

2. DIE GELYKWAARDIGHEID*¹) DOG ONGELYKHEID*²) VAN MENSE: 'N ANTROPOLOGIESE PERSPEKTIEF

2.1 INLEIDING

Daar sal in hierdie hoofstuk gepoog word om prinsipiël aan te toon dat alle mense gelykwaardig is ten opsigte van hulle samestelling en struktuur, maar ook onderling ongelyk op grond van elke mens se uniekheid as onherhaalbare wese. Om die rede is dit nodig om in hierdie hoofstuk aan te dui wat die aard en wese van die mens is, want "nêrens bestaan 'n beskrywing of omskrywing van die wese van die mens wat deur almal as geldig aanvaar word nie" (Coetzee, 1976, p. 25).

Elke mens beskik intuïtief (voorwetenskaplik) oor 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing en het gevolglik ook 'n siening van die mens wat bepaal word deur 'n religieuse stellingname, omdat al die wesenstrekke van die mens nie eenvoudig aantoonbaar is nie. Dooyeweerd (1969, p. 9) bevestig ook die stelling soos volg: "Maar as ons hulle vra: 'Wat is die mens self in die sentrale eenheid van sy bestaan, in sy selfheid?' dan het hierdie wetenskappe geen antwoord

*¹) Gelykwaardigheid en ongelykheid word as twee parallelle begrippe aanvaar in die mensbeskouing wat hier volg.

nie."

Verder wys Dooyeweerd (1969, p. 9) daarop dat daar verskillende wetenskappe bestaan wat bemoeienis met die studie van die mens het, maar dat elkeen slegs 'n bepaalde uitgangspunt of aspek belig, soos die Fisika en Chemie, Biologie, Psigologie, Sosiologie, Etiek en so meer. "Die vraag: 'Wat is die mens?' herberg 'n misterie wat nie deur die mens self verklaar kan word nie" (Dooyeweerd, 1969, p. 9).

Om hierdie ontologiese vraag te beantwoord, moet die ware oorsprong van die mens bepaal word. Die teosentriese benadering bied hier 'n finaal gefundeerde antwoord: God is die Skepper en Beskikker van die mens. Die Christenopvoedkundige moet sy beskouinge baseer op die wetenskaplike bestudering van die werklikheid self. Alhoewel daar in die Bybel geen uitvoerige antropologie beskrywe word nie, vind 'n mens daarin voldoende gegewens vir 'n wetenskaplike ondersoek oor die wese en aard en God se bedoelinge met die daarwees van die mens.

Daar het al baie opvoedkundige denkstrome tot stand gekom as gevolg van die verskeie pogings in die verlede om 'n aanvaarbare antropologie saam te stel. In die verband kan die benaderingswyse van die Idealisme, Kommunisme, Realisme, Naturalisme, Humanisme, Behaviorisme, ensovoorts genoem word. Ook vanuit die Christelike standpunt het daar al beskouinge oor die wesenskenmerke van die mens tot stand gekom.

Daar sal in hierdie hoofstuk gepoog word om tot 'n Skriftuurlik-antropologies gefundeerde beskouing ooreenkomstig die kontoere van die Wysbegeerte van die Wetsidee te kom, om sodoende hopelik tot egte en ware kennis van die mens self te kom. Egte en ware kennis van die mens is afhanklik van egte en ware kennis van God. Die teologie is nie in staat om hierdie kennis te voorsien nie, want die teologie is 'n dogmatiese wetenskap oor die Christelike geloofsartikels. Net so min is die filosofie of enige ander vakwetenskap wat met die bestudering van die mens te doen het, in staat om die kennis van die mens en van God, en die mens se verhouding tot God te verskaf. Dooyeweerd (1969, p. 13) som dié kennis so op: "Hierdie sentrale kennis kan die resultaat wees slegs van Gods Woordenopenbaring, werkende in ons hart - die religieuse sentrum van ons bestaan - deur die krag van die Heilige Gees." Dit is slegs die Woord van God wat die antwoord kan gee op die vraag: wat is die mens? Wie is hy? Dit is "die Woord wat die religieuse wortel en sentrum van die menslike natuur, in skepping, sondeval, en verlossing deur Jesus Christus aan ons onthul" (Dooyeweerd, 1969, p. 21).

Die mens is 'n wese met 'n "hart"; die mens is 'n religieuse wese - 'n wese gestruktureer van vier komponente van die werklikheid, naamlik die individuele, die modale, die temporele en die religieuse struktuurmomente. Vervolgens sal die begrippe gelykwaardigheid, ongelykheid en kultuur telkens hierby aangesny word om sodoende die raakpunte met die opvoeding

en onderwys aan te toon.

Voordat die Christelike mensbeskouing en opvoeding behandel word, sal daar egter eers kortliks na enkele strominge in die Anglo-Amerikaanse opvoedkunde verwys word. Die klaarblyklike rede hiervoor is dat denkers uit die Anglo-Amerikaanse wêreld besonder prominent in die Vergelykende Opvoedkunde is; sodoende kan die Christelike standpunt beter geëvalueer en in perspektief gestel word.

In hierdie hoofstuk sal gepoog word om 'n ewig tussen kultuurisolasië en -integrasië in die onderwysstelsel te vind op grond van 'n Skrifmatige beskouing van die mens.

2.2 ENKELE STROMINGE IN DIE AMERIKAANSE OPVOEDKUNDIGE DENKE EN DIE VRAAGSTUK VAN DIE GELYKWAARDIGHEID EN ONGELYKHEID VAN MENSE

2.2.1 Inleiding

Die soeklig sal hier val op die vier hoofstrominge in die opvoedkunde, naamlik die Perennialisme, Progressivisme, Essensialisme en Rekonstruksionisme. Die Progressivisme het veral die Verenigde State van Amerika se onderwystoneel met geweld getref en oorheers. Dit het egter reaksie uitgelok van meer konserwatiewe oorde. Hierdie laasgenoemde beweging staan bekend as die Perennialisme. Dit word wenslik geag om eerstens die Perennialisme te bespreek,

omdat dit die basiese beginsels, selfs ook van die Progressivisme duidelik onlyn (Kneller, 1968, p. 92). Daarna volg die Essensialisme en Rekonstruksionisme wat aanpassings is van eersgenoemde twee teorieë. Daar sal voorts gepoog word om genoemde denkrigtings te peil en saaklik kritiek vanuit die Christelik opvoedkundige denke te lewer.

2.2.2 Perennialisme en die vraagstuk van gelykwaardigheid en ongelykheid van mense

2.2.2.1 Grondslae van die Perennialisme

Die Perennialisme handhaaf die teorie dat opvoedkundige beginsels onveranderlik en altyddurend is, en dat die opvoeding die soeke na die absolute of universele waarheid is. Daarom is opvoeding oral en altyd dieselfde vir alle mense van alle tye. Die filosofiese grondslae daarvan berus hoofsaaklik op die klassieke Realisme, ondersteun deur die Idealisme. Gevolglik is Perennialisme basies konserwatief (Kneller, 1968, pp. 92, 93). Die mens is 'n wese met begeertes, 'n wil, 'n rede en geloof en ontwikkel van stof tot gedaante, van potensiaal tot aktualiteit, van begeerte tot rede, "and from separation from God to spiritual redemption" (Harrington, 1974, p. 85). Die Perennialiste glo dat ongeag die versnelling van die moderne geskiedenis met sy fenomenale sosiale en politieke omwentelinge, duursaamheid nog meer 'n werklikheid as verandering bly. Kneller (1968, p. 93) beweer vervolgens: "The universe is not simply

a multitude of events, linked together fortuitously in space and time, but is a meaningful structure showing order and design." Die menslike natuur verander nie en bly basies dieselfde. So bly ook die goeie en die beste en die morele beginsels waarvolgens die mens moet lewe basies dieselfde. Hiervolgens moet die opvoeding wat die mens moet ontvang altyd basies dieselfde bly (Kneller, 1968, p. 93).

Die mees fundamentele opvoedkundige beginsels van die Perennialisme kan soos volg opgesom word:

- . Omdat die menslike natuur konstant is, sal die wese van die opvoeding ook dienooreenkomstig bly.
- . Die mens se mees onderskeidende kenmerk is sy vermoë om te redeneer; daarom moet die opvoeding konsentreer op die ontwikkeling van die verstandelike begaafdheid van die kind.
- . Die enigste aanpassing waartoe die opvoeding moet lei, is dié van die waarheid wat universeel en onveranderlik is.
- . Opvoeding is nie 'n replika van die lewe nie, maar 'n voorbereiding daarvan.
- . Sekere basiese vakke wat ten doel het om die kind te onderrig in die onveranderlike waarhede van die lewe en wêreld, dit wil sê, geestelik en fisies, moet aangebied word.
- . Hierdie onveranderlikhede of permanentehede kan die beste bestudeer word in wat die Perennialiste noem die "Great Books" (Kneller, 1968, p. 93-

2.2.2.2 Gelykwaardigheid dog ongelijkheid van mense

Die Perennialiste verwys nie na die term *gelykwaardigheid* nie, maar wel na *gelykheid*. Hulle erken die gelykheid van alle mense en aanvaar ook die ongelijkheid van individu tot individu, maar wil nie aanvaar dat dit nodig is om vir dié ongelijkheid in die opvoeding en onderwys voorsiening te maak nie (Adler & Mayer, 1970, p. 78; 80).

Die Perennialiste staan daarop dat differensiasie in die onderwys vermy kan word, nieteenstaande die feit dat hulle 'n hoë premie plaas op die vakinhoud. Hulle is eerder bereid om die inhoud te verskraal. Dit vind egter nie algemeen byval by die voorstanders van Perennialisme nie. Daar word beseft dat 'n verwatering van die inhoud van die kurrikulum die onderwysstandaard kan verlaag (Adler & Mayer, 1970, p. 80-81). Daarom word meer aandag aan die swak leerling geskenk, selfs al moet daar op Saterdag klasse aangebied word (Kneller, 1968, p. 94).

2.2.2.3 Perennialisme en kultuurdifferensiasie

Die feit dat die Perennialisme differensiasie in die onderwys verwerp, het ook 'n invloed op die denkrigting se kultuurbeskouing. Daar word nie veel aandag aan kultuuropvoeding gegee nie en gevolglik ook nie aan kultuurdifferensiasie nie, want kennis en waarheid is

universeel. Die probleme wat tans in die Amerikaanse onderwys ondervind word, is meer van politieke as van opvoedkundige belang. Die oplossings moet egter op die politieke front gesoek word (Adler & Mayer, 1970, pp. 186; 194). Vir die Perennialisme is opvoeding die voorbereiding vir die lewe, en nie 'n nabootsing daarvan nie. Die skool bly vir die kind 'n kunsmatige situasie waar die ontwikkeling van die intellek die hoofdoel is. Wanneer die Perennialiste praat van voorbereiding vir die lewe, bedoel hulle dat die opvoedeling kennis moet maak met die beste wat sy kultuurerfenis kan bied, die waarde daarvan besef en dan self moontlik bydra tot die prestasies daarvan (Adler & Mayer, 1970, p. 188; 195; Kneller, 1968, p. 95). 'n Opvoedingstelsel (resp. Onderwysstelsel) wat gebaseer is op 'n filosofie van verandering en dienooreenkomstig aanspraak maak op die opvoedeling se behoefte om aan te pas by 'n veelheid van situasies, sal volgens die Perennialiste geen aanpassing by die kind bewerkstellig nie. Dit sal eerder 'n valse begrip van die wêreld by hom laat ontstaan, want waarheid is ewig en dit is die taak van die opvoedende onderwys om kennis van die waarheid tot die kind te bring. "Education implies teaching. Teaching implies knowledge. Knowledge is truth. The truth is everywhere the same, education should be everywhere the same" (Hutchins, 1936, p. 66).

Die Perennialiste verdien krediet vir heelwat beginsels wat hul in hul opvoedkundige teorieë handhaaf,

byvoorbeeld dat die opvoeding die soeke is na universele waarheid en die ontwikkeling van die versandelijke begaafdhede van die kind en dat dit 'n voorbereiding vir die lewe is. Die Perennialisme gaan egter mank aan 'n suiwer mensbeskouing. Alhoewel individuele verskille erken word, maak die opvoedingstelsel wat hulle bepleit nie voorsiening daarvoor nie. Daar word verwag dat alle opvoedlinge dieselfde kurrikulum moet bemeester. 'n Groot leemte van die Perennialisme is dat daar geen rekening gehou word met die kultuurverskille en -agtergrond van die opvoedlinge nie.

Die Perennialisme is te mensgeoriënteerd en sonder die moontlikheid dat verdieping van die Godsbegrip sal plaasvind.

1.2.3 Progressivisme

2.2.3.1 Grondslae van Progressivisme

Die progressiewe opvoedkunde het die inisiatief geneem om die opvoedkunde in die Verenigde State van Amerika te moderniseer en in die proses die klem veral op die vryheid van die opvoedeling laat val. Die kind word aangemoedig om, nie slegs fisieke vryheid te beoefen nie, maar word ook tot selfstandige denke gestimuleer. Inisiatief en selfstandigheid word by die kind ingeskerp en aangemoedig (Brubacher, 1950, p. 208).

Progressivisme steun veral op die Pragmatisme, 'n filosofie wat hoofsaaklik voortgebring is deur, en wat steun op ervaring in die opvoeding. Verder handhaaf Progressivisme die siening dat verandering die wese en realiteit van die lewe is, en dus nie duursaamheid of bestendigheid in die opvoeding aanvaar nie. Progressiviste verklaar dan ook dat opvoeding gedurig in 'n proses van ontwikkeling verkeer. Opvoeders moet gevolglik gedurig hul beleid en metodes hersien in die lig van nuwe kennis en veranderings in die omgewing. Opvoeding is nie slegs aanpassing by die maatskappy of sekere vaste norme van goed, reg, waar, mooi en so meer nie, dit is 'n voortdurende rekonstruksie van ervaring (Knel=ler, 1968, p. 98). Dewey (1916, p. 86) poneer: "It is a reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience and which increases the ability to direct the course of subsequent experience."

Die beginsels van die Progressivisme kom kortliks op die volgende neer:

- . Evolusionêre ontwikkeling van die eenvoudige na die komplekse verskaf aan die opvoeding sy funksionele filosofie.
- . Opvoeding moet progressief wees en in die behoefte van die kind voorsien. Opvoeding is dus kindgerig.

- . Ervaring moet gebruik word om nuwighe en dinge wat verwarrend in die lewe is te analiseer en dusdoende bepaalde probleme uit te wys. Onderwys is dus die oplossing van probleme in plaas van die memorisering van vakinhoud.
- . Opvoeding is die intelligente rekonstruksie van ervaring as eweknie van 'n beskaafde leefwyse. Daarom behels die opvoeding die lewe self, eerder as 'n voorbereiding vir die lewe.
- . Die dualisme in die opvoeding word verwerp. Daarom moet die opvoeding voorsiening maak vir die kind in sy totaliteit, dit wil sê, fisiek, intellektueel en moreel.
- . Die kind moet leer ooreenkomstig sy eie vermoë en belangstellings. Die onderwyser tree dus op as adviseur of gids, eerder as 'n gesagsfiguur.
- . Individue vermag meer wanneer hulle saam met ander werk, eerder as om teen ander te werk. Die skool moet dus die beginsel van samewerking eerder as kompetisie bevorder.
- . Die skool moet demokraties beheer word, want opvoeding en demokrasie sluit mekaar in (Knel-ler, 1968, p. 99-108; Harrington, p. 201-204).

2.2.3.2 Progressivisme se verband met gelykwaardigheid en ongelykheid van mense

Een van die basiese teorieë van die Progressivisme is gebaseer op Darwin se evolusieteorie, naamlik die organiese evolusie, en verder dat die mens in 'n nimmereindigende interaksie is met sy omgewing (Childs, 1958, p. 8-9). So het die ontwikkeling van die Amerikaanse gemeenskap heel anders verloop as die ontwikkeling van die Europese stamlande. Veral na die afskaffing van die slawewette het die ideaal van die gelykheid van alle mense sterk posgevat en die lewensfilosofie vir 'n groot deel van die bevolking geword. Die toepassing van die beginsel van gelykheid in die alledaagse lewe is egter nie so maklik nie (Counts, 1974, p. 83-85). Elke unieke individu is kosbaar en daar bestaan geen regverdiging vir enige vorm van kastes of ordes in die gemeenskap nie. Geen mens mag hom op grond van die werk wat hy verrig of die pos wat hy beklee, die kleur van sy vel of sy afkoms as meerderwaardig of minderwaardig ag nie. Counts (1974, p. 327) bevestig die stelling in die volgende woorde: "It is the practical expression of the Hebraic-Christian doctrine of human brotherhood to which the vast majority of Americans are professedly committed." Daar word besef dat die begrip gelykheid van mense nie oral, selfs nie in die Verenigde State van Amerika, algemeen aanvaar word nie, want die beginsel van gelykheid is skynbaar nie deel van die samestelling van die heelal nie, selfs nie van die biologiese

samstelling van 'n mens nie. Hiervolgens sal die opvoeding die opvoedeling moet voorberei om hierdie morele beginsel van gelykheid te aanvaar. Counts (1974, p. 330) poneer: "We need an education that will make clear the meaning and worth of the principle of equality."

Dit is dus duidelik dat die Progressiviste nie 'n onderskeid tref tussen gelykwaardigheid en gelykheid nie; gevolglik word die beginsel van ongelykheid nie eens ter sprake gebring nie. Die denkstroom poneer juis 'n wegbeweeg van die hele gedagte van ongelykheid. "Men may be born equal in a profound moral sense, but they are not born with a love of equality" (Counts, 1974, p. 329). Tog aanvaar Progressiviste die verskille tussen mense, maar dit word nie beklemtoon nie (Counts, 1974, p. 318). Hier bestaan dus duidelik 'n verwarring oor die inhoud van hulle begrippe en filosofie.

2.2.3.3 Progressivisme en kultuurdifferensiasie

Die Progressiviste is bewus van die diverse kulture in die Verenigde State van Amerika. Die skeiding van kulture wat onder andere betekenisvolle uitdrukking vind in die Rooms-Katolieke skoolstelsel en die aandrag deur die Protestante vir die vestiging van godsdiensonderwys in die openbare skole, is die erkenning daarvan. Die Progressiviste sien hierin 'n gevaar vir hul strewe na eenheid en die gesonde ont-plooiing van die demokrasie. Counts (1958, p. 32)

beweer: "Experimentalists could accept this only as a last resort" (Childs, 1958, p. 32). Die Progressiviste verkies ter wille van eenheid dat godsdiensonderrig en die beoefening van bepaalde kultuurpatrone in die openbare skool vermy word. Die volk moet self bepaal welke herkoms-elemente in die toekomstige kultuur behoue moet bly. Hulle bepleit vir die skool die wetenskaplike en demokratiese ideaal in die opvoeding (Childs, 1958, p. 33). Dit is wenslik dat die beste uit alle kulture geneem word om 'n nuwe kultuur vir die toekoms te bou wat steeds kontak sal hou met ander kulture en ook dié sal beïnvloed (Counts, 1974, p. 391-392).

Dit is duidelik dat die Progressiviste voorstanders is van een groot wêreldkultuur en dat daar weggekam moet word van kultuurdifferensiasie, soos dit tans die gebruik met gedwonge skoolintegrasie is.

2.2.4 Essensialisme

2.2.4.1 Grondslae van die Essensialisme

Aanvanklik was hierdie rigting nie gebonde aan 'n bepaalde filosofiese tradisie nie. Daar is soms na die Essensialisme verwys as konserwatisme, idealisme, realisme, tradisionalisme ensovoorts, veral ook omdat daar soveel verskillende vertolkings daaromtrent bestaan het (Harrington, 1974, p. 34; Kneller, 1968, p. 108). Tans is die algemene aanvaarbare filosofie van die Essensialiste dat die outoriteit van die

onderwyser in die klaskamer gehandhaaf word. Bepaalde vakke met bepaalde inhoud is vir die voorstanders van Essensialisme noodsaaklik, hoewel hulle nie met die Perennialiste saamstem dat die "Great Books" van die Westerse beskawing so 'n fundamentele rol moet speel nie. Die boeke kan wel bestudeer word in soverre hulle van praktiese waarde is vir die huidige situasie. Die Essentialiste dring egter aan op die verhoging van intellektuele standaarde en kritiseer die Progressiviste se opvatting van die vryheid van die kind en die rol wat sy belangstellings moet speel in plaas van die vakinhoud (Kneller, 1968, p. 109; Brubacher, 1950, p. 308).

Die basiese beginsels van die Essensialisme kan só saamgevat word:

- . Studie vereis harde werk en dikwels die uitvoering van minder aangename take. Dit vereis begrip en inspanning. Die regte leiding deur die onderwyser kan liefde by die kind ontwikkel vir werk wat hom oorspronklik nie geïnteresseer het nie.
- . Die inisiatief moet gevolglik van die onderwyser uitgaan en nie soseer van die kind nie. Die kind het die leiding en kontrole van die volwasse mens nodig wat in 'n mindere of meerdere mate 'n beter begrip van menswees en boonop 'n beter perspektief op die toekoms het.

- . Die kern van die onderwyshandeling is die be-
meestering van voorgeskrewe materiaal, want
die kind moet die wêreld waarin hy leef leer
ken in al sy verbande om dusdoende die kind vir
die toekoms voor te berei.

- . Die skool moet die tradisionele metodes en ver-
standelike dissipline handhaaf, want kennis is
dikwels iets abstrak en kan nie in alle opsigte
opgebreek word tot sogenaamde praktiese probleme
nie. Om te leer deur te doen, is onder sekere
omstandighede en vir sekere kinders sekerlik
noodsaaklik, maar kan nie veralgemeen word nie
(Kneller, 1968, p. 110-112; Harrington, 1974,
p. 79-81).

- . Voorsiening moet gemaak word vir gedifferensi-
eerde onderwys volgens die aanleg en vermoëns
van elke afsonderlike kind (Kandel, 1955, p.
107).

2.2.4.2 Essensialisme se verband met die gelyk- waardigheid en ongelykheid van mense

Die Essensialisme gee nie 'n aanduiding dat die be-
ginsel van gelykwaardigheid en ongelykheid van die
mens in dié filosofie opgeneem is nie. Tog aan-
vaar hulle die beginsel dat aan almal gelyke geleent-
hede in die opvoeding gegee moet word (Kandel, 1955,
p. 88). Verder meen die Essensialiste dat gelyke
omstandighede in die onderwys nie moontlik is nie,

omdat individue verskil wat betref die fisieke en intellektuele vermoëns, asook hulle sosiale en kulturele agtergrond. Dit is dan ook die taak van die gemeenskap om meer aandag te skenk aan die verbetering en die gesonde ontwikkeling van alle kinders ten opsigte van hul fisieke, intellektuele en sosiale omstandighede, sowel as die verskaffing van onderwys, sover as hulle talente en bekwaamhede dit toelaat (Kandel, 1955, p. 94).

Die feit dat Essensialisme die individuele verskille van kinders erken, bring vanselfsprekend mee dat almal nie dieselfde kurrikulum en ook nie dieselfde kursusse kan volg nie. Daar moet voorsiening gemaak word vir individuele verskille en vermoëns. Gevolglik moet gedifferensieerde onderwys verskaf word (Kandel, 1955, p. 104). In die proses moet daar gepoog word om die hoogs moontlike eenheid in die onderwys te behou, deur sekere basiese beginsels wat nodig is om sosiale eenheid te ontwikkel, in 'n kernkurrikulum in te bou. Dit beteken nie 'n identiese kurrikulum nie, maar een wat byvoorbeeld die algemene taal bevat, aangepas wat inhoud, metodes en onderrig betref, volgens die bekwaamhede van die kinders (Kandel, 1955, p. 107-108).

2.2.4.3 Essensialisme en kultuurdifferensiasie

Die Essensialisme erken en aanvaar die invloed van die kultuuragtergrond van die opvoeding in die onderwys. Hulle (Essensialiste) wys daarop dat

filosowe en teoretici allerlei doelstellings vir die onderwys in universele terme voorhou, maar dat onderwys nie in 'n vakuum kan plaasvind nie. 'n Onderwysstelsel is onderhewig aan verskeie geestesmagte wat in die kultuurpatroon werksaam is, en dit bepaal die karakter en aard van die probleme waarmee die skool te doen sal kry. Kandel (1958, p. 46) beweer: "Educational systems, then, differ with the differences in the culture patterns in which they are set". Die onderwysstelsel funksioneer dus ooreenkomstig die kulturele agtergrond en omgewing; gevolglik sal nasionale stelsels verskil. Maar ook binne 'n demokratiese land, waar desentralisasie voorgestaan word, behoort plaaslike stelsels van mekaar te verskil om voorsiening te maak ten opsigte van sekere aspekte, want, "people who live differently think differently" (Kandel, 1958, p. 47).

Essensialisme beklemtoon die belangrikheid van die rasseagtergrond of die sosiale afkoms van die individu, want hierdie agtergrond is die somtotaal van die ervarings en ondervinding van miljoene wat die toets van die geskiedenis deurstaan het (Kneller, 1968, pp. 111, 112). Hiermee moet in die onderwys rekening gehou word, "since the environment carries in itself the stamp of the past and the seeds of the future, the curriculum must inevitably include that knowledge and information which will acquaint the pupil with the social heritage, introduce him to the world about him, and prepare for the future" (Kandel, 1938, p. 99).

Essensialisme handhaaf 'n beskouing wat as konserwatief, realisties en tradisioneel bestempel kan word. Essensialiste lê baie klem op die rol van die onderwyser, sy leiding en kontrole in die onderwys. Elke kind moet tot die maksimum van sy vermoë ontwikkel en voorberei word vir die lewe. Hulle erken egter die individuele verskille, fisiek en intellektueel, sowel as kultuurverskille en die invloed van kultuurverskille op die onderwysstelsel. Differensiasie in die onderwys beteken dus terselfdertyd ook kultuurdifferensiasie. Dit blyk egter steeds 'n pragmatiese beskouing van die kind in sy opvoeding te wees. Dit gaan mank aan 'n suiwer siening van die goddelike wet wat normatief is, waar die Woord van God die normesistiem van die opvoeding bepaal. Die religieuse roeping ontbreek in die lewe van die kind - die mens - as 'n verantwoordelike ontplooiing van die skepping van God ooreenkomstig die kultuuropdrag.

2.2.5 Rekonstruksionisme

2.2.5.1 Grondslae van die Rekonstruksionisme

Die Rekonstruksioniste maak daarop aanspraak dat hulle die ware erfgenaam of opvolger van die Progressivisme is en: "It declares that the chief purpose of education is to 'reconstruct' society in order to meet the cultural crisis of our time" (Kneller, 1968, p. 113). Die Rekonstruksioniste is die mening toegedaan dat die Progressivisme te stadig beweeg met

aanpassing en nie tred hou met die onstuimige na-oorlogse wêreld waarin die Kommunisme en Kapitalisme in konflik met mekaar staan nie. In die daarstelling van 'n beter toekoms het hulle 'n utopiese ideaal vir die onderwys, sonder om onrealisties te wees. Hulle hoofoogmerk met die onderwys is om die groot massas tot selfverwesenliking te bring, en aangesien die massas uit werkers en salaristrekkers bestaan, moet die onderwys arbeidsgeoriënteerd wees (Brubacher, 1950, p. 304). Hierdie rigting leun swaar op die filosofie van die Pragmatisme en om die utopie te bereik, moet verskillende aanpassings en beklemtonings, veral met die oog op die toekoms gemaak word. "If the pragmatist is accused of presentism, the reconstructionist must be accused of futurism" (Brubacher, 1950, p. 304).

Die grondbeginsels van die Rekonstruksionisme kan in ses hoofpunte saamgevat word:

- . Die hoofdoel van die onderwys is die bevordering van 'n weldeurdagte program van sosiale hervorming wat doelgerig nagestreef word.
- . Opvoeders moet die taak sonder versuim aanpak, want in die revolusionêre strominge van die tyd moet daar kontrole kom oor die industriële sisteem, publieke diens, kulturele en natuurlike hulpbronne deur en vir die gewone massamens.
- . Die nuwe sosiale struktuur moet demokraties wees en die instellings en hulpbronne moet onder die

beheer van die massa deur hulle verkose verteenwoordigers self staan. Die openbare mening is die enigste sekuriteit vir die toekoms; daarom "if we are truly to reconstruct society, we must re-educate its members" (Kneller, 1968, p. 116).

Die onderwyser behoort sy leerlinge op demokratiese wyse te oortuig van die deugdelikheid en dringendheid van die Rekonstruksionisme se standpunt en oplossing wat die denkrigting vir die toekoms bied. Hy moet egter 'n vrye ondersoek deur die leerlinge toelaat. Daar moet aan hulle verskeie standpunte voorgehou word en die leerlinge moet dan hulle eie menings vorm. Die finale besluit oor dit wat aanvaar en dit wat verwerp word, moet deur die klas self geneem word. Brameld (1956, p. 328-329) bepleit die beginsel: "And we mean not only to exhibit these in the public square, not only to invite completely free inspection of each conviction, but to work for their acceptance by the largest possible majority."

Die metodes en doel van die onderwys moet geheel en al gemoderniseer word om aan die eise van die huidige kulturele situasie te voldoen, in ooreenstemming met die bevindinge van die gedragswetenskappe.

Die kind, die skool en die opvoeding self word

grootliks deur die sosiale en kultuurmagte gevorm; daarom moet groepe 'n belangrike rol speel in die skool, sodat die opgevoede volwassene sal weet hoe om sy talente in die sosiale milieu te gebruik. Opvoeding is dus sosiale selfverwesenliking (Kneller, 1968, p. 114-118; Harrington, 1974, p. 252-256).

2.2.5.2 Die Rekonstruksionisme*¹ se verband met gelykwaardigheid en ongelykheid van mense

Die Rekonstruksioniste het in hul filosofie nie veel aandag aan die individu geskenk nie, maar die klem hoofsaaklik laat val op die groep, dit wil sê groepsbelange en groepsaktiwiteite. Brameld (1971, p. xi) het in een van sy latere werke erken dat die Rekonstruksioniste die groep oorbeklemtoon, en die individu onderbeklemtoon het, maar die Rekonstruksioniste beseft nou dat, om enige hoop vir die toekoms te koester, die waardigheid van die gewone mens as belangrik beskou moet word: "without this consummatory and intrinsic quality I cannot really justify either the expectations or the aspirations which this philosophy of education and culture seeks to express" (Brameld, 1971, p. xi). Dit blyk by verdere ondersoek dat die Rekonstruksioniste nog nie die begrip "gelykwaardigheid" in die wese van die mens geïdentifiseer het nie of nog nie die begrip

*1) Brameld se Rekonstruksionisme se mening sal hier vertolk word.

verstaan nie. Dit is duidelik dat die Rekonstruksioniste se denke verwar word deur die teorie dat alle mense gelyk is, terwyl in die praktyk vind hulle tog dat mense nie identies is nie. 'n Verdere waarneming wat hulle gemaak het, is dat gelyke geleenthede ten opsigte van onderwys en ander lewensaktiwiteite, soos voorsien deur die demokrasie, mense meer ongelyk maak (Brameld, 1965b, p. 127, 217). Die gevolg hiervan is dat daar groot verwarring en onsekerheid bestaan oor die evaluering van die begrippe soos gelykheid en menswaardigheid in hulle mensbeskouing. So beweer Brameld (1971, p. 26) byvoorbeeld: "The fact is that if judged by its behaviour, America does not agree with itself as to what equality means."

2.2.5.3 Rekonstruksionisme en kultuurdifferensiasie

Die bestaan van kultuurgroepe, ook betreffende sosiale groeperings van mense is deur die Rekonstruksioniste ondersoek en heelwat aandag is aan die aspekte rakende die identifisering met 'n bepaalde groep gewy. Onder die belangrikste aspekte wat hulle geïdentifiseer het, is: ras, psigologiese en kultuurooreenkomste, oorloë met ander groepe, onderdrukking deur ander groepe veral op die terrein van die ekonomie, sosiale en opvoedkundige sake, die verwerking van die waardes van een groep deur 'n ander, ensovoorts (Brameld, 1971, p. 364-366). Daar word gevind dat die krag van oorlog as bindingsfaktor ook in tye van vrede voortbestaan. So vind hulle dat

binne die VSA die spanning tussen etniese en nasionale groepe terugvoer kan word ná konflikte tussen die lande van herkoms. Belangrik is hulle geloof dat tyd die helende faktor sal wees. Brameld (1971, p. 364) sê: "The intensity of this type of loyalty may, however, diminish after a generation or two."

Die Rekonstruksioniste beskou hulleself as kultuurbehavioriste maar ook as kultuurrevolusioniste (Brameld, 1971, p. 366, 367). Die bevryding van hierdie konflikte in die wêreld kan alleen geskied deur 'n wêreldwye eenvormige beskawingsontwikkeling waarin die magstrukture van private en minderheids-groepe vervang word deur sosio-ekonomiese of demokratiese beheer, gelyke geleenthede, gelyke deelname "in determining, political and economic policies, equal access to the resources of earth and industry, recreation facilities, art and education" (Brameld, 1971, p. 378). Die ideaal moet dan wees 'n eenheidsstaat waarin alle kulture saamgebind word om interafhanklik van mekaar te wees en mekaar onderling te steun, om so 'n organiese eenheid te vorm of "if we wish, a holistic pattern of culture" (Brameld, 1971, p. 379).

Die filosofie van die Rekonstruksioniste leun swaar op pragmatisme veral met die oog op die toekoms en die sosiale hervormings wat beoog word. Die openbare mening bied vir die Rekonstruksioniste sekuriteit vir die toekoms. Dit is dus duidelik dat hulle geen of weinig geroepenheid ervaar wat in 'n Christe-

like lewensbeskouing gefundeer is nie. Die opvoedkundige denke is pedosentries en in besonder kind-groepgerig. Die klas moet besluit wat aanvaar word. Die norme soos gevind in die Heilige Skrif word nie as rigtinggewend erken nie. Vir die Rekonstruksioniste is alle mense gelyk, alhoewel hulle in die praktyk vind dat alle mense nie identies is nie. Die beginsel van gelykwaardigheid en ongelykheid ken hulle nie. Dit wil voorkom asof hulle nie in staat is om praktiese waarneming met hulle filosofie in harmonie te bring en dus vir die individuele verskillende voorsiening te maak nie.

Die Rekonstruksioniste het baie aandag geskenk aan die invloed van kultuurverskille in die opvoeding, sosiale lewe, ekonomie, ensovoorts, maar ook hier ontbreek dit aan insig, om daarvoor voorsiening te maak in die onderwysstelsel. Gevolglik bepleit hulle eenvormige beskawingsontwikkeling, met dié ideaal - 'n eenheidstaat, waarin verskillende kulture saamgebind word om interafhanklik van mekaar te wees. Dit toon 'n algehele gebrek aan 'n mensbeskouing wat gefundeer is volgens die Woord van God as knooppunt vir alle denke, wette of norme.

2.2.6 Kritiek op die Perennialisme, Progressivisme, Essensialisme en Rekonstruksionisme se siening van die mens en die opvoeding en onderwys vanuit 'n Christelike beskouing

Opvoeding is deel van die mens se vormende aktiwiteite as heerser oor die skepping. Die mens is hierin geroepe om kontrole of beheer uit te oefen en nie om eenvoudig deur gewoontes of deur die rede meegevoer te word nie. Die onderwyser is verantwoordelik, gebind in sy opvoedingsfunksie aan die toepaslike norme vir die onderwyssituasie en hy behoort die kind te lei tot verantwoordelike wese, geskape na die beeld van God. Hy moet die kind in alle opsigte ook as sodanig respekteer. Hierdie respek vir die kind mag egter nie verwar word met die pragmatiese idee van die kind as outonome meningsvormer nie. Die mens is nie sy eie wetmaker nie. Hy moet gehoor gee aan God se wette wat normatief is (Powler, 1973, p. 41).

Die Christenonderwyser verskil daarin van die Progressivis en Rekonstruksionis dat hy nie slegs as gids vir die kind optree, sodat die kind as individu of die groep, sy eie menings oor dinge kan gee nie, maar die kind sal lei tot 'n verantwoordelike wese, vry en gehoorsaam aan die Woord van God. Om dit aan die kind of groep te laat om homself/hulleself te ontdek, is om feitlik te verseker dat ontsluiting van die opvoedeling se aktstruktuur, en in besonder ontsluiting onder die leiding van die historiese

modaliteit, verdraag of selfs onmoontlik sal wees.

Die Christenonderwyser heg baie waarde aan die wetenskap en wetenskaplike metodes en analise, want dit verseker verdieping en insig van kennis, "but it is not the sum of all knowledge, nor is it even a superior sort of knowledge alongsidewhich knowledge from other sources must be checked, and, if necessary corrected" (Fowler, 1973, p. 40). Alleen die Woord van God hou die sleutel tot alle kennis wat die mens verwerf deur sy veelheid van aktiwiteite.

Die wetenskap en wetenskaplike formules kan nie verhef word tot die wet waarvolgens die mens moet lewe nie. Alleen die wet van God is geldig vir die skepping. God het ook die wetenskaplike wette vir die skepping vasgelê en alleen Sy wette is onveranderlik.

Alhoewel ervaring van die uiterste belang in die opvoeding is, is dit nie selfgenoegsaam nie. Ervaring word alleen sinvol en die betekenis daarvan kan alleen ten volle verdiep in samehang met en onderleiding van die Woord van God (Fowler, 1973, p. 40).

'n Verdere beginselverskil wat die Christenopvoedkundige met genoemde vier strominge in die Anglo-Amerikaanse denke het, is dat hulle of kindgerig of kurrikulumgerig is; "neither of these two types of education is in keeping with the Christian perspective, for in both man is the measure of things. It

really makes very little difference religiously whether the norm is man's scientific knowledge or man's personality" (De Graaf, soos aangehaal deur Fowler, 1973, p. 42). Die Christen kan alleen maar die Woord van God aanvaar as sy norm vir die opvoeding. Die kindgerigte benadering vir die ontwikkeling van persoonlikheid of die kurrikulumgerigte benadering om doeltreffende beoefenaars van die wetenskap te vorm, kan nie as onderwysideaal aanvaar word nie. Die ideaal of doel met die onderwys en opvoeding is die ontwikkeling van die kind vir sy religieuse roeping in die lewe, as 'n verantwoordelike ontplooiing van die skepping van God, ooreenkomstig die kultuuroopdrag. Die onderskeidende taak van die skool is "to form the child's analytical functioning in order that he may gain a deeper understanding of his many-sided religious calling in life" (De Graaf, soos aangehaal deur Fowler, 1973, p. 43). Die kind se denke moet ontsluit word vir die groot verskeidenheid en integrale eenheid van God se skepping, die normstrukture en sy plek en taak in die skepping. Fowler (1973, p. 43) beweer: "The deepening of analytical perception will never be an end in itself, but will always be directed toward the integral development of the child for his religious calling in life."

Opsommend is die kritiek teen hierdie opvoedkundige teorieë dat hulle mensgerig en mensgeoriënteerd is, met die gebreke eie aan menslike tekortkominge, sonder die moontlikheid dat verdieping sal plaasvind onder die leiding van die Woord van God as knooppunt

vir alle denke, oordele, norme en wette.

Tot dusver is 'n oorsig gegee van die vier hoofstrominge in die Anglo-Amerikaanse opvoedkunde, om vas te stel wat die mensbeskouing daarvan is en gevolglik wat die filosofieë behels wat die Amerikaanse onderwysstelsel ten grondslag lê.

Dit is duidelik dat die Anglo-Amerikaanse onderwysdenke 'n baie sterk humanistiese inslag het en 'n gebrek aan die Christelike religieuse grondmotief toon. So 'n onderwysfilosofie kan nie bevredigend nie, omdat dit mank gaan aan 'n suiwer mensbeskouing wat gefundeer is in die geopenbaarde Woord van God. Daar sal dus gepoog word om 'n mensbeskouing te vorm, wat gebaseer is op die Wysbegeerte van die Wetsidee. Die Wysbegeerte van die Wetsidee bied tans een van die suiwerste Christelike mensbeskouings wat bekend is. In hierdie ondersoek sal die aksent veral ook val op die aspek van *gelykwaardigheid* en *ongelykheid* van alle mense, en hoe die Christelike mensbeskouing ook die kwessie van *kultuur* in die onderwysstelsel raak.

2.3 DIE CHRISTELIKE MENSBEKODING EN DIE VRAAGSTUK VAN GELYKWAARDIGHEID EN ONGELYKHEID VAN MENSE

2.3.1 Inleiding

In hierdie paragraaf sal die beginsel gelykwaardigheid en ongelykheid van mense ondersoek word. Die ondersoek word prinsipiëel gegrond op die Wysbegeerte van die Wetsidee. Die Wysbegeerte van die Wetsidee aanvaar dat alle mense skepsele van God en daarom gelykwaardig is, maar dat elke mens uniek en 'n onherhaalbare wese is. Hier word dus gesoek na die wese en aard van die mens.

2.3.2 Die mens is 'n wese met 'n "hart"

Wanneer hier gepraat word van die "hart" van die mens, dui dit geensins op die vleeslike of fisiologiese hart met sy funksie as pomporgaan vir die bloed nie. Dit dui op die diepste wese van die mens; dit dui op die kern van sy persoonlikheid, op die wortel van sy bestaan as mens (Van der Walt, *et al.* 1979(1), p. 49). Dit is in die hart van die mens waar die motiewe vir sy daade gesetel is. Dit mag wel gebeur dat die mens met allerlei argumente poog om die ware motief te verhoog of te verberg. So het Demetrius in Handeling 19 met mooi argumente die behoud van die tempel van Diana bepleit, terwyl eintlik sy sakebelange as silwersmid as motief daaragter geskuil het. "Uit het hart en niet uit het hoofd zijn die uitgangen des levens (vgl. Spreuke 4:

23). En dit hart blyft ook bij niet-Christenen, naar het woord van Dooyeweerd, de onzichtbare speler op het instrument van het wijsgerig denken" (Kalsbeek, 1970, p. 43). Dooyeweerd (1953, p. v) sien verder die "hart" soos volg: "I come to understand the central significance of the heart repeatedly proclaimed by Holy Scripture to be the religious root of human existence." Dit is in die "hart" waar die afval, opstand teen God ontbrand het, en tot die sondeval van Adam gelei het, waarmee hy ook die hele kosmos die toorn van God laat erwe het. "In haar openbaring van die sondeval dringt het Woord Gods echter door tot den wortel, tot het religieuse centrum van de menschenlijke natuur . . . in het hart, in de ziel van het menschenlijk bestaan . . . De sondeval was dus radicaal en sleepte juist daarom heel den tydelijken kosmos met zich, omdat deze alleen in den mens tot religieuse worteleenheid was gebragt" (Dooyeweerd, 1949, p. 32).

Ten spyte van die sondeval het God nie die mens en die hele skepping uitgedelg nie, maar word dit nog deur sy algemene genade in stand gehou. Hy gee des te meer in die moederbelofte die hoop op verlossing en herstel: "En Ek sal vyandskap stel tussen jou en die vrou, en tussen jou saad en haar saad. Hy sal jou die kop vermorsel, en hy sal hom in die hakskeen byt" (Gen. 3:15). Uit genade word die gelowige verlos van die sonde deur die vleesgeworde Woord, Jesus Christus. Deur die soenverdienste van Christus word die hart van die mens herskep en keer die

mens terug na die diens van God met sy hele hart (Schoeman, 1975, p. 25).

As beeld van God word die mens uitgesonder in die skeppingsorde en ontvang hy ook die kultuuropdrag. In hierdie opdrag lê ook enersyds die geroepenheid van die mens inbeslote: "En God het gesê: Laat ons mense maak na ons beeld, na ons gelykenis en laat hulle heers oor die visse van die see en die voëls van die hemel en die vee en oor die hele aarde en oor al die diere wat op die aarde kruip" (Gen. 1:26). So beskik die mens oor besondere gawes om die natuur tot kultuur te omvorm. Deur kultuurvorming gee die mens dan ook sin aan die kosmos, wanneer hy spin en weef, ystererts ontgin, verwerk en omvorm tot bruikbare goedere.

Alle mense is dan in beginsel in skepping, sondeval, genade en verlossing gelykwaardig voor God die Skepper, "want daar is geen onderskeid nie; want almal het gesondig en dit ontbreek hulle aan die heerlikheid van God en hulle word deur sy genade sonder verdienste geregverdig deur die verlossing wat in Christus Jesus is" (Rom. 3:22-24). Vir elke mens bly dit dus 'n persoonlike saak of hy in Christus die verlossing deelagtig word, dit wil sê, om op God of weg van God op iets anders in die kosmos vir sy vastigheid gerig sal wees. Elke mens is 'n religieuse wese en soek na vastigheid (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 40), almal het die genadeaanbod ontvang, en is dus gelykwaardig voor God. Almal aanvaar

egter nie die aanbod nie. "Elke mens se religie is dus òf anastaties, òf apostaties, teosentries (God in die sentrum) of kosmosentries (iets uit die kosmos in die sentrum)" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 40).

Hierin is alle mense ongelyk, hulle lewe en eindbestemming verskil. Die een is religieus ontslote, sy hart gebind aan sy Skepper, terwyl by die ander mens die hart aan iets anders (afgod) gebind is, en die struktuurmomente nie dieselfde ontsluiting en verdieping ervaar nie. Almal is dus nie aan dieselfde oorsprong gebind nie; daarom het hulle ook nie dieselfde lewens- en wêreldbeskouing nie en is dus ongelyk.

2.3.3 Die mens is 'n religieuse wese

Die begrip *religie*, is afgelei van die Latynse grondwoorde "re-" en "ligare". "Ligare" beteken "bind" of "binding" en religie beteken by implikasie herbind of terugbinding van die hart van die mens (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 38). Dooyeweerd (1953, p. 57) omskryf die hele begrip as "The innate impulse of human selfhood to direct itself toward the true or towards pretended absolute Origin of all temporal diversity of meaning, which it finds focused concentrically in itself". Dit is dus die ærigtheid van die menslike hart op, en die vertrouwe in, een of ander vastigheid of mag wat hy beskou as bepalend vir sy lewe en bestemming van sy tydelike bestaan.

Die mens as deel van die kosmiese verkliktheid is 'n religieuse of geloofswese en staan in 'n bepaalde verhouding tot God. "Elke mens se religie is dus anastaties (d.w.s. op God gerig) of apostaties (afvallig gerig, weg van God, gerig op iets uit die kosmos)" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 40).

God het met die mensheid Sy verbond opgerig. Deur Adam het die mensheid die verbond verbreek en is die vloek op die mens gelê. Maar in Christus, die tweede Adam, is die herstel moontlik gemaak omdat Hy die vloek op Hom geneem het as Middelaar (Spier, 1946, p. 14). Hoewel nie alle mense die verlossingsgenade deelagtig word nie, en God dus nie erken nie, het hulle 'n god of afgod. Selfs die ateïs moet vir hom iewers iets visualiseer. 'n Religieuse grondmotief lê beslag op die hele, onverdeelbare mens as totaliteit, wie hy ook al is of wat hy ook al doen. "Tot het religie behoort dus: ons eten en drinken, ons slapen en denken, ons bidden en lachen, ons kopen en lezen" (Spier, 1946, p. 15). Daarom kan die stelling gemaak word dat niks in die menslike lewe buite die religie val nie; dit brei sy mag uit oor die hele mens en mensheid. "There is one thing, however, on which we cannot lay too much stress. As the absolutely central sphere of human existence, religion transcends all modal aspects of temporal reality, the aspect of faith included" (Dooyeweerd, 1953, p. 57). Religie is nie slegs 'n tydelike verskynsel wat sigself in die tydelike struktuur van die menslike handelinge openbaar nie. Dooyeweerd

(1953, p. 58) konstateer: "It is the existent condition in which the ego is bound to its true or pretended firm ground."

Elke mens is in die hart gebind aan 'n mag buite homself en is dus gelykwaardig. Nie alle mense is aan dieselfde oorsprong of Oorsprong gebind nie, en *is dus nie gelyk nie.*

Elke mens is 'n religieuse wese, en alle mense is dus in hierdie sin *gelykwaardig*, maar nie almal huldig dieselfde lewens- en wêreldbeskouing gegrond in dieselfde religieuse sieninge nie, en is gevolglik *ongelyk*, want alle geloof het nie dieselfde inhoud nie (Kalsbeek, 1970, p. 136).

Daar is aangetoon dat alle handeling van die mens religieus bepaald is. Opvoeding as handeling is dus ook religieus bepaald en is daarop gerig om die kind se uitinge te rig en te verander en verbeter. Hy moet tot volle ontsluiting kom. Daarom sal opvoeding dus gerig wees op die hart van die kind. "Opvoeding is dus religieuse beïnvloeding van die totale opvoedeling" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 131).

Alle opvoeding, op alle vlakke, staan in diens van die terugbinding van die kind as afvallige aan sy religieuse wortel. As religieuse wese, geskape na die beeld van God, gevalle sondaar, maar begenadig deur die soenverdienste van Jesus Christus, is alle

kinders gelykwaardig voor die Skepper.

Soos die kindmeer volwasse word, sal sy geloof in sy oorsprong ook groei en behoort daar verdieping in die ontsluitingsproses plaas te vind. "Sodra hy 'n bepaalde geloof en 'n bepaalde Oorsprong, as die ware aanvaar het, dit sy hartsoortuiging geword het, speel dit die prominente rol in al sy doen en late en rig sy ganse lewe" (Coetzee, 1976, p. 74).

2.3.4 Die mens is 'n individuele wese

Alles wat in die werklikheid voorkom, het 'n individuele struktuur, met ander woorde, dit het 'n eie kenmerkende samestelling of wetmatige opbou, en die wet bepaal die grense en begrens die terrein waarop elke ding met sy kwalifiserende funksie kan optree (Coetzee, 1976, p. 16). 'n Klip beskik byvoorbeeld oor vier subjekfunksies, naamlik getal, ruimte, beweging en die fisies-chemiese. Die plant beskik verder oor die biotiese funksie en die dier het daarby die psigiese terwyl die mens verder beskik oor 'n akt=struktuur (Kalsbeek, 1970, p. 65).

Die menslike individualiteit is 'n onskeibare eenheid van siel en liggaam (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 92). Elke mens is geskape as 'n oorspronklike en unieke self en alhoewel hy ooreenkomste met ander mense vertoon, is hy tegelyk anders as elke ander mens. Selfs nie eers die vingerafdrukke van die een mens is aan 'n ander gelyk nie; trouens, nêrens in

die skepping vind herhaling plaas nie. Geen twee blare aan dieselfde boom is identies nie. So is die mens ook 'n besondere individuele skepsel met 'n eie individualiteitstruktuur: "So het elke mens (binne die geheel van die mensdom) 'n eie unieke, onherhaalbare, onherleibare persoonlikheid, en dit is alles so omdat die mens geskape is na die beeld van God" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 134). Die mens is nie net 'n individuele wese nie, maar hy is ook 'n verantwoordelike wese, dit impliseer dat hy antwoord op iets of iemand buite of bo homself moet gee. Reeds by die skepping is hierdie toerekenbare verantwoordelikheid op hom gelê (Gen. 2:15-17). Uit die modaliteitsleer moet afgelei word dat die mens na sy liggaamlikheid wel ten opsigte van die fisies-chemiese struktuur ooreenkomste toon met stof, plant en dier, maar daar is ook verskil omdat dit by die mens onder leiding van die normatiewe aktstruktuur staan. Die "hoogste" funksie van 'n klip (stof) waarin dit as subjek kan optree, is die fisies-chemiese. By plante is die kwalifiserende subjekfunksie weer die biotiese en in die geval van diere is dit die psigiese (Spier, 1946, p. 228-229). Die psigiese struktuur van die mens is kwalitatief anders as dié van die dier, omdat dit by die mens verdiep word deur die hoër liggaamstruktuur, die normatiewe aktstruktuur, "die alle boven-psichiese lichaamsfuncties op individueel-typische wijze samenbundelt en richt en waarbinnen zich het menselijke act-leven afspeelt in z'n drie grondtypen van kennen, zich verbeelden en willen" (Spier, 1946, p. 229).

God se skepping wat kosmies georden is, is een groot en ryke geheel - dit verteenwoordig ook 'n ryke verskeidenheid waar die unieke en eiesoortigheid van elke ding kenbaar is. In hierdie eiesoortigheid is daar egter die *gelykwaardigheid* van alle mense voor die Skepper (Dooyeweerd, 1969, p. 11).

Elke mens besit dan 'n eie individualiteitstruktuur. Vir die opvoeder het die individualiteitstruktuur van die kind implikasies van geweldige omvang. Die opvoeder moet individualiteit kan onderskei. Hoewel almal oor dieselfde synswyses beskik, het elkeen verskillende aanlegte, vermoëns en talente. Opvoeding is 'n instrument in die hand van die opvoeder waarmee hy positiewe veranderinge by die opvoeding kan teweegbring. Opvoeding het egter ook sy beperkinge, byvoorbeeld geen mens kan deur opvoeding tot iets anders ontwikkel nie. Hy bly mens. "Ook die gehalte van oorgeërfde eienskappe en ander omgewingsfaktore dui op begrensing met betrekking tot die ontsluitbaarheid (en uiteindelijke gehalte van ontsluiting) van die normatiewe aktstruktuur van die opvoeding" (Schoeman, 1975, p. 51). Die Christenopvoeder word dus gelei in sy opvoedingshandeling deur die aktstruktuur van elke kind. Geen twee kinders kan presies dieselfde behandel word nie, "omdat elkeen 'n unieke en onherhaalbare persoonlikheid besit, en daar gevolglik nie so iemand is soos die algemene kind nie" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 135). Die Christenopvoeder sal hom in sy opvoedingshandeling nie beperk tot sekere modaliteite nie, want hy rig

hom op die "hart" van die kind, met ander woorde, die vorming en slyping van die toerusting van die kind se "hart". Strauss (1969, p. 88-89) poneer: "Die opvoedingsproses moet kontinu, differensiërend en geïntegreerd verloop - gekorreleer met die kontinu-differensiërende ontsluiting van die aktstruktuur in sy religieuse geïntegreerdheid". Die skool en opvoeder is dus in 'n hoë mate geroepe tot die kultuur=taak om die kind op te voed tot gehoorsaamheid aan alle kultuurnorme. Dooyeweerd (1955, p. 244) poneer: "The shaper of history is only the leader, or perhaps only one of the leaders in a historical groupfunction." Dooyeweerd gaan dan verder om die belangrike rol wat tradisie speel by kultuurvorming aan te toon. "In this group-function the power of tradition in an immensely complicated system of factors - of whose full significance no single contemporary is fully aware individually - forces his formative will along the paths of historical continuity" (Dooyeweerd, 1955, p. 245). Die kind moet deur die opvoeder geleë word om die kultuurnorme sy eie te maak, sodat die opvoeding die begeerte sal hê om 'n lewe tot Gods eer te voer; dit is dan opvoeding tot beskawingsmondigheid (Schoeman, 1975, p. 56). Dit impliseer dus 'n ingryping deur die opvoeding op al die na-psigiese modaliteite, sodat elke modaliteit verdiep en verruim sal word.

Hieruit kan afgelei word dat vir suksesvolle opvoeding en onderwys daar 'n bepaalde gunstige denkklimaat en -gemeenskap in die skool moet bestaan, waarin

die opvoeding se analitiese verdieping kan plaasvind, met ander woorde, die kultuuroordraghandelingsal dus in 'n bepaalde milieu meer suksesvol kan plaasvind (Dooyeweerd, 1955, p. 260, 261; Schoeman, 1975, p. 59). Die kind wat hom in 'n vreemde kultuursituasie, met vreemde opvattinge of denkbegrippe aangaande dinge bevind, se analitiese verdieping kan gestrem word, veral ten opsigte van korrekte opvattinge aangaande dinge sowel as gewenste denkwysings (Schoeman, 1975, p. 56; Kalsbeek, 1970, p. 126).

2.3.5 Die mens is 'n modaalbepaalde wese

Die bestaan van die mens op aarde is 'n tydelike bestaan (vgl. par. 2.3.6), waarin al vyftien modaliteite onderskei kan word, maar nie geskei kan word nie. Dit vorm 'n ineengevlegte samehang, saamgevoeg deur God in die menslike liggaam as uitdrukkingsveld van die selfheid van elke mens (Kalsbeek, 1970, p. 92). Dooyeweerd (1955, p. 3) vat dit soos volg saam: "... for the modal law-sphere as a specific aspect of the meaning of temporal reality, proved to have no independent existence in itself, but rather to be interwoven with the temporal coherence of meaning."

Die vier onderskeibare liggaamstrukture, naamlik die fisies-chemiese, die biotiese, die psigiese en die normatiewe aktstruktuur, waarbinne die vyftien modaliteite funksioneer, kan nou behandel word.

2.3.5.1 Die fisies-chemiese liggaamstruktuur

Die fisies-chemiese liggaamstruktuur is die minsgekompliseerde substruktuur van die menslike liggaam; dit sluit die vier minsgekompliseerde modaliteite in en vorm die basis van die tydelike bestaan van die mens. Daaruit word verstaan dat die liggaam uit materie bestaan en die skepping van energie deur die werking van hierdie stowwe.

2.3.5.1.1 Die aritmetiese modaliteit (sinkern: onderskeie hoeveelhede)

Die aritmetiese of getalsaspek het geen substraat nie en vorm die basiese, maar ook eenvoudigste aspek van alle dinge. Alle ander modaliteite is hierop gebou. "According to their modal structure of meaning all the other law-spheres are founded in the numerical aspect" (Dooyeweerd, 1955(2), p. 83). In alles speel getal 'n rol; ruimte het 'n aantal dimensies, beweging vind oor afstand plaas wat in getal uitgedruk word. 'n Lewende organisme bestaan uit 'n aantal organe; "een gevoel ontstaat uit verschillende indrukken; een gedachte is slechts mogelijk door meerdere begrippen, enz." (Spier, 1946, p. 69). Die getal self vorm die subjek in hierdie wetskring wat onderworpe is aan die wette van God wat Hy in die wêreld gestel het. "Tweemaal twee is altijd vier. De getallen kunnen natuurlijk van deze goddelijke wetten niet afwijken" (Spier, 1946, p. 46; vgl. ook Dooyeweerd, 1955, p. 82-83).

Daar moet onthou word dat getal slegs in teorie bestaan; dit is 'n modale funksie en nie 'n "ding" nie. Dooyeweerd (1955, p. 85) stel dit so: "A set of things, viewed only according to the numerical aspect, is not itself a thing so that it can be an object of sensory perception."

In die opvoeding moet rekening gehou word met die feit dat die lewe van die mens vanaf geboorte tot en met die sterwe in bepaalde fases verloop (Coetzee, 1976, p. 58). Wat hier van belang is, is die volgorde waarin die opvoeding moet verloop. Dit wil sê aanbidding moet verloop van die eenvoudige na die meer komplekse. "dit is kenmerkend van opvoeding dat eers dit gedoen word en dan dāt in 'n onomkeerbare volgorde" (Van der Walt *et al*, 1979(1), p. 115).

Alle mense is geskape na Gods beeld en op grond hiervan sal almal ooreenstemmende trekke vertoon wat as tipies menslik bestempel kan word. Hierdie eien-skappe onderskei die mens ook van die dier (Coetzee, 1976, p. 174). In hierdie geskapenheid na die een beeld is alle mense *gelykwaardig*. Elke mens is egter geskape as 'n oorspronklike en unieke self (vgl. par. 2.3.3) wat hom onderskei van elke ander mens wat meebring dat mense *nie gelyk is nie*.

Die getal het ook sy invloed op die kultuur. Die ontsluiting van die funksies van die opvoedeling kan langs verskillende weë plaasvind, wat in die praktyk wel gebeur. Daar moet egter daarteen gewaak word

dat die kind nie verwar word met meer as een kultuur=
milieu nie, want dan ontstaan spanning en onseker=
heid (vgl. par. 2.3.4 en 2.3.5.3). Die ontsluiting
van *al* die funksies van die kind moet egter plaas=
vind, sodat die kind uiteindelik as volwassene sin=
vol kan optree in al sy lewensverbande, want die
mens is nie geroepe om in net een enkele verband sy
lewe te slyt nie. "Hy is geroepe om te leef in
verhouding tot sy God, sy medemens, in verskillende
lewensverbande en tot die natuur" (Coetzee, 1976, p.
173).

2.3.5.1.2 Die ruimtelike modaliteit (sinkern: kontinue uitgebreidheid)

"It is only as dimensional extension that we can
grasp the original modal meaning of space" (Dooye=
weerd, 1955, p. 86). Die ruimtelike aspek (veel=
heid) het die getal as substraat, sodat die ruimte=
like grootte in getalle uitgedruk kan word. Dit
vertoon drie dimensies, naamlik lengte, breedte en
hoogte. Sonder ruimte is geen organiese lewe moont=
lik nie, maar 'n bestaanswyse of eienskap van alle
dinge wat realiteit besit (Van der Walt *et al.* 1979
(1), p. 97).

Vir die opvoeding is hierdie aspek van groot belang,
omdat opvoeding in 'n bepaalde situasie plaasvind.
Die opvoeder en opvoedeling staan in bepaalde relasie
op bepaalde tydstippte teenoor mekaar, maar ook in 'n
bepaalde verhouding teenoor God. "We denken bv. aan

het geldingsgebied van een rechtsorde, dat een ruimtelijke analogie in het juridische is, of aan cultuurgebied, een ruimtelijke in het historiese" (Spier, 1946, p. 40). Die mens staan in 'n bepaalde verhouding tot sy Skepper, want wie en wat hy as sy Oorsprong (oorsprong) aanvaar, bepaal hoe hy kultuur skep en dit gee sin en betekenis aan sy lewe. Dit beteken verder dat "Opgevoed-wees het 'n bepaalde inhoud, en met verloop van tyd is daar 'n toename in die omvang van hierdie inhoud" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 115). Dit sal dus van die opvoeder verwag word om, namate die opvoedeling in die skool vorder, die onderrig intensiewer en meer stelselmatig te laat verloop om die kind vir kultuurskepping voor te berei. Hierin moet egter rekening gehou word met die stadia van ontwikkeling, vermoëns, en ouderdomme van die verskillende leerlinge (Coetzee, 1976, p. 144).

Elke mens beset op 'n sekere tydstip 'n besondere ruimte wat deur God so gewil is. Alle mense is op 'n bepaalde tyd op mekaar aangewys, maar alle mense staan ook in verhouding teenoor God. Daarin is hulle *gelykwaardig*. Maar alle mense staan nie in dieselfde verhouding tot God nie. Die een is anastaties en die ander apostaties in sy verhouding tot God, en hierdie verhouding teenoor God bepaal sy optrede in die wêreld, "want wie en wat hy as sy Oorsprong aanvaar, bepaal hoe hy kultuur skep, wat die sin en betekenis van sy lewe is en hoe hy sy lewensituasies inrig" (Coetzee, 1976, p. 58).

Verder moet daarop gewys word dat twee dinge wat dieselfde ruimte beslaan, nie op dieselfde tyd op dieselfde plek kan wees nie (Vermeulen, 1971, p. 28). Hieruit kan afgelei word dat mense na hulle ruimte=like bestaanswyse *nie gelyk kan wees nie*.

2.3.5.1.3 Die kinematiese modaliteit (sinkern: beweging)

Sowel die getals- as ruimteaspekte vorm die substraat vir beweging. "Neither in the numerical, nor in the spatial aspect can we find movement in its original modal meaning of continuous flowing" (Dooyeweerd, 1955, p. 93). Die opvoedkundige implikasie van hierdie aspek is duidelik. Daar is 'n voortdurende voortgang in die tyd en daar is gedurige veranderinge. Die opvoedeling is vandag nie meer dieselfde as wat hy gister was nie. Die mens is 'n bewegende aktiewe wese. Omdat opvoeding met die lewende aktiewe opvoedeling gemoeid is, dui opvoeding ook op beweging, vordering en ontwikkeling vanweë die voortdurende voortgaande ontsluiting wat plaasvind (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 46). So behoort daar in kultuurontsluiting en -vorming voortdurend ontwikkeling, vordering en vooruitgang te wees. Alle mense is daaraan onderhewig en *gelykwaardig*, maar almal toon nie dieselfde vordering nie. Selfs volke toon nie dieselfde vooruitgang nie. Die primitiewe kulture, byvoorbeeld die Boesmans in Suidwes-Afrika het nie dieselfde groei en ontwikkeling deurloop as dié van die Westerse kultuur

nie. Die resultaat hiervan is dat alle mense en selfs kultuurgemeenskappe *nie gelyk is nie*.

2.3.5.1.4 Die fisiese modaliteit (sinkern: energiewerking)

Die fisiese of fisies-chemiese funksie het te doen met die funksie van energie wat andersoortig is as die van beweging. "That is the very reason why kinematics or phoronomy can define a uniform movement without any reference to causing force and why the physical concept of acceleration does not belong to kinematics but to physics alone" (Dooyeweerd, 1955, p. 99).

Energie is die werking van natuurkragte, swaartekrag, magnetiese krag, chemiese krag, ensovoorts, wat aan fisiese skepsele eie is, byvoorbeeld beweging van hemelliggame of beweging binne die struktuur van die molekule en atoom; dit wil sê chemiese veranderings (Spier, 1946, p. 70). Die fisiese energiewerking vorm die substraat vir alle hoër modaliteite. So sou die groeiproses in die plant, dier en mens nie moontlik gewees het sonder die fisiese modaliteit nie. "Een groeiproses in het organische leven zou nie mogelijk zijn, wanneer het fysische geen anticipatie op het biotiese en het biotische geen retrocipatie op het fysische had" (Spier, 1946, p. 71). Dit is dan in die lewende fisies-chemiese liggaam waar die "hart" van die mens setel. Daarom behoort die opvoeder te poog om die liggaam en die brein te

ontwikkel en gesond te hou, want in die brein vind energiewerking plaas. Dit is hier waar die denk-funksie plaasvind, "is in fact the theoretical movement of thought. This thought conceives the original meaning of space in its anticipatory coherence with the original sense of movement" (Dooyeweerd, 1955, p. 106).

Die waarde van die fisies-chemiese liggaamstruktuur, hoewel dit nie losgemaak kan word van die "na"-fisiese nie, lê vir die opvoeding veral in "die ontwikkeling van 'n gesonde fisiek by die kind, die bestreving van die ideaal van lewenskragtige, gesonde mense" (Schoeman, 1975, p. 93). Hierin is alle mense *gelykwaardig*, want almal beskik oor die basiese struktuur, ontvang van dieselfde Skepper, as tempel van die Heilige Gees (1 Kor. 6:19). Dit is egter juis ten opsigte van die liggaamstruktuur waar die mees opvallende *verskille* en *ongelykheid* van die mens sigbaar is. Fisiese antropoloë maak hoofsaaklik hiervan gebruik om rasse te identifiseer. Hulle wys ook daarop dat geen twee mense identies is nie; "selfs ten spyte van die groot ooreenkoms van identiese tweelinge, daar nog nooit in die verlede en hede en ook nooit in die toekoms twee mense was, is of sal wees, met presies dieselfde kenmerke nie" (Hofmeyr, 1962, p. 115). Hierdie verskeidenheid binne dieselfde lewensvorm (mens) bied ook die geleentheid vir die vorming van verskillende rasse en kulture. "Rasvorming is die antwoord van die natuur op die uiteenlopende eise van verskillende

omgewings, en is, in der waarheid, spesialisasie in die natuur" (Hofmeyr, 1962, p. 115). So verleen die hoë melanien-pigment in die vel van die swart Neger groter beskerming aan die bloedvate teen die skerp tropiese son, terwyl die Blanke se vel groter toegang vir die flou sontrale van die noordelike son bied vir die vorming van vitamien D in die liggaam (Hofmeyr, 1962, p. 116).

Navorsers is van mening dat nie net fisieke verskille bestaan nie, maar ook psigiese verskille (Hofmeyr, 1962, p. 116-126). Wat hier van die liggaamlike totaliteit van besondere belang is, is die wetmatigheid van erflikheid as 'n biologiese aspek. Die mens erf van sy ouers bepaalde liggaamlike, maar ook geestelike eienskappe. "Die kind erf van sy ouers twee soorte eienskappe: soortelike en individuele. Soortelik sal hy 'n mens wees, maar individueel sal hy 'n eie liggaam en 'n eie siel hê, onderskeie van dié van alle ander mense" (Coetzee, 1944, v. 241; vgl. Hofmeyr, 1962, p. 127). Hierdie "na"-fisiese verskille word vandag in die onderwysstelsel erken met die invoering van gedifferensieerde onderwys, soos dit in die Republiek van Suid-Afrika en ander lande van toepassing is. Selfs kultuurdifferensiasie soos dit in die onderwysstelsel van die Republiek van Suid-Afrika ontwikkel het, is 'n erkenning van die verskille tussen kulture. Hierdie saak sal in die bespreking onder die struktuurmomente verder toegelig word.

2.3.5.2 Die biotiese liggaamstruktuur

Die biotiese bestaanswyse maak die fisies-chemiese samestelling lewend. In die biotiese liggaamstruktuur funksioneer die biotiese modaliteit (sinkern: organiese lewe), "which proves to be founded in the spheres of number, space, movement and energy, according to the cosmic order of time" (Dooyeweerd, 1955, p. 107). In die biotiese bestaanswyse setel die begrip of verskynsel "lewe" wat nie sigbaar is nie, maar wel waarneembaar is, in alles wat lewe as subjektsfunksie het, dit wil sê in plante, diere en mense. "Alles wat leeft, heeft een subjectsfunctie in het biotische" (Spier, 1946, p. 71). Dooyeweerd (1955, p. 108) som lewe so op: "Life as such is not perceptible to the eye of sense. It can only manifest itself in sensible phenomena. But this very manifestation cannot be experienced in a merely sensory way. It appeals to the original life-aspect."

Vir die plante vorm dit die leidende modaliteit wat die plant ondergeskik stel aan die mens en dier. Die biotiese lewe van die dier is kwalitatief anders as dié van die plant, want dit "staan by die dier onder die leiding van sy bestemmingsfunksie, naamlik die psigiese modaliteit" (Van der Walt *et al.* 1979 (1), p. 98).

Organiese lewe is 'n raaiselagtige verskynsel wat nog nie deur die natuurwetenskaplikes ontleed en

Beskrywe kon word nie. Die openbaring van die biotiese lewe in sy verskeidenheid van vorme is wel vir die wetenskaplike ondersoek toeganklik (Dooyeweerd, 1955, p. 107, 108). Kalsbeek (1970, p. 95) definieer die probleem soos volg: "Het organisch leven is onherleidbaar, ondefinieerbaar, onwaarneembaar en derhalve voor wetenschappelijke onderzoek ontoeganklik."

Die fisies-chemiese liggaamstruktuur vorm die substraat vir die biotiese, waarsonder organiese lewe nie moontlik sou wees nie, selfs nie sonder die eenvoudigste, naamlik die getal nie. Dooyeweerd (1955, p. 109) poneer: "The reason is that the 'organic' implies the analogy of number, viz, the (biotic) unity in the multiplicity of vital functions." Hy vervolg verder: "The organic moment of life itself implies an analogy of energy."

Vir die psigiese modaliteit van die dier sowel as die mens, en al nege "hoër" modaliteite van die mens, is die biotiese modaliteit onontbeerlik in die ontsluiting van die mens se persoonlikheid. "Het hoeft immers geen lang betoog, dat nóch het gevoel, nóch het denken, nóch de historische, nóch de taal enz. mogelijk zouden zijn zonder het substraat van het organisch leven" (Spier, 1946, p. 72).

Die feit dat die kind bioties nog onvolwasse en onryp is, maak opvoeding en omhoogleiding moontlik en noodsaaklik. Dit impliseer egter nog nie dat daar

noodwendig enige gebrek by die kind is nie, maar impliseer wel dat daar die potensiaal is vir groei na volwassenheid (Schoeman, 1975, p. 95). Die begrip "onvolwasse" of "onvolwassenheid" by die kind beteken nie slegs onvolwassenheid ten opsigte van die biotiese modaliteit en dat opvoeding dus bloot 'n proses is nie, maar dit dui op onrypheid of onvolwassenheid ten opsigte van die fisiese, biotiese, psigiese, logiese, historiese, linguale, sosiale, ekonomiese, estetiese, juridiese, etiese en pistiese modaliteite. Die opvoeding behels die ontsluiting van al hierdie modaliteite. Die Christenopvoeder besef dat die lewe nie die belangrikste funksie van die mens is nie; die mens het 'n hoër, belangriker roeping, dit wil sê: "dat 'n mens selfs geroepe mag wees om sy lewe te gee vir 'n godsdienstige, sedelike, ens. saak" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 139).

Dit is duidelik dat alle kinders (mense) beskik oor biotiese lewe. Daarin is almal *gelykwaardig*. Die groei en ontwikkeling vind egter nie by almal ewe vinnig en omvangryk plaas nie (Coetzee, 1976, p. 129). Almal kan nie die 100 meter in dieselfde tyd aflê nie. Slegs een is op 'n keer kampioen in 'n bepaalde kompetisie, terwyl ander weer op ander gebiede presteer. Daar is dus *nie* sprake van *gelykheid* nie. Selfs tussen die rasse is daar *nie* gelykheid nie. Elke ras of selfs kultuurgroep is aangepas om onder bepaalde omstandighede 'n bestaan te voer (Hofmeyr, 1962, p. 117). Dit is dus nodig om in

die onderwysstelsel voorsiening te maak vir die verskillende kultuurgroepe, sodat reg aar. elkeen kan geskied (Hofmeyr, 1962, p. 117; St. John, 1975, p. 108).

2.3.5.3 Die psigiese liggaamstruktuur

Hierdie liggaamstruktuur vertoon die gevoelslewe wat saam met die fisies-chemiese en biotiese die natuurlike deel van die dier en die mens vorm. Hierdie liggaamstruktuur behels die psigiese modaliteit met "gevoel" as sinkern. Meer omvattend kan daarna verwys word as die sinnelike gevoelslewe of gevoelsgewaarwording van die mens (Coetzee, 1976, p. 49, 129; Spier, 1946, p. 74). Dooyeweerd (1955, p. 116) onderskei tussen gevoel en gewaarwording (sensation). Laasgenoemde word nie as 'n sinkern aanvaar nie; Dooyeweerd verkies die begrip "emosie" om sensoriese gevoel, soos uitgedruk in sensoriese bewegings, aan te dui (Dooyeweerd, 1955, p. 117). Slegs die dier en die mens besit hierdie bestaanswyse. Die plant besit geen gevoel nie; al voer sommige plante nastiese bewegings uit na aanraking. Dit ontbreek die plant aan gevoelsorgane en die beweging is nog suiwer in die biotiese wetskring gesetel. Die psigiese staan onder leiding van die na-psigiese funksies met die religie as bestemmingsfunksie. "It also anticipates the ultimate limiting aspect of human experiences, that of faith (in the feeling of confidence and certainty in the faith in God's revelation or in the feeling of unbelief,

respectively)" (Dooyeweerd, 1955, p. 115).

Nie alle lewende wesens wat gevoel besit, beskik oor die subjektiewe denkfunksie nie. Die plant het dit nie; daarteenoor besit die dier wel gevoel. Die dier ontvang gevoelige indrukke deur sy sintuie. Maar die dier kan nie dink nie. "Wat bij een dier wel eens resultaat van denken schijnt, is wezenlijk niet anders dan gewenning aan een bepaalde handeling na een bepaalde gevoelige indruk, het is altyd psychische reactie" (Spier, 1946, p. 74). Daar word wel by sekere hoër diere, veral by primate, 'n vorm van intelligensie waargeneem. Onderzoek het getoon dat dit beperk is, en dit dra nie die logiese of analitiese karakter nie. Die psigiese modaliteit is tot die gevoel beperk en alle gevoelsindrukke behoort tot die psigiese liggaamstruktuur. Indrukke soos hoor, sien en tas word ontvang deur die mens en dier langs die weg van die sintuie; daarin het dit deel aan die biotiese liggaamstruktuur, maar ook aan die ander "benede"-psigiese funksies (Spier, 1946, p. 74).

Die "na"-biotiese bestaanwyse skep heelwat probleme vir filosowe. Die naturalistiese filosowe poog om alle "na"-biotiese modaliteite in die psigiese wetskring te akkommodeer. Die Christen weer verwerp hierdie siening op vaste gronde (Spier, 1946, p. 73). So verklaar Dooyeweerd (1955, p. 111) byvoorbeeld dat: "The theoretical field of research of the so-called psychological special science will be

delimited univocally only, if the view is given up that the 'Gegenstand' (= the modal field of research) of this science is to be found in the 'soul' as a collective idea of modal functions." Die Wysbegeerte van die Wetsidee handhaaf die standpunt "dat die gevoelsaspek op die biotiese modaliteit retrosipeer in die sensoriese, wat nōg bioties, nōg psigies gekwalifiseer is" (Vermeulen, 1971, p. 32; vgl. Dooyeweerd, 1955, p. 117).

Vir die opvoeder is deeglike kennis van die gevoels- of emosionele toestand van die opvoedeling nodig as hy sy taak sinvol wil verrig. Die psigiese en bopsigiese bestaanswyse van die kind moet so ontsluit word dat dit sal lei tot aanpasbare, gelukkige en emosioneel stabiele volwassenheid. Schoeman (1975, p. 96) maak die volgende stelling: "Emosionele onstabiliteit in die vorm van heftige en skielike stemmingswisselinge of gemoedsbeweginge wat tot ernstige reaksies in die "benede"-psigiese liggaamstrukture mag lei, beïnvloed ook die aktiewe van die opvoedeling op radikale wyse omdat dit analogies na alle "na"-psigiese kaders deurwerk." Dit is duidelik dat die emosionele lewe van die opvoedeling 'n baie belangrike rol speel in die opvoedingshandeling; daarom sal 'n bruikbare kennis van die psigologie vir die opvoeder onontbeerlik wees in sy toerusting as opvoeder. "Die emosionele lewe van die volwassende moet op positiewe wyse deur al die "na"-psigiese kaders verdiep word, en ook die vestiging

van sentimente" (Schoeman, 1975, p. 97). Die psigiese liggaamstruktuur vorm deel van die substraat van die normatiewe aktstruktuur en staan onder leiding van die pistiese funksie wat dit uitlei en verdiep. So sal 'n ontslote aktstruktuur onder leiding van die Christelike geloof, norme daarstel vir drange en drifte (gevoel). "Dit beteken prakties die antisiperende verdieping van die gevoelslewe tot logiese gevoel, kultuurgevoel, taalgevoel, sosiale gevoel, ekonomiese gevoel (waardebesef), kunsgevoel, liefdesgevoel en tot geloofsgevoel (geloofsekerheid, geloofsblydskap)" (Schoeman, 1975, p. 98).

Omdat die psigiese liggaamstruktuur 'n bestaanswerklikheid eie aan alle mense is, en deel vorm van die substraat van die normatiewe aktstruktuur en as sodanig onder leiding en in diens daarvan staan (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 140), is alle mense *gelykwaardig* ten opsigte van die psigiese-liggaamstruktuur. Die normatiewe aktstruktuur is nie vir alle mense dieselfde nie, omdat dit nie onder leiding van dieselfde geloofsfunksie staan nie. Daarom sal die ontsluiting van die gevoels- en emosionele funksie nie vir almal dieselfde wees nie.

In die opvoedingstelsel moet rekening gehou word met die psigiese spanninge wat kan ontstaan deur kulturele verskille tussen opvoedlinge onderling en tussen opvoeder en opvoedeling (St. John, 1975, p. 94, 108). Die gedwonge integrasie van verskillende kultuurgroepe in die Verenigde State van Amerika het

reeds tot intense spanning tussen kinders onderling, en tussen kinders en onderwysers aanleiding gegee.*)

Glazer (1975, p. v) van die Harvard Universiteit skryf: "We may conclude, that something has gone terribly wrong with our effort as a nation to right a monstrous wrong." Glazer (1975, p. v) gaan voort en evalueer die studie wat St. John onderneem het soos volg: "This book is to my mind the single most important contribution social scientists have made to the agonizing problem of school integration." Coetzee (1960, p. 211) poneer: "Die kind wil veilig voel. Hy sal hom daarom ook aangetrokke voel tot die onderwyser wat vir hom 'n atmosfeer van geborgenheid skep." Daar bestaan geen twyfel dat die emosionele toestand van die opvoedeling ook sy vordering in die skool sal benadeel of bevorder nie^{x)} (Pretoorius, 1971, p. 28; St. John, 1975, p. 108). Selfs misdaad neem toe met verhoogde spanning as gevolg van kultuurverskille wat in die skoolstelsel geïgnoreer word (Hofmeyr, 1962, p. 126; McNeal, Rodgers, 1971, p. 92).

*) Vergelyk ook paragraaf 2.3.5.4.5 - die ervarings in die internasionale skool John F. Kennedy in Wes-Berlyn.

x) Vergelyk paragraaf 2.3.5.4.5 in verband met St. John se bevindinge in die Verenigde State van Amerika.

2.3.5.4 Die normatiewe aktstruktuur (handeling= struktuur van die menslike liggaam)

2.3.5.4.1 Inleiding

Die aktstruktuur van die mens dui op die normatiewe funksies van die mens as totaliteit in sy werklikheid. Die nege "na"-psigiese modaliteite van die mens word hierin betrek en vorm dan saam met die "vorige" ses 'n eenheid, waarin almal ineengevleg is om so die handelingslewe van die mens te vorm. Die mens is dus in sy denke, verbeelding en wil innerlik werksaam en die aktstruktuur fungeer deur hierdie grondvorme. Die modaliteite is in interaksie met mekaar en so kom die mens uiteindelik by 'n wilsbesluit wat oorgaan tot die daad. Dit is nie noodwendig 'n liggaamlike bewegingsaksie of innerlike sigbare reaksie of noodwendige handeling nie (Spier, 1946, p. 230). Kalsbeek (1970, p. 281) definieer die aktstruktuur soos volg: "Deze structuur nu van dit inwendig bezig zijn, tot en met het wilsbesluit, word de aktstructuur genoemd." Die drie grondrigtings mag egter nie tot aparte vermoëns geïsoleer word nie, omdat hulle volkome inmekaar gegrepe funksioneer (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 138). Spier (1946, p. 229) beskryf die menslike akte of handeling soos volg: "Acten zijn die innerlijke werkzaamheden van de mens, waardoor hij - onder invloed van boven - psychische, dus normatiewe gezichtspunten - intensioneel bezig is met de werklikheid en zich die werklikheid eigen maakt door ze opzichself,

z'n ikheid, z'n ziel, te betrekken."

Deur hierdie aktstruktuur word sin en betekenis gegee aan die drie "vorige" of "benede"-strukture. Al drie staan dus by die mens onder leiding van die aktstruktuur wat egter weer sy beslag kry onder leiding van die geloofsmodaliteit. Die pistiese modaliteit is die "hoogste" modaliteit en vorm geen substraat vir enige ander of "hoër"-modaliteit nie. Onder leiding van die geloof kry al die "benede"-modaliteite bepaalde kwaliteite wat uitloop op sekere norme. Dit is hoofsaaklik in die brein waar die gedagtes gevorm word en die handelingslewe fungeer en veral in drie rigtings na vore tree, naamlik ken, wil en verbeel (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 138).

Dit is die aktstruktuur wat die mens in die skepping verhef bo die dier. Die modale funksies is gerangskik volgens 'n bepaalde rangorde van gekompliseerdheid, nie belangrikheid nie, en hierdie volgorde is onomkeerbaar. Ontsluiting van die funksies by die opvoedeling vind ook in dié volgorde plaas. Wanneer die kind skool toe gaan, is sommige van die sinsye van al die funksies in mindere of meerdere mate reeds ontsluit. Dit sal egter selde of ooit gebeur dat dit by twee kinders op dieselfde vlak ontsluit is. Daarmee moet die onderwyser wel deeglik rekening hou (Coetzee, 1976, p. 12-13). Hieruit kan afgelei word dat alle mense *gelykwaardig* is omdat die normatiewe aktstruktuur deel vorm van alle mense se samestelling. Die ontsluiting verloop

verskillend by mense en op verskillende stadiums vind by die een meer verdieping plaas as by die ander. Dit geskied ook nie by alle mense binne dieselfde norm- en waardesisteem nie, byvoorbeeld by sommige gebeur dit in die Christelike waarde- en normsisteem en by andere weer daarbuite en is dus *ongelyk* wat die aard en kwaliteit van ontsluiting betref. "Telkens tree nuwe sinsye van dieselfde modaliteit aan die lig namate die mens op die pad na volwassenheid vorder" (Coetzee, 1976, p. 14). Om die mens in sy totaliteit beter te begryp, sal daar nou oorgegaan word om die nege modaliteite wat gesamentlik die aktstruktuur "vorm" van nader te beskou.

2.3.5.4.2 Die analities-logiese modaliteit (sinkern: analitiese onderskeiding)

Die logiese modaliteit is gefundeer in die psigiese modaliteit. Sonder die psigiese sou die logiese nie moontlik gewees het nie. Daaruit moet afgelei word dat in die kosmiese tydsorde die analitiese wetskring op die psigiese volg. Hier vind dan ook die skeiding plaas tussen mens en dier. Die dier mis gevolglik al nege "na"-psigiese modaliteite (Spier, 1946, p. 75). Dit is slegs die mens wat ontledend en onderskeidend kan dink. Die logiese neem 'n baie belangrike en besondere plek in die samestelling van die menslike aktstruktuur in. Dit vorm boonop die substraat van die ander agt "na"-logiese modaliteite, en nie een van die agt bestaanswyses kan sonder die

logiese onderbou bestaan of funksioneer nie.

Die ontwikkeling van die denkvermoë van die kind is dus een van die belangrikste take van die opvoeding en veral van die onderwys. Omdat dit egter nie die enigste taak van die onderwys is nie, moet daar gewaak word teen oordrewe en eensydige beklemtoning van verstandsontwikkeling en kennisverwerwing. 'n Gebalanseerde ontsluiting van al die funksies van die mens bly die ideaal van 'n gesonde doeltreffende onderwysstruktuur. Alle vakke moet 'n bydrae maak tot die denksisteem en tot die ontwikkeling van die logies-analitiese vermoë van die kind. Die opvoeder moet dus die aanbieding van die kennis (leerinhoud) logies beplan sodat wanneer hy dit aanbied dit stelselmatig sal ontplooi, "om by die opvoedeling die daarstelling van 'n denksisteem te bewerkstellig, naamlik van wetenskaplike denke wat op alle toepaslike lewensterreine 'n stelselmatige en metodiese patroon volg" (Schoeman, 1975, p. 101).

Die kultuuroopdrag vorm een van die belangrikste funksies van die mens. By die ontplooiing daarvan by die kind, maar ook in die algemene kultuurbou van 'n volk moet daar 'n metodiese en stelselmatige patroon gevolg word om die ontsluiting en uitbouing van kultuur sinvol te maak. Dooyeweerd (1955, p. 121) sê: "Theoretical logic, has an historical development because it develops power in the process of a free shaping of the human mind." Daarom moet die onderwysstelsel daarop toegespits wees om vir

die kind die logiese samehang tussen gebeure en die verband tussen oorsaak en gevolg duidelik voor te hou. Kennis wat 'n leerling deur insiglose memori=sering verwerf, is waardeloos, want dit kan nie aangewend word om aansluiting by ander kennisstrukture te vind nie.

Omdat die mens, anders as die dier, deur logiese re=denasie tot nuwe gevolgtrekkings kan kom, kan die mens sy situasie verander. Deur logiese abstraksies is die mens in staat om kultuur te skep. Stelsel=matig het die mens die natuurwette ontgin, wat tot nuwe waarhede en moontlikhede gelei het (Coetzee, 1976, p. 60). Alle mense beskik oor die logiese deel van die kosmiese struktuur en is hierin dus *gelykwaardig*.

Dit is egter ook so dat die ontsluiting van die lo=giese modaliteit nie by alle mense op dieselfde tyd, dieselfde verdieping bereik het nie; selfs waar leerlinge dieselfde onderwys by dieselfde onderwyser ontvang, sal die ontwikkeling van die denkvermoë nie dieselfde wees nie, en is daar *verskil* in prestasie. Daar moet dus tot die gevolgtrekking gekom word dat almal *nie gelyk* is wat logiese vermoë betref nie.

2.3.5.4.3 Die historiese modaliteit (sinkern: kultuurvormende mag)

Op die logiese volg die historiese modaliteit. Kul=tuur kan slegs gevorm word deur denkende mense.

Diere kan geen geskiedenis of kultuur vorm nie. Die swaeltjie bou sy kleinessie nog net soos dit in die oertyd gebou is. Bye maak nog steeds hul heuning-koekke instinkmatig soos in die vroegste dae. Spier (1946, p. 78) poneer: "Hier is starheid in teenstelling met die dinamiek van de historiese ont-plooiing van de menselijke kultuur." Kalsbeek (1970, p. 95) kwalifiseer die historiese as: "vormen-de macht".

Die mens is voortdurend besig om vorm te gee aan sy omgewing, natuur in kultuur te omskep. Gebeurte-nisse vind plaas, besluite word geneem, 'n boom word afgekap en in planke gesaag om verwerk en gevorm te word tot meubels, balke, vloere, ornamente, ensovoorts. So word stof gevorm tot bruikbare middels. Ystererts word gesmelt; yster wat so verkry is, word gereedskap, trekkers, motors, ensovoorts. Verder word kunsvoorwerpe soos skilderye geskep en 'n skryftaal ontwikkel. Leiers van volke neem besluite wat die gang van hulle eie volke en selfs ander volke beïnvloed, maar ook op die klein intieme vlak kan dit die rigting en lewe van 'n mens of huisgesin beïnvloed en bepaal. Dit vorm alles kultuur. "But the funda-mental signification appeared to be cultural autho-rity over persons or things corresponding to a con-trolling manner of form-giving according to a free project" (Dooyeweerd, 1955, p. 120).

Dit is egter nie vir die historikus moontlik om alles na te vors en te dokumenteer nie. Handelingte wat

grootliks die gang van die lewe verander, rigting gee, vorm gee, word wel so aangeteken. Daar moet egter teen gewaak word om die historiese tot die absolute te verhef, want ook dit staan onder die "bo"-historiese wat dit verdiep, norm-gewend is. Spier (1946, p. 79) waarsku: "Deze worden allemaal tot het historische herleid. Men gaat dan in de historie zoeken naar de normen van recht, zedelijkheid, geloof enz. En het einde is onherroepelijk, dat men geen normen meer vinden, dat men alle levenszekerheden verliest, dat men verdrinkt in de wateren van de historische relativiteit."

Alle dinge en gebeurtenisse in die werklikheid, ook dit wat in die verlede gebeur het, funksioneer op een of ander wyse in alle modaliteite. "But the opening of the historical anticipation in the modal structure of the analytical function is not possible without the opening of its linguistic anticipatory" (Dooyeweerd, 1955, p. 121). Vir die historikus soos hy dit subjektief vertolk, is slegs die historiese gebeure van belang. Vir die opvoeder en in besonder die Christenopvoeder, is alle aspekte van belang, maar vind in die kultuur-historiese sy normatiewe onderbou vir die normatiewe ontsluiting van die opvoedeling. Schoeman (1975, p. 102) stel dit so: "As 'knooppunt' vanwaar die normatiewe (bopsigiese) arbeid uitgaan, is die historiese modaliteit te kenmerk aan die moontlikhede wat dit vir die mens bied om in gehoorsaamheid aan bepaalde kultuurvoorskrifte aan die norme of wette van die

normatiewe werklikheidskaders wat slegs in beginsel gegee is, te arbeien en te bou" (vgl. Dooyeweerd, 1955, p. 229).

Die historiese of kultuurfunksie speel 'n belangrike rol in die ontsluitingsproses van die opvoeding onder die doelbewuste leiding van die opvoeder (Van der Walt *et al.* 1979(2), p. 133). Waar daar dus kultuurverskille tussen opvoeder en opvoedeling en opvoedeling onderling in die skool bestaan, kan dit 'n negatiewe rol speel by die emosionele ontsluiting van die opvoedeling en kan dit tot spanning of weerstand by die opvoedeling lei (Vermeulen, 1971, p. 76). Die bestudering van die rasseprobleem in die Verenigde State van Amerika het Hofmeyr (1962, p. 127) onder andere tot die volgende bevinding laat kom: "In die Negerskool word hierdie psigiese druk verlig en aangesien die leerlinggemeenskap homogeen is en die onderrig aangepas is by hul verstandelike peil, word konflikte tot 'n minimum beperk."

Vir die kind vind kultuurontsluiting onder leiding van die geloofsfunksie plaas. In hierdie ontsluitingsproses speel die opvoeder 'n *strategiese* rol en het hy 'n besonder verantwoordelike taak. Kalsbeek (1970, p. 136) sien die ontsluitingsproses as: "Geleid deur hun geloof (welke inhoud dit geloof ook moeg hebben en waarop dit geloof ook gericht moeg zijn) trachten deze historievormers hun macht, die, zoals we eerder hebben opgemerkt, in wezen roepingsmacht is, aan te wenden om het ontsluitingsproces in

de door hen juist geachte koers te doen verlopen." Vir die Christelike opvoeding dien die opvoeder as 'n instrument, onder die leiding van die Heilige Gees, om die kind terug te bring tot God op grond van die soenverdienste van Jesus Christus. Dit is die hoogste kultuurontsluitingsaksie om die kind onder die norme van die Christelike kultuur te bring. "Zo moeten ook bij de cultuurontsluiting de normatieve beginselen, voor dit proces naar de innerlijke aard der verschillende culturele sferen gesteld, worden geconcretiseerd en gepositieerd. Door wie? Door hen, die in een bepaalde tijd een positie bekleden, waardoor zij over de hiertoe benodigde macht beschikken" (Kalsbeek, 1970, p. 136). Normatiewe ontsluiting vind plaas waar 'n "bo"-psigiese funksie gelei word deur 'n hoëre. Onder leiding van die hoogste funksie, die geloof, word die ontsluitingsproses op die grondslag van die historiese wetskring voltrek. "If it appears to be the modal function of faith that ultimately leads every opening of the normative anticipations; this can only show the whole opening-process is not self-sufficient in the transcendental direction" (Dooyeweerd, 1955, p. 189).

Die ontsluitingsaktiwiteit moet die opvoedeling se begrip van die historiese werklikheid verdiep, want die historiese hou 'n bepaalde boodskap vir die mens in 'n besondere kultuurmilieu in. Die historiese moet ook in antisipasie tot die sosiale wetskring verdiep word tot kultuurverkeer tussen werksgroepe. Die opvoedeling moet leer om met ander volkere en nasies omgang te maak, om sodoende waarlik in kultu=

rele verkeer met ander mense te kan bestaan (Schoeman, 1975, p. 104).

Dit is moontlik om die stelling te maak dat alle mense *gelykwaardig* is ten opsigte van die historiese modaliteit, want almal is op die een of ander wyse die historiese werklikheid deelagtig en dra daartoe by. Maar omdat almal nie ewe veel kan bydra nie, omdat almal nie oor dieselfde kultuurvormende mag beskik nie, is almal *nie gelyk nie*. Die eerste minister se bydrae is "groter" as die van die straatveër. Die bydraes wat selfs kultuurgroepe en verskillende rasse tot die kultuurgoedere van die wêreldbevolking gemaak het, verskil. "Hoe vergelyk die Neger met die blanke in hierdie opsig? Toon dit nie treffende rasseverskille nie?" (Hofmeyr, 1962, p. 124). Dan gaan Hofmeyr voort om voorbeelde te noem, byvoorbeeld uitvindings soos die kruit, lokomotief, vliegtuig, skeppings soos brûe, spoorweë, monumentale geboue, die ontwikkeling van die wetenskap, medisyne, prestasies op die gebied van literatuur en filosofie. "Dit word dikwels beweer dat die Neger uitmunt in musikale talent, maar tog was die blanke verantwoordelik vir die ontwerp van die piano, orrel, viool, harp en vir groot musikale komposisies" (Hofmeyr, 1962, p. 124). Hierdie verskille in bydraes tot die algemene kultuur bevestig dat mense *nie gelyk is nie*.

Kultuurontsluiting staan ook onder leiding van die geloofsfunksie en daarin is alle mense *gelykwaardig*.

By almal is die geloofsfunksie nie dieselfde nie, en sal die ontsluiting nie dieselfde wees nie. Dié ontsluitingsproses bevind sig by talle volke, stamme en mense wat die aarde bewoon, in verskillende stadiums. "En zo kan het gebeuren dat er nog tot in de moderne tijd verschillende stammen waren blijven steken in de geslotenheid van een ongedifferentieerde cultuur" (Kalsbeek, 1970, p. 126). 'n Onontslote toestand word veral gevind waar 'n volk of stam in isolasie woon en nie maklik deur ander kulture beïnvloed word nie. "Zo 'n afgesloten primitiewe samenlewing lag gewoonlijk onder de ban van een heidens natuurgeloof" (Kalsbeek, 1970, p. 126). So 'n geloof is apostaties. Daar is geen sprake van ontsluiting nie en dit ontbreek enige verdieping van die kultuur van so 'n volk of stam en is dus *nie gelyk* aan 'n ontslote kultuur *nie*. Want "as kroon van die skepping verkry die mens die vermoë tot die verwesenliking van die natuur, dit wil sê die skepping van kultuur, wat inderdaad impliseer die toepassing van Goddelike mag as medearbeider van God" (Coetzee, 1976, p. 40).

Die onderwysstelsel moet met bogenoemde vermoë rekening hou, want die menslike aktiewe is werksaam in die werklikheid. Die werklikheid bied die menslike selfheid en kenstof, stof tot verbeelding en die wilsinspirasie vir die grondrigtinge van die aktiewe (Vermeulen, 1971, p. 75).

Maar elke mens is ook histories gebonde aan een of ander

bepaalde milieu en hierin mag geen spanninge ontstaan nie, want in die gesin word die kinders alreeds kultureel gevorm in 'n gees van gemeenskaplike solidariteit wat deur geen ander tydelike samelewingsverband geëwenaar kan word nie (Vermeulen, 1971, p. 79-81). Die invloed van kultuurverskille in die skool kan nie misgekyk word nie. Dit is vandag 'n ernstige probleem in die VSA. St. John (1975, p. 2) erken dit by wyse van die vraag: "What is the effect of racial mixing in school on the children involved? On balance does it benefit them?" Daar moet in die skool rekening gehou word met die verskillende kulture, want die proses van beskawing word voltrek op grondslag van historiese norme wat mekaar nie insluit nie. "Die historiese individualiteit van die skool kan nie bestaan buite die individualiteit van die gedifferensieerde kultuurgemeenskap nie" (Vermeulen, 1971, p. 82; vgl. ook Dooyeweerd, 1955, p. 260, 261).

Die oplossing vir suksesvolle onderwys en opvoeding vir die kind in sy totaliteit lê dus steeds soos dit in die Republiek van Suid-Afrika toegepas word in kultureel gedifferensieerde skole en onderwysstelsel, anders tree verwarring, spanning en stagnasie in die ontplooiing en ontwikkeling van die individue en selfs die hele gemeenskap in. "As long as culture remains in an undifferentiated condition there is no room for a state, a church, a free industrial or trade life, free associations, a free unfolding of fine arts, a scientific community etc." (Dooyeweerd,

2.3.5.4.4 Die linguale (taal)modaliteit (sinkern:
simboliese betekening)

In die tydsorde volg die linguale op die historiese modaliteit wat die substraat van die linguale modaliteit vorm. Die begrip *taal* moet hier in sy wydste sin verstaan word. Dit sluit nie slegs die spreek- en skryftaal in nie, maar alle gebare, simbole en tekens waarmee gedagtes uitgedruk word. Om die rede is die sinkern hier simboliese betekening (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 100). Taal is noodsaaklik vir die kommunikasie tussen mense. Deur afsondering en kultuurvorming ontstaan gewoonlik 'n taal wat eie is aan die volk of kultuurgroep. So het Afrikaans byvoorbeeld uit sewentiende-eeuse Hollands ontstaan. Omdat taal die kommunikasiemedium tussen mense is, volg dit vanselfsprekend dat dit ook die belangrike onderbou vir die ontsluiting van die hoër modaliteite vorm (Schoeman, 1975, p. 106). Taal speel egter ook 'n onontbeerlike rol by die verdieping van die "benede"-modaliteite.

Vir die opvoeding is die linguale modaliteit belangrik want die mens dink deur medium van taal, terwyl die opvoeder sy kennis deur taal moet oordra. "Derhalwe moet taalvermoë en -gebruik by die opvoeding as kommunikasiemiddel op so 'n positiewe wyse ontwikkel dat hy in staat sal wees om op logiese wyse en met insig te kan praat, lees en skryf" (Schoeman,

Alle mense beskik oor 'n taalvermoë en is dus daarin *gelykwaardig*, maar almal beskik *nie* oor presies dieselfde taalvermoë nie. Shakespeare het oor 'n taalvermoë beskik wat baie min mense - ook sy taalgenote - beskore was. Dit is dus duidelik dat almal *nie gelyk is*, ten opsigte van die linguale modaliteit *nie*.

Simboliese betekening strek egter dieper as bloot die vermoë om 'n spreektaal te gebruik. Dit gaan ook om die sin vir alle simboliese tekens. Dit toon besondere verband met die ontsluiting van die kultuur. "Daarom is die sinnelike aanwesigheid van boeke, gesdenktekens, vlae of geskiedskrywings 'n onbedrieglike maatstaf dat die kultuur die ongedifferensieerde fase oorskry het" (Vermeulen, 1971, p. 37).

Dit is belangrik dat die skool onderwys deur medium van die moedertaal sal aanbied, sodat die ontsluiting van alle funksies optimaal kan plaasvind. Waar pogings aangewend is om onderrig deur medium van meer as een taal te laat geskied, was daar 'n algemene agterstand by die leerlinge waar te neem. "The problem was a serious one for the future of the international schools movement; for students at such schools were often at a definite disadvantage when it came to obtaining credit for what they had done" (Mackay, 1974, p. 6).

2.3.5.4.5 Die sosiale modaliteit (sinkern: omgang en verkeer)

Hoewel die mens 'n individuele wese is, staan en bestaan hy nie alleen nie. Hy kom voortdurend in aanraking met ander mense; hy is gebonde aan 'n bepaalde samelewing. In sy verhouding tot ander mense speel die linguale, historiese en logiese modaliteite as substraat 'n baie belangrike rol, omdat dit die omgang tussen mense moontlik maak (Spier, 1946, p. 85). Die omgang tussen mense verloop in stadiums wat veral vir die opgroeiende kind belangrik is. "Die opvoeding van die kind toon 'n bepaalde opeenvolging in die tyd: eers die moeder, dan die vader, broers, susters, ander familie, nie-familie=lede en later eers die onderwysers" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 117).

As lid van die samelewing raak die mens betrokke by verskillende samelewingsverbande, naamlik die gesin, die kerk, die skool, werk, organisasies, volk en staat en by die sluit van vriendskapsbande. Opvoeding moet vanaf moedersknie, op ontsluiting van die sosiale funksie van die kind tot 'n welaangepaste, aanvaarbare lid van die gesin en gemeenskap gerig wees, sodat hy sy rol as sosiale wese kan volvoer. "Die mens se sosiale funksie, daardie samestelling van eienskappe wat by mense tot goeie medemenslike verhoudinge lei, moet ook Godgerig ontsluit in dié sin dat hulle onder leiding van 'n ontslote geloofs=funksie tot volle ontplooiing in die tyd sal kom"

(Schoeman, 1975, p. 107).

Deur die opvoeding moet die sosiale modaliteit tot verdieping onder die leiding van die superstraat lei. Maar die sosiale "aspek leun retrosiperend veral sterk aan op die historiese en die linguïstiese" (Vermeulen, 1971, p. 38). Antisiperend moet die ekonomiese funksie lei tot die regte sosiale verhoudinge: antisosiaal aan die een kant en te sociaal as die ander uiterste is antinormatief. Ekonomiese balans in sosiale verhoudinge moet gehandhaaf word, die regte waardebeplaging moet verkry word. Tesame hiermee moet daar sosiale harmonie wees, dit wil sê, wat is sociaal aanvaarbaar of onaanvaarbaar? (Schoeman, 1975, p. 108).

Die ontsluiting en verdieping moet ook juridies plaasvind sodat die opvoedeling gelei word tot sosiale geregtigheid op alle vlakke van die samelewing. Die norm van sy sosiale lewe moet vanuit die etiese en sedelike modaliteite verdiep word, sodat hy aan ander sal gun wat hy vir homself opeis. "Uiteindelik word die sosiale lewensuitgang van die opvoedeling ook vanuit die ontslote pistiese modaliteit verdiepend ontsluit tot naasteliefde omdat God self dit so gewil het en nie uit moralistiese oorwegings nie" (Schoeman, 1975, p. 108).

Alle mense is sosiale wesens en is onderworpe aan dieselfde ontsluiting en verdiepingskomponente; daarom kan gekonstateer word dat alle mense in hier=

die opsig *gelykwaardig* is, maar alle mense reageer *nie* op dieselfde wyse ten opsigte van alle sosiale aangeleenthede *nie*. Daarby lewe mense in verskillende taal- en kultuurgemeenskappe wat *nie* maklik by mekaar inpas *nie*. So sal Afrikaans- en Engels-sprekendes onderskeidelik gewoonlik hul *eie* sosiale groepe vorm. Immigrante is geneig om hulle eie sosiale klubs ter wille van kultuurbinding te vorm. Nog moeiliker is dit vir iemand uit 'n primitiewe onontslote kultuur om by hoër ontslote kultuur in te pas. "Dit is klaarblyklik dat waar sosiale verkeer beperk bly tot lede van dieselfde groep, soos by die primitiewe gemeenskappe, die sosiale funksie histories onontslote bly" (Vermeulen, 1971, p. 38). Ekonomiese welvarendheid bepaal gewoonlik ook tot welke sosiale groep mense sal behoort. Dit kan gevolglik dan aangetoon word dat alle mense sosiaal *nie gelyk is nie*.

Die sosiale aspek speel 'n belangrike rol in die opvoedings- en onderwysstelsel, want die stelsel kan die sosiale verkeer tussen kinders beïnvloed wat weer aanpassing, geluk of sosiale spanning tot gevolg mag hê. In die Republiek van Suid-Afrika word, waar dit prakties moontlik is, selfs Engelssprekendes en Afrikaanssprekendes in afsonderlike skole gehuisves. Ervaring toon dat in parallelmedium skole die minderheidsgroepe hulle gewoonlik sosiaal grootliks onttrek van die skool se buitemuurse aktiwiteite. Die internasionale "John F. Kennedy School" in Berlyn se stigtingsdoel was om die kinders van verskillende nasies

en kultuurgroepe, wat hulle in Wes-Berlyn bevind, byeen te bring ten einde beter begrip en verstandhoudings tussen die groepe te bevorder. Mackey (1974, p. 8) se studie van die situasie in die skool het hom egter tot die gevolgtrekking gelei dat: "The John F. Kennedy School is in fact a reflection of the larger community whereof it feeds, the place where the last European war ended with its lingering inner tensions and a measured anxiety." In die Verenigde State van Amerika waar 'n ernstige poging aangewend word met die integrasie tussen kultuur- en rasse-groepe, is St. John (1975, p. 107-110) se bevindinge (op sosiale vlak) van die skole eweneens dat daar ernstige spanninge tussen leerlinge onderling bestaan. Dit gebeur selfs dat spanninge tussen leerlinge van dieselfde kultuurgroep ontstaan as gevolg van simpatie wat met ander groepe betoon word. 'n Verdere bevinding is dat sosiale aanpassing selfs 'n nadelige invloed op die kind se akademiese prestasie het, as gevolg van die spanninge wat dit vir die kind meebring. "Covert reactions to social threat would constitute an important source of intellectual impairment since anxiety, distraction and emotion all lower efficacy" (St. John, 1975, p. 99).

2.3.5.4.6 Die ekonomiese modaliteit (sinkern: waardeafweging)

Die beginsel wat hier na vore kom, is die spaarsin wat op alle lewensterreine of op alle modaliteite van toepassing is en moet wees. Iemand wat in 'n paar

woorde sy gedagtes verstaanbaar kan deurgee, wek meer bewondering as hy wat 'n omhaal van woorde gebruik (Dooyeweerd, 1955, p. 122). Dié ekonomiese gebruik van energie en tyd is tans 'n bate op elke terrein. "In de oeconomische kring wordt de waarde van het één afgewogen tegen de waarde van het ander. Het geld is in het ontwikkelde oeconomisch verkeer de waarde-meter" (Spier, 1946, p. 86). Die ekonomiese modaliteit rus primêr op die sosiale, want die waarde van dinge word na reg waardeer en geskat in die omgang met ander mense. So sal al die goud van die wêreld geen waarde besit as dit nie gebruikswaarde het nie. Die ekonomiese wette dra 'n normkarakter en is nie 'n natuurnoodwendigheid nie, en rus dus swaar op die analitiese modaliteit (Spier, 1946, p. 87).

Die opvoeding het 'n groot taak om die opvoedeling tot ekonomiese ontsluiting ten opsigte van al die modaliteite te lei, "sodat die opvoedeling met meer oorleg op alle lewensterreine sal kan optree" (Schoeman, 1975, p. 108).

Die *gelykwaardigheid* van mense is hier sekerlik van toepassing, want by almal is die ekonomiese funksie teenwoordig. Tegelyk kan egter gesê word dat almal *nie hierin gelyk is nie*, want alle mense heg nie dieselfde waarde aan dinge nie. Een is geldgierig, die ander is 'n verkwister. Een benut elke sekonde van sy tyd, die ander verspil sy tyd. Die een is ryk aan kultuurgoedere, terwyl die ander nog nie tot

ontsluiting van kultuurvorming gekom het nie.

Waardebepaling hang nie slegs af van individualiteit nie, maar is ook van die kulturele agtergrond en opvoeding afhanklik. Dit bepaal die rangorde en waardevoordeur wat aan lewensopvattinge gegee word.

"Having their behavior moulded by culture from the moment of birth they take for granted the stereotyped behaviors and attitudes that characterise their culture. They are therefore unaware of the extent to which culture shapes their habits and values" (Morgan, 1956, p. 302). Daar kan dus gesê word dat kulture ten opsigte van die ekonomiese funksie ook *nie gelyk is nie*.

In die onderwysituasie is dit baie belangrik om die kind te leer dat daar op alle lewenssterreine ekonomies (besparend) te werk gegaan moet word: materiaal moet nie vermors word nie, ook energie en tyd moet doeltreffend en nuttig aangewend word. Die onderwyser sal in sy voorbeeld en aanbieding 'n positiewe voorbeeld moet stel. Onnodige omhaal van woorde of lang verduidelikings kan verspilling van tyd meebring en selfs verveling by leerlinge teweegbring. Leerlinge moet geleer word om so kort as moontlik te skryf, sonder om duidelikheid en doeltreffendheid in te hoef. Dit kan verseker word deur deeglike voorbereiding en beplanning deur die onderwyser. "Die onderwyser moet seker maak dat die leerlinge sy opdragte begryp, 'n goeie insig in die leerstof het, 'kort-pad'-metodes ken, bewustelik

nie 'n groot omhaal van woorde gebruik nie" (Coetzee, 1976, p. 200).

Die skoolstelsel moet voorsiening maak vir die optimum gebruik van tyd, materiaal, kennis, en in besonder die tyd en kennis van die onderwyser. Daarom is 'n differensiële onderwysstelsel belangrik, sodat die onderwyser rekening kan hou met die individuele verskille van kinders. Hy moet nie tyd verspil deur vakke en leerinhoud aan te bied, aan kinders wat nie die vermoë of aanleg daarvoor het nie. Ook moet talentvolle leerlinge se tyd nie met omslagtige verduidelikings en herhalings vermors word nie. "Elkeen moet volgens sy vermoë sy maksimum lewer. Daar is geen differensiasie ten opsigte van sy verantwoordelikheid nie" (Jooste, 1964, p. 21).

2.3.5.4.7 Die estetiese modaliteit (sinkern: skone harmonie)

Die estetiese het die ekonomiese as onderbou. 'n Oordaad kleur of verf kan die skildery bederf. So kan 'n oormaat van klank die musiek, sang of woorde 'n wanklank gee. Ewewigtigheid in alles is nodig, sodat die estetiese werklikheid harmonie vertoon. So kan harmonie na vore kom in kleredrag, versiering van die liggaam of in die omgewing (Schoeman, 1975, p. 109).

Die ontsluiting in die opvoeding moet dus so geskied dat die opvoedeling gesonde norme bemeester vir

gebruik in alledaagse toepassing of waardebeoordeling van die estetiese. Die ontsluiting deur opvoeding het 'n bepaalde balans in sy voortgang, anders sou dit neig tot eensydigheid en wanbalans. "Bepaalde sake in die opvoeding moet gelyktydig na vore gebring word en ander sake moet weer op 'n gegewe tyd beklemtoon word, ter wille van die ewewigtige ontsluiting van die opvoeding" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 118).

Kulturele harmonie word eers duidelik wanneer 'n ongedifferensieerde kultuurgemeenskap verdeel word in 'n ryke verskeidenheid gedifferensieerde kulturele kringe wat harmonies in relasie tot mekaar as vormende magte in die skepping bestaan. Die innerlike natuur van die tipiese kulturele kringe moet ontplooi in die historiese proses van differensiasie wanneer die innerlike natuur gevestig is in die goddelike orde van die skepping (Dooyeweerd, 1955, p. 287). Wanneer die ontsluiting van mag plaasvind binne die grense van die tipiese strukturele beginsels, waarvolgens die innerlike natuur bepaal word, "there can be no question of disharmony in cultural harmony" (Dooyeweerd, 1955, p. 287). Wanneer die een kulturele krag, byvoorbeeld natuurwetenskap of tegniese industrieë, sy mag uitbrei ten koste van 'n ander soos dié van die juridiese, etiese of Christelike geloof van die gemeenskap, oorskry dit sy grense en kan daar disharmonie of konflik ontstaan.

Die ontsluiting van die estetiese moet dus geleidelik

en harmonieus plaasvind, maar dit gebeur nie so by alle mense en kultuurgroepe nie. Ontsluiting vind ook nie by alle mense en kulture *teen dieselfde tempo plaas nie*. Primitiewe kulture bly onontslote; gevolglik is so 'n kultuur en sy lede *nie gelyk aan 'n kultuur en sy lede* waar ontsluiting grootliks plaasgevind het nie. Die skoolstelsel moet daarop ingestel wees om die estetiese ontsluiting van die leerling so te laat plaasvind dat dit by hom 'n harts-oortuiging word om 'n lewe van harmonie in homself, maar ook met sy medemens saam te lewe. Die estetiese mag nie verhef word tot leidende funksie in die kind se lewe nie. "Die estetiese bly steeds onder die leiding van die religieuse in die Christelike didaktiek" (Coetzee, 1976, p. 204).

Die opvoeding moet voorsiening maak vir die mooie en harmonieuse in elke vak. Die natuurwetenskappe byvoorbeeld, sal saam met die kennis ook die harmonie en skoonheid van die skepping vir die kind moet ontsluit. So sal elke vak 'n bydrae kan en moet lewer. Vakke wat veral 'n bydrae kan lewer, is die tale en in besonder letterkunde, kuns, musiek en sang. Hierdie vakke moet in kurrikulums ingesluit word, omdat hulle in besondere sin die estetiese bewussyn by die kind ontwikkel. Alle leerlinge het wel nie spesiale kunsaanleg nie, maar uit 'n vormingsoogpunt baat alle leerlinge tog deur die vakke te neem. Leerlinge met besondere aanleg en talente behoort die geleentheid te kry om die vakke te neem om hulle talente te ontwikkel (Schoeman, 1975, p. 110). In

Transvaal bestaan daar reeds by sekere sentra enkele openbare kuns- en balletskole vir begaafde leerlinge.

Daar behoort aan alle mense die geleentheid gebied te word vir die ontwikkeling van die estetiese bewussyn, want almal beskik oor 'n meerdere of mindere sin vir die estetiese en is daarin *gelykwaardig*. Almal beskik egter nie oor dieselfde talente nie, selfs in die skone kunste verskil die aanleg van die een tot die ander en is daar verskille. So sal mense verskil in netheid in die algemeen en netheid op die eie persoon. Mense is nie almal altyd in harmonie met die medemens en die omgewing nie. Daarom kan *nie* gepraat word van *gelykheid* ten opsigte van die estetiese aspek *nie*.

2.3.5.4.8 Die juridiese modaliteit (sinkern: vergelding ook genoem besef van "reg" en "onreg" en reëlbaarheid)

Vergelding is op die oog af nie die regte benaming nie, maar die begrip bevat veel meer as strafvergelting. Die omskrywing "besef van reg en onreg, reëlbaarheid" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 101), is meer omvattend. Dooyeweerd (1955, p. 135) sê van vergelding: "In its modal nature retributive meaning must express itself on its law-side in a well-balanced harmony of a multiplicity of interests, warding off any excessive actualizing of special concerns detrimental to others."

Harmonisering van reg en geregtigheid wys hier dan ook terug na die estetiese, die substraat van die juridiese, terwyl ewewigtigheid terugwys na die ekonomiese en die menigvuldigheid van belange en onderlinge reëling verwys na die sosiale. Daar is dus verskillende belange in die samelewing (Dooye=weerd, 1955, p. 135).

Daar moet gewaak word teen die moderne neiging om die bestaan van alle reg slegs by die staat te soek, soos veral gevind in die Kommunisme en Fascisme. Eweneens moet die verafgoding van die reg van die enkeling sonder verantwoordelikheid veroordeel word. Die Skepper het vir die samelewing verskillende strukture ingestel wat binne die wetskring van die reg verskeie eiesoortige interne regsfeere besit, wat nie noodwendig hul reg van mekaar ontleen nie. "Zo is een grote interne structuur-verscheidenheid in het rechtsleven gegeven: staatsrecht, gezinsrecht, verenigingsrecht, kerkrecht, enz." (Spier, 1946, p. 89).

Dit is dus die taak van die opvoeding om die kind te lei tot volwassenheid waar 'n sin vir reg en geregtigheid die norm van sy bestaan sal wees. "Die ideaal is dat die opvoedeling daartoe gedronge sal voel om te streef na reg en geregtigheid ten opsigte van menseverhoudings" (Schoeman, 1975, p. 111).

In die skool moet selfs by die aanbieding van die leerinhoud die beginsel geld dat reg en geregtigheid

geskied. Leerinhoud wat op 'n bepaalde tydstip aangebied word, moet vir die kind toeganklik, gewens en feitekennis korrek wees. Die vertolking daarvan moet korrek wees, sodat die kind nie verwar sal word nie. Die leerinhoud kan as nuttige hulpmiddel dien om vir die onderwyser aan te dui in watter mate die leerling se juridiese funksie reeds ontsluit is (Coetzee, 1976, p. 153).

Die onderwys en onderwysstelsel moet so gereël word dat aan die vryheid, verantwoordelikheid en individualiteit van die kind reg sal geskied. "Dit moet egter nie resulteer in 'n subjektiewe kindgesentreerde opvoeding waar die kind tot norm verhef word nie" (Claassen, 1974, p. 88). 'n Tweede belangrike aspek wat in ag geneem moet word in die reëling van die onderwysstelsel, is om voorsiening te maak vir die behoeftes van die land, naamlik mannekragvoorsiening, want die staat het sekerlik die reg en verantwoordelikheid om die voortbestaan van die volk te verseker. Die onderwysstelsel moet dus so ontwikkel word dat die beste belange van die individu sowel as die land gedien word, reg moet geskied. Om die onderwysstelsel tot volle ontplooiing te laat gedy, moet die volgende belangrike faktore in aanmerking geneem word; finansiering, getalle om 'n ekonomies-opvoedkundige eenheid te verseker, die geskiedenis van die volk en sy onderwys, voertaal, religieuse oortuiging, lewensbeskouing en bevolkingssamestelling - veral in die Republiek van Suid-Afrika (Bingle, 1964, p. 37-41).

'n *Billike* reëling, naamlik ouerreg, staatsreg en voorsiening van onderwys aan elke individu volgens sy aanleg en belangstelling is moontlik "want in die verskeidenheid van aanleg en belangstelling vind ons die verskeidenheid van bedrywighede in die volks=huishouding terug" (Bingle, 1964, p. 43). As die individu tot sy reg kom, sal dit dienooreenkomstig ook met die volkshuishouding gebeur.

Gedifferensieerde onderwys, *dit sluit* onder andere in *differensiasie op kultuurgebied*, is seker die reëling wat die naaste aan die ideale onderwysstelsel kom om reg en billikheid aan al die belanghebendes te laat geskied. Dit is van groot belang dat die beheermaatreëls wat getref word aan die eise van die hoofdoelstellings sal voldoen. So sal die staat beheer moet uitoefen en die finansies voorsien. Plaaslike belange van ouers en die gemeenskap sal beskerm word deur beheerrade of skoolkomitees. Hierdie liggame sal die hoof en personeel aanbeveel volgens hulle behoeftes en oortuigings. Verder sal dié verantwoordelike liggame verseker dat die gees en rigting in die skool, aan die wense van die breë ouergemeenskap voldoen (Bingle, 1964, p. 46).

Alle mense het in hul bestaan 'n besef van reg en is dus daarin *gelykwaardig*. Alle mense staan gelyk voor die reg. Niemand het hier voorrang nie. Maar dat alle mense dit *nietoeners* ervaar nie of beleef nie; is ewe waar. By die Blanke hier te lande gaan dit primêr om die welsyn van die individu, terwyl by

die primitiewer stamme van Afrika die stamverband en die solidariteit van die stam vooropgestel word. Hierdie verskil het al baie frustrasie by die Swartmense veroorsaak, omdat hulle nie altyd begrip toon vir die Blanke se regstelsel nie (Dekking, 1934, p. 76-77; vgl. ook par. 2.3.5.4.11).

Buite die stamverband geld die beginsels van die stam nie. Die Swartman kan ook nie altyd insien waarom hy hom daaraan moet onderwerp nie, veral omdat baie Blankewette strydig is met sy stamgewoontes. Daarom is die oortreding van Blankewette by hulle nie so 'n skande soos vir die Blanke self nie. Hierdie andersoortige juridiese ingesteldheid by die Swartman het tot gevolg dat daar by hulle veel meer wetsoortreding en gevolglike skuldigbevinding plaasvind as by die Blanke (Nel, 1962, p. 162).*)

2.3.5.4.9 Die etiese modaliteit (sinkern: liefdesorg)

Hierdie aspek het te doen met die liefde in die tydelike betrekking van mense onderling, dit wil sê ouer- en kinderliefde, kameraadskap, vaderlandsliefde, liefde vir 'n saak, liefde vir die natuur, waarheidsliefde, ensovoorts. "Deze tijdelijke liefde dient wel te worden onderscheiden van de

*) Hier moet kennis geneem word dat veral by die verstedelike Swartmense daar reeds kultuurverskuiwing plaasgevind het, sodat groter inskakeling by die Blanke se regsreëling plaasvind (vgl. par. 5.3).

religieuze volheid der liefde, gelijk ze ons door Christus is geopenbaard als de vervulling der wet en in de harten der gelovigen word uitgestort door den Heilige Geest" (Spier, 1946, p. 90-91). Liefde word hier dus gesien meer as net liefde tot die naaste in die humanitêre sin, en nie in die sentrale religieuse van liefde as beeldraer van God nie. "Ook haatgevoelens zijn slechts bestaanbaar door het reëel bestaan van het morele aspect" (Kalsbeek, 1970, p. 100). Humanistiese denkrigtings beskou die mens se etiese funksie as sy bestemmingsfunksie, want in daardie denkrigtings word die pistiese modaliteit nie erken nie (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 101).

Die morele liefde is dus slegs die tydelike modaliteit van die religieuse volheid van die liefdesdiens aan God en die naaste, en is as sodanig nie te herlei tot enige ander tydelike modaliteit nie, maar rus nietemin swaar op die "benede"-modaliteite. Morele liefde is nie beperk tot naasteliefde en selfliefde nie, maar sluit ook in liefde vir die hele skepping van God - dinge, plante en diere. Wanneer die mens dus oneties optree, dit wil sê sadisties of vandalisties teenoor diere en plante en dinge, is daar 'n wanbalans (estetiese) in sy optrede. Dit dui ook op ongeregverdigde (juridiese) of onewigtige (ekonomiese) verspreiding van so 'n mens se liefde en dat hy eties nog onontslote is (Schoeman, 1975, p. 112).

Dit is dus die taak van die opvoeding om, onder

leiding van die pistiese modaliteit, verdieping van die etiese te laat plaasvind. Die mens kan hierdeur, soos God van hom verwag, sy naaste liefhê soos homself en saam daarmee ook liefde vir die hele skepping van God (Schoeman, 1975, p. 112). Opvoeding mag dus nie verval in blote moralisme nie, want dan sal die estetiese onderhewig wees aan willekeur en veranderde omstandighede en normatief onstabiel wees. Onder leiding van die ware geloof, waardeur die sedelike eise as Godgegewe opdragte vir menseverhoudinge gesien word, kan opvoeding tot ware liefde groei. "Die opvoedeling moet ontsluit tot ware liefde vir homself, sy medemens, sy vaderland, sy taal, staat, kerk, skool, ens." (Schoeman, 1975, p. 113). Dit is egter 'n moeisame proses wat stap vir stap by die opvoedeling ontsluit moet word, en in bepaalde stadia verloop.

By alle mense is dus 'n sedelike etiese-bestaanswyse teenwoordig. By alle mense is daar ook die behoefte aan liefde, byvoorbeeld liefde jeens mekaar of tot 'n besondere medemens. Dit kan dus stellig aanvaar word dat, ten opsigte van hierdie modaliteit alle mense *gelykwaardig* is. God het die etiese in elke mens geplant. In die praktyk egter toon alle mense nie dieselfde ontsluitingsvlak of geloofsuitlewings nie. Die etiese word sterk gekenmerk deur die individualistiese struktuur van die mens. Deur ontwikkeling, opgebou deur 'n bepaalde kulturele agtergrond en opvoeding waaraan die persoon onderworpe was, word bepaalde norme gevestig. So sal vir die

moraliste, naturaliste, ensovoorts, ander norme geld as vir die Christen. "Vir die Christelike denke lê die norme van ons gedrag nie in ons wysgerige bespiegeling nie, maar in die absolute gesag van die geopenbaarde Woord van God" (Coetzee, 1944, p. 133).

Selfs nie alle Christene ervaar die openbaring op dieselfde wyse nie. Hierteenoor staan die tradisionele stamgewoontes van die primitiewe kulture se opvatting van: moenie die onguns van die voorvaderlike geeste op jou hals haal nie. Hy kan slegs teen sy naaste sondig, want vir hom is sy familie en stam sy naaste, terwyl die lede van 'n ander stam of volk buite enige sedelike verpligting val (Dooyeweerd, 1955, p. 161).

Wat die een as onsedelik en immoreel beskou, sal by die ander weer 'n toelaatbare gebruik wees. Hieruit blyk duidelik dat in die praktyk *alle mense nie gelyk is nie*. Alle mense is religieus ingestel en soek na 'n Oorsprong (oorsprong) op Wie of waarop hy sy hart kan rig. In die Christelike onderwysstelsel is dit die doel en taak van die opvoeder om liefde vir God in die hart van die kind te vestig. Dan sal die historiese funksie ook positief normatief verloop en die skeppingsaktiwiteite God gerig wees.

Onder leiding van die etiese sal die juridiese funksie in die skool ook verdiep word, wanneer die strafstelsel van die skool en individuele onderwysers met

reg en die nodige oordeelkundigheid geskied. Geen tug of teregwyding is net so skadelik of kan selfs meer skadelik wees as oordad daarvan. Die Skrif leer: "Een wat die tug liefhet, het kennis lief; maar wie die teregwyding haat, is dom" (Spreuke 12: 1; 6:23; 15:32). Dwarsdeur die Woord word die noodsaaklikheid van tug of straf in die opvoeding van die opvoedeling beklemtoon. As tug reg toegepas word, sal dit vormend en normatief inwerk op die opvoedeling. Korrekte toepassing van tug impliseer dat dit uit liefde vir die opvoedeling moet plaasvind omdat die opvoeder die ontsluiting van die normatiewe aktstruktuur, positief Godgerig wil laat verloop. Iemand wat die kind nie liefhet nie, kan geen ware opvoeder wees nie en nog minder uit liefde straf tot stigting.

2.3.5.4.10 Die pistiese modaliteit (sinkern: vastheid, sekerheid; of ook geloof en vaste vertroue)

Die geloof is die "hoogste", dit is die mees gekompliseerde bestaanswyse van die mens, want dit is 'n vaste vertroue in die Oorsprong (oorsprong) van alle dinge. In Hebreërs 11:1 word dit mooi gestel: "Die geloof dan is 'n vaste vertroue op die dinge wat ons hoop, 'n bewys van die dinge wat ons nie sien nie." Diegene wat nie in God Drie-enig glo nie, het bewus of onbewus 'n god of afgod, want alle mense glo, in welke moderne vorm ook al. Kalsbeek (1970, p. 100) maak die stelling: "'Ik geloof in God',

vindt haar antipode in de belijdenis: 'Er is geen God'. 'Met de dood is het uit' is niet minder een geloofsbelijdenis dan: 'Ik geloof de opstanding der doden'".

Drie afleidinge kan hieruit gemaak word, en dit verduidelik die pistiese bestaanswyse:

- . Geloof kan nie gelykgestel word met religie nie.
- . Geloof as 'n tydelike funksie is aan alle mense eie, al is hulle ongelowiges.
- . Geloof is nie dieselfde as die "hart" nie (Spier, 1946, p. 92).

Geloof is een van die vyftien bestaanswyses van die mens. Meer nog, dit is die "hoogste" bestaanswyse en het geen superstraat nie, maar het al veertien die ander modaliteite as substraat. Religie is om in diens van God of afgod te staan met geheel die hart en dus met al vyftien bestaanswyses of lewensfunksies. "De grond der religie is het verbond Gods, dat niet slechts betrekking heeft op het godsdiensstig leven, doch dat ons ganse bestaan omvat" (Spier, 1946, p. 92). Daar is dus 'n verskil wanneer 'n mens werk om geld vir sy lewensbehoefte te verdien, as wanneer hy werk vir die Here.

In die skeppingsorde dien die pistiese bestemningsfunksie as geopende venster van die tyd waardeur die lig van Gods ewigheid in die hele tydelike samehang skyn. Sonde het die venster verduister maar nie

vernietig nie. "That this window has been closed by sin, and cannot be opened by man through his own activity, does not mean that it cannot be disclosed by the Divine power of the Holy Ghost" (Dooyeweerd, 1955, p. 302). Die taak van die Christenopvoeder (ouer, onderwyser en kategeet) is dus om die opvoedeling tot die ware geloof en vaste vertroue in die enigste sekerheid en onveranderlike, God die Skepper van die heelal, die Oorsprong van alle dinge te rig. Die opvoeder is hier slegs die instrument. God werk deur mense, want alleen die Heilige Gees oortuig van sonde wat die mens uitlei tot belydenis van sonde, en vergiffenis en verlossing wat hy alleen deur Jesus Christus deelagtig kan word. Die afvallige hart moet weer ontwaak sodat Sy lig weer die mensehart, waaruit alle lewensuitgange is, kan verlig. "Omdat geloof die bewuste werking in die hart van die mens is waardeur die Openbaring van God geken kan word (nie rasioneel nie, dog in geloof), is die belangrikheid van geloofsopvoeding deur behoorlike Bybelonderrig in die Christelike opvoeding sekerlik nie te betwyfel nie" (Schoeman, 1975, p. 114). Al veertien die ander modaliteite staan onder die leiding van die pistiese en word gevolglik daardeur verdiep en laasgenoemde bepaal dus die kwaliteit daarvan.

Alle mense het 'n behoefte aan vastheid en sekerheid, want alle mense is sondaars deur die erfsonde van Adam. Daarom is alle mense voor God *gelykwaardig* en is afhanklik van Sy genade. Alle mense glo nie

in die verlossingswerk van Jesus Christus nie en verval dus in afgodery. Sulke mense soek sekerheid en vastigheid elders. Dit word gesoek in voorvaderlike geeste, die wetenskap, die humanisme, sosialisme en talle ander vorms van afgodery. Hierdie mense mis dan die leiding van verdieping van hul bestaanswyse deur die ware geloof in God Drie-enig. Daarom sal die pistiese bestaanswyse van alle mense *nie gelyk wees nie*.

Die kulturele ontwikkeling van die kind word bepaal deur die geloofsfunksie wat as bestemmingsfunksie dit moet ontsluit en rigtinggewend daarvoor is. Die historiese modaliteit met kultuurvormende mag as sinkern, is die grondslag van 'n verantwoordelike taak wat aan die mens opgedra is. "But the historical lawsphere can only maintain this meaning in its absolute dependence on the religious fulness of meaning of history" (Dooyeweerd, 1955, p. 294). Die primitiewe kulture word gekenmerk deur die onontslote toestand daarvan. By hierdie kulture besef die mens nog nie dat hy die natuurdinge moet transendeer nie. Die hele geslote kulturele aspek, asook die logiese denke van so 'n mens is hier nog gebind deur die voor-logiese substraat. "And the fear of the powers of nature which cannot yet be controlled by ordinary means is at the base of the content of primitive faith" (Dooyeweerd, 1955, p. 297). Die apostatiese primitiewe funksie van geloof speel dus 'n belangrike rol om die kulturele aspek geslote te hou. Dit bind al die funksies tot

die "benede"-logiese aspekte. Want van 'n vergoddeliking van geslote natuurkragte kan geen leiding uitgaan wat die normatiewe modaliteitsfunksie kan ontsluit en verdiep nie (Dooyeweerd, 1955, p. 297). Dit beteken dat mense *nie gelyk is* as die pistiese ontsluiting en verdieping nie dieselfde peil in almal bereik nie.

2.3.5.4.11 Samevattend oor die Aktstruktuur

Alhoewel elkeen van die modaliteite afsonderlik bespreek is, bestaan hulle in die konkrete werklikheid nie geïsoleerd nie, maar is innig met mekaar vervleg. Hulle vorm 'n dinamiese geheel waarin 'n voortdurende beweging in die proses van ontplooiing en verdieping is wat Spier (1946, p. 93) "het ontplooiingsproses" noem.

Opvoeding is die middel wat die ontsluitingsituasie en -geleenthede skep; gevolglik gaan dit hier om die mens as volle wese, "sodat die mens van God volkome kan wees, vir elke goeie werk volkome toegerus" (2 Tim. 3:17). Elke onderwyser moet dus daarop ingestel wees om deur sy vak die hele mens te bereik en nie slegs kennis ter wille van kennis oor te dra nie. Die onderwyser wat God nog nie in sy vak ontdek of waargeneem het nie, ken nog nie die essensie van sy vakonderrig nie. Die kind moet geleidelik om die norme wat vir die onderskeie modale sferes geldend is te ontdek. Wanneer hy deur die genade van God in Jesus Christus gekom het, en die Skrif=

norme gelowig uitlewe dan kan daar sprake wees van 'n opgevoede, dit wil sê, beskawingsmondige, ontslote persoonlikheid in Christus (Schoeman, 1975, p. 45). "Vir die Christen-gelowige word die geloofs-aspek ontsluit in die lig van die Skrif, terwyl vir die nie-Christen hierdie ontsluiting plaasvind onder leiding van afvallige religieuse grondmotiewe wat die opvoedingsgebeure dan in 'n afvallige rigting stuur" (Claassen, 1974, p. 86). Die aktstruktuur van die mens moet kontinu geïntegreerd ontsluit en ontplooi om mee te werk in die proses van beskawingsontwikkeling en -bouing. Al die uitgange van die hart moet dus hulle funksie behoorlik vervul in gehoorsaamheid aan die kultuurnorme as vormingsmag.

'n Beskaafde persoon is dus 'n mens van wie die aktstruktuur ontsluit is, en daarby 'n mens wat mededraer en medebouer is van 'n beskawingsontwikkelingsproses onder leiding van die Goddelike beskawingsnorme. "Omdat hy self beskaafd is, is hy ook beskawings- en kultuurgenoot!" (Strauss, 1969, p. 45).

Die leiding in die ontsluitingsproses van die "natuurpsigiese modaliteite berus in die laaste plek by die geloof as bestemmingsfunksie. Daarmee is die saak egter nie afgehandel nie. By primitiewe volkere of kulture waar die lewenswyse nog 'n groot mate van geslotenheid vertoon en die karakter van die natuursubstraat kenmerk, ontbreek die pistiese nie. Voorvaderlike aanbidding of ander afgodery speel soms 'n

groter rol as in 'n gedifferensieerde gemeenskap, terwyl daar 'n gebrek bestaan aan die ontsluiting van die normatiewe antisiperende sfere. Daar ontbreek wetenskaplike denke, kultuur of historiese besef, gedifferensieerde ekonomiese lewe, ensovoorts (Spier, 1946, p. 98, 99). Wanneer so 'n kultuur egter onder die invloed kom van die historiese ontslote beskawingsontwikkeling van die kultuurvolkere, dan ontplooi die normatiewe antisiperende sfere onder leiding van die geloof. "M.a.w. het ontsluitingsproses voltrek zich op de grondslag van de historische wetskring. Deze kring is het knooppunt van de normatiewe zin-dinamiek" (Spier, 1946, p. 99).

Deur die vergoddeliking van die natuurmagte het so 'n primitiewe geloofsfunksie alle normatiewe modaliteite grootliks afgesluit en vasgebind aan die natuursubstraat. Alleen wanneer so 'n kultuurisolering verbreek word, is volle ontsluiting onder die geloof moontlik. "Ontsluiting is slechts mogelijk, als de isolering doorbroken wordt, het geen een neventaak van de zending kan zijn" (Spier, 1946, p. 99).

Met die oog op die volkome ontplooiing van die leerlinge moet die onderwysstelsel voorsiëning maak vir die ontsluiting en verdieping van alle funksies van die kind. In die Christelike opvoeding moet die ontsluiting van die geloofsfunksie geskied deur die bestudering van en luister na die openbaringswoord van God in die Heilige Skrif (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 108). In hierdie ontsluitingsproses

vervul die historiese modaliteit 'n baie belangrike of sentrale knooppunt as verdieping van die substraat en die onderbou vir die na-historiese superstraat. "Die mens (i.c. kind) se ontsluiting het sy begin in die historiese modaliteit" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 107).

Deurgaans is aangetoon dat alle mense die aktstruktuur deelagtig is en derhalwe in daardie opsig *gelykwaardig* is, maar dat ontsluiting nie by almal dieselfde diepte bereik nie en alle mense dus *nie in elke opsig gelyk* is nie.

2.3.6 Die mens is 'n tydse wese

"Saam met die kosmos het God die tyd verorden. God is nie aan die tyd onderworpe nie; slegs Hy is ewig, bo die tyd" (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 113). Alle geskape dinge bestaan in die tyd, die tyd begrens ook al die doen en late van die mens. Die kosmiese tyd wat alle skepsele deurweef en in elke wetskring sig uitdruk, het ook 'n wetsy en subjeksy (Spier, 1946, p. 59).

Die wetsy (wil van God) is die onveranderlike tydsorde, waarbinne gebeure in die tyd afspeel en waaraan die geskape werklikheid in sy voortgang nie kan ontkom nie. So het stof, plant, dier en mens 'n vasgestelde gang van begin, voortgang en einde. Hierdie gang is nie omkeerbaar nie. "Thus for example, in the aspect of organic life, the temporal

Order of birth, maturing adulthood, aging and dying holds good for the more highly developed organisms" (Dooyeweerd, 1953, p. 28). Omdat alle skepsele in die tyd fungeer, beskik elke ding oor 'n subjektsfunksie in die tyd en daarom sal die tyd sy stempel afdruk op elke modale funksie van die geskape werklikheid. Enersyds is die tydstruktuur, wat alle skepsels volgens die wil van God bepaal. En geen skepsel kan hom aan die tyd onttrek of sy invloed en werking wysig nie. Dit is die tydsorde. Andersyds tree die tyd ook aan die subjekty van die geskapene op en kom dus tot uiting in die doen en late van alle skepsele. Alles wat 'n konkreet individuele bestaan het, fungeer deur sy aktiwiteite in die tyd (Spier, 1946, p. 57-58).

Die voortgang van die gebeure in die tyd bly egter onderworpe aan die eis van 'n bepaalde volgorde waarin hulle plaasvind. "But the duration remains constantly subjected to the order" (Dooyeweerd, 1953, p. 28).

In die opvoedingstelsel moet rekening gehou word met die tyd. Die kind is op 'n bepaalde tyd ryp vir sekere indrukke, en rekening moet gehou word met die stadium van ontsluiting van sy denke, en tydsduur wat vir elke vak toegelaat word, moet doeltreffend wees. Te veel of te min tyd wat aan 'n bepaalde vak of leerinhoud afgestaan word, kan antiproduktief wees. Daarom moet die opvoeding met bepaalde inhoude vir elke fase verloop. Daar moet ook aandag

gegee word aan die bepaalde verloop van lesaanbiedings. "'n Lesaanbieding ontwikkel deur 'n reeks onomkeerbare fases, naamlik hersiening en inleiding, die aanbieding van leerstof, kontrole, samevatting en toetsing. Elk met 'n bepaalde tydsduur" (Coetzee, 1977, p. 567).

Uit die voorgaande is dit duidelik dat alle mense aan tyd onderworpe is, en is daarin dus *gelykwaardig*. Sommiges geniet egter 'n langer leeftyd as ander; ander mense benut weer die tyd beter of kan weens die individualiteitstruktuur meer vermag in 'n ooreenstemmende tydsbestek. Alle mense is gevolglik ook in hierdie opsig *nie gelyk nie*.

Die voortgang in die tydsorde laat duidelik sy stem op die kultuurmodaliteit (die historiese). Daar is 'n voortdurende verandering in die lewenswyse van die mens. Die hedendaagse mens leef nie meer soos die mense van die vorige eeu nie. Norme verander, gebruiksgoedere verander en so sal verandering ook in die toekoms plaasvind. Daar word egter gevind dat die verandering in primitiewe kulture teen 'n langsaam tempo plaasvind (Coetzee, 1976, p. 61). Die kind word groot in 'n tydsfase in 'n bepaalde kultuur. Hy moet opgevoed word om in en aan te pas by die kultuur van sy tyd. Op so 'n wyse kan die kind voorberei word om in die tydsbestek waarin hy leef, 'n vormende en kultuurskeppende bydrae te lewer (Coetzee, 1976, p. 130). Die nuwe kultuur wat geskep word, het altyd sy oorsprong in die ver-

lede maar ook in die hede.

Opvoeding is 'n menslike handeling wat in die tyd plaasvind. Die onderwysstelsel van 'n land waarin die opvoeding geskied, moet dus ook met die tyd rekening hou, want die tydsheid van die opvoeding as menslike handeling, word in al vyftien modaliteite uitgedruk (Van der Walt *et al.* 1979(1), p. 115). In die onderwysstelsel moet rekening gehou word met die beplanning, beheer, kurrikulum en alle ander komponente van die onderwysstelsel. So ook met die verhouding daarvan tot al vyftien aspekte, en hoe dit die kind in sy ontsluitingsproses raak. Die kind ontwikkel deur verskillende stadiums. Bepaalde leerinhoud en begrippe is op sekere stadiums vir die kind se brein bevatlik. Vakonderwys is byvoorbeeld nog nie geskik vir die kleiner kind nie, veral wanneer die klasonderwyser vir hom nog die belangrikste faktor in die onderwyshandeling is.

Daar moet seker gemaak word dat die leerinhoud vir die kind op 'n bepaalde stadium bevatlik is. As die kind nog nie ryp is vir sekere feite nie, is dit tydsverspilling om daardie feite aan te bied. Daar moet dus so beplan word dat daar besliste vordering en ontwikkeling sal plaasvind. Die klein kind kan ook nie so lank konsentreer as die groter kind nie. Daar moet dus rekening gehou word met die vermoedheidsfaktor; energie moet so produktief as moontlik aangewend word. Daarom moet genoeg tyd ook aan afwisseling en beweging - veral by die

kleiner kind - afgestaan word. Die onderwysstelsel mag nooit verstar nie. Dit moet dinamies wees, inskerping deur die onderwyser, moderne metodes ensovoorts, moet ondersoek en aangepas word in belang van algemene groei en ontwikkeling van die opvoeding en onderwys (Schoeman, 1975, p. 96). Die opvoeding moet rekening hou met die gevoels- en emosionele ontwikkeling van die kind; " 'n minuut van angs voel soos 'n uur en 'n genotvolle uur is 'kort'. Die didaktiek moet vir die leerling die tyd 'kort' maak deur prikkelende en interessante leerstof" (Coetzee, 1976, p. 235).

Die opvoeding het in besonder te make met die ontsluiting en verdieping van die aktstruktuur van die mens. Dit is 'n langsame proses wat in 'n chronologiese tydorde verloop. Die onderwysstelsel moet dus rekening hou met die vrugbaarste en ontvanklikste periode in die kind of die mens se lewe om verpligte onderwys gedurende daardie periode aan te bied. Daar moet nie te vroeg begin word met formele opvoeding nie, dit wil sê, wanneer die kind nog nie voldoende verantwoordelikeidsbesef besit, of voldoende gehoorsaamheid aan tug teenwoordig is nie (Claassen, 1974, p. 98). Aan die ander kant sal sommige leerlinge op 'n bepaalde tydstip nie meer veel haat vind by formele skoolonderrig nie. Wanneer die kind egter die skool te vroeg verlaat, sal ontsluiting en verdieping nog nie in so 'n mate plaasgevind het dat die kind as beskawingsmondige, die volwasse wêreld kan betree nie. Dit is onom-

wonde so dat opvoeding eintlik nooit finaal afgesluit word nie. Dit is 'n lewenslange handeling. Hoewel elke individuele ontsluiting 'n eie temporele grens het, "vind die Christelike pedagogiek tog 'n betreklike grens in die Christelike volwassenheid of beskawingsmondigheid" (Claassen, 1974, p. 101). In die Christelike opvoeding moet daar ruim voorsiening gemaak word vir Bybelonderrig en Christelike vakonderrig, sodat die ontsluiting en verdieping van die aktstruktuur onder leiding van die Christelike religie kan geskied.

2.4 SAMEVATTING

Die voorafgaande paragrawe gee elk 'n perspektief op die wese van die mens. Dit is nou moontlik om 'n kort mening daaroor uit te spreek en standpunt in te neem.

In die vier belangrikste opvoedkundige strominge van die Amerikaanse opvoedkundige denke, ontbreek die Christelik religieuse grondmotief en kan gesê word dat nie-Christelike religieuse grondmotiewe die Anglo-Amerikaanse opvoedkundige denke beheers. Hierdie opvoedkundige denke kan getipeer word as moderne humanistiese denke wat deur die moderne grondmotief van natuur en vryheid gekenmerk word. "Hierdie grondmotief kom tot uitdrukking in die dilemma tussen die wetenskapsideaal aan die een kant en die persoonlikheidsideaal aan die ander kant" (Claassen, 1974, p. 55; vgl. ook Heiberg, 1969, p. 54-55).

In die praktyk kom dit neer op die kurrikulum gesentreerde opvoeding aan die een kant en die kind gesentreerde (of groep gesentreerde) opvoeding aan die ander kant. Die kurrikulum gesentreerde denkers soek die sekerheid en vastigheid in die wetenskaplike rede of kennis, met ander woorde, die wetenskaplike rede word tot die hoogste norm verhef en daarin word die heil van die mens gesoek. By die kind gesentreerde opvoeding met sy vrye persoonlikheidsideaal wat die opvoeding oorheers, is die menslike vryheid die hoogste norm. So kry ons dan die soewereine, outonome mens wat homself bepaal in soewereine vryheid (vgl. Heiberg, 1969, p. 56).

Dit kom dus daarop neer dat al hierdie denkers geen gesag buite of bokant die mens self erken nie, daar is geen normatiewe bindinge van die godsdiens nie; hulle mis dus in besonder die normatiewe ontsluiting van die aktstruktuur onder leiding van die Christelike geloof in hulle opvoedingstelsel. *Hulle mis ook 'n suiwer siening in verband met die gelykwaardigheid dog ongelykheid van die mens.* Daar heers ook groot verwarring oor presies watter rol *kultuur* in die opvoeding en onderwysstelsel kan en behoort te speel.

Die Christen, daarteenoor, handhaaf die Christelike religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing, hierdie grondmotief is die diepste dryfkrag wat alle lewensuitinge vanuit die "hart" beheers. Onder die lig van die geopenbaarde Woord sien die

opvoeder die mens as 'n liggaam-sieleenheid. Die opvoeding veronderstel dus opvoeding van die mens in sy totaliteit. Dit wil sê die ontsluiting en verdieping van die normatiewe aktstruktuur van die opvoedeling onder leiding van die religieuse grondmotief en in besonder van die Christelik-religieuse grondmotief.

Die Christelike antropologie, soos in hierdie hoofstuk uiteengesit, lei die opvoeder daartoe om die *gelykwaardigheid* van alle mense te aanvaar, maar weens die duidelike individualiteitstruktuur van die mens, is mense *ongelyk*, en daarmee moet wel deeglik rekening gehou word in die beplanning van 'n onderwysstelsel. Hierdie beginsel van gelykwaardigheid dog ongelykheid van mense kom in 'n gedifferensieerde onderwysstelsel op ideale wyse tot uitdrukking.

Hierbenewens moet die rol wat kultuur speel en die mag wat dit uitoefen in die ontsluitingsproses nie misgekyk word nie. Omdat die historiese modaliteit van soveel betekenis in die opvoedingshandeling is, behoort die onderwysstelsel wel deeglik daarvoor voorsiening te maak, deur *kultuurdifferensiasie* in die onderwysstelsel as beginsel in te bou, want dit sal die opvoeding en onderwys *spanningsory* laat verloop.

'n Christelike antropologie vorm 'n gesonde basis vir 'n Christelike opvoedingsbeskouing wat kan voldoen aan al die eise om die opvoedeling te lei na

Christelike beskawingsvolwassenheid.

Dit is nodig om in die volgende hoofstuk helderheid te kry oor kultuur, kultuur en beskawing en die rol wat dit speel in die onderwys en opvoeding. .