

**A S NEILL SE SUMMERHILLSKOOL AS VERGESTALTING VAN DIE
20STE EEUSE IRRASIONALISTIESE OPVOEDKUNDIGE DENKE**

**JEANNE ROUX
B.A. B.Ed. H.O.D.**

**Verhandeling ingedien by die Fakulteit Opvoedkunde van die Potchefstroomse
Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys ter voldoening aan die vereistes vir
die graad**

**Magister Educationis
in die Filosofie van die Opvoeding**

Studieleier: Prof. J.L. van der Walt

**Potchefstroom
1996**

BEDANKINGS

'n Woord van dank aan die volgende persone wie se hulp en aanmoediging my aangespoor het tot voltooiing van hierdie verhandeling:

- * Prof. Hannes van der Walt vir sy bystand en begeleiding vir die duur van die navorsing.
- * Kobus, my eggenoot, vir sy bystand, liefde en verdraagsaamheid.
- * My vriende, Anneke, Charles en Elmiën vir hulle hulp, aanmoediging en besieling wanneer dit druk met my gegaan het.
- * Cielie Tait vir die netjiese en akkurate tikwerk.
- * Janna van Rensburg vir die taalkundige versorging.
- * Mev. Engela van der Walt vir die bibliografiese versorging.

OPSOMMING

Hierdie navorsing is onderneem om vas te stel of A S Neill se Summerhillskool 'n vergestaltung van die 20ste eeuse irrasionalistiese opvoedkundige denke is.

Die 20ste eeuse opvoedkundige denke word gekenmerk deur die volgende eienskappe: die vryheidsgedagte vier hoogty; 'n oorbeklemtoning van die persoonlikheidsideaal; 'n volle vertroue in die outonomie van die mens; die indeterministiese oplossing van die wetsy in die subjeksy; die oorbeklemtoning van 'n nie-analitiese aspek van menswees, die rede slegs aangewend as instrument; klem op nuttige en praktiese denke; die vrye mens in 'n kontingente situasie; subjektivistiese norme vir die waarheid en 'n romantisistiese benadering.

Die doel van hierdie navorsing was om antwoorde te vind op die volgende vrae: Wat behels die herkoms en eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke? Wat behels A S Neill se opvoedings- en skoolteorie, soos vergestalt in die Summerhillskool? Is die Summerhillskool van Neill 'n eksemplaar van die 20ste eeuse Irrasionalisme?

In die uitvoering van hierdie navorsing is daar van 'n verskeidenheid metodes gebruik gemaak. In die eerste plek is 'n literatuurondersoek in al sy fasette toegepas. Wysgerige metodes, omskryf as die prinsipiël-besinnende, die prinsipiël-beskrywende en die transendentiaal-kritiese metode, is deurlopend toegepas. In noue samehang met die reedsvermelde metodes is die probleem-historiese metode, asook wetenskaplike teksontleding toegepas.

In die navorsing is die volgende navorsingsvelde bestryk. In die eerste plek is aandag gegee aan die herkoms en eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke. Tweedens is 'n uiteensetting van Neill se opvoedings- en skoolteorie gegee. Aspekte wat ondersoek is, sluit in: Neill se lewens- en wêreldbeskouing, sy opvoedingsfilosofie en die Summerhillskool. Derdens is gelet op Neill se Summerhillskool as uitvloeisel van die 20ste eeuse Irrasionalisme.

Daar is in die loop van die navorsing tot sekere bevindings gekom. Van die kernbevindings sluit die volgende in: Gedurende die rasionalistiese tydperk is die rede as outonoom beskou

en was daar 'n absolute geloof en vertroue in die redelike vermoëns van die mens. Die Irrasionalisme het ontstaan as teenvoeter vir die Rasionalisme. Hoewel die rede van die mens nog belangrik geag is, is dit deur irrasionaliste vir 'n sekondêre doel aangewend. Neill se Summerhillskool toon besliste trekke van die Irrasionalisme, hoewel enkele rasionalistiese trekke ook in die werksaamhede en dies meer van die skool geïdentifiseer is.

Daar is tot die algemene gevolgtrekking gekom dat Neill 'n eksponent van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke is. Hierdie gevolgtrekking is gebaseer op grond van die feit dat Neill se skool grootliks die eienskappe van die 20ste eeuse Irrasionalisme vertoon.

Die volgende navorsingsvelde is in die loop van die navorsing geïdentifiseer:

- * Die redes vir die voortbestaan van die Summerhillskool in die huidige tegnisiestiese en kapitalistiese tydsgewrig.
- * 'n Vergelyking tussen die oorspronklike Summerhillskool en die ander skole wat op die Summerhillkonsep geskoei is.
- * 'n Bestudering van die verskillende vorme van die Irrasionalisme (waaronder Neo-humanisme, Postmodernisme, Neo-Marxisme) en die wyses waarop hierdie strominge hulle in die opvoedingsdenke, wat in die skole gangbaar is, laat geld.

ABSTRACT

This research was undertaken to determine whether A.S. Neill's Summerhill School is an embodiment of the twentieth century irrational philosophy of education.

The twentieth century philosophy of education is characterised by the following qualities: the feeling of freedom reigns supreme; an over-emphasis of the ideal of individualism; full confidence in the autonomy of man; the indeterministic dissolution of the legal side into the subject side; over-emphasis of a non-analytical aspect of humanness; the reason only applied as an instrument; emphasis on useful and practical philosophy; freedom in a contingent situation; subjectivistic norms for the truth are regarded as a romantic approach.

The aim of this research was to find answers to the following questions: What do the origin and qualities of the twentieth century irrational philosophy entail? What does A.S. Neill's educational and school theory entail as embodied in the Summerhill School? Is the Summerhill School of A.S. Neill an example of the twentieth century irrationalism?

In carrying out this research a variety of methods were used. In the first place a literature survey in all its facets was applied. Philosophical methods, described as the principal-reflective, the principal-descriptive and the transcendental-critical method were used throughout. In close conjunction with the already mentioned methods, the problem-historical and the scientific text analysis were also used.

In reporting the research the following research fields were covered. In the first instance the origin and qualities of the twentieth century irrationalistic philosophy received attention. Secondly an exposition of Neill's educational and school theory was provided. Aspects examined include: A.S. Neill's life and world view, his educational philosophy and the Summerhill School as an outcome of the twentieth century irrationalism.

In the course of the research certain conclusions were drawn. Some of the most important were: During the rationalistic era the reason was regarded as autonomous and there was an absolute belief and trust in the reasonable abilities of man. Irrationalism originated as an

antipode to rationalism. Although man's reason was still regarded as important, it was used for a secondary aim by the irrationalists. A.S. Neill's Summerhill School shows definite traits of irrationalism, although some rationalist traits were also identified in the activities of the school.

The general conclusion is that A.S. Neill was an exponent of the twentieth century irrationalistic philosophy. This conclusion is based on the fact that Neill's school indicates the characteristics of the twentieth century irrationalism to a large degree.

The following research fields were identified during the course of the investigation:

- The reason for the continued existence of the Summerhill School in the current technical and capitalistic conjuncture;
- a comparison between the original Summerhill School and the other schools cast in the same mould as the Summerhill School concept;
- a study of the different types of irrationalism (among them neo-humanism, post-modernism, neo-Marxism) and the ways in which these trends enforce themselves in the educational philosophies prevalent in these schools.

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

1.	PROBLEEM-, DOELSTELLING EN METODOLOGIESE VER- ANTWOORDING	1
1.1	Inleiding	1
1.2	Probleemstelling	1
1.3	Aktualiteit van die navorsing	3
1.4	Doel van die studie	4
1.5	Navorsingsmetodologie	5
1.5.1	Die literatuurstudie	5
1.5.2	Die prinsipiële-besinnende en -beskrywende metode	5
1.5.3	Probleem-historiese metode	6
1.5.4	Die transendentiaal-kritiese metode	6
1.5.5	Wetenskaplike teksontleding	7
1.6	Afbakening van die navorsingsterrein	7
1.6.1	Wetenskapsteoretiese afbakening	7
1.6.2	Afbakening in terme van begrips- en persoonsbeskrywing	7
1.6.2.1	Algemeen	7
1.6.2.2	A.S. Neill	7
1.6.2.3	Summerhillskool	8
1.6.2.4	Irrasionalisme	9
1.6.2.5	Vergestaltung	10
1.6.2.6	Opvoedkundige denke	10

1.7	Program van ondersoek en hoofstukindeling	10
1.8	Samevatting	10
2.	HERKOMS EN EIENSKAPPE VAN DIE 20STE EEUSE IRRASIONALISTIESE DENKE	11
2.1	Inleiding	11
2.2	Die Rasionalisme as ontstaansbodem van die Irrasionalisme	11
2.2.1	Inleidende opmerkings	11
2.2.2	Agtergrond van die Rasionalisme	12
2.2.2.1	Griekse denkers	12
2.2.2.2	Die vroeë Christendom	14
2.2.2.3	Middeleeuse Skolastiek	15
2.2.2.4	Opkoms van die moderne Humanisme	16
2.2.3	Die verloop van die Rasionalisme as moderne filosofiese stroming	17
2.2.3.1	Inleiding	17
2.2.3.2	Hoofrigtings binne die Rasionalisme	18
2.2.4	Wese van die Rasionalisme	23
2.2.5	"Soorte" Rasionalisme	24
2.2.5.1	Aprioriese Rasionalisme	24
2.2.5.2	Empiriese Rasionalisme	25
2.2.5.3	Idealistiese Rasionalisme	26
2.2.5.4	Positivistiese Rasionalisme	26
2.2.5.5	Naturalisties-biologiese Rasionalisme	27

2.2.5.6	Fenomenologiese Rasionalisme	28
2.2.5.7	Intellektualistiese Rasionalisme	30
2.2.6	Terugskouing op die Rasionalisme	30
2.3	Die Irrasionalisme as verdere ontplooiing van die Rasionalisme	32
2.3.1	Agtergrond van die Irrasionalisme	32
2.3.2	Wese van die Irrasionalisme	32
2.3.3	Irrasionalistiese denksstrominge	33
2.3.3.1	Inleidende opmerkings	33
2.3.3.2	Pragmatisme	34
2.3.3.3	Eksistensialisme	36
2.3.3.4	Die Lewensfilosofie (Vitalisme)	39
2.3.3.5	Die Taalanalitiese Filosofie	40
2.3.3.6	Postmodernisme	42
2.3.3.7	Die Neo-Marxisme	44
2.3.3.8	Die Neo-Humanisme	46
2.3.3.9	Die New Left (nuwe linkses)	48
2.4	Eienskappe van die Irrasionalisme	50
2.5	Samevatting	53
3.	'N UITEENSETTING VAN NEILL SE OPVOEDINGS- EN SKOOLTEORIE	54
3.1	Inleiding	54
3.2	Biografiese agtergrond van A S Neill	54

3.3	Neill se lewens- en wêreldbeskouing	56
3.4	Neill se opvoedingsfilosofie	58
3.4.1	Die wese en doel van opvoeding	58
3.4.2	Die inhoud en metode van opvoeding	60
3.4.3	Vryheid en dissipline in die opvoedingsituasie	62
3.4.3.1	Vryheid	62
3.4.3.2	Gesag	64
3.4.3.3	Dissipline	66
3.4.3.4	Straf	67
3.4.4	Die rol van die opvoedeling	69
3.4.5	Rol van die opvoeder	70
3.5	Neill se Summerhillskool	72
3.5.1	Wese en doel van die Summerhillskool	72
3.5.2	Organisasie en beheer	73
3.5.3	Metode van onderrig	77
3.5.3.1	"Private Lessons"	78
3.5.4	Rol van die leerlinge	79
3.5.5	Rol van die onderwyser	80
3.5.6	Neill se besoek aan Suid-Afrika	82
3.6	Samevatting	83
4.	A S NEILL SE SUMMERHILLSKOOLO AS UITVLOEISEL VAN DIE 20STE EEUSE IRRASIONALISME	85

4.1	Inleiding	85
4.2	A S Neill as 20ste eeuse irrasionalistiese denker	85
4.2.1	Die irrasionalistiese vryheidsgedagte vier hoogty	85
4.2.2	Oorbeklemtoning van die persoonlikheidsideaal	86
4.2.3	'n Volle vertrou in die outonomie van die mens	86
4.2.4	Indeterministiese oplossing van die wetsy in die subjeksy	87
4.2.5	Oorbeklemtoning van die nie-analitiese aspek van menswees	87
4.2.6	Rede slegs aangewend as instrument	88
4.2.7	Klem op die nuttige en praktiese denke	88
4.2.8	Die vrye mens in 'n kontingente situasie	89
4.2.9	'n Subjektivistiese norm vir waarheid	89
4.2.10	'n Romantisistiese benadering	89
4.3	Rasionalistiese eienskappe van Neill se denke	91
4.3.1	Aprioriese eienskappe	91
4.3.2	Idealistiese eienskappe	91
4.3.3	Naturalisties-biologiese eienskappe	91
4.3.4	Intellektualistiese eienskappe	92
4.4	Gevolgtrekking	92
4.5	Samevatting	96
5.	BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	98
5.1	Inleiding	98
5.2	Bevindings	98

5.2.1	Bevindings op grond van die herkoms en eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke	98
5.2.2	Bevindings op grond van die uiteensetting van Neill se opvoedings- en skoolteorie	101
5.2.3	Bevindings op grond van 'n ontleding van A S Neill se Summerhillskool as moontlike uitvloeisel van die 20ste eeuse Irrasionalisme	103
5.3	Gevolgtrekkings	105
5.4	Algemene gevolgtrekking	106
5.5	Aanbevelings	106
5.6	Aanbevelings vir verdere navorsing	108
5.7	Slot	108

1. PROBLEEM-, DOELSTELLING EN METODOLOGIESE VERANTWOORDING

1.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word aandag gegee aan die probleemstelling, die aktualiteit, die doelstelling, en die metodologiese verantwoording van die navorsing. Daar word vervolgens ook aandag geskenk aan 'n afbakening van die navorsingsterrein en die program van ondersoek word aangetoon.

1.2 Probleemstelling

In die historiese ontwikkelingsgang van die humanistiese denke, is die ontwikkeling van die natuurwetenskappe en die gepaardgaande kennisuitbreiding van grondliggende belang. Die hoë premie wat geplaas is op die menslike verstand of denke het daartoe gelei dat die outonome mens vanaf die vroegste tye gepoog het om die ganse geskape werklikheid onder die bevel van sy denke te plaas.

Hierdie rede-vergoddeliking beklemtoon een van die hoofkenmerke van die humanistiese grondmotief, naamlik om die determinerende natuurkragte wetenskaplik só te deurskou dat hulle ten volle onder die beheer van die vrymagtige mens geplaas word. Volgens Henning (1982:33) vorm hierdie die kern van die Humanisme: in sy strewe na die ideaal van 'n vrye, ongebonde, selfwetlike, ongedetermineerde, menslike persoonlikheid (persoonlikheids-ideaal), maak die mens gebruik van sy magtigste wapen, die uitkoms van sy vergoddelike rede, naamlik sy (veral natuur-) wetenskaplike insigte. Dit beteken dat daar 'n strewe ontstaan om die ganse werklikheid te wil beheers (determineer), deur via die wetenskap (natuurwetenskappe) determinerend daarop in te gryp (vgl. ook Schoeman, 1980:10; Dooyeweerd, 1963:154).

Uit die literatuur (Van der Walt, 1983(a); Vollenhoven, 1956; Valenkamp, 1980; Bril, 1986; Strauss, 1978) blyk dit dat die moderne sekulêre denke sedert die Rasionalisme van die 17de eeu beheers word deur die dualistiese grondmotief van natuur en vryheid. Van toe

af beweeg die moderne humanistiese denke tussen die twee uiterste pole van hierdie grondmotief: óf die rede en wetenskap word verabsoluteer ten koste van die individuele persoonlike vryheid óf die individuele vryheid word verabsoluteer, tot so 'n mate dat rasionaliteit verlore gaan en die wetenskap skade ly in die proses. As die wet van die rede verabsoluteer word tot die status van die enigste norm vir waarheid of aanvaarde kennis, is die resultaat Rasionalisme (wat verskillende vorme kan aanneem, byvoorbeeld die Empirisme, Idealisme, Apriorisme, Positivisme, Intellektualisme en dies meer). Andersins, as die wet van die rede verlaag word tot 'n sekondêre status, sodat die rede grootliks 'n instrument word in die bereiking van 'n primêre doel, wat inderdaad baie min te doen het met die rede self, is die resultaat 'n vorm van Irrasionalisme (Pragmatisme, Eksistensialisme, Vitalisme, Postmodernisme, Neo-Marxisme, Neo-Humanisme en dies meer).

Die opvoedingsteorieë van die 20ste eeuse denkers word gekenmerk deur die oorbeklemtoning van die persoonlikheids- of vryheidsideaal, ten koste van die wetenskapsideaal. Hierdie irrasionalistiese eienskap is duidelik werksaam in die opvoedkundige denke van die links-liberale skoolkritici. Hulle is volkome humanisties gerig en wil die belange van die individu in die sentrum plaas. Die leerling is primêr, die skool as samelewingsverband is sekondêr en slegs daar om die leerling se ontwil (Van der Walt, 1980(a):35). 'n Verdere eienskap van die Irrasionalisme is dat daar in teenstelling met die Rasionalisme (wat die kosmiese wet van die rede - die analitiese - verabsoluteer) sommige nie-analitiese aspekte van die kosmiese werklikheid oorbeklemtoon word (vgl. 2.3.3.8). Omdat die kognitiewe in die skole so oorbeklemtoon word, is die Neo-Humanisme byvoorbeeld geneig om aan die "affektiewe" 'n besondere plek in die onderwys toe te ken.

Die Irrasionalisme aanvaar egter steeds die belangrikheid van die rede, maar soek nie die norm vir kennis en waarheid in die rede alleen nie, maar in "iets anders". Hierdie "iets anders" word dan beskou as belangriker as die mens se rasonele vermoë. Die rede word gevolglik eerder gebruik as instrument vir die verkryging van die "iets anders" (vgl. 2.4.2). Die opvoedkundige denke van Neill laat 'n mens vermoed dat hy as 'n eksponent van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke beskou kan word. Hy het in 1921 die Summerhillskool gestig waarin hy sy vryheidsfilosofie uitgeleef het. Kenmerkend van sy skool is die vryheidsgedagte wat verabsoluteer is, die volle vertroue wat in die outonomie van die mens

gestel is en die subjektivistiese norme vir waarheid wat daarin gegeld het. Na sy dood in 1973 het die skool bly voortbestaan tot vandag toe. Die vraag wat nou ontstaan, is: Voldoen Neill se skool aan die eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese opvoedkundige denke?

Op grond van die voorafgaande uiteensetting is die probleem waaromheen hierdie navorsing wentel, die volgende:

- * Wat is die herkoms en eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke?
- * Wat behels Neill se opvoedings- en skoolteorie, soos vergestalt in die Summerhillskool?
- * Is die Summerhillskool van Neill 'n vergestaltung van die 20ste eeuse Irrasionalisme?

1.3 Aktualiteit van die navorsing

Die aktualiteit van die navorsing word onderstreep deur die feit dat die Irrasionalisme as 20ste eeuse opvoedkundige denkrigting homself op verskillende wyses manifesteer in die huidige onderwys- en opvoedingsituasie. Indien daar byvoorbeeld gelet word op die wyse waarop die persoonlike vryheid van die mens deur die Irrasionalisme verabsoluteer word, asook die romantistiese en ooptimistiese siening van die mens, kan met reg gevra word hoedanig byvoorbeeld die vryheid, outonomie en rede van die mens hanteer behoort te word. Die geleentheid tot 'n opvoedingsfilosofiese gesprek word verhoog indien dit duidelik blyk dat daar 'n irrasionalistiese siening bestaan dat daar geen algemeen-geldende en vaste norme en waardes bestaan nie, dat die mens as eie wetgewer in elke kontingente situasie optree en kennis slegs relevant en belangrik is indien dit praktiese en nuttige waarde het (vgl. Van der Walt, 1983(a):18; Klapwijk, 1971:34; Vollenhoven, 1956:40; Bril, 1986:257; Schoeman, 1983:305).

Teen bogenoemde agtergrond is in die vooruitsig gestel om vas te stel of Neill 'n 20ste eeuse irrasionalistiese opvoedkundige denker is. Uit die literatuur blyk dit dat Neill as 20ste eeuse opvoedkundige denker 'n geweldige impak gehad het. Broderick (1974:685) stel byvoorbeeld dat geen ander opvoedkundige 'n groter invloed op die Amerikaanse opvoedkundige

denke gehad het as dié van A S Neill nie. Page en Thomas (1977:240) gaan selfs sover om te stel dat Neill beskou kan word as "perhaps the most distinguished progressive educator of this century". Die progressiewe, vrye skole het vinnig in getalle vermeerder na die Tweede Wêreldoorlog. Hulle het alternatiewe opvoedingstrukture daargestel wat meer demokraties en leerlinggesentreerd was as die tradisionele skole. Die formele kurrikulum, metodes en gesagsverhouding tussen leerling en onderwyser is skerp gekritiseer. Klem is gelê op sake soos kreatiwiteit, selfekspresie, minimale strafmaatreëls, leerlingdeelname in skoolbeheer en aktiwiteite gebaseer op die behoeftes van die individuele leerlinge.

In 1980 was daar meer as 10 000 alternatiewe, vrye skole in die VSA. "For the most part, such schools called 'free schools' were based on the writing of A S Neill (1960), and borrowed heavily from Neill's Summerhill model as well as the ideas of public school critics such as Paul Goodman, John Holt, Herbert Kohl, etc." (Fantini, 1985, I:254).

Neill het verskeie boeke geskryf waarin hy sy opvoedingsteorieë uiteengesit het. Die omvangryke reaksie wat hierdie werke uitgelok het, is duidelik te bespeur in die groot hoeveelheid literatuur wat veral in Amerika daarvoor verskyn het oor die afgelope 3 dekades.

Howard (1971:313) sê die doel van die Summerhill-eksperiment was om te bepaal wat gebeur as kinders toegelaat word om "op te groei" sonder dat enige van die waardes en norme van die "siek" samelewing op hulle afgedwing word. Hy sê voorts "the results of this experiment are pretty conclusive: that there is a principle of growth within them (Summerhill pupils) which, if permitted to operate without coercion, will bring them into maturity effectively and - what is more important - happily".

Die feit dat Summerhill as eksperimentele skool begin het en as model en inspirasie gedien het vir baie kontemporêre vrye skole, verhoog die aktualiteit van die navorsing.

1.4 Doel van die studie

Die doel van hierdie navorsing was om:

- 1.4.1 die herkoms en eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke te bepaal;
- 1.4.2 die opvoedings- en skoolteorie van Neill soos vergestalt in die Summerhillskool te ontleed en om
- 1.4.3 vas te stel of die Summerhillskool van Neill 'n eksemplaar van die 20ste eeuse Irrasionalisme is.

1.5 Navorsingsmetodologie

1.5.1 Die literatuurstudie

'n ERIC-DIALOG-rekenaarsoektog is eerstens uitgevoer met die trefwoorde: Neill, Summerhill, contemporary philosophy, irrationalism (vgl. De Wet et.al., 1981:57).

Tweedens is uit sodanig verkreeë inligting verdere bronne geïdentifiseer en ontleed wat handel het oor die Rasionalisme, Irrasionalisme, asook primêre en sekondêre bronne oor/van Neill en Summerhillskool.

Derdens is die inligting oor en van hierdie denkers bestudeer, ontleed, geïnterpreteer en geëvalueer.

Vierdens is waardevolle inligting verkry op die Internetstelsel.

1.5.2 Die prinsipieel-besinnende metode

Omdat die bevindings in hierdie navorsing nie empiries getoets kan word deur middel van waarneming of 'n eksperiment nie, is daar gebruik gemaak van die prinsipieel-besinnende metode. Die navorser is gelei deur die hermeneutiese aspek van die fundamenteel-opvoedkundige navorsing (Van der Walt, 1982(b):37-38). Deur besinning oor en herbedinking van bepaalde fasette soos die irrasionalistiese opvoedkundige denke, Neill se skool- en opvoedingsteorieë en die religieuse grondmotief van natuur en vryheid, kan daar tot bepaalde gevolgtrekkings gekom word.

1.5.3 Probleem-historiese metode

Om die aanloop, konteks en agtergrond van die probleem te belig, is gebruik gemaak van die probleem-historiese metode. Die probleem-historiese metode is in die eerste plek vir die opvoedkundige in die algemeen van waarde, omdat kennis aangaande die 20ste eeuse opvoedingsvraagstukke nie as losstaande van 'n bepaalde kultuur-historiese konteks en aanloop gesien kan word nie. Die probleem-historiese metode hou ook in die tweede plek vir die histories-opvoedkundige besondere betekenis in deurdat in die rekonstruering van die opvoedingswerklikheid soveel moontlik inligting versamel word om 'n geheelbeeld van die gebeurverloop te verkry (Barnard, 1980:23 e.v.).

Om die Rasionalisme as ontstaansbodem van die Irrasionalisme te bestudeer, is hoofsaaklik van sekondêre bronne gebruik gemaak om die historiese konteks daarvan aan te toon. Primêre bronne is hoofsaaklik gebruik om Neill en die Summerhillskool in historiese konteks van die Romantisisme, die Irrasionalisme en Homer Lane se Little Commonwealth te plaas.

'n Verdere voordeel van die probleem-historiese metode is, volgens Van der Walt (1982(a): 40), dat dit onmiddellik die navorsingsvraagstuk in 'n bepaalde religieuse verhouding plaas, dit wil sê die verhouding tot God.

1.5.4 Die transendentiaal-kritiese metode

Om evaluerend te werk te gaan, moes daar van erkende kritiese metodes gebruik gemaak word (vgl. Van der Walt, 1982:40; Schoeman, 1983:80). Die transendentiaal-kritiese metode is gebruik om die teoretiese vooronderstellings en die sentrale religieuse en teoretiese grondmotiewe, soos dit in die ontwikkelingsgang van die Westerse denkgemeenskap deur die eeue heen ontwikkel het, aan te dui. Die implikasie hiervan is dat die metode aan die navorser 'n bepaalde kritiese ingesteldheid verskaf waarteen hy aangebode teorieë kan meet.

Verder is daar van sowel immanente (die bepaling van teenstrydighede in teorieë) en ekshe-
retiese kritiek (die bepaling van aanvaarbare positiewe aspekte) gebruik gemaak in die evaluering van Neill se antropologiese beskouing, sy idees omtrent opvoeding, die Summerhill-

skool en die irrasionalistiese strominge van die 20ste eeu (vgl. Schoeman, 1983:75-81; Strauss *et al.*, 1978:1, 20).

1.5.5 Wetenskaplike teksontleding

Omdat die navorsing gekenmerk is deur 'n veelheid van tekste wat gebruik is, was tekskritiek, teksanalise en teksgebruik 'n noodsaaklike metodologiese vereiste. Nie net het die metode die navorser in staat gestel om die oorsprong, egtheid en betroubaarheid (eksterne kritiek) van die tekste te bepaal nie, maar ook om die teoretiese en voorteoretiese uitgangspunte (interne kritiek) van 'n betrokke skrywer te bepaal (Barnard, 1980:26; Van der Walt, 1985:75 e.v.).

1.6 Afbakening van die navorsingsterrein

1.6.1. Wetenskapsteoretiese afbakening

Die navorsing is hoofsaaklik prinsipiële van aard en lê daarom op die terrein van die filosofie van die opvoeding. Daarom is daar in hierdie studie klem gelê op die filosofiese en teoretiese probleme rondom die irrasionalistiese denkstroming en die opvoedingsteorie van A S Neill.

1.6.2 Afbakening in terme van begrips- en persoonsbeskrywing

1.6.2.1 Algemeen

Sekere kernbegrippe, wat in die titel van die verhandeling voorkom en deurgaans in hierdie navorsing gebruik word, word vervolgens gepresiseer.

1.6.2.2 A S Neill

Neill was 'n Skotse opvoedkundige en stigter van die Summerhillskool. Hy kan beskou word as 'n verteenwoordiger van die links-liberale skoolkritici wat 'n hoë premie geplaas

het op die individualiteit van die kind (Van der Walt, 1980(a):16). Ook was hy 'n voorstander van 'n algehele leerling-gesentreerde benadering in opvoeding. Die skool as sekondêre samelewingsverband moes 'n minder belangrike rol speel en was slegs daar om die kind te help om sy doel in die lewe te bereik, naamlik om geluk te vind (Neill, 1982:36). Hy het verskeie boeke geskryf waarvan die belangrikste sekerlik was Summerhill: A radical approach to child rearing (1960). In hierdie boek is die filosofies-psigologiese aard van sy Summerhillskool bespreek, wat hom ook wêreldwyd bekendheid besorg het (vgl. 3.2).

1.6.2.3 Summerhillskool

Neill het sy ideaal van algehele vryheid en outonomie van die kind binne 'n skoolkonsep geplaas wat gelei het tot die stigting van die Summerhillskool in 1921. Hy stel dit duidelik dat die doel van Summerhill nie was om die kind akademiese onderrig te gee nie, maar om hom te help om emosionele gesondheid, geluk en selfvertroue te vind (vgl. 3.5.2). Geen poging is aangewend om die kind doelbewus in 'n rigting te lei nie, en geen gesag is ook uitgeoefen nie. Die beheer van die skool het op 'n demokratiese wyse geskied deurdat elke onderwyser en kind een stem gehad het op 'n vergadering om oor sake van belang te beslis (vgl. 3.5.4). Die leerlinge het ook geen morele leiding of godsdiensonderrig ontvang nie. In verband hiermee het Neill gesê: "The battle is not between believers in theology and nonbelievers in theology; it is between believers in human freedom and believers in the suppression of human freedom" (vgl. 3.3).

1.6.2.4 Irrasionalisme

Die Irrasionalisme kom daarop neer dat die Rasionalisme aanvaar word, maar dat iets van die "-isme" of verabsoluttering daarvan weggeneem word. Die rede word vir 'n sekondêre doel aangewend, i.c. vir die vryheid van die mens. Daar bestaan dus nog steeds volle vertroue in die outonomie van die mens, maar die vrye en outonome mens is ten diepste irrasioneel. Verder staan die irrasionele mens nie in 'n redelike, begrypbare wêreld nie. Die situasie waarin hy hom bevind is as sodanig chaoties en sonder sin. Dit is die taak van die mens om deur sy doen en late daaraan sin te gee. Die grondtema van die Irrasionalisme is dus: die irrasioneel vrye mens in die kontingente situasie (Klapwijk, 1971:34).

Waar die kosmiese wet van die rede (analitiese aspek) by die Rasionalisme verabsoluteer word, word daar by die Irrasionalisme sommige nie-analitiese aspekte van die kosmiese realiteit oorbeklemtoon. Die rede word dus aangewend vir 'n rede buite die rede self. Vir die Pragmatisme is die rede belangrik ter wille van die praktyk (vgl. 2.3.3.2); vir die eksistensialis word die rede aangewend vir sinvolle eksistensie (vgl. 2.3.3.3); vir die taalanalitikus is die rede belangrik ter wille van die korrekte benoeming van woorde en die verstaan van die wêreld (vgl. 2.3.3.5); vir die neo-Marxis word die rede aangewend vir die verandering van die samelewing (vgl. 2.3.3.7). Sodoende word die wetsy van die geskape werklikheid opgelos in die subjeksy van die geskape werklikheid (vgl. die eienskappe van die Irrasionalisme soos beskryf in 2.4.2).

Die Indeterminisme, soos vergestalt in die Irrasionalisme, is die uitkoms van die primaat wat aan die vryheidspool van die humanistiese grondmotief toegeken word. In hierdie vryheidsmotief word daar slegs ruimte gelaat vir die sogenaamde outonome menslike persoonlikheid, met gepaardgaande ontkenning van elke vorm van gesagsbinding en van enige wet wat nie geformuleer en neergelê is vanuit die mens *self*, dit wil sê deur sy *rede nie* (Henning, 1982:57; Dooyeweerd, 1963:147).

1.6.2.5 Vergestaltung

Die begrip "vergestaltung" is 'n uitdrukking om die sigbaarmaking, konkretisering of beliggaming van 'n entiteit (i.c. 20ste eeuse irrasionalistiese, opvoedkundige denke mee te verwoord (vgl. Odendal, 1988:1243).

1.6.2.6 Opvoedkundige denke

Die term opvoedkundige denke verwys na wetenskaplike denke oor die teoretiese en voor-teoretiese grondvrae van opvoeding en onderwys. Hierdie denke gaan oor "opvoeding", dit wil sê, volgens Schoeman (1983:14) letterlik oor "opwaartse voeding". Vir die reformatoriese opvoedkundige beteken opvoeding "religieuse omhoogleiding van die leerder". Van der Walt (1983(b):64) sluit by Schoeman aan deur opvoeding te beskryf as die geroepenheid van die gelowige opvoeder om die leerder deur opvoeding "terug te bind" aan God. Opvoed-

kunde, as deel van die werklikheid, dra 'n religieuse stempel: dit is die wetenskap van die opvoeding wat óf beoefen word tot God se eer óf in afvalligheid beoefen word tot die "eer" van die een of ander "idool" wat in die plek van God gestel word (vgl. Van der Walt, 1983(b):64-65).

1.7 Program van ondersoek en hoofstukindeling

In hierdie eerste hoofstuk is die probleem van die navorsing beredeneer, die doel van die navorsing gestel, 'n metodologiese verantwoording aangebied en sekere begrippe omskryf.

Vervolgens is Neill se opvoedings- en skoolteorie uit verskeie primêre en sekondêre bronne bestudeer om 'n objektiewe begroning van sy Summerhillskool te maak (Hoofstuk 3). Daarna is die herkoms en eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke ontleed (Hoofstuk 2).

In Hoofstuk 4 is bogenoemde twee hoofstukke in vergelyking teenoor mekaar geplaas ten einde 'n kritiese evaluering te kon maak van Neill se Summerhillskool. Die doel hiermee was om vas te stel of Neill se skool as 'n vergestaltung van die 20ste eeuse Irrasionalisme beskou kan word.

Hoofstuk 5 bevat die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings.

1.8 Samevatting

In hierdie hoofstuk is aandag gegee aan die probleemstelling, aktualiteit, doel, metode en struktuur van die navorsing. In die volgende hoofstuk word die herkoms en die eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke beskryf.

2. HERKOMS EN EIENSKAPPE VAN DIE 20STE EEUSE IRRASIONALISTIESE DENKE

2.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word gekonsentreer op die herkoms en eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke, ten einde aan te toon dat die Rasionalisme die ontstaansbodem van die Irrasionalisme was/is. Eerstens word gefokus op die Rasionalisme (die agtergrond, wese en soorte daarvan), waarna gelet word op die Irrasionalisme (agtergrond, wese, soorte en eienskappe).

2.2 Die Rasionalisme as ontstaansbodem van die Irrasionalisme

2.2.1 Inleidende opmerkings

Die diepste grond, die verborge bron in die mens waaruit alle lewensuitinge kom, was reeds volgens die ou Grieke geleë in die *nous*, dit is die redenerende denkvermoë van die mens, en dit is mettertyd vergoddelik. Aristoteles het die *nous* byvoorbeeld omskryf as die één vermoë van die menslike siel wat onsterflik bly voortbestaan na sy dood. Ook die moderne rasionalistiese Humanisme neem sy uitgangspunt in die soewereine mens en sy outonome (eie-wetlike) rede. Die neutrale rede is die bron en norm van alle sekerheidskennis, dit is, in die woorde van John Dewey, die finale arbiter in elke geskil van wetenskaplike aard (Venter, 1968:26, 94).

In die werking en invloed van die Rasionalisme kom een van die grondstellinge van die Humanisme baie duidelik na vore, naamlik dat die mens soewerein en sy rede outonoom is. Hierdie stelling beteken onder meer dat geen waarde of norm erken word wat sy oorsprong nie in die mens self vind nie (Venter, 1972:25). Die mens self word dus beskou as die uitgangspunt en ook die finale norm of kriterium vir die waarheid. Alle uitwendige gesagsbindinge word prinsipiëel verwerp, soos in die loop van hierdie uiteensetting na vore sal kom.

2.2.2 Agtergrond van die Rasionalisme

2.2.2.1 Griekse denkers

Die antieke Grieke was in menige opsig die grondleggers van die Westerse opvoeding. Vandag nog is die Grieke se filosofie van belang, want hul wysgerige denke het nie alleen 'n deurslaggewende invloed uitgeoefen op die Middeleeuse Skolastiek nie, maar ook die moderne Humanisme en selfs die behoudende Christelike denke vertoon spore daarvan (Van der Walt, 1977:12; Valenkamp, 1980:8).

Die antieke Griekse denkers het lank geworstel met die onversoenlike dualisme van vorm en materie. Die dualistiese aard van hierdie grondmotief het die denke van die Grieke dualisties uiteengeskeur en die wysgerige arbeid van die meeste Griekse filosowe - en in besonder dié van Sokrates, Plato en Aristoteles - kan gesien word as 'n ernstige poging om hierdie twee pole bymekaar uit te bring.

By Sokrates en sy volgelinge word die mens voorop gestel. Die mens is wesentlik goed en kan uit eie krag (veral deur middel van kennis) die hoogste sport van wysheid en sedelikheid bereik (Van der Walt, 1982:23; Venter, 1968:24). Sokrates het ook die mening gehuldig dat niemand die waarheid *a priori* besit nie (hierin verskil hy van die ortodokse Idealisme volgens Van der Walt, 1977:34); die waarheid moet gesoek en gevind word.

Die verheffing van intellektuele kennis tot sedelike norm by Sokrates, het by Plato en Aristoteles uitgeloop op die verabsoluttering (vergoddeliking) van die *nous*, die redelike denkvermoë. Plato het die Sokratiese stelling oorgeneem dat ware kennis kennis oor begrippe en definisies is. Waarheid of ware kennis is dus nie menings wat op intuïsie of instink berus nie, maar dit berus op die werking van die menslike rede. Daarom het Plato die redelike vermoë van die mens beskou as die middel waardeur die ideale mens gevorm kan word. Die sentrale tema in sy werk Die Republiek is 'n uitdrukking van Plato se ideaal om die morele en politieke toestande van sy tyd te verbeter. Hy kom dan tot die slotsom dat slegs die redelike mens (nie gewone handarbeiders nie) 'n ideale staat (samelewing) kan bewerkstellig (Venter, 1968:26; Strauss, 1978:3).

Vir Plato was die rede van die mens bo-sintuiglik van aard en het dit 'n ewigheidsbestemming gehad. Hy is van oordeel dat die fisiese natuur ondersoek moet word slegs omdat dit die bewussyn kan help in die herinnering aan die volmaakte kennis wat dit eens besit het en wat dus nog sluimerend in hom voortbestaan. Behalwe hierdie aanvanklike, sintuiglike waarneming wat die herinneringsbeelde moet wakker roep, het die liggaam geen rol om te vervul in die verkryging van kennis nie. Die liggaam en sy begeertes moet totaal onderdruk word, sodat die siel (dit wil sê die rede) sy vryheid kan herwin ten einde uit te styg bo die materiële wêreld en bewus word van die ewige volmaakte vorme (Venter, 1968:29; Steyn, 1989:21; Durant, 1939:32, 42).

Die vorm-materie-grondmotief het veral in Plato se denke duidelik begin vorm aanneem. Vorm verteenwoordig die hoër redefunksie van die mens, terwyl die materie die verganklike, minderwaardige liggaamlike (die fisieke) verteenwoordig - 'n dualistiese beskouing van die mens, dus.

Aristoteles lê ook klem op die deugdelike lewe, wat hy - nes Sokrates - as 'n redelike lewe sien. Volgens Aristoteles is die menslike siel 'n mikrokosmos (dit berus hoofsaaklik op die insigte van Plato se idealisme) waarin verenig is al die vermoëns van die laere ordes van bewegende eksistensie, maar wat tegelyk ook beskik oor die goddelike en onsterflike vermoë van die rede. Hy noem dit die *anima rationalis* - die redelike siel (Valenkamp, 1980:18-19; Van der Walt, 1977:52). Omdat geluk die grootste doel van die menslike lewe is, verkry die mens geluk deur die onbelemmerde oefening van sy besondere vermoë, naamlik rasonele bedrywigheid.

In die tydperk tussen Aristoteles en die verskyning van die Christendom, het die wysgerige denke 'n vreemde insinking beleef. Besinning oor die kosmiese totaliteit het plek gemaak vir selfondersoek en selfkontemplasie. Hoe om die siel te verlos van die omringende materie, was die probleem wat in die middelpunt van belangstelling gestaan het (Venter, 1968:39; Valenkamp, 1980:25).

2.2.2.2 Die vroeë Christendom

Die Christendom, met sy religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing deur Jesus Christus in gemeenskap met die Heilige Gees, het 'n totaal nuwe beskawingsvorm op aarde gevestig. Hierdie vroeë Christelike tydperk strek tot ongeveer die jaar 500 n.C. Na die hemelvaart van Christus was die doel van die Christene die vestiging van Christus se kerk op aarde.

Sahakian (1968:80) verwys na die Neo-Platonisme, gebore uit Aristoteles en Plotinus se denke, as die grootste belemmerende faktor vir die ontwikkeling van die Christendom. Die Neo-Platonisme, wat die vorm-materie-dualisme op die spits dryf, plaas die vroeë Christendom in die stryd van die profane teenoor die sakrale, die wêreldse teenoor die geestelike. Vir die destydse Christene het die "wêreldse" die oorbeklemtoning van die verstand (soos in die Grieks-Romeinse tydperk die geval was) teenoor die geestelike of die geloof beteken. Geloof en rede (genade en natuur) het gevolglik teenoor mekaar te staan gekom.

Augustinus sê (wat Descartes ook veel later sou doen): "Al waarvan ek seker kan wees is my twyfel, dit wil sê dat ek 'n denkende wese is." Ware wysheid is na sy mening slegs te vinde in die kennis en besitname van God. Om God te ken uit die sintuiglik-waarneembare is om te styg uit die dinge na hulle Ideë toe. God deurdring en omvat alles. "God is dus niet een instantie buiten de werkelijkheid, maar is daarin werkzaam aanwezig. Met deze gedachten heeft Augustinus op principiële wijze het Griekse vorm-materia denken doorbroken" (Valenkamp, 1980:26; Loen, 1948:90-91).

Augustinus moet die twyfelagtige eer ontvang dat hy, via die Neo-Platonici, daarin geslaag het om 'n sintese tussen die Christelike geloof en die dualistiese idealisme van Plato te bewerkstellig (Van der Walt, 1977:80). Soos Plato verhef hy die mens se rede tot wat moontlik 'n ongeoorloofde vlak genoem kan word as hy sê dat 'n mens ware en gewisse kennis van die waarheid met die rede kan kry.

Weens die hoë premie wat Augustinus op die funksie van die geheue plaas, beskou hy die sintuie as deel van die liggaam (die sondige natuur van die mens), maar beskou waarneming

(die verwerking van die inligting van die sintuie) as deel van die geheue (die siel van die mens). Hy verklaar dan ook sy beskouing van die begrip *cogito* of verstand as slegs geheue. Slegs dit wat opgeroep kan word, is van belang. Hierteenoor is dit wat gesien, gehoor, gevoel, geproe of geruik word, dit wil sê die produkte van die sintuie, van minder belang (Steyn, 1989:28).

Die onversoenbare dualisme van siel en liggaam is hier baie duidelik. Die siel huisves die rede wat die primaat het, terwyl die liggaam onderhewig is aan die sintuie. Dit toon die dilemma van die vroeë Christendom aan: die sakrale is die hoogste doel, terwyl die liggaam die profane aanhang. Die genade en die natuur verkeer dus in stryd of spanning met mekaar.

2.2.2.3 Middeleeuse Skolastiek

Die sogenaamde "donker" Middeleeue strek vanaf ongeveer 800 tot 1500 n.C. Die Rooms-Katolieke kerk het in hierdie tydperk beheer oor die samelewing uitgeoefen en wel sodanig dat selfs die skole deur die kerk beheer is. Dié tydperk word gekenmerk deur 'n poging van die Christene om God en geloof met die rede te verklaar. Volgehoue pogings is aangewend om die geloof wetenskaplik te verklaar, te formuleer en in 'n sisteem te omskep. Hierdie harmonieuse verbinding tussen geloof en rede staan bekend as die Skolastiek (Van der Walt, 1982:101; Sahakian, 1968:93; Valenkamp, 1989:28).

Die natuur-genade religieuse grondmotief is tydens die Skolastiek baie prominent. Die natuurmotief omvat nog soos tydens die Klassieke tydperk die liggaam en die hoogste funksie van die "siel", naamlik die rede, terwyl die genadepool verwys na die geloof met klem op die nie-redelike funksies van die mens. Gedurende die Middeleeue ontvang die natuurpool (met nadruk op die rede) die primaat op die "profane terrein", terwyl die geloof op die "genadeterrein" voorrang geniet. Onderwys en opvoeding lê vir die Middeleeuse mens op die "profane terrein", waar die rede die sterkste klem dra (Vollenhoven, 1956:28; Steyn, 1982:58).

Tydens die Middeleeue is daar steeds pogings aangewend om die sentrale motief van die

Griekse denke aan te pas en op te neem in 'n Bybelse grondmotief. Die skepping is in terme van die vorm-materie-motief verstaan, terwyl die sondeval en verlossing beskou is as beperk tot die genadeterrein van die kerk en godsdiens. By Thomas van Aquino het hierdie dualistiese motief van natuur en genade 'n besonder konsekwente vergestaltung gevind (Strauss, 1978:106).

Thomas van Aquino was 'n toonaangewende verteenwoordiger van die Skolastiek. Die spanning tussen geloof en rede kom duidelik na vore in een van sy werke, die Summa Theologiae. Die terrein van natuur word uitgebrei ten koste van die terrein van die genade: soos die rede se vermoë toeneem, so neem die noodsaaklikheid van die geloof af. Geloof tree in waar die rede nie meer kan bykom nie (Van der Walt, 1977:103; Venter, 1972:180). Thomas het 'n oneindige vertrouwe gestel in die vermoë van die menslike rede en gevolglik in 'n sekere mate van Rasionalisme verval. Sy veronderstelling was dat die mens se rede outonoom funksioneer as keninstrument op die terrein van die natuur, en dat die mens se geloof funksioneer as keninstrument op die terrein van die bo-natuur of die genade (Van der Walt, 1977:102; Valenkamp, 1980:32).

2.2.2.4 Opkoms van die moderne Humanisme

Gaandeweg het daar in die 13de en 14de eeue n.C. allerlei bewegings ontstaan wat die begin van die nuwe tyd sou aankondig - die opkoms van die moderne Humanisme. Dit leun volgens Strauss (1978:106) enersyds aan teen die Griekse, Bybel-Christelike en Middeleeuse grondmotiewe. Andersyds het dit al drie hierdie motiewe omgebuig en diensbaar gemaak aan 'n sentraal-religieuse ingesteldheid wat volkome gerig is op die mens as heer en meester van sy eie lewe.

Die mens moes voortaan vir homself die wet stel, outonoom wees (*outo* = self; *nomos* = wet) en nie meer slegs gediensdig buig voor die gesag van iemand soos die Pous nie. Daar moet eerder self oorgegaan word tot die blootlê van die waarheid, want alleen só sou die nuwe Renaissancemens sy volledige vryheid kon betuig. Die skeppingsmotief van die Christelike religie word daarmee vervang deur die geloof in die skeppende krag van die wetenskaplike denke wat sy vaste grond in homself alléén vind.

So word (volgens Dooyeweerd, 1959:145) die natuur in 'n heel nuwe lig gesien, naamlik as 'n groot "ontdekkingsveld" vir die vrye menslike persoonlikheid, en as bron van onbeperkte moontlikhede waarin die soewereiniteit van die menslike persoonlikheid ten volle geopenbaar kan word in die volledige beheersing van natuurverskynsels. Maar selfs hierdie grondmotief is dualisties van aard, want spoedig tree die natuur (as een pool) en vryheid (as die ander pool) as opponerende kragte binne dieselfde grondmotief na vore.

Die outonome mens wil nêrens grense laat geld vir die natuurwetenskaplike denkwysie nie; die nuwe natuurwetenskaplike wil die ganse werklikheid saamvat in 'n geslote sisteem van oorsaak en gevolg. Maar juis hieruit ontstaan die probleem dat, sodra die nuwe wetenskapsideaal tot sy volle konsekwensie deurgevoer word, daar in werklikheid géén plek meer oorbly vir die vryheid van die mens nie. Volgens die wetenskapsideaal sou dan ook die menslike wil, denke en handeling meganies verklaar moet word. Maar as die mens dan ook tot die natuur behoort, kan hy tog nie vry en outonoom wees nie. Gevolglik kom natuur en vryheid, wetenskapsideaal en persoonlikheidsideaal, as opponerende kragte wat mekaar uitsluit, teenoor mekaar te staan (Dooyeweerd, 1959:147; 1969:67).

Weldra word humanistiese denkers dan ook bewus van hierdie twee opponerende, grondliggende beginsels in hul denke. Hulle poog om die probleem te oorkom deur die terrein van die wetenskap te beperk tot die sintuiglik-waarneembare, terwyl die terrein van die outonome persoonlikheid in Kantiaanse sin tot die bo-sintuiglike ryk van sedelike vryheid verplaas word.

Op grond van hierdie beginsel val die werklikheid in twee dele uiteen, naamlik die terrein van die natuurwetenskappe waar die rede absoluut geld, en aan die ander kant die terrein van die kultuurwetenskappe wat aan die irrasionele uitgelewer word (Dooyeweerd, 1959:148; Valenkamp, 1980:42).

2.2.3 Die verloop van die Rasionalisme as moderne filosofiese stroming

2.2.3.1 Inleiding

Die moderne tydperk word ingelui met die Rasionalisme as oorheersende stroming, wat later

'n teenhanger kry in die Irrasionalisme soos aangetoon sal word (vgl. 2.2.6). Die rasionalistiese tydperk strek vanaf ongeveer 1600 tot 1900 (vgl. Vollenhoven, 1956:74-80) en die benaming kom van die woord *ratio* wat rede beteken. Die mens beskou in die rasionalistiese tydperk die menslike rede as outonoom, dit wil sê genoegsaam en onfeilbaar as vertrekpunt en bewys vir alles in die werklikheid (Klapwijk, 1971:8; Van der Walt, 1983(a): 17).

Descartes se uitspraak *Cogito ergo sum* (ek dink, daarom is ek) kan as die beginpunt van die Rasionalisme aangedui word. Ook kan Descartes beskou word as die vader en grondlegger van die moderne Humanisme, aangesien al die humanistiese stromings van die laaste drie eeue op die een of ander wyse na hom teruggevoer kan word. Die riglyne wat hy neergelê het en die probleme wat hy gestel het, geld vir geslagte na hom en Hobbes, Hume, Kant, Comte, Dilthey, Bergson, Nietzsche en Heidegger kan sonder hom nie verklaar of begryp word nie, aldus Venter (1968:93).

2.2.3.2 Hoofrigtings binne die Rasionalisme

Daar word nou kortliks 'n oorsig gegee van die drie hoofrigtings waarin die rasionalistiese denke ontwikkel het en telkens word die dualisme tussen die humanistiese natuurwetenskaps-ideaal en die persoonlikheidsideaal (vryheidsideaal) aangetoon.

Die **vroeë of scientistiese Rasionalisme** kan gesien word as 'n voortsetting van die gees van die Renaissance, met die nadruk op die outonomie van die menslike rede. Ook is dit 'n radikalisering van die Renaissance-idee van die outonome gees. Die outonomie word in hierdie periode heeltemal teruggetrek in die verstand en wel in die teoretiese of wetenskaplike rede, vandaar die naam "scientistiese Rasionalisme" (Valenkamp, 1980:41).

In sy poging om die filosofie tot 'n soort "universele matematika" te omvorm, is Descartes volgens Henning (1982:36) die eerste denker wat in die Westerse wetenskapstradisie georiënteerd staan aan die wetenskapsideaal, met 'n duidelike deterministiese grondtoon in sy denke. In Engeland het Hobbes tot 'n ander uiterste verval, naamlik dié van naturalisme. Hy ontken die bestaan van so iets soos 'n siel of gees en wil nie alleen die natuur nie, maar ook die hele mens en die menslike samelewing meganies verklaar (Klapwijk, 1971:11). Waar Descartes nog die persoonlikheidsideaal wou red deur die siel as denkende substansie

streng te onderskei van die liggaam as uitgebreide substansie, daar geniet die wetenskaps-ideaal by Hobbes die onbetwiste primaat, want hy het die siel slegs opgevat as 'n meganisme van gevoelsbeweging (Henning, 1982:39).

Ook aan die einde van die vroeë Rasionalisme hoor 'n mens onder idealistiese filosowe soortgelyke uitsprake, byvoorbeeld by Schelling. Sowel vir hom as Fichte geld "dat die natuur een 'Setzung' (wet) is van het absolute Ik, dat de vormen van de natuur, de enige waarin zij bestaan kan, apriori gededuceerd kunnen worden . . ." (Bril, 1986:249).

Hiermee is die kernprobleem van die vroeë rasionalistiese filosofie baie duidelik. Klapwijk (1971:12) stel die kernprobleem soos volg: Enersyds word die glorie van die mens in die rede gesoek, dit wil sê in die redelike ken en beheersing (want kennis is mag) van die natuurlike werklikheid. Andersyds blyk dit dat daar in dié werklikheidskennis 'n ontsettende bedreiging skuil vir die koningsposisie van die mens. Daar word nou gevra hoe die rede homself kan handhaaf teenoor die meganiese wêreldbeeld. Is die mens nie self 'n willose skakel in die eindelose ketting van oorsaak en gevolg, 'n nietige ratjie in die groot natuurmeganisme nie?

In die 18de eeu het die Rasionalisme in 'n nuwe gestalte na vore getree. Die **Praktikalisme** het gekom as 'n reaksie teen die oorvereenvoudiging (reduksie; verteoretisering) van die menslike rede. Naas die teoretiese rede word dus ook aandag geskenk aan die prakties-sedelike rede. Die mens word nie net alleen deur teoretiese kennis gekenmerk nie, maar ook deur sy sedelike en sosiale bewussyn, deur sy "natuurlike" besef van goedheid, skoonheid, reg en religie (vgl. Klapwijk, 1971:13; Van der Walt, 1986:71; Vollenhoven, 1956:35).

Kenmerkend van hierdie nuwe filosofiese rigting was die wyse waarop sintuiglike waarneming die uitgangspunt en finale kriterium vir die vasstelling van die waarheid word. Locke was van mening dat die mens al sy kennis deur sintuiglike ervaring opdoen en dat alle indrukke op die gees van die mens via hierdie sintuiglike ervaring kom. Locke glo ook nie soos Descartes, dat morele reëls aangebore is by die mens nie. Die mens het dus geen aangebore idee omtrent dit wat goed en wat kwaad is nie. Hy glo wel dat daar 'n sedelike natuurwet is, deur God geskape, maar die rede kan dit nie uit homself vind nie. Die rede

moet die sedelike natuurwet wel rekonstrueer, maar dan deur ervaring (Valenkamp, 1980:47; Van der Walt, 1986:63).

Dit is teen die agtergrond van hierdie redevergoddeliking met sy arrogante minagting vir die menslike gevoel, liefde, geloof, ensovoorts (dit wil sê die irrasionele), dat Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) in die Individualisme verseil raak en sy irrasionalisties-praktikalistiese denkbeelde oor die opvoeding geformuleer het. Rousseau was nie net grondlegger van 'n latere swenk vanaf die Rasionalisme na die Irrasionalisme in die Westerse wysgerige denke nie, maar tree ook as mondstuk op van 'n verknegte mensheid wat in verzet gekom het teen die onderdrukkende Rasionalisme van die wetenskap en kultuur van die 17de en 18de eeue (Strauss, 1978:25-26).

Met Rousseau het die Irrasionalisme in die Westerse denke egter nog nie in volle omvang en konsekwensies aangebreek nie. Die swenk na die Irrasionalisme sou eers veel later in momentum toeneem en met die Kantiaanse vryheidsidealisme beklink word.

Rousseau se denkuitkomste het volgens Henning (1982:43) egter daartoe gelei dat ingesien is dat die vryheidsmotief van die Humanisme nie binne die kader van die deterministiese wetenskapsideaal tot sy reg kan kom nie. Verder is besef die natuurwetenskaplike denke onbekwaam daartoe was om die "kern van die menslike persoonlikheid" te bepaal. Dooyeweerd (1963:162) oordeel dat Rousseau die eerste denker was wat die religieuse voorrang aan die humanistiese vryheidsmotief bo dié van die humanistiese natuurmotief toegeken het.

In die laaste instansie is vryheid vir Rousseau vryheid van alle gesagsbindinge; vryheid is gehoorsaamheid slegs aan 'n wet wat die mens vir homself stel. En so word die outonomie van die individu steeds verabsoluteer. Hier is dus sprake van die volledige oplossing van die wetsy van die geskape werklikheid in die feitelike subjeksy daarvan (Henning, 1982:46).

Kant het 'n poging aangewend om die teenstellings tussen die scientistiese (op die teoretiese rede gebou), vroeë Rasionalisme en die praktikalistiese (op die praktiese rede gebou) Aufklärungsrasionalisme te versoen. Hy het 'n kritiese filosofie voorgestaan waardeur hy ondersoek ingestel het na die grondvoorwaardes van menslike kennis. In sy Kritik der reinen Ve-

nunft verklaar hy dat alle teoretiese kennis by sintuiglike waarneming begin (vgl. die Empirisme van byvoorbeeld Locke).

Kant wys egter daarop - en daarin wyk hy af van die empiriste - dat die menslike bewussyn nie 'n passiewe orgaan, 'n *tabula rasa*, is nie. Die menslike bewussyn het volgens hom 'n tweeledige struktuur. Hy het die wetenskap as beperk gesien tot die terrein van die sintuiglik waarneembare verskynsels. Ingevolge sy standpunt sou die verstand van die mens gebonde wees aan die empiriese werklikheid, en kon dit van die onsienlike en bo-sinlike dinge geen onafhanklike kennis opdoen nie. Alles wat egter die sintuiglik waarneembare te bowe gaan, sou geheel en al buite die terrein van die suiwere rede, en binne die domein van die "praktiese rede" (hart en gewete wat rigsnoere en norme bied waarvolgens ons kan handel) val (vgl. Henning, 1982:47-48; Klapwijk, 1971:21-22; Scruton, 1984:138-140).

Kant kon ook nie daarin slaag om 'n versoening te bewerkstellig tussen die wetenskapsideaal en die persoonlikheidsideaal nie. Sy denke bly in 'n dualisme vasgevang, want daar is geen reële brug tussen die teoretiese en praktiese rede, tussen wetenskap en geloof, tussen natuur en vryheid nie (Henning, 1982:49).

In die na-Kantiaanse vryheidsidealisme van Schelling, Fichte en Hegel verwerf die vryheidsmotief die primaat in die humanistiese denke, om dit (soos in die volgende paragrawe aange-ton sal word) egter weer in die positivisme van Comte en die dialektiese materialisme van Marx af te staan aan die natuurmotief.

Daar kan ook melding gemaak word van die Romantiek wat in die eerste helfte van die 19de eeu sy grootste bloeitydperk gehad het. Die romantici was in protes teen die rasionele, meganistiese en deterministiese verklaring van die mens en die werklikheid. Schenk (in Valenkamp, 1980:57) beskou die Romantiek as 'n intellektuele stroming wat oor die hele Europa uitgebrei het en selfs oorgewaaai het na Amerika. Dit bereik alle denkbare terreine - ook die letterkunde en in besonder die poësie. Dit het ook in meerdere of mindere mate gemanifesteer in die musiek en beeldende kuns, asook in die algemene denkbeelde van die mens oor die lewe hier op aarde en die hiernamaals. Daar is ook baie teenstrydighede en

innerlike konflik in die gees wat die Romantiek uitstraal. Daar word utopies gedroom oor die toekoms, maar daar is 'n heimwee na die verlede. Die Nihilisme word aangehang wat dan afgewissel word met 'n vurige verlange na 'n vorm van geloof.

Die **Laat-Rasionalisme** (\pm 1830-1900) is ingelui deur Auguste Comte wat beskou kan word as die grondlegger van die Positivisme. Volgens Comte kan egte kennis slegs verkry word deur positiewe feite wat sintuiglik waarneembaar is. Die Westerse wetenskapstradisie sou weer eens uitkom by die sogenaamde handhawing van die "suiwer wetenskap". As herlewing van die klassieke wetenskapsideaal, wil die positiviste niks weet van enige voorveronderstellings met betrekking tot wetenskapsbeoefening nie: vir die geloof en die gevoel was daar gevolglik geen plek in Comte se denkstruktuur nie (Henning, 1982:54).

In die Positivisme sien 'n mens derhalwe 'n herlewing van die Scientisme, die wil tot 'n (natuur)wetenskaplike wêreldverklaring. Al wil Comte plek bied aan die dinamiese gerigtheid van die werklikheid en aan die besondere ontwikkeling van die wêreldgeskiedenis.

Onder leiding van die positiviste het daar ook 'n nuwe tak in die wetenskapsbeoefening ontstaan, naamlik die Sosiologie. Hierdie Sosiologie moes die spekulatiewe filosofie oor die aard en die ontstaan van die samelewing en die ordening daarin tersyde stel en vervang met die positiewe, dit wil sê die objektiewe beskrywing van die sosiale werklikheid (Valenkamp, 1980:61). In die psigologiese wetenskappe het daar 'n sogenaamde "Ohne Seele"-psigologie ontwikkel, en later ook die Behaviorisme. Die positivistiese psigoloog wil slegs kennis aangaande die mens (nie aangaande die "siel" van die mens nie) via die "buitekant" van die mens verkry. Comte en die positiviste wou die maatskaplike denke opbou volgens die modelle van die natuurwetenskap. Hy propageer dus die presiese bestudering van die samelewing volgens 'n nuwe metode wat hy die sosiale fisika noem (Valenkamp, 1980:61; Sahakian, 1968:242-243). Sy etiek het ook die invloed van Darwinistiese denke verrai. Comte sien naas die intellektuele ewolusie 'n parallellopende, morele ewolusie en lê dan ook baie klem op die individualiteit en sosialiteit in die gevoelslewe van die mens.

Aan die begin van die 20ste eeu het die sogenaamde Neo-Positivisme tot stand gekom onder leiding van Wittgenstein. Hierdie rigting het 'n uitgesproke scientistiese en anti-metafisiese

inslag gehad. Alleenlik empiriese (en dus natuurwetenskaplike) uitsprake is sinvol. Hierdie uitsprake moes logies georden word tot 'n wetenskaplike taal. Die wysbegeerte sou tot 'n metataal, dit wil sê tot 'n taal omtrent die taal, van die wetenskappe moet ontwikkel. Die Neo-Positiviste sou die logiese sintaksis van die natuurwetenskaplike uitsprake bestudeer en 'n kragtige bydrae probeer lewer tot begripsverheldering in allerlei wetenskaplike diskussies (Klapwijk, 1971:28; Delfgaauw, 1976:135).

Onder invloed van die latere Wittgensteingroep het die Neo-Positivisme na die Tweede Wêreldoorlog al hoe meer die strakke Scientisme van sy aanvangsfase losgelaat. So het die taalanalitiese filosofie ontstaan (vgl. 2.3.3.5).

Die Neo-Positivisme het ook 'n groot invloed gehad op die herlewing van die Pragmatisme en die ontstaan van die Behaviorisme. Nog 'n wysgerige beweging wat in die laat-rationalistiese tydperk na vore gekom het, is die Marxisme. Die uitgangspunt van Marx se denke was die mens as fenomeen in die industriële samelewing van die dag.

2.2.4 Wese van die Rasionalisme

Volgens Buhr en Irritz (1968:14) staan en val die filosofiese tradisie van Bacon, Descartes en Kant tot Hegel en Feuerbach met die beginsel van die rede. Hierdie beginsel behels die volgende: "Sie erkannten keine aussere Autorität an, welcher Art sie auch sei. Religion, Naturanschauung, Gesellschaft, Staatsordnung, alles wurde der schönungslosen Kritik unterworfen; alles sollte seine Existenz vor dem Richterstuhl der Vernunft rechtfertigen oder auf die Existenz verzichten. Der denkende Verstand wurde als alleiniger Masstab an alles angelegt ..."

Die rede word sodoende as mondig verklaar en tot die enigste regbank vir die waarheid beskou. Daar bestaan 'n absolute geloof en vertrouwe in die redelikheid van die mens. Hierdie redelikheid word as inherent goed beskou en as middel om heil na die wêreld te bring. Verder word die rede as outonoom gesien, wat die laaste woord spreek oor wat reg en verkeerd, goed of sleg en waar of onwaar is. Outonomie beteken hier letterlik "dat de mens zichzelf de wet geeft". Kant vervolg deur te sê "alle Philosophie is Autonomie". Vir hom is die

enigste wet waaraan die mens gehoorsaam moet wees, die wet van sy rede of sy gewete (Bril, 1986:242).

Van die rede word verwag om langs die weg van wetenskaplike metodiek ewig vasstaande kennis te verwerf. Die rede is dan ook by magte om self etiese norme vas te stel. "Van buiten komt er geen gezaghebbende openbaring tot de mens. De normen voor geloof, ethiek en denken vindt men in de mens zelf. Vanuit de 'ontwifelbare' autonome ratio, dit licht der rede, kan mens deze normen expliciteren" (Bril, 1986:248). Veral is baie vertroue geplaas in die natuurbeheersende aard van die rede om op tegnies-wetenskaplike wyse die mens van die bande aan die natuur te bevry.

'n Sterk vooruitgangsgeloof word aan die werking van die rede gekoppel. Deur middel van die rede sal die vooruitgang van die mens op alle terreine van die lewe verseker wees. Die rede verseker die uiteindelijke aanbreek van die utopie, van 'n aardse paradys. Dit was altdans die verwagting.

Die Rasionalisme het volgens Gardiner (1966:214-215) 'n ontologiese beskouing waarvolgens die werklikheid as 'n rasioneel-samehangende geheel gesien word. Hy wys daarop dat hierdie gedagterigting sedert die vroegste tye in die filosofie aanwesig was: "The belief that reality, at least in its innermost nature, represents an intelligible, ordered system whose fundamental character is accessible to the human intellect, is an ancient one, in philosophy it dates at least from Plato." Hierdie gedagte van 'n onderliggende rasionele struktuur aan alles wat bestaan, is deur die verloop van die geskiedenis egter dikwels bevraagteken. Pascal het reeds in die 17de eeu hierdie benadering bevraagteken en in sy voetspoor het Schopenhauer gemeen dat in plaas van 'n onderliggende, rasionele struktuur aan die werklikheid daar veel eerder 'n irrasionele en blinde dryfkrag teenwoordig is, wat hy die "wil" noem (Sahakian, 1968:206). Die eksistensiefilosowe het lank daarna met hul eie irrasionalistiese ontologie vorendag gekom (vgl. 2.3.3.3).

2.2.5 "Soorte" Rasionalisme

2.2.5.1 Aprioriese Rasionalisme

Williams (1966:69) omskryf aprioriese Rasionalisme soos volg: "The philosophical outlook

or program which stresses the power of apriori reason to grasp substantial truths about the world and correspondingly tends to regard natural science as a basically apriori enterprise." Hierdie siening van die Rasionalisme is gedeel deur die filosowe van die 17de en 18de eeu waarvan Descartes, Spinoza en Leibniz die bekendste is.

Alle kennis is volgens Descartes apriories, dit wil sê dit is aangebore en inherent in die mens, en nie aposteriori (ontleen aan ervaring) nie. Hy sê "de bewijzen van dit alles zijn zó zeker, dat, al zou de ervaring ons schijnbaar het tegendeel laten zien, we verplicht zouden blijven meer geloof aan onze rede dan aan onze zintuigen te schenken" (in Bril, 1986:249). Sedert Descartes het die aprioriteitstema 'n diepgaande invloed uitgeoefen op die Westerse denke op uiteenlopende gebiede, byvoorbeeld in die etiek, die regs wetenskappe, die teologie en ook in die natuurwetenskap.

In die laat-Rasionalisme word hierdie filosofie van aprioriese begrippe en oordele egter verwerp.

2.2.5.2 Empiriese Rasionalisme

Volgens Locke is daar geen aangebore of inherente kennis nie, "no innate ideas". Hy onderskei homself as 'n empiris en sê dat die verstand 'n *tabula rasa* (wit papier) is wat by geboorte nog skoon is en eers deur ervaring volgeskryf word. Hy het die standpunt gehuldig dat idees niks anders is nie as sintuiglike waarneminge of die afbeelding daarvan in die geheue of die verbeelding. Dit impliseer ongetwyfeld 'n materialistiese aanname dat alleen stoflike dinge op die sintuie kan inwerk en via dié sintuie op die menslike gees. Hierdie aannames kom op onverbloemde empirisme neer, dáárin dat alleen die ervaring bron en tege-lyk ook begrensing van die mens se kennis is: wat die uiterlike betref, berus hierdie ervaring op die deur-die-sintuie-waargenome; wat die innerlike betref, op die op-sigself-gerigte werksaamheid van die bewussyn (Henning, 1982:40; Klapwijk, 1971:14).

Volgens Locke moet ook die godsdiens op vryheid en rede gebou word. Hierdie deïstiese beskouing van 'n redelike of natuurlike godsdiens het na Locke verder uitgebrei. Die Deïsme sien God as die Skepper van die wêreld, maar daar is 'n geweldige afstand tussen

God en die wêreld, sodat die wêreld sy eie gang kan gaan en sy eie insigte volg.

2.2.5.3 Idealistiese Rasionalisme

Soos reeds genoem (vgl. 2.2.1.1) het Plato die standpunt gehuldig dat waarheid of ware kennis op die menslike rede berus. Daarom het hy die redelike vermoë van die mens beskou as die middel waardeur die ideale mens bereik kan word. Volgens Van der Walt (1977:37) staan Plato bekend as die vader van die Idealisme.

Kant, Fichte, Schelling en Hegel word idealiste genoem, omdat hulle nie die stof nie, maar die gees, die rede of die idee as die mees oorspronklike gesien het. By Kant orden die menslike rede die werklikheid, niks meer nie. Dus is dit kritiese Idealisme. Sy navolgers dring egter agter die menslike bewussyn deur tot die goddelike gees, wat die wêreld uit homself laat ontstaan. Dié beskouing staan bekend as die metafisiese Idealisme. Die filosofie van Hegel wat alles span tussen die pole van logiese denke en logiese selfkennis word logiese Idealisme genoem (Klapwijk, 1971:25).

Die krag van die na-Kantiaanse idealiste was dat hulle - nog voordat Darwin ewolusie in die lewende natuur ontdek het - al op hul manier ewolusie geleer het, sowel in die natuur (Schelling) as in die menslike gees en geesteskuiluur (Fichte en Hegel). Dit was veral Hegel wat die verskuiwing en kultuurhistoriese ontwikkeling in die menslike ideë aangaande reg, moraal, staat, maatskappy, kuns, religie ensovoorts, aan die lig gebring het.

2.2.5.4 Positivistiese Rasionalisme

Die Positivisme kan beskou word as 'n reaksie op die spekulatiewe metafisika van die idealiste ná Kant. Comte het met sy dogma van neutrale ervaring 'n heel nuwe rigting in die wetenskapsteorie aan die begin van die 19de eeu ingelui (Venter, 1968:92). Hy het kritiek gelewer op die metafisika, aangesien hy wou uitgaan van die "positiewe" feite, dit wil sê van die empiriese feite.

Volgens die positivistiese beskouing moet die wetenskap hom baseer op die verskynsels van

die menslike ervaringswêreld. Wat van belang is, is slegs hoe dinge aan ons verskyn. Wat agter die verskynsel sit, of hoe dinge is, kan niemand sê nie, ook nie die metafisika nie. Die bo-empiriese is 'n geslote boek vir die teoretiese rede en dus vir die mens as sodanig. Die wetenskap moet hom nie alleen vergewis van empiriese feite nie, maar ook van hul onderlinge samehang en algemene wette hiervoor opstel. Met behulp hiervan moet en kan die mens 'n teoretiese verklaring gee van natuur en kultuur, van die wêreld en die geskiedenis (Klapwijk, 1971:26; Valenkamp, 1980:63).

Vir Comte is alle wetenskap natuurwetenskap, met ander woorde die natuurwetenskaplike metodes, denkwyse en resultate moet op alle kennisgebiede geldend gemaak word. Alles wat daarbuite val, besit geen hoër status as menings of spekulasies nie. Die allesomvattende beheersingstrewes van die outonome mens word eers bevredig wanneer die ganse geskape realiteit na één kosmologiese grondnoemer herlei is. Dit is die onverbiddelike eis van die geloof in die rede-soewereiniteit van die mens. Daarom kon Comte geen plek in sy denkstruktuur afstaan vir die geloof nie, maar het hy inderdaad alle wetenskappe in deterministiese sin gedenatureer (Venter, 1968:92).

In navolging van Comte en onder die invloed van Darwin, was Spencer egter grootliks verantwoordelik vir die uitbou van die ewolusionistiese mensbeskouing van die Positivisme (kyk ook 2.2.5.5).

Die outonoom-gewaande mens kom tot toereikende kennis aangaande homself en sy omgewing deur die natuurwetenskappe. Die natuurwetenskaplike metode sou voortaan as die enigste betroubare metode vir die verwerwing van kennis, en die natuurwetenskappe as die enigste bron vir waarheid geld.

2.2.5.5 Naturalisties-biologiese Rasionalisme

In aansluiting by die vorige paragraaf (2.2.5.4) kan verwys word na die 19de eeu as die eeu waarin die natuurwetenskap in der waarheid die "godsdienst van die massas" geword het. Die opspraakwekkende welslae wat die natuurwetenskap en tegniek behaal het, het 'n ontembare optimisme gekweek wat geen perke geken het nie. Weldra sou die outonome mens, deur

middel van die natuurwetenskap, self sy heilstaat op aarde vestig. Die beskouing dat alle wetenskap natuurwetenskap is, het die negentiende eeu volkome beheers. So het Herbert Spencer byvoorbeeld die meganisties-gevatte biologiese ewolusiewet tot grondnoemer van alle ervaarbare werklikheid verklaar (Venter, 1972:79; Sahakian, 1968:227).

Hierdie naturalisties-biologiese beskouing is beklemtoon deur Comte in sy werk Cours de philosophie positive wat in 1842 verskyn het en waarin hy sonder meer aanvaar dat die natuurwetenskaplik waarneembare die enigste werklikheid is. Die mens is niks meer of anders as "natuur" nie. As sodanig kan hy in terme van die natuurwetmatighede verklaar word waar hy uitgelewer is aan onverbiddelike kragte en magte waaroor hy geen beheer het nie. Na Comte se positivisme verskyn Marx se werke soos onder andere Das Kapital, waar die materiële waardes hoog aangeslaan word en wat lei tot 'n algehele materialisme. By Comte en Marx sluit nog aan die ewolusionistiese teorie van Darwin wat in sy Origin of Species van 1859 uiteengesit word. Volgens hierdie beskouing is die mens, asook enige ander organisme, die uitkoms van ontwikkeling uit laer of minder gekompliseerde vorme (Roos, 1979:21; Van der Linde, 1984:174; De Vos, 1966:215).

Die natuurwetenskaplike rasionaliste wil die mens in al sy fasette, asook die menslike samelewing in sy geheel, tot natuurprosesse herlei. Dieselfde wette wat werksaam is in die anorganiese, die organiese en die animale, is ook van toepassing op die mens. Die mens se denke en sy selfbewussyn as psigiese gedrag is slegs afhanklik van sy biologiese onderbou. Alle menslike gedrag gebeur dus volgens fisiese wette.

Die deurwerking van die wetenskapspool van die humanistiese grondmotief kom in hierdie positivistiese en naturalistiese siening duidelik na vore as 'n determinerende mag wat die mens geheel en al beheers. Die ganse lewe van die mens word sodoende "verwetenskaplik".

2.2.5.6 Fenomenologiese Rasionalisme

Tot ongeveer 1900 was die fenomenologie net 'n vertakking van die filosofie. Husserl het egter vroeg in die twintigste eeu 'n moderne betekenis daaraan gegee, naamlik dat fenomenologie 'n metode is waarvolgens filosofie beoefen moet word (Van der Walt, 1980(b):104).

Husserl se filosofie groei uit die oortuiging dat die Westerse beskawing sy ware rigting en doel verloor het. Hy sien die oorsaak van die krisis in die verval van die Rasionalisme, en veral in die opkoms van die natuurwetenskappe. Ook maak hy beswaar teen die metode en vooronderstellings van die natuurwetenskappe in dié sin dat dit by die Westerse mens die idee laat posvat het dat alles op die fisiese gebaseer is (Scruton, 1984:257-258).

Volgens Van der Walt (1980(b):105) en Van Wyk (1979:104) kan fenomenologie kortliks omskryf word as die grondhouding van die bewussynsimmanente *sien van* en die *luister na* wat die fenomene te kenne gee. 'n Fenomeen is enige ding of voorwerp wat na die mens in "onmiddellike ervaring" kom. Hiervolgens is enige voorwerp gevolglik 'n fenomeen as 'n mens op 'n besondere manier daarna "kyk". Die slagspreuk van die fenomenologie, naamlik "zu den Sachen selbst" impliseer dat die filosoof nie gegewens van die ervaring in hulle gege-wenheid moet probeer verklaar vanaf "metafisiese" posisies buite die ervaring self nie. Die soeke na die wese of essensie van die fenomeen beteken dat alles wat nie tot die wese van die fenomeen behoort nie, herken moet word en buite rekening gelaat moet word. Alles wat toevallig aan die verskynsel is, moet gereduseer of uitgeskakel word (Van der Walt, 1980(b):106).

Hoewel Husserl aansluit by die transendentale motief van Kant, skei hulle weë wanneer dit aankom op die inhoud van hul onderskeie vorme van idealisme. Volgens Husserl is die fenomenologie "transendentale Idealisme", hoewel in 'n wesenlike nuwe sin. Die Kantiaanse Idealisme het die bosinnelike ryk van dinge op sigself ingevoer (in onderskeiding van die sintuiglike verskynsels waartoe die humanistiese wetenskapsideaal beperk is) om die humanistiese persoonlikheidsideaal te beveilig. Husserl negeer egter hierdie sfeer van "Dingen an sich selbst" ten gunste van sy nuwe intuisionistiese, transendentaal-fenomenologiese wetenskapsideaal (Strauss, 1978:46).

Die vertroue wat hy in die onbeperkte moontlikhede van die fenomenologiese rede gestel het, word egter bedreig deur die toenemende invloed van die Naturalisme, Objektivisme en Irrasionalisme. Volgens Strauss (1978:47) het die fenomenologie in die hande van Heidegger en Sarte omgeslaan in 'n eksistensieel-irrasionalistiese vryheidsideaal wat die dialektiese

(persoonlikheidsideaal-) teenpool is van Husserl se intuisionisties verankerde transendentiaal-idealitiese droom van die fenomenologie as 'n onweerlegbare eksakte wetenskap.

2.2.5.7 Intellektualitiese Rasionalisme

Volgens die Rasionalisme is die ratio, die rede, die enigste bron van sekerheidskennis. Wanneer die rede beperk word tot die verstand, kan dit beskryf word as intellektualisme. Reeds by die ou Grieke word die rede verhef tot enigste norm.

Waarneming kan alleen kennis bied van die empiriese werklikheid wat, vanweë sy veranderlikheid, vir die Griekse bewussyn nie die ware werklikheid is nie. Eers die denkende rede kan die kenner tot laasgenoemde laat deurdring (vgl. byvoorbeeld Parmenides). Ook in die moderne tyd kom die Rasionalisme voor by die filosowe wat die denkende rede as die hoogste waarheidsnorm aanvaar. Deur sy skeppende rede bring die wetenskaplike self die werklikheid tot stand (Descartes). Ook hier, net soos by die empirisme (vgl. byvoorbeeld Locke), vind 'n mens met ander woorde 'n funksionalitiese beperking van die menslike kenvermoë tot één enkele bewussynsfunksie (Venter, 1972:42).

Met sy kritisme het Kant probeer om die antitesis tussen waarneming (Empirisme) en denke (Rasionalisme) te oorbrug. Nie waarneming of denke nie, maar waarneming én denke lei egter tot ware wetenskaplike kennis. Deur middel van die ervaring 'weet' 'n mens van dinge; hulle kan egter eers deur die werksaamheid van die rede geken word. Nie die sogenaamde 'kennende subjek' nie, maar die 'kenbare objek' moet die uitkoms bepaal.

2.2.6 Terugskouing op die Rasionalisme

In die rasionalitiese tydperk is die menslike rede as outonoom beskou. Die grondmotief wat in die Middeleeue oorheersend natuur-geade was, verander by die Rasionalisme na natuurvryheid. Kenmerkend van die groot wysgere van die 17de eeu is dat hulle in die voetspore van die Renaissance-denkers alles op die outorieit van die kerk of tradisie gebaseerde filosofie verwerp en sekerheid soek in die outonome mens. Hulle konsentreer nou hierdie outonomie in die menslike verstand, in die sogenaamde ratio of rede.

Die Rasionalisme het in verskillende fases verloop. In die tydperk $\pm 1600-1830$ is die klem hoofsaaklik op die inhoud van die rede geplaas en vanaf 1830-1900 is die aktiwiteit van die rede beklemtoon. Tydens die **Vroeë Rasionalisme** is die standpunt gehuldig dat kennis aangebore is. Die opkoms van die matematiese en fisiese wetenskappe, asook die algemene Renaissance-gees het grootliks bygedra tot die sogenaamde scientialisme (geldige kennis kan alleen verkry word deur natuurwetenskaplike metode).

Tydens die **Praktikalisme** het die mens hom begin verset teen eensydige Scientialisme en hierdie oorvereenvoudiging (reduksie) van die menslike rede. Hierdie Rasionalisme het onder die indruk gekom van die feit dat daar, bo en behalwe analitiese kennis, ook praktiese kennis is, dit wil sê kennis wat nie van teoretiese (wetenskaplike) aard is nie. Die klem is nou op die praktiese rede geplaas. Die lewenspraktyk asook die gevoel het ontbreek. Hier kan gedink word aan Rousseau se geloof in die sentiment. Die ou Idealisme (Kant, Hegel) het getrag om hierdie spanning tussen die Scientialisme en Praktikalisme op te hef deur te onderskei tussen 'n teoretiese en 'n praktiese rede.

Tydens die **Laat-Rasionalisme** het onder andere die Positivisme ontstaan wat van mening was dat egte kennis verkry kan word deur positiewe feite wat sintuiglik waarneembaar is. Die rede is nog steeds verabsoluteer, maar daar is 'n klemverskuiwing: waar die vroeë Rasionalisme die klem geplaas het op die ontwikkeling van die ratio in terme van apriori-inhoude, word die klem by die Positivisme geplaas op die aktiwiteit van die ratio. Die gevolg was 'n besondere beklemtoning van die wetenskappe en 'nuwe' en selfstandige wetenskappe het hieruit ontwikkel, naamlik Biologie, Psigologie, Geskiedenis en veral Sosiologie (Schoeman, 1983:294). Die Positivisme het verder aanleiding gegee tot die ontstaan van verskillende uiteenlopende denkrigtings soos die Ewolusionisme, Kommunisme, Sosialisme en Neo-Positivisme.

Aan die begin van die 20ste eeu het die Irrasionalisme ontstaan as teenvoeter vir die Rasionalisme met sy rede-vergoddeliking. Die term Irrasionalisme dui op 'n wantroue in die onfeilbaarheid van die menslike rede.

2.3 Die Irrasionalisme as verdere ontplooiing van die Rasionalisme

2.3.1 Agtergrond van die Irrasionalisme

Die ontstaan van die irrasionalistiese denke moet eerstens gesoek word by die redebeskouing van die Rasionalisme, waarin die rede as mondig en verder tot die enigste regbank vir die waarheid verklaar is. Tweedens was daar 'n wantroue in die rede wat nie aan die verwagtinge voldoen het nie. Van die oorspronklike verwagting dat die rede vaste kennis, vryheid, gelykheid en broederskap, asook ongekende wetenskaplik-tegnologiese vooruitgang sou bring, het weinig gerealiseer.

Na die Aufklärung moes 'n emansipasieproses aan die gang kom deur middel van die natuurbeheersende rede wat op 'n menswaardige samelewing onder die banier van vryheid sou uitloop. Dit was die verwagting. In die rasionalistiese nadenke oor hierdie ontwikkelingsgang is egter tot die insig gekom dat hierdie verwagting steeds uitbly en dat die teendeel eerder waar geword het. Die mens wat sy vryheid deur middel van die natuurbeheersende rede wou handhaaf en seker stel, het in hierdie proses van toenemende natuurbeheersing juis dit verloor (Klapwijk, 1971:71; Delfgaauw, 1976:93-94).

Verder het drastiese, onvoorsiene en gewelddadige veranderinge gevolg na twee verwoestende Wêreldoorloë in die Westerse wêreld. Hoewel miljoene hulle lewens verloor het en ontsaglike materiële skade gely is, was die vernietiging van die gees van die Westerling waarskynlik die grootste enkele ramp. Hierdie ontwriging en ellende het grootliks bygedra tot die algemene ontgogeling van die Westerling met die Rasionalisme en sy pretensies. Die mens het al hoe meer in opstand gekom, aangesien die wêreldoorloë onomstootlik getoon het dat die mens geen "redelike wese" is nie; dat hy nie daarna streef om rasioneel (redelik, dit wil sê volgens sy rede) te leef nie, maar dat hy veeleer *irrasioneel* optree (Schoeman, 1983:298-299).

2.3.2 Wese van die Irrasionalisme

Die Irrasionalisme kom daarop neer dat die rol van die rede nog aanvaar word, maar dat

slegs iets van die -isme of die verabsoluttering daarvan weggeneem word. Daar word byvoorbeeld gesê: die ratio/rede het slegs betekenis vir 'n bepaalde gebied. Oor die afbakening van die grense word verskil, maar oor een ding is almal dit eens: die rede moet so 'n nootjie of wat laer sing. Die rede is nie die deur gewys nie, maar mag nie meer eerste viool speel en die hele orkes oorheers nie. Dit kom dus neer op kritiek van die rede, maar die rede bly (Vollenhoven, 1956:40; Van der Walt, 1983(a):17).

Daar bestaan dus nog steeds en deurgaans 'n volle vertroue in die outonomie van die mens, maar die vrye en outonome mens word ten diepste as irrasioneel beskou. Hy handel nie ooreenkomstig algemene redereëls nie, maar vel beslissings in die konkrete situasie. Verder staan hierdie irrasionele mens, die handelende mens, nie in 'n redelike begrypbare wêreld nie. Die situasie waarin hy hom bevind, is as sodanig chaoties, minstens ondeursigtig en sonder sin. Dit is die taak van die mens om deur sy doen en late daaraan sin te gee.

Die grondproblematiek van die Irrasionalisme is ook anders as by die Rasionalisme. Die vrae van Descartes, Kant, Hegel en Marx, wat almal sentreer om die plek van die mens en sy redelike vryheid in 'n wetenskaplik determineerbare en verklaarde werklikheid, het afgeneem. Vryheid word nie meer as redelik beskou nie, die werklikheid nie meer redelik verklaarbaar nie. Dit gaan nou om die mens wat vry en na bevind van sake handel/skep/beslis in 'n weerbarstige en onvoorspelbare situasie. Die afstand tussen mens en situasie is onoorbrugbaar. Die situasie is soos hy is, die mens is nie soos hy is nie: hy kan keurend en beslissend in die situasie ingryp. Die mens kan sodoende sin gee aan homself en so ook aan die wêreld wat geen sin op sigself het nie. Die grondtema van die Irrasionalisme is dus: die (irrasioneel) vrye mens in die kontingente situasie (Klapwijk, 1971:34).

2.3.3 Irrasionalistiese denkstrominge

2.3.3.1 Inleidende opmerkings

Die Irrasionalisme vind in die twintigste eeu uitwerking in verskillende tydstrominge. Sowel Vollenhoven (1956:40) as Klapwijk (1971:34) noem slegs die Pragmatisme, die Lewensfilosofie en die Eksistensialisme as die drie prominente irrasionalistiese strominge. Volgens Brill

(1986:257) sou 'n mens die Neo-Marxisme en die postmoderne filosofie as latere strominge kon noem. Aangesien die Neo-Humanisme ook irrasionalistiese spore vertoon (vgl. Van der Walt, 1983(a):18), sal dit ook as 'n vorm van Irrasionalisme bespreek word.

Soos in die hieropvolgende paragrawe aangetoon sal word, het die rede by die irrasionalistiese filosofie slegs 'n beperkte waarde. Die sin hiervan is onderworpe aan dié van gebruiksnut (Pragmatisme). Die terrein van die ondersoek strek nie verder as die dood (Lewensfilosofie) of die oneindelike (Eksistensialisme) nie. Die begrip **rede** bly egter self onaantasbaar. Die grense van die rede word sodanig ingeperk dat dit slegs betekenis het vir 'n bepaalde gebied.

Daar sal slegs oorsigtelik na elke stroming verwys word; dit word nie in diepte bespreek nie.

2.3.3.2 Pragmatisme

Die fondament van hierdie denkrigting is gelê deur Peirce, wat nie alleen die naam *Pragmatisme*, wat daad beteken, aan die Grieks ontleen het nie, maar inderdaad 'n heel nuwe teorie in verband met die sin en betekenis van menswees daargestel het. In navolging van Peirce, skenk James veral aandag aan die pragmatistiese metode en kenleer. Volgens hom is die waarheid nie bloot uitdrukbaar in teoretiese begrippe nie, maar is dit slegs betekenisvol indien dit prakties bruikbaar is. 'n Begrip word slegs waar in die praktiese lewensituasie. Slegs individuele dinge bestaan, die werklikheid is saamgestel uit individuele dinge en geen totaalvisie is ook moontlik nie. As die denker die dele uit die oog verloor, verloor hy ook sy greep op die werklikheid (Schoeman, 1983:301; Van Wyk, 1979:36-37).

Die Pragmatisme leer dat die natuurlike en sosiale werklikheid as't ware 'n uitdaging vir die mens is waarop hy die een of ander praktiese antwoord moet verskaf, dog nie sonder om van redelike en wetenskaplike insigte gebruik te maak nie. Die denke word by die situasie aangepas, sodat die situasie uiteindelik meer by die mens en sy denke aangepas kan word. Dit gaan hier dus inderdaad om denke ten dienste van die praktyk (irrasionalisties) en om gedagtes en opvattinge wat in die ervaring juis is, dit wil sê doeltreffend blyk te wees. Waarheid is wat hom deur sy praktiese gevolge waar laat maak; waar is wat nuttig is (Klapwijk, 1971:34).

Die mees invloedryke pragmatistiese was John Dewey (1859-1952). Net soos James aanvaar Dewey dat die waarheid van kennis in die praktiese bruikbaarheid daarvan lê. Slegs instrumentele (bruikbare, nuttige) kennis is waar. Vir die pragmatistiese bestaan daar gevolglik geen absolute waarheid nie (Van Wyk, 1979:50; Venter 1968:94).

Net soos die werklikheid kontingent is, so is ook die mens outonome wetgewer oor homself, en aan niks buite homself verantwoording verskuldig nie. Omdat dit die geval is, word die bestaan van vasstaande beginsels, norme, waardes, waarhede ensovoorts wat nie in die mens of sy maaksels hulle oorsprong het nie, uiteraard kategories ontken. Niks is universeel geldig, vasstaande of tydloos nie, alles is wordend. Die selfbepalende vrye mens in sy kontingente situasie is die outonome wetgewer, die skepper van alle norme en beginsels wat vir homself geld. Hy is dus vry om sy eie vryheid te bewerkstellig, want in die veranderende situasie waarin hy hom bevind, bepaal hy self die verandering dermate dat dit altyd aan sy wense sal voldoen (Schoeman, 1978(a):22; Coetzee, 1977:330).

Ten spyte van Dewey se irrasionalistiese uitgangspunt bly daar by hom nog steeds reste van die Rasionalisme (waarteen hy hom hewig verset het) oor. Sy denke fluktueer steeds tussen die twee uiterstes van die humanistiese grondmotief, naamlik persoonlikheidsideaal (vryheid) en wetenskapsideaal (natuur). Dit word duidelik geïllustreer deur die besondere plek wat die natuurwetenskappe in Dewey se denke inneem. Hy poog om 'n versoening te bewerkstellig tussen die twee uiterstes in sy denke, en wel deur die wetenskappe te sien as die weg waarlangs die mens se rede finaal vrygemaak en 'n beter toekoms vir hom gewaarborg sal word. Die selfgenoegsame mens met sy outonome rede werk sy eie heil uit deur die natuur in selfbepalende vryheid te onderwerp (Schoeman, 1978(a):34-35; Van Wyk, 1979:51). In ewolusionistiese sin moet die mens hom gevolglik handhaaf en sy voortbestaan verseker.

Die Rekonstruksionisme, dit wil sê die Deweyaanse pragmatistiese opvoedingsteorie, vertoon tipies die eienskappe van 'n irrasionalistiese opvoedingsteorie van die 20ste eeu. Daar is aan die een kant die erkenning dat die mens oor redelike vermoëns beskik en dat die wetenskap noukeurig van ervarings in die verlede rekenskap kan gee. Die rede en die wetenskap word nie genegeer nie, maar moet tipies irrasionalisties tweede viool speel. Die rede is naamlik die wyse waarop die mens sy ervarings reorganiseer en rekonstrueer ter wille van sukses,

nuttigheid en bruikbaarheid in die huidige situasie (Van der Walt, 1983(a):27).

2.3.3.3 Eksistensialisme

Die Eksistensialisme is gebore uit die eksistensiedenke wat in die 19de eeu sy ontstaan gehad het. Die selfvertroue en selfversekerdheid van die mens as gevolg van die verbysterende vordering op die gebied van die natuurwetenskap en tegniek (wat al in die tyd van die Renaissance begin het en in die vroeg-twintigste eeu sy toppunt bereik het) het verset uitgelok. Die rasionalistiese vertroue op die eie rede het 'n gevoel van veiligheid en geborgenheid tot gevolg gehad. In die filosofie bereik die selfvertroue en Rasionalisme sy hoogtepunt in die idealisme van Hegel en andere en ook in die intellektualistiese natuurwetenskappe van die 19de eeu (Scruton, 1984:181). Maar oorloë, sedeloosheid en epidemies het die selfvertroue van die mens ondergrawe. Dit alles het daartoe gelei dat die gevoel van veiligheid en geborgenheid by die mens van die 20ste eeu moes plek maak vir dié van ang en vertwyfeling. Vertroue in die redelikheid van mens en wêreld is geskok. In sekere opsigte het die lewe absurd voorgekom en die bestaan van God is betwyfel (Van Wyk, 1979:89; Roos, 1979:58).

Kierkegaard, wat bekend staan as die vader van die Eksistensialisme, het hom verset teen die rasionalistiese denke van sy tyd wat alles met die menslike verstand of rede wou verklaar en geen begrip getoon het vir die konkrete situasie waarin die individuele mens bestaan of eksisteer nie. Alle objektiewe waarhede is vir hom sinloos. Iets is waar en van betekenis slegs as dit betrekking het op die individuele mens in sy konkrete situasie. Eksistensie beteken om in vryheid te kies - en dit kan net die mens doen. Eksistensie is nie 'n werklikheid nie, maar 'n moontlikheid. Die mens eksisteer nie, hy *kan* eksisteer. Die mens eksisteer deur handeling, hy *is* nie, hy word (Van Wyk, 1979:90; Delfgaauw, 1976:75; De Vos, 1966:262).

Anders as by die ander eksistensialiste (byvoorbeeld Jaspers en Heidegger) het Sartre nie die dood erken as 'n werklikheid wat ook die daaglikse eksistensie beïnvloed en wat dapper en onverskrokke ontmoet moet word nie. Die dood is bloot die einde van die mens se vryheid; dit is net so absurd soos die geboorte en daarom kan en mag die mens nie rekening hou met

die dood nie. Daar is niemand om agter te skuil nie, nie God of die natuurorde of tradisionele norme nie; wat die mens gaan word, hang volkome af van die wyse waarop hy sy vryheid gaan aanvaar. In vrye wilskeuse skep elke mens dan voortdurend sy eie norme en verwesenlik hy sy ware eksistensie (Venter, 1972:164; Klapwijk, 1971:36).

Zuidema (1969:3) beskryf die mensbeskouing van die Eksistensialisme soos volg: "Zoo is het een grondtrek van de Existentie-philosophie; dat zij in polaire spanning een rationalistische en universalistische natuurbeskouing verbindt met een irrasionalistische en individualistische mensbeskouing, met kennelijken voorrang van de irrasionalistische antropologie."

Klem word daarop gelê dat die wese van die mens nie rasideel te ken is nie. Die mens kan en mag nooit tot 'n objek van rasidele kennis gemaak word nie. Dit sou die mens onvry maak - gebind deur kennis. Die mens is volgens die eksistensiefilosofie wesenlik vry, terwyl die kennis van die Rasionalisme beheersend van aard is en daarom onvry. Alleen die natuur is volgens hierdie denkrigting rasideel te ken, die mens nie. Hoewel die natuur rasideel is, is die mens nie hierin veranker of verborge nie. Die mens is eerder as vervreem van sy herkoms en sy toekoms te verstaan. Menswees is hiervolgens hoogstens 'n irrasionele toevalligheid (Klapwijk, 1971:36; Scruton, 1984:190-191; De Bruyn, 1986:15).

In die uniekheid van elke situasie kies die mens volgens sy outonome vryheid die moontlikhede wat die situasie hom bied. Langs hierdie weg verwesenlik hy sy vryheid. Hierdie situasie het egter self geen sin nie. Daar is alleen sin en waarheid in die mate waarin die mens homself en sy vryheid in elke nuwe situasie realiseer. Sin en waarheid word tot die oomblik beperk (Van Wyk, 1979:91; Klapwijk, 1971:36). Die rug is hier duidelik op die Rasionalisme gekeer, wat geen plek vir die wesenlike individualiteit van die mens het nie. In die algemeen geldige aard van die Rasionalisme is daar geen plek vir individualiteit nie (Dooyeweerd, 1963:169).

In die antropologie van die eksistensiefilosofie kom die Irrasionalisme baie duidelik na vore. Die motief van vryheid word verabsoluteer en veroorsaak gevolglik groot spanning in hierdie mensbeskouing. Hierdie vryheid beteken dat die mens in staat moet wees om self te beslis

en te kies en deur sy beslissing en keuse sêlf sy waardes te skep. Omdat God vir die eksistensialis nie bestaan nie, is alles geoorloof (Heyns, 1967:154-155). Binne sy situasie is die mens vry en dáár is alles vir hom geoorloof. Omdat die situasie van mens tot mens verskil, verskil ook die vryheid van persoon tot persoon.

In hierdie denke is daar duidelik geen vaste norme nie. Sartre sê dat daar geen absolute norme van goed en kwaad is of mag wees nie: dit sou die mens se vryheid vernietig. Elke individu bepaal sy of haar eie moraliteit, dit wil sê daar is geen bron van moraliteit buite iemand se eie self nie. Hiermee word die opvatting van goed en kwaad, reg en verkeerd, regverdig en onregverdig, heeltemal tersyde gestel (Pinchin, 1990:293). Volgens Bril (1986: 265) is die vraag na die plek van die wet ook die kernvraag in die huidige tyd. Die suggestie ontstaan dat absoluut alles geoorloof is. Die geaprioriseerde redewette was die Archimedespunt van die rasionaliste. By die irrasionaliste behoort hierdie rede volgens Vollenhoven tot die laere, en dit het nou 'n beperkte betekenis. "Het hogere is het leven, het vitale (Nietzsche); of bij het existentialisme het gebied van het eigenlijke, in tegenstelling tot het terrein van het oneigenlijke van wetenskap en techniek. Dit hogere is verheven boven een pure beperkte ratio. Dit geldt evenzeer voor de kiezende en beslissende mens" (Bril, 1986: 267).

Volgens Van der Walt (1983(a):29) vertoon die Eksistensialisme hom nooit in die opvoedingsteorie en -praktyk as 'n sistematiese lewensbeskouing nie, maar eerder as 'n soort grondtoon wat op die een of ander wyse selfs by Christenopvoeders uitslaan in wat hulle sê skryf en doen.

By Martin Buber is die irrasionalistiese strekking in sy siening van die opvoedingsproses baie duidelik: nêrens kom die verstand/rede volledig tot sy reg nie; nêrens lees 'n mens dat die rede in die opvoeding instrumenteel is nie. Daarby is sy sienswyses ook tipies indeterministies. Die mens is volkome vry; daar bestaan nie eens in hierdie ondermaanse vir hom 'n vaste opvoedingsdoel nie. Die Irrasionalisme soos dit tot uiting kom in die Eksistensialisme swaai in so 'n mate weg van die ratio en die Determinisme, dat daar in werklikheid nie met die "natuurpool" van die humanistiese religieuse grondmotief gereken word nie (Van der Walt, 1983(a):38).

2.3.3.4 Die Lewensfilosofie (Vitalisme)

Die Lewensfilosofie het teen die helfte van die vorige eeu as reaksie na vore gekom van die kant van die persoonlikheidsideaal. Dit was veral gemik teen die onverbloemde Naturalisme en Meganisme soos dit in die Positivisme tot uiting gekom het. Filosofe het begin protes aanteken teen die miskennis van die lewe in die heersende werklikheids siening. Bioloë het daarop gewys dat die lewensverskynsel nie louter uit meganies-materiële prosesse verklaar kan word nie; historici het dit onmoontlik gevind om geskiedenis bloot as natuurwetenskap te beoefen: die opkomende psigologie het die aandag gevestig op verskynsels wat nie na analogie van die anorganiese stof ondersoek kon word nie (Venter, 1968:95). Allereë is daar gesoek na 'n nuwe totaliteitsvisie waarin daar rekening gehou word met die lewe as eiesoortige entiteit (Sahakian, 1968:233-234).

Die Lewensfilosofie neem ook standpunt in teenoor die Pragmatisme, aangesien dit vir hulle gaan om die *lewe* en nie die *praktyk* nie. By *lewe* dink 'n mens dan ook aan die vitale - wat benede die analitiese lê en deur die Rasionalisme verwaarloos is en word.

Die grondlegger van die Lewensfilosofie was Bergson. Vir hom was die rede van die mens beperk tot die sfeer van die matematiese wetenskappe. En hierdie terrein is beperk tot die laere, nader aan die fisiese en die organiese. Hy het van die standpunt uitgegaan dat *ware lewe* alleen dán in die blikveld kom wanneer die matematies-georiënteerde natuurwetenskap agtergelaat word. Want sodra dit gebeur, betree die mens die sfeer waar *instink* en *intuïsie* die botoon voer. Die samelewing, moraliteit en godsdiens is vir Bergson almal uitkomst van hierdie *vitale* lewenskrag (Schoeman, 1983:302; Vollenhoven, 1956:41).

Die rede word volgens Vollenhoven dus ook nie hier die deur gewys nie; sy gebied word bloot beperk tot die laere, tot wat 'n mens hier dan as "dood" teenoor die "lewe" stel. Dat die Lewensfilosofie in die algemeen irrasionalisties van karakter is, spreek eintlik vanself, volgens Venter (1968:95). As die lewe gestel word teenoor die gees - wat dan ook die intellek insluit - moet die wysgerige konsepsie noodwendig anti-intellektualisties wees. In hierdie trant het reeds Schopenhauer geleer dat die werklikheid in wese drang, wil, wil tot lewe is; en hierdie oerdrang word nie deur die verstand nie, maar alleen intuïtief geken.

Die werklikheid word verder ook as 'n skeppende en "evoluerende" gebeure gesien, hoewel nie langer as 'n ewolusie van die idee, die universele rede nie (Klapwijk, 1971:35; De Vos, 1966:230).

Die ingrypende oorgang van die Laat-Rasionalisme na die Irrasionalisme is ook te sien in die verdere ontwikkelingsgang van Troeltsch se denke. Onder die invloed van die lewensfilosofie van sy vriend Max Weber verkeer sy denke in 'n krisisperiode (1907-1915) waar hy oorgaan van Neo-Kantianisme na Lewensfilosofie. Troeltsch het ook 'n nuwe begrip gevorm van aprioriteit. Hierdeur kom hy, volgens Bril (1986:258), tot 'n irrasionalistiese Historisme deurdat hy die aprioriese gebondenheid aan 'n suiwere universele redestruktuur willens en wetens deurbreek. Later word nie alleen die kulturele, etiese en religieuse normstruktuur nie, maar ook die geldigheidstruktuur van wetenskap en logika gehistoriseer.

In die Rasionalisme het die outonome mens sy sekerheid gevind in 'n bo-willekeurige outonome ratio. Daar het toe nog nie 'n radikale Historisme geheers nie. Met die Irrasionalisme het die terrein van die ratio ineengekruimel. In die Lewensfilosofie is die lewe daarbo verheewe. Die vaste norme en sekerhede het weggeval en die mens voor 'n geweldige krisis te staan gebring. "De mens, de denkende mens, wordt na zijn autonomie in de ratio te hebben gegrondvest, opnieuw heteronoom, ditmaal echter niet tegenover God, maar tegenover de irrationele aanspraken van het *leven*" (Bril, 1986:263).

2.3.3.5 Die Taalanalitiese Filosofie

Die Taalanalitiese Filosofie het aan die einde van die 19de eeu as reaksie ontstaan teen die Neo-Hegeliaanse en Neo-Kantiaanse Idealisme. In sy artikel Refutation of Idealism (1903) het Moore geskryf dat as die filosofiese taal ontleed word, dit sal blyk dat filosofiese probleme nie werklik probleme is nie, maar wel onduidelikhede in die taal. Hy stel dan voor dat die taal ontleed moet word soos dit gebruik word. Spoedig is sy metode van taalanalise deur ander Engelse filosowe aangegryp (Bertrand Russel en Ludwig Wittgenstein I) wat die taalanalise verander het tot 'n logiese atomisme of logistiek (Van der Walt, 1980(b): 92).

Moore se metode om voorgestelde vrae of probleme te analiseer, in plaas van antwoorde of oplossings van probleme, het in Engeland baie populêr geword. Die Britse filosowe het sy siening verwelkom dat die meeste moeilikhede of probleme in die filosofie veroorsaak word deur "the attempt to answer questions without first discovering what question it is which you desire to answer" (Sahakian, 1968:308). Hy het onderskei tussen betekenis en analise, ook tussen die gewone gebruik van taal deur die gewone mens en die buitengewone gebruik daarvan deur filosowe.

Teen 1930 het die taalanalici begin besef dat hul metode 'te logies' was om bruikbaar en nuttig vir die wetenskap te wees. Dit was veral die latere Wittgenstein wat met 'n 'nuwe' soort taalanalise begin het, naamlik die *gewone taalanalise*. Dit het die ontleding van die gewone, alledaagse taal soos wat dit *gebruik* word, behels. Behalwe filosofiese of wiskundige taal, is ook poëtiese en opvoedingstaal ontleed. Die doel met die ontleding is om vas te stel hoe woorde gebruik word, wat hul sin en waarde is en veral om vas te stel waar hulle ondoeltreffend en verkeerd gebruik word. Wittgenstein sê oor hierdie 'nuwe' soort taalanalise: "Language is a labyrinth of paths. You approach from one side and know your way about; you approach the same place from another side and no longer know your way about" (Popkin & Stroll, 1988:346).

Van die filosofie en die wiskunde het die taalanalise ook na die opvoedkunde oorgewaai. Dit het veral aan die Universiteit van Cambridge deur Wittgenstein se toedoen begin, na Oxford en Londen uitgebrei en later ook na Amerika deur die toedoen van Whitehead. Omdat taalanalise meer 'n metode, benadering of strategie tot die opvoedkunde is, is daar nie sprake van skoolvorming by die taalanalici nie (Van der Walt, 1980(b):9).

In die Taalanalitiese Filosofie is die mens dus van oordeel dat die wysbegeerte nie alleen die logies-wetenskaplike taal nie, maar ook ander taalvorme behoort te analiseer: omgangstaal, poëtiese taal, pedagogiese taal en geloofstaal. Uit die spel van die taal, dit is die wyse waarop woorde in 'n bepaalde taal gebruik en verbind word, behoort 'n mens betekenis af te lei. Die empiries-positivistiese ondertoon van die Taalanalitiese Filosofie bly onmiskenbaar. Die woorde van die taal is die empiriese element waarop die wysbegeerte 'n houvas kan hê. Maar hierdie woorde ontsluit nie alleen die wetenskaplike wêreld nie, hulle gee

ook toegang tot ander dieptes in die menslike bestaan, tot godsdienstige, digterlike of nog ander wêreldes (Klapwijk, 1971:29; Delfgaauw, 1976:154). In hierdie opsig is die taalanalitiese filosofie duidelik irrasionalisties van aard.

2.3.3.6 Postmodernisme

Die postmoderne denke is 'n irrasionalistiese reaksieverskynsel op die Rasionalisme van die moderne (Aufklärungs-) era. Dit streef daarna om die mens as vrye wese weer in ere te herstel. Dit vind ook neerslag as een van die resente strominge in die opvoedkundige denke.

Van der Walt (1989:188-194) beskryf die vertrekpunt van die postmoderne houding as 'n aanvallende afwysing en skepsis teenoor die groot utopieë en programme van byvoorbeeld die Aufklärung en die Marxisme, asook die daarmee geassosieerde hoop en vertroue op kulturele, wetenskaplike en maatskaplike vooruitgang (vgl. ook Best & Kneller, 1991:3). Postmodern-wees is 'n geesteshouding, gekenmerk deur 'n soort radeloosheid en grondliggende skepsis oor die opbou van teorieë. Die skepsis het sy grond in die subjektiewe ervaring van die mens. Habermas, 'n Duitse filosoof, het in sy pogings om die postmoderne houding te diskrediteer, dit by geleentheid as Neo-Konserwatisme getipeer. Hy het dit gedoen omdat baie van die voormalige Nuwe Linkse aanhangers die postmoderne geesteshouding begin inneem het.

Die Postmodernisme vertoon 'n grondliggende twyfel aan die pedagogiek as wetenskap. (vgl. Van der Walt, 1989:189; Aronowitz & Giroux, 1991:81-82). Dit is 'n vorm van anti-pedagogiek wat daarvan verdink word dat dit niks nuuts voortbring het nie. Dit wys die pedagogisering van die alledaagse lewe af, en wil terugkeer na die alledaagse lewe alleen, die werklike lewe wat deur die pedagogiek as wetenskap vergeet is. Die wending staan ook bekend as 'n romantisistiese terugkeer van ontnugterde opvoedkundiges na pedagogiese gebeure buite-om rasionalistiese teorie-geboue. Daar word regstreeks na die alledaagse self teruggekeer sonder die tussenkoms van die rede of die wetenskap, en die mens se gesonde verstand lei hom in hierdie proses. Die postmoderne houding is verder ook 'n ontdramatisering van die gewoondheid aan die sin-krisis van die moderne. Dit is 'n denkhouding gekenmerk deur pessimisme, ontnugtering, nihilisme en 'n tragiese gevoel van 'alles tevergeefs'. Die verval van die moderne rede-beginsel word hiermee aangekondig. Daar is wantroue oor

die aansprake van die wetenskap, oor die vooruitgangsgeloof, oor die moontlikheid om kennis te verwerf. Die postmoderne vertoon 'n geneigdheid om sonder verstand en sonder wetenskap oor die rede en die wetenskap te redeneer en te oordeel. Die "nuwe" rede is duidelik eerder situasie- as normgebonde.

Vir die postmoderne denker is die waarheid nie vervat in redewette aangaande die werklikheid nie, maar deur die vorme van die mens se vertolkte aktiwiteite. Aprioriese kennis of waarheid (soos byvoorbeeld deur die idealis geleer) word nie aanvaar nie. Die waarheid ontstaan, soos Nietzsche geleer het, as die produk van die mens se persoonlike betrokkenheid by pogings om die lewe sinvol te maak. Die waarheid kom nie uit 'n ander bron as die mens se interpersoonlike kontak of ervaring nie. Die mens se reseptiwiteit, sy vermoë om te ervaar, is 'n belangrike dimensie van sy wese. Dit beïnvloed sy verhoudinge met ander mense sowel as sy vermoë om te leer. Die mens is in beheer van sy lewe; daar is geen uitwendige agent wat die mens van oplossings of kennis kan voorsien nie (Aronowitz & Giroux, 1991:58).

Uit die literatuur blyk dit dat die postmoderne geesteshouding in die opvoedkunde 'n duidelik irrasionalistiese benadering tot die opvoedingswerklikheid is. Dit beteken nie dat die opvoedingsverskynsel op 'n onredelike of redelose wyse benader word nie, maar dat die teoretiese (sciëntistiese) rede as't ware 'n noot laer in die orkes moet speel, dog nie die deur gewys word nie' (Vollenhoven). Die 'ander instrumente in die orkes' moet ook tot hulle reg kom, soos die praxis, die gevoel, die ervaring, die alledaagse lewe. Om hierdie wetenskapsfilosofiese wending te bewerkstellig, word daar heel opvallend aangesluit by verskillende ander irrasionalistiese strominge (dit is strominge waarin die teoretiese rede nie die hoofrol speel nie, maar waarin die rede 'n bepaalde doel moet verwesenlik wat buite die rede self gelokaliseer is). 'n Mens sien in hierdie verband duidelik dat daar aangehaak word by die romantisistiese anti-pedagogiek van Rousseau, die Pragmatisme en Empirisme van Dewey, die Nihilisme van Nietzsche en die Lewensfilosofie (Vitalisme) van Bergson. Die postmoderne lewenshouding is duidelik 'n reaksieverskynsel: dit wil die oorbeklemtoning van die teoretiese rede teenwerk ten gunste van die praktiese rede (Kant) (vgl. ook Lechte, 1994:249-250).

Volgens Van der Walt (1989:194) verteenwoordig die Post-modernisme in 'n sin die dualisme wat al by denkers soos Hume, Kant, Rousseau en Pestalozzi bemerk kon word: dié van die teoretiese (sciëntistiese) en die praktiese (etiese, alledaagse) rede. Die wending na die Postmodernisme slaag gevolglik nie daarin om hierdie dualisme op te hef nie en behou steeds in sy wese die kiem van onewewigtigheid. Die pendulum het eg humanisties bloot van die een vorm van verabsoluttering van 'n aspek van die kosmos (sciëntalisme) deurgeswaai na 'n ander vorm van verabsoluering (praxis, Irrasionalisme).

2.3.3.7 Die Neo-Marxisme

Die Neo-Marxistiese denkers is nie net krities ingestel op die Westerse geïndustrialiseerde samelewing nie, maar verwerp dit in al sy konsekwensies as 'n onderdrukkende en verslawende gemeenskap waarvan die mens homself moet bevry. Van die belangrikste eksponente van dié kritiese vorm van die Neo-Marxisme (die Frankfurter Schule), is onder andere Horkheimer, Adorno, Marcuse en Habermas as sosioloog-filosowe (Valenkamp, 1980:72; Van der Walt, 1980(c):1247) en Molenhauer, Von Hentig, Gamm, Bott, Klafki en Blankertz as opvoedkundiges (Henning, 1982:82).

Vir die Neo-Marxisme is die **Dialektiek van die verligting** die grondliggende tema en die wesenlike probleem in die Westerse samelewing. **Verligting** word deur Horkheimer en Adorno gesien as die vrymaking van die mens, deur middel van sy rede (Aufklärung). Maar hierdie ideaal wat deur die onderwerping van die werklikheid met behulp van veral die natuurwetenskappe (as uitkoms van die redelike vermoëns van die mens) vermag sou word, het vanweë die deterministiese gevolge van die vergoddelikte posisie wat die wetenskap en tegnologie spoedig by die mens ingeneem het, juis in die teendeel daarvan omgeslaan, naamlik die totale verknegting van die mensdom (Schoeman, 1980:8; Henning, 1982:89).

Hoewel die linkse teoretici nog steeds die rede van die mens sien as deurgang na sy geluksaligheid, is dit nie meer in dieselfde lyn as dié van die rasionalistiese wetenskapsideaal wat tans nog in die moderne wetenskap en tegnologie tot vergestaltung kom nie. Hierdie rede is 'n vervreemde rede en die wetenskap 'n verworde wetenskap wat die mens verslaaf in plaas daarvan dat dit hom vrymaak. Gevolglik moet hierdie rede geëmansipeer word sodat

dit tot die realisering van 'n nuwe, nie-onderdrukkende maatskaplike ordening kan lei, die mens sy vryheid kan belewe en menswaardig kan bestaan (Schoeman, 1980:8).

Valenkamp (1980:72) tipeer die spanning soos volg: Enersyds wil die mens vas-hou aan die idee van die selfverliggende rede en verwerp hy die romantiese Irrasionalisme as 'n heillose vlug; andersyds kan die mens nie anders nie as om die rede voor te hou as "Organ der Herrschaft", medepligtig aan die 'skuld' van die maatskaplike verblindings-samehang nie. Die nood van die Neo-Marxisme is derhalwe 'die nood van die rede'.

Marcuse se gedagtegang toon groot ooreenkomste met dié van Freud, aangesien albei die mens reduceer tot sy liggaamlike en biologiese lewensdriete. Albei huldig dus 'n naturalistiese denkwysie. Alles is natuur en ontwikkel uit die natuur en daarom is die hoër geestelike by Freud nie selfstandig nie, maar word dit uit die laere, die natuur verklaar. By albei word 'n belangrike plek toegeken aan die fantasie en lusbevrediging (seksuele vryheid). Die psigiese onderdrukking van die mens word volgens Marcuse gestrem deur sy politieke onderdrukking in die samelewing. Om dié rede kan die psigiese onderdrukking van die mens nie meer deur psigo-analise alleen, sonder die hulp van die sosiale en politieke wetenskappe, beëindig word nie (Valenkamp, 1980:78).

Bril (1986:268) sê dat die mens in die moderne situasie onontkombaar gekonfronteer word met die dilemma wat hy só stel: Wie die idee van 'n redelike wetenskaplike etiek prysgee, kan sy handeling slegs fundeer in irrasionalistiese beslissings (decisionisme). Wie nie bereid is om op hierdie wyse die rede te 'halveer' nie, soos Habermas dit noem, sal sy heil moet soek in 'n verruimde opvatting van die rede, dit wil sê in 'n redelikheid wat dié van die empiriese wetenskap te bowe gaan. Die stryd om die plek en status van die ratio is dus nie verby nie. Die een groep huldig hier 'n bepaalde vorm van decisionisme, waarby die ratio 'n begrensde funksie het. Die ratio is van belang om 'n doel te verwesenlik, maar nie om dit te kies nie. Die ander groep kan en wil nie hierin berus nie en kies vir 'n verruimde rede.

By die Neo-Marxisme kry die rede 'n beperkte terrein deurdat dit gerelativeer word. Later ontstaan 'n sterk relativistiese subjektivisme wat verwys na 'n realiteit waarin orde en same-

hang ontbreek en waar geen vaste maatstawwe is nie. Ook het die visie op die wêreld verander. Die wêreld is nie meer 'n geordende samehang nie, maar word as toevallig en chaoties ervaar.

Die Neo-Marxistiese antropologie en opvoedkundige denke is ook 'n voorbeeld van die oorheersing van die persoonlikheidsideaal van die humanistiese grondmotief in dié sin dat die verslawende en onderdrukkende uitbuitingsgemeenskap gesien word as 'n bedreiging vir die mens se inherente vryheid. In die Neo-Marxistiese poging om die vrywording van die opvoeding te verwesenlik, verval hy in 'n outonoom-verklaring van die menslike vryheid, sonder om werklik te ontkom aan die determinerende invloede van die wetenskapsideaal (Henning, 1982:389).

Die Neo-Marxistiese opvoedingsideaal is die totale verwerping van alle gesagsbindinge (wette of norme), asook die irrasionalistiese opeising van algehele persoonlike outonomie deur die mens. Hieruit blyk dus duidelik die indeterministiese oplossing van die wetsy van die pedagogiese werklikheid in die feitelike sy daarvan (Schoeman, 1980:21).

2.3.3.8 Die Neo-humanisme

Die Neo-Humanisme as 'n stroming van die huidige tydsgewrig vorm deel van die reaksieformasie teen die Rasionalisme. Hierdie wending vanaf die redelike vermoëns na die affektiewe, nie-rasionele vermoëns van die mens kan toegeskryf word aan 'n reaksie op die neiging van die rasionaliste om die antropologie te veranker in die natuurwetenskap, tegniek, tegnologie, ekonomiese produktiwiteit, effektiwiteit, formele dissipline en prestasie (Cronje, 1989:227).

Die Neo-Humanisme het na die Tweede Wêreldoorlog ontstaan weens die ongekende hoogtes wat die mens ten opsigte van die tegniek bereik het. Tesame met hierdie vinnige tegnologiese ontwikkeling het die mens met 'n massa-gesig na vore getree. Groter klem op produktiwiteit en die daarmee gepaardgaande materialisme het die mens as affektiewe gevoelswese afgeskeep. Die gedagte van die menslike outonomie het sterker na vore getree. Individualisme, integriteit van die persoon en 'n meer menslike samelewing, wat selfaktualise-

ring en meelewing beklemtoon, moes die nuwe oogmerke van die hervorminge word. Sodoende moes die mens se vryheid teenoor tegnologie en sosiale beheermaatreëls weer eens bevestig word (Steyn, 1989:54; Van der Walt, 1983(a):39).

Cronje (1989:62) noem dat hierdie radikaliteit van denke waarin die mens op 'n voorheen ongekende wyse die middelpunt van die wêreld gemaak is, een van die belangrikste voorlopers is van die radikalistiese kontrakulturele jeugrewolusies in onder meer die VSA; veral omdat alle strukture, dit wil sê idealistiese skemas of universele wette, aan die mens diensbaar gemaak word. Hy wys verder daarop dat die integrering van die affektiwiteit en nie-rationele met die logies-analistiese ontsluiting ook beteken dat die logiese wettelikheid baie relatief opgevat word en dus eweneens aan die mens diensbaar gemaak word.

Volgens Van der Walt (1987:25) tree die Neo-Humanisme in die opvoedkunde en in die psigologie vanaf 1960 duidelik na vore. Neo-Humanistiese opvoedkundige skrywers vind aansluiting by die links-liberale opvoedingsteoretici. Hulle bevraagteken 'n voorgeskrewe kurrikulum, eerbied vir die onderwyser se gesag, die reg van die skool om voorskrifte te maak vir drag, gedrag, toetse, standaarde en dies meer, sowel as simptome as oorsake van die verdrukking van die individu. Die "open classroom", menseverhoudinge, groepsterapie, selfekspresie, die uitdrukking van gevoel, die studie van nie-Westerse kulture is alles aangegryp om leerlinge van onderdrukking vry te maak (Van der Walt, 1983(a):40).

Die belangrikste kenmerke van die neo-humanistiese denke (vgl. Steyn, 1989:56-59; Cronje, 1989:226-234) kan soos volg beskryf word: Klem word gelê op die vryheid en outonomie van die mens deurdat daar 'n geloof in die selfstandigheid en eiewaardigheid van die individuele mens bestaan. Die mens moet sodoende losgemaak word van die oorheersing van die rasionele, die wetenskap, die tegnologie en selfs die onderskatting van sy eie emosionele of gevoelsaspekte. In die onderwys beskou die Neo-Humaniste vryheid in terme van gelyke regte vir almal, die vorming van 'n eie waardesisteem, die ontwikkeling van 'n eie persoonlikheid sonder dwang, die reg om eie keuses te maak en die reg om 'n eie toekomsbepaler te wees. Verder wil die Neo-Humanistiese onderwys gerig wees op die selfaktualisering van die individu. Dit veronderstel die ontwikkeling van die totale mens. Daar behoort verder meer aandag gegee te word aan nie-logies-analistiese funksies van die mens,

wat aspekte insluit soos emosie, gevoel, waardes, houdings en motivering. Die kognitiewe aspekte moet ook nie oorbeklemtoon word nie - soos tans in baie skole wel die geval is.

Wat die Amerikaanse neo-humanistiese onderwysdenkers eintlik in die oog het, is, soos Cronje (1989:172) dit stel, nie die afskaling van die kognitiewe (logies-analitiese) nie, maar die verlening van 'n nuwe karakter daaraan. Met ander woorde, wanneer die onderwys-humaniste die affektiewe in die onderwys bepleit, doen hulle dit met die veronderstelling dat geen sinvolle universeel-objektiewe raamwerk van feite vir alle leerders saamgestel kan word nie. Die fokus moet val op die uniek-otonome leerling (individualiteit). Wanneer die onderwys-humaniste dus die sogenaamde verheffing van die logies-analitiese aanval, val hulle eintlik slegs die positivistiese gestalte daarvan aan (irrasionalisties).

Selfaktualisering vorm sodoende die kern van die neo-humanistiese onderwysdenke in die VSA. 'n Skoolstruktuur en al die elemente van hierdie struktuur (onderwysers, kurrikulum, administrasie, beheer van leerlinge, klaskamerstrategie) moet plooibaar wees om hierdie selfaktualiserende leerlinge te bedien. As sodanig moet dit affektiwiteit binnelaat as wettige deel van die kurrikulum (Cronje, 1989:199).

Die neo-humanistiese opvoedkundige denke tree na vore met 'n antropologie wat die wanbalans tussen die vertegniseerde, rasonele mens en die affektiewe funksies van die mens wil herstel. Die skaal word egter in hierdie proses in wanbalans gebring deurdat die rasonele-kognitiewe funksie van menswees geringgeskat word en sodoende verval word in 'n vorm van Irrasionalisme. Die bestaan van die rede word nie ontken nie, maar daar word irrasionalisties 'n geringer plek daaraan toegeken. Die irrasionalistiese persoonlikheidsideaal word die strewe van die Neo-Humanisme in teenstelling met die rasionalistiese wetenskapsideaal.

2.3.3.9 Die New Left (nuwe linkses)

Die New Left is 'n radikale, linkse beweging wat daarop ingestel was om die bestaande politieke, kulturele en maatskaplike orde rewolusionêr te omvorm. As 'n dinamiese beweging put die New Left baie inspirasie uit die filosofieë van die Neo-Marxiste en eksistensialiste, maar hulle is meer gerig op *aksie* as op *teorieë*. Al drie hierdie genoemde rigtings sien die

mens se bestaan as sinloos. Uit die sinloosheid van bestaan groei daar 'n algehele wanhoop. Volgens hierdie filosowe kan sinvolheid slegs geskep word deur in opstand te kom teen die bestaande maatskaplike bestel. Benewens die massakommunikasie-media is dit veral opvoedingsinstansies wat as instrumente aangegryp word om die radikale linkse idees te versprei (Roos, 1979:106-107).

Die New Left stel intens belang in die mens se worsteling om regverdige en menslike lewensomstandighede. Die huidige tegnologiese samelewing word beskuldig omdat die mens daarin van homself en sy medemens vervreem word. Die rede hiervoor is dat dit basies gebou is op wedywering tussen verskillende individue, gemeenskappe en nasies. In die toekomstige samelewing wat hulle in die oog het, sal die mens gevrywaar wees van konkurrensie, sodat hy hom nooit sodanig hoef in te span dat sy menswaardigheid aangetas word nie. Liefde en vrede sal weer 'n plek in sy lewe inneem. Die samebindende faktor van die New Left-aanhangers is dus radikale kritiek op die Westerse tegnologiese samelewing, en die geloof in 'n utopiese sosialisme.

Hoewel die New Left-beweging nie 'n stelselmatige opvoedingsteorie het nie, noem die opvoedkundiges wat uit die kring van die kritiese teorie na vore kom, hul opvoedkunde "Kritiese pedagogiek" of "Kritiese opvoedingswetenskap". Kenmerkend van die "Kritiese pedagogiek" is dat dit anti-neutraal, normatief, waarderend en partydig opgebou is. Alle kritiese opvoedkundiges is egter nie New Left-aanhangers nie, aangesien daar onder hulle diene is wat die verandering deur geleidelike hervorming teweeg wil bring. Ander, soos Mollenhauer, Blankertz, Lempert, Rolff, Dahmer, Gamm en Klafki noem hulle Neo-Marxistiese opvoedkunde "Emansipatoriese pedagogiek" (Van Wyk, 1979:134) (vgl. ook 2.3.3.7).

Die New Left se basiese uitgangspunte is dat die mens van nature goed en ook opvoedbaar is; die mens is 'n produk van evolusie; daar is geen einddoel vir die mens en dus vir opvoeding nie; die mens is die maatstaf van alle dinge en daarom kan daar geen absolute waardes wees nie; die beklemtoning dat alle waardes afhang van die nuttigheid of praktiese bruikbaarheid daarvan vir die mens; die mens is skepper van homself en moet derhalwe sy eie heil uitwerk; die verligte mens het geen godsdiens nodig nie, want sy rede sê vir hom dat daar geen God is nie; die wêreld is die enigste woning van die mens en daarom is op-

voeding tot 'n gelukkige aardse bestaan die enigste opvoedingsdoel; alle mense is van nature gelyk - die ongelykheid wat daar wel waar te neem is by mense, is die gevolg van ongelyke kansen in die maatskappy; omdat alle mense gelyk is, moet alle grense tussen nasies, rasse en gemeenskappe afgebreek word; elke mens is geregtig op 'n gelukkige bestaan en die grootste geluk word gevind in seksuele genot; die mens is in wese vry en daarom moet enige vorm van gesag of beperkende maatreëls bestry word - veral die Christelike leerstellings - omdat dit die menslike drifte so wreed onderdruk; die mens moet krities ingestel wees teen die maatskappy en voortdurend op sy regte staan, sodat hy hom kan bevry van alle maatskaplike bande, want eers dan kan hy homself wees (vgl. Roos, 1979:109-110; Van Wyk, 1979:134-137; Van der Walt, 1987:46-47).

Opvoedingsmiddele soos leiding, prestasie-aanmoediging en straf word afgekeur en uiterste verdraagsaamheid ten opsigte van kinderfoute word aangeraai. Soos reeds genoem in 'n vorige paragraaf, word die mens gesien as van nature goed. Die invloed van die bose samelewing waarin die kind opgroei, maak hom sleg. Deel van die druk waaronder die kind in 'n onderdrukkende maatskappy leef, is die dwang om skool toe te moet gaan. Daarom beweer die New Left-aanhangers hulle vir vrywillige skoolbesoek. Ook moet skool vir die kind 'lekker' gemaak word, want dan sal hy wil leer. Die skool moet dus by die kind aangepas word (Roos, 1979:115-116).

Hierdie siening berus op die naturalisme van Rousseau: die natuur van die kind sal gesond ontplooi as die regte milieu verskaf word. Die pedosentriese opvoeding van die begin van hierdie eeu behels dat opvoeding ooreenkomstig die behoeftes van die kind ingerig word. Die vroeëre psigo-analiste huldig die mening dat vrye uitlewing van seks- en aggressiedrif bevorderlik is vir geestesgesondheid (Van Wyk, 1979:136).

Tipies irrasionalisties word die persoonlike vryheid van die mens (persoonlikheidsideaal) verabsoluteer teenoor die rede-verheerliking van die Rasionalisme. Die New Left huldig duidelik 'n romantisistiese en ooptimistiese siening van die mens.

2.4 Eienskappe van die Irrasionalisme

Irrasionalistiese strominge, soos in die vorige afdeling kortliks aan die orde gestel, skyn

hulle te verset teen die Westerse vooruitgangsgeloof, teen 'n wetenskap-beheersde toekoms, teen die godsdienstige stelsels of dogmas - by name die Christelike religie, asook teen alle denkrigtings wat totale verwetenskapliking van die mens voorstaan. Die strominge wil op indeterministiese wyse uitgaan van die standpunt dat die sogenaamde ongebonde (ongedetermineerde) belewenis of vrye ervaring van die mens op groter outentisiteit en waarheid aanspraak kan maak. Die mens se persoonlike selfwettelikheid sou dan nie aan bande gelê (gedetermineer) word deur mens-onwaardige en onderdrukkende waardes, gesagsbeskouinge, lewensbeginsels, ensovoorts wat hulle oorsprong buite die mens as outonome, individuele subjek vind nie. Met ander woorde, vir die irrasionalis wat indeterministies dink, is dinge waar en reg en goed en mooi, alléénlik in soverre as wat hulle waar en reg en goed en mooi vir *hom* as individuele subjek is (Schoeman, 1980:13).

Die Irrasionalisme beklemtoon die persoonlikheidsideaal bo die wetenskapsideaal. 'n Goeie voorbeeld hiervan is te vind by die Neo-Humanisme as irrasionalistiese stroming. Dit wys op die gevare van kultuuroptimisme, asook die eensydige handhawing van die wetenskapsideaal, maar verval dan self in die teenoorgestelde pool, aangesien die persoonlikheidsideaal (affektiewe) verabsoluteer word.

Die persoonlike vryheid van die mens word verabsoluteer teenoor die rede-verheerliking van die Rasionalisme. Die irrasionalistiese siening van die mens word gekenmerk deur 'n romantisistiese en ooptimistiese beskouing. Die mens is nie slegs die norm vir wat goed, mooi en reg of vir *hom* relevant is nie, maar hy is ook inherent goed en ver bo verwagting opvoedbaar.

By die Rasionalisme lê die subjektivistiese norm vir waarheid en kennis in die denkende subjek se *rede*. By die Irrasionalisme lê die norm vir waarheid of waarde in *iets nie-analities* wat die subjek (denker) as van primêre belang beskou. Hierdie teenstelling tussen die Rasionalisme en Irrasionalisme is regstreeks verbind aan die outonomie-strewe van die Humanisme. Die woord *outos* beteken *self* en *nomos* beteken *wet* - die grondinstelling van die Humanisme is dus dat die mens vir *homself* die *wet* vir sy hele lewe moet stel. Wanneer die klem op die *nomos* geplaas word, word die *outos* bloot gesien as 'n onselfstandige refleks van die algemene wet - dan is die mens *outonomos* (outonoom).

Die omgekeerde is egter reeds in die vroeg-Romantiek ondersoek: in stede van die mens te bind aan die universele vorm van die wet wat hy vir homself stel, word alle klem gelê op die individuele subjektiwiteit van die mens. Die *outs* word sentraal gestel en elke wet is eenvoudig te sien as 'n onselfstandige uitvloeisel van die subjektiewe individuele wil - die *self*. Dan is die mens ook *outonoom*. Hierdie irrasionalistiese klem op die subjek (die self) strand in volstreekte wetloosheid (normloosheid), want indien elke mens in hierdie sin vir homself die wet is, is anargie die enigste praktiese konsekwensie daarvan (Schoeman, 1983: 305-307).

Die kenmerkende eienskap van die Rasionalisme is dat dit altyd die *wetsy* van die geskape werklikheid verabsoluteer, waarin die feitelike subjeksy dan *teoreties* opgelos word. Aangesien die feitelike sy van die werklikheid, of dan aspekte daarvan, wetmatig gedetermineer word, is die Rasionalisme *deterministies*. Die kenmerkende eienskap van die Irrasionalisme daarteenoor is dat dit die *feitelike* of *subjeksy* van die werklikheid verabsoluteer, terwyl die *wet* bloot as onselfstandige refleks van die individuele subjektiwiteit gesien word. Die Irrasionalisme is gevolglik *indeterministies* in sy benadering omdat dit poog om alle wette/norme op te skort, hulle aan die subjek te relativeer en hulle te herlei tot die terrein van die *subjektiewe feitelikhede* (Strauss, 1978:112-113; Henning, 1982:55).

Waar die kosmiese wet van die rede (analitiese aspek) by die Rasionalisme verabsoluteer word, word daar by die Irrasionalisme sommige nie-analitiese aspekte van die kosmiese realiteit oorbeklemtoon.

Waar die rede by die Rasionalisme primêr ter wille van die rede self aangewend word, word dit by die Irrasionalisme sekondêr aangewend en bly die rede slegs 'n instrument tot 'n ander doel buite die rede.

Volgens die irrasionalistiese siening het die rede (en wetenskap) nie intrinsieke waarde nie; dit het waarde slegs in soverre dit *vir 'n sekere doel aangewend word*.

Nog 'n eienskap van die Irrasionalisme is dat dit baie klem lê op toegepaste, nuttige, praktiese denke. By die Rasionalisme daarenteen, is die analitiese (rasionele) aspekte aangewend

vir hul eie saak of doel in die ivoortoring van teoretiese denke, en is dit nie bedoel vir enige gebruik of doel bo die rede self nie. Lewenspraxis is vir die rasionalis nie ter sprake tydens wetenskapbeoefening nie.

By die Irrasionalisme word die *mens* in die *kontingente* situasie beklemtoon. Die *hier* en die *nou* is belangrik. Ook word die mens se belangstelling en verantwoordelikheid tot die immanente (die self, die ander, die omgewing) beperk. Die mens en die situasie is dus die bron van norme en maatstawwe.

Die Irrasionalisme bly essensieel net so subjektivisties as die Rasionalisme en aanvaar krietiekloos die bestaan van die rede. Die enigste verskil is dat die betekenis van die rede deur die Irrasionalisme tot 'n minder belangrike sfeer van die lewe van die mens ingeperk word. Die rede word weliswaar onttoon, dog nêrens opgeskort nie. Die rede van die mens bly dus nog steeds 'n faktor om mee rekening te hou (Van der Walt, 1983(a):20-21).

2.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is gekonsentreer op die herkoms en eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke. In die eerste plek is daar gelet op die Rasionalisme as ontstaansbodem van die Irrasionalisme. Tweedens is 'n analise van die Irrasionalisme gemaak waarin bepaalde eienskappe daarvan geïdentifiseer is. Hierdie eienskappe word aangewend in die ontleding (vgl. Hoofstuk 4) van die opvoedingsdenke van A.S. Neill. Die doel hiermee is om vas te stel of hy nie beskou kan word as 'n moontlike 20ste eeuse irrasionalis nie. Verder wil vasgestel word of sy skool beskou kan word as 'n vergestaltung van die 20ste eeuse irrasionalistiese, opvoedkundige denke.

In die volgende hoofstuk volg daar nou 'n uiteensetting van die opvoedings- en skoolteorie van A.S. Neill.

3. 'N UITEENSETTING VAN NEILL SE OPVOEDINGS- EN SKOOL- TEORIE

3.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is die herkoms en eienskappe van die twintigste eeuse irrasionalistiese denke beskryf. Die doel van hierdie hoofstuk is nou om 'n uiteensetting te gee van Neill se opvoedingsfilosofie en skoolteorie met die oog daarop om dit in die volgende hoofstuk te toets aan die eienskappe van die twintigste eeuse Irrasionalisme. Na 'n beknopte biografie volg 'n bespreking van Neill se lewens- en wêreldbeskouing, wat in hoofsaak biologies-naturalisties georiënteerd was, daarna sy siening van die wese en doel van opvoeding, die inhoud van opvoeding, die rol van vryheid, gesag, dissipline en straf in die opvoeding-situasie, die rol van die opvoeder, die opvoedeling en laastens 'n bespreking van Neill se Summerhillskool, waarin hy vir meer as vyftig jaar sy opvoedingsbeginsels toegepas het.

3.2 Biografiese agtergrond van A S Neill

Alexander Sutherland Neill is op 17 Oktober 1883 gebore op die dorpie Forfar in Skotland, waar sy vader 'n onderwyser was. Op 14-jarige ouderdom het hy begin werk, maar hy het misluk as klerk en later ook as kleremakershulp. Sy vader, wat hieroor baie teleurgesteld was, het hom laat inskryf om onderwys te studeer. Hy het 'n paar jaar lank skool gehou en in 1908 besluit om eerder landbou te gaan studeer by die St. Andrews Universiteit. 'n Jaar later het hy egter van plan verander en Engels as hoofvak geneem en in 1912 sy M.A.-graad verwerf.

Op 29-jarige leeftyd het hy na London gereis met die hoop om joernalis te word. Ook hierin kon hy nie sukses behaal nie en kort daarna het hy 'n pos aanvaar as hoof van die Gretna Greenskool, waar hy vir die eerste keer ernstig besin het oor opvoeding (Kim, 1984:172).

In 1915 het hy sy eerste boek A Domini's Log geskryf waarin hy beskryf het hoe hy sy gedagtes omtrent opvoeding in die praktyk wou toepas. Aanvanklik het hy lyfstraf toegedien, maar hy het dit weldra laat vaar, omdat hy sake al hoe meer vanuit die kind se standpunt

beskou het. In 1917 is hy geloot om weermag toe te gaan en dit was in hierdie tyd dat hy vertrouwd geraak het met die idees van Homer Lane en sy Little Commonwealth-skool. Hy was baie beïndruk met dié skool omdat dit die totale vryheid van die kind as uitgangspunt gehad het (Neill, 1944:24; Page & Thomas, 1977:250). In 1921 het sy boek A Dominion in Doubt verskyn wat hy soos volg opgedra het aan Homer Lane: "To Homer Lane, whose first lecture convinced me that I knew nothing about education. I owe much to him, but I hasten to warn educationists that they must not hold him responsible for the views given in these pages. I never understood him fully enough to expound his wonderful educational theories."

Neill se onderwyservaring in die Skotse staatskole het hom in opstand laat kom teen konvensionele onderrig en daarom het hy in 1921 saam met dr. Otto Neustätter 'n internasionale skool in Hellerau naby Dresden gestig (Kim, 1984:172). Die skool is drie jaar later na Oostenryk verskuif en toe na Engeland by Leiston in Suffolk. Hy het dit as die begin van Summerhill beskou, wat later een van die bekendste progressiewe skole sou word as gevolg van die boeke wat Neill die lig laat sien het, maar ook as gevolg van die opvoedingsidees wat hy toegepas het (Blishen, 1969:494).

In 1923 het A Dominion Abroad verskyn waarin hy sy ondervindinge in sy skool beskryf het. In hierdie stadium was hy 'n groot voorstander van die psigo-analise (Hemmings, 1982: 182; Carr, 1984:48). In verband hiermee het Neill gesê (1944:24): "I must acknowledge that without Freud's discoveries Summerhill could not have been a success. It was directly from Freud - relayed via Homer Lane at first - that the belief in the enormous importance of the emotional life came."

In 1926 het The Problem Child verskyn waarin hy 'n volledige uiteensetting gegee het van sy opvattinge oor vryheid op daardie tydstip. Hierin het hy toegegee dat sy belangstelling in vryheid begin het as 'n protes teen die gesag wat sy eie jeug aan bande gelê het.

In Is Scotland Educated? (1936) het hy veral die opvoeding en onderwys van sy vaderland gekritiseer. Hy het Wilhelm Reich se standpunt ten opsigte van die seksuele onderskryf en die Skots-Calvinistiese siening daarvan as onchristelik bestempel. In That Dreadful School

(1937) het Neill die verhaal van Summerhill vertel. Sy ondervinding van die vorige 16 jaar het hom daarvan oortuig dat Summerhill die skool van die toekoms is.

Neill het baie boeke geskryf, maar eers vanaf 1960 wêreldwye bekendheid verwerf met Summerhill - A Radical Approach to Child Rearing. Veral in die Amerikaanse opvoeding het Summerhill en Neill huishoudelike woorde geword. Vrye progressiewe skole het oral verrys en hy het veral baie aanhang gehad onder die nuwe linkse studente op die kampusse (Keohane, 1970:401).

Neill het aan die hoof van die skool gestaan tot in 1973 met sy dood. Daarna het sy eggenote Ena as hoof waargeneem. Sy is bygestaan deur 'n seun uit 'n vorige huwelik, Tom Wood. Omdat sy Neill altyd behulpsaam was met die administrasie van sy skool, was sy vertrouwd daarmee en kon sy die verantwoordelikhede net so oorneem.

Volgens Brydges & Jones (1995), bestaan Summerhill as skool tot op hede nog, en Neill se dogter Zoe Redhead staan aan die hoof van die skool. In 1990 was daar 'n program op die BBC oor Summerhillskool. Tydens die program is die gebrek aan struktuur by die skool, asook die elemente van anargie wat toe geheers het, onder die loep geneem. Neill se vrou, wat opgetree het as beskermheer, was ook in 'n konfliktsituasie gewikkel met die bestuur van die skool. Daar bestaan tans ook 'n Friends of Summerhill Trust wat alle aangeleenthede rakende die skool hanteer en wat volgens inligting nie kan voorbly om al die navrae te beantwoord nie.

3.3 Neill se lewens- en wêreldbeskouing

Neill se lewens- en wêreldbeskouing was in beginsel apostaties, omdat hy verklaar het dat hy die Bybel se uiteensetting oor die ontstaan van die heelal, soos in Genesis vervat, nie kon aanvaar nie. Genesis, volgens Neill, is geskryf vir kinders en vir mense met die begripsvermoë van 'n kind (1915:67). Hy het ook nie in die bestaan van God geglo nie. Hy het 'n deïstiese siening gehuldig en gesê dat God vir hom die goeie in elke mens is (Kim, 1984: 173).

Hy was 'n voorstander van die evolusieleer, waarvolgens alles deur geleidelike, spontane en natuurlike groei en ontwikkeling tot stand sou gekom het. Die opvoeding moet dus ook 'n proses van geleidelike, spontane en natuurlike ontwikkeling wees. Volgens Neill is die wêreld ontwrig, siek, neuroties en geneig tot haat en oorlog (1917:32). Daar is wel ook die goeie in die wêreld, maar dit word deur wreedheid oorheers. Die naakte waarheid is dat die mens, die volwassene, nie daarin geslaag het om van die wêreld 'n beter plek as 'n reusagtige agterbuurt te maak nie. Die enigste manier om die wêreld te verbeter, is om die goeie wat daar in die kind is, te laat ontluik. Die kind moet toegelaat word om sy eie lewe te lei, sodat hy sy persoonlikheid vry van dissipline, vrees en leuens kan ontwikkel (Neill, 1917: 19).

Daar moet 'n verandering ten opsigte van die maatskaplike orde en van die opvoeding van die kind kom. Die beskawing is krank en ongelukkig en die kind word vanuit die staanspoor gedwing om hom by die samelewing aan te pas. Die eintlike haakplek is dat die mens voortdurend aan bande gelê word. Hy word onderdruk en nie toegelaat om werklik vry te lewe nie. Daarom is die atoombom so onheilspellend, want dit word beheer deur mense wat teen die lewe gekant is. Geen mens wie se arms in die wieg vasgebind was, kan anders as om teen die lewe gekant te wees nie (Neill, 1960:103).

Volgens Neill is die doel van die lewe om geluk te vind. Al die misdade, haat en oorloë het hul oorsprong in ongelukkigheid. Die mens kan slegs geluk vind in die dinge waarin hy belangstel (Neill, 1960:22; Hart, 1970:13). So moet hy byvoorbeeld in sy werk belangstel om die beste diens te kan lewer. Ongelukkig is die wêreld vol betrekkings wat geen wesenlike belangstelling uitlok of genot inhou nie, en dit lyk of die samelewing besig is om die skole by hierdie kleurloosheid van die lewe aan te pas (Neill, 1960:162-164).

Daar is volgens hom net een redmiddel vir die mensdom: liefde. 'n Goeie mensheid kan nie deur haat, straf en onderdrukking verkry word nie, maar slegs deur liefde (Hart, 1970: 50; Keohane, 1970:404). Liefde is 'n lewensnoodsaaklikheid en die probleem van die opvoeding is die probleem van die liefde. Liefde en geluk gaan hand aan hand, want al kan die kind nie liefhê nie, verlang hy tog dat andere hóm sal liefhê. Daarom sê Neill: "The only criterion of life is love, and the only aim is happiness. But it must be creative love, not asking for but giving" (Neill, 1936:150).

Neill is van oortuiging dat die mens wesenlik goed is. In aansluiting hiermee het hy nie geglo dat daar iets soos oorspronklike sonde is of was nie (Darling, 1982:178; Hopkins, 1976:195). Wat Christene sonde noem, is krankheid, die uitvloeisel van onkunde en vrees. Die aangebore aard van die kind is goed en hy sal goed bly as alle geleentheid vir haat en vrees deur 'n veranderde samelewing opgehef is (Neill, 1937:165).

Hy onderskei twee lae van die menslike bestaan. Die goeie, hoëre, geestelike in die mens verkeer voortdurend in konflik met die laere, die dierlike in hom. Die botsing tussen die twee lae van die menslike natuur veroorsaak baie probleme. Soos by die dier is wreedheid ook 'n menslike eienskap, 'n eienskap wat pyn en lyding veroorsaak in die wêreld. Om hierdie rede kon hy nie die stelling onderskryf dat God goed is nie (Neill, 1917:167-168). Die mens se hoofstrewes is dus nie om God te verheerlik nie, maar wel om pyn, vrees en haat uit te skakel.

Ooreenkomstig sy lewens- en wêreldbeskouing en sy onderskrywing van die evolusieleer, is opvoeding dus vir Neill 'n proses van spontane, geleidelike en natuurlike groei. In hierdie proses moet die aangebore goedheid in die kind ontplooi op die pad van sy voorbereiding vir die lewe en sy aanpassing by die samelewing. Dit waarvoor hy gepleit het in sy lewens- en opvoedingsbeskouing, kom in 'n groot mate ooreen met die slagkreet van die Franse Rewolusie, hoewel hy dit nooit genoem het nie. Die drie sleutelwoorde in sy siening van die lewe en van opvoeding was: liefde, vryheid en geluk (Kim, 1984:175).

3.4 Neill se opvoedingsfilosofie

3.4.1 Die wese en doel van opvoeding

Neill se gedagtes oor die wese en doel van opvoeding was deels die logiese uitvloeisel van sy lewens- en wêreldbeskouing en deels die resultaat van meer as 'n halfeeu se praktiese onderwyservaring.

Soos reeds genoem in 3.3, was Neill 'n voorstander van die evolusieleer. Hy het God nie beskou as die Skepper van die heelal nie, maar gesê dat alles deur geleidelike, spontane en

natuurlike groei en ontwikkeling tot stand gekom het. Net so het hy opvoeding ook gesien as 'n proses van spontane groei van binne uit, sonder uiterlike dwang en gesagsdissipline

(Neill, 1960:24). Aangesien die kind in sy wese goed is, is geen dissipline, geen leiding, geen eksplisiete suggestie en geen sedelike of godsdiensoonderrig nodig nie (Neill, 1960:4, 91).

Die opvoeding behoort 'n voorbereiding vir die lewe te wees, trouens dit is die lewe self. Die mens leer om te lewe deur te lewe, deur die natuurlike lewensdrange en die primêre emosies te bevredig en so geluk te vind, sonder om inbreuk op ander se vryheid te maak. Die hoofdoel van opvoeding moet wees om die kind gelukkig te maak en die kind kan slegs gelukkig wees as hy liefde en goedkeuring ontvang (Neill, 1915:20).

Die opvoeding moet dinamies wees en steeds daarna strewende om die nuwe geslag beter as die oue te maak; die mens moet in staat gestel word om hom steeds beter by die lewe aan te pas. Die kind moet nie net vakkennis opdoen nie, maar veral lewenskennis. Die mens kan eers werklik gelukkig leef as hy geleer het om eerlik na die lewe te kyk. Die doel van die opvoeding, wat kennis betref, moet allereers die verwerwing van selfkennis wees. Trouens, selfkennis is eintlik die enigste kennis wat werklik saak maak (Neill, 1915:13-14). Die mens is eers opgevoed as hy alle konvensies, bygeloof en huigelary afgestroop het.

Die algemene antwoord op die vraag wat die doel van die opvoeding is, is dat die kind gehelp moet word om sy lewe ten volle te lewe (Hemmings, 1972:74). Neill wou dit egter nog verder voer en het gereken dat die doel van die opvoeding moet wees om die kind te help om sy kosmiese lewe vol uit te leef deur vir andere te leef (Neill, 1920:128). Elke mens is egosentriek, maar daar bestaan verskillende grade van selfsug. Dit verskaf die een mens genot om 'n nuwe motor te besit, vir 'n ander om die armes te help. Laasgenoemde se selfsug het eintlik altruïsme geword; deur homself tevrede te stel het hy aan ander vreugde en geluk verskaf. Die opvoeding moet nie selfsug vertoon nie, maar moet daardie selfsug ontlok wat altruïsties is. Vandaar dat 'n mens kan sê dat die opvoeding se hoofdoel moet wees om die mens te leer om lief te hê (Neill, 1920:129; Hart, 1970:52).

Die opvoeding moet die kind dus leer om lief te hê. Dit moet die aangebore goedheid van die kind tot ontplooiing bring en hom help om deur middel van vryheid, liefde, goedkeuring en 'n gelukkige lewe beter by die lewe aan te pas (Neill, 1960:5, 8). Dan sal hy geen sedelike of godsdienstige onderrig nodig hê nie en hy sal leer om die lewe te geniet, terwyl hy andere in ag neem. Goeie maniere sal dan vanself volg. Só sal hy ook in harmonie met sy volkgenote en met vreemde volke kan leef. As hy geleer het om sy lewe te baseer op die goeie uit die tradisie en kultuur van sy eie en van vreemde volke, sal nasieskap nie wêreldburgerskap uitsluit nie. Dan eers kan daar werklik wêreldvrede heers.

3.4.2 Die inhoud en metode van opvoeding

Omdat opvoeding vir Neill 'n spontane groei en ontwikkeling van binne uit beteken het, moet geen kind iets leer voordat hy dit wil leer nie - voordat die drang van binne uit ontstaan het nie (Neill, 1920:194). Die kind moet dus nie gedwing word om te leer nie, want al die toekennings van pryse en punte en die eksamens stuur die persoonlikheidsontwikkeling in die war (Neill, 1960:25). Dit is nie die leer, die opdoen van parate kennis wat belangrik is nie, maar wel karaktervorming en persoonlikheidsontwikkeling. Eksamens, klasse en leerwerk is nie opvoeding nie en die enigste eksamen vir Neill was selfondersoek. Die leer van lesse is bysaak, maar om jouself te wees is die hoofsaak, aangesien die lewe self die maatstaf moet wees, nie eksamens of intelligensietoetse nie (Segefjord, 1971:28; Hart, 1970:70).

Boeke is die onbelangrikste apparaat in die skool. Die grootste deel van die werk wat die onderwyser verrig, is eenvoudig 'n verspilling van tyd, energie en geduld. Dit beroof die jeug van sy reg om te speel en maak die kind oud voor sy tyd. Neill het baie klem gelê op spel en sê baie van die beskawing se probleme kan teruggelei word na die feit dat die kinders nie toegelaat is om lank genoeg te speel nie. "Childhood is playhood" (Neill, 1960:68). Darling (1983:103) beskou Neill as "the most celebrated supporter of the child's right to play".

Neill (1960:26) sê dat studie net belangrik is vir diegene wat wil leer om kennis te verwerf wat by hulle oorspronklikheid en genialiteit pas. Die leerling moet baie meer as vakkennis

opdoen; hy moet in die lewe uitgaan met 'n breër, helderder kennis van homself en van andere. Vakkennis sal hy op sy eie opdoen en wel wanneer hy 'n behoefte daaraan het, al word dit nie spesifiek vir hom geleer nie (Hart, 1970:50, 53).

As die opvoeding nie vry is nie, kan die kind hom nie ten volle uitleef nie en sodanige opvoeding verontagsaam die gevoel van die kind feitlik geheel en al. Omdat die emosies dinamies en onvernietigbaar is, lei die gebrek aan geleentheid om daaraan uiting te gee noodwendig tot veragting en haatlikheid. Slegs die verstand word deur boekgeleerdheid "opgevoed". As die emosies vry is, sal die intellek vir homself sorg (Neill, 1960:26). Die handboeke handel nie oor die menslike karakter, oor liefde, oor vryheid of oor selfbeskikking nie; hulle hou slegs rekening met die verstand en nie ook met die gevoel nie.

Die onderwys is die begin van die opvoeding wat die lewe genoem word, daarom moet dit so lewensgetrou moontlik wees en by die praktiese lewe aanpas (Neill, 1917:63). Om hierdie rede is die geleentheid om te skep baie belangrik. Neill wou allereers 'n skool vir "libido" hê, waar die kind homself kan uitleef en nie vir die intellek nie, want opvoeding moet selfekspresie wees en nie slegs die "maak van 'n speldekussing onder die oë van 'n deskundige" nie (Neill, 1960: 25).

Vir Neill het boekgeleerdheid net waarde gehad ten opsigte van lees-, skryf- en rekenwerk - die drie R'e. Net soos hy nie aan skoolvakke geglo het nie, het hy ook nie aan handboeke geglo nie. Omdat die kind hom egter by die gemeenskap moet aanpas, moet die skoolvakke by die werklike lewe van die gemeenskap, by die praktyk, maar ook by die kind se belangstelling aansluit (Neill, 1939:40; 1944:12). Hy het ook al hoe meer begin glo in die terapeutiese uitwerking van skeppende werk, maar dan moet die kind daarin belangstel. Die kind sal self om onderrig vra en studeer in die rigting waarin hy belangstel en die skool hoef hom nie te verplig om 'n vak te bestudeer nie (Hopkins, 1976:189).

Neill se opvattinge oor die inhoud en metode van opvoeding was in ooreenstemming met sy biologies-naturalisties georiënteerde filosofie. Hy het die standpunt gehuldig dat die leerling hom vrywillig en spontaan met dié dinge en vakke bedrywig sal hou wat sal bydra tot 'n geleidelike en natuurlike groei en ontplooiing van binne uit sy hele wese. Langs dié weg sal

hy hom suksesvol aanpas by die omgewing en dit beheers ter wille van 'n sinvolle en gelukkige voortbestaan binne die gemeenskap.

3.4.3 Vryheid en dissipline in die opvoedingsituasie

3.4.3.1 Vryheid

In ooreenstemming met Neill se lewens- en wêreldbeskouing, naamlik dat alles deur 'n geleidelike, spontane en natuurlike groei en ontwikkeling tot stand sou kom, en in aansluiting by sy stelling dat die doel van die lewe is om geluk te vind, het hy verklaar dat vryheid 'n noodsaaklikheid vir die opvoeding is. Die kind moet vry wees om op sy eie, sonder inmenging van buite te ontwikkel; hy moet vry wees om oor homself te beskik, hy moet die reg hê tot wat Neill "selfregulation" genoem het (Neill, 1960:4, 16; Perry, 1967:68).

Wat presies het Neill bedoel met vryheid? Dit het beteken dat sake soos die godsdiens, die politiek en standverskille glad nie aangeroer moet word nie, aangesien jy dan met die openbare mening bots, want, het Neill gesê, die samelewing staan vyandig teenoor vryheid. Die gemeenskap - die massa - is konserwatief en haat nuwe denkrigtings (Neill, 1960:112). Met ander woorde, om aan die kind vryheid te gee, beteken om hom toe te laat om sy eie lewe te lei, sonder enige inmenging of leiding. Daarvoor is 'n onwrikbare geloof nodig dat die kind in sy wese goed is (Neill, 1960:4, 91, 188).

Niks moet dus op die kind afgedwing word nie; hy moet vry wees om te werk wanneer hy lus het en om te speel wanneer hy so voel, al speel hy ook merendeels vir jare lank. Die intelligente kind sal die saak uiteindelik uit sy eie, met erns aanpak, en die voorgeskrewe eksamens binne 'n baie korter tydspan bestek baasraak (Neill, 1960:115).

Neill het egter bygevoeg dat daar nie iets soos algehele vryheid kan wees nie, want ander se regte moet eerbiedig word. Elkeen behoort individuele vryheid, vryheid ten opsigte van sy persoon, te hê (Neill, 1948:199; Carr, 1984:51). Vryheid beteken dus nie ongebondenheid nie. Neill het voortdurend daarop gewys dat geoorloofde vryheid nie met ongebondenheid verwar moet word nie. Die vryheid waarvan hier gepraat word, beteken persoonlike

vryheid om te doen wat jy lus het, solank dit nie met ander se vryheid inmeng of bots nie (Hopkins, 1976:192-193; Barrett, 1981:160-161). Die kind kan dus nie toegelaat word om te doen net wat hy wil nie.

Vryheid moet dus met die nodige oordeel toegelaat word. Dit is hierdie onderskeid tussen vryheid en bandeloosheid wat baie ouers nie kan verstaan nie. Die gevolg is dat die kinderd wat gedissiplineer word, geen regte het nie, terwyl dié wat bedorwe grootword, alle regte het. Die gewenste toedrag van sake is egter dat in die goed toegeruste huis die ouers en die kinders gelyke regte sal hê. Dieselfde geld ook vir die skool, want die onderwyser moet die leerling se gelyke wees (Neill, 1960:107; Carr, 1984:57; Hopkins, 1976:193).

Verder moet die kind nie net leer om ander se regte te eerbiedig nie, maar ook ander se eiendom. Om 'n kind maar net sy gang te laat gaan, of om hom toe te laat om te doen net wat hy wil, ten koste van ander, is skadelik vir hom, want hy word dan bederf en 'n bedorwe kind is 'n swak landsburger (Neill, 1960:166).

'n Mens sal 'n klein kindjie byvoorbeeld nie toelaat om oor die eetkamertafel te loop nie. Net so kan 'n kind nie toegelaat word om iets te doen wat vir hom gevaar inhou nie. In Summerhill word die klein kindertjies beskerm teen die gevaar van motors, of stukkende glas, of windbukse of diep water, want 'n mens kan nie 'n kind verantwoordelikhede gee waarvoor hy nog nie ryp is nie (Neill, 1960:107; Hopkins, 1976:191).

Neill het ook verklaar dat die helfte van die gevare waarmee die kind te kampe kry, aan swak opvoeding toegeskryf moet word. Omdat hy geglo het dat die kind egter uit eie ervaring moet leer, het hy gesê dat vuur 'n gevaar inhou vir die kind wat nie toegelaat is om hom net so effens te brand nie (Neill, 1937:169). Maar hierdie selfbeskikkingsreg moet binne perke toegestaan word: 'n mens kan nie 'n baba van 6 maande toelaat om te ontdek dat 'n gloeiende sigaret pynlik kan brand nie; die gevaar moet net sonder ophef verwyder word (Neill, 1960:107).

Daar kan geen werklike vryheid in die gesin of in die volk bestaan solank die leer van die erfsonde aanvaar word nie. Die leer aangaande die sondige natuur van die mens word be-

hou, sê Neill, omdat dit 'n doeltreffende manier is om die jeug van vryheid af weg te hou. So word die kind van die begin af gedwing om hom by die kranksinnige samelewing aan te pas. Dit is egter nie by die kind wat die fout lê nie, maar by die probleemouer, ja, by die probleemgemeenskap. Daar is slegs 'n handjievol opvoeders wat daarna streef om die aangebore goedheid van die kind toe te laat om in vryheid te ontwikkel (Neill, 1960:102-103; Hart, 1970:69).

Vryheid is vir die kind noodsaaklik, want slegs wanneer hy vry is, kan hy op 'n natuurlike wyse ontwikkel; dit gee hom selfvertroue en moed en so ontwikkel hy 'n eie persoonlikheid. As hy toegelaat word om sy egoïsme vry uit te leef, verander daardie egoïsme geleidelik in altruïsme (kyk 3.4.1), en in 'n natuurlike inagneming van ander. Dit leer die kind ook vroeg in sy lewe om taktvol te wees (Neill, 1960:181, 220; Perry, 1967:68). Werklike vryheid beteken dus om te doen wat jy wil, solank jy nie inbreuk op ander se vryheid maak nie. Dit lei ook tot selfdisipline. Die kind word deur sy eie wette aan bande gelê en sy wilskrag kan positief ontwikkel, byvoorbeeld deur leerlingsselfregering (Hopkins, 1976:192; Neill, 1960:114).

'n Ander aspek wat Neill beklemtoon het, is die verband tussen vryheid en aanpassing by die latere lewe. Die gewone argumente teen vryheid vir kinders, is dat die lewe hard is en dat die kinders onderrig moet word om by daardie lewe aan te pas. Hulle moet dus gedissiplineer word, want as hulle toegelaat word om te doen wat hulle wil, sal hulle nie later onder 'n baas kan werk nie. Hoe kan hulle met ander meeding wat dissipline ken, as hulle dit nie ook geleer het nie? Maar Neill beskou dit as 'n ongegronde veronderstelling - die veronderstelling dat die kind nie sal ontluik tensy hy daartoe gedwing word nie. Sy jare ondervinding in Summerhill het hom geleer dat dit nie so is nie (Neill, 1960:109).

Om 'n kind vryheid toe te laat, vereis groot opofferinge, maar die vertroue in die kind word uiteindelik beloon. Wanneer Neill in hierdie verband oor die toekoms bespiegel het, het hy verklaar dat toekomstige geslagte die geleentheid moet kry om in vryheid te ontwikkel, aangesien die verlening van vryheid die betoning van liefde is, en liefde alleen kan die wêreld red (1960:92; Hart, 1970:67).

3.4.3.2 Gesag

Gesag is nie van vryheid te skei nie, want met vryheid het Neill bedoel dat die mens, en ook die kind, nie maar net kan doen wat hy wil nie. In die praktyk moet daar gesag wees: gesag, wat die beskerming, sorg en verantwoordelikheid van die volwassene genoem kan word. So-danige gesag vereis gehoorsaamheid, maar gee ook toe as dit nodig is (Neill, 1960:92). 'n Sekere mate van gesag en wette is noodsaaklik: daar moet verkeersreëls wees; die samelewing moet teen misdadigers beskerm word (Neill, 1917:152).

Om heilsaam te wees, is gesag iets wat van binne uit moet ontwikkel tot selfdisipline wat die naaste en die gemeenskap in ag sal neem. Die kind moet die geleentheid kry om homself te wees, vir homself te dink, te besluit en te handel. Op dié manier sal hy 'n verantwoordelike besef ontwikkel (Darling, 1982:178).

Neill se siening was dat die genesis van die opvoeding nie die God van die Ou Testament is nie, maar dat dit die onbewuste begeerte van die primitiewe mens is wat daardie God uitgevind het (Neill, 1920:136). Die godsdienst van die Ou Testament berus op 'n vaderkompleks, soos Neill dit in verband met die rol van die ouer stel. God is die gehate en gevreesde vader, die gesag wat straf, die voorsiener van voedsel en klere, die wetgewer; maar die gesag laat die onderhorige altyd minderwaardig en afhanklik voel. Die persoon met 'n vaderkompleks kan nie op sy eie voete staan nie. Hy moet altyd sy toevlug na sy vader of na 'n plaasvervanger van sy vader neem sodra hy voor 'n probleem te staan kom. Dit was een van Neill se besware teen die Christendom: die Christen soek die Vader en hy skuif sy laste af op die Here en ontduik so sy verantwoordelikheid (Neill, 1920:136-137, 144).

Daar moet 'n diepliggende rede wees waarom die mens so aan uiterlike gesag vasklou. Gesag verleen mag en dit kan hierdie magsbegeerte wees wat die mens na gesag laat hunker. Gesag sal nie spoedig uitsterf nie, want te veel mense steun daarop. Die meeste mense hou daarvan dat ander vir hulle moet dink; dit is so maklik om bevele te gehoorsaam en so moeilik om jou eie lewensweg te baan (Neill, 1920:30).

Neill sê dat uiterlike gesag altyd vrees meebring - daarom was hy gekant teen die gesag van die onderwyser, die houding van: "Wat ek sê, is wet en jy mag nie teëpraat nie" (Hart, 1970:65-66). Hierdie uiterlike dwang deur die onderwyser sus die kind aan die slaap. Hy aanvaar eenvoudig alles en leer nooit om die "aaklige werklikheid" van die beskawing in die gesig te staar nie (Neill, 1917:14). Die onderwyser sien nie in dat hy deur die aanwending van gesag presies die teenoorgestelde bereik van wat hy beoog nie; dat hy besig is om die kind van hom afhanklik te maak, en dat die kind vir die res van sy lewe 'n gebrek aan ondernemingsgees, selfvertroue en oorspronklikheid sal openbaar nie. Wat hy wel bereik, is om uitnemende loonslawe te lewer (Neill, 1920:16).

3.4.3.3 Dissipline

Vir Neill het daar twee soorte dissipline bestaan. Die eerste soort is dié wat in die leer aangetref word en wat slegs op doeltreffendheid in die stryd gemik is. Hierdie soort dissipline onderwerp die individu aan die saak waarvoor hy stry. Die soldaat wat op aandag spring, is egter nie begaan oor die doeltreffendheid van die leer nie, maar hy vrees straf as hy nie gehoorsaam nie. Die tweede soort dissipline is die soort wat 'n mens in 'n orkes kry. Elke orkeslid gehoorsaam die dirigent omdat hy net so begaan is oor die goeie vertoning soos die orkesleier self. Dit is dus 'n geval van uiterlike gesagsdissipline teenoor innerlike selfdissipline (Neill, 1960:156-157).

Neill het die uiterlike gesagsdissipline van die onderwyser gehaat, omdat die meeste onderwysers hulle militarisme dissipline noem (Neill, 1915:139). Die ortodokse, akademiese onderwyser gaan uit van die standpunt dat die kind slegs in die eksamen sal slaag as hy deur dissipline gedwing word om te leer. Dit was egter nie Neill se ondervinding met intelligente kinders nie. Hy het geweet dat betreklike swak leerlinge onder dissipline in eksamens slaag - maar die vraag is wat van hulle in die latere lewe word. Hy het geglo dat as die skool vry is en die klasse opsioneel, die leerling self sal vasstel wat sy vermoë is en waarin hy belangstel (Hopkins, 1976: 193; Neill, 1960:157). Dit is dus nie nodig dat hy deur gesagsdissipline in 'n rigting gedwing moet word waarin hy nie belangstel en waarvoor hy nie die aanleg en vermoë besit nie.

Wat van dissipline in die skool gesê is, geld ook vir dissipline in die huis. 'n Gelukkige ouerhuis is soos 'n orkes of 'n voetbalspan; 'n ongelukkige ouerhuis is 'n kaserne wat deur dwangdissipline regeer word. In 'n gelukkige huis sorg die dissipline vir homself, want dan is die lewe 'n aangename gee en neem en die ouers en kinders is maats, medewerkers (Hart, 1970:108; Neill, 1960:159). Volgens Neill is dit maklik om in elke ouerhuis die soort vryheid soos in Summerhill te hê, waar vryheid beteken dat jy kan doen wat jy wil, solank jy nie op ander se vryheid inbreuk maak nie. Die doelstelling hier is selfdissipline en bring nie mee dat die kind bederf word nie.

'n Uiterlike gesagsdissipline wat van bo af op die kind afgedwing word, is dus verkeerd, hetsy dit op skool of tuis is (Perry, 1967:167). Die kind wat van bo af gedissiplineer word, sal aan sy haat vir gesag uiting gee deur die volwassene te trotseer. Baie van 'n kind se wangedrag moet aan verkeerde behandeling toegeskryf word. Die kind reageer maklik positief teenoor dissipline van die spangeessoort, maar dissipline van die leërsoort bring alles wat sleg is in die menslike natuur na vore. Neill het geglo dat die aangebore natuur van die kind goed is, maar dat dissipline van buite af 'n goeie, sosiale kind in 'n slegte, ligsinnige hater verander (Neill, 1960:101, 179). Streng dissiplinêre opvoeding is dus strydig met genot en vryheid, dit beskadig die kind se karakter noodlottig en stel hom nie in staat om sy eie vermoëns te ontwikkel nie (Neill, 1920:181).

Uiterlike gesagsdissipline het dus vir Neill geen bestaansreg gehad nie. Innerlike dissipline, selfdissipline, is egter noodsaaklik en dit kan deur volharding aangekweek word. Die kind sal sy bes doen as hy toegelaat word om dit te doen waarvan hy hou; dit sal tot groter wilsinspanning en beter werkverrigting, en dus tot selfdissipline lei. Ware selfdissipline neem dan ook die regte en geluk van ander mense in ag (Neill, 1937:199; Hart, 1970:56-57).

3.4.3.4 Straf

Neill het verklaar dat dit moeilik is om te besluit wat straf is en wat dit nie is nie (Neill, 1960:166; 1982:152). Hy het gereken dat straf heeltemal afgeskaf moet word, maar die kind moet leer dat andere ook regte in 'n gemeenskap het, en as hy teenoor die gemeenskap oortree, sal die gemeenskap hom verwerp (Neill, 1960:166; Segefjord, 1971:28). Elke

mens het die reg om sy eie lewe te lei op voorwaarde dat hy in harmonie met die gemeenskap leef. Die doel van opvoeding is onder andere ook om die kind te help om by die gemeenskap aan te pas (Neill, 1915:22). Dit is dus die onderwyser en ouer se plig om voortdurend die gedagte by die kind te beklemtoon dat hy lid van 'n gemeenskap is, en dat hy die gevolge van sy verkeerde dade moet dra.

Neill het gereken dat die ouer of onderwyser dikwels uit swakheid straf, of omdat dit met die gevolge en nie met oorsake van die oortreding te doen het nie. Net so het hy ook beloning by wyse van prystoekennings as erkenning van die goeie daad veroordeel. 'n Kind behoort sy werk te doen ter wille van die genot daarvan en daarom het hy ook mededinging tussen leerlinge veroordeel. Die leerling wat die beste presteer, word verwaand, terwyl die stomme kind aan die onderpunt 'n minderwaardigheidsgevoel ontwikkel (Neill, 1920:148).

Straf veronderstel die oordeel van 'n gesag; maar straf is 'n misdad, of dit nou 'n onderwyser of 'n regter is wat dit oplê. Niemand kan straf met regverdigheid oplê nie, want geen mens kan regverdig wees nie (Neill, 1960:164). Neill se siening van verskillende soorte straf het kortliks op die volgende neergekom: Straf wat deur die leerling se maats opgelê word, byvoorbeeld deur die leerlingraad, boesem nie vrees by die kind in nie en hy koester geen wrok daarteen nie, maar aanvaar dit omdat hy voel dat dit 'n gesag is wat deur homself en sy maats daargestel is. As 'n volwassene straf, gaan vrees outomaties daarmee gepaard, want die volwassene is groot en sterk en boesem vrees in (Neill, 1960:161; Hart, 1970:14). Neill het ook gemeen dat sedepreke gevaarliker as lyfstraf is, aangesien dit van die kind 'n huigelaar maak. Nog erger is dit om vir die kind se sondige siel in sy teenwoordigheid te bid, aangesien dit 'n ernstige skuldgevoel by hom sal laat ontstaan (Neill, 1960:170-171).

Neill was geheel en al gekant teen lyfstraf en hy het beweer dat 'n mens nooit 'n kind sal slaan as jy jouself ken nie. Jy slaan die kind nie om hom te dissiplineer nie, maar diep in jou onderbewussyn is jy 'n kind en jy wil jou maar net self handhaaf. Jy slaan die kind omdat dit jou kindragtige manier is om jou mag te vertoon. Die leerling word dikwels vir die leerkrag se tekortkominge gestraf (Neill, 1920:25-26, 242).

Hy het die toepassing van lyfstraf veral aan twee oorsake toegeskryf: die onderdrukking van

die seksuele en haat. Hy het verklaar dat dit algemeen beweerd word dat die persoon wat lyfstraf toedien 'n seksuele pervert en 'n sadis is. Lyfstraf was vir Neill altyd 'n handeling van projeksie: die persoon wat lyfstraf toedien, haat homself en hy projekteer sy haat op die kind (Neill, 1920: 241). "The apparent remorse or tender love that a spanked child shows towards his parents is not real love. What the spanked child really feels is hatred which he must disguise in order not to feel guilty" (Gathorne-Hardy, 1977:328).

Freud het daarop gewys dat elke neurose herlei kan word na seksuele onderdrukking. Neill sê in verband hiermee dat daar in sy skool geen seksuele onderdrukking is nie. Hy verskil ook van Freud wat die onbewuste belangriker en kragtiger ag as die bewuste. In Summerhill word daar nie gesensuur, geslaan of gemoraliseer nie. Elke kind word toegelaat "to live according to his deep impulses". Selfs die skoolkoerantjie in Summerhill is die *Id* genoem (Gathorne-Hardy, 1977:328).

Neill openbaar hier sy biologies-naturalistiese siening van dissipline en straf wat daarop neerkom dat die kind selfdissipline sal toepas deur die slegte gevolge van sy daad wat teen die natuur is, te ervaar.

3.4.4 Die rol van die opvoeding

Neill het die aangebore kindernatuur baie hoog aangeslaan en geglo dat die kind beslis 'n goeie mens sal word as hy nie deur inmenging in sy natuurlike ontwikkeling gekniehalter en gedwarsboom word nie (Neill, 1960:254). Om die kind toe te laat om oor homself te beskik, veronderstel 'n vertroue in die menslike natuur, in sy aangebore goedheid en 'n geloof dat daar nie so iets soos oorspronklike sonde is of was nie. Hierin toon Neill 'n groot ooreenkoms met Rousseau as hy sê: "We had a complete belief in the child as a good, not an evil being. For almost 40 years this belief in the goodness of the child has never wavered; it rather has become a final faith. My view is that the child is innately wise and realistic. If left to himself without adult suggestion of any kind, he will develop as far as he is capable of developing" (Neill, 1960:4; Keohane, 1972:402).

Die kind moet dus toegelaat word om sy eie lewe te lei - nie die lewe wat sy besorgde ouers

wil hê dat hy moet voer nie; ook nie volgens die oogmerke van die opvoeder wat reken dat hy weet wat die beste vir die kind is nie. Al hierdie inmenging en leiding van die kant van die volwassene lewer net 'n geslag robotte op, want jy kan nie 'n kind verplig om musiek of enigiets te bestudeer sonder om hom in 'n willose volwassene te verander nie (Neill, 1960:12).

Die kind word gebore met die natuurlike drang om goed te wees en om geluk te soek, daarom is dit die opvoeder se taak om hom gelukkig te maak (Neill, 1920:120). As die kind gelukkig is, het jy min gedragsprobleme met hom, maar hy kan net gelukkig wees as hy toegelaat word om sy eie lewe te lei. Hierdie vryheid moet egter nie onbeperk wees nie, maar binne die kind se vermoë. Omdat hy steeds groei, moet daar met die verskillende trappe in sy ontwikkeling rekening gehou word (Neill, 1960:8, 12; 1915:120).

Dieselfde geld ook vir die verantwoordelike sin wat van die kind verwag word. Omdat die kind anders as die volwassene is, kan nie van hom dieselfde waardering vir eiendom as van die volwassene verwag word nie. Hy het nog nie 'n juiste besef van waardes nie. Die omgewing sal hierdie besef wel later op hom afdwing en dit is nie vir die opvoeder nodig om dit te doen nie. Daar moet steeds onthou word dat die kinderjare speeljare is, al besit die kind 'n aangebore wysheid en realisme (Neill, 1960:4).

Die kind moet nie gedwing word om iets te doen, byvoorbeeld om 'n klas by te woon, as hy dit nie uit sy eie wil doen nie (Hart, 1970:53). Maar ongelukkig kry die kind op skool nie die geleentheid om dit te doen waarin hy belangstel nie. Dit is wanneer hy iets uit belangstelling doen, dat hy werklik vreugde in sy arbeid vind. Wanneer die kind se individuele belangstellings met die maatskaplike belangstellings bots, behoort eersgenoemde die voorrang te geniet (Neill, 1920:24; 1960:114).

Die jong kind moet die geleentheid tot skeppende werksaamheid kry, selfs al beteken dit dat die volwassene soms moet toesien hoe sy kosbare besittings daaronder ly. In sy verbeelding vlug die kind altyd weg van die werklikheid na 'n wêreld van wensvervulling, 'n wêreld sonder grense (Neill, 1960:133). Hy moet egter toegelaat word om sy verbeelding uit te leef met die voorbehoud dat die dinge waarmee hy hom besig hou prakties uitvoerbaar is en tog uiteindelik by die werklikheid aansluit (Neill, 1960:136).

3.4.5 Rol van die opvoeder

Die doel van die lewe is om geluk te vind, aldus Neill, en as die opvoeding na sy wese en doel by hierdie opvatting aansluit, is dit die taak van die opvoeder om die kind gelukkig te maak. Die mate waarin die kind gelukkig sal wees, sal afhang van die mate van vryheid, liefde en goedkeuring wat hy geniet. Die kind moet nie volgens volwasse standarde "gevorm" word nie, want kinders is nie volwassenes-in-die-kleine nie, maar hulle ontwikkel steeds en dis 'n dinamiese gebeure wat sonder uiterlike dissipline, dwang of uiterlike gesag moet voortgaan (Perry, 1967:78, 104).

Die onderwyser moet die leerling aanmoedig ooreenkomstig laasgenoemde se aanleg en vermoë. Hy moet voel dat daar onmiddellik aanvoeling tussen hom en die leerling bestaan en dat daar genoeg afleiding vir die kind is (Neill, 1917:30). Die onderwyser se werk is eenvoudig: hy moet vasstel waarin die kind belangstel en hom help om daardie belangstelling uit te leef (Neill, 1960:172-173). Hy moet ook altyd billik en regverdig teenoor die leerling wees. Die onderwyser moet die skool 'n aangename plek maak en sorg dat die leerling gelukkig is, want ongelukkigheid is dikwels die oorsaak van wangedrag (Neill, 1917:32-33).

'n Vereiste wat Neill baie sterk benadruk het, is dat die onderwyser die leerling se gelyke moet wees, iemand vir wie hy nie bang is nie (Neill, 1920:85; Hopkins, 1976:198). Hy moet die kind dus op sy eie vlak ontmoet en 'n taal praat wat hy verstaan. In 'n vrye skool sal die onderwysers optree as leiers, as gidse, wat geraadpleeg kan word as dit nodig is. Die onderwyser is nie 'n ensiklopedie van feite nie, maar hy is 'n navorser en moet dus nooit ophou studeer nie (Neill, 1917:129; Hart, 1970:54). Die onderwyser moet met albei voete op die aarde staan en sake nugter en in die regte perspektief beskou. Hy moet selfontleding toepas voordat hy die fout by die leerling soek, want selfontleding is die grondslag vir ware regverdigheid (Neill, 1915:144).

In 'n skool waar die leerlinge nie vry is nie, moet die onderwyser ook 'n sielkundige, 'n psigo-analitikus wees (Neill, 1920:115). Ook moet die onderwyser volle geoorloofde vryheid, maar vryheid wat nie ongebondenheid is nie, aan die kind toelaat, sodat hy spontaan kan ontwikkel (Neill, 1960:116).

Daar moet ook onthou word dat die kind volkome anders as die volwassene is, daarom moet die onderwyser die kind nie voortdurend berispe, reghelp of verbeter nie, want daardeur word die kind se natuurlike waardigheid gekrenk. Ook moet geen dwang op die kind toegepas word nie. As dinge, byvoorbeeld skoolvakke, op die kind afgedwing word, word sy individualiteit opgeoffer en wat van buite af op die kind afgedwing word, is nie opvoeding nie (Neill, 1960:160; 1917:17-18). Die volwassene behoort dus nie die reg te hê om gehoorsaamheid van die kind te eis nie, aangesien dit van binne uit moet kom en nie van buite af afgedwing word nie.

Die onderwyser moet ook nie 'n gesaghandhawer wees nie, want dan is hy nie die kind se gelyke nie. Hy moenie baasspeel nie, want waar 'n baas is, kan nie werklike vryheid heers nie (Neill, 1960:52). Ook moet die onderwyser nie moraliseer nie en nooit probeer om onderrig te verskaf om die kind te leer nie, maar hy moet saam met die kinders werk; hy moet dus 'n medewerker en nie 'n model wees nie (Neill, 1920:138). Kennis moet dan ook nooit van buite af op 'n kind afgedwing word nie, maar hy moet dit deur eie ervaring leer.

3.5 Neill se Summerhillskool

3.5.1 Wese en doel van die Summerhillskool

Die Summerhillskool is in 1921 deur A S Neill en sy eerste eggenote, na wie se ouerhuis in Australië die skool vernoem is, gestig. Die skool is in 1927 verskuif na die dorpie Leiston in die graafskap Suffolk, Engeland, ongeveer 160 km van Londen af (Neill, 1960: 3). Neill en sy vrou het met die stigting van Summerhill een groot gedagte gekoester, naamlik om die skool by die kind te laat aanpas, nie die kind by die skool nie (Neill, 1960: 4; Hart, 1970:49). Hy wou in Summerhill 'n studie van die kindernatuur maak. Aangesien dit 'n private kosskool was wat vir sy bestaan afhanklik was van die inkomste wat hulle vir die huisvesting, versorging en onderrig van die leerlinge ontvang het, kon hy slegs die kinders van die boonste en die middelklas toelaat. Hy kon dus nie die kindernatuur uit al die volkslae bestudeer nie (Neill, 1937:11).

Geld was een van sy grootste probleme. Hy kon nie geldelike hulp van die staat vra nie,

aangesien hy nie by hulle roosterstelsel wou inskakel nie. Sy maatstaf vir die opvoeding was 'n ewewigtige lewe en hy het gevrees dat erkenning hoofsaaklik vir doeltreffende boekgeleerdheid - vir hom die onbelangrikste saak in die opvoeding - toegestaan sou word. Weinig inspekteurs kon 'n ewewigtige lewenswyse inspekter. Maar ten spyte van die hoë onderhoudskoste is daar volgens hom steeds gesorg dat die kinders behoorlik gevoed is (Neill, 1960:76). Terwyl die gewone skool 'n deel van die samelewing gevorm het, was Summerhill 'n eiland. Dit het nie deel van die gemeenskap gevorm nie en die meeste van sy leerlinge is van elders getrek, selfs van oorsee (Hart, 1970:38).

Neill het verklaar dat 'n mens nie 'n spesiale gawe nodig het om 'n skool op sy manier aan die gang te hou nie. Enigeen met 'n geloof in die oorspronklike goedheid van die kind kan dit doen; dit is nie 'n geval van 'n gawe nie, maar van vertrouwe en geloof. Die groot verskil tussen Summerhill en die gewone skool is die mate van vryheid wat toegelaat word - vir Neill was Summerhill die skool met die meeste vryheid (Neill, 1937:16).

Omdat die leerlinge vry is, kon hulle baie van hul kondisionering afskud en hulself uitleef. Uiterlike dinge is volgens hom onbelangrik, want as 'n kind werklik vry is, gebalanseerde maaltye geniet en genoeg vars lug kry, is niks anders belangrik nie (Neill, 1953:98-99). Hy het dus baie klem op die biologiese geplaas. Summerhill was 'n wetenskaplike proefneming in dié opsig dat daarna gestreef is om niks op die kind af te dwing nie. Daar is bloot bygestaan en waargeneem wat kinders is en doen as hulle aan hulleself oorgelaat word (Neill, 1953:99).

In ooreenstemming met Neill se opvatting in verband met die doel van opvoeding, is die hoofdoel van Summerhillopvoeding om die kind gelukkig te maak. Hy het beweer dat Summerhill moontlik die gelukkigste skool in die hele wêreld is. Die skool en sy personeel help die kind om in sake belang te stel, om dinge self te doen en om deur te skep uiting aan sy persoonlikheid te gee. In die gewone skool val die klem op kennis, die gevoel ly skade en die kind leer nie om werklik te leef nie (Neill, 1960:26-28). Die kern van sy lewensbeskouing en wat ook die kern van sy opvoedingsbeskouing gevorm, het, was: "The bestowal of freedom is the bestowal of love. And only love can save the world" (Neill, 1960:92).

3.5.2 Organisasie en beheer

Neill het gesê dat skoolorganisasie daarop toegespits moet wees om die skool 'n aangename plek te maak, want 'n mens se skooldae behoort die aangenaamste herinnering in jou lewe te wees. Wat jy uit boeke geleer het, maak hoegenaamd nie saak nie, wat saak maak, is wat jy is (Neill, 1917:75, 81; Riedeman, 1975:123).

Hy was gekant teen 'n vaste program waarvolgens elke leerling 'n sekere aantal lesure per week aan elke vak moet bestee, want die leerlinge moet doen waarvoor hulle lus het. Die rede waarom hy wel 'n rooster gehad het, was omdat die leerlinge wat van ander skole af gekom het, hulle nog by die vryheid moes aanpas (Neill, 1937:73).

Summerhillskool het by die leerling aangepas. Die onderwysers moes toesien dat die kind gelukkig is en sy belangstellings kan uitleef. Die skool het die leerlinge al die moontlikhede gebied om vry en spontaan te ontwikkel - die kind se lewe moes 'n spel wees (Hart, 1970:78; Perry, 1967:127). Dit beteken nie dat alles vir hom maklik gemaak is nie, want dit sou noodlottig vir sy karakter wees. Omdat die lewe egter self soveel probleme opgelewer het, hoef daar nie vir die kind kunsmatige probleme geskep te word nie (Neill, 1920:194).

Sommige leerlinge sluit op 5-jarige ouderdom by Summerhillskool aan, ander selfs eers as hulle 15 jaar oud is. Hulle bly gewoonlik daar tot hul 16de jaar. Die kinders word in drie groepe verdeel, met besondere inagneming van hulle verstandelike vermoëns. Die jongste groep wissel van 5 tot 7 jaar, die tussengroep van 8 tot 10 jaar en die oudste groep van 11 tot 15, 16 jaar (Neill, 1960:3, 79).

Die leerlinge is ook in ouderdomsgroepe gehuisves met 'n huismoeder vir elke groep. Die senior seuns is in hutte gehuisves. Slegs een of twee van die ouer leerlinge het hulle eie kamers; die ander is verdeel in 2, 3 of 4 per kamer. Die jonger leerlinge is in 'n klipgebou gehuisves. Daar is geen kamerinspeksie gehou nie en die leerlinge was heeltemal vry. Hulle trek aan net wat hulle wil en die huiswerk word deur diensmeisies verrig (Neill, 1960:21).

Die skool is geleë op 'n perseel wat ruim geleentheid vir ontspanning bied. Die hoofgebou, wat vroeër 'n private woonhuis was, bestaan uit 'n saal, 'n eetlokaal, siekekamers, 'n kuns-

kamer, 'n klein handwerkkamertjie en die dogters se slaapkamers (Neill, 1960:82). Die program op 'n tipiese skooldag in Summerhill het soos volg daar uitgesien (Neill, 1960:13-15, Riedeman, 1975:142-145):

08:15 - 09:00	Ontbyt: Die personeel en leerlinge kry hul ontbyt in die kombuis en gaan nuttig dit gesamentlik in die eetsaal.
09:00 - 09:30	Beddens word opgemaak.
09:30	Klasse begin. Die jonger kinders (7 tot 9 jaar) bly gewoonlik die grootste gedeelte van die oggend by hul onderwyser(s).
11:00	'n Pouse vir 'n paar minute en daarna hervat die klasse.

'n Rooster word aan die begin van elke kwartaal opgestel, maar dit is slegs 'n rooster vir die onderwysers (Neill, 1960:5). Klas word aan die groter leerlinge in spesifieke vakke op sekere dae deur bepaalde onderwysers gegee. Geen leerling word verplig om klas by te woon nie, maar sy klasmaats maak gou beswaar as iemand nie gereeld kom nie, omdat hy die vordering van die klas strem, aangesien die werk dan later aan hom verduidelik moet word.

12:30	Middagete vir die "kindergarteners" en juniors.
13:00	Klasse vir groter leerlinge sluit.
13:30	Middagete vir die personeel en groter leerlinge.

In die namiddag is elkeen volkome vry om te doen wat hy wil. Die juniors hou hulle soms besig met bendespeletjies en sommige van die groteres bou motors of radio's, teken of skilder. Wanneer die weer dit toelaat, beoefen die groteres die een of ander sportsoort. Party timmer in die werkwinkel, maak hulle fietse heel of maak bootjies of rewolwers.

16:00	Teetyd. Daarna word spesiale klasonderrig gegee aan diegene wat daarom vra.
17:00	Verskillende bedrywigheede begin.

Die juniors hou daarvan om na stories te luister wat vir hulle voorgelees word. Die middelgroep hou daarvan om in die kunskamer te gaan skilder of hulle besig te hou met leerwerk

of mandjiemakery. Die matriekgroep werk van 17:00 af tot in die aand. Gewoonlik is die hout- en metaalwerkwinkel elke aand vol.

18:00	Aandete.
19:30	Slapenstyd vir die kleintjies.
22:00	Slapenstyd vir die groter leerlinge.

Aangesien Summerhill 'n kosskool is, moet die leerlinge ook in die aand besig gehou word. Die aandprogram vir die week lyk soos volg:

- Maandagaand:** Die leerlinge besoek die plaaslike bioskoop, waarvoor hulle self moet betaal.
- Dinsdagaand:** Neill het dan sy sielkundige praatjie vir die personeel en senior leerlinge gehou. Die juniors vergader in leesgroepe.
- Woensdagaand:** Almal dans en speel plate.
- Donderdagaand:** Niks spesiaals nie, die seniors kan weer bioskoop toe gaan.
- Vrydagaand:** Word vry gehou vir enige besondere geleentheid, byvoorbeeld die instudering van toneelopvoerings.
- Saterdagagaand:** Dis hulle belangrikste aand; dit is "General meeting night". Op hierdie algemene vergaderings word sake rakende die leerlinge, deur die onderwysers saam met al die leerlinge, bespreek.
- Sondagaand:** Teateraand.

Neill as hoof het nie geweet hoe die onderwysers klas gee nie; hy het die klaskamers nooit besoek nie en het nie belanggestel in hoe die kinders leer nie, want vir hom was die onderwys minder belangrik. Al word die Summerhill-leerlinge toegelaat om die hele dag lank te speel as hulle wil, doen hulle volgens hom speel-speel tog baie werk. Neill het verklaar dat as 'n onderwyser om die een of ander rede nie op 'n betrokke dag sy klas kon waarneem nie, die leerlinge gewoonlik baie teleurgesteld was (Neill, 1960:17).

Toneelopvoerings speel 'n belangrike rol in Summerhill se sosiale lewe. Die seuns en dogters skryf self die toneelstukke en neem ook die regie waar. Hulle maak ook self die kos-

tuums en dekor en hulle verhoogtalent is gewoonlik van hoogstaande gehalte (Neill, 1960: 15). Dit is tradisie dat slegs toneelstukke wat in Summerhill geskryf is, opgevoer word.

Die leerlinge ken nie iets soos verhoogvrees nie. Neill het die beoefening van die toneelkuns as 'n noodsaaklike deel van opvoeding beskou, veral omdat dit die kind selfvertroue gee (Neill, 1960:68).

Sport is in Summerhill, net soos die bywoon van klasse, opsioneel. Die leerlinge organiseer self die sport (Segefjord, 1971:34). Die kinders is ook lief vir swem. Hulle binnenshuise speletjies is tafeltennis, skaak en kaartspel. Vir die jonger kinders is daar 'n sandput en swaaie. Net soos Neill gekant was teen die toekenning van pryse vir akademiese prestasie, het hy ook nie van die toekenning van pryse vir sportprestasie gehou nie, hoewel die leerlinge op laasgenoemde aangedring het (Neill, 1960:73-74).

3.5.3 Metode van onderrig

Neill het verklaar dat hy geen nuwe onderwysmetode gehad het nie en dat hy die werklike klasonderrig as minder belangrik beskou het. Dit is belangriker dat die kind sy drang om te speel, sal uitleef, aangesien dit baie van sy probleme in sy lewe as volwassene sal uitkakel, omdat sy persoonlikheid die geleentheid gekry het om onbelemmerd te ontwikkel. As die kind iets wil leer, sal hy dit leer, ongeag die manier waarop hy onderrig word (Neill, 1920:194). As hier dus van 'n besondere onderwysmetode gepraat kan word, kan dit genoem word: leer deur te doen (Neill, 1960:5, 7, 62).

Hy het hom nie gekwel oor wat 'n kind leer en oor hoeveel klasse hy bywoon nie. Die hoofsaak was om die kind te help om 'n vriendelike, gawe en vrye mens te word. Neill se benadering was nooit vakspesifiek nie. Hy het by die praktiese, alledaagse lewe aangesluit: die kind moet leer om te leef, en onderwys is die begin van die opvoeding wat ons die lewe noem. Hy het voortdurend daarna gestreef om sy opvoeding so lewensgetrou moontlik te maak (Neill, 1917:63).

Die onderwyser moenie bloot lesings gee nie, want dan gee hy onbewus uiting aan sy verlangte na 'n gevoel van meerderwaardigheid. Die onderwyser moet ook nie vrae stel nie, hy ken die antwoorde. Die enigste vrae wat in die skool gevra moet word, moet deur die leerlinge gevra word (Neill, 1920:22-24).

Neill het 'n belangrike plek toegeken aan die metode van selfwerkzaamheid. Hy het geglo dat dit vir die kind beter is om 'n oorspronklike skets van 'n kerk te maak as om 'n Rembrandt na te aap. Dit is vir hom beter om 'n gedig te skryf, as om "Paradise Lost" voor te dra. Oorspronklike, skeppende werk het dus vir hom groter waarde as nabootsing gehad (Neill, 1923:167; Riedeman, 1975:127). Die werk moes so beplan word dat die leerlinge steeds skeppend bedrywig bly.

Omdat dit nie die opdoen van kennis is wat belangrik is nie, maar karaktervorming, het Neill hom nie aan eksamens gesteur nie (Matthias, 1979:207). Af en toe is 'n eksamen gereël, maar dit het op 'n speletjie neergekom. Omdat teoretiese kennis uit naslaanwerke verkry kon word, is dit volgens hom onnodig om te leer. Hy was ook gekant daarteen dat 'n vraestel binne 'n sekere tydskuur beantwoord moet word. Dit is onregverdig omdat leerlinge nie ewe vinnig dink en skryf nie (Neill, 1915:105; 1936:23; Riedemann, 1975:128).

Neill en sy personeel het eksamens gehaat en universiteitstoelatingseksamens was vir hulle 'n "vloek", aangesien dit volgens hom die leerlinge se ondernemingsgees ondermyn het (Neill, 1936:23). Hulle kon egter nie weier om die leerlinge die nodige vakke te leer nie. Solank eksamens bestaan, sal hulle die onderwyser se baas bly en om hierdie rede moet die personeel behoorlik opgelei wees om die vereiste onderrig te kan verskaf (Neill, 1960:6-8). Dit is hoofsaaklik die leerlinge wat na die universiteit wil gaan wat hierdie eksamens aflê, en hulle ondervind oënskynlik nie probleme daarmee nie. Neill het egter gesê in sy utopie sou selfondersoek die enigste eksamen wees (Neill, 1915:146; Riedeman, 1975:129).

3.5.3.1 "Private Lessons"

Neill se sogenaamde "PL's" het feitlik op gevallestudies neergekom en hierdie onderhoudsvoering met die leerlinge was vroeër sy vernaamste taak. Die meeste leerlinge het siel-

kundige behandeling nodig gehad, veral diegene wat van ander skole af gekom het. Hierdie privaat onderhoude was bedoel om die kind se aanpassing by vryheid te verhaas (Hopkins, 1976:193), want as die kind se gees gebonde is, pas hy hom moeilik by vryheid aan. Die "PL's" was nie psigo-analise nie, maar informele geselsies by die kaggel waar die leerlinge kon rook as hulle wou, omdat hulle dan meer op hul gemak sou voel. Die leerlinge kom dan weg van die gedagte dat die skoolhoof of onderwyser die strenge handhawer van dissipline is en hulle beskou hom as hulle gelyke en gesels openlik met hom (Neill, 1960:35; Riedeman, 1975:149).

Geen bepaalde metode is by die "PL's" gevolg nie. Neill het bloot net gesels. Dikwels het hy 'n toetsie of persoonlikheidsvraelys gebruik wat dan na voltooiing met die leerling bespreek is. So kon hy die kind se probleem vasstel en 'n oplossing daarvoor probeer vind (Neill, 1937:88).

Later het Neill nie meer gereelde terapie gegee nie. Hy het ook al hoe meer tot die gevolgtrekking gekom dat psigo-analise nie nodig is as kinders hulle komplekse in vryheid kan uit leef nie. Hy was verplig om te glo dat analise nie die kind genees nie, maar wel liefde, goedkeuring en die vryheid om jou ware self te wees (Neill, 1937:83).

Die doel van PL's was dus om emosionele spanning by die kind te verlig; 'n heropvoeding om al die komplekse af te skud wat uit die aandrang op sedelikheid en vrees spruit (Neill, 1960:44). Neill het ook gesê dat PL's in 'n vrye skool soos Summerhill onnodig is, maar dit bespoedig die proses van heropvoeding deur te begin met 'n "goeie lente-skoonmaak voor die somer van vryheid" (Neill, 1960:44; Riedeman, 1975:150).

3.5.4 Rol van die leerlinge

As voorstander van die opvoedingsbeginsel dat die leerling vry moet wees om spontaan en sonder inmenging van buite af te ontwikkel, was Neill ook 'n sterk pleitbesorger vir leerlingselfregering. Die kind moet dus toegelaat word om binne sy vermoë sy eie sake te behartig (Neill, 1920:47).

Met die stigting van Summerhill is besluit dat daar geen regering (i.c. gesag) van bo af sou wees nie. Die leerlinge is toegelaat om selfregulerend op te tree. As 'n saak aandag moes geniet, is 'n vergadering belê en elkeen het sy mening uitgespreek. Daar was geen juriestelsel nie. Uitspraak is gelewer, en vonnis gevel deur te stem deur die hand op te steek. Namate die skool groter geword het, is hierdie metode geleidelik verander (Neill, 1937:46-47).

Later, vanaf 1936, is 'n ander regeringstelsel toegepas: aan die begin van 'n termyn word 'n raad, bestaande uit 5 van die ouer leerlinge gekies deur 'n stemming. Hierdie "kabinet" verhoor alle soorte aanklagte, tree op as 'n jurie en lê straf op. Die aanklagte word op die algemene skoolvergadering op Saterdagmiddag uitgelees, die saak verhoor en die uitsprake gelewer. Elke personeellid en elke leerling, ongeag sy ouderdom, beskik oor een stem; die skoolhoof se stem dra net soveel gewig as 'n sewejarige leerling s'n en hy berus hom by die meerderheidsbesluit (Neill, 1960:45).

'n Volle vergadering word elke Saterdagmiddag gehou en 'n voorsitter word deur die vorige een aangewys. Die sukses van die vergadering hang van die voorsitter af en sodanige persoon kan lawaaimakers beboet. Die personeel neem deel aan die besprekings, maar Neill self het gewoonlik neutraal gebly (Neill, 1960:46). Die formulering van skoolreëls is 'n aangeleentheid vir die hele skool wat op 'n algemene skoolvergadering besluit word (Neill, 1960:7; Matthias, 1979:267). Die slapenstydreëls word byvoorbeeld aan die begin van die termyn neergelê deur daarvoor te stem, en die leerlinge gaan slaap volgens ouderdom. Die verskillende komitees word ook aan die begin van die termyn benoem: daar is byvoorbeeld die sportkomitee, die komitee wat die dansparty aan die einde van die termyn moet reël, die toneelkomitee, die beamptes wat moet toesig hou dat die slapenstydreëls nagekom word en die "downtown officers" wat alle onbehoorlike gedrag buite die skoolterrein moet rapporteer (Neill, 1960:47; Riedeman, 1975:152).

In verband met die reëls wat op die algemene skoolvergadering neergelê word, het Neill verklaar dat hierdie werkwyse daartoe lei dat daar algemeen-aanvaarbare reëls neergelê word. So byvoorbeeld is algemeen aanvaar dat dit verbode is om in die see te gaan swem sonder die toesig van lewensredders, wat gewoonlik personeellede is; dit is verbode om op die dakke te klim; slapenstydreëls moet eerbiedig word of 'n boete word opgelê (Neill, 1960:46).

Wanneer 'n oortreding sielkundige behandeling vereis het, het Neill die vergadering versoek om dit aan hom oor te laat (Neill, 1960:47). Die straf wat opgelê word, is hoofsaaklik boetes wat gewoonlik gewilliglik betaal word, want die leerlinge kry nie die gevoel dat hulle onregverdig behandel word nie. Dit sluit aan by Neill se teorie dat die kind moet leer om hom by die gemeenskap aan te pas en dat die gemeenskap hom sal straf as hy oortree.

Leerlingsselfregering was deur al die jare gewild in Summerhill en dit was vir Neill nie moontlik om aan die skool daarsonder te dink nie. Hy het dit hulle "vertoonstuk vir besoekers" genoem (Neill, 1960:54). Om oor hulle self te regeer het ook aan die leerlinge die geleentheid gebied om sonder selfbewustheid voor 'n gehoor op te tree en dit het 'n besondere gemeenskapsgees aangewakker wat volgens Neill 'n noodsaaklikheid vir opvoeding is. Neill het selfs beweer dat in Summerhill 'n gemeenskapsgees geheers het wat sy tyd ver vooruit was (Neill, 1960:55).

3.5.5 Rol van die onderwyser

Toe hulle in 1921 met Summerhill begin het, het die nuwe sielkunde soos 'n vlag oor die Weste getrek. Freud se ontdekking van die onbewuste het 'n groot omwenteling veroorsaak. Homer Lane se werk Little Commonwealth het talle onderwysers beïnvloed en in 'n groot mate ook vir Neill (kyk 3.2). Aan die begin het Neill dus 'n wye keuse gehad, aangesien baie onderwysers in Summerhill wou kom werk (Neill, 1953:174). Later het omstandighede heeltemal verander, ook in Summerhill. Die personeelposisie is verder bemoeilik deur die staatsbepaling wat voorgeskryf het dat onderwysers na die voltooiing van hul opleiding minstens 2 jaar in staatskole moes onderwys gee. Na 2 jaar het die jong onderwyser hom by die staatsbestel aangepas en wou hy nie 'n verandering maak nie, aangesien hy dan pensioen en ander voorregte verloor. Geld was dus vir Neill 'n groot probleem, omdat hy nie in staat was om goeie onderwysers te trek deur goeie salarisse te betaal nie (Riedeman, 1975:141-142).

In Summerhill moes die onderwyser op die agtergrond bly deur nooit te probeer om onderrig te verskaf, dit wil sê om die kind te leer nie. Geen kennis moes van buite af op die kind afgedwing word nie; hy moes dit deur eie ervaring verwerf. In verband hiermee het Neill

gesê: "If I have any special talent, it is that of staying in the background" (Darling, 1982: 179).

Dit was ook belangrik dat die onderwyser volle geoorloofde vryheid, maar vryheid wat nie ongebondenheid is nie, aan die kind moes toelaat, sodat hy spontaan kon ontwikkel. Een van die belangrikste aspekte van die onderwyser se taak in Summerhill was om skeppingsgeleenthede en die middele daarvoor aan die kind te verskaf. Voorts het Neill gesê: "The important thing is to create the optimal environment for growth. Having done that, the educator can retire, though not so far that he cannot keep a watchful eye on developments" (Darling, 1982:179).

Die onderwysers in Summerhill moes dus alles in hulle vermoë doen om die kind gelukkig te maak.

3.5.6 Neill se besoek aan Suid-Afrika

Neill het in 1936 'n sewe weke-lange toer na Suid-Afrika onderneem wat 'n groot opskudding in onderwyskringe veroorsaak het. Omdat Neill in sy lesings baie uitgesproke was, het hy geweldige teenkanting uitgelok vanuit die geledere van die Nederduitse Gereformeerde Kerk. Ten spyte van die teenkanting het Neill groot, vol sale getrek en baie mense het hulle met sy sieninge vereenselwig.

In sy boek Neill of Summerhill: the permanent Rebel (1983), beskryf Jonathan Croall Neill se besoek aan Suid-Afrika en maak ook melding van die koerantberigte wat in die Cape Argus van September 1936 verskyn het. Op uitnodiging van die Transvaalse Onderwysvereniging het Neill in die stadsaal van Johannesburg die bestaande skoolsisteem gekritiseer en gesê dit moet verander word, want "it had the political aim of keeping people down and turning them into wage slaves".

Sy kommentaar oor Christenskap het heelwat kritiek uitgelok, veral toe hy na een lesing gevra is of hy Christus se leerstellinge uitleef. Hy het geantwoord: "We do not consciously follow Christ's teachings, but from a broad point of view Summerhill is about the only

school in England that treats children in a way that Christ would have approved of ... in Summerhill we give children love and approval" (Croall, 1983(a):223). Op 'n ander geleentheid is hy gevra of hy in die Bybel glo. Hierop het hy sekere gedeeltes uit die Ou Testament geheel en al verwerp, veral die gedeelte in Spreuke wat handel oor die roede wat nie gespaar moet word nie en dié oor die tugtiging. Hy sê egter: "I believe in the child, and the only Bible that any teacher should study is the good nature of the young child."

Halfpad deur sy toer in Suid-Afrika het die Vrystaatse Onderwysvereniging 'n verklaring uitgereik dat dit nie hulle is wat hom na Bloemfontein genooi het nie. Hulle het dit ook duidelik gestel dat hulle nie sy standpunte onderskryf nie. Hierdie verklaring is deur lede van die plaaslike Ned. Geref.-Kerk verwelkom en 14 predikante het 'n lys van besware opgestel waarin hulle onder andere protes aangeteken het teen Neill se blatante ateïsme, sy verdraaide siening van Christus se liefde, sy 'lighartigheid' oor opvoeding en sy Freudiaanse psigologie. Kort hierna het die Universiteit van Stellenbosch 'n lesing, wat Neill sou aanbied, gekanselleer as gevolg van die negatiewe publisiteit wat van oral oor ontvang is. Neill was egter nie baie verras toe hy dit hoor nie, en het dit afgemaak as tipies van die gees van Calvinisme (waarteen hy jare lank geveg het) wat in Suid-Afrika geheers het. Croall (1983(a): 225) stel dit so: "Calvinism for Neill manifested itself in the beating of children, the hatred and fear of pleasure, the intolerance of dissenting opinion and the dislike of levity." Teen die einde van sy toer het hy spottend opgemerk: "Never try to be funny when there are Calvinists around."

Een van die doelwitte van sy besoek aan Suid-Afrika was om moontlikhede op te weeg om 'n soortgelyke skool in Suid-Afrika te stig.

3.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is 'n beskrywing gegee van A.S. Neill se opvoedings- en Summerhill-skool-teorie, wat hoofsaaklik biologies-naturalisties georiënteerd is. Omdat die biotiese en saam daarmee die evolusieleer vir hom as uitgangspunt vir sy lewens- en wêreldbeskouing gedien het, het hy die opvoeding van die kind beskou as 'n geleidelike, spontane en natuurlike groei en ontwikkeling van binne uit. Opvallend in sy mensbeskouing is sy onwrikbare

geloof in die aangebore goedheid van die kind. Hy was oortuig dat die kwaad sy oorsprong het in die probleemouerhuis en die probleembeskawing. Volgens hom kan dit wat in die wêreld verkeerd is, reggestel word deur die goeie wat daar in die kind is, te ontlok deur hom toe te laat om sy persoonlikheid in vryheid te ontwikkel.

Neill het geglo dat die mens se lewe wesenlik 'n stryd tussen liefde en haat is en daarom het hy gepleit dat die saak deur opvoeding reggestel moet word en wel deur die betoning van liefde. Vir hom was liefde die enigste maatstaf vir die lewe, en geluk die hoogste doel.

Vir Neill moes die opvoeding 'n vrye, dinamiese proses, 'n proses van spontane groei en ontwikkeling van binne uit wees, sonder uiterlike dwang en gesagsdissipline. Die kind moes leer om korrek te dink en om 'n lewe in harmonie met die gemeenskap te lei.

Wat die inhoud van opvoeding betref, was Neill se standpunt dat slegs dít tot die kind se beskikking gestel sal word wat binne sy vermoë en belangstelling val. Ten opsigte van die rol van vryheid, gesag, dissipline en straf in die opvoeding kom Neill se standpunt (tipies liberalisties) daarop neer dat die kind toegelaat moet word om vry en spontaan te ontwikkel, solank hy net nie inbreuk op ander se vryheid maak nie. Uiterlike gesag moet nie op die kind afgedwing word nie, maar gesag moet eintlik van binne uit in die vorm van selfdissipline ontwikkel. Verder moet die kind deur eie ervaring leer dat die gemeenskap hom sal verwerp as hy nie in harmonie daarmee leef nie.

Vir Neill het die kind op die voorpunt van die opvoeding gestaan. Sy standpunt was dat die kind hom in die huis en in die skool gelukkig moet voel en deur die ouer en die onderwyser toegelaat moet word om homself positief uit te leef en vry en spontaan te ontwikkel. Hy het ook 'n belangrike rol aan sowel die ouer as die onderwyser in die opvoeding van die kind toegeken.

4. A S NEILL SE SUMMERHILLSKOOL AS UITVLOEISEL VAN DIE 20STE EEUSE IRRASIONALISME

4.1 Inleiding

Na die bestudering van Neill se opvoedingsgedagtes (hoofstuk 3) en nadat die eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke nader omlyn is (hoofstuk 2), kan 'n mens kwalik anders as om te vermoed dat Neill 'n 20ste eeuse irrasionalistiese denker is. Die doel van hierdie hoofstuk is om dié vermoede te toets aan die hand van 'n bespreking van Neill se opvoedingsgedagtes onder opskrifte wat kenmerke van die 20ste eeuse Irrasionalisme verwoord. Hierdie eienskappe van die Irrasionalisme is: die irrasionalistiese vryheidsgedagte vier hoogty; 'n oorbeklemtoning van die persoonlikheidsideaal; 'n volle vertroue in die outonomie van die mens; indeterministiese oplossing van die wetsy in die subjeksy; 'n oorbeklemtoning van die nie-analitiese aspekte van menswees; die rede slegs aangewend as instrument; klem op nuttige en praktiese denke; die mens in 'n kontingente situasie; 'n subjektivistiese norm vir die waarheid, en 'n romantisistiese benadering.

4.2 Neill as 20ste eeuse irrasionalistiese denker

4.2.1 Die irrasionalistiese vryheidsgedagte vier hoogty

Vir Neill is die doel van die lewe om geluk te vind. Hierdie geluk is slegs bereikbaar indien dit in vryheid nagestreef word (vgl. paragraaf). Enige vorm van gesag of beperkende maatreëls ten opsigte van die vryheid van die mens moet bestry word. Die kind moet in die opvoedingsituasie vry wees om oor homself te beskik en hy moet die reg hê tot "selfregulation". Dus geen dwang of onderdrukking van die kind nie.

Verder moet die kind toegelaat word om sy eie lewe te lei, sonder enige inmenging of leiding van buite af. As voorvereiste hiervoor, stel Neill dit dat daar aan die kant van die opvoeder 'n onwrikbare geloof in die goedheid van die kind moet wees. Aan die ander kant konstateer hy dat daar nie iets soos algehele vryheid kan wees nie, aangesien ander se regte eerbiedig moet word. Hieruit blyk dit dat Neill vryheid oorbeklemtoon en dat sy denke gevolglik 'n duidelike irrasionalistiese trek vertoon.

4.2.2 Oorbeklemtoning van die persoonlikheidsideaal

Neill vertoon beslis kenmerke van 'n oorbeklemtoning van die persoonlikheidsideaal teenoor die wetenskapsideaal. Die nadruk op die persoon word vroeg reeds as uiters belangrik gestel in die formulering van die doel van opvoeding: die hoofdoel moet wees om die mens (i.c. kind) te leer om lief te hê; dit kan hy (opvoeder) regkry, indien aanvaar word dat die mens oor 'n aangebore goedheid beskik. Neill ontken dat daar iets soos oorspronklike sonde bestaan. Vryheid, liefde en goedkeuring deur die opvoeder, lei tot 'n gelukkige lewe (vgl 3.3).

Só belangrik ag Neill die aangebore goedheid van die mens dat dit letterlik vir hom die pad aandui vir voorbereiding tot die lewe (vgl. 3.3) Die menslike natuur met sy aangebore goedheid bied al die moontlikhede vir/tot volmaakte persoonlikheidsonwikkeling. Sy geloof in die moontlikhede van die persoonlikheid van die mens is so grondliggend dat daar byna iets goddeliks in die mens teenwoordig is. (Neill self het nie in die bestaan van God geglo nie). In sy eie woorde: "I believe in the child, and the only Bible that any teacher should study is the good nature of the young child" (Croall, 1983(b):223). Die afleiding kan gemaak word dat Neill op 'n irrasionalistiese wyse die persoonlikheidsideaal oorbeklemtoon ten koste van die wetenskapsideaal. Op indeterministiese wyse word die mens se ongebonde belewenis en vrye ervaring verabsoluteer.

4.2.3 'n Volle vertroue in die outonomie van die mens

Omdat die mens (i.c. kind) in wese goed is, het hy geen behoefte aan eksterne dissipline, leiding, sedelike- of godsdiensonderrig nie. Niks moet op die kind afgedwing word nie; hy is vry om te werk wanneer hy wil, te speel wanneer hy so voel. Só ver voer Neill die outonomie van die kind dat hy die keuse aan die kind oorlaat om self te kies of hy wil skool bywoon, al dan nie; die kind sal selfs kan vasstel wat sy vermoëns is en waarin hy belangstel. Indien die kind toegelaat word om te doen waarvan hy hou, sal dit volgens Neill lei tot groter wilsinspanning, beter werkverrigting en uiteindelik tot selfdissipline. Sodoende word die kind self die skepper van sy eie norme en waardes (vgl. 3.4.3.1). Tipies irrasionalisties benadruk Neill die outonomie-strewe van die Humanisme dat die mens vir homself die wette vir sy hele lewe moet stel.

4.2.4 Indeterministiese oplossing van die wetsy in die subjeksy

Die feit dat Neill geen eksterne en algemeengeldende norm of waarde buite die mens erken nie, laat hom verval in 'n (teoreties) indeterministiese oplossing van die wetsy in die (feitelike) subjeksy. Alle gesag lê gesetel in die individu. Hy is die maatstaf van alle dinge. Daar is geen hoër gesag as die mens se eie gesag nie. Hy is net aan homself verantwoording verskuldig. Hy is die alleenbepaler van/vir optrede en handeling (vgl. 3.3).

Die vryheidsmotief soos vergestalt in die outonome menslike persoonlikheid bied aan hom (die mens) onbeperkte moontlikhede. Die eintlike haakplek is dat die mens voortdurend aan bande gelê word - hy word onderdruk en nie toegelaat om werklik vry te lewe nie. 'n Verandering in die maatskaplike orde behoort plaas te vind. Die begin van hierdie verandering lê in die vrye optrede van die individu (vgl. 3.4.4). Neill is hier op 'n irrasionalistiese wyse indeterministies in sy benadering, omdat hy poog om alle wette/norme op te skort en dit te herlei tot die terrein van die subjektiewe feitlikhede. Die feitelike of subjeksy van die werklikheid word sodoende verabsoluteer.

4.2.5 Oorbeklemtoning van die nie-analitiese aspekte van menswees

As voorstander van die psigo-analitiese insigte van Sigmund Freud en die vryheidsgedagtes van Homer Lane (vgl. 3.2), verval Neill letterlik in 'n oorbeklemtoning van die nie-logiese aspekte van menswees ten koste van die logiese. Só belangrik beskou hy byvoorbeeld die emosionele en gevoelsdimensies van menswees dat hy die rol van kennis totaal minag. Boekgeleerdheid (kennis) voed slegs die verstand op. Wat die mens nodig het, is vrye uitlewing van sy emosies en gevoelens. Van hierdie gevoelens, wat uiters belangrik is vir die geluk van die kind, is 'n uitlewing van die natuurlike lewensdrange. Só oortuig is hy van die sentrale plek van die "libido" in die kind dat hy selfs allereers 'n skool tot stand wil bring waarin die kind vrye seksuele uitlewing kan beoefen (vgl. 3.4.2).

Om te lewe en om geluk te vind, word verder versterk deur die belangstelling van die individu só te rig dat hy vry en spontaan kan ontwikkel. Alle belemmeringe op die vrye ontwikkeling van die belangstelling van die kind moet vermy word. Die kind moet gehelp word

om 'n vriendelike, gawe en vrye mens te word. Sodoende word 'n belangrike bydrae gelewer tot karakterontwikkeling (vgl. 3.5.3).

In 'n poging om aan die invloed van slegs een tipe kennis (vakkennis) te ontkom, beywer Neill hom vir die verwerping van selfkennis en lewenskennis. Vir Neill lê die norm vir waarheid of waarde dus in iets nie-analities; in hierdie geval die emosies en gevoelens.

4.2.6 Rede slegs aangewend as instrument

Aan die een kant erken Neill dat die mens oor 'n redelike vermoë beskik. Hy moet hierdie redelike vermoë gebruik in die alledaagse omgang en vrye uitlewing tussen mense. Redelikheid word sodoende in diens gestel van die individu wat in vryheid en outonomie sy lewe orden en rig. Aan die ander kant verabsoluteer hy geensins die rede soos by die Rasionisme nie. Die rede as sodanig het ook geen intrinsieke waarde nie, maar het slegs betekenis (waarde) vir sover dit 'n sekere doel dien. Hierdie doel is om vryheid en outonomie te konstrueer. Bo en behalwe sy redelike funksie bestaan menswees ook uit emosie, gevoelens, drange en belangstelling. Kortom: die rede staan in diens van menslike vryheid. Dus word die rede deur Neill op 'n irrasionalistiese wyse slegs sekondêr aangewend.

4.2.7 Klem op nuttige en praktiese denke

Steeds onder die vaandel van die vryheid van die individu, beywer Neill hom op 'n irrasionalistiese wyse vir die toepassing van nuttige en praktiese denke oor die opvoeding en die werklikheid in die algemeen. Die kind moet toegelaat word om sy verbeelding uit te leef, met die voorbehoud dat die dinge waarmee hy hom besig hou, prakties uitvoerbaar moet wees en by die werklikheid aansluit (vgl. 3.4.2).

Kennis word as kennis beskou as dit relevant word vir die besondere uitdagings wat in die praktiese lewe ervaar word. Praktiese ervaringskennis dra uiteindelik by tot die geluk van die kind. Hy stel homself in staat - deur die ervaarde kennis - om die werklikheid as 't ware om te buig soos hy dit wil hê. Anders gestel: as 'n kind iets wil leer, dan sal hy dit leer, ongeag die wyse waarop hy onderrig word. Of soos Neill dit stel, "leer deur te doen".

Die klem op die praktiese en nuttige vind ook neerslag in die onderwysmetode wat Neill voorstaan. Konvensionele metodes moet verruil word vir selfdoen en selfwerk (vgl 3.5.3). Die kind moet leer deur beleving, sosiale omgang, skeppende aktiwiteit, eksperiment en ondersoek en deur vrye uiting van emosie, wil, belangstelling en drange. Tipies irrasionalisties aanvaar Neill kritiekloos die bestaan van die rede, hoewel dit tot 'n minder belangrike sfeer van die lewe van die mens ingeperk word. Die rede van die mens bly dus nog steeds 'n faktor om mee rekening te hou.

4.2.8 Die vrye mens in 'n kontingente situasie

By Neill bestaan daar deurgaans 'n volle vertroue in die outonomie en vryheid van die mens, maar hierdie outonome en vrye mens is ten diepste irrasioneel. Geen algemeengeldende reël of norm bestaan nie. Hy neem besluite in die konkrete en veranderende situasie. Deur op hierdie wyse met die werklikheid om te gaan, skep die mens sin uit die chaos; orde uit die wanorde.

Die aangebore goedheid van die kind skep die moontlikheid dat hy tot volle ontplooiing kan kom. Die kind kan keurend en kiesend in sy eie lewensituasie ingryp. Sodoende gee die kind sin aan homself en so ook aan die wêreld wat geen sin op sigself het nie. Langs dié weg sal hy hom dus suksesvol aanpas by sy omgewing en dit uiteindelik beheers ter wille van 'n sinvolle en gelukkige voortbestaan (vgl. 3.4.2).

Die vrye mens in die kontingente situasie is dus sy eie wetgewer, die skepper van alle norme en beginsels wat op homself betrekking het. Skerper gestel: die vrye mens kan nie sonder of buite die kontingente situasie opereer nie. Hiermee is die totale milieu geskets waarin die kind homself kan ontplooi. By Neill word die mens se belangstelling en verantwoordelikheid tot die immanente (die self, die ander, die omgewing), dus op irrasionalistiese wyse beperk.

4.2.9 'n Subjektivistiese norm vir waarheid

As gevolg van die feit dat die mens aan te veel wette onderworpe is, ly die subjek (indivi-

du), volgens Neill, in dié proses. Hy word derhalwe beroof van sy vryheid, outonomie en individualiteit. Met volle oortuiging poneer hy dat die waarheid nie buite-om die subjek kan ubestaan nie. Alle beginsels, norme en waardes word gevolglik deur Neill op 'n irrasionalistiese wyse opgeskort. Dit word naamlik gerelativeer en herlei tot die terrein van die subjektiewe belewing. Die klem moet dus nie val op die skoolreëls, dit wat die onderwyser voorhou as waar nie, maar steeds op die individu en sy vryheid. Die mens is en bly sy eie wetgewer.

Derhalwe moet die kind toegelaat word om sy eie lewe te lei. Geen inmenging of leiding van die kant van die volwassene moet plaasvind nie. Dit sal, volgens Neill, net 'n geslag robotte oplewer - die kind kan nie verplig word om iets te doen sonder om hom in 'n willose volwassene te verander nie. Hy sal letterlik in sy natuurlike waardigheid gekrenk word (vgl. 3.4.4). Neill as irrasionalis oorbeklemtoon dus die individuele subjektiwiteit van die mens.

4.2.10 'n Romantisistiese benadering

Neill huldig nie net 'n ooroptimistiese siening van die kind nie, maar teken die mens as absolute norm vir wat goed, mooi en reg is. Die inherente goedheid van die mens staan vir hom bo verdenking. Daar bestaan nie vir Neill so iets soos oorspronklike sonde nie. Hy prys die kindernatuur en stel dit dat die kind oor die volle potensiaal beskik om 'n goeie mens te word, mits hy nie deur inmenging in sy natuurlike ontwikkeling gekniehalter en gedwarsboom word nie.

Neill se geloof in die goedheid van die kind veronderstel dat die kind volledig geleentheid moet kry om homself skeppend uit te leef, selfs al beteken dit dat die volwassene se besittings skade ly. Hierdie benadering is noodsaaklik, want die kind vlug in sy verbeelding altyd weg van die werklikheid na 'n wêreld van wensvervulling - 'n wêreld sonder grense (vgl. 3.4.4).

Die opvoeder se taak is om die kind te help om sy aangebore natuurlike drang om goed te wees, uit te leef, sodat die kind geluk kan vind. Kinderjare is speeljare waarin die aangebore wysheid van die kind na vore sal kom. Derhalwe moet selfs die skool by die kind

aanpas, en nie die kind by die skool nie (vgl. 3.5.1). Hieruit blyk dit duidelik dat Neill 'n irrasionalistiese siening huldig wat gekenmerk word deur 'n romantisistiese en oeroptimistiese siening van die mens. Die mens is inherent goed en ver bo verwagting opvoedbaar.

4.3 Rasionalistiese eienskappe van Neill se denke

Hoewel bogenoemde (vgl. 4.2) eienskappe tipiese irrasionalistiese trekke in Neill se opvoedingsdenke verteenwoordig, is daar ook sprake van rasionalistiese eienskappe by hom. Vervolgens word op enkele van hierdie eienskappe gelet.

4.3.1 Aprioriese eienskappe

In die eerste plek vertoon Neill in sy opvoedingsdenke trekke van die aprioriese Rasionalisme. Hiervolgens is ware kennis aangebore en inherent teenwoordig by die mens (i.c. kind) (vgl. 2.2.5.1). Volgens hom is die norm van wat goed en waar is in die mens self gesetel (vgl. 3.4.1).

4.3.2 Idealistiese eienskappe

Hoewel Neill nie dieselfde status aan die rede toeken as byvoorbeeld Plato in sy idealistiese beskouing van die rede nie, ontken hy ook nie sonder meer die belangrikheid daarvan nie. Hy stel ook, net soos Plato, die ware, goeie en skone mens voorop. Hierdie mens behoort sy redelike vermoë te gebruik in sy alledaagse omgang met mense. Redelikheid behoort egter altyd in diens van die individu se vryheid en outonomie gestel te wees (vgl. ook 2.2.5.3).

4.3.3 Naturalisties-biologiese eienskappe

In die derde plek vertoon Neill in sy opvoedingsbenadering naturalisties-biologiese trekke. Hy sien opvoeding as 'n natuurlike proses van groei en ontwikkeling van binne-uit en is gekant teen enige inmenging van buite. Die natuur van die kind is wesenlik goed en die klem behoort te val op sy behoeftes, belangstellings en vermoëns (vgl. 2.2.5.5).

4.3.4 Intellektualistiese eienskappe

By die intellektualistiese Rasionalisme vind Neill slegs aansluiting in soverre dit die aksent op die rede in diens van ander fasette van menswees betref, byvoorbeeld sy drange, emosies en vrye uitlewing (vgl. 2.2.5.7).

1. 4.4 Gevolgtrekking

Uit 'n analise van die opvoedingsdenke van A.S. Neill blyk dit dat hy oorwegend 'n irrasionalistiese denker is wat op 'n teenstrydige wyse ook enkele rasionalistiese trekke vertoon. Waar die Rasionalisme die wet verabsoluteer en sodoende 'n rigiede raamwerk daarstel waarin die wêreld en die mens gegiet word, lê die Irrasionalisme (soos by Neill) die klem op die individu, die enkeling en vryheid. Op hierdie wyse word nie die wet (i.c. reëls, onderwysers) as belangrik geag nie, maar die individu en sy vryheid. Dit wet is dus daar ter wille van die individu.

Op 'n eg irrasionalistiese wyse verval Neill in 'n vorm van indeterminisme, dit wil sê, daar is byna geen riglyne wat die individu se gedrag/optrede bepaal nie. By die Irrasionalisme bly die rede belangrik, die wetsy bly ook belangrik maar die subjeksy kry meer aandag as die wetsy. Die rede as sodanig is daar vir 'n doel buite homself. Op 'n indeterministiese wyse word die wetsy dus opgelos in die subjeksy. Omdat die wetsy vir opvoeding en onderwys opgelos word in die subjeksy, bepaal die leerlinge self die wette.

Omdat Neill nie 'n vaste vertrekpunt (Archimedespunt) in sy opvoedingsdenke het nie, word hy vasgevang in die dualisme tussen die vryheidsideaal/persoonlikheidsideaal en die wetenskapsideaal. 'n Noodwendige uitvloeisel hiervan is dat Neill in allerlei teenstrydighede, inkonsekwentheid en anomalieë verval. 'n Voorbeeld hiervan is dat Neill gesê het dat die kind toegelaat moet word om in vryheid te ontwikkel, sonder enige reëls en beperkings, maar dan in dieselfde asem het hy gesê dat algehele vryheid nie moontlik is nie, aangesien ander se regte eerbiedig moet word - dus is daar reëls wat nagekom moet word.

As antwoord hierop konstateer die Christen dat die mens se denke gefundeer word in die

Skrif met die liefdesgebod as vaste anker. Die eenheidslyn van denke wat deur die skepping-sondeval-verlossingsmotief veronderstel word, bied 'n oplossing vir die rondval van die mens tussen dié twee ismes (Rasionalisme en Irrasionalisme). Sodoende ontstaan daar geen botsende sienings/beskouinge van liefde, waarheid, dissipline, vryheid, en dies meer, nie.

Waar die Christen dus werk met 'n verankerde, eenduidige en reglynige grondmotief van skepping-sondeval-verlossing, is Neill vasgevang in die dialektiek van die twee hededaagse grondmotiewe van natuur en vryheid aan die een kant, en die vrye mens in die kontingente situasie aan die ander kant.

Die Irrasionalisme, soos verteenwoordig deur Neill, slaag nie daarin om die onderwys- en opvoedingsvraagstukke van die 20ste eeu op te los nie. Dit is 'n immanente en horisontale beskouing wat tipies is van die dualistiese gevangenskap van die 20ste eeuse mens.

Daar kan egter met groot waardering kennis geneem word van die erkenning wat Neill aan die kindernatuur gee. Elke kind behoort die geleentheid te kry, veral in die skool se onderwys en opvoeding, om tot sy volle potensiaal te ontwikkel. Erkenning moet gegee word aan die besondere vermoëns en belangstelling van die kind. Daar behoort ruim geleentheid te wees vir selfekspresie, selfbesluitneming, spel, skeppende werksaamhede, en dies meer. Die instelling van leergierigheid en spelgerigheid by die kind behoort tot die voordeel van opvoeding en onderwys gebruik te word.

Daar kan met waardering en instemming kennis geneem word van dié waarheid dat Neill groot klem op naasteliefde lê. Liefde kan die kind verander van 'n staat van egoïsme na een waar die naaste belangriker word as die self.

Hoewel 'n mens die vryheidsiening van Neill sou kon bevraagteken, is dit te waardeer as hy dit stel dat die mens keusemoontlikhede in die werklikheid het. Deur konkreet hiermee gekonfronteer te word, bestaan daar 'n besliste moontlikheid dat die mens meer selfvertroue en geleentheid tot persoonlikheidsontwikkeling het. Hy gaan selfs so ver om dit te stel dat die mens se vryheid bepaalde verpligtinge inhou. Dit kan waardeer word.

Neill verhef sy stem tereg teen rigiede, outoritêre en negatiewe opvoeding. Outoritêre opvoeding ontken die verantwoordelikheid van die individu. Daar kan geen geleentheid wees vir die aanvaarding van werklike self-verantwoordelikheid nie. Die toepassing van slegs eksterne dwangmaatreëls lei tot passiwiteit en verwarring.

Die aanvaarding deur Neill, dat die skool 'n belangrike rol te speel het in die totale ontwikkeling van die kind, is te waardeer. Die skool dien in meer as een opsig as voorbereider vir die volwasse wêreld van die huwelik, die aanvaarding van 'n beroep, die toerusting met vaardighede vir die lewe in die algemeen, en dies meer.

Die feit dat die skool op die kind gefokus behoort te wees, kan met nadruk aanvaar word. Die kind is immers die hoofrede waarom die skool bestaan. Verder kan gelyk gegee word aan Neill as hy dit stel dat die belangstelling, aanleg en kreatiwiteit van die kind erken moet word. Hieronder kan daar kwalik na opvoeding en onderwys verwys word.

Neill slaag vervolgens daarin om die gebrokenheid van die werklikheid te beskryf. Sy verwysing na gebroke gesinne en ontoereikend opgeleide ouers en onderwysers, vestig deurentyd die aandag op die belangrikheid van die rol en voorbeeld van die opvoeders. Indien sake hier nie pluis is nie, is die logiese gevolge angs, vrees, ongelukkigheid, en uiteindelijke verontmensliking.

Die afwysing van onbehoorlike straf van kinders kan aanvaar word. Straf behoort met groot omsigtigheid hanteer te word. Indien daar op negatiewe wyses gestraf word, kan dit lei tot minderwaardigheidsgevoelens by kinders, vrees, angs, ontoereikende persoonlikheidsontwikkeling, seksuele wanpraktyke, haatgevoelens, en dies meer.

Dat Neill die onderwyser as belangrik en met groot invloed op die kind se lewe sien, behoort met erns aanvaar te word. Hy is korrek as hy dit stel dat die onderwyser 'n aangename skool- en klasmilieu daar behoort te stel, sodat die kind tot sy volle potensiaal kan ontwikkel. Verder is sy siening dat die onderwyser die kind behoort te help om die werklikheid te verstaan en om sy ervaringswêreld te verbreed ook aanvaarbaar.

Die begrip selfregulering ("selfregulation") wat Neill gebruik om sy opvoedingdenke mee te beskryf, bied besondere moontlikhede aan die opvoeder en onderwyser. Indien met omsigtigheid hanteer, kan selfregulering uiteindelik lei tot die aanvaarding van eie verantwoordelikheid vir die eise van die lewe. Selfregulering word egter by Neill 'n irrasionalistiese begrip deurdat die norm in die kind geplaas word.

Neill vertoon egter ook duidelike irrasionalistiese trekke in sy opvoedingsgedagtes. Sy siening dat die kind ongebonde moet ontplooi, moet leer deur ervaring, en die natuurlike gevolge van sy dade as straf moet ontvang, kweek onteenseglik bandeloosheid en gesagsverwerping. Sodoende word die kind slaaf van sy hartstogte en drange; hy word beroof van sy vryheid, toerekenbaarheid en eie verantwoordelikheid. Die natuur van die mens (i.c. kind) vra nie na die motiewe en/of instelling agter die oortreding nie en die "natuurlike straf" is dikwels ver buite verhouding met die oortreding wat begaan is. Sodoende kan onberekembare en onherstelbare skade aan die kind berokken word.

Indien van die kind verwag word om op 'n biologies-naturalistiese wyse aan te pas en te ontwikkel by sy omgewing, word die Goddelike roeping van die mens misgekyk. Hy het immers die opdrag gekry om die aarde te onderwerp en daaroor te heers, die sonde te bestry en om die verkeerde in homself te wysig.

Die skool is nie net 'n hulpmiddel vir die kind om in die samelewing aan te pas nie. Dit is 'n samelewingsverband wat geroepe is om op eie wyse, met 'n eiesoortige aard en struktuur, die kind terug te bind aan sy Oorsprong, aan God. In 'n Christelike skool heers daar 'n Christelike gesagsbeskouing wat onderlê word deur 'n Christelike antropologie. Gevolglik is die inrigting, gees, dissipline, inhoud, metode, beheer en dies meer in ooreenstemming met die Christelike eis.

Deur onwrikbaar in die aangebore goedheid van die kinderlike natuur te glo, verwerp Neill die sondeval, die erfsonde en die radikale verdorwenheid van die mens. Gevolglik word ook 'n streep getrek deur die herstel van die mens deur die genade en geloof in Jesus Christus. Enige leer wat Christus verwerp, is totaal onaanvaarbaar vir die Skrifgelowige.

Neill se verwerping van boekkennis, boekgeleerdheid en eksamens, asook enige vorm van evaluering of toetsing, kan nie aanvaar word nie. Die skool maak 'n besliste bydrae tot die kind se logies-analistiese ontsluiting (i.c. kennisuitbreiding) en voorbereiding vir 'n eie beroepslewe. Hiervoor is opleiding en opvoeding in die verwerwing van spesifieke kennis-inhoude en vaardighede van kardinale belang. Neill vertoon hier 'n irrasionalistiese trek deurdat hy redelikheid in diens stel van die individu wat in vryheid en outonomie sy lewe orden en rig.

Antropologies gesien, vertrek Neill vanuit 'n oeroptimistiese, humanistiese en romantistiese siening van die mens. Hierdie stellinginname is vir die Christen onaanvaarbaar. Geluk, wat vir Neill die hoogste doel van opvoeding en die lewe uitmaak, is nie te vind in die vervulling van eie behoeftes nie, maar in die gehoorsaamheid aan die wet van God.

Om kinders toe te laat om hulleself te reguleer wat hulle optrede en gedrag aan betref, bring mee dat kinders oorgelaat word aan hulle eie vertolking van wat reg en verkeerd is. Selfregulering word by Neill 'n irrasionalistiese begrip deurdat die norm in die kind self geplaas word (apriories). Hierdie is nie net 'n ontkenning dat opvoeding en onderwys 'n bepaalde rol te speel het in die oordra van waardes en norme nie, maar negeer ook die bestaan van algemeen-geldende en universele norme vir optrede. Neill huldig hier dus 'n subjektivistiese norm vir die waarheid.

Die ongekontroleerde vryheidsgedagte, soos gepropageer deur Neill, het ernstige tekortkominge en bring gevaarlike uitwasse. Neill sien die begin en einddoel van vryheid in die mens. Deur vryheid primêr in die mens te setel, word die mens niks anders as sy eie wetgewer en normbepaler nie. Hierdeur loop Neill die gevaar om in allerlei wanopvattinge, inkonsekwentheid en anomalieë te verval. Op 'n eg irrasionalistiese wyse vier die vryheidsgedagte by Neill hoogty en stel hy volle vertrouwe in die outonomie van die mens.

4.5 Samevatting

In hierdie hoofstuk is daarop gelet in hoe 'n mate A.S. Neill se opvoedingsdenke rasionalistiese, asook irrasionalistiese trekke vertoon. Daar is vasgestel dat Neill se Summer-

hillskool 'n eksemplaar en vergestaltung is van die 20ste eeuse Irrasionalisme. In die volgende hoofstuk word gelet op die bevindings, gevolgtrekkings en aanbevelings wat uit die navorsing vloei.

5. BEVINDINGS, GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

5.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word die navorsing in breë trekke saamgevat deur die aanbieding van die bevindings, die maak van bepaalde gevolgtrekkings op grond van die gestelde bevindings en sekere aanbevelings word gedoen.

5.2 Bevindings

5.2.1 Bevindings op grond van die herkoms en eienskappe van die 20ste eeuse irrasionalistiese denke

- * Reeds by die Ou-Griekse (Sokrates, Plato en Aristoteles) is daar sprake van 'n verabsoluttering ('n vergoddeliking) van die rede (*nous*) van die mens. Waarheid of ware kennis het nie berus op intuïsie of instink nie, maar op die werking, funksies en aktiwiteite van die menslike rede (vgl. 2.2.2.1).
- * By die Vroeë Christendom (Augustinus) is daar gepoog om 'n sintese tussen die Christelike geloof en die dualistiese idealisme van Plato te bewerkstellig. Die gevolg was 'n omvorming van die grondmotief van vorm-materie na dié van natuur-genade. Die geloof en rede (genade en natuur) het gevolglik teenoor mekaar begin staan (vgl. 2.2.2.2).
- * Tydens die Middeleeuse Skolastiek is die natuur-genade dialektiek verder gevoer (Thomas van Aquino) in dié sin dat die terrein van die natuur uitgebrei is ten koste van die terrein van die genade: soos die rede se vermoë toeneem, so neem die noodsaaklikheid van die geloof af (vgl. 2.2.2.3).
- * Met die opkoms van die moderne Humanisme het die outonome mens na vore gekom. Die skeppingsmotief van die Christelike geloof is vervang met die geloof in die skeppende krag van die wetenskaplike denke wat sy vaste grond in die mens as

sodanig vind. Natuur en vryheid (wetenskapsideaal en persoonlikheidsideaal) het gevolglik op dualistiese wyse teenoor mekaar te staan gekom. (vgl. 2.2.2.4).

- * Rondom 1600 het die Rasionalisme as moderne denkrigting sy beslag gekry. Gedurende die rasionalistiese tydperk is die menslike rede as outonoom (Descartes) beskou, dit wil sê as genoegsaam en onfeilbaar as vertrekpunt en bewys vir alles in die werklikheid. (vgl. 2.2.3.1).
- * Die volgende hoofrigtings is binne die Rasionalisme geïdentifiseer: die Vroeë of scientistiese Rasionalisme (teoretiese of wetenskaplike rede); die Praktikalisme (praktiese rede), en die Laat-Rasionalisme (die sintuiglik waarneembare word die norm) (vgl. 2.2.3.2).
- * Die wese van die Rasionalisme behels die volgende:

Die rede word as outonoom gesien; 'n absolute geloof en vertroue in die redelikheid van die mens word gekoester; redelikheid word as inherent goed beskou; die rede is die middel wat die heil na die wêreld moet bring; die wetenskaplike metode bring ewig vasstaande kennis; die rede stel self etiese norme vas; die rede moet op tegniese-wetenskaplike wyse die mens van die bande aan die natuur bevry; die rede verseker die uiteindelijke aanbreek van die utopie, 'n aardse paradys (dit was altans dié verwagting), en die werklikheid vertoon 'n rasonele struktuur (vgl. 2.2.4).
- * Die volgende vorme van Rasionalisme is onderskei: die aprioriese Rasionalisme (gebou op die idee van inherente aangebore kennis) (vgl. 2.2.5.1); empiriese Rasionalisme (sintuiglike waarnemingskennis) (vgl. 2.2.5.2); idealistiese Rasionalisme (redelike vermoë is die voorwaarde vir die ideale mens) (vgl. 2.2.5.3); die positivistiese Rasionalisme (positief-wetenskaplik waarneembare kennis) (vgl. 2.2.5.4); die naturalisties-biologiese Rasionalisme (natuurwetmatige kennis) (vgl. 2.2.5.5); die fenomenologiese Rasionalisme (bewussynsimmanente kennis) (vgl. 2.2.5.6); die intellektualistiese Rasionalisme (suiwer verstandkennis) (vgl. 2.2.5.7).

- * Die ontstaan van die Irrasionalisme kan in die eerste plek teruggevoer word na die redebeskouing van die Rasionalisme wat die rede as mondig en tot enigste regbank vir die waarheid verklaar het. In die tweede plek het daar wantroue ontstaan in die rede wat nie aan die verwagtinge (dit wil sê die soeke na vaste kennis, vryheid, en wetenskaplik-tegnologiese vooruitgang) voldoen het nie. Die mens wat sy vryheid deur middel van die natuurbeheersende rede wou handhaaf verseker, het dit in hierdie proses van toenemende natuurbeheersing verloor (vgl. 2.3.1).
- * Die Irrasionalisme vertoon die volgende kenmerke (vgl. 2.3.2): die rede word steeds erken en aanvaar, maar iets van die verabsoluttering daarvan word wegge-
neem; die rede het slegs betekenis vir 'n bepaalde gebied; daar is volgehoue kritiek op die rede, maar die rede word gehandhaaf; volle vertroue word gestel in die outonomie van die mens, maar die vrye en outonome mens is ten diepste irrasioneel; die mens handel in die konkrete situasie wat nie redelik-begrypbaar is nie; die mens gee sin aan homself en aan die wêreld wat geen sin op sigself het nie (die vrye mens in die kontingente situasie) (vgl. 2.4.2).
- * Die volgende irrasionalistiese strominge is onderskei: die Pragmatisme - denke/kennis word beskou as in diens van die praktyk (vgl. 2.3.3.2); die Eksistensialisme - vrye bestaan van die individu in die hier en nou (i.c. situasie) word verabsoluteer (vgl. 2.2.3.3); die Lewensfilosofie - 'n hervestiging van die *lewe* van die mens as eiesoortige entiteit (vgl. 2.3.3.4); die Taalanalitiese Filosofie - kennis word verkry deur 'n analise van die taal (vgl. 2.3.3.5); die Postmodernisme - strewende na die herkenning van die mens as 'n vrye wese in kontingente situasies (vgl. 2.3.3.6); die Neo-Marxisme - die realisering van 'n nuwe, nie-onderdrukkende maatskaplike ordening wat sal lei tot die verkryging van vryheid en menswaardigheid van die individu (vgl. 2.3.3.7); die Neo-Humanisme - 'n afwysing van die tegnologie en die wetenskap, en 'n bevordering van die emosionele en gevoelsaspekte (vgl. 2.3.3.8), en die New Left - vrymaking/emansipasie van die mens van tegnologiese oorheersing en die verkryging van 'n sosialistiese utopie (vgl. 2.3.3.9).

- * Die volgende eienskappe van die Irrasionalisme is onderskei: 'n beklemtoning van die persoonlikheidsideaal ten koste van die wetenskapsideaal; 'n verabsoluttering van die persoonlike vryheid van die mens; 'n ooptimistiese, romantisistiese siening van die mens; subjektivistiese norme word vir waarheid en kennis gestel; die indeterministiese teoretiese oplossing van die wetsy in die subjeksy; die aanwending van die rede as instrument; groot klem op toegepaste, nuttige en praktiese denke; die individuele en vrye mens in 'n kontingente situasie word beklemtoon (vgl. 2.4.2).

5.2.2 Bevindings op grond van die uiteensetting van Neill se opvoedings- en skoolteorie

- * Neill glo nie in die bestaan van God nie. Hy erken daarom nie die bestaan van oorspronklike sonde nie. Hy is 'n voorstander van die evolusieleer. Hy glo in die aangebore goedheid van die kind. Die doel van die lewe is om geluk te vind. Daar is slegs een middel tot redding vir die mens, naamlik die liefde (vgl. 3.3).
- * Die wese en doel van opvoeding is vir Neill 'n proses van spontane groei van binne uit, sonder dwang en dissipline. Opvoeding behoort 'n voorbereiding vir die lewe te wees. Die kind se geluk staan voorop in die opvoeding. Liefde en goedkeuring is voorvereistes vir goeie opvoeding. Lewenskennis is belangriker as vakkennis (vgl. 3.4.1).
- * Die inhoud en metode van die skool moet aansluit by die lewe self. Selfondersoek is dié belangrikste vorm van eksaminering. Skoolvakke moet bydra tot die geleidelike en natuurlike groei en ontplooiing van die kind (vgl. 3.4.2).
- * Die kind moet vry en natuurlik ontwikkel sonder inmenging van buite. Hy moet sy eie gedrag kan reguleer. Dié benadering gee aanleiding tot selfvertroue en moed om sy eie unieke persoonlikheid te ontwikkel. Persoonlike vryheid veronderstel vrye uitlewing, maar mag nie met 'n ander se vryheid inmeng of daarmee bots nie (vgl. 3.4.3.1).

- * Gesag behoort van binne uit te ontwikkel en lei tot selfdisipline. Die naaste en die gemeenskap behoort in hierdie ontwikkeling in ag geneem te word. Uiterlike gesag lei altyd tot vrees by die kind. Die onderwyser moet die kind se gelyke wees (vgl. 3.4.3.2).
- * Daar bestaan twee soorte dissiplines: 'n uiterlike gesagsdissipline (soos by soldate in die leër) teenoor innerlike selfdisipline. Streng, dissiplinêre opvoeding is strydig met die genot en vryheid van die kind. Hierdie dissiplinering beskadig die kind se karakter noodlottig. Sy vermoëns word daardeur gekortwiek (vgl. 3.4.3.3).
- * Straf, veral lyfstraf, behoort totaal afgeskaf te word. Ander individue het ook regte in die gemeenskap. Oortredings deur die kind lei tot verwerping deur die gemeenskap. Geen straf kan met regverdigheid opgelê word nie. Die kind kan selfdisipline toepas deur die gevolge van sy slegte daade te ervaar (vgl. 3.4.3.4).
- * Die kindernatuur is hoog geag deur Neill. Inmenging van buite kan die kind se natuurlike ontwikkeling kniehalter. Die kind word gebore met die natuurlike drang om goed te wees, en om geluk te soek. Dit is die taak van die opvoeder om die kind gelukkig te maak. Die kind moet toegelaat word om sy verbeelding uit te leef, veral deur middel van skeppende akitiwiteite (vgl. 3.4.4).
- * Die onderwyser behoort die aanleg en vermoë van die kind te ontwikkel. Die skool moet ingestel wees op die geluk van die kind. Onderwysers is slegs gidse wat geraadpleeg moet word as dit nodig is. Die onderwyser is nie 'n gesagshandhawer nie, en mag nooit moraliseer nie. Geen gehoorsaamheid behoort van die kind vereis te word nie (vgl. 3.4.5).
- * Neill het die Summerhillskool gestig met die uitsluitlike doel om die kindernatuur te bestudeer. Volgens hom moet die skool by die kind aanpas, en nie die kind by die skool nie. Enige persoon met 'n geloof in die oorspronklike goedheid van die kind kan 'n suksesvolle skool tot stand bring. Die Summerhillskool is 'n skool waarin die meeste vryheid bestaan. Waarneming en bystand is die enigste twee

forme van betrokkenheid by die kind in die skoolopset. Neill het van sogenaamde "private lessons" of informele gesprekke gebruik gemaak in sy kommunikasie met die kinders (vgl. 3.5).

- * Skole soortgelyk aan Summerhill is gedurende die sestiger jare met groot sukses in Engeland, Amerika en Japan gestig. Neill was selfs in Suid-Afrika om die moontlikheid van 'n Summerhillskool hier te ondersoek (vgl. 3.5.6).
- * Die Summerhillskool bestaan vandag nog en staan onder die bestuur van Neill se dogter me. Zoë Redhead (vgl. 3.5).

5.2.3 Bevindings op grond van A.S. Neill se Summerhillskool as uitvloeisel van die 20ste eeuse Irrasionalisme

- * Neill is duidelik 'n 20ste eeuse irrasionalistiese opvoedingsdenker (vgl. 4.2). Daar is egter ook besliste trekke van rasionalistiese kenmerke in sy denke te bespeur (vgl. 4.3). Hierdie bevinding word soos volg gesubstansieer:
- * Die eerste irrasionalistiese eienskap wat by Neill onderskei kan word, is dat die vryheidsgedagte hoogty vier in sy opvoedingsdenke (vgl. 4.2.1). Tweedens word die persoonlikheidsideaal deur hom oorbeklemtoon (vgl. 4.2.2). In die derde plek is daar by hom volle vertroue in die outonomie van die mens (vgl. 4.2.3). Vierdens word die wetsy van die skool se opvoedende onderwys indeterministies opgelos in die subjeksy (vgl. 4.2.4). In die vyfde plek is daar by hom 'n oorbeklemtoning van die nie-analitiese aspekte van menswees (vgl. 4.2.5). In die sesde plek word die rede deur hom hoofsaaklik aangewend as 'n instrument, naamlik om vryheid en outonomie mee te konstrueer - die rede staan in diens van menslike vryheid (vgl. 4.2.6). In die sewende plek word die klem geplaas op nuttige en praktiese denke (vgl. 4.2.7). In die agtste plek bevind die mens hom volgens Neill voortdurend in 'n kontingente situasie (vgl. 4.2.8). In die negende plek handhaaf Neill 'n subjektivistiese norm vir waarheid (vgl. 4.2.9), en in die laaste instansie huldig Neill 'n romantisistiese siening van die kind (vgl. 4.2.10).

- * Die rasionalistiese eienskappe wat ook kenmerkend is van Neill se opvoedingsdenke sluit trekke in van die aprioriese, idealistiese, naturalisties-biologiese en die intellektualistiese Rasionalisme (vgl. 4.3).
- * In die opvoedingsdenke van Neill kan die volgende aspekte as positief beskou word: sy erkenning van die besondere vermoëns en belangstellings van die kind (kindernatuur); naasteliefde; dat die kind keusemoontlikhede het wat hy moet kan benut; sy afwysing van rigiede, outoritêre en negatiewe opvoeding; 'n belangrike rol wat die skool kan speel deurdat dit kindgesentreerd moet wees; die werklikheid as 'n gebroke realiteit; straf wat met groot omsigtigheid hanteer moet word; die onderwyser wat hom moet toespits op die skep van 'n positiewe klas- en skoolmilieu; en die kind wat toegelaat moet word om eie verantwoordelikheid vir sy optrede te neem (vgl. 4.4.2).
- * Neill se opvoedingsdenke vertoon ook bepaalde aspekte waaroor daar bedenkinge bestaan. Hierdie aspekte sluit in: die erkenning van die ongebonde ontplooiing van die kind; die biologies-naturalistiese aanpassing en ontwikkeling van die kind; die skool wat slegs 'n hulpmiddel tot aanpassing is; sy onwrikbare geloof in die aangebore goedheid van die kind; sy afwysing van boekgeleerdheid en eksamens; sy ooroptimistiese, humanistiese en utopiese siening van die mens; sy beskouing dat die kind aan homself oorgelaat kan word (selfregulering); sy beskouing wat daartoe lei dat die ongekontroleerde vryheidsgedagte uitloop op die mens as sy eie wetgewer en normbepaler (vgl. 4.4.3).
- * As 20ste eeuse irrasionalis is Neill vasgevang in die dualisme van die vryheidsideaal en die wetenskapsideaal. Hierdie dualistiese benadering tot opvoeding moet noodwendig uitloop op teenstrydighede, inkonsekwentheid, spanninge en anomalieë in sy denke (vgl. 4.4.4).

5.3 Gevolgtrekkings

Sedert die vroegste tye het die rede in die sentrum van die mens se belangstelling gestaan.

Die aksent op die status en plek van die rede het egter voortdurend 'n wisseling getoon. Waar die rede by die Ou-Griekse vergoddelik is, het daar by die Vroeë Christendom 'n aanpassing van die grondmotief plaasgevind van vorm-materie na natuur-genade. Tydens die Middeleeue is die terrein van die natuur (rede) uitgebrei ten koste van die terrein van genade (geloof). Met die aanbreek van die moderne Humanisme het die klem verskuif na natuur (rede) en vryheid. Dit het 'n fase ingelei waar die wetenskapsideaal (rede) en die persoonlikheidsideaal (vryheid) afwisselend beklemtoon is.

Uit 'n ontleding van die soorte Rasionalisme het die wesenlike eienskappe van Rasionalisme (outonomie van die rede en die absolute geloof en vertroue in die redelikheid van die mens) telkens na vore gekom. Die irrasionalistiese denke het ontstaan as reaksie op die Rasionalisme; die rasionalistiese verheffing van die rede as enigste norm vir waarheid is daardeur bevraagteken. Hierdie wantroue in die rede, wat nie aan die verwagtinge voldoen het nie, het daartoe aanleiding gegee dat die werklikheid op 'n irrasionalistiese wyse vertolk is. Uit 'n ontleding van die verskillende soorte Irrasionalisme (byvoorbeeld die Pragmatisme, Eksistensialisme, Neo-Humanisme, en dies meer) kan die gevolgtrekking gemaak word dat die rede volgens irrasionalistiese denkers moet terugstaan vir die optimale realisering van die vrye en outonome mens.

Neill is 'n apostatiese opvoedingsdenker. Derhalwe kan hy nie anders as om die doel van opvoeding op 'n immanente en horisontalistiese wyse te sien nie. Die konsekwente uitlewing van sy lewenshouding moet noodwendig uitloop op 'n uitlewering van die mens aan homself. Die verwagtinge wat aan die onderwyser in die Summerhillskool gestel word, grens aan die bo-menslike. 'n Eensydige klem op net die geluk en welsyn van die kind noep die onderwyser om afstand te doen van sy gesagsposisie en as't ware op die agtergrond te verdwyn. Die onvoorwaardelike geloof by Neill in die goedheid van die kind kan grondig bevraagteken word. Die mens is per slot van rekening 'n sondige wese wat deur opvoeding en onderwys begelei moet word om sy eie gebrokenheid te besef. Hierin het die skool en onderwyser 'n belangrike rol te speel. Die feit dat Neill se Summerhillskool steeds bestaan, en dat daar verskeie skole is wat op hierdie beginsel opereer, bevestig die trefkrag en dinamiese aard van die irrasionalistiese opvoedingsdenke in die 20ste eeu.

Neill slaag daarin om te wys op die belangrikheid van die unieke aard van die kind. Sy klem op die kindernatuur het besliste implikasies vir die soort onderwys wat aan die kind gegee behoort te word. Indien die vryheid van die mens (kind) onvoorwaardelik erken en bevorder word, word die gevaar geloop om in allerlei verabsoluterings te verval. So kan 'n mens slagoffer word van hedonisme, anargisme, rewolusie en narcisisme. Irrasionalisme moet noodwendig lei tot verontmensliking. Die eenheidsdenke wat deur die skepping-sondeval-verlossingsmotief veronderstel word, bied 'n uitweg uit die verstrikking van die irrasionalistiese denke. Kenmerkend van hierdie oplossing is die afwesigheid van teenstrydighede en anomalieë daarin.

5.4 Algemene gevolgtrekking

Daar is in die doel van hierdie navorsing geslaag, aangesien tot die algemene gevolgtrekking gekom kan word dat A.S. Neill 'n eksponent van die 20ste eeuse Irrasionalisme is (vgl. 1.4.1 tot 1.4.3). Hierdie gevolgtrekking word gebaseer op grond van die feit dat Neill se skool die kenmerkendste eienskappe van die Irrasionalisme openbaar.

5.5 Aanbevelings

Die volgende aanbevelings word gemaak op grond van die voorgaande bevindings en gevolgtrekkings:

Die bepaling van die opvoedingsfilosofiese raamwerk van die skool behoort met groot omsigtigheid hanteer te word. Indien nie noukeurig hierop gelet word nie, kan dit lei tot beide teoretiese en praktiese inkonsekwentheid in die filosofiese bestuur en bedryf van die skool. Daar behoort in die skoolopset wel aandag gegee te word aan 'n mate van vryheid vir leerlinge, sodat hulle binne 'n bepaalde raamwerk keuses kan uitoefen. Daar kan egter nie sprake wees van volslae outonome vryheid soos wat Neill in sy skool toegelaat het nie.

Verder behoort die skool 'n gebalanseerde siening te handhaaf oor die outonome posisie van die leerling, aangesien die nodige normatiewe leiding aan die leerlinge verskaf moet word. Balans moet egter ook gehandhaaf word tussen die wetsy en die subjeksy van die geskape werklikheid, sodat geen aspek van menswees oorbeklemtoon word nie.

Die rede behoort as integrale deel van die mens se persoonlikheid gesien te word en nie net as instrument vir die verkryging van menslike vryheid nie. Ook moet daar 'n balans wees tussen nuttige en praktiese denke. In die skoolsituasie behoort objektiewe norme, verkieslik skriftuurlike norme, vir waarheid te geld. Alles wat nuttig en prakties is, is nie noodwendig goed nie en alles wat goed is, is nie noodwendig nuttig en prakties in die skool nie. 'n Gebalanseerde skool is 'n beginselvaste skool.

Daar moet verder 'n objektiewe en realistiese siening van die kind wees - nie 'n geromantiseerde siening waarin die inherente goedheid van die kind tot oeroptimistiese vlakke verhef word nie. In verband met die enkele rasionalistiese trekke wat kenmerkend van Neill se opvoedingsdenke is, kan aanbeveel word dat die skool 'n gebalanseerde siening van kennis en oordrag moet hê. Daar moenie van die standpunt uitgegaan word dat die kind kennis apriories besit nie.

Die rede behoort ten dienste van die mens se roeping gestel te word en nie slegs vir 'n sekondêre doel aangewend te word nie. Opvoedende onderwys het nie die vrye mens in 'n kontingente situasie ten doel nie, maar die vorming en toerusting van die mens in 'n gegewe situasie binne die raamwerk van sy/haar geroepenheid. In alles wat die mens doen, ook in die opvoedingsituasie, behoort hy/sy sy/haar roeping of opdrag volgens beginsels en norme uit te leef.

Omdat dit duidelik blyk dat 'n skool wat op 'n irrasionalistiese wyse bedryf en bestuur word, ernstige tekortkominge vertoon, word aanbeveel dat 'n skool bedryf moet word op suiwer skriftuurlike grondslae. Dit sluit in 'n siening van die werklikheid (i.c. opvoedende onderwys), die mens (i.c. die onderwyser en leerling), kennis (i.c. onderrig-leer, kennisverkryging) sowel as behorensiese (i.c. norme vir opvoedende onderwys).

5.6 Aanbevelings vir verdere navorsing

Hierdie navorsing het laat blyk dat die Irrasionalisme, soos verteenwoordig deur A.S. Neill, 'n belangrike stroming in die 20ste eeuse opvoedingsdenke is. Navorsing oor die volgende temas kan meehelp tot die verkryging van 'n beter begrip van die invloed wat die Irrasionalisme op die opvoedingsteorie van ons tyd uitoefen:

- * Die redes vir die voortbestaan van die Summerhillskool in die huidige tegnisiestiese en kapitalistiese tydsgewrig.
- * 'n Vergelyking tussen die oorspronklike Summerhillskool en die ander skole wat op die Summerhill-konsep geskoei is.
- * 'n Ontleding van verskillende vorme van die Irrasionalisme (waaronder Neo-Humanisme, Postmodernisme, Neo-Marxisme, en dies meer), en die wyses waarop hierdie strominge hulle in die opvoedingsdenke wat in skole gangbaar is, laat geld.

5.7 Slot

Uit die navorsing het dit aan die lig gekom dat die Irrasionalisme 'n diepgaande invloed op die 20ste eeuse opvoedings- en onderwysdenke uitoefen. A.S. Neill en sy Summerhillskool kon nie dié diepgaande invloed van die irrasionalisme ontkom nie; dit bring mee dat sy skool beskou kan word as 'n tipiese vergestaltung van die 20ste eeuse irrasionalistiese opvoedkundige denke.

Vanuit filosofiese oogpunt bekyk, is dit duidelik dat geen skool ooit as net bloot 'n skool beskou kan word nie, maar dat dit 'n handeling verteenwoordig van 'n hele karakterkompleks en van die heersende tydsges - in hierdie geval die heersende irrasionalistiese tydsges.

BIBLIOGRAFIE

ARONOWITZ, S. & GIROUX, H. 1991. Postmodern education: politics, culture and social criticism. Minneapolis : University of Minnesota Press.

BARNARD, S.S. 1980. Inleiding tot die historiese opvoedkunde as wetenskap. Durban : Butterworth.

BARRETT, R. 1981. Freedom, license and A S Neill. Oxford review of education, 7(2) : 157-164.

BEST, S. & KNELLER, D. 1991. Postmodern theory: critical interrogations. London : Macmillan.

BLISHEN, E., ed. 1969. Blond's Encyclopedia of Education. London : Blond Educational.

BRIL, K.A. 1986. Westerse denkstructuren. Amsterdam : Vrije Universiteit Uitgeverij (Proefskrif - D.Phil.)

BRODERICK, W.E. 1974. A tribute to A S Neill. Phi delta kappan, 55(10) : 685-687. June.

BRYDGES, S. 1995. Inligting ontvang via Internet op 5 Oktober.

BUHR, M & IRRILITZ, G. 1968. Der Anspruch der Vernunft. Berlin : Pahl Rugenstein.

CARR, D. 1984. Moral philosophy and psychology in progressive and traditional educational thought. Journal of philosophy of education, 18(1) : 41-53.

COETZEE, J.C. 1943. Inleiding tot die historiese opvoedkunde. Johannesburg : Perskor Boekdrukkery.

COETZEE, J.C. 1977. Inleiding tot die historiese opvoedkunde. Durban : Butterworth.

- CROALL, J. 1983(a). Neill of Summerhill. The permanent rebel. London : Routledge & Kegan. 436 p.
- CROALL, J. 1983(b). All of the best, Neill: letters from Summerhill. London : Deutsch.
- CRONJÉ, C.P. 1989. Selfaktualisering en skoolstruktuur volgens sekere onderwyshumaniste in die VSA. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - D.Ed.).
- DARLING, J. 1983. Is play serious? Journal of philosophy of education, 17(1) : 103-109.
- DE BRUYN, D.J. 1986. Enkele filosofiese bydraes oor die vraagstuk van rasionaliteit in reformatoriese kring. Potchefstroom : PU vir CHO. (Skripsie - M.A.)
- DE VLEESCHAUWER, H.J. s.d. Geskiedenis van die wysbegeerte in die Weste. Band I. Die wysbegeerte van die klassieke oudheid. Elsieviersrivier : Nasou.
- DE VOS, H. 1966. Inleiding tot de wijsbegeerte. Nijkerk : Callenbach.
- DE VRIES, C., BASSON, A.J. & STEYN, J.C. 1982. Drie pedagogiese perspektiewe. Durban : Butterworth.
- DE WET, J.J. red. 1981. Navorsingsmetodes in die opvoedkunde. Durban : Butterworth.
- DELFGAAUW, B. 1976. De wijsbegeerte van die 20e eeuw. Baarn : Wereldvenster.
- DOOYEWEERD, H. 1963. Vernieuwing en bezinning om het reformatorisch grondmotief. Zutphen : Van den Brink.
- DOOYEWEERD, H. 1969. A new critique of theoretical thought, vol. I. (Translated by Freeman, D.H. and Young, W.S.) Nutley, N.J. : Presbyterian and Reformed Pub. Co.
- DOOYEWEERD, H. 1959. Vernieuwing en bezinning. Zutphen : Van den Brink.

DURANT, W. 1939. Van Socrates tot Bergson : hoofdfiguren uit de geschiedenis van het denken. Den Haag : Boucher.

FANTINI, M.D. 1985. Alternative structures and forms of education. (In the International encyclopedia of education, I : 254-256.)

GARDINER, P. 1966. Irrationalism. (In Encyclopedia of philosophy, 7 : 69-76.)

GATHORNE-HARDY, J. 1977. The public school phenomenon, London : Hodder and Stoughton.

HART, H.H. 1970. Summerhill: for and against. London : Angus and Robertson.

HEMMINGS, R. 1972. Fifty years of freedom: A study in the development of the ideas of A.S. Neill. London : Allen & Unwin.

HENNING, O.A. 1982. Die spanning tussen die determinisme en indeterminisme by enkele kontemporêre Wes-Duitse opvoedkundige denkers. Bloemfontein : UOVS. (Proefskrif - D. Ed.)

HEYNS, J.A. 1967. Denkers deur die eeue. Kaapstad : Tafelberg.

HOPKINS, R.L. 1976. Freedom and education: the philosophy of Summerhill. Educational theory, 26(2) : 188-213, Spring.

HOWARD, E.R. 1971. Individualized instruction. (In Encyclopedia of education, V : 306.)

JONES, D. 1995 Inligting ontvang via Internet op 28 September.

KEOHANE, M. 1972. A.S. Neill: latter-day Dewey? (In Grambs, J.D. Carr, J.C. & Campbell, E.G., ed. Education in the world. London : Addison-Wesley. p. 395-403.)

- KIM, S.S. 1984. The modern school: Its crisis and its future. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - D.Ed.)
- KLAPWIJK, J. 1971. Orientatie in de nieuwe filosofie. Amsterdam : Paedagogisch Seminarium aan de Vrije Universiteit.
- KLAPWIJK, J., red. 1976. Vrede met de rede? Amsterdam : Van Gorcum.
- LECHTE, J. 1994. Fifty key contemporary thinkers. From structuralism to postmodernity. London : Routledge.
- LEE, F.N. 1969. A Christian introduction to the history of philosophy. New Jersey : Craig Press.
- LOEN, A.E. 1948. Inleiding tot de wijsbegeerte. 'S-Gravenhage : Boekencentrum N.V.
- LUCAS, C.J. 1984. Foundations of education, schooling and the social order. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- MATTHIAS, W. 1979. A memorable day at Summerhill. Teacher, 98(2) : 56-57.
- NEILL, A.S. 1915. A dominie's log. London : H Jenkins.
- NEILL, A.S. 1917. A dominie missed. London : H Jenkins.
- NEILL, A.S. 1920. A dominie in doubt. London : H Jenkins.
- NEILL, A.S. 1929. The problem child. London : Jenkins.
- NEILL, A.S. 1936. Is Scotland educated? London : G Routledge.
- NEILL, A.S. 1937. That dreadful school. London : H Jenkins.

- NEILL, A.S. 1944. Hearts not heads in the school. London : H Jenkins.
- NEILL, A.S. 1953. The free child. London : H Jenkins.
- NEILL, A.S. 1960. A radical approach to child rearing. Harmondsworth : Penguin Books.
- NEILL, A.S. 1967. Talking of Summerhill. London : Victor Gollancz.
- NEILL, A.S. 1982. Summerhill. London : Penguin Books.
- ODENDAL, F.F. et.al. 1988. Handwoordeboek van die Afrikaanse Taal. Johannesburg : Voortrekkerpers.
- PAGE, G.T. & THOMAS, B.J. 1977. International dictionary of education. London : Kogan Page.
- PERRY, L.R. 1967. B. Russel, A.S. Neill, H. Lane. W.H. Kilpatrick. Four progressive educators. New York : Macmillan.
- PINCHIN, C. 1990. Issues in philosophy. London : Macmillan Press Ltd.
- POPENOE, J. 1970. Inside Summerhill. New York City : Hart Publishing Company, Inc.
- POPKIN, R.H. & STROLL, A. 1988. Philosophy made simple. Oxford : Heinemann Professional Publishing.
- RAFFERTY, M. 1973. Summerhill: For and against. London : Angus and Robertson.
- RIEDEMANN, G.J. 1975. Die opvoedingsteorie en -praktyk van A.S. Neill: 'n kritiese studie. Stellenbosch : Universiteit van Stellenbosch. (Skripsie - M.Ed.)

ROOS, S.G. 1979. Geestelike weerbaarheid teen ideologiese terrorisme. Pretoria : NG Kerkboekhandel.

SAHAKIAN, W.S. 1968. History of philosophy. New York : Barnes.

SCHOEMAN, P.G. 1978(a). John Dewey. (In Strauss, D.F.M. red. Kompendium vir studente in die wysbegeerte en die wysgerige pedagogiek. Deel II. Durban : Butterworth.)

SCHOEMAN, P.G. 1978(b). Die onderlinge verhouding tussen die bepalers van die onderwys in perspektief gestel: Huis en kind, skool en onderwyskorps, staat en onderwysowerhede, kerk. (In Bingle, H.J.J. ed. Besinning en verantwoording. Durban : Butterworth 113-128.)

SCHOEMAN, P.G. 1980. Emansipatoriese pedagogiek. Snitte uit teorie en praktyk. Durban : Butterworth.

SCHOEMAN, P.G. 1983. Wysgerige pedagogiek. Pretoria : SACUM.

SCRUTON, R. 1984. A Short history of modern philosophy from Descartes to Wittgenstein. London : Routledge.

SEGEFJORD, B. 1971. Summerhillskool. Baarn: Het Wereldvenster.

SNITZER, H. 1983. A.S. Neill remembered. Educational Leadership, 41(2) : 5.

STEYN, I.N. red. 1982. Opvoeding in tydsperspektief. Potchefstroom : Wesvalia Boekhandel.

STEYN, J. 1989. Die nie-logies-analitiese aspekte van menswees by enkele neo-humanistiese opvoedkundige denkers. Potchefstroom : PU vir CHO. (Verhandeling - M. Ed.)

STRAUSS, D.F.M. 1978. Kompendium vir studente in die wysbegeerte en die wysgerige pedagogiek. Deel I. Durban : Butterworth.

STRAUSS, D.F.M. 1979. Inleiding tot die kosmologie. Bloemfontein : SACUM.

VALENKAMP, M. 1980. Kollegediktaat : Geschiedenis der wijsbegeerte. Amsterdam.

VAN DER LINDE, H.J. 1984. Mensbeskouing en opvoeding: 'n reformatoriese pespektief. Bloemfontein : UOVS. (Proefskrif - D.Ed.)

VAN DER WALT, B.J. 1982. By die bakermat van die westerse denke: grepe uit die Griekse filosofie. Potchefstroom : Pro Rege.

VAN DER WALT, J.L. 1977. Wetenskapsidee en opvoedkunde. Potchefstroom : PU vir CHO (Proefskrif - D.Ed.)

VAN DER WALT, J.L. 1980(a). Die beweerde mislukking van die skool - 'n vraagstuk vir fundamenteel-opvoedkundige besinning. Potchefstroom : PU vir CHO. (Wetenskaplike bydraes van die PU vir CHO. Reeks H: Inougurele redes. Rede nr. 69.)

VAN DER WALT, J.L. 1980(b). Opvoedkunde as lewende wetenskap. Durban : Butterworth.

VAN DER WALT, J.L. 1980(c). Die Neo-Marxisme, opvoeding en onderwys. Fokus, 8(1) : 1235-1237, Maart.

VAN DER WALT, J.L. 1982(a). Die navorsingsmetode van die fundamentele opvoedkunde. Koers, 47(1) : 28-44.

VAN DER WALT, J.L. & DEKKER, E.I. 1982(b). Fundamentele opvoedkunde vir onderwysstudente. Silverton : Promedia-Publikasies.

- VAN DER WALT, J.L. 1983(a). Enkele irrasionalistiese strominge in die fundamentele opvoedkunde. Potchefstroom : PU vir CHO, Departement Wetenskapsleer.
- VAN DER WALT, J.L., DEKKER, E. & VAN DER WALT, I.D. 1983(b). Die opvoedingsgebeure: 'n skriftuurlike perspektief. Potchefstroom : PU vir CHO.
- VAN DER WALT, J.L. 1985. Wetenskaplike teksstudie. Potchefstroom : Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.
- VAN DER WALT, J.L. 1986. Die opvoedingsfilosofiese betekenis van John Locke in Brittanje en Europa in die 18de eeu. Potchefstroom : PU vir CHO. (Proefskrif - D.Phil.)
- VAN DER WALT, J.L. & POSTMA, W. 1987. Strominge in die Opvoedingsteorie 2. Hillcrest : Owen Burgess Uitgewers.
- VAN DER WALT, J.L. 1989. Postmoderne pedagogiek. South African journal of education (1989) 9:1, p. 188-195, Feb.
- VAN DER WALT, J.L. 1992. Fundamentele opvoedkunde en die ontisiteit van opvoeding. Pretoria : RGN Uitgewers.
- VAN RENSBURG, C.J.J., LANDMAN, W.A. & BODENSTEIN, H.C.A. 1994. Basiese begrippe in die opvoedkunde. Doornfontein : Perskor Boekdrukkers.
- VAN WYK, J.H. 1979. Strominge in die opvoedingsteorie. Durban : Butterworth.
- VENTER, E.A. 1968. Die ontwikkeling van die Westerse denke. Bloemfontein : SACUM.
- VENTER E.A. 1972. Wysgerige Temas. Bloemfontein : SACUM.
- VOLLENHOVEN, D.H.T. 1956. Kort overzicht van de Geschiedenis der Wisjbegeerte. Amsterdam : Uitgeverij Theja.

WATERINK, J. 1959. Jean Jacques Rousseau. (In Wever, T. ed. Baanbrekers van het Humanisme. Franeker : Christelijk-Nationale Bibliotheek.)

WILDS, E.H. & LOTTICH, R.V. 1970. The foundations of modern education. New York : Holt, Rinehart Winston.

WILLIAMS, B. 1966. Rationalism. (In Encyclopedia of Philosophy, 7 : 69-72.)

WYNNE, EDWARD A. 1985. Philosophy: how does it affect school management? How can we ensure a good philosophy? NASSP Bulletin, 69(483).

ZUIDEMA, S.U. 1969. Karakter van de moderne existentie filosofie. Reunisten.