



D I E
V R Y N E I D S G E D A G T E
I N D I E
M O D E R N E O P V O E D K U N D E
- ' N H I S T O R I E S - K R I T I E S E S T U D I E -

DEUR

C A R E L K R Ü G E L O B E R H O L Z E R .

VOORGELÊ AS GEDENKTELIKE NAKOMING
VAN DIE VEREISTES VIR DIE GRAAD VAN

D.Educ.

I N D I E F A K U L T E I T V A N O P V O E D K U N D E

U N I V E R S I T E I T V A N
P R E T O R I A .

P R E T O R I A ^{Jan} 1942.

I N H O U D S T A F E L.

<u>HOOFSTUK NEN:</u>	<u>INLEIDENDE PROBLEMATIEK:</u>	<u>BLADSY</u>
	(a) Vorming en Opvoeding.	1.
	(b) Die Middele waarmee die Opvoeding opereer.	10.
	(c) Faktore wat die Keuse en die Aanwending van opvoedkundige Middels bepaal.	22.
	(d) Probleemstelling vir die onderhawige Studie.	32
 <u>HOOFSTUK TWEE:</u>	 <u>DIE ONTSIENDELING VAN DIE VRYHEIDSGEDAGTE VANAF DIE RENAISSANCE TOT OM DIE JONGSTE ENUWISSELING:</u>	
	(a) Die Wieg van die moderne Mens.	40.
	(b) Algemene opvoedkundige strominge en Stelsels: Die godsdienstige Rigtinge:	50.
	(i) Die Lutherse Protestantisme.	52.
	(ii) Die Calvinistiese Protestantisme.	62.
	(iii) Die Rooms-Katolisisme.	68
	(c) Die gesekulariseerde Rigtinge.	
	(i) Die Humanistiese of die Rasionalisties-idealistiese Rigtinge.	71.
	(ii) Die Rigtinge wat op Natuur en Geskiedenis steun.	72
	(d) Die Ontwikkeling van die Vryheids-gedagte spesifiek opvoedkundig:	75.
	Die sestende Eeu:	
	(i) Vittorino da Feltre.	76.
	(ii) Desiderius Erasmus.	77.
	(iii) Juan Luis Vives.	77.
	(iv) Michel de Montaigne.	78.
	Die Sewentiende Eeu: geen spesifiek opvoedkundige Denkbeelde oor Vryheid nie.	80.
	Die Agtiende Eeu.	81.
	(v) Jean Jacques Rousseau	84.
	(vi) Immanuel Kant	88.
	Die Negentiende Eeu.	94
	(vii) Herbert Spencer	99
	(viii) Leo Tolstoi.	100
	(ix) Ellen Key.	101.
	(x) Maria Montessori.	103.
	(e) Resumé	107.

H O O F S T U K I

I N L E I D E N D E P R O B L E M A T I E K.

Die begrip Opvoeding moet noodwendig 'n
element van skynbare innerlike teespraak
impliseer.

.....

(a) VORMING EN OPVOEDING:

'n Vergelyking tussen wat die mens by sy geboorte is en wat met die verloop van tyd van hom word, laat nie alleen die vermoeding nie, maar ook die oortuiging posvat dat die volwaardige volwasse mens wat op die duur uit die pasgeborene tevoorskyn kom, nie enkel en alleen die produk van groei en ryping in suiwer biologiese sin is nie. Want indien met mekaar vergelyk word, waar en waarmee die mens sy lewe begin en andersyds waerin, waarmee en waartoe hy vorder en opstyg, lê dit voor die hand om te besluit dat die mens nie mens word op grond van louter biologiese oorerwing nie. Behalwe groei en ryping in die sin van uitsluitlik biologiese funksies gebeur daar nog iets ^{met} wat die wordende mens wat rekenskap gee van die meer as net biologiese ontvouing. Daar moet ook ander faktore in die spel wees wat uiteindelik die mens maak wat hy word.

Die volwaardige mens moet as 'n produk beskou word, as 'n resultaat of 'n gevolg van baie faktore wat as oorsake gewerk het om die bepaalde gevolg tevoorskyn te laat tree. Deels is die besondere produk die gevolg van groei en ryping, want met die noodwendigheid van 'n natuur-wet volg die lewensperiodes opmekaar. Maar deels is die produk wat ons ken, die gevolg van baie faktore wat wysigend ingewerk het. Van hierdie inwerkende en dus die

biologiese/.....2.

biologiese gang van ryping en groei wysigende faktore, mag die mens nie altyd bewus wees nie. Die uitwerking egter wat deur beïnvloeding teweeggebring word, kan nie getoën word nie.

Behalwe die prosesse van groei en ryping moet daar dan nog 'n ekstra werking plaasvind. Indien daar geen ekstra werking plaasvind nie, sou 'n mens die lewensgang grafies as 'n horisontale reguit lyn kan voorstel waarop alleen die anaboliese en die kataboliese funksies op grondslag van die erflikheid onder omstandighede wat gunstig vir hulle werking is, hulself in dikte en afstand van die lyn weerspieël. Niemand sal wil beweer dat die lewe 'n uitsluitend metaboliese proses is nie. Veeleer moet mens as gevolg van hierdie ekstra werking die lewensproses as 'n ^Tkonkel- of 'n spiraalgang voorstel. So'n alles behalwe reguitlynige lewensgang simboliseer juis die invloed van die ekstra werking.

Die veranderinge wat bygedra word tot die produk bowe en behalwe dié wat deur biologiese groei en ryping op die grondslag van die erflikheid gelewer word, skrywe ons toe aan die proses van **VORMING**. Vorming is 'n versamelnaam vir alle werking en uitwerking op die individu van tal van faktore bowe en behalwe groei en ryping soos hulle in erflike aangeleenthede en hulle spontane ontwikkeling en ontplooffing wortel. Hierdie onbewustelike ekstra werking uit die individu self, deur homself sowel as deur faktore buitekant homself word dan as vorming gekwalifiseer. Die vormingsproses is 'n sintetiserende geesteswerkzaamheid wat dwarsdeur die lewe volgehou word. Die genoemde proses vind plaas binne die feitlike historiese milieu waarin die individu gebore word, opgroei, leef en beweeg as mede deur die stelselmatige inwerkingsproses by monde van die ouers en die

doelbewus/.....3

doelbewus daargestelde inrigtinge soos die skool, die Kerk en ander vrye Organisasies. Die vormende invloede kan onopsetlik, ongerig en toevallig wees, of hulle kan ook opsetlik, gerig en intensioneel wees. Swewel: die inwerking van invloede geskied nooit sonder deelname, - bewus of onbewus - van die individu wat gevorm word. Die individu self waarop vormend ingewerk word, bly steeds 'n mede-oorsaak van die vorming wat daar aan hom geskied. Die gevormde produk is die resultaat daarvan dat twee reekse veroorsakende faktore saamtref: die individu met sy erflike psigo- fisieke toerusting en die faktore van die milieu in die mees omsluitende betekenis van die woord.

Soos gesê: die individu bly steeds 'n mede-oorsaak van die vorming wat daar aan hom geskied. Die reeks kragte en faktore wat opsetlik of onopsetlik, gerig of ongerig op die individu inwerk, is geen uitwendige druk waarvoor hy hom passief leen as sou hy 'n fotografiese plaat of tabula rasa wees nie. Deurgaans, vanaf sy wieg tot aan sy sterwensponde vind daar 'n aktiewe respondering op die inwerking van die materiaal van buite plaas. Hierdie respondering geskied op grond van die feit dat die mens oor 'n inherente geestestoerusting beskik kragtens welke hy die prikkels van buite kan verwerk. Die gesteldheid of die aard van sy vorming op enige tydstip van sy lewe is die produk of die resultaat van die sameval van sy inherente en oorgeërfde psigo- fisieke toerusting met wat sy sosiale en kulturele milieu, dit sy opsetlik of onopsetlik, daarby gelewer het, plus wat die individu self bereid was om positief ^{of} en negatief by te dra.

Die eise van die tyd en die lewe maak dit egter noodsaaklik en verpligtend dat die vorming nie doelloos en na willekeur sal geskied nie. Op hierdie vormingsproses word op stelselmatige wyse en met voorbedagte rade ingegryp met die opsetlike

doel/.....4.

doel om die vorming nie alleen te verhaas nie, maar veral om daar rigting aan te gee. Daar word 'n doelbewuste, en in die geval van die huis, die skool, die kerk en die staat 'n gerasionaliseerde seleksie uit die produkte van die kultuurhistoriese milieu gemaak. Hierdie seleksie na sy inhoudelike staan as opvoedkundige middele bekend. Aan sekere dinge word 'n besondere voorkeur gegee omdat nie alleen van die veronderstelling nie, maar ook van die oortuiging uitgegaan word, dat op basis van die voorkeur en die keuse wat uit die menigvuldigheid van middele gemaak word en die besondere wyse waarop die middele aangewend word, die vorming na behore en na wense sal verloop. Sodra daar nou sprake van opsetlike middelekeuse en -aanwending is, beteken dit dat die wordende mens bearbei word en dus nie aan homself en aan sy eie lot ondanks die op hom inwerkende invloede uit sy sosiale en kulturele milieu oorgelaat word nie.

Hierdie opsetlike, gerigte en intensionele vormende invloede word onder die begrip **OPVOEDING** saamgevat. Die opsetlike gerigte vorming of opvoeding impliseer 'n doel of doeleindes waarop dit gerig is, 'n doel waaraan voorkeur bokant ander doeleindes gegee word. Waarom sou 'n mens dan ook anders vorme probeer inwerk? Maar meer nog: die opsetlike vorming impliseer die aanwending van geskikte middels om die gestelde doel te bereik. En waar opvoeding die opsetlike vormende inwerking op die hele mens aandui, is alle opvoedingskwessies dan ook kwessies van doel en middels - van die gewenste doel of doeleindes wat beoog word en van die gepaste middels om die doelstellings te verwesenlik. Dit kan verder ook verwag word dat daar gronde moet wees waarom die een middel voorrang bokant ander middels geniet. Inners, 'n mens het die reg om te verwag dat hy 'n verantwoorde opvoeding daar rekenskap gegee sal kan word waarom die een middel verkiesliker bokant 'n ander is.

Opvoeding dan is 'n vorm van opsetlike handeling van die een mens ten opsigte van 'n ander. Prof. J.H. Gunning Wan

druk dit volgenderwyse uit: "Opvoeding - en dit schijnt vandag wel een beetje uit 't zicht te zijn geraakt - is toch altyd een verhouding van menschen tot menschen en wel van rijperen tot onrijperen. Opvoeding is een min of meer geslaagde, min of meer door ^ujiste beginselen geleide, min of meer systematische inwerking van menschen, die wij opvoeders noemen, op menschjes, die wij 'opvoedelingen' noemen." (Verslag van het eerste Nederlandsch paedagogisch Congres: p.47) En nes by alle opsetlike handelinge hou dit in, beide 'n doel waarop gemik word en die handeling of handelinge self, wat as geskikte en aangepaste middels moet dien om die besondere doel te bereik. Doelbereik is 'n gevolg van handelinge wat as oorsake aangewend word om die bepaalde gevolg te laat intree. Vir die grootste deel is opvoedingswerkzaamheid die leuse van geskikte middels en die doeltreffende toepassing van die verkose middels om 'n bewuste wending aan die vorming te gee. In die hier omskrewe sin sluit die vorming dus die opvoeding in, maar daarby wend ons juis die opvoeding aan om die vorming te verander. Dus, hoewel die vorming die opvoeding insluit, gryp die opvoeding juis op die vorming in om die verain in opvoeding te verander. Die begrip opvoeding dui dan op die opsetlike, gerigte, intensionele vormende beïnvloeding van die lewensgang van 'n ander in die rigting van 'n sekere doel of doeleindes waaraan voorkeur gegee word. Hierdie intensionele beïnvloeding geskied op basis van 'n verantwoorde proses van 'n middelekeuse en middeletoepassing. Dit spreek genoegsaam dat ook in 'n funksie soos opvoeding 'n deterministiese betragtingswyse aan die proses ten grondslag lê. (Vergelyk byvoorbeeld die diepgaande artikel van Prof. Leo Polak Het Probleem van de Vrije Wil in de Pedagogiek: Verslag van het eerste Nederlandsch paedagogisch Congres: p. 288 e.v.).

Die voorgaande omskrywing van die begrip opvoeding sal vir die hele verloop van hierdie monografie maatgewend wees.

Op/.....6.

Op basis hiervan sal ook die kritiese ondersoek geskied. Wanneer die begrip opvoeding so afgebaken word, word daar plek geruin vir die tweepoligheid van die proses en kry die opvoeder as die hanteerder van die opvoedkundige middele ook sy onmiskenbare plek en sy betekenis. Dis sekerlik geen ongegronde verwyf nie wat mens die moderne opvoedkunde kan maak dat hy die gevaar loop en reeds te veel praktyk daarvan maak om die persoon van die opvoeder te min te handhaaf en te beklemtoon, en sy onmisbare teenwoordigheid tot 'n soort oorbodigheid wil reduceer. Sy posisie moet dan eintlik dié van toeskouer uit die skemer wees. Maar in die hier bo omskrewe sin van die begrip opvoeding is dit 'n beslote sinledigheid as die opvoeder weggeskakel moet word. Dit is immers hy wat opsetlik, gerig en intensioneel te werk gaan; dis ^{hy} wat die besondere kondisies moet skep om die gewenste resultaat te voorskyn te laat tree. Verder beskou ons dit as essensieel sowel as dat die tyd aangebreek het dat daar in die opvoedkundige wetenskap streng afbakening van pedagogiese begrippe sal plaasvind. Die Pedagogiek gaan o.i. te veel mank aan eksaktheid en duidelikheid van terminologie en dit gebeur nie selde nie dat 'n mens as gevolg van dubbelsinnigheid en onduidelikheid in 'n doolhof van begripsverwarring beland. Eksaktheid is 'n besondere behoefte van die opvoedkundige wetenskap.

Ons onderskei dan tussen vorming en opvoeding. Dit word ook deur Ernst Krieck gemaak "Erziehung untersteht dem Oberbegriff der Bildung oder ^Förmung" (Krieck: Philosophie der Erziehung: p.175) Ons landgenoot, Prof. J. Chris. Coetzee trek dieselfde onderskeid. Hy praat van 'n opvoeding in breër sin - dus sinoniem met ons begrip vorming en 'n opvoeding in enger sin. So skrywe hy byvoorbeeld volgenderwyse: "In die breër, ruimer en dus minder bepaalde en wetenskaplike gebruik dui die woord aan die hele proses van ontwikkeling van die mens, sy deurgang van 'n staat van onrypheid, onmondigheid, afhanklikheid na 'n Staat

van/.....7.

van ryphheid, mondigheid, onafhanklikheid, die proses waardeur hy hon geleidelik aanpas op allerlei manier aan sy fisiese, geestelike en sosiale omgewing. Met hierdie breë sin van die woord kom ooreen die algemene sin van die woord 'opvoeder' as insluitende mens, dier, natuur, dinge..... tog is dit vir wetenskaplike doeleindes 'n minder gelukkige gebruik van die woord. In die reël word die woord opvoeding dan ook, selfs in die allelaagse lewe, in 'n enger, bepaalder en meer wetenskaplik-bruikbare betekenis gebesig. Dan word die invloed en die werking van al dié faktore (die lees van 'n goeie boek, die besoek aan 'n museum of dieretuin, die rondreis in eie of vreemde lande, die uitvoer van ons burgerpligte ens. ens.) uitgesluit, daarby word ook uitgesluit al die werkinge en gevolge van self-kultuur. Die betekenis van die woord word dan beperk alleen tot die spesifieke invloede wat bewus en opsetlik gerig werd op die ontwikkeling van die jonger geslag deur die inwerkende invloed van die ouer geslag, hetsy dit deur die Staat, die Kerk, die huisgesin of die skool geskied." (Coetzee: "Vraagstukke van die opvoedkundige Politiek pp. 20-21) Ook Raymont skrywe in dieselfde trant as Coetzee: "In the wider and less definite sense, education means that process of development in which consists the passage of a human being from infancy to maturity, the process whereby he gradually adapts himself in various ways to his physical, social, and spiritual environment.....But in the narrower and more definite sense..... education does not include self-culture and the general influence of one's surroundings, but only those special influences which are consciously and designedly brought to bear upon the younger by the adult portion of the community, whether through the family, the Church or the State..... the process of education strictly so called, includes only the operation of measures expressly intended to modify the child's development, and devised in accordance with a more or less clearly conceived purpose" (T. Raymont: The Principles of Education: pp 4-5)

Die proses van verantwoorde middelekeuse en middeleaanwending, anders gesê: die opvoeding in engere sin soos Goetsee dit wil, of "the operation of measures expressly intended to modify" in die woorde van Raymont, vind sy regverdiging daarin dat hulle aangepas is aan die opvoedeling as voorwerp van die opvoeding en dat hulle op die weg lê van bereiking van sekere doeleindes wat in die vooruitsig gestel word, doeleindes wat sekere waardes impliseer en wat deur die heersende insigte as waardevol en nastrewingswaardig gehuldig word. Al hierdie gesigspunte is van fundamentele belang.

Deur middelekeuse en -aanwending verwag ons om as resultaat 'n rigtingvastheid en 'n strewingekonstantheid te kweek en te bestendig, sodat wanneer die proses van opsetlike inwerking gestaak word, iets blywende en duursaam nagelaat sal word wat ook nog die verdere vorming van die individu ten goede sal strek. Ons wil in ons bewuste proses van opvoedkundige werksaamheid sodanig mobiliseer en oefen opdat wanneer die proses van opsetlike en intensionele inwerking gestaak word, 'n sodanige konstellasie van kragte geskep sal wees dat die mens homself sosiaal, kultureel, maatskaplik, ekonomies, godsdienstig en sedelik so sal kan handhaaf dat hy as volwaardige mens gekwalifiseer kan word, dit wil sê, bereik het wat in die vooruitsig gestel was.

Die proses van opvoedkundige bemoeienis bly nou maar eenmaal essensieel want daarsonder sal die wordende mens wanneer hy die stadium van ryphed, selfstandigheid, onafhanklikheid en mondigheid bereik het, nie aan die lewe en die lewe aan hom oorgegee kan word nie. Die voorgaande impliseer direk dat die opvoedeling nie aan sy eie lot en die lewe oorgelaat kan word nie eenvoudig omdat die opvoeder van die oortuiging uitgaan dat die kind uit hoofde van homself op grond van 'n reeks faktore nie by magte is om op eie houtjie sy vorming te bewerkstellig nie.

Soveel/.....9

Soveel is seker: elkeen wat 'n toestand van sogenaamde onafhanklikheid, selfstandigheid en mondigheid bereik het, ondergaan en ondervind nog gedurig as hy die geleentheid daartoe gehad het, die namerking, positief of negatief, van die middelkeuse en middeleaanwending. In die strenge en afgebakende sin van die begrip opvoeding soos omskrywe is die proses vanselfsprekend beperk tot die nog wordende, onrype, afhanklike en onselfstandige lede van die gemeenskap, want hier is die proses opsetlik, voorbedag en doelbewus en vind die keuse en die aanwending in die lig van die nog wordende mens plaas, sowel as in die lig van wat in die vooruitsig om bereik te word, gestel word. Wat meer is: die opvoeding is noodsaaklik. Dit bly deurgaans die enigste teenvoeter van die gemeenskap en die mensheid teen geestelike stagnasie en diskontinuiteit van kulturele erfenisse. Nes die geboorte die moontlikheid van die fisiologiese kontinuiteit waarborg, garandeer die opvoeding die geestelike voortbestaan van die mensheid.

Die noodsaaklikheid van hulpverlening in die vorm van opsetlike en intensionele middels en materiale wat gekies en aangewend word, vorm dus deel van die groot vormingsproses van die mens. Die volwasse en verantwoordelike lede van die gemeenskap sien graag dat sy toekomstige burgers die besitters maar ook die voortbouers word van sekere waardevolle geestesbesittings, kultuurgoedere en goedere wat in die sweet van die menskyn reeds verower is. Daarom word by monde van die spesifiek daargestelde opvoedingsinrigtinge die waardevolle in 'n behoorlik gesistematiseerde, gesulwerde en vereenvoudigde vorm aan die nog ongerypte lede van die gemeenskap voorgehou. In baie gevalle word dit nie net voorgehou nie, maar as geestelike en kulturele erfenis oorhandig. Hiermee is vanselfsprekend die spesifieke inhoud van die kultuurgoedere sowel as watter besondere waardes in die proses van die opvoeding gerealiseer moet word, nog nie aangetoon nie. Oorhandiging veronderstel geen passiwiteit nie, maar aktiewe deelname aan hierdie kommunikasieproses. (Vergelyk verder: Keyter: Opvoeding

en Onderwys: Hoofstuk I en Coetzee: Vrangstukke van die opvoedkundige Politiek: pp. 8 - 19).

Met hierdie paragraaf het ons probeer aantoon dat die begrip opvoeding op 'n afgebakende proses in die groot vormingsgang of die lewensgeheel dul, dat dit 'n opsetlike, verantwoorde en voorbedagte proses is, en wat wellic die belangrikste is, dat dit in hierdie proses van die standpunt van die pedagoog- leermeester gesien, grotendeels om 'n saak van middelekeuse en middel-aanwending gaan.

(b) DIE MIDDELE WERKE DIE OPVOEDING OEFEN.

Prof. R. Casimir het in een van sy leenswaardige populêr-wetenskaplike werke 'n viertal opvoedingsmiddele gestel wat hy volgenderwyse formuleer:

(i) Allereerst gelegenheid geven tot **UITGROEI**. Van nature wil en probeert het kind een heeleboel, dat zijn ontwikkeling bevordert. De natuurlijke ontwikkeling niet tegengaan. **NIET SCHADEN** is eerste opvoedingswet. **HIER LIGT DE BISCH VAN VRIJHEID VOOR HET KIND, DIE ALS GRONDBISCH MAG WORDEN BESCHOUWD; - ons kursiveer.**

(ii) Het onder het bereik brengen van het materiaal, dat het kind nodig heeft voor zijn ontplooiing. Dit is dus het aanbieden van voedsel, van speelgoed van leerstof, in een formule: **VERSCHAFFING VAN DOELMATIG ONTWIKKELINGSMATERIAAL**. Het principie der **GAVE**.

(iii) Het kind opwekken, prikkelen, dit materiaal te verwerken, te gebruiken, het nieuwe er uit te zoeken en er uit op te bouwen. Men vindt verschillende woorden: prikkelen, aanzetten, bezielen, belangstelling opwekken, aan het werk brengen, e.d. Ik zou dit begensel willen noemen: het activeeren van het kind: het tot self gewilden arbeid brengen.

(iv) Maar/.....ll.

(iv) Iher, eindelijk treden ook strevingen en neigingen op, die tegengegaan moesten worden; er moet iets onderdrukt, iets afgeleerd worden. In eën woord: soms moet het kind tot iets gedwongen, of van iets afgehouden worden: in beide gevallen wordt eigen wensch onderdrukt. Het beginsel der BELEMNERING en der OPLEGGING.

Vryheid, gave activeering, belemmering gaan bijna altijd hand aan hand; de orde is niet toevallig: ze is natuurlijk. Wij beginnen met het kind niet te verhinderen in het zuigen, wij bieden het voedsel, we trachten het op te wekken naar iets te zien, te hooren, te grijpen; we gaan daarna verbieden, belemmeren gebieden. En ook is dit een rangorde, die het kind in zijn leven noodig zal hebben, al zal, met stijgenden ouderdom, de activeering belangrijker zijn dan de opzettelijke gave." (R. Casimir: *Langs de Lijnen van het Leven*: pp 17-18)

Casimir het in hierdie vierledige pedagogiese middelleer, naamlik die prinsipe van die vryheid of die natuurlike ontplooiing, die prinsipe van die gave of die verskaffing van die nodige prikkels, die prinsipe van die aktivering of die uitlok van reaksies op die prikkels en die prinsipe van die belemmering of die aflegging, dit wil sê, die moontlike noodsaaklike wysiging van die reaksiewyse op die prikkels, of wat nog belangriker is, 'n wysiging van die prikkels self, die opvoeding na al sy komponente gekarakteriseer. Want behalwe dat die begrip opvoeding as proses, gesien van die standpunt van die pedagoog- leermeester 'n saak van middelekeuse en - aanwending is, is daar nog die voorwerp van die opvoeding en die opvoedkundige doelstelling. Dit is so vanselfsprekend dat verdere kommentaar eintlik oorbodig is, naamlik dat 'n pedagogiese middelleer op sigself beskou, dit wil sê sonder verwysing na die 'waerop' en die 'waartoe' die aanwending gekied, weenlik niks sê nie. 'n Pedagogiese middelleer

is/.....12.

is 'n skakelaangeleentheid tussen, of 'n rigtende en 'n verwysende bedrywigheid na twee of meer ander sake. In die Opvoedkunde is hierdie ander sake tweërlei: die opvoedeling en die opvoedkundige doelstelling. Die genoemde sake vorm die pole van die proses van die Opvoeding. Die trits: die opvoedeling, die opvoedkundige doelstelling en die opvoedkundige middele vorm vir die begrip opvoeding 'n onlosmaklike eenheid. Hiermee gaan dus ook die erkenning dat die Opvoedkunde weer omvat en omsluit as louter 'n middeleleer en opvoeding iets meer is as bloot middele-aanwending.

Die hier gestelde vierledige prinsipeleer van Casimir openbaar in twee van sy lede 'n opvallende teësprak en wel ten aansien van die beginsels van vryheid en belemmering. Sonder kritiese nadenke staan hulle beslis kontradiktories teenoor mekaar. Ons moet die opvoedeling laat begaan om sy eie weg te soek en te volg, maar wanneer hy in sy reaksie op die prikkels wat opsetlik as materiaal of gawe aan hom voorgehou word, sy eie weg kragtens die prinsipe van die vryheidsou gaan, moet hy teengegaan of belemmer word. Met ander woorde: die vryheid wat ons hom veroorloof, word hom wanneer hy dit aanwend, tog weer onder bepaalde kondisies ontnem. Kan die opvoedkundige wetenskap hom met so'n teenstrydigheid vereenselwig? Wat meer is: Skuil daar in die praktyk van gun en teëgaan inderdaad 'n teëstrydigte m.a.w. is die begrippe vryheid en belemmering noodwendig kontradiktories? Is dit onmoontlik dat hulle in die proses van opvoedkundige werksaamheid langsmekaar kan bestaan?

Ons wil beweer dat die begrip opvoeding so'n skynbare teëstrydigheid MOET impliseer, en dat vryheid en belemmering in een en dieselfde proses noodwendig langs mekaar moet geld, dat hulle mekaar nie alleen veronderstel nie, maar onverbiddelek verdis. Vryheid en belemmering is dān kontradiktories indien belemmering louter dwang is. Wanneer belemmering egter as 'n

proses/.....13.

proses van gesageleiding en simpatieke gesagsuitoefening gesien word, veral hierdie kontradikele. In pedagogiese verband mag vir geen oomblik uit die oog verloor word nie dat ons deurgaans met 'n nog rypende struktuur te doen het en dat daar van kindswêre nog nie die nodige en noodsaaklike insig bestaan om 'n eie keuse te maak tussen wat goed en sleg, skadelik of nuttig, goed- of afkeuringswaardig is nie en dat daar ook nog nie genoegsame konstantheid van aard aanwesig is om 'n vrywillige keuse te maak nie. Die belemmering wat toegepas word, is protendeels beskerming van die opvoeding teen sy eie onkunde en ongevormdheid, - 'n beskermende gebondenheid ^{dus} ~~deus~~. In 'n toestand van beskermende gebondenheid is dit nie 'n gebondenheid onder dwang nie, maar onder leiding en hulp. Vryheid en gesag is opvoedkundige kontrasbegrippe en geensins kontradiktories nie. En omdat hulle kontrasbegrippe is, moet hulle in die naam van die opvoeding langamekaar bestaan. GESAG IS 'N FAKTOR VAN PERSOONLIKE INVLOED EN LEIDING EN HIERIN LÊ DIE GOEIE REG VAN ALLE OPVOEDING. 'n Mens kan baie gesag besit sonder om enige dwang of mag uit te oefen en 'n mens kan ook baie dwang of mag sonder gesag, en dus g'n opvoedkundige bekwaamheid, besit.

Ons bevind ons hier op 'n vir die Opvoedkunde baie kardinale probleemterrein, 'n problematiek ten aansien waarvan helderheid gebiedend essensieel is. Wanneer gesê word dat opvoeding die opsetlike inwerking op die vormingsgang van 'n nog nie volledig ontwikkelde en on^tplooiende mens beteken, bring dit mens onwillekeurig tot die vraagstuk van die goeie reg van inwerking sowel as die grense daarvan. Sonder om nou al op hierdie vraagstuk in te gaan, konstateer ons dat inwerking van selfeprekend 'n beperking van die vryheid van iemand anders beteken om daardeur wysiging van sy doen en late te bewerkstellig wat soos reeds aangetoon, nie 'n wysiging van sy regte deur midde van dwang hoef te beteken nie. 'n Nuwe vraagstuk wat hieruit voortvloei is: wat is die verhouding tuseen die noodsaaklike gesag met sy keerkant van gehoorsaamheid en die noodsaaklike

vryheid van die kind? Beide die in hierdie paragraaf geformuleerde vraagstukke sal in die loop van ons verhandeling onder die oë gesien moet word.

Ons het nou probeer aantoon dat dit noodsaaklik is dat in die begrip opvoeding 'n element van skynbare innerlike teësprak opgesluit sal lê, want was dit nie die geval nie, het ons geen reg om die begrip opvoeding ooit aan te wend nie. Die begrip opvoeding impliseer wesenlik 'n element van belemmering of oplegging, anders sou die opvoeding sinoniem met groei of ontplooiing wees, en om iemand toe te laat om homself na willekeur te ontplooi, d.w.s. geen oplegging te ondervind nie, IS HOEGENAAAMD NOG GEFEN OPVOEDING NIE. Positief uitgedruk beteken opvoeding 'n kwessie van leiding gee in die rigting van 'n vooropgestelde doel. Die kwessie van belemmering is dus geen roekel op die vryheid nie, maar terwille van iets anders.

Die vryheid is essensieel. Om nie te akad nie, is die eerste opvoedingswet en die grondeis van alle opvoeding a la Casimir. Om die vryheid as grondeis in die pedagogiese middeleleer te stel, opdat die individu hom kan ontplooi en toegelaat te word om te begaan en sy eie weg te volg, gaan nie om 'n eis terwille van die vryheid nie, maar die vryheid uit hoofde van iets anders. Uit hoofde waarvan die vryheid as grondeis gestel word, moet logieserwyse en natuurlikerwyse die gevolg van die aard en die gesteldheid van die geestestoerusting van die opvoedeling wees. Dit sou tog 'n sinledigheid wees indien die vryheid nie as gevolg van die besondere geaardheid van die struktuur van die opvoedeling as eis gestel kan word nie. Die vryheid as eis is, met ander woorde, 'n psigologiese noodsaaklikheid.

Die begrippe vryheid en belemmering is essensieel, wesenlik eie aan en noodsaaklik vir die proses van die opvoeding. Ten aansien van 'n pedagogiese middeleleer staan hulle bo-aan, en sonder hulle erkenning verval ook die reg tot aanwending

van/.....15

van die begrip opvoeding. Die idee van oplegging of van belemmering is waarskynlik meer algemeen as die idee van vryheid. Die pedagoog - leermeester sowel as die ouers en nie minder nie ook die staat, stel bepaalde en definitiewe eise aan sy leerlinge hulle kinders en sy onderdane omdat behalwe dat hulle hul verantwoordelijkheid besef, smaal bepaalde doelwitte in die vooruitsig stel. Om te bereik wat in die vooruitsig gestel word, beteken noodsaaklikersyse om of te verbied, te gebied of om leiding te gee. Dit is op hierdie stadium voldoende om te konstateer dat die kwessie van belemmering in die pedagogiese middeleleer sy regverdiging vind in die lig van beide die opvoedkundige doelstelling en die geaardheid van die opvoedeling.

Ons het aangetoon dat die prinsipes vryheid en belemmering 'n amperlike teespraak onder die pedagogiese middels inhou, maar dat so'n teespraak tog noodsaaklik is. Dit is derhalwe onmoontlik om oor die vryheid te handel sonder om nie gedurig ook na sy korrelaat, die belemmering, die gehoorsaamheid, die gesag, die gebondenheid, die oplegging of die outoriteit te verwys nie. Dit moet dan ook hier gekonstateer word dat die begrip vryheid in die pedagogiese middeleleer 'n relatiewe begrip is, want soos - hoewel onuitgesproke - deur Casimir aangetoon is, kan die vryheid as opvoedkundige noodsaaklikheid nie absoluut geld nie. Dit sou die geval wees indien die term opvoeding sinoniem sou wees met ontplooiing en indien die vryheid die enigste opvoedkundige middel sou wees. Godra ons in die opvoedkundige wetenskap twee of meer pedagogiese middele aanvaar, verval die absolute geldigheid van die een tot relatiewe geldigheid ten aansien van die ander (Sien verder ook die opmerking van Polak in die genoemde pedagogiese kongresverslag: p.24) Dit is 'n ander vraagstuk maar een wat hoegenaamd nie vreemd staan ten opsigte van die relatiewe geldigheid onder die twee komponente van 'n pedagogiese middeleleer nie, naamlik of die hoogste vryheid nie juis

in/.....16

in die hoogste gebondenheid of belemmering geleë is nie, en of die hoogste gebondenheid nie die hoogste vryheid veronderstel nie. 'n Vraagstuk soos hierdie val egter grootliks buitekant die terrein van 'n pedagogiese middelopleer.

Alvorens tot 'n nuwe paragraaf afdeling oorgegaan word moet vooraf nog eens ondersoek ingestel word na die verskillende duidinge van die begrip vryheid in pedagogiese verband. Tot so ver is die begrip betreklik los en sonder nader omskrywing aangewend. Uitgaande van die eerste stelling van Casimir wat spesifiek oor die vryheid handel, sal by nader besinning gevind word dat sy besondere formulering op twee sake in die deur ons genoemde trits wys, naamlik die opvoedeling en die opvoedkundige middele. "Allereerst gelegenheid geven tot uitgroei" en "De natuurlijke ontwikkeling niet tegengaan" dui hier op die skep en bevordering van kondisies deur die opvoeder in belang van die opvoedeling op basis waarvan die laasgenoemde op ongebonde wyse bepaalde handeling as uitvloeisel van veroorsakingebronne kan verrig. Maar die eerste stelling dui tegelyk ook op die kind, dus die voorwerp van die opvoeding, want "van nature wil en probeert het kind een heeleboel dat zijn ontwikkeling bevordert". Die laasgenoemde kan in moderne psigologiese taal, in watter verband dit eintlik gelees moet word, geformuleer word deur naamlik te sê: DAT A N D I N S P O N T A N E I T E I T A N D I E A K T I V I T E I T D R A N G, in a.w. D I E D I N A M I E S I N D I E R I S T I L T E V A N D I E O P V O E D E L I N G R E G B E T R E F T D I E K I N D. Die hele eerste stelling van Casimir kan dan ook so gestel word: die opvoeder moet sodanige kondisies skep en handhaaf waarin die spontaneïteit en die aktiviteitsdruing van die kind op natuurlike wyse tot uiting kan kom.

'n Soortgelyke gedagte as dié van Casimir tref ons aan in 'n referaat van die heer A. Janse gehou voor die eerste Nederlandse pedagogiese kongres in 1936, want ook hy wys op 'n tweedrieel vryheidsopvatting in pedagogiese verband. Sy opvatting

distilleer/.....17

distilleer hy uit die begrip ontwikkeling wat hy treffend, hoewel eensydig, volgenderwyse formaleer : "Woods de touwtjies van een postpakket losgemaak word en die inhoud voorzichtig uit die verpakking word gewikkeld en aldus bevrijd uit zijn beschermende gebondenheid - zoo zie ik in de losmaking uit den moederschoot en in het wegnemen uit de wieg en in het openen der huideur voor het kind en in het naar school brengen, en in het de-groote-wereld-in-zenden een wegnemen van beschermende binding, een bevrijding uit voorzichtige bewaring - een ontwikkeling in letterlijken zin, VAN BUITEN UIT, een VAN BINNEN UIT". (Verlag van het eerste Nederlandsch Pedagogisch Congres p.9) In die lig van hierdie tweërlei ontwikkeling praat hy ook van "vrijheid buiten of in het subject. Op grond van die goeie voorbeeld wat hy gee, citeer ons nogeens wat Janse betreffende sy tweërlei vryheidsonderskeiding konstateer. "Op een maaien zomerochtend zit Jaapje te pruilen. Hij mag niet naar buiten van hoo en kan zelf de deur niet openen. Maar straks opent zijn Moeder de deur en mag hij. Met schitterende oogjes kruipt hij naar buiten. Zetten we nu op Moeder en de deur, die hem aan huis bonden, dan zien we in't VRIJHEID VAN HOO en in de OPEN DEUR zijn vrijheid. En we zien hem blij de vrijheid gebruiken. De wegvallende banden maken hem vrij om te KIEZEN. Maar we kunnen ook stelling nemen in HET SUBJECT van het pruillende ventje - in z'n gebondenheidsgevoel. En dan zien we zijn vrijheid als een innerlijk bevinden. We zien dan straks de vrijheid blinken in z'n oogjes, we zien haar in de snel bewegende kroons beentjes, we voelen haar mee in dat heerlijke buiten lucht happen. En als we't heel scherp zo innerlijk meebaloven, dan voelen we de vrijheidsberooft door Moeders verbod als een lastige outoriteit

en die/.....13.

en die deur als een ding dat je open zou trappen! Hier zien we de vrijheid IN HET SUBJEKT - een groeiende vrijheid, die de banden verbreekt" (Verslag : p.10.)

Beide Casimir en Janse wys op 'n tweërlei vryheids-onderskeiding, naamlik vryheid as 'n noodsaaklikheid op grond van die behoeftes van die sielelewe van die opvoeding en vryheid as 'n opvoedkundige middel. Beide egter bektag die saak onvolledig omdat hulle die vereiste trits in sy onlosmaklike oerheid verbreek. Casimir is wel gedeeltelik teen hierdie kritiek gevrywaar omdat hy as vierde lid van sy middelsteer wel die grinsipe van die oplegging stel om daardeur die noodsaaklikheid van die opvoeding te red, maar van 'n besondere doel is daar weinig sprake. Vryheid in opvoedkundige verband kan en moet derhalwe ook betrekking op die opvoedkundige doelstelling hê. Eers: dit is geen beperking of inkorting van 'n opvoedkundige doelstelling nie as gesê word dat ons in ons proses van opvoedkundige werksaamheid die ontwikkeling van die vrye persoonlikheid beoog. Vryheid mag ook die doel van die opvoeding wees en o.i. IS DIT DAN OOK DIE MEER VERHOEVE OPVOEDKUNDIGE DOELSTELLING, NAAMLIK DIE OPVOEDING TOT VRYHEID. Wanneer ons sê dat vryheid die doel van die opvoeding is, moet ons ons vanselfsprekend terdied rekenskap gee hoe ons deur inwerking, d. opvoeding op basis van middelleuse en -aanwending, dus deur beperking van die vryheid in psigologiese verband, kan oplei tot vryheid. Vryheid as doel van die opvoeding beteken dan die volledige vrymaking van ons opvoedlinge. Wanneer hulle dan vrygemaak moet word, beteken dit onomwonde en onweerlegbaar dat hulle ooreenklik in hulle toestand van onrypheid, onmondigheid en afhanklikheid nog nie vry is nie. Volledige vrymaking moet dan lange die weg van gebondenheid geskied. Die weg gaan dus van gebondenheid na vryheid. Ware vryheid sal dan die resultaat wees wat ons op basis van die spontaneiteit via die skop en die

bevorder/.....19

(geen bladsy 19)

bevorder van gunstige kondisies en getemper deur die inwerking of die gehoorsaamheid bereik. Vryheid as doel beoog dan 'n toestand van gebondenheid of vrywillige gehoorsaamheid. Hier hieroor in die laaste hoofstuk meer in besonderhede.

Ons moet derhalwe drieërlei vryheidsopvatting in pedagogiese verband onderskei: (I) Vryheid ten opsigte van die voorwerp van die opvoeding, die materiaal wat gevorm moet word. Dit is dus 'n psigologiese saakleentheid en wys op funksies soos spontaneïteit en aktiviteit. Dit staan in verband met die dinamies-funksionele struktuur van die sielelewe. Vryheid in hierdie opsig is dan ongebondenheid deur erflike gedragswyses. In die erflike gedragswyses lê ook die opvoedingsvatbaarheid van die persoon. Aan hierdie afdeling sal besonder aandag geskenk moet word. Ons derde hoofstuk staan in die lig hiervan. Reeds hier dien gekonstateer te word dat alle menslike handelinge doelgerig is en dat doelbereiking vryheid, d.w.s. onbelemmertheid en ongebondenheid veronderstel. Hierdie laaste bewering onderlê baie van die psigologiese gesigspunte waar die noodsaaklikheid van die vryheid as beginpunt gestel word.

(II) Vryheid as doel, 'n toestand van vrywilligheid wat wesenlik deur behels as vryheid, omdat vrywilligheid ook gebondenheid veronderstel. Vrywilligheid dui immers juis op 'n reeds gevormde wil, 'n konstantheid van aard wat konstantheid van gedragswyse as gevolg het, 'n gebondenheid aan iets waardevols en nastrewingswaardig, in die diens waarvan die persoon, gebonde aan sy aard en karakter hom vry voel, d.w.s. geen belemmering of dwang in die konstantheid van sy aard ondervind of selfs dulde nie, 'n toestand van 'ek kan nie anders wil of kies nie,' want as daar anders gekies word, is daar onvryheid. Die keuse is dan een wat nie gebonde is aan die hoogsle aard en karakter nie en is die gedrag ook nie 'n weerkaatsing van die hoogsle persoonlikheid nie. Vryheid is dan konformerings aan die besondere sterkteverhouding van die neigings wat in hulle same-

stelling die karakter uitmaak. Hier is dit dus die vrye mens wat vir homself doeleindes kan stel en self middels kan kies om dit te bereik. Dit gaan hier om 'n gemoedseis, 'n morele aksioma of selfs intuïsie, - die ideaal van die sedelik-vrye persoonlikheid. Dit is onnodig om hier by te voeg dat 'n sodanige toestand die resultaat van arbeid van en bearbeiding deur die opvoedeling en die opvoeder respektiewelik veronderstel en dat dit iets is wat met die verloop van tyd eers bereik kan word.

(iii) Vryheid as middel, - die skep en die handhawing van sodanige kondisies uit hoofde waarvan die handeling in selfbepaling sal wortel, maar om die in selfbepaling wortelende handeling ook te lei in die lig van iets anders. Vryheid as middel slaan uitdruklik op beide die materiaal wat gevorm moet word en die doel wat deur die vorming bereik moet word. Dis in die vryheid as middel dat die groeie reg van 'n verantwoorde opvoeding geleë is. Dis hoofsaaklik in die lig van die vryheid as middel dat die opvoeder sy werksaamheid verrig en waaruit sy beskouing oor die materiaal wat gevorm moet word, die aard en die wyse van die vorming self en die doel wat met die vorming bereik moet word, duidelik spreek. Hierdie drieërlei vryheidsduiding word op treffende wyse deur Dr. de Vletter bevestig. So skrywe hy byvoorbeeld volgenderwyse: "Behalve dat die vryheid op die opvoeding invloed heeft als uitgangspunt (de den mensch ingeboren drang naar vrije doelstelling, op grond van ingeboren individueelen aanleg), en als opvoedingsdoel (in de als ideaal gestelde zedelijke vrije persoonlikheid), heeft zij waarde als middel (de meest natuurlijke gelegenheid tot waarneming en bestudeering der opvoeding." (Verslag p.50)

(c) Die/.....EE.

(c) DE WATERSKOP VAN DIE KEUSE IN DIE AANWENDING VAN OPVOED-
PEDAGOGIESE MIDDELS.

Tot dusver is 'n beskeie poging aangewend om die begrip opvoeding vir die doel van die onderhawige teem te onskrywe, as synde die opsetlike en intensionele inwerking van die een mens op 'n ander deur die aanwending van bepaalde verkore middels wat in betrekking staan tot die voorwerp van die opvoeding sowel as die opvoedkundige doelstelling. Onder die pedagogiese middels beklee die vryheid 'n sentrale plek. Verder is aangetoon dat die vryheid in pedagogiese verband 'n drieledige daiding het.

Die volgende belangrike vraag is nou: hoe verantwoord die pedagoog-leermeester hom ten opsigte van die keuse en die toepassing van die een of ander van die pedagogiese middels? Wat bepaal sy voorkeur, keuse en aanwending van die middels? In 'n enigszins verantwoorde Pedagogiek kan daar tog nie na willekeur middels gekies en aangewend word nie. Die antwoord moet o.i. in die rigting van die volgende twee sake gesoek word:

(1) BY BESKOUING VAN DIE OPMERKSOME, SIMBOL, IN GANSE
DIE KIND:

Soos reeds aangetoon, moet alle opvoedkundige werksaamheid op 'n voorwerp waarop die werking gerig is, betrekking hê. Die voorwerp van die opvoedkundige werksaamheid is die nog wordende mens, naamlik die kind. Ten einde die een of ander opvoedkundige middel te kies en aan te wend wat in betrekking sal staan tot die voorwerp van sy opvoedingswerk, beteken dat die opvoeder homself rekenskap moet gee van die geaardheid en die struktuur van sy opvoeding, meer spesifiek die geaardheid van die psiché of gees van die kind. Hy moet homself vergewis van wat voorradig in die geestestruktuur van sy opvoeding is, of daar bepaalde wette is en wat die wette is wat die

gees beheers, langs welke lyne die gees ontwikkel, wat goed en wat skadelik vir die gees van die opvoeding is. Hy behoort ook kennis te dra van die moontlikhede van die voorwerp van sy opvoeding en ook bereid te wees om voldoening te gee aan die geregtvaardige eise wat deur die kindersiel aan hom as opvoeder gestel word. Sy middelkeuse en -toepassing sal, as hy sy opvoedkundige verantwoordelijkheid beoef en aanvaar, van sodanige aard en omvang wees dat daardeur alleen die beste gegee kan word opdat ook die beste tevoorskyn kan tree. Die pedagoog-leermeester moet, met ander woorde, kennis dra van die psigologiese beskouing oor die voorwerp van sy opvoedingswerk. Sy middelkeuse sal gevolglik moet aansluit by en toegespits moet wees op die uitkomst uit die heersende Kinderpsigologie in so ver die waarde het en dienbaar gesmak kan word aan die teorie en veral die praktyk van die opvoeding.

Die Psigologie is 'n beskrywende en 'n verklarende geesteservaringewetenskap en dis van hierdie beskrywende en verklarende uit die Kinder- en die Jeugpsigologie dat die opvoeder kennis moet dra. Met ander woorde: die feitebeskrywende en die feiteverklarende uit 'n wetenskap wat dienbaar gesmak kan word aan die wetenskap van die Opvoeding bepaal sy middelkeuse maar tegelyk ook sy middele-toepassing. Die questio facti ten aansien van die gees wat opgevoed en gelei moet word bepaal die seleksie en die aanwending van middele. Uit die beskrywende en die verklarende sal die opvoeder sy middele moet distilleer sowel as 'n regverdiging vir sy keuse moet vind.

Op hierdie stadium word betreklik dogmaties gekonstateer dat die vryheid as pedagogiese middel sy regverdiging vind blykens die psigologiese insigte waaroor ten opsigte van die voorwerp van die Opvoeding beskik word. Wat die besondere feite is waarop die keuse van die vryheid as pedagogiese aanvangspunt steun, sal nog aangetoon moet word. Dit word in Hoofstuk III van hierdie studie gedoen waar die beeld wat die

moderne Psigologie ons van die mens, in casu die kind aanbied, uiteengesit sal word. Wat hier dus *dogmatis* gekonstateer word, sal daar bewys en geregverdig moet word.

(11) SY OPVATTING VAN DIE DOEL EN DIE MOEILIKHEIT VAN DIE
ALOMTENE EN DIE BEWERTING VAN VORBEREIDINGSWERK:

Behalwe dat elke opvoedkundige werksaamheid op 'n voorwerp betrek word, word die funksie ook verrig met die oog op iets anders. Dus, behalwe dat ons vra waarop dat die werking hom toespits, vra ons ook waartoe en waarvoor die werking geskied. Die 'waartoe' wys al meteen op 'n aangeleentheid wat buitekant die voorwerp van die opvoeding geleë is, maar wat geensins neutraal en afsydig teenoor die werking en die voorwerp staan nie.

Elke opvoedkundige werksaamheid word met 'n bepaalde doel verrig. Die doel wat via 'n bepaalde middel bereik moet word, bepaal die keuse, maar meer nog die aanwending van die middel. Voorbeelde uit die lewenspraktyk kan ten oorvloede genoem word.

Die vraagstuk van die doel van die Opvoeding hang ten nouste saam, maar nog is 'n direkte uitvloeisel van die waarde-vraagstuk. Ons voed gedurig op tot datgene waaraan ons waarde heg en wat vir ons lewe van betekenis is. Die kernvraag in elke opvoedkundige ideologie bly daaraan: waarom heg jy waarde? 'n Opvoedkundige ideologie wat g'n waardes impliseer nie, is on dit op sy sagste uit te druk, 'n verminkte Opvoedkunde. 'n Mens se beskouing oor die waardes vorm die kern van jou Lewensopvatting en dit op sy beurt bepaal die doelstelling in die Opvoeding. In die doelstelling op sy beurt is ten sien van 'n pedagogiese middelmeer sterk, selfs oorwegend medebepalend. "Door haar DOEL en het IDEE L wordt de opvoeding

wezenlijker/.....13

wezenlijker bepaald dan door de psychologische feitelijkheid" (Ernst Kriek : Revolution der Wissenschaft: p.25, aangehaal uit Fr. de Hovre : Soedagogiese Denkers van onzen Tijd: p.223)

Hierdie uitspraak van Kriek is besonder veelseggend. Ons is dan ook die oortuiging toegedaan dat DIE GELOOFWIGHEID VAN EN DIE AAN- VERVOLGING VAN 'N OPVOEDKUNDIGE MIDDELEAANWENDING OF REKOR DEUR DIE DOEL EN DIE ILSAAL VAN DIE OPVOEDING BEDIEN WERD AS DEUR BY PSICOLOGIESE FEITELIJKHEID. Die volgende aanhaling rugsteun ons beskouing: "'n Verkenning op opvoedkundige gebied laat blyk dat pedagogiese denkers in alle lande bowenal soek na 'n Opvoedingsfilosofie, 'n opvoedkundige ideologie, 'n lewensfilosofie, 'n lewensopvatting. Die kwessie van opvoedkundige tegniek en middels het van sekondêre belang geword. Dit gaan tens in hoofsaak om die doel van die Opvoeding. Tereg is verklaar: 'n 'Opvoedingstegniek sonder doel is net so onsinnig as die bou van 'n huis sonder plan' (Kriek: Philosophie der Erziehung: p.9) Ook hier word die samelewing voor die vraag gestel: "Waarom heg jy waarde" (Prof. C.F. Rautenbach: Ons Lewensopvatting: p.5) Ook die volgende aanhaling is besonder treffend en betekenisvol: "There can be no doubt that education will be more and more influenced in the future by discoveries in the psychological sciences, and by the conclusions drawn from its own scientifically conducted investigations..... It is this scientific regulation of methods and policy that constitutes the most important new feature in modern education BUT EDUCATION WILL ALWAYS REMAIN SOMETHING MORE THAN AN APPLIED SCIENCE: FOR IT MUST CONCERN ITSELF WITH VALUES AND IDEALS. The findings of psychology do not determine the ends of education. Indeed, the psychologist, qua psychologist, is not concerned with ideals or ends; it is not his business to consider how people ought to behave. He is not less interested in the sinner than the saint; the abnormal than the normal; the neurotic than the healthy. On the other hand, educators are necessarily concerned, not with what the individual now is, but

with what he may become; not only with existing human society, but with its possible improvements. / Education, then, has philosophical as well as scientific bases. It must determine its own ends; and only after this has been done can it use psychology and the other relevant sciences to guide it in selecting the means to be adopted for the attainment of those ends." (Olive Wheeler: Creative Education and the Future: pp 21-22).

In die Junie 1940-aflowering van "The New Era" lees ons: "Every educational decision, whether in the class-room or in administration, embodies VALUES, which are held either by the individual or by society as a whole. Such values may be held consciously or unconsciously but some judgment as to relative values is inextricably bound up with every concrete educational decision or attitude..... The 'liberal' or 'individualistic' phase of education was as much based on an accepted social pattern and values as any openly authoritarian system. Children can only grow to maturity under the influence of secure personal relationships, within a community which has its own scale of values.....It is of vital importance that we should know our own values truthfully and apply them to education with integrity" (p.137)

'n Opvoedkundige middeleleer is verplig om behalwe met 'n psigologiese feitlikheid besliste rekening te hou met 'n waardeversigtelik, 'n lewensopvatting of 'n lewensfilosofie. Dit moet toegegee word: ons algemene lewensopvatting gaan die deurslag gee ten aansien van ons opvatting na die wese en die middele van die opvoeding in die bereiking van die beoogde doel. Elke lewensopvatting, so Frans de Hovre (vergelyk sy Poedagogiese Wijsbegeerte: Die Inleiding) behels 'n opvoedingsteorie en elke opvoedingsteorie is op 'n lewensopvatting gebou. Dit kan ook 'n besonder merkwaardige verskynsel, merk hierdie

geleerde/.....27

geleerde op, dat dwarsdeur die geskiedenis van opvoedkundige gedagtegeange daar 'n wysgerige grondslag skuil. Pedagogiese strominge volg gedurig die eb en die vloed van die oseaan van die Wysbegeerte. Tydperke van wysgerige gisting is tegelyk tydperke van pedagogiese bespieëling. Die denker loop die pedagoog vooruit; die heersende lewensopvatting bepaal die opvoedkundige beleid van die dag. Ook ons moderne pedagogiese beskouinge en beweginge hang organies saam met die huidige strominge in die Wysbegeerte. Die skool het geen eie beweging nie; dit is geen skeppende nie, maar 'n bewarende krag. Dit volg en bou op die gedagtes wat eers die lewe omgewentel het. Die pedagoog as sodanig volg maar alleen die denker in hom of buite hom. Die belangrikste opvoedkundige stryderae word buitekant die pedagogiese arena, self buitekant die Psigologie om besleg. In die grond van die saak bly allê, ook die huidige opvoedkundige probleme, in die eerste plek wysgerig, dan psigologies en derdens eers opvoedkundig. "t Is eersat wanneer men ze - dit is die opvoedkundige doelstellinge - duitdiept tot in haar wortelen, dat men de paedagogische stroomingen volledig kan begripen. Eens dat men ingewijd is in de levensbeschouwing waaruit ze gegroefed zijn, schouwt men tot op den bodem van hulk bedding, vervolgt men ze in heel hun wordingsgang, in heel hun verloop. Dán eerst ook kan men ze beoordelen en zich overtuigen van ~~de~~ groote eenzijdigheid waarin ze verlopen onze zienswijze over de opvoeding van den mensch, hangt af van onze zienswijze over den mensch, zijn aard, zijn bestemming, zijn doel. Voor het naturalisme is de mensch een biologisch wezen; voor het socialisme is hij een sociaal dier; voor het nationalisme, een fragment van zijn natie; voor het politisme, een Staatswezen; voor het intellectualisme, een denktoestel; voor het voluntarisme, een daadwezen; voor het monisme, een

moment/.....28

moment van het wereldproces; voor het individualisme, de maatstaf van al het bestaande. Die vraag: Wat is de mensch en zijn bestemming? dient eerst gesteld en opgelost vooraleer men de opvoeding van den mensch kan aanvaarden. Dwaalt men ginds, dan slaat men ook den doodweg in met zijn opvoeding" (Frans de Hovre: Op. cit. p.XI) Elkeen wat maar enigszins vertrouwd is met die feite van die historiese Pedagogiek sowel as die huidige opvoedkundige problematiek sal die sienswyse van hierdie ywerige Vlaamse opvoedkundige volmondig onderskrywe.

Elke Pedagogiek en Didaktiek moet dan as 'n neernalag uit die besondere lewensopvatting en mensebeskouing gesien word. Ook die moderne opvoedkundige ideologieë setel wesenlik in hulle besondere Lewensopvatting waarvan hulle uitkristallisasies is, en die mensebeskouing waardeur hulle gedra word. Die chaos en die ontreddeering van die huidige tydsgewrig op alle terreine van die lewe, en nie minder ook op die gebied van die Opvoedkunde nie, is maar die masker van die stryd om voorrang ten aansien van die kwessie van lewensopvattings. Dis in die eersteplek ideologieë wat hulle teenmekeer uitspeel en tweedens eers 'n stryd om ekonomiese belange. Die woord ideologie het mode geword, - 'n mens kan sê dat dit uit die nood van die tyd gebore is, - nie alleen op staatkundige gebied nie, maar in die besonder op die terrein van die Opvoedkunde. Von Humboldt het tereg beweer dat wat 'n mens in die lewe wil invoer, in die skool 'n begin mee gemaak moet word. Opvoedkundige denkers en wysgere, waaronder veral die kultuurfilosowe hou hulle besig met die sentrale vraag: waartoe moet ons opvoed?

Alle sentrale probleme in die Opvoedkunde, waaronder nie minder die van 'n pedagogiese middeleleer nie, moet dan tot twee vrae gereduseer word:

- (i) Wat is die mens, en
- (ii) Waaraan heg jy waarde.

Die deeglikheid van 'n opvoedingsteorie hang ten slotte af van die deeglikheid van ons mens- en lewensbegrip en die keuse, die aanwending, die houdbaarheid en die kritiese beoordeling van 'n pedagogiese middeleleer is afhanklik van die beskikbare feiteleer, sowel as die waardeleer. DIE BEGRIEP ENER KINDEREBEKROUING EN/OF DIE BEKROUERE LEWENSOPVATTING VAN 'N OPVOEDKUNDEIGER VANDER BEMAL VAN OOK MEESTEN BY OPVATTING VOOR DIE OPVOEDINGS-PROBES IN BESONDERE EN IN ALS 'NE GEVALLE EN DIENTENGEVOLGE BY KEUSE EN AANWENDING VAN 'N OF 'N PEDAGOGIESE MIDDELE.

'n Pedagogiese middeleleer ten aansien van keuse en aanwending word dan eensyds deur die vraagstuk van die Lewensopvatting en andersyds deur die beskikbare psigologiese feitemateriaal bepaal. Feitekonstatering en nomering moet as die bepaalde faktore van middeleleerkeuse en middeleleer-aanwending gesien word. Middeleleerkeuse en -aanwending kan nie uit hulleself geregverdig word nie, maar in die lig van dinge waarop en waartoe hulle in betrekking staan. So skrywe Kohnstamm: "Pas als men iets weet van doeleinden kan men gaan spreken over de middelen daarheen, wier keuse allereerst van constateering van feiten afhangt. Maar de kennis der feiten werkt dan weer terug op de omschrijving der doeleinden. En deze dialektiek werkt door zonder einde. De hoofgedachte, daarin uitgesproken, kunnen we ook van deze zijde benaderen: worden en feiten, het behoorende en het zijnde, zijn slechts in eerste benadering los van elkaar. Maar diepere studie van het zijnde brengt ons tot dieper kennis van het behoorende en omgekeerd werkt onze kennis van het behoorende mede om onze ogen te openen voor de erkenning van werkelijkheden, die we anders niet zouden hebben ontdekt."

(Kohnstamm: Pedagogiek: in Scientia: pp 210-211) Dus, wanneer die begrip opvoeding gedefinieer word as 'n proses van middeleleerkeuse en middeleleertoepassing moet deurgaans in die gedagte gehou

word/./;.....30

word dat die begrip/middel g'n betekenis los van die doel het wat daarmee bereik moet word nie en dat 'n middel in die lug hang sonder inagneming van die materiaal wat in die rigting van die doel gevorm moet word nie. 'n Besinning oor middels en die aanwending daarvan moet dus geskied met inagneming van albei materiaal en doel.

Die bestaande aanhaling uit Kohnstamm bevestig ook nogeens hoe onsinnig en onrugbaar dit is indien die voorwerp van die opvoeding, die opvoedkundige doelstelling en die proses van inwerking nie as 'n onlosmakelike eenheid met wederzijdse beïnvloeding en bepaling gesien word nie. 'n Opvoedkundige voorser wat hom met een van die pole besighou en uitsluitlik op die een pool die nadruk laat val, loop die gevaar om of opvoedingswerk sonder doelvoorstelling, wat opvoeding dan geheel - en - al oorbodig maak, te verrig of om 'n doelvoorstelling te probeer bereik sonder behoorlike inagneming van sy materiaal. Wat dus deurgaans noodsaaklik bly, is om ten minste 'n so omvattende maentlike mensebeskouing sowel as 'n deurwagte Lewensopvatting daarop na te hou.

Die huidige stand van wetenskaplike denke bring ons egter hier voor 'n vir die wetenskap van die Opvoedkunde nogal ingewikkelde en netelige problematiek. Eerstens: is daar eenstemmigheid ten opsigte van die resultate uit die Kinderpsigologie? Daar is vandag nog geen algemeen-aanvaarde Psigologie nie. Daar is niks minder nie as 'n aantal Skoolsielkundes wat onderling stryd om voorrang voer. Maar hoe verskillend die uitgangspunte, metodes en resultate ook al mag wees, is daar ten aansien van die resultate op die gebied van die kinder- en die jeugsielkundige navorsing minder verskil as ten aansien van die skole self. Dit sou dus wel kon gaan, maar in die moderne opvoedkundige teorie en praktyk het ons met die onloembare stand van sake te doen dat dit tot nadeel van die opvoedkunde self deur die Psigologie oorneem word. Treffend, en veelseggend

konstateer Olive Wheeler dan ook: "It is no exaggeration to say that the whole texture of modern educational thought is largely psychological" (Wheeler: Op. cit. : p 19) Oor die belangrikheid van die vryheid as noodsaaklike pedagogiese middel kan ons dit uit psigologiese oorsoginge eens wees maar ten aansien van die oavang van sy aanwending loop die sienswyses gelukkig uiteen, want die aanwending van enige opvoedkundige middel, derhalwe ook die vryheid word medebepaal in die lig van die waardevolle of die sakk van die Lewensopvatting. 'n Universele en algemeengeldige Lewensopvatting was nog nooit die geval ~~gewees~~ nie, is vandag nie die geval nie, en sal in alle waarskynlikheid nooit die geval wees nie. Trouens, die kweesie van Lewensopvatting is so innig verbonde met die Godsdiens, die Geskiedenis, die Staatsvorm, die temperament, die vraagstukke van bloed en bodem, die ekonomiese en die sosiologiese gesteldhede van 'n volk, ens. 'n Mens moet gevolglik by voorbaat verwag om onder die banier van 'n Liberalisme, 'n Demokrasie, die Fascisme, die Nasionaal-Sosialisme, die Calvinisme, die Lutheranisme, die Rooms-Katolisisme, die Pragmatisme, ens. verskillende sienswyses van keuse en aanwending aan te tref. In werklikheid is dit teenswoordig uitgesproke die geval.

Die vraag ontstaan: moet ons Lewensopvatting hom rig na ons mensebeskouing of bepaal 'n mens se Lewensopvatting jou mensebeskouing? Gestel dat die Lewensopvatting iets anders van die opvoeding eis as wat die mensebeskouing die mens voor moontlik verklaar, het die Lewensopvatting die reg om die Sielkunde te verwyf dat hy ons 'n skewe beeld van die mens gee of het die Sielkunde die reg om van die opvoedkundige praktyk te eis dat hy sy opvoedingswerk ooreenkomstig sielkundige gegewens sal verrig en hoe gladnie hoof te bekommer oor die eise wat die normatiewe aan die opvoedkundige teorie en praktyk stel nie? Dit hang per

slot van/.....32

slot van sake daarvan af hoe omvattend beide die mensebeskouing en die Lewensopvatting is. Wanneer die gangbare Sielkunde as bron geneem word, is dit eensydig, aangesien ons bakouing oor die mens, om nie kortsigtig en beperk te wees nie, uit twee bronne moet kom, naamlik die empiriese, insluitende die etiese en die estetiese funksies, maar ook 'n bowe-empiriese soos byvoorbeeld die ^{religieuse} religieuse openbaring. Uit so'n tweeledige bron alleen kan die volle mens in die volle lewens- en werklikheidsverband gesien word. En vanuit so'n volledige gesigshoek met die volle mens in die volle lewens- en werklikheidsverband val die mensebeskouing en die Lewensopvatting mekaar noodwendig aan. Dan gaan die besondere mense-beskouing in die besondere Lewensopvatting oor en voorveronderstel die Lewensopvatting ook die volledige mensebeskouing.

'n Pedagogiese denker struikel ten aansien van sy eie sisteem, hoe onvolledig die ook al mag wees, gewoonlik nooit oor so'n moontlike botsing nie, aangesien sy normatiewe deur sy feitlike gedra word, of sy normatiewe sy feitlike so kleur dat hy min of geen rekening met die algemeen-feitelike hou. Sy middeleer pas dan ook ~~in~~ uitmuntend by sy feite- en doeleindeleer aan. Dit bly egter noodsaaklik dat met die oog op kritiese beoordeling van 'n middel of 'n pedagogiese middeleer daar op 'n volledige psigologiese feitlikheid en 'n goedgefundeerde Lewensopvatting gesteun sal word, hoewel laasgenoemde nooit volledig objektief en suiwer rasioneel kan geskied nie en dienstengevolge 'n onvermydelike element van subjektiviteit en sirkelredenering noodwendig moet insluit.

(d) PROBLEEMSTELLING VIR DIE ONDERHANIGSE STUDIE:

In die voorgaande paragrafies is 'n beskeie poging aangewend om in belang van die doel wat met hierdie studie beoog

word, bepaalde gesigspunte en probleemformuleringe na vore te laat kom. Tegelyk is aangetoon in watter rigtinge na moontlike oplossinge gesoek moet word.

In belang van die voorgenoemde studie is dit op hierdie stadium gewens om 'n keuristiese beginsel te vind in die lig waarvan die verdere ondersoek kan geskied. Soos reeds aangetoon, moet 'n drieërlei vryheidsduiding in pedagogiese verband onderskei word (Daar is natuurlik ook ander tipes vryheid soos gewetensvryheid, geloofsvryheid, denkvryheid, spraakvryheid, handelingsvryheid, Kiersvryheid, individueel persoonlike en sosiaal persoonlike vryheid, die vryheid in die natuur, in die Geskiedenis, in die Politiek, in die Akademie, ens. Maar die almal tipes hierdie wat hoofsaaklik op hulle eie terrein tuisheort) Van hierdie drie tipes vryheid in pedagogiese verband maak die vryheid as middel die belangrikste onderskeiding uit, want dis in die lig van die vryheid as middel dat opvoedingswerk verrig word en dat wanneer oor die vryheid as pedagogiese middel besin word, vryheid ten aansien van die opvoedeling, dus vryheid as uitgangspunt sowel as vryheid as doel van die opvoeding, vanselfsprekend ter sprake kom. Tans beoog ons nie 'n verdere prinsipiële analise van die begrip in sy veelduidigheid nie, maar wil ons dit alleen pedagogies omskrywe as daardie toestand waar d die oorsaak van die handeling in die individu self gee is en die maatreëls wat 'n sodanige toestand skep of bevorder. Ons het dus die handelende persoonlikheid op die oog in sover die handeling uit homself voortvloei en 'n openbaring van sy geaardheid is. Die handeling kan alleen in selfbepaling wortel wanneer die individu nie gebonde is aan uitwendige hindernisse en belemmeringe nie, veral nie in die aard van dwang nie, want alleen in 'n toestand van selfbepaling kan hy spontaan en ongebonde na sy individuele aard en aanleg ontwikkel. Maar

ondanks/.....34

omwants die verplaatsing van die handeling in die individu self op grond van die kondisies wat geskep word, moet die opvoeder onder die besef van sy roepingsverantwoordelikheid kondisies sodanig skep en beheer dat die reaksie wat uit die veroorsaakte omstandighede voortvloei in die rigting van iets waardevols en nastrewingswaardig sal gedy. Dit is vanselfsprekend menslik onmoontlik om altyd-deur sodanige kondisies te skep uit hoofde waarvan alleen 'n gedragswyse sal voortvloei wat goedkeuringswaardig is. Opvoedingswerk bly mensewerk, dus gebrekkige werk. En om te beweer dat op basis van die mees ideale omstandighede die opvoeding per se in die rigting van die goedkeuringswaardige sal reageer, is o.i. beslis strydig met die aanleg en die gesaardheid van die opvoeding. Die menslike klankbodem is nou eenmaal nie so goed en graaf dat hy die sedelik-goedkeuringswaardige en nastrewingswaardige sonder smet sal probeer realiseer nie.

Soos reeds aangetoon, staan die begrip Vryheid relatief ten opsigte van die prinsipe van die belemmering of die outoriteit, want uit die relativiteit van die begrip Vryheid spruit juis die noodsaaklikheid van die begrip opvoeding. Dis : in die skep of bevordering van sodanige toestande waar die oorsaak van die handeling in die individu self verplaas kan word, lê ook vanuit die standpunt van die opvoeder in die aanwending van sy middel 'n belemmerende of outoritere element opgesluit. As dit nie die geval is nie, verval die begrip opvoeding tot 'n volslae abstraksie en sinledigheid, m.a.w. die vryheid wat hom gegun word, het hy nie of beoefen hy nie en deur 'n ander middel as 'laat maar begaan' moet hy tot die vryheid gevorm word. Dit feit naamlik dat die begrip opvoeding met onverbiddelelike noodwendigheid 'n element van teësprak moet impliseer, dus dat die vryheid ook sy pedagogiese keerkant van belemmering moet he, kan nie oorgenoeg benadruk word nie. Die

kritiese beoordeling van die vryheid as opvoedkundige middel sal grootliks op hierdie noodsaaklike faktor van innerlike teespraak in die begrip/ opvoeding steun.

Skrywer hiervan het hom tot 'n studie van die vryheids gedagte in die moderne Opvoedkunde aangetrokke gevoel op grond van die oortuiging dat daar in die opvoedkundige praktyk soos die skrywer dit ken en teëgekome het, heelwat verwarring bestaan. Skoolhoofde en assistente maak so dikwels beweringe van die volgende aard: "Die kinders geniet teenswoordig gans te veel vryheid," "Vryheid is die grootste vloek in ons moderne onderwysstelsel." En ander weer: "Ons geniet heeltemal te min vryheid", "In my klaslokaal geniet elke outjie volkome vryheid," "Vryheid is die wagwoord van ons doen en late", en meer sulkes. Dis nie alleen in die openbare skoolwese dat mens met 'n vryheidsprobleem te doen kry nie, maar ook in die algemene verhouding tussen ouers en kinders het binne 'n enkele mensegeslag die radikaalste omwentelinge plaasgevind. Hier te lande is die verandering besonder opvallend. Die volgende aanhaling wat vir Nederland bedoel is, kan ook op Suid-Afrika van toepassing gemaak word: "Voor ongeveer vijftig jaar (de ouden weten het uit ervaring, en de jongeren door mededelingen van ouders en grootouders), was die afstand tussen ouders en kindren groter dan tegenwoordig, en nam het gezag een veel voornamer plaats in de opvoeding in. De kindren mochten aan tafel niet spreken in tegenwoordigheid van de volwassenen, ja, in sommige gezinnen, moesten zij hun maaltijden staande gebruiken; vader en moeder bestuurden de gezinszaken, zonder de kinderen (zonder de kinderen) zeggingschap te gunnen; zij oefenden een streng gezag uit, waaraan de kindren zich zonder tegenpruttelen hadden te onderwerpen. Het zou tot de ondenkbaarheden hebben behoord, dat de jeugd de opvoeders bij de voornaam noemde of tutoyeerde, wat

tegenwoordig/.....36

tegenwoordig geenszins tot de uitzonderingen behoort..... Men kan zonder overdrijving zeggen, dat onze kinderen veel minder de druk van het pedagogisch gezag gevoelen dan onze ouders en grootouders dat hebben ondervonden." (G. Wilkeshuis: *Gezagen Gehoorzaamheid*: pp 6,7,8) Ook die volgende tipeer die algemene verandering besonder goed: "When William Pitt junior wrote from school to his father he began with 'Honoured Sir' and ended with an assurance of his continued respect and obedience; when the modern schoolboy writes to his father he begins with 'Dear old Ben' and ends with a request for more tin" (Ballard: *The Changing School*: p.1)

Dis nie alleen ten opsigte van Suid-Afrika of Nederland nie, maar oor die hele westerse wêreld dat die verandering ondergaan is en die verwarring bestaan, nie alleen in die praktyk nie, maar ook in die opvoedkundige teorie. Daar is beroering onder opvoedkundige denkers en denkbeelde, daar is vryheidsapostels, vryheidswepers en vryheidsbevegters. Die meeste moderne onderwyshandboeke bevat minstens een hoofstuk oor die vryheid; volledige werk handel oor die tema; daar word self al geskrywe oor "The Crisis" of Freedom in Education." Pedagogiese kongresse en konferensies bring hierdie tema prominent op die voorgrond. (Vergelyk byvoorbeeld: Verslag van het eerste Nederlandsch Pedagogisch Congres: Amsterdam 1926 en die N.E.F.-Konferensie: Lacarno 1927) 'n Onderwyshoof hier te lande moedig leerplanvryheid en meer as net dit in sy skole aan maar kla tegelyk dat te min gebruik van die veroorloofde vryheid gemaak word. (Vergelyk die Jaarverslag 1939 van die Direkteur van Onderwys van die O.V.S.) Die jeug smag na vryheid en eis hulle vryheid, en les bes : die vryheid van die individu en van volkere geniet in die huidige debakel intense aandag. Die vryheidsprobleem moet as die mees aktuele vraagstuk ook in die opvoeding beskou word. 'n Figuur soos Peter Petersen beweer: "Vryheid is die fondament van die nuwe opvoeding" (Petersen: *Die nieu-Europese Opvoedingsbeweig* - vertaald D. & J. Smuts: p.147)

Hierdie studie wil allermins profeties of 'n veilige wegwysers uit die doolhof van begripsverwarring en rigtingson-sekerheid wees. Dit word onderneem in 'n tyd waarin dit skyn of alle waardes in die smeltkroes lê. Tog wil dit 'n nederige poging wees waarby ondersoek ingestel word na die draagwyde van die begrip vryheid. Dit wil 'n kritiese studie oor die Vryheids-gedagte in die moderne Opvoedkunde wees, en met moderne Opvoedkunde bedoel ons die Opvoedkunde sedert die Renaissance. In die gang van die werk sal ons differensieer tussen die oud-moderne en die neo-moderne mens wat eintlik beteken dat ons ook moet onderskei tussen 'n oud-moderne en 'n neo-moderne Opvoedkunde. Soveel skyn seker te wees: Ons belewe 'n deurgangsfase, 'n tweede Renaissance. Maar aangesien 'n neo-moderne Opvoedkunde hom eers sal ontplei nadat die „Nuwe Orde”, beter gesê: die nuwe Lewensopvatting gevestig is, sal dit gewaagd en voorbarig wees om oor die plek van die Vryheid in die Opvoedkunde van die nuwe Lewensopvatting te praat.

Hierdie studie is in die eerste plek 'n studie in belang van die Opvoedkunde. Dit wil 'n opvoedkundige bydrae wees en om dit te kan wees, sal dit so ver moontlik met altesame bene in die opvoedkundige teorie en praktyk staan. Maar aangesien alle opvoedkundige probleme in die eerste plek wysgerige vraagstukke impliseer, vervolgens ook sterk psigologies ge-oriënteerd is, is dit terwille van die stikewigheid van 'n opvoedkundige ideologie nie alleen onvermydelik nie, maar selfs gebiedend noodsaaklik dat aan wysgerige, religieuse, staatkundige en psigologiese vraagstukke 'n besondere mate van prominensie ook in hierdie studie verleen sal word.

Soos gesê: dit is 'n kritiese ondersoek. Oor die strekking van die wetenskaplike kritiek het Heymans treffend as volg geskrywe: "De geschiedenis konstateert en verklaart,

de kritiek/.....38

kritiek beoordeel die verskynselen; die eerste bring ze in verband met elkander, die tweede vergelyk ze met een maatstaf, waarnaar zij hunne waarde of onwaarde bepaalt. Sulk een maatstaf uitdrukkelijk aangewezen of stilzwijgend onderstelt, ligt noodzakelijkerwijze ten gronde aan elke kritiek; eene wetenschappelijke kritiek moet evenwel niet verzuimen den door haar gebruikten maatstaf nauwkeurig te doen kennen en rekenschap te geven van de gronden die haar tot de keuze van dien maatstaf hebben geleid (Schets eener kritische Geschiedenis van het Causaliteitsbegrip in de nieuwere Wijsbegeerte; p.1.) Die geskiedenis is dus verklarend of verbandvasleggend, die kritiek beoordelend volgens 'n goedgefundeerde maatstaf. Ons studie beoog albei. Die maatstaf vir die beoordeling van die verskynsel vryheid moet vanselfsprekend goed bekend wees, en die keuse van die maatstaf moet geregverdig kan word.

Die beoordelende werksaamheid sal in die prinsipiële deel van die studie uitgevoer word. In die historiese of die verbandvas-leggende hoofstuk wil ons die verskynsel vryheid probeer sien in die lig van die heuristiese beginsel. Eintlik sal dit ook beoordelend wees, hoewel die ontwikkeling van die vryheidsgedagte aan die hand van die heuristiese beginsel meer in die lig van die heersende Lewensopvattinge en mensebeskouing betrag sal word. In die historiese navorsing sal gelet word op die beskouinge oor die mens, die opvoeding, die waardevraagstuk en die opvoedingsproses soos dit uitgespreek word of daarby hoort en pas, al word dit nie uitgespreek nie. Sodoende sal die status van die vryheidsbeginsel as die verlegging van die oorsaak van die handeling in die individu self aangetoon word.

Die historiese deel behoort ook lig op die prinsipiële deel te werp (Vanuit historiese perspektief is die ontwikkeling van die Vryheidsidee reeds grondig geanaliseer. Ons verwys na die ~~monumentale~~ monumentale werk van W.J. Mc Callister: The Growth of Freedom in Education - a critical interpretation of some historical

views. Die werk is egter meer van 'n fragmentaries-chronologiese aard. Gesigspunte wat vir hierdie tema van belang is, word daarin nie behandel nie. Om die rede word die volgende hoofstuk aan die ontwikkeling van die Vryheidsidee gewy)

In Hoofstuk III word 'n poging aangewend om die vryheids[†]prinsipe psigologies te benader, om sodoende 'n regverdiging vir die keuse van die beginsel as opvoedkundige middel te vind. Terselfdertyd sal ook 'n oorsigtelike beeld van die ultra-moderne opvoedkundige teorie en praktyk aangebied word. In die laaste Hoofstuk sal die vraagstuk van die normatiewe onder behandeling kom. Hier sal 'n prinsipiële analise vanuit wysgerige, religieuse, etiese en staatkundige gesigshoek onderneem word. Uit hierdie gegewens sal ook die kritiese maatstaf gedistilleer word, op basis waarvan die beoordeling na die geldigheid, die houdbaarheid en veral die aanwendbaarheid van die vryheidsbeginsel sal geskied. Afsluitend wil ons daarop wys dat wat in die hand van die pedagog-leermeester oorspronklik as middel vir sy opvoedkundige werkzaamheid gedien het, iets is wat in die lewe van die individu verwerf moet word, - dus wat oorspronklik middel was, word namate die opvoeding vorder, doel, - asook dat die hoogste vryheid die hoogste gebondenheid veronderstel, en dat in die hoogste gebondenheid ook die hoogste vryheid te vinde is.

.....

40. Hoofstuk II/.....

H O O F S T U K I I .

DIE WERKING VAN DIE VOOLLEDIGHEID VANAF DIE
RENAISSANCE TOT DIE JONGSTE MODERNISME.

“Das Italien der Renaissance.....ist die Geburtsstätte des modernen Individuums welches in der Ausbildung seiner Anlagen seiende Pflicht und in der scharfem Entwicklung seiner Kräfte sein Recht sieht” : Windelband : Die Geschichte der neueren Philosophie : p.8.

(a) DIE WIEG VAN DIE MODERNE MENS:

Die geskiedskrywers is dit met mekaar eens dat vanaf ± 1450 'n nuwe era in die beskawingsgeskiedenis van die Weste aangebreek het, 'n tydperk wat op die duur 'n nuwe geestestipe geproduseer het. Die periode 1450-1600 was die deurgangstydperk wat aangedui het wat in aantog was, n.l. die Renaissance-mens, die Renaissance-uitkyk, die Renaissance-program as voorloper van die moderne mens.

Ons ken 'n moderne geestestipe met sy eienskappe: die moderne mens. Die moderne geestestipe is gevorm onder die invloed van faktore wat duidelik merkbaar werkbaar geword het vanaf ± 1450. Die voorwaardes en die oorsake vir die toestandkoming van die verandering moet logieserwys in tydperke voor die Renaissance gesoek word. Trouens, 'n mens neem in die geval van die historiese proses aan dat oor 'n verloop van tyd die voorwaardes vir die verandering opgekóm het en dat toe al die voorwaardes wat die verandering bepaal het, saamgeval het, die merkbare verandering ingetree het.

Wat was die kenmerkende van hierdie verandering wat om 1600 in volle glorie gestaan het? Waarin lê sy veroorsaking? 'n Afdoende antwoord op hierdie laaste vraag is moeilik, aangesien historici dit nog nie met mekaar eens is of die oorsake in die verval van die Skolastiek gesoek moet word, dan of die

ontbinding van die middeleeuse struktuur nie reeds van voor die Middeleeue af dateer nie. Dit is b.v. die sienswyse van Huizinga. (Vg. "De Herfsttij der Middeleeuwen") Die volledige en die noukeurige ondersoek na die oorsake vir hierdie verandering is die werk van die geskiedskrywer. In die lig van ons heuristiese beginsel wil ons die algemene kultuurstruktuur tydens die middeleeuse bloeitydperk saaklik probeer tipeer, want dit was tydens hierdie fase in die geskiedenis van die westerse beskawing dat die ontbinding van die kultuurgeheel begin intree het en die eerste merkbare tekens van die fase wat in aantog was, sigbaar begin word het.

Dit word altyd beweer, en tereg ook, dat die middeleeuse kultuur 'n gebonde kultuur was, aangesien alle lewensterreine onder die voogdskap van die alles-beheersende middeleeuse kollektivistiese kerklike gebondenheid gestaan het. Die middeleeuse grootmeester Thomas van Aquino, (1227-1274) het 'n Wysbegeerte ontwerp waarin die christelike geloofsgoed tot suiwer verstandelikheid en begripmatigheid verwerk is. Alle teëstelling moes versoen en alle heteronome elemente en beskouinge tot 'n universele en harmoniese geheel verenig word. Hierdie eenheid van geloof en wete het sy neerslag in die leer van die Kerk as die verteenwoordiger van God op Aarde gevind. Die Kerk as institusie het 'n instelling met heersende en onbepaalde mag geword wat hom oor alle vertakkinge van die kultuur kon uitsprek. Dit het gevolglik ook sy leerstellinge gaan kanoniseer waarin uitdruklik vasgelê is op welke terreine van die wetenskap, indien enige, die menslike gees hom mag beweeg, wat sy perke en sy regte is om sodoende te verhoed dat daar 'n breuk in die eenheid mag ontstaan. Die Kerk was die middel en die deurgang tot alles; dit het die sigbare simbool van geldige wetenskap en ware geloof geword. "Ohne eine sichtbare Verkörperung (gibt es) Keine volle Wirklichkeit, und daher auch

Keinen festen Zusammenhang ohne die Herrschaft einer einzelnen Persönlichkeit... was aus der kirchlichen Ordnung heraustritt und gar ihr sich entgegenstellt, das ist verloren und verdient die härteste Strafe. Alle Selbständigkeit des Individuums ist aufgegeben --- Die Kirche beherrscht alles Geistesleben und hat die unbedingte Oberhoheit über den Staat." (Rudolf Bucken: Lebensanschauungen grosser Denker: pp 247-248)

Wat was die status en die posisie van die individu ten aansien van die kwessie van vryheid. Vryheid in die sin van 'n sodanige toestand waar die oorsaak van die handeling in die individu verplaaas is uit hoofde waarvan hy op grond van sy skeppende aanleg spontaan kultureel kon presteer en bou, was onbekend en ongeoorloof. Sy lewensuitinge is deur die kerklike kollektivistiese tirannie aan bande gelê. Van 'n toestand van selfbepaling en 'n spontane en ongebonde uiting en ontwikkeling van sy potensies langs die lyne van sy aanleg om sodoende 'n vrye en selfstandige individu te wees, was verdoemenswaardig. Dit was 'n kollektivistiese onder die banier van die Kerk, geen individualisme en persoonlike selfstandigheid nie, maar 'n kerklike gebondenheid. Hierdie eie gebondenheid waarmee alles gebind is, is vanweë die Kerk vanselfprekend nie ingesien nie, nog minder die geweldig problematiese in geloof en wete.

So mettertyd het daar dan ook 'n gisting onder die middeleeuse denkoppervlakte begin aangaan teen die kerklike verloëning van die selfstandigheid van die mens, die verkragting van die geloof as die direkte vertrouensverhouding tussen God en mens en die negering van die ervaringswerklikheid. Op suiwer wysgerg-teoretiese terrein het daar teen die einde van die 13de en die eerste helfte van die 14de eeu in die persone van Duns Scotus (1265-1308) en Willen van Occam (± 1290 - ± 1350) skerpsinnige kritiek teen die leestellinge van die skolastiek ontstaan/.....43

ontstaan. Behalwe dat Thomas enkele dogmata vir rasioneel onbewysbaar gehou het, gaan Scotus nog verder deur die geloofswaarhede van rasioneel bewysbaarhede te skei, soos b.v. die Almag en die Alonteenwoordigheid van God, die ontstaan van die siel uit 'n skeppingsdaad Gods, die onsterflikheid daarvan, ens. Die hiergenoemdes is geloofswaarhede wat eenvoudig aanvaar moet word. Maar Scotus gaan nog verder: hy begin waarde heg aan die persoonlike; die individuele is wesenlik en belangrik; die onafsienbare verskeidenheid van dinge het inherente waarde. Die innerse hulle wat die rykdom en die skoonheid van die wêreld uitmaak.

Die 14de eeu met Willem van Occam as die toonaangewende wysgeer is by uitstek die eeu van stryd tussen die middeleeuse Realisme en Nominalisme. Hierdeur het daar 'n belangrike breuk in die eenheid en die solidariteit van die laat middeleeuse kerklike denke ontstaan. Occam as Nominalis was feitlik die wegbereider van die latere Individualisme. Reeds by Aquinas vind ons 'n afwyking van die strenge Realisme en die eenheid van geloof en wete. Die spesifiek christelike waarhede soos die Drieëenheid, die menswording, die verlossingswerk en die beide nature van Christus is vir hom postulate van die geloof. Occam betoog dat die hele inhoud van die geloof buite die bereik van die wysgerige dialektiek geleë is. Aan geloof en wete moet elk 'n afsonderlike terrein aangewys word. Die bestaansmoontlikheid van 'n wetenskap van die ervaringswerklikheid word dus 'n volledige feit; dit is 'n gebied waar die verstand volledige heerskappy kan voer. Die grondbeginsel van die geloof begin nou die kleur aanneem van 'n onvoorwaardelike vertrouensverhouding wat deur die onbegryplikheid en die onverklaarbaarheid van die geloofswaarhede eerder versterk as verswak word.

Met die beklemtoning van die belangrikheid van die

natuurwerklikheid/.....44

natuurwerklikheid as 'n terrein vir wetenskaplike navorsing, die erkenning van die selfstandigheid van die mens en die status van sy denke sowel as die breuk in die outoritêre en die bindende mag van die Kerk, het daar 'n nuwe fase ingetree, naamlik een van mondigheid en vrywording. En met die optrede van Luther (1483 - 1564) Calvin (1509 - 1564) en die ander kerkhervormers het dit inderdaad om 'n vrymaking van die saligmaking van die mens via kerklike bemiddeling gegaan. Verder: met die heroïeke optrede van Giordano Bruno, (1548 - 1600), Kepler (1571 - 1630) Galilei (1564 - 1642) e.a. het die sakrale wêreldbeeld van die Middeleeue ineengegetort: die begrensing en omgrensing van die sigbare wêreld is gebreek. Die mens as skepper het in die sentrum van alle navorsing te staan gekom.

In sy volledigheid was die Renaissance niks anders nie as die finale losmaking van die kultuur waaronder ook die Godsdiens van die Kerk as institusie. Die mens het sy eie wetgewer geword; met sy inherente kennende en wetgewende toerusting het hy die maatstaf van alle dinge geword. Hy is kind en mens van hierdie wêreld en om mens te wees, is sy hoogste glorie. Die vryheid in die sin van geen verdere dwang in die vorm van voorskrifte nie, word sy kosbaarste besitting. Hierdie vryheid was 'n gegewens, 'n gekenk van die tyd en nie iets wat hy met die verloop van tyd moes verwerf nie. Vryheid het die wegspringplank geword in die wêreld van feitlikhede, die terrein van geestelike sake en van geloofskwessies.

Die Renaissance-mens is die teenoorgestelde van die middeleeuse mens. In die Middeleeuwen ligt alles gebonden onder een regime. Met het aanbreeken van den nieuwen tijd word dat regime gebroken, de band scheurt. Alles komt los. Overal begint het leven zich te ontwikkelen naar eigen aard. Zie hier 'het' kenmerk van den modernen tijds: de differentieering, de verbijzondering, het betrekkelijk zelfstandig worden van de verschillende

sfoeren van het leven. Men kan ook zeggen : 'HET' KENMERK VAN
DE MODERNE TIJD IS DE VERWILLEN. Het is de wet van het geheele
 leven: verbyzondering, ontwikkeling van wet als eenheid be-
 sloten lag in de kiem. In de Middeleeuwen is alles nog eën.
 De nieuwe tijd kenmerkt zich daartegenover door het uiteengroei-
 en van dat alles". (Korff: Op Weg naar een nieuwe Levensseenheid:
 pp 23-24) Ook die volgende sitaat tipeer die teelsteling tussen
 oue en nuwe besonder goed: "Zoo begint de godsdienstig gebonden
 kuddageest in de menscheid dier dagen stilaan meer en meer te
 wijken. Van verschillende zijden wordt aan het traditioneele
 gezag getornd: de mystiek verlegt het swaartepunt van de religie
 in de persoonlike belevenis, die zich aan alle kerkelijke
 contrôle ontbrekt;Zoo vindt de dageraad van de renaissance
 de geesteshouding tegenover de buitenwereld grondig veranderd
 in vergelijking met de bloeitijd van de middeleeuwen. De natuur
 vindt belangstelling in het oog van den mensch, de natuur-weten-
 schappen zullen zich weldra ontwikkelen.....De renaissance-
 kunst ontdekt de schoonheid van het natuur-lijke en houdt het is
 voor belangrijk genoeg om er de schoonheid aan te wijden. Doch
 niet alleen de natuur, de kosmos als geheel gaat weer, evenals
 ten tyde van de vóórsoeratische Wijsbegeerte, open. Men voelt
 zich niet langer in een tranendal, waaruit men op hemelsche ver-
 lossing wacht; men voelt zich midden in een wereld, waarin
 alles zinvol gebeurt en die een taak stelt aan het menschen leven.
 Dezen zin wil men ontdekken; de belangstelling is gewekt, maar
 deze zoekt thans, in overeensterming met het nieuwe wereldgevoel,
 niet meer op aristotelisch-scholastieke wijze naar het WEZEN
 van de dingen en verschijnselen: de natuurwetenschap aanvaardt
 de ERITEN en vraagt alleen naar het 'hoe!'; zij vindt den weg
 tot de kennis van de wetmatigheden en legt aldus den grondslag
 van een wereldbeeld, waar an ook onze geslachten nog onverdroten
 voortbouwen" (Antoon Vloemans: De Heroieke Wijsbegeerte van de
 Renaissance: pp. 43,44, 45) Die Russiese westerling, Nikolaus

Berdjajew, skrywe besonder treffend oor die Renaissance in teenstelling met die Middeleeue: "Die Unzulänglichkeit des mittelalterlichen Bewusstseins (besteht) vor allem darin, dass die schöpferische freie Kraft des Menschen nicht wirklich erschlossen und dass der Mensch in der mittelalterlichen Welt nicht freigelassen war zu freiem schöpferischem Werke, zum freien Aufbauen der Kultur, dass nämlich diejenigen geistigen Kräfte des Menschen, die vom Christentum und der christlichen mittelalterlichen Geschichtsperiode herausgeschmiedet worden waren, im vorgemeinten Sinne nicht an der Freiheit geprüft worden waren. Die mittelalterliche Askese hatte die menschlichen Kräfte gestärkt, doch wurden diese Kräfte zur Prüfung im freien Kulturschaffen nicht freigelassen. --- Das Experiment der neuen Geschichte ist nichts anderes als das Experiment der freien Entfaltung der menschlichen Kräfte.....Das Mittelalter, das die geistigen Kräfte des Menschen konzentrierte und disziplinierte, band sie zugleich damit. Es hielt sie in der Untertanschaft eines geistigen Zentrums, es zentralisierte die ganze menschliche Kultur. Bei der Morgenröte der Neuzeit ging die Dezentralisation vor sich, wurden die schöpferischen Kräfte der Menschheit freigelassen. Und da schuf nun die tosende Zeit jener schöpferischen Kräfte das, was wir die Renaissance nennen, deren Folgeerscheinungen bis in das neunzehnte Jahrhundert fort dauern. Die ganze neue Geschichte ist die Renaissanceperiode der Geschichte. Diese geschichtliche Periode steht im Zeichen der Freilassung der schöpferischen Menschenkräfte, der geistigen Dezentralisation, der Losreißung vom geistigen Zentrum, der Differenzierung aller Sphären des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens, wobei alle Gebiete der menschlichen Kultur autonom werden. Autonom erscheinen die Wissenschaft, die Kunst, das Staatsleben, das Wirtschaftsleben, das ganze Gemeinschaftsleben und die ganze Kultur. Dieser Prozess der Differenzierung

und Autonomisierung ist nun auch das, was die Säkularisation der menschlichen Kultur heisst". (Der Sinn der Geschichte: pp 181, 192 en 193; vgl ook pp 183 - 194)¹⁾

Die Renaissance staan in die nouste verband met die Humanisme. Die laasgenoemde hang direk saam met die begrip 'humanitas', dit wil sê: die egte menslikheid, die ideaal van die loutere mens- wees of van die natuurlike mens wat lynreg teenoor die bonatuurlike of die onnatuurlike staan. Cicero se opsomming van die menslikheid as synde 'n strewende na weldadigheid, vriendelikheid, lewensblyheid, beleefdheid, hoflikheid, - kortweg : die ideaal van die volmaakte mens na liggaam en na gees tipeer die strekking van die Humanisme besonder goed.

Wesenlik is die Humanisme 'n Lewensfilosofie of 'n Lewensopvatting en nie bloot 'n stroming in die Wetenskap, die Letterkunde (van Hellas/ en Rome) en die Opvoeding nie. Dis om hierdie rede dat sy invloed so verreikend op alle terreine van wetenskaplike feitebetragting was. Die mens se geluk en sy grootheid lê alles hier bande en nie in 'n hipotetiese hiernamale nie. Onafhanklikheid en eelfstandigheid is sy hoogste sierraad. Vryheid van ondersoek en vryheid van denke is sy private reg en ten aansien hiervan kan hy deur niemand aan bande gelê word nie. Die benutting van alle moontlikhede en geleent- hede van hierdie lewe staan in skrilte kontras met die

voorbereiding/.....48.

1). Vergelyk verder ook nog die volgende

1. Windelband: A History of modern Philosophy.
2. Falckenberg: Geschichte der neueren Philosophie.
3. Köffding : A History of modern Philosophy. (Band I.)
4. Whilly : A History of Philosophy
5. Eucken : Lebensanschauungen grosser Denker.
6. Rogers : A Student's History of Philosophy.
7. Jansen : Geschiedenis der Wijsbegeerte : Band II

voorbereiding vir die hiernamaals soos deur die Middeleeue gepropageer. Die besondere swartgalligheid en die pessimisme wat die lewensuitkyk van die Middeleeuse mens aangekleef het, moes plek ruim vir optimisme en lewensblyheid. Hierdie lewe is geen tranedal nie; dit veronderstel geen askese nie, maar lewensaanvaarding. Dis die taak van die mens om sy volle status van mondigheid, selfstandigheid, onafhanklikheid, ens. te aanvaar. Die mens is dus geroepe om te lewe in plaas van om te leer om te sterwe.

Die Humanisme het in sy algemene beleidsverklaring 'n besondere onus op die mens as die skepper en die draer van geestelike en kulturele waardes gelê. Die mens is verplig om sy roeping as mens op hierdie wêreld te aanvaar en te vervul. Geen geskenk sal hom in die skoot gewerp word nie. Wat hy is en wat hy kan word, moet hy in die sweet van sy aanskyn uitwoeker. Die mens is kragtens sy aanleg genoodsaak om hom ten volle as mens te ontplooi. Waar hy nou die eie wetgewer oor sy geestes-toerusting word, is hy verplig om aan die kenmerkende van hierdie toerusting, naamlik die skep en beoefen van waardes en waarhede reg te laat wederveraar, anders moet hy noodgedwonge as mens ten onder gaan.

Die Humanisme het in die loop van sy ontwikkeling as gevolg van differensiasie tot 'n versplintering op menige terrein aanleiding gegee. Met die verloop van tyd het dit niks anders as 'n kultuurbeweging buitekant die Kerk om en selfs teen die religie geword. Die Renaissance was 'n vrymaking van mens en van kultuur vanaf ^{die} Kerk as institusie, die moderne tyd het 'n so goed as algehele loemaking van die kultuur van die Godsdienst meegebring. Hiervoor, ten goede of ten kwade, moet die Humanisme aanspreeklik gehou word. Treffend skrywe Berdjajew: "Der Humanismus, seinem Sinne und schon seinem Namen nach, bedeutet die Erhebung des Menschen, die Hinstellung des Menschen in den Mittelpunkt, den Aufstand des Menschen, seine Befähigung und Entdeckung. Das ist die eine Seite des Humanismus."

Der Humanismus, sagt man, entdeckte die menschliche Individualität, gab ihr vollen Lauf, befreite sie von jener Unterdrücktheit, die während des mittelalterlichen Lebens da war, und wies ihr die freien Bahnen der Selbstbejahung und des Schaffens. Allein im Humanismus liegt auch ein direkt entgegengesetztes Prinzip. Im Humanismus liegt der Grund nicht nur für die Erhebung des Menschen, nicht nur für die Entdeckung der schöpferischen Menschenkräfte, sondern auch für die Erniedrigung für das Versiegen der Schöpferkraft, für die Schwächung des Menschen, deswegen, weil der Humanismus, indem er während der Renaissancepoche den Menschen der Natur zuwandte, das Schwergewichtszentrum der menschlichen Persönlichkeit von innen auf die Peripherie verlegte; er riss den natürlichen Menschen vom geistigen los, er gab die Freiheit der schöpferischen Entwicklung dem natürlichen Menschen, der sich vom inneren Sinn des Lebens entfernte, der sich vom göttlichen Zentrum des Lebens losriss, von den tiefsten Grundlagen der Menschennatur selber. Daz der Mensch ein Gleichnis und Ebenbild Gottes ist, daz der Mensch ein Abbild vom Wesen Gottes ist, das verneint der Humanismus. Der Humanismus nach seiner vorwiegenden Form behauptet, daz die menschliche Natur nicht ein Gleichnis und Ebenbild der göttlichen Natur sei, sondern der weltlichen Natur, daz er ein Naturwesen sei, ein Kind der Welt, ein Kind der Natur, geschaffen von der Naturnotwendigkeit, Fleisch vom Fleische und Blut vom Blute der natürlichen Welt, welches darum ihre Beschränktheit und alle Leiden und Gebrechen, die in der natürlichen Existenz inbegriffen sind, zu teilen habe. Auf diese Weise bejahte der Humanismus nicht nur das Selbstbewusstsein des Menschen, hob er ihn nicht nur empor, sondern erniedrigte er ihn auch, weil er aufhörte, ihn für ein höheres Wesen zu halten göttlicher Herkunft, aufhörte, seine himmlische Heimat zu behaupten, und mit der Behauptung seiner einzig irdischen Heimat und seines einzig irdischen Ursprunges einsetze. Damit drückte der Humanismus den Rang der Menschen hinau.....

So tut sich im inneren des Humanismus eine selbstzerstörerische Dialektik auf...Diese Dialektik beruht darin, DASZ DIE SELBST-BEJAHRUNG DES MENSCHEN ZUR SELBSTVERNICHTUNG DES MENSCHEN FÜHRT, DASZ DIE ERÖFFNUNG DES FREIEN KRÄFTESPIELS DES MENSCHEN, DER SICH AUSZER ZUSAMMENHANGS MIT EINEM HÖHEREN ZIELE BEFINDET, ZUM VERLIEGEN DER SCHÖPPERISCHEN KRÄFTE FÜHRT." (Berdjajew: op. cit. s pp. 194, 195, 196, 197.)

Ook op die gebied van die Opvoedkunde het die vernuwing sy besondere neerslag openbaar. In die Christelikgermaanse tydperk was die opvoedingsideaal 'n religieus-kerklike en 'n gehoorsaamheid aan die eise en die bepalinge van die Kerk. Om dit te kon bereik, moes daar 'n negering van die individualiteit en 'n prinsipiële verloëning van die skeppingsdrang van elke kind gekied. Teenoor hierdie slaafse onderworpenheid en blinde gehoorsaamheid aan die autoritêre mag van die Kerk op aarde tree 'n totaal ander gesindheid teenoor die kind, die kinderlewe en die skool op die voorgrond. Die 'houses of torture die dwangdiscipline, die leer van lewensversaking, die beleid van isolering en die afsterwe van die sintuie, die poging om die aangebore dryfkragte te laat stagneer, ensovoorts, moes plek ruim vir die eerbiediging van die individualiteit van elke kind, die waardering en die erkenning van sy persoonlikheid, die reg tot ontplooiing van sy geestesaanleg, die selfbeskikkingsreg as die geboortereg van elke mens, die vryheid en die reg van persoonlike selfstandige ondersoek, die ryming van alle ondersoekingsresultate met die eise van die verstand, die erkenning van die reg tot ontplooiing van 'n mens se aangebore potensies tenidde van 'n lokkende wereld met al sy prikkels ten goede of ten kwade, ens. Dis almal sake hierdie waarvan die twintigste eeuse Pedagogiek deursuur is.

(b) ALGEMENE OPVOEDKUNDIGE STROMINGE EN STILLES : DIE GODS-DIENSTIGE RIGTINGE:

Soos bekend, het die Renaissance hom in verskillende rigtinge geopenbaar, onder welke die Humanisme waaroor reeds kortliks/.....

kortliks gehandel is, die Kerkhervorming, 'n geweldige opbloeï in die Natuurwetenskappe endie nuwe Staatsidee.

Dit lê nie op ons pad om oor elk van hierdie rigtinge te handel nie. Tog verdien die twee hoofrigtinge van die Kerkhervorming, i.w. die Lutheranisme en die Calvinisme, nadere kommentaar aangesien hierdie rigtinge in die nuwe Christendom, sonder dat hulle ontwerpers dit so bedoel het, invloed van meer as verbygaande aard nie alleen op die ontwikkeling nie, maar ook op die teenwoordige stand van die vryheids-idee in verskeie vertakkinge van die kultuur uitgeoefen het en sulke nog doen.

Die Kerkhervorming, soos ingelui deur Martin Luther was die vrymaking van die mens op godsdienstige gebied en 'n verbreking van die kerklike Universalisme van die Middeleeue. "Die Hauptwendung Luthers gegenüber dem mittelalterlichen System besteht darin, dass bei ihm das religiöse Problem ganz und gar auf dem Boden des unmittelbaren persönlichen Lebens versetzt und hier in seiner vollen Stärke durchlebt wird." (Suckent op. cit.: p.263) In die plek van die Kerk met sy ^{nade} gemiddelde en goeie werke kom nou die Hoogste Mag self te staan wie alleen die siel uit sy noodtoestand, sondevangenheid en skuldbesef kan verlos. Die via media van die Pous, die Priester en die Kerk word weggeskakel; die mens kom in 'n persoonlike en direkte verhouding nakend voor God te staan. Dis alleen deur die soenverdienste van Christus dat verlossing moontlik word. Die geloof word herstel as die direkte vertrouensverhouding tussen Skepper en skepsel. Treffend skrywe Korff (op cit. pp. 20,21,22) as volg: "Het christelijk geloof is zeker bestemd om te heerschen. Het is echter niet bestemd om op deze (d.i. middeleeuse) manier, uitwendig, te heerschen. Het christelijk geloof is bestemd om den mensch van binnen uit te beheerschen en te doordringen, van binnen uit al zijn

gedragingen op ieder levensterrein te leiden en te bezielen..... Hij (die gelowige) behoeft in godsdienstig opzicht niet meer onder voogdij te staan, voor zijn geestelijke heil is hij niet langer afhankelijk van den instelling, die dat heil in bekeer maent te hebben en de verdeeling ervan administreert..... Door het geloof wordt de mensch in persoonlike gemeenschap met God gebracht, en die gemeenschap met God moet in zijn geheele leven doordringen. Maar het is niet in te zien, hoe dit geloof over anderen heerschappij zou kunnen voeren. Zou is dus de Hervorming de religieuse bevrijding van den mensch. Dat wil niet zeggen, dat hier het gezag zou zijn verdwenen. In plaats van het uiterlijk, wereldsch gezag van de Kerk treedt het innerlijk, geestelijk gezag van Christus. Het blijkt dat vrijheid en gezag ten onrechte in tegenstelling tot elkander zijn gebracht. In de onderwerping aan het ware gezag word hier de vrijheid juist gevonden." Tans word oorgegaan om hierdie twee rigtinge nader te karakteriseer.

(1) DIE LUTHERSE PROTESTANTISME:

Die Kerkhervorming wat deur Luther geloods is, het verskillende vorme in verskillende lande aangeneem, telkens met deurslaggewende invloed op sy historiese ontwikkeling sowel as ten aansien van die Lewensopvatting van dié volkere waar die besondere vorm ingeslaan het, en les bes ook op sy opvoedkundige denkbeelde. Die Lutherse Protestantisme het, soos bekend, tot die Noord-Germaanse lande, Duitsland en Skandinawië beperk gelyk

In sy beklemtoning van die leer van die regverdigmaking deur die geloof het Luther die mens in 'n direkte betrekking tot God geplaas aan Wie alleen ten aansien van die ewige heil van sy siel verantwoordelikheid en gehoorsaamheid verskuldig is.

Fundamenteel vir die sake van die geloof is die oortuiging dat die mens om Christus ontwil 'n barmhartige en 'n genadige God het. Die inhoud van die blye boodskap is die verkondiging van die Vergewing van die sondes soos tevoegebring deur die menswording, die lye, die opstanding en die verheerliking van die Seun.

Die 'n liefdeswonder wat die kloof tussen God en mens oorbrug het en die mens in 'n posisie van kindskap onder die vaderskap van God gestel het. Die kind-vaderverhouding is dus solidêr; die geloofslewe word bo alle sigbare samohange verhef, want die mens staan in 'n direkte verhouding tot God. In die lig van die Heilige Skrif verloop hierdie solidariteit in 'n skynbare teëstelling, naamlik van Wet en Evangelie, by monde van die Wet 'n God wat genadeloos eis en gebied en by monde van die Evangelie die leer van die verlossing deur Jesus Christus. Die egter geen teëstelling nie, maar 'n ewigdurende teëspel. "Das Gesetz der Ausdruck des göttlichen Gebotes, der moralischen Ordnung, unerfüllbar dem Menschen als Menschen, sobald die Forderung aufs Ganze, Innere und Vollkommene gestellt wird; das Evangelium jene Verkündigung der Gnade und Rettung, nunmehr der eigentliche Gegenstand des Glaubens. Unmöglich kann solche Vergebung und Versöhnung zum Menschen wie ein Zauber ohne eigene innere Bewegung wirken, sie bedarf einer persönlichen Aneignung, und es ist der Glaube, in dem sich diese vollzieht. Aber dieses Einzige, was auf der Seite des Menschen zu geschehen hat, ist selbst mehr als irgend etwas anderes eine Sache göttlicher Gnade. 'Das Übrige wirkt Gott mit uns und durch uns, dies allein wirkt er in uns und ohne uns'. 'Es ist hier alles menschliche Verdienst fernzuhalten und Gott allein die Ehre zu geben" (Bucken op. cit.: pp 264-265.)

Indien ind die laaste instansie die begronding van 'n nuwe verhouding tussen God en mens uitsluitlik Gods werk is, en die mens sonder meer ontvanger bly, kry die lewe ook 'n ander sinuiding en betekenis. Want aangesien die liefde en die genade die skeidsmuur tussen God en mens opgehef het, word om Christus wille die mens tot die vryste van konings verhef. Hoe groter die sondelas en die skuldbesef, des te groter die bevrydingsbied. Aangesien die mens uit homself niks vermag nie,

gaan alles wat hy verrig met 'n geesindheid van liefde, dankbaarheid en vrywillige diens gepaard omdat God hom alles om Christus wil genadiglik skenk.

Maar, so skrywe Lucken verder: (op. cit. p.266.) "Es ist aber die Haupteigenschaft des neuen Lebens die Freiheit, sodass Melancton schlechtweg sagen kann: 'Schliesslich ist die Freiheit das Christentum; Freiheit nicht als eine natürliche Eigenschaft, sondern als eine Gnade und Gabe Gottes, Freiheit nicht des Menschen an sich, sondern des 'Christenmenschen' Es bedeutet aber diese Freiheit an erster Stelle eine Befreiung vom Gesetz: dass wir nicht mehr unter seinem Drucke und Zwange handeln, sondern aus freien Stücken das Gute tun. Freiheit zugleich von allen Werken, nicht alsob sie entbehrlich seien, sondern dass das Heil nichtan ihnen liegt. Der Glaube macht uns nicht frei von den Werken, wohl aber von der Schätzung der Werke."

Tens moet ook kortlike ondersoek ingestel word na die opvoedkundige implikasies van die sosiale Filosofie van die Lutherse Christendom en so ver daar van 'n sosiale Filosofie sprake kan wees; immers, Luther het elke verband tussen die Filosofie ~~xxx~~ en die christelike geloof afgewys. Die sosiale Filosofie van die Lutheranisme staan in skrilte kontras met en afkeurend ten opsigte van die gedagte van die 'lex naturalis' in die Katolisisme. Trouens, by Luther vind ons 'n ander beskouing oor die verhouding tussen God en die mens as by Thomas. Waar by die laasgenoemde die aktiewe menslike rede direk afkomstig is van God en die mens daardeur deel het aan die wese van God, en hy dientengevolge ook die 'lex natura' wat aan die goddelike natuur beantwoord, kan herken, vind ons by Luther die diepgaande oortuiging dat die bederf van die menslike natuur as gevolg van die sondeval so diep gaan, dat daar niks goedsmeer oorbly nie en dat dus ook die menslike rede as sodanig onbetroubaar is, m.a.w. die mens beskik oor geen klankbodem vir

goddelike indrukke meer nie. Die etiese voorskryfte en die maatskaplike orde is nie sake wat deur die menslike redens noodsaaklik ingesien kan word nie. God het die sedelike geboorte opgelê en die maatskaplike toestande georden volgens sy wil. Hulle is ondeurgrondelik en kan deur die mens op geen manier beredeneer of beoordeel word nie. Die enigste wat die mens in hierdie verband te doen staan, is onvoorwaardelike gehoorsaamheid.

Hierdie standpunt in die Lutherse sosiale filosofie word goed weerspieël in die houding wat Luther persoonlik ingeneem het ten opsigte van die boereopstande van sy tyd. In sy "Ermahnung zum Frieden auf die 12 Artikel der Bauernschaft in Schwaben," word in die skerpste bewoordinge teen die "Fürsten und Herren" te velde getrek waarin hy nadruklik eis dat hulle hul ve drukking moet staak omdat God hulle anders swaarder sal straf as deur die boereopstande. "Tun's diese Bauern nicht, so müssen's andere tun. Und ob ihr sie alle schläget, so sind sie noch ungeschlagen; Gott wird andere erwecken. - Will der euch strafen, wie ihr verdient habt, so straft er euch, und wenn der Bauern hundertmal weniger wären; er kann wohl Steine zu Bauern machen, und wiederum durch einen Bauern hundert von den euren erwürgen, dasz auch alle Harnische und Stärke zu wenig wird." (Aangehaal uit C.A. Meñicke: *Sociale Pedagogie*, p. 57) Die enigste uitweg vir die vorste om aan die toorn van God te ontkom, is om van gesindheid te verander en om barmhartigheid te beoefen.

Maar ewe heftig wend Luther hom ook tot die opstandelinge. Volgens hom het hulle geen reg om weerstand teen die ondedrukkers te bied nie, WANT DIE MENS HET GEEN REGTE WAT HY KAN OPEIS NIE. Alle menslike verhoudinge as sodanig is onregverdig, tensy 'n genesing deur die Liefde van Christus bewerkstellig word. Die Liefde verg egter dat alle onreg verdra sal word want mag en geweld het nog nooit 'n onreg goedgemaak nie; intendeels dit het dit net vererger. God straf die onregverdigheid van die vorste

met die opstand van die boere, maar hy straf ook die onregver-
 dige boereopstand deur middel van 'n geweldadige verdrukking van
 die kant van die vorste.

Toegepas op die maatskappy kry ons in die woorde van
 Monnicke die volgende: "De mens is door God in een wereld ge-
 plaatst, die volgens zijn wil een bepaalde (natuurlijke en)
 maatschappelijke orde heeft. De mens heeft deze orde onvoor-
 waardelijk te erkennen en zich daarin te voegen. Ter bekrachtig-
 ing van deze orde heeft God de zedewet gegeven (de tien geboden),
 waarvan de verschillende voorschriften allemaal bedoelen, de mens
 tot gehoorsaamheid te vermanen tegenover de door God ingestelde
 orde. Natuurlijk is deze orde geen harmonische. Door de sonde
 is de oorspronkelijke harmonie van het paradijs verbroken. Deze
 orde beantwoordt aan de zondige natuur van ~~de~~ mens, die door
 nachtsgeweld -, dwang en strafmiddelen in toom gehouden moeten
 worden. Waar de menschen Christenen zijn en dus in gehoorzaam-
 heid en liefde leven, kan een zekere harmonie ontstaan. De orde
 (DIE NADIE LUTHER VANZELFOPREKEND DE ORDE VAN DIE ONDER LEIDING
 VAN DE STAAT SAMENGEVATTE STANDENMAATSCHAPPIJ VAN ZIJN TIJD IS)
 blijft dan principieel dezelfde. Hy, die een bepaalde plaats
 in de maatschappij of een bepaald ambt krijgt (volgens zijn
 geboorte, begaafdheid of hoe dan ook) heeft deze plaats of dit
 ambt te aanvaarden als door God gegeven. En wederom: indien
 hij christen is, oefent hij zijn ambt uit in trouw (in gehoor-
 zaamheid jegens de goddelijke geboden) en in liefde. Maar waar
 de menschen geen christen zijn, is harmonie onmogelijk. Daar
 laten zij zich beheersen door hun driften en affecten of misschien
 door de rede, maar dan door een rede, die ten slotte in dienst
 staat van hun (mogelijk verfynde) driften en affecten. En aan
 deze heerschappij der driften en affecten is een bepaalde dialek-
 tiek immanent. Hoe feller de eersten zijn, hoe harder en vrese-
 lijker de machto- en geweldmiddelen, die de orde moeten land-
 haven. Zoo als wij gezien hebben is er geen sprake van, dat

een verzet tegen de orde gerechtvaardigd zou kunnen zijn. Ook waar de overheidspersonen hun hartstochten nog zo ongeremd botvieren, blijft gehoorzaamheid en dulden voor de ondergeschikte de enige mogelijkheid." (op. cit. p. 98).

Alle opstandigheid, verset en ongehoorsaamheid is middels in die hand van God om diegene te straf wat sulke verdien, maar opstandigheid uit hoofde van die mens self is sonde en moet gevolglik streng veroordeel word, want die sondige mens het geen enkele lastbrief of regstittel wat hom enige reg verskaf nie. Die konsekwensie hiervan is dat die gegewe maatskaplike omstandighede en toestande eenvoudig aanvaar moet word soos hulle is want daar bestaan geen maatstaf waarmee hulle gemeet of 'n voorbeeld waaraan hulle getoets kan word nie.

Dit dien ook in die gedagte gehou te word dat Luther die hoof van die Staat as hoof van die Kerk erken. Hierdeur het hy die Kerk staatsgebonde gemaak. Die logiese uitvloeisel hiervan is dat die Staat na betreklike willekeur kan handel en seldde of molt deur die Kerk tot rekenskap en verantwoording hoef geroep te word nie. Deur die Kerk staatsgebonde te maak, en die mens alle reg van verset te ontnem, het die Duitser 'n opvallende gemeenskapsgevoel ontwikkel. "De Luthersche Kerk toont de neiging om het geestelijke van het wereldlijke te isoleeren. Vandar die Staatskerk, waarbij de staat de patroon is der kerk en deze niets anders te doen heeft dan te prediken. Vandaar konservatisme, dat vanzelf ontstaat, als de Kerk geen roeping heeft ten aanzien van buiten-kerkelijke levenssferen. Vandaar "Gottesgnadentum" en Byzantisme in allerlei formaat en stijl. En dit alles gedagen door een geest van berusting, die zich troost met de gedachte, dat niet voor de wereld, maar voor de ziel, niet voor deze wereld, maar voor de toekomstige het Evangelie zijn bestemming heeft. Het gaat immers om de redding der ziel." (Dr. W.J. Aalders: Om de Kerk: Angelsaksisch en Duitsch Christendom: p.131)

Die besondere/.....

Die besondere beklemtoning van die persoonlikheidsreg en die eiewaarde van die individu soos by die Calvinisme is vreemd by die Lutherse Christendom. Die Lutherse Protestantisme het die neiging om mense te vorm wat volgsaam en passief teenoor die Staat en sy eise staan. Die Staat word oppermagtig, die individu dienaar en onderdanige. Hierdie Staatsabsolutisme het 'n totalitariese Lewensopvatting wat die individu in sy lewe en lewensuitinge aan bande lê, moontlik gemaak. Die totalitariese Lewensopvatting is waarskynlik die uiterste konsekwensie van die Lutherse Christendom. Individuele of persoonlike vryheid is 'n aangeleentheid van betreklike waarde. Dit is eintlik geen gegewene, geen geboortereg of lewensreis nie. Die afwesigheid van persoonlikheidswaardering en individuele vryheid het gemaak dat dit eintlik nooit as 'n gebrek ondervind is nie. Dit is asof die deurslag individu ook geneë is om onder 'n staatsmag of leier^swil te berus. Die Staat is die opperste waarde; dit beliggaam die sintese van alle waardes. "De staat heeft zijn eigen taak en wet. Hij leeft om zich te handhaven en uit te breiden, zonder zedelijke tucht. De maatschappij heeft te doen met de wetten der gemeenschap als van zuiver natuurlijken en economischen aard. De cultuur dient de ontwikkeling van de krachten en ~~de~~ mogelijkheden, die in de natuur zijn gegeven. De wetenschap heeft niet te doen met zedelijke normen of persoonlijke waarden. Zij wil enkel weten, d.i. begrijpen en het begrepen toepassen. --- Om zijn taak te kunnen vervullen moet de staat zoo sterk mogelijk zijn. Zijn belang is de belangrijkste, normatieve maatstaf van het leven. Een verdrag geldt slechts zoo lang als het niet in stryd komt met de levensinteressen van den staat. De enkele mensch heeft slechts betekenis in verband met den staat. Hij behoort dezen volkomen, onvoorwaardelijk toe. Zelfs het geweten van den enkele moet het belang van den staat dienen. Hij offert in zijn geweten het beste wat hij bezit aan den staat." (Aalders: op. cit: pp 150, 154).

Die Lutheranisme het deur die Kerk en die godsdiens staatsgebonde te maak, die selfstandigheid van die individu tot 'n abstraksie gereduseer. Die vryheid en die persoonlikheidsreg wat by die Calvinisme so sterk beklemtoon word, is iets waarvoor die deurslag Lutheranen hom nie moeg maak nie. Die individu het niks en is niks; hy is soos 'n sel sonder liggaam. Sy bestaan word alleen deur die Staat of die organisme bepaal. Hy is dus eintlik nie mens nie, maar gemeenskapswees. Individuele vryheid is geen lewensnoodsaaklikheid nie, wel volksvryheid en volketrots. Hieruit kan ook die moderne slagkreet verklaar word: "Gemeinⁿutz geht vor Eigenⁿutz". Die Lutheranisme het die hedendaagse toedrag van sake vanselfsprekend nooit bewys beoog nie. Die 'n historiese toevalligheid, iets wat mens nie uit die oog mag verloor nie. Soveel bly egter seker dat 'n volk wie se godsdiens hom vir staatsoorheersing leen, nooit baie sterk vir individuele vryheid voel nie.

Die sosiale opvoeding by Luther bestaan in die kweek van die wil tot gehoorsaamheid en 'n sig skik na en 'n berusting in die gegewe omstandighede. Teneinde dit te bereik, moet die opvoeiende jeug sowel as die volwassenes hulle vergewis van die wil van God. Ongehoorsaamheid teenoor die goddelike Wil lei noodwendig tot stryd en leed, verdrukking en ellende en ten slotte vanselfsprekend tot die ewige verdoemenis. Dit is duidelik dat 'n sodanige geesteshouding alleen daar die geval is waar die individu van die waarheid van die godsdienslike veronderstellinge van Luther oortuig is. 'n Lutherse sosiale Pedagogiek veronderstel dan ook 'n maatskappy waarin die Lutherse Christendom die geestelike lewe beheers en waar die maatskaplike verhoudinge enigszins staties is.

Die noodlottige gevolge van 'n stelling soos die voorgaande sien Hennicke as drieërlei wat hy as volg karakteriseer: "In de eerste plaats heeft deze GEMEENSCHAPSOPVATTING DE DUITSE ONDERDANENGEWEST HELPEN KWEEKEN EN HEEFT ZIJ ZEKERE

MODERNE BEWEGINGEN, DIE OP ZICHZELF ABSOLUUT IN DE GENSERULARI-
 SERDE SECTOR DER MAATSCHAPPIJ THUIS BEHOREN, DE MOGELIJKHEID
 VERSCHAFT, KEN BEROEPT TE DOEN OP EN GEBRUIK TE MAKEN VAN EEN
 GEESTESGESTELDHEID, DIE EEUWENLANG OP GODSDIENSTIGE BODEM GE-
 GROEID WAS. JA MEN ZOU KUNNEN ZEGGEN, DAT EEN DICTATORIAAL
 BEWEND ZOALS HET NATIONAAL-SOCIALISTISCHE ZICH TEGENOVER IEDERE
 OPPOSITIE ZOU KUNNEN RECHTWAARDIGEN MET DE ARGUMENTEN VAN DE
 LUTHERSE SOCIALE FILOSOFIE. - Ons kursiveer.

Ten tweede heeft deze beschouwing een onoverkomelijke
 vorlegenheid doen ontstaan in een maatschappij, waarin van een
 bestaande orde eenvoudig niet meer gesproken kan worden, die er
 daarentegen op aangewezen is, naar nieuwe vormen en meer en meer
 naar een geheel nieuwe orde te moeten zoeken. Hier doet zich
 een leemte voor, die óf tot wijziging van de godsdienstige be-
 ginselen dwingt.....óf de maatschappij ertoe brengt, buiten
 de kerk om nieuwe grondslagen voor een gemeenschapsideaal en
 voor een sociale paedagogie te gaan zoeken.

Dit doet ons echter direct het derde gevolg van de
 Lutherse sociale filosofie en in verband hiermee van de hele
 Lutherse godsdienstige beschouwing zien. In Duitsland werd het
 maatschappelijk bewustzijn door de geestesgesteldheid van
 de kerk tot secularisatie GEDRONGEN en wel tot een secularisatie,
 die een radicale breuk betekende met de hele godsdienstige
 traditie. Dat is reeds bij de oude klassiek - humanistische
 beweging voor den dag gekomen, veel duidelijker nog bij de
 socialistische, bij de vroegere nationaal-liberale en de
 nieuwere (ten gevolge van de veranderde positie van de bourgeoi-
 sie) nationaal-socialistische. Het is trouwens interessant,
 dat deze hele ontwikkeling in de laatste tijd theologisch uit-
 drukkeliik gesanctioneerd is. De Barthse theologie, die in
 dit opzicht bewust bij Luther aanknoopt, onderstreept het vreemd
 zijn en helornal op-zich-zelf-staan van de Kerk tegenover de

wereldsche/.....

wereldsche maatschappij en bevestigt de onmogelijkheid, uit de godsdienstige opvattingen beginselen af te leiden, die voor de organisatie van de samenleving zouden kunnen gelden.

Aan deze beschouwing is nog toe te voegen, dat natuurlijk binnen de muren van de Duitse Lutherse kerk pogingen gedaan zijn, de sociaal-filosofische grondslagen te wijzigen en zodoende de kerk in staat te stellen, tegenover de moderne maatschappelijke ontwikkeling een meer positieve houding aan te nemen. Deze pogingen hebben echter nooit een grote invloed kunnen krijgen en de wijze, waarop alle protestants kerkelijke groepen zich bij de door de nationaal-socialistische omwenteling geschapen politieke en maatschappelijke omstandigheden neerleggen, toont aan, dat de oude Lutherse geest de absoluut overheersende is gebleven." (op. cit. pp. 60-61)

Deur middel van die voorgaande karakterisering meen ons, het ons die implikasies van die Lutherse Protestantisme vir die begrip vryheid en vir die doel van hierdie studie genoegsaam aangetoon. 'n Beknopte opsomming van die Lutheranisme en sy betekenis vir pedagogiese denke kan as volg gemaak word:

1. Die Lutheranisme deel in die algemeen in die Protestantse beweging, n.l. die idee van religieuse vrymaking;
2. Die Lutheranisme laat nes die Protestantisme in die algemeen die skeiding van tussen Be-natuurlik en Natuurlik om dit te vervang deur: Natuurlik (soos dit behoort te wees) en On-natuurlik (sondig). Dit is die keerkant van die idee van die soewereiniteit van God wat die hele lewe moet omvat en wat deur die Protestantisme meer konsekwent deurgevoer is as deur die Katolisisme.

In sy historiese ontplooiing is die Lutheranisme e ter deur die volgende beïnvloed en belemmer:

1. Die/.....

1. Die Kerkvorm: 'n Staatskerk of landskerk, waardeur die Kerk, vir 'n deel die religieuse lewe en die persoonlike geloofslewe iets van 'n staatsgebondenheid behou.

2. Sy Antropologie, wat aan die mens enige klankbodem vir die religieus/etiese ontstg. Hierdeur word op die dñuur die ou Roomse skeiding tussen Bo-natuurlik en Natuurlik in toenemende mate vervang deur die skeiding geestelik-wêreldlik. Dit bring die skeiding wat op sekularisasie van die kultuurbedrywighede uitloop. Die resultaat hiervan is:

(i) 'n Kenmerkende volgsaamheid van die Duitser - heelwat minder Individualisme en 'n sterk neiging tot Quietisme en Pietisme. Alleen die gemeenskap met God het waarde, want hier benede is dit nou eenmaal nie.

(ii) 'n Verreikende gesag en mag van die Staat. 'Macht ist Recht und Sittlichkeit' (Baumgarten)

(11) DIE CALVINISTIESE PROTESTANTISME:

Wanneer mens die grondbeginsels van die Calvinistiese Protestantisme nagaan, word die tone van 'n ander lied gehoor. Oor die grondbeginsels van die Calvinisme die volgende: "Die Calvinisme leef uit 'n Bybels-teologiese grondbeginsel: die opperheerskappy of soewereiniteit van God soos geopenbaar in Sy Woord. Die opperheerskappy van God omvat die ganze lewe in sy volheid en sy veelheid. Die gelowige bely en getuig: 'U woord is 'n lig vir my pad en 'n lamp vir my voet.' Dit is die standpunt vir lewensorganisasie in die ruimste sin: vir lewensopvatting en wêreldbeskouing; vir karakterveraming en ampsvervulling; vir huiselike en maatskaplike verhoudinge; vir pligte en deugde. Dit geld nie net in die intieme geloofsverrigtinge nie, - die gebed en huisgodadiens en kerklike lewe - maar oral moet die skynsel van Gods Woord werksaam word in die

gesindheid/.....

gesindheid van die gelowige: in die volksvergadering wat handel oor landsake, in die bespreking van maatskaplike aangeleenthede, in die opvoeding, die openbare sedelikheid, e.d.m. Uit daardie grondbeginsel kom die kern van die lewensopvatting: die idee van die hoogste goed, van die opperste waarde, naamlik die verheerliking van God op elke gebied in die gesindheid van die gelowige. Die mens, die skepsel van God, verheerlik God, betrag die hoogste goed, wanneer hy in sy gesindheid en gesindheidsuitings God dien volgens sy geopenbaarde uitings, wanneer die mens se gesindheid bestendig of verander word, in ooreenstemming met die eise van hierdie hoogste goed. Dit is die lewensleer en Stiek van die Calvinisme, waardeur waarde, reg en deug en plig, die lewenshouding en lewensrigting bepaal word." (Rautenbach: op. cit. pp 10-11. Vergelyk verder ook: Koers in die Krisis: Band I : Enkele Grondbeginsels van die Calvinisme : pp.36 e.v.)

God is die Skepper van die Hemel en die Aarde met sy ryke soortverskeidenheid; Hy is wesensverskillend van sy skeppin maar nogtans die Here daarvan, en omdat Hy die Here van sy handwerk is, is Hy soewerein in sy wese en Opperheerser oor alles. Onbeteuig het Hy Hom aan die wêreld nie gelaat nie, maar Homself in so ver dit vir die mens genoegsaam is, in sy Woord geopenbaar, waarin Hy tegelyk ook bepaal het wat Hy van die mens verwag.

Die mens is oorspronklik goed en na die beeld van sy Formeerder geskape, maar weens sy ongehoorsaamheid aan die hom opgelegde taak en voorskrifte het hy in 'n staat van sonde verval. Uit homself alleen is hy nou onbekwaam om weer in die regte verhouding tot sy Skepper te geraak. As gevolg van die sondeval van die eerste mensepaar word elke individu in sonde ontvang en gebore maar deur die vrymgtige genade van God is hy ondanks sy sondige natuur die draer van 'n fundamentele geesteswraam. Artikel XIV van die Nederlandse Geloofsbelydenis stel dit besonder goed: "Want die gebod van die lewe wat hy

ontvang/.....

ontvang het, het hy oortree en homself van God, wat sy ware lewe was, deur die sonde afgeskei en sy ganse natuur verderwe. Daardeur het hy hom skuldig gemaak aan die liggaamlike en geestelike dood. En in al sy weë goddeloos, verkeerd en verdorwe het hy al sy uitnemende gawes verloor wat hy van God ontvang het en niks anders daarvan oorgehou nie AS NET KLEIN OORBLYFSELS WAT GEHOEGSAAM IS OM DIE MENS ALLE VERONTSKULDIGING TE ONTNEEM." Die mens beskik dus oor 'n klankbodem vir goddelike indrukke; hy is beelddraer van God en weerkaats dan ook die beeld van God. Maar aangesien die mens 'n sondige wese is, weerkaats hy die beeld van God skeef en sleg. Die mens het derhalwe nog 'n deugaanleg, 'n inherente waarde - onderskeidingsvermoë en 'n deur God selfingelegde hunkering en soek na God tot hy rus in die skoot van die Ewige Liefde.

Teenoor sy Skepper staan die mens in 'n afhanklikheidsbetrekking, 'n kindvaderverhouding. God het Sy voorskrifte in Sy geopenbaarde Woord neergelê en aan hierdie gebooe is die mens onvoorwaardelike gehoorsaamheid verskuldig. Die outoriteitbegrip met sy keerkant van gehoorsaamheid is dus 'n eis wat aan die mens gestel word. Uit hoofde hiervan is die skepsel aan niemand anders as God alleen gehoorsaamheid verskuldig. Vir die feit egter dat die regering as die swaarddraer van God op aarde regeer, is die individu ook aan die owerheid gehoorsaamheid verskuldig, mits die owerheid ooreenkomstig die gebooe van God handel. In die nouer kringe, die soewereiniteit in elke kring, soos b.v. die huisgesin en die skool, geld autatis mutandis dieselfde.

Alle mense is voor God prinsipieel gelyk, gelykwaardig en vry, aan God persoonlik verantwoordelik, "solidaar en gewetevry om God te dien sonder die tussenkoms van menslike instelling" (Hautenbach: op. cit.: p.11.) Choisy, in sy "L'état chrétien"

konstateer/.....

konstateer die volgende: "Le calvinisme est animé d'un grand esprit d'égalité, de justice et de la solidarité sociale. La personne et l'activité de l'homme, étant sous la dépendance immédiate de dieu et de sa parole, il s'en suit que tous les hommes sont également obligés envers dieu et sont égaux devant sa loi." - Die Calvinisme is besiel deur 'n groot gees van gelykheid, regverdigheid en maatskaplike solidariteit. Die mens en die aktiwiteite van die mens is direk afhanklik van God en Sy Woord; en daaruit volg dat alle mense direk ^{verantwoordelik is aan} ~~afhanklik~~ van God en gelyk is voor Sy wet" (Aangehaal uit Mennicke: op. cit: pp. 61-62) Die Calvinisme handhaaf dus individuele vryheid en persoonlikheidswaardering. Die eienskappe, die individuele bestaan en ontwikkelingsreg word besonder sterk beklemtoon. In die Calvinistiese Christendom is daar geen sêem van oorheersing van die Kerk deur die Staat nie. By Luther vind ons dat dit die owerheid is wat aan die Kerk ten aansien van die uiterlike orde die wet moet voorskrywe. By Calvyn is soiets ondenkbaar. Die grondwet en die organisasie van die christelike gemeente kom langs demokratiese weg uit homself voort. Dis nadruklik nie die Demokrasie van Jan Alleman nie. Die Demokrasie van die christelike gemeente is die Demokrasie van die uitverkorenes wat onder die leiding van God self staan en wat juis uit hoofde hiervan nie hulle eie wil genadeloos kan deurvoer nie. Die uitverkore Christen moet hom beywer in die verbetering van die toestande in die Staat en die maatskappy in die lig van die komende Godaryk. Immers, dis die besondere voorreg van die uitverkore Christen om al sy kragte in te span om die heerskap van God oor die hele aarde in sy volheid en veelheid bestendig te kry. Met hierdie doel vor oë het die mens die reg om rom ten alle en elke vorm van gesag te verset wanneer die laasgenoemde

die/.....

die wording van die Ryk van God teëgaan of beleëmer. In Romeine 13 word wel bepaal dat 'n mens die owerheid moet gehoorsaam, maar wanneer God die Heerser is, is die mens Sy medewerker en dus nie die dienaar en die onderdanige van iemand of 'n groep wat nie Sy waardige swaarddraer is en ook nie in hulle kapasiteit van God-geroepenes Sy Wil laat geskied en Sy geboote onderhou nie.

Die Calvinistiese Christendom postuleer dus die reg tot persoonlike verset onder streng omskrewe voorwaardes. So skrywe Calvin in sy Institusie: "Indien er nuë der tijd ergens enige mindere magistraten zijn gesteld, om de al te grote begeerlijkheid en moedwil der koningen te bedwingen en in te tomen, het is zo verre van daar, dat ik zulken zou verbieden uit kracht en eis van haar ambt hun zelve te kanten tegen de woedend ongebondenheid der koningen, dat ik zelfs bewere, dat ze trouweloos en mijnedig zijn, indien ze zwijgen, door de vingers zien en stil zitten, wanneer ze gewaar worden, dat de koningen hunzelve baldadiglijk en ongeregeld aanstellen en het arme volk kwellen en plagen: want dat is niets anders dan de vrijheid des volks, die zij vermogens en uit kracht van hun ambt hun van God opgelegd behoorden te beschermen, bedriegelijk verraden en overgeven." Aalders druk dit so uit: " De Christen (kan) zich in bepaalde omstandigheden verplicht welen niet slechts passief, maar actief zich tegen de overheid te verzetten. Deze overheid verzaakt dan haar plicht om Gods dienaar te zijn. Verwult zij dien plicht, dan heeft zij eene hooge roeping te vervullen, die van op hare wijze en met hare middelen God te dienen." (Om de Kerk: pp 133, 134)

Hierdie reg tot persoonlike verset onder streng omskrewe voorwaardes kan baie maklik tot 'n ongeregverdigde Individualisme op alle lewensterreine aanleiding gee. Dit tref ons dat onder 'n Calvinistiese banier die individu besonder sterk vir sy individuele vryheid voel. Max Weber verdedig selfs die

stelling dat die Calvinisme die grond was waarop die Individualisme en die Kapitalisme gegroei het. (Vg. Weber: Protestant Ethics) In die lig van die Calvinistiese Christendom is die individu dus prinsipieel vry, maar gebonde aan die ordonnansies van God - deur kneg van die Allerhoogste te wees, is hy teen die hele wêreld vry. "Ware vryheid op aarde beteken vir die Calvinis die erkenning van en die gehoorsaamheid aan die gesag van God en Sy Woord soos Hy die gesag daarin oor die mens gestel het" (Coetzee). Die vryheid is dan ook die middel om die geestelike waardes te realiseer.

Uit die voorgaande blyk genoegsaam dat die Calvinistiese Protestantisme nie alleen 'n dinamiese sosiale ideologie het nie, maar ook 'n dinamiese opvoedkundige ideologie en 'n die filosofie van die opvoeding. (Vgl. byvoorbeeld in hierdie verband Coetzee: Vraagstukke van die Opvoedkundige Politiek; en Die eerste Beginsels van die Calvinistiese Opvoeding; Koers in die Krisis: 3 Bande, waarin Artikels van Dr. H.J. Coetzee, Prof. Waterink, A.K. Bot, Prof. J.C. Coetzee, e.a.)

Die mensebeskouing en die Lewensopvatting wat uit die Calvinistiese Protestantisme voortkom, is 'n verskynsel wat deur die eeue heen 'n magtige invloed uitgeoefen het en meer as een gevaarlike beweging betruel het. Dis 'n Lewensopvatting wat nasies gemaak en volkere gedra het. Sy opvoedkundige ideologie bepaal dat die natuur van die mens sondig is en dat die sonde 'n onwegdoesbare grootheid in elke mens is. Desondanks is hy ook tot die goeie in staat en beskik hy oor 'n sedelike aanleg wat volgens Calvyn niks anders is nie as die wet van die natuur wat God in die harte van alle mense ingedruk het. Dis die roeping van die mens om tot die eer van God te lewe en Sy eer in alles te soek. Die doel van die opvoeding vloei uit die inhoud van die Heilige Skrif voort, naamlik om God te ken, te verheerlik en te eer. (Johannes 17:3 en Romeine 1:21) En aangesien die hele Skrif deur God ingesê en nuttig tot lering, tot wederlegging, tot teregwyding en tot onderwysing in die geregtig-

heid is, moet die mens van God volkome en vir elke goeie werk volkome toegerus wees. (Vergelyk 2 Timotheus 3 : 16 en 17).

By 'n prinsipiële analise van die vryheidsgedagte is dit gebiedend noodsaaklik om met die lewensopvatting van die Calvinistiese Christendom en sy opvoedkundige ideologie terdeë rekening te hou. Dis nie maar 'n lewensopvatting waar smalend en skertsend oorheen gepraat kan word nie. Indien ons die Calvinistiese opvatting oor die natuur van die mens, - in die geval van die opvoeding: die kind - aanvaar, sal ons 'n ander interpretasie en sinneduiding aan die begrip vryheid moet gee as wanneer ons byvoorbeeld van die standpunt van Rousseau sou uitgaan.

Die voorgaande karakterisering moet vir die doel van hierdie studie as voldoende beskou word. Samevattend kandle volgende oor die Calvinisme en sy betekenis vir pedagogiese denke beelde gekonstateer word:

Die idee van die soewereiniteit van God word konsekwent in die hele lewe en op alle terreine daarvan gehandhaaf en deurgevoer. Hierdie gedagte kom duidelik in die volgende uit :

1. Gods voorbeskikking van alles, 2. *Die geroepeheid van die gelowige in die taak plig en reg.*
3. Gedeeltelik aansluitend by 1 en 2 die idee van die relatiewe selfstandigheid van lewenskringe (die sogenaamde soewereiniteit in eie kring: staat, skool, huis, persoon, etc.). 2 en 3 veral gee 'n klankbodem vir die vryheidsidealisme van die Calvinisme. (Vir 'n vergelykende studie tussen die Lutherse en die Calvinistiese Protestantisme word verwys na: Aalders : Om de Kerk: pp 111 - 163 en "De Grond der Bedeljkheid pp.200-270)

(111) DIE ROOMS-KATOLIESE:

Die Rooms-katolisisme het homself gehandhaaf en getrou gebly. Dit moet dan ook tot die kredit van die Rooms-Katolieke Opvoedkunde gesê word dat hy die minste skommelinge en

veranderinge/.....

veranderinge sedert die Renaissance ondervind en ondergaan het en dat van die mees toonaangewende figure in die huidige opvoedkundige teorie en praktyk aan hierdie rigting behoort. Ons dink aan figure soos Frans de Hovre en Rombouts.

Die Rooms-Katolieke kerk pretendeer nou maar eenmaal om die plekbekleër van die Godheid op aarde te wees. Die posisie van die Kerk het natuurlik verander, want 'n hele kultuur het ontwikkel wat nie meer onder die kerklike septer staan nie. Maar tegies nog so pasgelede as 1907 die vryheid en die selfstandigheid van wetenskaplike ondersoek kerklik veroordeel. Die Kerk trag om deurgaans sy katolisiteit en sy gesag van bo-aftoedeur eenvoudige dissipline, die een kerktaal, dieselfde ritus en liturgie en die blinde gehoorsaamheid aan die pous te handhaaf. Die pouslike ensikliek oor die christelike Opvoeding van die jeug het onlangs bepaal dat: "De Kerk is die groote opvoedster, omdat zij de groote schatmeesteresse is van den geestelijken rijkdom van het menschdom. Dien kultuurschat bezit zij niet alleen, zij is die schat zelf. Immers zij is het mystiek lichaam van Christus, de Onbevleete Bruid in Christus en juist daardoor de allervruchtbaarste Moeder en de hoogste en volmaakte opvoedster'" (Frans de Hovre: Pedagogische Denkers van onze Tijd : p.561) Aangesien die lewe teosentries en teotelies is, d.w.s. God tot 'n middelpunt en tot einddoel het, moet ook die opvoeding nie antroposentries en antropotelies wees nie, maar christelik, indien dit enigsing volledig en volmaak wil wees.

Die volgende sitaat karakteriseer die standpunt van die Rooms-Katolisisme ten aansien van die Opvoedkunde en meer pertinent van die vryheid daarin baie goed: "Onze opvoedingsleer richt zich in haar ganse opset en in al haar afwonderlike hoofdstukken op dit éne doel: de kinderen te brengen tot kristelike vryheid. Deze kristelike vryheid is dié toestand van onze geest, waarin wij, geholpen door de goddelike genade, gekomen

zijn/.....

zijn tot een heldere kennis van Gods goedheid te onzen opzichte en daardoor tot het vrijwillig, ongedwongen, bereidvaardig volbrengen van de goddelike wil. Geen bandeloosheid dus, maar gebondenheid. Gebonden echter uit eigen vrije verkiezing. Er is geen woord, dat het mensdom zo elektriseert, zo opwindt, zo sterk aangrijpt, als het woord vrijheid. De zucht naar vrijheid wortelt in het diepste van onze ziel, want God heeft ons geschapen als vrije wezens. Ieder individu en iedere gemeenschap hunkert naar en vecht voor de vrijheid. Jammer genoeg is de wereldgeschiedenis vol voorbeelden dat een valse vrijheid werd nagestreefd, die het mensdom in slavernij en wanhoop stortte. Er bestaat maar eën vrijheid: de vrijheid der kinderen Gods. Buiten en zonder God vrijheid te zoeken is even dwaas als te willen vissen op de toppen der bergen, even onredelik en tegennatuurlijk als stenen te willen houwen uit de wolken. Van God, onze Schepper kunnen wij mensen ons nooit onafhankelijk maken, en het te willen is zinloze opstandigheid, die regelrecht leidt naar ons tijdelijk en eeuwig ongeluk: de scheiding van Hem van Wie we zijn uitgegaan en tot Wie we moeten terugkeren." (Ludwig Averk: aangehaal uit Rambouts: Historiese Pedagogiek: Deel II: p. 384)

Al drie hierdie genoemde rigtinge: die Lutheranisme, die Calvinisme en die Rooms-Katolisisme postuleer en handhaaf die sondige *in* die menslike natuur, 'n grootheid waarmee ten aansien van 'n opvatting oor die vryheid deurgaans rekening gehou moet word. Hulle grondbeginsels bepaal die speelruimte wat aan 'n beginsel soos die vryheid toegewys kan word. Al drie is teonoom want die gebod kom van buite; al drie is rigtinge wat groot bevolkingsgroepe dra en al drie oefen groot invloed op die opvoedkundige denke en praktyk van sy belyers uit.

(c) DIE GESKULARISEERDE/.....

(c) DIE GESEKULARISEERDE RICTINGE:

Behalwe die godsdienstige rigtinge is daar ook nog 'n wysgerige Antropologie wat 'n uitvloeisel van die Humanisme is. Die swaartepunt val op die mens, sy aard, sy aanleg, sy behoeftes, sy besondere regte en eise wat hy aan homself en die maatskappy mag stel. In plaas van die teonome moraal van die Christendom is dit hier 'n geval van volledige outonomie. Die wysgerige Antropologie het 'n reeks lewensopvattinge en wêreldbeskouinge na vore gebring wat die gang van die opvoedkundige teorie en praktyk bepaal het.

Die bonte verakeidenheid van rigtinge in die gesekulariseerde sektor van die maatskappy kan onder twee hoofrubrieke saamgevat word:

- (1) DIE HUMANISTIESE OF DIE RASIONALISTIES-IDEALISTIESE RICTINGE en
- (11) DIE RICTINGE WAT OP NATUUR EN GESKIEDENIS STEUN.

Die rasionalisties-idealistiese rigting poog om die wese van die mens en sy verhouding tot die maatskappy vanuit sy redelike begaafdheid en sedelike aanleg te begryp. Die eintlike humane word beliggam in die feit dat die mens by magte is om 'n geestesryk te skep waarin vryheid en geregtigheid sal heers. By hierdie rigting word die redelike natuur van die mens losgemaak van die christelike gedagte van die sonde. Vir Rousseau byvoorbeeld, wat die klassikus van die Rasionalisme genoem kan word, is die menslike natuur principiël onbedorwe. Langs die weg van 'n organisasie wat op redelikheid rus en 'n opvoeding wat op redelike insig steun, kan die menslike samelewing harmonies fungeer. Die voorwaarde vir die verkryging van hierdie toestand is dat 'n samelewing georganiseer word waarin aan elke lid die grootste moontlike vryheid gewaarborg word. Hierdie vryheid steun op die deugbesef en die redelike insig wat principiël in elkeen aanwesig is.

Ook/.....

Ook wat die implikasies van die sedelike bewyssyn betref, staan hierdie rigting anders as die religieuse. Uit hoofde van sy hoëre sedelike roeping wat in sy wese opgesluit lê, kan die mens sy drifte en sy stukragte beheers. Sy hoëre roepingsbesef bestaan daarin dat daar 'n gevoel van eiewaarde aan sy persoonlikheid geleë is en dat hierdie eiewaarde en die agting daarvoor alle verhoudinge ondermense bepaal. Hierdie vermoë om die eiewaarde van die persoonlikheid aan te voel en agting daarvoor te koester, is wesenlik niks anders nie as die menslike rede in die hoëre sin van die woord. Maar die stem van die redelikheid dus suiwer spreek en die sedelike bewyssyn saaklik en onbevangekeur, is die mens ook werklik mens.

By die rigting wat op natuur en Geskiedenis steun, word ook 'n ander klank verneem. Ook hier kom die natuurlike mens met sy regte op die voorgrond en lê die waardevolle veral in wat eenmaal was. Vryheid en afhanklik^{heid} is in die eerste plek etiese begrippe. Die natuurlike en die histories-bepaalde magsverhoudings, hoe seer hulle ook al as van God afkomstig en as geregverdig beskou kan word, bly nootans gebonde en georiënteerd aan baie diepgaande opvattinge oor die reg en die gemeenskap. Die positiewe betekenis van die beginsel van die humaniteit word dus ook hiermee erken en gehandhaaf. "Der Gedanke, dasz jeder Einzelne, auch der Geringste - sein wohl, sein Recht, seine Ehre - die Angelegenheit der Gemeinschaft ist, dasz jeder nach seiner Individualität berücksichtigt, geschützt, geehrt, geschont werde, ohne Rücksicht auf Abkunft, Stand, Race, Gabe, so wie er nur menschliches Anlitz trägt, (sei) das eigentümliche Prinzip des Zeitalters und sein wahrer Vorzug". (Friedrich Stahl: aangehaal uit Mennicke: op cit.: p.75).

Onder so 'n banier is dit nie moeilik om te verklaar nie waarom dat die Naturalisme en die Positivisme so goed as
 volledige/.....

volledige heerskappy oor die geeste verkry het nie. Hierdie sekularisasie het die weg vir Nietzsche gebaan om sy wil-tot-mag Filosofie te formuleer. Hy is trouens die groot eksponent van die op natuur en Geskiedenis-steunende gesekulariseerde beskouing par excellence. Nietzsche het die moed gehad en die durf ontketen om nie alleen die godsdienstige nie, maar ook die humanistiese beskouinge van die mens nie alleen te bestry nie, maar dit selfs belaglik voor te stel as synde geheel en al in stryd met die werklikheid van natuur en Geskiedenis. Die magswil is van elke normatiewe kontrole losgemaak en het hy die oortuiging by die magsmens probeer wek dat sy strewe tot mag sy regverdiging in homself omdra.

Hierdie Naturalisme-Historisme het ook in die politiek van die „Tweede Ryk” van Bismarck en die ideologie van die „Derde Ryk” nie alleen weerklank nie, maar verwerkliking gevind. Treffend skrywe Mennicke (op cit. pp.76,77) in hierdie verband as volg: „In ieder geval hebben wij in de geseulariseerde sector der tegenwoordige maatschappij met een beschouwing te maken, volgens welke een beroep op natuur en geschiedenis als zodanig bewijskracht heeft. Het ras, als natuurlijke gegeven genomen, heeft bepaalde eigenschappen en DUS zijn deze eigenschappen te aanvaarden en te kweken. Het volk als natuurlijk gegeven en historisch geworden geheel heeft bepaalde belangen en tendenties en DUS moeten deze belangen en tendenties behartigd worden. By Mussolini ligt het stuk geschiedenis, waarop hij een beroep doet, zelfs heel ver terug. Intussen zijn alle omstandigheden volslagen anders geworden, zoodat de aanknopng bij deze traditie voor ieder onbevooroordeeld mens op een grotteke abstractie lijkt. Het kan ook eigenlijk niet anders of hier is overal willekeur in het spel. Natuur en geschiedenis zijn immers in zichzelf oneindig/.....”

oneindig en wanneer zij bewijskracht zullen krijgen voor een bepaalde opvatting, moeten zij altijd op een of andere wijze gereduceerd worden. En het ligt voor de hand, dat deze reductie door de machtswil gedictieerd, dus willekeurig is alle argumentatie (berust) op een stelling, die zelf de machtswil tot voorwaarde heeft en die alle humanistische redenering onderdrukt (als zijnde met de werkelijkheid in strijd), omdat het humanisme deze voorwaarde niet kan erkennen. Dat is ook de reden, waarom de gemeenschapsopvoeding hier in de vorm van een dwangstelsel georganiseerd MOET worden. Wie zich niet aansluit bij de machtswil der groep (volk of natie), wie zich innerlijk gedrongen voelt, geestelijke normen te aanvaarden, kan alleen als hinder beschouwd en moet in zijn levensuitingen belet worden. Evenals de gemeenschap het absoluut gestelde geheel der groep is, waarin de machtigen terecht heersen, is het individu in de eerste en laatste plaats deel dezer groep en moet hij ook ertoe gebracht worden, zich by dit geheel te voegen en de hem zijn beheersers gestelde doeleinden te aanvaarden en helpen te bevorderen."

Saaklik is ingegaan op die na ons beskeie mening kerngedagtes van die religieuse en uit 'n wysgerige Antropologie voortvloeiende lewensopvattinge. Die beoordeling van die aanwending van die vryheid as pedagogiese middel sal in die lig van een van hierdie lewensopvattinge of in die lig van een wat 'n sintese tussen beide vorm, beoordeel moet word. Dit sal in die prinsipiële deel van hierdie verhandeling uitgemaak moet word.

Soos gesê: hierdie hoofstuk is verbandvasleggend en verklarend, die laaste een is normaanwendend en beoordelend. Op hierdie stadium en na hierdie inleidende voorarbeid kan die ontwikkeling van die vryheidsgedagte aan die hand van enkele opvoedkundiges teen die raamwerk van die heersende Lewensopvattinge aangetoon word.

(d)/.....

(d) DIE ONTWIKKELING VAN DIE VRYHEIDSGEDACTE SPESIFIEK OPVOEDKUNDELIK.

Die geskiedenis van die vryheidsbeginsel vertoon 'n besondere parallelle met die staatkundige ontwikkeling van volkere uit die primitiewe feodale tot die vrye konstitusionele Staat, m.a.w. van Outokrasie na Demokrasie. Ten aansien van die vryheid het die ontwikkeling van outariteit na vryheid in die sin van selfbepaling gegaan, van tese na antitese.

Die vraag is of die vryheidsbeginsel, nou dat die laasgenoemde deur die revolusionêre vryheidspedagoë tot sy konsekwensies gedryf is, in die taal van Hegel 'n nuwe sintese tegemoetgaan, of sal dit hom afspeel in die sin van die ewige kringloop van alle verakynsels waarvan Nietzsche praat, d.w.s. 'n direkte omslaan van ekstremistiese vryheid na outoriteit. Dit wil ons beskeielik voorkom dat die Hegeliaanse dialektiek eerder van toepassing hierop sal wees as die ewige kringloopgedagte. 'n Mens wil nie alles as 'n spel van denkbeelde sien nie, maar dit gebeur so dikwels dat die hardnekkige handhawing van 'n beskouing die kieme van sy ondergang in homself omdra, dat dit om aan die dood te ontkom, na die ander uiterste oorslaan wat ewe gevaarlik as die vorige kan wees. Die waarheid lê in 'n sintese uit albei of in 'n sfeer wat met albei niks te maak het nie. Indien alles in 'n kringloop moet ontwikkel, moet ons met Nietzsche bely dat „alles was besteht, i/zt wert dasz es zugrunde geht“. Dan moet ons hoogergeroemde waarhede en insigte niks anders as doelbewuste valshede bestempel word, en hiermee is ons, hoe onbeskeie dit ook al mag klink, sekerlik nie gediend nie. In die prinsipiële deel van ons studie wil ons op die noodsaaklikheid van 'n sintese wys, iets wat o.i. 'n inherente behoefte in die menslike gees is.

Soveel is seker: individuele vryheid het sy verste punt, naamlik losbandigheid en verwildering bereik. Miskien mag dit in die opvoedkundige praktyk nie so kras toegaan nie,

maar/.....

maar op sosiaal-etiese terrein is dit daar of nie ver daarvandaan nie. Dieselfde het reeds op die gebied van die Staatskunde ingetree. Die Diktatuur het die Demokrasie vervang of dreig om dit te vervang. Nes die Demokrasie in sy ongebreidelde uitingsvorme die kieme van sy eie verwoesting in homself omdra, dra ook die Diktatuur dit. Dieselfde ten aansien van vryheid as sinoniem met losbandigheid teenoor 'n genadelose outoriteit waaraan die individu slaafse onderworpenheid en blinde gehoorsaamheid verskuldig is. Dit by wyse van inleiding.

Reeds vroeër is daarop gewys dat die besondere kenmerk van die Renaissance die vryheid was. Dit was 'n gegewene of bedryfskapitaal waarmee die mens homself kon handhaaf en oriënteër. Die vryheidserfenis het hom spoedig in die wetenskap en die kuns openbaar, nie minder ook op die gebied van die Opvoedkunde nie, hoewel dit toegegee moet word dat die vryheid op die gebied van die Natuurwetenskappe en die Wysbegeerte die vryheid in die Opvoedkunde meer as 'n oeu voorgeloop het.

Dit is vanselfsprekend dat die oorgang uit die staat van gebondenheid en gehoorsaamheid aan die outoritêre mag soos beliggaam in die kerk, die huis en die skool baie geleidelik plaasgevind het. Die eerste simptome was sporadies, verskole en onuitgesproke, behalwe by Montaigne. Die opvoedkundige denker en praktikus moes hom geleidelik van die bande loswikkol; 'n mens kan sê dat hy eers moes leer om hom by die nuwe aan te pas. Dit was 'n reoriëntasie, 'n verandering van uitkyk en bo-al 'n verandering van gesindheid. Dit kom ons voor dat 'n verandering van gesindheid tussen die ouer en die kind, tussen die kind en die skool en 'n nuwe gesindheid teenoor die kindersiel die eerste tekens van vryheid was. Sprekende bewyse hiervan vind ons by die eerste humanistiese opvoeders soos: (1) Vittorino da Feltre

...../

(1378 - 1446). Woodward, in sy „Vittorino da Feltre and other humanist Educators” p. 34 beweer byvoorbeeld die volgende: „Viltorino's attitude to his problem is altogether new: brightness characterised the surroundings of his school, cheerful personal relations with the boys, serene hopefulness as to the possibilities of knowledge, his conviction of its influence upon life and character”. Hy het van die onwrikbare oortuiging uitgegaan dat dit vrugtelose tydeverspilling is om 'n onbegaafte en onwillige leerling te dwing, „holding that nature has not endowed all with taste or capacity for study”.

(ii) DESIDERIUS ERASMUS (1467 - 1536).

Hierdie gevierde humanis was waarskynlik die eerste wat 'n ope oog vir die spontane aktiwiteite van die kind gehad het en dat die besondere aanleg van die kind in hierdie spontane aktiwiteitsuitinge gesoek moet word. In stede om te sê dat dit nie in die geaardheid van die kind lê om sus of so te kan of nie te kan nie, beweer Erasmus uitdruklik dat die aanleg van die kind ons aanknopingspunt moet wees. „Follow Nature, ... and so far as is possible take from the work of the school all that implies toilsomeness and strive to give to learning the quality of freedom and of enjoyment” (Woodward: Desiderius Erasmus concerning the aim and method of Education: p.217) Drie momente bepaal die individuele vooruitgang: die besondere aanleg, die opleiding en die vrye beoefening van die besondere aanlegsfaktore waarmee 'n mens bedeed is. Treffend se hy: „All things strive to develop according to their proper nature” (op. cit.: p.191).

(iii) JUAN LUIS VIVES (1492 - 1540). By Vives kry ons 'n voortsetting van die gedagtes van sy meester, Erasmus. In plaas van om die aanleg van die kind te volg, moet bepaal word wat die besondere aanleg is wat gevolg moet word.

Vives/.....

Vives beveel 'n periodieke konsultasie van ouers en leerkrigte en leerkrigte onderling aan om die spesifieke begaafdhede van die leerlinge te ontdek en om dan hulle ontwikkeling in die spesiale rigting waarvoor hulle aanleg openbaar, te stuur. Dwang in die een of die ander rigting waarvoor daar geen aanleg bestaan nie, is noodlottig vir die individu en die ras. En aangesien die afsonderlike individue verskillende en uiteenlopende talente het, behoort daar ook verskillende vorme van onderrig te wees. By Vives vind ons reeds die onomstootlike grondwaarheid naamlik dat daar rekening met die verskil in aanleg en karakter van die leerlinge gehou moet word. Sy eis om met die individuele verskille rekening te hou, bewys dat hy sy tyd ver vooruit was. By hierdie drie humanistiese opvoeders vind ons duidelike spore van die vernuwing, hoewel hulle geen spesifieke aandag aan die vryheidsgedagte as sodanig skenk nie. Die eerste duidelike tekens hiervan kry ons by (iv) MICHEL DE MONTAIGNE (1533 - 1592). Montaigne is die groot bestryder van die dwangopvoeding van die Middeleeue. In stede van uitwendige dwang wil hy individuele vryheid hê, sodat die leerling se aangebore potensies tot uiting kan kom. Die natuurlike spontaneïteit is die wegspringplank vir die proses van die opvoeding en hierdie proses bestaan daarin dat die leerling homself sal opvoed. Die bekende Latynse spreuk: „vitae discimus” - ons leer vir die lewe - haal hy as kritiek op sy tyd, opsetlik in die teenoorgestelde sin aan, naamlik ons voed op vir die skool. Opvoeding vir die lewe langs die weg van selfopvoeding, vry van uitwendige hindernisse en belemmeringe, is die grondgedagte van sy opvoedkundige denke. Hiervoor is vryheid noodsaaklik. Vir hom is die ware vryheid daardie toestand waar iemand in die geleentheid gestel word om dinge uit homself te doen.

Montaigne/.....

Montaigne se opvatting is dus dat vryheid dié toestand is waar die oorsaak vir die handeling in die individu self geleë is, sowel as die maatreëls wat 'n sodanige toestand skep of bevorder. Die vryheid moet in die diens van die selfopvoeding aangewend word. Die enigste ware opvoeding is die selfopvoeding.

Sos reeds gekonstateer, het hy dit besonder teen die dwangmetodes van sy tyd gehad, want onder 'n toestand van dwang kan met die geaardheid en die behoeftes van die kindersiel geen rekening gehou word nie. Diegene wat 'n outoritêre posisie beklee, hinder gewoonlik dié wat wil leer, sê hy. Oor die besondere geaardheid van die kindersiel spreek Montaigne hom nie uit nie. Wel wil hy in belang van die opvoedingsproses 'n sodanige toestand skep waarby die individualiteit van die kind tot uiting kan kom. By hom tref ons dit ondubbelsinnig vir die eerste keer aan „that a child leads the way in education”. Hy is die vader van die goewerneurlike opvoeding. Die taak van die opvoeder is slegs om te volg, om die reaksies van die kind te kontroleer en om die nodige prikkels te verskaf. „De meester moet zijn leerling alles nauwkeurig laten onderzoeken en plantelhem niets in het hoofd enkel met de kracht van zijn woord en gezag; hij prate ook niet zelf voortdurend, maar late ook de scholier eens aan het woord komen”.

(Aangehaal: Rombouts: Historiese Pedagogiek: Deel I p. 239).

Wanneer Montaigne betoog dat die aangebore potensies uit hoofde van die individu self in aksie gebring moet word, proklameer hy hiermee allermins die volmagtigheid van die individu. Sy vryheidsopvatting veronderstel geen bandeloosheid nie; die opvoeder beklee nog altyd 'n outoritêre posisie, hy bly die meerdere van sy nog ongeryppte leerling. Maar dit gee aan die opvoeder geensins die reg om as die verkragter van die behoeftes van die kindersiel

te/.....

te poseer nie. Hy is die simpatieke raadgewer en leier van die kind wat weet om te waardeer en aan te moedig. In sy proses van hulpverlening wil hy nederigheid, onderworpenheid en gehoorsaamheid kweek want hulle is onafskeibare deugde vir 'n volmaakte mens. Die wet van die gehoorsaamheid is die eerste wat God bepaal het.

Montaigne is nog die tipiese Renaissance-mens, sukkelend en struwelend om die kettings van die middeleeuse kerklike outoriteit af te werp en om hom in die gees van die nuwe in te lewe. Die vryheid waarmee hy opereer, is 'n gegewene kragtens welke die individu in die geleentheid gestel word om selfontdekkend en dus selfopvoedend te werk te gaan. By hom vind ons die eerste spore van kinderlike majesteit en selfstandigheid, wesenhede wat die opvoeder moet eerbiedig en grootlik aan hulle eie ontwikkeling moet oorlaat. Hier is dus die duidelike tekens van 'n INDIVIDUALISME in teenstelling met die middeleeuse Universalisme. Montaigne is dan ook die geestelike vader van die negatiewe opvoeding van Rousseau. Dis ook geen wonder nie, dat 'n persoonlikheidspedagoog soos Ellen Key al die opvoedkundige geskrifte op die brandstapel wil sien, behalwe dié van Montaigne en Rousseau. Met Montaigne vind ons 'n afsluiting van die 16de eeu, hoewel hy om sy eie sake kennis eintlik tot die 17de eeu behoort.

DIE SEWENTIENDE EEU:

Ten aansien van die onderwerp onder behandeling is dit 'n besonder opvallende, hoewel verklaarbare verskynsel dat die 17de eeu geen pedagoog opgelewer het wat spesifiek hieroor gehandel het of wat 'n besondere bydra tot die saak gelewer het nie.

Daar is reeds op gewys dat die Renaissance hom behalwe in die Humanisme en die Reformasie ook in 'n studie van/..... "

van die natuur en sy verskynsels geopenbaar het. Die geweldige opbloeï van die Natuurwetenskappe was waarskynlik die sigbaarste uiting hiervan. Die 17de eeu is opvoedkundig dan ook die eeu van die Realisme. Die sterk humanistiese oplewing by die begin van die Renaissance het in baie gevalle in 'n Formalisme doodgeloop. Veral diegene wat na die verlede vir inspirasie gesoek het, het hierin verval. Daar het egter ook 'n rigting ontstaan wat die oog nie so seer op die verlede nie as op die toekoms gevestig het. Hierdie rigting wat sy heil met die blik op die toekoms geroek het, en protes teen die grammatiese Formalisme aangeteken het, het die opvoedkundige denke van die 17de eeu in beslag geneem. (vgl. bv. Comenius). Die opvoedkunde het tydens die eeu besondere vooruitgang op die gebied van die metode gemaak. Daar was meer sakekennis en minder formalistiese taalonderwys, so min intervensie moontlik by die leerproses, soos byvoorbeeld geen meganiese geheuedrillery in waardelose leerstof nie, nie langer Latyn nie, maar die moedertaal. Aanskoulikheid was die grondslag van die onderwys.

DIE ACTIENDE EEU:

Die idees wat die Pedagogiek van die 18de eeu beheers en wat vir die onderhawige studie van besondere belang is, het reeds onder die denk oppervlakte van die vorige eeu begin gis. Die geestesstrominge gedurende die 17de eeu op wysgerige, godsdienstige en staatkundige terrein het 'n duidelike neerslag op die Pedagogiek van die 18de eeu gehad.

Die wysgerige Antropologie as uitvloei van die Humanisme het tydens die 17de eeu besonder duidelik die geleidelike ontwikkeling van die Subjektivisme, anders gesê: die emansipasie van die menslike selfstandigheid aan die lig gebring. Die Humanisme en die Reformasie het hulle teen die outoriteit van die katolieke kerk verset. Die eersgenoemde/.....

eersgenoemde het die mens tot sy eie wetgewer verhef, die laasgenoemde het alle outoriteit in God en Sy Woord fundeer. Die beginsel van vryheid van ondersoek wat Luther in die sake van die geloof voorgestaan het, is reeds vanaf omstreeks 1600 op die veld van die Wysbegeerte oorgedra. Die mens wou eenvoudig tabula rasa maak om los van alle tradisie die waarheid op te bou. Hy wou hom na geen gesag skik as dit nie met die eise van die verstand of die werklikheid strook nie. Gedurende die 17de eeu het die moderne wysgerige Antropologie, nader omskrywe as die rasionalisties-idealistiese rigting in die gesekulariseerde sektor van die maatskappy sy beslag gekry. Hier word verwys na die groot wysgerige stelsels van die eeu: Die Rasionalisme: Descartes, Spinoza, Leibniz, Wolff; die Empirisme: Locke, Berkeley en Hume.

Die Wysbegeerte van die 17de eeu het besondere invloed op die Pedagogiek van die 18de eeu uitgeoefen. Die eeu word dan ook dié van die Aufklärung of die Verligting genoem. Die opvoedkundiges het hulle ten alle outoriteit en gebondenheid verset; hulle was trots op die vryheid van selfstandige ondersoek. Die reg is opgeeis om kragtens die eie kenvermoë die waarheid te agterhaal sonder om hulle deur dogmas of geloofsformules te laat bind. Die 18de eeu is niks anders nie as die emansipasie van die wetenskap van alle kerklike dogma. Die idee van die redelike godsdiens het egter bly voortbestaan.

In Frankryk het die Verligting besondere weerklank gevind. Na die godsdiensoorloë en die vervolginge (17de eeu) was die ortodoksie by alle kerke die hoofsaak. Dit was toe geen saak van geloof of gemeenskap met God nie, maar 'n kwessie van dogma, naamlik 'n voorskrif van die kategismus. Teen die einde van die 17de eeu het daar 'n reaksie teen

hierdie/.....

hierdie Dogmatisme ingetree. In Frankryk was dit in die vorm van die Jansenisme en in Duitsland in dié van die Piëtisme Lewensvroomheid was die hoofsaak. Maar daar die eise wat aan die mens gestel is, so hoog was, soos byvoorbeeld om alle onskuldige genietinge en vermake te verfoei, het dit op huigelary uitgeloop. Om die mensheid van hierdie onsinnighede te bevry, het die Aufklärung in Frankryk en Duitsland sy verskyning gemaak. Die verstand is weer op die troon geplaas. Die groot tolk was hier Voltaire wat nie alleen die kerk as die grootste vloek op aarde bestempel het nie, maar ook as die remskoen van die beskawing. Op die grondslag van die heerskappy van die rede is 'n kampanje teen die bederf van die kerk, die staat en die maatskappy op tou gesit, nie so seer omdat die instellinge onsedelik was nie, as wel onredelik, d.w.s. afkeuringswaardig deur die verstand.

Die Aufklärung het 'n natuurlike Godsdiens, 'n natuurlike sedeleer en veral 'n natuurlike opvoeding voorgestaan. Wanneer gesê word dat 'n natuurlike opvoeding voorgestaan is, was dit omdat die kind in dié tyd geen rege en geen jeug geken het nie. Hy moes na die pype van die volwassenes dans; daarby moes hy probeer om so gou moontlik self 'n grootmens te word deur eenvoudig die kinderlike natuur met sy neiginge en belangstelling te onderdruk. Hierdie verkragting van die kindersiel het veral vanweë die kerk geskied want die kinderlike natuur is deurgaans as bedorwe beskou. Ook die maatskappy het dit as kinderagtig beskou om kind te wees.

Die heersende beskouing in die Sielkunde en die invloed wat vandaar op die Opvoedkunde uitgeoefen is, het ewe-eens 'n reaksie uitgelok. Die Elemente-psigologie immers het betoog dat die siel uit 'n aantal afsonderlike vermoëns bestaan. Elke vermoë wat onverskillig deur

watter/.....

watter leerstof ook al ontwikkel is, sou later oral funksioneer. Hieruit het by implikasie gevolg dat hoe moeiliker en oninteressanter die leerstof was, en hoe minder dit by die kinderlike natuur aangepas was, des te beter dit aan sy doel beantwoord het. Teen al hierdie ongeregthede het die Verligting sy stem verhef, veral deur Rousseau met sy kreet van „Terug tot die Natuur“.

Met hierdie paar gedagtes waarin 'n poging aangewend is om die konstellasie van veroorsakende faktore aan te dui, kan tens tot die beskouinge van Rousseau ten aansien van die vryheid oorgegaan word. Onteenseggelik het Rousseau een van die belangrikste bydraes, - ten goede of ten kwade, vir die moderne vryheidsopvatting gelewer.

(v) JEAN JACQUES ROUSSEAU (1712 - 1778). Rousseau het soos in die laaste sin van die vorige paragraaf reeds vermeld is, besondere invloed, nie alleen op die vryheids-gedagte nie, maar op die moderne opvoeding as geheel uitgeoefen. Hy is niks minder nie as die geestelike vader van al die Reformpedagoë sowel as van die moderne jong.

Daar is na die insigte van die skrywer hiervan drie gedagtes wat uit die werke van Rousseau gedistilleer kan word en wat as mylpale op die weg van die ontwikkeling van die vryheidsgedagte beskou kan word, naamlik:

1. Sy onkrenkbare geloof in die goedheid en die onbedorwenheid van die menslike natuur. Hierdie gedagte van Rousseau moet as die allerfundamenteelste in sy hele Pedagogiek beskou word. In die lig hiervan moet ook die opvoeding van sy Emile gesien word. Met hierdie oortuiging geraak Rousseau in lynregte teësprak met die grondgedagtes van die christelike godsdienste. Sy groot invloed op die opvoedkundiges na hom moet aan hierdie kerngedagte van sy opvoedkundige/.....

opvoedkundige ideologie toegeskrywe word. En dis na ons beskeie mening hier waar een van die kernprobleme ten aansien van die aanwending van die vryheid as 'n opvoedkundige middel skuil. Stel mens jou op die standpunt van Rousseau, dan moet jou sienswyse oor die vryheid ook anders wees as wanneer van 'n christelike beskouingswyse uitgegaan word. Die hoofdoel van Rousseau met die skrywe van sy *Emile* was niks anders as 'n apologie vir die onbedorwenheid van die menslike natuur nie. ~~Daar~~ het hy byvoorbeeld in 'n brief aan Cramer in 1764 geskrywe: „Mijn hoofddoel was dan ook niet zozeer het schrijven van een prakties-bruikbare pedagogiek, als wel een apologie van het dogma der onbedorven mensennatuur" (Aangehaal: Rombouts: *Historiese Pedagogiek: Deel II: p.335*).

2. Die beskouing, dat dit die besondere taak van die opvoeding is om die hindernisse en die belemmeringe wat die gesonde groei van die jeug benadeel, uit die weg te ruim, en

3. Die oortuiging van die eiewaarde en die selfstandige bestaansreg van die jeug.

Die eerste twee gedagtes kan saam behandel word. Rousseau begin sy *Emile* met die bekende woorde: „Tout est bien, sortant des mains de l'Auteur des choses; tout dégénère entre les mains de l'homme." : alles is goed soos dit uit die hand van die Skepper kom, alles ontaard in die hande van die mens. Van die kultuur en die Godsdiens verwag hy geen heil nie. Sy algehele vertroue vestig hy op die oorwinbare krag van die natuur en die natuurlike goedheid van die mens wat ongesteurd sy gang moet gaan.

Met sy kreet van „Terug tot die Natuur" kon Rousseau niks anders as 'n apostel vir die vryheid wees nie. As ons aan die ongerepte goedheid van die menslike natuur glo, staan ons niks anders te doen as om die natuur sy vrye spel te gee nie. Daar bestaan geen behoefte en geen
noodsaaklikheid/.....

noodsaaklikheid om te snoei of te bedwing nie, eenvoudig omdat skewe uitgroeiels op basis van 'n natuurlike ontplooiing nie voorkom nie. Die taak van die opvoeder is 'n suiwer passiewe en negatiewe. Kinders kan geen kwaad verrig solank hulle natuur ongeskonde bly en hulle in die geleentheid gestel word om hulle vryelik te ontplooi. Sy advies aan moeders is om 'n gefortifiseerde wal om die sielelewe van die kind op te werp sodat die onnatuur en die korrupsie van die samelewing en sy kultuur hulle verwoestende invloed nie kan laat gedy nie. Derhalwe moet die opvoeding ook afwagting, of soos gesê: negatief wees. Die vraag is nie wat gedoen moet word nie, die taak is dat niks gedoen moet word. Wanneer Rousseau vra wat in die werk gestel moet word om sy Emile te vorm, antwoord hy dat alles gededene moet word opdat niks geskied nie.

Die leer van die onbedorwenheid van die menslike natuur impliseer logieserwyse dat die mens deur sy aangebore potensies vryelik te laat uitlewe, die sedelike waardes gerealiseer sal word. Indien alles goed is soos dit uit die hand van die Skepper kom en as die invloed van die uitwendige druk die oorsaak van die verknegting en die verkragting van die kindersiel is, is die vryheid, d.w.s. die verwydering van alle uitwendige hindernisse die enigste uitweg. Dis langs die weg van 'n ongebreidelde vryheid en ongebondenheid aan enige vorm van uitwendige gesag, druk of invloed, dat die individu sy lewensgeluk en sy bestemming as mens kan bereik. Die Emile is trouens niks anders nie as 'n apotheose vir die 'edele barbaar', 'n apologie vir die vryheid en derhalwe die evangelie van alle afhanklikheidspedagoëna Rousseau. Emile moet vir en deur die vryheid opgevoed word, die vryheid is die middel en die doel, dis alles. Dis die uitnemendste natuurgawe, 'n onafskeidbare lewensbestanddeel/.....

lewensbestanddeel en die grondslag van sy lewensgeluk. „Hij alleen voert eigen wil uit, die voor de uitvoering er van geen vreemde armen behoeft. Het hoogste goed is derhalve niet het gezag maar de vrijheid. De waarlijk vrije man wil slechts, wat hij kan en handelt naar eigen inzicht. Dit is mijn grondstelling. Men behoeft deze slechts op ~~de~~ kindsheid toe te passen en alle regels der opvoeding kunnen er uit worden afgeleid”. (Emile; p.34).

Rousseau het met hierdie leer die Subjektivisme en die Individualisme 'n geweldige stoot vorentoe gegee. Dis nie alleen 'n losmaking van die kultuur van die kerk as institusie of 'n losmaking van die kultuur van die Godsdienst nie, maar ook 'n losmaking van die bande van die kultuur en die kultuursentra soos die skool, die huisgesin, ens.

Rousseau is ook, soos gesê, die vader van die moderne jeugbeskouing. Op handnekkige wyse het hy die opvatting van sy tyd beveg, naamlik dat die kind so spoedig moontlik vir sy toekomstige beroep voorberei behoort te word of dat die jeug die voorbereidingstyd vir die lewe van die volwassene is. Die kind is nie net die toekomstige man nie, hy is bo alles eers kind. Hy het die lewensreg om te eis dat sy opvoeding hom op die hede sal toespits en nie op 'n verafgeleë en miskien nooit bereikbare toekoms nie. Hy wat nie in die ware sin van die woord kind was nie, het weinig hoop om ooit eendag 'n eerbiedwaardige man te word. Die toekoms mag nooit 'n middel en 'n maatstaf vir die hede word nie.

Ook hierdie eis van Rousseau, naamlik dat aan die kind die geleentheid gegee word om sy kindheid ten volle te ontplooi, het besondere invloed op die moderne kinderbeskouing uitgeoefen. Die moderne Sielkunde

het/..... 91

het dit bevestig, naamlik dat die weg nooit van chaos, wat die kindheid dan eintlik sou wees, na orde gaan nie, maar dat ons dit ook in die geval van die wordende mens met 'n eie wetlikheid, sy eise en regte te doen het.

Hiermee neem ons, het ons die bydrae van Rousseau vir ons doel genoegsaam gekarakteriseer. In die prinsipiële deel van die studie sal die vryheidsopvatting van Rousseau met die reperkussies wat dit veroorsaak het, nogeens ter sprake kom.

(vi) IMMANUEL KANT (1724 - 1804). Dit mag waarskynlik sonderling voorkom om Kant hier in die ry van opvoedkundige denkers te inkorporeer. Weinig is dit egter in die pedagogiese wêreld bekend dat hierdie denkreus ook by wyle voorlesinge in die Pedagogiek gehou het. Ongelukkig word hierdie aspek van sy wetenskaplike denke deur sy kolossale wysgerige arbeid totaal oorskadu. Soveel is egter seker: Kant het onmiskenbare invloed op die ontwikkeling van die vryheidsidee uitgeoefen, hoewel nie spesifiek opvoedkundig en op opvoedkundige denkers nie, behalwe in die moderne tyd op figure soos Eucken en Foerster. Maar die ontwikkeling van die algemene denkwyse gedurende die 19de eeu, veral op die terrein van die Staatskunde het groot invloed van Kant ondergaan. „Nog heden is het zoo, dat elke theorie, welke de vrijheid van den enkeling tot richtsnoer maakt voor de macht der overheid, in de schuld staat bij Kant” (Krekel: De Vrijheid in den Staat: in Algemeen Nederlands Tijdschrift voor Wijsbegeerte en Psychologie, Junie 1939: p.281).

Dit val vanselfsprekend buitekant die bestek van hierdie monografie om oor Kant as wysgeer te handel. Ons beoog alleen sy besondere bydra ten aansien van die vryheid en ook dié moet uiters kursories wees.

Ewe/.....

Ewe as in sy Kennisleer het Kant ook in sy Etiek die geldigheid van die aprioriese beginsels aangetoon. Deur middel van die praktiese bewysyn word die intelligiebele met die fenomenale wêreld verbind. Kant wou op basis van die outonomie van die ek die apriorisme van die Sedewet in teëstelling met die empiries-sensualistiese Sedeleer van die Aufklärung fundeer. Hierdie eis om algemene en noodwendige geldigheid sowel as die onafhanklikheid van die ervaring maar tog voor alle ervaring geldend, het Kant in die vorm van die wil gevind - die enigste goeie ding in die Hemel en op die aarde is 'n goeie wil. Sy kategoriese imperatief is die algemeengeldende en die algemeenverpligtende sedewet wat objektief en dus volstrek onafhanklik van alle persoonlike willekeur geld. Die kategoriese imperatief vra nie na persoonlike wense en ideale, gevolge, ens. nie, maar dit gebied absoluut en onvoorwaardelik, nie as dwang van buite nie, maar as gebod van binne. Alle heteronomie of vreemdwettigheid word uit die Etiek geweer. Baarsteenoor stel hy die outonomie van die ek of die selfwetgewende persoonlikheid. Kant het die sedelikheid as fenomeen in die individu veranker en so sterk is hierdie verankering dat hy kon getuig dat twee dinge sy gemoed met eerbied vervul: die grootheid van die sterrehemel buitekant hom en die sedewet binne in hom.

In hierdie selfwetgewende hoedanigheid van die kategoriese imperatief is volgens Kant die sin van die menslike vryheidsbewysyn. Die vryheid is geen negatiewe nie, maar 'n eminent positiewe begrip. Dit gaan nie om vry te wees van iets nie, maar vry tot iets, naamlik volledige outonomie. Die outonomie is vreemd aan willekeur sowel as dwang. Selfwetgewing impliseer volstrekte gehoorsaamheid aan die wet van die eiewaardigheid of die eie geestesaanleg.

AS/.....

As draer van hierdie outonomie wat hom sy eie pligte opleë en sy eie voorskrifte maak, het die individu deel aan die bosinnelike ryk van vryheid.

Met hierdie meesterskap oor homself het hy ook deel aan 'n onsigbare waarderyk. Die vryheid wat op die kategoriese imperatief steun, kan nie in die ervaringswerklikheid gevind word nie, want 'n sodanige vryheid sou die wet van die kousaliteit verbreek. Die vryheid is dus 'n bo-empiriese beginsel en maak as sodanig deel uit van die intelligiebele sinsdeel van die mens. Die vryheid by Kant is dus geen gegewe nie, maar iets wat in die lewe van die individu verwerf moet word. Dis wanneer die sedewet homself in die mens kenbaar maak dat hy nie handel uit hoop op beloning nie, ten aansien waarvan hy dan onvry sal wees. Die wil of die kategoriese imperatief maak dus menslike vryheid moontlik. Die wese van die vryheid moet by Kant dan in die volkome outonomie van die ek gesoek word.

Dit word dikwels beweer dat die Emile van Rousseau die opvoedkundige denke van Kant beïnvloed het. Dat Kant vir Rousseau gelees en bewonder het, ly geen twyfel nie, maar waar Rousseau die natuurlike mens so verheerlik het, vind ons by Kant die tone van 'n heeltemal ander lied. Hy was onder die wysgerige Antropoloë van die moderne tyd die eerste en feitlik die enigste wat daarop gewys het dat die natuurlike mens wel deeglik gedissiplineer moet word. Selfbeheersing en kontrole uitsluitlik op grond van die natuurlike aanleg van die kind is ook daarmee heen. Die kind is op die skool in die eerste plek nie om kennis te versamel nie, maar om gewoon daaraan te raak om stil te sit en te doen soos hy gebied word. Indien hy toegelaat word om die stroom van sy eie/....

die dryfkrante volg, sal 'n element van wetloosheid hom deur sy hele lewe aankleef.

Ook die verheerliking van die individu wat by Rousseau so 'n uitgesproke verskynsel is, geniet by Kant maar 'n besonder skamele aandag. So sterk is die opvoedkundige praktyk deur die eise van die volgroeiende sedelike bewussyn gekleur dat hy reeds vanaf die vroegste fase 'n element van vreemd Wettigheid noodsaaklik ag. 'n Paar aanhalinge sal dit bevestig: „Disziplin oder Zucht ändert die Tierheit in die Menschheit um Disziplin verhütet, dass der Mensch nicht durch seine tierischen Antriebe von seiner Bestimmung, der Menschheit, abweiche. Sie muss ihn z.B. einschränken, dass er sich nicht wild und unbesonnen in Gefahren begeben. Zucht ist also blooz negativ, nämlich die Handlung, wodurch man dem Menschen die Wildheit benimmt, Unterweisung hingegen ist der positive Teil der Erziehung. Wildheit ist die Unabhängigkeit von Gesetzen. Disziplin unterwirft den Menschen den Gesetzen der Menschheit, und fängt an ihm den Zwang der Gesetze fühlen zu lassen. Dieses muss aber frühe geschehen. So schiekt man z.B. Kinder anfangs in die Schule, nicht schon in der Absicht, damit sie dort etwas lernen sollen, sondern damit sie sich daran gewöhnen mögen, still zu sitzen, und pünktlich das zu beobachten was ihnen vorgeschrieben wird, damit sie nicht in Zukunft jeden ihrer Einfälle wirklich auch und augenblicklich in Ausübung bringen mögen. Der Mensch hat aber von Natur einen so grossen Hang zur Freiheit, dass wenn er erst eine Zeitlang an sie gewöhnt ist, er ihr alles aufopfert. Eben daher muss denn die Disziplin auch, wie gesagt, sehr früh in Anwendung gebracht werden, denn wenn das nicht geschieht, so ist es schwer, den Menschen nachher zu ändern. Er folgt dann jeder Laune. Daher muss der Mensch frühe gewöhnt werden, sich den Vorschriften der Vernunft zu unterwerfen. Wenn
man/.....

man ihm in der Jugend seinen Willen gelassen und ihm da nichts widerstanden hat: so behält er eine gewisse Wildheit durch sein ganzes Leben. Und es hilft denen auch nicht, die durch allzugroße mütterliche Zärtlichkeit in der Jugend geschont werden, denn es wird ihnen weiterhin nur desto mehr von allen Seiten her, widerstanden, und überall bekommen sie Stöße, sobald sie sich in die Geschäfte der Welt einlassen.

Eines der grössten Probleme der Erziehung ist, wie man die Unterwerfung unter den gesetzlichen Zwang mit der Fähigkeit, sich seiner Freiheit zu bedienen, vereinigen könne. Denn Zwang ist nötig! Wie kultiviere ich die Freiheit bei dem Zwange? Ich soll meinen Zögling gewöhnen, einen Zwang seiner Freiheit zu dulden, und soll ihn selbst zugleich anführen, seine Freiheit gut zu gebrauchen. Ohne dies ist alles blosser Mechanismus und der der Erziehung Entlassene weisz sich seiner Freiheit nicht zu bedienen. Er muss früh den unvermeidlichen Widerstand der Gesellschaft fühlen, um die Schwierigkeit, sich selbst zu erhalten, zu entbehren, und zu erwerben, um unabhängig zu sein, kennen zu lernen. Hier muss man folgendes beobachten: 1). dass man das Kind von der ersten Kindheit an, in allen Stücken frei sein lasse ... wenn es nur nicht auf die Art geschieht, dass es anderer Freiheit im Wege ist, z.B. wenn es schreit, oder auf eine allzulante Art lustig ist, so beschwert es andere schon. 2). Muss man ihm zeigen, dass es seine Zwecke nicht anders erreichen könne, als nur dadurch, dass es andere ihre Zwecke auch erreichen lasse, z.B. dass man ihm keinen Vergnügen mache, wenn es nicht tut, was man will, das es lernen soll etc. 3). Muss man ihm beweisen, dass man ihm einen Zwang auflegt, der es zum Gebrauche seiner eigenen Freiheit führt, dass man es kultiviere, damit es einst frei sein könne, d.h. nicht von der Vorsorge anderer abhängen dürfe. Dieses letzte ist das späteste. Denn bei den Kindern kommt

die/....

die Betrachtung erst spät, dass man sich z.B. nachher selbst um seinen Unterhalt kümmern müsse". (Kant: Über Pädagogik: Gesammelte Werke: Band 8: pp. 457, 2, 68).

Kant is dit dus met Plato en Aristoteles eens dat die kind sy vryheid moet verwerf en dat hy dit alleen kan verwerf en waardeer na mate hy daarvoor geestelik ryp word. Ten aansien van Kant se vryheidsopvatting toegepas op die Opvoedkunde kan ons derhalwe sê dat die legaliteit die moraliteit vooraf moet gaan. Die element van uitwendige gesag soos beliggaam in die regsbeginsels veronderstel geensins 'n verkragting van die individualiteit van die kind nie. Dit moet alleen as voorbereidende middel dien opdat die mens uit hoofde van homself die goeie wat implicite aanwesig is, explicite sal maak. Die heteronomie of vreemdwettige element in sy Pedagogiek is wesenlik ook 'n vorm van verwerkliking van die Sedewet. Hierdie sisteem van regsreëls waarna die individu hom moet skik, is 'n waarborg dat sy onberedeneerde natuur- en driflêwe in die regte rigting gestuur sal word. Die skool met sy positiewe regswetgewing is in werklikheid dus net 'n deurgang⁹stadium. Die natuurlike toestand van etiese onverskilligheid teenoor homself en die maatskappy maak 'n element van vreemdwettigheid noodsaaklik. Kant merk op dat alle moontlike vryheid van reaksie verskaf moet word mits sy eie veiligheid nie hierdeur in gevaar gebring word nie of 'n intervensie in die vryheid van ander geskied nie. „Kant's view of freedom, then, has for its object to make the pupil aware of his own powers, to lead him to recognize the rights and powers of others, and to teach him to adjust his wishes to the opposition which the realization of his aims is likely to arouse. Although the school is a place of compulsory culture, education need not therefore be slavish/.....

slavish. Although the pupil must meet with opposition there should be no attempt to break his will." (McCallister: *The Growth of Freedom in Education*: pp. 272 - 273).

Kant het vir die doel van hierdie studie op nog 'n uiters belangrike faktor gewys, naamlik dié van self-werksaamheid. Ons dink hier aan sy alombekende woord: man lernt das am gründlichsten und behält das am besten, was man gleichsam aus sichselbst lernt. Wesenlik skuil ook hierin 'n element van vryheid. Doen is 'n noodsaaklike voorveronderstelling vir verstaan.

DIE NEGENTIENDE EEU:

Ten einde die ontwikkeling van die vryheidsgedagte in die opvoedkundige teorie en praktyk gedurende die 19de eeu in sy juiste perspektief te sien, is dit ^{nog eens} nodig om dit teen die raamwerk van die heersende lewensopvatting en wêreldbeskouing te karakteriseer.

Met die opkoms van die Protestantisme en die wysgerig-georiënteerde Antropologie het die individu sy bevryding ontvang, godsdienstig in die herstelling van die geloof as 'n direkte vertrouensverhouding tussen God en die enkeling sonder die tussenkoms van menslike instellings; deur 'n wysbegeerte wat outonoom wou wees as die vrye, d.w.s. die ongebonde, selfbepalende, selfontplooiende en self-wetgewende werksaamheid van die individu, 'n proses waarby die mens met sy inherente geestestoerusting tot maatstaf van alles verhef word.

Die 18de eeuse Rasionalisme het met die verstarring van die christelike Godsdienst na die hoë vlug wat dit tydens en na die Hervorming geneem het, in die gesekulariseerde sektor van die maatskappy volledige outonomie op alle terreine van die lewe verkry, nie alleen vir die vraagstukke van/....

van werklikheid, waarheid en waarde nie, maar ook op die gebied van die Opvoeding, die Staatskunde en die Godsdiens. Die Naturalisme van Rousseau het in sy *Emile* die regte van die kind bepleit en in sy *Contrat Social* die soewereiniteit van die volk geproklameer in teenstelling met die "divine Right of Kings". Met die absolutistiese koningstaat en alle instellinge van die verlede moet *tabula rasa* gemaak en op doktrinêre wyse 'n nuwe maatskaplike orde wat op die voorskrifte van die rede gegrond is, geskep word. Hierdie leer van die demokratisering van alle staatsinstellinge het die Franse Revolusie met sy kreet van vryheid, gelykheid en broerskap gebaar. Rousseau het in sy leer van die regte van die mens die volledigste outonomie van die laasgenoemde geproklameer waarby die individu hom totaal losgemaak het van die staat en sy gesag. Dit blyk byvoorbeeld uit enkele van die belangrikste artikels en hulle bepalinge:

Artikel 1. Alle mense word vry en met gelyke regte gebore en hulle bly vry en gelyk.

Artikel 2. Die beginsel van alle outoriteit berus by die nasie.

Artikel 3. Die vryheid bestaan in die mag om alles te doen wat ander nie skaad nie.

Artikel 11. Een van die kosbaarste regte van die mens is die vryheid om sy beskouinge aan ander mee te deel.

Hierdie gedagtes het die 19de eeuse Liberalisme opgelewer. Die mens word sy eie regsbron en wet. Die konsekwente en prinsipiële Liberalisme is wesenlik niks anders nie as die ontketening van die individu van enige en elke vorm van outoriteit. Dis die volledige bevryding van die denke, die wetenskap, en lesbes die skool. Die Liberalisme is in sy omvattende sinuiding dan ook 'n lewensopvatting/.....

lewensopvatting wat koëkstensief met die lewe self is. Sy uitgangspunt en sy eindpunt is die individu. „Dit sien die menslike maatskappy atomisties, 'n groep individue saamgebind deur die utilistiese doel van onderlinge regs-handhawing en selfbeskerming. As primêre postulaat geld die geestelike vryheid van die mens, en daarom word nie alleen alle naturalistiese(?) of deterministiese verklarings van die menslike handeling afgewys nie, maar word voorop gestel die vrye individu bewus van sy vermoë tot ontwikkeling en selfontplooiing. Die aksie en reaksie van vry individue word die impuls tot alle 'vooruitgang' en beskawing. Hieruit volg dat alle poginge van die gekonstitueerde gesag om kunsmatig in te gryp deur dwang of regulering in die innerlike en uitwendige aanpassing van die individu, anders as om sy verhouding van vrye individu tot ander vrye individue te veel 'n onverdedigbare bemoeing is, 'n belemmering van sy persoonlikheid en van sy inisiatief, en daarom 'n stremming, indien nie vernietiging, van alle vooruitgang, geestelik sowel as materieel is. Die liberalisme glo dus dat die maatskappy veilig kan gebou word op die selfbepalende en selfrigtende mag van die persoonlikheid, en dat dit die enigste fondament diep en wyd genoeg is waarop 'n ware gemeenskap met lewenskrag en duursaamheid gebou kan word”.

(A.J.H. v.d. Walt: Hedendaagse Staatkundige Strominge: p.6)

Die Liberalisme is wesenlik 'n uitgeripte Subjektivisme op alle domeine van die lewe. Dit beliggaan 'n ongebreidelde Individualisme wat geen gesag wil erken nie, want soos beweer word: alle gesag is 'n noodwendige euwel en die bron van onderdrukking en stagnasie.

Die Liberalisme met sy begin- en sy eindpunte in die individu en sy vryheid kan nêrens anders as onder 'n demokratiese staatsvorm resorteer nie. Die voorstanders van hierdie/.....

hierdie regeeringsvorm as die grondslag vir alle gesonde menslike samelewing van die vorige en ook van die huidige eeu beroep hulle met besondere voorliefde op die vryheids leer van Kant. Maar met die etiese Positivisme as hulle grondslag verskil hulle ook prinsipiëel van die leer van Kant. Die laasgeneemde het hom in sy wysgerige denkarbeid deurgaans teenoor 'n oneindige en onkenbare goddelike werklikheid geplaas gevoel. Hierdie Absolute waarborg die egte relativiteit van alle menslike funksies. Oral stuit die mens op die grense van sy bestaan: in sy kenfunksies word hy deur die onkenbaarheid van die 'ding-op-sigself' beperk; in sy handeling beteken die sedelike daad die beteusling van sy neiginge en drifte. Maar die daad self wat uit die sekerheid van die redelike ontspring, verwys na iets wat alle menslike skeppingskrag te bowe gaan. Maar soos reeds aange- toon is, het Kant deur middel van die praktiese bewysyn die intelligiebele met die fenomenale wêreld verbind.

Vir die moderne demokratiese staatsteoretici is die vryheid van die enkeling op die insig van die menslike rede gebaseer. Hiermee verval die primaat van die praktiese rede, naamlik hierdie in betrekking staan op 'n hoëre werklikheid en daarmee tegelyk ook die pligsverhouding tot die medemens. Die verhouding tot 'n ander is maar 'n uitvloeisel van die sosiale praktyk. Die vryheid en die reg van die enkeling staan deurgaans in die sentrum van hierdie sienswyse, daarom dat alle gesag uit die vrymagtige beskikking van die enkeling voortspruit. Die owerheid besit alleen 'n gedelegeerde mag, aangesien die enkeling 'n deel van sy bevoegdhede aan die staat oordra, wat dan moet sorg dat daar 'n orde geskep word waarin die ontplooiing van sy persoonlikheid ge- waarborg sal wees. Prinsipiëel besit die staat g'n objektiewe geldigheid of sedelike grootheid nie. Gevolglik moet daar ook so min inmenging as moontlik in die aktiviteite van die enkeling geskied. Die staat moet alleen toesien

dat/.....

toesien dat elke individu die volste geleentheid geniet vir die ontplooiing van sy potensies. Die maatskaplik-sedelike bestaansmoontlikheid word op die inherente waarde van die mens en op die vryheid van woord en leer gegrondves.

Op die vraag: wat is die mens, gee die moderne Demokrasie en dus ook die Liberalisme as volg antwoord: „Hij is aardsch; in zijn rede bezit hij principieel de macht over de wereld en over zijn eigen bestaan; hij is een vrije en zelscheppende persoonlijkheid, gerechtigd tot zijn aandeel in het geheel van geestelijke en materieele goederen. In deze visie is voor den Deus absconditus van Kant geen plaats: men kan een hoogere werkelijkheid verwerpen of aannemen, dat heeft op de gemeenschap als geheel geen invloed en is zaak van den enkeling, ligt op het terrein zijner intimiteit, het welk voor het openbare leven zonder belang is. Maar op deze wijze ontzong de moderne democratie die grondslag der vryheid, welke door het protestantisme en door Kant was gelegd. Want de eenvoudige grondgedachte was deze geweest: er is voor de enkelingen in den staat geen vryheid, tenzij elks relativiteit erkend word: de relativiteit als het zoeken naar de waarheid; en de relativiteit als de daad beperkt door de plicht. Men kan echter deze beperktheid van het menselijke slechts handhaven in het geloof aan een God, die van verre staat, en wiens macht het geheel draagt De moderne democratie (en dus ook die Liberalisme) echter, die alle hechtheid in het aardsche verlegde en den enkeling als vrymachtige persoonlijkheid erkende, kon niet op dezelfde wijze als Kant en het protestantisme de vrymacht van den enkeling aan transcendente normen binden. Losgemaakt van het geloof aan die hoogere werkelijkheid, ging de ware relativiteit te loor en werd alle beperking van individueele macht/.....

macht een zaak van compromis, willekeur en reeds bestaande, dus in wezen toevallige, machtsverhoudingen." (H. Krekel: op cit.: p.286).

Die Liberalisme het met sy verheerliking van die verstand die Intellektualisme in die Opvoedkunde van die 19de eeu sterk gepropageer. Hier was, soos bekend, Herbart (1776-1841) die groot woordvoerder. Die Intellektualisme is niks anders as die troue bondgenoot van die Liberalisme nie. Behalwe hierdie groot strominge het daar teen die middel van die eeu besondere versterking uit die wêreld van die Biologie gekom, naamlik die Evolusionisme van Darwin en die Naturalisme van Spencer. Tegelyk moet ook genoem word die Positivisme van Comte, die Materialisme van Feuerbach en Haeckel en die Pragmatisme van James, almal sterk, ja oorwegend liberalisties-biologies georiënteerd. Die eeu word gekenmerk deur niks minder as 'n ryke kaleïdeskopiese verskeidenheid van dink- en geestesrigtinge wat almal hulle neerslag op die Opvoedkunde gehad het en nog het. Toonaangewend ook vir die vryheidsopvatting is (vii) Herbert Spencer (1820 - 1903), die pedagoog van die Naturalisme - 'natuur' hier in die sin van die buitewêreld en nie soos by Rousseau waar die begrip natuur betrekking het op die natuurlike aanleg van die mens.

As gevolg van sy fanatisme vir natuurwetenskaplike kennis moet alle opvoeding in en deur die natuur geskied. Vir Spencer as Utilitis is vryheid geen volstrekte waarde in die lewe nie, maar wel soveel geluk moontlik vir soveel moontlik. 'n Vorm van vryheid is hiervoor essensieel. Die doel van die opvoeding is 'n volmaakte lewe waarby die geluk van die enkeling ook die geluk van die gemeenskap sal wees. Om die toestand van 'n volmaakte lewe te bereik, veronderstel selfopvoeding binne die raamwerk van 'n mens se natuurlike gebondenheid. In hierdie natuurlike gebondenheid/.....

gebondenheid geniet die kind sy vryheid in selfbepalende en selfontplooiende sin, en sou hy sy vryheid teen sy gebondenheid wil uitspeel, sal die natuur hom dit wel aan die verstand bring, -vandaar sy leer van "Education by natural Consequences." Die mens moet vry, dit is, ongebonde wees teneinde in sy liggaamlike en geestelike behoeftes te kan voorsien.

Spencer was een van die eerstes wat aangetoon het dat die kind soets as 'n vryheidsreg besit. Maar om getrou aan sy Utilisme te bly, moet hy ook byvoeg dat die vryheid van elkeen deur die vryheid van almal beperk word. "Every man may claim the fullest liberty to exercise his faculties compatible with the possession of like liberty by every other man. Every man has freedom to do all that he wills, provided he infringes not the equal freedom of any other man." (Social Statics: p.77)

(viii) LEO TOLSTOI (1828-1910): Hierdie vermaarde Russiese skrywer en opvoedkundige van Janaja Poljana verdien ook om genoem te word, aangesien hy hom besonder sterk in die teorie en die praktyk oor die vryheid uitgespreek het. Hoewel hy wesenlik wegstaan van die gees van die westerse lewensopvatting, meen Kerschensteiner dat die Montessori-skole in Nederland sterk die invloed van Tolstoi dra (Vgl: Gezag en Vrijheid als Beginselen der Opvoeding: p.16)

By Tolstoi word die vryheidsgedagte ewe dogmaties as die outoritelsbeginsel van vroeër gepostuleer. Die enigste middel in die pedagogiek is en bly die vryheid. Elke vorm van dwang word by die onderwys van die hand gewys, by gevolg dat die leerlinge die volledige vryheid besit en geniet. Hulle aanwesigheid in of afwesigheid van die skool, hulle bedrywigheid of ledigheid tydens hulle aanwesigheid is 'n suiwer subjektiewe en willekeurige aangeleentheid. "Full liberty of study, that is, the permission given to the pupil to come to study when he wishes

is a conditio sine qua non of every fruitful instruction just as it is a conditio sine qua non of nutrition, that the who feeds should feel like eating. A child, or a man, can learn when he has an appetite for what he studies. Without appetite, instruction is an evil - a terrible evil causing people to become mentally crippled". (Aangehaal: McCallister: op cit: pp 398-399) Tolstoi het betoog dat alleen dié soort onderwys die regte is waarmee die kinders tevrede is. Wat as noodsaaklike orde vir selfs die mees revolusionêre westerling beskou word word in die skole van Jasnaja Poljana holus bolus verwerp. Tolstoi betwyfel dit of 'n beskaafde mens maar enigains die reg het om onderwys - en opvoedingswerk te verrig. Word daar nie miskien 'n gewelddaad begaan wanneer iemand die struktuur van die nog aangerypte persoonlikhede in die rigting van sy heersende insigte stuur? (Vir verdere kommentaar oor Tolstoi: vergelyk McCallister: op cit.: pp384 - 402, asook Tolstoi se outobiografie Childhood, Boyhood and Youth)

(ix) LIBERALISME (1849 - 1927) Die 19de eeu was op staatkundige terrein die eeu van die Liberalisme met 'n verskerpte Individualisme, Intellektualisme en Naturalisme op die gebied van die Opvoedkunde. Persoonlike vryheid, onafhanklikheid en ongebondeheid aan enige vorm van gesag, en 'n individualistiese Liberalisme gerugsteun deur die opkoms van die nuwe wysgerige rigtinge kenmerk die laaste kwart van die vorige eeu. Die subjektivisme dra homself oor in die twintigste eeu en met die leer van Nietzsche (1844-1900) van 'n "Umwertung aller Werte" en die kweking van die "Übermensch" plus die leer van Freud en sy volgelinge word 'n ongebreidelde Individualisme en Ekspressionisme gepropageer. Die individu kan homself vry en ongebonde uit-
lewe; daar wag paal nog perk aan sy drang tot selfhandhawing.

selfekspresie/.....

selfekspresie en selfbehoud gestel word. Om die eeuwisseling staan die Sweedse Ellen Key met haar beroemde werk "De Rouw van het Kind," gepubliseer in 1900, waarin die ekstreemste Individualisme en Naturalisme die grondtoon vorm. Sy kan bes bestempel word as die voorstandster van 'n revolusionêre vryheidspedagogiek.

Reeds in die eerste hoofstuk van die genoemde werk kry 'n mens 'n aanduiding van die regte van die kind wat sy teen elke prys verdedig. Immers, so lank die ouers hulle nie in die stof voor die hoogheid van die kind neerbuig nie, en so lank hulle nie insien dat die begrippe kind en majesteit sinoniem is nie, so lank het hulle ewemin die mag of die reg om aan die kind wette voor te skrywe as wat hulle het om die sterrehulle bane aar te wys. Die invloed van Rousseau en Montaigne verval, maar ook dié van Spencer en Nietzsche is duidelik herkenbaar.

Ons volstaan met 'n paar aanhalinge uit haar werk: "Rustig en langzaam de natuur aan zichzelf over laten en slechts toezien", dat de omgeving den arbeid der natuur ondersteunt, dat is opvoeding (p.102).....De eigen persoonlijkheid van het kind te onderdrukken en het met dié van anderen te vervullen, is nog altijd de paedagogische misdaad, waaraan zich ook diegenen schuldig maken die luid verkondigen, dat *de* opvoeding slechts daartoe mag dienen de eigen individuele natuur ten volle te doen ontplooiën. (p.103) Het kind niet met rust laten, dat is de grootste misdaad der tegenwoordige opvoeding tegenover het kind. Daarentegen zal het doel der toekomstige opvoeding zijn eens, in uiterlijken zowel als in innerlijken zin, schoone wereld te scheppen, waarin het kind kan groeien, waarin het zich vrij kan bewegen, totdat het in botsing komt met het recht van een ander (p.104) De nieuwe opvoeder zal door wel overlegde en geordende ervaringen het kind geleidelijk zijn plaats in den grooten samenhang van het bestaan leeren innemen en zijn verantwoordelijkheid tegenover alles wat het omgêft doen insien, terwijl aan den anderen kantgeen der persoonlijke levensuitingen van het kind moet onderdrukt worden, indien zij het kind zelf of

anderen niet nadeelig zijn. Men zal het juiste evenwicht trachten te herstellen tusschen de bepaling die Spencer van het leven heeft, n.l. de aanpassing aan de omringende verhoudingen en die van Nietzsche, dat het is de wil tot macht (P.112) --(Het) nieuwe ideaal is, dat de mensch recht en frank zich verheft, dus in het geheel niet gebogen maar slechts gesteund, opdat hij niet uit zwakte krom worde (116) --- Het grootste vergrijp van den opvoeder is - niettegenstaande alle nieuwe redeneringen over de individualiteit van het kind, dit, naar het abstracte begrip 'kind' te behandelen als een onorganische en onpersoonlijke stof, die in de hand van den opvoeder gevormd en vervormd kan worden. Men slaat het ~~den~~ geloof, dat de uitwerking van het slaan ophoudt met het oogenblik, waarop men 'het kind verbeterde' met dit krachtig herinneringsteeken, dat het in de toekomst verhinderen moet zich slecht te gedragen. Men vermoedt niet, dat dit geweldig ingrijpen in het physisch en psychisch bestaan van het kind gedurende het geheele leven kan nawerken" (p.134).

Ellen Key sien in die gewone skool 'n Organisasie wat daarop bereken is om die ongebreidelde persoonlikheidsuiting en die inisiatief van die kind te dwarsboom. Vir haar is, om in Sokratiese taal te praat, die kind die maatstaf van alle dinge 'n Lewensopvatting waaruit 'n opvoedkundige doelstelling voortvloeit, is iets onbekends, en in sover daareen is, is dit naturalisties-evolusionisties-eugeneties gekleurd.

(x) MARIA MONTSSORI (1870 -) Oor die besondere bydra ten aansien van die plek en die rol van die vryheid in die proses van opvoedkundige werksaamheid soos gepropageer en prakties toegepas deur hierdie wêreldbekende Italiaanse opvoedkundige wil ons baie kort wees. Ons verwys hier na die bekwame en die volledige uiteensetting oor haar vryheidsbeskouinge na die meer maal-genoemd

werk/.....

werk van McCallister, (Vgl. pp.403-431) en die Nederlandse Pedagogiese Kongresverslag: pp 29-38. Tog wil ons besonderlik ook op die volgende nie genoemde aspekte die aandag vestig.

Dorothea Fisher het in haar "A Montessori-Mother" (vertaald p.64) die volgende uitmuntende opsomming oor die stelsel van Montessori gegee: "The corner-stone of the Montessori-system, on which rests firmly every smallest item of educational material, every technical detail, is the full recognition of the fact that NO HUMAN BEING CAN BE EDUCATED BY ANY OTHER WHATEVER. Each must educate himself or it will not be done." Haar hele stelsel is trouens daarop gemunt om die kind as sy eie opvoeder aan te wys 'Self-education by self-occupation' karakteriseer haar hele metodiek. Teneinde dit te bereik, moet daar

1. 'n geskikte omgewing geskep word waarin die kind sy opvoeding kan verrig, vandaar haar bekende didaktiese materiaal.
2. Algehele vryheid binne die gekonstrueerde milieu wees sodat die kind op ongebonde en spontane wyse sy sintuik kan inskerp, liggaamlike beweginge vir spierontwikkeling kan uitvoer wat egter geen spel insluit nie, nuttige handeling vir praktiese doeleindes kan verrig en sekere elementêre skoolprestasies soos lees, skrywe en rekens kan verower.

Twee beginsels is o.i. in haar stelsel besonder prominent:

1. dat 'n wetenskaplike Opvoedkunde gebaseer moet wees op 'n vryheidsbeskouing wat in die verwydering van alle hindernisse en belemmeringe sal bestaan, die organisasie van 'n omgewing dus wat aanklank sal vind by die behoeftes van die kind, en
2. die oortuiging dat alle opvoeding 'n kwessie van selfopvoeding is, dit wil sê dat die vryheid 'n besondere hulpmiddel vir die spontane en normale persoonlike ontwikkeling is. Die proses van opsetlike inwerking in die persoon van die opvoeder moet geweier word. In haar "Montessori Method" p.28 lees ons dat die fundamentele beginsel vir 'n wetenskaplike Opvoedkunde geleë is in "the liberty of the pupil - such liberty as shall permit

a development of individual, spontaneous manifestations of the child's nature." En in haar Advanced Montessori Method, Band I p. 196 tref ons die volgende sinswyse aan: "The child who is 'free to move about' and who perfects himself by so doing, is he who has an 'intelligent object' in his movements. The child who is free to develop his inner/personality, who perseveres in a task for a considerable time, and organizes himself upon such a fundamental phenomenon, is sustained and guided by an intelligent purpose. Without this his persistence in work, his inner formation and his progress would not be possible. When we refrain from guiding the subjugated child step by step; when, liberating the child from our personal influence, we place him in an environment suited to him and in contact with the means of development, we leave him confidently to 'his own intelligence'. His motor activity will then direct itself to definite actions: he will wash his hands and face, sweep the room, dust the furniture, change his clothes, spread the rugs, lay the table, cultivate plants, and take care of animals. He will choose the tasks conducive to his development and persist in them, attracted and guided by his interest towards a sensory material which leads him to distinguish one thing from another, to select, to reason, to correct himself; and the acquirements thus made are not only a 'cause of internal growth' but a strong propulsive force to further progress. Thus passing from simple objects of ever-increasing complexity, he becomes ^{sse} possessed of a culture, moreover he organizes his character by means of the internal order which forms itself within him, and by the skill which he acquires."

Na hierdie lange aanhaling is verdere kommentaar eintlik oorbodig, want daeruit spreek genoegsaam dat Montessori die spontaneïteits-, die aktiviteits- en die skeppingsdrang baie sterk benadruk. Hiervoor is die vryheid essensieel. Ook is die

vryheid/.....

vryheid vir die kwessie van tughandhawing onontbeerlik. Dit steun op die vryheid; met ander woorde dit versonderstel aktiwiteit van die kant van die leerlinge. Geen kind kan ordelik wees wanneer dit tot onbeweeglikheid en tot swye gedwing word.

Die vryheid van die leerling word alleen beperk wanneer dit in sy aktiviteit sosiaal stremmend is, dit wil sê die uitging daarvan by ander belenner. Origens is hy onbeperk, ongebonde en selfbepalend en moet ook alles in die werk gestel word om 'n milieu met doeltreffende ontwikkelingsmateriaal te skep waarin die leerling sy eie opvoeding as gevolg van sy spontane lus tot arbeid en besigheid kan behartig. Die negatiewe gevolge van die onderdrukking van 'n spontane daad in die vorm van hulpverlening of in die wysiging van gedragsguiting is eenvoudig onberekenbaar; dit lei tot inhibisie, verzet, revolusie, ens.

Vryheid vir Montessori is dus die geboortereg van elke mens wat deur geen uitwendige mag en gesag aan bande gelê kan word nie. By haar is die vryheid nie soos by Kant iets wat in die loop van ontwikkeling verkry moet word nie. Die Montessori-sisteen is dus individualisties - liberalisties-ekspressionisties-prognaties. Haar idee van milieu-beheersing sowel as die natuurlike goedheid van die kind laat sterk aan Rousseau dink. Ook vir haar is die kind die maatstaf van die opvoedingsproses. Van 'n lewensopvatting is daar geen sprake nie, en in so ver daar nog sprake van so iets is, is Montessori, hoewel Rooms-Katoliek, die slagoffer van haar positivisties-naturalistiese mediese opleiding.

Met Montessori wil ons die spesifiek historiese lyn afsluit. Op die beskouinge oor die onderhawige tema van opvoedkundiges wat om die eeuwenteling prominent na vore gekom het soos Dewey en Foerster byvoorbeeld, kom ons in die verdere verloop van hierdie monografie nog terug.

RESUMEER:/.....

RENAISSANCE: In die voorgaande bladsye het ons 'n beskeie poging aangewend om die vryheidsgedagte in die ontwikkeling van die opvoedkundige denkbeelde sedert die Renaissance tot om die jongste eeuwisseling na te gaan. Ons het deurgaans getrag om hierdie ontwikkeling teen die raamwerk van die heersende lewensopvattinge te karakteriseer.

Is daer enige verskil in die stand van sake toe die es-Europese mens sy mondigwording aanvaar het en die mens om 1900-1920? Opvallend is dit dat oor die hele linie gesien, dit maar 'n variasie op dieselfde tema was, naamlik die strewe van die mens wat 'n vrye en selfstandige wese wil word en wees. Wat dus met die Renaissance in aantog was, het maar net vollediger uitruyping om die jongste eeuwisseling geniet. Die grondtoon van die aangevange lied het dieselfde gebly, alleen die sleutels het gewissel. In die laaste hoofstuk sal ons probeer aantoon dat die verskil tussen die Renaissance - en die oud-moderne mens, dit is die mens om die jare 1900-1920, kleiner is as die verskil tussen die oud-moderne en die neo-moderne mens.

Daar is tog 'n paar uitstaande kenmerke oor die linie. Hier moet geneem word die proses van geleidelike gesagsonttroning DIE RENAISSANCE HET 'N LOSMAKING VAN DIE GESAG VAN DIE KERK AS INSTITUSIE BEWERKSTELLIG, DIE 18DE EEU 'N LOSMAKING VAN DIE GESAG VAN DIE STAAT EN TREEN DIE EINDE VAN DIE VORIGE EEU ONDER INVLOED VAN DIE RASIONALISME, DIE NATURALISME, DIE POSITIVISME EN VERAL DIE LIBERALISME 'N LOSMAKING VAN DIE INDIVIDU VAN ENIGE EN ELKEVORM VAN GESAG. DIE MENS HET SY EIE WETGEWER GEWORD. OP HIERDIE WYSE HET DAAR 'N BESONDER STERK INDIVIDUALISERING- EN 'N ATOMISERINGSPROSES PLAASGEVIND MET DIE GEVOLG DAT ONS NIKS MINDER AS 'N VOLLEDIGE EN 'N UITGERYPTTE SUBJEKTIVISME EN INDIVIDUALISME OP ALLE DOMSINE VAN DIE LEWE AANTREK. WES-EUROPA BEVIND HOM VOOR 'N KRISIS VAN DIE INDIVIDUALISME.

Hand aan hand met die opkoms van die Individualisme en

Liberalisme/.....

Liberalisme het daar ook 'N ONTKERSTENING EN 'N SEKULARISASIE VAN DIE KULTUUR PLAASGEVIND. Die wysgerig georiënteerde Antropologie in sy rasionalisties-idealistiese rigting as uitvloeisel van die Humanisme het met uitsondering van die godsdienstige Formalisme van die 17de eeu die volledige monopolie oor alle vertakkinge van die empiriese navorsing verkry. Dit besonder opvallend dat die beide rigtinge van die Protestantisme so goed as geen houvas op die geeste gehad het nie, behalwe Pestalozzi wat as christelike Humanis bestempel kan word. Sedert ongeveer 1900 het daar egter in hierdie verband verandering begin intree. Ons dink aan Foerster, Bavinck, Kohnstamm, Gunning, in pedagogies lyn.

Verder moet gekonstateer word dat daar talryke rigtinge van lewensopvattinge en wêreldbeskouing was, so talryk dat dit soms uiters moeilik gaan om hulle in die regte verband met mekaar te bring. Maar so talryk as wat die rigtinge in lewensopvatting en wêreldbeskouing was, so gebrekkig was die Psigologie sodat van 'n spesifiek mensebeskouing, in esau kinderbeskouing as voorwerp van die opvoedingsproses nie te veel sprake is nie. Trouens, die geboortedatum van die moderne Psigologie waaronder ook die Kinder- en die Jeugpsigologie ontwikkel het, dateer maar eers vanaf ongeveer 1879. Dit uit die arbeid van die Psigologie dat die moderne Opvoedkunde sy grootste winste ontvang en hom ook die status van 'n wetenskap van die opvoeding besorg.

In verband met die vraagstuk van die vryheid was dit met die uitsondering van kant 'n gegewene, 'n erfenis waarna sonder enige verdere sig-rekenskap-gee geopereer is, eenvoudig omdat dit as die wegspringplank met die oog op die ongebonde uitleef van alle aangebore potensies in die wêreld van feitlikhede en die verwesenliking van 'waardes' beskou is. Die besondere lewensopvatting het die vryheid in keuse en aanwending noodsaaklik gemaak

HOOFSTUK III

Die teenswoordige opvoedkunde : sy totstandkoming, veral

die hieltkundige feitlike wat die vryheid as

pedagogiese aanvangspunt noodsaaklik

MAAK.

"It is no exaggeration to say that the whole texture of modern educational thought is largely psychological." - Olive Wheeler: Creative Education and the Future : p.19.

INLEIDEND:

Tot sover is 'n beskeie poging aangewend om die opvoedkundige denkbeelde oor die vryheid teen die raamwerk van die Lewensopvattinge sedert die Renaissance te karakteriseer. Hiermee is gevorder tot om die einde van die vorige eeu. Dit impliseer geensins dat die ontwikkeling van die vryheidsidee met die historiese wisselgang 'n afronding sou bereik het nie. In teendeel: die ontwikkeling daarvan het sodanig voortgegaan dat daar in die huidige tydsgewrig op staatkundige en persoonlike terrein, en dus ook op die gebied van die Opvoedkunde, ten aansien hiervan heelwat verwarring bestaan. Hieroor word in die volgende hoofstuk gehandel.

Hierdie hoofstuk is ook nog suiwer beskrywend. Hierin sal 'n poging aangewend word om die opvoedkundige denkbeelde van die teenswoordige tyd in die lig van die faktore te sien wat hulle opgelewer het en waarvan hulle dus die produkte is. Dit is geen maklike taak nie, een waarvoor heelwat meningsverskil kan en sal bestaan. As 'n mens jou sou afra wat die grootste gemene deler van die teenswoordige opvoedkundige beweging is, staan jy voor 'n niks minder ingewikkelde vraagstuk as die faktore-kompleks wat die nuwe rigtinge veroorsaak het nie. Sedert die eeuwisseling het daar 'n ^{oor}haas _λonsienbare literatuurmateriaal oor

opvoedkundige aangeleenthede die wêreldmark verryk. Wanneer die inhoudstafel van die pragwerk van Frans de Hovre: "Pedagogiese Denkers van onzen Tijd" deurgelyk word, tref 'n mens nie minder as 132 name van opvoedkundiges, sielkundiges, wysgere, sosioloë, ens. aan. En dit dek alleen die Amerikaanse, die Duitse, die Engelse, die Franse, die Italiaanse en die Nederlandse taalgebied, met heelwat bekende skrywers en figure nie genoem nie. 'n Mens beland in 'n doolhof van rigtinge waar die weë kruis en waar daar ook heelwat begripsverwarring heers.

In die inleidende hoofstukkie is gekonstateer dat die proses van die Opvoeding hom tussen twee pole beweeg: 'n feiteleer en 'n waardeleer, anders gesê: 'n beskouing oor die kind, sy aard, ens. 'n Psigologie dus, en 2. 'n opvoedingsdoel of lewensdoel waaraan waarde geheg word. Dis hoofsaaklik oor die psigologiese feiteleer dat hierdie hoofstuk handel, want soos reeds aangevoer is, moet die keuse van 'n opvoedkundige middel soos die vryheid op psigologiese gronde steun. Maar om 'n kritiese maatstaf te kan aanwend, moet op meer as net die psigologiese aspek gelet word, daarom dat met die oog op die behoorlike oorsig oor die feiteterrein vooraf ook op ander faktore wat vir die huidige opvoedkundige denkbeelde verantwoordelik is, of liever: hulle veroorsaak het, gelet moet word. Ons wil poog om in hierdie hoofstuk 'n taamlik oorsigtelike beeld van die teenswoordige opvoedkundige denke en praktyk aan te bied.

Om die eeuwisseling het nuwe denkbeelde en gesigspunte besonder duidelik op die voorgrond begin kom. Vanselfsprekend het hierdie denkbeelde reeds onder die denkkoppervlakte van die laaste kwartaal van die vorige eeu begin gis om met 'n duidelike neerslag in die opvoedkundige denke en praktyk van die huidige eeu kenbaar te word. Die huidige pedagogiese denke, afgesien van die profetiese stemme wat reeds vir 'n geruime aantal jare verneem word, is grootliks die geesteskind van hierdie nuwe gesigspunte. Hierdie nuwe konstellasie wil ons onder die volgende hoofde bespreek:

(a) DIE INVLOED VAN DIE BIOLOGIE: Die Liberalisme as algemene geestestroming van die 19de eeu het teen die einde daarvan versterking gevind in die opkoms van die Evolusiegedagte, die Naturalisme en die Biologie. Dit wil ons besonderlik voorkom asof die Biologie met sy aksentuering van die begrippe 'lewe' en 'aanpassing' onmiskenbare invloed op die Pedagogiek uitgeoefen het. 'n Verskerpte Individualisme en Liberalisme het vanselfsprekend nie op hulle laat wag nie. Die beste getuie hiervoor is seersker die Engelse opvoedkundige T. Percy Nunn met sy werk: "Education: its Data and first Principles." Nunn se opvoedkundige denkbeslde is oorwegend biologies-individualisties gekleur, daarby is hy die tipiese representant van die Engelse denkwysse. 'n Mens kan maar net die inleiding tot die werk en die eerste twee hoofstukke daarvan lees. In die Oktober 1929 aflewering van The New Era onder die o skrif The basic Principles of the new Education, p. 208, lees ons die volgende uit die pen van Nunn: "To sum up what I have said, the basic principles of the New Education are to be found in a synthesis of some of the fundamental ideas of biology and the philosophical or religious notion that man is essentially a creative spirit." In dieselfde artikel lees ons verder: "The New Education thinks of the child's life dynamically as a process of give and take between him and his environment containing the elements deemed necessary for the best types of human growth. This notion of life comes.... from the science of biology". (pp.205-206) Wheeler, in sy aangehaalde werk, p.13. konstateer die volgende: "The recent development of the biological sciences is at least beginning to make a systematic theory of education possible; and in a very real sense marks the beginnings of a new era in education."

Die Opvoedkunde van die vorige eeu het 'n oorwegend intellektualistiese inslag gedra. Dit was die eeu van die Herbartianisme met sy vermetodiekering van alles op basis van die formele leertrappe van Herbart. Soos bekend, het Herbart hom veral op die vraagstuk van die opvoedende onderwys toegele. Sy

Sielkunde wat hy as basis vir sy Opvoedkunde gestel het, was egter suiwer meg-nies en analities. Herbart het wel opgeruim met die Vermoësielkunde van sy tyd en die eenheid van die sielelewe vooropgestel. Daar is geen vermoëns nie, net voorstellinge, die verbinding waarvan soos 'n chemiese proses verloop. Ons skat van kennis wat wesenlik net voorstellings-verryking beteken, word deur persepsie en appersepsie vergroot. Die laasgenoemde, dit is die opneem van nuwe voorstellinge, geskied op grond van reeds bestaande voorstellinge.

In die plek van die Intellektualisme van Herbart het onder die invloed van die Biologie die vra gestuk van organiese aanpassing aan die omgewingskondisies toonaangewend begin word. Die wet van aanpassing is 'n uitvloeisel van die Evolusiegedagte van Darwin en sy volgelinge. Hierdie gedagte van aanpassing in pedagogiese sin slaan vanselfsprekend nie op die stryd om die behoud en die voortbestaan van die individu en die soort soos in evolutionistiese sin geïmpliseerd nie, maar aanpassing aan die snelveranderende sosiale en ekonomiese milieu, met ander woorde : aan die lewe.

Die gedagte van aanpassing is onteenseggelik een van die grondgedagtes wat gemeenskaplik is aan alle rigtinge van die moderne opvoedkundige teorie en praktyk. Dis ook in die lig hiervan dat so baie opvoedkundiges die proses van die Opvoeding sien as die hulpverlening aan die kind om hom by die eise van sy sosiale en sy kulturele milieu aan te pas. Hulpverlening veronderstel geen passiviteit aan die kant van die leerling nie, maar aktiewe deelname aan die groot kommunikasieproses. Keyter praat byvoorbeeld van die wet van aktiewe inpassing in die lewensmilieu. Hiertoe is hy gebring op grond van/ sy opvatting van die lewe as 'n dinamiese proses. Alle organiese wesens is op grond van hulle lewenstruktuur onderhewig aan die fundamentele wet van aktiewe inpassing in die lewensmilieu. En

word/.....

word aan hierdie wet nie voldoen nie, verloor die organisme sy identiteit as lewende wese en moet hy noodgedwonge ten onder gaan. Hierdie wet geld vir die biologiese sowel as die psigiese aspek van die menslike lewe; met ander woorde; die mens as psigo-fisieke eenheid is genoodsaak om hom aan te pas en in te skakel by die raamwerk van sy kulturele en natuurlike milieu en om hierdie milieu ook te beheers (Vergelyk: Keyt: Opvoeding en Onderwys: pp. 10-14, E.G. Malherbe: Onderwys en die Armbanke: pp 350-377) Ook J.R. Adamson vind in die begrip aanpassing die mees alomvattende en praktiesbevredigende term wat die verskillende aspekte van die opvoedingsproses insluit en reg daaraan laat geskied. Aanpassing veronderstel drieërlei: 'n Omgewing, 'n individu en 'n proses waardeur die onmondige, onrype en hulpbehoewende opvoedeling 'en rapport' met sy omgewing gebring kan word. Aanpassing aan die omgewing is 'n aktiewe daad, die persoonlike skepping van elke mens. Maar in teenstelling met Adams wat die opvoeding as 'n bipolarere verhouding tussen opvoeder en opvoedeling beskou, is hierdie aspek vir Adamsen iets tydeliks en ondergeskiks. Die bi-polariteit lê tussen opvoedeling en omgewing, want namate die opvoedeling vorder en op eie bene staan, word die opvoeder as die middelman ook meer en meer uitgeskakel. En wie by die Opvoeding in die eerste instansie daarop uit is om sy standpunt en sy gesag teenoor die opvoedeling te handhaaf, in plaas van die laasgenoemde met die saaklike te konnekteer, staan in die pad van die leerling en is geen opvoeder nie. En omgekeerd; na mate sy hulp en leiding nie meer nodig word nie, sal die verstandige opvoeder vanself meer en meer op die agtergrond tree en die leerling vrye teuels gee. (Vgl. Adamson: The Individual and the Environment, veral die inleiding.)

(b) DIE INVLOED/.....

(b) DIE INVLOED VAN BESONDERE WYSGERIGE RIGTINGE: Die gedagte van aanpassing aan die lewensmilieu met sy besondere eise is verder gerugsteun deur die wysgerige rigtinge wat om die eeuwisseling na vore gekom het, naamlik die Pragmatisme van William James, en die Sosialisme van Katorp, Kerschenshtein, Bergemann en Emile Durkheim. Dit bly die besondere verdienste van John Dewey (1859) dat hy die Pragmatisme op die gebied van die Wysbegeerte opvoedkundig uitgehou en diensbaar gemaak het aan sy pedagogiese Instrumentalisme, Eksperimentⁿalisme en Sosialisme. Dewey se opvoedkundige denkbeelde waarmee hy die grootste gedeelte van die opvoedkundige wêreld betower het, is 'n uitvloeiing van die Pragmatisme.

Vir hierdie wysgerige rigting kom die daad vooraan; kennis en denke is onvolledig sonder aksie. Die geldigheid van alle denkbeelde lê in hulle sosiale bruikbaarheid - "everything is true that works." Dewey het veral laat uitkom dat die waarheid 'n instrumentele karakter het. Ons denke is 'n werktuig of 'n instrument om ons lewe te verhef, vandaar die etikette Instrumentalisme. Verder is Dewey 'n radikale voorstander van die eksperimentele metode kragtens welke elkeen die waarheid of die pragmatiese vir homself moet ontdek. In hierdie lig moet hy ook as die groot eksponent van die Ervaringsopvoedkunde gesien word. Alles kom uit die ervaring; niks wys verder as die ervaring nie; wat buitekant die ervaring geleë is, word opsy geskuif. As derde kenmerk van sy opvoedkundige ideologie moet sy gedagte van die versosialisering van die individu genoem word. Dewey stel dan ook die Psigologie en die Sosiologie as die grondwetenskappe vir die Opvoedkunde. Die opvoeding beoog sowel die ontwikkeling van die natuurlike kragte van die individu as die verwerwing van kennis, sodat hy hom kan aanpas aan die ideale waarna die gemeenskap waarvan hy 'n onafskeidbare lid is, streef. Sosiale

paraatheid/.....

paraatheid is waarskynlik die beste opsomming vir 'n opvoedkundige doelstelling op pragmatiese grondslag. Neurgaans word die betrekking met die sosiale lewe gehandhaaf en beklemtoon, want sodra die sosiale of die aanpassingsfaktore uitgeskakel word, verval die begrip individu tot 'n abstraksie. Deurs deur die groot reeks werke uit die pen van Dewey spreek die gedagte van die versosialisering van die individu deur die arbeid. In hierdie opsig is hy dus die bestryder van die Individualisme en die Intellektualisme, getuige sy Sosialisme en sy Pragmatisme. Die hele pragmatistiese geknutsel van Dewey en sy volgelinge kan in 'n paar woorde as volg gekarakteriseer word : Daar is twee gegewens : 1. die organisme en sy omgewing. Alle aktiviteit is daarop gerig om bemiddelend, d.w.s. as instrument op te tree om die gewenste kontak of aanpassing teweeg te bring tussen die organisme en sy omgewing. Daarom is Dewey in sy kennisleer Instrumentalis. Sy Pedagogiek is 'n uitvloeisel van sy Psigologie wat op sy beurt weer 'n uitvloeisel is van 'n verbiologiseerde Lewensopvatting of Lewensteorie.

Op Duitse bodem kry ons die tone van min of meer dieselfde lied. Hier was dit Georg Kerschensteiner, (1855-1932) die Duitse Dewey, in wie se werke twee integrerende elemente saamloop. Eerstens is Kerschensteiner die kampvegter vir die idee van die gemeenskapskool in teenstelling met die individualistiese skool van sy tyd. Tweedens is hy heftig gekant teen die intellektualistiese skoolinrigting wat wesenlik neerkom op 'n leer- 'n luister- en 'n boekeskool. Hierteenoor stel Kerschensteiner die pragmatiese skool wat 'n karakter-, 'n daed- en 'n lewenskool moet wees. Kortom: wanneer dit 'n werkskool is, sal dit tegelyk aan sy doel van 'n gemeenskapskool beantwoord

Kerschensteiner kan met reg die vader van die idee van staatsburgerlike opvoeding genoem word. Opoffering en

toewyding/.....

toewyding aan die gemeenskap beliggam die hoogste persoonlikheidswaardes, daarom dat die doel van die Opvoeding is om waardige staatsburgers te kweek. Die versedeliking van al ons werkeaanede en die waarde van ons karakter berus op die oortuiging dat in elke daad wat ons verrig, die gemeenskap waarvan ons noodgedwonge lede is, positief of negatief beïnvloed word. In stede van 'n kweekplek vir individuele eersug en 'n leerplek vir teoretiese intellektuele eenzijdigheid moet die skool in die lig van sy staatsburgerlike roepingsbesef die oord wees waar sosiale offervaardigheid en praktiese menslike veelsydigheid beoefen word. Daarom moet die skool, indien hy aan sy roeping wil beantwoord, naamlik om volwaardige staatsburgers te kweek, in 'n 'gemeenskap-in-die-klein', - an embryonic community' in die taal van Dewey omskep word. (Vergelyk Kerachensteiner: 'De komende School en Der Begriff der staatsbürgerlichen^{lichen} Erziehung).

Ook Paul Natrop (1854-1927) is nes Dewey en Kerachensteiner radikaal sosiaal-pedagoog. Wysgerig steun hy op Kant, maar ten ansien van sy pedagogiese Sosialisme gryp hy terug op Pestalozzi, (vergeelyk sy reeke progwerke oor laasgenoemde) en is hy die groot teenvoester van Herbart. Hoewel teoretikus, is hy uitgesproke sosiaal-pedagoog. Vir hom is dit 'n ewige dwaling dat 'n mens 'n enkeling kan wees. Die mens is alleen mens in 'n menslike gemeenskap deur sy deelname aan die sosiale lewe. Sonder sy gemeenskapsverband is die mens geen mens nie, daarom is die sedelike bewussyn ook noodsaaklik gemeenskapsbewussyn. Op die sosiaal-pedagogiese beskouinge van Emile Durkheim (1858-1917) en Paul Bergemaun (1863-) word hier nie ingegaan nie, hulle grondgedagtes is dieselfde as die van Natrop.

(c) DIE INVLOED.....

(c) DIE INVLOED VAN DIE VERANDERDE EKONOMIESE, SOSIALE
EN POLITIEKE STRUKTURE;

Behalwe die genoemde faktore wat 'n kentering in die pedagogiese teorie en praktyk teweeggebring het, moet nog kortliks op die ekonomiese, die sosiale en die staatkundige veranderinge met hulle uitwerking op die opvoedkundige teorie en praktyk van die huidige eeu gewys word. Ons siteer hier wat 'n Suid-Afrikaanse opvoedkundige dienaar aangaande treffend konstateer: "In die eerste instansie moet genoem word die geweldige ontwikkelinge en veranderinge op ekonomiese gebied as gevolg waarvan 'n byna totale verandering van leefswyse plaasgevind het. Met 'n haas ongelooflike snelheid het byna al die vooruitstrewende volkere industrievolkere geword. 'n Nuwe tiran het die mens al vaster in sy genadelose wurggreep geknal. Die masjien wat as dienaar van die mens, sy lewe op aarde meer doeltreffend moes maak, het langsaam maar seker in sy hande geword 'n gevaarlike instrument tot verknegting en degenerasie van sy medemens. Massaproduksie, 'n toenemende, verengende spesialisasie, die inkripping van die aardebol tot een groot, ekonomiese sisteem as gevolg van toenemende verbeteringe op die gebied van verkeerswese, het met hulle meegevoer 'n steeds toenemende, sieklose konkurrensie, gebrek aan tyd en fondse by die groot volkmassas om in hulle behoeftes as mense te voorsien en 'n onweersaanbare dors na die opeenhoping van massa-besittinge! By diegene wat die nuwe magte goed kon manipuleer, het met 'n demoniese towerkrag fabelagtige rykdom en uitbreiding van materiële besittings plaasgevind, terwyl die groot volkmassas al verder en verder in knegskap en degenerasie versink het. Teenoor die rustige, stabiele, konserwatiewe landelike lewe ontwikkel met verbysterende tempo die groot stad met 'n wortellose, kosmopolitiese samelewing waarin materialisme en individualisme die botoon voer.

Dit/.....

Dit spreek vanself dat ekonomiese prosesse van so'n aard soos die voorafgaande, ook op SOSIALE GEBIED invloede moes loslaat wat die toenemende problematiese van die situasie geweldig moes kompliseer. Uit die snelle uitbreiding van die industrie en die groei van die stede word gebore die morsige agterbuurtes met hulle saamgeperste hordes en hulle nasleep van demoneuse ewels: armoede, woningsnood, verdierliking, misdaad, degenerasie van liggaam en gees, totale bandeloosheid, en wortel-loosheid en 'n tragiese vernietiging en verninking van kinderlewens.....

Op politieke gebied ontwikkel die demokrasie met snelle vaart en bring met hom mee toenemende eise vir gelyke ontwikkelingsgeleenthede vir ieder lid van die volk. Die gesonde ontwikkeling van DIE HELE VOLK, en nie slegs klasse/nie, word die wagwoord en vestig die aandag op die politieke implikasies van die groot ekonomiese en sosiale probleme waarna onkortliks verwys het. Die bedreiging van die stabiliteit van die staat deur die ontwortelende volksmassas aan die een kant, en 'n toenemende onverantwoordelikheid onder die toenaangewende klasse aan die ander kant, het ten gevolge algemene verpligte skoolbesoek en die ontstaan en groei van kleinkinder- en volwassene-onderwys, maar beïnvloed ook op ingrypende wyse die hele verandering en behandeling van die mens in sy ontwikkelingsgang. Demokrasie eis meer as slegs die geskerpte intellek, as blote kennisgeleerdheid en 'refinements!' Sulke eienskappe soos individualiteit, selfstandigheid, gesonde ondernemingslus, sosiale verantwoordelikheid, doeltreffende samewerking, e.d.m. het dringende noodsaaklikhede geword en moet met behulp van die skool ontwikkel word. Die skool moet weer uit die kundmatige wêreld van sog. kulturele geleerdheid en verfyning na die daadwerklike daaglikse volkslewe met al sy behoeftes en moontlikhede.² (Keyter : Opvoeding en Onderwys: pp 238 - 240) Die kolossale veranderinge in die ekonomiese, die sosiale en die staatkundige struktuur/.....

struktuur van die moderne gedifferensieerde, gespesialiseerde en grootliks getegnifiseerde wêreld stel die hoogsmoontlike denkbaar vereistes aan die aanpassingsmeganisme van die mens. (Vergelyk verder ook ! Wheeler; op cit.: pp 33-58 en E.G. Malherbe: Educational Adaptations in a changing Society: Hfs.I, spesiaal die artikels van J.J. van der Leeuw, Boyd, Murray en Rugg)

As mens die neerslag uit die genoemde faktore-kompleks op die huidige opvoedkundige denke en tendense moet karakteriseer kom dit voor asof die lewensgedagte sy grootste gemene deler is, en dat nes dit in die moderne Wysbegeerte gedeeltelik die geval is, hierdie gedagte die strukturele onderbou van die nuwe opvoedkundige tempel gevorm het. William Boyd sê byvoorbeeld :
 "In speaking of the New Education you must think of it in terms of everybody's education. The notion behind its precepts is/ that education is life." (Educational Adaptations: p.189)
 Daar is naamlik 'n bewuste strewing tot vrymaking van die skool om aan te pas by die nuwe eise van die veranderde en veranderende^{en} sociale, ekonomiese en staatkundige toestande van ons tyd en om hierdie vrymaking en aanpassing op psigologiese grondslae en metodes te laat geskied.

Nes in die dae van Rousseau die kreet verneem is: 'Terug tot die Natuur', is dit vandag 'terug tot die Lewe.' Hierdie gedagte kan as motto vir alle opvoedkundiges uit die geleedere van die 'upper ten' pryk. Ons dink aan Dewey met sy begrip van die skool as 'n 'embryonic community'; aan Kerschensteiner met sy idee van staatsburgerlike opvoeding; 'de School van het volle Leven' van Jan Ligthart; Ovide Decroly se skool met sy leuse: 'Vir die Lewe en wel deur die Lewe'; die 'Familie-skool' van Petersen; die 'Casa dei Bambini' van Maria Montessori^s ens. Kortom: die Opvoeding word as 'n funksie gesien wat hom oor alle vertakkinge van die kultuur uitstrek.

Met die lewensgedagte as die strukturele onderbou word

alle/.....

alle skoolvakke as reekse ervarings geïnterpreteer wat met die werklike lewe in die groot gemeenskap intieme kontak hou. Die leerplan is geen leerkursus nie, maar 'n weerspieëling van werklike en lewende ervaring. Daar is geen indeling van die skoolvakke in lewensvreemde en waterdigte kompartemente nie, maar lewenstotale, belewingsgehele en ervaringstrukture. Die leervakke is almal 'middelpunte van belangstelling' (Rugg), 'eenhede van werk', (Morrison) of 'projekte' (Kilpatrick) Die kind moet inglei word in die lewe met sy volheid en sy veelheid; hy moet met die werklike lewe kontak maak waarin die skynbare veelheid altyd die eenheid van die lewe en die ervaring vertolk. Die skool word 'n vry verpligte inrigting, 'n brandpunt vir die gemeenskap waarop die aktiviteite van die omgewing gefokus word, maar wat tegelyk ook as 'n mikleus dien. Die inrigting is soos die lewe; die staan op die bedding van die lewe; dis 'n sosialiserende en 'n ervaring-rekonstruerende instelling van waar koöperasie, onderlinge hulpverlening, simpatieke leiding, ens. uitgaan.

(d) DIE BESONNERE BYNAE VAN DIE KANT VAN DIE PSIGOLOGIE.

Met hierdie en volgende paragrawe het ons by een van die belangrikste afdelinge, nie alleen van hierdie hoofstuk nie, maar van die onderhawige onderwerp in sy geheel aangeland. Soos reeds aangetoon is, val die vraagstuk van die vryheid in diessens instansie onder die pedagogiese middele^{le}er. Ook is gekonstateer dat die begrip opvoeding vanuit die standpunt van die pedagoog-leermeester - 'n standpunt waaruit die opvoeding as proses altyd gesien moet word, - 'n aangeleentheid van middelekeuse en middele-aanwending beliggaam; daarby dat die begrip opvoeding op twee sake buitekant die proses self dui, naamlik die voorwerp van die opvoeding en die opvoedkundige doelstelling. Die vraagstuk van die middelekeuse en - toepassing hang van beide die feitlike gegewens en die normatiewe of die waardeervraagstuk af/.....

af. Dit spreek nou vanself dat indien die vryheid 'n noodsaaklike pedagogiese middel is, die keuse daarvan psigologies geregverdig moet word. Immers: die feite aangaande die psigiese struktuur van die wordende mens behoort die opvoeder te noop om die vryheid in sy middellekeuse in te sluit. Kan die keuse van die vryheid nie geregverdig word nie, hang die hele vraagstuk van 'n pedagogiese middelle^{le}er in die lug.

Wanneer ons 'n poging aanwend om die keuse van die vryheid psigologies te regverdig, moet ons daarop wys dat in die uitgebreide geraadpleegde psigologiese vakliteratuur, die noodsaaklikheid van die vryheid as 'n sodanige toestand waaruit pedagogies 'n aanvangspunt gemaak kan word, so goed as nie aange-tref word nie, behalwe in 'n mindere mate in die pedagogiese arbeid van Adler se skool veral uit die werke van Fritz Künkel. Die noodsaaklikheid van die vryheid as pedagogiese aanvangspunt moet derhalwe grootliks uit die psigologiese feiteleer afgelei word.

Die belangrike vraag is dan nou: Wat is die beeld wat die moderne Psigologie ons van die mens, in casu die kind, aanbied, en waaruit die keuse van die vryheid as 'n opvoedkundige middel met logiese noodwendigheid voortvloei? Die beantwoording van hierdie vraag bring ons al dadelik op 'n baie glibberig terrein, aangesien daar nog geen eenstemmigheid heers omtrent die eintlike objek van die sielkundige navorsing nie, d.w.s. watter groep feite die basis van die wetenskap moet vorm nie en ook nie aangaande die spesifieke grondbeginsels wat die aan-wa rde groep of groepe van feite veronderstel nie. Want sou iemand vandag die taak onderneem om 'n handboek oor die teenswoordige Psigologie te skrywe, sal dit 'n werk oor Psigologie^{en} en rigtinge in die Psigologie wees. Daarom is so goed as alle werke oor die Psigologie verteenwoordigend van 'n bepaalde rigting. Ons kan derhalwe nog maar hoogstens praat van Skool-sielkundes of rigtinge in die Sielkunde. Dit beteken geensins

dat die Sielkunde nie as 'n selfstandige wetenskap beoefen kan word nie.

As selfstandige wetenskap is die Sielkunde van resente datum. Hierdie selfstandigheid dagteken sedert 1879 ~~λ~~ toe die eerste Sielkunde-laboratorium deur Wilhelm Wundt (1832 - 1920) te Leipzig opgerig is. Wundt vorm dan ook die knoppunt tussen die ouere en die moderne Sielkunde. Sinds 1879 word gewoonlik gepraat van 'n ouere en spekulatiewe Sielkunde as onderdeel van die Wysbegeerte en 'n nuwere empiriese Psigologie. Die nuwere onderskei hou van die ouere in drieërlei opsig, naamlik:

1. dat hy sy ondersoeksterrein streng begin afbaken het onder die empiriese feite of verskynsels,
2. dat hy sy eie navorsingsmetodes vasgestel het ooreenkomstig die aard en die bestaanswyse van die relevante feite sowel as die doel v n sy navorsing, en
3. dat dit definitiewe selfbeperinge begin oplê het ten aansien van sekere wysgerige vooropstellings wat nie uit die feite self woortspruit nie, maar wat tog ooreenkomstig die eise van die denke op daardie feite toegepas word. Met ander woorde: die afskeiding van die sielkundige terrein van die eintlik wysgerige en meer besonder nog die spekulatiewe, die uitwerk van 'n eie metodiek, tegniek en terminologie wat die duidlikste uitkom in die toeganklikmaking van sielkundige probleme vir laboratorium-ondersoek en die beoefening van sielkundige probleme as vraagstukke van 'n selfstandige en nie aan 'n ander wetenskap gesubordineerde terrein nie, kenmerk die moderne Psigologie.

Die Sielkunde van voor Wundt het onder die invloed van die Dualisme van Descartes (1596 - 1650) gestaan. Hierdie skeiding van twee wêreldes is tot diep in die 19de eeu gehandhaaf en het die Sielkunde homself as die wetenskap van die bewussyn gekarakteriseer. Die moderne bewussynpsigologie sluit

dan ook by 'n metodiese Dualisme aan. Vanaf omstreeks 1870 het daar onder die invloed van die Natuurwetenskappe by monde van sy wiskundige tegniek, sy eksperimentele navorsingsmetodes en die moontlikheid tot isolasie en herhaling van die verskynsels 'n sintuigpsigologie tot in die finesse sy ondersoekinge in die laboratoria verrig. Dis om hierdie tyd dat deur die kolossale arbeid van Wundt, von Helmholtz, Fechner, Weber en J. Müller die Psigologie 'n eie en selfstandige wetenskap begin word het. Dis ongelukkig ook as gevolg van hierdie op-sleeptouneer van die Sielkunde deur die Natuurwetenskappe dat die Sielkunde as mensverklarende en mensbegrypende wetenskap sy taakstelling verwaarloos het. In stede om van die Natuurwetenskappe te leer om altyd op die eie materiaal terug te val, om metodes te ontwerp wat aan die materiaal aangepas is en om die resultate weer aan die materiaal te toets, het dit die mens as handelende, denkende, belewende en keurende wese in sy persoonstotaliteit verbygesien en hom laat opgaan in 'n natuurwetenskaplike wiskundigbewerkbare stuk ondersoekingsmateriaal. Die Psigoloë van die tyd het hulle nie kon loswikkkel van die "op minderwaardigheidskomplekse gebaseerde syfer - en eksaktheidsfanatisme nie." (Skawran: Die sintekiese Studie van die Persoonlikheid: p. 9) Daar het iets gehaper aan die prinsipes waarvan die ondersoekers in die periode van die Sielkunde sonder siel uitgegaan het. Die Sielkunde het hom alleen beperk tot die leer omtrent die bewussynverskynsels waarby in plaas van ook die dinamiese alleen die statiese in aanmerking gekom het. Die bewussyn en sy funksies is deur 'n abstrak-formele en analities-atomistiese inslag gekenmerk; die opmerkzaamheid is nie op konkrete toestande en lewensituasies van die siel soos hulle daaglik deurlewe word, gerig nie. Kortweg : die sentrale en die sigself rigtende persoonlikheid as totaliteit het in 'n aantal funksies en elemente uitrekaargeval.

Vanaf 1890 ongeveer kom daar etlike psigologiese skole

navore om/.....

na vore om 'n meer doeltreffende verklaring van die menslike sielelewe in sy volheid en sy diepte te gee. Dit val vanselfsprekend buitekant die bestek en die bedoeling van hierdie monografie om op die verskillende rigtinge in te gaan. Ons noem alleen enkele van die skole en fases. (Vir 'n volledige uiteensetting vergelyk die volgende:

1. R.Müller- Freienfels : The Evolution of modern Psychology (monumentaal) ~~monumentaal~~)
2. G. Murphy : Historical Introduction to modern Psychology.
3. R. Woodworth: Contemporary Schools of Psychology.
4. Raagsdale: Modern Psychologies and Education.
5. J. v. Dael: Geschiedenis der empirische Psychologie.
6. Rautenbach: Sedelike Keuring : Hoofstuk IV : pp 45-48)

Tot omstreeks 1920 kry ons 'n merkbare invloed van die Biologie, die Psigiatrie en die Psigo-patologie. Onder invloed van die Biologie word die Psigologie nou Bio-psigologie en word die organisme as psigo-fisiese eenheid betrag. Denkers en ondersoekers soos Pavlov, Thorndike, en McDougall begin die aandag trek. Veral onder invloed van Pavlov en Thorndike word meer die uitwendige gedraginge van die organisme bestudeer. Die term 'leer', in stede van die reproduksie van inhoude van die cheue te wees, word op die aanleer van gedraginge aangewend en wel as positiewe, progressiewe gedagswysiging. In min of meer dieselfde trant as Pavlov en Thorndike propageer Watson sy Behaviorisme, 'n rigting wat sedert 1912 in Amerika besonder sterk posgevat het en wat veral gekant is teen die introspektiewe metode van navorsing en "that intangible something called consciousness." Die grondfeit vanwaar die Behaviorisme uitgaan is 'n fisiologiese organisme, of liever 'n fisiologiese meganisme en 'n omgewing. Hierdie materialistiese Sielkunde is vir die strenge Behavioris die enigste objektiewe Sielkunde wat op

die strenge/.....

die strenge eise van die wetenskap aanspraak durf maak - In belang van ons ondersoek na die psigologiese regverdiging vir die keuse van die vryheid as 'n opvoekundige middel wil ons daarop wys dat hierdie a-psigologiese gedragspsigologie en gedragswysigingspsigologie vir ons doel niks bied nie. 'n Behavioristiese Psigologie wat by die leer van die gekondisioneerde refleks aansluit, laat uit sy aard geen plek oop vir die vryheidsbeginsel nie, want 'word daar speelruimte vir vryheid gelaat, is daar direk 'n innerlike teësprak.

Ook onder biologiese invloed kry ons die Hormiese, die Bahamiese of die Teliese rigting in die Sielkunde waarvan William McDougall (1871-1939) die groot eksponent is. Dis hier 'n geval van Bio-psigologie by uitstek. McDougall benadruk telkens die psigo-fisieke, doelgerigte maar ook die gemotiveerde reaksie-eenheid van die organisme op die buitewêreld. "Purposive activity, as McDougall repeatedly insists, is known to us as mental activity, with perception of the situation, anticipation of the effects to be produced, striving towards the goal, and satisfaction when the goal is reached. These are the essential facts which harmonic psychology refuses to slur over. It admits knowing as a genuine fact, yet does not fall into intellectualism, since its primal fact is the 'urge to live, to be active'" (Woodworth: Contemporary Schools of Psychology: p. 215) Hierdie rigting het vir die doel van ons ondersoek wa rdevolle elemente opgelewer, waarop ons verderaan in die hoofstuk terugkom.

Heeltesal onbekennerd oor die ondersoekinge en die resultate van die ander rigtinge het vanuit die hoek van die Psigiatrie en die Psigo-patologie die Psigo-analise tevoorskyn gekom. Hierdie rigting vertoon ook ooreenkomst met die dinamiese rigting soos verteenwoordig deur McDougall, aangesien die

doelgerigtheid/.....

doelgerigtheid van alle menslike gedrag deur verteenwoordigers van hierdie rigting sterk benadruk word. So sê Adler byvoorbeeld: "The fundamental fact in human development is the dynamic and purposive striving of the psyche". (The Education of Children s p.5.) Hierdie rigting wat 'n dieptepsigologie in teenstelling met die sogenaamde maskerpsigologie dryf, stel die onderbewuste as ondersoekingsterrein vir psigologiese navorsing. Die bewussyn is maar 'n aanhangsel van die onderbewuste en die onbewuste prosesse. Die Psigo-analise steek besonder skerp af teen die Behaviorisme wat alleen sintuiglike waarneembaarhede tot voorwerp van hulle ondersoek wil maak. Hulle (die Psigo-analistic) benadruk juis die dinge as die wesenlike wat nie direk waarneembaar is nie, maar wat alleen deur middel van assosiasie-ondersoek en simbole-analise benader kan word. Die bewuste psigiese verskynsels kan alleen verklaar word deur die oopdek van die libidineuse kragte en strewinge wat hulle vanuit die onderbewuste bepaal. Ook hierdie rigting lewer vir die doel van ons ondersoek waardevolle gegewens op waarop ons verstaan terugkom.

'n Ander rigting van reeds voor 1920 is die Personalisme van William Stern (1877 - 1941) In sy sterk filosofies-georiënteerde psigologiese betoogtrant gaan hy uit van die kritiese fundering van die 'persoon' en nie van die gegewe bewussynsverskynsels nie. Stern breek radikaal met die eensydig meganistiese en materialistiese bewussynpsigologie. Hy definieer sy persoonsbegrip as "'selbst^tätig sich bestimmende, zielstrebig sinnvolle, tiefenhaltige Ganzheit'. Die grondkenmerke van die persoon is dus: veeleenheid (unitas-multiplex), doelstrewing en besonderheid of individualiteit" (du Preez: ^{Die Individueel-Psigologie en sy pedagogiese Beskouing} p.33) Hierdie 'persoon' as ongedeelde psigo-fisieke indifferente wese is toegerus met teleologiese tendense en in die soort reeds voorhande vermoëns. Met hierdie tendense en vermoëns staan hy met die

buitewêreld/.....

buitewêreld in konvergensie. Konvergensie is dus die sameval of die inmekaar-gryp van outoëlie en heteroëlie. Die ontwikkeling van die mens is 'n sinvolle selfontplooiing van die persoon as geheel tot 'n sigselfbepalende en waardekennde persoonlikheid. Hier is dus plek vir vryheid; wat meer is: die vryheid is vir sinvolle selfontplooiing 'n noodsaaklikheid.

'n Laaste rigting van die fase tot ~~die fase~~ 1920 moet die van G. Heymans (1857-1930) genoem word. In sy Spesiale Psigologie het Heymans op basis van die aktiviteit, die sekondêre funksie en die emosionaliteit sy temperaments-tipologie ontwerp. Verder moet in dieselfde verband ook genoem word die tipologieë van Kretschmer, Jung, Jaensch, Spranger, ens. Vir die vraagstuk van die vryheid is hierdie rigtinge van belang want om tot klassifikasie te geraak om daaruit simpatieke behandeling van die besondere tipe te laat gedy, is selfbepaling m.a.w. vryheid noodsaaklik.

Vanaf 1920 tot ongeveer 1930 kry ons 'n meer sintetiese rigting maar ook 'n fase van sterk antitieses. Onderlinge verskille ten aansien van metode en ondersoekingsveld, word besonder sterk beklemtoon en dis ook tydens hierdie fase dat daar van 'n krisis in die moderne Psigologie gepraat word. (Vgl. b.v. Karl Buhler: *Krise der Psychologie* 1927 en H.G. Stoker : *Die Krisis in die teenwoordige Sielkunde*: 1930.) Sinteties is die fase in dié opsig dat die bewussynslewe en die gedragswyses in die bewussynslewe plus die gedragswyses in samehang met die objektiewe waardegebiedens as die voorwerp van psigologiese navorsing gesien word. Dis die rigting van die geesteswetenskaplike Psigologie waarvan Dilthey (1833-1911) die grondlegger was en Edward Spranger (1882 -) die woordvoerder geword het. Spranger noem sy Psigologie *Strukturpsigologie*. In stede van die bewussynstroom in sy komponente te analiseer, word op die sinvolle gehele gelet en verval op dié samehange wat op objektiewe waardegebiedens dui en da'rop betrek word.

Die/.....

Die Sielkunde moet volgens Spranger die mens in die struktuursamehange van ekonomiese, estetiese, magpolitieke, religieuse en wetenskaplike waardes bestudeer en verstaan. Die geesteslewe is deurdring van objektief-geestelike waardestrukture. Waardevolle doelstellinge en sinvolle handelingte onder die gesigspunt van die totaliteit van die mens in sy bepaalde struktuur - en waardesamehange moet geken en erken word indien ons die mens wil verstaan.

In die tydperk 1920-1930 moet ook nog die Gestalt- of die Vormpsigologie van Wertheimer, Koffka, Köhler, e.a. genoem word. Hierdie rigting kom met 'n besondere beklemtoning van totaliteite in die bewussynslewe wat meer as die inhoudelike komponente bevat. Dit openbaar 'n besonder sterke reaksie teen die atomiserende elementepsigologie. Vir die genetiese Psigologie en die algemene Didaktiek is hierdie rigting besonder waardevol; vir die tema onder behandeling het dit niks spesifieks opgelewer nie.

Op die fase na 1930 word hier nie ingegaan nie. "Dit lyk of die sterk teëstelling van die tweede fase, die krisisperiode, die plek begin inneem vir die ontdekking van punte van ooreenstemming, en vir poginge om 'n begrip te kry van die oorsaak van die verskille. Dit lyk of die psigologie hulle huls in orde wil bring en of hulle beter rekenskap soek van die grondslae van die psigologie as geesteservaringswetenskap" (Rautenbach: Sedelike Keuring: p.49)

Tenslde van hierdie bonte verskeidenheid van rigtinge in die Sielkunde moet ook nog die ontwikkelingspsigologiese genoem word wat verwantskap met die eksperimentele sielkundige ondersoek vertoon. Die genetiese Psigologie soos weerspieël word in die hedendaagse Kinder- en Jeugpsigologiese lewer bewys van deurwrogte studie wat op volledige feitebeskrywing en feiteverklaring gebaseer is, en bied hulle ons 'n noukeurige en deeglike

beeld/.....

beeld van die ontwikkelingsgaard en - wette van die wordende mens aan. In nou verband met die genetiese Psigologie staan ook die opvoedkundige Psigologie wat veral die resultate uit die ontwikkelingspsigologie vir die teorie en die praktyk van die Opvoeding diensbaar gemaak het. Hier word gedink aan die reuse-arbeid van persone soos Stern, Spranger, Langeveld, die beide Böhlers, Kohnstamm, Piaget, Claparede, Ferriere, Hall, Thorndike, Koffka, Susan Isaacs, Binet, ens. ens. om maar slegs enkele te noem.

Die vraag ontstaan nogmaals: wat is die feite wat uit die beeld wat die moderne Psigologie, insluitende die Kinder-, die Jeug- en die genetiese Psigologie ons van die wordende mens aanbied, ons verplig om die vryheid as opvoedkundige middel te moet kies? Wanneer uit die ontsaglike psigologiese feitemateriaal 'n deduksie gemaak moet word om die keuse van die vryheid psigologies te regverdig, kom dit ons voor as of vier sake met hulle implikasies so'n keuse regverdig. Tegelyk moet daar egter op gewys word dat in die rubrisering wat gemaak word, strenge skeiding en beperking onmoontlik is. Wat onder die een hoof bespreek word, kan ewe goed ook onder 'n ander tuisgebring word. Hierdie vier sake is die volgende:

- (i) DIE BEKLEMTONING VAN DIE BEGRIP INDIVIDUALITEIT EN INDIVIDUELE VERSKILLE,
- (ii) DIE DINAMIES-FUNKSIONELE STRUKTUUR VAN DIE SIELELEWE,
- (iii) DIE NOODSAAKLIKHEID VAN PSIGIESE UITDRYING VAN DIE VERSKILLENDE LEWENSFASES, EN.
- (iv) DIE BELANGRIKHEID VAN DIE ROL VAN DIE ONDERBEWUSTE AS SETEL VAN FUNDAMENTELE STUKRAGTE.

Die hiergenoemde sake vereis tans vollediger uitspinning.

- (1) DIE BEKLEMTONING VAN DIE BEGRIP INDIVIDUALITEIT EN INDIVIDUELE VERSKILLE;

(1) DIE BEKLENTONING VAN DIE BEGRIIP INDIVIDUALITEIT EN
IN IVIDUÛLE VERSKILLE.

Die begrip individualiteit geniet in die teenswoordige sielkundig-opvoedkundige vakliteratuur veelvuldige gebruik. Die rede hiervoor is 'n historiese en psigologiese aangeleentheid. Vanaf die Renaissance tot goed om die jaar 1920 was daar 'n geleidelike ontwikkeling van die regte van die individu. Hy het homself losgemaak van die middeleeuse Kerk as institusie, daarna van die Staat en uiteindelik onder die invloed van die Liberalisme van enige en elke vorm van gesag. Die gang hiervan het ons in ons vorige hoofstuk aangetoon. Die resultaat was niks minder as 'n ongebreidelde Individualisme en Liberalisme nie. Hierdie atomiserende gedagte het gemaak dat elke individu nes die atoom as 'n wêreldjie op homself gesien word. Omdat sy bestaanreg en sy outonomie so sterk beklemtoon en geproklameer is, word hy ook as 'n individualiteit of as 'n eintlik losstaande persoonlikheid betrag. Hierdie individualiteitsgedagte as spieëlbeeld van die Individualisme is vermeer deur die bydrae van die kant van die differensiële Psigologie gerugsteun.

Ons volstaan deur alleen te verwys na die algemene bronne van veroorsaking vir die differensiasies, naamlik die erflikheid, die omgewing en die rypwording of die inwendige groei (maturation). Verder is daar kwantitatiewe en kwalitatiewe verskille ten aansien van die fisieke struktuur, verskille in suggestibiliteit, temperamentele verskille, (ons dink hier aan die verskillende tipologiese) variasies in verstandelike bedeling. (I.K's variërend van 0 - 140 +), verskille in begaafdheid en aanleg, geslagsverskille, rasseverskille, ens. ens. "No two organisms, from the tiniest leaf or seed, and the smallest bug, to the most complex of all beings, - man - are exactly alike. Despite their similarity every member of each species has some individuality"

(Kirkpatrick: Fundamentals of Child Psychology: p.311)

"It is not surprising to find that the branch of psychology which is especially concerned with individual differences is already sufficiently developed to be of the greatest service to education. The truth is that the more psychologists have probed into the behaviour and mental experiences of individuals, the more difference have been revealed and the more the uniqueness of each individual has been emphasized." (Wheeler: op. cit. : p.173-174)

(Vergelyk verder ^{ook nog} ~~byvoorbeeld~~ die volgendes:

Stern: Differentielle Psychologie: 1900

Heymans: Inleiding tot de speciale Psychologie I & II: 1908

Kretschmar : Physique and Character.

Hugo: Karakterstudie en Opvoeding: 1922.

Averill : An Elementary Psychology for Teachers: 1921: pp.
321-332.

Ellis: The Psychology of Individual Differences: 1928.

Gates: Psychology for Students of Education: 1928 pp 398-415.

Ragsdale: Modern Psychologies and Education: 1932 pp.384-399

Hines: Educational Psychology: 1934: pp 276 - 298.

Hughes: Learning and Teaching: 1937: pp 41 - 75.

In Ragsdale op cit. p. 395 lees ons byvoorbeeld as volg: "The facts of individual difference which have an important bearing on education are:

- (1) A child may have a high degree of ability for one kind of work and a low degree of ability for another;
- (2) Some individuals can and do learn more rapidly than others;
- (3) Children differ in their methods of study and learning;
- (4) Children differ in specific preparation for learning a given activity. Educational adjustments demanded by these facts are:

- (1) individual freedom in choice of subject matter, courses, curricula, etc;

- (ii) provision for different rates of progress in a given unit of subject matter;
- in
- (iii) variation/methods of instruction, freedom for choosing different methods of study.
- (iv) provision for a graded curriculum."

'n Mens kan gevolglik vryelik beweer dat elke kind, trouens elke mens, 'n eensortige, eiesoortige, eenmalige en onherhaalbare organisme is wie se gelyke daar nie was nie, daar nie is nie, en daar nooit weer sal wees nie. Anders geseg: elke kind besit 'n individualiteit met 'n eie aard en 'n laaste geheim wat nooit volledig begryp sal word nie. Hoe sterk ons vertrouwe in die wetenskaplike navorsingsmetodes en verklaringsbegrippe ook al mag wees, beland ons in ons poging tot verklaring en verstaan van die mens uitendelik op die rantjie van die onkenbare. Die Pauliniese woord bly ook in die geval van psigologiese navorsing van toepassing: Ons ken ten dele en ons profeteer ten dele. Volledige kennis en insig is van meetaan uitgeslote; dis alles per slot van sake maar brokstukkies waarmee ons opereer. Dis dan ook onmoontlik om die aard van hierdie in sy eie individualiteit bepaalde en gedeeltelik onkenbare wese deur 'n stelsel van streng afgebakende wetenskaplike begrippe te probeer dek. Die lyne van 'n wetenskaplike stelsel mag hom raak, maar nooit kan dit die enkele mens geheel en al dek nie. Sedra ons die wetenskap van die deursnee-mens gaan opbou, en elke wese binne die stelsel van vasgestelde wette en kwaliteite wil inforseer, sien ons die tipiese verby en miskén ons die eie aard en die individualiteit van die kind. "Individualität bedeutet stets Singularität. Jedes Individuum ist ein in identischer Form nirgends und niemals sonst vorhandenes Gebilde. An ihm betätigen sich wohl gewisse Gesetzmäßigkeiten, in ihm verkörpern sich wohl gewisse Typen, es ist in vielen Hinsichten

mit/.....

mit anderen Individuen vergleichbar - aber es geht nicht restlos auf in diesen Gesetzmäßigkeiten, Typen und Gleichungen stets bleibt ein Plus, durch welches es sich von anderen Individuen unterscheidet, die den gleichen Gesetzen und Typen unterliegen. So ist die Individualität die Asymptote der Gesetze suchenden Wissenschaft." (Stern: Differentielle Psychologie: pp. 3-4.)

P. Skawran konstateer in sy inaugurele rede byvoorbeeld die volgende: "Die doel van die Psigologie is NIE in die eerste instansie die 'Erkenntnis' van die 'algemene mens' of die vasstelling van algemene wette nie. DIE VERNAAMSTE DOEL VAN DIE PSIGOLOGIE IS, OM DIE TIPIESE GEAARDHEID VAN DIE MENS (EN SY FUNKSIES) TE ERKEN EN TE BESKRYF. As ons die mense almal in gedagte verdeel op die oppervlakte van 'n globus, aan het die ou psigologie gestree, om weg te kom van die oppervlakte na 'n sentrum van die globus. Hierdie taak laat ons aan 'n spesiale psigologiese filosofie oor. Ons doel is die rangskikking van die mense op die oppervlakte van die globus. AS ONS IN STAAT IS OM VAN ELKE PERSOON TE KANSE WAAR PRESIES SY POSISIE OP DIE OPPERVLAKTE VAN DIE GLOBUS IS, DAN BETREK EN DAT ONS SY EIE AARD IN ELKE OPSIG (RAS, KONSTITUSIE, GESLAG, ENS.) VASGESTEL HET EN DAT ONS - 'N BEKENDE OMGEWING VERONDERSTEL - SY REAKSIES VOORUIT KAN BEREKEN. ---- Hulle (die ouere Psigoloë) was nie daarvan bewus nie, dat ons IN DIE PSIGOLOGIE EFFIKAL ALTYD MET TIPIESE WETKONSELS TE DOEN HET, DAT DIT AMPER ALTYD ONS DOEL IS OM VASSTELLINGE VAN TIPIESE VERHOUDINGE TE MAAK EN NIE HOOFSAAKLIK OM ALGEMENE WETTE VAS TE STEL nie, soos in die natuurwetenskappe en tot 'n mindere graad ook in die biologiese wetenskappe. Daar is vandag selfs psigoloë soos b.v. Kronfeld wat beweer, dat dit die taak van die psigologie is om alleen die individuele te studeer (zu erfassen) wat nooit generaliseerbaar is-- Die algemene sielkunde is nooit in die sin algemeen gewees nie, dat dit psigiese verskynsels beskryf, wat bo alle tipiese vers-

skynsels beskryf, wat bo alle tipiese verskynsels staan."

(Skawran; op. cit. pp. 16-17 en 13).

Ook die volgende aanhaling rugsteun die gedagte van die geïndividueerdheid, die tipiese en die finale onkenbaarheid van elke mens: "Auch bei der planmäßigen Erziehung kommt alles auf die Anlage und die augenblickliche Entwicklungsreife des individuellen Schölers an. Bis zu einem gewissen Grade können wir die typische Eigenart der Altersstufen und der Begabungs - und Charaktertypen erkennen. Der geniale Blick des Menschenkenners wird auch viele Züge individueller Eigenart des Schölers erfassen. ABER DIE LETZTEN TIEFEN UND DIE FÜLLE SEINES WESENS BLEIBEN GRUNDSÄTZLICH VERSCHLOSSEN - ons kursiveer - Darum kann Erziehung auch niemals Psychotechnik werden. In einzelnen Auszenbezirken des Seelenlebens (den Sinneswahrnehmungen Gedächtnisleistungen, u.ä.) kann man groszenteils psychotechnisch verfahren, d.h. man kann voransberechnen, was eintritt, wenn man diese bestimmten Einwirkung en erfolgen lässt, so wie man in den Naturwissenschaften das Naturgeschehen und die naturtechnischen konstruktionen vorausberechnen kann ---- Für das menschliche Seelenleben dagegen ist eine solche Voransberechnung völlig unmöglich. Hier gilt nicht blox ein Ignoramus, sondern ein Ignorabimus --- Wir können die Zukunft eines Menschen nicht voransbestimmen. Denn das eigentliche Wesen des Menschen ist uns in seiner Tiefen nicht gegeben; aus den verg. ngenen Erlebnissen lässt sich das zukünftige Leben nicht errechnen --- Darum kann Erziehung niemals Psychotechnik werden. Darum ist Erziehung Saat, deren Aufsprieszen im ungewissen bleibt.". (W. Schmied-Kowarzik : Ethik, mit Berücksichtigung pädagogischer Probleme: pp.156-157.)

Wat is nou die uitslag hiervan vir die Opvoeding, in die

besonder/.....

besonder wat betref die vraagstuk van middelekeuse wat op kennis en inlig van die voorwerp van die opvoeding gefundeer moet wees? Indien "Erziehen herausziehen dessen ist, was in anderen als unentfaltete Anlage verborgen ist", (Schmid-Kowarzik : op cit. p. 155), maar 'n aanleg wat prinsipieel onkenbaar is, is daar logieserwyse net een weg oop en dit is dat daar vryheid gelant moet word opdat hierdie vir die opvoeder onkenbare aanleg homself kan ontplooi. Trouens: Alle opvoeding is in die wese van die sark 'n kwessie van selfopvoeding. Streng gesproke kan niemand 'n ander opvoed nie, want hoe wil jy opvoed wat jy nie ken nie. Daarom dat ons die proses van die opvoeding vroeër onskrywe het as 'n aanleentheid van middelekeuse en middeleaanwending. Indien alle opvoeding wesenlik selfopvoeding beteken, veronderstel dit by implikasie dat daar so min uitwendige hindernisse en belemmeringe veral in die vorm van dwang sal wees, opdat die individu selfbepalend kan optree. Selfbepaling op sy beurt sonder vryheid is 'n teenstrydigheid.

Alle metodes en sistene van die moderne opvoedkundige teorie en praktyk is prinsipieel daarop bercken om die proses van die opvoeding as 'n individueel-vrye, selfbepalende en selfrigtende werksaamheid ooreenkomstig die natuurlike aanleg en begaafdheid van die kind te sien "Freedom to develop naturally, to be spontaneous, unaffected, and unselfconscious, is the first article of faith" (Ruggs and Shanaker : The Child-centered School: p.56.)

Henri Mouchet (1896 -) praat van die individualisasie van die onderwys waaroor hy die volgende konstateer. "De individualisasie van het onderwijs omvat sekere toepassingen en steunt op sekere principes ----- Het principe van de individualisasie ---- is dit principe, dat --- aan de individualiteit

individualiteit van het kind de ware plaats te geven is in het onderwijs. Inderdaad, de recente uitdrukkingeindividualisatie in het onderwys beteekent niets anders dan deze spontane houding van den waren opvoeder die er in bestaat zijn methoden, zijn technieken, zijn onderwijs aan te passen, niet aan zijn eigen standpunt maar aan dat van de kinderen en wel omdat hij veronderstelt, en met reden, dat ieder kind in groote mate zijn eigen opvoeder is. Het onderwijs individualiseeren beteekent: ieder kind behandelen alsof het bij machte ware alleen zijn eigen opvoeding tot een goed einde te brengen --- Want de inwendige en beslissende faktor v n deze vorming ligt in hem zelf, in de krachtbronnen van zijn individualiteit". (Aangehaal uit: Frans de Hovre: *Pedagogische Denkers van onzen Tijd*: p. 417) Bouchet onderskei tegelyk tussen 'n vyftal indelingsprincipes of karaktertrekkes van elke individualiteit, namlk die Wet van die Kontinuiteit, die Wet van die Logiciteit, die Wet van die Finaliteit, die Wet van die Vryheid en die Wet van die Oorspronklikheid. Aangaande die laaste twee sê hy onder andere byvoorbeeld die volgende: "Het normaal verwerven van eerkennis is onderorpen aan twee fundamenteele voorwaarden: de geest moet, in zekere mate, het onderwerp kunnen kiezen waarop hij zich gaat toeleggen. Hij moet ook vrij zijn in zijn werkmethoden. Indien er dwang is, dan verdwijnt de werkvreugde; dat is waar, zelfs voor den volwassene. Men kan den geest dwingen zich te vullen: men vormt hem niet. De ware vorming geschiedt op grond van vrijheid --- By geen enkel kind gebeurt de assimilatie van de kennis op dezelfde wijze. Iedereen heeft doerwijzen, die strict individueel zijn en die afhangen van zijn geestesrichting, van zijn verbeeldingstype, van zijn geestestempo, van zijn natuur" (op cit.: p. 419)

Oor die erkenning van die individualiteit en die individualisasie van die onderwys leest ook 'n landgenoot hom

volgenderwyse/.....

volgenderwyse uit: "Die onderwys en die opvoeding word soveel moontlik geïndividualiseer. In die nuwe opvoeding is daar baie individuele onderrig en werk, baie individuele inisiatief en selfonderneming, baie selfopvoeding. Hierdie erkenning van individualiteit word beskou as noodsaaklik en wenslik vir die volle ontwikkeling van elke individu en vir die groei tot leierskap in die gemeenskap." (J. Chris Coetzee: Die materne Opvoeding : p.25) Die moderne skool stel as ideaal die kweek van persoonlikhede deur die proses van spontane en vrye uitrypin van die aangebore potensialiteite. Dit beoog die vorming van persoonlikhede wat ^{nie} in vaste vorm gegiet is nie, maar wat deur die proses van selfopvoeding in 'n toestand van vryheid sy individualiteit behou het. Die nuwe skool huidige deurgaans die gedagte dat dit alleen op basis van die spontane ontwikkeling van die aangebore vermoëns moontlik is om die ideale aanpasbare persoonlikheid te laat ontplooi. Daarom keur die moderne opvoeding formele en klassikale onderrig af. Die onderwys geskied individueel, die tempo van werk reël hou volgens die aanleg, promosie is individueel, e.s.m. Om hierdie toestand te bereik, veronderstel die doelbewuste verwydering van alle moontlike hindernisse en belemmeringe opdat die individu spontaan na sy individuele aard en aanleg kan ontwikkel, met ander woorde, dat hy selfbepalend ten aensien van die prikkels van buite sowel as van binne kan reageer. Dit alles veronderstel vryheid, want vryheid dui aan die toestand waar die oorsaak vir die handeling in die individu self geleë is.

Die erkenning van die individualiteit en die beklemtoning van die spontane en onbelemmerde selfontplooiing, d.w.s. die behoud van die individualiteit, verplaas die oorsaak vir die handeling noodwendig in die individu self. Gevolglik moet *belligzaam in die persoon van die opvoeder deur inwendige tugen selfbeheer* die uitwendige tug en beheer soos ~~dit~~ vervang word. Daarom word teenoor gesag en ontsag rede en insig gestel; 'n toestand van selfbepaling en vryheid dus.

(11) DIE DINKALIG-BEGRIPPE EN STRUKTUUR VAN DIE MODERNE

Een van die mees uitstaande kenmerke van die moderne opvoedkunde is onteenseglik^{ge} die beklemtoning en die aanwending van die aktiviteitsdrang van die kind. Ander gelykluidende terme is die begrippe skeppende aanleg, selfekspresie, selfwerksaamheid, spontaneiteit, konkrete uitbeelding, en sulkes meer. Hierdie begrippe is niks minder nie as die grondpilare van die moderne opvoedkundige teorie en veral die praktyk. Daar het reeds 'n standaardwerk op hierdie gebied verskyn, naamlik "The Activity School" van Adolphe Ferriere, soos dit in sy Engelse vertaling heet.

Die beginsel van selfwerksaamheid is reeds deur Rousseau en sy vernarde dissipel Pestalozzi (1746-1827) intuïtief as 'n feit van die ervaring *danvaant* en opvoedkundig uitgebuit. Hierdie beginsel het in die geskiedenis van die opvoedkundige denkbeelde sy filosofiese verklaring en motivering by Friedrich Froebel (1782-1852) gevind vir wie die kind as geskape na die ewebeeld van sy Formeerdor self skeppend aangelê is en besiel met die goddelike drang om homself in uiterlik-konkreet-konstruktiewe skeppinge te openbaar en te verwesenlik.

Die beginsel van skeppende werksaamheid, konkrete uitbeelding, selfekspresie, spontaneiteit en selfwerksaamheid vaar almal onder die vlag met die spreuk wat deesdae so veelvuldig in die pedagogies-psigologiese literatuur aangetref word, naamlik dat "man is essentially a creative spirit.". So kom Wheeler en konstateer byvoorbeeld: "We may hold as Bergson does, that the growth of a human being, as of any other living organism, is directed from within and is essentially creative. In Professor Lloyd Morgan's *Terminology*, although physical and chemical/.....

chemical factors are 'involved', there 'emerge' other qualities in this process of development. Consequently, education should 'follow nature' : and should always start from the abilities and interests of the individual to be educated, and not from the other end, namely, the traditions or accumulated learning of the social group to which the individual belongs. The élan vital of each human being should be respected. It must neither be repressed, nor forestalled if he is to develop harmoniously" (op. cit. p. 25) Dan sitser hy verder die bekende woorde van Nunn "Freedom for each to conduct life's adventure in his own way and to make the best he can of it, is the one universal ideal sanctioned by nature and approved by reason" (Education, its Data and first Principles: p.9)

Hierdie aanhaling is besonder belangrik want dit benadruk op ondubbelsinnige wyse die feit dat ons net geen klaar-gemaakte stelsel waardes en waarhede by die opvoedeling sal aankom nie, maar dat die vermoëns en die behoeftes van die kind die aanknopingspunt en die uitgangspunt van die proses sal wees, en dat dit in hierdie proses primer om kinderlike aktiwiteit, inisiatief, spontaneïteit en selfekspresie sal gaan. In die kunsopvoeding is die beginsel van selfekspresie besonder sterk uitgesproke en word dit ook byna wêreldwyd deur die Kanadese opvoedkundige, Arthur Lismar, gepropageer.

Ons kan nie beter doen as om enkele aanhalings uit die bekende werk van Rugg en Shumaker: "The Child-centered School" te maak om seker te toon hoe sterk die Pedosentrisme op basis van die genoemde beginsels is nie. "What is this new freedom based upon? Nothing less than the reorientation of the entire school around the child. These schools are child-centered institutions in contrast to the teacher-centred and principal centered schools of the conventional order. They believe that the ability to govern one's self grows only through the practice of self-government. They have learned wisely the lesson of democracy in the western world; namely, that no

people, however potentially able, will learn how to carry on its collective affairs except under freedom to practice self-government. Wherever adult-societies have imposed democratic forms of government on a people uneducated in democracy, chaos has resulted (p.56) --- This centering of responsibility and initiative in the pupil brings into the forefront the child's own needs. His immediate interests are to furnish the starting point of education, according to the new schools ---- the last twenty-five years of experimentation have undoubtedly contributed no more revolutionary articles of faith than that involved in this reorientation of the school about the child.

Freedom, pupil initiative - therefore, the active school. Naturally, from the free atmosphere in which the pupil initiative plays the chief rôle it is but a next step to pupil activity. In these free, child-centered schools, therefore, pupils are active - physically active, mentally active, artistically active ---- Education is based on child experience - experience not only in the physical sense but in the intellectual and emotional sense too. Thus do these child-centered schools want experience to be real. They depend as little as possible upon described experience (p.58) --- Now the most deep-seated tendency in human life is movement, impulse, activity. The new schools, therefore, are experimenting vigorously with this fundamental psychological law - that the basis of all learning is reaction. That they are making a contribution is unquestioned. In the formal schools the conditions of ~~the~~ true

growth/.....

growth were exactly reversed. One found outward quiet, orderliness, apparent concentration, little physical movement. Actually, however, this condition was one of restlessness, of much inner activity - a continual ~~struggle~~^{mutiny} against the aims of the school. The iron rule of the school succeeded only in inhibiting the outward symptoms of inattention --- The new schools, with freedom of activity and movement with apparent lack of concentration, produce nevertheless a much more truly educative absorption. The newer education regards the active child as the truly growing child --- The true criterion of educative activity is prolonged attention and concentrated effort. --- Freedom, not restraint. Pupil initiative, not teacher initiative. The active not the passive, school --- child interest as the orienting center of the school program (pp. 59, 60)...Education as conformity vs. education as creative self-expression, adaptation and adjustment vs. creative experience - these are some of the phases which are recurring with accumulating momentum in the discussions of the new education." p. 62.

Hierdie gedagtes van Rugg en Shuzaker is almal naar uitvloeielsels van die bekende erveringsopvoedkunde van hulle geestelike vader, John Dewey. Dis haas onnodig om vollediger hierop in te gaan. In sy bekende werk Democracy and Education p. 60 sê Dewey byvoorbeeld: "It is only by starting with CRUDE material and subjecting it to PURPOSEFUL handling that one learns. Life is growth, and there is nothing to which growth is relative save more growth". Die skool mag te nimmer "transport youth from an environment of activity into one of cramped study of the records of other men's learning" (Ibid. 320 - 21) Nog een sin uit die pen van Dewey: "The initiative in growth comes from the needs and powers of the pupil. The FIRST step in the interaction for growth comes

from/.....

from the reaching out of the ⁿtentacles of the individual from an effort, at first blind, to procure the materials that his potentialities demand if they are to come into action and find satisfaction --- No proper system of education could tolerate the common assumption, that the mind of the individual is naturally averse to learning and has to be either browbeaten or coaxed into action. Every mind, even of the youngest, is naturally seeking for those modes of active operation within the limits of its capacities. The problem is to discover what tendencies are especially seeking expression at a particular time and just what materials and methods will serve to evoke and direct a truly educative development'. (The Need for a Philosophy of Education: pp.23-24 in Educational Adaptations in a changing Society.) (Vergelyk verder: Dewey: The School and Society. Human Nature and Conduct. My pedagogical Creed. Ook sy voordragte in Educational Adaptations in a changing Society: pp 91-93, 120 - 122. Vervolgens ook: J.S. v.d. Leuw. The Workshop in Education: pp. 123-127. McCallister: The Growth of Freedom in Education: pp 487-505).

Harold Rugg, die getrouste propagandis van die denkbearde van Dewey, het by geleentheid van die kongres van die Nuwe Onderwysbond in Australië in 1938 in sy voordrag "The New Psychology and the child-centred School" die volgende beweert: "Educational workers could build their practical programmes in the twentieth century on the principle that meaning arises out of the ACTIVE experience of the individual, and that experience is a continuous stream of minute, complicated, integrated responses. Learning is making responses. We respond actively, WITH meaning; we do not passively 'acquire' meanings, by some mysterious process, from the environment about us. We have a meaningful experience only when the organism makes an APPROPRIATE reaction. The educator can bank on this, then - the learning child is the active child."

(Education for complete Living: p. 587)

Die voorgaande was 'n saaklike karakterisering van die opvoedkundige stand van sake deurgaans gebaseer op kindergroei, kinderbelangstelling, kinderinisiatief en kinderskepping. Dit spreek oteenseggelik duidelik dat die aktiviteits- en die skeppingsdrang van die kind besonder sterk na vore gebring word. Indien aktiviteit, spontaneïteit, persoonlike skepping en self-ekspresie die grondbeginsels van die ervaringsopvoedkunde is, volg dit vanself dat daar vryheid moet wees, want daar kan geen sprake van ontwikkeling wees indien daar geen gelentheid en geen reg bestaan om ongebonde, d.w.s. aktief op te tree nie.

Wat is die psigologiese grondslae waarop hierdie uitgesproke tendense berus? 'n Mens tref hulle in die opvoedkundige literatuur NIE AAN NIE. Rugg beweer wel: "The new schools are experimenting vigorously with this fundamental psychological law, that the basis of all learning is reaction", maar dit raak o.i. nog nie die wortel van dinge soos aktiviteit, inisiatief, selfekspresie, ensovoorts nie.

Soveel is seker: die beginsel van die aktiviteit is 'n uitgesproke en onloënbare verskynsel in die kinderlewe. 'n verskynsel wat vir die proses van die opvoeding van fundamentele belang is. Trouens, 'n opvoedkunde wat die handelende individu nie op die oog het nie, sal vir sy doel geen vordering kan maak nie. Die begrip aktiviteit moet egter nie in terme van uiterlike werksaamheid alleen geïnterpreteer word nie, d.w.s. 'n werksaamheid eweredig met die aantal sigbare en tasbare handelinge nie. Iemand wat nadink terwyl ^{hy} onbeweeglik bly, kan groter werksaamheid aan die dag lê as iemand wat aktief is in terme van liggaamlike beweging.

Die vraag ontstaans: waaruit moet die verskynsel

handeling/.....

handeling verklaar word? Waaruit spruit die aktiviteitsdrang by die kind voort? Die verskynsel handeling, dit sy in uitwendig-waarneembare vorm of in terme van psigiese aktiviteit moes sy oorsaak gereduseer word. Immers, die kausaliteitsleer behou ook hier sy bindende geldigheid. Vir elke verskynsel of groep van verskynsels postuleer ons 'n oorsaak waarvan die verskynsel of groep van verskynsels die gevolg is of waarmee dit noodwendig saamhang. Waar lê die brond van veroorsaking? Die antwoord kan alleen wees dat dit geleë moet wees in die algemene struktuur van die siel. Die handeling kan alleen verklaar word as ons sekere kragbronne as veroorsakingsbronne in die gees veronderstel. Hierdie kragbronne is dan die fundamentele stu- en dryfkragte in die individu wat in hulle kapasiteit van veroorsaking bepaalde werkinge as gevolg het. Die aktiviteit is dan die resultaat van sekere bronne van veroorsaking. Die buitewêreld as prikkel lok sekere reaksiewyses uit wat in die dinamiese struktuur van die siel sy motivering vind. Hierdie reaksieneging is 'n psigo-fisiese eenheid wat gemotiveerd maar ook doelgerig is. Doelgerigte aktiviteit is psigiese aktiviteit met waarneming van die situasie, 'n sekere verwagting van die moontlike resultaat, 'n strewing in die rigting van die einddoel en 'n gevoel van bevrediging wanneer die doel bereik is. Deur die postulering van bepaald kragbronne kry ons insig in die verskynsel aktiviteit as synde die werking van sekere fundamentele dryf- en stukragte in die siel. Sulke kragbronne is verklaaringshipoteses wat vansel sprekend 'n bydrae van die kant van die inliggende voer is. Die Sielkunde is hiervan vol. Begrippe soos instink, onderbewuste, verbeelding, ens. is almal verklaaringshipoteses en so lank hulle deur die verskynsels of die feite nie geloënstraf word nie, is hulle geldige en bruikbare werkhipoteses waarsonder die sielkundige wetenskap ewe min as die Natuurwetenskap enige vordering kan maak. Hulle dien om die diskontinuiteite te herste

en om/.....

en om die nodige insig waarna die verkleringseisende denke soek, te verskaf.

Hierdie kragbronne as verkleringshipoteses vir die verskynsel aktiviteit kan 'n mens soos McDougall in die instinkte vind waarvan hy ongeveer veertien gedeeltelik nie-wysigbares met hulle bybehorende primêre emosies onderskei; dan naas maar verskillend van die instinkte die algemene ingebore tendense of neiginge soos nabootsing, suggestibilliteit, (simpatie en die neiging om te speel. (Vgl. sy "Social Psychology" en "The Energies of Man")

McDougall noem sy Sielkunde dinamies, hormies of telies (Purposivism). Die grondgedagte is dat elke organisme so saamgestel is dat dit sekere natuurlike doeleindes nastrewe, die bereiking waarvan aan sekere behoeftes voldoen. Aangesien die behoeftes en die lewensdrange ingebore en erfbare strukture is, noem hy hulle instinkte, of om alle misverstand te voorkom, noem hy hierdie aangebore en oorgeërfde strukture in een van sy jongste werke bepaalde geneigdhede. (Vgl. The Energies of Man: pp 22-26)

So'n dinamiese of hormiese opvatting van die Sielelewe erken bygevolg dat die mens bepaalde natuurlike geneigdhede oorerf, dat hierdie geneigdhede of kragbronne die primêre oorsake vir sy aktiviteite is, dat hy in sy aktiviteite bepaalde doeleindes nastrewe, of ook dat die doeleindes wat nagestrew word 'n natuurlike uitvloeiende van sy aangebore bedryfskapitaal is, of dat hulle ook middels is om ander doeleindes te bereik.

Maar behalwe dat die sielelewe dinamies van aard is, moet ons dit ook as funksioneel sien. Die term funksioneel is gebakseer op 'n behoefte of 'n drang om aktief te wees, b.v. om te kyk, te ken, te soek, te werk, ens. Die behoefte en die begeerte om die behoefte te bevredig, gee aanleiding tot 'n reaksie. Die aktiviteitsdrang is die natuurlike gevolg van die

grondwetlike/.....

grondwetlike werksaamheid van die lewende organisme, n.l. die wet van die behoefte of die belangstelling. Elke werksaamheid word steeds om wille van 'n behoefte verrig. 'n Normale werksaamheid is gevolglik altyd funksioneel van aard want iets word verwesenlik wat bevrediging verskaf aan die behoefte wat die werksaamheid veroorsaak het. Wanneer die behoefte weg-geneem of teengewerk word, is die handeling 'oorsaakloos' of inhibisie vind plaas. Elke reaksie wat aan 'n behoefte wat deur 'n begeerte gewek word, voldoen, is die uiting van 'n innerlike levensdrang wat uit die individu opwel en wat as spontane aktiviteit langs die psigo-motoriese kanale verloop.

Op basis van so'n dinamies-funksionele beskouing oor die struktuur van die sielolewe kan mens redelikerwyse die aktiviteits-, die skeppings-, die spontaneïteits- en die self-okepressie drang van die kind verklaar. Aktiviteit is behoefte bevrediging; dis die uiting van 'n fundamentele en inherente dryfkrag wat iets begeer of in iets belangstel en wat in sy verloop bevrediging vir sy behoefte vind. Op basis hiervan kry die bewering van Rugg ook sin, naamlik dat "the basis of all learning is reaction". Die begrippe, aktiviteit, spontaneïteit selfekpressie en selfwerksaamheid met hulle keerkante van kindergroei, kinderskepping, kinderinisiatief en kinderbelangstelling ver lê dan ook die oorsaak van handeling in die individu self wat op sy beurt die vryheid noodsaaklik en geregverdig maak.

Onder hierdie selfde rubriek wat handel oor die dinamies-funksionele struktuur van die sielolewe en die eise wat dit aan die vryheid stel, wil ons kortliks ook let op die besondere bydra tot die onderhawige tema soos blyk uit die

gegevens/.....

gegewens van die Individual-psigologie van Alfred Adler(1870-)
 Hierdie rigting uit die Psigo-analise vertoon ooreenkomste, hoewel ook diepgaande verskille met die dinamiese standpunt in die sielkunde. In teenstelling met die nativisties-kousale verklaringswyse van die klassieke Sielkunde is hierdie rigting oorwegend empiristies. Ooreenstemming lê in die teliese opvatting omtrent die sielkunde en sy uitingswyses.

Hierdie bydrae uit die werk van Adler is van besondere belang nie omdat hy hom spesifiek en pertinent oor die vraagstuk van die vryheid as opvoedkundige middel uitspreek nie, maar omdat Adler hom in sy jongere werke op oorwegend pedagogiese terrein begewe (Vergelyk hierby die werk van Frits Künkel)

Adler het hom teenoor sy leermeester Freud gestel deur die Panseksualisme van die laa genoemde ondergeskik te maak aan sy (Adler) se grondstelling, n.l. die geldingsdrif wat hom in die ek-gevoel openbaar. Die ego of die ek-drang en sy strewe tot mag, tot baaskap, tot meerwaardigheid is die primêre strewe in die sielkunde. Het Freud uitgegaan van een enkel instink, die seksuele, Libido in watter begrip 'strewe na lus' en 'lebenskrag' vrywel geïdentifiseer is, Adler het hom losgemaak van die seksuele bekoring en het alreeds in die menslike lewe, met ewe seker onmiskenbare resultaat aanvanklik gereduseer tot die een instink van selfbehoud, wat hom manifeste in die gevoel van minderwaardigheid en die daarmee steeds korrel^{et}ende strewe na gelding, na mag" (du Preez: op.cit: p.61.)

Adler noem sy leer 'n Individual-psigologie waarmee hy bedoel dat die struktuur van die individu na al sy kante die voorwerp van sy beskouing is. Die individu is 'n ongedeelde en ondeelbare eenheid, maar 'n eenheid ^{wat} ~~met~~ te nimmer geïsoleerd voorgestel of gedink kan word nie. "The tell-tale criterion which needs to be watched by the psychologist and by the parent is

the/.....

the degree of social feeling which the child or individual manifests. Social feeling is the crucial and deciding factor in normal development. Every disturbance which results in a lessening of the social or communal feeling has a tremendously harmful effect on the mental growth of the child. Social feeling is the barometer of the child's normality. It is around the principle of social feeling that Individual Psychology has developed its pedagogical technique." (The Education of Children: pp 10-11) Die Individual-psigologie wil ons dus nie inligting verskaf oor 'n geïsoleerde onmoontlikheid nie, maar oor die individu in sy onafskeidelike verbondenheid met die gemeenskap. Die gemeenskapsgevoel is aangebore; dit lewe in elke mens, deur middel waarvan hy nie alleen op die gemeenskap aangewese is nie, maar ook daarop ingestel is.

Die fundamentele gesigspunt in alle menslike ontwikkeling is die dinamiese en die doelstrewende aktiviteit van die psiché. "Das menschliche Seelenleben ist durch ein Ziel bestimmt", sê Adler. Die kind vanaf sy prilleste jeug is in 'n onhoude onafgebroke stryd om te ontwikkel, betrokke. Hierdie stryd is in ooreenstemming met 'n onbewustelik-gevoerde maar steeds aanwezige doel, te wete 'n visie van groetheid, volmaaktheid, mag en superioriteit.

Hierdie toties-strewende aktiviteit wat vir die bou van die individuele persoonlikheid verantwoordelik is, veronderstel 'n ander baie belangrike psigologiese feit, naamlik 'n gevoel van inferioriteit. Ons stel Adler self aan die woord: "All children have an inherent feeling of inferiority which stimulates the imagination and incites attempts to dissipate the psychological sense of inferiority by bettering the situation. From a psychological point of view it may be regarded as a compensation. (op. cit. pp. 7-8) --- The first question that one may/.....

may ask about the striving for superiority is whether it is innate, like our biological instincts. The answer we must give is that this is a highly improbable supposition. We cannot really speak of the superiority striving as in any definite sense inborn. However, we must admit that a substrate must exist - there must be an embryonic core with the possibilities of development. Perhaps we may put it best in this way: human nature is tied up with the development of the striving for superiority. ----As far as we can see, this dynamic urge to assert one's self under all circumstances is common both to children and adults. There is no way of exterminating it.

HUMAN NATURE DOES NOT TOLERATE PERMANENT SUBMISSION; - one
kursiveer want hierdie bowering maak meteen die vryheid 'n
gebiedende noodsaaklikheid - humanity has even overthrown its
gods. The feeling of degradation and depreciation, the mood
of uncertainty and of inferiority always give rise to a desire
for reaching a higher level in order to obtain compensation
and completeness" (op.cit.pp 36-37)

Daar is drie klasse kinders wat in hulle ontwikkeling sulke kompensatoriese trekke as gevolg van 'n sterk/minderwaardigheidsgevoel openbaar, naamlik dié met orgaaninferioriteite, vervolgens dié wat besonder streng en sonder liefde behandel is en dié wat vertroetel is. Al hierdie primêre situasies verokaf 'n gevoel van ondoeltreffendheid en minderwaardigheid. Hierdie gevoel van minder werd te wees en die gevolglike strewe om te vergoed d.w.s. om meerwaardig te wees, is die twee onafskeidbare komponente van die fundamentele wet van die sielelewe. In patologiese gevalle is dit naamlik om te sê of dit 'n oordrewe gevoel van minder- of meerwaardigheid is, maar wat belangrik is, is die feit dat beide min of meer ritmiese aanvangs.

Die Individual-psigologie het hom in sy pedagogiese

navorsinge/.....

navorsinge dikwels voor die vraag bevind of die probleemkind enige vordering op skool kan maak. Soveel is seker, naamlik dat dit 'n gevaarlike simpton is wanneer 'n kind mislukkinge op skool ondervind. Dis nie so seer 'n kwessie van mislukkinge op die gebied van intellektuele vooruitgang nie, as wat 'n psigologiese teenlag daaruit resulteer. "It means that the child has begun to lose faith in himself. Discouragement has made its appearance, and the child begins to avoid useful roads and normal tasks, searching all the time for another outlet, a road to freedom and easy success. Instead of the road which society has mapped out, he chooses a private road where he can erect a compensation for his inferiority by attaining a sense of superiority. He chooses the path that is always attractive to discouraged individuals - the path of quickest psychological success. It is easier to distinguish one's self and to give one's self the feeling of a conqueror by throwing off social and moral responsibilities and by breaking the law, than by following the established social paths. But this easy road to superiority is always an indication of underlying cowardice and weakness, no matter what apparent daring and bravery are manifested in the outward acts. Such a person always tries to do things in which he is certain to succeed, thus showing off his superiority." (p.13).

In die voorgaande is enkele van die grondgedagtes van die Individual-psigologie in so ver hulle op die opvoedkundige wetenskap betrekking het, aangetoon. Wat het hierdie feite met die keuse van die vryheid as opvoedkundige middel te doen? Blykens die volgende paar aanhalinge uit die meermal gesiteerde werk behoort die noodsaaklikheid van die vryheid genoegsaam te spreek. Met die egobegrip en die geldingsdrif as die sentrale begrippe/.....

begripe van die Individual^{ps}siologie kan dit heel anklik ge-
 beur dat daar botsinge tussen doelvoorstellinge van die kind
 en die eise van die skool ontstaan. "The goals- d.w.s. dié
 van die kind en die skool - point in diverging directions. But
 everything that happens in the child's life is determined by his
 goal, and there is no motion, so to speak, in his whole system
 except in the direction of this goal. On the other hand the
 school expects a normal scheme of existence for every child.
 The conflict is inevitable, but the school fails to appreciate
 the psychological facts in the situation and neither makes any
 allowances for it nor attempts^t to obviate the source of the
 conflict. (p.33) ---- In the old days one looked upon the social
 tradition as sacrosanct; now we have come to realize, however,
 that there is nothing sacred or fixed about the social insti-
 tutions of humanity. They are all in process of development,
 and the motive power in that process is the struggle of the
 individuals within society. Social institutions exist for the
 sake of the individual, and not the individual for the sake of
 social institutions. The salvation of the individual lies in-
 deed in being social-minded, but social-mindedness does not
 imply forcing the individual into a Procrustean social mould.
 The school must learn to regard the child as a personality, as
 a value to be cultivated and developed, and at the same time it
 must learn to use psychological insight in judging particular
 acts. (pp.34-35) --- The striving for superiority and the
 sense of inferiority go together in every human being. We
 strive because we feel inferior, and we overcome our feeling
 of inferiority by successful striving. The sense of inferiorit
 does not, however, become psychologically significant unless
 either the mechanism of successful striving is obstructed or
 unless it is increased beyond endurance by the psychological
 reaction to organ inferiority. Then we have an inferiority
 complex - an abnormal sentiment of inferiority which necessarily
 seeks easy compensations and specious satisfactions and which

at the same time obstructs the road to successful accomplishment by magnifying the obstacles and decreasing the supply of courage (p.77) --- We know that a child whose mental development is otherwise normal is always strongly impressed by any restriction in the freedom of movement. He feels that his situation is an unhappy one and he is likely to draw pessimistic conclusions from it, which may tend to govern his future course of action, even though the original physical, functional incapacity disappears later (p. 95) --- we must be ready that children make mistakes in interpreting their own positions. Indeed, we must remember that the education of children would be impossible were it not for the fact that they make mistakes. - en om foute te maak beteken dat die oorsaak van handelings in die individu self geleë moet wees (pp 97) --- The best way to teach a child is to let him learn from experience, within reason, so that his conduct is guided not by the restrictions placed upon him by others but by the logic of facts (pp. 122-133) --- There is always something subjective in the development of a child and it is this individuality which pedagogues must investigate. It is this individuality which prevents the application of general rules in the education of groups of children. This is also the reason why the application of the same rule results differently with different children (p. 138) Vgl. verder ook:

1. du Preez : Die Individual-psigologie en sy pedagogiese beskouinge.
2. Adler : Understanding human Nature.
3. Adler en ander : Het moeilijke kind.

Samevattend: alle opvoedkundige werksaamheid geskied met die oog op die voorkoming van die vorming van kompleksas

die/.....

die sterk emosioneel-gekeurde verdraaide en die verronde uitinge wyses van die strewe na mag; positief uitgedrukt: die opvoeding tot roed, selfstandigheid en 'n besef van eis waarde. Om dit te bereik, moet van alle dwangmetodes wat op gesagsmisbruik steun, afgesien word. Opdat geen kind die vertroue in sy toekomsal verloor nie, moet hy deurgaans selfbepalend en onbelemmerd sy ego en sy geldingsdrif in die werk stel. Met ander woorde: hy moet vry wees.

(111) DIE HOODSAAKLIKHEID VAN PSIGIESE UITWIKKING VAN DIE
VERSkillende LEWENSFASES.

Een van die belangrikste en waardevolste bydraes uit die kinderpsigologiese navorsing vir die teorie en die praktyk van die opvoeding en ook vir die regverdiging van die keuse van die vryheid as 'n opvoedkundige middel is die feit dat die genetiese psigologie sekere duidelik onderskeibare fases of periodes in die proses van ontwikkeling aangetoon het. Die kind is geen miniatuurgrootmens nie, geen volwassene in die kiem nie, geen wordende grootmens nie, maar 'n wordende mens wat in sy lange gang vanaf die stadium van onvolwassenheid, onmondigheid en afhanklikheid na volwassenheid, mondigheid en selfstandigheid op basis van die geartheid van sy psigo-fisieke struktuur bepaalde stadia moet deurwandel. In hierdie fases soos hulle deurgemaak word, tree kenmerkende eienardighede, behoeftes, funksies, ens. meer op die voorgrond. Strenger afbakening van die verskillende fases is uit die aard van die saak onmoontlik, nie alleen op grond van differensiële eienardighede nie, maar ook as gevolg van die ras, die geslag, die klimaat, die voeding, die omgewingskondisies, die siektes, die lektuur, die temperament, die intelligensie, ens. Die indeling

en die/.....

en die benaming van hierdie fases is verskillend by die verskillende ondersoekers. Ook is dit verskillend vir die afaondorlike funksies soos die taal, die spel, die nabootsing, die tekenvermoë, die fantasie, die koppigheid, die fases van sedelik ontwikkeling, en sovoorts meer.

Charlotte Bühler het besondere aandag aan die verskillende fases geskenk. Sy onderskei byvoorbeeld die volgende

- (a) Die fase van liggaamlike aanpassing: 0 - \pm 1½.
- (b) Die periode van sosiale aanpassing of die eerste koppigheid fase. Soms word dit ook die animistiese fase genoem aangesien die kind in hierdie jare die middelpunt van die vermenslikte omgewing is. 'n Mens kan dit ook die eerste puberteit noem: 1½ - \pm 5,6.
- (c) Die skoolonderdomfase of die Kleinkinderperiode: - \pm 6 - \pm 9,1
- (d) Die kinderperiode of die "Big Injun Age" soos Stanley Hall dit noem, of ook die Robinson Crusoe-periode: \pm 10 - \pm 12.
- (e) Die Puberteits - die tweede koppighoedfase: \pm 12 - \pm 15.
- (f) Die Adolesensie: \pm 15 - \pm 18
- (g) Die Periode van ^{die} Volwassenheid: \pm 18 -

(Vergelyk byvoorbeeld die volgende:

- (a) Charlotte Bühler: *Kindheit und Jugend* en *From Birth to Maturity*
- (b) Karl Bühler: *Die geistige Entwicklung des Kindes*
- (c) William Stern: *Psychologie der frühen Kindheit* en *Die Puberteitsleeftijd. (Stone-lesing)*
- (d) Eduard Spranger: *Jeugdpsychologie.*
- (e) Susan Isaacs : *Social Development in Young Children*, sowel as haar N.O.S.-voordragte: *Nieuweland en Australië*
- (f) H.J. Langeveld: *Inleiding tot de pedagogische Psychologie*
De Opvoeding van Zuigling en Kleuter.
De Psychologie van de middelbare Schoolklas.
- (g) Olive Wheeler: *Creative Education and the Future: Deel II & I*
- (h) W.A. Wille se: *Die Sorg vir ons Kinders en Jeugdige* (Hfs. I)

Dit/.....

Dit lê nie op ons pad om oor hierdie fases volledig
 afsonderlik te handel nie. Joveel het blykens die diopgaande
 ondersoekinge op hierdie gebied aan die lig gekom dat hulle
 bestaan en bestaanswyse nie geloën kan word nie, en dat hulle
 met 'n eie wetlikheid optree. Dis o.i. hier waar die Psigo-
 logie as die beskrywende en die verklarende geesteservarings-
 wetenskap 'n besonder bruikbare bydra vir die Opvoedkunde ge-
 lewer het deur wel deeglik 'n wetenskap van die deuranomens of
 die deurance-wordende mens aan te bied. Trouens, hoe sterk
 die differensiële en die individualiteit ook al benadruk, erken
 en eerbiedig mag word, kan die Psigologie nie volstaan met die
 Wetenskap van die individuele mens of van die tipe nie. Tussen
 die *N*atuurwetenskappe en die Sielkunde as empiriese wetenskap
 moet 'n parallelê gehandhaaf word. Die Psigologie rus op
 dieselfde veronderstelling as enigeen van die afsonderlike
*N*atuurwetenskappe, naamlik om 'n oorsig oor en 'n insig in sy
 besondere ondersoekingsterrein te kry. Die natuurwetenskap-
 like in sy eksperimentele navorsing isoleer sy betrokke empirie,
 neem dit waar en ondersoek dit. Hy beskrywe sy verskynsels
 en deur analise en abstraksie leer hy hulle ken. Hierdie
 induktiesverkreë kennis word generaliserend uitgebou deur
 desnoods oor die grense van die betrokke empirie te gaan met
 aanvullende en verklarende denkwerk om daarna deduktief-veri-
 fiërend die geldigheid en die draagkrag van sy hipotese weer
 aan die empirie te toets. Sy resultate wat berus op volledige
 oorsig oor en insig in die verskynsels waarmee hy eksperimen-
 teer, is op isolasie van 'n verskynsel of groep van verskynsels
 gebaseer. Maar geen eksperimentele verloop in die laboratorium
 korrepondeer egter wesenlik ooit volledig met die natuurwerk-
 likheid in sy omvattende totaliteit nie, eenvoudig omdat die
 verskynsel in die werklike natuurgebeure met ander verskynsels
 tevoorskyn tree, verskynsels wat in die laboratorium kragtens sy

proses/.....

proses van afsondering uitgesluit word. Ondanks dit gaan die natuurwetenskaplike tog en konstrueer 'n Natuurwetenskap op grond van sy oorsig oor en insig in die betrokke feiteterrein. Hy laat die wetlikheid wat hy op basis van sy eksperimentele navorsing distilleer vir geen oomblik los al onderwerp die verskynsels in hulle gekompliseerdheid hulle nie volledig aan sy laboratoriuresultate nie. Waar volledige kennis van veroorsakingsfaktore van meetaan uitgeslote is, sal hy om die afwyking te kan verklaar, met meer hipotetiese elemente te doen hê as wat hy waarskynlik oorspronklik vermoed het.

Dieselfde geld ook op die gebied van die Psigologie. Deur middel van volledige beskrywing van verskynsels onder vrye of gekontroleerde waarbenings toestande word deur ontleding en abstraksie die induktief-verkreë kennis generaliserend uitgebou waarby deurgaans met aanvullende en verklarende denkwerk oor die grense van die empirie uitgegaan word. Van sulke ervaring-oorsakrydende element is die Psigologie vol, want dis alleen deur middel van verklarende en aanvullende denkwerk dat insig in die problematiese verkry word en 'n herstelling van diskontinuiteite plaasvind. Deur middel van sy hipotesevorming bou die Psigoloog sy wetenskap van die bewussynslewe van die mens op soos dié in terme van mimiese, pantomimiese en linguistiese verskynsels tot uiting kom. Hierdie wetlikheid wat op oorsig oor en insig in die verskynsels berus, word vervolgens op die empirie aangelê om sodoende die geldigheid en die draagkrag van sy hipotese te toets. Dit spreek vanself dat geen individu hom agtereenvolgens volledig aan die gedistilleerde wetlikheid sal onderwerp nie. Maar dit ontmoedig die psigoloog geensins nie, want hy erken geredelik of behoort te erken dat die mens of die mens in sy wordende toestand uiters gekompliseerd in sy struktuuraanshang is en dat hy as onderoeciker nooit oor volledige kennis van veroorsakingsfaktore sal beskik nie.

Daar sal telkens diskontinuiteite ontstaan wat hy deur nuwe aanvullende en verklarende denkwerk sal moet oorbrug. Ondanks die uitgeslotenheid en die onmoontlikheid tot volledige insig in die gekompliseerde konstellasie van veroorsakingsfaktore wat die eensoortigheid, eiesoortigheid, onherhaalbaarheid en eenmaligheid van elke afsonderlike mens bepaal, bou hy 'n wetlikheid op wat hy 'n wetenskap noem en waarmee hy verdere en nuwe verskynsels kan benader.

Op basis van sy induktief-verkreë generalisasies aangevul deur sy ordenende en verklarende denkwerk, onderskei die genetiese psigoloog in die proses van die wordende mens sekere fases met hulle eie wetlikheid, eise en behoeftes. Dit bring hom tot die insig dat elkeen van die genoemde fases sy besonder kenmerkende eienskappe bevat en dat die kind as hy volwaardig volwassene wil word, hierdie fases normaal moet deurloop en behoorlik daarin moet uitryp. Hierdie fases is eensins chaoties van aard nie; elkeen is 'n min of meer afgeronde geheel waarin alles ooreenkomstig die eienaardighede van die gees in daardie tyd en die faktore wat dit beïnvloed, verloop. Van 'n kind kan 'n mens nie die bekwaamhede van 'n volwassene verwag nie, want hy is nog kind. Maar om volwaardig volwassene te word, moes hy eers behoorlik kind gewees het. Die Pauliniese woord het ook sy psigologiese keerkant: Toe ek 'n kind was, het ek gepraat soos 'n kind, gedink soos 'n kind, geredeneer soos 'n kind; maar nou dat ek 'n man geword het, het ek klaar met die dinge van 'n kind. Dus: om klaar te kry met die dinge van 'n kind moes jy eers die geleentheid gehad het om behoorlik kind te wees wat beteken dat jy in die geleentheid gestel moes gewees het om in die verskillende fases behoorlik psigies uit te ryp.

Die genetiese Sielkunde het verder aan die lig gebring

dat/.....

dat onder negatief inwerkende invloede een van twee dinge moontlik is: daar kan of versnelling of vertraging in die ontwikkeling en die deurmaak van die fases plaasvind. In die geval van 'n versnelde ontwikkeling waarby die kind deur opsetlike en voorbarig inmenging van die kant van die opvoeder en die opvoedkundige middels tot 'n vervroegde volwassenheid gebring word, vind daar later regressie na die infantile plaas, wat 'n patologiese karakter kan vertoon en tot katastrofes kan voer. Waar vertraging die geval is, bly die individu in die een of ander fase steek en kan dan nie verder nie, n.a.w. hy bly kind en hy word kind gehou waar hy reeds volwasseene behoort te wees.

Ten einde 'n gesonde uitryp van die lewensfases te verseker, beteken dat die opvoeder die kind alle moontlike kanse en geleenthede sal gee sodat die verskillende fases op normale wyse deurloop kan word. Hy moet sy prinsipe van die gave so organiseer dat elke stadium temidde van 'n georganiseerde milieu sy normale uitryping kan geniet. Die laangenoemde kan alleen die geval wees as die kind homself kragtens sy besondere struktuursamehang kan wees. En om homself te kan wees, beteken om ongebonde te wees en so min inmenging moontlik van buite te ondervind.

Maar meer nog: deur die erkenning en die aanvaarding van die verskillende lewensfases kom ons voor 'n wisselspan van lewenskragte te staan wat in hulle werkinge invloed op die sielsvermoëns uitoefen om sodoende verdieping en differensiasie teweeg te bring. By dit alles het ons dit met een groot in homself etndigende lyn te doen wat die lewensritme van elke mens bepaal. Soos reeds aangevoer is, het ons dit in hierdie proses van ontvouing met sy wisselspan van lewenskragte steeds met 'n afgeronde struktuur te doen wat in die geval van die

kleinste,.....

kleinste kindjie reeds aanwesig is. Binne hierdie eenheidsstruktuur vind die groei tot 'n ryper trap van ontwikkeling plaas. Daarom moet alle opvoeding aan die stielewe en die „lewensopvatting” van die kind op sy besondere trap van ontwikkeling aangepas wees. Aanpassing aan die trap van ontwikkeling vereis dat daar 'n besondere agting en eerbied vir die 'persoonlikheid' van die kind gekoester sal word. Die oerwonnige en die uniformskoppende outoriteit in die persoon van die opvoeder moet vervang word deur die persoonlike gesag van die kind wat die geleentheid moet geniet om as vrye selfstandig-ontplooiende individu sy eie ontwikkeling ooreenkomstig die lyne van sy aanleg te bewerkstellig. Hierdie eerbied vir wat in wording is, is ook 'n vrug van die genetiese Psigologie wat ons leer dat g'n Biologie of Psigo-tegniek die toekoms kan voorspel nie, nog die laaste probleme van die lewe kan oplos, nog minder die lewensrigting van die individu kan bepaal. In die lig hiervan sal dit 'n opvoedkundige onverantwoordelikhed wees indien 'n poging aangewend word om die opgroeiende wese in die net van klaargemaakte beskouinge en vorme te lok en hom daarin geestelike boei en te verkneeg. A.S. Heili, die 'enfant terrible' van die nuwe opvoeding, werk treffend in sy "A Dominie in Doubt" (p.98) op dat aangesien die diepste lewensprobleme nie ontrafel kan word nie, 'n mens dit geensins kan verantwoord waarom iemand die reg sal hê om sogenaamd opvoedingswerk te verrig nie. 'n Mens kan maar alleen bystand verleen en hulle verder vry laat om hulle eie saligheid uit te werk. Aangesien ons nie weet waarvoor die individu bestem is nie, verplig dit ons des te meer om geen voorskrifte te maak nie. Dis die rede waarom alle outoriteit afgeskaf en deur vryheid vervang behoort te word. Ons mag 'n perd slaan en inbreek omdat ons ^{om} selfsuigige redea op sy dienste aanspraak maak, en volgens tradisionele opvatting het die perd ook geen siel nie. Maar ons het geen reg om 'n kind in te breek nie want in sy wissel spel van lewenskragte

stuur dit op 'n doel af wat vir ons 'n ewige misterie bly. In hierdie sin is die nuwe opvoeding op die vryheid gegrond. Al sy verksaamhede is bereken om die innerlike ontwikkeling van die kind tot 'n outonome wese te bewerkstellig.

In die lig van die voorgaande is die vryheid as opvoedkundige middel 'n psigologiese noodsaaklikheid.

(iv) DIE BELANGRIKHEID VAN DIE ROL VAN DIE ONDERWYSER.

Oor die besondere bydrae van die kant van die Psigo-analise tot die onderhawige tema kan kort en saaklik gehandel word. Freud en sy volgelinge beoefen, soos hulle self voorgee, 'n dieptepsigologie in teenstelling met die maskerpsigologie van die bewussynpsigoloog. Die invloed van hierdie 'nuwe Psigologie' soos dit ook meermale genoem word op die Opvoedkunde as geheel, en nie minder nie ook op die vryheidsgedagte in die besonder, was diepgaande. So skrywe een van die revolusionêre vryheidspedagoge, Norman MacLunn, byvoorbeeld as volg: "The believers in a great extension of freedom for the child owe much gratitude to the new study of psycho-analysis. Not only have the evils of repression been traced and relieved by the removal in the clinic of the very suppressions which nearly all the old-time, and many of the present-time, schoolmasters have considered it their duty to encompass, but we are probably on the eve of discoveries which will help to provide a rational analytic technique which can be passed on for the use of the teacher." (The Child's Path to Freedom, p.16)

Wat is die opvattinge van die Psigo-analiese oor die kindergees en in hoe ver is op basis van hulle beskouinge 'n verminderde kontrole op die aktiviteite van die kind van die kant van die opvoeder noodsaaklik? Soos bekend, kom hierdie rigting uit die Psigiatrie en moet mens derhalwe verweg dat

hulle/.....

hulle die patologiese en die a-sosiale sterk sal benadruk. Soos dit dan ook is, beklemtoon almal die allesoorheersende belangrikheid en die rol van die onderbewuste as die eintlike bodem van die siel, hoewel hulle dit eensins oor die fundamentele dryfkrag uit die donkere dieptes van die sielelewe eens is nie. Vir Freud byvoorbeeld, is die mens 'n libido-wese. Alle psigiese energie is 'n uiting van die seksuele funksies, daarom dat die vitale funksies ook oorheersend is. Wat as geestelike funksies geken en aanvaar word, is vir hom 'n bowostruktuur wat ten koste van die fundamentele, naamlik die vitale, gedra word. Freud meen dat alle abnormaliteite toegeskrywe moet word aan die verdringing van die vitale funksies, en wel 'n verdringing deur die geestelike. Sy idee is dat die gesonde mens dié is waar die vitale neigings hulle normale uiting gevind het. Die pedagogiese keerkant hiervan is dat daar te veel verdringing en verbod plaasvind. Adler stel soos reeds/ ^{aan-}getoon is, die mags- of die geldingsdrang as die belangrikste instinktiewe dryfkrag, terwyl Jung die behoud van die individualiteit as die primêre strewe stel. Alle instinktiewe neigings is vir Jung belangrik, maar veral dié groep wat hulle om selfhandhawing en selfbehoud (self-preservation) sentreer. Hy interpreteer die idee van selfbehoud as die strewe om die individualiteit teen die inmenging van ander te behou. Hierdie stryd vir die behoud van die persoonlike vryheid word baie vroeg reeds akkute.

Hoe verskillend die grondstewe by die drie verskillende rigtings ook al mag wees, is hulle op twee baie belangrike punte dit met mekaar eens, naamlik

1. dat die eerste vyf lewensjare van die individu ontzettend belangrik vir die ontwikkeling van die karakter en die persoonlikheid is en dat die aanvang van die meeste abnormaliteite in die volwasse lewe in hierdie jare lê, en
2. dat alle abnormaliteite in die persoonlikheidsuitinge

reduseerbaar is tot konflikte en spannings tussen die doelver-
 eenenliking en die norme van die individu aan die een kant en
 sy sosiale en kulturele milieu aan die ander kant. In sy pro-
 ssa van ontwikkeling kom die individu in sy aktiwiteite soos
 hulle plaasvind in die lig van sy ideale, wense en begeertes in
 botsing met die eise van die norme van sy omgewing. Die
 maatskappy staan afkeurend ten aansien van sekere gedragsguiting
 of voorgestelde handelwyse. Op grond van hierdie afkeurende
 en dompede houding en uitwerking van die omgewing in sy wydste
 sin ontstaan die bekende leer van verdruinging. Onderdrukking
 en afkeuring lei geensins tot stagnasie en vernietiging van
 hierdie fundamentele stukragte nie, want hulle is onvernielig-
 baar. Hulle word eenvoudig na die onderbewuste verskuive waar
 hulle aanhoudend op die bodem van die siel bly rondspook.
 Permanent slaag die maatskappy daar ook nie in om hierdie
 lava van vulgare energie op te dam nie. Vroeer of later bars
 die krater los, maar die uiting van die vulgare dryfkrag
 geskied dan in 'n vermomde of 'n verdraaide vorm, die sogenaamde
 sterk emosioneel-gekleurde komplekse. Treffend eenvoudig maar
 duidelik skrywe Freud: "At the beginning of life all
 mental activity is conscious and it remains conscious until
 conflicts arise between the individual's interests and the
 interests of society. Just as soon as these conflicts begin
 to appear, some mental activities, because of this conflict,
 are suppressed. They are forced out of the conscious mind
 into the subconscious. The subconscious is thus gradually
 built up of those ideas which are found unfit for the conscious
 mind. By 'unfit for the conscious mind' we mean that they run
 contrary to the demands of people around us. They are ideas
 which get us into difficulties and, because they get us into
 difficulties, we attempt to suppress them. Long before we have
 reached adult life we have, then, a large body of suppressed

ideas, wishes, and the like which are stored away in the sub-conscious. They are not, however, lost, and they have lost none of their power. They have, rather, gained in power and strength because of their suppression. They represent so much bottled-up energy which is constantly seeking an opportunity to escape.' (Modern Psychology and Education: p.73)

Wesenlik gaan dus niks verlore nie; elke beleving laat sy spore op die onderbewuste na. Hierdie verdronge inhoude in samewerking met die instinkte beheers die gense lewe. Dit bepaal die aard van die verdere ontwikkeling; dit kan die lewe self ruineer. Dagdrome, aandagsverdeling, vergissinge en versprekinge, selfs gevalle soos histerie, seksuele perversiteite en neuroses getuig blykens ondersoek hiervan. So sterk is die invloed van die verdronge maar op die bodem van die siel rondspokende inhoude dat volgens Freud, die wakende lewe veral na sy emosionele kant deur die onbewustelike bepaal word.

Wat is nou die betekenis van die belangrike rol en die invloed wat die onderbewustelike speel en uitoeven vir die opvoeding in die algemeen en vir die handhawing van die vryheid as 'n opvoedkundige middel in die besonder? Kommentaar is eintlik oorbodig, want dit spreek vanself dat indien daar geen psigiese knakke mag ontwikkel nie, daar geen of so min verdringing moontlik sal plaasvind. En om geen verdringing te laat plaasvind nie, moet ^{daar} geen normerkenning en normeerbieding, geen gebod en verbod wees nie. Die individu moet 'n vrye en 'n ongebreidelde uitlewning van sy fundamentele stukragte geniet, dit sy in die uitlewning van sy vitale energie, die bevrediging van sy ego en sy strewe na mag of die drang tot behoud van sy individualiteit. Die alleen in 'n toestand van volledige selfbepaling en 'n verwydering van alle hindernisse en belemeringe dat die ontwikkeling na behore kan geskied.

Afsluitend/.....

Afsluitend oor die besondere feiteloor van die Psigoanalitiese wat ewe-sens die vryheid 'n psigologiese noodsaaklikheid maak, wil ons net nog 'n paar tipiese aanhalinge maak oor die sienswyses van opvoedkundig-zielkundiges soos uitgespreek by geleentheid van die N.S.B.-kongres te Sisonore in 1929 onder die hoof: Die Psigologie van die Onderbewuste. Wynce Hopkins beweer: "Educational systems must cease to bring up boys and girls as though to be monks and nuns, and must prepare them instead to be normal men and women and parents. Present day ideals still continue an ascetic tradition inherited from the time when all education was in the hands of a celibate priesthood.-----THE SCHOOL MUST CEASE TO CONSIDER THAT ITS TASK IS TO DISCIPLINE AND CHAM. RATHER IT SHOULD RELEASE AND INVITE. In infancy the child has been changed from a gluttonous, sensual aggressive and completely self-centred little being into a docile, somewhat social one. THIS HAS BEEN ACCOMPLISHED, HOWEVER WITH AN ACCOMPANIMENT OF REPRESSION WHICH PRESENTS GRAVE DANGERS FOR HIS FUTURE HAPPINESS AND USEFULNESS. It is the first task of the school to tear down much of what the parent has built up ---- Schools have tended to make a fetish of the instruments of life such as books, laboratories, etc. Analysis notes that exclusive devotion to these threatens things that are more fundamental. All legitimate child training rests on the need of the infant to become able to face the realities of life as an adult. The analysed teacher or parent will therefore stand aloof AND ALLOW THE CHILD TO PICK UP HIS MATERIALS ACCORDING TO THE CALL OF HIS INNER NEEDS. EDUCATION IS NOT TO HEAP OPPRESSIVE LUMBER UPON HIM, but only to stimulate him with visions and then show him how to realize his plans" - kursivering deur die skrywer (Boyd en Mackenzie: Towards a new Education. pp. 411, 412, 414. Vgl. ook pp. 415 - 434)

(Vergelyk/.....)

(Vergelyk verder behalwe die standaardwerke van Freud, Adler en Jung ook nog:

1. McCallister : The Growth of Freedom in Education
pp. 462 - 496.
2. Ragsdale : Modern Psychologies and Education
pp. 65 - 76.
3. Lillherbe : Education^{al} Adaptations in a changing Society
pp 205 - 219.
4. Adams : Modern Developments in Educational Practice
pp 249 - 276.
5. Stern : The Psychology of Early Childhood pp.486 - 491.
6. Coetzee : Psigo-analise I & II.
7. MacMurrin : The Child's Path to Freedom.
8. A.S. Neill : Al sy werke.
9. Hower Lane : The Little Commonwealth.)

Die voorgaende vierledige feiteaangeleentheid bring ons aan die einde van die psigologiese regverdiging vir die keuse van die vryheid as 'n opvoedkundige middel. Slykens word deur die Sielkunde aangebied word, is dit geen oordrywing nie as beweer word dat die hele tekstuur van die moderne opvoedkundige denke en praktyk oorwegend psigologies georiënteerd is. Die gedagte wat reeds Pestalozzi uitgesproek het, naamlik dat by die onderrys wou psigologiseer, het werklikheid geword. "The real aim of education is to ALLOW THE CHILD TO FIND OUT FOR HIMSELF his power to build up his own personality, and then to provide opportunity for this building up through creative activity, both - material and spiritual" (Boyd en Mackenzie: op.cit. p.436 In die teenwoordig Opvoedkundige teorie en praktyk is dit oorwegend die geval "that a child leads the way in education." Die oorsake vir hierdie oorverpsigologisering van die onderrys en die opvoeding lê aansienlik in die rigtinge van Lewensopvatting

sos die Liberalisme, die Individualisme en die algemene ontkerstening van die kultuur; anderdeels as gevolg van die invloed wat die ontlukkende Kinderpsigologie met sy intense belangstelling vir die individualiteit van die kind en die deur opvoedkundiges (Ellen Key, A. Bonus, Gurlitt, Wyncken, MacMunn, Caldwell Cook, A.S. Neill, Homer Lane, en baie ander) oordrewe beklemtoning van die persoonlikheidswaarde op die opvoedkundige teorie en praktyk uitgeoefen het. "Het kind zou zich ontwikkelen naar de wetten van eigen wezen en naar het doel, dat het bij zijn geboorte meebracht; het ingrijpen van de opvoeders door middel van het gezag achtte men geheel uit den boze. Het kind zou zich natuurlijk ontplooiën, als een boom, die in de vlakte staat, in de zon en de wind, en in de vrije ruimte, maar niet als een leiboom, wiens takken lange latten en latjes werden gevoerd." (C. Wilkeahuis: Gezag en Gehoorzaamheid: p. 7) Om die ganse huidige toedrag van sake tot een samevattende ein te reduseer: die kind is tot maatstaf van alles verhef; die kind is die norm van die opvoedingsproses.

.....

HOOFSTUK IV.....166

HOOFSTUK IV

DIE AANWENDING VAN DIE VERYINID IN DIE OPVOEDING.

Middele-aanwending in die lig van die Lewensopvatting en die doel van die Opvoeding is pedagogies belangriker as middelekeuse op basis van 'n psigologiese Feiteleer.

(a) Die Inleiding.

In die inleidende beskouinge (Hoofstuk I) is uiteengesit dat die begrip opvoeding 'n proses van middelekeuse en middele-aanwending beliggam en dat hierdie proses, gesien van die standpunt van die pedagoog-leermeester op twee sake dui wat albei buitekant die proses self geleë is: 'n 'waarop' en 'n 'waartoe', anders gesê: die voorwerp van die opvoeding en die opvoedkundige doelstelling. Die pedagogiese middeleer het betrekking op beide voorwerp en doel van die opvoeding. Verder het ons as een van die grondgedagtes, wat so ver ons kan oordeel en weet, vir die eerste keer in hierdie monografie uitgespreek word, beweer dat die begrip opvoeding, indien ons die term ooit wil aanwend, 'n onvermydelike element van innerlike teespraak moet insluit. Indien 'n funksie soos opvoeding uitsluitlik 'n psigologiese aangeleentheid sou wees, sou daar geen kontradiksie bestaan het nie, want dan sou opvoeding sinoniem met groei en ontplooiing gewees het. Blootviñ die feit dat opvoedingswerk verrig word, 'n proses waarby ons leiding gee in die rigting van die vir ons waardevolle, bewys dat opvoeding geensins as gelykluidend met ontplooiing beskou kan word nie. Dit moet deurgaans in die gedagte gehou word. Opvoeding tog beteken 'n heenlei van iemand deur iemand tot sy bestemming wat hy nog nie bereik het nie en waar hy behoort te wees maar nog nie is nie. Negatief uitgedruk beteken opvoeding die verwydering of die terughou van middels wat nadelig mag beïnvloed of 'n teengaan van verskynsels wat

volgens 'n bepaalde norm nie toelaatbaar is nie. Leiding en hulpverlening gepaard met belemmering in die proses van opsetlike, intensionele en gerasionaliseerde inwerking belligsaam nou maar eenmaal die wese van die aangeleentheid wat ons opvoeding noem.

Dis in die voorgaande verband dat 'n element van innerlike teëspreek noodwendig moet bestaan. Hoe volledig en oortuigend die Psigologie wat die keuse en die aanwending van die een of ander opvoedkundige middel regverdig, ook al mag wees, kan 'n funksie soos opvoeding hom te nimmer van 'n feiteleer alleen afhanklik stel nie. Dit beteken dat die feite hoe sterk en oortuigend hulle ook al mag spreek, - en vir die keuse en dus ook die aanwending van die vryheid as 'n opvoedkundige midde middel spreek hulle besonder sterk - tog getemper sal moet word deur die doel wat ons beoog. Aanwending in die lig van die doelstelling beoog nie 'n loëning of 'n miskenning van die feite nie. Die doelstelling moet by die feite aangepas wees, maar dan 'n feiteleer wat nie uitsluitlik op feitekonstatering en op 'n eensydige mensebeskouing gebaseer is nie. Daar is tog beslis ook soiets as 'n waardefeiteleer wat ook, hoewel tot die terrein van die Psigologie tuisbehorende, tegelyk daërbo uitstyg en met 'n element van noodwendigheid, algemeengeldigheid en onvoorwaardelikheidsfungeer en wat ook van 'n ander as suiwer empiriese karakter is. Met ander woorde: opvoeding kan nie alleen afhang van 'n Psigologie nie, maar ook van 'n Edeologie of 'n Lewensleer, nie alleen van 'n idee (meesa eensydig) van hoedanig die mens is nie, maar van wat hy kan en behoort te word. 'n Psigologie moet derhalwe om vrugbaar te wees, 'n Psigologie van die volle mens wees, 'n Totaliteitspsigologie dus.

Twee waarhede het mekaar nog nooit in die pad gestaan nie, en allermens sal dit in die opvoedkundige wetenskap die

geval/.....

geval wees. Wat ons bedoel wanneer ons beweer dat die begrip opvoeding 'n element van innerlike teespraak impliseer, is nie dat die feite mekaar uitgooi nie, maar dat die feiteleer in sy eis om geldigheid wat helens dikwels van 'n tydelike, persoonlike en kortsigtige aard is, bereid moet wees en ook gedwing moet word om sy aansprake te releveer in die lig van its bo-~~aan~~individueels, objektief- geldend en ewig. Ons het in die opvoedkundige wetenskap met die ongelukkige stand van sake te doen dat dit 'n gebied is waarby so goed as alle vertakkinge van die menslike denkarbeid en ook kwessies rakende die geloof op die een of ander tyd hulle broodjie in die melk brokkel. Dit gebeur nou so maklik dat 'n besondere bydrae vanuit 'n besondere vakgebied nie met die eise van die geheel of met bydraes uit ander gebiedens klop nie, of dat as die opvoeder die feite moet gaan toepas, hy geen opvoedingswerk kan verrig nie. En dit is o.i. grootliks die geval met die vryheid as 'n opvoedkundige middel. Die kinder- en die jeugsielkundiges kom blykens hulle feiteleer met hulle eise om vryheid, maar wanneer hierdie eise, hoe waar en verdedigbaar hulle ook al mag wees, toegepas moet word, kom ander vraagstukke in die gedrang. Dis dan die taak van die kritiese vorseer om elke bydrae van die afsonderlike wetenskappe en by uitstek die van die Psigologie tot die wetenskap van die Opvoedkunde in die lig van die groter geheel te sien. Die pedagoog-leermeester moet middels kies en aanwend; hy moet lei en temper en dis hier waar die eise van die groot geheel sterk, ja oorwegend medebepalend is.

Dis die besondere taak en ook die plig van die pedagoog-leermeester dat hy die mens as die voorwerp van sy opvoedkundige werksaamheid in sy volheid en sy volledigheid en tegelyk teen die raamwerk van die werklikheid as geheel sal sien.

Sy/♦♦♦♦♦♦♦♦♦♦

Sy groot vraag wat tegelyk die vraag van alle vrae is, lui: Wat is die mens, sy wese en sy bestemming? Het hy dit in sy opvoedkundige werksaamheid alleen met 'n uitsluitlik empiriese werklikheid te doen? Moet hy van die wordende mens ook iets anders maak as waarvoor hy deur die beskrywende en die verklarende empiriese wetenskappe uitgemaak word? Waarheen moet hy die mens lei? En sal hy in sy proses van hulpverlening en leiding hom nie self ook laat lei deur ander as uitsluitlik empiriese feite nie? Dis in die lig van die voorgaande dat ons beweer dat in die begrip opvoeding 'n element van innerlike teësprak nodig is. Daarom, hoe sterk die psigologie ook al daarop mag aandring dat die onderwys en die opvoeding gepsigologiseer moet word, kan die opvoeder hom te nimmer deur 'n psigologiese feiteleer alleen laat lei nie. Hy is verplig om sy opvoedingswerk by die stand van die feite te laat aanknoep maar hierdie feiteleer moet tempering en afwerking ondergaan opdat die doel wat beoog word, gerealiseer kan word. Wie dit nie wil erken en toegee nie, kan geen wetenskap van die Opvoedkunde opbou nie, nog minder hom met opvoeding werk inlaat.

In die proses van opvoedkundige werksaamheid word in die oorgrote meerderheid van gevalle waar opvoedingswerk verrig word, in die lig van die opvoedkundige doelstelling gehandel wat 'n uitvloeisel van die Lewensopvatting is, datgene waaraan ons waarde heg. En die vraagstuk van die waardevolle maak net so deel uit van die werklikheid as geheel. Immers: daar is twee vrae wat die denkende mens besighou: die teoretiese vraag, wat is werklikheid en die praktiese vraag, wat is waardevol. Vir die opvoedkundige wetenskap is hierdie vrae van geweldige belang, veral die vraagstuk van die Lewensopvatting. Hy kan geen opvoedingswerk verrig, d.w.s. nie oor die wyse van aanwending van sy middel besluit as hy dit nie in die lig van sy Lewensopvatting waarvan sy opvoedkundige doelstelling 'n uitvloeisel

is/.....

is, sien nie. Dis op die vraagstukke van Lewensopvatting en Wêreldbeskouing en die temperende invloed van die eersgenoemde op die vryheid dat ingegaan moet word.

(b) DIE HUIDIGE STAND VAN WYSGERIGE DENKARBEID EN SY PEDAGOGIESE BETEKENIS:

Soos herhaaldelik gekonstateer is, moet die doel wat in die proses van opvoedkundige werksaamheid bereik wil word, in die geval van middeletoepassing vir geen oomblik uit die oog verloor word nie. En wanneer van die doel van die opvoeding gepraat word, kan dit te nimmer van 'n wysgerige problematiek losgewikkel word nie. Immers, wie Opvoeding sê, erken meteen die bestaan en die nastrewingswaardigheid van waardes en wie waardeverwesenliking nastrewe, moet 'n Lewensopvatting hê waarin hierdie waardes wortel. Om die huidige stand van wysgerige denkarbeid te skets, is 'n gewaagde onderneming. Die 'n baie glibberige terrein hierdie sent 'n mens het nie 'n behoorlike perspektief van die geestesbeweginge van sy eie tyd nie. Daarom kan daar ook aansienlike meningsverskil oor hierdie saak wees.

In die historiese deel het ons die ontwikkeling van die denk- en geestesrigtinge sedert die Renaissance probeer aantoon. Die stand van sake teen die einde van die vorige eeu is gekarakteriseer as liberalisties-naturalisties-individualisties. Die gemiddelde moderne mens het in 'n toenemende mate in 'n ^{ontkeiligde} wêreld geleef; sy lewensopvatting is deur suiwer utilitêre en pragmatiese motiewe beheers. Goed en waar was wat hom in die stryd om die bestaan vooruit kon help en sukses in die lewe kon waarborg. In stede van die geloof aan blywende en objektiewe sedelike norme het 'n suiwere Relativisme en Fiktionalisme sy verskyning gemaak. As gevolg van die steeds toenemende meganisering en rasionalisering van die arbeidsmetodes het die vreugde wat uit die arbeid gebore word, so goed as verdwyn. Spesialisasie in die afsonderlike wetenskappe het alle sintese

onnoontlik/.....

onmoontlik gemaak. Die ^Wwysbegerpte het opstaan in Wetenskaps- en Kennisleer met verwaarlosing van metafisiese vraagstukke soos dié van die diepste werklikheid en die sin van die lewe, die sin van die mens, sy wese en bestemming.

Vanaf omtrent 1910 kom ons oral die deurbraak van 'n nuwe lewensgevoel teen. Eene-oue strydende en probleemkwessies doen hulle op nuut weer aktueel voor. Dit kom ons voor dat nes in die Griekse denke die kosmologiese deur 'n antropologiese probleemstelling opgevolg is, dit ook by die Wes-Europese denke sedert 1910 die geval is. DIE LEWE AS SENTRALE BEGINSSEL VAN ALLE WERKLIKHEID doen homself weer prominent voor. Dit lyk of die lewenswerklikhede en die nood van die tyd die vrugbare bodem vir die saad van nuwe wysgerige denkbeelde en sienswyses gevorm het. Die enigste kenbron is by baie denkers die intuïtiewe wat direk tot die diepste grond van die dinge en verskynsels kan deurdring en die kern van al die bestaande kan begryp. Die klassiek-wysgerige denke van die vorige eeu word as minderwaardig en eenzijdig bestempel. Op natuurwetenskaplike ondersoekingsterrein byvoorbeeld is 'n verandering in betragtingswyse besonder ooglopend. Die bekende formulering van La Place het sy geldighedsimplikasies vir meer as 2000 jaar gehandhaaf. Die bekende logiese vooropstelling en oenknoodwendigheid het gedurig sy empiriese aanwendbaarheid bewaarheid gevind en kon byvoorbeeld uit bepaalde gegewens bepaalde konklusies getrek word. Teenswoordig word vanuit die gesigshoek van vooraanstaande fiksie in stede van 'n deterministiese 'n indeterministiese, 'n byna ander as logiese betragtingswyse voorgestaan. Ons dink hier aan die Relativiteitsleer en die Quantumfiika van beroemdhede soos Einstein, Max Planck, Dirac, Eddington, Jeans, van der Waals, en baie ander. Op die gebied van die Biologie ontwikkel 'n nuwe

Vitalisme/.....

Vitalisme waarby die teenstellings siel en liggaam, stof en gees verdwyn en die psigiese 'n element van betekenis kry. Denkers en vorsers soos Driesch, von Huxkell, Buytendyck, Jordan, e.a. het almal 'n bydrae tot die nuwe Natuurfilosofie gelewer vir wie die lewe meer as 'n buter fisies-chemiese proses is.

Op die gebied van die Wysbegeerte het, soos gese, die lewe as sentrale verskynsel die aandag van die geeste getrek, maar nie langer 'n begripmatige analise van die verskynsel nie. Dit was veelmeer 'n intuitiewe, irrasionele benaderingswyse, 'n afduik in die lewenstroom om sig te verlustig in die rustelose dinamiek, die 'elan vital', as oneindige evolusie. Hier staan Henri Bergson vooraan, met tone van dieselfde lied in denkers soos Georg Simmel, Ludwig Klages, Friedrich Foerster en Oswald Spengler, almal skerpe kultuurkritici maar met 'n besonder pessimistiese opvatting oor die toekoms van die Wes-Europese beskawing en kultuur. Dit was asof daar 'n intuitiewe aanvoele was van 'n naderende ramp wat die wêreld sou tref en 'n onwrikbare oortuiging van die gebreke en die magteloseheid van die resultate van die wetenskap, wat in stede van geestelike bevryding die mens in geestelike knegskap gedompel het. Immers, die wetenskap en sy tegniek het in 'n dressuurtegniek verander met die gevolg dat die hele kultuur 'n siellose meganisme geword het waarin die tegniek die mens met sy siel oorweldig het. En as gevolg van hierdie verknegting van die geestesleie en geestesleise van die mens het hy angsvallig na die rehabilitering van homself uit sy eie skepping begin soek. Immers, soveel het vir die denkende mens glashelder geword: sy beheersing van die natuur deur middel van sy tegniese uitvindsels het hom sy geestelike graf besorg. 'n Denker soos Berdjajew byvoorbeeld sien in die geweldige opkoms van die masjien een van die grootste revolusies wat die wêreld ooit geken/.....

geken het. So skrywe hy: "Der Umschwung in allen Lebens-
 sphären beginnt mit dem Erscheinen der Maschine. Es findet
 gleichsam eine Ausfeilsung des Menschen aus dem Schoosze der
 Natur statt, es macht sich ein Wandel des ganzen Lebensrhythmus
 bemerklich. ^{Früher} ~~Früher~~ war der Mensch organisch mit der Natur ver-
 bunden, und sein Gemeinschaftsleben ordnete sich im Wechsel-
 verhältnis zum Naturleben. Die Maschine ändert radikal diese
 Beziehung zwischen Mensch und Natur. Sie stellt sich
 zwischen den Menschen und die Natur, sie unterwirft nicht nur,
 wie man sieht, dem Menschen die Naturgewalten, sondern sie
 unterwirft auch dem Menschen selber; sie befreit ihn nicht nur
 in gewisser Hinsicht, sondern sie knechtet ihn aufs neue.
 Wenn ~~ehemals~~ ^{ehemals} der Mensch sich in der Abhängigkeit von der Natur
 befand, wenn sein Leben kraft jener Abhängigkeit düfftig war,
 so bereichern die Erfindung der Maschine und jene Mechanisierung
 des Lebens, davon sie begleitet ist, auf der einen Seite;
 doch auf der anderen schaffen sie eine neue Form der Abhängig-
 keit und eine Knechtschaft, die weit stärker ist als die, die
 unter der unmittelbaren Naturabhängigkeit sich empfindbar
 machte. Irgendeine geheimnisvolle Kraft, gleichsam fremd
 dem Menschen, gar der Natur, tritt in das menschliche Leben
 ein; irgendein drittes ^{Element} ~~Element~~, das nicht natürlich und auch
 nicht menschlich ist, gewinnt eine furchtbare Macht sowohl
 über den Menschen als auch über die Natur. Diese neue furchtbare
 Kraft zersetzt die natürlichen Formen des Menschen. Sie unter-
 wirft den Menschen dem Prozesse der Zergliederung und Zerteilung
 demzufolge der Mensch gleichsam aufhört ein Naturgeschöpf zu
 sein, wie er es ehemals war". (Berdjajew: op. cit. pp.210-211.
 Vergelyk ook Foerster : Opvoeding en Zelfopvoeding, veral
 die Inleiding. pp.11-12)

Intussen het die oorlog van 1914 - 1918 sy verskyning
 gemaak met sy ontsettende nasleep van naamlose ellende en

ontwrigting/.....

ontwrigting op alle terreine van die lewe. Op wysgerige terrein het daar 'n verskerpte voortgang aan kultuurfilosofiese probleemangeleenhede plaasgevind. Die groot vraag in sy onverbiddelike eis om oplossing het homself op nuut aan die denkende mens opgedring: Wat is die mens, sy wese en bestemming en waarin le sy waarde? Wat is die lewe en waarin le sy sin? Wysgere wat as lewensprofete poseer, het 'n intense belangstelling en worsteling in etiese en kultuurfilosofiese probleemkwessies aan die dag gele. Hier word byvoorbeeld aan Albert Schweitzer gedink met sy veradelende Lewensfilosofie, vry van alle nihilistiese en immoralistiese tendense, en sy credo van Eerbied vir die Lewe; aan wysgerige antropoloë soos Max Scheler, Hermann Keyserling, Johannes Hessen, Hermann Steinhausen, Friederich Forster, en aan die historikus Huizinga. (Vgl. byvoorbeeld:

Max Scheler : Vom Ewigen im Menschen.

Johannes Hessen: De Sin van het Leven in dezen Tijd.

Steinhausen: De Toekomst der Vrijheid.

Huizinga : In de Schaduwen van Morgen)

Almal is reaksionêre geeste wat poog om 'n nuwe sin aan die lewe en strews van die mens te gee. Almal benadruk die noodsaaklikheid van lewensverdieping en lewensveredeling want die lewe het waarde en sy waarde is geleë in die rigting van eerbied vir die waardes, die bo-individuele en onpersoonlike, die inhoude van die Ryk van die Gees. (Vergelyk veral Steinhausen se laaste hoofstuk).

Behalwe in sake van Lewensfilosofie het daar ook 'n nuwe Realisme wat hom as nuwe saaklikheid presenteer het, sy verskyning gemaak. Die Wysbegeerte van Edmund Husserl, Heidegger en Nicolai Hartmann, soos voorberei deur die Fenomenologie van die eersgenoemde het as leuse: terug na die dinge.

Die suiwers/.....

Die suiwere teoretiese ^Vkritisisme van Kant en die neo-Kantiane raak op die agtergrond; dit die vraagstukke van die Sin van die Syn wat die denkende mens besig hou. Karl Jaspers soek na 'n nuwe leer van die wese van die mens en poog om opnuut in sy Eksistensiefilosofie sy verhouding tot die werklikheid te bepaal. Hier is rigting skyn toonaangewend in Europa te word.

In stede van buitekant die mens om deur middel van 'n skematiserende Rasionalisme te gaan, beweeg die moderne denke deur die mens om hom te probeer verstaan, sy wese, sy sin en bestemming te bepaal en sy verhouding tot ander en die werklikheid vas te stel. Die begrip lewe, sy sin en sy betekenis vorm die grondtoon van hedendaagse wysgerige vorsing. Ons dink hier aan die bekende woorde van Eucken: "Die Philosophie ist gerufen das Leben zu erklären."

Die Lewensprofete en die Kultuurfilosowe het rigting in die chaos probeer skep, maar dit skyn asof die nasleep van die oorlog en vir die feit dat die deursnee mens nog gevange gesit het in die Liberalisme en die Individualisme van die vorige eeu, hy het sterker aangetrokke gevoel het tot 'n rigting wat oppervlakkig beskou, die verowerde en verkreeë dinge benadruk het. Dit was niks minder nie as die uitrypde denkbeelde van Nietzsche wat by die naoorlogse mens van 1914 - 1918 besondere aanklank gevind het. Die leer van 'n naakte Naturalisme, 'n ongebreidelde selfeksp^eressie, die hardnekkige bevegting van die christelike deugdeleer en die gehoorsaamheidseis van die Christendom, die heersende immoralisme ens. is almal indirekte neerslae uit die leer van Nietzsche. Menige naturalistiese en a-religieuse opvoeder het onbewus 'n klap van hom weg.

Nietzsche staan onder die invloed van die Evolusieleer van Darwin, die Pessimisme van Schopenhauer en die

Militarisme/.....

Militarisme van Bismarck. Indien die lewe in die woorde van Darwin 'n stryd om die bestaan beteken, is mag die hoogste deug en swakheid 'n onvergeeflike euwel. Die *groë* is in die wil tot mag *gêë* en alles wat die mag kan verhoog, kan voortbestaan. Swakheid is die bron van die bose; dit is inherent verbonde met barmhartigheid en altruïsme. Uit hoofde van sy eis om mag spruit dan sy idee van die "Übermensch".

In sy hoofwerk: "Also sprach Zarathustra" postuleer Nietzsche sy aristokratiese Individualisme. Die mens, en veral die 'Übermensch' word in die sentrum van die Heelal verplaas. Die gewone mens is iemand wat nie mag bestaan nie, maar oorwin moet word. Deugde soos naasteliefde en hulpverlening is huigelary en 'n anachronisme van die Christelike maatskappy. Dit alles wat met 'n yster hand genadeloos verpletter word. Die mens wat 'n volgelinge van Zarathustra is, is uitsluitend op homself aangewese. Hy ontvang geen openbaringe en geen bevale van buite nie, want hy het dit nie nodig nie. Sulke bevale en voorskrifte bestaan trouens ook nie want God is daar nie meer nie en belukkig het al die skrifgelowige gehoorsames met God verdwyn. Zarathustra verlang van sy volgelinge geen blinde gehoorsaamheid nie, ook geen verantwoordelikheid aan iemand behalwe homself nie; alleen maar net selfbewuste selfstandigheid. Die lewe is 'n gedurige stryd, maar tog werd om by die moontlikheid van 'n eventuele herhaling weer geleef te word. Sodoende kan aan die kieme van die dood van die slawemoraal wat ook die sterkeres insleep, ontkom word. Sy leer van die *œdige* kringloop en die ewige terugkeer van die dinge is 'n volwaardige surrogaat vir alle onsterflikheid en die beloftes van heil.

Nietzsche het, soos bekend, 'n felle haat teen die Christendom gekoester. Hy noem dit 'n groot vloek, 'n innerlike verdorwenheid en 'n geweldige instink van wraak

waarvoor/.....

waarvoor geen middels te giftig en ondergronds is nie om sy
 doel te bereik. Dis die grootste skandvlek op die mensheid.
 Nietzsche verkondig dus 'n direkte vervalsing van alle
 christelike deugde opdat die mens geweteloos, medelyeloos en
 gesond sy geestes- en ligaaamsenergie in die diens van die
 wil tot mag kan stel. Dit op sy beurt moet weer die lewe dien
 Die sin van die lewe is niks anders as die lewe self nie;
 daagter lê niks waarin die doel daarvan gesoek kan word nie.
 Die lewe gedoog verder geen stilstand nie; dit kry alleen
 sin wanneer dit kragtiger en intenser word. In die lewe moet
 die mens meer as menslike persoonlikheid word, beklee met mag
 en ontdaan van alle swakheid. Die vraag is nie of iets geoor-
 loof is nie; niks is waar nie. Die vraag is alleen of dit
 lewensbevorderend is. Alles wat lewensbevorderend werk, is
 "jenseits von Gut und Böse."

Vir Berdjajew sluit die Humanisme in die persoon van
 Nietzsche sy stormagtige en tragiese geskiedenis af en begin
 niks minder as 'n anti-Humanisme nie, want sê Zarathustra:
 "Der Mensch ist ein Gelächter oder eine schmerzliche Scham, er
 muss überwunden werden" - Nietzsche eröffnete im geistigen
 Sinne ein gewisse neue ["]Ära jenseits des Humanismus, die die
 tiefste Krisis des Humanismus bedeutet. Die tiefen geistigen
 Strömungen, die nach Nietzsche aufkommen, tragen keinen
 humanistischen Charakter, sie haben eine ausgesprochene
 religiös-mystische Färbung(2.217)

Die denkbeelde van Nietzsche het die moderne mens so
 gewelddadig aangegryp dat die inhoud daarvan in sy rees vulgêre
 vorm onder die regime van die Naturalisme, onafhanklikheid, on-
 gehoorsaamheid en selfstandigheid tot 'n banale uitlewingsteorie
 ontaard het. Nietzsche het met sy stelling dat die sin van
 die lewe die lewe self is, maar wat meer lewe moet word, na 'n
 nobeler lewensinhoud gesoek. Die moderne mens het sy lewensop-

vatting/.....

vatting op die negatiewe implikasies van die leer van Nietzsche gaan funder. Die moderne mens se motto is dan ook: 'leb dich aus, werde wer du bist', want dis alleen via 'n ongebreidelde uitlewing van 'n mens se vitale energie dat jy psigies gesond kan bly. Die moderne Opvoedkunde in sy revolusionêre uitingsvorme is 'n tipiese eksemplaar hiervan. Outoriteit, gehoorsameid, afhanklikheid en eerbied mag nie bestaan nie; sedelike remming en gehoorsaamheid lei tot psigiese knakke; dit dwarsboom en belemmer die skepping van die 'Übermensch.' Vryheid as volledige selfbeskikking is sinoniem met losbandigheid.

Die Opvoedkunde van die twintigste eeu openbaar die rustelose soektog na iets permanents en vasstaande. Onder die leidende figure is daar beroering en onsekerheid. Daar is rigtinge en stromings, daar is denkers en denkbeelde. Daar is die groot rasionalisties-idealistiese rigting gegrondves op die wysgerige Antropologie van Dilthey, Simmel, Spranger en Scheler wat 'n belewingsopvoedkunde (Erlebnispädagogik) wil konstrueer waarby die kind geleer moet word om die lewenswaardes innerlik te belewe. Hierdie innerlike beleving word eie uitgangspunt en die norm van die pedagogiese bedryf. Dis die dieselfde as die biologies-pragmaties georiënteerde Engels-Amerikaanse opvoedingswese wat wesenlik Sosio-psigologie is nie, en geen norme wil erken nie. Hierdie rigting in sy uiterste konsekwensies dreig om die Pedagogiek te laat opgaan maar ook ten ander te laat gaan in die Kinderpsigologie, getuig die stelsels van MacLunn A.S. Niel en Homer Lane. Gemeenskaplik aan hierdie rigtinge is dat hulle 'n outonome opvoedkunde propageer met die besondere tendens om hulle los te maak van heteronome norme. Dis 'n soek na outonome lewensreëls en 'n poging om hulle los te wikkel van alles wat heteronoom is en as bo-tydelike, bo-individuele en bo-sosiale norme die lewe beheers.

Dear/.....

Daar is aan die ander kant profetiese stemme soos die van Foerster wat reeds vanaf die negentiger jare opvoedkundige denkbeelde propageer en wat heelwat botsende trekke en elemente met die uitgesproke ervaringsopvoedkunde op sosiaal-psigologiese grondslag openbaar. Geesverwante van Foerster is verder J.H. Gunning, Bavinck, Kohnstamm, Waterink, die Amerikaanse Horne en Bagley, en hier te lande die uitgesproke Calvinistiese rigting in die Opvoedkunde.

(Vgl. byvoorbeeld:

- F.W. Foerster: Opvoeding en Zelfopvoeding, Karaktervorming, Otoriteit en Vryheid, School en Karakter, ens.
- J.H. Gunning: Poedagogiese Opstellen I & II
- H. Bavinck : Poedagogiese Beginselen.
- Ph. Kohnstamm: Schepper en Schepping Deel III
- J. Waterink : Inleiding tot de theoretische Poedagogiek -4 dele
 Van het Lijden der poedagogische Theorieën deze
 Dagen : Koers II
- H. Horne : This New Education.
- W. Bagley : Education, Crime and Social Progress.
- J. Coetzee : Vraagstukke van die Opvoedkundige Politiek.
 Die moderne Opvoeding: 'n histories-kritiese
 Studie.
 Die eerste Beginsels van die Calvinistiese
 Opvoeding.)

Uit die nood van die vorige oorlog is in 1915 die New Education Fellowship as kosmopolitiese organisasie gebore wat reeds 'n goeie half dosyn internasionale kongresse gehou het om die brandendste opvoedkundige probleme te bespreek en om rigting in die chaos te probeer verkry. Die strekking van al sy kongresse is die oorwegende sosio-psigologiese inslag daarvan en die deurgaanse gebrek aan 'n Filosofie van die Opvoedkunde, die Sin van die Lewe, die wese en die bestemming van die

mens. Sy hele bedrywigheid is o.i. 'n betreklike oppervlakkige en liberalistiese geskipper, waaruit eerlik gesproke, min heil vir die toekoms te verwagte val.

(c) DIE KRISIS IN DIE VRYHEID EN DIE NDO-MODERNE MENS.

In die vorige paragrawe het ons probeer om te laat deurskemer dat die Individualisme wat in die Renaissance en die Humanisme sy beslag gekry het, 'n betreklike tragiese einde om en na die jongste eeuwisseling bereik het, en dat uit hierdie tragiese toestand wat op progressiewe selfmoord uitge-loop het, iets anders gebore moes word. Opvoedkundig is hierdie kentering nog nie sterk merkbaar nie, sodat die teenswoordige opvoedkundige denke en praktyk in die demokratiese lande altans op grond van sy beheersing deur die Psigologie grootliks nog in die wurggreep van 'n Liberalisme, Individualisme en Espressionisme gevange *g* sit. Daar dien egter ook op gewys te word dat onder leidende opvoedkundiges in die demokraties-georiënteerde lande nuwe en interessante klanke verneem word (Vergelyk byvoorbeeld: Prof. Fred. Clarke: "The Crisis of Freedom in Education in Laborde: Problems in modern Education")

Berdjajew praat van 'n einde van die Renaissance en 'n krisis van die Humanisme wat eintlik 'n krisis van die Individualisme beteken. Maar 'n krisis van die Individualisme beteken niks minder as 'n krisis in die vryheid nie, want die vryheid in die sin van selfbepaling het die Individualisme moontlik gemaak. IN HIERDIE VERBAND MOET DIE GANSE NIEU-ORIENTASIE AS 'N KRISIS IN DIE VRYHEID GESIEM WORD, aangesien die vryheidsbeskouinge die Humanisme waaruit die Individualisme gebore is, gebring het waar hy beland het. Die Humanisme het die vryheid veronderstel en dit (die Humanisme) het die Individualisme altyd as troetelkind bejeën. 'n Krisis in die

Humanisme/.....

Humanisme en/of die Individualisme beteken wesenlik 'n krisis in die vryheid. Die krisis in die vryheid het die doods-klok oor die lewens- en die werklikheidsbeskouinge van die oud-moderne mens gelui en die skepping van 'n nuwe geestipe in aantog laat geraak. Die vryheid self het in die gedrang gekom; tans beleef hy sy historiese krisis.

Die mens wat die krisis/ van die Humanisme kon aanvoel en kan interpreteer, het 'n diepe eensamheid en verlatenheid begin beleef. Die volgende stel dit besonder treffend: "Der Mensch gegen Ende der neuen Geschichte, während der Periode der Krisis des Humanismus, durchlebt eine tiefe Einsamkeit und Verlassenheit. Im Mittelalter lebte der Mensch in Körperschaften, im organischen Ganzen, in dem er sich nicht als isoliertes Atom fühlte, sondern ein organisches Bestandteil des Ganzen war, mit welchem er sein Geschick als zusammenhängend empfand. Alles das hört auf während der letzten Periode der neuen Geschichte. Der neue Mensch isoliert sich. Wie er sich aber in ein losgerissenes^e Atom verwandelt, erfasst ihm ein Gefühl des unaussprechlichen Grauens und sucht er ein Ausgangsmöglichkeit auf dem Wege des Zusammenschlusses in Kollektive, damit er jene Einsamkeit und Verlassenheit überwinde und abstelle, die mit Untergang, geistigem und materiellem Hunger drohen. Auf dieser Grundlage, auf Grund dieser Atomisierung entsteht^e auch der Prozess der Zukehr zum Kollektivismus, die Schaffung eines neuen Prinzipes, in welchem der Mensch den Ausgang aus seiner Einsamkeit sucht" (Berdjajew : op. cit.: p.222) Onder die opskrif van "De Crisis van het Individualisme" skrywe 'n landgenoot byvoorbeeld: "Als wij een samevatⁿtend opschrift moesten plaatsen boven een beschouwing over de moderne tijd en de moderne kunst, zou het o.i. moeten luiden: "De Crisis van het Individualisme' Daarmee zou dan bedoeld zijn, niet alleen de noodlottige/.....

noodlottige de-individualisering van 't burgerlijk leven door't opdringend ekonomisch en staatkundig totalitarisme, maar ook een in 't individu zelf zich invretende twifel aan de outonome bestemming van zijn eigen individualiteit, met de paradoxale reaktieverskijnselen van willoze levensontkenning enerzijds en hysterisch opgejaagde levensbevestiging anderzijds. Deze crisis-mentaliteit, waarvan wij twee uiterste verskijningsvormen genoeml hebben, houdt rechtstreeks verband met de geleidelijke ontklerikalisering en nasionalisering van 't leven en 't denken vooral gedurende de 19de eeuw. Het is een ontwikkeling, die vóór 1914 een min of meer rustig^e evolutionisties karakter had, maar ná en dóór de Wereldoorlog plotseling een katastrofaal aanzien kreeg." (W. Erlank: De na-oorlogsche Mens in de Nederlandsche Letterkunde: p.1. ongepubliseerd - Vergelyk verder ook pp.2.-9 veral).

Indien ons sake reg insien en juis aanv^ol, dan is dit dat die na 1914-18 oorlogse mens, om in die taal van die Biologie te praat, geestelik 'n geweldige metamorfose deurmaak. Dit is asof daar 'n gevoel van wanhoop en pessimisme bestaan, nie alleen ten aansien van die groot lewensprobleme nie, maar ook in verband met die algemeen ekonomies-sosiale problematiek. Dit ontbreek hom aan die nodige stu- en wilskrag om sy taak wat die Humanisme en die Liberalisme op hom gelê het, naamlik om deur eie vindingrykheid alle probleme self op te los, uit te voer. Onder toestande en omstandighede wanneer probleemsituasie in getal en belangrikheid toeneem en onsekerheid en onbestendigheid regeer, kry vreesbevangenheid die oorhand oor die mens en seek hy na iemand buitekant homself, na 'n leier, 'n bekwamer persoon as hy self, al is die laasgenoemde ook geslepe en veeleisend. Hierdie leier moet sy verantwoordelikheid oorneem, hom beskerm, sy probleme oplos en wat meer is, hom ook gebied. Die mens is dan ook bereid om sy lewe en strewe in die diens van en die gehoorsaamheid aan 'n leierswil te laat bind. Die teenswoordige mens seek na iemand wat vir hom kan dink en vir hom kan sê hoe hy moet dink. Daar is 'n wegvlug uit sy

individualistiese eenlingskap, terug na die groep of die massa. Nog nooit was die kuddedrang so sterk as tans nie. Teencor die individualistiese kom die kollektivistiese mens te staan, dit sy staatsmens, volks-of rasmens of ook arbeider in die massa. Vanaf cirka 1920 het daar 'n verhoogde toeganklikheid en ontvanklikheid vir alles wat nuut is, ontstaan. Dit hang saam met die slooping van innerlike weerstande, weerstandsvermoëns en die bekwaamhede om in te gryp, gevolg deur 'n stormaanval van ideologieë van 'n onmiddellike werwingskrag. Dit lê nou geensins op ons pad om oor hierdie ideologiese stryd soos dit in die staatkundige stelsels van na 1920 weerspieël word, te handel nie. (Vgl. wel die volgende:

1. Alfred Rosenberg : Der Mythos des 20 Jahrhunderts.
2. Stephen Roberts : The House that Hitler built.
3. Joseph Leighton : Social Philosophies in Conflict
(Daglike Studie)
4. A. Murray : Inleiding tot politieke -ismes: Die Huisgenoot
van 6, 13, en 20 Sept. 1939.
5. N. Diederichs : Die Otoritêre Staatsidee: Die Huisgenoot
van 8 & 15 Aug 1941.
6. Dorothy Foadick: What is Liberty)

Alleen wil ons die opvoedkundige meerslag uit die totalitariese lande probeer belig, want hieruit spreek die algemene struktuur van die neo-moderne mens besonder duidelik.

Soveel ^K sijn seker te wees dat die totalitariese bewindvoerders die oortuiging teen elke prys propageer naamlik dat wêreldlike outoriteite leiding in opvoedkundige aangeleenthede sal gee en dat hulle ook van hulle onderdane kan eis om hulle kinders deur middel van staatsinrigtinge die nodige opvoeding en onderwys te laat ontvang. Die stelling van Hegel dat die Staat die Godheid op aarde beliggaam, het werklikheid geword. Totalitariese opvoedkundiges handhaaf vermeer die

stelling/.....

stelling van Aristoteles, naamlik dat opvoedkundige beginsels met die staatkundige beleid moet harmonieer, en nie alleen harmonieer nie, maar dat hulle volledig moet saamval. Die skool is daar vir die Staat en nie vir die mens nie. Die Liberalisme meê sy stelling dat dit die natuurlike reg van die mens is om deel te hê in die bepaling van die sosiale verhoudinge wat daar sal en mag bestaan, word deur die Totalitarisme holus bolus verwerp. In die plek daarvan kom nou 'n Outokrasie wat in die persoon van die leier en sy geëfende luitenant veranker word. Hierdie leier is nie die wyse en verstandige in Platoniëse sin nie, maar weerspieël die Griekse idee van 'n Timokrasie, naamlik 'n regering deur die ambisieuse, die heroïeke en die sterkere. Met sy lofrede oor die reg van die sterkere en sy ontkenning van die lewensreg van die swakkere, herinner Hitler sterk aan Nietzsche. Hierdie besondere aspek laat verder sterk dink aan die vroeër genoemde gesekulariseerde rigting wat op natuur en Geskiedenis steun, t.w. die Fascisme: die historiese lotsgemeenskap; die Nazifisme: die deur bloed en bodem bepaalde lotsgemeenskap, en die Marxisme: die deur ekonomiese verhoudinge bepaalde gemeenskap. Die hoofgedagte of die ziele van Hitler is dan ook dat die Duitse volk hom op die weg van 'n fatale dekadensie bevind, waarvan die verlore oorlog en die verdere rampe enkelê gevolge is. Die eintlike oorsaak lê in die afwyking van die ewige sig wrekende wette van natuur en lewe. Daarom is die Nasionaal-Sosialisme ook 'n hergeboorte, 'n terugkeer van die mens tot sy natuurlikheid soos bepaal deur eie ras en bloed. Die grondtoon van die ideologie van Rosenberg en Trouens van die hele Nasionaal-Sosialisme is 'n afkeer van die Universalisme en die wending tot 'n ras-partikularisme. Die ontdekkings van die betekenis van die rol van die eie ras sou die grootste Kopernikaanse omwenteling wees, in teenstelling met die begrip van 'n struktuurlose universele mensheid.

By die uitgesproke outokrasie soos gekristalliseer in

die heroïeke daadkragtige leierswil moet ook nog die monistiese of anti-pluralistiese staatsopvatting gevoeg word. Dit volg feitlik logies uit die begrip van 'n ras-partikularisme. Die bestaan en die bestaansreg van private maatskappye en vereniginge word eenvoudig nie geduld nie. Die ou Dualisme, dit sy by implikasie of explicite, van 'n regerende groep en 'n groep of kliek daarbuite bestaan nie meer nie. Soos Mussolini dit uitdruk: Alles binnekant die Staat, niks buitekant die Staat, alles vir die Staat. Dis die primêre taak van die pedagoog-leermeester om by sy opvoedlinge 'n onverdeelde trou teenoor die Staat of sy volk in sy historiese lotsgemeenskap te ontwikkel. Mussolini eis byvoorbeeld nie alleen van die professore aan Italiaanse Universiteite nie, maar van elke onderwyser dat hy die jeug sal inspireer in belang van die Fascistiese ideologie. Van die wordende mens word dus nie verwag dat hy wanneer hy geestelik ryp is positief nasionaal sal kies nie; daar word vir hom gekies en hy moet hom eenvoudig in sy besondere lotsgemeenskap inwerp en ook konstruktief daartoe bydra.

Die totalitariese Opvoedkunde steun verder op 'n uitgesproke anti-Rasionalisme. Dit vind besondere steun in rigtinge van die moderne Psigologie wat op die emosionele en die irrasionele oorwegende klem lê. Die oorsprong van die lewensopvatting is nie in die hoof nie maar in die hart geleë, - dus nie intellektualisties of rasioneel nie maar voluntaristies-emosioneel. Die denke besit 'n organies-dinamiese funksie. Parate kennis was ⁱⁿ die verlede die maatstaf vir alles. Dit het as gevolg gehad dat daar te min wilskrag, dryfkrag en karakter was. Die leerproses word tot 'n neganiese kondisionering van refleksie gereduseer. In die U.S.S.R. is van 'n erkende en tradisionele Psigologie eintlik geen sprake nie - dis meer

Reflexologie/.....

Reflexologie. Die mens is at 't ware geen denkende nie, maar 'n voelende, aktiewe en responderende wese. Dis die bloed wat dink en praat, soos Hitler dit uitdruk.

Een van die mees uitgesproke kenmerke van die totalitariese Opvoedkunde is sy Kollektivisme. Wesenlik beteken dit die ontkenning, die ontbinding en die verval van die belangrikheid en die waarde van die individu met vanselfsprekend 'n beklemtoning van die allesoorheersende belangrikheid van die gemeenskap. Die individualistiese denke gaan van die veronderstelling uit dat die mens 'n individu is. Dit, beweert die totalitarici, berus op 'n fatale denkfout. Die mens is alleen mens in sy gemeenskapsverband, daarom is die individu ook 'n abstraksie. In al sy lewensuitinge is die mens kollektiefwese en kan überhaupt alleen dusdanig gedink word. Die individu as sodanig het nog die reg nog die plig om atomisties te bestaan, aangesien alle regte en pligte enkel uit die gemeenskap herleibaar is. En aangesien die individu enkel deur die gemeenskap bestaan, kan dit sy persoonlike vryheid ook enkel deur en uit die gemeenskap aflei. Die sogenaamde begrip van persoonlike vryheid is nie 'n natuurlike iets wat aan elke mens gegee word nie. Wat hom wel gegee is, is sy gemeenskapssolidariteit en pligsbesussyn teenoor die gemeenskap waarin hy gebore is, leef en beweeg. Individualistiese vryheid is geen vryheid nie, maar losbandigheid, willekeur in dislojaliteit teenoor die gemeenskap. Ware persoonlike vryheid beteken binding en gebondenheid aan die gemeenskap. Dit uit sig in skeppende arbeid en diens in en vir die gemeenskap en dit getuig ook van verantwoordelikheid. Iemand wat hierdie gemeenskaplike gevoel besit, sy sedelike bindingskrag en verpligtende karakter erken, is vry en voel hom vry, want te nimmer kan sy lewensuitinge teen die reëls en die eise van die gemeenskap gerig wees. Die individu in sy liberalistiese Individualisme is

op/.....

op sy beste 'n anachronisme, indien hy nie 'n las op die nek van die gemeenskap is nie. Individuele vryheid buitekant die gemeenskapsverband bestaan nie. Saamhorigheidsgevoel met eenheid van strewe en 'n gemeenskaplike front is essensieel. Die kollektiewe moet sterk word in plaas van die individuele. Nazi-opvoeding benadruk dan ook die idee van kameradskap, solidariteit en lojaliteit. Immers: 'Gemeinnutz geht vor Eigennutz'

Beit nou verwant aan die prinsipies van die anti-rasionalisme en die Kollektivisme is dié van die Aktiwisme. Dit stem op die moderne psigologiese beskouing van die mens, naamlik dat hy 'n eenheid (one-ness) van liggaam en siel is. Totalitariese opvoeding benadruk dan ook die eenheid van die persoonlikheid in al sy lewensuitinge. Dis nie meer die ontwikkeling van die verstand wat voorrang geniet met verwaarlooiing van die liggaam nie, maar liggaamskultuur en karakterbou. Die principe van die aktiviteit in die totalitariese Opvoedkunde beteken nie die vrye selfontplooiende en selfbepalende werksaamheid met die oog op verwesenliking van 'n selfgekoosde doel nie, maar gekontroleerde aktiviteit as synde die strewe tot verwesenliking van voorafgestelde doeleindes.

Die totalitariese opvoedingsidee moet o.i. dan as timokraties, antipluralisties, anti-rasionalisties, kollektivisties en aktivisties gesien word. Hierdie sake tipeer ook die neo-moderne mens soos ons hom sien. Die neo-moderne geestestipe steek besonder skerp af teen die oud-moderne of die Renaissance-mens. Dis gladnie meer verbasies op die Renaissance-tema nie, maar 'n heeltemal nuwe oriëntasie ten aanzien van lewe en werklikheid. In die genoemde rigtinge word na stabiliteit en bestendigheid gesoek. Die spoorslag vir hierdie radikale heroriëntering was die oortuiging dat die "humanistiese ideologie uitgedien is en dat op basis van die leer van die

natuurlike/.....

natuurlike ontplooiing langs die lyne van die aanleg nie daarin geslaag is om aan die hoë verwagtings wat gekoester is, te voldoen nie. Die uitstaande kenmerk van die nuwe is dat in teenstelling met die leer van 'n liberalistiese Individualisme wat op 'n ongebreidelde vryheid steun, die lewe en die lewensuitinge van die mens aan bande gelê word en dat daar strenge beheer oor al sy aktiviteite uitgeoefen word. Die vryheidsgedagte in sy historiese krisis verband onderlê per slot van sake tog maar die hele hie-u-oriëntasie. Die oud-modernemense lewe en strewes, sy dryfkrag en sy doelstelling is uit die vryheidsidee gebore en daardeur gedra. Ten aansien van die nuwe is dit ook weer die geval.

In die voorgaande paar paragrawe het ons probeer om 'n beeld van die moderne geestestipe te kry, 'n beeld wat in die staatkundige en die opvoedkundige ideologie van die totalitiese lande reeds besonder duidelik spreek. ~~Ons~~ het ook probeer aantoon dat die eintlike krisis waarvoor die Wes-Europese gees hom bevind, hom om die vryheid wentel. Die onwillekeurige vraag ontstaan nou is hierdie nuwe gesigspunte wat uit 'n krisis in die vryheid gebore is, tot die totalitiese lande beperk, of is daar ook onsekerheid, onrus en ontevredenheid onder die demokratiese gelede. Ons het reeds gesê, dat oor die breë linie gesien, die rustelose soektog na iets permanents en vasstaande in woord en geskrif merkbaar is. Dit spreek byvoorbeeld besonder duidelik uit die reeds genoemde artikel van Prof. Fred. Clarke. Ons volstaan met 'n paar aanhalinge om ons vermoede te staaf: "There is the extreme form of the 'unfolding' theory, the doctrine that education is nothing more than a watchful vigilance over the purely natural unfolding of potentiality. Taken in its extremer forms this doctrine seems to me to involve a refusal to take into account the necessities of civilization, the necessity both of maintaining a civilised order and of drawing from it specific acts of ordered learning under guidance the very stuff of personality

itself.-----The healthy reaction in favour of giving the freest possible scope to natural powers should not involve us in such a complete concentration upon the INWARD as to neglect disastrously its effective complement in the OUTWARD. I have some misgivings about any doctrine which, while rightly emphasising independence and spontaneity, leads a pupil to grow up with the idea that the outer world exists solely for his service and convenience, as a reservoir from which he draws just what he feels his own personality needs, and not only as a world having its own claims upon him. --- Freedom is not enough. There is a sense in which that is true and a sense in which it is not true. It is certainly true if we mean by our gospel of freedom spontaneity in the school, without relating such policy to the larger and highly positive implications which become clear when we analyse the whole situation. I am tempted here to quote some rather severe words of Professor Hooking, one of the wisest guides I know on this whole matter: "Freedom is a great word with which to fight oppression, but is it a word to guide the building of any positive conception of human nature? It has been so effective as a fighting tool that liberators have commonly fallen into the natural delusion that it can also, without further ado, construct an ethics. So far as they have done this, they have become the typical word-worshippers of our day, and have left the real problems of human living untouched." --- It would seem that if freedom is to be abiding, fruitful, and serviceable to man, it must rest upon, be a function of, an agreed social discipline. Its ultimate value and significance, indeed, lie beyond that discipline, but the discipline conditions it and gives it backbone and substance, particularly in its growing stages. --- I feel that in the future we shall have to give more attention to institutions without giving any less attention to individuals. For it is around institutions that the battle is likely to rage. ---- Let us look once more at the higher/.....

higher reaches of freedom so that we may realize, if need be, that the way of freedom is not the primrose path which some have taken it to be. Let us not romanticise childhood too much. Occasionally let us take a glance at the sternness of the demands which a real commitment to freedom may impose." (Lalor: Problems in modern Education: pp. 97, 99, 100,102). Kommentaar oor hierdie sitaat is eintlik oorbodig. Dit blyk immers duidelik dat Clarke eintlik 'n ander as uitsluitlike psigologiese taal praat. Onteenseggelik bevind die moderne Opvoedkunde hom voor 'n krisis van die vryheid. Gaan hy hierdie krisis te bowe kom en wat gaan die standpunt wees wat die pedagoog-leermeester ten aansien van die vryheid in die toekoms gaan inneem?

.....

(d) DIE EIE STANDPUNT TEN ANSIEN VAN DIE VRYHEIDSGEDAGTE
IN DIE OPVOEDKUNDIGE TEORIE EN PRAKTYK.

Met hierdie paragraaf het ons by die finale kritiese uitvoering van ons taakstelling aangeland. In die inleidende problematiek het ons sekere gesigspunte na vore laat kom asmede 'n kritiese houding en eie standpunt in die eerste paragraaf van hierdie hoofstuk probeer formuleer. Die waardering van ons kritiese beoordeling van die vryheidsgedagte in die moderne Opvoedkunde sal in die lig van ons geformuleerde standpunt gesien moet word, anders bestaan die gevaar om langsmekaar ver^b te praat. Die persoonlike standpunt oor die opvoeding sal nogeens geformuleer en kortliks geresumeer word aan die hand waarvan die nodige kritiek op die onderhawige tema gelewer sal word.

Ons het die ontwikkeling van die vryheidsidee vanaf die Renaissance tot die teenswoordige probeer aantoon. Die mees resente rigtinge ook in die Opvoedkunde dui daarop dat die vryheid 'n besondere krisiskarakter openbaar. Die moderne opvoedkundige teorie en praktyk verkeer in 'n oorgangsfase en hiermee hang besonder nou saam 'n heroriëntering ten aansien van die vryheid as pedagogiese middel. Dis nie souseer 'n nuwe Psigologie wat die verandering in die opvoedkundige linie veroorsaak het nie, as wel die opkoms van die nuwe rigtinge in Lewensopvatting. Ons het in ons hoofstukopskrif beweer dat middele aanwending in die lig van die lewensopvatting en die doel van die opvoeding pedagogies belangriker is as middelekeuse op basis van 'n psigologiese feiteleer. Maar aangesien oor die vraagstuk van die Lewensopvatting geen universele eenstemmigheid ook bereikbaar sal wees nie, sal nie alleen oor die doel van die opvoeding nie, maar ook oor die aanwending van die vryheid geen eensgesindheid moontlik wees nie. Dis die persoonlike standpunt, gefundeerd in eie diepste oortuiging, gemoedsrus en geloofsvertroue wat altyd sake van eie keuse maar nie juis willekeur/....

is nie, wat die aanwending bepaal en al sou die ganse Opvoedkunde totalitaristies bepaal wees, sal die aanwending van 'n pedagogiese middel altyd diepgaande verskille openbaar. Die eie standpunt ten opsigte van die vraagstuk van die lewensopvatting wat die middeleaanwending bepaal, sal maar gelyktydig met die kritiese taakuitvoering geformuleer word. Aangesien die oud-moderne Opvoedkunde en ook rigtinge in die neo-moderne op die moderne *K*inderpsigologie steun, sal krities nagegaan moet word wat as waardevol en blywend gehandhaaf kan word spesiaal vir die vryheid. Soveel is tog seker: geen opvoedkundige stelsel kan onder die banier van watter Lewensopvatting en opvoedkundige doelstelling sy pedagogiese middeleleer ooit van 'n Psigologie meer losmaak nie.

Ons het beweer dat opvoeding in die pregnante sin van die woord op 'n proses van middelekeuse en middeleaanwending dui. Die laasgenoemdes wys op twee sake buitekant die persoon van die opvoeder en sy opvoedkundige werksaamheid, naamlik opvoedeling en opvoedingsdoel. Opvoeding beteken om leiding te gee en hulp aan die nog ongerypte, d.w.s. die nog wordende mens te verleen sodat hy in sy deurgang na volwassenheid kan bereik wat as nastrewingswaardig, dit sy vir die individu, die volk of die lewe, beskou word. Waar opvoeding leiding en hulpverlening beteken, kry die begrip selfopvoeding nog altoos sy regmatige plek en eerstegeboortereg. Om dit ook anders te formuleer: opvoeding beteken die in aksie bring van potensies wat in die opvoedeling nog as onontvonde aanleg verborge lê met die doel om hom sy roeping as mens waardig te laat word en sy besondere aanleg in sosiaal bruikbare kanale te ontwikkel. So 'n omskrywing sluit beide die taak van die opvoeder en die selfopvoedende werksaamheid van die individu in. Deur in die proses van selfopvoedende werksaamheid ook dié van hulpverlening en leiding/.....

leiding onafskeidelik en onmisbaar in te sluit, word by implikasie veronderstel dat die opvoedeling in sy proses van menswording uit hoofde van homself nie sal bereik wat andersins die geval is nie. Daarom is die opvoeding ook noodsaaklik, want geen maatskappy en geen eer van ouerskap kan dit gedoog en bekostig, om van sy sedelike verantwoordelikeheid nie eens te praat nie, dat die nog rypende struktuur, dit sy in staatkundige, nasionale, kultureel-ekonomiese of ouerlike verband aan die prooi van die lewe of die stryd om die bestaan oorgelaat sal word nie. Die gedurige bemoeienis met die onmondige wese getuig van 'n behoefte en 'n noodsaaklikheid om rigting aan te toon en om leiding te gee.

Ons het vroeër beweer dat vir die wetenskap van die Opvoedkunde en veral vir die kritiese vorsiër op die gebied van die Opvoedkunde dit gebiedend essensieel is dat hy die voorwerp van sy opvoedkundige werksaamheid asmede sy opvoedkundige doelstelling teen die raamwerk van hulle volheid en volledigheid sal sien, m.a.w., dat die verantwoordelike pedagoog-leermeester alle moontlike beskikbare feite in die oog sal hou en krities daaruit saakies en aanwend. Hierdie feit, een wat in die opvoedkundige geskifte deurgaans te min beklemtoon word, indien dit ooit geskied, noep die opvoeder om die besondere vraag te stel of te veronderstel wat deur ander beantwoord word: wat is die mens en sy bestemming? Wat is die lewe en waarin lê sy sin? Wat gee sin en kleur en waarde aan die lewe? Dit sou niks minder as 'n verkapte opvoedkunde wees wat hom nie voor hierdie fundamentele vraagstukke plaas nie. Dat 'n enige opvoedkundige stelsel en opvoedkundige vorsiër eintlik 'n skewe en eensydige beeld van die mens aanbied, moet as 'n stille verwyf aan die adres van die meeste gerig word. Wie hom met opvoedingwerk inlaat of oor opvoedkundige probleemkwessies nimmer en alleen op/.....

op een aspek van die mens let, dit sy die historiese, die kultuurhistoriese, die psigologiese, die higiëniese, die sosiologiese, die pragmatiese, die religieuse, ens., sien die mens en dus ook die opvoeding deur die bril van sy eie vak en dan reduceer hy die mens en dus ook die opvoeding tot 'n volslae eensydigheid. Hierteen moet teen elke prys gewaak word. Immers: opvoeding het as voorwerp die volle mens en as doel die volle mens in die volle lewens- en werklikheidsverband.

Ons wil beweer dat die moderne opvoedkunde hom voor die vraagstuk van die opvoeding bevind. Dit mag toutologies klink, dit mag selfs paradoksaal voorkom, maar hier lê o.i. die knoop waar al die opvoedkundige kortsluitinge hulle oorsprong het. Wat is opvoeding, wat impliseer dit en wat veronderstel dit? Beteken opvoeding alleen 'n insig én die geestestruktuur van die opvoedeling waarby die proses van leiding gee deur sonder meer eindig en dus eintlik 'n oorbodigheid is, of beteken opvoeding die dwanguitoefening deur iemand sterker, herofeker en ook geslepeners as die nog wordende mens aan wie hy sekere eise stel wat onvoorwaardelik gehoorsaam moet word? Of beteken dit insig in die sielelewe van die opvoedeling en daarby aansluitend die simpatieke leiding van die wordende mens om dan op basis van die insigte van die opvoeder en sy besef van die noodsaaklikheid van anders te moet word en anders te waardeer, die heenvoer van 'n ander om uiteindelik nadat geestelike ryping op die weg van leiding bereik is, die vrywillige gehoorsaamheidsbeoefening in die geboeie-eerbiediging wat bepaal het wat die norm van die opvoeding sal wees? Ons staan voor twee uiterstes: opvoeding beteken die vrye ontplooiing van die enkeling selfs ten koste van 'n leiersfiguur in die persoon van die beroepsopvoedkundige, 'n outoriteit, 'n staatsmag met almag beklee, of opvoeding beteken die aan bande lê van die lewensuitinge van/.....

van die kind deur 'n mag of 'n eis so sterk dat die persoonlike lewe tot in sy finêse bepaal word. Die opvoeding is of alles en die maatstaf van alles of hy is niks. Die eersgenoemde standpunt is sinoniem met groei en ontplooiing, die laasgenoemde impliseer dwanguitoefening. Geen van beide hierdie standpunte vertolk nou die begrip opvoeding nie, want opvoeding is nog outonomie, nog heteronomie, maar 'n toestand tussen beide. Histories gesien, is dit onnodig om te sê dat vanaf die Renaissance tot die ineenstorting van die Humanisme en die Individualisme die opvoeding so goed as deurgaans 'n outonome funksie was en dat die proses dus eintlik een van selfontplooiing en groei was. Teenswoordig, onder die banier van die totalitariese ideologieë waarby die lewe en die lewensuitinge van die individu aan bande gelê word, hel dit vinnig oor na 'n heteronomie en is dit ook grootliks reeds die geval.

Waaraan moet hierdie denkbeeldespeel, hierdie opvoedkundige dialektiek toegekrywe word? Wie fouteer en wat is dan reg? Ons herhaal: die hardnekkige handhawing, beklemtoning en verabsoluttering van een aspek van die opvoedingsproses dra die kieme van sy ondergang in hom om. Daarom beweer ons dat opvoedkundiges hulle moet vergewis van die noodsaaklikheid van 'n normale en onontbeerlike kontradiksie wat in alle opvoeding moet skuil. Casimir het dit besonder treffend gestel: "Allereerst gelegenheid geven tot uitgroei.... Niet schaden is eerste opvoedingset. Hier ligt de eisch van vrijheid voor het kind die als grondeisch mag worden beschouwdt.... Maar eindelijk treden ook strevingen en neigingen op, die tegengegaan moeten worden; er moet iets onderdrukt, iets afgeleerd worden: In een woord: soms moet het kind tot iets gedwongen, of van iets afgehouden worden: in beide gevallen wordt eigen wensch onderdrukt."

Die/.....

Die prinsipe van die vryheid het as noodsaaklike korrelaat die prinsipe van die belemmering in een en dieselfde proses. Dis in die verbysien hiervan dat ons beweer: die moderne Opvoedkunde bevind hom voor die vraagstuk van die opvoeding.

As heuristiese prinsipe is vroeër gestel dat vryheid in pedagogiese verband omskrywe moet word as daardie toestand waar die oorsaak vir die handeling in die individu self geleë is en dat dit verder op die maatreëls dui wat 'n sodanige toestand skep of bevorder. Dit spreek vanself dat ons in die proses van die opvoeding onder die soeklig van die voorgaande steeds die handelende persoonlikheid op die oog het, en dat ons wil hê dat die handeling uit homself moet voortvloei. Die handeling kan alleen in selfbepaling wortel wanneer die persoon nie aan uitwendige hindernisse en belemmeringe gebonde is nie, veral nie van die aard van dwang nie. Ons het die vryheid omskrywe as daardie ongeboede, selfbepalende en selfveroorsakende toestand uit hoofde waarvan die opvoedeling dan spontaan en ongehinderd langs die lyne van sy aanleg kan ontwikkel.

Maar nou word in kritiese verband gevra: in die lig waarvan beoordeel ons die hoogsele karakter van die handelende persoonlikheid wat op basis van 'n toestand van selfbepaling en/as gevolg van die skep en bevordering van sodanige toestande sy karakter openbaar? Ons staan tog altyd goed- of afkeurend teenoor 'n karakter selfs nadat ons hom die geleentheid gegee het om homself te openbaar? En is ons onder die besef van ons opvoedkundige verantwoordelikheid tevrede as ons maar net die openbaring van die hoogsele karakter het, of wil ons ook 'n verandering, d.w.s. 'n nuwe konstellasië van veroorsakingsfaktore probeer skep deur ander middels te kies en aan te wend opdat 'n ander karakter moontlik aan die lig sal kom? Dat ons opvoedingswerk verrig, lewer genoegsaam bewys dat ons nie met die bostaande karakter/.....

karakter van die wordende mens tevrede is nie, want as ons tevrede wou wees, waarom sal ons dan ons tevredenheid by wyse van 'n opsetlike proses van inwerking en dikwels moeitevolle arbeid gaan openbaar? Wanneer ons die karakter wil verander, is daar dan nog sprake van vryheid in die sin van selfbepaling langs die lyne van die aanleg?

Streng gesproke beweer ons dat met die oog op karakterontwikkeling en karakterwysiging soos dit geskied in die lig van die nastrewingswaardige daar eintlik nie soets as volstrekte vryheid in pedagogiese sin bestaan nie. Eintlik het ons geen reg om die begrip aan te wend as ons opvoedingswerk verrig nie, want sodra ons van opvoeding praat, dink ons aan leiding en verandering. Verandering of leiding as gevolg van die keuse en die aanwend van middels beteken 'n ingryp in die toestand van selfbepaling, m.a.w. in die vryheid. Maar beteken so 'n bewering dat met enige en elke bydrae van die kant van die Psigologie skoonlik gemaak moet word, dus elke outonome Opvoedkunde of self-opvoeding veroordeel word en 'n heteronome Opvoedkunde wat die Psigologie by die voordeur uitgedryf het, so ongemerk weer by die agterdeur insmokkel? Dit hoef geensins die geval te wees nie.

Herhaaldelik is beweer dat die begrip opvoeding 'n element van innerlike teësprak moet impliseer want ons het met 'n wese te doen wat anders moet word, dus nie kan bly wat hy is of sy eie weg volg nie. Wanneer die opvoedeling 'n gewysigde weg moet opgaan, beteken dat wat hom oorspronklik gegee is, hom weer ontnem moet word.

Opvoeding, leiding of hulpverlening geskied deurgaans in die lig van die besondere Lewensopvatting. Die vraagstuk van die Lewensopvatting wat ook die doel van die opvoeding bepaal, besit 'n element van bindende krag, - so behoort dit te wees en nie anders nie. Dit bring meteen 'n element van gesag/.....

gesag in die spel. Vryheid en gesag is gelukkig soos reeds aangetoon, kontrasbegrippe wat gelyktydig kan geld en in die opvoeding gelyktydig moet geld. Hulle sluit mekaar geensins uit nie, maar veronderstel mekaar. Vryheid en dwang sluit mekaar uit want dwang sinspeel deurgaans op 'n egoïstiese persoonlikheid wat eis dat sy sienswyses en sy bevele gehoorsaam sal word. Gesag dui op die saaklike en die bo-individuele wat om geen egoïstiese motiewe sy eise stel. In die opvoeding tot by die aanvang van die puberteit word die gesag egter grootliks in 'n konkrete gesagsdraer in die persoon van die ouer of die opvoeder van beroep beliggaam. Gesag kan dikwels in die begin onwillig gehoorsaam word maar later as gevolg van simpatieke gesagsleiding en psigiese uitryping lei/ dit tot vrywillige gehoorsaamheid. Dwang is 'n tydelike of permanente toestand van egoïsme, 'n toestand van afwesigheid van medeseggenskap en algehele afwesigheid van selfbepaling. Dwang sluit vryheid uit, gesag en gesagseerbiediging veronderstel die vryheid.

In die voorgaande het ons getrag om die relativiteit van die begrip vryheid in opvoedkundige verband aan te toon. 'n Mens is steeds vry ten aansien van iets uit of inwendig wat as dwang of belemmering ondervind word. Volkome vry sou dié persoon wees wat kan doen en kan nalaat wat hy begeer en hom voorneem waartoe hy in staat is, oor die nodige middels beskik en dit ook net waar en wanneer hy wil. So 'n toestand is 'n denkbeeldigheid. In 'n samelewing van mense bestaan daar nêrens so 'n toedrag van sake nie. 'n Sodanige toestand is alleen onder 'n samelewing van engele moontlik, 'n gemeenskap so volkome goed dat die een se vryheidsuitoefening nie 'n belemmering vir die ander een s'n sal wees nie. 'n Samelewing van mense is alleen moontlik waar die een se vryheid nie 'n belemmering vir die ander een s'n inhoud nie. Lewe en selflewe in 'n gemeenskap van mense is/.....

is slegs moontlik waar daar gereguleerde vryheid is, gereguleer deur wette, konvensies, reëls en norme. In 'n samelewing van mense, dus ook in die skoolgemeenskap, is absolute vryheid 'n fiksie. Selfs die mees uitgesproke revolusionêre vryheidspedagoë sal dit moet toegee indien hulle nie 'n anarchistiese skoolgemeenskap in die vooruitsig stel nie. Orde, reëlmaat, gesags- en gesagsuitoefening is nou maar eenmaal essensieel sodra mense, respektiewelik kinders, saam ^{moet} ~~het~~ lewe en saam moet werk.

Aangrensend aan die relativiteit van die begrip vryheid in sosiaal-opvoedkundige verband moet ook die algemeen wysgerige vryheidsvraagstuk alleen te berde gebring word. Is die mens in sy ongevraagde lewensbestaan en werklikheidsverband 'n noodlotsprodukt en sit hy in die ewige greep van die laasgenoemde noodloos gevange? Of is die mens ook by magte om iets by te dra, positief of negatief, tot die gang van dinge? Is hy by magte om in te gryp in die loop van sake, en voel hy hom ook nie vir die toekomst mede-verantwoordelik omdat hy elke oomblik rennend of bevorderend op die ontwikkeling van die geheel inwerk nie? Ons ken onself as wesens wat streef, oogmerke koester, doeleindes stel, ideale huldig, waardes op prys stel en middels aanwend en dienoreenkomsdig ook handel om die gestelde doeleindes te bereik. Ons ken ons verder as wesens wat goed- en afkeur, loof en laak, toereken ten goede of ten kwade, verantwoordelik voel en verantwoordelik stel. Dit alles het tog sin en betekenis. Kortom: daar moet nog so iets as vryheid, die grondvoorwaarde van wil en waardeskating bestaan. Daar is tog dinge wat van ons afhang en wel afhanklik is van ons wil en ons streef want hoe kan ons verantwoordelikheid aanvaar en eis, d.w.s. vry wees as ons met die bestaande tevrede sou wees of in die wurggreep van die noodlot gevange sou sit? Die lewe is sterker as enige teorie. Watter teoretiese konklusies 'n mens ook al oor die wysgerige vryheidsvraagstuk mag bereik, tree hy sodra hy in die volle lewe terugkom, op met die veronderstelling

van vryheid en grond daarop toerekening ten goede en ten kwade, goed- en afkeuring, loon en straf. Vryheid geld eenvoudig as 'n praktiese aksioma.

Uitgaande dan van die vryheid as 'n praktiese aksioma wat in die lewe en strewe van die mens sy openbaring vind, kan toegevoeg word dat die strewe van die mens/ⁱⁿsy besef van medeverantwoordelikheid vir die toekoms in die rigting van waardeverwesenliking lê. Die ganse strewe, die doen en late van die mens geskied altoos in die lig van sy Lewensopvatting, die leer aangaande die waardevraagstuk. 'n Mens kan dit ook ongekoerd prakties stel: só my waarom dat jy waarde heg en ek sal jou só hoedanig jou strewe sal wees. Inners "'n Lewensopvatting is die totaal van denkbeelde en oortuigings wat betref sake waaraan waarde geheg word of geheg behoort te word. Eenvoudiger gestel: 'n persoon of groep se Lewensopvatting is die praktiese lewensbeginsels, die beginsels van keuring, voorkeur en keuse. As dit stelselmatig opgebou en uitgebou word, is daar sprake van 'n lewensleer. Daar is in die reël dominerende waardes in 'n persoon of volk se lewensopvatting. Indien die opperste waardes geestelik - sedelik van aard is, waardes wat op die gesindheid en die karakter betrekking het, spruit daaruit eise met 'n verpligtende karakter in die vorm van behoorlikheidseise voort: so en nie anders nie behoort jy te kies en te keur". (Aangehaal uit 'n voordrag deur Prof. Rautenbach) Dieselfde geld ook in 'n totalitariese lewensverband: So en nie anders nie behoort jy te doen en te handel. Elke Lewensopvatting besit trouens altyd die element van bindende krag.

Om hierdie vraagstuk op die wetenskap van die Opvoedkunde van toepassing te maak: die lewensleer as die stelselmatige opbou en uitbou van praktiese lewensbeginsels oefen oorweldigende invloed op die doel van die opvoeding uit. Die dominerende waardes in 'n persoon of volk se Lewensopvatting bepaal niks minder as die doel van die opvoeding nie en is die

hele werk van opvoedkundige bemoenings ook daarop toegespits om daardie besondere waardes te help verwesenlik. Hulle oefen 'n verpligtende karakter op die proses van middeleaanwending uit en alle teengaan of afleer van strewige staan in die skynsel van hierdie waardes met hulle bindende krag en verpligtende karakter.

Die praktiese lewensbeginsels by opvoedkundiges en opvoedkundige denkbeelde is op die oomblik geweldig uiteenlopend. Die een rigting beoog die verwesenliking van utiliteitswaardes, 'n ander sien in die staat en die staatsalmag die hoogste waarde, vir 'n derde beliggam die nasie die hoogste waardes, 'n vierde trag om die religieus-sedelike waardes, meer spesifiek die Lewensleer en die Etiek van die Calvinistiese Christendom te verwesenlik, en sovoorte meer. Watter van hierdie waardes sal vir die kritiese vorseer die opperste waardes beliggam wat in hulle verwesenliking 'n bevredigde en 'n toereikende beeld van die mens in sy volheid en sy volledigheid en teen die raamwerk van die werklikheid as geheel sal aanbied? Die immers die opperste waardes wat die gees bindende krag op die strewes van die individu sal uitoefen, gehoorsaamheid van hom sal eis en sy vryheid dus aan bande sal lê, maar wat hy tog op grond van die onaantasbaarheid van die menslike vryheid in metafisiese verband verplig is om te verwesenlik. Die gesag wat hierdie waardes uitoefen en die gehoorsaamheid wat hulle eis, sal sin en waarde aan die lewe gee en ook die wese en die bestemming van die mens bepaal.

Die vraagstuk van die waardes in hulle besondere rangorde lê op die oomblik in die smeltkroes. Die krisiskarakter daarvan benetwel vir die deurslag opvoedkundige die doel van sy opvoedkundige werksaamheid; hy het op 'n punt aangeland waar die weë kruis. Maar aangesien neutraliteit en doelloosheid

onder/.....

onder die besef van sy opvoedkundige verantwoordelijkheid eenvoudig g'n bestaanreg het nie, kan die pedagoog-leermeester as hy opvoedingswerk wil verrig, op hierdie kruisweg nie bly staan nie. Wysgerig-opvoedkundig moet daar 'n keuse gemaak word, met ander woorde: die vraagstuk van die waardes en hulle besondere rangorde eis onverbidlik sy keuse en voorkeur. Ten aansien ^{van} sy middeleer sal die besondere aanwending daarvan in die lig van die keuse op basis van die voorkeur met sy eis ongeldigheid en gehoorsaamheid geskied. Soveel staan nou vir ons omwrikbaar was: om die beste van 'n mens se eie lewe te maak en ook van die lewe van die opvoedeling wat aan jou opvoedkundige sorg toevertrou word, sal die voorkeur en die keuse altyd in die rigting van jou wysgerige mensebeskouing, die waardevolle uit die verlede, die Godsdienst, die bloed en die bodem en die behoeftes van die ekonomiese en die staatkundige struktuur lê. In watter van die hier genoemde en nie genoemde rigtinge die keuse nou ook al gemaak word, moet dit geregverdig kan word. Die beste regverdiging vir die keuse sal deurgaans dié wees wat die volle mens in die volle lewens- en werklikheidsverband sien. Hierdie feit kan in belang van opvoedkundige bemoeienis ^{nie} heel genoeg benadruk word nie. Niks is o.i. vir die mens, in casu die wordende mens, so fataal as om hom in 'n eensydige lewensverband te sien nie. In die lig van 'n eensydigheid is opvoeding 'n maklike taak, maar sodra die voorwerp van die opvoeding in die volle lewens- en werklikheidsverband geplaas word, word hierdie funksie een van die moeilikste, indien nie dié moeilikste nie, waarmee iemand hom kan inlaat.

Wat word bedoel met die uitdrukking: die volle mens in die volle lewens- en werklikheidsverband? In breë trekke sien skrywer hiervan die saak so: Die mens, in casu die wordende mens, is en bly 'n eenmalige, onherhaalbare, gedeeltelik onkenbare en in sy eie individualiteit bepaalde wese. Dit moet elke Psigologie erken, en hiermee moet elke Opvoedkunde rekening hou. Maar ondanks sy individualistiese eenlingskap is hy onaf-

skeidbaar en onlosmaaklik een met die werklikheid as geheel. In sy lewens- en werklikheidsverband is hy eensdeels aan die wetlikheid van die organiese en die anorganiese wêreld gebonde, dus onvry. Maar aan die ander kant styg hy ook bokant hierdie gebondenheid uit want hy strewende na, koester oegmerke en huldig ideale. Hy dra derhalwe in sy hoedanigheid van strewende wese elke oomblik remmend of bevorderend tot die ontwikkeling van die geheel by. Op grond hiervan voel hy hom ook mede-verantwoordelik vir die toekoms. In hierdie opsig is hy derhalwe vry, want vryheid sonder verantwoordelikheid is 'n fiksie. Die mens beskik derhalwe oor lidmaatskap van twee wêreldes: die wêreld van die feite en die wêreld van die waardes. Sy lewe en strewende binnekant sy tyd-ruimtelyk-kousale gebondenheid word in 'n toestand van volwaardige volwassenheid gekenmerk deur waardeverwesening, maar ook waarde-eerbieding. Volwaardige en waaragtige mens-wese kenmerk homself in die eerbiedshouding teenoor die waardes; in godsdiensagtige taal: liefdesgehoorsaamheid aan die geboorte van God, eensdeels omdat God dit so in sy Woord bepaal het, anderdeels omdat die mens in hierdie gesindheid van liefdesgehoorsaamheid sy hoogste status van mens-wese ervaar. Waaragtig mens in godsdiensagtige verband beteken o.i. gehoorsaamheid aan die geboorte van God en 'n eerbiediging van die gesag wat Hy oor die mens gestel het maar tegelyk ook die regte gesindheid ten aansien van die gehoorsaamheid en die eerbied, anders bly dit slaafse onderwerpenheid en gehoorsaamheid uit dwang. In so'n volgroeiende sedelike is die teëstelling tussen die heteronome en die autonome opgelos. Heteronoom is hierdie sedelike virsover die enkeling hom voor die be-individuele wette en waardes buig en vir wat hy as heilig aanvaar en erken. Outonoom is dit vir so ver dit in die menslike rede lê om die waardes te erken, ~~te~~ en te eerbiedig en hy in die erkenning en

vrywillige/.....

vrywillige diens die vreugde en die vryheid van sy lewe vind. Materiele en formele is dan ook nie meer langer geskeie nie, maar val saam: die formele, omdat hier beginsels geld wat bo die toevallige en die empiriese uitgaan; die materiele, omdat hierdie beginsels tegelyk 'n ryke inhoud orden en tot konkrete realisasie dwing. In Platoniese taal: die bo-sinnelike idee van die goeie word tegelyk as praktiese ideaal gedink. In so'n opvatting kan ook reg geskied aan al die waarheidselemente soos beliggaam in die sedelike strewe en die etiese denke oor die eeue: aan die Moitiese Wetgewing, die Evangelie van Jesus, die Kategoriese imperatief van Kant, die Hydensmoed van Nietzsche en die gedagte van eerbied vir die lewe van Schweitzer, om maar net enkeles te noem.

Die volle lewensverband getuig van 'n tweeledigheid: die mens is vennoot in die natuurlike en die kultuur-historiese milieu maar ook deelgenoot aan die Ryk van waardes wat bo-individueel, onpersoonlik en ewig is. Wat sy lewe en strewe betref, staan hy met albei voete in hierdie wêreld en hieruit kan hy, so lank hy mens is, nie uitkom nie. In hierdie wêreld moet elkeen hom oriënteer, maar ook konstruktief meehelp. In sy aktiewe deelname en bydrae moet hy verantwoordelikheid aanvaar en verantwoordelikheid stel deur die waardes in sy gesindheid en karakter te realiseer of die strewe so te lei en te rig dat die nodige en gewenste eerbiedshouding teenoor die hoër en verhefener dinge in die lewe ontwikkel sal word. Om in alle opsigte volwaardig volwassene en waaragtig mens te wees, beteken o.i. om die nodige eerbied teenoor die waardes te koester deur hulle in gesindheid en karakter te openbaar as mede 'n dienende strewe tot hul verwesenliking uit hoofde van sy vryheid in metafisiese verband. Sedelike selfstandigheid as die kwalifiserende kenmerk van egte volwassenheid beliggaam 'n toestand van vrywillige gehoorsaamheid aan en eerbied vir

die/.....

die waardes. Toegepas op die opvoedings deur leiding en hulpverlening moet sodanig gemobiliseer word dat wanneer die proses van opsetlike inwerking en leiding gestak word, d.w.s. wanneer 'n toestand van sedelike selfstandigheid bereik is, die gesindheid en karakter sodanig sal wees dat die verdere lewe en strewe in 'n gees van vrywillige gehoorsaamheid aan en eerbied vir die waardes sal geskied. Die grondtrek van die mens soos ons hom in sy praktiese lewe en strewe sien, is om natuurbeheerser en kultuurskepper te word en te wees, maar bo alles om waardes te verwesenlik, te eerbiedig en vrywillig te gehoorsaam. Die mens is 'n draer van waardes waaronder die religieus-sedelike waardes as die opperste waardes genoem moet word.

Behalwe aanpassing en inskakeling by die gemeenskap waarin hy sy besondere plek op basis van sy aanleg moet vind en uit hoofde waarvan hy ook positief en konstruktief ten aansien van die eie maar ook die gemeenskapsbelang kan bydra, styg hy tegelyk ook bo die gemeenskap, die nasie of die staat uit en beklee hy dus ondanks sy gemeenskapsgebondenheid 'n selfstandigheid en 'n soewereiniteit wat hom deur geen mag ter wereld ontnem kan word nie. Deur dienaar van die Ryk van die Gees te wees, is die mens teen die hele wereld vry. Dis 'n toestand van 'ek-kan-nie-anders-nie', want deelgenootskap aan die waardes dwing die mens om hulle vrywillig te gehoorsaam en in 'n gees van deemoedige eerbied daarvoor te buig. In hierdie gebondenheid aan die ho-individuele, die onpersoonlike, die objektiewe en die ewige met sy verpligtende karakter van 'jy behoort so te kies en voorkeur te gee', vind die mens sy hoogste vryheid. Die vryheid veronderstel dus die gebondenheid, terwyl die gebondenheid in die sin van vrywillige gehoorsaamheid die vryheid moontlik maak. Vryheid as gebondenheid is geen pedagogiese middel of pedagogiese aanvangspunt meer nie, maar opvoedkundig 'n ideaal, of wanneer dit bereik

ks/.....

is, 'n toestand van vrywilligheid wat wesenlik meer behels as vryheid, omdat vrywilligheid ook gebondenheid veronderstel - vrywillige gehoorsaamheid: inderdaad die ideaal van die vol/
 groeide sedelik-vrye persoonlikheid. Soos ons in die inleidende problematiek probeer aantoon het, dui wesenlike vryheid of vrywilligheid op 'n reeds gevormde wil, 'n konstantheid van aard wat konstantheid van gedragswyse as gevolg het, 'n gebondenheid van iets waardevols en nastrewingswaardig in die diens waarvan die persoon hom vry voel. Hy eerbiedig en gehoorsaam vrywilliglik en in hierdie daad van vrywilligheid is hy inderdaad vry. Doen hy dit nie, is hy onvry, onvry aan sy geaardheid en ontrou aan die eise wat die Ryk van Waardes met sy inhoude aan hom stel.

Waar in die voorgaande die deelgenootskap van die enkeling aan die Ryk van Waardes as die mees kwalifiserende kenmerk van volwassenheid en selfstandigheid gestel is, waarby die religieus-sedelike waardes as die opperste waardes gepostuleer moet word, tref dit dat die idee van 'n Christelike Humanisme hierdie sake die volledigste dek. Ons stel die Humanisme as die teendeel van die Totalitarisme waardeur in laaste instansie die soewereiniteit van die enkeling as draer van waardes bo dié van die nasie of die staat gehandhaaf word. Die enkeling en geen kollektiviteit nie is in christelike en Calvinistiese verband aan God finale verantwoordelikheid en gehoorsaamheid verskuldig en geen kollektiviteit kan oi. ooit vir die enkeling in die bresse tree nie. In Christelike en Swigheidsverband kan geen Totalitarisme 'n Humanisme vervang nie. Deur die Humanisme as Christelik te kwalifiseer, baken ons dit meteen af van 'n ongebreidelde Individualisme, Liberalisme en liberale Individualisme sowel as van 'n Kapitalisme en Imperialisme. Die individu kan nie op ongebreidelde wyse sy eise proklameer en homself regte uit alle verhouding toesien nie; inteendeel: hy moet die religieus-sedelike eise in gesindheid/.....

sindhied en karakter gehoorsaam en eerbiedig. In 'n Christelike Humanisme is daar geen sweem van onverantwoordelikheid, losbandigheid, willekeur en verwildering nie. Die teenoorgestelde is wesenlik die geval.

Direk aansluitend by die voorgaande ontstaan 'n verdere, ook vir die teenswoordige opvoedkunde lewensbelangrike vraag: indien die finale klem op die individu val, wat is dan sy verhouding tot die groep? Is hy ook groepgebonde en wanneer hy groepgebonde gemaak word, is daar dan nog die moontlikheid van persoonlikheidsontwikkeling en persoonlike verantwoordelikheid? Dis immers die strydwaag van die moderne tyd. Soos ons reeds in ons tipering van die neo-moderne mens aangetoon het, val die nadruk tans op die kollektiewe in teenstelling met die individuele van vroeër. Die vraag is: mag die lewe en die lewensuitinge van die individu deur 'n kollektiviteit aan bande gelê word as gevolg waarvan hy sy selfstandigheid dan moet prysgee en homself in die groep oplos, of kan hy ondanks en ten spyte van sy groepgebondenheid en groep-gedwongenheid nogtans sy selfstandigheid as mens behou wat hom deur geen Totalitarisme ontnem kan word nie? Ons sien dit so: die mens, in casu die wordende mens, is altyd lid van 'n bepaalde groep, die huisgesin, die skool, die Kerk en ander vry organisasies, die maatskappy, insonderheid die volksverband. Die individu los van enige verband met ander individue is 'n volslae abstraksie. Maar die totaliteit of die geheel: dit sy die volk, die skool, die Kerk en ander vrye organisasies of die huisgesin is ewe-eens ondenkbaar sonder sy samestellende lede. Die ontwikkeling van die individu geskied in en via die groep in belang van albei, maar oplossing en versmelting in die groep met prysgee van sy individualiteit en sy persoonlikheid is kragtens sy oer-onreduseerbaarheid tot masjinale rad in die gemeenskapsmeganisme eenvoudig onmoontlik. Alle opvoeding is

dus/.....

dus tegelyk individueel en sosiaal. Ten aansien van die vryheid moet ons dan ook onderskei tussen individueel- en persoonlike en sosiaal-persoonlike vryheid.

In hierdie verband skrywe 'n landgenoot byvoorbeeld as volg: „Die mens is aan die een kant die mees geïndividueerde en daardeur die mees individuele wese in Gods skepping. Hoe eensaam en verlate is hy nie in die angste van sy gewetenswroeging teenoor God nie! Hoe intiem en privaat is nie die opwellinge van sy individuele gemoedslewe nie! Hoe is nie die verborge gedagtes van sy 'hart' sy mees intieme en onvervreembare besit nie! Geen ander mens kan in hierdie intiemste sfeer indring en dit iets gemeenskapliks maak nie.

Die mens is aan die ander kant die mees gesellige, die mees sosiale wese in Gods skepping. Hoe sosiaal-bindend is nie juis die liefde, die huweliksliefde, die gesinsliefde, die volksliefde, die naasteliefde nie! Hoe gemeenskaplik is nie die behoeftes en belange, wat mense met mekaar deel nie! Hoe saamsnoerend is nie die taal, waarin die mens sy gevoelens, wense en gedagtes mededeel nie! So intiem gesellig as wat mense kan saamleef, kan geen ander aardse skepsels saamleef nie.

Geen ander wêreldbewoner is tegelyk só individueel en só sosiaal as die mens nie. Die menslike persoonlikheid het dus twee unieke, tot mekaar onherleibare sye, 'n individuele en 'n sosiale sy. Sou dit dan op grond hiervan nie moontlik wees dat ons moet onderskei tussen individueel-persoonlike en sosiaal-persoonlike vryheid nie?

Die bewering dat persoonlike vryheid in die totalitariese state nie verwesenlikbaar is nie, bedoel dan ook vanselfsprekend die individueel-persoonlike vryheid. Hierteenoor sou wel gehandhaaf kan word dat niks ter wêreld iemand sy individueel-persoonlike gewetens-, geloofs-, denkvryheid, ens., kan/.....

kan ontnem nie. Maar dit kan tog moeilik ontken word dat in die praktyk alle openbare uitinge van hierdie individueel-persoonlike vryheid, insover dit nie met die belange van die staat versoenbaar is nie, in die totalitariese staat onderdruk moet word, en dat in principe die totalitariese staatsidee nie verenigbaar is met die idee van individueel-persoonlike vryheid as iets, wat nie tot die staat behoort nie.

Die idee van individueel-persoonlike vryheid is wel versoenbaar met die demokratiese staatsidee, terwyl die praktiese (in of buite die mens geleë) remminge van die verwesenliking van hierdie vryheid in die demokratiese state geskied ten spyte van die demokratiese staatsvorm.

Aan die bestaan van individueel-persoonlike vryheid twyfel ons (prakties) gewoonlik nie. Maar bestaan daar ook so iets as sosiaal-persoonlike vryheid? Die waarde van die hierbo genoemde diskussie is dat dit juis hierop nuwe lig werp en ons oë opnuut oopmaak vir 'n nuwe vryheidswaardering.

As ek as lid van 'n gesin, van 'n volk, van 'n kerk, van 'n vriendekring, van 'n studentegemeenskap, ens., saam met die ander lede van sulke groepe saamvoel en saamhandel, saam met hulle dieselfde ideale het, hulle belange as myne en my belange as hulle belange voel, dan kan nie gesê word dat ek onvry handel, omdat ek doen, wat die groep doen nie. Intendeel, in my vereenselwiging met en oorgawe aan die groep handel ek persoonlik verantwoordelik en vry. Die vryheid van die groep sluit die sosiaal-persoonlike vryheid van sy lede in en kan daarsonder nie bestaan nie, maar gee ook aan sy lede die geleentheid om hulle sosiale vryheid te verwesenlik.

Wie sou dit waag om te beweer dat die totalitariese state ook hierdie sosiaal-persoonlike vryheid vernietig? Maar dan kan ook nie beweer word dat alle persoonlike vryheid in die totalitariese staat vernietig word nie. Maar ook hier sou praktiese/.....

praktiese omstandighede (bv. swak en selfsugtige leiers, onwillige volgelinge) die verwesenliking van hierdie sosiaal-persoonlike vryheid kon verhinder..... In die demokratiese state daarenteen, insover die idee van (liberalistiese) individualisme daaraan ten grondslag sou lê, is hierdie sosiaal-persoonlike vryheid in prinsipe onmoontlik. 'n Parlementêre meerderheid as sulks is dan ook alte seker geen openbaring van die volksvryheid nie. Toevallig sou so 'n meerderheid se optrede in die gees van die volksvryheid kon wees. Waar die nasionale volksgevoel sig uit (binne of buite die parlement) geskied dit ten spyte van die (individualisties georiënteerde) demokratiese staatsvorm.

Ons sien in die geskiedenis van die westerse beskawing dat vanaf die Hervorming die individualiteitsideaal met toenemende oorspanning gewaardeer is. Dit lyk asof die pendule van hierdie eensydige individualisme oor gaan slaan na 'n nuwe, maar ook eensydige gemeenskapswaardering, 'n sosialisme of kollektivisme. Gaan die vryheidsideaal van die individualisme in die toekoms wyk vir die nuwe vryheidsideaal van die kollektivisme, sy kontrêre teëdele? Dat egter beide ideale ewe eensydig is, dat elk van hulle kwalitatief eiesoortig is en tot die ander nie herleibaar is nie, dat egter beide momente bevat wat in harmonie of ewewig bewaar behoort te word, en waarvan die een in prinsipiële sin nie aan die ander onderwerp of ten koste van die ander verwesenlik behoort te word nie, en ten slotte dat die volkome vryheidsideaal beide momente in harmonie behoort te omvat, skyn my selfevident die geval te wees.

So blyk individuele en sosiale vryheid abstraksies te wees van die volkonkrete persoonlike vryheid, waarin die teëstelling van individu en gemeenskap sy harmoniese verwesenliking (en nie sy oorwinning of vernietiging nie) vind.

Die/.....

Die mens is onlosmaaklik tegelyk individueel - alleen en sosiaal-saam-met-ander vry. Hy staan as individu onmiddellik, en as gemeenskapswese saam met en via sy groep(s), gelyklik voor God verantwoordelik. Om die menslike individuele persoonlikheid en vryheid gehelemaal aan dié van die gemeenskap te subordineer is net so verkeerd as om die groepsvryheid uit 'n vereniging van individueel-persoonlike vryhede alleen te verstaan. Hierdie prinsipiële verhouding skyn in die praktyk met sy botsinge van individuele en groepsbelange moeilik verwesenlikbaar." (H.C. Stoker: Die Idee van menslike Vryheid in Jaarboek XIII, 1938 - 1939 van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Taal, Lettere en Kuns: pp. 10 - 13).

Om hierdie monografie tans af te sluit: die wetenskap van die Opvoedkunde na teorie en praktyk belewe nes die wêreld as geheel 'n krisisuur. Sy krisisuur gaan egter baie langer duur, want wat ook al die denkbeelde mag wees wat as Lewensopvatting na hierdie katastrofe gaan uitkristalliseer met hulle onvermydelike dwingende en verpligtende karakter, sal die teorie en veral die praktyk gestalte daaraan moet gee in die lewe en die strewe van die volwassenes vir die toekoms. Die neo-moderne geestestipe het reeds sy verskyning gemaak, maar of hy gekom het om te bly, is moeilik verspelbaar. Wat egter wel seker is, is dat daar 'n verandering, so nie 'n wysiging van bestaande Lewensopvattinge van die oud-moderne tyd oor die hele linie gaan plaasvind. Die mens sal vanselfsprekend nie verander nie, maar 'n nuwe gesindheid ten aansien van die rangorde van die waardes sal in alle waarskynlikheid universeel gewysig word. Watter verandering en wysiging nou ook al mag plaasvind en wat die 'Nuwe Orde' nou ook al mag wees, staan soveel onwrikbaar vas:
die/.....

die onbevange sedelike bewussyn sal altyd die karakter- en die gesindheidswaardes van deurslaggewende betekenis beskou en sal dié persoon altyd ons goedkeuring wegdra wat hom in deemoedige eerbied voor die waardes neerbuig en hulle vrywillig gehoorsaam. Ons afkeuring sal hy altyd geniet as dit hom aan eerbied en gesagseerbiediging ontbreek. Gebondenheid aan die Lewensopvatting en die verpligtende karakter - 'n mens kan sê: die dwingende evidensie- van die besondere Lewensopvatting sal ons opvoedkundige werksaamheid ten aansien van die toepassing van 'n pedagogiese middel altyddeur bepaal.

Gesag in die opvoeding bly nou maar eenmaal essensieel en die onontbeerlike maar ook die gelukkige teëdeel van die vryheid. Vryheid en gesag, soos reeds herhaaldelik gekonstateer, vorm die noodsaaklike keerkante van een en dieselfde proses wat mekaar nie kan uitsluit nie, maar juis aanvul en mekaar gedurigdeur veronderstel. Anders uitgedruk: opvoeding is 'n heteronoom-otonome funksie. Vryheid sonder gesag in die opvoeding is vrye opvoeding wat wesenlik geen opvoeding is nie, terwyl gesag sonder vryheid dwang is. 'n Otoritêre en 'n vrye opvoeding sonder die goue middeweg beliggaam twee uiterstes, wat as hulle nie van die begin af aan as kontras begrippe gesien en beoefen word nie, die volgende oplewer: vrye opvoeding of ontplooiing sonder gesag lei tot verset sodra die gesag sy noodwendige verskyning maak. Gesagsopvoeding sonder vryheid lei tot lobbandigheid en onverantwoordelikheid sodra die gesag verdwyn. Daarom is die gedissiplineerde gees ook die vrye gees, vry onder die besef van verantwoordelikheid, derhalwe gebonde aan die verpligtende karakter van die besondere norm of opdrag.

Vroeër is beweer dat die kind in sy gang van afhanklikheid, onmondigheid en onselfstandigheid na onafhanklikheid, mondigheid en selfstandigheid die simpatieke leiding van iemand wat hom begryp, nodig het. Onder die besef hiervan lê die
pedagoog/....

pedagoog-leermeester hom opsetlik daarop toe om sy hulp-behoewende opvoedeling steun te verleen om uiteindelik vrywillige gehoorsaamheid en eerbied teenoor die waardes in lewe en strewe te opstaanbaar. Indien eerbied teenoor die waardes die kwalifiserende kenmerk van selfstandigheid is, spesifiek sedelike selfstandigheid, beteken dit vanselfsprekend dat die opvoedeling nog sedelik/onselstandig in sy proses van menswording is. En dit is die opvoedeling ook. Van 'n kind verwa mens allermens die bekwaamheid van 'n volwassene, nie alleen omdat hy liggaamlik nie daartoe in staat is nie, maar ook intellektueel, en veral sedelik. Hy is wordende mens, maar waaragtig mens nog nie.

Gesien na die vermoë tot onderskeiding tussen goed en kwaad, die goed en afkeuringswaardigheid van karakters, beskik die wordende mens nog nie oor die gewenste insig en gesindheid in die struktuur en die rangorde van waardeskattings nie. Dit verwag die professionele leier ook nie want die karakter en die sisteem van waardeskattings is nog in 'n proses van wording. Dit eintlik onnodig om te sê dat die pedagoog-leermeester bewus is van die stadia van sedelike ontwikkeling wat in die proses tot sedelike selfstandigwording bestaan, naamlik die fase van die pre-moraliteit (0 - 6,7), die periode van die naief-sedelike bewussyn (7 - 11,12) en die fase van die ontluikende kritiese gewete (13 - 20) (Vergelyk E. de Bruyne: *Ethica* Band II: Hoofstuk I en Piaget: *The Moral Judgment of the Child*) Die vermoë tot sedelike keuring, tot waarde-onderskeiding en tot eerbied vir die waardes is inherent in elke kind aanwesig. Dit vra alleen tyd, opofferende liefde en simpatieke leiding om hulle in funksie te laat geraak.

Die 'n lange en dikwels gevaarlike weg om van pre-moraliteit tot volgroeiende sedelikheid en sedelike selfstandigheid te geraak, en dis op hierdie weg dat simpatieke gesangleiding onmisbaar is. Treffend skrywe die Nederlandse psigiater, John van der Spek, hieromtrent: „Opvoeden gaat over de stations: 1. liggen, dragen; 2. kruipen; 3. opstaan; 4. staan. Lungs deze

stations/...

stations hebben we allemaal onze opvoeding gemaakt. Niet alleen naar het lichamelijke, ook naar het geestelijke. En eerst heel veel jaren, nadat wij aan vaders knie, aan den wand van de box of terzijde van een stoel op eigen voetjes en beentjes leerden staan, hebben wij die, nu geestelijke, zelfstandigheid verworven, welke het eind is van elke opvoeding ---- Zoolang het kind nog onzelfstandig is, wordt het geestelijk door zijn ouders gedragen. En wij vinden het niets prettig, als het nog jong zijn hoofdje, nu in geestelijken zin te nemen, begint 'op te steken' en wil eens in verzet komt, tegen de goed bedoelde opvoedingsmaatregelen van vader en moeder. En als eerst deze geestelijke zelfstandigheid in de jaren der puberteit ons kind met ons in botsing brengt, dan willen wij dikwels niet beseffen, dat het geestelijk leven en de geestelijke groei van onze kinderen zich evenwijdig ontwikkelt aan de lichamelijke ontwikkeling en groei. We kunnen er ons dikwijls heelmaal niet mee vereenigen, dat geestelijke zelfstandigheid van onze jonge mannen en vrouwen eerst en alleen bereikbaar is via het station der geestelijke opstandigheid. ---- Feit is, dat het mensch-zijn wordt gekenmerkt door dien drang naar onafhankelijkheid van alle lichamelijke beperkingen. Maar ook geestelijk streeft de mensch daarnaar. Ook geestelijk wil hij bevrijd worden van elke beperking, en wil hij komen tot een innerlijk gerijpte, vergeestelijkte zelfstandigheid. --- Mensch zijn - komen tot lichamelijke en geestelijke zelfstandigheid en onafhankelijkheid! Als ik hiermee het positieve doel der opvoeding aangegeven mag beschouwen, dan beteekent dit tegelijkertijd iets negatiefs. Dan beteekent dit tegelijkertijd voor ons, ouders: terugtreden, afstand scheppen, distantie nemen. Want we zouden opvoeden naar zijn formeelen kant ook kunnen omschrijven als: zich zelf gestasg meer overbodig maken." (v.d Speck: Moelijkheden bij de Opvoeding onzer kinderen: pp.7,8.16, 17).

Die/.....

Die voorgaande tipering dek en rugsteun presies wat ons byna deurgans probeer aantoon het. Tydens die periode waarin die kind 'geestelik geara' moet word, is en bly simpatieke gesagsleiding ondanks sy opstandigheid teen die leiding, die belemmering en die teengaan van verkeerde neiginge met die oog op geestelike selfstandigheid en die uiteindelijke oorbodigmaking van die opvoeder **NOU MAAR EENMAAL 'N ONMISBARE ELEMENT IN DIE OPVOEDINGSPROSES.** "Het zijn niet bepaald de heftigste koppen, die het beginsel van het gezag in de opvoeding willen uitschakelen of ook maar gelooven dit te kunnen doen. Zoolang er opvoeding zal bestaan, zal zij zich altijd in een drieledige functie vertoonen --- (a) een autoritatief heenleiden van den opvoedeling tot de dragers der 'waarden', ---- (b)-(om) de ware persoonlijke en zakelijke 'waarde' - dragers meer en meer vanzelf als modellen en voorbeelden op hem in t~~he~~ (laten) werken, ----- (c) (om) de autoriteit (te) zien als de macht, (nie as dwang bedoel nie) die het gemeenschapsleven beschermt tegen aanrandingen door anmonigen." (Kerschensteiner: Gezag en Vrijheid als Beginselen van Opvoeding: pp. 48-51. Vergelyk verder Hoofstukke I - VI) Bots simpatieke gesagsleiding noodwendig met die psigologiese feiteleer wat, soos ons probeer aantoon het, die vryheid as noodsaaklike opvoedkundige middel postuleer? Dit hoef geensins, en behoort allermins die geval te wees. Elke gesonde opvoedkundige ideologie moet op 'n Psigologie steun, maar die toepassing van die psigologiese insigte moet ook deur 'n lewensopvatting gerig word. Die beswaar wat ons teen die Kinderpsigologie vanuit wysgerig-opvoedkundige perspektief het, is dat dit alleen die een aspek van die opvoedingsproses benadruk, naamlik die feitlike. Die normatiewe val vanselfsprekend buitekant die terrein van die Psigologie, maar dan met die Psigoloë bereid wees om te erken dat 'n Kinderpsigologie nog geen Opvoedkunde is nie en dat die psigologiese gegewens gereleveer moet word om ook die ander aspek van die

opvoedingsproses/.....

opvoedingsproses tot sy reg te laat kom. Met 'n Psigologie alleen is die opvoeding nog nie afgedaan nie; dit begin maar pas eers. Die kind kan, soos die psigologiese gegewens dit wil, in alle ewigheid nooit die maatstaf van die proses van die opvoeding word nie. Hoe kan die wordende mens ooit sy eie maatstaf wees? Die keuse van die middel lê in die kind, maar die aanwending daarvan lê buitekant hom. Die vierledige psigologiese bewysvoering soos in Hoofstuk III uiteengesit, verryk ons insigte in die kindersiel, ~~en~~ en beklemtoon die noodsaaklikheid van die selfopvoeding onder suggestiewe leiding en die ontwikkeling van die kragbronne van sy eie individualiteit. Die aangevoerde psigologiese feite leer versterk die sienswyse en die oortuiging van die opvoeder dat dit om die kind en sy toekoms gaan en nie om die opvoeder as volwassene nie. Maar watter soort toekoms word in die vooruitsig gestel? Besonder kernagtig druk 'n Amerikaanse Opvoedkundige die gevolge van 'n oordrewe Psigologie uit: "It is better to center education in IDEALS for children and the race rather than in children themselves. After all, children are immature, dependant and plastic members of the race. They are often irrational in their individuality. As Socrates said in effect to the Sophists, not man, but reason is the measure of all things; not individuality, but universality; not percepts, but concepts. Ideals are the norms for all human experience, including that of children. After all, it is still true that obedience to just law is a virtue, that following physical laws leads to health, that truth is something to be discovered, rather than made, that conformity is a large element even in creativity, that repression is a necessary phase of expression Under the influence of paido-centricism self-expression may easily become self-explosion." (H.H. Horne: This New Education: p.32.)

Is/.....

Is 'n kind waarlik weerbarstig teen alle gesag? Lei alle simpatieke gesagsleiding noodwendig tot verset, opstandigheid, en soos die Psigo-analitiesi dit vrees, tot die vorming van komplekse? Dis o.i. geensins die geval nie, want simpatieke en suggestiewe gesageuitoefening is geen dwang nie, maar leiding en hulp. En is 'n kind nou waarlik so weerbarstig en gekant teen alle gesag, m.a.w. is hy alleen 'n vryheidseiser. Treffend vra Prof. Bongers: "Is het wel zoo zeker, dat de kinderen die groote vrijheid en zelfstandigheid altijd willen? Wil eigenlijk het meerendeel der kinderen, zelf op hun meest eigen terrein, het spel, niet heel graag leiding en zelfs nogal straffe leiding aanvaarden? Is het wel zoo zeker, dat de kinderen altijd in staat zijn in vrijheid het goede te kiezen? Zijn er eigenlijk wel zooveel kinderen origineel zoodat hun vrijheid zoo buitengewoon gerespecteerd moet worden en is er niet heel veel schijn - originaliteit onder de kinderen?" (W.A. Bongers: Voordrag in Verslag van het eerste Nederlandsch Pædagogisch Congres: p.113) Ons beweert dat 'n kind behoefte het aan gesag en om daaronder te staan en indien 'n kind onder geen gesag staan nie, hy daarna sal soek tot hy dit vind. Sy afhanklikheidsgevoel, sy neiging om na te boots, sy vatbaarheid vir suggestie; sy onderworplingsimpuls, sy bewondering van die fisieke en sedelike oorwig by volwassenes, sy instink van nuuskierigheid en die emosie van verwondering, e.d.m. laat hom met 'n gevoel van volgsaamheid en bereidwilligheid op gesag reageer. Ook die jeugdige in sy periode van selfstandigwording beheer sy aktiviteite volgens bepaalde modelle. Dit is die beminde persoonlikheid en die held wat imponeer en bewondering afdwing en wat in hulle opvattings en dade nagevolg word. Wilkeshuis wys byvoorbeeld daarop dat die gesag op 'n aantal natuurlike grondslae berus soos die fisieke krag van die opvoeder wat hom (die kind) met ontsag

vervul/.....

vervul, groter kennis en ryper lewenservaring, die ondefinieerbare prestige van sedelike oorwig wat van die sterk persoonlikheid uitgaan, die beskikking van die ouers oor geld en goed, agting vir die regerlike mag, ens. (Vgl. Wilkeshuis: op.cit.: p.14-15):

GESAG DWARSBOOM GLADNIE DIE INDIVIDUALITEIT NIE, MAAR WAARDEER DIT; DIT INHIBEER GEENSINS DIE AKTIVITEITSDRANG NIE, MAAR MOEDIG DIT AAN; DIT BELEEMMER NIE DIE PSIGIESE UITRYPING VAN DIE VERSKILLENDE LEWENSFASES NIE, MAAR GEE LEIDING DAARDEUR; DIT VERKNEG OOK NIE DIE EGO-DRANG NIE, MAAR WAARDEER SY PRESTASIES EN GEF HOM MOED EN SELFVERTROUW; DIT LAAT OOK GEEN KOMPLEKSE EN PSIGIESE ~~K~~NAKKE ONTSTAAN NIE WANT GESAG IS GEEN DWANG NIE EN DIT LEI OOK NIE TOT VERDRINGING NIE. VRYHEID SONDER GESAG KAN SLEGS LEI TOT DIE OORGAVE VAN DIE KIND AAN DIE HEERSKAPPE VAN SY PRIMITIEWE IMPULSE, SY EGOENTRISME, EGOISME, ONRYPHEID EN ONKUNDIGHEID. VIR 'N NORMALE ONT WIKKELING BLY GESAG VAN ABSOLUTE BELANG; IMMERS, 'N KIND AS OOMBLIKSWESE BEREIK IN SY IMPULSIVITEIT EN EMOSIONALITEIT SY EIE BELANGE EN WELSYN. SY WIL IS NOG ONGEVORMD EN HY KAN NIE DIE GEVOLGE VAN SY HANDELLINGE OORSIEN NIE. OM HIERDIE REDES MOET DAAR GEWOONTEVORMING ONDER GESAGLEIDING VASGELÊ WORD. VRYHEID IS EERS DAN GEOORLOOF WANNEER DIE KIND DIE TEGNIEK VAN DIE LEWE AANGELEER HET EN ALLEEN OOK IN DIE MATE WAARIN HY BEHEER DAARVOOR KAN UITOEFEN. SODANIGE TOESTAND WORD MAAR EERS IN DIE LOOP VAN 'N LANG PROSES V N GEWENNING EN GEESTELIKE GROEI BEREIK, NAAMLIK WANNEER HY SELFSTANDIG EN VRY WORD. (Vgl. ook Häberlin : Wegen en Dwaalwegen der Opvoeding, veral Hoofst. IV)

VRYHEID IS DERHALWE IETS WAT EERS IN DIE LOOP VAN ONTVIKKELING BEREIK MOET WORD. Dis 'n toestand wat mens in die sweet van jou aanskyn moet verwerf. "De vrijheid is geen goed, dat de mens in de school wordt geworpen, maar dat hij moet verwerven. Zoo is het ook bij het kind. En daaruit volgt, dat de vrijheid geen gave is, die de opvoeder op een

goede/.....

goede dag aan het kind schenkt, maar integendeel het moeizaam verkregen resultaat van een ernstige en toegewijde arbeid."

(Wilkeshuis: op. cit.:p.34) Vryheid kan nie sonder meer aan 'n kind geskenk word nie, daarom dat die gehoorsaamheid as noodsaaklike korrelaat moet geld. Die oorgang van gehoorsaamheid tot vryheid kan ook nie sprongsgewyse geskied nie, maar veronderstel 'n langsame groei wat reeds in die kleuterjare in aanvang moet neem om teen die einde van die puberteit eers voltrek te word. Daar moet dus OPVOEING TOT VRYHEID WEES wat op 'n versterking van die wil neerkom en onder die simpatieke leiding van iemand moet geskied wat self die waardes vrywillig gehoorsaam en wat die kuns verstaan om die kind 'n deemoedige eerbiedshouding teenoor die waardes te laat ontwikkel. Wat derhalwe oorspronklik as middel in die hand van die pedagoog-leermeester gegeld het, word nou al na gelang die laasgenoemde homself oorbodig maak, tot doel van die opvoeding verhef. Ons wag dit derhalwe om die volgende omskrywing van die vryheid in pedagogiese verband te gee: VRYHEID IN DIE OPVOEDING IS DIE IN DIE LIG VAN DIE DOEL VAN DIE OPVOEDING EN OP PSIGOLOGIESE INSIGTE GEFUNDEREDE KEUSE EN AANWENDING VAN MIDDELS DEUR DIE OPVOEDER DEUR MIDDEL WAARVAN HY TOESTANDE KAN WERK EN BEVORDER UIT HOOFDE WAARVAN DIE OPVOEDELING NA MATE HY VORDER ONDER SIMPATIEKE GESAGLEIDING VRY KAN WORD VAN BEMERKENDE INVLOEDE OM WANNEER HY VOLWASSENE GEWORD HET, VRYWILLIGE GEHOORSAAMHEID EN DEEMOEDIGE EERBIED TEENoor DIE WAARDES MET HULLE IMPLIKASIES TE BETOON. (Vgl. hierteenoor McCallister: Freedom in education may therefore be defined as the finding, maintaining, and extending of the highest relevant value common to the pupil's conception of the requirements of his life and the educator's conception of the aspirations that sustain all human activity: op. cit.: p. 564)

Ons eindig af met 'n veelseggende sitaat uit die reeds aangehaalde werk van 'n landgenoot: "Vryheid wat losbandigheid en verwildering veroorsaak, maak die mens onbekwaam

om as mens onder mense die voorregte en pligte van 'n gemeenskap te geniet en aanvaar. Bowendien word die mens maar eers in die mate ryp vir vryheid wat sy geesteskragte groei en ontwikkel.

--- DIE VRYHEIDSBEGINSEL KAN ALLEEN BETEKEN EN IS ALLEEN DIE VERSKAFFING VAN VRYHEID VIR SELFSTANDIGE ONTWIKKELING NA MATE DIE STADIUM EN GRAAD VAN ONTWIKKELING VAN DIE KIND DIT TOELAAT. Verwysende na die onoordeelkundige toepassing van die vryheidsbeginsel in die sog. progressiewe Amerikaanse Opvoedkunde, laat Bagley hom die volgende veelseggende uitlating ontval: "In short, the net effect of these rationalized justifications of relaxed standards has been to open the paths of least resistance. The influence can even be traced in the changes that have taken place in our education vocabulary. Practically every term ~~is~~ suggestive of strength and vigor and rigor has been replaced by a weaker term. Certain words are seldom mentioned in our professional discussions except as objects of opprobrium - such words, for example, as discipline, thoroughness and system --- The extent to which these softening influences have gone is most clearly seen in the increasing vogue of what I shall call the freedom theory of education. In its popular form, this theory defies individual freedom, not only as an END of education, but also as the primary and most effective MEANS to this end. Learning activities must not be imposed; they must always take their cue from the immediate desires and purposes of the learner. The continuance of the learning process must be justified at each step by the learner's own satisfaction with its results; as the street phrase has it, he must get a 'kick' out of each learning experience. Imposed tasks and prescribed programs of study not only violate the inherent right of the learner to make free choices, but are themselves either futile or negative as educational means. Just now the favorite theme is the 'creative impulse'. By the simple leger-demain of 'taking off the lid', it seems, one will

be able to conjure creative products out of a vacuum. This may be true - but if it is, the millenium should have synchronized with the Old Stone Age --- THERE MUST BE IRON IN THE BLOOD OF EDUCATION AND LIME IN THE BONE. THE ONLY FREEDOM THAT IS THINKABLE TODAY IS DISCIPLINED FREEDOM. IN THE INDIVIDUAL AS IN THE RACE, TRUE FREEDOM IS ALWAYS A CONQUEST, NEVER A GIFT. For the motto of an educational theory meet for the needs of democracy in an increasingly industrialized civilization, I suggest the phrase, 'Through Discipline to Freedom'". (Keyter: Opvoeding en Onderwys: pp. 232 - 233.)

.....

B I B L I O G R A F I E.

- Aalders, W.J. : Om de Kerk.
De Grond der Zedelijkheid.
- Adams, J. : Modern Developments in educational
Practice.
The New Teaching.
- Adamson, J.E. : The Individual and the Environment.
- Adler, A. : Understanding Human Nature.
The Education of Children.
- Averill, L. : An elementary Psychology for Teachers
- Ballard, P.B. : The Changing School.
- Berajew, N. : Der Sinn der Geschichte.
- Bolt, J.H. : Nieuwe Wegen in Onderwijs en Opvoedin
- Boyd, W. : A History of Western Education.
- Boyd en Mackenzie : Towards a new Education (N.E.F.)
- Bühler, Ch. : From Birth to Maturity.
Kindheit und Jugend.
- Bühler, K. : The mental Development of the Child.
- Campbell : Modern Trends in Education (M. E. R.)
- Casimir, R. : Lange de Lijnen van het Leven.
Alleen met Uzelf.
- Coetzee, J.C. : Vraagstukke van die opvoedkundige
Politiek.
Die moderne Opvoeding, 'n histories-
kritiese Studie.
Die eerste Beginsels van die Cal-
vinistiese Opvoeding.
Psigo-analiese I & II.
- de Bruyne, E. : Ethica Band II
- de Groot, A.W. : Scientia I (verskeie medewerkers)
- de Hovre, Fr. : Poedagogische Wijsbegeerte
Poedagogische Denkers van onzen Tijd.
- Dewey, J. : Democracy and Education.
The School and Society
Schools of Tomorrow
My pedagogical Creed.
- Diels, P.A. : Op poedagogische Verkenning.
- du Preez, D.C.S. : Die Individual-psigologie en sy
pedagogiese Beskouinge.
- Ellis : The Psychology of individual Differences

Erlank, W/.....

- Erlank, W. : De na-oorlogsche Mensch in de neder-
 landsche Letterkunde (ongepubliseerd).
- Eucken, R. : Lebensanschauungen grosser Denker.
- Falckenberg, R. : Die Geschichte der neueren Philosophie.
- Ferrière, A. : The Activity School.
- Foerster, F.W. : Opvoeding en Zelfopvoeding.
 Karaktervorming
 Outoriteit en Vryheid.
- Fossdick, D. : What is Liberty?
- Gates, A. : Psychology for Teachers of Education.
- Gentile, G. : The Reform of Education.
- Gunning, J.H. : Paedagogische Opstelling I & II.
- Gutsche, C. : Opvoedkundige Straf.
- Häberlin, B. : Wegen en Dwaalwegen der Opvoeding.
- Hessen, J. : De Zin van het Leven in dezen Tijd.
- Heymans, G. : Inleiding tot de speciale Psychologie I & II
- Hines, H. : Educational Psychology.
- Horne, H. : This New Education.
- Höffding, H. : History of modern Philosophy
- Hughes & Hughes : Learning and Teaching.
- Hugo, J.J. : Karakterstudie en Opvoeding.
- Huizinga, J. : In de Schaduwen van Morgen.
- Jaspers, K. : Vernunft und Existenz.
- Kant, I. : Über Pädagogik, versamelde Werke Band 8
- Kerschensteiner, G. : Vrijheid en Gezag als Beginselen der
 Opvoeding.
 De Komende School.
- Key, E. : De Eeuw van het Kind.
- Keyter, J. : Opvoeding en Onderwys.
- Kirkpatrick : Fundamentals of Child Study.
- Kohnstamm, P. : De Nieuwe School
 Schepper en Schepping, Band III.
- Korff, F. : Op Weg naar een nieuwe Levensseenheid.
- Krieck, E. : Die Philosophie der Erziehung.
 Menschenformung.
- Laborde : Problems in modern Education.

- Lane, H. : The little Commonwealth.
- Leighton, J. : Social Philosophies in Conflict.
- Malherbe, E.G. : Onderwys en die Armblanke.
Educational Adaptations in a changing
Society (N.E.F.)
- MacMunn, N. : The Child's Path to Freedom.
- McCallister, W. : The Growth of Freedom in Education.
- McDougall, W. : Social Psychology.
An Outline of Psychology.
The Energies of Man.
- Meyer, A. : Modern European Educators.
- Monroe, P. : A Textbook in the History of Education.
- Montessori, M. : The Montessori Method.
- Müller-Weisenfels, R. :
: The Evolution of modern Psychology
- Neill, A.S. : The Problem Parent.
The Problem Teacher.
A Dominic in Doubt.
That dreadful School.
- Nietzsche, F. : Also sprach Zarathustra
- Nunn, T. : Education, its Data and First Principles.
- Oosterlee, P. : Onze opgroeiende Kinderen.
- Petersen, P. : Die Nieu-Europese Opvoedingsbeweging.
- Piaget, J. : The Moral Judgment of the Child.
- Ragsdale, C. : Modern Psychologies and Education.
- Rautenbach, C.H. : Sedelike Keuring.
Ons Lewensopvatting.
- Rawson : A New World in the Making (N.E.F.)
The Freedom we seek. (N.E.F.)
- Raymont, T. : The Principales of Education.
- Roberts, S. : The House that Hitler built.
- Roman, F. : The New Education in Europe.
- Rombouts, F. : Historiese Pedagogiek: Dele II & III
- Rogers, P. : A Student's History of Philosophy.
- Rosenberg, A. : Der Mythos des 20ten Jahrhunderts.
- Rousseau, J. : Emile.
The Social Contract.
- Rug en Shamaker : The Child Centered School.

Scheler, M/.....

- Scheler, M. : Vom Ewigen im Menschen.
- Schmid-Kowarzick, W. : Ethik mit Berücksichtigung pädagogischer Probleme.
- Schwann, P. : Die sintetiese studie van die persoonlikheid
- Sturt en Oakden : Modern Psychologies and Education.
- Spencer, H. : Education
Social Statistics.
- Steinhausen, H. : De Toekomst der Vrijheid
- Stern, W. : The Psychology of early Childhood.
Differentielle Psychologie
- Stoker, H.G. : Die Krisis in die teenswoordige Sielkunde
Die Idee van menslike Vryheid. (S.A. Akad.)
Koers in die Krisis, Boekdele I, II, III
- Thilly, F. : A History of Philosophy
- van Pael, J. : Geschiedenis der empirische Psychologie.
- van der Speck, J. : Moeilijkheden bij de Opvoeding onzer Kinderen.
- van der Veen, G. : Verslag van het eerste Nederlandsch Pædagogisch Congres.
- van Schalkwyk, L. : Dye Sociale Pædagogiek van John Dewey.
- Vloemans, A. : De Heroïeke Wijsbegeerte van de Renaissance.
- Waterink, J. : Inleiding tot de theoretische Pædagogiek Van het Lijden der pædagogische Theoriën dezer Dagen: Koers II.
- Wilkeshuis, C. : Gesag en Gehoorzaamheid.
- Willemsse, W. : Die Sorg vir ons Kinders en Jeugdiges.
- Windelband, W. : A History of Philosophy.
- Wheeler, O. : Creative Education, and the Future.
- Wolf, H. : Hedendaagsche Wijsbegeerte.
- Woodworth, R. : Contemporary Schools of Psychology.
- Woodward : Vittorino de Feltre and other Humanist Educators.
- en : les bes : Die Bybel, die Boek van die Lig en die Lewe.

