

H O O F S T U K T W E E

PRESISERING VAN BEGRIPPE EN BEPLANNING

VAN DIE SKEMA VAN ONDERSOEK

A. Verband tussen opvoeding en huidige omstandighede.

Die opvoeding is om verskeie redes ten nouste met die huidige krisissomstandighede gemoeid.

(1) Die samelewing is deels 'n produk van die opvoeding.

Dit kan aanvaar word dat opvoedingsgebreke medeverantwoordelik is vir misstande in die moderne samelewing. Vanselfsprekend is die opvoeding maar deels verantwoordelik, aangesien daar talle ander kragte ook in die samelewing aan die werk is, maar gebreke wat tans in die kultuur aan die lig tree, kan op gebrekkige opvoedingsbeginsels of -metodes dui en die opvoeder moet derhalwe daarvan kennis neem, sulke gebreke tot hulle oorsprong terugspoor en indien moontlik regstel.

(2) Omstandighede het opvoedingswaarde vir die hede.

Die milieu is een van die magtigste vormende faktore, juis omdat dit so ongemerk werk. Die versplinterende uitwerking wat huidige omstandighede op die kind se persoonlikheidswording het, kan nie gemeet word nie, maar die sielkundige studie en behandeling van kinders met persoonlike en leermoeilikhede gee by benadering 'n blik op die ontredding wat dit bring. Die opvoeder sal in die uitvoering van sy taak rekening moet hou met die negatiewe in die huidige samelewing sodat hy dit so ver moontlik kan neutraliseer en hy sal andersins die positiewe elemente wat dit bevat, aktief in die opvoedingsproses inskakel om sodoende die pedagogiese leefbaarheid van die kind se wêreld te bevorder.

(3) Die milieu bied toekomsbeelde wat komende toestande sal help bepaal.

Die omgewing en tydsomstandighede beïnvloed die kind nie slegs vir die hede nie, maar ook vir die toekoms.¹⁾ As sy tyd slegs of veral negatiewe toekomsbeelde bied, is dit die opvoeder se plig om daarnaas en daarteenoor besielende, positiewe toekomsbeelde te stel. As sy eie tyd 'n volslae gebrek aan versterkbare toekomsbeelde toon, sal die opvoeder moet terugryp na 'n tyd wat

1) Vgl. Polak: De toekomst is verleden tijd I, p. xii.

wel positiewe beelde gebied het en hy sal metodes moet bedink om daardie beelde ook in die huidige te laat herleef en na die toekoms te projekteer.

'n Tydperk wat besonder ryk was aan positiewe toekomsbeelde is die ontstaansjare van die Christendom.

B. Presisering van begrippe.

(1) Die resenteheid van die opvoedkunde as outonome wetenskap.

Opvoeding is so oud soos die mensheid self, maar opvoedkunde is as selfstandige wetenskap van betreklik resente datum.

Sedert arbeidsverdeling dit noodsaaklik gemaak het om 'n deel van die kind se opvoeding aan persone of instellinge buite die gesin toe te vertrou ¹⁾, het die opvoeder wat met dié gespesialiseerde taak belas was, oor sy opdrag nagedink en in sommige gevalle ook daaroor geskryf. ²⁾ Die wortels van die opvoedkunde gaan daarmee baie ver terug.

Tussen religie, etiek en gevolglik opvoeding bestaan vandag 'n onverbreekbare band. Dit was egter nie altyd die geval nie. ³⁾ Selfs by die Grieke was daar nog weinig verband tussen godsdiens en etiek, en die Hebreërs was een van die eerste volkere wat religie en moraal met mekaar verbind het. ⁴⁾

Nadat die band tussen religie en etiek eers gelê is en die godsbeskouing dus ook vir die mensbeskouing bepalend geword het, was opvoeding en religie egter onafskeibaar. Uit die religie het naamlik 'n bepaalde antropologie voortgevloei en die opvoeding is ingeskakel om dié mensideaal te verwerklik. ⁵⁾ Hierdie innige verband

1) Vgl. Coetzee, J.C.: Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde, 375.

2) Du Plessis, P.J.: Pedagogiek as wetenskap en sy sosiaal-pedagogiese taak teenoor onderwysvernuwing, p. 22.

3) Castle, E.B.: Ancient education and today, p. 155. Vgl. Vriezen: Hoofdpijnen der theologie van het Oude Testament, p. 327.

4) Castle: Loc. cit.

5) Hier verskil skrywer van Coetzee se bewering: "Kerk en skool is twee selfstandige instellinge wat inderdaad geen oorspronklike, onmiddellike verband het nie." (Coetzee: Loc. cit.) In die tyd van die instelling wat as die Kerk bekend staan, was daar reeds die nouste band tussen godsdiens en onderwys. Dit moet egter dadelik hier bygevoeg word dat hierdie geïsoleerde aanhaling nie 'n ware beeld gee van Coetzee se opvattinge nie aangesien hy sy denkbeelde oor die opvoeding juis op 'n religieuse grondslag bou. (Vgl. Op. cit., p. 145-146). Die betrokke uitspraak word nietemin doelbewus aangehaal om te toon dat daar selfs by eminente opvoedkundiges nog 'n belangrike mate van onsekerheid oor begrippe voorkom. As jong wetenskap is die opvoedkunde nog op soek na vaste begrippe en na sy grense.

tussen religie en opvoeding tree ook vandag duidelik aan die lig: namate die religie verval, raak die opvoeding verward, onseker en rigtingloos. Die religie, of anders die filosofie, gee 'n beeld van die goeie (die etiese) en die opvoeding streef daarna om dit te verwerklik.

Die verband wat reeds eeue voor die begin van die Christelike jaartelling tussen religie, etiek en opvoeding bestaan het, blyk onder meer uit die rol wat die sinagoge in die Israelitiese samelewing gespeel het en uit dié van die vroeë Christelike kerkskole. Die verband tussen religie en opvoeding word tewens geïllustreer deur die feit dat omstreeks die jaar 3,000 v.C. die Akkadiese woord vir 'n som uitwerk dieselfde was as vir die uitvoering van 'n rituele handeling. ¹⁾ Eeuelank was die opvoeding die middel waardeur religieus-etiese oortuigings by die kind en die jongmens tuisgebring is.

Die opvoedkundige gedagtes van dié tyd was in wese slegs resepte om teologiese en filosofiese doelstellinge in die praktyk te laat geld. ²⁾ Eeuelank het die opvoedkunde geen outonome posisie naas etiek en teologie of filosofie ingeneem nie, maar was dit slegs gemoeid met die oordrag van opvattinge wat deur hierdie wetenskappe daargestel is. Vanselfsprekend het dit geïmpliseer dat daar geen selfstandige wetenskap opvoedkunde kon ontstaan nie. Selfs die diepsinnigste gedagtes van beroemde opvoeders soos Plato, Quintilianus, Augustinus en Comenius kan streng gesproke nie as wetenskaplik-opvoedkundig beskou word nie aangesien dit slegs die toepassing van die beginsels van ander wetenskappe gegeld het.

Vanuit Christelike oogpunt beskou, was die groot voordeel van die diensbaarheid van die opvoeding aan die Christelike moraal en teologie daarin geleë dat die pedagogiese leermeninge daardeur teen ernstige teoretiese ontspronge gevrywaar is. Die nadeel was egter dat die ware karakteristiek van die opvoeding weens gebrek aan wetenskaplike pedagogiese besinning verwaarloos is. ³⁾

Eers in die 20^{ste} eeu kon opvoedkunde 'n outonome wetenskap word. ⁴⁾ In die begin van die jongste eeu val die pogings om die moraal onafhanklik van die godsdiens te fundeer. Die teorie van die outonome moraal is vrywel oombliklik op die opvoedingsleer oorgedra ⁵⁾, en hierdie sekula-

1) Childe: What happened in history, p. 144.

2) Vgl. Perquin: Pedagogiek, p. 7-8.

3) Ibid., p. 10.

4) Coetzee: Inleiding tot die alg. teoretiese opvoedkunde, p. 26.

5) Perquin: Op. cit., p. 9.

risasie van die opvoeding het daartoe meegewerk dat opvoedkunde tot 'n selfstandige wetenskap uitgebou kon word: dit was nou nie meer aan teologie onderhorig nie. Die opvoedkunde se belangstellingsveld verskuif naamlik van teologie na antropologie.

"Im 20. Jahrhundert neu einsetzendes Denken, phänomenologisch der Methode und anthropologisch seiner Richtung nach, gibt dem Erziehungswissenschaftler Möglichkeiten, einen neuen Versuch zu wagen, gibt ihm nicht nur Werkzeuge in die Hand, sondern stellt ihm auch eine grundlegende Problematik zur Verfügung, die ihn - bereichert mit der Denkarbeit zweier Jahrhunderte - an die historische Stelle zurückführt, wo das Denken über das Kind sich zum ersten Male als Grundproblem anmeldete." ¹⁾ Eers met die opkoms van die pedosentriese beskouing kon opvoedkunde werklik 'n outonome wetenskap word in plaas van blote besinning oor die skoolpraktyk. ²⁾

Die langdurige stryd om pedagogiek as outonome wetenskap erken te kry, het in sommige opsigte miskien aanleiding gegee tot oorbeklemtoning van die wetenskaplikheid van die opvoedkunde, en dit het soms 'n jaloerse ontkenning van direkte bande met die teologie en filosofie meegebring. So skryf Oberholzer, een van die Suid-Afrikaanse baanbrekers vir die wetenskaplikheid van die opvoedkunde: "(Dit) kan gesê word dat die opvoedkunde as wetenskap ook wete ter wille van wete beoog. Vir die pedagogieker maak dit nie saak of daar iets gebeur, of watter werklikheid deur keuse en beslissing gerealiseer word nie. Hy ondersoek die opvoedingsfenomeen in al sy fasette en skenk aandag aan al die vraagstukke. Verder ondersoek hy die bestaande beskouinge oor opvoedingsvraagstukke en hy doen dit waarderingsvry ... Indien sy beskouinge by opvoeders van beroep aanklank mag vind, staan dit hulle vry om daarvan gebruik te maak. En indien deur toepassing van bepaalde denkkeelde, metodes of tegnieke sinvolle mensbehandeling kan gedy, mag dit hom dankbaar stem. Self skrywe hy sy insigte en oortuiginge nie voor nie, want die oomblik dat dit gebeur, word hy ontrou aan die idee van die wetenskap, dan indoktrineer en moraliseer hy, en proklameer hy die waarheid." ³⁾

So 'n kunsmatige en angsvallige vermyding van die praktiese toepassing van gevonde oortuigings ter wille van die ideaal van koele wetenskaplikheid is in die opvoeding en in die opvoedkunde seker nie houdbaar nie. Dit veronderstel 'n selfstandigheid en onaandoenlikheid van die

1) Langeveld, M.J.: Studien zur Anthropologie des Kindes, p. 1.

2) Vgl. Perquin, N.: Op zoek naar een pedagogisch denken, p. 14.

3) Oberholzer: Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde, p. 61-62.

intellek wat nie werklik bestaan nie en wat miskien herlei moet word na 'n sciëntistiese behepthed met objektiwiteit en suiwer-wetenskaplikheid. Daar is immers nie so iets soos kennis wat los staan van die kenner nie: die mens ken nie net met sy rede nie, maar in sy totaliteit ¹⁾; hy is as kenner nie net toeskouer nie maar altyd medespeler in die skouspel van die lewe.

Hierdie oordrewe aandrang op objektiwiteit is moontlik 'n res uit die tyd toe opvoedkunde sy aanspraak op wetenskaplikheid ontsê is en dus in selfbehoud geen sweem van subjektiwiteit kon gedoog nie. Wie in die opvoedkunde belang stel, doen dit egter op grond van sy belangstelling in die kind en sy groei tot volwasse waardewese. Daarmee is hy steeds met waardes gemoeid en kan hy nie afsydig staan van die gevolge van sy besinning nie. Die skeiding tussen kennende en waarderende bewussyn wat hier geëis word, is nie houdbaar nie. "De waarnemer bringt zichzelf in het geding, eenvoudig doordat, zoals Einstein het zo goed heeft uitgedrukt, er geen 'geprivilegieerde posities' bestaan waaruit waarneming gedaan kunnen worden." ²⁾

Slegs die uiterlike van die opvoedingsverskynsel kan objektief-wetenskaplik geken word, maar dan word die wesenlike daarvan misgekyk, naamlik die waarde-verwerklikende komponent. Opvoedkunde het meer met filosofie as met natuurwetenskap in gemeen. Wat die filosofie betref, gaan "van iemands persoonlik doorleefde existentie een zoeken uit, het onderzoek naar het zijn en de zin ervan ... De wetenschap daarentegen gaat van menselijk bewustzijn uit en richt zich altijd op voorwerpen. Voor de wetenschap blijft het ware existentiële zijn steeds een gesloten boek. De filosofie komt niet als de wetenschap tot een algemeen-geldig weten, dat in systemen kan worden uitgedrukt. Haar doel is alleen om tot klaarheid te komen over zichzelf, tot zekerheid omtrent zichzelf als existentie." ³⁾

Om as objektiewe wetenskap te kwalifiseer, is dit gebiedend dat die opvoedkunde hom wend tot die studie van die opvoedingsfenomeen, wat intellektueel kenbaar is. Maar die opvoedkunde behels veel méér as die intellektueel-kenbare: dit is veral gemoeid met die normatiewe wat aanleiding gee tot die ontstaan van die fenomeen, wat hom tot die diepste kern en misterie van die mens se persoonlikheid rig en wat dus by implikasie nie- of bo-wetenskaplik is. Die opvoedkunde as kennis van

1) Vgl. Luijpen: Existentiële fenomenologie, p. 35.

2) Murphy: De geestelijke evolutie van de mens, p. 304.

3) Spier: Calvinisme en Existentie-philosophie, p. 27.

die opvoeding mag nie tot 'n serebrale, analitiese wete van die uiterlike kenmerke van die verskynsel gereduseer word nie. Dan sou dit hom skuldig maak aan sciëntistiese verenging wat daarin bestaan dat dit één bepaalde instelling van die kennende subjek as die enigste moontlike instelling beskou. ¹⁾

As die opvoedkunde hom tot die logies-kenbare beperk, kan hy wel die uiterlike van die opvoedingsverskynsel in besonderhede ken, maar die sin-gewende kern is nie logies-kenbaar nie, ook nie met die fenomenologiese wesenskou nie. ²⁾ Opvoeding is 'n doelgerigte handeling; dit impliseer dat die doel buite homself lê en dus nooit uit 'n ontleding van die fenomeen alleen begryp kan word nie. En sonder om die doel te ken, kan die verskynsel nie deurgrond word nie. Daarmee beklee die opvoedkunde 'n besondere plek tussen die wetenskappe en die gevaar bestaan dat dit in 'n drang tot wetenskaplik-verantwoordbaarheid homself kan onderwaardeer deur hom tot die redelik-kenbare te beperk.

Oberholzer wys trouens self daarop dat die opvoedkunde, hoewel dit volgens hom bloot kennend kan staan, dit nie mag doen nie. "Vir die wetenskap is die wêreld waarin niks gebeur nie, net so goed as een waarin al ons ideale verwesenlik word. Vir die opvoeding is dit essensieel anders: dit is gebiedend dat daar iets sal gebeur. En wat moet gebeur, is dat doelvoorstellinge, indien nie verwesenlikbaar nie, dan minstens bestrewe sal word. Watter ideale bestrewe moet word ... val buitekant die bepalingsbevoegdheid van die pedagogiek as wetenskap." ³⁾ Oberholzer handhaaf hiermee 'n besliste skeiding tussen opvoedkunde en opvoeding wat kunsmatig vertoon. Die daad wat opvoeding is, is sinloos sonder 'n begrip van die ideaal wat tot die daad aanleiding gee.

Die opvoedkunde is 'n jong wetenskap, nog nie heeltemal seker van wat hy self is en behels nie, en daarom is daar nog nie eenstemmigheid oor verskillende aspekte van sy ondersoek in hulle onderlinge afgrensing nie. Hierdie mate van onsekerheid kom ook in die presisering van opvoedkundige begrippe aan die lig.

Vervolgens sal enkele begrippe wat vir die doel van hierdie studie van belang is, nader belig word.

-
- 1) Vgl. Luijpen: *Existentiële fenomenologie*, p. 166.
 - 2) Vgl. A.M.T. Meyer: *Fenomenologie en wetenskapsteorie in Meyer, A.M.T., Mulder, A.D. en Maritz, F.A.: Die fenomenologie, sy werkwyse en metode*, p. 11, 60.
 - 3) Oberholzer: *Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde*, p. 63.

(2) Nadere omskrywing van enkele begrippe.

(a) Opvoeding.

Die talle definisies oor opvoeding ¹⁾ kan voorlopig saamgevat word in die eenvoudige omskrywing: "Opvoeding is die hulp wat 'n volwassene aan 'n nie-volwassene verleen om hom te help om ook volwasse te word." ²⁾

Hierdie omskrywing gee erkenning aan die antropologiese feit van die kind se aangewesenheid op hulp. Dat die kind sonder opvoeding nie 'n mens word nie, maak die opvoeding 'n fundamentele kenmerk van die mensbeeld. Die eerste verhouding waarin die mens tot sy medemens te staan kom, naamlik dié van kind teenoor moeder, is tewens 'n opvoedingsverhouding. In die lang jeugperiode waarin die kind van sy opvoeders afhanklik is, lê die moontlikheid en die betekenis van die opvoeding: omdat die mens "onvoltooid" gebore word, is hy opvoedbaar. ³⁾ Twee Amerikaanse etnologies-sosiologiese navorsers wat onder primitiewe volkere gewerk het, kom tot dieselfde gevolgtrekking aangaande die noodsaaklikheid van die opvoeding wat die keersy van sy moontlikheid is. So bevind Ruth Benedict dat geen enkeling selfs die drempel van sy moontlikhede kan bereik sonder dat hy deur 'n kultuur daartoe gehelp word nie, en Margaret Meade, wat tussen die inwoners van Samoa gewoon het, stel eweneens vas dat die mens sonder opvoedingshulp nie 'n enkele kultuuritem tot stand bring nie. ⁴⁾ Hierdie bevindings werp tewens lig op die mens se gespletenheid in die biologiese, wat met weinig hulp self sy weg vind en tot ryping kom, en die geestelike, die persoonlike, wat sonder menslike hulp nie ontwikkel nie. ⁵⁾

'n Tweede belangrike punt wat deur hierdie definisie belig word, is dat opvoeding slegs hulp is en nie 'n eensydige vormgewing deur die opvoeder nie. "De opvoedeling wil self iemand zijn, hij ondergaat tal van onwillekeurige invloeden en tal van opzettelijke, maar hij neemt ook afstand, kiest, voelt zich aangetrokken, verweert zich, enz. en in het geleidelijk aan konstituerende persoonlijkheidsbeeld van de opvoedeling zien we het meest persoonlijk verwerkte juist op de meest onnaspeurlijke wijze verdwijnen. Het wordt er tot het

1) Lees in dié verband Oberholzer: Inleiding, p. 35-49.

2) Vgl. Perquin: Pedagogiek, p. 38.

3) Vgl. Langeveld: Kind en religie, p. 11-12.

4) Van den Berg: Kroniek der psychologie, p. 18-19.

5) Langeveld: Beknopte theoretische paedagogiek, p. 141.

eigene. Al deze overwegingen leren de opvoeder bescheidenheid ... In de pupil is een eigen, persoonlik bepaald vormprincipe gelegen, dat het onwillekeurige én het opzettelijke assimileert en het eigene doet ontstaan, niet de getrouwe afbeelding van het ondervondene." ¹⁾ Die kind ondergaan die opvoeding nie passief nie, maar neem aktief aan die proses deel; meer nog: hy gee aanleiding daartoe.

Hierdie definisie laat voorts ruimte aan die kind se uniekheid. Die kind gaan sy eie weg. In hom is outonome kragte aan die werk wat hom na sy besondere vorm van volwassenheid voortstu. ²⁾

In die opvoeding kan dus wesenlik twee aspekte onderskei word: enersyds die beïnvloeding deur die opvoeder, en andersyds die kind se keuse uit die verskillende invloede wat vormend op hom inwerk en sy verwerking daarvan. Daardeur is opvoeding altyd 'n dialogiese situasie: aangesproke deur die waardevolle wat opvoeder en omgewing verteenwoordig, antwoord die kind deur daaruit 'n seleksie te doen en sodoende uit sy eie moontlikhede die waardevolle te kies en te verwerklik, waardeur sy lewe sin en rigting kry en wispelturigheid en willekeur verloor.

Daarmee is alle opvoeding in wese selfopvoeding: die kind vorm homself met behulp van die invloede wat op hom uitgeoefen word. Daarom lyk dit foutief om te beweer dat opvoeding eers dan in selfopvoeding oorgaan wanneer die jeugdige volwasse genoeg geword het om nie meer die opvoeder nodig te hê nie. ³⁾ Alle opvoeding is van die begin af selfopvoeding - of dit is nuttelose bemoeiing van die volwassene wat geen verandering in die kind te weeg gebring het nie. "Dit houdt in, dat de opvoedeling zich zelf vormt, in strikte zin vormt de opvoeder niet, hij helpt." ⁴⁾ Daar is geen wesenlike verskil tussen die vorming wat die kind en die volwassene ondergaan nie: nie een van die twee is verantwoordelik vir die invloede wat op hom inwerk nie; albei kies daaruit wat by sy vormprinsipe pas. Die volwassene is net tot 'n meer verantwoordelike en verantwoorde keuse in staat.

Om opvoeding te beskryf as hulp wat deur 'n volwassene aan 'n onvolwassene gegee word, impliseer die aktiewe aandeel wat die onvolwassene

1) Langeveld: Beknopte teoretiese paedagogiek, p. 23-24. Vgl. ook Keyter, J. de W.: Opvoeding en onderwys, p. 4.

2) Perquin: Pedagogiek, p. 34.

3) Vgl. Gunter, C.F.G.: Aspekte van die teoretiese opvoedkunde, p. 11-12, 198. Vgl. ook Gunter: Opvoedingsfilosofieë, p. 9.

4) Perquin: Op. cit., p. 37.

aan die proses neem. As daar in gebreke gebly sou word om die aandag pertinent op die aandeel van die opvoedeling te vestig, sou dit as 'n Herbartiaanse res uit die verouderde onderwysersentriese opvoeding beskou kon word.

As die volwassene hulp gegee het maar die kind het dit nie aanvaar en verwerk nie, het daar nog geen opvoeding plaasgevind nie; daar was slegs mislukte bemoeienis. Opvoeding het, fyner beskou, in waarheid altyd vier aspekte: dit is 'n lewende, dialogiese proses waarin hulp gevra, aangebied, aanvaar en verwerk word. Dit sluit die aandeel van die kind sowel as die opvoeder in, met die klem eerder op die aandeel van die kind. Dit behels ook die kind se volwassegwording wat uit sy vraag om hulp en die opvoeder se lewering daarvan moontlik word. Opvoeding behels dus die kind se hulpbehoewendheid weens sy betreklike onvolwassenheid, die opvoeder se steungewing as antwoord daarop en die kind se bereiking van 'n hoër trap van volwassenheid deur gebruikmaking van bepaalde aspekte van die aangebode hulp.

Die hulp wat die opvoeder bied, is nie altyd die direkte, positiewe, verwagte antwoord op die kind se vraag om hulp nie; hy moet trouens soms oënskynlik negatief en afwysend optree om die kind na 'n meer volwasse stadium te laat deurdring of omdat die kind in onkunde oor sy ware wese gevaar loop om 'n rigting te kies wat nie na sy ware bestemming lei nie.

Met klem moet daarop gewys word dat opvoeding slegs dan kan plaasvind wanneer die kind om hulp "vra", dit wil sê wanneer hy werklik hulp begeer. ¹⁾

Langeveld stel streng tydsgrense aan die opvoeding. Volgens sy siening is daar 'n voorbereidende stadium waarin nog geen opvoeding in die sin van persoonlikheidsvorming plaasvind nie; dit is die stadium wat benede die sogenaamde onderste tydsgrens lê. Ware opvoeding begin volgens hom eers wanneer by die kind die moontlikheid tot die volging van gesag intree, en dit gaan saam met die kind se bekwaamheid om taal te begryp. Langeveld stel dus as minimumvereiste vir die intrede van die opvoedingsverskynsel 'n sekere intellektuele ontwikkelingspeil by die kind. Oberholzer stel aan die opvoeding ook die eis van die intensionaliteit van die opvoeder en gebruik hierdie maatstaf om opvoeding van "omgang" af te grens: "Hierdie opsetlike, gerigte en intensionele vormende invloede word onder die begrip opvoeding saamgevat." ²⁾

1) Vgl. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, p. 6.

2) Oberholzer: Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde, p. 31.

Alle beïnvloeding van die kind voordat hy bewus op 'n gesagsituasie kan antwoord en alle nie-opsetlike (dus onbewuste) beïnvloeding word hiermee deur sowel Langeveld as Oberholzer uit die gebied van die opvoeding geweier. "Opvoeding of die bewerkstelliging van 'n ontmoeting waaruit die opvoedingsdaad gebore word, is beslis geen onbewuste aangeleentheid nie. Die opvoeder weet wat hy doen, met wie en waarmee hy te doen het en wat die heersende omstandighede is." ¹⁾ - Dit is ook die standpunt wat Gunter in sy "Opvoedingsfilosofieë" inneem.

Vir sover opvoeding as 'n doelbewuste, aktiewe ingryping in die gebeurende gesien word, kan hierdie sienswyse verdedig word, maar die vraag ontstaan tog of dit nie kunsmatige grense trek en of die konsentrasie op die bewuste, en gevolglik die intellek, nie op 'n gereduseerde mensbeskouing berus nie. Die mens is immers nie tot sy rede beperk nie. Om te begryp en om begrypend te handel is deel van sy eksistensie, maar sy eksistensie gaan nie daarin op nie. ²⁾

Dit kan nie ontken word nie dat 'n groot en onberekenbaar belangrike deel van die opvoeding plaasvind vóórdat die kind bewus op gesag kan antwoord. Dit kan eweneens nie misgekyk word nie dat miskien die grootste en belangrikste deel van die opvoeding op nie-doelbewuste wyse plaasvind, en hier word veral gedink aan die rol wat die opvoeder onbewus deur sy voorbeeld speel. In die persoon van die opvoeder kry die goeie in die wêreld vir die kind gestalte, en dit het 'n groter opvoedende werking as dié wat van doelbewuste ingryping uitgaan. "Das Eingreifen spaltet die ihm ausgelieferte Seele in einen gehorchenden und einen sich empörenden Teil; aber das verborgene Einwirken aus der Ganzheit des Wesens hat die gänzende Kraft." ³⁾

Dit beteken nie dat opvoedkundiges soos Langeveld, Oberholzer en Gunter die waarde van die onbewuste inwerking op die kind ontken nie, maar hulle sluit dit nie onder die begrip opvoeding in nie: vir hulle hoort dit tuis onder vorming. Die vraag ontstaan egter of dit 'n geregverdigde onderskeiding is en of alle menslike steungewing aan 'n persoon wat dit nodig het om meer volwasse te word, nie as opvoeding gekwalifiseer moet word nie. In aansluiting hierby onderskei Sonnekus twee aspekte van die opvoeding: enersyds wys hy op die regstreekse, doelbewuste, intensionele handeling van die opvoeder; andersyds reken hy ook

-
- 1) Oberholzer: Inleiding, p. 18. Vgl. ook Oberholzer, C.K.: Die betekenis van die fenomenologie vir die pedagogiese denke in Suid-Afrikaanse tydskrif vir die pedagogiek, Vol. I, no. 1, Julie 1967, p. 92.
 - 2) Vgl. Wijngaarden: Hoofdproblemen der volwassenheid, p. 207.
 - 3) Buber, M.: Ueber das Erzieherische in Reden über Erziehung, p. 24.

die kind se identifikasie met die opvoeder se voorbeeld - ook wanneer die opvoeder nie daarvan bewus is nie - as opvoeding. Vir hom is dit dus veral die verandering ten goede wat as gevolg van die aanvaarding van waardes by die kind intree wat die wese van opvoeding konstitueer, en nie die intensionaliteit van die ingryping of die gesagsvolging nie.¹⁾ In hierdie verband maak Perquin die volgende stelling: "Ten derde moest men met zichzelf en anderen in het reine komen over de vraag, of datgene wat vóór het tijdperk dat vóór de mogelijkheid van een bewuste beïnvloeding ligt, ook opvoeding in strikte zin genoemd moet worden. Om concreet te zijn: of het voeden van een zuigeling tot de opvoeding in strikte zin behoort ... Er is o.i. in het geheel geen reden om niet over opvoeding in strikte zin te spreken, wanneer het kind in zijn vroegste levensstadium is. De aarzeling om hier toe over te gaan, lijkt mij nog een rest te zijn van de oudere opvoedkunde."²⁾ Perquin verwerp dus die opvatting van 'n onderste tydgrens van die opvoeding en by implikasie dus ook die bewustelikheid van die gesagsvolging.

Dit word algemeen erken dat die gesin die natuurlike opvoedingsmilieu is, - maar nogtans sou gesinsopvoeding as geheel (en nie slegs die eerste twee lewensjare wat deur die sielkunde as die belangrikste karaktervormende tydperk beskou word nie) volgens die definisie van Langeveld en Oberholzer nie as opvoeding gekwalifiseer kan word nie. "De opvoeding daarin (d.i. in die gesin) geschiedt niet primair door een pedagogisch ingrijpen, maar door het bestaan en het leven in en het deelgenoot zijn van het milieu. In dat milieu vindt het kind wat voor zijn uitgroei noodzakelijk lijkt: veiligheid, liefde, goedkeuring, gezag ... Meer nog: het wezenlijke blijkt niet het ingrijpen te zijn, het is bovenal het bestaan en het leven in het opvoedingsmilieu."³⁾

Die vraag ontstaan of dit geregverdig is om miskien die belangrikste deel van die invloede wat die kind se karakter vorm, bloot ter wille van wetenskaplike skerpste erkenning as opvoeding te ontsê. Dit kom dus voor asof daar in die toekoms nog sorgvuldige besinning nodig sal wees oor die vraag wat presies onder opvoeding verstaan moet word. Die byna ongelooflike verwarring wat nog oor hierdie basiese begrippe bestaan, word

-
- 1) Sonnekus, M.C.H.: Intelligensie-implementering en evaluering van intelligensieprestasies, 'n pedagogiese perspektief in Suid-Afrikaanse tydskrif vir die pedagogiek, Vol. I, no. 1, Julie 1967, p. 50.
 - 2) Perquin: Herbesinning op fundamentele vraagstukke der pedagogiek in Op zoek naar een pedagogisch denken, p. 24.
 - 3) Perquin: Pedagogiek, p. 35.

onder meer duidelik uit Keyter se werk "Opvoeding en Onderwys" (1961) waarin opvoeding sonder meer as 'n lewensverskynsel getipeer word sonder om dit tot die mens te beperk. Dit lei tot onhoudbare stellings soos: "Oral waar lewe aangetref word, vind ons ook opvoeding van een of ander aard. Van die eerste dag van hulle lewe probeer die hen haar kuikens leer hoe hulle die graankorreltjies moet oppik ... Heel vroeg reeds bring die kat muise na haar kleintjies en leer hulle hoe om hulle prooi te vang en te hanteer." ¹⁾ Die wesenskenmerk van opvoeding, sy metwaardes-gemoedheid waardeur die verskynsel oneindig meer is as blote voorbereiding vir die aardse bestaan, kyk die betrokke skrywer mis. Aan die anderkant verlei sy identifikasie van opvoeding met lewe hom sonder meer daartoe om ook die kind se vroegste voorgeboortelike bestaan as deel van die opvoedingsterrein te beskou: "Deur middel van die opvoeding word die blote lewensmoontlikheid wat deur bevrugting ontstaan, omgeskep in die lewensproses ... Die inwerking van die omgewing of milieu, veral die menslike milieu, waarsonder daardie lewe nooit kan groei en ontwikkel nie, laat eers die lewensproses as sodanig in werking tree. In die voorgeboortestadium is die omgewing wel van bloot fisiese aard, maar dit is die noodsaaklike voorbereiding vir die tydperk wat met die geboorte intree en waarin die milieu-invloede hoe langer hoe meer geestelik van aard word." ²⁾

Keyter se terugdatering van die opvoeding van moedersknjie na moederskoot is so onhoudbaar dat dit slegs aangehaal word om aan te toon dat daar nog geen eenstemmigheid bereik is oor wat eintlik onder opvoeding verstaan moet word nie. ³⁾

Dit lyk in die lig van voorgaande geregverdig en raadsaam om te volstaan met die definisie: Opvoeding is die hulp wat 'n volwassene aan 'n nie-volwassene verleen om hom te help om ook volwasse te word. ⁴⁾

(b) Onderwys.

Onderwys rig hom hoofsaaklik tot die rede, is op die verwerwing van kennis en vaardighede ingestel ⁵⁾ en staan in enge verband met

1) Keyter: Opvoeding en onderwys, p. 4.

2) Ibid., p. 5.

3) Dit beteken nie dat voorgeboortelike invloede op die kind se vorming ontken word nie, getuie die gevolge van verdowings- en hallusinasie-middele op ongebore kinders. Om dit egter as opvoeding te kwalifiseer, is m.i. om verskillende redes nie wenslik nie.

4) Vgl. hierdie studie, p. 55.

5) Vgl. Gunter: Aspekte van die teoretiese opvoedkunde, p. 9-16.

opvoeding. Laasgenoemde is egter 'n omvattender begrip as onderwys: dit rig hom nie soos onderwys hoofsaaklik tot die rede nie, maar tot die mens in sy totaliteit. Dit wil die kind help om volwassenheid te bereik, waaronder veral die aanvaarding van verantwoordelikheid verstaan word. ¹⁾ "Deur onderwys kan iemand geleerd en vaardig word sonder om opgevoed te wees, net soos iemand ondanks weinig onderwys welopgevoed kan wees. Die onderwys rig hom op 'n sy van die mens, opvoeding op die hele mens, d.w.s. beide op die sy wat deur die onderwys geraak word, maar daarbenewens ook op die kennis van goed en kwaad, skoonheidsin, sowel as eerbied vir en ootmoed teenoor die Heilige. Opvoeding omsluit onderwys." ²⁾

In die praktyk is onderwys en opvoeding egter nie so maklik isoleerbaar nie. Onderwys, wat hom veral tot kennis en denke rig, is 'n onmisbare aspek van die opvoeding wat immers kennis van goed en kwaad en handeling dienoreenkomstig beoog. Ware kennis (deur onderwys aangebring) word deel van die kenner se persoonlikheid en bly nie iets wat objektief en buite hom staan nie: dit verander sy gesindheid en val daarmee saam met opvoeding. Die begrippe opvoeding en onderwys is dus nie sinoniem nie, maar kan ook nie geskei word nie. ³⁾

Waar onderwys 'n onmisbare aspek van opvoeding is, moet dit nie as 'n voorstadium daarvan opgevat word nie. Opvoeding is nie 'n proses wat op onderwys volg nie. Die sukses van die onderwys hang trouens af van die kind se verantwoordelikeheidsin, ywer, volharding, inisiatief en toewyding, met ander woorde van sy karakter, wat 'n produk van opvoeding is. Onderwys en opvoeding vorm met ander woorde nie 'n gelaagde geheel waarby die eerste die fondament vir die tweede is nie: dit is 'n deurvloeiende geheel waarin die twee onskeibaar versmelt. ⁴⁾

In die onderhawige studie sal op grond van die noue verband tussen opvoeding en onderwys geen pertinente afgrensing tussen die twee begrippe gehandhaaf hoef te word nie. Behalwe waar dit nodig mag wees dat die twee teenoor mekaar gestel word, sal dit telkens aangeneem word dat die een ook die ander impliseer.

(c) Vorming.

Opvoeding word per definisie gestaak wanneer die jeugdige volwasse

1) Langeveld: Beknopte theoretiese paedagogiek, p. 146-147.

2) Oberholzer: Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde, p. 35.

3) Vgl. Pretorius, W.G.: Die goeie opvoeder in ons skole, p. 35. Hier-teenoor meen Rupert, R.M.: Die opvoedingstaak, p. 4, m.i. foutief dat onderwys slegs op die meedeel van feite, d.w.s op die intellek alleen gerig is.

4) Vgl. Pretorius: Op. cit., p. 97.

genoeg geword het om vir sy verdere ontwikkeling volle verantwoordelikheid te aanvaar. Dan is die boonste tydgrens bereik waarna verdere opvoedingsteun skadelik sou wees. ¹⁾

Dit beteken nie dat die jeugdige volwassene verder slegs deur 'n proses van innerlike ryping, onafhanklik van uitwendige beïnvloeding, sy vollediger volwassenheid sal benader nie. Hierdie verdere beïnvloeding en die volwasse-wordende se antwoord daarop word egter deur die meeste opvoedkundiges met die term vorming aangedui.

Vorming onderskei hom van opvoeding eerstens daarin dat dit nie aan tydgrense gebonde is nie, maar voortduur so lank die mens lewe: die mens is nooit voltooid nie, hy bly steeds vormbaar, hy word steeds gevorm en vorm homself so lank as hy lewe. Die afwesigheid van tydgrense by vorming bring verder mee dat 'n volwassene 'n kind, 'n kind 'n volwassene, 'n kind 'n kind en 'n volwassene 'n volwassene kan vorm.

Tweedens verskil vorming van opvoeding in dié opsig dat dit nie slegs van 'n menslike subjek uitgaan nie, maar ook van diere, die nie-lewende natuur, gebeurtenisse en dies meer.

In die derde plek geskied vorming dikwels onbewus terwyl opvoeding deur meeste opvoedkundiges tot 'n bewuste ingryping deur die opvoeder beperk word.

Vierdens behels vorming, omdat dit dikwels onbewus, terloops en toevallig geskied in teenstelling met opvoeding se intensionaliteit, nie altyd die waardeverwesenlike aspek wat aan opvoeding eie is nie. Dit is met ander woorde dikwels neutraal en kan selfs desintegrerend werk, wat by opvoeding nooit die geval kan wees nie.

Gunter gee die volgende omskrywing van die ooreenkomste en verskille tussen vorming en opvoeding: "Vorming kan positief of negatief, ten goede of ten kwade wees, terwyl opvoeding altyd 'n hulpverlening en leiding in die regte rigting of 'n beïnvloeding ten goede beoog. Vorming kan 'n bewuste of onbewuste, 'n doelgerigte en doelbewuste of nie-doelgerigte en nie-doelbewuste, 'n opsetlike of 'n onopsetlike proses wees, terwyl opvoeding altyd 'n bewuste, doelbewuste, doelgerigte en opsetlike bemoeienis van 'n volwassene ... met 'n volwasse-wordende is. Vorming duur die hele lewe lank terwyl opvoeding eintlik beperk is tot die kinder- en jeugtydperk en oorgaan in selfopvoeding wanneer die stadium van geestelike volwassenheid bereik word. Vorming vind plaas deur die

1) Vgl. Perquin: Pedagogiek, p. 31, 37. Vgl. ook Gunter: Opvoedingsfilosofie, p. 8-9.

inwerking van die hele omgewing van natuur en kultuur, mense en dinge, terwyl opvoeding die werk is uitsluitlik van mense t.w. volwassenes." ¹⁾

Samevattend kan dit gestel word dat vorming alle invloede insluit wat dwarsdeur die mens se lewe op hom inwerk. Dit dek 'n veel breër spektrum as opvoeding en sluit trouens opvoeding in. Op grond van sy bewuste en waarde-bewuste ingryping gee opvoeding rigting en sin aan die struktuurlose massa wat vorming gewoonlik is. ²⁾

Soos in die geval van opvoeding geskied die inwerking van vormende invloede nooit sonder die aktiewe deelname van die individu wat gevorm word nie. ³⁾ Opvoeding en vorming is slegs moontlik omdat die mens in vryheid beslissings kan neem en daarvoor verantwoordelikheid aanvaar. Langeveld stel dit soos volg: "Voor zijn 'aanleg' is hij niet verantwoordelijk, voor zijn opvoeding ook niet, maar wel ... voor wat hij zelf van zich gemaakt heeft met die aanleg en met die opvoeding." ⁴⁾

Die mens kies in opvoeding en vorming die antwoord wat hy daarop gaan gee. So kies hy wie hy wil wees en daarom is hy verantwoordelik vir homself.

(d) Antropologie.

Waar die term antropologie in hierdie studie dikwels ter sprake sal kom, moet die betekenis daarvan kortliks aangedui word. Die term is van Griekse oorsprong en is 'n samestelling van anthropos (mens) en logos (woord of teorie). Oorspronklik is die term gebruik wanneer wetend en kennend oor die mens gepraat is, dit wil sê dit het 'n geheel van oordele behels waarvan die mens die onderwerp was. Tans kan antropologie eenvoudig aangedui word as mensbeskouing (Menschenkunde), dit wil sê die leer oor of kennis aangaande die mens. ⁵⁾

Die antropologie behels kennis van die mens in die volheid van sy bestaan as liggaam-siel-gees-geheel. Waar opvoeding hom die sedelike volwassenheid ten doel stel wat uiteraard hoofsaaklik 'n aangeleentheid van die menslike gees is, sal in hierdie studie nie by kennis oor die mens verwyl word wat slegs of hoofsaaklik van biologies-fisiologiese belang is nie. Hier sal veral aandag gegee word aan die aksiologiese of waarde-

1) Gunter: Aspekte van die teoretiese opvoedkunde, p. 14.

2) Vgl. Gunter: Opvoedingsfilosofieë, p. 8.

3) Vgl. Oberholzer: Inleiding tot die prinsipiële opvoedkunde, p. 30.

4) Langeveld: Beknopte teoretiese paedagogiek, p. 75.

5) Vgl. Strasser: Antropologie in Katholieke Encyclopaedie voor opvoeding en onderwys (1^e deel, N.V. Uitgevers Pax, 's Gravenhage, 1950), p.108.

aspek van die antropologie aangesien dit so nou met die opvoeding gemoeid is.

(e) Pedagogiek.

Die term pedagogiek as sinoniem vir opvoedkunde is eweneens van Griekse oorsprong. "Die Griekse woord paidagogia beteken kinderleiding (paid-, stam van pais: kind en agein: leiding of om te laat handel; paid- en agein: om 'n kind te lei of hom die weg aan te wys). Die oorspronklike betekenis was om 'n kind te begelei, die pad aan te wys en onderweg te beskerm, dus die werklike saamgaan met die kind êrens heen. Geleidelik is hierdie betekenis in meer geestelike sin uitgebrei, en wel om geestelike leiding te gee by die grootwording van 'n kind." ¹⁾ Die term hou verband met die pedagogus, die Griekse slaaf wat met toesig oor die jong kind belas was. Met die uitbreiding van die begrip kinderleiding om ook die geestelike, dit is die karaktervormende, in te sluit, het die term pedagogie (opvoedkuns) ontstaan wat met verloop van tyd ontwikkel het tot pedagogiek (opvoedkunde) ²⁾, waaronder dan verifieerbare en gesistematiseerde kennis oor die opvoedingsverskynsel verstaan word, die resultaat van besinning en ervaringskennis oor die opvoedingsverskynsel en die feit dat daar opgevoed word.

Aangesien van alle skeppingswesens slegs die mens opvoed, opgevoed word en van opvoeding afhanklik is, is die pedagogiese by uitstek 'n antropologiese verskynsel: dit is eie aan menswees en besinning daarvoor moet dus noodwendig iets openbaar van die essensie van die mens, die skeppingswese wat enig is in sy teennatuurlikheid, sy oopheid en moontlikheid, sy bereidheid om vir sy eie en ander se volwassewording verantwoordelikheid te aanvaar, en op grond daarvan sy met-waardes-gemoeidheid. Die keersy hiervan is dat enige antropologie ook aandag sal moet gee aan die spesifiek-menslike verskynsel, opvoeding. Vir hierdie studie is dit van besondere belang.

(f) Die pedagogiese.

Dit is met die oog op die verdere beplanning van hierdie studie noodsaaklik dat die essensie van die pedagogiese hier aangestip word.

Daar is veral 'n vyftal voorwaardes wat hier geld:-

- (i) Aanvaarding met sy keersy van oorgawe. Slegs waar die kind aanvaar word in sy konkreetheid, uniekheid en totaliteit, is opvoeding moontlik, dit wil sê waar die volwassene nie 'n kind voor hom het

1) Oberholzer: Die pedagogiese, p. 1.

2) Jooste, J.H.: Die toepassing van didaktiese beginsels in die onderwyspraktyk, p. 3.

nie, maar hierdie besondere kind. Sonder erkenning van die ander se waardigheid is geen dialoog en dus ook geen opvoeding moontlik nie. Die kind word aanvaar in sy biopsigiese feitelikheid en beperktheid, maar ook in sy moontlikheid, en die volwassene bied hom daarin hulp omdat hy die kind se waarde en waardigheid as beelddraer van God respekteer en omdat hy self daartoe geroepe is. Andersyds stel die kind homself in vertroue en oorgawe onder die sorg van die volwassene ooreenkomstig die natuurlike gesagsverhouding wat die opvoeding kenmerk. In die opvoeding is daar nie 'n ontmoeting van 'n volwaardige met 'n minderwaardige persoon nie, maar van twee subjekte wat saam die opvoedingsverhouding vorm. "Dit maakt het ook weer mogelijk dat de opvoeder het kind ervaart als volwaardige partner, niet als volwassen partner, maar in zijn kind-situatie als een persoon, tot die men niet 'afdaalt' en waarvan men niet veel 'verdraagt', doch die een 'gelijke' is (wat overigens een gezagsverhouding niet uitsluit) d.w.z. dat het kind aan ouders en andere opvoeders voor lange tijd als levensgezel gegeven is. Het nestelt zich in ons leven in en moet dit doen om volwassen te kunnen worden, zijn gesprek met ons staat op voet van gelijkheid, het kind veronderstelt dat wat het te vertellen of te vragen heeft, voor ons belangwekkend is, niet vanuit het standpunt van weten en kunnen, maar vanuit de liefde - ontmoeting van twee personen, die het met elkander eens zijn." ¹⁾

(ii) Verantwoordelikeidsbesef en -beoefening. Aanvaarding van die kind is ondenkbaar sonder die volwassene se verantwoordelikeidsbesef en dit berus daarmee op die idee van menslike geroepenheid. "Hy is taakbelaste, beter nog: hy is taakbevoorregte en as sodanig moet hy antwoord. Nou lê die pedagogiese uit hierdie personologies-georiënteerde antropologie juis hierin, naamlik dat ek geroepe is om te aanvaar, nie om te besit nie, maar om te antwoord." ²⁾

Omdat hy as taakgeroepene verantwoordelikeidsbesef ken en omdat hy die kind ook tot die aanvaarding van verantwoordelikheid wil lei, staan die opvoeder in vir die beskerming van die kind se waardigheid en daarom bied hy hulp tot sy volwassewording. Hierdie volwassewording word deur die toenemende aanvaarding en beoefening van verantwoordelikheid gekenmerk. Sodoende staan verantwoordelikeidsbesef aan die begin én aan die einde van die opvoedingsproses: dit spruit uit die opvoeder se gevoel van verantwoordelikheid vir die kind en dit beoog die kind se vrywillige aanvaarding van verantwoordelikheid.

1) Perquin: Herbezinning op fundamentele vraagstukke der pedagogiek in Op zoek naar een pedagogisch denken, p. 29.

2) Oberholzer: Die pedagogiese, p. 2.

(iii) Gesagserkenning, -aanvaarding en -uitoefening. Slegs wanneer hy bo hom gesag erken op wie se woord hy moet antwoord, kan die mens verantwoordelik wees. Verantwoordelikheid impliseer naamlik altyd 'n hoër gesag. Vandaar dat die opvoeding, wat deur toenemende aanvaarding van verantwoordelikheid gekenmerk word, nie sonder gesag kan plaasvind nie.

As taakgeroepene mag die opvoeder nie uit willekeur, wispelturigheid of eiebelang handel nie: hy aanvaar verantwoordelikheid vir die kind wat onder sy gesag gestel is teenoor die Een wat hom én die kind aanspreek. Hy aanvaar die verantwoordelikheid om aan die kind steun te verleen tot toenemende aanvaarding van verantwoordelikheid, waardeur die kind vryheid van sy biopsigiese gebondenheid moet verwerf. In die opvoeding is derhalwe nooit sprake van vryheid as doel op homself nie: vryheid is altyd vryheid tot verantwoordelikheid, dit wil sê tot gesagsaanvaarding.

(iv) Die normatiewe. Die mens is 'n waardewese en die opvoeding is die belangrikste metode om waardes in sy bestaan te verwesenlik. Daarom is opvoeding ook tot die mens beperk. Die opvoeding word gekenmerk deur die aanvaarding van norme wat toekomstige keuses sal beïnvloed. In die mate dat hy die rigtinggewende gesag erken van bepaalde waardes wat hy sy eie gemaak het, word die mens vry van willekeur en word hy self met gesag bekleed. Hy aanvaar dié norme wat in hulle toepassing vir hom die sin van die lewe verklank. Dit beteken nie dat die opvoeder sonder meer sy waardekonstellasie aan die kind mag opdring nie: omdat elke mens uniek-begaafd is en 'n unieke taakopdrag en bestemming het, moet hy in vryheid vir sekere waardes kies en daarmee aan sy lewe sin en rigting gee.

(v) Die idee van volwassenheid. Die mens word oop en onvoltooid gebore en moet sy volwassenheid met steun van die opvoeder self verwerf. In pedagogiese sin word onder volwassenheid veral sedelike volwassenheid verstaan. Die opvoeding is 'n proses van geleide en ondersteunde groei na volwassenheid waarin die kind deur verantwoordelikheid te aanvaar, steeds groter vryheid verwerf wat hom tot toenemende verantwoordelikhedaanvaarding in staat stel. In hierdie proses maak die opvoeder homself geleidelik oorbodig. ¹⁾ "Sedelike selfstandigheid kan omskrywe word as die deurbraak in die geestelike groei van die mens waar hy die ervaring ondergaan dat hy in eie verantwoordelikheid moet kies en handel, met ander woorde, dat hy voor groter dinge as sy eie belangrikheid staan. Hy moet verder ook bekwaam wees om aan sy keuses uitvoering te gee en om volle verantwoordelikheid daarvoor te aanvaar. Om volwasse te wees, beteken om sedelik

1) Vgl. Oberholzer: Die pedagogiese, p. 3.

selfstandig te wees, om getrou verantwoordelik te wees en verantwoordelik gestel te word en om vurig te verlang na 'n persoonlike opdrag en 'n konkrete opgawe. Dit beteken verder om bekwaam te wees tot innerlike stelling-name wanneer in die eksistensiële-menslike situasies beslissinge gevel moet word." 1)

Die idee van volwasseheid:

Dit moet herhaal word dat die proses van volwassewording nie 'n eenmalige deurbraak in die geestelike groei behels nie: dit is 'n voortgaande proses waarin elke deurbraak na verantwoordelikheid die weg open na 'n volgende. Die mens bereik met ander woorde nooit méér as 'n relatiewe graad van volwasseheid nie, wat telkens weer as moontlikheid tot 'n nog hoër graad van volwasseheid dien. Vanuit Christelike oogpunt is absolute volwasseheid eers in die hiernamaals moontlik. Die opvoeding het daarvolgens 'n jenseitsprojeksie. Vanuit Christelike standpunt duur die opvoeding dus lewenslank en God is self die Groot Opvoeder terwyl die aardse opvoeder slegs as sy helper optree.

(g) Volwasseheid as opvoedingsdoel.

In 'n vorige afdeling is reeds gemeld - en uit die definisie van opvoeding op bladsy 55 volg dit by implikasie - dat die doel van die opvoeding die jeugdige se volwasseheid is. Hieronder word nie in die eerste plek biologiese volwasseheid bedoel nie, maar sedelike volwasseheid, wat kenmerkend is van die mens.

Aangesien die onderhawige 'n prinsipiële studie is, word hier slegs aan die uiteindelijke opvoedingsdoel aandag gegee, dié doel naamlik wat die opvoeder onder alle omstandighede as uiteindelijke doelwit voor oë hou. Omdat dit ten nouste met die antropologie en die lewensopvatting verweef is, geld dieselfde opvoedingsdoel nie vir alle mense nie. So is daar by voorbeeld naas die Christelike opvoedingsdoel (die mens van God tot alle goeie werke volmaak toegerus) die doelstelling van die humanisme (menslikheid en volledige menswees), die psigologies of eties bepaalde opvoedingsdoel (vorming van die persoonlikheid), en dies meer. Die opvoedingsdoel hang met ander woorde saam met die lewensbeskouing.

Die volwasseheid wat deur die opvoeding nagestreef word, word deur Langeveld soos volg tipeer: Dit omvat selfverantwoordelike selfbepaling, dit openbaar hom as vorm en vastigheid, dit uit hom in konstruktiewe deelname aan die maatskaplike lewe en dit word gekenmerk deur 'n gevoel van beskeie eiewaarde. 2)

1) Landman: 'n Antropologies-pedagogiese beskouing van beroeps-oriëntering, p. 10.

2) Langeveld: Beknopte theoretiese paedagogiek, p. 36.

Om volwassenheid nie met biologiese volgroeidheid te laat verwar nie, gebruik Gunter die term "geestelike volwassenheid", wat egter die liggaamlikheid insluit, want die mens is 'n deurleefde liggaam. ¹⁾

Die Christendom beskou die mens as 'n gesplete wese, in sonde geval, maar nogtans beeldraer van God. Die mens weet nog wat hy behoort te gewees het, en op grond van hierdie ontevredenheid met homself is opvoeding moontlik. God spreek hom aan en hy moet antwoord, maar aan sy verantwoordelikheid teenoor God kan hy nie ontkom nie. Die geestelik-volwasse mens is dan hy wat bewus sy menigvuldige verantwoordelikhede teenoor God en sy medemens nakom, dit is die pligsgetroue mens, die mens wat vol liefde is vir God, sy medemens, die natuur as skepping van God, die kunste, wetenskappe en die ordening van die menslike samelewing. Hierdie geestelike volwassenheid is meer as intellektuele rypheid of prestasie. Intelligensie is eintlik net 'n perifere komponent in die mens se totale geestestruktuur. Deur geloof en liefde word die geestelik-volwasse mens tot bo-redelike prestasies in staat gestel. ²⁾

Die geestelik-volwasse mens is nie die trotse, selfgenoegsame mens wat sy medemens nie nodig het nie; al hoe meer word die mens gesien in kontak met ander, in dialoog met sy medemens en sy omgewing. Hy aanvaar sy lewenstaak en die bindinge met ander en doen daarmee afstand van sy eie magtige bestaan. Oorgawe aan die lewe is voorwaarde vir ware ryping. ³⁾ Perquin tipeer volwassenheid soos volg: "Wij spreken dus van volwassenheid in strikte zin, wanneer de ware zelfstandigheid is bereikt en de mens tot een persoonlijke stellingname in staat is, wanneer hij bindingen kan aangaan van een onbaatzuchtige gerichtheid op anderen of het andere, wanneer hij ook waarden aanvaard heeft, die zelfstandigheid en overgave eisen..." ⁴⁾ Waar die vermoë tot die aangaan van bindinge 'n kenmerk van volwassenheid is, is volwassenheid ten nouste met liefde gemoeid. Geen binding is naamlik sterker as die liefde nie, of dit nou vir één mens of vir baie is. Die mens is vry as hy kies wie hy self wil wees en wie en wat hy lief het. ⁵⁾

Slegs deur die vrye, ongedwonge keuse waartoe hy deur sy beeldskap van God in staat is, kan die mens rigting vind, bo die chaotiese van sy moontlikhede uitstyg en tot eenheid word. ⁶⁾ Die geestelik-volwasse mens

1) Gunter: Aspekte van die teoretiese opvoedkunde, p. 16.

2) Pretorius: Die goeie opvoeder in ons skole, p. 17.

3) Vgl. Perquin: Pedagogiek, p. 47.

4) Ibid., p. 52-53.

5) Vgl. Buytendijk, F.J.J.: Academische redevoeringen, p. 53.

6) Vgl. Erésiërs 4:14-20.

is die mens wat vry is van die oorheersing van die benede-personale, vry om bindinge van liefdevolle gerigtheid op ander aan te gaan.

Volmaakte volwassenheid kan nooit bereik word nie: die mens is so lank hy lewe nooit voltooi nie.¹⁾ Volwassewording is nooit 'n eindstadium nie, maar 'n voortgaande proses. Dit neem reeds 'n aanvang wanneer die kind sy eerste antwoord op die opvoedende beïnvloeding gee en dit eindig met die mens se laaste stellingname ten opsigte van sy dood. Die relatiewe volwassenheid wat bereik word, bied telkens die moontlikheid tot 'n hoër trap van volwassenheid. So is die opvoeding van die begin af 'n ingroei in volwassenheid. Omdat volwassenheid steeds relatief van aard is en so lank die mens leef nooit volkome verwesenlik word nie, is die boonste tyd-grens van die opvoeding, waarna steungewing gestaak moet word en die mens vir sy verdere vorming self alle verantwoordelikheid aanvaar, uiteraard ook vaag en moeilik bepaalbaar. Opvoeding gaan by hierdie grens oor in vorming, so geleidelik dat dit in die praktyk feitlik onmoontlik is om die grens tussen die twee te onderskei.

Aangesien niemand dus ooit heeltemal volwasse is en geen kind sonder enige verantwoordelikeheidsin is nie, sou dit meer korrek wees om opvoeding te definieer as die hulp wat 'n meer-volwassene aan 'n minder-volwassene verleen sodat laasgenoemde in volwassenheid kan toeneem.²⁾

(3) Bepaling van begrippe vir die onderhawige studie.

Uit voorgaande is dit duidelik dat die grense tussen opvoeding, onderwys en vorming nie skerp getrek kan word nie en dat hieroor nog 'n aansienlike mate van verwarring in die opvoedkundige denke bestaan. Selfs die mees grondliggende opvoedkundige begrippe verkeer nog in 'n vloeiende en ongestolde toestand.

Veral tussen die begrippe opvoeding en vorming lê die grens nog onbeslis en vaag. Dat daar 'n onbetwyfelbare mate van huiwering bestaan om die begrip opvoeding tot die jeugjare te beperk, blyk uit die menings van verskillende opvoedkundiges. So meen Van Praag: "Opvoeden is mogelijk zolang de mens geestelijk open staat, in principe dus zolang hij leeft."³⁾ Hoogveld erken (hoewel hy dit afkeur) dat geestelike leiers, denkers en digters in die algemene spraakgebruik opvoeders van die volk genoem word, maar hy wys daarop dat dit analogies gebruik word.⁴⁾ Coetzee onderskei

1) Vgl. Gunter: Aspekte van die teoretiese opvoedkunde, p. 17.

2) Vgl. Perquin se voorlopige definisie in Pedagogiek, p. 38.

3) Van Praag: De zin der opvoeding, aangehaal uit Oberholzer: Inleiding in die prinsipiële opvoedkunde, p. 6.

4) Hoogveld: Keur uit de werken, soos weergegee deur Oberholzer: Op. cit., p. 6-7.

eweneens tussen die begrip opvoeding in 'n enger, meer wetenskaplike sin en in 'n algemene sin. In laasgenoemde sin is die opvoeding " 'n algemene, en dus vae, maar nooit eindigende of beëindigde proses nie: opvoeding duur dan vir die mens van (ja, selfs voor) sy geboorte af tot aan sy dood, want dan hou die mens eers op om volwaardiger te word." Dit is dan 'n proses van "in- en aanpassing op allerlei wyse aan sy hele omgewing, fisiese, psigologiese, sosiale, religieuse ens." ¹⁾

Gunter stel dit soos volg: "Hier moet ons nou eers onderskei tussen opvoeding in die breër sin en opvoeding in die enger sin. In die breër, meer algemene sin word onder opvoeding verstaan die vormende invloed wat die hele omgewing op die individu uitoefen en die verandering wat hy as gevolg daarvan ondergaan. In hierdie sin is die hele lewe 'n opvoeding en is die lewe in al sy fasette self die skool. Dit is die totale proses van in- en uitwerking op die mens van sy omgewing in sy totaliteit. Die omgewing behels die materiële natuurwêreld sowel as die sosiaal-kulturele mensewêreld, die proses van in- en uitwerking deur die omgewing op die mens duur die hele lewe lank en die vormende beïnvloeding kan óf ten goede óf ten kwade wees. Nog meer, hierdie proses van in- en uitwerking kan bewus of onbewus, doelgerig en doelbewus of nie-doelgerig en nie-doelbewus en opsetlik of onopsetlik geskied." ²⁾

Dit is duidelik dat verskeie skrywers huiwer om die moontlikhede van opvoeding as beëindig te beskou op 'n stadium wanneer die jeugdige in so 'n mate biologies, sedelik en beroepsvolwasse word dat hy sy verdere vorming vir eie rekening kan neem. ³⁾ In die populêre opvatting word nie skerp onderskeid gemaak tussen opvoeding, vorming en onderwys nie en laasgenoemde word byna deurgaans verkeerdelik met formele skoolonderwys gelyk gestel. Vandaar kom miskien die neiging om die skoolverlatingsleeftyd stilswyend met volwassewording in opvoedkundige sin te identifiseer.

Alhoewel die gangbare definisies van vorming en opvoeding nie bevredigend is nie, kan voorlopig daarmee volstaan word. Vir die doeleindes van hierdie studie was dit nietemin nodig om aan te toon dat daar geen skerp grens tussen opvoeding en vorming getrek kan word nie. Die feit is onbetwisbaar dat geen mens ooit so 'n graad van volwassenheid en selfstandigheid bereik dat hy geen hulp van 'n medemens nodig het om hom in

-
- 1) Coetzee: Inleiding tot die algemene teoretiese opvoedkunde, p. 82-83.
 - 2) Gunter: Aspekte van die teoretiese opvoedkunde, p. 10.
 - 3) Vgl. oor die stadium waarop die jeugdige as volwasse beskou word die leeftydbepalings vir skoolplig, stemgeregtigheid, juridiese mondigwording, hubaarheid, militêre diensplig, die verkryging van 'n motorbestuurderslisensie, kerklidmaatskap en so meer.

staat te stel om tot 'n hoër vlak van volwassenheid deur te dring nie. Omdat volkome volwassenheid onbereikbaar is, kan opvoeding vanuit prinsipiële oogpunt gesien nie tot die jare van kindskap beperk word nie, maar duur dit lewenslank.

Die uitbreiding van die moontlikheid van opvoeding tot die hele lewensduur bring nie mee dat opvoedingshulp gegee word nadat dit onnodig geword het en dus skadelik en infantiliserend kan werk nie. Daar moet teweens voor oë gehou word dat infantiliserende hulp ook in 'n baie vroeë stadium van die kind en selfs die kleuter se lewe gegee kan word; trouens, enige hulp wat gebied word waar 'n kind of 'n jeugdige daarsonder sy volwassewording kan verwerklik, is opvoedkundig skadelik. Opvoedingshulp moet slegs gegee word waar 'n situasie ontstaan waarin dit nodig word. Vanselfsprekend sal sulke hulp namate die opvoedeling meer volwasse word, hoe langer hoe minder nodig wees, maar potensieel moet die hulp altyd daar wees: so lank die mens lewe, kan hy hulp nodig kry om 'n hoër trap van volwassenheid te bereik.

So gesien, sou die hele lewe een ononderbroke proses van volwassewording wees, wat ook as 'n proses van toenemende bewuswording beskryf sou kon word. Hierdie bewuswording betrek nie slegs die rede nie, maar die totaliteit van die mens se persoonlikheid en behels 'n bewuswording van homself, sy omgewing, sy medemens, kortom, die hele skepping se plek in die Godsplan, en is uit die aard van die saak normatief bepaal. "Let them, in the impending struggle with the powers of the world, rise to consciousness of its full import - how earth's voices would find their echo in heaven." ¹⁾ Hierdie opvoeding tot toenemende bewuswording sou dan aansluit by Paulus se woorde: "Want nou sien ons deur 'n spieël in 'n raaisel, maar eendag van aangesig tot aangesig." ²⁾

Die Christen sien die hele lewe inderdaad as 'n goddelike opvoedingsproses. Die kinderlike besef van ontoereikendheid en steunbehoewendheid wat seker die sterkste spoorslag tot opvoeding is, kan ongetwyfeld ook as een van die magtigste dryfkragte van die godsdienssin beskou word. Dit is seker nie toevallig nie dat God as die Vader aangespreek word en dat die Rooms-Katolisisme 'n ereplek aan die Moeder toeken.

In die lig van die deureenvloeiing van die begrippe opvoeding en vorming, veral in gevalle waar vorming bewus en met 'n bepaalde vorm van volwassenheid as doel uitgeoefen word, kan aangeneem word dat die oogmerke

1) Edersheim, A.: The life and times of Jesus the Messiah II, p. 215.

2) I Kor. 13:12.

wat met vorming nagestreef word, ook vir die opvoeding in enger sin sal geld.

In hooftrekke word met die onderhawige studie 'n rekonstruksie van die antropologiese beskouinge van die kulture van Hellas en Israel rondom die begin van die Christelike jaartelling beoog. Aangesien die opvoeding 'n fundamentele en organiese deel van die menslike bestaanswyse is, is dit geregverdig om uit dié gerekonstrueerde mensbeeld en uit feite wat terloops oor didaktiese gebruike bekend mag wees, die opvoedingsideale van die betrokke tydperk en kultuur af te lei waar dié doeleindes nie pertinent geformuleer is nie. In gevalle waar die opvoedingsideaal nie omskryf is nie, sal die vorm van volwassenheid wat in die praktyk bereik is, as aanduiding dien van die rigting waarin die betrokke ideaal gesoek moet word. In die geval van 'n didaktiese studie sou die gebrek aan direkte opvoedkundige gegewens onoorkomelik gewees het; in 'n prinsipiële studie soos die onderhawige bestaan daar geen intrinsieke moeilikheid nie want die opvoeding is 'n onafskeidelike deel van die menslike sinswyse en staan in die lig van die waardes wat aan sy lewe sin gee. Die lewensbeskoulike en die antropologiese moet noodwendig lig werp op die ideale wat met die opvoeding nagestreef word. Soos oor die mens gedink word, word immers van sy opvoeding praktyk gemaak.

C. Bepanning van die skema van ondersoek.

(1) Algemeen.

Die moontlikheid vir hierdie studie word gebied deur die noue band wat tussen godsbeskouing, antropologie en opvoeding bestaan.

Om die pedagogiese te rekonstrueer, sal dus gebruik gemaak word van wat oor die antropologie van die besondere kultuur bekend is. Verder sal afleidings gemaak word uit die religieuse beskouinge en uit die verloop van die geskiedenis om daaruit die antropologie te sintetiseer. Selfs waar daar nie direk veel oor die opvoeding geskryf is nie, behoort dit langs dié weg nogtans moontlik te wees om 'n verteenwoordigende beeld van die pedagogiese denke van 'n besondere kultuur wat as fondament vir die huidige Westerse beskawing gedien het, op te bou. Daar sal gepoog word om die "vorm" te ontdek waarbinne die verskillende losstaande verskynsels hulle plek en betekenis gehad het. ¹⁾ Die doel is in hierdie geval dieselfde as dié van die geskiedskrywer. "De historicus is beschouwend als hij de ander wil begrijpen om zichzelf beter te begrijpen of om een rijkere ervaring van de

1) Vgl. Frankfort, H.: Het ontstaan van de beschaving in het Nabije Oosten, p. 20.

mensheid te krijgen. De historicus die de 'lessen van het verleden' en de ewige eienskappe van de mens naspéurt, staat in diens van het handelen." ¹⁾ Volgens hierdie siening lê die sin van die geskiedenis in die antropologie wat daaruit opgebou word, en is die betekenis wat dit vir die opvoeding het, meteen duidelik.

In die oortuiging dat die Westerse beskawing, die magtigste en glorie-rykste wat die wêreld nog geken het, die uiting is van 'n besielende geloof in die mens en sy plek in die skepping, sal in hierdie studie teruggegryp word na die ontstaansjare van hierdie beskawing.

Deurdad die krag van hierdie beginsels verlore gegaan het, die beginsels vals geblyk het of nie meer geldig is in 'n veranderende wêreld nie, skyn die Westerse kultuur sy oorspronklike lewensvatbaarheid te verloor het en tans sonder duidelike beleid aan die wispelturigheid van materialistiese nuttigheidsoorwegings oorgelewer te wees.

Om na te spoor wáár hierdie ontsporing plaas gevind het, lê buite die opset van hierdie studie. Hier sal gepoog word om weer die oorspronklike lewensbronne van die Westerse kultuur oop te graawe en te toon wat sy wese was voordat dit vervlak het of deur die toevloei van ander strome besoedel is. Vir hierdie doel sal 'n studie gemaak word van die belangrikste beskawings om die Middellandse See aan die begin van die Christelike jaartelling, naamlik dié van Hellas en Israel. Verder sal daar in die besonder verwys word na die leer en die gedagtes van Jesus en Paulus.

Met dié doel voor oë sal die volgende vier hoofstukke soos volg ingedeel word:-

Hoofstuk Drie: Hellas, dit wil sê die Griekse kultuur met verwysing na dié van Rome.

Hoofstuk Vier: Israel.

Hoofstuk Vyf: Jesus.

Hoofstuk Ses: Paulus. Ten einde oorsigtelikheid te bewaar en omdat hy as heidenapostel die religieuse denkebeelde van Israel en Jesus na Hellas uitgedra het, word die beskouing oor die apostoliese werksaamhede tot 'n studie van Paulus beperk. Die feit dat hy 'n leidende aandeel in die uitbreiding van die Christendom geneem het, tesame met die uitgebreide aantal geskrifte wat uit sy pen bewaar gebly het, dien om die keuse van hierdie apostel as verteenwoordiger van die vroeë Christendom te regverdig.

1) Aron: De zin der geschiedenis, p. 99.

(2) Skema vir hoofstukke Drie tot Ses.

(a) Oriënterende oorsig van die besondere kultuur.

Ter inleiding sal by elk van die genoemde hoofstukke 'n kort oriënterende oorsig van die betrokke kultuur of leer gegee word, waarby die klem op die religieuse, wysgerige en antropologiese beskouing gelê sal word. Vanselfsprekend sal hierby 'n kort historiese oriëntering noodsaaklik wees aangesien dit tot die wese van die mens behoort dat hy geskiedenis het, waardeur elke menslike situasie 'n historiese situasie is, sodat die waardes wat die mens huldig en die keuses wat hy doen, nie los van sy plek in die geskiedenis gesien kan word nie.

(b) Antropologiese skets van die mens in ontmoetingsituasies.

Aansluitend by die tans gangbare siening van die mens as 'n wese wat homself verwesenlik en sy diepste kern bloot lê in dialoog met ander en met sy omgewing, sal in genoemde hoofstukke telkens 'n aantal eksistensiële ontmoetingsituasies geskets word wat op die betrokke antropologiese beskouing sal werp.¹⁾ Uit die talle moontlike ontmoetingsituasies moes, ten einde oorsigtelikheid te bewaar, slegs enkele gekies word. Daar moes dus sulke situasies geselekteer word waarvoor gegewens beskikbaar is en wat tewens insig sal verleen in wat die betrokke kultuur of persoon as waardevol beskou het. Daar is besluit om die ondersoek tot die volgende ontmoetingsituasies te beperk:-

(i) Ontmoeting met die liggaam, materie en natuur. In hierdie situasie spreek die mens hom uit oor sy posisie in die wêreld. Dit laat die lig val op die opvattinge wat gehuldig is oor die mens as liggaam-siel-gees eenheid en oor sy distansiëring of gebrek daaraan ten opsigte van die ander natuurwesens. Dit behels die mens se oriëntering ten opsigte van die wêreld waarin en die ander wesens waartussen hy geplaas is.

(ii) Ontmoeting met die medemens. Die mens word tans gesien as wesenlik 'n maatskaplike skepsel. Die sielkunde huldig die beskouing dat die mens se moontlikhede "nihil zijn, wanneer zij niet in een contact worden geïnspireerd of zelfs opgewekt. De mens is niets, tenzij de ander hem tot iets roept."²⁾ Groepvorming is nie 'n lewensvorm wat eers later in die mens se bestaan as uiting van 'n hoër trap van ontwikkeling verskyn het nie, maar is fundamenteel aan die mens se bestaan en vir sy ontwikkeling.³⁾

1) "Eksistensiëel" word hier nie met verwysing na die eksistensiëfilosofie gebruik nie, maar in die sin van: wat die mens in die diepste kern van sy persoonlikheid raak.

2) Van den Berg: Kroniek der psychologie, p. 12.

3) Vgl. Fletcher: Leven zonder angst, p. 57.

Die ontmoeting met die medemens sal in hierdie studie in die volgende afdelings onderverdeel word:-

- Die gemeenskap. Uit sy opvattinge oor die mens se plek in die gemeenskap sal fundamentele beskouinge oor die antropologie aan die lig kom.

X - Die huwelik. Die oorgawe in die liefdesgemeenskap van die huwelik onderskei hom van elke ander vorm van gemeenskap (soos vriendskaps-, arbeids- of sosiale gemeenskap en so meer) deur die totale lewensverbondenheid wat hier optree. Die hele bestaan, die hele lewe is in al sy aspekte daarby betrokke en dit sonder voorbehoud, nie insidenteel nie, maar voortdurend. ¹⁾ Vanselfsprekend sal die man-vrou verhouding in die huwelik dus 'n besondere lig op die antropologie werp.

X - Die kind. Die volwassene se ontmoeting met die kind wat vir 'n lang periode aan sy sorg en hulp toevertrou is, is 'n besondere situasie, eie aan die menslike synswyse. Die kind is 'n mens met die stempel van onvoltooidheid en moontlikheid ²⁾ en in antwoord op sy hulpbehoewendheid leef die volwassene die waardes wat vir hom rigtinggewend is, is hy dié waardes. ³⁾ In sy ontmoeting met die kind kom dus nie alleen op direkte wyse pedagogiese insigte aan die lig nie, maar tewens die lewensbeskoulike, die gedagtes oor die waardevolle waardeur die kind voltooi moet word. Juis deur die appél van sy swakheid en hulpbehoewendheid bring die kind in die volwassene die diepste grond van sy wese aan die lig. ⁴⁾

- Die held as beliggaming van die waardevolle. Die figuur van die held is vir elke mens, en veral vir die kind, die konkretisering van die waardevolle, die kristallisering van wat die mens kan wees. ⁵⁾ Die beeld van die held as konkretisering van die waardevolle, as tasbare ideaalbeeld, is vir die opvoeding van die grootste betekenis. Veral vir die huidige tyd van gelykshakeling en verlies aan eerbied kan die ontmoeting van die mens met die held en die heldhaftige veelbetekenend wees.

(iii) Ontmoeting met die geskiedenis as verhaal van die mens-in-dialoog.

Die menslike gedragswyse gee soms blyke van 'n orde en samehang wat deur die medespelers nie begryp of gewil is nie. ⁶⁾ Hierdie

1) Wijngaarden: Hoofdproblemen der volwassenheid, p. 141. Vgl. ook Van den Berg: Het gesprek in Van den Berg en Linschoten: Persoon en wereld, p. 154.

2) Langeveld, M.J.: Die Schule als Weg des Kindes, p. 25.

3) Ibid., p. 38.

4) Vgl. Langeveld: Studien zur Anthropologie des Kindes, p. 136.

5) Vgl. Buber, M.: Voorvallen en ontmoetingen, p. 33.

6) Aron: De zin der geschiedenis, p. 71.

samehang kan dikwels eers later uit die geskiedenis begryp word, en andersyds kan die mens slegs vanuit sy historisiteit verstaan word.¹⁾ Die geskiedenis is die verhaal van die mens se antwoord met-die-daad op waardes waardeur hy aangespreek word. Die betekenis wat die mens aan die geskiedenis toeskryf, laat val tewens lig op die sin wat hy in sy eie lewe soek. Sodoende sal 'n blik op die mens se ontmoeting met die geskiedenis insiggewend wees ook in antropologiese en by implikasie in pedagogiese opsig.

(iv) Ontmoeting met arbeid. "Dit is die besondere onderskeiding van die mens dat hy die enigste wese is wat tot arbeid geroep is en dat hierdie arbeid as taakverrigting uiting moet gee aan dié kenmerk van volwassenheid, naamlik verantwoordelikheid."²⁾ Arbeid is die mens se manier om 'n waarde te help verwerklik.³⁾ Om te werk is vir die mens 'n wyse van selfverwesenliking, van menswording. Daardeur word kultuur en beskawing in ryke sin reële menslike moontlikhede. Dit is 'n onmiskenbare feit dat die kultuur en beskawing van die Weste moontlik gemaak is deurdat die Westerse mens begin werk het.⁴⁾

Op grond van arbeid se ingebedheid in die antropologie en derhalwe in die opvoeding en verder as gevolg van die rol wat dit in die moderne samelewing speel, sal 'n beskouing van die wyse waarop die mens in verskillende kulture teenoor die noodsaaklikheid van arbeid gestaan het, van waarde wees vir die insig wat dit in sy wese en dus in sy opvoeding bring.

(v) Ontmoeting met lyding. Die vraagstuk van lyding is so oud soos die mensheid self en neem in die huidige tyd van toenemende geweld en onsekerheid steeds in aktualiteit toe. Lying konfronteer die mens nie alleen met die vraag na die sinvolheid van die lyding self nie, maar tewens met die vraag na die sinvolheid van die lewe waarvan lyding 'n onafskeidelike deel is. Die mens het behalwe die liggaamlike lyding wat hy met die dier gemeen het, 'n afsonderlike vorm van lyding wat net aan hom eie is: die lyding wat die keersy is van sy moontlikheid om verantwoordelik te wees. Alleen wie verantwoordelikheidsgevoel het, kan te kort skiet en wel in die mate dat hy dit besit. Hierdie besondere menslike lyding is die psigiese gestalte waarin hy sy tekortkomings ervaar.⁵⁾ Veral die kind beleef in sy onvoltooidheid en onvolkomenheid hierdie besondere soort menslike lyding.

1) Linschoten: Nawoord in Van den Berg en Linschoten: Persoon en wereld, p. 245.

2) Landman: 'n Antropologies-pedagogiese beskouing van beroepsleiding, p. 2. Vgl. ook Buytendijk: Academische redevoeringen, p. 153.

3) Vgl. Langeveld: Die Schule als Weg des Kindes, p. 65.

4) Luijpen: Existentiële fenomenologie, p. 55.

5) Langeveld: Beknopte theoretische paedagogiek, p. 148-149.

Daarom is die vraag na die sin van lyding nie slegs 'n antropologiese nie, maar in besonder 'n pedagogiese probleem. ¹⁾

Die antwoord wat die mens in verskillende kulture op die probleem van lyding gegee het, moet derhalwe in hierdie studie aandag geniet.

(vi) Ontmoeting met die sinvolle. Dit is kenmerkend van die mens dat hy uit sy sin vir waardes lewe. Hy moet aan sy bestaan sin gee, want hy kan nie bly lewe as dit absurd is nie. Dit word selfs beweer dat daar eintlik maar net één ernstige wysgerige vraag is, naamlik die vraag na die sin van die bestaan. ²⁾ Ooreenkomstig sy opvatting van wat sinvol is, doen die mens 'n keuse uit sy verskillende en dikwels botsende moontlikhede, gee hy aan sy lewe rigting en maak hy van homself die mens wat dit binne die grense van sy vryheid lê om te word.

Die implikasies wat die vraag na die sinvolle vir die opvoeding het, is so vanselfsprekend dat hulle nie uiteengesit hoef te word nie. In die filosofie hang die vraag na die sinvolle saam met die vraag na die goeie, in die religie hang dit saam met die vraag na God.

Hierdie vraag raak die diepste kern van menswees en sal derhalwe met die oog op die implikasies wat dit vir die opvoedingsdoelstellinge het, aandag moet geniet.

(c) Samevatting.

Nadat 'n oorsig van die mens-in-dialoog ooreenkomstig die voorgestelde skema gegee is, sal aan die einde van elk van die genoemde hoofstukke 'n kort samevatting gegee word van wat in daardie besondere kultuur vanuit antropologiese en by implikasie vanuit pedagogiese oogpunt waardevol is. Belangrike aspekte van die antropologies-pedagogiese in die besondere kultuur wat nie in die voorgestelde skema ingepas kon word nie, sal eweneens onder hierdie afdeling genoem word.

Dit word herhaal dat hierdie studie van prinsipiële aard is en dat didaktiese en historiese besonderhede derhalwe slegs dan genoem sal word waar dit noodsaaklik is vir die begronding en begrip van die antropologies-pedagogiese beginsels wat daaraan ten grondslag lê.

(3) Slotson: Implikasies van die bevindinge vir die moderne opvoedkundige denke (hoofstuk Sewe).

Ten slotte sal in hoofstuk Sewe 'n geheelbeeld van die belangrikste komponente van die genoemde kulture opgebou en hulle waarde vir die

1) Vgl. Langeveld: Kind en religie, p. 152-153.

2) Luijpen: Existentiële fenomenologie, p. 278.

moderne opvoedkundige denke beoordeel word. Hiervoor sal die waardevolle uit die bestudeerde ou kulture in verband gebring word met die huidige toestande in die opvoeding, soos dit in hoofstuk Een geskets is. Omgekeerd sal op gevaarlike tendense in die antropologie van die ou kulture gewys word, eweneens met verwysing na huidige omstandighede.

Teen so 'n handelwyse sou vanuit opvoedkundige oogpunt die beswaar ingebring kon word dat dit die outonomie van die opvoedkunde opoffer en op 'n slaafse toepassing neerkom van beginsels wat deur ander wetenskappe gestel is. Om hierdie geldige verwyte te voorkom, sal die waardevolle wat deur die antropologie van die bestudeerde kulture aan die lig getree het, gemeet word aan die maatstawwe wat gestel word deur die pedagogiese, soos uiteen gesit in afdeling B (2) (f) van hierdie hoofstuk. Sodoende sal die pedagogiese die finale oordeel uitspreek en nie die antropologie nie.

Ten slotte sal dan kortliks gepoog word om uit die pedagogies-waardevolle wat in die studie van die ou kulture na vore getree het, elemente te selekteer wat op huidige omstandighede 'n vernuwende invloed kan uitoefen.