:

- (a) die liggaam moet versorg word sodat gesonde groei en ontwikkeling kan plaasvind;
- (b) daar moet omgesien word na sy geestesontsluiting- en gesondheid;
- (c) kennis moet verskaf word om die verstand te vorm;
- (d) karakter- en persoonlikheidsvorming moet lei na goeie handeling, daad en gedrag;
- (e) die sondeval, genade en verlossing deur Christus moet in die ontsluitingsakt aktuele feite word.

Die kind is dus ook 'n voorwerp vir onderwys, d.w.s. die aanbring, byvoeging en die inoefening van kennis en vaardigheid. Deur die onderwys word die kennis van die kind vermeerder, sy verstand gevorm en gevoed. Alle vorme van opvoeding vereis direkte en indirekte onderwys na die mate van die aard en potensialiteite van elke kind. "From the child's power, not merely of acquiring knowledge from his elders, but of being moulded in accordance with it, ensues the vast influence of education." (Lee, 1917, p.39)

Weens die geweldige intensiteit en omvang van kennis vandag, kan die ouers nie meer in staat wees om gespesialiseerde kennis aan hulle kinders oor te dra nie. Ouers bly deurgaans nog opvoeders, al is dit dan slegs in breër aspek of ter nakoming van

die doopsbelofte. Pligte t.o.v. gespesialiseerde kennis dele-geer hulle aan geskikte en opgeleide persone. Op hierdie wyse word die roeping van die onderwyser geheilig want hy word be- klee met die gesag van die ouer. (Coetzee, J.C., 1964, p.71)

Onderwys is egter 'n planmatige, doelbewuste, doelgerigte en gespesialiseerde aktiwiteit deur spesifieke opgeleide en roep- ingsbewuste persone wat kennis en vaardighede op 'n formele wyse aan nie-volwassenes oordra. Formele wyse beteken dat daar vol- gens 'n vooropgestelde skema gewerk word wat deur 'n sentrale liggaam of beheerpaneel opgestel is om eenvormigheid van inhoud, metode, tegniek, ens. te verseker. Dit impliseer dat 'n afge- bakende en bepaalde kennisinhoud op seksionele of nasionale basis aan 'n bepaalde groep persone aangebied word wat deur on- derzoek, navorsing en op empiriese wyse vasgestel is die ver- werwingsvlak van die betrokke groep te wees. Die aard, omvang en doel van die onderwys van 'n bepaalde kennisinhoud of vak be- paal ook die intensiteit van die onderwysmetode, of soos Jooste dit stel "om die kind op te voed om op eie verantwoordelikheid sy optimale prestasie te lewer". (Jooste, 1965, p.17) (Outeur se beklemtoning)

Differensiasie van kennisinhoud is dus ook essensieel om by die aanleg en vermoë van elke kind aan te pas. Bostaande aanhaling van Jooste beklemtoon 'n baie pertinente en belangrike aspek van die onderwys, nl. die opvoeding tot lewer- ing van optimale prestasie. "The Lord did not berate the man to whom he gave one talent for not being able to earn five; he condemned him for not using the one he had." (Clark, 1946, p.169) (Ek onderstreep)

Opvoedende onderwys is die vermoë van die onderwyser om deur die krag en besieling van sy persoonlikheid, sy voorbeeld en onderwyskuns, deur handhawing van vaste beginsels en oortuig- ings, die handhawing van 'n duidelike koers en beleid, die aan-

gebore latente waarheid en goedheid in die kind op te wek en te ontsluit. Deur sy persoonlike voorbeeld besiel hy die leerling tot liefde vir wat waar, goed en skoon is. Hy help die kind om homself geleidelik te bevry van onkunde en vooroordeel, "tot ontsluiting van die kosmos vir die kind en ontsluiting van die kind se potensiaal uit Gods- en naasteliefde en tot Gods- en naastediens". (Van Wyk, J.H., 1974(a), p.13) Hieruit vloei dit dat die onderwyser as aangesprokene "aan die soewereine God verantwoording verskuldig (is) vir die opvoeding wat hy aan die kinders laat toekom". (Ibid., p.14)

Samevattend kan Jooste se opsomming hier aangehaal word dat "skoolopvoeding, in teenstelling met die opvoeding in die algemene sin van die woord, veronderstel dat die onderwyser-opvoeder teoretiese kennis sal hê van die doel van die opvoeding, die opvoedbaarheid van die kind, die middele en metodes van opvoeding en dat hy kennis sal hê van die verwerkliking van hierdie beginsels in die praktyk". (Jooste, 1965, p.18) (Outeur se beklemtoning)

2.2 Die doel van opvoeding: 'n Christelike wesenskou

"Opvoeders die aan kinderen niet toestaan 'self' in het leven mee te tellen, d.i. bijvoorbeeld zelf tot oordelen komen ook over de maatschappij, vervallen tot manipulaties, die van het kind wel een lid van een horde, klasse, groep etc. kunnen maken, maar zeker niet een 'iemand', die als individu voor anderen verrassend kan zijn." (Tak, 1974, p.15)

Tak raak hier, alhoewel van pragmatistiese siening, aan die belangrikste doel van opvoeding, nl. geen "manipulaties" van die kind nie, maar die strewe om hom "iemand" te maak. Verindividuelisering van die mens bly steeds die kern van opvoeding, "door het vervullen van zijn goddelijke opdracht om partner

en medewerker van God te zijn, welke opdracht hem is gegee-
 ven, toen hij werd geschapen naar Gods beeld en gelykenis".
 (Kraemer, 1958, p.243) Op die mens, en derhalwe die onder-
 wyser, rus die heilige mandaat om kultuur voort te bring en op
 te tree as God se verteenwoordiger en gevolgmagtigde op aarde,
 en daarom is die mens ook skepper in sekondêre sin. (Ibid.,
 p.207; vgl. ook Gen. 1:26-27; Gen. 3:20; Gen. 9:2,5) Op-
 voedingsgebeure word egter nie deur die mens geskep nie aange-
 sien dit 'n inherente aspek van die menslike lewe self is. Die
 opvoeder rig en stuur opvoeding alleen op 'n positief skeppende
 of negatief afbrekende wyse. (Vgl. Keyter, 1961, p.105) Deur
 die Christelike geloof kry die opvoeding 'n realistiese gestalte
 deurdat daar 'n besondere uitgangspunt kristalliseer en 'n baie
 duidelike doelpunt omlyn word. Die opvoeding word dus "posi-
 tief skeppend" gerig en gestuur deur as "partner en medewerker
 van God te zijn" en die hart van die afvallige onmondige terug
 te bind aan sy religieuse wortel. (Van Wyk, J.H., 57/74, p.6)
 Die uitgangspunt is die hart van die mens self. (Vgl. o.a.
 Job 27:6; 1 Sam. 24:6; Hoogl. 5:2; Matt. 15:18,19) Die ge-
 steldheid van die hart beheer elke gedagte, elke gevoel en
 elke wilsdaad. (Kraemer, a.w., p.205) Kraemer noem die hart
 dan ook een van die kernwoorde van die Bybel.* Die mens se
 vermoë om 'n lewens- en wêreldbeskouing te ontwikkel is nie af-
 hanklik van sy verstand nie, maar dat sy gevoel en sy wil be-
 langriker rolle speel. (Ibid.) Elke mens het 'n godsdienstige
 bewussyn wat opgesluit lê in die hart.

Tereg stel Van Wyk dit dat opvoeding religieuse beïnvloeding
 is en dit sluit alle aspekte van die opvoedingsgebeure in.

* Daar is volgens die Bybelse Konkordansie ongeveer 146 ver-
 wysings na hart in die Nuwe Testament alleen.

Geen van die aktstrukture kan uitgesluit word nie. (Van Wyk, J.H., 57/74, p.6) Die doel is om verby die menslike swakhede en sondeneigings te kyk en die mens toe te rus vir die "goeie lewe, en die goeie of ware lewe is geloof: dié geloof wat gehoorsaamheid is en dié gehoorsaamheid wat terselfdertyd geloof is". (Gunter, 1964(b), p.337) Wanneer daar verwys word na die versoeking van Eva, dan was die sondeval nie soseer omdat God se opdrag veronagsaam was nie, maar die mens se begeerte om aan God gelyk gestel te word. Hulle wou hulle status as beeld-draers te bowe gaan, hulleself verhef tot gode - en daardeur het hulle eie menslikheid verlore gegaan. Die feit dat Adam en Eva hulleself wou verberg het voor die aangesig van God, bewys dat, deur goed en kwaad te ken, hulle besef het dat hulle kwaad gedoen het. Die skuldgevoel het hulle hulself laat versteek en verberg en hulle skaamte bedek. Om die skuldgevoel na 'n skuld-besef te verander, is vir die Christenopvoeder die eerste treë om genesing te bewerkstellig, "omdat dit die pad oopmaak vir vergifnis, vernuwning". (De Rougemont, 1974, p.135) Die Here waarsku ook die mens dat verheffing lê in die goeie werk, dat die sonde lê en loer voor die deur, en sy begeerte is na die mens, maar die mens moet daarvoor heers. (Gen. 4:7) Vir die opvoeder is dit dan om die opvoedeling te wys en te leer wat is goed en wat is kwaad. Maar, goed en kwaad is slegs deur God se oë te onderskei. Wat God geskep het, was goed in sy oë. "Die kwaad is slegs 'n verkeerde gebruik van die Goeie." (De Rougemont, a.w., p.15) Daarom is die Wet daar gestel sodat die mens kan besef wat is die goeie, sodat die mens nie wegkeer van die doel wat God gestel het nie, maar dat die hart teruggebind kan word aan God. "Maar vir die mens het Hy gesê: Kyk, die vrees van die Here is wysheid; en om van die kwaad af te wyk, is verstand." (Job 28:28)

In Spreuke 4 word die ideaal van die opvoeding gestel, die taak wat die opvoeder vir homself moet aanvaar. Veral in vers 23 neem die terugbinding van die hart aan God werklike vorm aan wanneer Salomo vermaan: "Bewaak jou hart meer as alles wat bewaar moet word, want daaruit is die oorsprong van die lewe". Hierdie woorde word verder bekragtig in Hebreërs 10:16 en 22 "...Ek sal my wette gee in hulle hart en in hulle verstand sal Ek dit inskrywe ... laat ons toetree met 'n waaragtige hart in volle geloofsversekerdheid, die harte deur besprenkeling gereinig van 'n slegte gewete en die liggaam gewas met rein water".

Die Bybelse gebruik van die hart kan kortliks saamgevat word:

- (a) Dit is die setel van moed, durf, kommer, smart, vreugde, verlange – almal emosies of gevoelens of stemminge wat in die hart wortel;
- (b) dit is ook die setel van intellektuele aktiwiteite. Wysheid of dwaasheid vind sy oorsprong in die hart. Met die hart ken (snap, begryp, verstaan) die mens ook die lewensuitinge;
- (c) dit is die setel van planne en oorlegginge. Met hart word dan die kern van die menslike persoonlikheid aangedui;
- (d) dit is ook die kern van die mens se religieus-etiese lewensopenbaring. Met die hart dien die mens God. Gods-diens in sy kern is "reinheid van hart". Aan die ander kant is ongeloof eweseer 'n saak van die hart. Ongeloof in sy kern is verharding van die hart.

Opvoeding is Godgerig. Terugbinding van die hart van die afvallige is "genadewerk – die opvoeder is instrument van die Heilige Gees deur wie die opvoedeling op grond van die soenverdienste van Christus in sy Godwelgevallige relasie tot God

herstel word". (Van Wyk, J.H., 57/74, p.6) Die kwaad lê in die hart van die mens opgesluit en daarom is God alleenlik dié een wat tussen goed en kwaad in die hart kan onderskei. Maar ook het God die vryheid aan die mens gegee om sy eie keuse te maak, netsoos Eva tydens die versoeking. Alleen die suiwer besef van sy roeping deur die onderwyser – gesien in die aanvaarding en uitlewing van sy Christelike lewens- en wêreldbeskouing – maak sy keuse 'n heilige plig. Sy doel met die opvoeding moet daarin lê om die verbond wat God met die mens gemaak het deur die versoeningsdood van Christus, opnuut te bevestig;

- om skuldgevoel na skuldbesef te verander;
- om die gees van die mens van anargie los te maak;
- om die verdringing van die waaragtige redes van ons bestaan uit die babelse verwarring van die "suiwere rede" los te maak;
- om die eenvoudigheid van die verlossingsboodskap duidelik uit te lig bo die vervaardigde tegniese taal en 'n "vakjargon" wat daarheen lei dat "hulle mekaar weldra nie meer verstaan nie" (De Rougemont, 1974, p.77);
- om van "niemand" "iemand" te maak "die als individu voor anderen verrassend kan zijn" (verwys p.66);
- om ontpersoonliking met verpersoonliking te vervang;
- om die mens met sy vryheid en besondere vermoë die skeppingsorde te laat lewe;
- om betekenis te bring in die dinge waarvoor die mens arbeid, wat hy benut, gebruik, geniet en belewe;
- om God lief te hê met sy hele hart, siel en verstand, en sy medemens soos homself, want "daar is geen vrees in die liefde nie; maar die volmaakte liefde dryf die vrees buite (1 Joh. 4:18);

- om in sy roepingsbewustheid- en beoefening die votum aan te hef "Ons begin is in die Naam van die Vader, en die Seun en die Heilige Gees", want sy diens met opvoeding is ook Woordbeleving.

2.3 Die wese van opvoeding

Opvoeding is 'n menslike feitelikheid waar begeleidingshulp deur 'n volwassene aan 'n volwassene-wordende verleen word. Dit is die heenleiding na waar die opvoedeling nog nie is nie, maar waar hy behoort te kom. Dit impliseer 'n duidelike bemoeienis van 'n volwasse persoon met 'n nie-volwassene om volwaardige mens te word. Daarom stel Van Zyl dat volwassenheid 'n normatiewe begrip het wat op 'n partikuliere wyse in 'n partikuliere kultuurmilieu voltrek word. (Van Zyl, P., 1973, p.215) Die mens kan ook nooit volwaardige volwassenheid bereik nie want hy is altyd "op pad", altyd onderweg, altyd moontlikheid, altyd toekomsgerig. (Pistorius, 1970, pp.26-28) (Vgl. ook Stoker, 1970, p.36) Die mens bly sonder en "sal altyd met versluerde en dus verduisterende denkebeelde ... bly worstel". (Stoker, a.w., p.36) Tog bly die doel van die opvoedingsgebeure die realisering van die steungewing, van volwassenheid of rypheid (Perquin, 1952, p.57) binne die perke van die menslike vermoëns. (Ibid., p.61) Opvoeding, in sy wesenlike doel, is die ontplooiing, ontsluiting, geleide groei, ontvouing van synge-slotenheid, leiding tot mondigwording, tot selfstandige volbringing van die lewenstaak, ontsluiting van die kind se potensiaal uit Gods- en naasteliefde en tot Gods- en naastediens. (Vgl. Perquin, Langeveld, Oberholzer, Van Wyk, J.H.)

Daar is reeds telkemale gestel dat die mens uniek is, dat hy geïndividualiseerde persoonlikheid is, dat hy beeldraer Gods is. Dit is die "andersheid van die mens" wat onderskei tussen

die subhumane en personale vlak. Die subhumane is daardie aspekte wat op anorganiese, plantaardige en dierlike vlak aan die natuurwette van groei, ontwikkeling, rypheid, ens., gebonde is. Die personale vlak sluit die subhumane in. Die mens staan totaal in ander verhouding teenoor God as die res van die skepping. (Pistorius, 1970, pp.26-28) Die personale of menslike vlak kom tot uiting in die "drie grondvorme van ken, wil en verbeeld". (Schoeman, 1975, p.78) (Vgl. ook Spier, 1950, p.242) Die enkaptiese vervlegting van al die strukture van die mens maak hom opvoedbaar en in ons Christelike aanvaarding op opvoeding aangewese.

2.3.1 Religieuse struktuurmoment

Die opvoeding het as doel die terugbinding van die hart van die mens om die relasie tot God te herstel. In die uitvoering hiervan is die opvoeder 'n heilige instrument om in sy taak die geskende beeld van God te herstel en deur sy opvoedingshandeling die afvallige die afhanklike te maak in diens van God.

2.3.2 Die modale struktuurmoment

Terwyl die religieuse struktuurmoment hartgerig is, bepaal die modale struktuurmoment hom ook tot die substantiewe of organiese geheel van die mens, d.w.s. die fisies-chemiese, vegetatief-biotiese en psigiese strukture. Weereens vind geen verabsoluttering plaas nie en is die vervlegting met die ander struktuurmomente onderhewig aan hulle afhanklikheid van mekaar. Die substantiewe strukture word deur die natuurwette beheer t.o.v. organiese groei en ontwikkeling, ens., en juis daarom kan hulle nie verabsoluteer word nie, want in die opvoeding word die gesonde ontwikkeling van hierdie aspekte onder leiding van die normatiewe kaders waargeneem.

2.3.3 Die temporele struktuurmoment

Vanuit hierdie moment beweeg die mens na die "innerlike werksaamheid", (Schoeman, 1975, p.79) d.w.s. die doelbewuste bewilligmaking van die werklikheid op sy selfheid. As mens is die mens tyds en word sy handelinge in die tydsheid daarvan in al die modaliteite uitgedruk. Hy is "kennend, willend en begerend (verbeeldend) met dinge besig sonder dat daar iets met só 'n bepaalde ding gebeur; sonder dat daar iets aan die werklikheid waarmee die mens 'besig is', verander". (Ibid.)

Kortliks kan opgesom word dat sy aktlewe hom lei tot vrywillige aanvaarding, onderwerping en uitlewing tot gehoorsaamheid en selfstandige verantwoording en tot vrywillige handeling op eie verantwoordelikheid. Daar is 'n intense vervlegting van al die strukture, sonder afsluiting van mekaar, kunstig verweef in die normatiewe kaders met hulle beginpunt in die religieuse binding van die hart. Die hart van die mens vind dus sy "uitdrukkingsveld in die enkapties-verweefde liggaamstruktuur". (Ibid., p.81) (Vgl. ook Stoker, 1970, pp.283-289; Van Wyk, J.H., 57/74, pp.7-10)

2.3.4 Die individuele struktuurmoment

Die opvoeder uit sy eie ervaring en volwassenheid sien die ontsluiting van die kind as 'n roeping, sodat die kind geleidelik gelei word tot vrywillige aanvaarding en beoefening van sy roeping tot eer van God, sy naaste en die wêreld. Daarom is dit so noodsaaklik vir die opvoeder, en daarmee die onderwyser gefimpliseer, dat hy die laere of benede funksies ken, dit kan rig en lei, ingryp en herstel waar nodig; dat al die funksies "onder leiding van die aktlewe verdiep en ontsluit moet word tot tipies menslike funksies" (Van Wyk, J.H., 57/74, p.10) binne die kader van die Christelike lewens- en wêreldbe-

skouing. (Vgl. ook Jooste, 1965, p.18)

2.4 Retrospeksie en samevatting

'n Belangrike kwalifikasie van menswees na aanleiding van Gen. 1:28 (en God het hulle geseën) is: "Als God ~~de~~ mens zegent, zegent Hy hen; mens-zijn bestaan slechts in gemeenschap. De mens kan slechts mens zijn aan en met de ander". (Wijngaarden, 1963, p.214) (Beklemtuning deur outeur) Die opvoedingshandeling is gemeenskap met andere en wel in die sorg van volwassenes wat reg aan die "mens-zijn" wil laat geskied. Die verantwoordelikheid van die opvoeder teenoor sy Skepper om sy bestemming te vervul, word nie opgehef deur die vryheid van keuse wat hy besit nie. Vryheid is by die mens ingeskape, maar is geen absolute of willekeurige vrymag om te maak soos hy wil nie. (Ibid., p.29) Die werklikheid van die mens se lewe en sin lê in sy geloofskennis van skepping, sonde en verlossing. As Christenopvoeder kan die onderwyser nie hierdie oortuiging weg redeneer nie. Dit is altyd aanwesig. Sou hy nie met hierdie geloofskennis rekening wil hou nie, verloor hy die werklikheid sowel van God, as van homself en die wêreld. (Ibid., p.17)

Vir die opvoeder lê die werklikheid van sy roeping daarin opgesluit dat hy nie net alleen vir die hiernamaals moet opvoed nie, maar die opvoedeling ook so moet lei tot "roepingsvervulling hier en nou sowel as daar en dan". (Van Wyk, J.H., 57/74, p.11) Dit impliseer duidelik dat die opvoeder self daardie kennis moet besit wat hom toerus om te kan rig en lei, oorreed en oorhaal tot vrye handeling op eie verantwoordelikheid.

Die onderwyser moet die roepingsbewuste opvoeder wees wat na die sin van die opvoeding soek, dit wil verwerklik tot eer van

God, sy naaste en die wêreld. In die uitvoering van sy taak word hy as opsiener aangestel en moet hy voldoen aan die vereistes soos uiteengesit in Titus 1:7-9 "Want 'n opsiener moet onberispelik wees as 'n rentmeester van God, nie eiesinnig, nie oplopend, geen drinker, geen vegter, geen vuilgewinsoeker nie; maar gasvry, een wat die goeie liefhet, ingetoe, regverdig, heilig, een wat homself beheers, een wat vashou aan die betroubare woord wat volgens die leer is, sodat hy in staat kan wees om met die gesonde leer te vermaan sowel as om die teësprekers te weerlê".

Onlosmaaklik met sy plig as opsiener, moet geloof spreek uit die werke; eerstens, geloof in sy Salignaker, "Wat baat dit my broeders, as iemand sê dat hy die geloof het, maar hy het nie die werke nie? ... Want soos die liggaam sonder gees dood is, so is ook die geloof sonder die werke dood". (Jak. 2:14, 26) Tweedens, moet die onderwyser in staat wees om, uit sy geloof en kennis van die sin van die mens, in te gryp in die opvoedingshandeling om die opvoedeling anastaties te ontsluit, "deur ontsluiting van sy aktstruktuur na God omhooggelei word, onder andere deur Godwelbehaaglike norme vir hom aan te dui". (Schoeman, 1975, p.85) Die onderwyser moet dus kan evalueer. Hy moet krities staan teenoor die opvoedingsgebeure, as kritikus optree, nie alleen teenoor die kind nie, maar teenoor homself. Geen menslike skepping of arbeid is ooit voltooi nie. Kritiek het geen einde in homself nie, trouens, daar kan geen definitiewe uitspraak wees nie, want dan sou dit dui op voltooiing en vervolmaking. (Du Buisson, 1959, p.12) "Juis die onsekerheid en onvoltoecibaarheid van die kritiek maak sy voortbestaan noodlik. Die sin van die kritiek lê nie in sy volkomenheid nie, maar in sy egtheid. 'Herwaardering' is dus

nie n nuwe benadering in die kritiek nie - dit is die wese van alle kritiek." (Du Buisson, 1959, p.12) Die onderwyser moet dus, om te kan evalueer, gedurig herwaardeer. Hy moet deurgaans probeer bepaal of hy in sy lewens- en wêreldbeskouing, in sy roepingsvervulling, in sy lewenswandel, die sin van die lewe behou deur sy geloof in Christus, d.i. "dwingt onself kritisch te sien en dus te her-zien". (Langeveld, 1959, p.15) (Beklemtoneering deur outeur)

HOOFSTUK 3

3. OPVOEDKUNDIGE EVALUERING

Ter inleiding

Evaluering is 'n begrip wat vir baie mense en instansies verskillende betekenisse of nuanses inhou. Op die breë spektrum van die Opvoedkunde word daar ook verskillende begrippe aan die term evaluering geheg, afgesien van die wetenskappe wat buite die Opvoedkunde staan. 'n Vlugtige heenwyse na die verskillende betekenisse wat die woord inhou, toon duidelik die verskillende opvattinge wat daarvoor bestaan:

waardering	waardebepaling	waarde-oordeel	uitspraak
taksasie	hersiening	gradering	oordeel
skatting	beoordeling	meting	beskouing
vergelyking	resensering	eksaminering	keuring
raming	nasien	toetsing	waardasie
berekening	betekenis	besyfer	statusbepaling

Baie van die woorde hierbo is slegs sinonieme, maar met hulle implementering by verskillende instansies, neem hulle in hulle konteks 'n ander aard of karakter aan. Die vasstelling van 'n ding se waarde in terme van iets anders, maak dit moeilik om 'n presiese betekenis van die term evaluering te bepaal of vas te lê. Tog, as die bostaande begrippe herlei moet word tot 'n baie elementêre en kriptiese begrip, beteken hulle die vasstelling van wat goed, middelmatig of sleg is. Hier lê die eintlike angel. Om te bepaal wat dit is wat goed, middelmatig of sleg is, moet daar sekere ideale standaarde van voortreflikheid bestaan of gestel word om 'n waardebepaling te kan maak of waarteenoor vergelykings gemaak kan word om die graad van voortreflikheid vas te stel. Dit impliseer verder dat hierdie ideale standaarde van voortreflikheid relasionele funksies het wat ondergeskik is aan die uiteindelijke doel. Hierdie funksies is

ook weer baie buigsaam en soepel in hulle toepassing. Sonder hierdie standaarde of funksies, egter, word die evaluering in 'n vakuum uitgevoer. Evaluering is gevolglik relatief abstrak, in baie gevalle suiwer filosofies en merendeels moeilik om vas te pen - maar dit is 'n belangrike lewensfaset en sonder twyfel so oud soos die mensdom self. Die geskiedenis toon deurgaans die mens se betrokkenheid om die waarde van 'n ding te bepaal in terme van iets anders wat reeds bekend is. Dit vorm 'n integrale deel van die mens se alledaagse bedrywighede. (Ahmann en Glock, 1971, p.1; vgl. ook Popham, 1975, p.1) Hier verwys ons kortliks na die terreine van die ekonomie, handel, militêre strategie of enige gebied van kompetering met konkurrente. In alle gevalle word gevind dat "information is necessary on which a value judgement may be made" (Ahmann en Glock, a.w., p.1) om die effektiwiteit van die bedrywigheid te evalueer. Hierdie informasie of versamelde kennis is die basis waarop die oordeel berus want dit staan relasioneel teenoor die uiteindelijke en bekende doel. Die informasie wat ingewin is, word gewaardeer in terme van die uiteindelijke doel. Dit sal beslis of die vergelyking wat so gemaak is op die sukses van die handeling aandui of omgekeerd. Dit sal ook beslis of enige veranderings in die proses aangebring moet word al dan nie. (Ibid.)

Op die gebied van die opvoedkunde bestaan die vrae alreeds eeue lank hoe goed 'n leerling iets geleer het, wat hy geleer het en hoe om sy kennis te bepaal. Die bekendste metodes is eksaminering of toetsing. Daar is bewyse dat die Chinese 4 000 jaar gelede reeds eksamens in die staatsdiens toegepas het. Ook die ou leermeesters tydens die antieke Rome en Griekeland het eksamens gebruik om die peil van die leerlinge se geleerdheid te bepaal. (Popham, a.w., p.2) Met die ontwikkeling, kennis en

insig in die leerhandeling, individuele verskille van mense, die ontwikkeling of uitbreiding van kennis op alle terreine, ens., het probleme t.o.v. meting van die kennisinhoud geleë geword. Trouens, toetsing en meting is vandag van die verbys-terendste probleme waarmee opvoedkundiges te doen het. Dit geniet ernstige oorweging en aandag by almal wat met opvoeding te doen het. (Risk, 1958, pp.408-409) Deurgaans word die kardinale vraag gestel met watter standaard die graad van goeie, middelmatige of swak werk gemeet moet word. Deur die praktyk, ervaring, ondersoek en navorsing is alreeds bepaalde standaarde gestel, maar slegs ingestel t.o.v. die besondere behoeftes, vereistes en doelstellings van die betrokke evalueerder, inrigting of instansie. Die benadering was en is nog suiwer pragmatisties ingestel om leerlinge met beroepsbekwaamheid te lewer, met sogenaamde goedgeïntegreerde persoonlikhede en wat toegewy is aan die beginsels van 'n vrye demokrasie. (Blount en Klausmeier, 1968, p.5) Alhoewel De Boer e.a. in 1951 gestel het dat daar al hoe meer besef word dat meer aandag geskenk moet word aan gedragswyses as aan die meting van kennis en vaardighede (De Boer, e.a., 1951, p.405), bly die nadruk nog maar utilisties gerig, veral t.o.v. "an evaluating democratic society" (Burton, 1962, p.446), "a genuine commitment to democracy" (Blount en Klausmeier, a.w., p.5)

Nieteenstaande die kentering wat plaasgevind het t.o.v. die nadruk van suiwer kennisverwerwing na "appraising human behavior", word die mens as sodanig nog verabsoluteer en bly evaluering nog 'n egosentriese lewensuiting. Dit moet hoofsaaklik toegeskrywe word aan die kanker wat vreet dat 'n onderwyser nog maar "gemeet" en "geëvalueer" word aan die aantal onderskeidings en eersteklasse wat hy aan die einde van die akademiese jaar verkry. Schoeman raak die kern van die skool-

taak aan wanneer hy postuleer dat opvoeding nie eenduidig is nie omdat dit 'n veelsydige akstruktuur het. Dit is op die mens in sy totaliteit toegespits en wys heen op sy (die mens se) veelsydige behoeftes en in die voorsiening daarvan by die volwassene-wordende opvoedeling. Dit is die taak van die skool as 'n opvoedingsinrigting. (Schoeman, 1975, pp.57-58) Evaluering moet ook aan hierdie antropologiese eis voldoen.

'n Behoefte aan 'n pragmatiese toets van die leerplan hoef nie vermy te word nie, want, per slot van sake wil die onderwyser ook vasstel in hoeverre sy leerlinge die kennisinhoud bemeester het, of sy leermetodes suksesvol is, ens. Die Amerikaners veral, is op hierdie "feedback of results" ingestel en die opvoedingsgebeure (-handeling) is konsekwent op die "systematic observation" gebaseer; daarom kan mens hulle opvoeding feitlik tipeer as 'n "process" aangesien "the ultimate objectives of the school are those qualities, abilities and attitudes necessary for effective, desirable living on the adult level within an evaluating democratic society". (Burton, 1962, p.446) Cronbach wil dat die benadering tot evaluering moet "process studies, proficiency measures, attitude measures, and follow-up studies" wees. (Cronbach, 1968, p.44) Hierby kan ook nog Hastings se stelling gevoeg word, nl. dat daar twee algemene doeleindes vir evaluering is, nl. die insameling van informasie as 'n terugvoering (feedback) na die opstellers vir hersiening van leerinhoud en metodes, en tweedens om informasie te voorsien aan skole sodat uitsprake gelewer kan word oor die aanvaarding van "course-content-improvement packages". (Hastings, 1968, p.54) Sonder om nog voorbeelde by te bring, wys bostaande op die gevaar van verabsoluttering en negering van 'n doelbewuste individualiseringsbemoediging van die onder-

wyser tot ontsluiting van die leerling se aktiewe. Hopper se woorde moet ons aandag vestig dat "overteaching" ook 'n wesenlike gevaar inhou: "The business of the classroom is not good lessons by the teacher, but good learning by the pupil".

(Hopper, 1967, p.58)

Al die bostaande aspekte en veel meer wat nie genoem is nie, mag waardevol vir die opvoedingsfeer wees, mits die mens nie verbygekyk word nie. Die onderwyser moet 'n besliste stelling inneem, of 'n "archimedespunt" vir sy lewens- en wêreldbeskouing t.o.v. sy doel en roeping met sy professie bepaal. Daaroor is reeds 'n bespreking gevoer in die vorige hoofstuk. Die hele opvoedingshandeling bestaan slegs daarin om God se raadsplan met die mens te verwesenlik. (Vgl. Schoeman, 1975, p.38) Met hierdie oortuiging in ons, kan ons die waardevolle en betekenisvolle uit die humanistiese neem en aanwend vir die ontplooiing en ontsluiting van die leerling deur die onderwyser.

(Vgl. Duvenage, 1976, p.82)

Op die terrein van evaluering het die tendens ontstaan om van opvoedkundige evaluering (educational evaluation) te praat. Dit is die oorkoepelende begrip wat al die aspekte van evaluering, eksaminering, toetsing, meting, gradering, ens., insluit. Hierdie begrip is nie nuut nie, maar "actual educational evaluations, at least of a systematic sort, have been rare indeed". (Popham, 1975, p.2) (Vgl. ook Tyler, 1908, p.42.3)

'n Vergelyking tussen 'n aantal opvoedkundige werke oor evaluering toon dat daar reeds pogings is om die terminologie te sistematiseer en om duideliker afbakenings te maak tussen die talloos verwarrende begrippe. Coetsee stel alreeds dat evaluering meer as meting is, dat dit op subjektiewe beoordeling berus en gerig

is op die individu in sy totaliteit. (Coetsee, A.G., 1976, p.167) (Vgl. ook Lötzt, 1965, p.214) Popham, Cronbach, Burton, Risk, e.a., huldig ook die standpunt dat evaluering omvattender is as meting. Popham verklaar dat meting statusbepaling is terwyl evaluering waardebeepaling is. (Popham, 1975, p.9) Hy stel verder dat opvoedkundige navorsers afleidings wil maak uit hulle evalueringsmetodes, terwyl opvoedkundige evalueerders tot beslissings wil kom. Navorsers wil alleen die fenomeen begryp, en vir daardie doel alleen, terwyl die evalueerders die fenomeen beter wil begryp om die mens se gedrag te rig. (Ibid., p.11) Afsiesien van die pogings om eenvormigheid oor die terminologie te verkry, is daar eenvormigheid oor die sienswyse dat daar een of ander vorm van evaluering moet bestaan om bewyse van vordering, remming of vergelyking te lewer, maak nie saak wat die doel van die evalueerder is nie. Evaluering as sodanig is nie die hoofdoel nie, maar staan in diens van die opvoeding. Tog is evaluering ook pragmaties: "some yardstick which will enable us to measure proficiency and award certificates and degrees". (Knowles-Williams, 1969, p.589) Die "yardstick" is 'n objektiewe meting van verkreeë kennis of vaardighede vir "statusbepaling" of gradering volgens prestasielewering. Ons kan egter nooit die gebeure wat voorafgaan veronagsaam nie. Die eenheidskarakter van die opvoeding moet steeds gehandhaaf word. Daar moet verby die pragmatisme gekyk word na die anastatiese ontsluiting van die menslike aktstruktuur. (Schoeman, 1975, p.55)

3.1 Begripsomskrywing

3.1.1 Die noodsaaklikheid van afbakening of demarkasie:

Daar is reeds in breë trekke gestel dat die begrip evaluering 'n waardebeepaling is van die individu in sy totaliteit.

Dit sluit in aspekte soos gedragswyses, houdings, gesindhede, belangstellings, en so meer; d.w.s. daardie eienskappe wat eie is aan 'n persoon en wat hom in wese van ander persone onderskei. Hieronder kan ook die sg. "aangeleerde" aspekte ingesluit word, o.a. kennis, vaardigheid, waardering, mededeelsaamheid, manierlikheid, ens. Al hierdie eienskappe, fasette of aspekte kan saamgevat word onder een term, nl. die persoonlikheid van die mens. Persoonlikheid dui op die uniekheid van die individu, wat sy eie betekenisvolle rol vervul in die lewe, (Waterink, 1964, p.10) en wat beïnvloed word deur sy affektiewe, kognitiewe en konatiewe funksies. (Du Toit en Van der Merwe, 1970, p.240, pp.399-415) Trouens, Waterink stel dat persoonlikheid 'n bepaalde karakter het. Dit is die "kleur" wat die individu karakteriseer, d.w.s. 'n persoonlikheid wees, maar wat sy eie karakter besit. Hy vernou dit na die besit van 'n gewete. 'n Mens kan na regulasies lewe en die norme gehoorsaam, maar die gewete is die sedelike karakter - vir Waterink is dit van kardinale belang. Dit is die persoon se eie gedragswyse. (Waterink, a.w., pp.15,79) Die waarde-bepaling van hierdie integrerende funksies en gedragswyses berus hoofsaaklik op waarneming en subjektiewe beoordeling, alhoewel daar wel ander sowel as psigometriese metodes bestaan om sommige van hierdie funksies te meet maar slegs onder gekontroleerde omstandighede.

Soos reeds in die voorafgaande inleiding gestel is, bestaan daar verskeie sieninge of benaderinge, of val die klem op verskillende aspekte binne die evalueringsprogram. Die verskeie definisies bring hierdie verskil in benaderinge ook na vore. Daar hoef slegs verwys te word na die simposium in Amerika (1967) oor "The evaluation of instruction" en wel na Glass se

verwysings na vooraanstaande opvoedkundiges se definisies om die verskille aan te dui. Trouens, hy stel verder "It may seem that too much is being made of an idiosyncratic definition of 'evaluation', especially since Bloom expressed little interest in the 'accuracy or the meaningfulness of the terms measurement, evaluation, and assessment'". (Glass, 1967, p.59) Sonder om in 'n semantiese verwarring te verval, is dit tog nodig dat daar 'n afbakening of demarkasie moet wees om die doel met die verskillende aspekte van opvoedkundige evaluering te bepaal. Maar die verskillende aspekte moet nie as aparte dissiplines van opvoedkundige evaluering beskou word nie. Hulle is almal integrerende funksies. Met die nadruk wat op verindividualisering val, het die klem op die aard en wese van opvoeding sodanig verskuif dat die doel van opvoedkundige evaluering 'n aktuele saak geword het.

Afbakening of demarkasie in opvoedkundige evaluering bring mee dat die doeleindes van elke aspek duidelik omlin moet word. Terwyl daar reeds semantiese verskille of verwarring oor die onderskeie begrippe bestaan, en woorde of betekenisse van woorde 'n belangrike rol in die alledaagse en professionele lewe speel, is dit noodsaaklik om die hoofbegrippe duidelik te onderskei. Om tot beslissings te geraak in veral die opvoedingshandeling, moet daar staving wees om die beslissings te regverdig. "If education is to become an all-pervasive element of everyday life and if we are going to be the technocrats who manipulate it, we should concern ourselves with the quality of the educational experience itself in humane terms." (Nasatir, 1967, p.320) Daarom is evaluering van die mens in sy totaliteit van wesenlike belang. Evaluering, as sodanig, moet die klem laat val op die algehele meriete van die opvoed-

ingsgebeure, en veral op die anastatiese ontsluiting van die volwassene-wordende. Bepaling van waardes kan nooit in isolasie plaasvind nie. Hulle is tipies deel van die ideologieë wat die kenmerkende wyse van die mens in sy denke beïnvloed. (Messick, 1967, p.187) Die Christenopvoeder sal dus altyd sy evaluering grond, nie net op intellektuele en vaardigheidsbedrywighede nie, maar ook daarop dat die mens beelddraer van God is, dat hy deur die sondeval die beeld van God geskend het, "dat die sonde in hom en die kosmos woon en dat hy ook op sy studieveld in die strydperk staan waar 'n radikale antitese tussen leuen en waarheid bestaan". (De Klerk, e.a., s.j., p.210) Die leerling word vir 'n toekoms voorberei wat vir die mens duister is en waarvan hy nooit kan hoop om 'n duidelike beeld te kry nie. Die mens se kennis van lewens- en wêreldlike feite is reeds beperk en begrens en is dus nie genoegsaam om die ongesiene en geslote toekoms met vertroue tegemoet te gaan nie - behalwe dat uit die Woord van God ons weet in watter rigting God met sy skepping op pad is. Dit leer ons uit die Bybelse beloftes. Deur sy betragting van en bemoeienis met die volwassene-wordende, het die onderwyser die roeping en taak om al die latente en sluimerende moontlikhede in die kind waar te neem, dit te ontsluit en te ontplooi sodat die kind die onbekende terreine van kennis die-toekoms-in met geloofsvertroue en so dan met vrymoedigheid tegemoet te gaan.

Dit word terdeë beseft dat evalueringstandaarde dikwels arbitrêr is, of die karakter of aard besit van arbitrêre begrippe, bv. uitstekend, goed, middelmatig en swak. Omdat die evaluering van gedragsspatrone, gesindhede, voortreflikheid, ens., ook subjektief is, is die wesenlike gevaar dat die gevoel, emosie, gemoedstoestand, fisiese gesteldheid en so meer van

die evalueerder sy standarde sodanig beïnvloed dat sy waarde-
bepaling nie meer betroubaar en geldig is nie. Sulke evalu-
ering is irrasioneel en moet dit as vooroordeel en opinies be-
stempel word. (Bradfield en Moredock, 1957, p.192) Daarom is
daar vroeër gestel dat, alhoewel afbakening of demarkasie nodig
is, al die begrippe onder opvoedkundige evaluering gefintegreer
is en moet wees. Hulle verskil in hulle spesifieke doeleindes
van aanwending, maar elke begrip is onderhewig aan dieselfde
basiese vereistes of kriteria om juis vooroordeel en opinies,
menslik gesproke, uit te skakel.

(i) Opvoedkundige evaluering

Opvoedkundige evaluering is die oorkoepelende begrip wat
al die aspekte van die opvoedingsgebeure betrag, waarneem,
toets en meet en daaroor kwalitatiewe en kwantitatiewe bepalings
maak t.o.v. vordering of remming. Dit sluit in primêr en as
hoofsaak die kind as individu, as onontslotene, as volwassene-
wordende en die betragting, waarneming en beoordeling van sy
ontsluiting in die lig van die Skriftuurlike beskouing. Twee-
dens, kritiese waarneming deur verskeie metodes van die opvoed-
ingsgebeure wanneer en soos dit gebeur van die kind se vermoens,
potensiaal, aanlegte, ens. Derdens, 'n kritiese self-beoordeling
van die beoordelaar en 'n herwaardering van sy lewens- en wêreld-
beskouing, houding en optrede. Vierdens, 'n objektiewe en kri-
tiese beskouing van die sukses of mislukking van sy opvoedings-
metodes; en laastens, alhoewel volkome objektiwiteit onmoont-
lik is, die "spanning tussen volstrekke objektiwiteit wat beoog
word en subjektiwiteit wat nie volstrek uitgeskakel kan word
nie", (Du Buisson, 1959, p.12) te aanvaar.

(ii) Evaluering

Evaluering laat die klem op die meriete van die opvoed-

ingsgebeure val en wel op die kind wat as die sentrale punt van die opvoedingsgebeure geneem word. Die onderwyser staan hier as die volwasse persoon en as die belangrikste vennoot van die kind om hom tot volwassenheid te lei. Die onderwyser kan nie los van of objektief teenoor die opvoedingsgebeure staan nie; trouens "onderwys en opvoeding is per slot van rekening alleen daar as gees op gees inwerk, as persoonlikheid onmiddellik in lewende aanraking kom en bly met persoonlikheid." (Coetzee, J.C. 1964, p.69) Hy moet egter objektief staan wanneer dit by die evaluering van die kind kom, veral waar evaluering gaan om die abstrakte en subjektiewe faktore inherent aan die wese van die mens wat op ontsluiting wag.

Evaluering van die affektiewe, kognitiewe en konatiewe funksies berus hoofsaaklik op waarneming en bestaande kennis van die individu. Waarneming is hoofsaaklik ook subjektief en "measurement without instruments, or, if instruments be used, they affect the measurer and not the measured". (Bradfield en Moredock, 1957, p.48) Die evalueerder gebruik sy sintuie en rig hulle direk op die waargeneemde. Waarneming is dan ook vandag 'n aanvaarde opvoedkundige "meetinstrument" en is 'n waardeering of waardebepaling van wat gebeur soos dit gebeur. Met die toepaslike aandagspan, persepsie en insig, gesupplementeer met 'n deurlopende rekordering van die leerling se optrede, handelwyses, reaksies, houdings, gesindhede, ens., word dit 'n baie betroubare aspek van evaluering. Die bron van gevaar lê by die evalueerder self; waarneming is merendeels subjektief, die evalueerder kan onbewus 'n vooroordeel opbou en "for what a person sees or hears depends in part on what he is predisposed to see or hear". (Ahmann en Glock, 1971, p.420) Selfkennis by die evalueerder is dus noodsaaklik waarin hy sy eie swakhede

en tekortkominge moet erken.

Uit die voorafgaande spreek dit vanself dat dit vir die onderwyser noodsaaklik is dat hy 'n aanvoeling van mense en situasies moet hê. Behalwe vir hierdie aspek en wat reeds genoem is t.o.v. sy lewens- en wêreldbeskouing, sy siening oor die wese en doel van opvoeding, sy houding, gesindheid, ens., moet hy die volgende ook besit:

- (a) bekwaamheid as onderwyser;
- (b) aanvullende informasie of kennis van die leerling om as agtergrond te dien vir sy waarneming;
- (c) eie kennisinhoud, lewensrypheid en meevoeling waarteenoor hy 'n evalueer kan maak;
- (d) kennis en insig van die aard van interpersoonlike verhoudings;
- (e) 'n vaste en volle vertroue en geloof in die verlossing van die mens deur die genade van God;
- (f) kennis en insig in die behoeftes en afhanklikheid van die kind om hom sodoende tot ontsluiting te laat kom:
 - (i) erkenningsbehoefte: 'n universele behoefte om deur andere aanvaar te word soos hy is;
 - (ii) verwerwingsbehoefte: om materiële en stoflike dinge te besit waarvoor hy alleen aanspraak het om sy selfwaarde te verhoog of sy eie aansien te vergroot;
 - (iii) prestigebehoefte: om op een of ander gebied sodanig te presteer dat andere na hom kan opsien of met ontzag en eerbied kan behandel;
 - (iv) heersings- of domineringsbehoefte: om oor mense of objekte te heers of sodanig te domineer dat algehele gehoorsaamheid en ondergeskiktheid betoon moet word;
 - (v) altruistiese behoefte: om andere te help, offervaardig te wees, selfs tot nadeel van eie persoon:

- (vi) weetgierigheidsbehoefte: om kennis te verkry, dinge te ondersoek, om verklarings te verkry, nuuskierigheid te bevredig; (Na aanleiding van ou Sielkunde III-aantekeninge, P.U. vir C.H.O., s.j.)
- (vii) godsdienstbehoefte: die bevrediging van sy religieuse bewussyn: "het is gegee met het feit van het bestaan van de mens". (Kraemer, 1958, p.70)

Bostaande impliseer 'n interaksie tussen opvoeder en opvoedeling om te kan kommunikeer. Kommunikasie spreek nie alleenlik deur woorde nie, maar ook deur handeling, optrede, houding en invoeling met ander persone. Dit dui weereens op 'n interpersoonlike verkeer, die inwerking van gees op gees, om 'n vertrouenshouding te skep om kontak en daarmee saam kennis en insig van die persoon te verkry.

Evaluering van die leerling berus merendeels op kennis versamel uit baie bronne om tot 'n waarde-oordeel te kom. Hierdie kennis of informasie kan versamel word uit toetse, algemene en pertinente waarneming, ander metingsmedia, maar hoef nie noodwendig gebaseer te word slegs op meting nie. "Thus, evaluation includes not only measuring or in some way identifying the degree to which a pupil possesses a trait or to which his behavior may have been modified as a result of an educational experience, but also judging the desirability and adequacy of these findings. Data from good measuring instruments can provide a sound basis for good evaluation". (Ahmann en Glock, 1971, p.14)

Samevattend vir die doeleindes van hierdie studie:

Evaluering is die waarde- of verdienstelikeheidsbepaling van gedragswyses, gesindhede, houdings, optredes, kennis, vaardighede en vermoëns deur die versameling en sorgvuldige oor-

weging van kwantitatiewe sowel as kwalitatiewe gegewens en subjektiewe indrukke oor elke individu om daaruit vas te stel of die ontsluiting van die normatiewe kaders na God wel plaasgevind het. Dit sal bepaal of ingryping tot herstelling van negatiewe afwykings deur die onderwyser nodig sal wees.

(iii) Toetsing/Eksaminering

Lado definieer opvoeding "to develop the complex potentialities of a human personality. One of the most precious of these potentialities is the ability to think, freely, constructively, and accurately". (Lado, 1967, p.291) (Ek onderstreep)

Feitlik in teenstelling met die onderstreepte gedeelte, maak De Boer, e.a. die stelling dat die sukses in 'n toets nie beteken dat die leerling noodwendig 'n begeerte sal toon om enige van sy korrekte antwoorde buite die bestek van die klaskamer in die werklike lewe te wil toepas of gebruik nie. (De Boer, e.a., 1951, p.405) Hierdie twee stellings bring duidelik die anomalie t.o.v. die gebruik van toetsing na vore. Een aspek beklemtoon die noodsaaklikheid van konstruktiewe, heldere en ongespanne denke wat ontwikkel word vir die vervulling van 'n uiteindelijke roeping, teenoor die toetsing wat hoofsaaklik op geheueretensie van geïsoleerde feite berus en eintlik verder geen nut meer het nie. Dit benadruk weereens die onderwyser se benadering met sy doel en metode van opvoeding. Die toetsing van kennis en vaardighede bloot as 'n doel in sigself, kweek insiglose en betekenislose kennis en lewer geen bydrae tot die vorming en ontsluiting van die persoon nie. Die vasstelling van 'n opvoedkundige doel is lewensnoodsaaklik voordat daar tot die beplanning of opstelling van 'n toets oorgegaan word. Die vraag is nie altyd wat getoets moet word nie, maar waarvoor die toets beplan is.

Reeds vir die bereiking van sekere doeleindes, is spesifieke toetse ontwerp, o.a. gestandaardiseerde toetse soos prestasietoetse, diagnostiese toetse, graderingstoetse, prognose-toetse, intelligensietoetse, ens. 'n Toets is waardeloos as dit nie gestel word vir die nakoming van 'n besondere doel nie. (Hoover, 1968, p.407) Die gestandaardiseerde toetse, soos hierbo, het elkeen 'n besondere funksie en daar is 'n doel met die resultate van die toetse wat verkry word. Die gewone skool- of klastoets, en daarby saam die half- of eindeksamens, moet ook aan dieselfde voorwaardes voldoen om as 'n toets geklassifiseer te word. Die volgende is slegs sekere voorwaardes waaraan 'n toets moet voldoen:

(a) Die onderrigfunksie:

- (i) watter kennisprodukte is verkry;
- (ii) watter vaardigheid het ontwikkel deur gebruikmaking van die kennisprodukte;
- (iii) of enige vooruitgang gemaak is om ander gewenste leerprodukte by te bring;
- (iv) watter probleme ervaar was tydens die leerprogram;
- (v) of enige vooruitgang vir nakoming van die opvoedingsdoel gemaak is;
- (vi) of die leerprogram die leerling gemotiveer het tot kragdadiger pogings;
- (vii) of die resultate en die korrekte interpretering daarvan enige gronde lewer vir die diagnose van leerlingbehoefte of tekorte in die leerprogram;
- (viii) of die resultate gronde lewer vir prognose van leerling-sukses of omgekeerd;
- (ix) of die resultate enige bydrae lewer vir suksesvoller rigtinggewing en leiding aan leerlinge;
- (x) of die resultate enige gronde lewer vir die vasstel-

ling van die sukses van die leerprogram, leermetodes, en die behoefte aan remediërende maatreëls.

(Vgl. Hoover, 1968, p.453; Risk, 1958, p.409)

(b) Administratiewe funksies:

- (i) versameling van data vir klassifikasie en bevorderingsdoeleindes;
- (ii) versameling van data vir die doeleindes van voorligting en remediëring;
- (iii) versameling van data vir die leerlingrekords;
- (iv) om verteenwoordigende gegewens op te stel van elke leerling vir die doeleindes van versending van rapporte aan ouers oor individuele prestasie van hulle kinders;
- (v) opstelling van 'n historiese verslag per leerling oor prestasie en vordering vir opvolgwerk of gebruik vir statistiese doeleindes.

(Na aanleiding van Risk, a.w., p.410)

Toetse en eksamens moet as 'n pragmatiese middel beskou word vir statusbepaling of die bepaling van die rangorde in die klas- of standerdopset of gradering volgens prestasielewering. Onder geen omstandighede, egter, is toetsing 'n doel op sigself nie, maar die middel tot 'n doel. 'n Toets moet hom ten doel stel die verklaring of eksplikasie van wat geleer moes word. 'n Toets is ook 'n tydige aanduiding van onderrigleemtes of leerlingswakhede aangesien onderrig in die opvoedingshandeling o.a. 'n beroep maak op die versameling van kennis of die beoefening van 'n vaardigheid. 'n Toets moet dus ook die nodige informasie verskaf t.o.v. die leerlingvermoë en -prestasie. Onderrig is nie slegs geheueskoling nie, maar leer ook insig en begrip. 'n Toets is nie bloot op die geheue ingestel nie, maar moet ook insig en

begrip toets en geleentheid bied vir eksplikasie. Waarvoor getoets moet word, is belangrik; wat en waaroor getoets moet word, is twee sake van verdere kardinale belang.

Die term toets beteken 'n ondersoek of bepaling van die bestaan, kwaliteit of egtheid van iets. In die opvoeding impliseer dit dan ook die bestaan, die kwaliteit en die egtheid van die kennis, vaardigheid, insig, begrip, ens., wat veronderstel is om verwerf te word tydens die opvoedingshandeling. Daarom sal 'n toets nooit altyd 'n standaardtoets kan wees nie; dit sal afhang van die doel, die tyd, die leerplan, die behoeftebepaling, die noodsaaklikheid, ens., van die betrokke onderwyser, skool en so meer. Afgesien van die rede vir die toets moet dit effektief en betroubaar kan bepaal waarvoor, waaroor en wat getoets word. Bowe-al moet onthou word wie getoets word.

Die gevaar wat in 'n toets of eksamen openbaar word, word baie konkreet opgesom deur die volgende:

"When a student 'swots' for an examination his mind is not really working at all. It is disengaged. There is no concentration on problems, only on words and phrases to be dragged in somehow in answer to questions in the paper. When he is faced with the question, he does not attempt to follow out a line of thought by way of answer, he spills out undigested gobbets clothed in clichés and ready-made phrases ... so he has learnt off second-hand opinions to which he is himself indifferent ... opinions dictated by teachers or culled from summaries prepared by cram schools."
(Knowles-Williams, 1971, p.56) (Outeur se beklemtoning)

Toetsing is 'n integrale deel van die opvoedingsgebeure. As in aanmerking geneem word dat een van die pedagogiese determinante die aanmoediging tot skeppende denke in die laerskool is, die laerskool op sy beurt "embodying a preparatory state to further education" (Groenewald, 1966, p.60), dan moet toetsing ook hier-

die pedagogiese determinant in aanmerking neem. Opvoeding sluit ook selfstandige en skeppende denke in. 'n Toets moet geldend en waar wees vir die betrokke doeleindes waarvoor hy gestel word. 'n Reeks toetse oor 'n periode moet dus 'n objektiewe waarneming wees van die lengtedeursnee (van die individu) en 'n dwarsdeursnee (van die groep) van remming of vordering. Dit moet, met ander woorde, daardie aspekte van die leerhandel- ing objektief toets vir 'n geldende en ware afleiding van dit wat die toets wil voorgee om te toets. Die afleidings uit die gegewens moet 'n objektiewe vertolking wees van die werklike po- tensiaal van die kind, en enige buitengewone afwyking moet on- middellik die aandag van die onderwyser daarop vestig. Enige herhaling van die afwyking moet die onderwyser genoegsame aan- duiding gee van 'n leemte of gebrek, hetsy by die kind of leer- handeling, en daar moet onmiddellike aandag gegee word aan moontlike oorsake van die afwyking. 'n Grafiese voorstelling van, eerstens, die leerling en, tweedens die groep of klas se prestasie, gee gou aanduiding van 'n plato, regressie of snelle vooruitgang. In alle gevalle loon dit die opvoeder (L.W. nie onderwyser in hierdie geval nie - sy taak word nou vanself ge- differensieer) om ondersoek in te stel en die simptome vas te stel. Oplettendheid, noukeurigheid, noudesetheid van hou van rekords en 'n werklike en wesenlike belangstelling in die kind as individu en as skepsel Gods, is en bly die taak van die onderwyser-opvoeder.

(c) Voordele van toetsing (Educational testing):

- (i) Elke toets het sy besondere voordeel vir die betrokke terrein of afgebakende gebied waarvoor hy opgestel word;

- (ii) sorgvuldig gekonstrueerde toetse vir 'n geldende nakoming van die vooropgestelde doel, gee 'n besondere getroue en betroubare aanduiding van die aanlegte, vermoëns en die potensiaal van die individu asook van die groep of klas;
- (iii) 'n reeks toetse oor 'n periode met voldoening aan (ii) hierbo, bied ook geleentheid vir vergelyking van prestasielewering van individu met individu en individu met groep vir persoonlike, opvoedkundige of navorsingsdoeleindes;
- (iv) vergelykings soos (iii) hierbo lewer moontlikhede vir prognose van individuele leerlingprestasie vir gradering, plasing, voorligting, of ingryping op 'n vroeëre stadium om 'n ongewenste eienskap te neutraliseer voor gewente die gewoonte maak;
- (v) besondere tipes toetsing, bv. geprogrammeerde, veelvoudige of meervoudige keuse, questionnaires, elektroniese vraagbanke, ens., kan ekonomies binne 'n redelike kort bestek 'n goeie vergelyking van die individu met dié van die res van die groep gee;
- (vi) 'n standaardtoets vir 'n groot standaard wat deur meer as een onderwyser waargeneem word, bied geleentheid vir 'n onderwyser om introspeksie te hou oor die prestasielewering van sy besondere klas in vergelyking met dié van ander klasse vir moontlike verbetering of inskerping van sy leermetodes, lesaanbieding, ens.;
- (vii) voortvloeiende uit bostaande kan die senior personeellid raad en bystand vir die onderwyser gee, of, by volgehoue volharding met swak (selfs uitstekende) prestasielewering die betrokke onderwyser by die hoof/inspekteur aangee vir waarskuwing of aanprysing;

- (viii) 'n toets kan so opgestel word - afhange van die doel of besondere vak - dat meganiese middels soos maskers, ponsmasjiene, ens., nasienwerk vergemaklik en die subjektiewe element by nasien totaal uitskakel;
- (ix) enige nagesiene toets moet so gou doenlik teruggehandig word met bespreking van foute terwyl die toets met antwoordlewering nog geredelik vars in die geheue is om dit wat aanleiding tot die verkeerde antwoord gee het, te probeer uitpluis - individueel of in groepsverband. Dit is terugkoppeling of versterking (reinforcement).

Daar kan nog meer voordele bygevoeg word, maar baie sg. voordele hou by die finale analise 'n wesenlike gevaar in van verlies van identiteit en verindividualisering by die leerling.

(d) Enkele nadele van toetsing:

- (i) Opstelling of konstruering van toetse is 'n uiters verantwoordelike taak wat nie deur onervare of onverantwoordelike persone uitgevoer behoort te word nie;
- (ii) toetse en toetsresultate mag verabsoluteer word;
- (iii) die toetsresultate mag so allesoorheersend wees dat die mens gereduseer word tot slegs 'n effektiewe/oneffektiewe gebruiksmiddel in die sg. demokratiese gemeenskap (pragmatisme en instrumentalisme);
- (iv) afleidend uit bogenoemde word die mens gereduseer tot slegs 'n simbool of syfer volgens sy graad van effektiwiteit sonder inagneming van sy geindividualiseerde persoonlikheidseienskappe wat hom uniek maak as die hoogste van God se skeppinge;
- (v) "Education, like art, can never be democratic; both are inherently aristocratic. Some students simply cannot learn ... and if they recognize that God is

glorified in honest plumbing, (hier as voorbeeld gebruik) they can walk among men with Christian dignity." (Clark, 1946, p.167) Hierin word gefimpliseer dat geen differensiering met die opstel van vraestelle plaasvind nie, d.w.s. sodanig gegradeer dat die swakste kandidaat sowel as die intelligenste geleentheid gebied word tot beantwoording van vrae binne hulle vermoëns nie;

- (vi) 'n toets word dikwels as 'n strafmiddel gebruik en sodoende word die eintlike doel van 'n toets, d.w.s. aansporing tot beter pogings, verýdel;
- (vii) die tendens om 'n toets onder druk van 'n afgebakende tyd te laat skrywe omdat dit sogenaamd parate kennis beter toets, is 'n anomalie vanweë die spanning wat dit veroorsaak in die persoon wat wél oor die parate kennis beskik, maar nie oor 'n vlugtige denkvermoë nie. Spanning inhibeer die denkvermoë nog verder met die gevolg dat die toets nie 'n betroubare en geldende weergawe is of kan wees van die werklike kennis nie.

Bostaande voordele en nadele kan baie aangevul word. Daar is egter op die gevaar gewys wanneer toetse nie aan sekere voorwaardes voldoen nie. Die primêre voorwaarde bly die ontsluiting van die normatiewe kaders van die volwassene-wordende sonder om verdere leer- en aanpassingsprobleme binne die leer- of opvoedingshandeling te skep. Toetse wat reg benader word, vervul ook drie nuttige funksies wat baie kan bydra tot die waardebepaling van die mens as individu, nl. meting van prestasie, as diagnostiese instrumente en as onderrighulpmiddele.

(Paquette en Tollinger, 1968, p.1) Teenoor evaluering is toetsing dus meer spesifiek en beperk in sy doel.

(iv) Meting

"Mastery of subject matter is not the primary objective of learning." (Risk, 1958, p.122) Tog wil 'n toets die standaard of vlak van die leerling se kennisinhoud vasstel. Afhangende van die doel van die toets, d.w.s. die wat, die waaroor, die waarvoor en die wie, mag 'n toets aspekte insluit van geheueretensie oor leerinhoud, of om 'n leerling se begrip of waardering vas te stel oor wat hy ondervind of ervaar het, of om sy vermoë, aanleg en vaardigheid te bepaal. Bemeestering van leerinhoud, egter, moet gepaard gaan met insigvolle toepassing daarvan. Vastelling, bepaling en interpretasie van die resultate van die toetsgebeure is nodig vir die behoorlike evaluering van die kind se direkte waarneembare leerhandelinge wat hy ondergaan het. Hierdie proses van die vastelling en interpretasie van die leerling se prestasielewering in terme van reeds bekende en aanvaarde standaarde, is meting. Dit is gewoonlik die toekenning van 'n numeriese, simboliese of persentasiesimbool wat hom in rangorde gradeer teenoor andere van dieselfde ouderdom, standerd, ens. Dit toon hoe goed of hoe sleg die persoon gevaar het in vergelyking met andere van dieselfde portuur.

Meting soos hierbo afgelei, is dus die gebruikmaking van presiese objektiewe metodes wat besonderhede lewer van daardie aspekte van die individu wat hom leen tot kwantitatiewe analise, nl. prestasie op kennisinhoud, -begrip, -waardering, behendigheid en vaardigheid, en resultate verkry uit psigometriese, skolastiese en intelligensietoetse. Uit die toekenning wat gemaak word van die prestasielewering van feitekennis en vaardigheidsbeoefening of beheersing van leerinhoud word die status van die individu bepaal, remming of gebreke in die fisiese en psigiese opset vasgestel, ens. Laasgenoemde is

alleen geldend as daar aaneenlopende verslae van vorige prestasielewerings bestaan waarteen 'n wetenskaplike, statistiese vergelyking gemaak kan word. (Vgl. Burton, 1962, pp.468-469; Lötze, 1965, p.213; Popham, 1975, pp.109-123)

Vir die doeleindes van hierdie studie, word die volgende onderskeidings gemaak:

(a) Opvoedkundige meting:

Maatstawwe waarvolgens gemeet moet word, is uit die aard essensieel om konsekwentheid van die meting te verseker. Die resultate van die evaluering of toets word vergelyk met reeds vasgestelde norme, standaardde of maatstawwe en ontleed om daardeur tot afleidings of gevolgtrekkings te kom van die persoon of groep se prestasielewering. 'n Objektiewe ontleding van goeie en swak prestasies in sekere afdelings, items van die toets, optrede of handeling van die leerling, sy houdings, gesindhede, ens., sal onmiddellik aandui waar leemtes/voordele by die leerstof, aanbieding van die onderwyser, die leerhandeling van die kind, of die evaluerings-/toetswaarde van die afdeling/item bestaan. Afwykings van die vasgestelde maatstawwe trek onmiddellik die aandag en vestig die noodsaaklikheid van vasstelling van die afwyking en moontlike verwydering van die oorsake indien die afwykings negatief is. Verdere toetse mag dan noodsaaklik blyk te wees om die tipe, voorkoms en oorsaak van die probleem aan te dui. Sulke toetse is skolastiese, diagnostiese, aanlegtoetse, ens. Dit is gestandaardiseerde toetse wat 'n goeie vergelykingsbasis vorm met ander leerlinge van dieselfde ouderdom- of klasgroepe. Gewoonlik is gestandaardiseerde toetse provinsiale of nasionale toetse wat op empiriese wyse deur opvoedkundige sielkundiges opgestel is om aan eie toestande te voldoen. Die resultate en ontleding daarvan maak 'n vergelyking van die probleem met die gemiddelde

van die betrokke toetse moontlik. (Barnard, red., 1964, pp.417-420)

Dyer maak die volgende belangrike stelling, wat, alhoewel dit behavioristies georiënteer is, tog rede tot nadenke gee: "It is the series of responses in and across individuals upon which the whole complicated statistical superstructure of measurement rests. This is a fact too often and too easily forgotten by many who are primarily concerned with the niceties of numbers". (Dyer, 1968, p.6)

Tydens evaluering en toetsing is daar verskeie faktore wat opvoedkundige evaluering redelik kompliseer en opvoedkundige meting gevolglik beïnvloed. By evaluering vind ons hoofsaaklik subjektiewe beoordeling en is waarneming gebaseer op bedekte eienskappe wat oor 'n tydperk en onder verskillende omstandighede hulleself aan die evalueerder openbaar. Die maatstawwe wat die onderwyser as basis neem waarteenoor hy sy afleiding of gevolgtrekking maak, berus o.a. op sy lewens- en wêreldbeskouing en sy benadering t.o.v. sy siening van die wese, oorsprong en bestemming van die mens. Die "kategorie" waarin hy dan die geëvalueerde plaas, is dus 'n subjektiewe beïnvloeding, maar tog "... the ultimate feat of appreciation remains a private one". (Bernstein, 1961, p.402)

Toetsing, soos dit op skool gedoen word, is hoofsaaklik gebaseer op die direk waarneembare. Gewone toetse, om te onderskei van gestandaardiseerde toetse, leen hulle tot objektiwiteit. Sonder om op die konstruering van verskillende objektiewe toetse in te gaan, kan toetse so opgestel word dat slegs een ondubbelsinnige antwoord verskaf word wat nasien vergemaklik en die kritiek van dubbele standaarde neutraliseer. Die eind-

produk van die toets, d.w.s. die resultate, is die gegewens waarmee die onderwyser werk en wat die status van die leerling in die rangorde van die groep of standaard bepaal. Meting is dus maklik, eenvormig, objektief, konsekwent en kan gerieflik vergelyk word met ander relevante gegewens. Om enigsins 'n geldende en verantwoordbare gevolgtrekking te maak, is 'n reeks toetse nodig om 'n duidelike oorsig te gee van die betrokke individu of groep. By evaluering of toetsing en met die verwerking en ontleding van die eindproduk, bly die onderwyser maar altyd die eminence grise, d.w.s. die magtige adviseur wat agter die skerms werk.

Uit die voorafgaande kom daar ook twee faktore na vore, nl. direkte meting by toetse, en indirekte meting by evaluering. Vir onderskeiding tussen die twee word van Dyer se indeling gebruik gemaak.

(i) Direkte meting:

Dit is die aanwending van objektiewe toetse of presiese meetinstrumente om kwantitatiewe gegewens van waarneembare eienskappe of kwaliteite te verskaf. Dit het slegs belang by die eindproduk van die toets, d.w.s. die verkreeë resultate of punte. 'n Ontleding van die gegewens verkry, gee 'n beeld of oorsig van die toetsling wanneer die gegewens vergelyk word met reeds vasgestelde en aanvaarde maatstawwe of standaarde. Die ontleding gradeer of plaas die toetsling of bepaal sy status in die groep of standaard. Alhoewel die eindproduk 'n kulminasie is van besondere verrigtinge binne die toetsling, gee dit geen aanduiding van die gebeure of handeling wat tot die lewering van die eindproduk gelei het nie. (Dyer, 1968, p.7) Dit is 'n suiwer en tipiese stimulus-responsituasie en kritiek uit verskeie fronte is reeds hierteenoor uitgespreek. (Vgl. Coetsee, A.G., 1976, p.171) 'n Rekord, hetsy verslae,

grafieke, ens., kan 'n aanduiding gee van gebreke, leemtes en so meer tydens die opvoedingsgebeure, maar bepaal nog nie suiwer die tipe, oorsaak en voorkoms van die gebrek of probleem nie. Dit laat wel die deur oop vir verdere ondersoek. Indien dit met oorleg en verantwoordelikheid aangewend word, is direkte meting 'n waardevolle hulpmiddel tydens die opvoedingsgebeure.

(ii) Indirekte meting:

Volgens Dyer word die aandag van die toetsgewer/eksaminator nie soseer gevestig op die uiteindelijke resultaat of eindproduk nie, maar op die innerlike gebeure of handeling wat uiting gevind het in die eindproduk. "The focus is on something that is in fact quite intangible, something that, in the last analysis, the examiner must assume or infer, namely, the amount of the student's knowledge, the quality of his thinking, the way his mind operates." (Dyer, 1968, pp.7-8) Hy beklemtoon die feit dat hierdie manier van meting nie suiwer kan wees nie en die geldigheid daarvan dikwels in twyfel getrek moet word. Sekere gedragswyses kan egter alleen bepaal word deur indirekte metingstegnieke, al leen dit tot moontlike verkeerde vertolkinge. Daar is dikwels niks anders wat in die plek daarvan gestel kan word nie (Ibid., p.8). Om tog 'n mate van konsekwentheid te verseker en om 'n standaard te bepaal, maak toetsgewers, eksaminatore en evalueerders dikwels gebruik van waardeskale. Sekere aanvaarde norme of waardes word opgestel en geklassifiseer in verskillende kategorieë. Sou 'n sekere aspek waargeneem word en dit val binne 'n bepaalde kategorie, word daardie simbool aan die persoon toegeken. Binne elke kategorie is daar 'n glyskaal wat tog 'n mate van vryheid van toekenning aan die evalueerder toelaat. Weer eens tree subjektiwiteit na vore, maar nogtans is die bepaling redelik konsekwent, al sou dit van gemeenskap tot gemeenskap, of van kultuur tot kultuur verskil

t.o.v. die inhoud, die soort, die kwaliteit, die intensiteit, ens.

"The niceties of numbers" is 'n aspek wat té dikwels die hoofbepaling is van 'n persoon se prestasielewering. Vir die onderwyser wat as evalueerder wil optree, is dit bloot aanduidings van moontlike leemtes of gebreke. Manipulasie van toetsresultate en bewerking van die gegewens, veral t.o.v. groepe, skep dikwels 'n ander prentjie wat nie 'n getroue weergawe van die werklike toetssituasie of van die individu of groep is nie. Aanpassings is soms nodig om probleme en leemtes wat na beantwoording van 'n vraestel na vore getree het, uit te skakel om billikheid teenoor die toetslinge te laat geskied. Andersyds, aanpassings of verstellings bedek ook leemtes by die onderwyser of toetsopsteller. Enige verstellings of aanpassings gee 'n ideale voorstelling van die dwarsdeursnee van die groep maar nie 'n lengtedeursnee van die individu binne die groep nie. Dit skep ook gevaarlike presedente.

In aansluiting by wat Dyer gestel het dat dit die individu se "series of responses in and across individuals" is waarop die hele gekompliseerde stelsel van meting rus, (vgl. p.100) word Schoeman aangehaal omdat wat hy stel dit beklemtoon waarop hierdie studie betrekking het, nl. die anastatiese ontsluiting van die mens.

"Die ontwikkeling van alle menslike aspekte, en nie net enkele soos byvoorbeeld die analitiese denke en vermoë om kennis aan te wend nie, word in die vooruitsig gestel. Die tradisionele eksamenbehepthed by sommige leerkragte en selfs skole word ten sterkste afgekeur omdat daar in só 'n stelsel weinig tyd oorbly vir die verdieping en verruiming van al die normatiewe kaders waarin die opvoedeling homself in die tydelike werklikheid kan uitdruk so moet die opvoeder dan deeglik kennis neem van die feit dat hy steeds

met die hele kind te doen het; hy werk nie met 'n 'deel' van die kind ('liggaam' of 'rede' of 'moraliteit') nie." (Schoeman, 1975, p.91) (Beklemtone deur outeur)

Wat dikwels uit die eksamenbeheptheid en beheptheid met die resultate van die eksamens/toetse voortvloei, is die besef wat by die kind gekweek word (gewoonlik afhalend en kwetsend) dat dit sy maksimum potensiaal is en dat hy tot niks beter in staat is nie. Onder die heteronome en sosionome gesag aanvaar en erken die kind dan die norme en geldinge van sy ouers en ander opvoeders op grond van hulle gesag of op grond van die sanksie van die groep. (Van Zyl, P., 1973, p.215) Dit veryd die ontsluiting van "the series of responses in and across individuals" en volgens die Christelike antropologiese beskouing, "die verdieping en verruiming van al die normatiewe kaders waarin die opvoeding homself in die tydelike werklikheid kan uitdruk". (Vgl. hierbo) Syfers, statistieke en simbole is nie 'n toets van die innerlike dryfvere van die mens nie, d.w.s. dié dinge wat daartoe gelei het dat hy die "series of responses" maak nie. Syfers, statistieke en simbole mag wel daartoe lei dat die toetsling behandel word deur die onderwyser (veral as die resultate swak is) volgens die prentjie wat die uitslag geskets het, nl. 'n swak persoon. Sy toekomstige instelling sal daartoe lei dat hy sal antisipeer dat die persoon altyd sal optree volgens sy prestasielewering. Prestasie lewer egter nooit 'n ware beeld van 'n persoon se innerlike gesteldheid nie. (Vgl. Finn, 1972, p.390) Hoeveel lyding as gevolg daarvan het nie reeds plaasgevind nie!

3.2 Kriteria vir opvoedkundige evaluering

Daar is reeds gestel dat, alhoewel 'n afbakening of demarvasie vir die begrippe evaluering, toetsing en meting nodig is, hulle nie aparte dissiplines is nie. Hulle is intens gefinte-

greer en verleen gemeenskaplike hulp en bystand om die uiteindelijke doel te laat kulmineer, nl. die ontsluiting van die mens tot alle goeie werke volkome toegerus. (II Tim. 3:17) Daar is ook gestel (verwys p. 86) dat elkeen van die genoemde begrippe onderhewig is aan dieselfde basiese vereistes of kriteria om sover menslik moontlik opinies, vooroordeel en negatiewe verwagting (hierbo aangehaal uit Finn) uit te skakel.

Hierdie kriteria is vandag vry algemeen bekend en as sodanig universeel aanvaar deur opvoedkundige en psigologiese navorsers. Die nuanse of aksentbepaling by sommige navorsers bring wesenlik geen verandering in die kriteria mee nie. Daarom word daar geen bespreking van die kriteria hier onderneem nie en slegs genoem:

- | | | |
|--------------------|-------------------|-------------------|
| (a) Geldigheid | (c) Objektiviteit | (e) Omvattendheid |
| (b) Betroubaarheid | (d) Diskriminasie | (f) Ekonomie |

By implikasie is daar reeds een kriterium genoem wat nie by bostaande ingesluit is nie. Dit is die anastatiese ontsluiting tot roepingsvervulling wat vir die Calvinistiese opvoeder van kardinale belang is. Trouens, dit is die hoofkomponent in sy siening van die doel en wese van die opvoedingshandeling. In elke fase van die opvoedkundige evaluering moet al die aspekte van die opvoedingsgebeure getoets word uit die lewens- en wêreldbeskouing "vir antwoorde op fundamentele vrae soos die doel, grense, oorsprong en bestemming van (die) vakmateriaal". (De Klerk, 1976, p.71)

3.3 Die wese van opvoedkundige evaluering

Toetse en eksamens het hulle besliste voordele, maar ook hulle nadele. Tot tyd en wyl daar 'n stelsel is wat al die nadele kan uitskakel, sal toetse en eksamens 'n betekenisvolle rol speel in die vasstelling van die kwaliteit en kwantiteit van

die toetsling se kenniskrag, vaardighede, ens. Opvoeding impliseer baie duidelik om die kind te vorm van wat hy voor die opvoedingsgebeure is tot wat hy na die gebeure moet wees of behoort te wees. Doelgerigtheid in die opvoedingshandeling, d.w.s. 'n heldere siening t.o.v. die opvoedingsdoel, die leerstof, leermetodes, die gebruik van opvoedkundige hulpmiddele, die wese en bestemming van die mens, die toepassing van tug, en so meer, suggereer ook die wyse waarop opvoedkundige evaluering moet plaasvind. Opvoedkundige evaluering met sy gefinte-greerde afdelings is 'n ondeelbare en onvervreembare faset van die opvoedingshandeling; dit is deurlopend, deelnemend, remediterend, vermanend, aanprysend, en aanduidend by die finale waardebeoordeling van die individu van die veelheid in sy eenheid. Hieruit blyk ook die ontsaglike verskeidenheid onder die mense in die skepping; elke mens 'n unieke wese: "God is nie 'n God van dooie eenvormigheid nie. Die Christelike beginsel van geregtigheid beteken nie universele gelykheid nie, maar harmonieuse ongelykheid". (Lamprecht, 1976, p.200) Elke mens moet dus in sy uniekheid ewewigtig opgevoed word en gevolglik diensooreenkomstig geëvalueer word. (Preller, 1976, p.119) Die evaluering is dus ook meer omvangryk en sluit al daardie aspekte in wat hom moet vorm van wat hy is tot wat hy moet of behoort te wees. Gesien en waardeur as skepsel van God, kan geen polarisasie van ongelykheid onder die mens plaasvind nie, maar lei die veelheid van verskeidenheid tot eenheid in die verheerliking van Christus, "vir alle goeie werke volkome toegerus". Goeie werke volgens die Heidelbergse Kategismus, Sondag XXXIII, Vr. 91 en antwoord is: "Net dié wat uit 'n ware geloof, volgens die Wet van God, alleen tot Sy eer gedoen word, en nie dié wat op ons goeddunke of op insettinge van mense gegrond is nie."

Vir die doeleindes van hierdie studie:

Die wese van opvoedkundige evaluering is 'n terugblik op die vorming van die mens wat 'n toekomsblik van hom mag openbaar en 'n ingryping in die hede kan noodsaak vir herstel tydens die opvolgende gebeure wat hom toerus vir elke goeie werk.

"Wat die mens van homself dink en waartoe hy sy onvolwassenes opvoed, word volkome bepaal deur wat hy van God dink."

(Schutte, 1976, p.91) Met hierdie woorde in gedagte, neem evaluering 'n besondere waarde in die ontsluiting van die volwassene-wordende in, veral na aanleiding van Alexander Pope se woorde:

"Fondly we think we honour merit then,
When we but praise ourselves in other men."
(Essay on Criticism)

Die woorde van Jakobus som die hele benadering op wanneer hy stel:

"Jy moet jou naaste liefhê soos jouself - dan doen julle goed.
Maar as julle partydig is, doen julle sonde en word deur die wet as oortreders veroordeel."
(Jak. 2:8-9)

HOOFSTUK 4

4. DIE TAAK VAN DIE ONDERWYSER AS EVALUEERDER EN DIE OMVANG DAARVAN

4.1 Kenmerke

Wanneer 'n onderwyser by 'n skool aangestel word, verkry die gemeenskap 'n persoon wat deur die krag van sy persoonlikheid 'n besondere invloed op hulle kinders kan uitoefen. Die gemeenskap "koop" in werklikheid "ideals, attitudes and appreciations" wat meer sal bydra tot die sukses of mislukking van hulle kinders se toekoms as bloot die verwerping van kennis. (Vgl. Venter, A.J., 1969, p.32) Trouens, deur hulle skoolkommissies, beheerrade, ens., het die ouers die reg om te eis dat die onderwyser aan wie hulle kinders toevertrou word aan die volgende eise voldoen:

- persoonlike integriteit;
- helderheid van denke en uitdrukking;
- diepte en breedte van insig wat gebaseer is op 'n grondige kennis van sy vak;
- diepte en breedte van insig wat gebaseer is op 'n grondige kennis van opvoeding;
- 'n waardering van morele, geestelike en estetiese waardes wat voortspruit uit die deelgenootskap met die beste en mooiste wat die mens deur die eeue bedink, gevoel en in woord en daad uitgedruk het;
- 'n roepingsbewuste wat in sy roepingsvervulling dit onbetwisbaar aanvaar dat God hierdie roeping as 'n plig aan hom opgedra het;
- as Christen "die gelykheid van alle mense (en dus gelyke menseregte) ook die ongelykheid (fundamentele verskeidenheid)" van die mens in al sy fasette eerbiedig "(en daarvolgens naas gedifferensieerde menseregte ook ongelyke

menseregte), ... en alle gelykmaking wat hierdie differensiasie van menseregte nivelleer, bestry". (Stoker, 1967, p.116) (Outeur se beklemtoning);

- 'n duidelike visie besit, gegrond op die geloof in die soewereine God, van die oorsprong, wese en bestemming van die mens;
- as geroepene deur God die ontsluiting van die mens tot eer van God as primêre doel sien;
- om deur die ontsluiting van die kind hom te lei om "sy ontiese menseregte uit te oefen volgens die Goddelike normatiewe wetsorde". (Ibid., p.118)

De Corte stel 'n belangrike vraag: "Wat wil ik, rekening houdend met de beginsituatie van deze leerlingen, door middel van het onderwijs bij hen bereiken?" (De Corte, 1973, p.7) Hy antwoord self dat bepaalde onderwysleersituasies ontwikkel moet word waarin die evaluasie van die onderwysrendement daarin bestaan om te ondersoek in welke mate die doelstellinge werklik deur die leerlinge verwerf is. (Ibid., p.8) In sy betrokkenheid dan, sal die onderwyser ook nog ander besondere eienskappe aan die dag moet lê om sy doelstellings met die leerling te bereik. Hy moet o.a. menseliefde, goedhartigheid en buigsaamheid besit. (Venter, A.J., 1969, p.111) Aansluitend en vervleg hiermee, moet hy 'n fyn waarnemingsvermoë besit om die behoefte van die leerlinge te peil; 'n aanvoeling om dinge te antisipeer; 'n begaanheid oor die wel en wee van mense oor wie hy gesag voer; meegevoel en simpatie met die afhanklikheid van die kind; 'n vermoë om homself in die leefwêreld van die kind te transponeer; oneindige geduld en 'n praktiese opset om dinge konkreet te sien, en hulle prakties en konkreet tot uitvoering te bring.

Die onderwyser beoefen 'n beroep waarin hy professionele oplei-

ding verkry het om sy status as 'n beroepsman met gesag uit te voer. Dit vereis van hom 'n professionele optrede wat hom weer onder 'n ander selfverpligting plaas. Dit impliseer dat sy erns sodanig sal wees dat hy op eie insisiatief sonder direkte toetsing of kontrole professioneel korrek kan optree. (Venter, a.w.) Die implementering van sy professionele kennis tesame met die eienskappe hierbo vermeld, stel hom in staat om die leerling se behoeftes of potensiaal te ontsluit, kennis en vaardigheid te ontwikkel en te bepaal of sy doelstellings met die leerling bereik is of deur hulle verwesenlik word. As betragter, ondersoeker en evalueerder sal hy 'n situasie skep, die ontmoeting of bymekaarwees begrens wanneer hy 'n kind met leermoeilikhede of ander probleme (of veral voortreflikhede – ek voeg by) ontdek. (Gouws, s.j., p.21)

Al hierdie aspekte, eienskappe en hoedanighede kenmerk die onderwyser-opvoeder as die kern van die opvoedingsgebeure; dat sy beroep die moederprofessie is, dat sy beroep 'n roeping is wat sy hele lewe omvat in alles wat hy doen en laat; dat hy met sy hele hart, siel, verstand en al sy kragte God moet dien, eer, en lof toebring. (Vgl. Stoker, 1967, p.124)

4.1.1 Die aard en wese van die onderwyser-opvoeder

Die onderwyser-opvoeder staan voor vier vrae: Wie is ek? Wie is jy? Wat moet ek doen? Wat verwag ek van jou? Die geïsoleerde individu bestaan net nie. Allermens is daar 'n algemene universele mens. Daar is gedurig 'n interpersoonlike verkeer waarin die uitwerkinge van 'n persoon se verlede, hede en verwagte interpersoonlike optrede al sy handeling beïnvloed. (Krech, e.a., 1962, p.7) Alhoewel die mens 'n individu is, is hy terselfdertyd 'n sosiaal afhanklike mens. Die omgewing speel deurgaans 'n belangrike, indien nie deur-

slaggewende nie, rol om sin te bring in die uiting van sy lewens- en wêreldbeskouing. Sy soeke om stabiliteit en ewewig is 'n soeke na singewing. Juis vanweë die mens se individualiteit en sy sosiale afhanklikheid sien geen twee mense die wêreld in dieselfde perspektief nie. Die mens bly egter egosentries gerig wat 'n objektiewe begrip van ander mense verhinder of inhibeer. (Vgl. Krech, e.a., a.w., p.17)

Sielkundiges, soos Morgan, Geldard, ens., beskou die dryfvere wat 'n mens se handeling rig as fisiologies sowel as aangeleer. Indien van dryfvere en mikpunte (drives and objectives) gepraat moet word, kan ons hulle herlei tot motiewe wat die mens aanspoor om sekere handeling uit te voer. Motiewe is egter 'n komplekse opset wat ook dikwels onbewustelik 'n persoon se benadering, optrede, houding, ens., beïnvloed. Aangesien die "sosiale erfenis" 'n belangrike rol in die geestelike opset speel, kan die persoon sekere dryfvere ontwikkel wat herlei word uit die motiewe agter 'n komplekse handeling. Hierdie dryfvere kan kompenseer vir gebreke in die geestelike opset om tot meer inspanning te lei vir sosiale aanvaarding. Hieruit vloei onverbiddelike ambisieërvulling vir eie gewin en status of dienslewering tot voordeel vir die mensdom. Motiewe, dryfvere, behoeftes en begeertes is almal enkapties vervleg en dikwels moeilik skeibaar. Geldard stel egter dat basiese behoeftes relatief min is terwyl begeertes legio in hulle omvang is. (Geldard, 1963, p.152; vgl. Morgan, 1961, pp.92-97)

Die mens as sodanig kan met min dinge klaarkom, maar die sosiale omgewing beïnvloed sy optrede sodanig oor wat hy begeer, dink hy begeer, ens. Die supermark is hieroor suksesvol want hy wek begeerte bo behoefte by die mens.

Die mens wil graag bepaal wat sy posisie in die samelewing is, wat sy verhouding is met andere en omgekeerd, en die verhouding van andere onderling. Veralgemenings het baie angels. Daar kan egter tog met redelike sekerheid gestel word dat die wetenskap van die humanis of mensenaatuur tot 'n algemene interpretasie wil kom van die menslike gedrag om sodoende 'n prognose te maak van toekomstige handeling. Die onderwyser is nie hierby uitgesluit nie. Wanneer mens met mens werk, is daar egter soveel faktore wat meewerk - en teenwerk - dat 'n presiese voorstelling bloot op spekulasie berus. Die behoeftes en begeertes, dit wat ervaar en beleef is, en so meer, bepaal die beeld wat die persoon van die wêreld opbou. Afgesien van die algemene fisiese en organiese opset, basiese behoeftes soos die seksuele drang, liefde, vrees, ens., deel die mens ook met mekaar sekere algemene probleme en vraagstukke. In dieselfde gemeenskap, kultuur en omgewing kan die lede gelyksoortige probleme, voordele, krisis, ens., deel wat die hele gemeenskap raak. Gelyksoortige opvoeding, blootstelling aan dieselfde invloede, ens., mag daartoe lei dat in die algemeen almal dieselfde behoeftes en begeertes openbaar, maar elkeen sal in die besondere nogtans onderskei word deur die veelheid in sy eenheid. 'n Veralgemeende prognose kan dus gemaak word van die mens as sodanig in die besondere groep, maar alleenlik as genoegsaam feite beskikbaar is van die persoon wat getvalueer moet word. Die prognose sal egter nog spekulatief wees.

Die opvoeder moet hierdie besonderheid van homself en van andere beseef. 'n Siening van die mens is belangrik want dit bepaal sy optrede, handeling, aanvaarding, verwerping, ens. 'n Interpretasie van die mens, egter, gebaseer op die natuurlike sonder die Skriftuurlike is subjektief en spekulatief. "Die

Calvinistiese wysgeer soek as ideaal geen natuur- of realiteitsinterpretasie nie, maar 'n natuur- of realiteitsverklaring of -uitleg." (Stoker, 1970, p.9) Oberholzer stel ook dat die mens gesien moet word vanuit sy natuurlike leefwêreld, waar hy ontmoet en ontmoet word, "as subjek in medesubjekbetrokkenheid". (Oberholzer, 1968, p.153) Die onderwyser, as die kern van die onderwys, staan midde in die medesubjekbetrokkenheid; te meer nog staan hy midde in die geskape werklikheid. Dit is die sinwees van die geskape werklikheid wanneer die verhoudingskarakter van alle dinge uit God, deur God en tot God is. (Van Wyk, J.H., 1974(b), p.2) Die verhoudingskarakter besit 'n drievoudige relasiekarakter, nl. die ontstaan van die syn, die bestaan en die bestemming daarvan (uit, deur en tot Hom)

Van al die geskape werklikheid is die mens die enigste wat die vermoë ontvang het om te redeneer en te skep, maar hierin toon hy ook die ambivalentheid van sy karakter. Hy kan deur sy skeppingsvermoë ook vernietig en vermink. Hierdie tweeledigheid in ons vermoë is die vorm van ons vryheid - "deur ons vryheid is ons tot sonde in staat". (De Rougemont, 1974, p.16) Die moderne samelewing met sy geleidelike aftakeling van sedelike en morele waardes, die geestelike onsekerheid en krisis, is besig om die sin vir kwaad binne die mens te misbruik. Almal is onder die sonde. (Rom. 3:9) Die feit dat ons ook onder die genade is, gee ons egter nie 'n vrybrief vir sonde nie. Die genade stel ons in staat om van die sonde vrygemaak te word en diensbaar te word aan die geregtigheid. (Rom. 6) Die liggaam van die mens is die tempel waarin die Heilige Gees moet woon. Deur die sondeval lê die kwaad in elke mens opgesluit. Netsoos die Duiwel in die Middeleeuse legende help stene aandra het vir die bou van die katedraal, is die steen van die sonde in elke

mens ingebou want ons is in sonde ontvang en gebore. Deur die genade en die kragtige werking van die Heilige Gees word hierdie steen verwerp. "Salig is die man wat versoeking verdra," (Jak. 1:12) en "deur die genade van God is ek wat ek is". (1 Kor. 15:10) Alleen die mens is verantwoordelik vir sy dade deur die vryheid van keuse wat deur God aan hom verleen is. Deur ons vryheid is ons tot sonde in staat, maar deur Jesus Christus is ons tot alles in staat (Fil. 4:13). Die kinders het deel aan die reg op die diens wat die onderwyser lewer, en geen hindernis vir die evangelie van Christus moet veroorsaak word nie. (1 Kor. 9:12) Die verhouding van die opvoeder wat hy graag met sy leerlinge wil bereik, lê duidelik geopenbaar: "Want alhoewel ek van almal vry was, het ek my aan almal diensbaar gemaak om soveel moontlik te win". (1 Kor. 9:19)

Die aard en wese van die onderwyser-opvoeder kan dus onder die volgende aspekte saamgevat word:

- hy is 'n geïndividualiseerde wese;
- hy is inniglik verbind met die samelewing waarin hy beweeg;
- sy lewens- en wêreldbeskouing is beïnvloed deur die mense in sy omgewing met wie hy in aanraking gekom het;
- hy word beïnvloed deur die toegeneentheid wat die gemeenskap aan hom toon;
- sy behoeftes en begeertes word medebepaal deur die invloed wat die gemeenskap en omgewing op hom uitgeoefen het en steeds uitoefen;
- hy is 'n egosentriese wese en beoordeel en evalueer mense om hom volgens sy eie siening, houding, opvatting, ens.;
- hy is van nature boos en tot sonde geneig: waarin hy maar net sy eie spieëlbeeld wil aanbid;
- hy is soekend na sin in die werklikheid en wil verklaring

daaraan gee, maar "dat we ook als wetenskaplike onderzoekers gedeeltelik word bepaald deur die wereld, waarin we worstel, en dat we in ons keuses en wyse van behandeling van die feite ten dele word geleid deur ons 'subjektiviteit'"; (Kraemer, 1958, p.41);

- hy het 'n religieuse bewussyn wat sterk beheers word deur 'n elementêre besef dat daar 'n gedurige stryd is tussen sy menslike handeling en 'n bomslike (bonatuurlike, metafisiese) krag, mag of lot;
- hy wat sy geloof in God en sy selfopenbaring in die Heilige Skrif soek, vind sy antwoorde in die bepaling van die verhouding tussen Skepper en skepping en daardeur die sin van die werklikheid;
- en deur die samehang tussen God en sy skepping te vind, daardeur bepaal hy sy behoeftes en begeertes soos hy die oorsprong, wese en bestemming van die mens sien.

4.1.2 Die aard en wese van die leerling

Die mensbeskouing word deur die lewens- en wêreldbeskouing van die opvoeder bepaal waarvolgens hy dan die opvoedingsdaad verrig. Aangesien die mens in die eerste plek 'n skepsel van God is, geskape na sy beeld en daarom 'n religieuse bewussyn besit, wil die Christenopvoeder, rondom die kern van Gods vrese, die opvoeding tot alle goeie werke volkome toerus. Hy wil al die aspekte van die vakke van onderwys rondom hierdie kern groepeer en hulle inniglik verbind om sodoende die leerling volmaak toe te rus om sy bestemming te verwesenlik. As lewende siel is die Ek-Godrelasie die "apriori van die menslike bestaan" (Gunter, 1964(b), p.329) en deur hierdie relasie onderskei hy homself van die res van die skepping en verkry daardeur sy waardigheid as

mens. Menslike bestaan op die aarde impliseer 'n daarwees teenoor die Woord van God en dit beteken 'n hoor van en antwoord op die Woord. (Gunter, a.w., p.32) As heerser dus oor God se skepping, is daar ook 'n Ek-ditrelasie, en hierdie verhouding is ook nodig om sy eie plek in die skepping te bepaal.

Die opdrag om te vermeerder en die aarde te vul (Gen. 1:28), maak die kinders ook erfgename van die begrip lewende siel. (Gen. 2:7) Die kinders erf dus nie alleen van hulle ouers die algemeen menslike natuur en aard nie, maar ook die sonde want in sonde is hulle ontvang en gebore. Die mens is, deur Jesus Christus, ook kind van God en daardeur ook erfgenaam van die genadeverbond. God het die mens in liefde geformeer na sy beeld en daarmee aanvaar ons dat kinders in liefde deur ouers verwek word. Alhoewel die erfsonde die mens bedorwe het, het die liefde van God nogtans so sterk gebly dat sy enigste Seun deur Hom geskenk is sodat elkeen wat in Hom glo nie verlore mag gaan nie. (Joh. 3:16) Geloof en liefde is sinoniem in die opvoedelingshandeling. "Hiermee is die betekenisvolheid van die liefde as wekker van lewe in die opvoedingsgebeure na vore gebring. Slegs 'n lewensopvatting wat sin vind in die liefde te midde van die wêreld van haat kan hierdie omwegdinkbare lewewekkende werksaamheid wat die opvoedingsessensies betref, onverduister in die opvoedingsgebeure aanwend." (Van Zyl, P., 1975, p.95)

'n Eensydige beskouing t.o.v. die kind is Skriftuurlik verkeerd. Reeds in 1923 het Van Wijk gestel dat 'n bestudering van die mens wat volstaan met slegs "zielsverschijsenelen oplettend waar te nemen" die Skriftuurlike beskouing van die oorsprong, wese en bestemming van die mens verydel. (Van Wijk, W.A., 1923, p.31) (Vgl. ook Oberholzer, 1968, p.356) 'n Regte geestelike

houding teenoor die kind in die algemeen en elke kind in besonder is 'n belangrike noodsaaklikheid in die opvoedingsgebeure. Dit sal die opvoeder se optrede bepaal, die manier van hantering van probleme en situasies asook die vorm of tipe reaksie wat deur die kind geopenbaar word tydens die opvoedingshandeling. 'n Kind veral reageer positief of negatief na gelang van wat hy by die volwassene aanvoel.

Die mens as kind is die hulpbehoewendste en fisies die swakste van alle dierlike wesens by geboorte. Die wonder van die opvoeding lê juis hierin opgesluit om hom deur sy vormingsjare so te ontsluit tot volkome volwassenheid "vir alle goeie werke volkome toegerus". Die opvoeder het die geleentheid, deur sy verleende vryheid en gesag van God, om die kind te vorm soos hy die handeling of "proses" sien - anastaties of apostaties gerig. Wat in die kind se ontvanklike wese "geplant" word - gedagtes, gelowe, idees, begrippe, houdings, beskouings - sal bepaal, meer as enige iets anders, wat sy lewe, karakter, geestelike houdings, ens., in sy volwasse lewe sal wees.

Die mens staan in 'n antwoordende hoedanigheid teenoor sy bestaan; eerstens in antwoord op die Woord, en tweedens in antwoord teenoor sy medemens. (Jy moet die Here jou God liefhê... jy moet jou naaste liefhê soos jouself). Weens sy hulpbehoewendheid, sy soeke na geborgenheid, soek die kind in werklikheid na die antwoord op sy bestaan. Dié antwoord vind hy hoofsaaklik beantwoord in die houding van die volwassene teenoor hom, d.w.s. in hoe 'n mate hy in sy soeke bevrediging kry. Die doelbewuste gebruik van die woord geplant (to plant the first seeds of knowledge, attitudes) in die vorige paragraaf, is 'n term wat sy plek in baie opvoedkundige werke ingeneem het.

Dit herinner sterk aan Locke se tabula rasa-teorie, en moet derhalwe uit die Calvinistiese opvoedingsleer geweer word. Opvoeding is baie meer as ingraving, of insnyding, of ingroevering van idees, gedagtes, houdings, en so meer, by die kind. Dit is in werklikheid 'n antwoordrelasie tussen opvoeder en die opvoedeling; vanaf die Ek-Godrelasie tot 'n Ek-jyrelasie en verder tot 'n Ek-wêreldrelasie. In sy soeke na hulp en geborgenheid vind die kind die eerste antwoord op sy bestaan in die liefde en toegeneentheid van die opvoeder. (Vgl. Gouws, s.j., p.23)

Die mag van bekoring vind sterk inslag by 'n kind. Wanneer die kind voel dat die opvoeder hom al daardie toegeneentheid skenk wat hom in staat stel om tot ontsluiting van al daardie innerlike gewaarwordinge te kom wat hom dryf tot uiting, verinnig dit die persoonsrelasie. Die verhouding bekoor hom, en die kind wil werk vir dit wat vir hom bekoring inhou. By die kind word belangstelling en opmerkzaamheid grotendeels bepaal deur sy primêre strewinge wat aanvanklik sterk egosentries ingestel is. Sy ken-, emosionele en wilslewe is oorwegend sinlik van aard, m.a.w. hulle is meer konkreet en sintuiglik. Vanweë sy lompe pogings tot begripsvorming van die dinge om hom, is sy strewinge baie algemeen en onbepaald, soms totaal of gedeeltelik afwesig. Sy dryfvere is selfsugtig, die drifte wat hom beheers is op en uit die self gerig en liggaamlik ingestel. Die optredes van kinders is gevolglik impulsief, onnadenkend en ongeveins. Hulle is eerlik, opreg en duld geen skok nie. Die emosies wat die kind dryf, moet navoelend begryp word. (Ibid., p.31) Die kind moet begryp word om tot wesenskennis van hom te kom. Die kind moet deur liefde bekoor word om sy eie bydrae tot ontsluiting te lewer. Die inwerking van gees

op gees dui dan op die bereidheid van die kind om die hulp en liefde van die opvoeder aan te neem, om die opvoeder se gesag te aanvaar, en om getugtig te word. Die regte geesteshouding van die opvoeder bekoor die kind dat hy bereid en gewillig is om mee te werk. "Als opvoeders hebben wij als taak niet: 'een verstand op te voeden', 'een gevoel op te voeden', of 'een wil op te voeden', maar een kind op te voeden, een mens te vormen." (Waterink, 1951, p.24)

Die verskeie fases van ontwikkeling en ontplooiing van die kind is vry algemeen bekend en word dus nie hier bespreek nie. Van belang is dat hy gesien moet word as 'n groeiende, wordende wese en as 'n besondere voorwerp vir opvoeding. Hy is mens; aan die een kant onderworpe aan gesag, aan die ander kant geregtig op vryheid. Hy is onderworpe aan gesag tot sy eie besluit omdat hy as onrype en onvolwassene geneig is om geldende reëls te veronagsaam. Die vryheid wat aan hom toegelaat word, is nie willekeurige losbandigheid nie, maar is vryheid onder die Wet van God. Deur gesag te aanvaar leer hy om gesag uit te oefen.

4.2 Die doelstellings van onderwysersopleiding

4.2.1 Onderwyswetgewing

Die Wet op Nasionale Onderwysbeleid (Wet Nr. 39 van 1967) bepaal dat 'n nasionale onderwysstelsel vir die hele land neergelê word. Hierdie wet maak 'n einde aan die "versplintering" wat aanvanklik by die onderskeie provinsies voor die wetgewing geheers het. (Pistorius, 1969, p.351) 'n Duidelike beleid t.o.v. die Christelike grondslag het slegs vergestaltung gegee aan die gees van die onderwys op skole, wat reeds vanaf die onderwys aan die Kaap, 'n Christelike onderwys voorgestaan

het. Die bepaling van 'n Christelike grondslag maak die onderwysbeleid van die R.S.A. uniek in die wêreld. (Pistorius, 1969, p.352)

Slegs twee bepalings in die Onderwyswet is vir hierdie studie van belang:

(a) Christelike onderwys (Artikel 2(1)(a)):

Die onderwys moet 'n Christelike karakter openbaar. Geleerfsoortuiginge van ouers en leerlinge word in aanmerking geneem waar dit kom by godsdiensonderrig en godsdiensstige plegtighede.

'n Ontleding van die begrip karakter in sy konteks hier dui aan dat die wese en aard 'n Christelike grondslag moet hê. Dit impliseer dat die onderwyser wat hierdie bepaling wil gehoorsaam, dit alleenlik kan uitoefen indien hyself in sy wese en aard ook 'n Christelike grondslag het. Trouens, slegs 'n vaste oortuiging in die Skriftuurlike beskouing oor die oorsprong, wese en bestemming van die mens, bied hom die reg om 'n Christelike karakter aan sy opvoedingshandeling te gee. Geen persoon, al is sy motiewe hoe suiwer, kan die Christelike boodskap waaragtig oordra as hy nie self 'n Christelike bewussyn in hom rondra nie. Sonder geloof is die werke dood. (Na aanleiding van Jak. 3:18, 26) Die Wet impliseer verder dat die Christelike ouer die reg het om van die onderwyser positiewe bewyse van sy Christelike oortuigings te eis alvorens hy sy kind vir sy opvoeding aan hom toevertrou.

Daar is koördinasie en eenheid in die opvoedingsgedagte van die kerk, gesin en skool. In hierdie lig gesien, kan die skool beskou word as een van die sterkste invloedskanale van die kerk, en daarmee saam die gesin. Die skool gaan egter nie om die

kerk nie, maar is 'n Godgegewe soewereine instelling met die bedoeling om die kind "toe te rus, te vorm, te lei, en te oorreed tot betekenisvolle, bewuste, vrywillige, verantwoordelike en roepingsbewuste aanvaarding van sy lewenstaak" (Van Wyk, J.H., 1972, p.31) met God as sentrum en sy Woord as rigsgnoer.

Dr. A.L. Kotzee, voormalige Direkteur van Onderwys in Transvaal, het kort na die publiserings van die Onderwyswet soos volg gestel dat, alhoewel godsdiensonderrig op skole aangebied word en as keusevak op hoërskole, is

"... dit nie voldoende nie – en dit word beklemtoon – die hele skool moet 'n Christelike karakter hê – en dit moet deur woord en daad tot uiting kom in elke vak en elke aktiwiteit. Dit is nie 'n saak wat net met sillabusse nagestrew word nie – dit is die gees en rigting van ons skole".

(Kotzee, 1967, p.159) (Ek onderstreep)

(b) Nasionale onderwys (Artikel 2(1)(b)):

Die onderwys moet 'n breë nasionale karakter hê, d.w.s. dit wat eie aan bodem en aard van die volk is, moet voorrang geniet. Internasionale bindinge op alle gebiede bly nog behoue; ander volksgroepe se belange word eerbiedig en hulle gewoontes en kultuur gerespekteer. 'n Doelbewuste lojaliteit moet gekweek word vir die volkseie, 'n trots vir die uitbou van 'n eie kultuur, 'n nasionale eenheid, 'n wedersydse respek en begrip vir ander kulture en nasionaliteite en die uitbouing van die Christelike geloof. Van Wyk stel verder dat die nasionale die Christelike nie mag oorwoekers nie, en dat die Christelike die nasionale steeds moet belig, lei, rig en bou. (Van Wyk, J.H., a.w., p.38)

Aansluitend by hierdie artikel, vind ons dat die onderrig deur die moedertaal moet geskied (Artikel 2(1)(c)). 'n Nasionale karakter en eie kultuurwaardes kan eintlik slegs deur die moedertaal oorgedra word sonder om vervreemding van die eie nasionale karakter te veroorsaak.

(c) Christelik-nasionale onderwys:

Sekularisme het vandag dwarsdeur die wêreld 'n wesenlike gevaar geword. Neutraliteit in wetenskapsbeoefening, en veral die onderwys, kan nie met die Christelike beginsels versoen word nie. 'n Lewens- en wêreldbeskouing is "fundamentele oortuigings in dié sin dat die oortuigings insny in die diepste ek van die mens en dat dit insny in die diepste lae van die werklikheid". (De Klerk, W.J., 1973, pp.11-12) Dit omvat al die lewensterreine, hetsy politiek, godsdiens, opvoedkunde, ens. Dit is oortuigings in verband met God, die mens, en die wêreld in geheel "en in sy besondere werklikheidsvlakke". (Ibid., p.12)

In die bepalings hierbo genoem wat in die Onderwyswet voorkom, word die belangrikste beginsels van 'n Christelike lewens- en wêreldbeskouing gevind. Dit verseker dat die opvoeding van alle kinders op skole die "Goddelike waarheid as inhoud" het, asook dat ons "tradisionele-kulturele volkersefenis" behoue bly. (Ibid., p.16)

By Christelik-nasionale onderwys (C.N.O.) is daar 'n innige verweefdheid van al die beginsels genoem. Die Christelike beginsel staan voorop want dit is die essensie van die nasionale bewustheid, nl. om dit te behou wat goed is en waarop met trots 'n stewige toekomsvooruitsig gebou kan word. Daar word volstaan met Preller se samevatting:

"So deursuur deur die Christelike beginsel kom die nasionale onder die Wet van God en sal dit gemanifesteer word in nederigheid eerder as chauvinisme, in samewerking met ander nasies, maar sonder prysopgawe (seker prysgawe bedoel - JNFB) van die eie identiteit en die Christelike beginsels, in liefde en trou aan die eie nasie en vaderland maar ook in eerbied en waardering vir andere". (Preller, 1967, p.81) (Vgl. ook Coetzee, J.H., s.j., pp.7-8)

Kommentaar:

Die sogenaamde "gewetensklousule" wat in Wet 12 van 1916, klousule 25, vervat is, is 'n anomalie t.o.v. die opleiding van onderwysers aan universiteite. Universiteite wat die "gewetensklousule" onderskryf en 'n neutrale wetenskapbeoefening voorskryf, lei ook onderwysers op wat later weer gebind is deur die Onderwyswet. Mag "neutrale" opleiding van onderwysers plaasvind in die lig van wat Preller hierbo gestel het? Neutrale opleiding by universiteite lei tot neutrale opvoeding op skole. Dit is sekularisasie en verkrag die Goddelike opdrag "Elkeen wat hierdie kindjie ontvang in my Naam, ontvang My; en elkeen wat My ontvang, ontvang Hom wat My gestuur het". (Luk. 9:48)

4.2.2 Die totaliteitsbeginsel

'n Skool het as sy primêre taak die oordra van kennis en die aanleer van vaardighede. Die skool het egter 'n samelewingsverband, en daarom het dit 'n histories-gefundeerde en eties-gekwalfiseerde funksie binne die geloofsetiese, juridiese, estetiese, ekonomiese, sosiale, linguistiese, historiese, analitiese, psigiese, organiese, fisiese, ruimtelike en aritmetiese aspek". (Van Wyk, J.H., 1973, p.347) Die skool betrek mense met professionele opvoedkundige bevoegdhede. Ouers delegeer hulle magte aan die skool om die opvoeding voort te sit wat in die ouerhuis 'n aanvang geneem het. In 'n Christelike gemeenskap is die voortsetting bloot aanvullend van wat in die ouerhuis reeds plaasvind; dikwels, egter, sal ingryping en herstelling nodig wees vanweë gebrekkige, verkeerde, argelose en "neutrale" opvoedingsgebruike. In hoofsaak het die skool 'n kultuurtaak, nl. die vaslegging van Christelike en nasionale beginsels wat die vaste en aaneenlopende bestanddele is vir 'n

gesonde en kragtige volkskultuur. (Vgl. Viljoen, 1971(a), p.21; Schoeman, 1975, pp.56,89; Gunter, 1964(b), p.10; Van Wyk, J.H., 1973, p.346; De Block, 1973, p.46 - stel slegs humanisering i.p.v. die Christelike voor)

Die skool is dus nie meer beperk tot slegs die ontwikkeling van die hand en verstand nie. Die opvoedingsfeer van die skool openbaar nou 'n veelsydigheid waar "letterlik alle modale sinsye van die werklikheid op individueel-tipiese wyse tot uitdrukking kom". (Schoeman, a.w., p.58) Die onderwys is nie meer ken nie, maar kan ('kennen' naar 'kunnen'). Lesgewer word leerkrag. (De Block, a.w., p.312,315) Die konnotasie wat aan leerkrag verleen kan word, is die krag wat van die onderwyser uitgaan om die kind te leer om al sy potensialiteite te verwesenlik.

Die totaliteitsbeginsel behels dus hulp wat verleen word vir die ontluiing van alle ingeskepe moontlikhede. Dit is nie beperk tot slegs fisiese hulp nie, maar verskaffing van geestesvoedsel "sodat daar 'n opheffing of omhoogvoering sal volg". (Gunter, a.w., p.13) Christelike opvoeding is die ontsluiting van al die normatiewe kaders deur die onderwyser-opvoeder; eerstens as positiverder van die norme, en tweedens as aktualiseerder daarvan by die opvoeding. (Schoeman, a.w., pp.88-89) Totaliteitsopvoeding is dus "opvoeding van die hele kind tot 'n volle lewe in die wêreld, maar nie tot die wêreld nie, dog tot die eer van God". (Gunter, a.w., p.344) (Beklemtoning deur outeur)

4.2.3 Kernobjekte

Die term kennisontploffing is al 'n uitgediende metafoor maar die implikasie van sy betekenisinhoud bly 'n aktualiteit.

Dit impliseer nie alleenlik ontsaglike kennisvermeerdering nie maar ook veroudering van bestaande of verwerfde kennis. Geweldige eise word aan die verwerwer van die nuwe kennis gestel, maar die eise wat aan die oordraer gestel word, word dikwels oor die hoof gesien. Dit verg van hom 'n heroriëntering en herorganisasie van sy bestaande kennis; dikwels verwerping van ou en aanname van nuwe begrippe; hersiening van bestaande leerplanne en kerninhoud; selektiewe keuse uit en aanbieding van byverwerfde kennisinhoud, ens. Die wesenlike gevaar is leerstofoorlading wanneer onoordeelkundige invoeging van nuwe leerstof plaasvind, dikwels sonder verwerping van uitgediende leerstof uit die leerplanne. Lastige keusebeslissings van wat ingevoeg en wat weggelaat moet word, verg moed en oordeelkundigheid sodat ondoeltreffende onderwys deur oorbelading nie plaasvind nie. (Viljoen, 1971(b), p.36)

Wat duidelik geblyk het uit die kongres van die FAK te Bloemfontein, 6-8 Julie 1976, oor "Die handhawing van die Afrikaner en sy kultuur in die stad", is die ontvolking van die platteland en verstedeliking van die mens. (Handhaaf, Julie, 1976) Die lewe van die deursnee persoon word nou baie ingewikkelder in 'n kosmopolitiese gemeenskap, veral t.o.v. die maatskaplike en sosio-ekonomiese omstandighede. Probleemsituasies ontstaan, indringende beslissings moet gemaak word, die mens word gekonfronteer met "massafisering", "die didaktuur van gejaagdheid", "verskynsel van permissiwiteit", om maar net 'n paar te noem. (Pieterse, 1976, p.8) Voeg hier by die implikasies wat die cliché, kennisontploffing, inhoud, dan staan die onderwyser voor 'n geweldige verantwoordelikheid. Die onderwys-opvoeding moet die stewige algemene vormende basis verskaf "waarin morele en geestelike waardes en ook die sosiale en menswetens-

skappe, en ek sluit hierby die letterkunde in, 'n belangrike plek toekom". (Viljoen, 1971(b), p.37)

Die onderwyser moet 'n vaste en geldende waardesisteem besit waarteenoor hy 'n evaluering kan maak om sy keuse en beslissings te regverdig. Eerstens is dit die probleem bepaling en -afbakening, dan die beplanning en opstel van 'n ondersoekprogram, die versameling en ordening van die feite in die leerprogram, die klassifikasie, en laastens die indeling van al die gegewens wat sal lei tot 'n objektiewe analise en interpretasie van die omvang van die leerprogram. Veral in die bepaling van sy leerstofaanbieding kan die onderwyser dit nie vanuit 'n kwantitatiewe oogpunt benader nie. Die mens het 'n beperking op sy vermoëns, en vermoëns verskil van persoon tot persoon. Oorbelaading van veral die basiese kernvakke op laerskool sonder deeglike inoefening en begripsoefening, asook ondoeltreffende voorligting in die hoërskool vir beroepskeuses, verydel doeltreffende onderwys. (De Lange, 1976, p.19)

Die kwaliteit van onderwys het 'n vereiste geword. Dit beteken dat kwantitatiewe oorbelading uitgeskakel moet word, oordeelkundige seleksie van ter sake dienende leerstof moet plaasvind, differensiasie van die kerninhoud moet toegepas word, en gesteldheid "op ensiklopediese volledigheid" moet vermy word. Die seleksie moet ruimte skep vir sinvolle verwerking van die leerstof, en die kennis verkry moet bruikbare en toepaslike kennis toe-eiening word. Die vormende waarde, d.w.s. "'kennens' naars 'kunnen'", kan slegs deur goeie metodiek oorgedra word wat dit sal onderskei van afrigting en dressering. (Vgl. Viljoen, 1971(b), p.36)

Vernuwing en verbreding van kennis bring noodwendig ook vernuwing in die onderwys, veral t.o.v. die metodologie, leermetodes, gebruik van hulpmiddele, ens. Schutte se waarskuwing dat die opvoedkundige die één terrein is waar teen paniek en onoordeelkundige of ondeurdagte vernuwing gewaak moet word (Schutte, 1976(b), p.2), beklemtoon die omsigtigheid waarmee enige nuwe tendens in die onderwys benader moet word. Vernuwing is noodsaaklik en 'n uitdaging om verabsoluttering tee te werk wat met die nuwe tegnologie sy verskyning maak. Leerplanne of studiekursusse of kurrikula moet didakties verantwoord kan word aan die verskeidenheid voordele en eise wat die tegnologie bied om in die behoeftes van 'n groeiende heterogene bevolking te voorsien. Die kind word in die hede opgevoed om hom vir die toekoms voor te berei. Wat in sy hede gebeur tydens sy vormingsjare, wanneer ontsluiting van al die normatiewe kaders verydel of aangemoedig word "het die manier om in verre nageslagte nog uit te slaan ... Daarom sal die hoofkenmerk van ons bemoeiing met die skool van môre wees om die mens daarin te behou, om die verontmensliking tee te werk, nie deur die wering van die masjien uit die skool nie maar deur die invoeging van dit wat nodig is om die hele mens te laat gedy tot 'mens van God'". (Ibid., p.10)

4.3 Die taakomlyng van die onderwyser as evalueerder

Die uitdaging wat alle ontwikkelinge, vooruitgang, en daarmee gepaardgaande ontpersoonliking van onderrigmetodes (vgl. die sg. "crash-courses", "cram colleges"), maak die kultuurtaak van die onderwyser omvattender en ingewikkelder. Voeg hier nog by die getalle-ontploffing en die probleem van onvoldoende onderwysers, en die onderwys staan voor 'n groot toets wat slegs deur bewuste inspanning 'n verandering in die

dreigende toestande kan aanbring, of oorval te word deur omstandighede wat later nie meer beheer kan word nie. Pragmatiese en korttermynoorwegings wat op die oomblik deurslaggewend blyk te wees, lei net tot 'n latere ineenstorting van verhoudings met gepaardgaande verlies aan verindividualisering. So iets kan nie in 'n Christelike gemeenskap plaasvind nie want dit druis direk in teen wat vroeër gestel is oor die Skriftuurlike siening oor die oorsprong, wese en bestemming van die mens. (Vgl. p.122)

Die Blanke van Suidelike Afrika staan voor 'n ontwakende swart nasionalisme van Afrika. 'n Dekadente Weste ry op die rug van 'n God-lose lewensfilosofie wat deur verskeie kommunikasiemedie na Suidelike Afrika oorgewaaie het. Hierdie verval vind sterk inslag by 'n heterogene bevolking wat in stede gekonsentreer is waar daar weinig, indien enige, verpersoonliking meer plaasvind.

Die onderwyser staan te midde van al hierdie omwentelinge. Daar is reeds deur owerheidsweë daadwerklike pogings aangewend om hierdie gevaarlike tendense die hoof te bied deur wetlike bepalinge en toekomsbeplanninge. Die onderwyser het reeds opdrag gekry, nie alleen deur sy roepingsbewussyn nie, om pertinente aandag te gee aan die gevare van die verontmenslikingsproses. Hy moet die tendense ken, hulle herken, weet wanneer om in te gryp – en weet wat om te doen. Hy moet 'n onwrikbare geloof hê in die "goeie werke" wat hy verrig, nl. "net dié wat uit die ware geloof, volgens die Wet van God, alleen tot sy eer gedoen word, en nie dié wat op ons goeddunke of op insettinge van mense gegrond is nie". (Heidelbergse Kategismes, Vr. 90 en antwoord) Die kultuurtaak wat hy moet verrig is op alle terreine: "op die terrein van die onbesielde natuur, die liggaam van die mens, sy verstand, sy gees, sy morele, estetiese en

godsdienstige lewe". (Beukes, 1976, p.5)

Die taak van die onderwyser-opvoeder word duidelik uitgestippel. Behalwe die leertaak op skool, is hy gedurig besig met navorsing, waarneming, insameling van gegewens, die organisasie en klassifikasie van verkreë gegewens, en die analise en interpretasie daarvan. Hy is dus gedurig besig met evaluering. Begrip kan alleen deur kennis kom; daarom is die bepaling van die verklarings wat uit die gegewens kom, nie blote feiteversameling nie, maar berus op 'n grondige agtergrondskennis wat tot 'n geldige interpretasie van die feite kan lei. Die agtergrondskennis sorg ook dat die interpretasie nie in spekulasie ontaard nie. Bevindings wat uit die interpretasie verkry word, is ook nie altyd verklarings van die feite nie. Die onderwyser moet 'n duidelike beeld hê van die vraagstukke wat uit die hedendaagse opset voortspruit. Hy moet duidelike riglyne besit om te weet wat hy daarmee gaan maak wanneer hy die probleem uitgelig het. Belangrik is die toepassing van die riglyne, m.a.w. of hy in staat is om die regte prosedures en tegnieke te volg sonder om meer probleme te skep. Sy ontleiding van die probleem moet ook aandui of dit die moeite werd is om pertinente aandag daaraan te skenk en of sy oplossing daarvan 'n betekenisvolle bydrae kan lewer tot eksplikasie van die persoon se gedrag. Slegs een vooropstelling geld om vooroordeel uit te skakel, nl. die ontsluiting van die mens tot God. Voortgang en ontwikkeling moet Christelik gehou word. "Ons is geneig om terreine wat nuut en vreemd is eers deur ander te laat beset om dit van agter af weer te probeer verower." (Schutte, 1976(b), p.10) Evaluering is dus altyd toekomsgerig, maar gevestig in die hede en verlede.

4.3.1 Die beginneronderwyser

Wanneer 'n onderwyser na sy opleiding gaan skoolhou, gaan hy een van die belangrikste professies beoefen. Vanuit die Christelike standpunt gaan hy dié belangrikste funksie van 'n volk verrig. Hy gaan kennend, willend en begerend onderwys in die geregtigheid "sodat die mens van God volkome kan wees, vir elke goeie werk volkome toegerus". (II Tim. 3:16-17)

In Hoofstuk 1 is daar kortliks gewys dat die gemiddelde beginneronderwyser (om hierdie term te gebruik) aan kinders dié hoedanighede moet oordra om hulle volwaardig volwassene te maak, terwyl hyself nog in hoofsaak hierdie hoedanighede moet verwerf. (Vgl. p.21) In sommige ander beroepe word langer opleidingsperiodes vereis, veral dié beroepe wat as professioneel bestempel word, bv. leraar, medikus, ingenieur, prokureur, ens. Maar statusbepaling is vir hierdie studie nie ter sprake nie. Wat wel van belang is vir die beoefening van 'n lewensbelangrike beroep soos die opvoeding van 'n volk, is of die opleiding indringend genoeg is vir die uitvoering van die kultuursaak. Daar is geen twyfel dat die bybring van akademiese kennis geen werklike probleem lewer nie. Die probleem ontstaan wanneer die onervare, lewensonrype, self-nog-wordende 'n belangrike opvoedingshandeling moet behartig. In die ander professies is die periode van maturasie redelik afgehandel, terwyl die onderwyser na vier jaar opleiding nog 'n mate van maturasie ondergaan.

Die belangrikste verskil tussen die ander professies en die onderwysberoep lê juis hierin dat die onderwyser met 'n dinamiese lewendige, lewende siel werk wat hy moet vorm, ontplooi en ontsluit as mens van God. Met respek aan enige ander professie is opvoeding dié beroep wat nie meganies teenoor sy

objek ingestel mag wees nie. In die ander beroepe word daar nie van die objek verwag om te ontplooi of te ontsluit nie. By herhaling moet gekonstateer word dat wat met die kind op sy wordingspad skeefloop, uiteindelik vir die volk as geheel geweldige implikasies inhou. (Vgl. Schutte, 1976(b), p.2)

Na voltooiing van sy opleiding moet die beginneronderwyser selfstandig optree en "... with some justification be described as the blind leading the blind". (P.C.E., 1958, p.30) Die volwassene-wordende kan nie 'n waardesisteem en normebewussyn sonder leiding verwerf nie, dié "morele volwassegewording moet in sy jeug namens hom ontwikkel word". (Venter, A.J., 1969, p.83) Opleiding van die onderwyser moet hierdie aspekte beklemtoon en die student-onderwyser moet bewus gemaak word van die hoedanighede wat van hom verwag word. Hy moet gelei word tot self-analise. Sy opleiding moet verder by skole plaasvind, nie t.o.v. toepaslike kennisinhoud nie, maar deur inskakeling by die skool se evalueringsprogram. Jeug het aanmoediging nodig, veral omdat hy self nog met probleme moet sukkel wat hy in andere opmerk. Die eise van 'n nuwe beroep, waar hy as "blinde" ander "blindes" moet lei, maak sy taak van aanpassing baie moeiliker wanneer hy geen hulp, leiding en bystand van sy meer ervare kollegas kry nie. "The demands of his chosen profession keep on throwing him into reverse gear." (P.C.E., 1958, p.30) Dit is een van die fasette van die jeug dat hy nog nie in staat is om 'n behoorlike waardebeepaling te maak nie. Hy doen dit nog slegs in terme van sy eie verpersoonlikte ideale. Hy word dus maklik ontmoedig, van 'n droombeeld vrygeruk, nog meer onseker gemaak, ens., en dit kan maklik terugslaan na die verhouding tussen hom en die leerling. Jeug in die onderwyser is nie 'n diskwalifikasie nie; miskenning daarvan is 'n onreg. "Laat niemand jou jonkheid verag nie,

maar wees n voorbeeld vir die gelowiges in woord, wandel, in liefde, in gees, in geloof, in reinheid." (1 Tim. 4:12)

4.4 Evaluering van die ontsluiting van die struktuurmomente

Die kognitiewe, affektiewe en konatiewe is drie aspekte wat nie as afsonderlik van die kind se totale ontwikkeling en ontsluiting funksioneer nie. Hulle is deurgaans gefintegreer en is die gefintegreerde geheel van die totale opset van die mens. Gerieflikheidshalwe en vir vergelyking, o.a., het empiriste soos Piaget, Gagné, Bruner, e.a., die ontwikkeling van die kind in stadia verdeel, eerstens as 'n empiriese veralgemening vir sekere ontwikkelingsdata, en tweedens as 'n konstruksie binne 'n formele ontwikkelingsteorie om die ontwikkelingsfenomeen te verklaar. Die stadia is soepel en probeer 'n gemiddelde prestasie teen 'n gemiddelde ontwikkelingsstadium aandui. Dit kan as 'n biologiese indeling beskou word, maar toon nie die inherente ontwikkelingspotensiaal van elke individu aan nie. Die stadia is by benadering en slegs aanduidings. Piaget, o.a., beskou kognitiewe gedrag as 'n kombinasie van ryping, ervaring, sosiale oordrag en ewewig. Kognitiewe ontwikkeling (L.W.) verdeel hy in drie hoofstadia, met verskeie onderafdelings. Hulle is:

- die sensories-motoriese stadium (vanaf geboorte tot ± 2 jaar);
- die konkreet-operasionele stadium (± 2 tot ± 11 jaar);
- die formeel-operasionele stadium (± 11 jaar ad fin.).

(Vgl. Van Zyl en Van der Walt, s.j., p.4)

Dit is selde indien ooit dat die kognitiewe, affektiewe en konatiewe funksies suiwer en geïsoleer ervaar word. (Du Toit en Van der Merwe, 1970, p.240) Die bostaande ouderdomsindeling is dus ook van toepassing op die ander funksies. Hierdie

indelings van gemiddelde ontwikkelingstadia is handige kruis-verwysings tydens die evalueringsproses om die prestasie van die individuele leerling te bepaal. Enige besondere afwyking is slegs aanduidend van 'n probleem, maar verklaar nog nie die probleem nie. Die evalueringshandeling gaan verder as slegs hierdie drie funksies, want dit gaan om die mens van God. Dit is 'n waardering en kritiese herwaardering van die ontwikkeling en ontsluiting van die natuurwetlike en normatiewe aktstrukture. Die ontsluiting van 'n akt "is 'n innerlike werksaamheid' waardeur die mens, onder invloed van die bowe-psigiese, dit wil sê die normatiewe gesigspunte, intensioneel besig is met die werklikheid wat hy dan 'sy eie' maak deur dit 'op sy selfheid te betrek'". (Schoeman, 1975, p.79) Dit is 'n Godwelgevallige ontsluiting. Beheersing van al die normatiewe kaders is omhoogleiding met God as die Singewer wat hy (as skepsel Gods) op sy selfheid moet betrek. Die selfheid van die mens is sy hart; terugbinding van die hart is die binding van die mens aan sy Oorsprong. (Vgl. Van Wyk, J.H., 1976, p.5)

Die onderwyser is intensioneel besig om leiding te gee deur sy leerhandelinge, sy daade, optrede en bemoeienis met die kind. Hy evalueer die kind in die lig van sy eie intensionele gedrag, gebaseer op kennis van die natuurwetlike en die normatiewe aktstrukture, en sy Christelike lewens- en wêreldbeskouing.

4.4.1 Selfkennis

Die wêreld in sy verwetenskaplikte gedaante is 'n wêreld van variasies met ook wetenskaplike variasies binne elke bepaalde vakgebied. (Van Dyk, s.j., p.1) Vanweë sy polivalente struktuur en die verandering wat in die waardebepaling van die objektiewe buitewêreld na 'n "wêreld van sinsverhoudinge" ingetree het, is daar 'n soeke na 'n betekenisvolle samehang van die

syn. In hoofsaak is hierdie soeke gerig op die "ego" of die "ek" en sy betrokkenheid met die objektiewe wêreld in sy verwetenskaplikte gedaante. Vanaf geboorte speel "de anderen" 'n belangrike rol in die lewe van elke mens. (Wijngaarden, 1963, p.107) Aanvanklik is die bewussyn op die "ek" gerig. Hoe ouer die kind word hoe verder verander sy egosentrisme, namate hy in sy bewussynsfunksies (kognitiewe, affektiewe en konatiewe) ryper word, meer in ooreenstemming met die werklikheid. Sy kontak "met anderen", elke nuwe ervaring "door collectieve, regionale en familiale normen" (Ibid.), verryk die self en skep 'n self-identiteit, 'n selfwaarde, 'n selfbeeld. (Du Toit en Van der Merwe, 1970, p.407) As kind is daar nog geen werklike sprake van beoordeling en waardering nie. Slegs in die geestelike ont-plooiing van norme-oplegging is daar sprake van differensiasie by die ryperwordende kind, en begin hy homself sien soos hy waarlik is. "Hy leer dus om die eise van sy self te onderwerp aan die eise van andere, om minder selfsugtig te wees, en wyer belangstellings en ambisie aan te kweek." (Ibid.) Dit is die eerste tekens van die totstandkoming van 'n selfideaal.

Vir die sielkundige verteenwoordig die self die individu se gewaarwording of waarneming van sy eie persoonlikheid. (Morgan, 1961, p.487) Gewaarwording van die self word deur "de anderen" vanaf kleintyd gekweek deur hom op sy naam te noem (selfs 'n troetel- of kensketsende bynaam), deur hom verantwoordelik te hou vir sy gedrag, en, o.a., hom daarop te wys op watter besittings (van broers en susters, ander kinders) hy geen reg het nie. Hy leer deur ervaring watter handeling van hom goedkeuring of afkeuring wegdra. Van andere hoor hy van sekere karaktereenskappe wat hy besit (goed of sleg). Die houding van andere (warmte, afsydigheid) beïnvloed die beeld wat hy van homself gaandeweg opbou. (Vgl. Morgan, a.w., pp. 487-489;

Du Toit en Van der Merwe, 1970, pp.406-415; Waterink, 1964, pp.18-19; Wijngaarden, 1963, pp.107-112) (Vgl. ook Freud se teorie oor id, ego, superego)

Wat vir die kind eie is, word gewoonlik sy wêreld genoem. Wanneer die opvoeder sy opvoedingshandeling uitvoer, betree hy die wêreld van die kind en bring sy eie wêreld met hom saam. Die kind is dus nie alleen in die wêreld nie, maar word daar doelbewus in sy eie wêreld betree om hom daarin te ontmoet. Die kind vind deur hierdie ontmoetingsverhouding sy wêreld wat hy met andere deel en op wie hy aangewys is. (Van Dyk, s.j., p.11) Namate die kind selfstandiger word, word sy houdinge met andere minder beïnvloed deur omgewing en omstandighede en deur die persone om hom. Hy begin eis dat hy vryheid wil hê en dat andere hom n reg op sy eie lewe toeken. (Wijngaarden, a.w., p.109) Dit is die strewe na selfaktualisering.

Die vraag is of by al hierdie punte hierbo genoem een kardinale skeppingsfeit in aanmerking geneem word. Selfheid, die "eie ek", is die hart van die mens; alle kennis is uit die hart en is betrokke op God: "in ons sentraal-religieuse verhouding met God lê ware selfkennis omdat God die Skepper van die mens dit aan die mens in sy Woord openbaar". (Schoeman, 1975, p.74) Wetenskaplike kennis van die mens is beperk tot sy persoonlikheid, maar dit impliseer nie twee "dele" van die mens nie. Openbaringskennis van die mens in sy "aardstydelike gestalte" arbei in diens van sy Skepper. (Ibid.)

Die antwoorde op die vrae "Wie is ek?" en "Wie is jy?" word nie gevind in die humanistiese denkbeeld van die suiwere rede nie. (Vgl. Descartes se 'Cogito ergo sum' - ek dink, daarom is ek) Nog minder word dit gevind in die ontwikkelingsteorieë van Freud, Adler, Horney, ens. (Vgl. Morgan, 1961, pp.489-496)

Hulle verklaar sekere eienskappe, of lig sekere optredes toe, maar wie ek is en wie jy is, word slegs deur die Skrif geopenbaar. Ek as beelddraer van God, het 'n ewigheidsbestemming. Ek is bestem om God deur die geloof te dien. Ek as bedorwemens, deur die liefde en genade en die versoeningsdood van Jesus Christus, styg bo die aardse uit. Ek is, omdat dit as apriori-kennis deur die Skrif geopenbaar word, (Schoeman, 1975, p.77) uit God, deur God en tot Hom. Die subjekfunksies van die mens mag wel geobjektiveer word, maar die mens mag nie geobjektiveer word nie. Hy is meer as sy funksies omdat hy heenwys na God. (Vgl. Van Wyk, J.H., 1974(b), p.17) Deur hierdie dinge te ken, ken hy sy hart, en kan die mens homself ken.

Selfkennis is 'n voorvereiste voordat 'n onderwyser sy opvoedingshandeling kan uitvoer. Selfkennis impliseer ook kennis van andere. Deur sy akte (innerlike werksaamheid) betrek hy die werklikheid op sy selfheid en maak hom dus verantwoordbaar vir die handelinge (sigbare of waarneembare werksaamheid) wat hy verrig. Die aktstruktuur, d.w.s. wat die bestaan van die mens bepaal, en die wet wat die manier bepaal waarop die mens hom moet gedra binne die struktuur, is onveranderlik. Die hele liggaam word deur elke akt in beweging gebring omdat die liggaam die uitdrukkingsveld van die religieuse hart is. (Schoeman, a.w., p.80) Dit funksioneer in al vyftien wetskringe en werk antisiperend en retrosiperend. Die hart (ekheid = selfheid) en aktlewe is intens vervleg. Die hart is die setel van die liefde, en wie die liefde nie het nie, het 'n klinkende metaal geword. (I Kor. 13:1)

Liefdeloosheid kan by die Christenopvoeder nie bestaan nie. Jy moet die Here jou God liefhê, jy moet jouself liefhê om jou naaste soos jouself lief te hê. Liefde is geen gevoelsaandoen-

ing, impuls of stemming nie, maar 'n aanvaarde ^sysverbondenheid. (Wijngaarden, 1963, p.113) Liefdesbelewing is liefde in die oorgawe van die totale mens. Deur jouself lief te hê soos dit in die Liefdesgebod vertolk word, is nie liefde om eie gewin, eie voordeel of die liefde van Narcissus nie. Eie liefde is nie onweloweglik nie, soek nie eie belang nie, is nie opgeblase nie. (Vgl. I Kor. 13:4-7) Inteendeel, om jouself lief te hê, is 'n wet van God. Die liefde doen die naaste geen kwaad nie. Liefde is die vervulling van die wet. (Rom. 13:10) "Het leven kan alleen in de zijnswijze van de liefde naar zijn wezen gekend worden ... hij kan alleen in de liefde tot zijn volheid komen." (Wijngaarden, a.w., p.115) Alhoewel ons nooit volkome kan word nie, ken ons ten dele dat die enigste weg na God toe die weg van Gods liefde na die mens toe is.

Selfkennis lei tot erkenning van eie swakhede en tekortkominge, maar maak ook bewus van eie krag en voortreflikhede. Kennis van die self is georganiseer en dinamies. (Purkey, 1970, p.7)

4.4.2 Evaluering van die religieuse in die ontsluitingsakt

Die Christelike onderwyser-opvoeder staan altyd onder die besef van sy roepingsvervulling. In die geestelike krisis waarin die wêreld tans verkeer (vergelyk al die sg. "lib"-bewegings, bv. Women's Lib, The Sex Lib, freedom lib, ens.), die sedelike en godslasterlike verval (vergelyk "pop"-opvoerings oor Christus se lewe en voorgenome films oor sy "intiemste lewe"), moet hy uiters bedag wees om die verval en die vertroebeling in die kind se gees raak te sien. Veral in stedelike gebiede waar redelike sterk konsentrasies van geskoolde en ambagslui gevind word in die nywerheids- en industriële gebiede, is die neiging tot vervlakking van lewenswaardes baie vatbaar. Volgens dr. J. Visser, direkteur van die Nasionale Produktiewi-

teitsinstituut, in 'n televisie-onderhoud op 12 Oktober 1976, vind 'n werksverwisseling van sestig persent jaarliks onder hierdie groepe plaas. Die eerste implikasie wat tref is die nie-permanenteheid van die huislike en gesinsopset en die daarmee gepaardgaande kerk- en skoolverwisseling. Sekularisasie en disintegrasie van 'n samelewingsverband en die ontworteling in gesinsverband, het al ernstige maatskaplike probleme geword. Die indruk moet egter nie hieruit geskep word dat almal van die sestig persent aan hierdie blootstelling skuldig is nie. Die gevaar wat wesenlik bestaan is die rusteloosheid, onsekerheid en onstabiliteit van die "trekarbeid" wat by die kind ge- week word en as "leerprobleme" in die klas uitkristalliseer.

Stoker stel dat die volk se toekoms "hang egter veral af van die fundamentele krisis - sy verhouding tot God". (Stoker, 1967, p.139) Die mens se vryheid tot keuse is gehoorsaamheid aan God; dit is roepingsvervulling. Eenheid van roeping is 'n eenheid van differensiasie omdat dit roepings op verskeie terreine verenig, bv. huwelik, gesin, volk, kerk, ens. (Ibid., p.135) In die kultuurvorming van die gemeenskap het die onderwyser 'n roepingsvervulling in die uitvoering van sy kultuur-taak. 'n Geordende Christelike samelewing - en in hierdie verband is die skool 'n soewereine samelewing - met al sy geordende roepings van gesin, kerk, skool, ens., wat mekaar komplementeer, het 'n "besondere bindingstaak in die gesekulariseerde massasamelewing". (Rosslee, 1976, p.12) (Beklemtoneur deur Trouens, herbinding of terugbinding is die wesenlike betekenis van die woord religie en is die neiging van die mens om hom te bind aan sy ware of vermeende oorsprong, anastaties of apostaties. (Vgl. Van Wyk, J.H., 1974(h), p.9) Die jeug wag op besielende en visionêre leiding, ook ten opsigte van die

kultuur. (Esterhuyse, 1976, p.11) Die onderwyser, met ander woorde, verskaf die beseelende en visionêre leiding om veral die jeug tydens sy kultuurvorming terug te bind aan sy Oorsprong. Om hierdie leiding met ootmoed te aanvaar, is daar sekere aspekte waarna die onderwyser-opvoeder getrou moet oplet tydens die religieuse ontsluitingsakt.

(a) Die religieuse bewussyn:

Dit is die hartingesteldheid van elke mens om hom te bind aan sy oorsprong. Elke daad wat hy pleeg, elke woord wat hy spreek, elke gedagte wat hy vorm, ontspring uit die hart. Die hart is die sentrum van die ekheid, selfheid of egoïsme. Die kind in sy afhanklikheid soek versekering by sy onderwyser van daardie dinge wat hy in sy ouerhuis ervaar het. Sou hy die warmte wat hy by sy ouerhuis ondervind het, by die onderwyser ervaar, word sy hartgerigtheid vasgelê. Sou hy warmte en geborgenheid by die onderwyser vind wat hy nie by sy ouerhuis ervaar het nie, bind die onderwyser sy hart vas aan die ware Oorsprong. In beide gevalle kry die kind sekerheid.

Die kind is hulpbehoewend, afhanklik en soekend. Hy is op opvoeding aangewese – eerstens by die ouerhuis en verder gesupplementeer of gekomplementeer deur die onderwyser. Die vasstelling van 'n kind se religieuse bewussyn is vir die Christelike onderwyser van die uiterste belang tydens sy aanvanklike bemoeienis met die kind. Sy eerste taak is om die band tussen God en sy geskape beeld te herstel. "Hierdeur word 'n integrale en radikale verandering te weeg gebring wat sy stempel op alle menslike handeling op alle lewensterreine afdruk". (Van Wyk, J.H., 57/74, p.2) Die kind openbaar sy hartingesteldheid in kinderlike opregtheid wanneer hy in sy ontmoeting met die onderwyser die belewenis ervaar dat hy en sy onderwyser gelyk-

waardig is voor God, maar nie gelyk is in ouderdom, kennis, gesag en status nie. Die kind sien op na die onderwyser wanneer die onderwyser nie neersien op hom nie.

(b) Gesag:

Gesag spreek uit die voorbeeld. Gehoorsaamheid aan die Goddelike norme spreek van 'n geordende innerlike wat geestelike wanorde en onsekerheid verydel. Gesag dui rigting aan wanneer dit "normatief-taakstellend" is. (Schoeman, 1975, p.49) Ware gesag kom dus van God af en die gesag van die onderwyser is verleende gesag. Hierdie verleende gesag is persoonlik en dinamies en nie absoluut nie; dit is begrensde gesag onder die wet van God. Deur die kind te leer om hierdie gesag te erken en te aanvaar, leer hy die kind om sy eie begrensde gesag sinvol en God-welgevallig uit te oefen. Die draer van die gesag is draer van die norm soos deur die wet van God geopenbaar is. Ware en egte uitoefening van gesag dwing ontsag en respek af, ook vir die wet van God. Die wyse van gesagsbeoefening- en aanvaarding spreek van die gesag van die gewete. Die werk van die wet is in die hart geskrywe, terwyl die gewete saam getuienis gee. (Rom. 2:15) Die gewete is die bewussyn van goed en kwaad; dit skep geen wet nie maar erken die wet. Die hart is die gewete.

(c) Vryheid:

Menslike vryheid is deur God aan die mens gegee deur oor die aarde te heers en dit te onderwerp. (Gen. 1:28) Menslike vryheid is dus "heerskappy in horisontale verband en vertikaal gegrond in die diens van God". (Stoker, 1967, p.169) Die mens het deur hierdie volmag vryheid om sy wilsbesluite uit te oefen. God is egter vrymagtig en beskik oor die mens se lot. Maar Hy het die mens 'n kiesvermoë geskenk en deur sy Wet hou Hy die mens verantwoordelik vir sy wilsbesluite. Daarom het die

mens deur sy vryheid die moontlikheid van onderwerping aan en gehoorsaamheid van die Wet en norme deur God ingestel, en is dit volgens die orde van die skepping. (Stoker, 1967, p.187) Deur sy vryheid van keuse, staan die mens eintlik voor twee moontlikhede: "om die goeie te doen wat God wil en hom dan vry sal maak; om die goeie te doen wat hy wil, maar wat hom daarmee onmiddellik in boeie sal slaan". (De Rougemont, 1974, p.49) Die mens se vryheid is gebondenheid en toerekenbare verantwoordelikheid aan die wil van God teenoor vrymaking van die wet van God en gebondenheid aan die hartstogte en sinlike wel-lus van die liggaam en gees. Vir die Christelike onderwyser bestaan daar geen teenstrydigheid in die bostaande stelling nie. Deur die kind te lei om sy kiesvermoë in diens van God te stel, lei hy die kind weg van die liberalisme om vrygemaak te word van die sonde en diensbaar te word aan die geregtigheid.

(d) Tug:

Die hartgerigtheid, erkenning van gesag, en die uitoefening van sy vryheid, plaas die mens onder die tug. Tug, dissipline en orde beteken eintlik min of meer dieselfde, maar kan op verskillende maniere toegepas word. Hulle moderne betekenis het die konnotasie aangeneem van betuelling en/of bestraffing. Die Skrif bepaal egter die wesenlike betekenis van tug dat God die mens tugtig omdat Hy hom lief het. Tugtiging is die behoudenis van die eer van God en die terugbinding van die hart van die mens na sy afdwaling. Tug is dus altyd 'n daad van liefde. Die mens neig tot sonde vanweë sy afvallige natuur. Hy moet dus gedurig vermaan word wanneer hy neigings tot afdwaling toon. Tug is derhalwe altyd aanwesig en is nie 'n pertinente aparte handeling nie. (Vgl. Waterink, 1964, p.97) Tug beteken dan ook nie altyd bestraffing nie. Dit is terugtrekking (tegen (Nedl.) = trek → tug) of terugbinding.

Dit is 'n daad van liefde om die ongehoorsame en/of afdwalende terug te trek na Christus. Tug is nooit vergelding nie.

Tug, en daarmee saam dissipline, is 'n innerlike gesteldheid (vgl. Kruger en Krause, 1974, p.324) en leer die kind om hom te gedra volgens reëls en orde en dat eerbied getoon moet word vir mense en dinge. Dit is dan die ken en erkenning van waardes in die lewe. (Waterink, 1964, p.98) Die werklike betekenis van dissipline is ook om te leer, kennismeedeling aan leerlinge of dissipels. (Vgl. Gunter, 1964(b), p.417) 'n Taksonomiese ontleding word hier vermy omdat dit hier slegs van belang is vir die onderwyser om bloot in sy daaglikse tugbeoefening op te let of die leerling vrywillig gehoorsaam is aan die leiding en lering van die ryper persoonlikheid. Indien die leerling volhardend weier om die gesag en tugbeoefening van die onderwyser te aanvaar, moet die oorsake bepaal word. Daarom is selfkennis deur die onderwyser noodsaaklik om te bepaal of die verkeerde benadering nie aanvanklik by hom is nie. Tweedens moet moedswillige oortredings gestraf word. Straf moet egter altyd saamhang met die houding van ongehoorsaamheid van die kind in die sfeer van die daaglikse tugbeoefening oor sy lewe. (Waterink, a.w.) Dit is 'n aksioma dat straf nooit uitgedeel moet word in 'n woedebui nie. Dit bereik die teenoorgestelde doel en verhard net die hart. Die kind sal, wanneer die verhouding tussen hom en die opvoeder reg is en hy weet waaroor die straf gaan en wat die komplikasies van sy optrede(s) meebring, gewilliglik hom aan 'n billike straf onderwerp. Die kind moet besef dat om te straf ook 'n moeilike taak vir die strawwer is, maar dat plig nie versuim sal word om dit uit te voer nie. Tug en straftoediening is in belang van die kind, maar dit moet geskied in lering en vermaning tot liefde en verheerliking van God.

4.4.3 Evaluering van die modale in die ontsluitingsakt

God het die mens en die aardegeskep deur sy skeppende Woord. Die mens is dienaar van God maar terselfdertyd medewerker. Die mens het 'n Goddelike oorsprong en daarom 'n Goddelike bestemming. Sy bestemming is dus geen tydelike bestemming nie, maar het 'n ewigheidsbestemming. Deur sy hart (gewydheid, religieuse terugbinding) styg hy bo die tydelike werklikheid uit en word al sy uitinge gerig op God, of iets in die plek van God gestel. Deur die hart (ekheid, selfheid, siel) en die mandaat wat die mens ontvang het (om die aarde te onderwerp en daaroor te heers), het die mens meer ontvang as enige van die ander skeppinge. Hy het Gods asem ontvang. Alhoewel die mens baie in gemeen het met die diere- en plantelewe, kan die mens nie met hulle geïdentifiseer word nie. Die "andersheid van die mens" (vgl. p.71) word gevind in die skeppingsfeit dat hy alleen van al die skeppinge die Asem ontvang het. Daarom is die mens "anders" en moet hy "anders" as die diere- en plantelewe behandel word. Op die subhumane of substraatkringe is daar gemene karaktertrekke, maar op die personele of superstraatkringe is die mens uniek.

Daar is vier strukture by die mens te onderskei maar nie te skei van mekaar nie. Daar is 'n gekompliseerde totaalstruktuur wat 'n enkaptiese geheel vorm met die laere (subhumane, substraatkringe) en die hoëre (personele, superstraatkringe) liggaamstrukture. Hierdie enkaptiese geheel is die uitdrukkingsveld van die menslike self van sy ekheid, selfheid, siel. (Vgl. Van Wyk, J.H., 57/74, p.2) Vir elke struktuur en modaliteit is daar wette deur God gegee waarvolgens elkeen homself moet gedra en hulle volg mekaar op volgens 'n bepaalde orde:

- (a) Die laagste orde is die fisies-chemiese struktuur wat die elemente vir die liggaamsbou bevat, soos die skelet, spiere, ens. Hierdie struktuur sluit die modaliteite van getal, ruimte, die kinematiese en fisiese (energie) in;
- (b) Die vegetatief-biotiese wat morfologies aan die voorgenoemde verbind is en wat die "lewe" bevat, gee leiding aan die fisies-chemiese deelstruktuur.
- (c) Die psigiese liggaamstruktuur is die sinnelike gevoelslewe van die mens. Dit is die onwillekeurige handelinge of reaksies wat volg op sekere situasies of prikkels.
- (d) Die hoogste struktuur is die normatiewe aktstruktuur en bevat die nege personale of superstraatkringe of normatiewe kaders. Hierdie kom tot uitdrukking in drie grondvorme, nl. ken, wil en verbeel. Hulle is weer gesetel in die hart, die diepste wese van die mens wat deur die modaliteit geloof gelei word.

Elkeen van hierdie strukture is gefundeer op die laere deelstrukture en kan nooit los van mekaar funksioneer nie. Elkeen van die hoëre deelstrukture gee weer leiding aan die benede strukture. Die normatiewe aktstruktuur plaas die stempel op die mens wat hom van die ander skeppinge onderskei en hom gevolglik nie kan verobjektiveer nie. As mens het hy deel aan al vyftien modaliteite en die hart gee rigting aan hierdie vyftien funksies, anastaties of apostaties, na God toe of in die afval. Die onderwyser moet die kind ken en evalueer in die uitlewing van hierdie funksies - soos deur die grondvorme ken, wil en verbeel geopenbaar word - as 'n "religieuse wese, geskape na die beeld van God". (Van Wyk, J.H., 57/74, p.4) Die onderwyser lei die kind en evalueer hom in die lig daarvan, dat sy hoogste funksie sy geloofsfunksie is en dat al sy ander funksies deur

die hoëre funksies gelei word. Omdat enige handeling deur 'n akt (innerlike werkzaamheid) voorafgegaan word, is die handeling normatief beoordeelbaar. Die handeling is toerekenbaar. Dit lei tot selfstandige verantwoording, neem die karakter aan van oorreding en oorhaling tot vrywillige handeling op eie verantwoordelikheid. Dit is gehoorsaamheid aan die wette en norme van God.

4.4.4 Evaluering van die temporele in die ontsluitingsakt

Die tyd is 'n reële maar tog abstrakte werklikheid. Die mens word gedurig gekonfronteer met die begrippe tyd, tydelike en verganklike. Vir die kind van jongs af is die tyd die reëlmaat waarmee dinge plaasvind. "De 'struktuur van de tijdservaring van het kind', of iets dergelyks, is dus in eerste instantie een kinderlijke vereenvoudiging van de vaak mathematisch-fysisch gekunstelde categoriën, systeembegrippen en ordeningen van het sociale leven bij de volwassene."

(Langeveld, 1967, p.44) Die meettyd is die werklike wat onder andere leer wat plig en taak is. Dit maak die mens bestendig en berekenbaar. Dit is ook die beleving van die verwagtinge. Langeveld meld ook dat tyd die verhouding van mense onderling orden, die pouse tussen die arbeid aandui en die vrye tyd meet. (Ibid., p.43) Van jongs af is die mens aan tyd onderworpe.

Die tyd laat die kind progressief volwassene word en sy handeling word in die tydsverloop in al die modaliteite uitgedruk. Die geestelike ontwikkelingsgang is 'n akt wat in die gees van die mens beslote bly. (Vgl. Schoeman, 1975, p.79) Maar juis hierin lê die belang van die onderwyser dat die werkzaamheid wat in die gees plaasvind behoorlik ontsluit en ontplooi word tot selfstandige verantwoording en tot vrywillige handeling op eie verantwoordelikheid. Die nou reeds gemeenplasinge stelling

van die individualiteit van die mens word weer eens bevestig omdat elke modale funksie by elke mens verskillend optree en vir daardie persoon op 'n spesifieke wyse fungeer. Met verloop van tyd ontwikkel die persoon dan sy individuele karaktertrekke, ooreenkomstig die bepaalde opvoeding wat hy kry in aansluiting by sy ingeskepe potensialiteite of moontlikhede. Dit is 'n tydsame verloop en as daar nie betyds ingegryp word om 'n afdwaling te voorkom nie, word die kind nie na God toe ontsluit nie.

"Die mens is temporeel, tyds (nie tydelik nie - hy het 'na liggaam en siel' 'n ewigheidsbestemming." (Van Wyk, J.H., 57/74, p.4) In die menswording van Jesus Christus kry ons die beeld van die ware mens soos God bedoel het hy moet wees. Maar deur Jesus Christus kry ons ook die beeld van hoe sondig die mens is want watter prys moes God nie betaal om die mens te red nie. In Jesus toon God in watter volmaakte harmonie Hy met die mens wil leef. Daarom, soos God vir die mens is, is die mens vir God. Daarom, met die intieme vervlegting van al die strukture, kunstig verweef in die normatiewe kaders, is die begin in die binding van die hart aan sy religieuse oorsprong en sy finale uiting in die pistiese of geloof in God. Die mens leef nie net vir die oomblik nie maar om sy ewigheidsbestemming na God toe te verwesenlik.

Die tyd druk hom op tipiese wyse in alle modaliteite uit volgens die wetsorde:

(a) Die natuurwetlike, substraatkringe of subhumane:

Die fisiese opvoeding van die kind is net so belangrik as die oogmerke vir die gesonde fisiese ontwikkeling. Die humanistiese beskouing, 'n gesonde gees in 'n gesonde liggaam, is net so van belang vir die Christenopvoeder omdat dit die

geestesgroei beklemtoon. Swak gesondheid kan 'n willose en verbeeldinglose kind veroorsaak. Verkeerde en misplaaste simpatie en oorbeskerming kan 'n negatiewe houding t.o.v. wilsbeoefening skep. Verwaarlosing van fisiese opvoeding, d.w.s. liggaamlike oefening, die waarde en adel van arbeid, is egter net so gevaarlik as oorbeklemtoning van byvoorbeeld sport, omdat dit 'n wanbalans by die kind veroorsaak. Nadruk moet gelê word dat 'n gesonde liggaam 'n gesonde uitkyk kweek. 'n Positiewe aanvaarding van die noodsaaklikheid van fisieke gesondheid beteken dat die kind nie liggaamsoefening of sport op skool as 'n willekeurige taak sien nie. Dit is 'n eis om te verseker dat sy liggaam 'n waardige tempel vir die gees van God is om in te woon. Vir die sieklike kind is dit noodsaaklik om te besef dat hy deur sy voorbeeld die fisiesbevoordeelde kind kan aanspoor tot aanvaarding van sy plig.

Die onderwyser-opvoeder staan gedurig voor die taak om op te let waar wangebruike plaasvind. Selfbevelekking, ooreet, die gevaar van permissiwiteit, dwelmverslawing, ens., word nie slegs beperk tot die jeugweerbaarheidsprogram nie. Persoonlike gesondheid lei nie alleen tot uiterlike sindelikheid nie, maar dui ook innerlike sindelikheid aan. Die mens is 'n dinamiese wese. Opvoeding is derhalwe ook dinamies. Dit leer nie vir die skool self nie, maar vir die lewe. Die onderwyser-opvoeder moet die lewe laat gedy, d.w.s. ontsluit in al sy fasette tot eer van God. In sy substraatkringe "vertoon die mens eienskappe wat hom besonder vatbaar maak vir die antisiperende ontsluiting van sy persoonlikheid".

(Schoeman, 1975, p.95)

- (i) Die getalsmatige: Dit is die opvolging van fases in sy natuurlike ontwikkeling. Die volgorde is onomkeerbaar

en volg 'n natuurlike en algemene patroon vanaf geboorte tot by afsterwe.

- (ii) Ruimtelike: Dit is die gelyktydigheid van mense, dinge en gebeure, d.w.s. wanneer sekere aspekte aanwesig is op 'n bepaalde tyd. Die situasies waarin gelyktydigheid plaasvind wissel van oomblik tot oomblik. Dit is vir die onderwyser noodsaaklik om op die bepaalde tydstip die essensiële opvoedingsituasie daar te stel of te wysig wanneer ingryping noodsaaklik is.
- (iii) Kinematiese: Dit is die bewegingsduur. Daar is altyd beweging die-toekoms-in. Daar is dus gedurende fisiese en geestelike voortgang. Met die voortgang van die ontsluitingsgebeure is daar geleidelike onttrekking aan die kant van die onderwyser wanneer die kind al hoe meer tekens van selfstandigheid en verantwoordelikheid toon.
- (iv) Fisiese: Dit is die duur van energiewerking of prosesse wat ondergaan word in die lewensiklus. Hierdie prosesse maak opvoeding moontlik omdat ryping of maturasie in die energiewerking van die brein en liggaamlike ontwikkeling plaasvind. Fisiese tyd is meetbaar.
- (v) Biotiese: Opvoeding word ingestel op die liggaamlike groei. Saam met die liggaamlike groei vind ook geestelike ontwikkeling plaas, alhoewel eersgenoemde nie noodwendig geestelike groei impliseer nie. Daar is verskillende periodes of fases waarin sekere groeiprosesse tot uiting kom. Opvoeding gaan hand aan hand met die lewensontwikkeling van die kind en pas daarby aan. Groei kan nie verhaas of vertraag word nie; die biologiese prosesse gaan voort soos die erflikheidseienskappe dit bepaal. Innerlike groei kan egter vermink word deur

sekere eise te stel waaraan nie voldoen kan word nie. Die tyd moet geleë wees, of "veral metode en inhoud (moet gewysig word) ooreenkomstig die lewensontwikkeling van die opvoedeling". (Van Wyk, J.H., 1974(b), p.19)

- (vi) psigiese: Die psigiese modaliteit of liggaamstruktuur is die emosionele of gevoels- of affektiewe lewe van die mens. Kennis van die bepaalde emosionele gewaarwordinge op 'n bepaalde periode of fase van ontwikkeling is belangrik. Belewings van emosionele gewaarwordinge het 'n abstrakte tydskuur by verskillende mense. Sekere gevoelens mag van korte duur "voel", terwyl ander "voel" asof hul le langer duur. Aangename en onaangename gewaarwordings word op hierdie wyse ervaar. (Vgl. Coetzee, C.J., 1976, p.60) Spanning, stremming, vrees, angs, en enige ander onaangename gewaarwording is dus geneig om 'n groter indruk te maak op die psigiese liggaamstruktuur - met gepaardgaande implikasies en komplikasies tydens die opvoedingshandeling. As nog onontslotene kan die kind nie dieselfde intensiteit van spanning en ander negatiewe gevoelens soos die volwassene beheer nie; hy raak maklik verward, versteurd en neuroties. Spanningstoestande moet dus in die skoolatmosfeer, klaskamersituasie en persoonlike ontmoeting vermy word.

Wanneer daarenteen, spanningstoestande opgemerk word, is dit die onderwyser se taak, verpligting, roepingsvervulling, om die oorsake vas te stel en uit die weg te ruim. Die emosionele lewe van die kind moet op positiewe wyse verdiep word. (Schoeman, 1975, p.97) Positiewe wyses dui op 'n wesenlike begrip gebaseer op 'n kennis van die bewussynslewe van die kind. Vrees, as voorbeeld by 'n kind, is

gewoonlik 'n onidentifiseerbare (vir die kind) vrees wat moontlik sy oorsaak het by die ouerhuis of eerste onderwysjare weens straf oor 'n oortreding wat begaan is. So is daar die sg. simboliese vrese, angste, ens., waarvoor daar nie 'n direkte verklaring is nie omdat die oorsprong daarvan vergeet is. (Vgl. Mussen, e.a., 1963, pp.407-409) Deur op hierdie simboliese vrese te speel of hulle te ignoreer, kan daar geen positiewe verdieping wees nie. Die opvoeder moet bedag wees dat hy in sy opvoedingsbemoenisse 'n ewewigtige integrering van die emosionele gevoelslewe met die normatiewe kaders bewerkstellig. (Schoeman, 1975, p.97)

Gevoelens soos woede, jaloesie, selfhandhawing, selfsugtigheid, ens., is natuurlike reaksies van veral die kind en kan nie uit sy persoonlikheid geweier word nie. Hulle kan wel beheer en op 'n beskaafde wyse gekanaliseer word. (Ibid., p.98) Die gevoelens kan bestendig word. Die onderwyser moet dus uit sy opvoedingshandeling sulke situasies verwyder wat tot frustrasie en spanningstoestande kan lei. Negatiewe gevoelens moet nie verdiep word nie. Die onderwyser is gevolglik altyd in antisipering met sy opvoedingstaak besig.

(b) Die normatiewe, superstraatkringe of personele:

(i) Analitiese: Die wêreldlike struktuur is logies. Een gebeurtenis gee aanleiding tot 'n ander, of is die natuurlike uitvloeisel van 'n kombinasie gebeurtenisse. Denke, rede, ontluiking, ontsluiting, en so meer, volg hierdie patroon. Die opvoedingshandeling toon derhalwe ook 'n logiese volgorde, soos bv. van die bekende na die onbekende om 'n logiese volgorde en inenskakeling van feite te bewerkstellig. Vanweë die klem wat

op die ontwikkeling van die logies-analitiese denke val, bestaan die wesenlike gevaar dat verabsoluttering van die één komponent van die aktstruktuur kan plaasvind. Huidige stelsels wil te veel nadruk lê op denk- en geheueskolling met nêgtering van die totaliteitsbeginsel. Uit die resultate wat uit die eensydige meting van die logiese denke kom, wil die mens gemeet word. Daar kan nooit sprake wees van die meting van die mens nie, maar wel die psigologiese samestelling van die mens. (Van der Walt, J.S., 1974, p.1) Alhoewel die ontwikkeling van die denke wel belangrik is, vorm dit nie die essensiële wese van die mens nie. Dit is slegs een aspek van die totale beeld van die mens van God.

Leiding in die gebruik van 'n logies-analitiese vermoë maak dit vir die mens moontlik om sy beskikbare kennis te gebruik vir afleidings om nuwe velde vir kennis oop te dek. Die ontwikkeling van die denkprosesse volg 'n logiese weg:

- (1) Die bevattings- of bewuswordingsfase (apprehending):
 - aandag,
 - waarneming,
 - kodering.
 - (2) Die verwerwingsfase (acquisition):
 - (3) Die bewaringsfase (retention):
 - retensie (short term memory),
 - geheuebewaring (long term memory).
 - (4) Die herroepingsfase (recall):
 - herkenning,
 - herroeping van verbale informasie,
 - herstelling en oordrag van intellektuele vaardighede.
- (Gagné, 1970, hfstk. 3)

Denke volg op aktiwiteit, maar dit het slegs sin wanneer dit in totaalverband met al die ander normatiewe kaders staan.

Denke, of die logies-analitiese vermoë, is 'n innerlike werksaamheid wanneer die werklikheid op sy selfheid betrek word. Al sy lewensuitinge word deur hom op sy religieuse selfheid gerig.

(ii) Historiese: Dit is die beskawingsontwikkeling. Die mens het 'n geskiedenisverloop en die opvoeding wat suiwer 'n menslike aangeleentheid is, is histories gefundeer. Die mens het derhalwe ook 'n toekomsverwachting. Die Skrif toon duidelik die geskiedenis van 'n begin wat na 'n bepaalde doel ontwikkel en wat hierdie doel sal bereik. As Christene is daar die wete dat nuwe dinge kom, bv. 'n nuwe hemel en nuwe aarde. (Vgl. Openb. 21) Dit is die egte toekoms. Wanneer die mens uitvoering gee aan die opdrag dat hy die aarde moet onderwerp en daaroor heers, is hy besig met kultuurvorming. Kultuurvorming het 'n toekomsverwysing om die wêreld "tot 'n sinvolle, Godwelligevallige ontsluiting te voer". (Schoeman, 1975, p.103) Die gedurige wisselende karakter van die samelewing noodsaak om die kennis wat die verlede verskaf het, sinvol toe te pas. Dit is dus vernuwing op bestaande gebruike en gewoontes om te voldoen aan nuwe eise. Veral die verswelging van die mens en die verlies van sy identiteit in die massasindroom vereis 'n nuwe perspektief op die omhoogleiding van die mens om God se doel te bereik.

Elke kultuur deur die geskiedenis heen ondergaan vernuwing en daar word verbeterings in die struktuur teweeggebring. Die onderwyser in die uitvoering van sy Goddelike opdrag vind geleentheid om die goeie uit die verlede te neem en daarop voort te bou. 'n Gebalanseerde en geldige historiese rekord van die kind in sy sorg, bied die onderwyser die geleentheid om die goeie hoedanighede, karaktertrekke en eienskappe van die kind

daaruit te gebruik en daarop voort te bou. Dit bied gulde geleentheid om die negatiewe eienskappe wat daarin voorkom deur positiewe optrede te neutraliseer en uiteindelik te elimineer. Harmonie word bewerkstellig want die onderwyser weet waar hy kan ingryp sonder om meer verwarring te veroorsaak. Dit toon ook die tempo van sy leerstofaanbieding en die intensiteit van die leerstof aan. Dit lei tot verindividualisering en differensiering.

(iii) Linguale: Dit is die taalgebruik, of simboliese betekening waarin 'n persoon homself kan uitdruk om homself begrypbaar te maak en om andere te begryp. Om dit te kan doen is daar sekere norme waaraan die taalgebruik moet voldoen om dit algemeen begryplik te maak. Taalopvoeding is gevolglik uiters belangrik en neem trouens die grootste gedeelte van die leerang in die laerskool in beslag. Effektiewe kommunikasie berus op die logiese formulering van gedagtes, logiese inspanning van die norme vir taalgebruik en die uiting daarvan op logiese wyse wat sin maak aan andere. Die wyse waarop taal gebruik word, spreek ook van 'n geordende en gedissiplineerde geestesbestel. Taal het ook 'n ambivalente karakter deurdat dit kan verheerlik of vervloek. Dit sal gemeenplaisig wees om die onderwyser se taak hier uiteen te sit.

Taal is die uitdrukkingsmedium van die kultuur. Die onderwyser kan deur die taalgebruik van die opvoeding baie akkuraat bepaal wat die opvoedingspeil van die ouerhuis is, of ook die omgewing waarin die kind beweeg en wat 'n sterk invloed op sy taalgebruik uitgeoefen het. Taal is ook die barometer van die ontwikkelingspeil van die opvoeding in die opvoedingsgebeure. Funksionele gebreke, soos hakkell, stotter, onduidelike spraak, ens., kan 'n baie duidelike beeld van die angstoestand

van 'n persoon aandui. Die teenoorgestelde, bv. oormatige selfvertroue, aandagsoekery deur gedurig te onderbreek, is alles faktore wat gebrekkige opvoedingsmetodes by die ouerhuis kenmerk. Deur taal word persoonlik kontak gemaak en dien die voorbeeld van die onderwyser om taal tot aanbidding van God aan te wend.

(iv) Sosiale: Dit is die omgang en verkeer tussen ouers en kind, kind en kinders, en onderwyser en kind. Geen mens kan geïsoleerd lewe nie en daar is die drang om met andere te verkeer en te kommunikeer. 'n Gesonde verhouding onder maats dui op goeie menseverhoudinge. Afsondering en onttrekking dui op 'n leemte in die sosialiseringaspek. As mens is die opvoeding aangewys op ander mense vir sy opvoeding en in besonder op volwassenes. Sosiale omgang en verkeer, veral met die doel op ontsluiting, moet tot 'n welaangepaste en aanvaarbare lid van die gemeenskap lei. Dit is 'n besondere behoefte (vgl. p.88) van die kind om erken te wil word, en wanneer dit nie plaasvind nie, word 'n uiters ongelukkige kind geskep. Daar moet dus tussen onderwyser en leerling 'n ontmoetingsituasie geskep word waar warmte kontak gemaak word. Agting wat by die kind deur die onderwyser gekweek word wat hom help om homself te verwesenlik, dra baie by tot die skep van beter menseverhoudinge met andere.

Sosiale rangorde en die erkenning van 'n status is 'n Goddelike instelling. 'n Gebalanseerde persoonlikheid erken en eerbiedig 'n meerdere, veral as hy agting en respek deur sy optrede afdwing. Daarteenoor kan 'n meerdere uit hoofde van sy aanstelling nie altyd agting en respek afdwing nie. Eerbiediging van die amp van die persoon dui op gehoorsaamheid aan die sosiale norme. Disrespekvolle en neerhalende opmerkings, bv.

ten opsigte van prefekte, ander onderwysers, ens., van leerlinge toon dat daar ingrypende herstelwerk deur die onderwyser gedoen moet word. Sosiale rangorde en sosiale opvolging is 'n tydsame verwerwingsproses en die kinders moet opgevoed word om dit so te aanvaar.

(v) Ekonomiese: Dit wys op die ekonomiese besteding van tyd, materiële dinge, aandag en energie. 'n Ewig in die besteding van bogenoemde en ander aspekte moet geskep word in die bedrywighede wat beoefen word. Opvoeding om 'n ewig te bewerkstellig beteken 'n harmoniese ekonomie by die leerling. Die neiging by leerlinge om besondere aandag te gee aan dié vakke/dinge waarvan hulle hou en die onaangename af te skeep, is 'n onekonomiese besteding van arbeid, kragte en belangstelling. Hierdie besondere belangstelling kan met vrug gekanaliseer word en is aanduidend van besondere vermoë en talente. Wanneer die besef tuisgebring word dat daar 'n verband is tussen die dinge wat hulle graag wil doen en moet doen om 'n balans te bewerkstellig, is dit ekonomiese besteding aangesien dit latere probleme en moeite uitskakel. Die traagheid om 'n bepaalde ongewilde opdrag uit te voer is 'n natuurlike tendens, maar juis daarom moet dit so spoedig moontlik uitgevoer word omdat die onaangename spanning net uitgerek word.

Opvoeding tot 'n ewigtige besteding van tyd, arbeid en energie is 'n besparing. Enige tekens tot verkwisting (die snoepwinkel), vermorsing (papier rondstrooi, toebroodjies in die vullisblik), en oordadigheid (onnodige tierlantyntjies soos boekversiering, persoonlike bybehore) dui op 'n gebrekkige balans of gebrek aan besef van die implikasies van onekonomiese gebruike.

(vi) Estetiese: Waardering van die skone, of skoonheidsin dui daarop dat die persoon in harmonie staan teenoor dié dinge wat tot hom spreek, hetsy uit 'n kunswerk, natuurtoneel, musiek, ens. Die ekonomiese word ook aangespreek wanneer dit om die oormaat kleur, klank, ens. gaan. Die ontwikkeling van 'n estetiese gevoel of waardering hang saam met die kultuur waarin die kind opgroei. Die opvoedingsfeer bepaal hoe daar onderskeid gemaak word tussen prulwerk en kunswerk. Gevoel of waardering is nie noodwendig net aangebore nie, maar vereis ook opvoeding om tot ontsluiting te kom. Kuns besit 'n verstaanbare (logiese), historiese (stilistiese), linguale (simboliese) en sosiale onderbou. (Schoeman, 1975, p.109) Dit word op analogiese wyse vasgestel. Maar die estetiese is nie beperk tot slegs kunsaspekte nie. Dit strek oor die hele lewensterrein uit, bv. taalgebruik, voorkoms, kleredrag, dra van persoonlike toebehore, optrede teenoor minderes en meerderes, selfs in die voorkoms en die bestuur van 'n motorkar. Daar is baie fasette waarin die estetiese geopenbaar kan word, maar veral in die openbaring van sy geloofslewe lê hy die Godwelgevalle estetiese norme bloot.

(vii) Juridiese: Dit is die geldigheidsduur. In elke ontwikkelingsstadium van die kind geld sekere toegewings omdat hy nog nie 'n onderskeidingsvermoe van die aanvaarde norme na behore ontwikkel het nie. Namate hy ouer word kan dieselfde toegewings nie meer geld nie en moet hy toenemende verantwoordelikheid vir sy optredes aanvaar. Die reg en geregtigheid teenoor elke persoon word bepaal deur die mate van verantwoordelikheid wat hy in sy ontwikkeling (fisies) en ontsluiting (geestelik) aanvaar of verkry. Die geldigheidsduur wissel van persoon tot persoon en daarom moet 'n groot mate

van versigtige diskresie aan die dag gelê word wanneer vergelding vir optrede geëis word. 'n Sin vir geregtigheid moet by elkeen gekweek word, ook by dié een van wie verantwoording geëis word. Reg en geregtigheid in menseverhoudinge, d.w.s. erkenning van die voorregte en regte van 'n persoon, laat nie toe dat oorheersing plaasvind nie. 'n Vergewensgesindheid - nie die geval van bloot die ander wang gee nie - kweek wellevendheid wanneer die betugtigde berou toon. Andersyds is dit nodig om die ander wang te draai wanneer opvolghandelinge na wraak wys. Reg en geregtigheid geskied alleen waar dit in liefde beoefen word.

(viii) Etiese: Dit is morele liefde of die deugsamheid van die liefde wat onderling tussen mense ervaar word vanaf geboorte tot die sterfdag. Die mens is afhanklik van liefde netsoos hy afhanklik is van die gemeenskap met andere. Liefde in wese (vergelyk die Liefdesgebed) is die vrye deelname in die lewe van 'n ander en die toelating tot deelname in die eie lewe sonder om in beslag te neem of te beset. (Vgl. Wijngaarden, 1963, p.112) Dit is sinsverbondenheid en die bereidheid tot oorgawe - nie slaafsheid nie. Die liefde kan dus nooit los van die sedelike staan nie; intendeel, dit is intens verweef met al die normatiewe kaders. Daarom is liefde nooit gesentreer om die eie nie, maar versprei en gaan uit van die eie liefde (... lief hê soos jouself). Oordrewe selfliefde (egosentrisme, egotisme, egoïsme) en altruïsme is twee aspekte van kardinale belang vir die onderwyser aangesien hulle op 'n wanbalans dui. Beide is onregverdige liefde want dit eis te veel van die andere en die self. Morele liefde word geopenbaar onder andere in die eerbied en respek wat getoon word vir die eiendom van andere, optrede teenoor minderes (ook diere), en

die voorkoming van besoedeling in die vrye natuur, openbare plekke, ens.

(ix) Pistiese: Dit is die oorsprong en die kulminering van al die modaliteite en word gevestig in die geloof en vaste vertroue in die soewereine God. Wie steeds in die verlede of die toekoms gerig is, ontduik die verantwoordelikhede van die hede en werklike lewe wat alleen nou ontmoet, geleef en geken kan word. So iemand leef nie ten volle nie. Die kind moet nou ontsluit word om die Oorsprong van die verlede, hede en toekoms op sy selfheid te betrek om ten volle te kan lewe.

Netsoos die geval is met die ander aktstrukture met hulle intieme vervlegtheid van mekaar, loop die geloofslawe van die kind van 'n nafewe en kinderlike vertroue tot 'n volle oorgawe in sy volwassenheid. Die kind gaan deur sekere periodes waar hy oor sy onsekerheid en vertwyfeling gelei moet word. Die opvoeder - ouer, predikant, onderwyser - sal op een of ander stadium leiding en versekering moet gee, of as instrument optree, mede-arbeider van God wees om die hart weer opnuut vas te bind. Die klaskamer bied goeie geleentheid om die vertwyfeling op te merk want dit sal op een of ander wyse gereflekteer word in die werk of verhouding met die onderwyser - mits 'n vertrouenshouding tussen leerling en onderwyser bestaan.

Die kind moet gelei word om sy geloofslawe te verdiep deur die onderwyser wat deur sy eie voorbeeld van geloofsekerheid spreek. Die menslike lewe is voortdurend in 'n toestand van ontwikkeling, terwyl die menslike gees voortdurend in 'n toestand van ryping en konsolidasie is. Die aanvaarding van sin in die lewe is in wese 'n religieuse probleem. Dit is egter nie moontlik sonder geloof as mag in die lewe of as mag wat daaragter staan nie.

(Wijngaarden, 1963, p.199) Die aanvaarding van die sinvolheid van die lewe is 'n daad van ryphed en konsolidasie en het as voorwaarde die aanvaarding van die lewe as taak, as opdrag en die verwerking van al die genoemde kaders tot 'n sinvolle eenheid. Volle oorgawe is gehoorsaamheid aan God se kultuuroopdrag, maar oorgawe is nie 'n eermalige daad nie. Dit is 'n voortdurende stryd met die self en die ek-handhawing om weer die innerlike vryheid te verower. Oorgawe is die vrywillige terugbinding van die hart aan die religieuse Oorsprong. Die Christenvolwassene is in voortdurende stryd met homself om sy beslag te behou. Die volwassene-wordende het leiding van die Christenopvoeder nodig wat die stryd stry en gestry het.

Van Zyl neem hierdie gesamentlike stryd bondig saam:

"Agting vir die waardigheid van die medemens wat nie tot 'n middel vir eie gewin gedegradeer mag word nie, dui op self-respek. Die adel van menswees kom nêrens so mooi tot uitdrukking nie as wanneer mense saam in grenssituasies as noodsituasies verkeer nie". (Van Zyl, P., 1973, p.215)

"Ons hulp is in die Naam van die Here wat hemel en aarde gemaak het." (Ps. 124:8)

4.4.5 Evaluering van die individuele in die ontsluitingsakt

Daar is deurgaans in hierdie studie nadruk gelê op die individualiteit van die mens, sy uniekheid, oorsprong, wese en bestemming. Die mens het sy eie identiteit. Hoe hy aan hierdie identiteit kom, is 'n tydsame, komplekse, ingewikkelde, innige vervlegting van ontelbare faktore, invloede, en talle meer wat hom sy unieke persoonlikheid verskaf. Volgens Waterink is die woord persoonlikheid afgelei van persoon wat oorspronklik masker beteken het tydens toneelspel in die verre verlede. Iemand het 'n rol gespeel deur 'n masker op te sit. Met tyd en byvoegsels aan die oorspronklike betekenis, het dit

vandag die konnotasie van iemand wat sy eie betekenisvolle rol in die lewe vervul. (Waterink, 1964, p.10) Hoe suksesvol hy hierdie rol sal vervul, sal afhang van sy leermeester. Die sfeer waarin 'n kind opgroei is beslissend vir sy persoonlikheidsvorming. (Ibid., p.19)

Die betekenis van die individuele in Goddelike verband waarin die oorsprong, wese en bestemming van die mens uitgestippel word, kan seker nie mooier uitgedruk word as in die woorde van Elizabeth Eybers nie:

"in haar, wat die onsterflikheid bewaak
ontkiem die toekoms in die flou getik
van lewe wat voorwêreldlik ontwaak".

(Die Vrou in Die Vrou en ander verse)

In hierdie vers word drie kernfrases gebruik wat vir die Christenopvoeder van kernbelang is, nl. onsterflikheid, ontkiem die toekoms en lewe ontwaak. In Gen. 3 het God die mens veroordeel weens sy ongehoorsaamheid teenoor Hom en so sy toorn verwek het. Weens hierdie oersonde en die mens se neiging tot onboetvaardigheid, is die wet van ons bestaan om vir die dood te lewe. (Vgl. Kraemer, 1958, p.273) Waar die loon van die sonde met die dood voorgehou word, het ons egter die belofte van die ewige lewe deur die genadegawe van God. (Rom. 6:23) Die mens kan uit die dood die ewige lewe ingaan deur die geloof in die Here God. (Joh. 3:15,16; 4:14; 5:24; 20:31; Rom. 10:9; ens.) Die ewige lewe is om ná hierdie lewe volkome saligheid te besit en God vir ewig daarin te prys. (Heidelbergse Kategismus, Vr. 58 en antwoord) Alleen God is onsterflik (I Tim. 6:16), maar die mens kan na hierdie lewe alleen onsterflikheid verkry wanneer hy in hierdie lewe deur die Goddelike genadegawe herskape is deur die herstelling van die beeld van God met die versoeningsdood van Jesus Christus.

Met die bevrugting in die moederskoot begin die ontkieming van die toekomsverwachting van die mens. Wanneer hy uit die moederskoot in die lewe ontwaak, word sy liggaam die bewaarder van die Heilige Gees, die sterflike word met die Onsterflike bekleed. (Vgl. I Kor. 15:54)

Elke individuele persoonlikheid het hierdie wonder, vanaf die eerste oomblik van lewe, in hom opgesluit – om sy ewige bestemming terug te vind. Die onderwyser het as Goddelike opdrag "n doel- en roepingsbewuste, waarheidgenormeerde en intramenslike handeling waarby (hy) (ek voeg by) n mondige persoon uit liefde vir God en die naaste gedronge en in volle besef van die roeping tot kosmosontsluiting" elke kind in sy sorg toevertrou sal. "help, lei, rig, oorhaal, vorm en so ontsluit", (Van Wyk, J.H., 57/74, p.10) dat hy, die ormondige, sy eie betekenisvolle rol (tot alle goeie werke volkome toegerus) in die lewe sal vervul. Dit impliseer dat geen verabsolutering van eie identiteit kan plaasvind nie; dat die kind geen gemene veelvoud is nie maar dat die veelheid van al sy moontlikhede in sy eenheid opgesluit lê; dat hierdie veelheid in eenheid so ontsluit word dat hy sy hele (hierdie) lewe in diens van God, sy naaste en kosmosontsluiting stel.

Die kind het aanspraak op hierdie reg van hulp, leiding, ens., want hy kan homself nie opvoed, vorm en ontsluit nie. Hy het aanspraak daarop dat hy as persoonlikheid persoonlike aandag moet kry. "Die vlees van die mens is anders as die vlees van die vee." (I Kor. 15:39) In sy natuurwetlike opset word hy "as natuurlike liggaam gesaai", maar deur sy norme word hy as n "geestelike liggaam opgewek". (I Kor. 15:44) Hy kan dus nie as n massamens of individualis gekondisioneer, afgerig, gedresseer of selfs geprogrammeer word nie. Hy is n individu,

geskape na die beeld van God. Sy "lewe wat voorwêreldlik ontwaak" is die belofte van ontsluiting tot eer van God.

4.5 Die onderwyser as evalueerder/diagnostikus

Die wêreld waarin die kind beweeg, is die wêreld wat beoordeel moet word. Dit is nie die wêreld wat die onderwyser op die kind afdwing wat 'n ware beeld van die kind weergee nie. Wanneer die onderwyser begin eise stel, onbillike verwagtings koester, beset hy die wêreld van die kind wederregtelik. Daar is nie ontmoeting nie, maar oorheersing. Die wêreld wat hy dan eintlik beoordeel, is sy eie spieëlbeeld. Miskien net so verwarrend vir hom as wat dit vir die kind moet wees. Sogenaamde leiding kan soms op "een ezeldrijver lijkt", "dat het overvraagde, eenzijdig op prestatie ingestelde kind een gedresseerd kuddediertje dreigt te worden". (Langeveld, 1967, p.50)

Die onderwyser as evalueerder, afgesien van sy taak as ontsluiters van Gods beeld, moet met takt, insig en met 'n begrip van die wêreld waarin die kind beweeg en leef, nie alleen die kind beoordeel nie, maar ook 'n juiste skatting maak van wat die kind op homself sonder spanning kan neem. (Ibid.) 'n Kind kan nooit onder spanning van angs (in sy verskeie nuanses) sy beste prestatie lewer nie, maar kan gelei word om met meer inspanning na sy optimale prestatie te strewe. Tereg stel Langeveld dat 'n onderwyser "een amfibie" is: hy moet tuis wees in twee wêreldes - dié van die kind en dié van sy taak. (Ibid.) Dit is onweerlegbaar dat die onderwyser nie sy taak kan uitvoer as hy nie ten volle ingelig is waaroor sy taak gaan nie. In die "neutrale" opvoeding word te veel nadruk gelê op die nuttigheidsaspek van die mens, dat hy 'n bruikbare rat in die samelewing moet wees, dat hy nie 'n oorlas vir die staat moet word nie. Alhoewel die klem verskuif het na individualiteits-"ontwikkeling", is die

klem steeds selfsugtig omdat die mens bruikbaar opgelei moet word - vir die handel, nywerheid, staat, en so meer.

Die Amerikaanse demokratiese beginsel (all men are created equal), die ontwaking (opruiling) van Swart nasionalisme (Black power, black is beautiful) dwarsoor die wêreld om erkenning van gelyke regte, die Russiese ekspansionisme (die filosofie van die grafskrif - dr. A.J. du Plessis, R.A.U.) in Afrika om totalitêre state aan te moedig en beslaglegging op al die aktiwiteite van die mens, gaan slegs om die politieke opset dat geregtigheid aan almal gelyk moet geskied. Maar die Goddelike reg van die individue word verswelg in die "great society" saam met die "great morality" en dit gaan om groepe mense in verskillende verbande. Die huidige tydsgees en geestelike krisis van die wêreld skep 'n vrugbare teelaarde vir vreemde invloede op 'n groot deel van ons bevolking. As in aanmerking geneem word dat reeds in 1970 87% van die R.S.A. se blankes in stede in dorpe saamgetrek is (Oosthuizen, 1976, p.22), meer as 55% van die Afrikaanssprekende bevolking standerd agt of laer onderwyskwalifikasies besit (Ibid., p.25), dat 60% en meer van laasgenoemde groep jaarliks van werk verwissel (vgl. p.138), kan die negatiewe inwerking van vreemde liberalistiese en permissiewe kulture nie veronagsaam word nie. Dit geskied veral wanneer die onderwyspeil laag is en lewenswaardes oppervlakkig gestel word vanweë sensasiebeluste films, prenteverhale, "statussimbole" soos opgewarmde motors, gewaagde kleredrag en popmusiek.

Die onderwyser wat sy roeping veronagsaam, sy taak nie ken nie, die oorsprong, wese en bestemming van die mens negeer, staan skuldig aan verraad teenoor God, die mens en die kosmosontsluiting. Hy verkrag sy eie selfheid as kultuurarbeider mede

saam met God. Daar is reeds die aanklag dat skole nie potensiele afwykendes uitken en verwys nie. Die onderwyser het 'n omvattende taak om nie alleen te onderrig nie, as ontsluiting op te tree nie, maar ook as evalueerder op te tree en tydig in te gryp en te herstel. Verwysing, bestraffing en veroordeling is nie die oplossing na oortreding nie. Betydse uitkenning en remediërende optredes kan reeds baie ewels oplos bv. uitkenning van psigopate of skool. (Bodemer, 1976, in Die Vaderland, 22 Oktober 1976) Die onderwyser moet beseef dat hy kinders in sy klas sal hê wat probleme het en probleme is. Sommige is fisies versteurde kinders wat nie betyds geïdentifiseer is nie en gevolglik leerprobleme ontwikkel het. Ander is probleemkinders as gevolg van versteurde opvoedingspraktyke. Verwysing van kinders met fisiese gebreke, bv. outistiese, hardhorende, breïndisfunksie, ens., na gespesialiseerde hulpverleningsinrigtings, kan tot onmiddellike terapeutiese behandeling lei en vertraging/agteruitgang in die leerhandeling uitskakel. Probleemkinders kan dikwels voorbeeldige kinders word slegs met die korrekte benadering, bv. aanprysing, aanmoediging en waardering vir gelewerde werk al is dit nie in die oog van die onderwyser volgens klasstandaard nie. Uitkenning van probleemkinders verg geen spesialiste kennis nie. Positiewe optredes tot herstel verg egter insig, begrip en geduld - en altyd geloof in die goeie werke.

Die wêreld van die kind is 'n ingewikkelde situasie. Die implikasie word al lank reeds beseef, daarom die baie kinderwetenskappe om die wêreld van die kind te ken. Maar die doel van opvoeding gaan nie net om die kind te ken nie, maar "die ontsluiting van die kind tot mondige volvoering van sy Goddelike roeping en taak van Godsliefde, naasteliefde en kosmosontgin-

ning". (Van Wyk, J.H., 57/74, p.11) Die onderwyser kan alleen waardeer of die ontsluiting wel so plaasvind as hy sy Goddelike roeping en taak van Godsliefde, naasteliefde en kosmosontginning self ken.

Aanvanklik is die vier vrae gestel: Wie is ek? Wie is jy? Wat moet ek doen? Wat verwag ek van jou? Die vraag is nie meer waar die mens vandaan kom nie; die antwoord wat gesoek word is: Waarheen is jy op pad? Op watter pad moet ek wees om jou op die pad te hou?

"Moenie oordeel volgens wat julle sien nie, maar oordeel 'n regverdige oordeel." (Joh. 7:24)

HOOFSTUK 5

5. DIE RESULTAAT VAN DIE EVALUERING

Probleemstelling: Dit word beseft dat die term resultaat semanties korrek mag wees, maar die konnotasie dui egter op 'n objektiewe beeld of 'n onpersoonlike simbool van die uitslag. Die term produk toon 'n onpersoonlikheid wat ook nie met die gees van die studie saamval nie. Weens die gebrek aan 'n omskrywende of deskriptiewe term, moet die resultaat van die evaluering gesien word as die uitslag van die uitwerking van die persoonlikheid van die opvoeder op die gees van die opvoedeling tot ontsluiting van al die normatiewe kaders.

Die evalueringshandeling, wat trouens 'n integrale deel van die opvoedingsgebeure vorm, is deurgaans 'n persoonlike situasie. Met situasie word nie gefimpliseer dat 'n doelbewuste, beplande situasie geskep moet word – soos in die geval met toetse en eksamens – om te evalueer nie. Evaluering is heeltyds, deelnemend, en intens vervleg met die ontsluitingsakt. Daar is eerstens 'n persoonrelasie waar gees op gees inwerk, d.w.s. 'n ek-jyrelasie. Tweedens is daar 'n waarnemingshouding of objektiewe beskouing van die ontsluitingshandeling self, d.w.s. 'n ek-ditrelasie. Die ek-jy- en ek-ditrelasies,* hoewel hulle onderskeibaar is, is nie skeibaar nie. Hulle bestaan gelyktydig. Die onderwyser-evalueerder staan in sy bemoeienis met en betragting van die leerling meteen in beide relasies want hy werk vanuit en met die persoonlike wêreld van die kind. (Vgl. Gunter, 1964(b), pp.24-27) Die ek-(onderwyser-) en jy-(leerling-) ver-

* Onderskei hier tussen ek-jy- en ek-ditrelasies waar dit gaan om die hele mens tot ontsluiting. (Vgl. p. 118)

houding sal bepalend wees van die ek- (leerling-) en jy- (onderwyser-) verhouding waarin die kind òf positief-reagerend òf negatief-afwysend sal antwoord.

Die onderwyser word ook deurgaans in sy opvoedingsbemoeienis gekonfronteer met die resultaat van sy ek-ditrelasie. Die tendens om die mens as 'n belegging (investment in human beings) vir die ekonomiese groei en stabiliteit te beskou (Skorov, 1968, p.23), beklemtoon die neiging van negering van menslike waardes wanneer dit tot produktiwiteit op die nasionale arbeidsmark kom. "If an educational system turns out people who cannot find a useful outlet for their activities, the resources expended in the effort - from the purely economic point of view - are unproductive." (Ibid., p.31) De Lange kritiseer die feit dat deskundige voorligting en leiding op skole "ongelukkig veelal ontbreek". (De Lange, 1976, p.19) Die betrokkenheid met die veelheid beroepe is slegs op die onmiddellike finansiële voordele toegespits en nie op die langtermyn voordele wat sekuriteit en stabiliteit bied nie. Daar is dus waninpassings op die arbeidsmark wat uiteindelijke produktiwiteit skaad omdat tydige en ontydige werksverwisseling plaasvind. Die skole voorsien wel die arbeidsmark van werkers, maar die ek-ditrelasie van die onderwyser sal bepaal of die arbeider geestelik voorberei is om aan die eise van die arbeid te voldoen.

Wanneer die gees van opvoedkundige voorligting vir voorsiening in die arbeidsmark ontleed word, kom die onderwyser in sy bemoeienis te staan teenoor twee aspekte:

- opheffingswerk verrig totdat in vryheid verantwoordelike volwassenheid geleef word; òf
- opvoeding ondergeskik aan die verskillende eise van ekonomiese en sosiale ontwikkeling maak. (Vgl. Skorov, a.w., p.35)

Wanneer die onderwyser dus tot evaluering wil kom van die voorbereidheid van die leerling vir toetrede tot die arbeidsmark, staan hy voor een van drie moontlikhede:

- die voldoening aan die Christelike geloofsoortuiginge t.o.v. die oorsprong, wese en bestemming van die mens binne die grense van die opvoedingsmoontlikhede; òf
- die voldoening aan 'n vorm van agnostisisme waar net die sigbare en tastbare in aanmerking geneem word met die erkenning van God se transendensie met ontkenning van sy immanensie, d.w.s. God het die wêreld geskep maar bemoei Hom nie meer verder daarmee nie; òf
- die voldoening aan 'n vorm van ateïsme met 'n bestaan totaal sonder God.

5.1 Doelstellings in verband met die resultaat van evaluering

5.1.1 Bepaling van die einddoel:

Die navorser in die geesteswetenskappe kom voor die probleem dat hy numeriese uitdrukking aan menslike eienskappe moet gee terwyl die menslike wese uiters gekompliseer en fyn is en nie maklik tot syfers herlei kan word nie. (Kotzee, 1976, p.16) Hierdie probleem konfronteer die onderwyser wanneer hy tot evaluering van die persoon van die leerling kom. Hy kan wel numeriese uitdrukking aan sekere aspekte van die menslike syn gee wat deur spesifieke psigometriese metodes bepaal kan word. Die menslike aspek bly egter die belangrikste faktor en nie sy prestasiefaktor wat hom te dikwels in 'n kategorie wil plaas waar hy nie as 'n geïndividualiseerde wese gereken word nie. Die konkrete verwerkliking van dinge word bo die belange van die individu gestel. As hy nie na behore in die betrokke bestel "funksioneer" nie, word hy verwerp, vervang, of gekategoriseer en geïndekseer as oneffektief, ondoeltreffend, ens. Verabsolu-

tering van prestasieresultate is suiwer 'n beleggingsfaktor van die standpunt van die "human-resource planning" (Skorov, 1968, p.15) "unless men and women have the will to prepare for and engage in those activities which are most critically needed for national development". (Harbison, 1968, p.63) Maar hoe moet hierdie "will to prepare" gekweek word vir die vervulling van 'n Christelike roeping?

Hierbo word alleen die funksionele gebruik van die "manpower" beklemtoon deur die "prime movers of innovation". (Ibid.) Dit is fisiese gebruikmaking en eksploitering van die mens slegs vir 'n ekonomiese en sosiale infrastruktuur. Andersyds is daar, geregverdig of nie, ook die druk wat op die samelewing uitgeoefen word vir die voorsiening van opgeleide/geskoolde mannekrag in verskeie fasette van die arbeidsmark en wat aandrang op die onderwys om in die aanvraag te voorsien. Daar is dus 'n meganiese produsering van gekondisioneerde massas. Die Afrikastate is tans goeie voorbeelde hiervan. Dit is ook die vrugbare teelaarde vir sosialisering en massafisering tot "heil van die staat". "All animals are equal but some animals are more equal than others." (Orwell, G., Animal farm, p.114) Die hoogste waardes is apostaties op die primitivisme gerig (the survival of the fittest).

Die onderwyser staan nie slegs as evalueerder van die mens nie, maar hy moet ook die behoeftes, waardes en eise van die samelewing evalueer. Hy staan in die eeu van kommunikasie, ideologie en groepsterapie. Die eis is meganisering, rekenarisering en programmering. Die "British Fabian Society" en "League of Industrial Democracy", Russiese "ekspansionisme", die Wilgespruit/Schlebusch se kommissie van ondersoek na sensitiwiteitsopleiding, dr. Carl Rogers se "Western Behavioral Sciences

Institute", selfs die Wêreldraad van Kerke, het een ding in gemeen – die versosialisering van die individu deur groeps-terapie, d.w.s. die verlies aan individualiteit of anders gestel, liberale humanisme. In die lig van die enkele strominge wat hierbo genoem is, staan die onderwyser voor die primêre evalueringsvraagstuk, nl. homself. Sy siening van wat die einddoel van die mens is, sal sy evaluering van die mens en die omstandighede belig en sy handeling dienoooreenkomstig bepaal.

Toetsing en meting van prestasie is kardinale onderwysfasette en kan nie maklik uit die opvoedingsgebeure geweer word nie. Onderrig moet gemeet word, eerstens in hoeverre die leerling tot insigvolle verwerking van die leerstof gekom het, en tweedens of "die prestasie 'n simptoom (is) van die kwaliteit van die sinvolle begeleiding van die onderwyser, soos geaktualiseer deur die kind". (Sonnekus, 1975, p.66) Met hierdie twee doelstellings van toetsing en meting in gedagte, hou evaluering in die finale analise 'n "niveauperheffing (wording)" (Ibid.) of omhoogleiding in of "n ordening van elke verband vanuit die Koninkryk van God; stryd vir die erkenning van die beginsels van die Skrif; realisering van die struktuurwet van elke verband in die lig van die Skrif; reformasie van 'n verband om aan die struktuur-norme in die lig van die Skrif te beantwoord; bekamping van die deurdringing van die kwaad in elke verband". (Duvenage, 1973, p.295) Die vernaamste vrug van die onderwyser lê meer op die onmeetbare vlak as op dié van die meetbare. (Gunter, 1964(a), p.188) Daardie aspekte van die mens wat na die beeld van God geskape is wat die onderwyser wil evalueer, lê op die terrein van die onmeetbare. Die persoon van die onderwyser maak 'n blywender indruk op die leerling as die leerstof en wat die onderwyser in die kind wil evalueer, lê binne

5.1.2 Die einddoel in terme van die kind

R.H. Dave maak twee redelike opsienbare stellings wat rede tot nadenke gee:

(a) 'n Kritiese analise van prestasietoetse dwarsoor die wêreld toon 'n sorgwekkende hoë persentasie vrae wat slegs op memorisering en herroeping van feite konsentreer. Tot so hoog as negentig persent van die vrae toon 'n behepthed met die memorisering van feite. Daar word geen aanspraak gemaak op die prosesse van begrip of kritiese denke nie. Dave stel dat dit geen verbasing wek dat leerlinge onderwys identifiseer met die proses van kennisversameling nie. Hulle bly in gebreke om die waarde van die onderwys/onderrig/opvoeding te verinnig, wat vitaal is vir die hoëre menslike groei. Die invloed wat die toetse/eksamens uitoefen is derhalwe negatief.

(b) Oorlading van feite-items het 'n erosie van die hoëre en waardevoller doeleindes van onderwys (begrip, toepassing, kritiese denke) veroorsaak. Te veel aandag word aan die inhoud van die antwoord op die vraag gegee. Te min aandag word aan die doel van die kennisverwerwing t.o.v. die hoëre funksies in die vraag wat gestel word, gegee. Soos Dave dit stel is die doel om gegewens te vind oor 'n leerling se prestasie in verband met 'n voorafbepaalde onderrigdoel of spesifikasie. Evaluerings-/toetsinstrumente moet nie alleen hoë en betroubare metingswaarde hê nie, maar ook, en van uiterste belang, 'n hoogsgesitiewe opvoedkundige en opvoedingswaarde besit.
(Dave, 1969, pp.278-281, 283, 288-289)

Opstelling van toetse om 'n numeriese uitdrukking te gee aan die hoëre funksies (aktstrukture) van die mens kan nie objektief geskied nie. Dit is die onmeetbare. Alleenlik die verhouding van die individu met sy gemeenskap in die lig van die

homself opgesluit. Hierdie aspekte, soos Schutte dit stel, het die neiging om in die toekoms uit te slaan. (Schutte, 1976(b), p.2) Die tekortkominge en gebreke in homself sal die onderwyser uit die kind wil weer. Deur homself te ken, leer hy die kind ken. Die slotsom wat hy oor homself bereik, is die resultaat wat hy by die kind sal seek of elimineer.

Sy bepaling van die resultaat lê dus in die onderwyser se roepingsvervulling opgesluit en word deur sy Calvinistiese lewens- en wêreldbeskouing geaktualiseer:

- dat die mens 'n totaliteitswese is en wat in die veelheid van sy vermoëns tot 'n eenheid saamgesnoer is in sy relasie tot God;
- dat hy as beeld van God onderskei word van plant en dier en daarom 'n unieke wese is en wat in sy uniekheid te onderskei is van ander mense;
- dat die mens gedurig in dialoog is met God, die mens en wêreld om hom en daarom is hy 'n antwoordwese en geroepe om te antwoord "om sy vryheid en verantwoordelikheid in sy veelvuldige antwoorde te realiseer" (Duvenage en De Klerk, 1973, p.209);
- dat die mens as mens op sy medemens betrokke is en sy bestemming buite homself in God vind. Hy is dus sosiale mens wat in sy verbondenheid geroepe is om sy verhouding met God, die medemens en kosmos uit te bou deur kultuurvorming en opvoeding tot gemeenskap;
- dat die mens as religieuse wese sy oorsprong, wese en bestemming in die genadegawe van God vind, dat dit geloof in God is en nie geloof aan leerstellings of dogmas nie. (Gunter, 1964(a), p.162)

Skriftuurlike beskouing, sy verhouding tot die natuur en sy afhanklikheid van God kan begryp word. Sy uitlewing hiervan is die resultaat van die verhouding.

Die onmiddellike doel met 'n bepaalde lesinhoud of vaardigheidsbeoefening kan redelik maklik bereik word deur die onderrigteg-nieke en -metodes. Die sukses/mislukking kan ook redelik maklik (inagnemend wat Dave gestel het) gemeet of bepaal word. Die verwyderde doeleindes of einddoel is egter moeiliker te bereik omdat die hele ontsluitingsakt tot volwassenheid nie onmiddellik of in die nabye toekoms verwesenlik kan word nie. Die verwyderde doel sluit egter die onmiddellike doeleindes in "en moet hulle harmonieer met en in diens staan van die einddoel". (Preller, 1976, p.97) Die einddoel is dus iets wat nie konkreet en onmiddellik is nie en gevolglik nie onmiddellik na die onderwyser kan terugkaats nie. Alleenlik sy toetse, volgens Pimsleur, is die werklikste reflektierings van die onderwyser se opvoedkundige doelstellings: "he should beware of his tests, for they tell the truth about his objectives as a teacher". (Pimsleur, 1965, p.214)

Bepaling van die einddoel in terme van die leerling lê, afleidend uit die bogenoemde, in die onmiddellike evaluering van die toestande en omstandighede waarin die onderwyser hom met die leerling bevind. Die onderwyser moet die mikpunt van sy onderwys- (en opvoedings-) en leersituasies duidelik voor oë hou. Hy moet presies weet wat hy beoog; situasies, toestande, omstandighede, konflikte, en so meer, moet hy kan antisipeer en voorberei wees om hulle die hoof te bied. Hy moet in staat wees om gebeure te evalueer, te analiseer en riglyne vir toekomstige handeling te stel. Hy moet uit sy kennis, ervaring

en geloof kan put. Hy moet doelgerig kan optree. Sy einddoel is 'n Godwelgevallige wese, vir alle goeie werke volkome toegerus, alhoewel hy in sy opvoedingsbemoëienis met die leerling dit nie enduit kan deurvoer nie. Sy onmiddellike doeleindes - vir die duur wat hy die leerling onder sy toesig het - is ingestel op die einddoel, nl. die ontsluiting tot 'n selfstandige, verantwoordelike, normgevormde, gelowige volwassene. Om dit te verwesenlik is sy evaluering van die nog-onontslotene ingestel op die standaard wat die opvoedingsdoeleindes stel en die norme wat deur 'n Calvinistiese lewens- en wêreldbeskouing verwirklik word.

5.1.3 Die resultaat van die evaluering in perspektief: Christelik-antropologies gesien

Deurgaans in hierdie studie is klem op die ontsluiting van die kind na God toe gelê. Om hierdie ideaal te verwesenlik tot eer van God het die onderwyser 'n lewensbeskoulike uitgangspunt waarop hy sy hele opvoedingsbemoëienis baseer: "En wat julle ook al doen in woord of in daad, doen alles in die Naam van die Here Jesus en dank God die Vader deur Hom". (Kol. 3:17) (Kursivering in Bybel) Die Skrif gee juis al die beginsels, metodes, riglyne en talle meer om die mens in perspektief te plaas in sy verhouding tot God, die mens en die kosmos. Die mens word geken uit die Skrifopenbaring; sy oorsprong, sy wese, sy einddoel, sy funksie, sy optrede, ens., word geopenbaar. Indien die mens geëvalueer moet word, dan kan dit slegs geskied uit die Skriftuurlike openbaring.

Die moderne eeu, of die eeu van ideologieë, word gekenmerk deur sy sekularisasie van die kultuur, veral natuurvryheid by die humanisme. Dit is onteenseglik waar dat die kind nie verant-

woordelik gehou kan word vir hierdie ideologieë nie, want hy neem die waardes aan wat die volwassenes hom voorhou. Die geestelike verval moet toegeskrywe word aan gewetenlose fortuinsoekers en uitbuiters om hulle stryd om wêreldoorheersing ten alle koste voort te sit. Die volgende is 'n aanhaling uit 'n weerbaarheidspraatjie vir Nasionale Dienspligtiges tydens opleiding en beklemtoon watter invloed en afbreking van moraliteit van baie van die dinge uitgaan wat vandag byna vanselfsprekend aanvaar word:

"Kids don't make the movies,
They don't write the books
That paint a gay picture of lusting and crooks;
They don't make the laws,
They don't make the drugs that addle the brain,
It is all done by older folks, greedy for gain."

Dit moet in aanmerking geneem word dat hierdie "older folks" self die produk van hulle opvoeding is. Hulle is die resultaat van 'n vervlakte, materialistiesgeoriënteerde, humanisties-liberalisties, sosialisties-kommunisties geïnspireerde opvoedingstelsel. Dit word veel verwag dat 'n kind in sy bevattingstjare enige weerstand kan bied sonder die leiding van 'n volwassene wat die implikasies van die gevare van 'n versteurde gemeenskap insien. Dit verg nie veel verbeelding om die resultaat in die komende geslagte te voorspel nie.

Dit gaan nie hierom oor die morele standaarde van ons moderne samelewing nie, maar wel om die onderwyser-evalueerder wat hierdie afval in die kind moet bespeur en alles doen in die Naam van die Here Jesus om die verval te stuit. Die resultaat van sy evaluering sal bepaal of die kind vir alle goeie werke volkome toegerus word.

5.2 Probleme in/met evaluering

Die skool is die plek waar toekoms gemaak word en waar die laaste emansipasie homself sigbaar maak. (Van der Stoep, 1972, p.18) "You are the bows from which your children as living arrows are sent forth!" (Kahlil Gibran, The prophet, p.14) Hoe ouer die kind word, hoe meer word hy losgemaak en hoe meer maak hy homself los van daardie dinge wat hom nog as 'n kind karakteriseer. Dit is die tydperk van emansipasie. Die skool berei hom daarvoor voor, die adolessent eis vrymaking en die na-skoolse samelewing verwag 'n geëmansipeerde lewenstyl. As geëmansipeerde moet die adolessent-volwassene nou rekenskap gee van sy reg op aanvaarding in die samelewing. Van die skool word rekenskap geëis in hoe 'n mate hy die geëmansipeerde opgevoed, onderwys en onderrig het om sy plek sinvol in te neem. Om mens te wees beteken om te kan leer, maar ook as mens word verantwoording geëis van wat geleer is. Van die onderwyser word geëis in watter mate die verwerfde kennis verinnig is, en in watter mate sy meetresultate 'n werklike, betroubare en geldende maatstaf is. (Vgl. Dave se betoog op p.172) Die statusbepaling of gradering van die verwerfde kennis is dus eintlik pragmaties en objektief ingestel, maar die persoon as totaliteit mag nooit onder die leer van die pragmatisme en humanisme geëvalueer word nie. Die -ismes sluit alle beginselwaardes uit en negeer alle normbepalings in die geloof.

5.2.1 Die pragmatiese in toetsing en meting as hulpbronne vir evaluering

Toetsing, meting en die ontleding van die resultate verskaf gegewens oor 'n leerling se prestasie maar nie van die leerling as sodanig nie. Die ontleding gee aanduidings van leemtes wat verdere waarneming, opvolging, remediëring, ens., vereis. Die resultate kan ook as sterk motiveringsmiddele

tydens die onderrigfunksie in die klaskamer dien. Dat toetsing en meting in die leerhandeling praktiese, nuttige en waardevolle onderrigmiddels is wat sowel opheffingswaarde besit, kan nie gefignoreer word nie. Coetsee stel dat almal oor dié feit sal saamstem en dat die ewels daaraan verbonde eerder uitgeskakel moet word. (Coetsee, 1976, p.167) Een van die ewels is juis die verabsoluttering van die resultate en die redusering van die mens as die som/totaal van sy prestasielewering.

Die leerervaring is die vertrekpunt van die ondervinding. Kennis staak om kennis te wees tensy dit opnuut aangewend kan word om nuwe probleme te konfronteer en hulle op te los. (Vgl. Horne, 1953, p.502) (Vgl. p.172 t.o.v. oorlading van feite-kennis in vraestelle) Die ondervinding wat die mens deur die leerervaring (kennisverwerwing) opdoen, gee blyke van dinge wat op verskeie maniere by die mens tot uiting kom wat met sy bestaan saamhang en wat uit hierdie bestaan spreek. Geen pedagogiek kan hierteenoor onverskillig staan nie. (Oberholzer, 1968, p.178) 'n Leerling is gereed om iets nuuts te leer wanneer hy die voorvereiste bemeester het, d.w.s. wanneer hy die nodige bekwaamhede en vaardighede uit die voorafgaande lering (beoefening) verkry het. (Gagné, 1970, p.27) (Vgl. ook Gagné se vorme of trappe van leer) Bloom en andere het 'n taksonomie van opvoedkundige doelstellings op die kognitiewe en affektiewe domeine ontwerp wat progressiewe stappe van die elementêre tot die gevorderde of komprehensiewe denk- en gevoelslewe aandui. (Bloom, e.a., 1956; Krathwohl, e.a., 1970) Volgens Piaget is 'n kind se denke nie onlogies nie, maar anders logies as dié van die volwassene. Dit vind plaas op grond van sy gerigtheid en aktiwiteit. Denke volg op aktiwiteit. (Van Zyl en Van der Walt, s.j., p.4)

Uit bogenoemde paar stellinge spreek dit duidelik dat die denke gestimuleer moet word, geaktiveer deur die verinniging van kennis wat met die opvoedingsbemoëienis plaasvind. Die resultate van die toetse en ontleding daarvan behoort duidelike gegewens oor die leerervaring beskikbaar te stel en blyke van dinge te gee wat met die wese van die leerling saamhang en wat uit sy geheel spreek. Laasgenoemde is nie altyd konkrete fasette wat direk waarneembaar is nie en waarteenoor nie onverskillig gestaan kan word nie. In aansluiting met Dave se stelling dat toetse wat 'n hoë metingswaarde het nie altyd hoë opvoedkundige waarde besit nie, (Dave, 1969, p.279) verklaar Ingekamp ook dat "our use of school tests is not always in the best interest of education". (Ingekamp, 1969, p.229)

Om dit baie pragmaties en breed te stel: die doel met die resultate wat van toetsing en meting verkry word, is om leiding te gee tot vorming of modifiëring van gedragspatrone in die leerling:

- (i) uit die leerervaring en toetssituasie verkry die leerling die ondervinding wat hom instel om 'n ontvanklike houding te ontwikkel vir die nuwe leersituasie wat sal volg;
- (ii) die toetsresultate en die aarmoediging wat hy van die onderwyser as gevolg daarvan verkry – al is die resultate negatief – moet hom motiveer om te leer;
- (iii) indien 'n geldige waardering 'n voorvereiste vir 'n optimale bepaling van die leerling se vordering is, moet 'n toets dan bydra tot die uitskakeling van verkeerde vertolkings van die leerling se vermoëns;
- (iv) 'n reeks sorgvuldig gekonstrueerde/opgestelde toetse wat die opvoedkundige doel streng voor oë hou, gee 'n sterk

aanduiding van 'n leerling se swakhede en vermoëns wanneer hulle as deel van die leersituasie/-handeling gefintegreer word;

- (v) 'n toetsresultaat behoort meer inligting oor die toetsling vry te stel as wat slegs die numeriese syfer of simbool aandui, aangesien die antwoorde op sekere individuele vrae gebreke/leemtes in die geestelike bestel aandui, bv. logiese beredenering, geheueretensie (leerwerk), geordende denk-prosesse (muddled reflexes), ens.;
 - (vi) dit is baie belangrik om te besef dat toetse nie opgestel behoort te word om slegs informasie aan andere te verskaf nie (en waaroor 'n oordeel gevel word), maar moet informasie aan die leerling gee waar sy gebreke/voortreflikhede lê. Dit is die motiveringsaspek.
- (Na aanleiding van Dave, 1969, pp.223-229)

Die leersituasie of leerhandeling veroorsaak die sg. "psycho-physical transformations" wat die omsetting van die eksterne indrukke of seine na interne gedragsreëls of kodes beteken. Enige toetssituasie veroorsaak interne manipulasies om nuwe interne gedragsreëls of kodes voort te bring in kombinasie met of as gevolg van reeds bestaande gedragsreëls of kodes. Dit vergelyk met Gagné se leertrappe. 'n Toets moet dus hierdie interne manipulasies ekspliseer want dit is die aanduiding waarop die onderwyser sy evaluering vestig. Hierdie benadering kan baie gou met die positivisme oorvleuel, d.w.s. die natuurwetenskaplike oortuiging dat meting nodig is om kennis te verkry, veral van die mens as voorwerp maar nie as subjek nie. Dat dit met omsigtigheid behandel moet word, spreek vir die Christenonderwyser vanself. Vergelyk Gunter se beklemtoning dat die vernaamste vrug op die onmeetbare lê. (Vgl. p.170)

5.3 Die wese van die resultaat van evaluering

Wanneer remediëring moet plaasvind, het die opvoedingstaak gefaail, hetsy by die huis of tydens die leerhandelinge. Die opvoedingstaak is juis hulpverlening om die kind wat in opvoedingsnood verkeer die rype ervaring van die volwassene te verleen sodat hy uiteindelik uit eie krag sy probleme die hoof kan bied. 'n Lerende kind is 'n belewende kind, en omdat hy nog primêr ego-sentries ingestel is, kan sy soeke na sin en betekenis baie gou gestrem word wanneer hy geskok word tydens sy belewingsmomente, veral tydens die onderriggebeure. Daar is baie oorsake van leerprobleme by kinders. Sommige belangrike oorsake op skool is kwasi-militêre optredes (vgl. ook familiariteit), swak onderwysmetodes, onrustige of onveilige klasomstandighede, maar veral gebrek aan kontak of swak verhoudings tussen onderwyser en leerling. 'n Voorlopige ondersoek wat tydens 1974 deur mev. Pope onder skoolkinders aan die Rand uitgevoer is, was een van haar vrae oor dié dinge wat die kinders die meeste op 'n skool haat. Die antwoorde was onder meer, die vrees vir 'n pak slaag, die leer vir eksamens en strafmaatreëls. Op haar vraag waarvan die kinders die meeste hou, was die antwoorde veral gesentreer om die sosiale aspek van die skool, bv. sport, vriende en buitemuurse bedrywighede. Min antwoorde het enige belang gehad by die taak van die skool. Wat veral duidelik uit hierdie ondersoek voortgespruit het, was die ongeduld van die onderwysers. Sy haal na aanleiding hiervan A.S. Neill aan: "Teaching is a dangerous profession, but it is the children who should get the danger money". (Pope, 1974, pp.12-13)

Wanneer na koerantberigte gekyk word, is een van die ontstellendste sindrome van ons tyd die omvang van kindermishandeling. Afgesien van die bandeloosheid wat onder 'n misleide jeug plaasvind, kom geleerdes van wêreldformaat met sulke voorstelle "to

liberate ... by abolishing control which persons and institutions now exercise over their educational values". (Illich, 1974, p.103) Gebrek aan vormende opvoeding gee aanleiding dat Henry Miller stel "God may be dead, but fifty thousand social workers have risen up to take his place!" (Miller, 1968, in Eloff, 1970, Voorwoord) As in aanmerking geneem word dat 87% van Suid-Afrika se blanke bevolking in stede saamgetrek is, kan prof. Anna Steyn se gebruik van die term geatomiseerde stedelike lewe begryp word. Die eenheid in die gesinsverband het soos die inhoud van die aerosolblikkie in die atmosfeer geatomiseer.

Bostaande knelpunte in gesin-, skool- en gemeenskapsverband kan herlei word tot een begrip: gebrek aan stabiliteit. Langeveld maak 'n belangrike stelling: "Een gemeenschap die niet voor haar school vecht, heeft opgehouden een gemeenschap te zijn. Zij is ten dode gedoemd". (Langeveld, 1969, p.11) Sy werk se titel "Scholen maken mensen" spreek ook duidelik wat die taak van die skool is. Soos die kind is, so is die man. 'n Opvoedkundige stelsel wat alle waardes "package", d.w.s. "student-designed", "team-taught", "issue-centered", "grade", ens., lei uiteensleglik na wat Illich voorstaan, nl. die "disestablishment of schools", of Aldous Huxley se Godlose utopie van "a brave new world".

Prof. M. Elaine Botha ontbloom die mite van die positivisme en stel dat daarteenoor die tendens tot betrokkenheid skerp word. (Botha, 1976, pp.16-18) Illich doen ook 'n skerp aanval op die mite van die meting van waardes. Trouens, hy stel dat leerlinge (consumer-pupils) gefindoktrineer word om skuldig te voel wanneer hulle nie optree "according to the predictions of consumer research by getting the grades and certificates". (Illich, 1974, p.41) Daar kom, wanneer beide Botha en Illich se standpunte

vergelyk word, 'n weerstand teen die komprehensiewe manipulerings van die mens, of soos Illich die standpunt van die Amerikaanse skoolstelsel saamvat as die "induction of autotelic instruction through individualized learning packages". (Illich, a.w., p.66) (autotelic instruction = selfgerigte instruksie) Alles gaan op in die "great society" met die skyn van heil van die mens as individu en net so vaag soos Illich se stelling hierbo.

Baie van die probleme wat vandag ervaar word met opvoeding word afgemaak as die gevolg van die "generation gap". Die werklike probleem lê eintlik as gevolg van die "memory gap" omdat die opvoedkundige (onderwyser) vergeet het wat dit was om 'n kind te wees, en vergeet het wat dit is wat die kind laat lewe. Hy laat die kind toe om te lewe, maar lewe nie met hom en vir hom nie. Die baie veranderinge en verbeteringe wat die afgelope paar dekades op alle gebiede ingetree het, beteken nie dat hulle noodwendig heilsame uitwerkings gehad het nie. Vandag word die vrugte van 'n verkeerde evaluering gepluk. "En nou dat juis die tegnologiese samelewing, dié skepping wat die mens sy hoogste vryheid en geluk moes waarborg, in sy eie problematiek vasval, word die mens wat sy hoop en vertroue daarin gestel het, grootliks ontredderd en onseker gelaat." (Sentrum vir Internasionale Politiek, Julie 1976, p.21) Die onderwyser sien die kind te midde van al hierdie problematiek, ontredderdheid en onsekerheid, en probeer ernstig oplossings soek, maar soos hy kind was so het hy man geword. Hy is self in sy eie tyd en opvoeding vasgevang.

Die wese van die resultaat van die evaluering berus by hierdie stelling dat wie die Woord van God geringskat, dit ook sal doen aan die woord van die mens. Die persoonlikheid van die mens as beeld van God is geëmaskuleer omdat dit geloof aan insettinge

en verordeninge was/is, maar nie geloof in God nie. Die mens kan nie teruggaan nie; hy werk nou om sy bestemming te verwesenlik. Die resultaat moet nou herstel word en die mens moet in die Skriftuurlike perspektief geëvalueer word:

- die skepping, waar die ware mens geëvalueer word;
- die sondeval, waar die werklike mens geëvalueer word;
- die verlossing, waaruit die herstellende mens te voorskyn tree wat die toekomsmoontlikheid is van die evaluering.

Daar is in hierdie studie verskeie faktore van die onderwyser se onderrigfunksie en sy opvoedingstaak gemeld. Die onderwyser staan met die kind voor hom. Die resultaat van sy bemoeienis is die resultaat van sy deurlopende evaluering of die kind vir alle goeie werke volkome toegerus is. Deurgaans is die ingryping en herstel van die kind beklemtoon. Die onderwyser staan in stryd teen 'n oormag negatiewe invloede en strominge wat dreig om sy taak te veryd. II Kor. 10:4,5 toon duidelik dat die stryd nie vleeslik is nie; planne en elke skans wat opgewerp word teen die kennis van God, moet verbreek word. Die kommunis glo dat as jy die denke van die mens kondisioneer, jy die wêreld deur die mens regeer. Beheer sy denke en jy beheer die mens. Die Christenopvoeder glo dat as jy die Woord tot die hart laat deurdring, jy die wêreld oorwin. Die wapenuitrusting wat aangewend word teen die skanse van kennis van God, word gevind in Ef. 6:13-17. Weerstand word gebied deur I Pet. 5:8,9: "Wees nugter en waak...standvastig in die geloof". Die kriteria wat aangewend word om die handeling of optrede te bepaal is:

- insig, d.w.s. begrip en kennis van die werkinge van die magte wat skanse oprig teen die geloof;
- waarneming, d.w.s. betragting, opname en waardering van enige swakheid of afwyking of struikelblok wat die kind verhinder om na God te kom (Matt. 18:6);

- ingryping, d.w.s. herstelling van die beeld van God;
- instrument of middel, d.w.s. die Woord van God wat alle riglyne vir die handeling of optrede aandui;
- waarderingslys of evalueringskaal, d.w.s. die Skriftuurlike beskouing oor die oorsprong, wese en bestemming van die mens.

Die bepaling van die wese van die resultaat van die evalueringsbemoëienis is

"To ... Hold Infinity in the palm of your hand
And Eternity in an hour."
(William Blake, *Auguries of innocence*)

Die onderwyser, wanneer hy met die kind voor hom werk, het in sy hande die oneindige vervulling van die mens se bestemming in Jesus Christus. Die tydperk wat hy die kind in sy sorg het, is maar 'n uur wat hy bestee om die kind vir die ewigheid toe te berei. Die woorde van Kahlil Gibran is besonder simbolies:

"The archer sees the mark upon the path of the infinite,
and He bends you with His might that His arrows may go
swift and far ... For even as He loves the arrow that
flies, so He loves also the bow that is stable".
(Kahlil Gibran, *The prophet*, p.15)

Die resultaat van sy bearbeiding is die vervulling van sy roeping soos deur die gebed van Jesus Christus vir sy dissipels gedoen is:

"Die werk wat U My gegee het om te doen, het Ek volbring".
(Joh. 17:4) "Nie om daarmee die hemel te verdien nie, dit het Christus gedoen, maar omdat God my dit gebied het dat ek ook uit die goeie werke, as die vrugte van die opregtheid van my geloof versekerd mag wees, en dat my naaste daardeur gestig en vir Christus gewin kan word".
(Kort Begrip, Antw. 64 en 65, p.113)

Per slot van sake:

Die finale oordeel rus nie by die mens nie. Die mens sal in sy wederopstanding geoordeel word na die lig wat hy ontvang het en die lig wat hy uitgedeel het.

"Een quietief: want wij worden en het getuigenis jegens de wereld voor de vertwijfeling bewaard door het weten dat de macht van de Heer die wij representeren, ver uitreikt boven de kleine macht van onze representatie."

(Berkhof, 1963, p.124)

HOOFSTUK 6

6. REKONSILIASIE

"Daar staan wij, omdat wij het moeten. Want alleen zo sceppeu wij de ruimte, waar het kind op school kan gaan en vorme u wij de weg, die het, jareu lang, zal moeten bewandeleu In de eerste plaatu is (meu) nu: 'eeu machine, die menseu maaku' e u daaru u moet (meu) zicu bewuste u ziju."

(Langeveld, 1969, p.159) Die skool rus op die fondameut u u historiese kenneu mag e u vundu sy bestemmeu ook iu die historiese aspeku u u kultuurvorme u. Die skool is geeu opleidings-instituut nie. As soewereiu e u enig, staau die skool iu diens u u die beskawings- e u kultuurhandhawe u. (Venteu, E.A., 1971, p.6) Daaru u moet die skool nie gesieu word as die opleiding om 'u toekomstuige beroep te beoeueu nie, maaru as voorbereiding om 'u sinvolle pleku iu die samelewingu iu te neeu. Die skool, deuru die gesagu wat aau hom verleeu word e u die regte wat aau die onderwyseu gedelegeeu word, skepu die weeu waarlangu die kind wande u om beskawingsmouduge te word. Hierdie weeu wat hom progressie u u u volwasseuheid lei, is so opgestel dat hy deuru al die fasette u u ontwikke u, ryping e u ontluiking doelgerig e u stelselmatig gelei word. Die weeu waarlangu hy gelei word, behoort hom iu staatu te stel om uiteinde u op selfstandige e u verantwoorde uke wyse sy beskawingseuferenis iu besitu te neeu e u uit te bou. (Ibid., p.7)

Deurgaaus iu hierdie studie is getrag om die onderwyseu iu 'u bepaalde verhouduge vir sy taaku as voorbereideu te plaasu teeu-oor die kind wat tot 'u beskawingsmouduge ontsluit moet word. Die enigste verhouduge u u waaruit die meus werklik 'u gefinte-greerde visie oor die meus kan kry, is die verhouduge tot die Oorsprong u u die meus. (Van Wyk, J.H., 57/74, p.1) Elke be-

skouing is 'n religieuse aangeleentheid want die mens kan net na wese geken word vanuit sy verhouding tot God. Die werklikheid is hier in terme van die Christelike religieuse grondmotief volgens die bevindinge van die Wysbegceerte van die Wets-idee. (Coetzee, C.J., 1976, p.223) Die onderwyser, soos reeds gestel, staan midde in die werklikheid (vgl. p.113). Die sinwees is die verhoudingskarakter van alle dinge uit God, deur God en tot God.

Die onderwyser is nie, soos Langeveld tereg stel, 'n masjien wat mense maak nie. Hy ontsluit al die ingeskepe moontlikhede, skep situasies op sinvolle, simpatieke en meelewende wyse en bied die leerlinge geleentheid om in hierdie situasies tot volle ontluiking te kom. Vanweë die mens se neiging tot sondepleging - en die vryheid van keuse - staan die onderwyser ook as betragter om toe te sien of die kind wél ontluik in die lig van die Skriftuurlike beskouing oor die oorsprong, wese en bestemming van die mens. In aansluiting hiermee kan beweer word dat as aan die einde van sy skoolloopbaan gesê kan word dat die leerling 'n Christelikbeskaafde persoon is, dan het die skool (in medewerking met die gesin) sy Godgegewe taak met eer vol-
doen. (Venter, E.A., 1971, p.7)

Volgens statistieke wat Oosthuizen versamel het, is ongeveer sewe persent van die blanke bevolking in die vier grootste stede in die R.S.A. gegradueerde persone. (Oosthuizen, 1976, p.25) Vyf persent van alle skoolkinders besoek universiteite. (Venter, E.A., a.w., p.7) Die afleiding wat hieruit gemaak moet word, is dat ongeveer 93-95% van die blanke skoolbevolking vanaf hul sestiende jaar deur die arbeidsmark in 'n legio beroepe geabsorbeer word. Dit geskied tydens hul vatbaarste jare wanneer die adolessent homself nog wil konsolideer, vastigheid en be-

tekenis in die werklikheid wil seek. Indien daar geen sin in die vormende jare van die kind plaasgevind het nie, word hy, wanneer hy die arbeidsmark betree, voor verskillende situasies geplaas waarvoor hy nog te onryp is om oplossings te vind. 'n Vlugges heenwyse na dinge wat hom konfronteer, toon die gesterlike en dreigende krisis waarvoor deskundiges ook feitlik geen oplossings kan vind nie:

- die dreigings en onsekerheid wat op die R.S.A. se grense heers;
- die unieke probleme wat die wetenskap geskep het, bv. tegnologiese ontwikkelinge;
- die probleme van 'n ontstigte samelewing, bv. onluste, permissiwiteit en vervlakking van sedelike waardes, kapinge, internasionale terrorisme, anargie, kindermishandeling, inflasie, en talle meer.

Die stelling dat die skool nie 'n opleidingsinstituut is nie, maar in diens van beskawingshandhawing staan, moet ernstige aandag geniet. Die skool as opvoedings- en kultuurinstelling is meer as die leerstof wat aangebied word want dit leer die kind wat sy taak is, nl. die wêreld wat eise stel, gemeenskap met andere, ens. (Langeveld, 1969, p.151) Die gebrek aan stabiliteit (vgl. p.181) is een van verskeie faktore wat tot die krisis in die moderne samelewing lei. Slegs 'n verwysing na die konferensie* oor kinder- en gesinsorg tydens 1974, toon al die kommer wat uitgespreek word oor die probleme van die moderne samelewing. 'n Filosoof het eenmaal gestel dat wanneer tot aksie oorgegaan moet word, dit bykans al te laat is. Afleidend uit hierdie stelling beteken dit dat gedurende en tydens

* Verslag van die Goue Jubileumkonferensie: "Kinders vandag - burgers môre". S.A. Nasionale Raad vir Kinder- en Gesinsorg, 21-25 Oktober 1974, Unisa, Pretoria.

handeling moet plaasvind en die opgeleide wakende oog gedurig moet waarneem om by die eerste tekens van afwykings onmiddellik in te gryp.

Die skool, afgesien van die gesin, is die aangewese instelling om die gedurige waarneming uit te voer want dit word veronderstel dat die skool opgeleide persone het wat afwykings kan waarneem. Die mens bestee ongeveer een-sesde van sy leeftyd in die skool, "i.e. at least one day a week from the cradle to the grave". (Holmes, 1974, p.89) Terwyl die onderwyser 'n roepingstaak het om die volwassene-wordende volkome toe te rus om sy taak as volwassene eendag te verrig, staan hy in die uitmuntende posisie om die toekoms vir die kind leefbaar te maak, Christelik-antropologies gesien.

Daar kruip ongemerk in ons volkslewe 'n toenemende swaarmoedigheid in. Om die eerherstel van ons Christelike lewenstyl, maak die kerk en verskeie ander instansies 'n beroep op die huisgesin: die hervormingswerk moet daár begin. (Strauss, 1971, p.1) Die stelling is 'n aksioma, maar indien die huisgesin nie aan die vereistes van 'n Godwelgevallige opvoeding kan voorsiën nie, moet die skool hierdie taak oorneem. Dit is onteenseglik ook waar dat die fondament vir 'n Christelike en sinvolle lewe aan moedersknie gelê word. Hier vind die voorbereidende lewensopvoeding plaas en as dit agterweê gelaat word, lei dit tot ontbering in elke faset van die samelewingsopset. Wat die ouer versak het, moet die onderwyser regstel. Trouens, hy het een-sesde van die kind se vormingsjare in sy besit. Hierdie negatiewe beïnvloeding van die ouer is 'n problematiese opvoedingsituasie wat alleenlik met professionele hulp bevredigend reggestel kan word: die invloed wat die vertroebelde gesinsverhouding uitoefen, het 'n verduisterde op-

voedingsperspektief op die lewensgang van die kind. (Pretorius, 1974, p.63) Daar is verskeie welsynsorganisasies wat versteurde en ontwrigte gesinsverhoudinge wil herstel, maar dit is die onderwyser se taak en roeping om hierdie belemmeringe in die kind op te merk. Verskeie opvoedingsbelemmeringe bestaan "of as oorsprong van sy probleem, of as uitkoms van sy probleem". (Ibid., p.64) (Beklemtoning deur outeur) Juis die feit dat die onderwyser 'n professionele persoon is en die kind vir so 'n lang tyd aan die skool toevertrou word, skep geskikte geleenthede om enige probleme en afwykings te diagnoseer en te evalueer in die lig van die Skriftuurlike beskouing oor die mens.

Holmes haal verskeie outoriteite op die opvoedkundige terrein aan wat ook beklemtoon wat reeds in hierdie studie gestel is t.o.v. eksamenbeheptheid en aksentuering van inhoudskennis. Hy haal 'n belangrike sin van P. Ritter aan wat besondere implikasies inhou vir die beginsel van totaliteitsopvoeding, nl. "The acquisition of factual knowledge is by itself a poor test of any education". (Holmes, 1974, p.93) Hiermee word die roeping van die onderwyser beklemtoon, dat sy taak nie slegs op feitekennis afgestem is nie, maar wel op die leiding tot aanvaarding van 'n selfstandige en verantwoordelike volwassenheid. Alhoewel meganisering die taak van die onderwyser met dankbare erkenning verlig, kan die masjien, nieteenstaande sy gesofistikeerdheid, nooit die onderwyser vervang nie. "'The computer will grade students' essays. Students are warned that it will not be favourable to jokes, to unusual words, and to unfamiliar ideas.' What kind of evaluation is this?" (Ibid., p.95) Hiermee word ook beklemtoon hoe belangrik interpersoonlike verkeer, ontmoeting, en "the meeting of minds" is.

'n Baie oorsigtelike ontleding van die potensieële vroeë skoolverlater kan herlei word tot eerstens onderprestasie op skool. Botha gee syfers om aan te toon dat kinders met besondere hoë potensiaal dikwels onderpresteerders is en daarom potensieële vroeë skoolverlaters. Hy noem onder andere dat 'n voorwaarde vir 'n kind se behoorlike gebruik van sy potensiaal primêr 'n stabiele gevoelslewe moet wees. (Botha, T.R., 1974, p.97)

Afgesien van 'n versteurde gesinslewe, kan die skool/onderwyser (en dit hét ongelukkig dikwels gebeur) 'n labiele gevoelslewe by die kind kweek deur onrustigheid, onsekerheid, vrees, afhaling en neerhaling voor andere en baie ander faktore wat demoraliserend op die kind se geesteslewe kan inwerk. Daar is vroeër gewys op die verabsoluttering van toets- en eksamenresultate as die somtotaal van die leerling as persoon. Sodanige persone bou 'n eietydse jeugwêreld op wat hoofsaaklik toegespits is op genotsbelewinge, 'n ontvlugting as 'n "wêreld-in-opposisie". (Ibid., p.99) Dit geld nie net leerlinge wat 'n hoë lecrpotensiaal besit nie, maar andere wat voel dat hulle nie opgewasse is nie en derhalwe 'n verdedigingskans van passiwiteit opbou. Te midde van al hierdie emosionele belewinge is die onderwyser die sentrale persoon wat moet waarneem, evalueer en herstel.

In hierdie komplekse eeu - wat as die eeu van die kind bestempel word (sic!) - het opvoeding werklik "education for survival" geword. Gluckman bespreek 'n kontroversiële werk van Postman en Weingarter waarvan die titel reeds uitspraak lewer van die aanklag teen hedendaagse opvoedkunde, nl. "Teaching as a subversive activity". (Gluckman, 1974, pp.102-104) Dit is 'n beskuldiging wat nie summier verwerp kan word nie want ons staan met die resultaat van ons opvoedingstelsels dwarsdeur die wêreld. Die vrugte wat gepluk word is wrang. Gluckman self onderstreep hierdie resultaat van ons eie onderwysstelsel, nl.

die feit dat leerlinge na hulle skoolloopbaan weinig van hulle leerinhoud onthou, maar wel die leermetode. Wat hulle wel goed onthou is "(a) Passive acceptance is better than active criticism - (b) remembering is the highest form of intellectual achievement". (Gluckman, 1974, p.103)

Die feit dat hierdie studie as tema geneem het "Die onderwyser as evalueerder - 'n prinsipiële besinning", is 'n onderstreping van Venter se stelling dat "onderwysleiers - ons sê dit met beskeidenheid en opregtheid - moet leer om prinsipieel te dink". (Venter, E.A., 1971, p.8) Dit is geensins 'n beskuldiging of verwyt nie, maar die opvoeding op skole het sterk onder die invloed van die pragmatisme en individualisme gekom, in teenstelling met die pragmatiese en individualiteit. 'n Besinning oor die rol wat die onderwyser in sy waarneming van die leerling se ontsluitingshandeling moet onderneem, het 'n brandpunt geword. Deon Hugo maak die volgende stelling wat in sy geheel aangehaal word omdat dit merendeels saamvat waaroor hierdie studie gegaan het:

"Indien ons nie 'n kunsmatige volk met 'n teoretiese lewens- en wêreldbeskouing wil word nie, is dit nodig dat 'n volledige en indringende ontleding van ons jeug se beginselgesteldheid gemaak sal word. Ons sal onself deeglik moet verantwoord of ons en ons jeug enigsins 'n begrip het van die volle ryke inhoud van ons veelgeroemde Christelike-nasionale lewens- en wêreldbeskouing. Want, dit wat jy geerf het, kan jy alleen ongeskonde nalaat aan 'n volgende geslag indien jy dit self weer met moeite verwerf het". (Hugo, 1971, p.9) (Ek onderstreep)

Die reeds geykte uitdrukking wat meermale hier gebruik is, "soos die kind is, so is die man", is aandoenlik omdat dit heenwys op die resultaat van ons opvoeding; of ons evaluering deurgaans geldig en betroubaar was, en of ons met ons opvoedingsbemoeienis die Here se opdrag uitgevoer het dat geen

struikelblok op die weg van die kind geplaas word nie. Die kind is die toekomstige ouer en sal as sodanig vir 'n gesonde gesinsverhouding moet sorg. Dit sal alleen moontlik wees, en dit word kategories ook so gestel, indien die fondament ge-grondves word in 'n vaste geloof in God se alvermoë. Die op-stand teen gesag wat 'n sindroom begin word onder die jeug van vandag, is nie soseer teen die gesagsuitoefener nie, maar wel teen die toepassing van reëls en regulasies. Dit is 'n aanveg-bare stelling, maar sien dit ook in die lig dat leerlinge op skool dikwels die klag lê dat reëls nooit verduidelik word nie. Dit word ook dikwels erken dat reëls – en dit geld alle reëls t.o.v. formules, leerinhoud, skoordisipline, ens. – nie in terme van die sosiale konteks verduidelik word nie. Die skool word dus ook die plek waar reëls nie begryp word in terme van sosiale gedrag nie. (Muller, 1974, p.14) Die gebrek aan ge-sagsuitoefening in die gesin is omdat daar geen begrip van ge-sag meer is nie terwyl die Woord as voorskriftelik verwerp word en beskuldig word dat dit die vryheid aan bande lê.

Die opskrif van hierdie hoofstuk, Rekonsiliësie, het 'n dubbele konteks, nl. versoening en 'n vergelyking van state om te sien of hulle klop. Die onderwyser as evalueerder moet hom versoen met die eis van sy roepingsvervulling, nl. of hyself voldoen het aan die gee van vorm, gestalte, lewe, rigting en verge-stalting aan die kind om hom vir alle goeie werke volkome toe te rus. Kan hy sy evaluering rekonsilieer met sy eie waarde-ring, siening en aanneming van die Skriftuurlike beskouing van die oorsprong, wese en bestemming van die mens? Kan hy sy re-sultaat van die opvoedingsbemoëienis rekonsilieer, met al die nuances daaraan gekoppel, met sy Christelike lewens- en wêreld-beskouing?

Ons tyd eis dat ons nie meer neutraal mag staan nie. Om te beweer dat die inherente karakter van die volk te gesond is om toe te laat dat ons Christelike karakter ondergaan, is 'n stelling wat blasfemies is. Dié soort selfgenoegsaamheid is juis die kern van ons afdwalinge. Daar moet eerder in dankbaarheid die aanwesigheid van God se genade ondanks ons gebrek getuig word, dat sy algenoegsaamheid elke sondaar omsluit. Kommer moet bestaan omdat 'n groot deel van ons volk nie bereik word deur ons Christelik-nasionale opvoedingsbemoëienis nie omdat te veel aandag gegee word aan die pragmatistiese sy van opvoeding. Te veel erosie vind plaas as gevolg van verwaarlosing van menswaardige ewalueringsmetodes; te veel aandag word gegee aan "geslotebaan" (closed-circuit) metingsmetodes, d.w.s. van onderwyser na voorwerp + resultate na onderwyser = massafisering: Gevolgtrekking: "kortsluiting" (short-circuit) van die individu.

6.1 Perspektiewe besinning

- (a) Die onderwyser mag nie kontraktueel in sy opvoedingsbemoëienis wees nie, d.w.s. suiwer vakonderrigtoegespits nie. So 'n siening is beklemmend, 'n vakbondmentaliteit met geen professionele gees nie.
(Van Loggerenberg, 1972, p.17)
- (b) Oortuigingswerk lê nie in die kubernetiese benadering van die mens nie, d.w.s. die reëling, beheer en kommunikasiemeganisering van die leerinhoud nie, maar in die verinniging van die kennis.
- (c) Akademiese kritikasie moet uit die opstelling en nasien van toetse en eksamens geweier word aangesien dit tot verabsoluttering van gegewens oor die mens lei.
- (d) Die skool lei nie die kind op om vir 'n beroep te kwalifiseer nie, maar berei hom voor om vir 'n beroep opgelei te word.

- (e) Die primêre taak van 'n skool is om 'n volwassene-wordende in die werklikheid in te lei wat in sy totaliteit ontsluit is om sodoende sy kultuurerfenis oor te dra en verder daaraan uit te bou.
- (f) Die vitale taak is dat die leerling as wordende beskawingsmondig nou en in die toekoms sy mond in profetiese getuigenis moet gebruik oor God.

6.2 Sintese

Enige opvoeding wanneer dit verband met die praktyk verloor, is sinloos. Onderwys sonder opvoeding, dit wil sê die spreking tot die kind in sy totaliteit en die kind se beantwoording daarop, is nie ingestel op die lewensdoel wat sentreer om die beginsel: "Lê jou daarop toe om jou beproef aan God voor te stel as 'n werker wat hom nie hoef te skaam nie, wat die woord van die waarheid reg sny". (II Tim. 2:15)

Daar word dikwels oriënteringskursusse vir onderwysers gereël waar paneelbesprekings oor betrokke vakke gehou word. Toe daar vroeër verwys is dat onderwysleiers moet leer om prinsipieel te dink (vgl. p.192), is daar in beginsel verwys na die integrering van vakke met die praktyk van die lewe. Die behepthed om vakspesialiste te produseer sonder aansien van persoon is 'n neiging wat besondere gevaar inhou vir die ontsluiting van die mens in sy totaliteit. "Die mededinging wat die positivisties geïnspireerde intensiewe toepassing van die syferstelsel by die beoordeling moontlik gemaak het, het 'n valse oordrewe waarde aan eksamensukses verleen wat die hele onderwys weg van 'n ware opvoedings- en lewensdoel na 'n kunsmatige, grotendeels materialistiese onderwysdoel as einddoel gestuur het." (Rupert, 1967, p.356)

Oriënteringskursusse moet gereël word om 'n prinsipiële besinning oor die opvoeding van die kind te voer. Die spektrum van die paneelbesprekings moet gaan oor:

- Die taak van die S.A. Nasionale Raad vir Kinder- en Gesinsorg;
- Pastorale sielkundiges en hulle probleme;
- Landdroste wat primêr sake aanhoor oor kindermishandeling en kindermisdaad;
- Kriminoloë wat pertinente studies gemaak het van kindermisdaad en oorsake daarvan;
- Opvoedkundiges oor die hele spektrum van opvoedkunde;
- Leraars en hulle pertinente probleme t.o.v. kerkbywoning en motivering van die jeug;
- Personeeladministrasie-beamptes wat personeelprobleme in die arbeidsmark betref;
- Voogonderwys as spesifieke opdrag gesien in die lig van die taak wat die skool al hoe meer verplig sal wees om te verrig omdat huislike opvoeding faal.

Die onderwyser kan nooit werklik as evalueerder optree as hy nie insae in en begrip het van wat met die leerling kan gebeur as die opvoedingshandeling misluk nie. Een onbesonne daad wat kwetsend op die ontvanklike siel van 'n kind inwerk, laat sy merk onuitwisbaar bly:

"Die wonde word gesond weer
as jare kom en gaan,
maar daardie merk word groter
en groei maar aldeur aan". (Totius, Vergewe en vergeet)

Beloning vir arbeidsvreugde lê nie in die bonus van lofuitinge wat jaarliks verwerf word met prestasielewerings in eksamens nie, maar wel in:

"Ek het geen groter blydskap as dit nie, dat ek hoor dat my kinders in die waarheid wandel". (III Joh.:4)

BRONNELYS

1. Adams, G.S. : MEASUREMENT AND EVALUATION IN
1964 EDUCATION, PSYCHOLOGY AND GUIDANCE.
New York, Holt, Rinehart and
Winston, 1964
2. Ahmann, J.S. en : EVALUATING PUPIL GROWTH.
Glock, M.D. Boston, Allyn and Bacon, Inc., 1971
1971
3. Anderson, R.C. : HOW TO CONSTRUCT ACHIEVEMENT TESTS
1972 TO ASSESS COMPREHENSION.
Review of educational research,
Vol. 42, No. 2, Spring, 1972
4. Barnard, J.S. red. : SIELKUNDE VIR ONDERWYSSTUDENTE.
1964 Pretoria, HAUM-Boekhandel, 1964
5. Barnett, W.G. en : AUTOMATION IN EDUCATION.
Proctor, L. Johannesburg, Johannesburg College
1963 of Education, 1963
6. Berkhof, H. : DE MENS ONDERWEG.
1963 's-Gravenhage, Boekencentrum N.V.,
1963
7. Bernstein, A. : TEACHING ENGLISH IN HIGH SCHOOL.
1961 New York, Random House, 1961
8. Beukes, D.P.M. : DIE HANDHAWING VAN DIE AFRIKANER EN
1976 SY KULTUUR IN DIE STAD: KERKLIK-
GODSDIENSTIG BESKOU.
Handhaaf, Jaargang 13, Nr. 8,
Julie 1976
9. Bigge, M.L. en : PSYCHOLOGICAL FOUNDATIONS OF EDUCATION.
Hunt, M.P. New York, Harper & Row, 1968
1968
10. Bloom, B.S. red. : COGNITIVE DOMAIN: HANDBOOK I.
1956 TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES.
New York, Longmans, Green & Co., Ltd,
1956
11. Blount, N.S. en : TEACHING IN THE SECONDARY SCHOOL.
Klausmeier, H.J. New York, University of Wisconsin,
1968 Harper & Row, 1968
12. Bodemer, W. : PSIGOPATE KAN OP SKOOL REEDS UITGEKEN
1976 WORD.
Die Vaderland, 22 Oktober 1976

13. Botha, M.E. : DIE WENDING IN DIE NUWERE WETENSKAP-
1976 TEORIEË EN IN DIE SOSIALE WETENSKAPPE.
Perspektief, Jaargang 15, Nr. 1,
Maart 1976
14. Botha, T.R. : DIE PROBLEEM VAN TE VROEE SKOOL-
1974 VERLATING.
In Verslag van die Goue Jubileum-
konferensie, Deel II, S.A. Nasionale
Raad vir Kinder- en Gesinsorg,
22 Oktober 1974
15. Bowles, J. : EDUCATIONAL EFFECTS OF EXAMINATIONS.
1969 In Lauwerys, J.A. & Scanlon, D.G.,
Examinations. London, The World Year
Book of Education, Evans Brothers,
1969
16. Bower, G.H. red. : THE PSYCHOLOGY OF LEARNING AND
1973 MOTIVATION, VOL. 7.
London, Academic Press, 1973
17. Bradfield, J.M. en : MEASUREMENT AND EVALUATION IN
Moredock, H.S. EDUCATION.
1957 New York, The Macmillan Co., 1957
18. Burton, W.H. : THE GUIDANCE OF LEARNING ACTIVITIES.
1962 New York, Appleton-Century-Crofts,
1962
19. Bybelkor : HOE LIEF HET EK U WET.
1976 Wellington, Hugenote-Kollege, 1976
20. Cattell, R.B. : GENERAL PSYCHOLOGY.
1941 Massachusetts, Sci-Art Publishers,
1941
21. Clark, G.H. : A CHRISTIAN PHILOSOPHY OF EDUCATION.
1946 Grand Rapids, Michigan,
Wm. B. Eerdmans Publishing Co., 1946
22. Coetsee, A.G. : EVALUERING.
1976 In Preller, S.J. red. Inleiding tot
die tersiêre didaktiek.
P.U. vir C.H.O., 1976
23. Coetsee, C.J. : 'N CHRISTELIKE ANTROPOLOGIE EN
1976 DIDAKTIK.
Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling,
P.U. vir C.H.O., 1976

24. Coetzee, J.C. : INLEIDING TOT DIE ALGEMENE EMPIRIESE
1948 OPVOEDKUNDE.
Stellenbosch, Pro-Ecclesia-Drukkery,
Bpk., 1948
25. Coetzee, J.C. : INLEIDING TOT DIE ALGEMENE PRAKTIESE
1964 OPVOEDKUNDE.
Potchefstroom, Pro Rege Pers Bpk.,
1964
26. Coetzee, J.C. : INLEIDING TOT DIE ALGEMENE TEORETIESE
1953 OPVOEDKUNDE.
Pretoria, J.L. van Schaik Bpk., 1953
27. Coetzee, J.C. : DIE MODERNE OPVOEDING,
1939 Pretoria, J.L. van Schaik Bpk., 1939
28. Coetzee, J.H. : DIE CALVINISME EN VOLKEVERHOUDINGE.
s.j. Instituut vir die bevordering van
Calvinisme, Studiestuk Nr. 46,
P.U. vir C.H.O., s.j.
29. Collins, A.M. en : EXPERIMENTS ON SEMANTIC MEMORY AND
Quillian, M.R. LANGUAGE COMPREHENSION.
1972 In Gregg, L.W., red. Cognition in
learning and memory. New York,
John Wiley and Sons, Inc., 1972
30. Cook, W.W. : THE FUNCTIONS OF MEASUREMENT IN THE
1961 FACILITATION OF LEARNING.
In Lindquist, E.F., red. Educational
measurement. Washington D.C.,
American Council of Education, 1961
31. Corey, S.M. : THE NATURE OF INSTRUCTION.
1967 In Lange, P.C., red. Programmed
instruction. Chicago, National
Society for the Study of Education,
1967
32. Cox, R. : RELIABILITY AND VALIDITY OF
1969 EXAMINATIONS.
In Lauwerys, J.A. & Scanlon, D.G.,
red. Examinations. London, The
World Year Book of Education, Evans
Bros., 1969

33. Cronbach, L.J. : EVALUATION FOR COURSE IMPROVEMENT.
1968
In Gronlund, N.E., red. Readings in measurement and evaluation. New York, The Macmillan Co., 1968
34. Dave, R.H. : OBJECTIVE-BASED TESTING IN SUBJECT
1969
FIELDS.
In Ingenkamp, K., red. Developments in educational testing, Vol. I. London, University of London Press Ltd, 1969
35. De Block, A. : ALGEMENE DIDACTIEK.
1973
Amsterdam, Standaard Wetenschappelijke Uitgeverij, 1973
36. De Boer, J.J., : TEACHING SECONDARY ENGLISH.
e.a.
1951
New York, McGraw-Hill Book Co., Inc., 1951
37. De Corte, E. : DIDACTISCHE ANALIJSE 3b; DOELSTELLINGEN
1973
IN HET ONDERWIJS: LEERINHOUDEN IN AFHANKLIJKHEID VAN DE DOELSTELLINGEN. Groningen, Wolters-Noordhoff, 1973
38. De Klerk, W.J. : LEWENSBEKOUING EN ROEPING.
1973
In De Klerk, W.J., e.a. Roeping en werklikheid. Potchefstroom, Potchefstroom Herald, 1973
39. De Klerk, W.J., : ANALISE VAN 'N LEWENS- EN WÊRELD-
e.a.
s.j.
BESKOUING.
Interfakultêre Wysbegeerte, Diktaat Kursus 1, P.U. vir C.H.O., s.j.
40. De Klerk, W.J., : ROEPING EN WERKLIKHEID.
e.a.
1973
Potchefstroom, Potchefstroom Herald, 1973
41. De Lange, J.P. : DIE HANDHAWING VAN DIE AFRIKANER IN
1976
DIE ONDERWYS IN DIE STAD.
Handhaaf, Jaargang 13, Nr. 8, Julie 1976
42. De Rougemont, D. : DIE AANDEEL VAN DIE DUIWEL.
1974
(Vert. W.A. de Klerk) Kaapstad, Tafelberg-Uitgewers Bpk., 1974

43. Deterline, W.A. : AN INTRODUCTION TO PROGRAMED
1962 INSTRUCTION.
Englewood Cliffs, Prentice-Hall, Inc.,
1962
44. De Wet, J.J. en : INLEIDING TOT DIE PSIGOLOGIESE
Van Zyl, P.J. OPVOEDKUNDE.
1974 Johannesburg, McGraw-Hill Boekmaat-
skappy, 1974
45. Dewey, J. : DEMOCRACY AND EDUCATION.
1951 New York, The Macmillan Co., 1951
46. Dizney, H. : CLASSROOM EVALUATION FOR TEACHERS.
1971 Iowa, Wm. C. Brown Co. Publishers,
1971
47. Du Buissen, M.S. : DIE MENS-GODVERHOUDING IN DIE
1959 AFRIKAANSE POËSIE.
Johannesburg, Voortrekkerpers Bpk.,
1959
48. Du Plessis, P.J. : PEDAGOGIEK AS WETENSAP.
1957 Pretoria, J.L. van Schaik, 1957
49. Du Toit, J.M. en : SIELKUNDE, 'N ALGEMENE INLEIDING.
Van der Merwe, A.B. Kaapstad, HAUM, 1970
1970
50. Duvenage, B. : DIE CALVINISTIESE UITGANGSPUNTE
1973 M.B.T. DIE MENSLIKE SAMELEWING.
In De Klerk, W.J., e.a. Roeping en
werklikheid. Potchefstroom,
Potchefstroom Herald, 1970
51. Duvenage, B. : CHRISTELIKE WETENSAP.
1976 In Preller, S.J., red. Inleiding tot
die tersiêre didaktiek.
P.U. vir C.H.O., 1976
52. Duvenage, B. en : CALVINISTIESE ANTROPOLOGIE.
De Klerk, W.J. In De Klerk, W.J., e.a. Roeping en
1973 werklikheid. Potchefstroom,
Potchefstroom Herald, 1973
53. Dyer, H.S. : BASIC ELEMENTS OF THE MEASUREMENT
1968 PROCESS.
In Grönlund, N.E., red. Readings in
measurement and evaluation. New York,
The Macmillan Company, 1968

54. Eloff, D.J. : MENSBESKOUING IN MAATSKAPLIKE WERK.
1976 In Pieterse, J.E., red. Maatskaplike werk - 'n algemene inleiding.
Pretoria, Academica, 1976
55. Eloff, D.J. : VOORWOORD.
1970 In Le Roux, P.O. Maatskaplike gevallewerk. Wellington, Hugenote-Kollege, 1970
56. Esterhuyse, W. : DIE JEUG ONDERWEG NA 'N STADSKULTUUR.
1976 Handhaaf, Jaargang 14, Nr. 1, September 1976
57. Eybers, E. : DIE VROU EN ANDER VERSE.
1949 's-Gravenage, A.A.M. Stols, 1949
58. Finn, J.D. : EXPECTATIONS AND THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT.
1972 Review of Educational Research, Vol. 42, No. 3, Summer 1972
59. Flanders, N.A. : CLASSROOM BEHAVIOUR OF TEACHERS.
1972 International Review of Education, Vol. 18, Nr. 4, Special number, 1972
60. Gagné, R.M. : THE CONDITIONS OF LEARNING.
1970 New York, Holt, Rinehart and Winston, 1970
61. Garrett, N.J.P. : THE TEACHING OF ENGLISH LOWER GRADE
1969 IN SOUTH AFRICAN SECONDARY SCHOOLS.
Pretoria, National Bureau of Educational and Social Research, 1969
62. Geldard, F.A. : FUNDAMENTALS OF PSYCHOLOGY.
1963 New York, John Wiley & Sons, Inc., 1963
63. Gerberich, J.R., : MEASUREMENT AND EVALUATION IN THE
e.a. MODERN SCHOOL.
1962 New York, David McKay Co., 1962
64. Gibran, K. : THE PROPHET.
1951 London, William Heinemann Ltd, 1951
65. Gillett, M. : A HISTORY OF EDUCATION, THOUGHT AND PRACTICE.
1966 Toronto, McGraw-Hill Co., 1966

66. Ginsburg, H. en : PIAGET'S THEORY OF INTELLECTUAL
Oppen, S.
1969
Englewood Cliffs, Prentice-Hall Inc.,
1969
67. Gluckman, H. : EDUCATION AS A SUBVERSIVE ACTIVITY.
1974
In Verslag van die Goue Jubileum-
konferensie, Deel II, S.A. Nasionale
Raad vir Kinder- en Gesinsorg,
22 Oktober 1974
68. Gorman, A.H. : TEACHERS AND LEARNERS (THE INTERACTIVE
1974
PROCESS OF EDUCATION).
Boston, Allyn and Bacon Inc., 1974
69. Gouws, S.J.L. : 'N BESINNING OOR DIE ONDERSOEK VAN
s.j.
KINDERS MET LEERMOEILIKHEDE.
Opvoedkundige Studies, Nr. 53, 14e
Jaargang, Pretoria, Die Werkgemeenskap
ter Bevordering van die Pedagogiek as
Wetenskap, Fakulteit Opvoedkunde,
Universiteit van Pretoria, s.j.
70. Groenewald, A.J. : THE PRIMARY SCHOOL IN PERSPECTIVE IN
1966
THE WESTERN WORLD.
Onderwysbulletin, Vol. XI, Nr. 2,
Pretoria, T.O.D., Junie 1966
71. Gronlund, N.E. : READINGS IN MEASUREMENT AND EVALUATION.
red.
1968
New York, The Macmillan Co., 1968
72. Gunter, C.F.G. : ASPEKTE VAN DIE TEORETIESE OPVOEDKUNDE.
1964(a)
Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en
-Boekhandelaars (Edms.) Bpk., 1964
73. Gunter, C.F.G. : OPVOEDINGSFILOSOFIEË.
1964(b)
Stellenbosch, Universiteitsuitgewers en
-Boekhandelaars (Edms.) Bpk., 1964
74. Harbison, F. : A SYSTEMS ANALYSIS APPROACH TO HUMAN-
1968
RESOURCE DEVELOPMENT PLANNING.
In Manpower aspects of educational
planning, Unesco, 1968
75. Hastings, J.T. : CURRICULUM EVALUATION: THE WHY OF THE
1968
OUTCOMES.
In Gronlund, N.E., red. Readings in
measurement and evaluation. New York,
The Macmillan Co., 1968

76. Heiberg, P.J. : CHRISTELIKE REFORMASIE OF SKOLASTIESE
s.j. SINTESE IN ONS ONDERWYS EN ONDERWYS-
OPLEIDING.
C.O.V.S.A., Studiestuk Nr. 6, s.j.
77. Heidelbergse : In PSALMS EN GESANGE, DEEL I.
Kategismus Kaapstad, N.G.-Kerkuitgewers, 1965
78. Holmes, B. : EFFICIENCY OF EXAMINATIONS.
1969(a) In Lauwerys, J.A. & Scanlon, D.G., red.
Examinations. London, The World Year
Book of Education, Evans Bros., 1969
79. Holmes, B. : EXAMINATION AIMS, THEORIES AND
1969(b) TECHNIQUES.
In Lauwerys, J.A. & Scanlon, D.G., red.
Examinations. London, The World Year
Book of Education, Evans Bros., 1969
80. Holmes, H. : APPRECIATION OF THE PRESENT EDUCATION
1974 SYSTEM.
In Verslag van die Goue Jubileum-
konferensie, S.A. Raad vir Kinder- en
Gesinsorg, Deel II, 22 Oktober 1974
81. Hoover, K.H. : LEARNING AND TEACHING IN THE SECONDARY
1968 SCHOOL.
Boston, Allyn & Bacon, 1968
82. Hopper, S.H. : OVERTEACHING.
1967 In Lee, W.R., red. English Language
teaching selections 1. London,
Oxford University Press, 1967
83. Horne, H.H. : THE DEMOCRATIC PHILOSOPHY OF EDUCATION.
1953 New York, The Macmillan Co., 1953
84. Hugo, D. : CHRISTELIK-NASIONAAL EN ONS LEWENS-
1971 EN WÊRELD-BESKOUING.
Riglyne, Jaargang 2, Nr. 1, V.C.H.O.,
Maart 1971
85. Hunt, E. : INDIVIDUAL DIFFERENCES IN COGNITION:
e.a. A NEW APPROACH TO INTELLIGENCE.
1973 In Bower, G.H., red. The psychology of
learning and motivation, Vol. 7.
New York, Academic Press, 1973
86. Illich, I. : DESCHOOLING SOCIETY.
1974 London, Calder & Boyars, 1974

87. Ingenkamp, K. : DEVELOPMENTS IN EDUCATIONAL
red. TESTING, VOLUME I.
1968 The proceedings of an international
conference held under the aegis of
the Pädagogisches Zentrum, Berlin.
London, University of London Press,
Ltd, 1968
88. Ingenkamp, K. : THE EDUCATIONAL POTENTIALITIES AND
1968 DANGERS IN THE USE OF TESTS.
In Ingenkamp, K., red. Developments
in educational testing, Vol. I.
London, University of London Press,
Ltd, 1968
89. Jooste, J.H. : DIE TOEPASSING VAN DIDAKTIESE
1965 BEGINSELS IN DIE ONDERWYSPRAKTYK.
Ongepubliseerde inougerere rede,
P.U. vir C.H.O., 30 April 1965
90. Keyter, J. de W. : OPVOEDING EN ONDERWYS.
1961 Kaapstad, Nasionale Boekhandel, 1961
91. Knowles-Williams, G.: EXAMINATIONS IN ENGLISH LANGUAGE AND
1969 LITERATURE.
In Garrett, N.J.P. The teaching of
English Lower Grade in South African
Secondary Schools. Pretoria,
National Bureau of Educational and
Social Research, 1969
92. Knowles-Williams, G.: HOW SCHOOLS COULD IMPROVE THEIR
1961 METHODS TO EQUIP PUPILS BETTER FOR
UNIVERSITY STUDY.
In Proceedings of a conference of
teachers of English held in Kimberley,
South Africa. Kimberley, Diamond
Fields Teachers' Association,
Publication No. 1, 1961
93. Knowles-Williams, G.: TRYING CONFUSIONS.
1971 Crux, Vol. 5:3. Pretoria, Foundation
for Education, Science and Tech-
nology, July-December 1971
94. Kort Begrip : In PSALMS EN GESANGE, DEEL I.
s.j. Kaapstad, N.G.-Kerkuitgewers, 1965

95. Kotzee, A.L. : TOEKOMSBLIK NA AANLEIDING VAN DIE
1967 NUWE ONDERWYSWET.
Onderwysblad, Nr. 813, Deel LXXXIV,
T.O., Julie 1967
96. Kotzee, A.L. : DIEPER AS DIE SKYN.
1976 Handhaaf, Jaargang Nr. 8,
April/Mei 1976
97. Kraemer, H. : GODSDIENST, GODSDIENSTEN EN HET
1958 CHRISTELIJK GELOOF.
Nijkerk, G.F. Callenbach NV, 1958
98. Krathwohl, D.R. : TAXONOMY OF EDUCATIONAL OBJECTIVES.
e.a. THE CLASSIFICATION OF EDUCATION GOALS.
1970 HANDBOOK II: AFFECTIVE DOMAIN.
New York, David McKay Co., Inc., 1970
99. Krech, D. : INDIVIDUAL IN SOCIETY.
e.a. New York, McGraw-Hill Book Co., Inc.,
1962 1962
100. Kruger, J.H. : DIE PROGRAMMERING VAN 'N GEDEELTE VAN
1969 DIE TRANSVAALSE BEDRIFTSKENNISLEERGANG
VIR STANDERD SES.
* Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling,
P.U. vir C.H.O., 1969
101. Krüger, R.A. : LEERINHOUDE EN LEEFINHOUDE.
1975 Onderwysbulletin, Jaargang XIX, No. 1,
T.O.D., 1975
102. Lado, R. : LANGUAGE TESTING.
1967 London, Longmans, Green & Co., 1967
103. Lamprecht, C.J. : HOE LIEF HET EK U WET.
1976 In Bybelkor, Wellington, N.G.-Kerk-
uitgewers, Hugenote-Kollege, 1976
104. Landis, B.Y. : WORLD RELIGIONS.
1958 New York, E.P. Dutton & Co., Inc.,
1958
105. Landman, W.A. en : INLEIDING TOT DIE FUNDAMENTELE
Gous, S.J. PEDAGOGIEK.
1969 Johannesburg, Afrikaanse Pers
Boekhandel, 1969
- *
100. Kruger, J.H. en : KIND EN SKOOL.
(a) Krause, F.J.L. Potchefstroom,
1974 Pro Rege-Pers Bpk., 1974

106. Landman, W.A. en : INLEIDING TOT 'N UITLEG VAN PROTES-
Van Zyl, M.E.J. TANTWEES EN DIE BETEKENIS DAARVAN BY
1975 DIE OPVOEDERLIKE INHOUDGEWING.
Pedagogiekstudies Nr. 80, Pretoria,
Fakulteit Opvoedkunde,
Universiteit van Pretoria, 1975
107. Lange, P.C. red. : PROGRAMMED INSTRUCTION.
1967 Chicago, 66th Yearbook, Nation Society
for the study of education, 1967
108. Langeveld, M.J. : BEKNOPTE THEORETISCHE PAEDAGOGIEK.
1959 Groningen, J.B. Wolters, 1959
109. Langeveld, M.J. : SCHOLEN MAKEN MENSEN.
1967 nv Purmerend, J. Muusses, 1967
110. Lee, J. : PLAY IN EDUCATION.
1917 New York, The Macmillan Co., 1917
111. Lee, W.R. red. : ENGLISH LANGUAGE TEACHING SELECTIONS I,
1967 ARTICLES FROM ENGLISH LANGUAGE TEACHING.
London, Oxford University Press, 1967
112. Lindgren, H.C. en: CURRENT READINGS IN EDUCATIONAL
Lindgren, F. PSYCHOLOGY.
1971 New York, John Wiley & Sons, Inc., 1971
113. Lindquist, E.F. : EDUCATIONAL MEASUREMENT.
red. Washington D.C., American Council on
1961 Education, 1961
114. Lindvall, C.M. en: EVALUATION AS A TOOL IN CURRICULUM
Cox, R.C. DEVELOPMENT: THE IPI EVALUATION
1970 PROGRAM.
Chicago, Rand McNally & Co., 1970
115. Lindvall, C.M. : TESTING AND EVALUATION: AN INTRODUCTION
1961 New York, Harcourt, Brace & World, Inc.,
1961
116. Lötze, J.v.Z. : MODERN OBJECTIVE METHODS OF LANGUAGE
1965 TESTING AND MEASUREMENT.
In Refresher course, Language.
Potchefstroom College of Education,
July 1965
117. Manis, M. : AN INTRODUCTION TO COGNITIVE PSYCHOLOGY.
1971 Belmont, Brooks/Cole Publishing Co.,
1971

118. Messick, S. : THE CRITERION PROBLEM IN THE EVALUA-
1970 TION OF INSTRUCTION: ASSESSING
POSSIBLE, NOT JUST INTENDED OUTCOMES.
In Wittrock, M.C. & Wiley, D.E.,
red. The evaluation of instruction,
issues and problems. New York,
Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1970
119. Mollenhauer, K. : HET KIND EN ZIJN KANSEN (OVER DE
1974 PLAATS VAN INDIVIDU EN MAATSCHAPPIJ
IN HET OPVOEDINGSPROCES).
Amsterdam, Boom Meppel, Druk Boom-
pers, 1974
120. Monroe, W.C. : MEASURING THE RESULTS OF TEACHING.
1918 Boston, Houghton Mifflin Co., 1918
121. Morgan, C.T. : INTRODUCTION TO PSYCHOLOGY.
1961 New York, McGraw-Hill Book Co., Inc.,
1961
122. Muller, C. : A CHILD'S EYE-VIEW - PANEL DISCUSSION.
1974 In Verslag oor die Goue Jubileum-
konferensie Deel II, S.A. Nasionale
Raad vir Kinder- en Gesinsorg,
22 Oktober 1974
123. Munn, N.L. : PSYCHOLOGY, THE FUNDAMENTALS OF
1966 HUMAN ADJUSTMENT.
London, George G. Harrap, 1966
124. Mussen, P.H. : CHILD DEVELOPMENT AND PERSONALITY.
e.a. New York, Harper & Row, 1963
1963
125. Nasatir, D. : COMMENTS ON PROFESSOR TROW'S PAPER.
1970 In Wittrock, M.C. & Wiley, D.E. red.
The evaluation of instruction,
issues and problems. New York,
Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1970
124. Oberholzer, C.K. : INLEIDING IN DIE PRINSIPIËLE OPVOED-
1954 KUNDE.
Pretoria, J.J. Moreau & Kie., 1954
125. Oberholzer, C.K. : PROLEGOMENA VAN 'N PRINSIPIËLE
1968 PEDAGOGIEK.
Kaapstad, HAUM, 1968

126. Opperman, D.J. : GROOT VERSEBOEK.
s.j. Kaapstad, Nasionale Boekhandel Bpk.,
s.j.
127. Orwell, G. : ANIMAL FARM.
1971 Middlesex, Penquin Books Ltd, 1971
128. Paquette, F.A. en: A HANDBOOK OF FOREIGN LANGUAGE CLASS-
Tollinger, S. ROOM TESTING: FRENCH, GERMAN, ITALIAN,
1968 RUSSIAN, SPANISH.
Modern Language Association of America,
June 1968 (geen plek van publikasie)
129. Payne, D.A. : THE SPECIFICATION AND MEASUREMENT OF
1968 LEARNING OUTCOMES.
Massachusetts, Blaisdell Publishing
Co., 1968
130. Perquin, N. : PAEDAGOGIEK, BEZINNING OP HET
1952 OPVOEDKUNDIGE VERSCHIJNZEL.
Maaseik, J.J. Romen & Zonen, 1952
131. Pieterse, J.E. : DIE HANDHAWING VAN DIE AFRIKANER SE
1976 GESINSLEWE IN DIE STAD.
Handhaaf, Jaargang 13, Nr. 8,
Julie 1976
132. Pimsleur, P. : TESTING FOREIGN LANGUAGE LEARNING.
1965 In Valdman, A. Trends in language
teaching. New York, McGraw-Hill Co.,
1965
133. Pistorius, P. : GISTER EN VANDAG IN DIE OPVOEDING.
1969 Potchefstroom, Pro Rege-Pers Bpk.,
1969
134. Pistorius, P. : KAART EN KOMPAS VAN DIE OPVOEDING.
1970 Potchefstroom, Pro Rege-Pers Bpk.,
1970
135. Pope, V. : A CHILD'S EYE-VIEW.
1974 In Verslag van die Goue Jubileum-
konferensie, S.A. Nasionale Raad vir
Kinder- en Gesinsorg Deel II,
22 Oktober 1974
136. Popham, W.J. : EDUCATIONAL EVALUATION.
1975 New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1975

137. PCE : TEACHER TRAINING.
(Potchefstroom : Potchefstroom, Pro Rege-Pers Bpk.,
College of Education) 1958
1958
138. Preller, S.J. red. : INLEIDING TOT DIE TERSIËRE DIDAKTIK.
1976 P.U. vir C.H.O., 1976
139. Preller, S.J. : HOE DIE CHRISTELIK-NASIONALE LEWENS-
1967 EN WERELDBESKOUING DEUR DIE VAK
BIOLOGIE BY DIE LEERLING TUISGEBRING
KAN WORD.
Onderwysblad, Deel LXXIV, Nr. 811,
T.O., Mei 1967
140. Preller, S.J. : BEGINSELS VAN METODE: DOELGERIGTHEID.
1976 In Inleiding tot die tersiëre didak-
tik. P.U. vir C.H.O., 1976
141. Preller, S.J. : DIE DOEL VAN TERSIËRE OPVOEDING.
1976 In Inleiding tot die tersiëre didak-
tik. P.U. vir C.H.O., 1976
142. Pretorius, J.W.M. : PROBLEME-HERKENNING EN BEHANDELING:
1974 VANUIT DIE OPVOEDKUNDIGE OOGPUNT.
In Verslag van die Goue Jubileum-
konferensie, S.A. Nasionale Raad vir
Kinder- en Gesinsorg Deel II,
22 Oktober 1974
143. Pulaski, M.A.S. : UNDERSTANDING PIAGET.
1971 New York, Harper & Row, 1971
144. Purkey, W.W. : SELF CONCEPT AND SCHOOL ACHIEVEMENT.
1970 New Jersey, Prentice-Hall, Inc., 1970
145. Richmond, W.K. : TEACHERS AND MACHINES.
1965 London, Collins, 1965
146. Risk, T.M. : PRINCIPLES AND PRACTICES OF TEACHING
1958 IN SECONDARY SCHOOLS.
New York, American Book Co., 1958
147. Rosslee, D.D. : VOLKSBEHOUD EN VOLKSBOU IN DIE STAD.
1976 Handhaaf, Jaargang 14, Nr. 1,
September 1976
148. Ruch, F.L. : PSYCHOLOGY AND LIFE.
1967 Illinois, Foresman & Co., 1967

149. Rupert, R.M. : DIE OPVOEDINGSTAAK.
1965 Johannesburg, Afrikaanse Pers-
Boekhandel, 1965
150. Rupert, R.M. : DIE PRAKTIESE WAARDE VAN OPVOEDKUNDIGE
1967 BESINNING.
Onderwysblad, Deel LXXIV, Nr. 817,
T.O., November 1967
151. Sandiford, P. : FOUNDATIONS OF EDUCATIONAL PSYCHOLOGY.
1938 New York, Longmans, Green & Co., 1938
152. Schoeman, P.G. : GRONDSLAE EN IMPLIKASIES VAN 'N
1975 CHRISTELIKE OPVOEDINGSFILOSOFIE.
Elsiesrivier, Nasionale Boekdrukkerye
Bpk., 1975
153. Schutte, B.C. : CHRISTELIKE OPVOEDING.
1976(a) In Inleiding tot die tersiêre
didaktiek, P.U. vir C.H.O., 1976
154. Schutte, B.C. : SUID-AFRIKA BINNE DIE AFSIENBARE
1976(b) TOEKOMS VANUIT 'N ONDERWYSHOEK BESIEN.
Instituut vir Bevordering van
Calvinisme, Studiestuk Nr. 98,
P.U. vir C.H.O., Januarie 1976
155. Selleck, R.J.W. : THE NEW EDUCATION.
1968 London, Sir Isaac Pitman & Sons, 1968
156. Sentrum vir : SOSIO-EKONOMIESE WÊRELDVRAAGSTUKKE:
Internasionale 'N NUWE INTERNASIONALE STELSEL -
Politiek 'N MOONTLIKHEID OF 'N ILLUSIE?
1976 Sentrum vir Internasionale Politiek,
Jaargang XI, Nr. 7, P.U. vir C.H.O.,
Julie 1976
157. Skorov, G. : HIGHLIGHTS OF THE SYMPOSIUM.
1968 In Manpower aspects of educational
planning. Unesco, 1968
158. Smit, R.J. : DIDAKTIESE PEDAGOGIEK: ONDERWYSMETODES.
1971 Onderwysblad, Deel LXXVIII, Nr. 835,
T.O., April 1971
159. Sonnekus, M.C.H. : ONDERWYSE, LES EN KIND.
1975 Stellenbosch, Universiteitsuitgewers
en -Boekhandelaars (Edms.) Bpk., 1975

160. Spier, J.M. : INLEIDING IN DE WIJSBEGEERTE DER
1950 WETSIDEE.
Kampen, J.H. Kok, 1950
161. Stalnaker, J.M. : THE ESSAY TYPE OF EXAMINATION.
1961 In Lindquist, E.F., red. Educational
measurement. Washington D.C.,
American Council on Education, 1961
162. Stoker, H.G. : DIE BETEKENIS VAN "DIE MENS AS BEELD
1965 VAN GOD" VIR DIE WYSGERIGE ANTROPOLOGIE.
Feesbundel, Kaapstad, HAUM, 1965
163. Stoker, H.G. : CHRISTELIKE OPVOEDKUNDE EN SY PLEK IN
s.j. DIE SISTEEM VAN 'N CHRISTELIKE
WETENSKAP.
C.O.V.S.A., Studiestuk Nr. 8, s.j.
164. Stoker, H.G. : OORSPRONG EN RIGTING, BAND I.
1967 Kaapstad, Tafelberg-Uitgewers, 1967
165. Stoker, H.G. : OORSPRONG EN RIGTING, BAND II.
1970 Kaapstad, Tafelberg-Uitgewers, 1970
166. Strauss, H.J. : VOORBEREIDENDE LEWENSOPVOEDING IN DIE
1971 HUISGESIN.
Riglyne, Jaargang 2, Nr. 1, V.C.H.O.,
Maart 1971
167. Tak, T. : VOORWOORD.
1974 In Mollenhauer, K. Het kind en zijn
kansen. Meppel, Druk Boompers
Drukkerijen, 1974
168. Taute, B. : OPVOEDENDE ONDERWYS.
1955 Stellenbosch, Universiteitsuitgewers,
1955
169. Traxler, A.E. : ADMINISTERING AND SCORING THE TEST.
1961 In Lindquist, E.F., red. Educational
measurement. Washington D.C.,
American Council on Education, 1961
170. Tyler, R.W. : LET'S CLEAR THE AIR ON ASSESSING
1968 EDUCATION.
In Gronlund, N.E., red. Readings in
measurement and evaluation. New York,
The Macmillan Co., 1968
171. Valdman, A. : TRENDS IN LANGUAGE TEACHING.
1965 New York, McGraw-Hill Co., 1965

171. Van der Merwe, S.H. : PICTURES OF THE INTELLECTUAL
s.j. ORIENTATION OF PARTIALLY-SIGHTED
CHILDREN.
Educational studies No. 48, The
Work Community for the Advancement
of Pedagogy as a Science, Pretoria,
Faculty of Education, University of
Pretoria, s.j.
172. Van der Stoep, F. : DIDASKEIN.
1972 Johannesburg, McGraw-Hill Boek-
maatskappy, 1972
173. Van der Walt, J.S. : KONTEMPORÊRE BESKOUINGE OOR EN DIE
1974 SOSIALE IMPLIKASIES VAN OPVOED-
KUNDIGE EN PSIGOLOGIESE METING.
Bloemfontein, Die Universiteit van
die Oranje-Vrystaat, 1974
174. Van Dyk, C.J. : ASPEKTE VAN DIE BESONDERE DIDAKTIEK
1966 VIR DIE ONDERRIG VAN SKEIKUNDE OP
DIE MIDDELBARE SKOOL.
Opvoedkundige studies Nr. 49,
Pretoria, Fakulteit Opvoedkunde,
Universiteit van Pretoria, 1966
175. Van Dyk, C.J. : DIE EVALUERING VAN LEERLINGPRES-
s.j. TASIE - 'N TEORETIESE BEGRONDING.
Ongepubliseerde referaat,
Pretoria, Universiteit van Pretoria,
s.j.
176. Van Gelder, L. : DIDACTISCHE ANALIJSE WERK EN STUDIE-
e.a. BOEK I.
1973 Groningen, Wolters-Noordhoff, 1973
177. Van Loggerenberg, N.T. : DIE CHRISTELIK-NASIONALE ONDERWYSER.
1972 Riglyne, Jaargang 3, Nr. 1,
V.C.H.O., April 1972
178. Van Wyk, J.H. : DIE CHRISTELIKE SKOOL.
s.j. C.O.V.S.A., Studiestuk Nr. 7,
P.U. vir C.H.O., s.j.
179. Van Wyk, J.H. : DIE IMPLIKASIES VAN DIE GELOOF IN
1974(a) GOD EN SY SELFOPENBARING IN DIE
HEILIGE SKRIF VIR DIE OPVOEDKUNDE
EN OPVOEDING.
Klasdiktat, Fakulteit Opvoedkunde,
P.U. vir C.H.O., 1974

180. Van Wyk, J.H. : DIE IMPLIKASIES VAN 'N CHRISTELIKE
57/74 MENS BESKOUING VIR DIE OPVOEDKUNDE
EN OPVOEDING.
Klasdiktat 57/74, Fakulteit Op-
voedkunde, P.U. vir C.H.O., 1974
181. Van Wyk, J.H. : KOSMOLOGIE, OPVOEDING EN OPVOEDKUNDE.
1974(b) Klasdiktat, Fakulteit Opvoedkunde,
P.U. vir C.H.O., 1974
182. Van Wyk, J.H. : OPVOEDKUNDE AS WETENSKAP.
1976 Klasdiktat, Fakulteit Opvoedkunde,
P.U. vir C.H.O., 1976
183. Van Wyk, J.H. : REFERAAT TYDENS S.W.A.O.U.-KONGRES,
1972 MAART 1972.
Educa, 24e Jaargang, Nr. 3,
Junie 1972
184. Van Wyk, J.H. : DIE SKOOL.
1973 In De Klerk, W.J., e.a. Roeping en
werklikheid. Potchefstroom,
Potchefstroom Herald, 1973
185. Van Wijk, W.A. : OPVOEDING EN ONDERWIJS.
1923 Goes, Oosterbaan en Le Cointre, 1923
186. Van Zyl, M.E.J. : BESKOUINGE OOR GOD DRIE-ENIGE IN DIE
1975(a) GESKIEDENIS EN DIE BETEKENIS DAARVAN
BY DIE BEGRYPING VAN DIE HISTORISI-
TEIT VAN DIE PROTESTANTSE LEWENS-
OPVATTING.
In Landman, W.A. & Van Zyl, M.E.J.
Inleiding tot 'n uitleg van Protes-
tantwees en die betekenis daarvan
by die opvoederlike inhoudgewing.
Pedagogiekstudies Nr. 80, Pretoria,
Universiteit van Pretoria, 1975
187. Van Zyl, M.E.J. : HISTORISITEIT VAN 'N LEWENSOPVAT-
1975(b) TING EN OPVOEDERLIKE INHOUDGEWING.
In Landman, W.A. & Van Zyl, M.E.J.
Inleiding tot 'n uitleg van Protes-
tantwees en die betekenis daarvan
by die opvoederlike inhoudgewing.
Pedagogiekstudies Nr. 80, Pretoria,
Universiteit van Pretoria, 1975

188. Van Zyl, P. : OPVOEDKUNDE, DEEL I.
1973 Braamfontein, Boekhandel De Jong
(Edms.) Bpk., 1973
189. Van Zyl, P.J. en : DIE KOGNITIEWE ONTWIKKELING VAN
Van der Walt, J.L. DIE KIND.
s.j. Klasdiktat, Fakulteit Opvoedkunde,
P.U. vir C.H.O., s.j.
190. Venter, A.J. : DIE BEROEPSGESINDHEID VAN DIE
1969 ONDERWYSER.
Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif,
Universiteit van Pretoria, 1969
191. Venter, E.A. : DIE CHRISTELIKE SKOOL.
1971 Riglyne, Jaargang 2, Nr. 1.
V.C.H.O., Maart 1971
191. Viljoen, G. van N. : TERUGBLIK EN VOORRAADOPNAME.
1971(a) Educa, Jaargang 24, Nr. 1,
November 1971
192. Viljoen, G. van N. : DIE UITDAGING VAN DIE TOEKOMS AAN
1971(b) ONS ONDERWYS.
Educa, Jaargang 24, Nr. 1,
November 1971
193. Vrey, J.D. : DIE NATUURWETENSKAPLIKE HOUDING.
1963 Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif,
P.U. vir C.H.O., 1963
194. Waterink, J. : OPVOEDING TOT PERSOONLIJKHEID.
1964 Kampen, J.H. Kok N.V., 1964
195. Waterink, J. : THEORIE DER OPVOEDING.
1951 Kampen, J.H. Kok N.V., 1951
196. Wijngaarden, H.R. : HOOFDPROBLEMEN DER VOLWASSENHEID.
1963 Utrecht, Erven J. Bijleveld, 1963
197. Wittrock, M.C. en : THE EVALUATION OF INSTRUCTION,
Wiley, D.E. red. New York, Holt, Rinehart & Winston,
1970 Inc., 1970

BRONNELYS "B"

198. Bosman, D.B. : TWEETALIGE WOORDEBOEK.
e.a. Johannesburg, Nasionale Boek-
1967 handel Bepk., 1967
199. Commonwealth : TESTS AND EXAMINATIONS IN ENGLISH.
Educational Liaison In Allen, H.B. red. Teaching
Committee English as a second language.
1965 New York, McGraw-Hill Book Co.,
1965
200. Die Kerkbode : SYFERS OOR GESINSLEWE.
1976 Die Kerkbode, Deel CXVIII,
Jaargang 128, Nr. 3, 21 Julie 1976
201. Kritzinger, M.S.B. : VERKLARENDE AFRIKAANSE WOORDEBOEK.
e.a. Pretoria, J.L. van Schaik Bpk.,
1972 1972
202. Little, W. : THE SHORTER OXFORD ENGLISH
e.a. DICTIONARY.
1970 Onions, C.T. revised and edited.
London, Oxford University Press,
1970
203. Smith, A.H. en : ODHAMS DICTIONARY OF THE ENGLISH
O'Loughlin, J.L.N. LANGUAGE.
s.j. London, Odhams Books Ltd, s.j.

ABSTRACT

THE TEACHER AS EVALUATOR - AN APPROACH BASED ON FIRST PRINCIPLES

The problem of assessing a person's knowledge, abilities and qualities is very old. Dramatic developments have created unprecedented demands that complicate the problem of evaluation. Contemporary methods of testing and measurement absolutise man in the intricate socio-economic framework. Technocratic principles are inclined to dominate the educational pattern. These together with a positivistic approach to education have led to superficial life values. Concepts like freedom and authority have been superseded by such concepts as permissiveness and liberalism.

Increased commercial demands have placed emphasis on manpower productivity and retention ability. Tests and measurements have consequently adapted to these demands to such an extent that approximately 90% of tests today show no internalisation of the knowledge taught at school. Man is absolutised as the sum total of his achievements as reflected by his examination results. The principle of totality in education is negated owing to the obsession with examination results.

It has become vital for the teacher to reflect and show concern about his task, not only as a teacher but as evaluator in the development of the child. A Christian life and world view is crucial to equip every child "thoroughly furnished unto all good works". (II Tim. 3:17) Garnering factual knowledge is not a final requirement. Although testing and measurement are essential during the teaching act, evaluating the qualities, norms and spiritual awakening takes precedence in the total mental and physical configuration of the child. The Christian teacher must inculcate Christian values in the impaired child or procreate the Christian values already instilled by Christian parents. His educational objective is adjusted to the Scriptural view of the origin, nature and ultimate destination of man. He steps in when necessary to reconstitute man's relation with God, his neighbour and the world. He is primarily the evaluator of the nascent adult created in the image of God.