

HOOFSTUK 6.Die Sosiale Studies in die laerskool.

1. Die Sosialistiese lewens- en wêreldbeskouing tree sterk na vore deur die oorbeklemtoning van die sosiologiese aspek in die onderwys en opvoeding met die Sosiale Studies.

- a. Analise van die Sosiale Studies.

- (1) Inleiding.

In aansluiting by die Opvoedkundig-sosiologiese implikasies van die algemene grondbeginsels van die metodieke word die aandag in hierdie hoofstuk toegespits op die sosiologiese implikasies van die Sosiale Studies deur die oorbeklemtoning van die sosiologiese aspek van die opvoeding en onderwys.

Die Sosiale Studies het sy oorsprong in die V.S.A. ¹⁾. Dit het sy ontstaan te danke aan die „beplanningsidee“ ²⁾ van die „social engineers“ ³⁾ wat op pragmatistiese ⁴⁾ wyse 'n wille-

-
1. Bingle, H.J.J.: „Sosiale Studies in die laerskool“ in Woord en daad; Christelik-nasionale maandblad, jaargang 3, nommer 1, Februarie 1958; pp. 1,6.
 2. Brown: Educational Sociology, p. 551.
Vgl.: Mannheim: Man and society in an age of reconstruction. Studies in modern social structure; Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1949; p.155-157.
Idem: Diagnosis of our time, p. 26-30, hoofstuk IV.
Hobbs., A.H.: Social problems and Scientism; The Stackpole Co., Harrisburg, Pennsylvania, 1953;p.28.
 3. Hobbs: Social problems and scientism, p. 28.
Vgl.: Brown: Educational Sociology, p. 555.
 4. Bingle: „Sosiale Studies in die Laerskool“ in Woord en daad, Febr. 1948, p. 1.

keurige „ervaringsveld“ ⁵⁾ uit die sosiale wetenskappe ⁶⁾ vir die kinders in die skool konstrueer, omdat leer en lewe identies ⁷⁾ met mekaar is.

Die Sosiale studies is 'n produk van die vrugbare menssebrein „(for) providing pleasant experiences for all to share“ ⁸⁾. Die rede hiervoor is die „alomteenwoordige en onfeilbare“ resep vir die voortdurende verbetering en beplanning van die menslike samelewing, die samelewingsvrees, die samelewingsverhoudinge, handeling en gebeurtenisse. Ten grondslag van

5. Transvaalse Onderwysdepartement: Voorgestelde Leer-
gang vir Sosiale Studies in die laerskool; Die
Staatsdrukker, Pretoria, 1956; p. 14.
Vgl.: Monroe, Walter S.: Encyclopedia of educational
research. A project of the American educational
research Association, rev. ed.; The Macmillan
Co., New York, 1952; p. 1214: „It should be
carefully noted that the term social studies
refers to a field and not to a subject, and most
emphatically does not refer to a particular
kind of organization“. Organisasie in hierdie sin
dui op 'n lewens- en wêreldbekouing; kortom, die
ervaringsveld is gerig op „Education for Living
in a World Community“, Havighurst, R.J. en
Neugarten, B.L.: Society and education; Allyn
and Bacon, Inc., Boston, 1957; p. 348.
6. Monroe: Encyclopedia of educational research, p.1213-1214.
Vgl.: Moore en Cole: Sociology in educational practice,
p. 353.
Hobbs: Social problems and Scientism, voorwoord p.IV.
7. Ibid. Die praktiese, bruikbare en ervaarbare aard
van die Sosiale Studies is 'n afskaduwing van die
bepaling van „... what facts, topics, and ideas were
socially useful in adult life...“ (p.1220), „... the
collective demands of pupil needs, social
realities, and democratic values (p.1221)
Vgl. die inhoud en doelstelling van die Sosiale
Studies: Om te lewe is sosiaal, dit wat geleer
moet word om te lewe, is sosiaal. De hovre: Pae-
dagogische Wijsbegeerte: „Die mens is 'n
sosiale wese, nie omdat hy mens is nie, maar
hy is mens doordat hy 'n sosiale wese is“ (p.80).
8. Havighurst en Neugarten: Society and Education, p. 322.

hierdie opvoedingsbeskouing lê die Sosiologie ⁹⁾,
 wat die „behaviour of human beings in society“ ¹⁰⁾
 bestudeer. Saam met die totaliteit van die sosio-
 kulturele werklikheid dien die Sosiologie as
 bindmiddel vir die geabstraheerde aspekte van
 die sosiale vakwetenskappe uit die totaliteit
 van die konkrete werklikheid, maar dan op so 'n
 wyse dat daar geen sprake van òf sintese òf
 integrasie van die Sosiale vakwetenskappe kan
 woen nie ¹¹⁾.

Die resultaat van hierdie manipulasie met
 die „real life situations“ ¹²⁾, is die uitgangs-

9. Hobbs: Social problems and Scientism: „The principal source of this pattern of beliefs, and of the „Social science“ which is purveyed to the general public as a cure for all sorts of problems, seems to be principally in sociology and psychoanalysis“ (p.IV).
 Vgl. Moore en Cole: Sociology in educational practice, p. 353: „Sociology is the most general and the most basic of the social studies“.
10. Chinoy, Ely: Sociological perspective. Basic concepts and their application; Doubleday and Co., Inc., Garden City, New York, 1955; p.1.
11. Vgl.: Monroe: Encyclopedia of educational research, p. 1214.
Synthesis in Education Addresses given at the Summer Conference organised by the Institute of Sociology (Le Play House) at Newnham College, Cambridge, August, 1944: edited by Miss D.M.E. Dymes, M.A. ; Le Play House Press, Albert Road, Malvern, 1944; hoofstuk VII: 'n pleidooi vir sintese in skole.
12. Vgl.: Hobbs: Social problems and Scientism: „teaching real life problems in a real life way“; p.19.

begin- en eindpunt van die Sosiale Studies.

In die onderwys en opvoeding is dit „facts to affect life“ ¹³⁾, sodat die mens hom orals en altyd kan aanpas in wêreldomvattende sin en betekenis: by die mensheid, dus „Education for Living in a World Community“ ¹⁴⁾, wat die gelukkige en bruikbare lewe is.

(2) Die doelstelling.

Een van die beste omskrywinge van die doelstelling van die Sosiale Studies is o.a. die volgende: „The purpose of the social studies is to ensure an ~~under~~standing of our social institutions and our modes of living in groups, and to improve the effectiveness of the individual in his group relationships. The improvement of relationships between groups is also a proper objective of the social studies“ ¹⁾. Ook Monroe stem hiermee saam, want die onophoudelike strewe na die verbetering van die tussensmenslike verhoudinge en

13. Ibid., p. 20.

14. Havighurst en Neugarten: Society and education, n.348.

Vgl.: Bailey, S.H.: International Studies in Great Britain, Oxford University Press, 1933.
Idem: International Studies in modern education; Oxford University Press, 1938.

Vgl.: Arndt, C.O. en Everett, C.: „Education for a world society“ in Eleventh Yearbook of the John Dewey Society; Harper and Brothers Publishers, New York, 1951;

Counts, G.S.: Education for a world society, p.3-15.

Mousheng, L.: Human rights for a world society, p. 16-28;

Quillen, I.J.: Cultural pluralism - International, p. 29-43.

Klineberg, O.: Creating attitudes conducive to international understanding, p. 44-60.

1. Moore en Cole: Sociology in educational practice, p. 352.

Vgl.: Habermehl, D.N.: Ons Dagelijks werk. De Christen in de Industrie; Kok Kroon, 1959; p.67
human relations is ~~die~~ mode.

gedragswyse in die opset van die sosiale studies is wat sowel die „inhoud as die doelstelling betref, sosiaal“ 2).

Met hierdie en ook ander omskrywinge gee Monroe die volgende doelstellings as die mees algemeen aanvaarde:

- „To respect the rights and opinions of others;
- To be skillful in securing, sifting, evaluating organizing, and presenting information;
- To assume social and civic responsibility;
- To act in accord with democratic principles and values;
- To become a judicious consumer;
- To understand principal economic, social, and political problems;
- To learn about vocational activities and opportunities;
- To understand the interdependence of peoples and groups;
- To become a happy member of a home;
- To make intelligent adjustment to change;
- To get along with individuals and groups;
- To use basic social-studies skills;
- To exercise critical judgement;
- To understand and promote social progress“ 3).

2. Monroe: Encyclopedia of Educational research, p.1214.

3. Ibid., p. 1219.

Vgl.: Beard, C.A.: The nature of the Social Sciences in relation to Objectives of instruction; Scribner, 1934.

Harap, H.: „The objectives of the Social Studies in the Elementary Grades: The Present Situation; Journal of Educational Method, nr.6, 1926; p. 53-60.

Turner, C.C.: „Changing Content in Elementary Social Studies“ in Social Education nr. 5, p. 600-603, 1941.

"Recreational pursuits and hobbies; creative activities" 4).

Samevattend gesien, is 'n baie duidelike onder-
 onderstroming van die „tussenmenslike verhoudinge“
 in die Sosiale Studies voelbaar of, soos Monroe
 dit stel: „(to) constitute that field whose
 content deals directly with human relationships..
 The teacher of the social studies must be
 a student of the social sciences.... In the
 last resort the problem of our society is the
 problem of education: and all our disorders
 may be traced back to lack of right education 5).

Die lg. aanhaling sluit by implikasie eint-
 lik aan by die opleiding van onderwysers. Dit
 hou nie net verband met opvoeding en die same-
 lewing, dus net Opvoedkundige Sosiologie nie,

dis ook 'n tak van die sosiale wetenskapsgebou 6),
 waar die sosiale waardes van die onderwys en op-
 voeding nie deur sosioloë of opvoedkundiges beklem-
 toon word nie maar wel deur opvoedkundige sosioloë 7).
 Hierdie bewering word dan ook bewys met die aan-
 haling dat die Sosiologie die mees algemene

-
4. Vgl. McLaughlin, S.V.: "Youth demands a change"
 in Progressive Education, 1944; 21: 5-6.
5. Dent, H.C.: A New Order in English Education, p.5.
 Monroe: Encyclopedia of educational research, pp.
 1213, 1214.
 Carr, E.R.: National Council for the Social
 Studies: Guide to Reading for Social Studies Teachers;
Bulletin No. 26, April, 1951.
 Vgl.: Carr, E.R. en Wesley, E.B.: "Social Studies":
Encyclopedia of Educational Research
 Vgl.: Dimond, S.E.: "what's right with the Teaching
 of the Social Studies?" in Social Education,
 13: 9-11, January, 1949.
 Vgl.: The Univ. of the State of New York: The State
 Education Department. Handbook for Rural Ele-
 mentary Schools., Curriculum Bulletin No. 2.
The social Studies Group. Prepared by the
Rural school Syllabus Committee under the direc-
tion of the Rural Education Division, 1934,
 pp. 21,58, 111, 140.
6. Simpson, George: Man in Society; Doubleday Short Studies
 in Sociology. Preface to Sociology and the Social
 Sciences. Doubleday and Company, Inc., Garden City,
 New York, 1955; p.18.
7. Brown: Educational Sociology, p. 42.

en mees basiese van die Sosiale Studies is ⁸⁾.

Feitlik in alle universiteite en die verskillende onderwyseropleidingskolleges word 'n variasie van Opvoedkundige Sosiologie aangebied, waarmee die Amerikaanse „Democratic way of life" geïnterpreteer word. Die Opvoedkundige Sosiologie is die bindmiddel tussen die sosiale wetenskappe en die Sosiale Studies.

Hierdie hele raamwerk van die Amerikaanse opvoedingsbeskouing met die Sosiale Studies, het tot slagaar die Sosialistiese lewens- en wêreldbeskouing. Die samelewing en kultuur lewer die absolute waardes en norme - dus die versosiologisering van alles wat met onderwys en opvoeding te make het. Die Sosialisme deursuur die sosiologistiese opvoeding, wat tot openbaring kom in die algehele sosialisering van die onderwysstelsel en pragmatistiese uitinge daarvan. Inderdaad is die doelstelling 'n daadwerklike poging om met die Sosiale Studies 'n „reintegration of education and life ... to make education "grow out of real life situations"⁹⁾ te bewerkstellig, d.w.s. leer is gelyk aan die lewe, die lewe is gelyk aan die samelewing en kultuur.

Die Amerikaanse Sosialisme in sy pragmatistiese en eksperimentalistiese uitingsvorme pas perfek by die Sosiale Studies aan deur middel van „progressive education child centered education adjusting the child to the

-
8. Moore & Cole: Sociology in Educational Practice, p.353.
Vgl.: Hobbs: Social Problems and Scientism, voorwoord p.IV.
9. Davis, K.: Human Society; The MacMillan Co., New York, 1949; p. 228.
Michaelis, J.U.: Social Studies for Children in a Democracy. Second edition; Prentice-Hall Inc., New York, 1956; p41-44.

modern world" ¹⁰⁾, ens., : "A Child is What He has Lived" ¹¹⁾.

(3) Die mens- en kindbeskouing.

Die mens- en kindbeskouing in die Sosiale Studies het sy grondslag in die Amerikaanse sosialistiese lewens- en opvoedingsbeskouing met sy pragmatistiese en eksperimentalistiese uitingsvorme in die onderwys. "Die pragmatisme wat die bruikbaarheid as maatstaf aanlê vir alles in die lewe: dit wat in die praktyk nuttig en diensbaar is, is goed, en wat nie prakties goeie vrugte afwerp nie, is nie goed nie. Die mens in die praktyk is die bepalende faktor in die lewe. Ons kan dus die lewens- en wêreldbeskouing wat hieraan ten grondslag lê, met reg as humanisties bestempel: die mens staan in die middelpunt van die heelal" ¹⁾. Die Eksperimentalisme is 'n ervaringsfilosofie ²⁾.

10. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 19.
Vgl.: Voorgestelde Leergang vir Sosiale Studies in die Laërskool, 1956; pp. 6-26.
Vgl.: Horn, E.: Report of the Commission on the Social Studies. Methods of Instruction in the Social Studies. Scribner's Sons, New York, 1937; p.415: "the theory of social utility in curriculum making".
 11. Kilpatrick, W.H. & Van Til, W.: Intercultural Attitudes in the Making; Ninth Yearbook of the John Dewey Society. Harper & Brothers Publishers, New York & London, 1947; p. 77-78.
1. Bingle in Woord en daad, Februarie 1958, p. 1.
 2. Childs: Education and the philosophy of Experimentalism, p. 92-93.

Die ervaringskonstruksies uit die ervarings van die mens in die praktiese lewensgroep is die oorsprong, die bewys- en verklaringsgrond van alle waardes en norme in die lewe ³⁾.

In beide uitingsvorme, die Pragmatisme en Eksperimentalisme, wat hulle baie graag „American Democracy” noem, staan die mens en die kind in die middelpunt van die heelal: alles is uit, deur en tot die mens en die kind, ook in die opvoeding. Die opvoeding is kindgerig: „Child centered adjusting the child to the modern world teaching real life problems in a real life way developing the creative self-expression of the child emancipating the personality” ⁴⁾. Al hierdie uitdrukkings is „wagwoorde” van die kindbeskouing in die opvoeding wat deur en deur humanisties van aard is: die grondslag van die „Nuwe , Progressiewe” opvoeding.

Ons wil die stelling waag dat die opdrag aan die Komitee van die Transvaalse Onderwysdepartement op 'n uitstekende wyse uitgevoer is. Die poging van die Transvaalse Onderwysdepartement oortref dié van ons buurprovinsies baie ver, deurdat dit „volmaak aanpas en inpas” by die Amerikaanse lewens- en wêreldbeskouing met sy pragmatistiese en eksperimentalistiese uitinge soos dit in die Sosiale Studies weerspieël word.

3. Ibid.

4. Hobbs: Social problems and Scientism, p. 19.

(4) Die leerstofinhoud.

Die „keuse en ordelike rangskikking van die leerstof in die Sosiale Studies“ bestaan uit belangrike gedeeltes van die sosiale wetenskappe, t.w. aardrykskunde, geskiedenis, burgerkunde, ekonomie, sosiologie en antropologie ¹⁾ en somtyds ook sielkunde ²⁾, maar dan ook so dat „Sociology is the most general and the most basic of the social studies“ ³⁾.

Na aanleiding van die voorgenoemde aanhaling stel ons die vraag: Waarom dan belangrike gedeeltes van die sosiale wetenskappe by die keuse van die leerstof?

Die implikasies van die antwoord op die vraag lê opgesluit in die volgende aanhaling: „The major problems of our age deal with human relations; the solutions can be found only in education“ ⁴⁾. Die verband tussen hierdie aanhaling en die sosiale wetenskappe is dat : „All social scientists are studying one broad class of perceptual phenomena, namely, human behavior“ ⁵⁾, want al die sosiale wetenskappe het met die menslike samelewing te make, wat

-
1. Monroe: Encyclopedia of Educational Research, p.1213.
Moore & Cole: Sociology in Educational Practice, p.352.
 2. Hobbs: Social Problems and Scientism, preface, p. IV.
Vgl.: Beck, R.H.; Cook, W.W. & Kearney, N.C.: Curriculum in the Modern Elementary School; Prentice-Hall, Inc., New York, 1953; p. 288.
 3. Moore & Cole: Sociology in Educational Practice, p.353.
Vgl.: Hobbs: Social Problems and Scientism, preface, p.IV.
 4. Knowles, S.: Informal Adult Education. A Guide for Administrators, Leaders and Teachers; Association Press, New York, 1950; p. 8-9.
 5. Carr, L.J.: Analytical Sociology, Social Situations and Social Problems; Harper & Brothers Publishers, New York, 1955; p. 2.

'n bewys is daarvan dat al hierdie wetenskappe 'n dinamiese geheel van funksionerende dele is in die strewende na 'n gemeenskaplike doel in die totaliteit van die menslike belange, soos o.a. onderwys en opvoeding, ekonomiese welvaartstrewende, regering, huisgesinne, godsdiens ens. Die rede waarom belangrike gedeeltes van die sosiale wetenskappe by die keuse van die leerstof vir die Sosiale Studies moet geld, val in een lyn met die „geloof“ dat die sosiale wetenskappe die oplossing vir alle soorte probleme bied. Hobbs skrywe: „the principal source of this pattern of beliefs, and of the “social science” which is purveyed to the general public as a cure for all sorts of problems seems to be principally in sociology and psychoanalysis”⁶⁾. Ons kan sê dat ons hier te make het met die Amerikaanse, Engelse en andere se verbanding van die Sosiologie met die opvoeding waarvan die tipiese eienskappe

6. Hobbs: Social Problems and Scientism, preface, p. IV.

Vgl.: Lynd, R.S.: Knowledge of What?

van die Sosiale Studies is „the efficiency of action and conduct“ waarmee tot die resultaat van „facts (to) affect life“ ¹¹⁾ gekom word. Hiermee hou dit egter nie op nie, want voortdurende eksperimente en meting word uitgevoer, en om in die jongste tyd deur „sosiale analise“ ¹²⁾ die keuse van leerstof te vind wat die beste geskik is wat sosiaal geleer ¹³⁾ kan word „the needs of the immature learner, ... for him the most effective arrangement of materials is one governed by life problems, centers of interest, or generalized concepts which draw upon several or all of the social studies at the same time or which, to carry the principle further, draw at once upon other fields as well as the social studies“ ¹⁴⁾. Vanhier dan die „omnibus“ ¹⁵⁾ - vak waarby doeltreffendhede, terloopshede en voortreflikhede ingesluit word om 'n gekorreleerde en geïntegreerde studie-eenheid: die leergang Sosiale Studies, te vorm: dit sluit aan en pas aan by die kind wat leer. „Empirical evidence seems to indicate that the lower grades devote major emphasis to direct experience

11. Hobbs: Social Problems and Scientism, n. 20.

12. Monroe: Encyclopedia of Educational Research, p.1221.

13. Ibid., p. 1223.

Vgl.: Beck, Cook en Kearney : Curriculum in the Modern Elementary School, Part One, Chapter 5.

14. Ibid., p.1221.

Vgl. vir die inhoud by.: McLean, L.: The Learning Experience Series. This Modern Age. Social Studies for Sixth Grade; Shakespeare Head Press, Sydney, 1953.

15. Bingle: Woord en Daad, n. 6.

while simultaneously fostering skills in the use of language to identify that experience..."¹⁶⁾. „Twee basiese faktore by sosiale leer is dus ervaring en taal. Ervaring sluit in aktiwiteite, projekte, kinderorganisasies en kinderdeelname aan die gemeenskapslewe. Taal sluit in woordeskatuitbreiding, die ontwikkeling van begrippe soos tyd, plek en getal, en die probleme by lees ¹⁷⁾. Al wat blykbaar in die raamwerk van die Sosiale Studies uitgesluit is, is godsdiensonderrig. Ewenwel het die Transvaalse samestellers dit sonder enige motivering by hulle leergang van Sosiale Studies ingesluit. Skrywer hiervan se mening is dat daar in die Transvaal geen diepgaande studie van die Sosiale Studies gemaak is by die opstelling van die leergang nie - om een voorbeeld te noem, nl. Engeland: „The sociology of education may be defined briefly as a study of the relations between education and society ... It is concerned with educational aims, methods, institutions, administration, and curricula, in relation to the economic, political, religious, social and cultural forces of the society in which they function. In the education of the individual it concerns the influence of social life and social relationships on the development of personality" ¹⁸⁾. Die Transvaalse Onderwysdepartement het in sy verslag niks hieroor nie.

16. Monroe: Encyclopedia of Educational Research, p.1223.

17. Ibid.

18. Ottawa: Education and Society, p. 1-2.

Toen hierdie agtergrond van die algemene beginsels van die Sosiale Studies is ons nou in staat om t.o.v. die kriteria waaraan die keuse van leerstof by die opstel van 'n kurrikulum moet voldoen, die volgende te konstateer:

Tot uitgangspunt neem ons 'n indeling deur Wesley ¹⁹⁾ gemaak, nl. 'n moontlike benadering tot gradering van die leerstof vir sosiale leer in die volgende orde: „Things, places, persons, actions, and qualities; occurrences and events in place; relationships among individuals; relationships between man and nature; occurrences in time; relationships between individuals and groups; personal and social codes, standards, and ideals; relationships among groups; events in chronology; relationships between society and groups“. Rankin vat die vorige saam met: „child interest, utility to pupils, and ease of learning“ ²⁰⁾, waarby veral baie aandag bestee word aan eksperimente in „ease of learning“. Binne hierdie raamwerk van feite word die ervaringsveld van die Sosiale Studies gekonstrueer, waarvan Monroe skrywe: „The social studies offer no clearly discernible order of difficulty, no logical order of learning, no series of progressive laws and principles. The obvious variables are the individual pupils, the class, the content, the teacher, the equip-

19. Wesley, E.B. & Adams, M.A.: Teaching Social Studies in Elementary Schools; Heath, 1952; p. 362.

20 N.L.A., Department of Superintendence. The Social Studies Curriculum. Fourteenth Yearbook, 1936, hoofstuk 8, geneem uit Monroe: Encyclopedia of Educ. Research, p. 1223.

ment, and the method" 21).

- (a) Die historiese kriterium vir die keuse van die leerstof en samestelling van die leergang vir Sosiale Studies.

Die historiese kriterium is volgens die Amerikaanse geskiedenisopvatting 'n weerspieëling van die verlede, die hede en die toekoms van die lewens- en opvoedingsrigting waarin die pragmatistiese en eksperimentalistiese in die nuwe onderwysstelsel met die Sosiale Studies moet voldoen aan die dinamiese aard van die toekomstige samelewing in die kader van „social planning". Die geskiedenisopvatting word 'n metode, 'n benaderingswyse sonder die kousale verband en finaliteitsdoelstelling.

Die geskiedenis wat in die laerskool onder Sosiale Studies ingesluit word, word met die volgende aanhaling geïllustreer: „The elementary grades began to break away from this routine story, and by 1920 the trend was also discernible in the high schools. The lessening emphasis upon history has tended to bring about some changes within the subject, such as devoting more space to everyday life, inventions, commerce, agriculture, and especially to recent occurrences" 22).

Van hierdie konglomeraat-„fusion" te understand the present in the light of the past" 23)

21. Monroc: Encyclopedia of Educational Research, p.1223.

22. Ibid., p. 1215.

23. Ibid., p. 1218.

-skrywe Schorling: "It is one thing if we are considering the social studies where sequence and continuity as yet play no great part" 24).

Die integrasie en "fusion" bring mee 'n oorbeklemtoning van die sosiale doelstellinge en inhoud van die Demokrasie en sy probleme, om na analogie van die moderne probleme en die sosiale lewe die sosiale behoeftes en kinderbehoeftes te kombineer tot eenhede van die verbruiker, persoonlike lewe, gesinsverhoudinge ens.

(b) Die Psigologiese eis.

Die psigologiese eis t.o.v. die keuse van die leerstof by die samestelling van die "ervaringsveld" van die Sosiale Studies is baie belangrik. Die Amerikaanse Sosialisme met sy pragmatistiese en eksperimentalistiese uitinge 25) munt uit op die terrein van ervaringskonstruksies. Die grondleggende faktore kom tot openbaring in die volgende aanhaling: "The keynote of experimentalism is the belief that the good life is most fully realized when maximum individual and social growth is taking place through the continuous process of reconstructing experience" 26).

Die onophoudelike stroom van eksperimente deur navorsers stel die opvoedkundiges in staat om alles moontlik vas te stel om-

-
24. Schorling, R: Student Teaching; Second Edition. McGraw-Hill Book Company, Inc., New York, 1949; p.228.
 25. Monroe: Encyclopedia of Educational Research, p.894.
 26. Ibid.

trent die aard, hoe en wat die individuele kind leer. Ook verskeie ander wetenskappe in hierdie raamwerk het hulle bydrae gelewer tot die kennis van die kind in sy groei- en ontwikkelingsstadia: die Biologie, Endokrinologie, Fisiologie, Neurologie, Antropologie, Psigologie (insluitende Geestesgesondheid, Psigiatrie en analise), voeding, medisyne. Die gegewens hieruit word in aanmerking geneem by die keuse en beplanning van die leerstof in die Sosiale Studies.

Aansluitend hierby - en in hierdie kader is dit belangrik - is die aanpassing van die leerstof by die groei- en ontwikkelingsstadia van die kind. Ons vind o.a. die volgende bydraes:

- (i) Die biologiese opvatting oor die kapasiteite van die kind wat die beste tot ontwikkeling gebring kan word met die voorsiening van 'n optimum omgewing, wat deterministies van aard is ;
- (ii) die funksie van die endokriene klier, wat 'n baie belangrike rol by die gedragswyse en leermoeilikhede speel;
- (iii) die verband tussen emosies en gedraginge by die opvoedingsproses;
- (iv) Thorndike se leerwette;
- (v) die Gestaltpsigologie, wat die geheelheid; die Lewus wets van alle faktore wat die leerproses gelyktydig beïnvloed; die insig dat 'n goeie omgewing die kind kan inspireer om sy eie probleme en

situasies op te los, word benut;

- (vi) Psigiatrie en Freudiaanse analise wat insig en kennis verskaf omtrent die emosionele lewe van die kind gekoördineer met sy huislike en gesinslewe: die noue verband tussen die gesinslewe van die kind met sy ouers en die skoollewe;
- (vii) voeding, vermoënis, rus en vrye tyd by fisiese navorsing en medisyne, met die gevolg dat klinieke ingestel is ;
- (viii) vergelykende antropologiese studies wat die progressivistiese geloof in die kapasiteit van alle mense, t.o.v. rasse, kleur en nasionaliteite met betrekking tot groei, gesondheid, kennis, wysheid, gedragswyse en tusschenmenslike verhoudinge in die demokrasie versterk het.

Daar bestaan 'n noue verband tussen die ondersoek op die terrein van kinderontwikkeling en die ontwikkeling van die progressivistiese opvoedingsbeskouing: die „nuwe opvoeding“ wat pragmatisties en eksperimentalisties is. Die vroeëre welslae deur die toepassing van die oordrag van die kennis van voeding, gesondheidsorg, rus, ouerverhoudings en die emosionele lewe, die taalontwikkeling van die voorskoolse jare word nou vrag benut tydens die laerskooljare, waar die klem val op vryheid, verantwoordelikheid, aktiwiteit, beloning, ervaring, die keuse en selfdissipline.

Samenvattend kan ons velstaan met die psigologiese eis by die keuse van die leerstof van die sosiale studies soos vertolk in 'n aanhaling uit Gosell en Ilg: „Thus bit by bit, the personality of the young child takes on structure and design. It is constituted of an infinitude of patterns and attitudes. It is not some mysterious essence which takes hold of the culture and manipulates it to suit some dark subconscious goals. The personality of the young child is more like an organism which is shaped by what it feeds upon. Nature protects this growing organism normally from overgrowth. A balance must be struck between self-effacement under cultural pressure and self-assertion under the compulsion of developmental urges the child's personality is a product of slow and natural growth all his abilities, even his morals, are subject to the laws of growth" 27).

Hiervolgens is dit duidelik dat sosiale studies-leerstof voorsien in 'n aanpak by die groei- en ontwikkelingsstadia en die aanleë- verskeidenheid van die individuele kinders as die basis vir die algemene vorming en ontwikkeling in die onderwys waarop latere spesialisasie volg.

(c) Die logiese eis by die leerstofkeuse en wetenskaplike rangskikking.

Afgesien van die feit dat die kind 'n

27. Gosell, A. en Ilg, F.L.: Child Development; Harper Bros., New York, 1949; pp. 34, 46.

redelike en sedelike wese is en hy daarom kennis en ervaring opdoen van die lewe waarvoor hy voor- en toebereid word, is dit ook die die grond vir die opvoedkundige om te sien dat die keuse van die leerstof by die ordening en rangskikking moet voldoen aan die logiese eis van wetenskaplike sistematisering.

Om tot 'n objektiewe beoordeling te kom van die geldigheid of dan nie van die logiese eis by die Social Studies let ons op twee aanhalings uit Monroe: "..... social studies refers to a field and not to a subject, and most emphatically does not refer to a particular kind of organization. Nor can the term properly be limited to any scheme or type of fusion or integration.... The social studies offer no discernible order of difficulty, no logical order of learning, no series of progressive laws and principles" (28).

Ten hierdie agtergrond op die Amerikaanse lewens- en opvoedingsbeskouing gebaseer, is die inhoud en doelstodes van die Social Studies van 'n praktiese, bruikbare, beleefbare en ervaringswaardige: "In afskaduwing van 'what facts, topics, and issues were socially useful in adult life....' (29) considered to be the collective demands of pupil needs, social realities, and democratic values" (30).

28. Monroe: Encyclopedia of Educational Research, pp. 1214, 1223.

29. Ibid., p. 1220.

30. Ibid., p. 1221.

Hierdie feite is almal van radikale empiriese aard en berus op ervarings-konstruksies van lewensbruikbare kinder-aktiwiteite om die Sosiale lewe, t.w. die tussensmenslike verhoudinge, te b. invloed en te verbeter.

Omdat die kind in die middelpunt staan, word hierdie ervaringsvold gemanipuleer om aan te pas by die pragmatistiese opvatting, nl. dat „a child's needs must be related to his or her reactions to specific situations-personal and social" 31). Die kind se reaksies word sy ervaring, wat aangeval word deur verdere ervaring. Op hierdie patroon bouuur die Eksperimentalisme voort. Daarom is die ervaringsvold fragmentariese brokkies om in en aan te pas by die Eksperimentalisme: die resultaat van die vrugbare menssebrein. Om aan te pas by sosiale verandering word 'n „oemerging" ervaringsvold daargestel, want slegs die lewensbruikbare ervaring pas hierby in en aan.

Die ervaringskonstruksies toe sosiale bruikbaarheid in die Sosiale Studies besit relativistiese lewenswaardes. Die vrye soek wat die „social engineers" het hulle „social planning" in die Sosiale Studies geniet,

31. The content of Education. Proposals for the reform of the School Curriculum being the Interim Report of the Council for Curriculum Reform. University of London Press Ltd., Malham House, Bickley, Kent, 1945; p. 18: „... The curriculum has to be so framed that it uses the psychological researches on the development of children and young people, and also the relevant sociological data:" tipies pragmatisties en eksperimentalisties.

sluit „alles“ in. Van wetenskaplike sistematisering ooreenkomstig die logiese eis, is daar geen sprake nie. Die vrye keuse van leerstof uit die sosiokulturele werklikheid - die fragmentaries gekonstrueerde konglomeraat-is wel feite wat die lewe raak, maar dit strem die verwesenliking van die diepere lewensuitinge op 'n negatiewe wyse.

(d) Die Sosiologiese eis.

Sonder om in besonderhede te tree kan ons betreffende die sosiologiese eis by die keuse van die Sosiale Studies-leerstof konstateer dat weens die feit dat sowel die doelstelling as die inhoud daarvan „sosiaal“ 32) is, d.w.s. die verbetering en beïnvloeding van die tussensmenslike verhoudings, aan hierdie eis volkome voldoen word en dat dit oorbeklemtoon word vanuit Amerikaanse, Engelse en andere se opvoedkundig-sosiologiese standpunt: „No meaningful account of human social life can be made which neglects the dynamic quality of this social life“ 33). Dit geld ook en veral van die opvoeding as instrument om die planning te bewerkstellig 34).

(e) Die ekonomiese eis t.o.v. die leerstofkeuse
staan in die nouste verband met die ekonomies-tegnies-industriële lewe, waarvoor die kurri-

32. Monroe: Encyclopedia of Educational Research, p.1214.

33. Bennett, J.W. en Melvin, M.T.: Social Life; Knopf & Co., New York, 1948; p. 250-251.

34. Smith, W.O. Lester: Education in Great Britain; Oxford University Press, London, New York, 1949; p. 169-170.

kulum voorsiening maak omdat dit die eis van die samelewing is.

Samevattende gestel, is die kriterie wat by die keuse en ordelike rangskikking van die leerstof aangê word, die beste te verklaar met die volgende aanhaling: "When the functional relationship between a society and its schools is not considered, and when further the functional relationship between the purpose of education and the content of education is overlooked, discussions on the curriculum become anemic and sterile. Such a false isolation of the problem means that the essential points are overlooked. The curriculum is an instrument devised for a purpose. The purpose of society determines the purpose of the schools; the purpose of the schools decides the content of education" 35).

Die „sosiale“ inhoud van hierdie aanhaling, d.i. die oorbeklemtoning van die sosiologiese aspek as die begin en die eindpunt van alles en dus ook van die onderwys en opvoeding met die Sosiale Studies meer spesifiek op die grondslag van die Opvoedkundige Sosiologie, staan in die nouste verband met die volgende sitaat: "The future of sociology is undoubtedly related to the future of society" 36): die Opvoedkundige Sosiologie is

35. The Content of Education. Proposals for the Reform of the School Curriculum being the Interim Report of the Council for Curriculum Reform, p. 13-14.

36. Wright, V. en Elmer, H.C.: General Sociology. An Introductory Book; Farrar & Rinehart, Inc., Publishers, New York, 1940; p. 606.

Wel aspektsosiologie, maar dit bly nogtans Sosiologie. Dus, die inhoud van die Sosiale Studies is 'n versosiologiseerde inhoud wat berus op 'n willikeurige keuse uit feite van die sosio-kulturele werklikheid - en die resultaat: saangebundelde „facts to affect life" op die grondslag van „efficiency of action and conduct".

Uit hoofde van die „sosiale" en meer spesifiek die sosiologiese aard is die inhoudelike van die Sosiale studies en die doelstelling daarvan grootliks dieselfde, omdat die aspekvakwetenskappe as verwerkte gedeeltes van die sosiale wetenskappe dus eintlik aspektsosiologies is.

(5) Die semiprojektmethode.

In die lig van wat in die slotparagraaf van die voorgaande afdeling beweer is, lê die geslaagde gebruik en toepassing van die semiprojektmethode (wat feitlik enige metode insluit) by die Sosiale Studies in die besonder opgesluit in die beginsel dat leer en lewe identies is.

Die besondere verdienste en welslag van hierdie metode is die rekonstruksie van lewenservaringe uit ervaringe op die basis van die „immer wyer uitkringende lewenservaring" in die poging om opvoeding uit die konkrete sosiale lewensituasies te laat groei. In hierdie opset het sowel die onderwyser as die leerling 'n belangrike aandeel aan die uitvoering van

'n projek ¹⁾.

Die sosiologiese beklemtoning van die Sosiale Studies word met die volgende opskrif en die implikasies daarvan vir ons duidelik: „Some Sociological Implications of Method²⁾. Hierdie metode impliseer sosiale situasies wat die kennis is wat aan die kind op die grondslag van selfwerkzaamheid oorgebring word om sy persoonlikheid te vorm en uit te bou. Dit wat die kind leer, is sosiaal, en daarom het dit betekenis in die mate wat dit die gedragswyse en tussenmenslike verhoudinge beïnvloed en bepaal deur wisselwerking met die groep.

1. Vgl. Uiteensetting van die Projekmetode in Hoofstuk 4: v (c).
 Vgl.: American Council on Education, Commission on Teacher Education. Helping Teachers understand Children. Washington, 1945;
 French, J.E.P.: Groups, Leadership, and Men. Harold Gutzkow, Pittsburg: Carnegie Press, 1951;
 Hopkins, L.P.: Interaction: The Democratic Process. John Wiley & Sons, Inc., New York, 1948;
 Kilpatrick, M.H.: Foundations of Method. The Macmillan Co., New York, 1925;
National Council for the social Studies. The Study and Teaching of American History, Seventeenth Yearbook, 1946;
National Council for the Social Studies. The Utilization of Community Resources in the Social Studies. Ninth Yearbook, 1938;
N.S.S.E. The Teaching of Geography. Thirty-second Yearbook, 1933;
 Price, R.A.: Activities in the Social Studies. Harvard Univ., 1938;
 Wesley, E.S.: Teaching the Social Studies, Heath ' Co., 1942;
 Wilson, M.E.: Education for Citizenship. Mc Graw-Hill, 1938;
 Barker, K.G. Ed.: Child Behavior and Development. McGraw-Hill Book Co., New York, 1943.
2. Moore & Cole: Sociology in Educational Practice, hoofstuk 16.

Die voortdurende verbetering van die gedragswyse is die tussensienslike verhoudinge gemeet volgens groepstandaarde as die norm deur die groep ingestel ³⁾. Die groeustandaard is die Amerikaanse demokratiese lewenspatroon waarin demokratiese prosedures in die onderrys en opvoeding baie geleentende vir kindsentriese onderrys bied. Dit wil sê dat die kinders in staat gestel word om op die grondslag van samewerking saam te dink en te beplan in die ontwikkeling van projekte, laboratoriumoefening, dramatiese voordragte en opvoerings, groepsbesprekings en geselskapsprojekte.

Die kind leer wel individueel, maar die aard van die leerstof word bepaal deur sosiale faktore wat die gedragswyse en tussensienslike verhoudinge beïnvloed. Dit hou in die sosialiseringproses waarin elke skoolkind die wete „gewoeninge“ as 'n lid van 'n groep en 'n aktiewe aandeel het in onderrig wat bekant homself staan. In 'n gesosialiseerde situasie is 'n proses van wisselwerking werkzaam: gedagtes word gewissel, daar is saamsprekings met betrekking tot die keuse van hulpmiddels en die gebruik van materiaal, en deur kritiese vergelykings word sy die prestasies en die van sy groep gemeet.

Die beste prestasies in die skool berus op kinderbelangstelling en 'n kernaktiwiteit waaraan die praktyk deur onselfsugtige onderrig en belange uitgevoer word. Deur beplande

3. Vgl.: Kroeber A.L.: Anthropology: Harcourt, Brace and Co., New York, 1948; hoofstuk 8: „Patterns“ en hoofstuk 9: „Culture Processes“.

en gerigte positiewe metodes word die kind ingelyf om by die sosiale en nie-sosiale milieu aan te pas. Die groep ⁴⁾ word gebruik om die onkoning-kind se pretasies te beïnvloed om sy gedragswyse volgens Amerikaanse demokratiese beskouing te stabiliseer.

Die toepassing van die „skedeprojektmethode“ ⁵⁾ by die Sosiale Studies staan in verband met die konkrete lewensituasies as 'n verryking van die lewenservaringe van die kind om hom tot sosiale bruikbaarheid op te voed. Hierdie metode pas dus die beste aan by die ontwikkeling en vorming van die wordende persoonlikheid om hom aan te pas by 'n bepaalde kultuurpatroon, wat bestaan uit kultuurmassas van sosiale instellings, asook by die resultaat van die menslike vormende en skeppende vermoë: die hele Amerikaanse demokratiese ideaal, die hele kompleks van industrialisme, tegnologiese uitvindings en wetenskaplike ontwikkeling in 'n snel veranderende situasie.

(a) Hiermee word saamgevat beoog dat die samelewing, die kultuur en die kultuuroordrag slegs moontlik is wanneer die mens sy lewe uitleef omdat hy 'n sosiale wese is, d.i. in sy verhoudings: mens tot medemens in die breedste sin en betekenis. In hierdie opset word die projektmethode toegepas by die Sosiale Studies om die ervaringe van die wordende persoonlikheid te rekonstrueer sodat hy kan funksioneer by en in 'n sosiale matriks,

4. Vgl: Klugman, S.F.: "Cooperative Versus Individual Sufficiency in Problem Solving", in Journal of Educational Psychology, 1944, nr.35, p.91-100.

5. Single: Woord en daad, p. 6.

omdat hy 'n sosiale wese is. Stiles skrywe: "When social competence is a goal of teaching, the compatibility between the social climate of the school and the ideals of society which the school serves assumes a definite relationship to the effectiveness of the learning which takes place" 6).

- (b) Alle kontakte wat die individu met andere in alle situasies in die lewe maak, asook en veral die wat die skool daarstel, word deur die opvoedingsmetode benut 7). Al hierdie sosiale situasies is konkreet en spreek voort uit die tussenmenslike verhoudings wat die gedragswyse beïnvloed, dit in die regte banen rig en beheers.

'n Belangrike element van die gedragswyse bestaan daarin dat die opvoedeling-onderwyser-verhouding uit die gedragswyse van die onderwyser en van andere leer om hoërskool te oriënteer, waardeur die betrekking van leer en die gedragswyse sosiaal is. Die onderwyser gee leiding vanuit die agtergrond.

Hierdie tipe van leer word die beste weerspieël deur die toepassing van die semiprojektmethode by die sosiale studies. Dit kulmineer in die skaarste tradisie van samewerking in groepspatrone waarin leer deur sosiale wisselwerking, koöperatiewe beplanning

6. Stiles, L.S.: "Methods of Teaching" in Encyclopedia of Educational Research, Macmillan p. 745.

7. Vgl.: Lindesmith, A.R. & Strauss, A.L.: Social Psychology, Part II: "Socialization". The Dryden Press, New York, 1949.

in die uitvoering en waarderings van klas-kameraktiwiteit bekliktoon word. Die waarde van die onderwyser as leier en voorbeeld is baie belangrik.

- (c) Alle aktiwiteite en handelinge van die kind moet veral by verskillende sosiale waardes in die mate wat dit in sosiale situasies deur sy medemensverhoudings, t.w.s. in sy gedragswyse, gekondisioneer word. Leer om te loop, te praat en te werk veral byvoorbeeld versien en betrekke in sosiale situasies. Die kind loop na iets toe. Die iets is 'n sosiale situasie. Die kind praat met iemand. Die iemand is 'n sosiale situasie - dit is die sosiale medium en element van taal. Op diesulke wyse het die kind so verbaal ontwikkel in die bytredes wat hy tot sy medemens - die samelewing - leer. Die sosiale situasie leer die kind kennis en vermoëns van 'n sekere soort werk of aktiwiteit.

- (d) Die samesprok tot die sosiale leer deur middel van die Sosiale Studies is om leer so effektief moontlik te maak: onnodige fout, teverworsing en onproduktiewe toelassings deur luk-en-fal in die leerproses word uitgesluit. Hierdie metode of intellectual skills, the social skills and the spiritual values te versier het dus tot doel om doeltreffende kennis en effektiewe leer daar te stel. Die geskiedenis bevat byvoorbeeld so baie mens-mede mensverhoudings in volksproewe t.a.v. sekerheidsniss en stralings wat by die behandeling

daarvan nuttigheidswaarde uit die historiese struivinge in sosiale situasies kry. Die gebruik van 'n telefoon bestaan uit die hantering en verdis o.a. ook die suiwer gebruik van die taal as 'n sosiale medium.

- (e) Die semiprojekted, word geïdentifiseer met die emosional stabiele, sosial bruikbare, aanpasbare en aanvaarbare persoonlikheidsontwikkeling.
- (f) Die bekwame onderwyser kan in die opvoeder-opvoedeling-verhouding die kinders lei tot gesamentlike beplanning en ontwikkeling van projekte, dramatisering, toneelopvoering, aanskouing en beloning, groepbesprekings rondom kinderbelangstelling en kernaktiwiteite om tot die resultaat van ervaringskonstruksies van leer om self te dink in die lig van sosiale aktiwiteit te kom.

Elke kind-in-die-groep, d.i. die individu-groep-wisselwerking, die kragte van persoon-groep-wisselwerking en die resultaat hiervan ⁸⁾, impliseer die aktiewe en lewende aandeel van sowel die kind as die opvoedkundige groen in die wederzijdse wisselwerking tussen hulle in die leerproses van die skool wat identies is met die lewe: die mure om die skool moet afgebreek word.

Hierdie leer en lewe is kindsentrië en sosiosentrië, humanisties dus, en moet die innerlike vermoëns van die persoonlikheid vir die praktiese lewe met sy sosiale situasies

8. Vgl.: o.a. : Brown: Educational Sociology.
 : Ottaway: Education and Society, hoofstuk VI.
 : Havighurst & Neugarten: Society and Education.

„should be born to our settings, to our
 mood, volharding, volwillendheid en willewend-
 heid in sy gesindheid en gedrag^Swyse tot die
 „American way of democracy“. Dit behels o.a.
 die „intellectual skills, the social skills
 and the spiritual values it deals with
 their relations to other people and with
 their relations to the natural (physical
 and biological) surroundings in relation
 to meaningful and purposeful content (social)
 (which) have significance and purpose
 to the children“ 9).

Die sosio-antropologiese onderwyse met die
 semiprojektiewe met volwende eksperimente met
 groepe kan uiteenlopende effek in ryler
 produktiwiteit en kragtigheid oortrefte-
 heid inhou waar asse in 'n groot mate, van
 mekaar leer en veral self leer. Die
 voorwaardelike gegewens sluit dan in, en is
 afhanklik van die soort individu, die tipe
 van aktiwiteit en die groepsituasie 10).

Ten besluite gesien ons die sosiologiese impli-
 kasies van die metode van onderwyse met die
 aard en wese van die Sosiale Studies. In Be-
 langrike aanhaling uit 'n Unesco-publikasie,
 nl.: „What is required is not so much a new
 kind of curriculum (although this also may
 be necessary) as a new kind of teaching;

9. Beck, Jack & Kearney: Curriculum in the Modern Ele-
 mentary School, v. 272.

10. Vgl.: Klugman, S.H.: „Cooperative Versus Individual
 Sufficiency in Problem Solving“ in Journal of
 Educational Psychology, nr. 35, 1944; 5.91-100.

and with it a new kind of aim in education ¹¹⁾.
 The method of teaching must place primary
 emphasis upon social behavior outside of
 the schoolroom The method of teaching
 must seek to utilize the social forces
 operative in the social life in order to
 develop capacity for social adjustment" ¹²⁾.

Hiermee word ook hoë eise aan die onderwyser
 gestel, nl. 'n deeglike studie van die sosiale
 wetenskappe ¹³⁾: "The method of teaching is
 effective only in so far as the skills and
 knowledges acquired in the classroom are
 actually made use of by the individual in
 his adjustment to social situations" ¹⁴⁾.
 Die praktyk bewys dat hierdie metode 'n metode
 is vir mense met 'n besondere aanleg en
 aanvoeling ¹⁵⁾. Die onderwyser wat nie inpas
 en aanpas by die toepassing van hierdie metode
 by die Sosiale Studies nie, word bestempel
 as "sociological strangers" in the community....
 as a person who is in, but not of, the commu-
 nity " ¹⁶⁾.

-
11. Education in a Technological Society; Unesco,
 1952; p. 37.
 12. Brown: Educational Sociology, p. 333.
 13. Monroe: Encyclopedia of Educational Research, p.1214.
 14. Brown: Educational Sociology, p. 332.
 15. Bingle in Woord en daad, p. 6.
 16. Havighurst & Neugarten: Society and Education,
 p. 381...

Ewe geslaagd is die Transvaalse Onderwysdepartement se Sosiale Studies-leerplan vir die laerskool, wat aan die onderwysers dieselfde hoë eise stel om met hierdie besondere metode vir die kind 'n ervaringsveld tot volwaardige maatskaplike wese te vorm deur regstreekse ervarings, doelbewuste deelname of waarneming, beslante of denkbeeldige ervarings, handwerk, dramatiserings, aanskouingsmiddele, mondelinge en skriftelike take.

Hierby kom nog die tallose eksperimente ¹⁷⁾ deur meting as kontrolemiddel om die kind en die groep se vordering vas te stel.

Samevattend kan ons nie die projektmethode aan die Sosiale Studies vaspen nie: dit het meer die aard van 'n semiprojektmethode met die bekende wesskenmerke van die projektmethode. „Group activity is fairly common in the elementary grades but is rarely found in the secondary schools. It is impossible

17. Single: woord en daad, p. 6.

Vgl.: o.a.: National Council for the Social Studies, Bulletins Nos. 6, 9, 11 & 13, 1936-1939, pp.88, 93, 74, 68. (No. 9 revised in 1946 & No. 6 in 1947: Anderson, H.R. en Lindquist, E.P.: Selected Test Items in American History; Selected Test Items in World History; Selected Test Items in Economics; Selected Test Items in Government.

Baldwin, J.W.: The Social Studies Laboratory. Contributions to Education, 1929.

Clark, E.C.: „An Experimental Evaluation of the School Excursion". Journal of Experimental Education, nr. 12, 1943; p. 10-19.

Glaser, E.M.: An Experiment in the Development of Critical Thinking. Contributions to Education, No. 843, 1941; p. 212.

Kelly, T.L. en Krey, A.C.: Tests and Measurements in the Social Sciences; Scribner, 1934.

Kimmel, W.G.: A Review of Some Reports of Controlled Experimentation in Methods of Teaching in the Social Studies. First Yearbook, National Council for Social Studies, 1931; p.145-176.

to be at all precise in estimating the relative frequencies of the use of particular methods because of the loose use of terminology in this field..... but it is certain that the faithful use of such pattern methods as the Dalton plan, the contract plan, and the Morrison plan is exceedingly rare" ¹⁸⁾. Die

semiprojektmethode en die eksperimentele metode is voortrefflik op die ervaringsveld van die Sosiale Studies ¹⁹⁾ vanweë die resultate wat behaal word met die besonderhede van instruksie, klaskamermotivering, leer deur ervaring, ontwikkeling van belangstelling en die gebruik van sosiale situasies om die sosiale bakleentoning van die opvoeding te stimuleer by die ontwikkeling en vorming van die persoonlikheid.

Die dissipline en tug by hierdie metode berus op die belangstelling en aanleg van die groep leerlinge wat onderwys ontvang, deurdat die inhoud van die Sosiale Studies kindsentries saamgestel is uit doelbewuste aktiwiteite wat die kind verstaan, omdat dit vir hom lew, en hy sy eie afleidings wat nuttig is, daaruit vir die lewe kan maak.

Die goedgeformuleerde doelstellinge in die onderwyser-leerling-bepanning van die leerstof bevorder by die kind 'n natuurlike en selfstandige optrede in sy benadering, aanpak en oplos van probleme. Die skoolwerk is in wese die probleme van die werklike

18. Monroe: Encyclopedia of Educational Research, p.1228.

19. Ibid., p. 748: "Conclusions".

lewe, wat die kind onder leiding van die onderwyser uit die agtergrond moet bemeester. Daar is 'n baie groot mate van bewegingsvryheid, van kontak, samewerking en hulp van die groep as geheel.

(6) Organisasie en administrasie van die opvoeding met die Sosiale Studies.

In die raam van die opvoedingsproses bied die wese van die Sosiale Studies besondere steun aan en versterking van die sosialiseringsproses van die wordende persoonlikheid van die kind in sy aanpassing by die samelewingswerklikheid.

Hierdie uitgangspunt as die oorbeklemtuning van die sosiologiese aspek in die onderwys hang onafskeidelik saam met die Amerikaanse lewens- en opvoedingsbeskouing. "The society, then, and the child growing up in the society constitute the reference points for our examination of the educational system" ¹⁾. Die Sosiale Studies pas aan by die Amerikaanse Sosialisme, met sy pragmatistiese en eksperimentalistiese wesenkenmerke.

Toen hierdie agtergrond val die lig op die struktuuranalise van die vernaamste samelewingsvorme, t.w. die huisgesin, die kerk, die staat die ekonomiese bedryfsvorme, ens., en die skool in sy wisselwerking met die samelewing, die samelewingsvorme, die samelewingsverhoudinge, handelinge en gebeurtenisse, die invloed van die samelewing op die skool en omgekeerd die invloed

1. Havighurst & Neugarten: Society and Education, Preface, p. IV.

van die skool op die sosiale situasies ²⁾.

Die menslike samelewing is onderhewig aan die prosesse van verandering waarby die

2. Hierdie afdeling van die struktuuranalise van die vernaamste samelewingsvorme is op uitstekende wyse deur sosioloë gedoen. In die meeste gangbare sosiologiese werke, en veral opvoedkundig-sosiologiese werke, vind ons hierdie sosiale instellings en hulle opvoedkundige bydraes, waarop in hierdie proefskrif nie ingegaan sal word nie. Ons noem o.a. die volgende werke vir 'n diepgaande studie:

Brown: Educational Sociology;
College Study in Intergroup Relations: Study Forms and Technics in Intergroup Relations, College Study Office, Detroit, 1948;
 Cook, L.A.: Community Backgrounds of Education; McGraw-Hill & Co., N.Y., 1938;
 Cook, L.A. en Quisen, S.A.: The Role of Sociology; Princeton Univ. Press;
 Burdette, F.L.: Education for Citizen Responsibilities; Princeton Univ. Press, 1942;
 Kennedy, R. en Kennedy, Ruby: Sociology in American Colleges. American Sociological Review no. 7, 1942; p. 661-674;
 Olsen, E.G.: School and Community; Prentice-Hall, N.Y., 1945;
 Roucek, J.S., and Associates: Sociological Foundations of Education. Crowell, 1942;
 Rugg, H.: Foundations for American Education, World Book Co., 1947;
 Ottaway: Education and Society;
 Havighurst & Neugarten: Society and Education;
 Wicks, Rollo E.: Man and Modern Society; McGraw-Hill Book Co., N.Y., 1958;
 Winch, R.F.: The Modern Family; Henry Holt & Co., Inc., New York, 1952;
 Bossard, J.H.S.: The Sociology of Child Development; Harper & Brothers, New York, 1948;
 McLaughlin, S.V.: Youth Demands a Change. Progressive Education, No. 21, 1944, p. 5-6;
 Whyte, W.F.: Street Corner Society; Univ. of Chicago Press, Chicago, 1943;
 Thrasher, F.M.: "Gangs" in Encyclopedia of Social Sciences, No. 6, 1931, p. 566;
 Thayer, V.T.: Religion in Public Education; The Viking Press, Inc., New York, 1947;
 Mumford, L.: Faith for the Living; Harcourt, Brace & Co., Inc., N.Y., 1940;
 Mannheim, K.: Freedom, Power and Democratic Planning; Routledge & Kegan Paul, London, 1951;
 Barnes, H.E.: Social Institutions; Prentice-Hall, Inc., N.Y., 1946;
 Drucker, P.: The New Society; Harper & Brothers, N.Y., 1950;

- Lewin, K.: Resolving Social Conflicts; Harper, New York; 1948.
- Marden, C.F.: Minorities in American Society; American Book Co., New York; 1952.
- Watson, G.: Action for Unity; Harper, New York; 1947.
- Krug, E.: Curriculum planning; Harper, New York; 1950.
- Schneideman, R.: Democratic Education in Practice; Harper, New York; 1944.
- Muntyan, B.: Human Relations in Curriculum Change; Dryden Press, New York; 1951.
- Scott, J.F. en Lynton, R.P.: Three studies in Management; Routledge, London, 1952.
- Kelson, H.: Society and Nature; Routledge, London; 1946.
- Lowenfeld, V.: The Nature of Creative Activity; 2nd ed., Routledge, London; 1952.
- Childe, V.G.: What happened in history? Penguin Books, New York; 1943.
- Fisher, A.G.B.: Economic Progress and Social Security; Macmillan, New York; 1945.
- James, E.: Education and Leadership; Harrap, London, 1951.
- Hughes, A.G.: Education and the Democratic Ideal; Longmans Green, London; 1951.
- Smith L.W.O.: The impact of education on society; Blackwell, Oxford; 1949.
- Clarke, F.: Freedom in the educative society; Univ. of London Press; 1948.
- Educational Policies Commission. N.E.A. "Education and Economic Wellbeing in American Democracy"; Washington D.C., 1940;
- Jones, A.M.: Leisure Time Education; Harper & Brothers, New York, 1946;
- Panunzio C.: "The Recreational Institution" in Major Social Institutions. The Macmillan Co., New York, 1939; hoofstuk 17;
- Hayes, S.J.: The Small Community Looks Ahead; Harcourt, Brace & Co., Inc., New York, 1947;
- King, C.: Organizing for Community Action, Harper & Brothers, N.Y., 1948;
- Educational Policies Commission N.E.A.: The Education of Free Men in American Democracy, Washington D.C., National Education Association, 1941; Learning the Ways of Democracy, 1940; The Unique Function of Education in American Democracy, 1937.
- Edwards, Newton en Kichey H.G.: The School in the American Social Order; Houghton Mifflin Co., Boston, 1947, ens.;
- American Council on Education: Chambers L.L.A.: Youth-Serving Organizations, 1948.

skoolwese moet aanpas deur sy program van werksaamhede, sowel binne as buite die skool, wat moet kultureel in sosiale deugde van saamwerking, wisselwerking, gesonde kompetisie en integrasie van die persoon en die samelewing.

Administratief-organisatories is die skool in die Opvoedkundige Sosiologie die brandpunt in sy wisselwerkende funksionele verhouding tot die samelewing - ja, in wêreld-omvattende sin en betekenis: "we look first at the school as a self-contained social system, then at the school in relation to the local community. Enlarging the perspective, we consider the school in relation to the social structure of America and the international setting.....

.... the teacher as the crucial person in the interaction between child, school, and society", wat kultureel in "Intergroup Education and Social Integration: Education in the International Setting" 3).

Die implikasie van hierdie aanhaling kristalliseer uit in die "leergange" as 'n "oerveringsveld" van die Sosiale Studies vir die laarskool en wel in die lig van die volgende aanhalings: "The chief object of any programme in the Social Studies should be to give to children an everwidening understanding of life, outwards in space and backwards

3. Havi Hurst & Neugarten: Society and Education, preface, pp. IV, V.

through time" ⁴⁾; „Die aarde behoort aan die Here en die volheid daarvan, die wêreld en die wat daarin woon" ⁵⁾.

Juis hierdie aanhalings, wat ons teenoor mekaar stel, lei ons tot ons prinsipiële beskouing oor die analise van die Sosiale Studies.

b. Prinsipiële beskouing oor die analise van die Sosiale Studies.

(1) Die handhawing van die Humanistiese lewens- en opvoedingsbeskouing in eksistensialisties-scientisties-georiënteerde sin en betekenis.

Die wese van hierdie lewens- en opvoedingsbeskouing blyk duidelik uit die volgende: „Scientism, as a belief that science can furnish answers to all human problems, makes science a substitute for philosophy, religion, manners and morals. It replaces the experience of a lifetime and wisdom of the ages ¹⁾..... the voice of science is heard with a respect approximating the sanctity which formerly was accorded only to authoritarian, religious pronouncements" ²⁾.

Nieteenstaande hierdie teenstelling tussen die scientiese en die scientistiese is oersienende

4. Department of Education, Quebec, Canada: Oorgeselede kursie vir die T.O.D. in die Voorgestelde Leergang vir Sosiale Studies in die Laerskool.

5. Aangehaal uit die T.O.D. se Voorgestelde Leergang vir Sosiale Studies, p. 2.

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

2. Wirth, L.: Voorwoord by Mannheim K: Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge; Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1949.

die produkte van die menslike geestelike en liggaamlike arbeid: die vrug van wetenskaplike en tegnologiese ontdekkings in die kultuurontwikkeling tot die voordeel en gerief van die mensheid. Die scientistiese daarenteen „has only a remote relationship with science“, waarvan die wesenkenmerke in hoofsaak die volgende is: „It employs the prestige of science for disguise and protection. It is a pattern of beliefs, a set of prejudices, a system of ideas, an ideology, a creed which shapes thinking and affects behavior. Fertilized in the minds of intellectuals and incubated in professional journals, the germs of scientism infect textbooks, and acquire great virulence as they are transmitted to the public through the popular writings of the advocates of scientism. Scientism is epidemic“ 3).

Die epidemiese aard van die scientistiese lewensideologie kom tot openbaring en vind inslag by duisende studerende jongmense en die lesende publiek, wat versoen word in die tentakels van die credo, omdat die „wagwoord“ 'n onfeilbare „sosiale“ resep is waardeur die „volmaakte“ menslike samelewing daargestel moet word deur die „social engineers“ met „human engineering“ 4) in hulle programme van sosiale beplanning, gesteun deur o.a. die pers: bv. „Sosiale studies vir laerskol: eenparig aanbeveel“ 5).

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

4. Brown: Educational Sociology, p. 555.

5. Mannheim: Diagnosis of Our Time, pp. 26-30.
Man and Society in an Age of Reconstruction;
 Routledge & Kegan Paul, London, 1949;
 hoofstukke 4, 5, 6;
Die Vaderland, Woensdag, 29 Augustus, 1956,
 p. 11.

Teen hierdie agtergrond vind die lewensideologie in die besonder byval by die verskillende volksopvoeders, o.a. die pedagoë, juriste, ook predikante, wat tesame as „The New Leaders“ ⁶⁾ die pad reguit wil maak tot die konkretisering van hulle doelstelling.

Die middel hiertoe is die verabsoluteerde „sosiale wetenskap“, omdat hierdie sosiale wetenskap, nóg die samelewing beskrywe nóg hom hou by die metodes, eise en toetse van die wetenskap.

„It is neither social nor science. It is scientism.“ ⁷⁾

Maar dit hou ook verband met die Eksistensialisme: in negatiewe sin met positiewe resultaat: „the materialistic and technical and critico-analytical combine and lead to the same fatal result; to Inhumanism, Materialism, Collectivism, and Nihilism including its latest form of Existentialism....“ ⁸⁾ it can never represent the whole of existence“ ⁹⁾.

In die kader van hierdie lewens- en opvoedingsbeskouing, d.i. die humanisme, lê die doelstelling opgesluit in die willekeurige keuse en beplanning van die sosiale studies, waarvan die lewerstof uit die sosiale wetenskappe, t.w. Geskiedenis, Oorleefingskunde, Burgerkunde, Ekonomie, Sosiologie, Antropologie ¹⁰⁾ en somtyds

6. Hobbs: Social Problems and Scientism, pp. 17, 28-30.

7. Ibid., p. 17.

8. Röpke: Civitas Humana, p. 65.

9. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 14.

10. Menroe: Encyclopedia of Educational Research, p. 1213.

ook Sielkunde kom ¹¹⁾. Die geseenskaplike en oorbeklemtoneing van die tussenmenslike verhoudings: individu-tot-individu, individu-in-die-groep, groep-tot-groep, is die sosiale doelstelling in die bestaening van die mens, nl. sosiale integrasie.

Hiermee moet die kind met die Sosiale Studies opgevoed word: „Education for living in a World Community“. Hierdie „verlossingsgeloof“ neem 'n bepaalde patroon aan waarmee sowel die ouers van skoolkinders as die algemene publiek en die owerheid wysgemaak word dat hiermee die oplossing gevind kan word vir alle probleme: individuël en sosiaal - sosiaal in wêreldomvattende betekenis.

Die kruks van die hele wysgerige siening is naamlik in die volgende aanhaling: „Sociology is the most general and most basic of the social studies“ ¹²⁾. Ook Hobbs ¹³⁾ bevestig hierdie bewering, waartoe soms ook Psigoanalise bykom ¹⁴⁾.

Hieruit blyk 'n duidelike oorbeklemtoneing van die Sosiologie naas en te midde van die ander sosiale vakwetenskappe. Ten aansien van die Sosiale Studies, waarvan die doelstelling en die inhoud „sosiaal“ is, is die konnotasie van die begrip sosiaal in ooreenstemming met die Sosiologie - dus 'n versosiologisering van die opvoedingsbeskouing soos gemanifesteer in die

11. Vgl. Hobbs: Social Problems and Scientism, preface, p. IV.

12. Moore & Cole: Sociology in Educational Practice, p.353.

13. Hobbs: Social Problems and Scientism, preface, p.IV.

14. Ibid.

Sosiale Studies in die onderwysstelsel.

In hierdie kader moet 'n groot verskeidenheid persoonlike en sosiale probleme hulle oplossing vind. Die positiewe doelstelling in die Sosiale Studies sentreer rondom die begrippe wat in hulle uitwerking gewanifesteer word in morele relativisme, internasionalisme, ekonomiese determinisme, staatskollektiwisme, passiwisme, liberalisme, e.a., as antitieses in ons tyd ¹⁵⁾. Hierdie „-ismes“ is almal sosiologismes - die verabsolutering van die konkrete sosiale lewensituasies.

Oor die algemeen en in die besonder is die pogings tot onderwysevernuwing, en opvoeding uit die konkrete sosiale situasies te laat groei, 'n oorbeklemtoning van die sosiokulturele werklikheid ¹⁶⁾.

Die gevolg van hierdie onderwysmetode of „instruksie“ moet 'n kultuurlose beskawing wees, want die konkrete lewensituasies in die onderwys en opvoeding is „facts to affect life“ ¹⁷⁾, wat ook wel nodig is, maar sonder „principles to govern life“ ¹⁸⁾, wat die hart, die gewete raak en beïnvloed in die persoonlike verantwoordelikheds- en morebesef wat sy lewe lei en rig,

15. Vgl. Wurth: De Antithese in Dezen Tijd; J.H. Kok N.V. Kampen, 1940.

16. Die sosiokulturele werklikheid is die feitlike gegewens van die Sosiologie, anders gestel, die veld van ondersoek van die Sosiologie.

17. Hobbs: Social Problems and Scientism, p.22.

18. Ibid.

word die mens 'n „puppet“¹⁹⁾, sonder lewens-
 ankers in 'n volksverband. Die verskeidenheid
 in die eenheid moet opgelos raak in die eenheid
 sonder verskeidenheid: die masjinale robot-
 mens ! Die maatskaplike masjien waarin die
 mens opgelos moet word.

Om hierdie sosiale integrasie, d.i. om
 in 'n wêreldgemeenskap te leef, te bewerkstellig
 word met die Sosiale Studies in die
 onderwys en opvoeding begin. Die verlede,
 die hede en die toekoms is in die hande van
 die „social engineers - the zealots of scientism....“
 Wat is eintlik die verband tussen die stelling
 van die verlede, die hede en die toekoms in die
 hande van die „social engineers“, met hulle
 sosiale beplanning en hulle pragtige aanhaling :
 „The chief object of any programme in the
 Social Studies should be to give to children
 an ever-widening understanding of life, out-
 wards in space and backwards through time“,
 en Psalm 24? Dit naamlik dat „..... to give
 to children an ever-widening understanding of
 life, outwards in space....“ die opkoms impliseer
 van 'n nuwe sosiale instelling: „The Interna-
 tional Organization“²⁰⁾... for Living in a
 World Community“²¹⁾. Die „social engineers“

19. Ibid., pp. 22-26.

Vgl. : Gheorghiu, Virgil: Het Vijf en Twintigste uur;
 N.V. Uitgeversmij. Pax 's-Gravenhage, MCMLIV :
 Die aanklag teen sowel die Ooste as die Weste is
 die sosialisasie van die menslike persoon en onder-
 geskiktheid aan die masjien. Die waardering van
 die persoonlikheid van die individuele mens is
 slegs in terme van sosiale kategorieë.

Vgl.: Interessantheidshalwe: De Tweede Kans.

20. Havighurst & Neugarten: Society and Education,
 pp. 335-348.

21. Ibid., p. 348-351.

Vgl.: Bibby, Cyril: Race, Prejudice and Education; Wm.
 Heinemann Ltd., The Windmill Press, Surrey, 1959.

se poging om deur middel van die Sosiale Studies die hede aan die toekoms te bind, om aan te pas by die veranderende konkrete sosiale situasies, is omdat die social engineers beskik oor die noodsaaklike kwalitatiewe eienskappe om die menslike samelewing en sy probleme uit te skakel „the zealots of scientism themselves make rules for rationality and appoint themselves the saviours of society” 22). Die konkrete sosiale situasies bied die grond vir individu-in-die-groep-ervaringskonstruksies. Die norme is relativisties, soos die verkleurmanneljie wat sy lewenskleur deur feitlike kontak met iets verander. „The ever-widening understanding of life, backwards through time” impliseer in scientistiese sin en betekenis en in die jongste vorm waarin dit hom voordoet, nl. die Eksistensialisme, dat „leadership in modern society can no longer be entrusted to those whose thinking is clogged by the accumulated rubbish of the past, whose minds are shackled by the fetters of custom, who accept codes merely because they were conditioned to do so in their early childhood”. Die „social engineers” besit die eienskappe van bevry te wees van die vooroordele van die verlede, omdat hulle slegs daáronder in hulle beskouingswyse „realisties en objektief” kan wees 23). Op hierdie wyse behoort die verlede, die hede en die toekoms aan die „social engineers”.

22. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 29.

23. Ibid., p. 28.

Met die bekendstelling van die Sosiale Studies in die Transvaalse laerskole deur middel van o.a.

T.O.-takvergaderings en simposie, was skrywer as onderwyser teenwoordig toe die voorsitter so onder die indruk was van 'n voordrag dat hy gevra het : „Kan ons nie Maandag oor 'n week begin nie?“

Die grondslag van hierdie „nuwe verlossende lig“ waarmee die beyweraars van die scientisties-eksistensialistiese opvoedingsrigting hulle toehoorders boei, word gevind in die „tegnieke van die scientisme“ ²⁴⁾, wat hulle op treffende wyse toepas in byvoorbeeld die Sosiale Studies. In sy wese is hierdie „tegnieke“ „the phrases of science as a screen through which they can launch their attacks on manners and morals“ ²⁵⁾.

Hierdie aanvalle geskied op 'n bedekte wyse, bv. deur die suggererende wegdonering van tradisionele waardes, norme en beginsels, deur aankondiging en aanprysing deur die pers, deur verklaringe oor 'n „nuwe orde“, ens., word met die nodige oerbetonings die ou leiers en beginsels waarvoor gely en gestry is, weggedoen om vir die „nuwe moderne leiers“, die „social engineers“, plek in te ruim.

24. Ibid., pp. 41-82:- prestige van wetenskap; prestige-frases; die betekenis van wetenskap is verdraai; retoriese sinspreuke; woordrykheid; dubbele negatief; sommige vs. baie; „nothing but“; vrugbare gegewens word benadruk, vrugtelose gegewens word weggedoesel, bv. die invloed van erflikheid en omgewing; die scientisme aanvaar eraag omgewingsfaktore omdat dit pas by sy determinering van gedragswyse; dogmatiese en positiewe stellings word ontwyk; „The „Littles“ of Sophistry“: geleidelike indoktrinering; „Post-factum Technique: die soek na 'n vertrekpunt deur middel van die uitskakeling of vermindering van veranderlike en onbestendige feite met die oog op 'n onseindige getal toetse en eksperimente, ens.

25. Ibid., proface p. IV.

Die „nuwe" benadering met die Sosiale Studies hou in 'n nuwe bedeling van sosiologistiese (en ook psigologistiese) determinisme in die opvoeding, om in die eerste plek die kapitalisme te bevog deur op te voed om in 'n wêreldgemeenskap ²⁶⁾ te leef: „to prepare themselves and the younger generation for the task of developing a classless society" ²⁷⁾, iets soos Marx en Engels se skepping van die ekonomiese determinisme, t.w. die kommunistiese lewensideologie; breër gestel, die totalitêre lewensideologie.

Alle mense, menslike kwaliteite, die uitwerking van ingebore faktore en instinkte of strewings op gedragswyse en die belangrikheid van verskille tussen persone en groepe word uit die weg geruim om die menslike gedragswyse te kondisioneer sodat die mense „puppets" ²⁸⁾ kan word in hulle reaksies t.a.v. die situasies in die sosiokulturele werklikheid. Met ander woorde, hierdie meganistiese manipulasie van gelykshaking in die opvoeding is gerig slers op feite om die lewe te raak soos dit by die aanpassingsproses ervaar word. Die hele opvoeding en onderwys word 'n aanplaksel volgens relativistiese waardes en norme.

26. Vgl.: Haas, W.B. & Whiting, A.S.: Dynamics of International Relations; McGraw-Hill Book Co., New York, 1956;

Leonard, L.L.: International Organization. The New School for Social Research; McGraw-Hill Book Co., New York, 1951;

Mangone, G.J.: A Short History of International Organisation; McGraw-Hill Book Co., 1954.

27. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 32 en Vgl. p. 30.

28. Ibid., p. 22-26.

Hierteenoor stel ons die prinsipiële, nl. die beginsel van die verantwoordelikheden en nederbesef, waarby ook die mens se gewete 'n rol speel om hom in sy lewe te lei en te rig in alle lewensituasies van die individu-en-diegroep, die diepere lewensuitinge: die beginsels in hart, hoof, siel en liggaam, wat die persoonlikheid in sy „aanpassing“ en aansluiting by alle samelewingsituasies en die samelewing, die samelewingsverre en samelewingsverhoudinge, die handelingen en gebeurtenisse sal lei en rig.

Dit bly vir die skrywer onmoontlik om met die wese, dit is die doelstelling, die mensbeskouing, die inhoud, die metode en die organisasie van die Sosiale Studies die opvoeding en onderwys anders te sien as uit, van en tot die verheerlikte mensheid, wat hierdie middel aanwend om homself te verlos. Hobbs skrywe terug: „Many social scientists, some motivated by a desire to assist in a crisis, others eager for an opportunity to leap into the limelight, have jumped into the breach - and widened it! They have ignored fundamental principles of scientific method and of logic, and, considering their lack of basic and verified information, they have popularized their conclusions to an extravagant degree“ 29).

Die pragmatistiese en die hedonistiese inslag van die Sosiale Studies, nl. die idee van die

29. Ibid., preface, p. iii.

"useful and happy life" 30), word dan ook in hierdie verband vir ons duidelik.

Die verklaring van die begrip "gelukkige lewe" vir die persoon en die samelewing of gemeenskap is deur verskeie skrywers 31) aangedurf en wel in die sin van 'n wetenskaplike verklaring van die menslike gedragswyse. Nieteenstaande die feit dat daar baie wetenskaplike verklarings vir die "gelukkige lewe" is, is daar ook die wat mekaar fundamenteel weersprek 32). Om die menslike samelewing met hierdie teenstrydige wetenskaplike kennis tot die gelukkige lewe te hervorm is onmoontlik. Die scientiste verduidelik geduldig van baie ander ooreenkomste, nie teenstaande die prinsipiële weerlegginge 33).

Nieteenstaande enige ooreenkomste waarby byvoorbeeld negatiewe gevolgtrekkings geldig verklaar word, t.o.v. geluk, bly die positiewe konklusies agterweë omdat die individualiteit van 'n persoon misken word. "Actually, very little scientific agreement exists concerning

30. Ibid., p. 86-87.

Vgl. die volgende boeketitels: die verkope en herdrukke is ontsettend hoog:

English, O.S. en Pearson, G.H.J.: How to Solve the Emotional Problems of Living;

Carnegie: How to Stop Worrying and Start Living;

Kinsey, A.C., Pomeroy, W.B. en Martin, C.E.: Sexual Behavior in the Human Male, 1948;

Feal : A Guide to Confident Living;

Toynbee: Civilization on Trial;

"You Too Can be Happy !" en "How to be happy though Married", ens.

31. O.a.: Pitkin, W.: The Psychology of Happiness.

32. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 87.

33. Ibid.

the aspects of behavior which are important for personal happiness or societal welfare" - aldus Hobbs 34).

Samevattend gesien, is feitlik die enigste wetenskaplike kennis beperk slegs tot klein fragmente van Neurologie en Fisiologie, wat egter nie met sekerheid in verband met die algemene gedragswyse gebring kan word nie. "Much of the knowledge is incomplete, and even when all of these data and much more are fully validated, scientists will still be far from making accurate descriptions of behavior. Summing up fifty years of psychological investigation in the Scientific American in 1950, Hadley Cantril points out that psychologists are now beginning to appreciate that fragments of behavior become meaningless when taken out of the context of life experience. The addition of knowledge of segments about behavior may be more misleading than enlightening, may retard rather than advance understanding" 35).

Wanneer ons die Sosiale Studies, wat 'n konglomeraat is van saamgeflanste leerstof vir 'n fragmentariese ervaringsveld van dit wat die kinders moet leer vir 'n "enlightened citizenry", teen die vorige aanhaling besien, volg o.a. die absolute ~~on~~houdbaarheid van die Sosiale Studies, op grond van die onderstaande oorweginge:

(a) Die Sosiale Studies berus op 'n vereksperimentering met die kind-en-die-groep op die

34. Ibid.

35. Ibid., p. 88.

grondslag van: „They See for Themselves“.

Ja, die kind weet die meeste van die dinge reeds soos hy dit fragmentaries waarneem en belewe het; „They learn to think for Themselves“, m.e.w. bloedweinig.

- (b) Die Sosiale Studies is 'n verabsoluttering van die sosiokulturele werklikheid: die lewe waaruit die opvoeding moet groei.
- (c) Die Sosiale Studies dra by tot die skapping van 'n kultuurkrisis, wat soot uitloop op 'n kultuurlose gemeenskap.
- (d) Die wêreldesigheid as 'n nuwe sosiale orde waarvoor ywerig beplan word en waartoe die Sosiale Studies ingespan word, oontbaar hom as 'n uitlig en verabsoluttering van die sosiale aspek uit die kosmiese samehang, nl. die eksistensialisties-scientisties-georiënteerde lewens- en opvoedingsrigting. Vanselfsprekend is hierdie onderwys- en opvoedingstelsel superrasioneel in die omlysting van die Pragmatisme, Eksperimentalisme en Progressivisme van die Amerikaanse Sosialisme (Demokrasie).

Die middel om die voorgaande te bereik is die Sosiale Studies, wat die resultaat is van die vrugbare mensbrein, die kunsmatige, gekonstrueerde ervaringsveld vir opvoeding, lewe en leer.

In Suid-Afrika, spesifiek in die Transvaalse laerskole, het die T.O. (Transvaalse Onderwyserskorps) op sy jaarlikse kongres die „nuwe“ - volksvriende - „social studies“, van die hand gewys. Hierteenoor het die Engelse kolleges, die T.T.A., die „Social Studies“ heelhuids aanvaar.

Die gevaar van scientisme in die opvoeding en onderwys lê vir skrywer hiervan in die versosiologisering, die positivistiese manipulasie van die mens of die groep deur middel van wetenskaplike eksperimente en analise om die mens te vervorm tot 'n pop wat met toutjies deur die „elite“ in sy spel van „social engineering“ beheer word.

Dié spel gee aanleiding tot „Vermassung“ 36). I.p.v. die bindinge van die mens met sy primêre groepe te versterk, word dit afgebreek, die mens vereensamen, hy voel nêrens tuis nie, hy word „the lost nomad“.

Sy tuiste en anker is die smorfe massa - soos 'n hoop sandkorrels, sonder primêre ankers, verhoudinge, gesindhede en deugde - die individualis maar ook die massamens. Hobbs skrywe oor hierdie beskouing: „This philosophy of life advocated by the zealots of scientism has already changed the fundamental beliefs of many people. It could change the entire structure of our society“ 37). Dit is juis wat beoog word : sosiale integrasie in universalistiese sin en betekenis: om oorloë, sosiale probleme, ens., af te weer. Die Volkerebond kon Wêreldoorlog II nie voorkom het nie; onder die huidige V.V.O. word aggressie gepleeg, was Engeland, Frankryk en Israel teen Egipte oor die Suezgeskil in militêre aksies gewikkel, ens. Oorloë, dood, siektes ens. is die gevolg van die sonde, wat positief en negatief bestry moet word.

36. Röpke: Civitas Humana, p. 134.

37. Hobbs: Social Problems and Scientism, preface, p.V

Die „wêreldteenheid“ wat op hierdie wyse beoog word, lower nie die norm waarop ons opvoedingstelsel geskoei word nie. Die tendens voor die sondevloed was ook 'n wordende wêreldteenheid: 'n toestand van Nihilisme waarin Noag en sy mense nie opgeneem was nie: hulle was in die wêreld maar nie van die wêreld nie; - hulle het genade gevind in die oog van hulle Skepper.

Skrywer hiervan se vaste oortuiging is dan ook dat die blanke aan die Suidpunt van Afrika 'n taak en roeping het om op die grondslag van die verlede die verhoudinge in die hede as peiler vir die toekoms te ontwikkel deur die verkondiging van die evangelie tot onsetting van menseharte, afgesien van ras of kleur: „We must scrutinize, too, the logic of popular ethical relativism.... if they take root in attitudes, and crisis comes, then may come again the accusation "the treason of the clerisy" 38).

Hierdie toestand, hierdie krisis as 'n versteuring van die hele waarheid wag dalk op Suid-Afrika, want „... if our habit is to conceive of education in sociological (or psychological) terms, there is a danger of becoming too deterministic, or of conceiving persons or groups simply as instances of generalizations, perhaps to be controlled or manipulated or directed according to what the sociologist (or psychologist) may assume, without thinking much about it, to be good. Or, again, desirable as is the application of scientific method to education, there is

38. Robinson, C.H.: Education in a Changing world. Oxford at the Clarendon Press, 1951; p. 115.

a danger, in so analysing, of becoming so intoxicated by the pleasure of the game of scientific analysis and verification that something, living individual human beings or social groups with their individual ethos, slips through the analytic meshes. Intellectual vested interests easily spring up, and with them fragmentation and distortion of the whole truth" 39).

In hierdie reas is die „waarheid" dat die Scientisme met hulle alomteenwoordige en onfeilbare resop wat die sosiale wetenskappe, en met name die Sosiale Studies, bied om alle beginsels waarmee ons in Suid-Afrika egte Suid-Afrikaners wil opvoed wat heg op die fundamente van hulle historiese geworde Christelike nasionale lewens- en wêreldbeskouing sal staan, wil vernietig.

Die „nuttellose citizenry" wat bedoel word, is mens wat „broadminded" is en hulle by alle sosiale situasies kan „aanpas" weens hulle internasionale opvoeding om in 'n wêreldgemeenskap te leef: afstande het gekrimp tot 'n paar dagreise na die uithoeke van die aarde, en die aanpassing kan slegs „volmaak" wees wanneer die opvoeding en onderrig orals, dus ook in Suid-Afrika, alle abstraksies, d.i. alle rigtende lewensbeginsels godsdiens, ideale, tradisies, sentimente, geskiedenis, ens., as die hoër lewenswaardes, -uitinge en -ankers van die verlede gekoppel met die hede as rigtend vir die toekoms afbreek. Alleen in die omlysting van die

39. Ibid., p. 106.

konkrete sosiale situasies is die wêreldburgerskaps-
 idee moontlik: die „puppet“-wêreldseenheid, waar-
 in almal gelykgeskik is op grond van tussen-
 menslike verhoudinge.

Hierteenoor aanvaar ons die ryke verskeiden-
 heid in die eenheid en die eenheid in die ver-
 skeidenheid, wat die Calvinistiese lewens- en
 wêreldbeskouing met sy opvoedingsrigting ons
 in Suid-Afrika bied, dit is Christelike en nasionale
 onderwys.

Blykens die voorgaande beskouing het van die
 beperkinge van die skoolopvoeding in onderwy-
 sende en in sekondêre sin slegs die sekondêre
 sin, d.i. buiten die direkte doelstelling ⁴⁰⁾,
 oorgebly om die taak van die onderwysers baie
 sonder aanleg, sonder die kennis van o.a. die
 Opvoedkundige Sosiologie - uiters te bemoeilik,
 want die „social engineering“ strook nie met die
 Afrikaanse onderwyser se lewens- en opvoedings-
 beskouing nie. Verder moet dit ook dien om
 aan die kind te leer wat hy reeds weet van 'n
 konglomeraat kennis van die lewe en die mens
 uit 'n ervaringsveld. Dus, hoe makliker die
 onderwys van wat geleer moet word, vir die
 kind gemaak word, hoe moeiliker word die onder-
 wyser se taak en des te beter sal internasionalisme
 slaag.

Vervolgens wys ons ook daarop dat volgens die
 Calvinistiese opvoedingsbeskouing die skool-
 onderwys nie primêr-prakties is nie maar

40. Vgl. die uiteensetting in hoofstuk 4, nommer 6 punt 5.

'n interpretatiewe karakter in analitiese en estetiese sin het ⁴¹⁾. Die Sosiale Studies is primêr-prakties ingestel en het 'n interpretatiewe karakter in analitiese en sosiale sin, d.i. van die konkrete sosiale situasies in die sosiokulturele werklikheid: die lewe en die menslike, meer in die besonder die oorbeklemtoning van die sosiologiese aspek in die opvoeding.

Hierteenoor stel ons die organiese opvatting oor die opvoeding waarby spesifiek ingesluit is o.a. die sosiologiese beskouing binne die raam van die opvoeding, wat moet voldoen aan die norme en die eise wat lg. stel vir 'n Opvoedkundige Sosiologiese kursus by die opleiding van onderwysers. Die skrywer stel dit in die plek van Sosiale studies, want dit fout lê nie by die vakke Geskiedenis, Aardrykskunde, Burgerkunde, Natuurkennis ens. nie maar by die metode van leerstofaanbieding, wat herlei moet word na die grondslae (vakke) by die opleidingskursusse van onderwysers as die „voller" maak van hulle lewenstoerusting vir hulle taak en roeping.

Die opvoeding wat heenwys en heenlei na Bo, vind sy steun en hule in onderwys met die analitiese en estetiese interpretasie van die leerstof.

Dit bestaan uit die struktuur en die skoonheid van die skepping, wat die kind ten aanskoue gegee word om sy oë te open daarvoor en vir die waardering daarvan. Op hierdie wyse leer ook die kind om as aktiewe lid deel te hê in die voor- en toebereiding van 'n die, plek in die geskiedenis

41. Ibid.

om alles wat sy hand vind om te doen, te doen tot die eer van God.

Op hierdie wyse gesien, werk ook die sekulêre leerstof by die opvoeding ondersteunend en voorbereidend vir en kulmineer dit uiteindelik in die geleofsinterpretasie van die kerk. By die Sosiale Studies, wat deur en deur Humanisties is, werk die leerstof by die onderwys en opvoeding ondersteunend van, voorbereidend tot en kulmineer dit in die selfverlossing van die mens: deur, uit en tot die mens in 'n wêreldgemeenskap met maatskapsverhoudinge: die Utopie.

Die Humanistiese lewens- en opvoedings-beskouing openbaar hom in die onderwysstelsel met die Sosiale studies om aan te pas in eksistentensialisties-scientisties-georiënteerde „verlossende“ sin en betekenis, wat slegs „diesseitige“ bestaansekereheid bied.

Die Opvoedkunde maak met dank gebruik van die konkrete, die „real life situations“ en van die abstraksies ⁴²⁾ in die lewe: die mens as denkende, voelende en willende wese (sy persoonlikheid) soos hy voortdurend en te alle tye onder alle omstandighede deur sy persoonlike verantwoordelikheds- en normbesef geleid en gerig word. Die fenomenologiese standpunt is slegs maar een naas ander metodes om tot die wese en die doel van die lewe en die opvoeding te kom.

Die laasgenoemde benaderingswyse sluit aan by die volgende:

- (2) Die verabsoluttering van die sosiokulturele werklikheid in die progressivisties-eksperimentalisties-

42. Abstraksies van die lewe is m.i. die teoretiese plus die praktiese: Opvoedingsteorie toegepas op die lewenspraktyk.

positivistiese poging van beplanning vir onder-
wysvernuwing en -hernuwing: die opvoeding wat
uit die konkrete lewensituasies moet groei:
die „immer wyer uitbreiende lewenservaring“.

Beck, Cook en Kearney lê die volgende stel-
 ling neer: „REGARDLESS OF CURRICULUM THEORY,
 teachers must continue to teach in actual situa-
 tions" ¹⁾. Hierdie aanhaling is baie belangrik,
 omdat die „social engineers“ bewus is daarvan
 en erken dat hulle saak met die Sosiale studies
 prinsipieel nie reg staan nie. Hobbs lant die
 lig op die kern van die saak val: „Those with
 a strong feeling for religious and moral
 principles and of ethical standards are less
 enamoured for the minute philosophy of liberal
 scientism...“ ²⁾.

In wat hierbo gesê is, wil ons die aandag ves-
 tig op wat met die „actual situations“ bedoel
 word. Ons kan dit kortliks so stel: Die
 „actual situations“ is die „real life situations,
 the concrete situations“, die sosiale situasies
wat oorgebly het deur nivellering nadat die
 „social engineers, The molders of the American
 mind!....“, „the saviors of society“, hulle
 scientisme op die sosiokulturele werklikheid (d.i.
 die sosiologie en die sosiale vakwetenskappe as
 sy hulpwetenskappe ³⁾) toegepas het.

-
1. Beck, Cook, Kearney: Curriculum in the Modern Ele-
mentary School, p. 269.
 2. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 359.
 3. Van Byk, R.: Enige Opmerkingen over Sociologie als
Wetenschap; Rede uitgesproken bij de aanvaarding
 van het ambt van gewoon Hoogleraar aan de Vrije Uni-
 versiteit te Amsterdam op Vrydag 14 October 1949.
 N.V. Uitg. v. van Hoeve-'s-Gravenhage/Bandung, 1949;
 p. 10.

Die resultaat is die Sosiale Studies, wat aanpas by die sosiale opvoeding van Amerika. Vir ons bied alle opvoeding steun, hulp, voorbereiding en kulmineer dit uiteindelik in die geloofsintepretasie van die kerk as 'n heenklei en heenwys na Bo.

Die sosiale opvoeding met die Sosiale Studies is in die eerste plek 'n verabsoluttering van die kind as sosiale wese: die kind is sosiale wese nie omdat hy mens is nie, maar hy is mens omdat hy 'n sosiale wese is ⁴⁾. Nou wil ons dadelik in hierdie verband wys op die Transvaalse Onderwysdepartement se voorgestelde leergang vir Sosiale studies: „Die uitgangspunt hier is dat die mens 'n sosiale wese is en dat hy as individu opgelei moet word om as lid leers van 'n groep en uiteindelik van die mensdom

'n volwaardige en gelukkige lewe te lei" ⁵⁾. Wat hier gesê word, klink „reg", omdat die woord „individu" ingemanipuleer is, dog op behendige wyse is „iets" uitgelaat. Wanneer ons die „iets" (onderstreep) invoeg, dan lees die sin soos volg: „Die uitgangspunt hier is dat die mens 'n sosiale wese is nie omdat hy mens is nie, maar hy is mens omdat hy 'n sosiale wese is en dat hy as individu opgelei moet word...." Nou kan ons die lewens- en opvoedingsbeskouing dadelik onderken, nl. dat die Sosiale Studies die vrug is van die sosiale beplanners van die onderwys en opvoeding, wat oorhol na die Sosialisme,

4. De Movre: Paedagogische Wijsbegeerte, p. 30.

5. T.O.D.: Voorgestelde leergang vir Sosiale Studies, p.6.

en indien dit nie sosialisme is nie, dan is dit ten minste 'n naaste bloedverwant daarvan ⁶⁾.

In hierdie omlysting word ook die „prosep“ van die Sosiale Studies vir die kondisionering van die tussensmenslike verhoudings en gedragswyse voorgelê vir die kweek van 'n objektiewe en rasionele beskouingswyse oor „ware Suid-Afrikaners“, wat in een lyn val met die „Amerikaanse Demokrasie“ van 'n „intelligent citizenry ... for Living in a World Community“ (vgl. Die T.C.D. se voorgestelde leergang p. 74: „verstandige en verligte vaderlandsliefde“).

Ontseensglik het ons hier te make met waardes en met die sosiologie, wat ingesluit is by die wese van die Sosiale Studies. Anders gestel, wanneer sosiologiese bevindings hulp bied om vorm te gee aan die algemene opvoedkundige teorie en praktyk, is waardes onvermydelik ingegrepe.

Voordat ons egter die lig laat val op die uitingsvorme van die Amerikaanse Sosialisme, t.w. Pragmatisme en Eksperimentalisme, wil ons vooral aantoon dat die beginselgetroue sosioloog nie sy toevlug tot relativisme hoef te neem nie. Ons haal 'n paar skrywers aan om hierdie stelling te bewys. Ginsberg druk dit soos volg uit: „A complete study of human life thus involves a synthesis, but not a fusion, of social science and social philosophy“ ⁷⁾. Mannheim se met betrekking tot godsdiens en sosiologie afgesien

6. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 373.

7. Ginsberg, M.: Sociology. O.U.P., 1934, p. 37.

van relativisme die volgende: „The religious focus is not a moral or ethical experience nor a way of regulating behavior and conduct, but a way of interpreting life from the centre of some paradigmatic experience" ⁸⁾; Demant weer: „No human society known to exist or to have existed has ever behaved as though its mere biological preservation were its sole pre-occupation. Mankind has always had some super-biological purpose for which to live" ⁹⁾.

Die belangrike funksie van Sosiologie, veral met betrekking tot opvoedkundige waardes, is daarom nie om die basis van ideële en doelstellinge weg te redeneer bloot as 'n vorm van sosiale aanpassing nie maar eerder om die grondslae en posisie waarin sekere werkinge van opvoedkundige strominge plaasgevind het, op enige gegewe tydstip aan te dui en verder ook om die invloed te erken van 'n lewensbeskouing, wat daarvoor verantwoordelik was om slegs sekere soorte aanpassing of lewenshouding moontlik te maak.

Hiermee kan ons ons koers bepaal t.a.v. die Sosiale Studies. Die humanisme in sy scientisties-eksistentiaalhistoriese vorm wat in die jongste tyd sy vleuels meer en sterker verbrei, het met die Sosiale Studies sy positiewe en positivistiese intrede in ons skoolwese gedoen. Die „wortels" hiervan vind 'n vrugbare teelaarde in 'n sondige wêreld.

8. Mannheim: Diagnosis of Our Time, n. 134.

9. Demant, V.A.: Christian Polity; Faber, 1936; n. 61.

Ons het dan ook die pragmatistiese en die eksperimentalistiese uitingsvorme van die Amerikaanse Sosialisme met die invoering van die Sosiale Studies se ervaringsveld in Suid-Afrika en veral in die Transvaal oorgeneem.

Hierdie besondere, „ervaringsveld“ kan orals aangepas en ingepas word weens die feit dat die aard van die inhoud die objektiewe, realistiese en rasionalistiese resultaat is van die sosiale beplanners. Die Sosiale Studies is die radikale empirisme: „the facts to affect life“, „the real life situations“ - die geïntegreerde ervaringsveld.

Reeds in 1953 het vyftien nasies in Parys vergader om 'n studie te maak van „Principles and Methods of Education for Living in a world Community“. Unesco dra dan ook sorg dat hierdie saak die nodige publisiteit geniet. Die reaksie hierop is veral drieërlei van aard: (a) Die beskuldiging dat Unesco ateïsties is op grond van samewerking met die Kommuniste, (b) dat die pro-Unesco-onderwysers internasionale propageer en (c) dat skoolboeke waarvan die strekking 'n nasionalistiese bevooroordeelung is, skerp gekritiseer word ¹⁰⁾.

Die inhoud van die voorgestane „geïntegreerde en gekorreleerde“ kurrikulum, waaronder die Sosiale Studies gereken word, is „meaningful and purposeful to children“. Die hele „ervaringsveld“ word benader met die standpunt dat die lewe, leer en opvoeding identies met

10. Havighurst & Neugarten: Society and Education, p.349.
 Vgl. vir verdere informasie i.s. die onderwys in die laerskool van internasionale verhoudings o.a. die volgende werke:- Everett, S. & Arndt, C.C.: Teaching World Affairs in American Schools. The John Dewey Society.
 United Nations: Peace on Earth.

mekaar is. Die belangrike van hierdie bewering sentreer rondom sekere basiese vaardighede ver- vat in die inhoud om uiteindelik herlei te word tot verhoudinge: mens-medemens tot sy fisiese en biologiese milieu. Die volgende aanhaling onder- skryf hierdie bewering op ondubbelsinnige wyse: "The content through which the intellectual skills....(reading, thinking, speaking, listening, writing, computing), the social skills(skill necessary in working with people) and attitudes, and spiritual values (appreciations, ideals, values, loyalties) are developed has meaning and purpose to children when it is related to their immediate environment, interests, and needs. It deals with their relations to other people and with their relations to the natural (physical and biological) surroundings" 11).

Toe moei hierdie woorde ook al klink en al kom dit nogal voor asof dit voldoen aan ons opvatting oor die moderne opvoeding, nl. dat alle opvoeding kennis en vaardigheid is, d.i. ervaring: sedelik, moreel, emosioneel, este- ties, intellektueel, fisies en sosiaal, wat opge- doen word, a.a.w. ervaring van die werklike lewe, word ons nogtans gemaan tot versigtigheid.

In hierdie verband is dit baie duidelik dat die ideaal van die Pragmatisme en Eksperimentalis- me op die Sosiale Studies van toepassing is. Tewelens, die ervaringswerklikheid van die Sosiale studies kan net by die Pragmatisme aanpas, d.w.s. die ervaringsaspekte van o.a. die sosiale tree baie

11. Beck, Cook & Kearney: Curriculum in the Modern Elementary School, p. 272.

sterk op die voorgrend, spesifiek egter die sosiologiese aspek, waarby ingesluit is sy hulpwetenskappe, die sosiale vakwetenskappe, wat dien as bindmiddel vir dieervaerbare groepsverhoudinge wat opgebou word uit 'n konglomeraat van willekeurige ervarings gebuig onder die norm van die „nuttige en gelukkige lewe, eers as lid van 'n groep en uiteindelik van die mensdom" 12).

Ons sou egter nie reg laat geskied as ons dié norm nie nader omskryf nie. Die waarde-toetssteen van die Pragmatisme en Eksperimentalisme in sy neerslag op die opvoeding is die van „efficiency of action and conduct" 13) vir die nuttige en gelukkige lewe, met eienskappe soos die sosiale prosesse van saamwerking, wisselwerking, deugde van passifisme, hedonisme, utiliteit, internasionalisme ens. Dus die vaardighede van die menslike denke, dit wat die kind van die lewe moet leer, is gelyk aan die konkrete sosiale situasies.

Die kennis wat die kind benodig vir sy aanpassing by die sosiale, fisiese en biologiese milieu, is slegs 'n inoefening van ervarings van diensbaarmaking van die menslike denke aan praktiese behoeftes en node, veral 'n oorbeklemtoning in die rigting van die ekonomiese determinisme binne die ideologie van kulturele determinisme 14), omdat die lewe, ook die diere lewensuitinge van die mens, in die opvoeding daaruit

12. Naas tallo andere, ook die T.O.D. se Voorgestelde Leergang vir Sosiale Studies in die laerskool, p.6.

13. Schutte, B.C.: in 'n voordrag oor kulturele Roepingsleer, 1958.

14. Hobbs: Social problems and scientism, p. 18.

verklar word, selfs ook die sosiale afwykings-
verslynsels, bv. gesinsverbrokkeling, egskedding,
kinderverwaarloosing ens.

Die Materialisme spruit voort uit die Prag-
matisme en pas daarby in en aan. Dat die mens
ook 'n stoflike roeping in harmonie met die
hiërargie van die lewenswaardes het, betwis ons
geensins - die mens en die kind word hierin onder-
rig. Maar by die finaliteitsdoelstelling van die
Pragmatisme as uitingsvorm van die Sosialisme
oorskry dit ook in sy eksperimentalistiese uitings-
vorm nêrens die ervaring tot iets hoërs nie.

Die aktiwiteite in die onderwys met die
Sosiale Studies is gesentreer om 'n kernak-
tiwiteit met die doel om te dien. Hiermee
word ook beoog om die kinderpersoonlikheid te
emansipeer „om hom te leer om vir homself te
dink ¹⁵⁾ ens., terwyl die onderwyser wat die
Sosiale Studies doceer, nie net self geïndok-
trineer met die Scientisme is nie maar ook die
kinders daarmee indoktrineer ¹⁶⁾. Die
gevaar is so groot dat Hobbs skrywe: „The
foray of the zealots of scientism has developed
into a rolling barrage, so persistent that we
are deaf to its thunder, so subtly contrived that
we laud the attacker as a protecting friend“ ¹⁷⁾.
Die „waarheid “ is slegs dit wat die praktiese
toets kan deurstaan en doeldienlik is om die lewens-
behoeftes te bevredig. Dit gold ook van 'n

15. Ibid., p. 85.

16. Ibid.

17. Ibid.

teorie, godsdiens en wysbegeerte, en daarom is die waarheid „diessseitig“ - die hoogste waarheid is Pragmatisme en Eksperimentalisme met hulle relativistiese norme. Dit bestaan daarmit dat tallo ervaringskonstruksies in die menslike lewe baiekeer radikaal verskillende reaksies ontlok t.o.v. die verskillende „real life situations“, en dit geld ook in die „life space“¹⁸⁾ van elke normale kind as mens.

Verder word ook in hierdie omlysting baie aandag bestee aan sosiale verandering, waardeur die ouerhuis nie meer in staat is om die sekulêre kennis by die kinders tuis te bring vir hulle aanpassing by die lewe, die voorbereiding vir 'n eie plek in 'n gemeenskap nie.

Hier neem die skool 'n baie belangrike plek in: dit moet die jeug onder andere en veral deur middel van die Sosiale Studies onlei om hulle aan te pas by die veranderende sosiale situasies: d.w.s. integrasie van die persoonlikheid en die samelewing deur ervaringskonstruksies.

Dié feit moet in sy regte perspektief gesien word. Wie kan dit met sekerheid sê? Die kind ontvang byvoorbeeld sy skoolonderrig met die Sosiale Studies tot en met standaard vyf in 'n Transvaalse laerskool. Sal dit wat hy ses, agt of tien jaar gelede op die laerskool geleer het vir sy aanpassing: sosiaal, fisies en biologies, dan nog geld vir die veranderde situa-

18. Vgl.: O.a.: Havighurst & Neugarten: Society and Education, p. 160;
Brown: Educational Sociology, p. 143;
Ottaway: Education and Society, p. 103.

sies in 'n veranderde samelewing? Daar moet ook met die hoërskool begin word ! Dan sal die kind hom beter kan aanpas by en inpas in 'n gemeenskap - is dit dan as gevolg van die laerskool se Sosiale Studies in sy radikaalste vorm met die subtielste oëmerke - wie kan sê? Dit bly 'n eksperimentering met die menskind se onderwys en opvoeding: die laboratoriumtegnieke t.o.v. psigoanalise, sosiometrie en sosiologiese determinisme.

Naas hierdie onsekerheid is een ding egter baie seker, en dit is dat die verabsoluttering van die ervaring in sy „laagste" vorm in rangorde, die sekerste middel is om die menslike samelewing te dehumaniseer tot „poppe" wat op scientisties-georiënteerde en eksistensialistiese wyse in sy teïstiese en ateïstiese sienswyse sal reageer om die menslike samelewing in al sy vorme en grondslae te skud op grond van „facts to affect life".

In aansluiting hierby en besonderlik t.o.v. die Opvoedkundige Sosiologie as struktuurwetenskap wat aan die Sosiale Studies ten grondslag lê ¹⁹⁾, is die strukturele orde van die opvoeding en die samelewing die plek en funksie wat elke aspek in die geheel inneer, soos hulle op mekaar toegehoort, ja, op mekaar toegeskap is en genivelleer word in die geïntegreerde opvatting oor die opvoeding en die samelewing.

Van besondere belang by die struktuurteorie

19. O.a.: Moore & Cole: Sociology in Educational Practice, p. 353.

van die Opvoedkundige Sosiologie is die feitlike orde en die normatiewe orde. Die feitlike orde is afhanklik van die normatiewe en omgekeerd. Elke aspek in die dinamiese strukturele orde van die menslike samelewing en die opvoeding in die geïntegreerde skoolkurrikulum het in hierdie aspekte sy reële funksies onder die klem van goldende norme vir daardie besondere aspekte in samehang en verband met die geheel. Dit is dus nie moontlik om die feitlike orde sonder die normatiewe orde en die normatiewe orde sonder die feitlike orde vas te stel nie.

Toegepas op die Sosiale Studies in pragmatistiese sin en betekenis, is die normatiewe orde daardie ervarings en ervaringskonstruksies, wat doeldienstig aangepas is by die praktiese lewe: sosiale bruikbaarheid en nuttigheid vir die gelukkige lewe. Maar die normatiewe orde as die waarheid is dan ook die feitlike orde; m.a.w., die feitlike orde is die ideële gelding in so verre daar sprake kan wees van 'n strowe om die feitlike orde so na moontlik aan die normatiewe op te stoot.

Hierdie toestand is onhoudbaar, omdat relativisme die aard van die normatiewe kenmerk: "the purposeful and meaningful content" gaan mank aan relativisme, wat die ervaringsveld van die Sosiale Studies kenmerk. Die feitlike orde in die samelewing onder pragmatistiese norme kan nooit 'n normatiewe orde in die samelewing verseker nie. Dié voortdurende aanpassing by die veranderde samelewing waarvoor die Sosiale Studies wil voorsien, moet uiteindelik lei tot

desorganisasie van die samelewing: die vermaterialisering van alle hoë lewenswaardes. Die konsekwensies hiervan word later bespreek.

In hierdie omlysting word veelal ook die begrip integrasie gebesig, 'n begrip wat nie slegs t.a.v. onderwys en opvoeding gebruik word nie maar ook in ander sin en betekenis. Sosiale integrasie in sosiologies-deterministiese sin en betekenis in die opvoeding sluit in alle soorte integrasie: uit die mens, deur en tot die mens in 'n allesoorkoepelende menslike samelewing waarby die mens moet aanpas. Dit is moontlik slegs wanneer die prinsipies, lewensbeginsels en hoë lewenswaardes uit die opvoeding geweer word: „Facts affect life Principles govern life“ 20).

Prinsipieel kan integrasie volgens Van Dyk nooit 'n gelykshakeling meebring nie: „onverskillig hoe sorgvuldig het individu is getraind en hoe suksesvol hy ook is gevoerd, hij een aanzienlijke mate van individualiteit behoudt“ 21). Dit is juis die individualiteit wat die scientiste met die Sosiale Studies vir hulle ervaringsveld sorgvuldig oes. „The effect of instincts and innate factors on behavior and the importance of inborn differences between persons and groups of people must be minimized in order to enlarge the role which the zealots of scientism can play in “improving” (regulating) people and social conditions“ 22).

20. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 20.

21. Van Dyk: Mens en Medemens, p. 36.

22. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 25.

Die aangebore geestesaaard, verstandsvermoë, talente, neigings ens. van die individu as sy „einmalige“ eienskappe word met besondere, subtiële credo's en tegnieke weggeredeneer in hulle uitsettings en verduidelikings om 'n neutrale lugleegte vir die indoktrinering te skep, waarmee dié ideologie met die minste weerstand opgeneem kan word ²³⁾.

Die aard van die hele situasie begin met die reïnterpretasie van menslike motiverings en persoonlike gedragswyses ²⁴⁾, wat slegs met die „facts to effect life“ moontlik is. D.w.s. die kondisionering van die gedragswyse t.o.v. die „real life situations“ is niks meer as 'n marionet se reaksiewyse op hierdie situasies nie. Daarom ook: „People become puppets“ ²⁵⁾ - beginsellose materialiste, wat die „real life situations“ van die sosiokulturele werklikheid verabsoluteer soos dit in die Sosiale Studies se ervaringsveld ingemanipuleer word. Hierdie mense is subjektiviste, slaaf van hulle eie moontlikhede en arbeid. As sosiale wese is hulle die massamenseenigte sonder lewens-ankers en -bindings.

23. Ibid.

24. Ibid. Vgl. T.C.L. Sosiale Studies Leerplan, p.94: (2).
Vgl.: Van Dyk: Mens en Medemens, p. 36: Integrasie van die mens in die samelewing gaan nie dieper as sy aangelerde reaksies nie. Dit word wel deel van sy persoonlikheid, maar as beginsels t.o.v. sy verantwoordelikeids- en normbesef te alle tye. D.w.s. dit gaan dieper as „facts to affect life“.

25. Ibid., p. 22.

Die sosiale integrasie is o.a. ook biologies, waarteen blykbaar nie veel ingebring word nie. Dit word afgehandel in die gees van die volgende aanhaling: „Despite these types of biological integration (ondertrouery: blank met negers, Amerikaanse sokers/Rooihuidrasse met blank en met negers) it is accurate to say that social integration has proceeded much farther than biological integration in the United States " 26).

Die verskeidenheid t.o.v. rasse moet verdwyn deur biologiese integrasie in sy uiterste konsekwensies, dan word rassevooroordel uitgeskakel; asof die bandhawing van die verskeidenheid in die eenheid wat God daargestel het, „vooroordel" inhoud. Nietemin, die Sententia wil net die eenheid sonder die verskeidenheid daarstel.

Die reaksiewyse t.a.v. sosioekonomiese en politieke „real life situations" is oorheersend, veral oersgeneemde kleur al die ander lewensaspekte: dit lewer die mees objektiewe, realistiese en rasionele gronde vir die reïnterpretasie van menslike motiewe tot die „vorming" en beïnvloeding van persoonlike gedragswyse tot kondisionering van die groep, en uiteindelik van die mensheid se reaksiewyses. Dan is die massa ryp vir die Totalitarisme.

Gelukkig staan sake prinsipieel nie so nie. Die integrasie in die samelewing gaan nie dieper as die mens se aangeleerde reaksies nie.

Hoewel dit by die volwasse mens miskien die grootste deel van sy persoonlikheid omvat, bly daar ewenwel 'n goeie deel van sy die individuele aard en aanleg oor. Van Dyk beklentoon dit wanneer hy sê: „Zelfs in de sterkst geïntegreerde (tot eenheid geverade) samenlevingen en culturen zijn nimmer twee mensen gelijk " 27).

Die implikasie van hierdie bewering is 'n eenvoudige nugtere konstatering van onloënbare feite 28) wat by die opvoeding van die jeug gehandhaef word met die organiese opvatting. Wanneer dit by erflikheid of omgewing by die opvoeding kom - die vorming en ontwikkeling van die persoonlikheid tot perseonsroeping - wys ons die ewolutionistiese 29) opvatting van die hand. Verder spruit hieruit die erflike aanleg of milieu, o.a. individualisme, vs. kollektivisme, voort. Hierdie aspek word egter later behandel. Ons kan hier voorlopig konstateer dat die skepping van 'n neutrale lugleë ruimte in 'n individualisme en kollektivisme sal ontwikkel op die grondslag van materialisme in die Demokratiese Sosialisme.

Aansluitend hierby wil ons, afgesien van die inhoud van die Sosiale Studies as geheel wat in hierdie ruimte die menslike, die persoonlike gedragswyse reïnterpreteer volgens die algemene resep van die Scientisme, graag op enkele voorbeelde wys t.o.v. die skoolvak Geskiedenis.

27. Van Dyk: Mens en Medemens, p. 36.

28. Ibid.

Vgl. Wertheim, W.F.: „Aanleg en milieu" in Wetenschap en samenleving, Sept. 1949.

29. Vgl. hierdie proefskrif: Humanisme vs. Calvinisme.

Die klen val deurgaans daarop: „Om gewenste gesindhede aan te kweek” 30). Hoe word die „gewenste gesindhede” in Geskiedenis as 'n skoolvak verkry? (a) Dit kan geskied deur die skepping van 'n „objektiewe, realistiese en rasionalistiese” atmosfeer, d.w.s. van 'n „liberalistiese” gees waarin tot rasioneel gevolgtrekkings gekom word op grond van die feite wat die „nuwe wetenskaplike kennis” bied, eerder as hulle wat op grond van beginsels, tradisies, volkstrots ens. tot hulle gevolgtrekkings geraak.

Daar word byvoorbeeld nie geskryf oor die Amerikaanse „Republiek” nie maar die Amerikaanse „Demokrasie”. „Students are encouraged to escape from the fetters of traditions, to be realistic and to think for themselves. They are warned that they should not allow sentiments to cloud their thoughts. Conventions, morality and ethics are demeaned or explained away. If the process consisted only in stripping away tradition and sentiment, it could be acclaimed as being at least objective, but strenuous efforts are made to indoctrinate new sentiments while sweeping away the old 31)... the accumulated rubbish of the past 32). The new sentiments are tolerance, equality, freedom, „democracy”, security, happiness, development of the personality, and many others, including „liberalism” itself” 33).

30. T.O.D. voorgestelde Leergang vir Sosiale Studies, bv. p. 78; 94; 106 vir standards 3, 4 en 5 resp., ens.

31. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 175.

32. Ibid., p. 28.

33. Ibid., p. 175.

Kierdie aanhalings dui op die koue feitlike kennis van die „geskiedenis“ in die Sosiale Studies se ervaringsveld. Om die gewenste gesindheid te „kweek“ word oorloë in die geskiedenisleergang met die oog op voorkoming van oorloë feitlik deurgaans uitgeskakel ³⁴⁾. Laasgenoemde bewering is van die skrywer, en dit word gestaaf deur: „the zealots of scientism themselves make rules for rationality and appoint themselves the saviours of society“ ³⁵⁾. Oorloë is immers die gevolg van die sonde. Kan sonde dan uitgeskakel word?

Miskien kan die opstellers van die T.O.D. se voorgestelde leergang vir Sosiale Studies in die omlysting vir die „kweek van 'n gewenste gesindheid“ verklaar hoekom bv. Kommunisme ³⁶⁾ by Eenheid nimmer IA ingesluit word - dit is radikaal antiteties met die „gewenste gesindheid“; of werk dit ondersteunend en voorbereidend vir die Nihilisme tot sosiale integrasie: „Education for Living in a World Community“ ?

Samenvattend kan ons konstateer dat die sosio-kulturele werklikheid in die Sosiale Studies 'n dinamiese ervaringsveld is van die kennis en vaardigheid wat die kind in pragmatistiese sin

34. Vgl. T.O.D. voorgestelde Leergang vir Sosiale Studies, bv. Waar is die Eiejaarige Oorlog?

35. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 29.

36. T.O.D. Voorgestelde Leergang vir Sosiale Studies in die Laerskool, p. 114.

en betekenis nodig sal hê nadat die Scientisme die inhoud bewerk het om aan te pas by 'n genivelleerde, gedehumaniseerde, gekondisioneerde of geactariseerde jong mensheid. Dié kennis en vaardigheid word verabsoluteer, omdat die algemene modale sosiale norm reeds die gekonkretiseerde positiewe norm is, die Pragmatisme in die lewe van die mens en die mensheid is waaronder sy persoonlike verantwoordelikheds- en normbase gebuk en mank gaan.

Onder die kles van die scientisties-georiënteerde lewens- en opvoedingsbeskouing, ook in sy jongste vorm, nl. die Eksistensialisme, is die poging van die T.O.D. nie die van die uiteindeelike implikasies wat die Sosiale Studies positief beoog nie maar, negatief, gerig op presies die teenoorgestelde van alles wat ons daarin lees: die rigting is 'n gelykshakeling van alle mense.

Ten slotte is daar geen ander manier moontlik as om slegs die opvoeding in progressivistiese sin uit die konkrete praktiese lewe, d.i. die ervaringsituasies, te laat groei nie: uit die praktyk, vir en tot die lewenspraktyk - die begin- en eindpunt en die enigste bewys- en verklaringsgrond vir die realistiese aanpassing by die lewe.

Die feitlike situasies in die ervaringsveld van die Sosiale Studies as die vergoddelikte konkrete lewenswerklikheid wat die kind in sy skoolonderwys moet ervaar, het tot basis daardie

ervaringskonstruksies 37) wat die resultaat van proefneming en „gespeel“ met kennis is. As geheel moet hierdie „verlossende“ poging met sy „resep“ bestry en verwerp word: dis 'n poging van die Humanisme in die opvoeding in sy uiterste vore. Vir Suid-Afrika moet die gevolge salivernietigend wees.

Van Christelik-nasionale onderwys en opvoeding kan op die lang duur van nóg die Christelike nóg die nasionale iets teregkom: die teendeel moet inderdaad uitkristalliseer. Inderdaad word insluitlik van die fenomenologiese metode en standpunt met die opvoeding en onderwys gebruik gemaak om deur middel van die radikale empirisme tot die aard, wese, doelstelling en die bestemming van die mens en die kind te kom. Hierdie raak dit kant nog wal.

Die pragmatiese van die empirie en toetsing is wel in die eenheid en in samhang met die Teoretiese Opvoedkunde noodsaaklik, dog die radikale empirisme van die sosialistiese lewens- en opvoedingsbeskouing met sy pragmatistiese en eksperimentalistiese uitingsvenne moet beslis van die hand gewys word.

Op hierdie wyse o.a. moet onderwysvernuwing bewerkstellig word maar dit skakel ook met die volgende.

37. Die ervaringskonstruksies is die resultaat van die „life space“, die immer wyer uitkringende lewenservaring van die kind;
Vgl. Ottaway : Education and Society, p. 103.

- (3) „..... since modern culture rests on abstract knowledge, to confine all instruction to the applied and the concrete would soon produce stagnation”.

Die Sosiale Studies is 'n poging om die funksionele verband in pragmatistiese sin en betekenis tussen die skool en die lewe gelyk te skakel. Die kind moet leer om hom deur middel van ervaringskonstruksies rondom kern-aktiwiteite elke oomblik op verstandige en intelligente wyse aan te pas by die konkrete lewensituasies.

Davis skrywe in hierdie verband: „No wonder the cry of unreality is raised against the school system and reforms are proposed which have in view the reintegration of education and life”¹⁾. Hierdie aanhaling verwys na sosiale verandering in die samelewing waarby die funksie van die skoolonderwys moet aanpas om die kind voor te berei vir en in te lyf by die lewe in die samelewing²⁾.

„Some of the reforms, however, have missed the point”³⁾. Hier sluit ons eintlik weer by die vorige gedeelte aan as Davis skrywe: „They have overlooked the efficiency of systematic instruction and have attempted to make education

1. Davis Kinsley : Human Society. The Macmillan Company, New York, 1949; p. 228.

2. Vgl. T.O.D. Voorgestelde Leergang vir Sosiale Studies, p. 6.

3. Davis: Human Society, p. 228.

"grow out of real life situations" 4), not realizing that since modern culture rests on abstract knowledge, to confine all instruction to the applied and the concrete would soon produce stagnation" 5). Davis kwalifiseer die leer van beginsels wat verbonde is aan die konkrete lewensituasies deur die volle erkenning van die persoon se individualiteit wat in sy aanpassing by die samelewing, die samelewingsvorme, -verhoudinge, sy handeling, ook beïnvloed word deur gebeurtenisse, die algemene norm realiseer en dit konkretiseer tot positiewe norme. D.w.s. soos hy as persoon in sy aanpassing by die werklike lewensituasies voortdurend gelei en gerig word deur sy persoonlike verantwoordelikeheids- en normbesef. Dit is dus die resultaat van gedragswyse van die individu, plus sy aangeleerde reaksies, wat die samelewing en die besondere samelewingsvorme aan elke enkele mens deur 'n wydvertakte en veelomvattende opvoedingsapparaat aan die opgroeiende geslag gee in die vorm van gestandaardiseerde denk- en gedragsvorme wat ingeprent moet word.

'n Baie belangrike deel van die kultuur wat van die ouer geslag op die jonger geslag oorgedra word, is die gedragswyse, wat die mens volgens die onderskeie struktuurnorme sy taak

4. Ibid.

Vgl. Berkson I.B.: Education Faces the Future, Harper Bros., New York, 1943; hoofstuk 8.

5. Davis: Human Society, p. 228.

en roeping laat besef om innerlik daaraan uitvoering te gee. Hierdie innerlike is nie die feite wat die lewe raak nie, maar in die eerste plek die lewensbeginsels wat die mens se denke, sy wil, sy gevoel en handelwyse lei en rig volgens sy persoonlike verantwoordelikhede- en normbesef in alle samelewingsituasies. Dit word 'n blywende innerlike deel van sy persoonlikheid vir konsekwente optrede, dit lê veranker in sy geestestruktuur, gewortel in sy religieuse besef van sy bestaan en sy roeping.

In skrilte kontras hiermee skryf Davis dat ~~die~~ die leer van beginsels wat by konkrete sosiale situasies inbegrepe is, nie dié radikale metode is waarby alle leer tot 'n lompe empirisme gereduseer word om die kultuur tot bankrotskap te laat degradeer nie ⁶⁾.

Hierdie bewering kan ons toepas op die Sosiale Studies. Dan het ons in pragmatistiese sin te make met 'n kulturele determinisme, meer spesifiek 'n ekonomiese determinisme soos die Scientisme dit met sy radikale sosiale beplanning beoog.

Om hierdie bewering te staaf is dit nodig dat ons ons moet oriënteer t.o.v. kultuur en persoonlikheidsvorming in opvoedkundig-sosiologiese sin en betekenis volgens ons prinsipiële beskouing.

Van Dyk sê: „Mens en saamenleving vormen een onverbreekelijke twee-eenheid, zoals mens, saamenleving en cultuur vormen een onverbreekelijke drie-eenheid.

Maar in die drie-eenheid is ten slotte de mens .

de voornaamste, de actiewe en primêre faktor. Samelewing en kultuur is in relatiewe sin produksies van sy aktiviteit en vormend vermoë" 7).

Die veld van ondersoek van die Sosiologie as wetenskap waarvan die uitgangspunt en die norme in ooreenstemming met die van die Pedagogiek is, word o.a. gesuggereer deur Ogburn en Nimkoff as 'n wisselwerking tussen die volgende:

- (a) Die mens in sy biologiese en psigologiese struktuur;
- (b) die demografiese studie van die mens, m.a.w. die mens in sy geografiese en materiële omgewing;
- (c) groepsorganisasie, gedragswyse en reaksie;
- (d) die kultuur van die mens en die groei daarvan 8).

In hierdie omlysting het die organiese pedagogiek nie slegs 'n taak nie maar ook 'n roeping tot gedurige reformering van die samelewing.

Die Opvoedkundige Sosiologie, wat naas andere die feitlike gegewens vir die Opvoedkunde moet lewer, stel baie belang in kultuur: „both material and non-material because of its influence on the development of personality" 9).

Nou val die soeklig op die gedragswyse van tussenmenslike verhoudinge as 'n baie belangrike deel van 'n kultuur.

Kultuur as geheel, d.w.s. die subjektiewe en die objektiewe: „nature and nurture", is 'n vorm van leefswyse in enige gemeenskap of samele-

7. Van Dyk: Mens en Medemens, p. 38.

8. Vgl. Ogburn, W.F. & Nimkoff, M.F.: Handbook of Sociology; Kegan Paul, London, 1947.

9. Brown: Educational Sociology, p. 145.

wing. Dit voorsien die lede van 'n samelewing van 'n onmisbare gids vir alle lewensake en kom tot openbaring in 'n kultuurpatroon. Die aard hiervan word duidelik met die volgende aanhaling: „This way of life includes innumerable details of behaviour but all of these have certain factors in common. They all represent the normal anticipated response of any of the society's members to a particular situation. Such a consensus of behaviour and opinion constitutes a culture pattern; the culture as a whole is a more or less organized aggregate of such patterns“ ¹⁰⁾.

Uit hierdie aanhaling is dit enersyds ook moontlik om die gedragswyse deur die lede van 'n bepaalde gemeenskap t.o.v. 'n bepaalde sosiale situasie te voorspel teen die agtergrond van gebondenheid aan tyd en plek; maar die kultuurpatrone is andersyds noodsaaklik vir die funksionering van enige gemeenskap se bestaan en voortbestaan ¹¹⁾.

Die struktuur en die konkretisering daarvan in die samelewingswerklikheid is die poging om die normatiewe orde en die feitlike orde meer en meer op mekaar tot ideële gelding af te stempel. In die samelewing word dit gemanifesteer in gesinsnorme, kerknorme, staatsnorme ens. In die lewe van die individu word hierdie algemene norme gepositiveer tot die konkrete lewensituasies as gesinsnorme vir myself, hier en nou van die gesin waarvan ek lid is in my wisselwerking daarmee. So ook met die kerk waarvan ek lidmaat is, ens. Die Amerikaanse

10. Linton, R.: The cultural background of personality, p.13.

11. Ibid.

Opvoedkundige Sosiologie gebruik as term vir die gepositiveerde norme: „subcultures“ 12). Samevattend kan ons sê dat die struktuur van die samelewing ook 'n vorm van kultuur is 13).

Die voorgaande impliseer dan ook sosiale beheer: die verhouding tussen die individu en die sosiale orde, wat tevore reeds behandel is. Met betrekking tot die onderwys en opvoeding kan ons in hierdie verband met die volgende aanhaling volstaan: „The new recruits to the society learn how to behave... and by so doing perpetuate these positions and with them the social system as a whole. Without culture their could be neither social systems of the human sort nor the possibility of adjusting new members of the group to them“ 14).

Vir die bestendige inlywing van nuwe lede in 'n gemeenskap val die klem naas ander sosiale strukture in ons moderne gekompliseerde samelewing op die skool. Die middel wat hiervoor aangewend word, is onderwys en opvoeding, wat deel is van die kultuur. Ons het hier te make met kultuuroordrag: „It must include techniques for indoctrinating new individuals in the society's system of values and for training them to occupy particular places in its structure“ 15). Die kultuur sluit verder ook tegnieke in om gewenste sosiale gedragswyse aan te moedig en ongewenste sosiale gedragswyse teen te gaan.

12. Vgl. bv. Havighurst & Neugarten: Society and Education, p. 8; Ottaway : Education and Society, p. 32.

13. Linton, R.: The Cultural Background of Personality; Routledge & Kegan Paul Ltd., London, 1947; p. 13.

14. Ibid., p. 14.

15. Ibid., p. 16.

Samevattend moet die gedragspatrone wat die kultuur uitmaak op so 'n wyse aangepas word om konflik en wrywings, as die resultaat van een gedragspatroon t.o.v. 'n ander, te voorkom. Op hierdie wyse word saamlewe reeds van kleins af moontlik gemaak. Alle samelewings en gemeenskappe van alle tye het kultuur ontwikkel om aan hierdie vereistes te voldoen. Van Dyk praat van : as't ware aangebore eienskappe ¹⁶⁾.

Die sosiale orde is vir sy bestaan en voortbestaan van hierdie kultuurpatrone afhanklik om verskeie redes. Die wyse, die patrone van gedragswyse is 'n gemeenskaplike reaksiewyse van sy lede in bepaalde situasies. Die oorsaak moet gesoek word in die algemene ervaring wat sulke lede besit. In 'n enkele klein gemeenskappe is die gemeenskaplike ervaring baie groot in vergelyking met die van lede van verskillende gemeenskappe wat baie kleiner is: dit is die konformering aan die sosiale norm en die gekonkretiseerde norm in die realisering daarvan.

Die noodsaaklike voorwaarde vir kultuuroordrag is die mens se buitengewone vermoë tot en vatbaarheid vir onderwys dit is die bewuste en doelbewuste oordrag van kultuurpatrone as geheel ¹⁷⁾.

Deur instruksie, onderwys, nabootsing en navolging van die voorbeeld ontwikkel die enkeling-kind gewoontes wat hom sy funksie en rol - dit is sy taak en roeping - reeds van kleins af op so 'n wyse laat vervul dat hy onbewus daarvan is

16. Van Dyk: Mens en Modemens, p. 67.

17. Linton: The Cultural Background of Personality, p.16.

dat hierdie norme hom deur sy ouers en die massa mense in die samelewing deur die opvoedingsproses bewustelik opgelê is. Nietemin vind hierdie opgelegde normekomplekse welhaas outomatiese en vrywillige navelgng as gewoontehandeling.

„By assuming such configurations and establishing them as habits the individual is adjusted to occupy a particular position in society and to perform the role associated with that position. The fact that most human behaviour is taught in the form of organized configurations rather than simply developed by the individual on the basis of experience, is of the utmost importance to personality studies" ¹⁸⁾. Die implikasie van hierdie aanhaling is in sy wese die wyse waarop 'n persoon reageer t.o.v. 'n bepaalde situasie wat dikwels 'n beter oplossing bied van wat sy onderwys was as van wat sy persoonlikheid is. Hier moet deeglik onderskei word tussen feite wat die lewe beïnvloed, en die beginsels of norme wat die basis van 'n lewens- en wêreldbeskouing is wat die lewe van iemand lei en rig en wat ingebed lê in óns opvoedingsbeskouing.

Dit is daarom ook goed om te onthou dat „die persoonlikheid ten dele bepaal word deur die kultuur waarin die kind opgroei" ¹⁹⁾.

In aansluiting by hierdie aanhaling is 'n kind se persoonlikheid in wording, d.w.s. die integrasie van die persoon, die samelewing en die kultuur, dus afhanklik van die resultante van sy gedragswyse ²⁰⁾. Anders gestel, die eien-

18. Ibid., p. 16-17.

19. Ottaway: Education and Society, p. 22.

20. Linton: The Cultural Background of Personality, p. 22.

domlike gawes van die kind wat in die opvoedingsproses tot ontwikkeling gebring moet word, sluit dus in die prosesse van leer en dink in wisselwerking met sy omgewing.

Dit bring ons daartoe dat „the results of behaviour refer to phenomena of two quite different orders, psychological and material. The former include those results of behaviour which are represented in the individual by psychological states. Thus attitudes, value-systems and knowledge would all be included under this head " 21).

Die Opvoedkundige Sosiologie maak dankbaar gebruik van die sosiaal-psigologiese gegewens. In hierdie opsig, onder andere, is die Sosiale Psigologie die hulpwetenskap van die Opvoedkundige Sosiologie. Dit trag om die bevindinge van die Sosiale Psigologie in kultuursosiologiese sin, dit is in verband met die tussenmenslike verhoudinge, spesifiek van die indiwidu-en-die-groep in wedersydse wisselwerking, beïnvloeding en vorming tot duursaamheid in die vorming en instandhouding van groepe te bestendig. Hier het ons veral die oog op die konstante in die skeppingsorde gegronde samelewingsvorme. Dit, as die resultaat van gedragswyse of gedraginge maar ook saam daarmee die gedragswyse in maatskapsverhoudinge, vorm patrone van gedragswyse waarop die kultuursosiologie die lig werp.

Die uitwerking hiervan is van 'n rigtende aard op die ontwikkeling van gedragspatrone, en

21. Ibid.

Vgl. Ottaway: Education and society, p. 35-39.

wel so: „.... when confronted by a new situation the individual will react to it not only in terms of its objective reality but also in terms of the attitudes, values and knowledge which he has acquired as a result of past experience" 22).

Baie belangrik in hierdie verband is die feit dat hierdie resultaat van gedraginge nie geleerde gedragswyse is, d.w.s. dit wat die kind spesifiek in die skool geleer het nie 23). Dit verskil dus in wese van integrasie, wat „facts to affect life" is, en nie dieper as die aangeleerde reaksies van iemand in die samelewing strek nie. Hierby geld ook nog „principles to govern life".

Aangesien daar egter verskil van mening bestaan oor die materiële resultaat van gedragswyse, d.i. die gebruiksvoorwerpe, wat ons die objektiewe kultuur noem, aanvaar ons egter saam met Linton, Ottaway e.a. dat by persoonlikheidsstudie die weglating daarvan 'n verlies beteken 24). Die insluiting daarvan beteken by persoonlikheidsontwikkeling en -vorming dat hierdie aspek van die totaliteit van die omgewing en/of vaardigheid stimuleer en/of ook die meer basiese trekke van die persoonlikheid, soos die gesindhede wat algemeen voorkom, soos beskroomdheid of selfvertroue, ontwikkel 25).

22. Ibid.

23. Ibid.

24. Ibid.

25. Linton: The Cultural Background of Personality, p.23.

Wesentlik lê die probleem vir die onderwys en opvoeding, dus die oordrag van kultuur (die verspreiding, verbreiding, akkulturasie en deelhê daaraan) by die bestendiging van die resultaat van gedragswyse. Beide vorme, subjektief en objektief, is daarin opgesluit, nl. of die kultuur wat aan die opgroeiende jeug in die skool oorgedra moet word, die kultuur van die kind volgens die kindsentriese beskouingswyse moet wees dan wel of dit die van die volwassenes van die samelewing moet wees.

Vanselfsprekend verrig die skool hierdie taak op sy eie wyse volgens sy oorsprong, wese, aard en bestemming. Dit is 'n aanvulling vir die voorbereiding en voorbereiding van die „sub-cultures" in die ontwikkeling en vorming van die variasie van die basiese persoonlikhede, saam met die kultuurmassas, wat veral die gesin en die konstante samelewingsvorme oordra, vir 'n eie plek, roeping en taak in die geskiedenis.

Teen hierdie prinsipiële agtergrond is dit baie duidelik hoe ons die aanhaling van Davis, d.w.s. ons probleemstelling, sien. Ons onderskryf dan ook wat hy sê, nl.: „... since modern culture rests on abstract knowledge, to confine all instruction to the applied and the concrete would soon produce stagnation".

By 'n analise van hierdie aanhaling sê Davis: „Some of the reforms, however, have missed the point". Ons benader hierdie probleemstelling vanuit die lewens- en opvoedingsbeskouing vir die vernuwingspoging in die onderwys met die Sosiale Studies. „The field of the social

studies is a growth rather than a creation... The social sciences and the social studies both deal with human relationships, the former on an adult level, the latter on a child level" 26).

Dus, wat die Scientisme met die sosiale wetenskappe beoog, beoog die "social planning" met die Sosiale Studies in hulle "social engineering".

"Thus, relative to the social sciences, the social studies must be simple, easy, appealing, interesting -- above all, learnable The social studies deal with human beings and their relationships. Science deals with things, language with communication, mathematics with quantities, and art with esthetics, but the social studies deal with the relationships of people. The center of emphasis is upon relationships rather than upon individuals, upon social activities rather than individual performances. The social studies stress the fact that society makes individuals rather than the fact that society is composed of individuals. The social processes are more important than the social structure.... The social studies emphasize groups. The fact of individual differences is neither ignored nor denied, but the fact of individual similarities is stressed A social studies program may be organized as a series of fused subjects, as problems or projects, as units or topics, or as activities and experiences their immediate social utility is secondary and must possess ultimate social utility The social studies

26. Wesley, E.B. & Adams, M.A.: Teaching Social Studies in Elementary Schools; Revised edition. D.C. Heath and Company, Boston, 1952; p. 13.

are the social sciences simplified and reorganized for instructional purposes. Thus the distinction between social sciences and social studies is not philosophical, or even theoretical: it is merely practical, a matter of convenience²⁷⁾.

Die aanhaling hierbo teen nie slegs die verband tussen die Scientisme in die sosiale wetenskappe en die Scientisme in die Sosiale studies en die basis wa-rop dit moontlik gemaak kan word aan nie, maar ook die verband met die kultuur wat dit inhou. Dit bestaan naamlik daarin dat die klem by die leerskool op die kultuuroordrigsfunksie val.

Waar die kern van die Sosiale studies geleë is in die tussensommig verhoudings as die uitkomst in gedragswyse, d.w.s. die resultaat van gedragswyse, is die gedragswyse in kultuursosiologiese sin en betekenis van die Sosiale Studies van die uiterste belang.

Waar hierdie skakel van die Sosiale studies die klem laat val op die kultuur, en meer spesifiek op die pragmatistiese en eksperimentalistiese van die gedragswyse, verkry die kultuurbeskouing onder die klem van die norm „efficiency of action and conduct“ 'n heel ander, vir ons in Suid-Afrika lewensvreemde kleur.

Verder het ons ook waar die klem daarop val „that society makes individuals“, te make met 'n sosiologisme.

Hierdie hele siening met die sosiale studies

27. Ibid., pp. 10 - 14.

val in een lyn met die sosiologies van Durkheim in die onderwys en opvoeding, nl.: „The man which education is obliged to make of us is not the man as nature made him, but as society wishes him to be Education is essentially social in character, in its origin and in its functions, and that as a result the theory of education relates more closely to sociology than to any other science ” 28).

Die verabsoluttering van die sosiologie as die grond van die seientiese, so program 29) beteken ook 'n verabsoluttering van die kultuur, d.w.s. 'n kulturele determinisme in die Sosiale Studies.

Om hierdie bewerings te staaf let ons vervolgens op die volgende sake:

- (a) Ottaway skrywe: „behaviour refers to thinking as well as doing.....” 30);
- (b) Linton voor: „die resultaat van gedraginge sluit in kennis, gesindheid en waardesisteme - en die fisiese omgewing” 31).

As dit samenvattend op die Sosiale Studies toegepas word, val die klug op die implikasie van beide (a) en (b) as wisselwerking van die kind om sy persoonlikheid te vorm en te ontwikkel: sy persoonlikheid word die produk van sy milieu:

28. Ottaway: „The Educational Sociology of Emile Durkheim” in The British Journal of Sociology, p. 213.

29. Vgl.: Loebe & Cole: Sociology in Educational Practice, p. 353.
Hobbs: Social Problems and Scientism, p. IV.

30. Ottaway: Education and Society, p. 20.

31. Linton: The Cultural Background of Personality, p. 22.
Vgl.: Popma, R.J. : Inleiding in de Levenswetenschappen;
J.H. Kok B.V. Kampen, 1956; hoofstuk VI: de Kennis.

fisies en sosial.

Toegepas op die ervaringsveld van die Sosiale Studies, word die hele inhoud herlei tot tussenmenslike verhoudings, met die resultaat van gedraginge t.o.v. instruksie en doelstelling. Dit pas mooi in die kram van die Scientisme in die onderwys en opvoeding: in die Sosiale Studies pas die norm van die Pragmatisme aan by die van die Scientisme, want, skrywe Hobbs: „My analysis of the situation holds that scientism must begin by reinterpreting human motivations and personal behavior It must create, if not a vacuum, at least an area of low pressure into which its ideology can flow against little resistance. It must first tear down the belief that people can live successfully and happily by adherence to moral and ethical codes. It must destroy the belief that integrity, honesty, and character are adequate guides to civilized conduct“ 32).

Dit is wel so dat die Sosiale Studies in die hande van die „social engineers“ daardie lugleë ruimte opvul met die resultaat van gekondisioneerde gedragswyse.

In aansluiting hierby neem ons tot uitgangspunt die objektiwiteit en rasionalisme, wat die belangrikste kenmerk van die Sosiale Studies is:

„..... school people use the term social studies with the same objectivity that marks their use of mathematics, science, language, English, art, physical education, or any other field. The

term social studies implies no particular economic, historical, political, or social doctrine. As a term it is as static, as objective, as unemotional as the term mathematics" 33).

Die afwatering van geskiedenis by die Sosiale Studies spreek duidelik tot ons met die volgende aanhaling: „History as written tended to lag behind contemporary happenings; it scorned "current events". Teachers in the schools, and not historians or scholars in their libraries, are responsible for the contemporary quality of the social studies..... the most significant result has been the transformation of history from a subject to a method. This transformation has been almost completed in the elementary schools. In other words, history as a subject has been divided and distributed among contemporary elements of the other subjects.

History has thus been transformed into the genetic and evolutionary approach and utilized in the study of all topics. The pupil who studies transportation uses history to secure the early story; the class which studies the westward movement uses history to obtain materials. But in each case history itself is transformed from a subject into a method.

The total result has been that the contemporary subjects have survived as useful categories, while history has become a method, a means of approach. This change has been ~~fortunate~~ fortunate..... 34). Die geskiedenis is oorge-

33. Wesley en Adams: Teaching Social Studies in Elementary Schools, p. 9-10.

34. Ibid., pp. 14, 15.

skrywe as 'n middel om aan geen seksie of rassegroep aanstoot te gee nie.

Dit is egter nie al wat van geskiedenis oorbly nie: ook dit moet verdwyn. In ons eie Suid-Afrika lees ons: „Teaching of History is Dismal. Time spent in studying history in schools could be much more profitably spent ... In reply to a question, (a Professor) agreed that it was useless to prepare people for careers which, for one reason or another, were closed to them“ 35).

Uit die bostaande blyk duidelik dat in die „ervaringsveld“ wat die Sosiale Studies t.o.v. sy doelstelling en inhoud betref, die kulturele aspek van die opvoeding beperk is tot slegs die pragmatistiese en eksperimentalistiese met betrekking tot die kennis, die gesindheid en waardesisteme van die resultaat van gedragswyse.

Hierdie vorm van scientisme in die onderwys en opvoeding met die Sosiale Studies is 'n kulturele determinisme, wat in sy jongste vorm die opvoeding in sy diepere lewensuitinge doodsmoor tot 'n nivellering van alle hoëre lewenswaardes. Daarom laet dit ruimte vir allerlei terloopshede en toepaslikhede in die ervaringsveld van die scientisme se spel tot 'n holle, lugleë ruimte van Nihilisme.

Hiermee het ons die „applied and concrete“ in die kultuur aangetoon as slegs 'n vorm van

radikale empirisme waarmee ons opvoedingstelsel verflak tot materialisme, wat uiteindelik in die gelykskakelingsproses deur middel van kulturele determinisme „in its extreme form, cultural transmission, leads to totalitarianism” 36) - tot wêreldsosialisme.

Samevatting.

Die ervaringsveld van die Sosiale Studies vernietig die logiese beginsel wat voortvloei uit die aard van die leerstof in kultuursosiologiese sin, die sistematiese volgorde van die leervakke sowel as die logiese organisasie van bepaalde kenniseenhede.

Die teoretiese en praktiese kennis leer die kind om te dink, om sy denkvermoë te ontwikkel en te vorm. Die logiese samehang en kontinuiteit in die gang van die vak kennis word verbreek en bemoeilik die onderwys.

Die feitlikheid van die kinderverstand en -rede as die eerste en belangrikste van die logiese beginsels beteken nie die radikale empirisme wat in die kultuursosiologie van die Sosiale Studies se ervaringsveld opgesluit lê nie. Met die Sosiale Studies is die doeltreffendheid en geskiktheid van sistematiese instruksie, wat die abstrakte kultuur ook insluit, oor die hoof gesien.

Die gevolg van die Scientisme in die opvoeding met die Sosiale Studies is 'n degradering van die kultuur deur 'n positivistiese, rasionalistiese manipulasie daarvan om die huidige

kultuurkrisis te vergroot. Die poging om die onderwys op hierdie wyse te hernieu moet lei tot kulturele stagnasie. Spengler o.a. skilder in sy Die Untergang des Abendlandes 'n donker pessimistiese toekoms vir die Westerse Wêreld.

In die denke van die Pragmatisme vir die kultuuroordrag wat die Sosiale Studies beoog, kan ons in aansluiting by ons volgende bespreking aanhaal wat Brillenburg Wurth skrywe: „Breede lagen onzer samenleving staan daardoor practisch op het standpunt, dat de drijvende factoren in de geschiedenis niet zijn ideeële machten, maar stoffelijke en vooral oeconomische verhoudingen. Het hangt daar ook wel mee samen, dat de twee grootmachten van de hedendaagse kultuur juist zijn geworden de techniek en de oeconomie" 37).

In hierdie lig gesien, is die kultuur, d.w.s. die tussenmenslike verhoudinge uitsluitlik gebaseer op die objektiewe, die voorsiening van materiële behoeftes: die uitlig van die algemene modale sosiale aspek uit sy kosmiese samehang, waar die pragmatistiese waardetoetssteen die kultuur degradeer tot 'n kulturele determinisme en spesifiek ekonomiese determinisme: 'n universele objektiewe kultuurpatroon waar die mensheid se gedragspatrone, as onderdeel van die kultuur, uniform is in gelykgeskakelde mensheidreaksie tot bloot uiterlike produktiwiteit.

Hierdie proses wat uitloop op 'n gelykskaking van die mensheid, lei ons tot die volgende in die opvoeding en onderwys.

- (4) Die opvoeding geskied op die basis van die totalitêre wysgerige siening en open die perspektief tot massifikasie, waar die bindinge aan die hoëre lewenswaardes en -norme ontbreek.

Die vorige aanhaling impliseer nie slegs 'n ekonomiese determinisme in kultuuroordragtelike sin nie, maar in die onderwys en opvoeding lei die produk van hierdie kondisionering in terme van kulturele determinisme „to totalitarianism, wherein all the agencies of education are utilized only to suppress individual judgment and to bring all citizens into conformity with the doctrine of the state" ¹⁾.

Nou is dit juis dit wat die Sosiale Studies nie beoog met die kultuuroordrag, wat wel met die sosiale beplanning in die opvoeding gebeur. Die oorbeklemtoning van die sosiologiese aspek in die opvoeding „society is the measure of all things" ²⁾, kan dus onmoontlik „the immediate purpose of education becomes integration of a personality which functions in its adaptations to environment" ³⁾, vervul nie.

Die rede is voor die hand liggend: In teenstelling met die organiese opvatting oor die opvoeding moet die tussenmenslike verhoudinge as die resultaat van gedragswyse vermaterialiseer word sodat die persoonlikheidsvorming sonder die projeksie van die Hoër geestelike waardes op die konkrete

-
1. Brown: Educational Sociology, p. 171-172.
 2. Dobinson, C.H.: Education in a Changing World; Oxford at the Clarendon Press, 1951; p. 114.
 3. Groves, E.R. en Moore, H.E.: An Introduction to Sociology. Longmans Green & Co., New York, 1941; p. 521.

situasies is. Dus die Sosiale Studies beoog naas 'n kulturele determinisme spesifiek 'n ekonomiese determinisme ⁴⁾.

Hiermee verdwyn die sentrale probleem van sosiale beheer in die Opvoedkundige Sosiologie d.i. van die individu en die sosiale orde.

Sosiale beheer is nie kulturele determinisme, en nog minder ekonomiese determinisme in die opvoeding nie. Sosiale beplanning in die opvoeding het sy wortels reeds diep in die **scientisties-georiënteerde** lewensbeskouing ingeslaan. Die oorsaak van die radikale beplanning in die onderwys en opvoeding lê opgesluit in die kultuurkrisis, waarmee in navolging van Ogburn met sy „cultural lag“ - idee die onderwys as 'n deel van die kultuur agtergebly het by die ontwikkeling en vooruitgang van die samelewing, t.w. die tegnies-ekonomiese vooruitgang ⁵⁾.

Hiermee is enersyds die skakel van die **scientisme** in die opvoeding en onderwys met die Sosiale Studies en die ekonomiese determinisme in die kultuuroordrag van die skool aangetoon. M.a.w. die Sosiale Studies pas aan by die ekonomiese determinisme.

Leur middel van allerlei beplanning, d.i. 'n werkwyse van die mens as 'n planmatige organisasie van die samelewing, word die ekonomiese orde verhef tot 'n inperking van die menslike vryheid om ekonomiese sekuriteit: die bestaans-nivo vir die mens te verseker en te verhoog,

4. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 18.

5. Vgl. van Riessen, Ir. H.: De Maatschappij der Toekomst; Uitgegeven in opdracht van de Christelijk-Nationale Bibliotheek. T. Wever-Franeker, 1953; p.244.

determinisme. Die onderwys met die Sosiale Studies is in sy wese 'n indoktrinerings van die ekonomiese determinisme in terme van die immer-wyer-uitkringende lewenservaringskonstruksies: beginnende in die huisgesin, aangevul deur o.a. die skool in die besonder, om uit te mond in die totaliteit van die samelewingsstruktuur.

In hierdie raam beoog die Sosiale Studies in die skool die sosiale diensbaarmaking en nuttigheid om 'n gelukkige lewe te verseker d.m.v. 'n ekonomiese vryheid, sonder sorge en bekommernisse: „die de verheffing van het bestaansniveau inhoudt" 7).

Die beplanning vir ekonomiese vryheid in die „Planning for Freedom" van Mannheim is eintlik in sy wese 'n beplanning vir beheersing van die toekoms, sodat die planning vir vryheid gesien moet word as 'n beplanning vir bestaanssekerheid.

Die beplanning vir 'n militante demokrasie is dus 'n demokratiese sosialisme, wat 'n leidende minderheid - die elite en 'n geleide massa is, waarin die individuele mens eintlik nie meer gesien word nie, maar geabsorbeer word in die massa. Die radikale beplanning is die van die vryheid van die mens in nood, in vrees en pessimisme.

Hierdie tendense in die maatskaplike lewe wys in die rigting van die totalitêre maatskappy,

6. Vgl. Wauters, A.: Britain's Social Services Today.

7. Van Riessen: De Maatschappij der Toekomst, p. 246.

die benadering van ons samelewing tot die idee en die praktyk van haar planmatige beheersing voer dit onteenseglik op die pad van kwaad na erger. Deur die ophëffing van die soewereiniteit in eie kring kry die maatskappy reeds 'n totale, kollektiewe struktuur, terwyl die oorskryding van die kritiese punt in die balans van gesag en vryheid ten behoewe van die gesentraliseerde beheersing van die toekoms, mens gedwing word tot 'n slegs deur die moontlikhede van die planning gelimiteerde prosedure van vryheidsbeperking ⁸⁾.

Die totalitêre wysgerige siening van die maatskaplike situasies het veral na die Tweede Wêreldoorlog die sosialisme verdring, omdat die sosialistiese konstruksies deur die idee van vryheid bedreig word. Tewens so, omdat die Sosialisme geen stabiele posisie vir bestaanssekerheid kon bied nie - vandaar die deurgang na die totalitêre maatskappy.

Sonder om nou al in die besonderhede in te gaan wys ons op die gevolge van totalitêre wysgerige siening wat die perspektief tot massifikasie open, en waar die bindinge aan die hoëre lewenswaardes en -norme ontbreek: van individualisme na kollektiwisme ... hierdie ryk is nl. in maatskaplike opsig totalitêr en in geestelike opsig nihilisties ⁹⁾.

Die implikasie van hierdie aanhaling is dat die mens geen normbesef het wat hom as verantwoordelike mens in sy denke, doen en late lei en rig nie. Die mens weet nie langer waar hy

8. Ibid., p. 247-248.

9. Ibid., p. 249.

tuishoort nie: sy bindinge aan sy Skepper en sy medemens in die samelewing, sy houding en basiese deugde is verpletter. Hy kan nie meer onderskei tussen goed en sleg, waar en onwaar, reg en onreg nie - hy is soos 'n blinde wat hom orals aanpas, en sy bevrediging en beveiliging in die massa vind. Die massamens is 'n amorfe mens in 'n amorfe massa - 'n sandkorrel in 'n sandhoop. „De „Umwertung aller Werte“ is in feite die afscheffing van waarden, nihilisme“ 10).

Die skakel van die totalitêre wysgerige siening met die onderwys en opvoeding is geleë in die volgende aanhaling: „The purposes of society determine the purpose of the schools; the purpose of the schools decides the content of education... The content of education depends upon the content of education as a whole“ 11) - dit is opvoeding in die sosiale orde 12): die lewe waarvoor die kind voorberei word in terme van die gekonstrueerde ervaringsveld van die Sosiale Studies.

Die gevolg is geestelike dekadensie deur tegniese-ekonomiese vooruitgang.

Köppe tipeer hierdie ontwikkelingsrigting as : „Both these streams of scientism - the materialistic and technical and the critico-analytical-combine and lead to the same fatal result; to Inhumanism, Materialism, Collectivism, and Nihilism including its latest form of „Existentialism“.... Their final mass product is the civilised barbarian, the spiritually stark naked savage, but one with a radio and a machine gun and now equipped with an apparatus for splitting the atom A barbarian whose head, in accor-

10. Ibid., p. 248.

11. The Content of Education, pp. 13-14, 18.

12. Mannheim: Sociology and Education, p. 6.

dance with the new educational requirements of the scientific age, is filled exclusively with "useful" knowledge

Thus the broad stream of Western culture and tradition has become thinner and thinner and dwindled to a little drain which threatens finally to ooze away in the "growing desert"... The final result is a merciless, dehumanised - whilst Godless leaden and dreary world" 13).

Nêrens vind ons 'n projeksie van die hoëre geestelike lewenswaardes op die konkrete lewens-situasies in die positiveringsproses waardeur die denkende, voelende en willende wese (die persoonlikheid) voortdurend, orals en in alle situasies deur sy verantwoordelikheds- en normbesef gelei en gerig word nie. Die balans tussen gesag en vryheid word hopeloos versteur en is 'n tipiese kenmerk van die Totalitarisme.

2. Die tipiese kenmerke van hierdie lewens- en opvoedings-beskouing lê ten grondslag aan die lewensproblematiek, o.a. hoedanig hierdie rigting staan t.o.v. enkele fundamentele vraagstukke.
 - a. Die aard en oorsprong van gesag en die idee van vryheid.

Ons kan die staat na sy wese omskrywe as 'n e regsgemeenskap, wat die regsverhoudinge tussen owerheid en onderdane reël op die grondslag van die georganiseerde swaardmag. Die staat vind sy bestemming in die juridiese aspek, d.w.s. die taak en roeping om orde en geregtigheid in publiekregtelike sin en betekenis te handhaaf en af te dwing. Dit is die inhoud van die volgende

woorde van Stoker ¹⁾: „Die staat is 'n menslike verband, soewerein in eie kring, nes ander menslike verbande. Dit staan in die eerste plek onder die absolute soewereiniteit van God en is gebonde aan die vir die staat bepaalde ordinansies van God. Dit moet die mondigheid van die indiwidu en die selfstandigheid van die ander menslike verbande eerbiedig. Sy eintlike funksie en taak is om vir indiwidue en menslike verbande regsmoontlikhede en die reg te vorm en te ontwikkel en om daardie reg met mag en geweld (polisie, tronke, boetes, soldate, ens.) te handhaaf en te beveilig, sodat 'n ordelike en harmoniese, asook roepingsgetroue samewerking tussen indiwidue, tussen indiwidue en menslike verbande en tussen menslike verbande onderling moontlik is. So bestry die staat die gevolge van die sonde - op positiewe en op negatiewe wyse.

Insover dit die regsbepalings betref, staan die indiwidu en die ander menslike verbande onder die staat, resp. die staatsowerheid. Maar insover dit die spesifieke funksies en roepinge van die indiwidue en van die ander menslike verbande betref (vorming van wetenskap, skepping van kuns, vervaardiging van ekonomiese, d.w.s. versorgingsmiddels, skepping van taal, vorming van sedelikheid, verwesenliking van godsdiens, ens.) - almal funksies, wat die staat as sodanig nie geroepe is om te behartig nie - staan hulle naas mekaar. Die staat skep net die regsmoontlikhede, sodat die aangewese menslike verbande of indiwidue hul spesifieke roepings langs hom kan behartig".

1. Stoker, H.G.: Die Stryd om die Ordes, p. 244.

In die variasie van staatsvorme, t.w. die Kommunisme, Fasjisme en Nasionaal-Sosialisme, is nie net hierdie vorme totalitêr nie, maar in 'n bepaalde sin ook die Liberalisme en die Calvinisme ²⁾. Die verskil is egter dat e.g. vier antroposentries en die Kommunisme ateïsties is, terwyl die Calvinisme teosentries, d.i. Godveranker, is en aanvaar dat alles uit God, deur en tot Hom is: Hy is die Absolute, en alle gesag kom van Bo. Alle gesag op die aarde is afgeleide gesag.

Teen hierdie agtergrond was dit juis as gevolg van nalatigheid van die liberalistiese staat om geregtigheid deur geordende wetgewing daar te stel, dat die welslae van die strewe na staatskollektivisme en na die totalitêre staat 'n vrugbare voedingsbodem gevind het ³⁾.

Nie net die Liberalisme, wat die soewereine, redelike individu verafgoed, lei tot Totalitarisme nie maar ook die soewereine, ekonomiese werkersklas (die Kommunisme) en die soewereine, sedelik-outoritêre staat (die Fasjisme) en die Nasionaal-Sosialisme, wat die soewereine, bloedsbepaalde volksubstansie uit die mite van die superieure Ariese ras ontstaan het lei tot Totalitarisme. Alles, ook die elemente van gesag en vryheid, word hieruit verstaan en verklaar.

By al hierdie stelsels ontbreek die sedelike krag van die enkeling en van die maatskaplike groepe om 'n gemeenskaplike, waaragtige, egte en geregtelike samelewingsorde daar te stel. Bowen-

2. Ibid., p. 253.

3. Van Dyk: Vrijheid en gebondenheid van die mens in de samenleving, p. 98.

teit van God Drie-enig nie ⁴⁾.

In die sin van kulturele determinisme het ons onder die klem en gewelddadige invloed van die Scientisme te make met 'n kondisionering van die gedragswyse van die enkele mens en van die groepe tot 'n nivellering van alle hoëre lewenswaardes en -norme en bindinge tot 'n gelykshakeling van alles in almal.

Elkeen van die staatsvorme doen dit op sy eie wyse volgens sy oorsprong, aard, wese en bestemming. Almal dra by tot die rigting van die totalitêre staat, of dit nou ook al deur middel van die verafgoding van òf die individu òf die staat òf die volk is, d.w.s. deur die individu wat oor alle mag en gesag beskik òf deur die staat wat as magstaat oor alle mag en gesag beskik, òf die volkstaat, waarin die bloed en bodem deur volkssubstansie oor alle mag en gesag beskik, en of dit die ekonomiese bepaalde werkersmaatskappy is wat oor alle mag en gesag beskik.

Die gelykshakelingstendense word moontlik gemaak deurdat geeneen van hierdie stelsels met die volgende rekening hou nie ⁵⁾:

- (1) die inherente abnormaliteit en sondigheid van die mens;
- (2) die eer en verheerliking van God word nie gesoek nie;
- (3) die verskeidenheid tussen individue en en samelewingsvorme word nie erken nie;

4. Stoker: Die stryd om die ordes, p. 253.

5. Ibid., p. 254-258.

- (4) die ewigheidsinslag van die menslike bestemming is vergeet;
- (5) die staatsower-einiteit word verkeerd vertolk, en dit
- (6) hou nie rekening met die Skrifgesag volgens Gods Woord nie.

Hierdie tendense in die ontwikkelingsrigting na die totalitêre staat word aangevul en geïntensiveer deur die geweldige ekonomies-tegniese ontwikkeling tot ekonomiese determinisme. Onder andere gee Banning 'n treffende beeld van die motiewe wat aanleiding gee tot owerheidsbemoeiing met die ingrype op die gebied van die ekonomiese en bedryfslewe ⁶⁾, waarmee die mag en gesag van die staat steeds toeneem - ja, in wêreldomvattende sin en betekenis deur internasionale belange en ineenverwewing: „de staat die allen en alles in zich meent te kunnen omvatten en die tenslotte de zelfstandigheid van alle levens terreinen in zich opslokt en daarmee de vrijheidssfeer in het mensenleven met volledige ondergang bedreigt" ⁷⁾.

Nou is dit juis vrees vir hierdie rigting van 'n radikale kollektivisme, die grootheid, mag en gesag van die staat, van die kollektiviteit self as die alles oorkoepelende openbaringsvorm - die staatsuniversalisme, met alle mag en gesag gekonsentreer in die hande van die diktator en die klein groep - dat o.a. Mannheim kom met sy

6. Van Dyk: Vrijheid en Gebondenheid van de Mens in de Samenleving; p. 99.

Banning, W.: Moderne Maatschappij-Problemen. Een beschrijvende analyse van krachten en Processen in de hedendaagse Maatschappij voornamelijk ten dienste van de praktische Arbeid. De Erven F.Bohn N.V., 1957; p. 34-40.

7. Van Dyk: Vrijheid en Gebondenheid van de Mens in de Samenleving, p. 99.

„Planning for Freedom“. Die sg. Militante Demokrasie is per slot van rekening niks anders nie as 'n staatskollektivisme waarin die leiers, die klein groep, die sg. elite, die toutjies trek om die menslike „poppedom“: die kultuurlose, ontredederde massa - die geleides - se gedragswyse met 'n ekonomiese determinisme te kondisioneer.

Die massa mense word gevoed, geklee en van huurhuise voorsien - nou kan die poppespel voortgaan. Oor die hoe dit gedoen word, het die enkeling en die samelewingsvorme geen sê nie: hulle is nommers en kategorieë opgelos in die massa en kollektivisme, wat moet lewe volgens die ekonomiese deterministiese lewensideologie van die scientistiese „elite“, wat die massa moet bevredig en beveilig.

Hiertoe word die sosiale wetenskappe ingespan. Dit hou die „verlossing“ van die mensheid met sy problematiek in. Wat die sosiale wetenskappe vir die volwasse kollektiwiteit beteken, dieselfde betekenis het die Sosiale Studies vir die laerskooljeug in die proses van ontkerstening. Die een berei die weg voor vir die totalitêre rigting, die ander is op daardie pad: „Wenn alles das Planwirtschaft sein soll, so wird der Ausdruck vollkommen inhaltlos“ ⁸⁾.

Ons het hier te make met 'n maatskaplike ontsporing van die elite en massa in teorie en in die praktyk, na analogie van menslike beginsels t.o.v. die versteuring van die ewewig tussen gesag en vryheid. Die implikasie hiervan is: „Als

8. Röpke, W.: Die Gesellschaftskrisis der Gegenwart. Eugen Rentsch Verlag, Erlenbach-Zürich, 1942; p. 262.

men de souvereiniteit in eigen kring niet meer erkent en dus het innemen van een positie van overwicht en gezag over anderen niet meer verstaat als het door God aangesteld zijn in en het dragen van een gekwalificeerd ambt, dan is de weg niet alleen vrij voor de opvatting, dat zulk een overwicht overal geldt, maar daardoor tevens voor de mening, dat er twee soorten mensen zijn en dat de leidende elite haar positie niet dankt aan de aanstelling maar aan bijzondere, allerwege en altijd superioriteit biedende hoedanigheden: afkomst, milieu, macht, gaven van hoofd of hart, opleiding e.d. En tegelijkertijd zal men door het doorslaan van de balans van gezag en vrijheid naar de gezagszijde, zijn vertrouwen voor de samenleving overwegend of geheel gaan stellen in hen, die leiding geven en niet meer in hen, die dank zij de regelende taak van het gezag tot vrije ontplooiing van hun krachten in hun levenstaak" 9).

Hieruit lei ons die volgende faktore af wat die elite, die „social engineers“, inspireer: eerstens, die idee van „planning“; tweedens, die begeerte na mag en, derdens, die optrede van die massa.

Die idee van „planning“ is 'n magtige middel in die hande van die Scientisme en vra dus 'n sterk sentrale beheersing, wat alle gesag en mag plaas in die hande van die elite. Die „planning“ is in elk geval staties omdat 'n snelle voortdurende aanpassing by die wetenskaplike ontwikkeling en tegnologiese uitvindinge op ekonomiese gebied die menslike denke, gevoel

en handelinge vinnig sal devalueer en degradeer.

Aan die anderkant vra die moderne integrasietendens van die ekonomiese, politieke en kulturele instellings om hierdie omwerking vir sy nivellering en gelykshaking. Dit lei onteenseglik tot geestelike verval van die individu, smoor sy inisiatief, individualiteit en ideale en reduceer hom tot 'n tand in die groot wiel: vir die mens word deur die „elite“ gedink en beplan.

Die ondersoeker volstaan deur te konstateer dat die Totalitarisme die resultaat is van 'n „elite“ wat, op die grondslag van die Scientisme, homself verhef tot 'n „projeksie-in-God“.

Hierdie nihilistiese ruimte suig tallose slagoffers op, omdat duisende mense daaglik in die Scientisme die oplossing van hulle probleme aanvaar. Desnieteenstaande lê die mens, ja, die mensheid neergeboë voor sy eie lewensproblematiek. Sy vryheid en gesag in Christus word verkneg en prysgegee; sy geloof in sy Skepper verruil hy vir die Humanistiese bestaansekerheid en die „verlossing“ wat die Scientisme met die sosiale wetenskappe hom en die mensheid bied, en wat die Sosiale Studies die jeug van Suid-Afrika en die wêreld deur middel van UNESCO bied.

b Die religieuse oorsprong van die huidige geestelike verval.

Op die grondslag van die Calvinistiese lewens- en wêreldbeskouing stel ons die radikale antitetese tussen die Bybelse visie en die van die Humanisme op die mensbeskouing.

religieuse motiewe.

Die selfstandige kultuurstroom van die Humanisme is gewortel in die Renaissance, wat die voedingsbodem van die mens as middel- en konsentrasiepunt in die kosmos is en in die moderne tyd tot volle ontplooiing en ontwikkeling gekom het.

Dit is die religieuse oorsprong van die geestelike verval in ons dae. Van Dyk bevestig hierdie bewering met die volgende woorde: „Naar dit religieuse kernmotief beteken die renaissance die geboorte of wedergeboorte van die autonome, soverreine mens, als centrum, konsentrasiepunt van die kosmos en als maat van alle dinge, boven wie uit te denken of te geloven zinloos is" ¹⁾.

Hierdie opvatting oor die mens werk vandag onder die klem van die scientisme al sterker deur, sodat die bestaansekerheid van die mens gesoek word in die feit dat alles in almal uit, deur en tot die mens is. Die implikasie van hierdie bewering is dat die Westerse mens hoe langer hoe minder die afhanklikheid en behoefte in sy hart voel om sy oorsprong, sy aard, roeping en bestemming sonder die hulp van 'n Godsidee te verstaan en te verklaar ²⁾. Alleenlik die menslike in die mens - dus die volstreekte outonome mens - en sy geloof in homself en in sy eie skeppinge met

1. Van Dyk: Vrijheid en gebondenheid van de mens in de samenleving, p. 16.

2. Groethuysen, B. in Encyclopedia of the Social Sciences, vol. 13, p. 279.

die fakkel van die Scientisme in sy hand wys aan hom die weg tot selfverlossing.

Die pad van die selfverlossing word deur die menslike bepaal en die mens is losgeskeur van sy botydlike Oorsprong en Ankergrond. Die mens speel die hoofrol, en hy swaai die septer oor die hele lewe om sy toekomsparadys met die sosiale wetenskappe, t.w. die tussenmenslike verhoudinge as die oorsprong, verduideliking en oplossing van alle lewensproblematiek daar te stel 3).

In die Scientisme is daar geen plek vir metafisiese begrippe en die hoëre lewenswaardes nie. Daarom mond alle doelstellinge en pogings van die kondisionering van die menslike gedragswyse uit in 'n kulturele determinisme en meer bepaald 'n ekonomies-tegniese determinisme, wat kulmineer in die massa waarin die mens opgaan - die radikale kollektivisme volgens 'n vaste resep.

Op die standpunt van die immanensie sê Van Dyk: „In het (radicale) collectivisme daarentegen komt het primaat, komt het wezenlijke zijn, komen de wezenlijke menselijke waarden niet aan het individu, maar aan de menselijke gemeenschap, aan het collectieve toe. Het ziet de enkele mens, het individu, als een functie van, als wezensbepaald door, de tijdelijke gemeenschap, de samenlevingstotaliteit, waarin de mens met zijn individuele bestaan wezenlijk opgaat" 4).

Dit gee ons ook die skakel met die sg. Sosiale Studies in ons onderwys en opvoeding. „Die

3. Hobbs: Social problems and Scientism, p. iii.

4. Van Dyk: Vrijheid en gebondenheid van de mens in de samenleving, p. 21.

uitgangspunt hier is dat die mens 'n sosiale wese is en dat hy as individu opgelei moet word om as lid eers van 'n groep en uiteindelik van die mensdom 'n volwaarde en gelukkige lewe te lei. Die lewe en die menslike word dus op die voorgrond gestel en is die wesenskenmerk van die studie" 5). In ooreenstemming met die vorige aanhaling is die „lewe en die menslike“ die gemeenskap, die samelewingstotaliteit, die kollektiwiteit waartoe die kind opgevoed word om daarin op te gaan, omdat hy as sosiale wese 'n funksie is van en wesensbepaald is deur die tydelike gemeenskap: die massa waarin hy as onselfstandige onderdeel 'n funksie in die geheel, d.i. die kollektiwiteit, het om te vervul.

Hierin lê m.i. die religieuse oorsprong van die geestelike verval wat, wanneer die skooljeug van vandag die skool verlaat, hulle dubbel die slagoffers van die scientisties-eksistensialistiese lewens- en wêreldbeskouing deelagtig laat word het : 'n volslae Humanistedom verenig in 'n nihilistiese massa.

c. Die verabsoluttering van òf die persoon òf die gemeenskap.

Die verabsoluttering van die persoon lei tot 'n ongesonde individualisme: iemand wat homself sien en dien, wat slaag is van homself, sy aanleg en sy arbeid. Die mens as Renaissancemens is op die weg om homself te soek en te dien, en hy vind homself en dien homself voortdurend. Een persoon

wiens leven geheel door het individueele
wordt beheerst, is abnormaal, niet aangepast aan
zijn omgeving en a-sociaal, het leven draait
geheel om een oneevenwichtig ik" 1).

Die teenoorgestelde van hierdie ek-pool is
die verabsoluttering van die gemeenskap, wat lei
tot sosialisme en kulmineer in 'n kollektivisme,
eintlik universalisme: gemeenskaps- of staats-
universalisme.

In die algemeen praat ons van „massa" in
sosiaalpsigologiese, sosiaalkulturele, kulturele
en filosofie sin en betekenis 2). By die amorge
massa 3) het ons te make met byvoorbeeld massa-
opsweping van emosies, wat tot openbaring kom
as 'n nivellering van intellektuele en morele
eienskappe, t.w. 'n verswakking van sommige im-
pulse of gevoelens, soos die vermindering van
oordeelskrag en van gewetensbesware, d.w.s. 'n
daling van die verantwoordelikeids - en normbesef
van die afsonderlike indiuidue 4). Sosiaalkul-
tureel word dit byvoorbeeld so geopenbaar dat na
analogie van die massa teenoor die enkeling, kul-
tuurloosheid teenoor die kulturele elite gestel word
omdat in die massaverskynsel die angs vir die

-
1. Bierens de Haan, J.: Grondslagen der samenleving; H.D. Tjeenk Willink & Zoon N.V., Haarlem, 1946; p.16-17.
 2. Banning : Moderne Maatschappij Problemen, pp. 81, 82, 83, 85.
 3. Röpke: Civitas Humana, p. 140-141.
 4. Bouman, P.J.: Sociologie, Begrippen en Problemen. Uitgeverij N.V. Standaard-Boekhandel, Antwerpen-Amsterdam, 1953; p. 88.

enkeling in geloofs- en geestesake bestaan soos Kierkegaard dit in sy Eksistensialisme uiteensit ⁵⁾. Massifikasie in filosofiese sin is die „Vermassungsproses“ van die massamens in die moderne lewe ⁶⁾. Al hierdie uitingsvorme is egter ingesluit by die sosiaalfilosofiese beskouing wat handel oor waardes by die massifikasieproses.

Vir die verdere dieper liggende implikasies van die teenstelling individualisme vs. kollektivisme of universalisme sluit ons aan by Lysen wat hierdie antitese tipeer as „die ewige dilemma ⁷⁾“.

Vervolgens wil ons aantoon hoe die Totalitêre wysgerige siening teenoor die „ewige dilemma“ staan.

Mannheim skrywe oor die ongekontroleerde en vinnige groei van die menslike samelewing as een van die groot oorgange in sosiale verandering. In 'n komplekse gespesialiseerde samelewing kan dit tot gevolg hê 'n ongekontroleerde individualisme sonder maatskaplike bindinge waarin die mense mekaar nie verstaan nie. D.m.v. vervlegting, waar die mens as aksiesentrum in verskillende vervlegtingsvorme tot sy medemens en sy samelewingsvorme in wisselwerking staan, het hy verskillende statusse om te beklee en take om te vervul ⁸⁾. Hy gaan

5. Vgl. Banning: Moderne Maatschappij Problemen, p. 83.

6. Ibid., voetnoot, p. 85.

Vgl. Kruijt, J.P.: Inleiding tot de Sociologie deur S.R. Steinmetz; De Erven F Bohn N.V. 1952; hoofstuk XII.

7. Lysen, A.: Individu en Gemeenschap; Bewerkt door B. Landheer, N.V. Servire - Den Haag, 1954; Hoofstuk III.

Vgl. „Individualismus - Kollektivismus“ in Lexikon der Pädagogik in 3 Bänden, 1; Verlag A. Francke A.G., Bern, 1950; p. 711--712.

8. Davis: Human Society, p. 220.

Vgl.: van Dyk: Mens en Medemens, p. 139.

dus nie in die een of ander samelewingsvorm op nie. Die integrasie van die persoon en van die samelewing en van die kultuur is in wese die vervlegtingsproses van die eiendomlike gawes en talente van die persoon se reaksiewyse t.a.v. die projektering van die hoëre geestelike lewenswaardes op die konkrete sosiale situasies: die lewensprinsipes en nōmbesef uit hoof en hart wat die denkende, voelende en willende mens se lewe in alle situasies as feite wat dit beïnvloed, as verantwoordelike wese lei en rig.

Wanneer hierdie visie ontbreek soos by die scientisme, waar die klem by die „social engineers“ op die pragmatistiese in die gelykskakelingsproses val, val die projeksie van die hoëre lewenswaardes van die individuele persoon, die lewensprinsipes, wat sy lewe as verantwoordelike wese lei en rig, geleidelik weg en bly net die feite wat sy lewe affekteer in die konkrete sosiale situasies onder die norm „efficiency of action and conduct“ oor. Die resultaat is 'n gekondisioneerde individualis sonder lewensbindinge en lewensankers, wat die basiese deugde aantas en die lewenshouding grondig verander ⁹⁾.

In die onderwys en opvoeding vind ons die volgende toestand: „Organized education cannot escape this problem of the specialized society... It has been individualistic in the sense of being preoccupied with "individual needs", positivistic in the sense of looking to science for ethical

9. Vgl.: Röpke: Civitas Humana, p. 140.

conclusions, and rationalistic in the sense of assuming the sole significant orientation to the world to be one of cognition" 10). Die kenmerkende eienskap is dus dat die samelewing slegs ter wille van die individu ontstaan en dat die samelewing en die vormende kragte, d.i. die normatiewe, slegs uit die individue verstaan en verklaar kan word. Die menslike persoonlikheid, die individuele vryheid, het die hoogste sedelike waarde in hierdie beskouing 11).

Die individualisme hou ook verband met die kollektivisme. Röpke illustreer hierdie probleemstelling deur middel van 'n boog, waar die boonste geboë gedeelte die staangedeeltes stut en in posisie hou. Na analogie hiervan bestaan die samelewing uit drie dimensies: koördinasie, subordinasie en superordinasie 12).

"The decay of occidental society is fundamentally nothing but the collapse of this arch, the crumbling of this three dimensional structure and hence the continuous dissolution of all genuine community feeling. The resultant simple aggregation of individuals dependent now upon themselves alone is what we mean by "Vermassung". It is the levelling down of the social pyramid, its atomisation and therewith the intrinsic clumping together of individuals. These individuals who have been blown out of their community are finding themselves exposed to a chaotic lack of any relationship to anything and are becoming lost nomadic herds who no longer know where they belong, what their place in society is, and they have become more and

10. Davis: Human Society, p. 221.

11. Lysen: Individu en Gemeenschap, p. 28.

12. Röpke: Civitas Humana, p. 134.

more divorced from the ties of family, occupation, neighbourhood, nature and society".

Gepaard hiermee gaan ook 'n verval en ontbinding in die geestelike en morele sfere, in die hart en siel van elke individu, in sy opvoeding en ontwikkeling, ook in sy gesin en die wyse waarop onderrig word, in sy etiese visie, in wetenskap en kuns en op die gebiede van die abstraksies: geestelike waardes, geloof en verering ...

Die verlies aan die sin vir sy voorgeslagte laat die individu sy sin vir lewensrigting in 'n gemeenskap en sy sin vir kontinuïteit, die verband tussen die dooie en die lewende en laasgenoemde tot hulle opvolgers, verloor.....

"All these things came to a final head in those countries where the children are brought up on the prevailing national ideology and are being sacrificed in this way to the collectivist principle of upbringing in a veritable cult of Baal" 13).

Gelyktydig vind ons hierby 'n verkeerd gerigte demokraties-sosialistiese intellektuele lewe, 'n universeel tegnies-ekonomiese, scientisties-georiënteerde en utilitêre opvoeding ten koste van 'n historiese, filosofiese en 'n literêre.

Die nivellering van die kulturele waardes staan gelyk aan die werk van Ortega y Gasset: Revolt of the masses, waarin 'n skokkende vervlakking en brutale visie tot ons spreek: sonder respek vir ander of die eie self, 'n algemene neiging tot bemoeiing met ander se sake, die wens en eise van die massa om hulle weg tot elke intellektuele

13. Ibid., pp. 134, 135.

en geestelike hoek deur te werk om 'n intellektuele proletariaat te skep - die ontplofbaarste dinamiet vir enige menslike samelewing.

Die kulturele determinisme, met die klem op die ekonomiese determinisme, beheers die opvoedingsrigting wat gevoed word uit die Humanisme. Dit is vandag in aanvraag as 'n wekroep tot hervorming in die strewe na 'n kollektiviteit 'n Utopie, die alles oorkoepelende menslike samelewing waaruit alles ontstaan het en waaruit alles verklaar word as die enigste bewysgrond: hierdie een samelewingsvorm is die alles omvattende self- en algenoegsame. Die ander samelewingsvorme gee sowel hulle soewereiniteit in eie kring as die mondigheid van die individu - sy vryheid - daaraan prys : laasgenoemde is onselfstandige, onselfgenoegsame onderdele van die kollektiviteit.

Die Calvinisme wys die dilemma universalisme-individualisme van die hand en aanvaar die mondigheid van die individu en die selfstandigheid van die samelewingsvorme.

d. Die aard en selfstandigheid van die samelewingsvorme ¹⁾.

Die totalitêre wysgerige siening het geen sin in die selfstandigheid van die samelewingsvorme, m.a.w. in die beginsel van soewereiniteit in eie kring nie. Trouens, in die tendens tot kollektivering verdwyn alle grense tussen die onderskeie samelewingsvorme, sodat hulle almal onselfstandige, afhanklike onderdele is van die een groot samelewingsvorm wat self- en algenoegsaam alles en almal

1. Vgl.: Van Dyk: Mens en Medemens, hoofstuk IV en V.
Du Preez D.C.S.: Ongepubliseerde artikel: Algemene Sosiologie : Prolegomena.

oorkoepel, omdat alle mag en gesag in die hande van 'n klein gesentraliseerde magsgroep is.

Wat hierdie beskouing betref, word die volgende, soos die Opvoedkundige Sosiologie as struktuurwetenskap die saak prinsipiëel besien, niskan en ontken, omdat dit antiteties teenoor hulle radikale beplanningsidee staan.

In die ondersoek na die samelewingsvorme stel ons vooraf twee sake vas: (1) dat die onderskeie samelewingstrukture dinamies van aard is en (2) dat binne elkeen van die verskillende samelewingsvorme 'n vaste, onveranderlike, konstante strukturele orde is, wat 'n bou-orde is waarvolgens die abstrakte tot openbaring kom in die onderskeie aspekte van die volle tydelike samelewingswerklikheid, soos die taal-, die ekonomiese, die estetiese, die juridiese, die liefdes- en die geloofsaspek. Elkeen van hierdie aspekte is op 'n bepaalde wyse met mekaar verbind, hang met mekaar saam, is opgebou, georden, op mekaar toegeskaap, gerangskik en gegroepeer tot 'n individuele totaalstruktuur in die volle tydelike konkrete samelewingsituasies.

Die abstraksie van die struktuurprobleem van die Opvoedkundige Sosiologie lê opgesluit nie net in, hoe hierdie strukturele orde tot stand kom nie maar in die vraag na die oorsprong van hierdie strukturele orde, d.i. die ondergrond en grondslag, die verborge fondament waarop hierdie strukturele orde rus.

Die antwoord op hierdie vraag lê opgesluit en word beheers deur die lewens- en wêreldbeskouing, t.w. die Christelike, wat die transendente stand-

punt aanvaar as radikaal antiteties teenoor die nie-Christelike, wat hom op die immanente standpunt stel: respektiewelik die Calvinisme en die Humanisme.

Die Calvinistiese ondersoekersboek die strukturele orde buite die mens, onafhanklik van sy subjektiewe wil of denke en wel op grond van die Skrif, waarin God sy wette en norme vir die skeppingsorde gegee het.

Hierteenoor stel die Humanisme, en wel die scientisties-eksistensialistiese ondersoeker, hom op immanente standpunt en projekteer die soewereine mens sy verabsoluteerde samelewing, kulturele determinisme en veral ekonomiese determinisme in God, sodat Laasgenoemde en die mens as gelyke noemers staan. Hiervolgens is die soewereine mens die normgewer en normskepper uit, deur en tot die samelewing deur middel van die sosiale wetenskappe.

In teenstelling hiermee word die wette en norme aan die mens, ja, die mensheid in ooreenstemming met algemene Bybelse prinsipos gegee, waaraan die mens en die menslike samelewing onderworpe is. Aangesien die Heilige Skrifboek nie 'n handboek van die wetenskap is nie, moet die ondersoeker deur moeisame, geduldige wetenskaplike ondersoek van die verlede en van die bestaande werklikheid van die menslike samelewing, hierdie prinsipos opspoor en in die vorm van wetenskaplik geformuleerde, gepositiveerde wette en norme daarstel, wat in die geval van die wette geverifieer moet word volgens die konkrete werklikheid en in die geval van die norme verwesenlik

word deur konformering of nonkonformering deur die mens daaraan in 'n bepaalde samelewingsvorm en die konkrete sosiale situasies.

Die realisering van en konformering aldan nie aan die norme is dus 'n innerlike kombinasie van die eiendomlike gawes van die persoon, sy persoonlike verantwoordelikhede- en normbesef wat sy lewensprinsipes is en en sy lewe gedurig en in alle konkrete situasies lei en rig: 'n projeksie van die hoëre geestelike lewenswaardes van die eie persoonlike - die hart, hoof en hand hier en nou in alle konkrete situasies.

Retrospektief is die oorsprong van die strukturele orde van die onderskeie samelewingsvorme 'n wysgerige probleemstelling, omdat die probleem van die oorsprong van enige verskynsel 'n wysgerige is.

Agter die strukturele orde van 'n samelewingsvorm ontdek die ondersoeker dus 'n onveranderlike konstante struktuurprinsiep wat saam met die strukturele orde veranker is in die geestestruktuur van die mens deur God se Skepperswysheid so gewil - dus in laaste instansie sy oorsprong in die Goddelike skeppingsorde het.

Die samelewing van die mens is 'n samelewingsorde. Dit is moontlik gemaak deurdat die struktuurprinsiep vir die menslike samelewingsvorme altyd en orals 'n sosiale krag is wat deurwerk om 'n samelewingsvorm te maak wat dit is en wat dit behoort te wees. Dus, die struktuurprinsiep is struktuurnorm. Wat is byvoorbeeld 'n huisgesin, kerk, staat, bedryf ens., en wat

behoort 'n huwelik, gesin, kerk en staat te wees?

Die struktuurnorm wat as sosiale krag werksaam is,

bepaal dan ook in watter mate hierdie struktuur-norm goed, sleg, minder goed al dan nie gerealiseer, tot openbaring gebring en daaraan gekonformeer word of nie. Ons kry dus gesinsnorme, kerk-norme, staatsnorme ens. vir alle onderskeie samelewingsvorme.

Hierdie gesins-, kerk-, staatsnorme ens. dui in die verskeidenheid van die gesinne, kerke, huwelike ens. nog op 'n veralgemening: die sosiale normekomplekse.

Hierkragtens ontstaan en word die onderskeie samelewingsvorme in stand gehou op normwetmatige grondslag. Die sosiale kragte wat in die menslike samelewing werksaam is, is afhanklik van en ontstaan deur menslike handelinge, verhoudinge, gedragswyse en gebeurtenisse, waarvoor die mens verantwoordelik is en bly, omdat dit op norme betrekking het: die norm bly die toets - òf in ooreenstemming met die norm òf daarteen, omdat die openbaring van samelewingsverskynsels van verantwoordelike menslike vorming afhanklik is.

Die mens is dus die aktiewe element in die drie-eenheid: mens, samelewing en kultuur. Die mens is in hierdie omlysting 'n handelende, voelende en willende wese. Met ander woorde die struktuurnorm lê die mens in die onderskeie samelewingsvorme 'n taak en roeping op in die verwesenliking van die gemeenskaplike doelstelling wat binne die verskillende samelewingsvorme opgesluit is.

Die aktualisering van die struktuurnorm vir byvoorbeeld die taak en roeping van elke afsonderlike huisgesin, elke afsonderlike kerk en elke afsonderlike huwelik, ens., dra aan die onder-skeie lode binne elke huisgesin, binne elke staat, ens., waarvan elkeen lid is, hier en nou 'n verantwoordelike taak op in sy onderworpenheid en gebondenheid in laaste instansie aan God. Dit gaan dus om die positivering van die struktuurnorm in die eerste plek vir die gesin waarvan hy lid is en waaraan hy deel het in sy wisselwerking met sy gesinslede, en sy vervlegting met die ander samelewingsvorme wat gekoördineerd en neweskikkend langs mekaar staan in al die konkrete sosiale situasies.

Samevattend gesien, is die integrasie van die struktuurnorme en gepositiveerde normekomplekse 'n projeksie van die lewensprinsipes van die persoon op die samelewingswerklikheid.

Die positivering, formulering en konkretisering van die struktuurnorm is presies geformuleerde leefreëls met 'n ondubbelsinnige betekenis, presies toegespits op die konkrete lewensituasies waarin die mens in die samelewing, in die samelewingsvorme, in die samelewingsverhoudinge verkeer en arbeit.

Die positiveringsproses is egter die arbeid van feilbare mense op grond van dwaling in kennis en wil in verantwoordelikheid, met die gevolg dat valse positiewe norme geformuleer kan word en dus nie sekerheid bied dat die stelsel van samelewingsnorme wat gepositiveer word, die goeie, regverdige vir die mens en die samelewingsvorme die heilsame konkrete orde sal wees nie. Dis

egter baie goed om die negatiewe in gedagte te hou.

Nieteenstaande hierdie swakheid weens die sondige aard van die mens het ons die versekering dat ons kan opklim tot suiwerheid van kennis deur die genadegawes van God in Christus as ons Middelaar en Verlosser, deur en in wie alles in almal herskep is. Dit bring mee die bekering van die mens, waardeur die moeilike arbeid en toetsing in die Lig van Gods Woord die positiveringsproses op die grondslag van die Christelike wetenskap plaas vir konformering aan die normekomplekse.

Die realisering van die norme deur die mens in sy taak en roeping t.o.v. die konkrete situasies in die samelewing en die samelewingsvorme, bv.

die huwelik en die gesin ens., vra ook om 'n ommekeer van die menslike hart: die konformering, uitlewing en belewing van die positiewe norme, wat die mens se lewe in sy persoonsroeping lei en rig.

Die Scientisme, wat die „social engineers" met die sosiale wetenskappe beoog, lei tot kulturele determinisme, wat in sy finale vorm totalitarisme

is. Hierdie beskouing staan lynreg teenoor die wysgerige beskouing hierbo oor die aard en selfstandigheid van die samelewingsvorme: „die positiewe Sosiologie is in sy visie op die tipiese strukture van die empiriese samelewing afhanklik van die wysgerige, terwyl die wysgerige afhanklik is van die religieuse grondmotief, wat sy uitgangs-

punt vorm" 2).

Die bestaansekerheid wat aan die mens met die Scientisme gebied word, is van tweërlei aard: die verabsoluttering van die natuurwetenskap en die verafgoding van die sosiale wetenskap, wat sy weg met die natuurwetenskaplike prestige baan.. „If the "scientism" of the natural sciences acts like dynamite, that of the moral sciences is like a corrosive acid....(which paves the way) to relativism, criticism, scepticism and to the dissolution and nihilism of all moral values.... the one is destroying our western civilization from without, the other from within The one thirsty for domination is externally directed, the other paralysing and destructive looks inward, relativising, analysing, criticising, and dissecting everything.... the intellect is delivered over powerless to a "scientism" greedy for power and heading for Totalitarianism and collectivism" 3).

Alles, en dus ook die aard en selfstandigheid van die samelewingsvorme, moet vervorm word in die maalstroom waarin alles gedegradeer word tot 'n veruitwendigde amorfie massa deur kondisionering: kultureel en ekonomies-tegnies. Maar dan ook so dat hierdie vooruitgangsgeloof aanvaar word en dat die mens dit met 'n vaste vertroue aanneem.

e. Die vertroue op 'n sg. elite en die berusting in die bestaan van die massa.

Die sg. elite is die „nuwe leiers", die sosiale

2. Dengerink, J.D.: Critisch-historisch onderzoek naar de sociologische ontwikkeling van het beginsel der "Souvereiniteit in Eigen kring" in de 19e en 20e eeuw; J.H. Kok M.V., Kampen, 1948; p. 191.

3, Röpke: Civitas humana, p. 65.

beplanners en die sosiale ingenieurs, „the zealots of scientism“¹⁾. Die verhouding tussen elite en massa lei ons in die sosialistiese denke, waar die mensheid in twee soorte ingedeel word: 'n leidende minderheid en 'n geleide massa, waarin die indiwiduele mens nie meer gesien word nie²⁾. Hierdie indeling en onderskeiding in twee soorte mensegroepe vind veral in, Mannheim, met sy radikale beplanningsidee, en ook in andere getroue navolgers. Van Riessen tipeer hierdie indeling as demokratiese sosialisme³⁾.

In die demokratiese sosialisme het ons te make met 'n vernietiging van die twee fundamentele beginsels t.a.v. die strukturele orde van die menslike samelewing, t.w. die balans tussen gesag en vryheid en die selfstandigheid van die onderskeie samelewingsvorme.

Op elke terrein van die lewe vind ons die elite, wat in die geskiedenis gemeet word met die maatstawwe van die religieuse, die politieke, die wysgerige teorieë van Plato en die wetenskaplike maatstaf van die Renaissance met sy Aufklärung en positivisme. Blykbaar word die vorige eeu, dié van die ekonomisme, nou opgevolg deur die organisatoriese elite (bv. Mannheim), terwyl Mekkes, deur Van Riessen aangehaal, die aandag vestig op die optrede en invloed van die party-elite op die weg na 'n staatsabsolutisme. Die geldende reël by hierdie tendense is : „dasz einige wenige führen, die grosze Masse geführt wird“⁴⁾.

Met die verdwyning van die beginsel van

-
1. Hobbs : Social problems and Scientism, p. 28.
 2. Van Riessen: De maatschappij der toekomst, p. 238.
 3. Ibid., p. 239.
 4. Ibid.

soewereiniteit in eie kring d.w.s. die oorwig van gesag wat normaalweg onafskeidbaar verbonde is aan gekwalifiseerde ampte, word nou gesentraliseer in die hande van 'n leidende minderheids-groep: die elite. Die elite is eintlik 'n self-aangestelde groep wat hulle posisie dank nie aan die aanstelling nie maar aan besondere, „aller-wege en altijd superioriteit biedende hoedanigheden: afkomst, milieu, macht, gaven van hoofd of hart, opleiding e.d. En tegelykertyd zal men door het doorslaan van die balans van gezag en vrijheid naar de gezagszijde, zijn vertrouwen voor de samenleving overwegend of geheel gaan stellen in hen, die leiding geven en niet meer in hen, die dank zij de regelende taak van het gezag tot vrije ontplooiing van hun krachten in hun levenstaak komen."

Met hierdie besondere talente en gawes is die elite die enigste aangewese leiers. „Leadership in modern society can no longer be entrusted to those whose thinking is clogged by the accumulated rubbish of the past, whose minds are shackled by the fetters of custom, who accept codes merely because they were conditioned to do so in their early childhood. For modern leadership we must look to those who, free from preconceptions of the past are "realistic" and "objective". We must rely on those who "arrive at rational conclusions based on the facts of the new scientific knowledge" rather than on those who base their judgment on principles or custom.

Above all else we must shun those leaders who have "vested interests". These, the clergy, businessmen, and the military, perpetuate the past and seek to maintain the status quo" 5).

Na analogie van die implikasies van hierdie aanhaling skrywe Wirth in die sosiale baasbeplanner Mannheim se Ideology and Utopia: "... the voice of science is heard with a respect approximating the sanctity which formerly was accorded only to authoritarian, religious pronouncements".

Die scientisme wil dat alle mense hulle tipe van rasionaliteit moet aanvaar; teenstemme word onder die dekmantel van die prestige van die natuurwetenskappe weggeredeneer en op subtiele wyse „bewys”: die denkendes moet hulle rede laat vaar, en alle bewyse wat as stemme teen dié rasionaliteit verhef word, is soos die stemme van enkelinge wat in 'n verlate woestyn roep - tot die spot van die dwepers met die Scientisme, wat self hulle reëls neerlê vir hulle rasionaliteit as die verlossers van die samelewing 6).

Scientisme werk soos suurdeeg wat die massas deurtrek.

Wat is nou eintlik die bron, die inhoud waarmee die „verlossingsgeloof" sy tentakels uitstrek? Watter metodes word in die hand van die Scientisme verafgood, en wat is die resultaat? Hierdie vrae word in die volgende onderafdeling behandel.

5. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 28-29.

6. Ibid., p. 29.

As dit in die Scientisme gaan om die „saviours of society“, is die vertroue van die massa op hulle verlossers: die „elite“, die „social engineers“.

Die massamens is een van die massageleides sonder lewensankers, sonder Ankergrond. Hy ontstaan nie waar sorge is nie maar waar kommer heers - ekonomistiese kommer, wat sy geestelike waardes ontbind, hom reduceer tot 'n volslae passiewe mens wat die Materialisme aanhang en daarmee homself bevredig en beveilig voel in die massa.

f. 'n Oordrewe verwagting van die wetenskap, van oorspesialisasie, van beplanning tot „efficiency“ en van 'n natuurwetenskaplike orde.

In aansluiting by die vorige word veral deur die natuurwetenskappe in die jongste tyd 'n geweldige bydrae tot die kultuurontwikkeling gelewer.

Die mens se oog moet egter nie gesluit wees om die positivisme wat soos 'n suurdeeg deurwerk, die gevaar van 'n oorwig van die sekerheidsideaal van dit wat gewee, gemeet en kontroleerbaar is, raak te sien ook in die geesteswetenskappe nie.

Die sosiale wetenskappe, o.a. Geskiedenis, Aardrykskunde, Sosiologie, Antropologie, Ekonomie, waarin die gemeenskaplike, die tussenmenslike verhoudinge is, word deur die „dwepers met scientisme“ voorgehou ¹⁾ as sou dit die oplossing bied vir die problematiek van die samelewing - die mensdom in sy geheel. Die mees algemene en basiese van die sosiale wetenskappe is die Sosiologie, wat dien as bindmiddel. Die

1. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 29.

Psigologie is beperk tot klein segmente van gedragswyse van die mens, van die indiwiduele mens, „while in society we must deal with groups” 2).

Hobbs skrywe verder dat dit geen toeval is dat die voorgestelde oplossing van 'n groot verskeidenheid persoonlike en sosiale probleme sentreer rondom relatiwiteit, internasionalisme, ekonomiese determinisme, staatskollektiwisme, passifisme en 'n ander groepering wat bekend staan as liberalisme nie 3).

Uiteindelik word dan 'n lugleë ruimte geskep deurdat die „social engineers” begin om menslike motiveringe en persoonlike gedragswyse volgens hulle opvatting te interpreteer. „It must create, if not a vacuum, at least an area of low pressure into which its ideology can flow against little resistance” 4). Hierdie ruimte is „leeg”, omdat allereers die opvatting van morele en etiese norme vir geslaagde en gelukkige lewe vernietig word. „These intellectual Messiahs employ the phrases of science as a screen through which they can launch their attacks on manners and morals. They use the prestige of science as a privileged sanctuary to shelter them from Criticism” 5).

Op subtiële, selfvoldane wyse vrywaar hulle hulle teen kritiek deur 'n „objektiewe en realistiese” interpretasie, wat alle mense sonder teenspraak moet aanvaar 6), omdat die gedragswyse

2. Ibid.

3. Ibid., p. 30.

4. Ibid., p. 25.

5. Ibid., p. iv.

6. Ibid., p. 28.

van mense „gemould" word deur kulturele magte waarvan die mens nie bewus is en waaroor hy tewens geen beheer het nie ⁷⁾.

Wanneer die leë ruimte geskep is, word die krete en indoktrinasië deur middel van „social engineering" ooreenkomstig die kulturele determinisme en met name ekonomies-tegniese determinisme ingeskerp. Hierin ontbreek die individuele projeksie van die hoër geestelike lewenswaardes en positiewe norme op die samelewingswerklikheid, want die Pragmatisme versterk die greep van die Scientisme. Dit is die waarde-meter van die Scientisme se rasionaliteit wat aandring op die vernietiging van die wysheid van die verlede en die ervaring van 'n leeftyd en ook alle outoriteit - behalwe die gesag van die leidende elite, die „social engineers" ⁸⁾.

Die sosiale beplanning wat die Scientisme voorstaan, raak alle lewensterreine, nie net die onderwys, die gesinsklinieke, die prosedure in jeughowe, die behandeling van volwasse misdadigers en in programme van rasseverhoudings nie, maar dit raak en beïnvloed die menslike gedragswyse en gesindheid t.o.v. die opvoeding en onderwys van die kinders, die huwelik, egskeding, die doel van 'n regering en staat, patriotisme, sedes, gewoontes, sentiment, tradisies ens., ens. ⁹⁾.

Die uitwerking van hierdie lewensideologie neem groot afmetings aan weens die „geloof" in die „saviours of society": „we are led to believe that the programs of scientism can cure neurosis,

7. Ibid., p. 23.

8. Ibid., p. 26.

9. Ibid., p. 22.

crime, marital conflict, divorce, class conflict, race conflict, war and other personal and social problems. Back of the creed is an ideology of cultural determinism, with economic determinism heavily stressed. The blame for most crime, family disorganization, war, and other socially undesirable phenomena is levelled against economic conditions" 10).

! Die kondisionering van gedragswyse en meer bepaald met die ekonomies-tegniese beklemtoning skakel die verskeidenheid in die wêreld uit. Deur die radikale sosiale beplanning, ook in die onderwys, word 'n eenheid beoog wat moet bestaan uit mensemarionette. „Since scientism attempts to regulate the lives of people, it must begin by making puppets of them. People are transformed into puppets by the modern stress on cultural conditioning and psychoanalysis. Culture is omnipotent" 11). Met hierdie fakkel in die hand beoog die Scientisme om enersyds die lewenspeil en lewenstandaard te verhoog en andersyds om alle mense te reduceer tot 'n genivelleerde gemeenskaplike noemer. Die implikasie is verder, die deurwerking van „die dierlike luste" by die gelykgeskakelde mensheid 12) soos dit daaglik in die lewe tot openbaring kom.

Dit wat van die mens, die samelewing en kultuur oorgebly het nadat die Scientisme die gedragswyse volgens sy resep gekondisioneer het, is die samelewingstotaliteit van Nihilisme, wat

10. Ibid., p. 18.

11. Ibid., p. 22.

12. Hobbs: Social Problems and Scientism, p. 30.

tegelyk gesien word as die bron en die doel van kondisionering tot eenderse en gelykgeskakelde menslike gedragswyse wat die Sosiale Studies vir laerskole, waar hulle ook al geleë is, beoog en navolg.

Hierbo is kortliks 'n beeld geskets van die Scientisme se oordrewe verwagting van die wetenskap om 'n vernatuurwetenskaplike samelewingsorde volgens resep van die „social engineers“ te skep. Vir die volwasse mensheid verseker hierdie „nuwe orde“ ekonomiese sekuriteit en bestaansekerheid. Wat geld vir die volwasse mensheid, geld vir die onderwys en opvoeding van die jeug met die Sosiale Studies.

Maar ook moet ons met 'n slotgedagte daarop wys dat spesialisasie en oorspesialisasie van die mens die waarheid, wat as 'n eenheid in die wetenskap as 'n totaliteitsvisie saamhang, vernietig; en tog is spesialisasie noodsaaklik binne die sin van die volle waarheid. Oorspesialisasie hou egter die gevaar in van „'n geleerde barbaar, of 'n onopgevoede geleerde“¹³⁾ wat, onder die klem van die Scientisme: die ongesonde individualisme, 'n massamens is en inpas in die omlysting van die totalitarisme: 'n natuurwetenskaplike orde van die kollektivisme wat nie sy oorsprong in die skeppingsorde het en vind nie.

13. Viljoen, J.H.: „Nog Groter Gevaar As H-Bom Bedreig Beskawing“ in Die Vaderland, Vrydag, 29 April 1955; p. 4.

Idem: Vgl.: „Geestelike Vorming word Verwaarloos“, Die Vaderland, Maandag, 2 Mei 1955; p. 2.

g. Die oorwig van 'n sekerheidsideaal en 'n eensydige oriëntasie op ekonomiese maatstawwe.

Die sekerheidsideaal is te vinde in die epidemiese aard van die „social engineers“ met hulle programme van sosiale beplanning op elke lewensterrein.

Die subtiele wyse waarop hulle die resep van 'n kultus op die basis van kulturele determinisme met die sosiale wetenskappe as terapie vir alle individuele en sosiale probleme voorhou, vind navoring in die kringe van o.a. opvoedkundiges, juriste en predikante. Koerante, persverslae tydskrifte en boeke verkondig hierdie „creed which shapes thinking and affects behavior“¹⁾.

Die mensemassa, geïndoktrineer met hierdie ideologie - wat nóg wetenskap nóg sosiaal is maar Scientisme²⁾ - word by die duisende vasgevang met hierdie resep van die sosiale wetenskappe³⁾ en Sosiale Studies, omdat daarin opgesluit is die oplossing van alle individuele en sosiale probleme van enige aard⁴⁾.

Die bestaansekerheid in 'n Utopie is moontlik, omdat die oorwig val op 'n gekondisioneerde kulturele gedragspatroon in wêreldomvattende sin en betekenis. Daaruit het alle vooronderstellinge, ideale, tradisies, sentimente, sedes, godsdienstige e.a. hoëre lewenswaardes verdwyn, terwyl slegs die ekonomies-tegniese in die sin

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

2. Ibid.

3. Ibid., pp. IV, 17: die epidemiese aard van scientisme.

4. Ibid., p. III: „Faced with a drastic deterioration in standards of behavior and frantically searching for guideposts to conduct, we increasingly turn to „social science“ for an explanation of the roots of our troubles and for a deliniation of remedies“.

en betekenis van kulturele determinisme die waardetoetssteen geword het vir alle mense, vir sowel die leidende elite-minderheid as die geleide en lydende massa. Daar moet vir die mensdom „gedink" word, die mensdom word betaal om „gelukkig te lewe: in hulle denke, doen en late is hulle passief - die marionettedom van die intellektuele elite wat die toutjies trek om die gekondisioneerdes te lei.

Die verabsoluttering van die sosiale modale aspek, wat die kondisionering van tussenmenslike verhoudinge tot gelykskakeling in 'n snel veranderende tegnies-industriële ekonomiese samelewing inhou, beklemtoon die materiële behoeftes tot 'n eenzijdige oriëntasie op ekonomiese maatstawwe, wat 'n ongesonde oorwig van 'n sekerheidsideaal inhou.

Die massamensheid betaal hoë belastinge vir hulle ekonomiese sekerheidsideaal, verloor hulle besittings en is tevrede met „huurhuise" in die beplanningskemas.

h. Die toenemende eiendomsbesitlose mensdom.

Sosiologies en antropologies is die neiging vandag dat die mens hom al meer en meer wend tot die verskillende skemas van die staat om sekuriteit deur middel van sosiale dienste te bekom. In die „Beveridge Plan" vind ons 'n tipiese voorbeeld van sosiale dienste wat deur die Britse regering met sy staatlik-onpersoonlike verhouding aan 'n meganiese solidariteit van 'n massa van mense gebied word.

Hoe meer die persoon deur hierdie metodes en middels van sy vryheid en verantwoordelikheid beroof word, hoe nader die totalitêre staatsvorm

van 'n welsynstaat. Kortom, vir die verlies van die persoonlike vryheid, verantwoordelikheid en die oordrag van gesag wat gekonsentreer is in 'n demokraties gesentraliseerde minderheidsregering, nou beklee met alle mag en gesag, ontvang die persoon as massamens 'n substituuat in die vorm van sosiale dienste.

Röpke gee die volgende omskrywing van hierdie eiendomsbesitlose mensdom, wat nie beperk is tot die materiële alleen nie. „Proletarianisation means nothing less than that human beings have got into a highly dangerous sociological and anthropological state which is characterised by lack of property, lack of reserves of every kind (including the ties of family and neighbourhood), by economic servitude, uprooting, massed living quarters, militarisation of work, by estrangement from nature and by mechanisation of productive activity; in short, by a general devitalisation and loss of personality" ¹⁾.

Die lewe word 'n meganistiese lewe van die „pay-day", waar arbeid nie 'n bate en vreugde is nie maar 'n las op die balansstaat van die lewe. Die gevolg van hierdie ontaarding is dat kompensasie gesoek word in konsumpsie, wat die patroon van plesier, die letterlike koop en betaal vir vrye tyd, wat die holle populêre opvatting daarvan volg. Hier het ons te make met 'n drywende mensheid wat soek na sekuriteit en stabiliteit in hulle stryd om die bestaan.

Die systrome van die drywende mensemassas mond almal in die massadelta uit, omdat ekonomiese

1. Röpke: Civitas Humana, p. 140.

determinisme 'n sosiale orde skep waarin die staatsmasjien steeds hoër belastings oplê om sy sosiale dienste te finansier. Die middelklasse in die sosiale stratifikasie word geleidelik uitgemergel en beskik nie oor die middele om eiendom te besit nie.

Teen hierdie agtergrond word 'n samelewing geskep wat alle individualiteit en vryheid laat verkrummel en oplos in 'n kollektivisme wat die menslike wesens finaal reduseer tot die peil van slawe van die staat ²⁾. „This collectivism triumphing over the proletarianised mass and entangling the individual by promises of „Bread and Circuses“ presages a future blacker than anything one can depict to those who cherish free personality as the highest and ultimate aim of life and who have carried it as an obvious ideal into this „Brave New World“. But the worst thing is that the collectivist mass state eventually so degrades and dehumanises individuals that they even forget this ideal and have no further recollection of those conditions which apply to decent and genuine humanity“ ³⁾.

i. Vryetydsbesteding.

In die Heilige Skrif leer ons uit die gewyde geskiedenis dat vrye tyd 'n noodsaaklike goed is ¹⁾.

Die motivering van die instelling van die Sabbat dui in die rigting van besinning oor ons lewe: ons denke, woorde en handeling as diens in liefde tot God en tot ons naaste. Die Sabbat hou 'n

2. Ibid., p. 140-141.

3. Ibid., p. 141.

Vgl.: Van Riessen: De Maatschappij der Toekomst, p. 247-264.
1. Habermehl: Ons dagelijks werk, de Christen in de industrie; Uitgeversmij J.H. Kok, N.V., Kampen, 1959; p. 103.

duidelike begrensing en relativering van die menslike arbeid in (Genesis 2: 1-3; Deut. 5: 12-15).

In hierdie Lig sien ons die lig dat 'n ongesonde individualisme, waarin die mens homself sien en dien, dat die mens slaaf is van sy aanleg, sy arbeid en homself, buite ons prinsipiële siening val. Die mens moet van sy arbeid rus - ook sy diere ens., waarvan die instelling van die Sabbat bewys lewer. Om nie slaaf van sy arbeid te wees nie het die mens volgens die Sabbatsmotivering en -instelling vrye tyd nodig om „asem te skop“, hom liggaamlik en sosiaal te verfris.

Die begrensing van die waarde van arbeid hou naas die beroepsarbeid ook ander funksies in wat die mens te vervul het. Vrye tyd is hierby ingesluit; meer nog, die mens het reg daarop, omdat hy as individu en sosiale wese in die breedte van die leeftog 'n taak en roeping het wat veel breër is as sy beroepsarbeid en dit teweens insluit, om sy plek in die geskiedenis tot eer van God te kan vol staan. Die mens het byvoorbeeld tot roeping sy gesin, kerk, staat, werkkring, skool, ens., plus die maatskapsverhoudings in organisasies, verenigings, sportklubs ens. Geen mens gaan in 'n afsonderlike samelewingsvorm of sy beroepsarbeid op nie: die mens is die aksiesentrum en vervleg met die samelewingsvorme, wat gekoördineerd en neweskikkend langs mekaar staan. Die vervlegting is vertikaal en horisontaal.

As denkende, voelende en handelende wese het die mens 'n liggaam en siel, en het hy byvoorbeeld

na verstandelike inspanning liggaamlike ontspanning nodig, want 'n gesonde gees woon in 'n gesonde liggaam. Hy behoort as verantwoordelike mens in sy gebondenheid aan die samelewing en kultuur in sy vrye tyd aan sy behoeftes op 'n konstruktiewe basis te voldoen. Ook met sy vrye tyd dien die mens homself en sy medemens tot eer van God.

Oor die algemeen wil ons onderstreep dat veral in ons groot stede die ruimte tot vryetydsbesteding ontbreek en dat goeie vorme hiervoor sowel vir die enkelingkind en -mens as vir die groep gevind moet word.

By stadsbeplanning moet dit terdeë in gedagte gehou word, want ontbreek die ruimte, mag die vryetyd die kind en jongmens verveel en lei tot allerlei afwykings wat tot maatskaplike probleme kan ontwikkel. Ledigheid is die duiwel se oorkussing; vereensaming word 'n siekteverskynsel.

Teeneor die prinsipiële stel die totalitêre wysgerige siening die opvul van tyd wat oorgebly het nadat die daaglikse taak afgehandel is. Die koop van vrye tyd met geld vir allerlei oppervlakkige, sensuele en moorddadige goedkoop vermaak en afleiding, dit wat pas by die geleide massamensdom wat sonder lewensbeginsels, lewensankers ens., moet dien as substituuat om die „hordemens" te bevredig ²⁾. Ons het hier die mens op die terugtog, die mens in dekadensie, omdat hy God verlaat het ³⁾.

2. Van Riessen: De maatschappij der toekomst, p. 201.

3. Ibid., p. 245.

Die vrye tyd van die totalitêre staat moet ewenwel voorsien in die behoeftes van die massamens soos beplan deur die elite, die intellektuele minderheid, sodat ook hierdie program in en aanpas in die omlysting waar die toutjies van die poppedom getrek word - "... 'n verlaagde massasmaak" ⁴⁾, die blanko wat na 'n dagse taak opgevul moet word, - waarmee en hoe is van minder belang.

3. Samevatting.

Dis baie duidelik dat ons met die oorbekleuning van die sosiologiese aspek, deur middel van die Sosiale Studies in die opvoeding beweeg na en op die weg is van die gevaarlike fasette van die menslike samelewing: die kollektivering, nivellering, die oordrag van verantwoordelikheid, die bestaansintegrasie, die versakkliking van en binding aan 'n kunsmatige milieu, die veruitwendiging, verlies van die band met die tradisie, ens. - dit wêk, vanuit die maatskaplike herkoms beskou, ons sorg vir die toekomst van die beskawing; dit bring in ons beskawing geweldige spanninge teweeg. Maar in sy diepste wese, gepeil deur die opdrifsels, konstateer die skrywer hiervan dat hierdie fasette die swaarste gewig dra wanneer ons dit sien in die lig van die geestelike disintegrasie van die mensheid. Hierin val nie alleen dwang vanuit die moderne maatskappy te konstateer nie, maar ons vind in die mens self hierdie aandrang tot oordrag van verantwoordelikheid, tot opgaan in die kollektiwiteit, tot nivellering, veruitwendiging en

4. Van den Heever, C.M.: "Oordroewe reklame bring geestelike vervlakking" in Die Vaderland, 17 Oktober 1953.

historiese ontworteling, wat die krisis in ons kultuur baie ernstig maak, sodat dit selfs die toekoms oorskadu.

Dit is kortliks die weg wat die mens, die samelewing en die kultuur onder die sosialistiese lewens- en wêreldbeskouing wat met die Scientisme sterk na vore tree, besig is om te bewandel. Die opvoeding en onderwys volg onteenseglik hierdie rigting met die sg. Sosiale Studies: 'n berusting in die kollektivistiese samelewing, wat op pad is na die totalitêre vorm.

Ten slotte kan ons aanmerk dat nóg die sosiale wetenskappe van die Scientisme nóg die Sosiale Studies, wat verwant is aan die sosiale wetenskappe en die „social engineers“, die mens na al sy sinsye kan omvat. In sy religieuse wortel, in sy hart en gewete besit hy die hoogste mate van vryheid - die poort van die mens se lewe waarvoor alle wêenskappe stuit, want daarin gaan hy die tydelike lewe te bowe: die samelewing, die samelewingsvorme en -verhoudinge ens. Trouens, die mens gaan in geeneen van die samelewingsvorme volledig op nie.

Vervolgens besien ons die Sosiale Studies en sy sg. onderafdelings nou van naderby.