

1987 019 229 01

20013



Ek verklaar dat die verhandeling wat hierby vir die graad
MAGISTER EDUCATIONIS aan die Universiteit van die Oranje-
Vrystaat deur my ingedien word, my selfstandige werk is en
nie voorheen deur my vir 'n graad aan 'n ander universiteit/
fakulteit ingedien is nie.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Koortzen". The signature is enclosed in a decorative, hand-drawn oval border.

.....
J.G. Koortzen

HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER
GEEN OMSTANDIGHEDE UIT DIE

U.O.V.S. - BIBLIOTEK

198701922901220000019



198701922901220000019

VOORWOORD

My wens is dat hierdie studie mag staan in die gees van
SOLI DEO GLORIA.

My opregte dank aan alle persone wat meegehelp het om hierdie
studie af te handel. Ek is veral aan die volgende persone
en instansies veel dank verskuldig:

Prof. dr. P.G. Schoeman, my studieleier, wat tydens my B.Ed.-
kursus by my die liefde vir en insig in die Wysgerige Pedagogiek
geïnisieer het, asook vir sy onbaatsugtige hulp, raad, bystand
en leiding met die voltooiing van hierdie studie;

mev. Johline Kriel, vir wie geen moeite te veel was om die tik-
werk só netjies en doeltreffend af te handel nie;

Die personeel van die Universiteitsbiblioteek, U.O.V.S.;

Die personeel van die Kaaplandse Onderwysbiblioteek;

Die Kaaplandse Onderwysdepartement vir die studiebeurs;

my ma, vir haar belangstelling;

Elize en Johan, vir al die ure wat hulle alleen moes deurbring,
en vir Elize se belangstelling en aanmoediging.

Ek wil graag die R.G.N. bedank vir die finansiële hulp wat ek
van hulle ontvang het.

J.G. Koortzen

Postmasburg, November 1986

h CHRISTELIK-REFORMATORIESE EVALUERING VAN DIE PRAGMATISTIESE
OPVOEDINGSTEORIE MET BESONDERE VERWYSING NA JOHN DEWEY

deur

JOHANNES GERHARDUS KOORTZEN

Verhandeling voorgelê ter vervulling
van die vereistes vir die graad

MAGISTER EDUCATIONIS

in die

FAKULTEIT VAN OPVOEDKUNDE
(DEPARTEMENT WYSGERIGE PEDAGOGIEK)

aan die

UNIVERSITEIT VAN DIE ORANJE-VRYSTAAT
BLOEMFONTEIN

NOVEMBER 1986

~~Studeleier, Prof. Dr. P.G. Schoeman~~

HIERDIE EKSEMPLAAR MAG ONDER
GEEN OMSTANDIGHEDE UIT DIE
BIBLIOTEEK VERWYDER WORD NIE

Universiteit van die Oranje-Vrystaat
BLOEMFONTEIN

19 MAY 1987

T 370.120924 DEW
BIBLIOTEEK

INHOUDSOPGAWE

<u>HOOFSTUK I:</u> Inleidende opmerkings	1
1. Probleemstelling	1
2. Metode van ondersoek	3
<u>HOOFSTUK II:</u> DIE MENS SE WETENSKAPLIKE VERREKENING VAN DIE WERKLIKHEID	5
1. Inleidende opmerkings	5
2. Die aspekteverskeidenheid	5
3. Die verskillende dimensies van die skepping ..	6
3.1 Die dimensie van dinge	6
3.2 Die dimensie van bestaanswyse	7
3.3 Die tydsdimensie	8
3.4 Die religieuse dimensie	8
4. 'n Waarlik toereikende archimedespunt	9
5. Meer besonderlik oor die aard van religie	12
6. Die antitese	14
7. Voor-teoretiese voorwaardes vir wetenskaplike denke	15
7.1 Inleidende opmerkings	15
7.2 Religieuse grondmotiewe in die Westerse denke	16
7.2.1 Die antiek-Grickse grondmotief van vorm en materie	18
7.2.2 Die Christelike grondmotief van skep- ping, sondeval en verlossing	20

7.2.3	Die sintesemotief van natuur en genade	23
7.2.4	Die gesekulariseerde humanistiese grondmotief van natuur en vryheid	25
8.	Teoretiese (transendentale) voorwaardes vir wetenskaplike denke	26
9.	Soewereinitiet in eie kring (resp. onherleibaarheid)	27
10.	Universaliteit in eie kring	27
11.	Perspektief	28
<u>HOOFSTUK III: DIE SPANNING TUSSEN RASIONALISME EN IRRASIONALISME IN DIE HUMANISTIESE DENKE</u>		29
1.	Inleidende opmerkings	29
2.	Die gesekulariseerde humanistiese grondmotief van natuur en vryheid	30
3.	Kursoriese oorsig van die spanning in die humanistiese denke	32
3.1	Inleidende opmerkings	32
3.2	Sciëntialisme	33
3.3	Praktikalisme	34
3.4	Idealisme	35
3.5	Die na-Kantiaanse vryheidsidealisme	36
3.6	Die opkoms van die historisme	37
3.7	Die ontstaan van pragmatisme: Een van 'n familie	38

4.	Samevatting	40
<u>HOOFSTUK IV: DIE PRAGMATISME - ENKELE KONTOERE</u>		42
1.	Inleidende opmerkings	42
2.	Die ideaal van menslike soewereinitiet en selfwetlikheid	43
2.1	Die selfwetlikheid van die soewereine en outonome mens	43
2.2	Emansipasie van die mens deur analitiese beheersing van die werklikheid	46
3.	Die sciëntialistiese inslag van die emansipasie- proses, en die vooruitgangsgeloof	52
3.1	Die taak van die individuele persoon in die samelewing	53
3.2	Vooruitgang as grondvoorwaarde vir indi- viduele vryheid	54
3.2.1	Oriënterende opmerkings	54
3.2.2	Belemmering in die weg na vooruit- gang	55
3.3	Die uitkoms van wetenskaplike ondersoek ..	55
3.4	Gevolgtrekking	58
4.	Die grondleggende idee aangaande kontingensie .	59
4.1	Die kontingente aard van die werklikheid .	59
4.2	Kontingensie en wetenskaplike ondersoek ..	61
4.3	Kontingensie en sekerheid oor die toekoms.	62

4.4	Die individuele persoon se verhouding tot die kontingente werklikheid	64
4.5	Die uitkoms van die individuele persoon se besigwees in die kontingente werklikheid .	65
4.6	Die kontinuïteitsbeginsel as onderpand van kontingensie	66
5.	Die pragmatistiese werklikheidsbeskouing	67
6.	Die pragmatistiese waardebeskouing	70
7.	Die pragmatistiese waarheidsbeskouing	71
8.	Die eksperimentalistiese inslag van die pragmatisme	73
9.	Die pragmatistiese oorsprongsbeskouing	76
10.	Die pragmatistiese ervaringsleer	80
10.1	Die mens se ervaring van die kontingente werklikheid	80
10.2	Die mens se ervaring van verskynsels in die werklikheid	82
10.3	Ervaring en behoeftebevrediging	83
10.4	Ervaring as deel van die mens se wordingsproses	85
10.5	Die moontlikheid van handeling as uitkoms van ervaring	86
11.	Samevatting	88
<u>HOOFSTUK V: ESSENSIES VAN DIE PRAGMATISTIESE OP-VOEDINGSFILOSOFIE - ENKELE KONTOERE ..</u>		90
1.	Inleidende opmerkings	90

2.	Die ideaal van menslike soewereiniteit en self-wetlikheid	91
2.1	Emansipasie van die onvolwassene deur intellektuele opvoeding	91
2.2	Die pragmatistiese siening aangaande die noodsaaklikheid van opvoeding	92
2.2.1	Ervaring, voortgaande aanpassing en sosiale bruikbaarheid	92
2.2.2	Opvoeding as 'n proses van leiding en rigtinggewing	94
2.2.3	Opvoeding as die oordrag van kennis deur kommunikasie	95
2.2.4	Opvoeding tot 'n vrye morele waarde-bepaling	98
2.2.5	Opvoeding as 'n gekontroleerde suiweringsproses	99
2.2.6	Opvoeding as 'n proses van wetenskaplike hipoteseformulering	101
2.3	Enkele pragmatistiese opvoedingsdoelstellings	102
2.3.1	Oriënterende opmerkings	102
2.3.2	Groei en voortdurende aanpassing as opvoedingsdoelstelling	106
2.3.3	Sosiale bruikbaarheid en voortdurende vooruitgang as opvoedingsdoelstelling	109
2.3.4	Intellektuele opvoeding as doelstelling	113

2.3.5	Kulturele ontwikkeling as opvoedings- doelstelling	116
2.4	Die wese van die pragmatistiese opvoeding .	117
2.5	Vryheid, gesag, dissipline en tug in die emansipasieproses	118
2.5.1	Inleidende opmerkings	118
2.5.2	Vryheid in die pragmatistiese op- voedingsproses	119
2.5.3	Gesag	124
2.5.4	Dissipline	125
2.5.5	Tug	128
3.	Sciëntialisme en vooruitgangsgeloof	130
3.1	Die inhoud van die pragmatistiese opvoe- ding	131
3.2	Enkele metodes in die pragmatistiese op- voeding	139
3.2.1	Inleidende opmerkings	139
3.2.2	Instrumentalisme/eksperimentalisme as grondslag van die pragmatistiese opvoedingsmetode	140
3.2.3	Nabootsing as opvoedingsmetode ...	141
3.2.4	Die kind self as opvoedingsmetode .	143
3.2.5	Praktiese besluitneming as opvoedings- metode	144
3.2.6	Voortdurende rekonstruksie van er- varing as opvoedingsmetode	145

3.2.7 Die projekmetode	147
3.2.8 Samevattend	148
3.3 Individuele opvoeding	149
4. Die kontingente opvoedingsproses	151
4.1 Die moontlikheid van opvoeding	152
4.2 Die invloed van die evolusieleer op die pragmatistiese opvoeding	158
4.3 Die waarde van die pragmatistiese opvoe- ding	161
4.4 Die grense van die pragmatistiese op- voeding	162
5. Die rol van ervaring in die opvoedingsproses .	164
5.1 Ervaring as grondslag van die pragmatis- tiese opvoeding	164
5.2 Ervaring as 'n leerproses	166
5.3 Ervaring as 'n proses van wedersydse aan- passing	167
5.4 Dissipline as uitkoms van gekontroleerde ervaring	167
5.5 Ervaring en wetenskaplike ondersoek	170
5.6 Groei as uitkoms van ervaring	171
6. Samevatting	172
 <u>HOOFSTUK VI: KRITIESE PERSPEKTIEF OP DIE PRAGMATIS- TIESE OPVOEDINGSFILOSOFIE VANUIT CHRIS- TELİK-REFORMATORIESE STANDPUNT</u>	
1. Inleidende opmerkings	174

2.	Die gesekulariseerde humanistiese grondmotief van natuur en vryheid	175
3.	Kritiese waardering van die pragmatistiese opvoedingsfilosofie	180
3.1	Vryheid en selfwetlikheid van die soewe- reine mens	180
3.2	Emansipasie van die soewereine en outonome mens	190
3.3	Emansipasie van die outonome mens deur wetenskaplike intelligensie	197
3.4	Die idee aangaande kontingensie	202
3.5	Relativisme	209
3.6	Sekularisasie oor die ganse lewenslinie heen	214
	<u>HOOFSTUK VII: SLOTPERSPEKTIEWE</u>	218
	Bibliografie	223
	Opsomming van verhandeling	

HOOFSTUK I

INLEIDENDE OPMERKINGS

1. Probleemstelling

Sedert Charles Peirce en William James het daar oor die pragmatisme en die pragmatistiese opvoeding talle publikasies verskyn uit die pen van eksponente van hierdie "filosofie van aksie" (cf. Gunter, 1961, p. 164). Van al hierdie teoretici was John Dewey waarskynlik die bekendste en invloedrykste. Vanuit talle oorde is daar verder ook krities-waarderend oor die denk-uitkomst van hierdie wysgere en opvoedkundiges geskryf, en hierdie kritiese perspektiewe wissel tussen die uiterstes van volmondige instemming daarmee (Kilpatrick, Moore, Kandel), tot algehele afwysing daarvan (Horne, Finney e.a.), terwyl ander publikasies in hoofsaak slegs 'n weergawe van die pragmatistiese denke oor die opvoedingsverskynsel betref (Butler, Roos, Brubacher). Ook in Suid-Afrikaanse konteks is die pragmatistiese opvoedkunde krities verreken, soos blyk uit studies en kommentare van Gunter, Coetzee, Landman, Oberholzer e.a. Hierdie studies staan almal georiënteerd aan die pedagogiese problematiek soos deur Dewey en ander pragmatistiese opvoedkundiges aan die orde gestel, en volg nagenoeg dieselfde patroon.

Vanuit Christelik-reformatoriese standpunt het denkers

soos Zuidema, Spier, Hart e.a. nuwe en verhelderende perspektiewe oor dié denkrigting die lig laat sien. Laasgenoemde studies behels egter almal *wysgerige* perspektiewe op die pragmatisme in die algemeen, en sentreer nie om die opvoedkunde van hierdie denkers nie. Ook die bydraes van Van Wyk en Van der Walt, wat sig albei op Christelik-reformatoriese standpunt stel, volg - in hulle algemene benadering - òf die geykte patroon van 'n tematologiese ontleding, òf laat die klem val op aspekte (i.c. die kenteorie) van hierdie denkrigting in die Opvoedkunde. Die publikasie van Schoeman verteenwoordig 'n poging om die aanwending van bepaalde vorme van kritiek-lowering te illustreer en behels die toepassing van immanente, transendentale en transendente kritiek op enkele *grepe* uit die denke (algemeen wysgerig sowel as opvoedkundig) van Dewey. Tot op datum is daar - na die beste wete van skrywer - nog géén poging aangewend om die pragmatistiese opvoedkunde in sy *totaalopset* vanuit Christelik-reformatoriese standpunt krities-waarderend te ontleed in terme van die *vooronderstelling* daarvan nie.

Hierdie studie is dan onderneem in die hoop dat 'n bydrae in hierdie verband gemaak kan word in die verheldering van die problematiek rakende die pragmatistiese opvoedkunde in die algemeen, en die bydraes in

hierdie verband van John Dewey.

2. Metode van ondersoek

Die klem in die ondersoek sal hoofsaaklik val op 'n indringende teksstudie, asook die wysgerige navorsingsmetode. Dit behels die versameling van gegewens, teorieë en standpunte oor die onderhawige probleemgebied, en die teoretiese deurdenking daarvan en besinning daaroor. Materiaal wat langs hierdie weg versamel word, sal volgens die transendentiaal-kritiese metode vanuit Christelik-reformatoriese perspektief geëvalueer word.

In 'n geringe mate sal - waar van toepassing - van die struktuur-empiriese metode gebruik gemaak word ten einde deur te dring tot die blootlegging van universele normatiewe strukture vir die opvoeding, en in die lig hiervan sal gepoog word om vrae te stel na die sintotaliteit van die werklikheid, ten einde die pragmatistiese siening daarop krities in oënskou te kan neem. Die aandag sal voorts toegespits word op 'n ontleding van die verskillende religieuse grondmotiewe wat die ontwikkeling van die Westerse denke beheers het, veral ten einde vas te stel waarom die eksponent van die pragmatistiese opvoedkunde dink soos hy dink. Aangesien die onderskeie grondmotiewe verskillende

denkrigtings tot gevolg gehad het, is dit van kardinale belang om die ontwikkeling van die pragmatisme vanuit sy religieuse verworteling in die humanistiese grondmotief na te spur. Ten einde dit te doen, sal van die probleem-historiese metode gebruik gemaak word, en sal die klem in hierdie verband geplaas word op die ontwikkeling van die humanistiese denke.

Voorts sal dit nodig wees om kortliks die aandag toe te spits op die inhoud van pragmatisme as filosofie, sodat die kern-aannames waarop hierdie humanistiese denkrigting verrys, identifiseer kan word. Tydens die daaropvolgende verrekening van die opvoedingsfilosofie van die pragmatisme (met verwysing na die werk van Dewey), sal dieselfde patroon soos hierbo *mutatis mutandis* gevolg word, omdat die pragmatistiese opvoedingsfilosofie direk verwortel is in die voedingsbodem van die pragmatistiese filosofie.

Ten slotte sal gepoog word om vanuit Christelik-reformatoriese perspektief kritiek te lewer op bepaalde immer-herhalende temas (kern-aannames) in die pragmatistiese opvoedkunde.

HOOFSTUK 11

DIE MENS SE WETENSKAPLIKE VERREKENING VAN DIE WERKLIKHEID

1. Inleidende opmerkings

Die tydelike werklikheid wat die mens ervaar, is saamgestel uit 'n verskeidenheid aspekte wat in samehang met mekaar bestaan. Hierdie verskeidenheid aspekte dien as toegangspoorte tot die bestudering van talle gegewens uit die werklikheid. Die wetenskaplike kan derhalwe bepaalde gebeurtenisse of dinge vanuit sekere bestaanswyses vakwetenskaplik ondersoek (Strauss, 1978, pp. 1, 3).

2. Die aspekteverskeidenheid

Hierbo is genoem dat die werklikheid wat die mens ervaar, saamgestel is uit 'n verskeidenheid aspekte wat in samehang met mekaar bestaan. In die reformatoriese werklikheidsbeskouing word vyftien modale aspekte onderskei (Kock, 1970, pp. 32 - 33). In die kosmiese tydsorde is die orde van opeenvolging waarin hierdie aspekte van die werklikheid tot mekaar staan, die volgende (Kosmies-laaste is die pistiese aspek, en kosmies-eerste die getalsaspek):

Bestaansmodi	sinkern
Pistiese	Geloof en vaste vertrou

etiese	Morele liefde
juridiese	Vergelding
estetiese	Skone harmonie
ekonomiese	Besparing
sosiale	Omgang en verkeer
linguale	Taal en simbole
historiese of kulturele	Kultuurvorming
logiese	Analitiese denke
psigiese	Sinnelike gevoel
biotiese	Organiese lewe
fisiese	Energiewerking
kinematiese	Beweging
ruimtelike	Kontinue uitgebreidheid
getalsmatige	Onderskeie hoeveelheid

(Schoeman, 1983, p. 25).

3. Die verskillende dimensies van die skepping

3.1 Die dimensie van dinge

Die wetenskaplike hou hom besig met dinge in die geskape werklikheid (supra par. 2). Hierdie dinge openbaar sekere karakter-eienskappe wat die wetenskaplike die voorwerp van sy analitiese aktiwiteit kan maak (Schoeman, 1983, p. 3). Die wetenskaplike let derhalwe op die besondere kenmerke van die ding wat dit verskillend van ander maak. Dié verskille word deur hom geïdentifiseer en onderskei van ander aspekte

wat daarvan mag verskil (Strauss, 1978, pp. 1, 3). Die antwoord "dit" of "dat" word verkry op die vraag na die konkrete "wathheid" van dinge in die werklikheid (Schoeman, 1983, p. 1).

3.2 Die dimensie van bestaanswyse

Wanneer enige ding in die geskape werklikheid deur die vraag na die "watheid" aangedui is, kom met die vraag na die "hoeheid" daarvan die dimensie van bestaanswyse aan die orde. Die antwoord op laasgenoemde vraag is "sus" of "so", en die wetenskaplike word verplig om af te sien van die nie-relevante aspekte en moet slegs een aspek uitlig (i.e. modale abstrahering), en dit die voorwerp van sy teoreties-logiese aandag maak. Omdat alle konkrete dinge in al die verskillende werklikheidsaspekte funksioneer, verleen die geabstraheerde aspekte toegang tot die analise van sodanige entiteite (Strauss, 1978, pp. 10, 3 - 4).

Die wetenskaplike kan derhalwe oor die dimensie van dinge slegs besin in terme van hulle bestaanswyses. Die wetmatige struktuur van elke waarneembare ding kan verreken word in terme van bogenoemde vyftien modale aspekte (supra par. 2; Schoeman, 1983, pp. 4 - 5).

3.3 Die tydsdimensie

Die geskape werklikheid is tydelik of temporeel van aard. Die modale dimensie én die dimensie van bestaanswyse word deur die kosmiese tyd omsluit (Strauss, 1978, p. 11). In hierdie tydelike bedeling bestaan daar geen ding wat die verloop van tyd kan transendeer nie. Daarom is daar sprake van 'n kosmiese tydsorde waarin die vyftien modale aspekte (supra par. 2) mekaar in onomkeerbare tydsorde opvolg (Schoeman, 1983, p. 5). Die kosmies-vroeëre modale aspekte is dus die fondament waarop die ander bou (Kock, 1975, pp. 102 - 105).

3.4 Die religieuse dimensie

Al drie bogenoemde dimensies is gesamentlik verwortel in die religieuse dimensie, die sentrale diepte-dimensie van die skepping waar die beheersende grondmotiewe van die mens se hart hul setel het (Strauss, 1978, p. 11; cf. infra par. 8). Die mens is geskape in 'n band met sy Skepper, met ander woorde 'n band tussen die Skepper en die selfheid van die mens. Hierdeur verkry die mens toegang tot 'n dieper dimensie as bogenoemde drie. Om hierdie rede is die mens se teoreties-logiese aktiwiteit in die religieuse dimensie ook "anders" as in die ander drie dimensies (Schoeman, 1983, p. 6).

4. 'n Waarlik toereikende *archimidespunt*

Die mens se lewe word integraal beheers vanuit die hart as die wortel van sy lewensuiting. Aangesien die hart van die mens nooit religieus "leeg" kan wees nie, sal dit altyd deur een of ander religieuse grondmotief in beslag geneem word (Strauss, 1969, p. 16).

Die teoretiese denke van die wetenskaplike is gerig op die oorsprong van die *sintotaliteit* van die werklikheid, en hierdie sintotaliteit veronderstel 'n "uitkyktoring" of "verwysingspunt" wat die selfheid kan "bestyg" om die modale sinsverskeidenheid te bowe te gaan en sodoende in sy totaal-samehang te oorsien. Deur hierdie *vaste verwysingspunt* is die wetenskaplike dan in staat om 'n *idee* te vorm van die sintotaliteit van alle dinge, en hierdie vaste punt word genoem die *archimidespunt* vir die teoretiese denke (Dooyeweerd, I, 1953, p. 8).

Wanneer die wetenskaplike hierdie archimidespunt gevind het, ontdek die menslike selfheid metterdaad dat 'n siening aangaande die totaliteit onmoontlik is sonder 'n gevaardgaande siening van die oorsprong van sowel die sinsverskeidenheid as die sintotaliteit van dinge in die geskape werklikheid (Kock, 1975, p. 50).

Uit bogenoemde word dit duidelik dat die wetenskaplike in sy wysgerige besigwees soekend na die *oorsprong* van alle *sin* sal bly totdat dit in sig gekom het. Die menslike selfheid word onverbiddelik gedryf in die rigting van die Oorsprong (of vermeende oorsprong) van alle sin. Alle teoretiese denke veronderstel, volgens Dooyeweerd (I, 1953, p. 11), 'n archimedes-punt vir die denker waarvandaan die menslike selfheid 'n totaliteitsvisie op die modale sinsverskeidenheid van die werklikheid kan verkry. Dit veronderstel verder 'n posisie-keuse *in die teenwoordigheid* van die gekose oorsprong wat alle sin transendeer, en waarin die wetenskaplike in die proses van besinning gemoedsrus kan vind.

Die inname van 'n archimedespunt is met ander woorde 'n *religieuse stellingname* van die hart (selfheid) van die mens, wat in die Ware Oorsprong (of 'n surrogaat daarvan) verwortel is. Die mens se "blik" oor die kosmiese sinsverskeidenheid kan derhalwe ook nooit losgemaak word van sy "blik" op sy oorsprong nie (Kock, 1975, p. 50).

In bogenoemde verband onderskei Dooyeweerd die volgende voorwaardes waaraan 'n waarlik toereikende archimedespunt moet voldoen: "It may not be divorced

from our own *subjective self*. For it is our self that is actually operative in philosophic thought. And only in this centre of our existence can we transcend the modal diversity of meaning.

It may not be divorced from the concentric *law* of the ego's existence. Without this law the subject drops away into chaos, or rather into *nothingness*. Only by this law is the ego *determined* and *limited*.

It must transcend all modal diversity of meaning and be found in the totality and radical unity of the latter. Our ego must participate in this totality, if it is to have an idea of it in the process of philosophic thought" (Dooyeweerd, I, 1953, p. 12).

Wat hieruit afgelei kan word, is dat die teoretiese denke van die wetenskaplike nóóit neutraal is nie, omdat dit opkom uit die selfheid van die mens wat bestaan in 'n onverbreekbare band met die een of ander oorsprong (Schoeman, 1975, p. 13). En in die geval van die reformatoriese denker staan hierdie belangrike saak só: "The Archimedean point of philosophy is chosen in the new root of mankind in Christ, in which by regeneration we have part in our reborn selfhood" (Dooyeweerd, I, 1953, p. 99).

Dit word meteens ook duidelik dat die beginpunt van

teoretiese denke voor-teoreties van aard is: Dit kan slegs gevind word in die *sentraal religieuse* sfeer van die mens se bewussyn. Hierdie stand van sake kan nie teoreties bewys word nie, aangesien hierdie insig behoort tot selfkennis wat as sodanig die teoretiese gesteldheid van die denke transendeer (Dooyeweerd, I, 1953, p. 57).

5. Meer besonderlik oor die aard van religie

In aansluiting by voorgenoemde perspektiewe rakende die religieuse dimensie (supra par. 3.4) en die archimedespunt van die theoretiese denke (supra par. 4) kan religie omskryf word as die innerlike neiging van die menslike selfheid om sigself te rig op die ware (of vermeende) Oorsprong van alle dinge (Dooyeweerd, I, 1953, p. 57; cf. ook Kock, 1975, p. 15). Hierdie gerigtheid van die menslike hart is allesbepalend met betrekking tot die doen en late van die mens.

Die skepping kulmineer in die mens en word deur die mens, wat na die beeld van God geskape is, verheerlik. God self het die wesenlike religieuse uitdrukking deur die saad van die religie in die hart van die mens ingeskape. Deur die gewaarwording van die *ewige* maak God sêlf die mens religieus (Strauss, 1969, p. 4).

Die religieuse grondverhouding waarin die mens tot sy oorsprong staan, kan omskryf word as 'n *gesteldheid* en 'n *ingesteldheid* van die hart as geestelike sentrum van die mens se bestaan (Kock, 1975, p. 15). Die ganse werklikheid is in die religieuse selfheid van die mens saamgetrek; dié selfheid wat bestaan in 'n religieuse band met die ware Oorsprong (of vermeende oorsprong) van alle dinge. Daarvolgens word die selfheid òf op God, òf in die afval van God gerig (Schoeman, 1983, p. 9).

Religie, as die sentrale dryfkrag van die menslike bestaan, is gevolglik nie tydelik van aard nie; dit transendeer al die aspekte van die tydelike werklikheid (Dooyeweerd, 1953, p. 57). Religie is derhalwe 'n totale oorgawe aan 'n oorsprong, sodat selfs die persoon met 'n apostaties gerigte selfheid homself daarin verloor. Geen mens kan dan óóit religieus "neutraal" wees nie: Onder alle omstandighede behou hy sy religieuse aard. Enige verwerping van die ware Oorsprong word gevolg deur die soeke na 'n plaasvervangende oorsprong waarin die mens sekuriteit soek (Dooyeweerd, I, 1953, pp. 58 - 59). Die uitkoms van die afvallige mens se soeke na 'n vermeende oorsprong binne die skepping sêlf lei egter tot die verabsoluttering van nietighede wat dan deur die afvallige mens in *antitetiese relasie* tot die ware

God gestel word (Kock, 1975, p. 22).

6. Die antitese

Sedert die sondeval en die belofte van 'n Verlosser, bestaan daar twee kragte wat teenoor mekaar staan en antities inwerk op die wortel van die menslike bestaan. Die eerste is die dryfkrag (of *dūnamis*) van die Heilige Gees wat deur die soenverdienste van Jesus Christus die ganse afvallige skepping weer rig op die Skepper van alle dinge, sodat die mens weer geplaas word in die *outentieke* Vader-kind-verhouding tot God. Die religieuse grondmotief van hierdie *dūnamis* is dié van die Heilige Woordenbaring van God, wat weer die sleutel bied tot insig in die Heilige Skrifte, naamlik van *skepping, sondeval en verlossing* (Dooyeweerd, I, 1953, p. 61).

Die tweede sentrale dryfkrag is dié van die gees van die groot afval van God. As sentrale dryfkrag verlei dit die selfheid van die mens in 'n apostatiese (resp. afvallige) rigting. Hierdie *dūnamis* is dan ook die bron van alle neigings tot verabsoluttering deur die skepsel van dinge uit die geskape werklikheid. As sodanig dien dit as grondslag van alle verabsolutterings van die relatiewe, sodat die uitkoms van teoretiese denke dikwels uiteenlopende inhoude vertoon (Dooyeweerd,

I, 1953, 9. 61).

Daarom is egte reformasie van die mens se denke voortdurend noodsaaklik; en beteken wesenlik die ommekeer van die mens se hart wat deur Christus radikaal en integraal weer in gehoorsaamheid op God gerig moet word (Strauss, 1978, p. 9).

Die antitese tussen die Godgerigte en afgodsgerigte religieuse grondmotiewe sny dwarsdeur die ganse kosmos, en géén mens kan hieraan ontkom nie. As stryd tussen die Lig en die duisternis wat sig ook laat geld op die terrein van wetenskaplike aktiwiteit, skeur dit die hart van die gelowige in twee. Kennis van die antitese is ongetwyfeld die enigste weg waarlangs die wetenskaplike kan kom tot 'n besef van die beslissende invloed wat die religieuse dryfkragte op wetenskapsbeoefening deur die eeue uitgeoefen het (Schoeman, 1983, pp, 10 - 11).

7. Voor-teoretiese voorwaardes vir wetenskaplike denke

7.1 Inleidende opmerkings

Die voor-teoretiese voorwaardes vir wetenskaplike denke dui daarop dat geen denker ooit sy selfheid tydens sy wetenskaplike denkaktiwiteit kan uitkakel nie. Die denker dink *vanuit* sy hart *mer* sy denkfunksie. In die mens se selfheid word sy hele lewensrigting beheers

- 'n rigting wat in diens van die afval staan of in gehoorsaamheid aan God op Christus gerig is (Strauss, 1969, pp. 38 - 39). Soos in 'n vorige paragraaf aan die lig getree het (cf. supra par. 6), is die religieuse grondmotiewe die integrale, radikale en totale motiewe agter alle ander motiewe en handeling in die lewe van die mens en só ook van sy wetenskapsbeoefening (Schöeman, 1983, p. 11).

In die geval van alle dualistiese grondmotiewe (d.w.s. wat deur twee opponerende kragte uiteengeskeur word), sal dié wat in 'n spanningsverhouding tot mekaar staan, mekaar steeds probeer uitskakel. Hulle staan in 'n innerlike dialektiese spanningsverhouding teenoor mekaar (Kock, 1975, p. 69).

Omdat geen wetenskaplike kan dink sonder 'n selfheid wat deur een of ander religieuse grondmotief beheers word nie, het die wetenskaplike, volgens Dooyeweerd, hier te doen met die vóór-teoretiese religieuse apriori wat vanuit die transendente wortel van die bestaan van die mens sy wetenskaplike denkkaktiwiteit eers moontlik maak (Strauss, 1969, p. 39).

7.2 Religieuse grondmotiewe in die Westerse denke

Die ontwikkeling van die Westerse denke toon 'n histo-

riese afhanklikheid van die leidende kultuurmagte. 'n Religieuse gemeenskap word, volgens Dooyeweerd (I, 1953, p. 61), onderhou deur 'n *gemeenskaplike geestesingesteldheid* wat, as dūnamis daaragter, aktief besig is in die konsentrasiepunt van die menslike bestaan. Bogenoemde geestesingesteldheid kom tot uitdrukking in die *religieuse grondmotief*, wat inhoud gee aan die *sentrale dryfkrag* van die mens se ganse lewens- en denkhouding. Die twee oorkoepelende antitetiese sentrale dryfkragte in die lewe van die mens, dit wil sê die dryfkrag van die Heilige Skrif, en dié van die groot afval van God, is reeds bespreek (cf. supra par. 6).

Genoemde geestes- of dryfkragte was ook, as religieuse grondmotiewe, steeds *kultuurdominante* faktore in die historiese ontwikkeling van die Westerse denkgemeenskap en het in die geskiedenis van die Westerse mens verskillende histories bepaalde vorme aangeneem. Die Christelike grondmotief word gekenmerk aan die *hegte eenheidskarakter* daarvan, terwyl alle apostatiese religieuse dryfkragte soos hierbo in die vooruitsig gestel, uiteengeskeur word deur 'n innerlike dialektiek (Dooyeweerd, I, 1953, p. 64). Wanneer die apostatiese denker dan bewus word van die onversoerbare spanning wat in sy religieuse grondmotief bestaan, openbaar sy

teoretiese denkkragte daarmee 'n gepaardgaande dualisme, en daarom sal ook die *transendentale grondidee* waaraan sy wetenskaplike denke georiënteerd staan, 'n ooreenstemmende dualistiese karakter vertoon wat sy *teoretiese* uitleg van die werklikheid grondiglik sal verwing (cf. Dooyeweerd, I, 1953, p. 103).

Dooyeweerd onderskei in die geskiedenis van die Westerse mens vier sulke religieuse grondmotiewe wat die denke van die Westerse Wysbegeerte beheers het, naamlik die vorm-materie-motief van die Griekse wysbegeerte, die Christelike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing, die sintese-motief van natuur en genade, en die gesekulariseerde humanistiese grondmotief van natuur en vryheid (Kock, 1975, pp. 68, 82, 83, 88).

7.2.1 Die antiek-Griekse grondmotief van vorm en materie

Hierdie grondmotief openbaar 'n sentraal-religieuse karakter wat dualisties van aard is aangesien dit tot stand kom teen die agtergrond van die ouere *natuurreligieë* enersyds, en andersyds die nuwere *kultuurreligieë* van die latere Olimpiese veelgodedom (Dooyeweerd, I, 1953, pp. 61 - 62).

Volgens Dooyeweerd tref ons in die natuurreligieë die idee aan van 'n vormlose, ewigvloeiende lewensstroom

waaruit alle lewende wesens verrys en waarheen alle lewe uiteindelik weer terugkeer. Polêr hierteenoor word die vorm-motief aangetref as dryfkrag van die nuwere Olimpiese religie. Dit is 'n religie van vorm, maat en harmonie wat berus het op die vergoddeliking van die kultuur-aspek van die Griekse gemeenskap (Dooyeweerd, I, 1953, pp. 62 - 63).

Aan die ander kant het die kultuurreligie die kulturaspek van die Griekse samelewing verabsoluteer en lynreg teenoor die natuurreligie standpunt ingeneem. Die kultuurreligie as religie van die redelike vorm het die redefunksie by die mens verabsoluteer (Schoeman, 1983, p. 13). Daar het derhalwe in die religieuse besef van die Griek 'n grond dualisme ontstaan wat sy oorsprong gevind het in die vorm-materie-teenstelling, met ander woorde 'n onversoembare wortelgespletenheid wat die denke van die Grieke oorheers het (Kock, 1975, p. 71).

Omdat die materie-motief onwegdinkbaar aanwesig is by die Griekse denkers, het hulle aanvaar dat, om aan iets *vorm te gee* voorliggende materie veronderstel word. Hierdie veronderstelling impliseer dat die vorm-motief van die Grieke voortspruit uit 'n deurwerking van die kultuurmotief. Dit het tot die ge-

volg dat *materie* as *vormloos* beskou word, en daarom bestaan daar geen idee (vorm) vir die vormlose nie (Strauss, 1978, p. 105).

7.2.2 Die Christelike grondmotief van skepping, sondeval en verlossing

Die Christelike grondmotief is wortelbepalend vir alle lewensuitgange van die mens, sy denke, belydenis, wetenskap en kuns, met ander woorde dit gaan die menslike kultuur in die ruimste sin van die woord vooraf. As Dooyeweerd beweer dat die Christelike grondmotief beskryf kan word as skepping, sondeval en verlossing deur Jesus Christus in die gemeenskap van die Heilige Gees, bedoel hy daarmee 'n dinamiek van voorteoretiese aard, wat beslag lê op die selfheid van die mens waaruit al die uitgange van die lewe is. Die totale werklikheid is deur God geskape, word deur sy voorsienigheid in stand gehou en deur Hom bestuur en regeer. Deur die sondeval is alles egter in God-vervreemding gesleep, maar in Christus, as Herskepper, word 'n nuwe hemel en aarde beoog en gewaarborg (Kock, 1975, pp. 23 - 24).

God openbaar hom as die absolute Oorsprong van alle dinge, en teenoor Hom bestaan daar geen oorspronklike instansie wat as sy teendeel opgevat kan word nie

(Dooyeweerd, 1949, p. 31). Die Goddelike Woord openbaar 'n onverdeelbare sentrale motief in sy gerig-wees op die ware Oorsprong van alle geskape dinge. Die in-sonde-gevallen mens word deur hierdie religieuse grondmotief herskep en teruggebind aan die ware Oorsprong van alle dinge, en dit beheers alle fasette van die mens se lewe (Kock, 1970, p. 17).

Die mens is geskape na die beeld van God, aanvanklik sonder sonde, en as sodanig verskillend van die res van die geskape werklikheid. Daarom dra die Skepper sekere take aan die mens op, take waarvoor hy toegerus word met 'n baie buitengewone toerusting. Die mens vind sy sin-volheid en bestemming in God alleen, en deur sy gawes ontsluit hy die skepping en heers hy daarvoor wanneer hy natuur in kultuur omvorm tot Gods eer. Daarom het die mens nie 'n tydelike bestemming nie, maar wel 'n ewigheidsbestemming (Schoeman, 1983, pp. 16 - 17).

Om bogenoemde rede behoort alle tydelike funksies van die mens gerig te word op bogenoemde ware Oorsprong, en dan wel in volle oorgawe van die selfheid in liefdesdiens aan God en die naaste (Dooyeweerd, 1949, p. 31).

In samehang met die openbaring van die skepping staan die ramp van die sondeval. In die openbaring van die sondeval dring die Woord van God deur tot die selfheid of hart van die mens (Dooyeweerd, 1949, pp. 31 - 32). Deur die oortreding van die proefgebod deur Adam, is die ganse mensheid in sonde gedompel. In wese kom dit daarop neer dat die mens hom selfgenoegsaam waan, en dat hy dan sy vaste grond vind in iets of iemand anders as die Ewige God (Schoeman, 1975, p. 24). Omdat die mens se sondeval radikaal is, word die ganse kosmos hierby betrek (Dooyeweerd, 1949, p. 32).

God laat egter nie toe dat die gevalle skepping, én die skepsel, tot niet gaan nie, maar deur sy behoudende en weerhoudende genade hou Hy steeds sy skepping in stand, om dusdoende die kwaad te bedwing. Tóg hef die genade van God nie die antitese tussen Lig en duisternis op nie; dit hou wél die antitetiese magte in bedwang (Kock, 1970, p. 18).

Deur die wedergeboorte van die mens is die ganse skepping in beginsel van die sonde verlos en weer aan die ware Oorsprong teruggebind (Dooyeweerd, 1949, p. 33). Christus het die sonde finaal oorwin, maar tog bly die gelowige steeds in die brandpunt van die stryd tussen Lig en duisternis. Dit word derhalwe 'n kos-

miese stryd omdat dit dwarsdeur die kosmos woed. Die magte van die duisternis sal eers met die voleinding van die wêreld finaal gebind word. Die mens word in staat gestel om God te dien en die skepping tot sy eer te ontsluit, al is hierdie arbeid baie kere verwerplik voor God (Schoeman, 1975, p. 26).

Ten slotte kan gemeld word dat die religieuse grondmotief van skepping, sondeval en verlossing, soos ook alle ander religieuse grondmotiewe, radikaal, integraal en totaal van aard, is; radikaal, omdat dit beslag lê op die menslike selfheid; integraal, omdat dit alle bestaanswyses insluit, en totaal, omdat dit die ganze geskape werklikheid beïnvloed (Kock, 1970, p. 17).

7.2.3 Die sintesemotief van natuur en genade

Volgens Dooyeweerd (1949, p. 35) is die opkoms van die religieuse grondmotief van natuur en genade te wyte aan pogings om 'n sintese tussen die heidens-Griekse en die Skriftuurlike religieuse grondmotiewe te bewerkstellig. Die werklikheid word deur hierdie grondmotief verdeel in natuur en bowe-natuur (of genade).

Die innerlike verskeurdheid van hierdie religieuse

grondmotief vloei voort uit die poging om die Griekse opvatting aangaande die natuur te probeer versoen met die Christelike skeppingsleer. Die menslike natuur is benader vanuit die uitgangspunte van Aristoteles, waarvolgens die mens besitter sou wees van 'n *materie*-liggaam en 'n redelike siel-substansie. Laasgenoemde sou dan die substansiële vorm van eersgenoemde wees (Kock, 1975, p. 85).

In hierdie sin opgevat, is *natuur* 'n voorstadium van die *bonatuurlike genade* omdat *genade*, as "hoëre" trap van volmaaktheid, verhewe bo die *natuur* sou staan (Schoeman, 1983, pp. 20 - 21). As gevolg van die sondeval moet die "gevalle" mens aangewese bly op die "natuur", sonder die leiding van die bowe-natuurlike genadegawe. Die "verswakte" natuur kan nou beskou word as grondslag tot die genadesfeer (Kock, 1970, p. 54). Die genade, as verhewe bo die natuur, sou deur middel van die sewe sakramente van die Rooms-Katolieke kerk "ingestort" word binne die orde van die natuur (Kock, 1975, p. 85).

Die onmiddellike uitkoms van pogings tot sintese tussen die natuurpool (soos vergestalt deur die Griekse denke) en dié van genade (soos vergestalt deur die Christelike religie) was dat die Bybelse grondmotief

in twee geskeur is en daarmee beroof is van sy radikale, integrale en totale aard (Dooyeweerd, I, 1953, p. 65).

7.2.4 Die gesekulariseerde humanistiese grondmotief van natuur en vryheid

Hierdie grondmotief figureer volledig in Hoofstuk III, paragraaf 2, en sal gevolglik hier nie verdere aandag verkry nie.

8. Teoretiese (transendentale) voorwaardes vir wetenskaplike denke

Die transendentale grondidee van die teoretiese denke omvat die volgende drie aspekte, naamlik 'n idee aangaande die *sin-samehang* en *sinsverskeidenheid* van alle entiteite in die geskape werklikheid, en dit verteenwoordig die opvatting van 'n denker aangaande die onderskeie aspekte van die werklikheid en hulle onderlinge samehang. Dit omvat verder 'n idee aangaande die *sin-volle totaliteit* van alle dinge, en verskaf 'n antwoord op die vraag na die dieper betekenis of sin van die bestaan van dinge (Schoeman, 1983, p. 42). Op die vraag na die onderlinge verhouding binne die sinsverskeidenheid en sin-samehang van alle entiteite is die antwoord die beginsel van soewereiniteit in eie kring (Kock, 1975,

p. 49; cf. infra par. 9). Die antwoord op die vraag na die sinvolheid van die wetsy word verkry as die eis tot die diens van God met die hele hart. Daar kan ook 'n vraag gevra word na die sinvolheid wat betref die subjeksy, met die antwoord die wortelgemeenskap van die nuwe menslike geslag in Christus (Kock, 1975, p. 48).

Die derde aspek handel oor die idee aangaande die laaste oorsprong van alle dinge, waaragter geen dieper oorsprong bedinkbaar kan wees nie (Schoeman, 1983, p. 43). Die skepperswil van Goddrieëinig is die antwoord op die vraag na die Oorsprong van alle dinge (Kock, 1975, p. 49; cf. supra par. 6).

Hieruit word dit duidelik dat die wetenskaplike 'n keuse moet maak ten opsigte van die bepaalde wetsidee wat hy in sy wetenskaplike besigwees gaan hanteer: Met ander woorde, wanneer hy hom teoreties rig tot 'n bepaalde wetensgebied wat hy reeds aspektelik onderskei het, gaan sy besondere *idee* aangaande die sin (of sinloosheid) van die menslike bestaan in die werklikheid êrens deurskemer, en gaan hy werk met 'n *idee* aangaande die oorsprong van die mens, die werklikheid en die wette waaraan feitlikhede gekorreleerd staan (Schoeman, 1983, pp. 43 - 44).

9. Soewereiniteit in eie kring (resp. onherleibaarheid)

Die Christelike wysbegeerte onderskei tot dusver vyftien werklikheidsaspekte (cf. supra par. 2), en elkeen van hulle besit 'n onherleibare eie-aard, wat aangedui word deur die begrip "soewereiniteit in eie kring". As gevolg van die keuse van 'n archimedes-punt in die immanensiefilosofie word die immanensiestandpunt steeds gedwing om een of ander van hierdie werklikheidsaspekte te verabsoluteer waardeur die dieper sin daarvan, sowel as van die res van die geskape werklikheid daardeur geweld aangedoen word (Strauss, 1969, p. 42). Ten spyte van die eie-aard van hierdie aspekte, bly hulle in die eie-geaarde kring soewerein, dit wil sê gebonde aan aard-eie wette (Strauss, 1978, p. 27), en dit ongeag die mening wat die mens (wetenskaplike) daarop mag nahou.

10. Universaliteit in eie kring

Die beginsel van soewereiniteit in eie kring verwys na die eie-soortigheid en onherleibaarheid van elke modale aspek in die werklikheid. By nadere ondersoek blyk dit dat alle kringe, behalwe die pistiese, vooruitwysings na kosmies-latere kringe bevat, en dat alle kringe, behalwe dié van getal, terugwysings na substraatkringe bevat (Kock, 1970, p. 65). Die

getalsaspek besit slegs vooruitwysings, terwyl die geloofsaspek slegs terugwysings bevat. Die beginsel van universaliteit in eie kring het slegs sin omdat elke modale aspek in sy betreklikheid tot ander aspekte selfgenoegsaamheid ontbeer (Strauss, 1969, p. 62). Hierdie beginsel word dus slegs gebruik ter aanduiding van die samehang tussen die modale aspekte: Elke aspek weerspieël op 'n eiesoortige wyse die ganse verskeidenheid aspekte van die skepping (Kock, 1970, pp. 32 - 33).

11. Perspektief

In die lig van wat vroeër in hierdie hoofstuk met betrekking tot die religieuse grondoortuigings van die Westerse mens aan die orde gestel is, sal dit nou nodig wees om die historiese ontwikkelingsgang en opkoms van die pragmatisme na te speur. Om hierdie rede is die gesekulariseerde humanistiese grondmotief van natuur en vryheid gelaat om in Hoofstuk III volledig te figureer, omdat pragmatisme sonder twyfel die uitkoms is van die humanistiese denke en wat as sodanig sy posisie in die Westerse wysbegeerte ingeneem het.

HOOFSTUK IIIDIE SPANNING TUSSEN RASIONALISME EN IRRASIONALISME
IN DIE HUMANISTIESE DENKE

1. Inleidende opmerkings

Hierdie hoofstuk verteenwoordig enkele snitte uit die geskiedenis van die humanistiese denke, en maak hoegenaamd nie aanspraak op volledigheid nie. Die idee is bloot om die ontwikkelingsgeskiedenis in die humanistiese denke aan die orde te stel om dusdoende die oorsprong van die pragmatisme na te speur.

Eerstens gaan die gesekulariseerde humanistiese grondmotief van natuur en vryheid aan die orde gestel word met besondere klem op die spanning tussen rasionalisme en irrasionalisme in die denke van die humaniste. Voorts gaan gelet word op die pogings van enkele toonaangewende denkers om die dualisme in hulle denke te oorbrug. 'n Kursoriese oorsig van hierdie tydperk sal gegee word, met besondere verwysing na die Sciëntialisme, die Praktikalisme en die Idealisme.

Ten slotte gaan die Historisme, as uitkoms van die irrasionalisme, aan die orde gestel word, waarna vol-

staan sal word met 'n bespreking van die pragmatisme as uitvloeisel van die Historisme.

2. Die gesekulariseerde humanistiese motief van natuur en vryheid

Met die opkoms van die Renaissance-humanisme het wetenskaplikes hulle stelselmatig ontworstel aan die oorheersing van die kerk én die kerklike dogma, en is hulle vervul met 'n "nuwe blik" op hulleself en die mens in die algemeen, naamlik dié van die outonome, selfgenoegsame mens wat sy eie wetgewer, sinvolheid en eindbestemming is. Die mens se *rede* is as outonoom gewaan en hy sou voortaan poog om langs rasionele weg sy probleme selfstandig op te los, vry van die knellende beperkinge van kerk én Godsopenbaring (Schoeman, 1983, p. 22). Hierin kom die vermeend outonome, volstrek vrye mens wat homself in die sentrum van alle dinge plaas, na vore (Kock, 1975, p. 89).

Soos hierbo genoem, het die absolute, outonome menslike rede sy finale beslag onder die sekulariserende invloed van die humanistiese vryheidsmotief gekry. Hierdie stroming is totaal anti-Christelik, en het ontstaan uit die spanning in die denke van die humanis, 'n spanning tussen die ideaal van beheersing van die natuur deur middel van natuurwetenskappe aan die een

kant, en die ideaal van die vrye menslike persoonlikheid aan die ander (Dooyeweerd, I, 1953, p. 63).

Alleen dít wat die vermeend outonome mens sintuiglik kan ervaar, sou voortaan as waarheid aanvaar word; die natuur moet deur die mens se redelike vryheid beheers, onderwerp en deurgrond word (Kock, 1975, p. 90), terwyl niks in die geskape werklikheid die mens se outonome vryheid mag opskort nie (Schoeman, 1983, p. 22).

Hierdie gesekulariseerde humanistiese motief vertoon, nes die antiek-Griekse en Skolastiese motiewe, 'n dualistiese en dialektiese karakter (Dooyeweerd, I, 1953, p. 112). Spoedig tree die natuurpool en die vryheidspool as twee opponerende kragte in dieselfde grondmotief na vore. Die mens wil nie die natuurwetenskaplike denkwysse begrens nie, terwyl die natuurwetenskapsideaal juis die ganse werklikheid wil saamvat in 'n geslote oorsaak-gevolg-sisteem. Tóg bly daar in werklikheid geen plek oor vir die vryheid van die mens nie, veral as die nuwe wetenskapsideaal ten volle deurgevoer word. Die menslike wil, denke en handeling sou, volgens die wetenskapsideaal, meganisties verklaar moet word. As die mens egter ook tot die natuur behoort, kan hy hoegenaamd nie outonoom

en vry wees nie. Natuur en vryheid opponeer mekaar, en in beginsel sluit hulle mekaar uit (Dooyeweerd, 1959, p. 147).

Met verloop van tyd het humanistiese denkers bewus geword van bogenoemde twee opponerende kragte in hulle denke, en het hulle voortaan gepoog om die probleem te oorbrug deur, soos reeds aangestip, die terrein van die wetenskappe tot die sintuiglikwaarneembare te beperk: Die terrein van die outonome persoonlikheid sou verplaas word tot die bo-sintuiglike ryk van *sedelike vryheid*. Die werklikheid sou dan uiteenval in twee dele, naamlik die terrein van dinge soos hulle wesentlik *is* (waar die menslike rede as absoluut gewaan word), en die terrein van die *behoorlike*, van dinge soos hulle *behoort* te wees en waar die nie-rasionele die finale woord sou spreek (Dooyeweerd, 1959, p. 148).

3. Kursoriese oorsig van die spanning in die humanistiese denke

3.1 Inleidende opmerkings

Deur die eeue heen is daar deur humanistiese denkers gepoog om 'n sintese te bewerkstellig tussen die twee opponerende pole in die gesekulariseerde humanistiese motief van natuur en vryheid. Hierdie

pogings was egter onsuksesvol, omdat die denkers gewoonlik die religieuse voorrang aan òf die wetenskaps-ideaal òf die persoonlikheidsideaal toegeken het (cf. supra par. 2).

Tussen bogenoemde twee strominge in die humanisme het spoedig 'n ernstige spanning ontstaan. Sciëntialiste het die primaat toegeken aan teoretiese, dit wil sê wetenskaplike kennis, terwyl Praktikaliste die mening toegedaan was dat die nie-wetenskaplike elemente van die kenvermoë van die mens die belangrikste is. Namate die konflik in intensiteit toegencem het, het 'n derde rasionalistiese stroming ontstaan, met die definitiewe doel om die tweestryd tussen eersgenoemde twee groepe te beëindig en die opponente weer met mekaar te versoen. Hierdie stroming is in die geskiedenis bekend as die sogenaamde Idealisme (Schoeman, 1983, p. 286).

3.2 Sciëntialisme

In hierdie stroming is die primaat rasionalisties toegeken aan die menslike rede; met ander woorde die menslike rede is verselfstandig en verabsoluteer. Galileo Galilei se idees het die grondslag gelê vir die geloof dat die enigste ware werklikheid dáárdie dinge is wat in wiskundige terme verklaar kan word

(Schoeman, 1983, pp. 286 - 287).

Hobbes het die uiterste opvatting gehuldig dat *alles* meganies gedetermineerd is, met ander woorde dat so-wel werklikheid as mens geheel en al deterministies verklaar kan word (Schoeman, 1983, p. 287).

Met Descartes bereik die Rasionalisme in Wes-Europa sy hoogtepunt. Volgens hom is alle kennis van die menslike selfeksistensie aangebore kennis, en gaan dit alle sintuiglike waarneming vooraf. Alle kennis berus derhalwe op die mens se aangebore vermoë (of die apriori-ratio), 'n onomstootlike bewys van Descartes se subjektivistiese rasionalisme.

John Locke beskou op sý beurt die kenproses as beginnende met "indrukke van buite", en alle *betekenis* word aan hierdie indrukke geheg. Dit beteken dat alle indrukke deur 'n apriori-struktuur van denke *georden word* (Schoeman, 1983, p. 288).

3.3 Praktikalisme

Anders as in die geval van die sciëntialisme, word die bestaan van *praktiese kennis* in die praktikalisme deurgaans beklemtoon. Kennis is nie noodwendig slegs

die uitkoms van teoretiese analise nie. David Hume het die moontlikheid dat enigiets meer deur die mens geken kan word as bloot die "stroom" van indrukke wat van buite af op hom inwerk, ontken. Rousseau beskou op sý beurt die mens as essensieel vry, en hy kan homself slegs handhaaf in die verdorwe wêreld as hy terugkeer na sy natuurlike toestand, i.e. die toestand soos hy was voor die gemeenskap hom verdorwe het. Alleen vryheid en gelykheid kan die mens van verdorwenheid red (Schoeman, 1983, p. 290).

3.4 Idealisme

Kant word allerweë beskou as die vader of grondlegger van die Idealisme. Hy het geglo dat indrukke wat die mens ervaar van dinge *buite* homself, gevorm en bepaal word deur die apriori-struktuur van die menslike *Ratio*. Die mens kan slegs die *sintuiglike ervaring* van dinge ervaar, en nie die dinge self nie (Schoeman, 1983, p. 291).

Dit is noodsaaklik om hier die Kantiaanse tweedeling van die werklikheid kortliks te bespreek. Die klem gaan kortliks val op Kant se postulering van die bestaan van twee "synsgebiede" in die werklikheid, gekorreleerd aan die natuur- en vryheidspole van die gesekulariseerde humanistiese religieuse grondmotief.

Kant verdeel die werklikheid in "Sein" en "Sollen":
 Die eersgenoemde is die werklikheid van dinge soos hulle *is*, die werklikheid van *leite*, terwyl die laasgenoemde die werklikheid is van dinge soos hulle *behoort te wees*, of die werklikheid van *waardes/norme*.

Toegang tot hierdie twee lewensterreine is onderskeidelik via die *rede* van die mens, waar die logiese geld, en die *gevoel*, of die terrein van die ideologiese.

Bogenoemde twee menslike aktiwiteite se *uitkomst* is die *wetenskap* (rasionele aktiwiteite) aan die een kant en *nie-wetenskaplike* lewens- en wêreldbeskouing aan die ander, waarmee Kant gepoog het om die spanning tussen sciëntialisme en praktikalisme te probeer besweer (Schoeman, s.a., p. 3).

3.5 Die na-Kantiaanse vryheidsidealisme

Gedurende die tydperk wat op die idealisme gevolg het, die sogenaamde na-Kantiaanse idealistiese tydperk, het die humanistiese vryheidsmotief in 'n nuwe gedaante in die filosofiese denke na vore getree. Nou kon die reëls vir menslike gedrag slegs afgelei word uit die mens se eie individuele aanleg, omdat die irrasionalistiese denker erkenning wou verleen aan die individualiteit van die mens deur die algemeen geldige

wet te ontken as 'n vervalsing van die werklikheid (Dooyeweerd, 1965, p. 73).

Die rasionalistiese opvatting van die mens as 'n kleurlose "individu" in die gemeenskap moes wyk voor die irrasionalistiese opvatting van die mens as "individu" in 'n groter geestelike gemeenskap. In hierdie irrasionalistiese wending neem die mens 'n universalistiese gestalte aan (Dooyeweerd, 1963, pp. 170 - 172).

3.6 Die opkoms van die historisme

Die universalistiese uitgangspunt was om vanuit die geheel die besondere plek en funksie van die individuele dele te verstaan, en dit is hierby wat die historisme sig skaar. In die historisme gaan dit veelal om wetenskaplike insig in die eenmalige wat nooit weer herhaal word nie (Dooyeweerd, 1963, p. 175).

Omdat elke historiese gebeurtenis uniek, eenmalig en onherleibaar is, is die historisme steeds getrou aan die irrasionalistiese oortuiging dat alle historiese gebeurtenisse nie onderworpe is aan die binding van algemeen-geldige norme nie (Strauss, 1974, p. 21).

Volgens die historisme word aanvaar dat kulturele ontwikkeling slegs kan plaasvind in lyn met historiese

kontinuiteit in 'n kontingente werklikheid (Dooyeweerd, 1963, p. 175). Die essensie van historisme is die postulaat van 'n mens in die *kontingente* werklikheid. Só het die historistiese denkrigting dan die werklikheid in sy geheel in terme van historiese ontwikkeling probeer verklaar. Langs hierdie weg het die historisme aan die vryheidsmotief 'n irrasionalistiese karakter toegeken, dog sou sêlf mettertyd in konflik met die vryheidsmotief kom, en dít sou met verloop van tyd lei tot die totale geestelike ontworteling van die moderne Westerse mens (Dooyeweerd, 1963, pp. 176 - 177), soos gemanifesteer in die nihilistiese en anargistiese denkrigtings van ons dag.

3.7 Die ontstaan van pragmatisme: Een van 'n familie

Die aprioriese aanvaarding van 'n outonome mens wat handelend in 'n kontingente werklikheid optree, is nie van suiwer pragmatistiese oorsprong nie (cf. supra par.3.6). Die pragmatisme deel hierdie tema met alle vorme van eksistensialistiese en vitalistiese (leuens-) filosofieë. Pragmatisme behoort met ander woorde tot 'n bepaalde filosofiese familie en is slegs één van baie vertakkings daarvan (Zuidema, s.a., p. 3).

Solank as wat die lede van hierdie familie hulle gemeenskaplike kenmerke teen vyande moet verdedig, leef

hulle in harmonie met mekaar. Hulle tree aanvallend op teen alles wat hierdie sentrale tema opponeer. Kultureel gesproke begeer hulle filosofiese meerderwaardigheid sodat die hele spektrum van die kulturele lewe van die mens deur hulle sentrale tema beheers kan word. Dit geld in der waarheid veral die pragmatisme, en in die besonder hulle pogings tot die opvoeding van 'n *nuwe geslag*, 'n geslag wat hierdie sentrale tema sal ondersteun en uitdra (Zuidema, s.a., p. 3).

In sy *historistiese* gedaante is pragmatisme die vrug van eeue van filosofiese denke en selfrefleksie. Die geskiedenis van die filosofie en van die mensheid in die algemeen is die geskiedenis van die uitreik na die lig wat uiteindelik vir die mens opgegaan het in die ontdekking dat hy vry is om handelend in 'n kontingente wêreld op te tree (Ibid., p. 3). Zuidema verwys in hierdie verband in die besonder na die irrasionalistiese grond-inset van die familie waaruit pragmatisme ontwikkel het: Die *kontingensie-idee* is primêr *irrasionalisties* in wese, en stel die mens *soewerein en vry* om handelend op te tree al na gelang van die steeds veranderende eise van 'n kontingente werklikheid.

Pragmatisme is verder 'n vernetbeweging teen rasionalisme, juis omdat rasionalisme die kontingente aard van die werklikheid ontken en beweer dat wette ontdek word deur apriori rasionele denke. Volgens die rasionalisme besit die mens dan ook hier 'n "uitsigtoring" vanwaar hy 'n totaalblik op die werklikheid kan verkry. Die pragmatisme daarenteen, lê klem op die soewereine mens wat handelend volgens die magte van die oomblik in 'n kontingente werklikheid optree. Irrasionalisme maak met ander woorde die mens vry om homself vry te maak, terwyl rasionalisme hierdie vryheid van die mens opskort (Zuidema, s.a., p. 4).

Pragmatisme het derhalwe ontwikkel uit die irrasionalistiese historisme. Daarom is waarheid vir die pragmatist "in wording"; is dit kontingent nes die historiese, waar niks vasstaande van aard is nie (Zuidema, s.a., p. 5).

4. Samevatting

Die oorsprong en ontwikkeling van pragmatisme as filosofie is in breë trekke aangedui. Pragmatisme kan dan getipeer word as deel van die vloed van historiese wording, en as konstituerende element van historiese ontwikkeling. Voorts gaan in Hoofstuk IV die aandag hoofsaaklik toegespits word op pragmatisme

as filosofie, en enkele kontoere van hierdie filosofie gaan aan die orde gestel word. In die pragmatisme word veral klem gelê op die ideaal van menslike soewereiniteit en selfwetlikheid, én van die proses van sy emansipasie. Verder berus pragmatisme, as filosofie soos reeds hierbo aangestip (cf. supra par. 3.7), op die voor-onderstelling van die grondleggende *idee* aangaande die kontingente aard van die werklikheid. Daar sal dan in wat volg gelet word op die wyse waarop hierdie *aprioriese aannames* in werklikheid alle fasette van die pragmatistiese filosofie, sowel as sy pedagogiese verbesondering (cf. Hoofstuk V) grondlegend bepaal.

HOOFSTUK IV

DIE PRAGMATISME - ENKELE KONTOERE

1. Inleidende opmerkings

Dit het reeds in 'n vorige verband aan die lig getree dat die historisme die historiese aspek van die werklikheid verabsoluteer en daarmee poog om alle nie-historiese aspekte te herlei tot fasette van historiese wording. Op grond van hierdie aprioriese aanname word die werklikheid dan gesien as opgeneem in die vloed van historiese wording, en derhalwe slegs te begryp as konstituerende elemente van historiese ontwikkeling (Strauss, 1978, p. 43).

In aansluiting by wat hierbo aangaande die historisme aan die lig getree het, word die mens gesien as essensieel daartoe in staat om sigself te transendeer, met ander woorde buite sigself te staan: Menslike eksistensie is sigself steeds vooruit; derhalwe *is* die mens nie, maar *word* hy steeds. Die mens word eers by sy dood finaal definieerbaar. Die mens is dan in *wording*, steeds op pad na sigself, en dit is veral op hierdie aspek dat die pragmatisme klem lê (Zuidema, s.a., pp. 3 - 4). Inderdaad, die pragmatisme is gefundeer in die grondleggende *idee* aangaande 'n *kontingente werklikheid* waarin niks *staties* is nie, maar alle dinge

in die geskape werklikheid in 'n *toestand van wording* verkeer. Op grond van die pragmatiese historistiese vooronderstellings beskou hy die werklikheid as 'n voortdurende proses van *verandering en ontwikkeling* (Garforth, 1966, pp. 134 - 135). Die ervaarbare werklikheid word derhalwe nie bepaal en gedetermineer deur vooraf bepaalde wette nie, maar is, vanweë die kontingente aard daarvan, onderhewig aan verandering wat van tyd tot tyd intree (Childs, 1956, p. 60).

2. Die ideaal van menslike soewereiniteit en selfwetlikheid.

2.1 Die selfwetlikheid van die soewereine en outonome mens

As tipiese vergestaltung van die humanistiese denke word die primaat in die pragmatisme ten opsigte van die dualistiese religieuse grondmotief toegeken aan die *vryheids*ideaal (cf. in hierdie verband Garforth, 1966, p. 24), want alhoewel die pragmatistiese denke steeds tussen die twee pole van die humanistiese religieuse grondmotief fluktueer, (cf. Zuidema, s.a., p. 3), is pragmatisme oorwegend *irrasionalisties* en *indeterministies* van aard: die mens as individuele persoon bepaal op grond van sy individuele aanleg sêlf die reëls waarvolgens hy sy lewe sal inrig (cf. Gunter, 1961, p. 171).

Hierdie opvatting aangaande die vermeende outonomie of selfwetlikheid van die mens is verwortel in die humanistiese wetsidee op grond waarvan die wetsy van die werklikheid teoreties in die feitlike subjeksy daarvan opgelos word (Strauss, 1969, p. 126). Niks of niemand mag die mens sy vryheid ontnem of dit aan bande lê nie (Dewey, 1964, pp. 2 - 3). Aan die individuele persoon word die reg toegeken om alles in sy vermoë te doen en aan te wend om sy persoonlike vryheid te verwerf, te bestendig en uit te bou (Garforth, 1966, p. 24).

Die emansipasie van die mens van sy tradisionele gedetermineerdheid deur magte binne en buite homself, en die verwerkliking van die ideaal van 'n outomone en soewerein-handelende mens beteken dan dat die individuele persoon toegelaat sal word om sy eie heil uit te werk. Met ander woorde, géén eksterne lewensreël is meer op die outonome mens van toepassing nie, omdat hy langs die weg van emansipasie en rasonele ontwikkeling *selfwetlik* en *selfbepalend* geword het. Op grond van die verwerkliking van selfwetlikheid word die mens daartoe in staat gestel om vir homself, sowel as vir sy medemens, 'n nuwe en beter samelewing te skep, en om sodoende dan ook diensbaar te wees aan die demokra-

tiese samelewing as sodanig (Gunter, 1961, p. 171).

Die gedagte aangaande die konstruksie van 'n nuwe en beter samelewing deur die selfwetlike mens impliseer uiteraard die grondige verandering van die bestaande samelewing en die omvorming daarvan in 'n nuwe: Verandering impliseer groei, en groei vind weer plaas wanneer die individuele persoon sy analitiese vermoë doeltreffend aanwend as middel om die toekoms te beheer, asook sy voortgaande bemoeienis met die werklikheid van môre (Hart, 1966, pp. 35 - 36; cf. in hierdie verband Dewey, 1964, pp. 4 - 6).

Uit bogenoemde word dit dan duidelik dat die pragmatiese mens sien as 'n wese wat, grootliks deur middel van sy analitiese vermoë, meehelp om die emansipasie van die mensheid met behulp van wetenskaplike beheersing van die natuur te bewerkstellig, te bestendig en uit te bou, sodat hy mettertyd self in volslae selfgenoegsaamheid die bepaler van sy eie lot en skepper van sy paradys op aarde kan word (Geiger, 1958, p. 67; cf. ook Dewey, 1922a, pp. 269 - 270).

Die *bewussyn* van die mens speel 'n aktiewe rol in die daarstelling van 'n nuwe samelewing: Inderdaad, geen

mens is onderworpe aan starre en determinerende fisiese wetmatighede wat besluite met betrekking tot sý lewe sou kon opskort nie (Ayer, 1968, pp. 275 - 276). Indien dit wél die geval was, sou die individuele persoon dan nie op grond van eie kennis, insig en aanleg 'n onafhanklike besluit kon neem met betrekking tot die bepaling van sy lot nie, omdat hy dan onderworpe sou wees aan natuurwette waaroor hy geen beheer het nie. Vir die pragmatist is die mens egter 'n *dinamiese* en *outonome* wese wat self besluite kan neem en gevolglik sy eie vryheid kan verwerf en bestendig (Gunter, 1961, pp. 169 - 170).

Hierdie vryheid van handeling wat die mens kan verwerf, kan hy egter misbruik deur op te tree sonder om eers vooraf oor die moontlike gevolge daarvan te besin. Indien hy in die uitbouing van sy vryheid die morele standaarde van sy samelewing ignoreer, en die uitkoms van sy daad gevolglik daarmee in stryd is, kan dit inheerend inwerk op sy persoonlike vryheid (Garforth, 1966, pp. 234 - 235).

2.2 Emansipasie van die mens deur analitiese beheersing van die werklikheid

Langs die weg van die mens se *analitiese beheersing*

van die werklikheid groei hy, ingevolge pragmatistiese oortuiging, tot sosiale bruikbaarheid, kan hy ontwikkel tot 'n nuttige en diensbare lid van die samelewing, en word hy dusdoende vry tot selfstandige en verantwoordelike optrede in maatskaplike verband. Die pragmatist lê dus besondere klem op die mens se analitiese vermoë as 'n weg waarlangs hy sy vryheid kan bewerkstellig en tot sosiale bruikbaarheid kan groei (Gunter, 1961, pp. 215 - 216).

In lyn met die humanistiese vryheidstrewes aanvaar ook die pragmatist dat hy, langs die weg van analitiese beheersing, die werklikheid aan homself kan onderwerp om daarmee ook sy persoonlike vryheid te bestendig en uit te bou, om sodoende te ontwikkel tot 'n diensbare lid van die samelewing (cf. Hart, 1966, p. 43). Inderdaad, sosiale bruikbaarheid beteken vir die pragmatist die finale waarborg vir die absolute vryheid van die mens om selfstandig te kan handel (Garforth, 1966, p. 234).

Uit voorgaande word dit duidelik dat die pragmatist die mens opvat as 'n *vrye en selfbepalende wese* in 'n *veranderende wêreld*. Die mens is daarop aangewese om met behulp van sy rasionele denke sy vryheid in 'n kontin-

gente wêreld te handhaaf (Dewey, 1964, p. 298). In die proses van groei tot sosiale bruikbaarheid kom die mens gewoonlik in botsing met die samelewing (Zuidema, s.a., p. 7), maar die mens verander dan die samelewing om by sy eie behoeftes aan te pas, en in dié proses verskaf die samelewing die nodige prikkels wat op die belangstelling van die mens appelleer, en sy "skeppende" denkerdermate stimuleer dat hy uiteindelik, langs die weg van analitiese beheersing, vorder in die rigting van sy volle emansipasie en die verwerkliking van die ideaal van 'n soewereine en outonome mens (Childs, 1956, p. 66).

Die invloed van genoemde stimuli vanuit die samelewing maak nie van die mens 'n outomaat wat bloot reageer op eksterne kragte, en wat derhalwe geen selfbepalende wese kan wees nie; die mens beheer inderdaad sy verworwe vryheid, en bepaal daarmee saam sy eie toekoms (Garforth, 1966, p. 234). Elke mens moet ingevolge hierdie sienswyse in staat gestel word om deur sy analitiese vermoë sy persoonlike vryheid te bestendig en uit te bou, (cf. Dewey, 1964, p. 294), sodat hy nooit bloot die "produk" van die samelewing sal wees nie, maar inderdaad self die rekonstruksie en verbetering van die samelewing kan onderneem (Zuidema, s.a., p. 8).

Laasgenoemde kan hy egter slegs vermag indien hy reeds van sy verworwe vryheid benut het om dusdoende die samelewing aan sy behoeftes te onderwerp, want hierdie bepaling van sy lot op grond van sy eie outonome wilsbesluite dien weer as stimulus uit die voortgaande emansipasie van die mensheid as sodanig (Garforth, 1966, p. 235).

In die pragmatisme word dan ook in alle opsigte besondere klem gelê op die *denkhandeling* van die mens as intellektualistiese beheersingsmiddel in die bepaling van sy toekoms, en *bewussyn* word opgevat as die besef dat die mens tot logiese denke in staat is (Garforth, 1966, pp. 16 - 17). Die pragmatisme is dan essensieel ook intellektualisties van aard, en *intellektualisme* dui op die leer dat aan die *intellek* voorrang toegeken word bo alle ander vermoëns van die mens, en wat die einddoel van alle menslike strewe sien as 'n toereikende rasionele greep op die werklikheid (Geiger, 1958, p. 57).

Uit laasgenoemde word dit duidelik dat die pragmatiese sogenaamde *Rede* van die mens besonder hoog aanslaan; dat dit inderdaad opgevat word as die *selfheid* van die mens (cf. bv. White, 1976, pp. 35, 45). Deur hierdie

verabsoluttering van die menslike rede ontwikkel die pragmatis dan ook 'n ooreenstemmende skeefgetrekte beeld van die werklikheid (cf. Schoeman, 1983, pp. 37 - 41).

Die pragmatis sien die mens as gesitueerd in 'n veranderende werklikheid, en die krisis van menswees as een van onsekerheid oor 'n veranderende toekoms. Al manier waarop hy hierdie toekoms met sekerheid tegemoet kan gaan, is deur sy intellektuele vermoë in te span ten einde vir homself sekerheid te verwerf (Quinton, 1977, p. 3). In die lig hiervan is dit noodsaaklik dat die mens dan steeds toereikende intellektuele opleiding sal ontvang, en enkele van die gevolge van hierdie intelektualistiese opleiding is die verbetering van sy redenasievermoë, asook die ontwikkeling en verbetering van sy intelligensie (Hart, 1966, p. 50). Immers, intelligente denke gee aanleiding tot die verkryging van kennis en insig in die sosiale problematiek van die samelewing. Kennis van en insig in maatskaplike verskynsels word dusdoende deel van elke individuele lid van die samelewing se intellektuele erfenis (Quinton, 1977, p. 4). Intelligente denke word dan ook opgevat as een van die belangrikste voorvereistes vir die verwerwing van individuele vryheid, veral omdat dit uiteindelik 'n orde-like rigting sal waarborg aan veranderende toekomstige gebeure, want deur intelligente denke word die mens in

staat gestel om toekomstige gebeure te beheer en te kontroleer, om langs hierdie weg sy outonomie en vryheid te bly behou (Hart, 1966, p. 50; cf. Dewey, 1964, p. 56).

Om bogenoemde rede is *kennis* vir Dewey 'n "sosiale produk", met ander woorde die somtotaal van die maatskappy se intellektuele kultuurbesit, wat ook die kultuurbesit word van die individuele persoon omdat hy oor die vermoë beskik om te kommunikeer en te ervaar (Dewey, 1964, p. 340; cf. ook Dewey, 1938a, p. 514). Uit hierdie gesamentlike ervaring van die samelewing kan die mens uiteindelik weer put wanneer bepaalde probleme in die samelewing opgelos moet word ten einde die wedersydse aanpassing tussen individuele persoon en samelewing te verwerklik en dusdoende die vryheid van die mens te bewaar (Gunter, 1961, pp. 172 - 173; cf. Dewey, 1964, p. 348).

Bogenoemde wedersydse aanpassing word egter slegs verwezenlik indien die mens oor die vermoë beskik om *intelligert* op te tree en sodoende sekere nuttige en aanvaarbare gewoontes aan te kweek (cf. Dewey, 1922a, pp. 269 - 270; 1964, p. 48). Die vorming van dergelike nuttige gewoontes kenmerk die samelewing se kulturele besit, en intellektualisme baan die weg tot voortgaande wetenskaplike ondersoek na die faktore wat deur die

jare heen die kultuur en tradisies van die samelewing beïnvloed het, asook dié wat in die verlede die mens se vryheid aan bande gelê het (Dewey, 1922b, p. 16; cf. ook Thayer, 1968, pp. 178, 181).

Die intellektuele vermoë van die individuele persoon gedy verder namate sy ervaringshorison voortdurend verbreed. Deur hierdie ervaring bou hy vir homself 'n eie karakter op, 'n eie identiteit wat besonder goed sal inpas by sy eie individuele aanleg, sodat hy sy persoonlike soewereiniteit in die emansipasieproses kan uitleef, sonder die beperkende invloed van magte buite homself (Dewey, 1964, pp. 2 - 3; cf. Gunter, 1961, pp. 170 - 171).

Uit bogenoemde word dit duidelik dat die pragmatiese onbeperkte mag toeken aan die mens se *intellektuele vermoë*, om hom langs hierdie weg in staat te stel om sy vryheid te verwerf, te bestendig en uit te bou. Hierdie "onbeperkte mag" van die individuele persoon oor sy eie lotgevalle, is die enigste weg om beheer oor 'n veranderende toekoms uit te oefen (Zuidema, s.a., p. 5).

3. Die sciëntialistiese inslag van die emansipasieproses, en die vooruitgangsgeloof

3.1 Die taak van die individuele persoon in die samelewing

Die mens het een allesoorheersende taak in die lewe, naamlik om sy mag oor die natuur te bevestig en so-doende sy eie vryheid én die van sy samelewing te verwerf (Garforth, 1966, p. 24). In hierdie emansipasieproses word die pragmatistiek sterk gemotiveer deur 'n *optimistiese vooruitgangsgeloof* wat die vermoë van die mens om sy eie paradys op aarde te bou hoog aanslaan (cf. Geiger, 1958, p. 67).

In sy teoretiese besinning is die pragmatistiek se denke egter voortdurend vasgevang in die paradoks van die mens se *outonomie* enersyds en die *veranderende wêreld* met sy bedreiging vir menslike vryheid andersyds. Omdat die vooruitgang van die mensheid as voorwaarde vir die verwerwing van menslike vryheid opgevat word, beskou die pragmatistiek homself as steeds op weg na 'n beter wêreld, en op hierdie gronde beskou hy dit as die taak van elke mens om homself te offer ter wille van hierdie vooruitgang (cf. in hierdie verband Zuidema, s.a., p. 12).

Uit voorgaande blyk dit dat die pragmatistiek van mening is dat daar geen einde aan vooruitgang in die lewe van die mens kan wees nie, aangesien dood in die geval van stagnasie sal intree (Quinton, 1977, p. 8; cf. Dewey,

1964, p. 11). Sekerheid oor die toekoms moet gevolglik deur elke mens self in persoonlike en groepsvoortgang gesoek en gevind word (Quinton, 1977, p. 3). So-doende *rekonstrueer* en *verbeter* die mens voortdurend die bestaande samelewing, sodat hy in 'n al hoër mate sy vryheid daarin kan uitleef en steeds mag deel in die vooruitgang van die samelewing (Garforth, 1966, p. 15).

3.2 Vooruitgang as grondvoorwaarde vir individuele vryheid

3.2.1 Oriënterende opmerkings

Vir die pragmatist is vooruitgang in die samelewing die grondvoorwaarde vir die individuele vryheid van die mens. Individuele vryheid kan slegs tot volle wasdom kom indien geen eksterne beperkinge op die mens se "groeitotvryheid" inwerk nie; en dit is geheel en al afhanklik van *wetenskaplike beplanning*. Die individuele persoon moet sy optrede in die samelewing doelbewus wetenskaplik beplan om sy persoonlike vryheid te verseker. Pragmatisme vereis dat wetenskaplike beplanning en die uitkoms daarvan die praktiese lewe van die individuele persoon en die gemeenskap moet lei (Zuidema, s.a., p. 6). Die verwerwing van vryheid moet uiteindelik lei tot vooruitgang en welvaart, wat deur *wetenskaplike ondersoek en beplanning* bespoedig word (Thayer, 1968, pp. 178 - 179).

3.2.2 Belemmeringe in die weg na vooruitgang

Sekere probleme sal die weg na hierdie vooruitgang versper, en *wetenskaplike denke* en *beredenering* bied, ingevolge pragmatistiese sienswyse, die enigste moontlikheid waarop hierdie probleme doeltreffend oorbrug kan word (Dewey, 1964, p. 263). Die pragmatistiese gevolglik baie waarde aan die *wetenskaplike eksperiment* in die pogings van die mens om sy vryheid ten opsigte van bande binne en buite homself te verwerf. Die mens kan dan sy vryheid die beste bevorder deur die veranderende menslike samelewing aan wetenskaplike ondersoek te onderwerp, en die weg van self-emansipasie van die mens is dan ook geleë in die *wetenskaplike beheer* van die samelewing (Zuidema, s.a., p. 13; cf. die taak van die wetenskap in die vooruitgangsproses in die werklikheid in Dewey, 1964, pp. 224 - 228).

3.3 Die uitkoms van wetenskaplike ondersoek

Die uitkoms van wetenskaplike ondersoek is *kennis*, *insig* en *intellektuele groei* en dit maak die individuele persoon vry, sodat hy deel kan word van die vooruitgang in die samelewing (Quinton, 1977, p. 3; cf. Dewey, 1964, p. 76). Deur wetenskaplike beplanning probeer die pragmatistiese om antwoorde op sekere vrae te verkry, om sodoende die vraagstukke van die dag beter

te verstaan, en om moontlike oplossings vir toekomstige probleme te vind. En langs dié weg oefen hy dan beheer uit oor die kontingente toekoms en bewaar en bestendig hy sy eie vryheid, sonder om kontingensie heeltemal uit die oog te verloor (Zuidema, s.a., p. 15).

Soos reeds hierbo aangestip, word intelligente denke besonder hoog aangeslaan, aangesien die mens deur intelligensie die verband insien tussen sy aktiwiteite in die samelewing, en die uitkomste daarvan. Sy lewe behoort dan gekenmerk te word deur vooruitgang en reëlmaat, veral omdat dit nie bestaan uit losstaande en geïsoleerde aktiwiteite nie, maar omdat dit 'n bydraelewer tot die verwesenliking van die ideaal van menslike vooruitgang (Hart, 1966, p. 36).

Vir die pragmatist is die wêreld na sy wese veranderlik en kontingent, en sekerheid oor die toekoms kan alleenlik bereik word langs die weg van wetenskaplike en intelligente denke (Geiger, 1958, p. 69). Die pragmatist glo dat dit wel moontlik is om deur *intelligente denke* aangaande die toekoms tot 'n redelike mate van sekerheid daaromtrent te kom, alhoewel algehele sekerheid weens die kontingente aard van die toekoms uitgesluit is (cf. Quinton, 1977, p. 3). Die kontingente aard van die werklikheid noodsaak

dan *wetenskaplike ondersoek* na die toekoms, sodat die mens dusdoende sy individuele vryheid steeds verder kan uitbou. Hierdie vermoë tot *intelligente denke* en *wetenskaplike ondersoek* gee aan die mens 'n groot mate van kontrole oor die veranderende samelewing waarvan hy deel is (Hart, 1966, pp. 34 - 35).

Alhoewel hierdie wetenskaplike ondersoek hoofsaaklik teoreties van aard is, moet die resultaat van dergelyke ondersoek steeds in die praktyk toepassing vind; met ander woorde die uitkoms van die bepaalde wetenskaplike handeling moet tot voordeel wees van sowel die samelewing as die persoon wat die handeling geïnisiëer het. Die ondersoekradius word deur die uniekheid van tyd- en situasiegebondenheid van elke verskynsel bepaal (Zuidema, s.a., p. 6). Hieruit word dit duidelik waarom pragmatisme soveel klein plaas op wetenskaplike ondersoek en toekomsgerigte beplanning in die alledaagse lewe van die mens in die samelewing (Garforth, 1966, p. 232). Pragmatisme kan derhalwe bestempel word as *neo-sciëntialisties*, en intellektualisme, wat in die individuele persoon se lewe as *intelligente denke* tot uiting kom, dien as grondslag vir wetenskaplike ondersoek in die algemeen (Zuidema, s.a., p. 7).

3.4 Gevolgtrekking

Solank as wat die mens dan sy *intellek* kan inspan om deur wetenskaplike ondersoek sy vryheid te verkry en mee te help aan die proses van vooruitgang, is die volle emansipasie van die mens inderdaad steeds 'n moontlikheid. Daarom moet enige belemmering in die werklikheid wat hierdie vooruitgang kan strem, uitgeskakel word. Die pragmatiese glo dan ook dat die werklikheid beheer kan word deur wetenskaplike tussenkoms, gevolglik is daar in hulle denke geen plek vir die onvermydelike nie (Zuidema, s.a., pp. 11 - 12).

Uit voorgaande kan afgelei word dat die pragmatiese 'n mate van onsekerheid in sy wetenskaplike beplanning voorsien (cf. Quinton, 1977, p. 3). Die pragmatiese probeer egter vir dié mate van onsekerheid in sy wetenskaplike besigwees "begroot", en beskerm sigself dan teen moontlike "onvoorsiene ongevallen" voordat hulle werklik daar is. Om hierdie rede spreek die wetenskap dan ook nie alleen die eerste woord in enige beplanning nie, maar inderdaad ook die laaste, en word dit opgevat as die enigste intelligente wyse om individuele vryheid te bekom (Zuidema, s.a., p. 17).

4. Die grondleggende idee aangaande kontingensie.
- 4.1 Die kontingente aard van die werklikheid.

Dewey (1964, p. 56) begin sy beredenering oor die *veranderende wêreld* met die volgende aanhaling:

"Growing is not something which is completed in odd moments; it is a continuous leading into the future. If the environment, in school and out, supplies conditions which utilize adequately the present capacities of the immature, the future which grows out of the present is surely taken care of. The mistake is not in attaching importance to preparation for future need, but in making it the mainspring of present effort. Because the need of preparation for a continually developing life is great, it is imperative that every energy should be bent to making the present experience as rich and significant as possible. Then as the present merges insensibly into the future, the future is taken care of." Die mens is met ander woorde voortdurend op soek na sekerheid in die veranderende wêreld, en die enigste effektiewe wyse waarop hy hierdie sekerheid kan bekom, is om sy individuele aanleg in te span om die veranderende situasie tot sy eie voordeel om te buig, en om sodoende die gehalte van sy vryheid te verbeter (ibid., pp. 106 - 107).

Op grond van sy historistiese vooronderstellings, beskou die pragmatist die werklikheid as 'n voortdurende proses van kulturele *verandering* en *ontwikkeling* (Dewey, 1964, pp. 121 - 123). Om hierdie rede is dit nooit op pragmatistiese gronde op te vat as 'n voltooide en statiese sisteem van norme en wette nie. Vasstaande norme sou die individuele persoon se vryheid aan bande lê, of selfs opskort. Hy maak van sy individuele aanleg en wetenskaplike ondersoek gebruik om enige beperking te oorbrug en só sy vryheid te verwerf. Die ervaarbare werklikheid word dus nie gekenmerk deur vooraf bepaalde formules en wette waaromtrent alle inligting reeds versamel is nie, omdat die werklikheid kontingent is, en gevolglik van tyd tot tyd verander (Childs, 1956, p. 60; cf. Dewey, 1964, p. 49).

Kontingensie raak nie net die individuele persoon as lid van die samelewing nie, maar inderdaad alle elemente waaruit die ervaarbare werklikheid saamgestel is, byvoorbeeld die onderskeie fasette daarvan, menseverhoudings, en so meer. In bogenoemde lig gesien, is elke nuwe situasie anders as die vorige, en moet elke nuwe probleem op 'n eiesoortige wyse opgelos word. Hierdie *onsekerheid* en die allesbepalende rol wat die *menslike denke* speel in die manipuleringsdaarvan, is 'n belangrike kenmerk van die pragmatisme (Hart, 1966,

p. 34). Dog, hoewel die ganse mensheid met al sy aktiwiteite vasgevang is in 'n kontingente werklikheid, is pragmatisme as filosofie nie kontingent nie. Dit wil voorkom of dit ál deel van die werklikheid is wat skynbaar as vasstaande en onveranderlik opgevat word (Zuidema, s.a., pp. 1 - 2).

4.2 Kontingensie en wetenskaplike ondersoek

Ook die tradisioneel vasstaande religieuse oortuigings en geloofswaarhede besit vir die pragmaties bloot relatiewe waarde, omdat hulle deur die eeue heen op grond van *wetenskaplike ondersoek* steeds verander het.

Selfs wat betref die *religieuse* kan die mens nie aan kontingensie ontkom nie (Caldwell, 1913, p. 333).

Ook wetenskaplike kennis is egter nie die begin en einde van die mens se kennis nie, omdat selfs dit feilbaar en veranderlik is, ongeag die feit dat wetenskaplike kennis alreeds in 'n groot mate bewys is.

Dié mens wat self wetenskaplike ondersoek na iets in die werklikheid instel, se kennis is van 'n meer aanvaarbare aard, omdat dit reeds in die werklikheid bewys is as van praktiese nut (Quinton, 1977, p. 3).

Die rol wat aan die wetenskap in die emansipasieproses van die individuele persoon toegeken word, word hier-

uit duidelik. Ook dui dit op die mate waarin die mens sy intellek moet gebruik om kontingensie in die werklikheid te oorbrug en elke geleentheid te verander in iets wat vir homself bruikbaar is en wat kan meehelp tot die *voornitgang* van die samelewing as geheel (cf. Ayer, 1968, p. 210).

4.3 Kontingensie en sekerheid oor die toekoms

In die lig van voorgaande word die toekoms gedefinieer in terme van die ervaring wat die individuele persoon in sy interaksie met die werklikheid deelagtig word. Die ideaal is dat hy sy *ervaring* sal gebruik om die werklikheid sodanig te omvorm dat dit by sy behoeftes sal aanpas. Die essensie van die lewe is dan die *voortdurende aanpassing* van 'n *kontingente werklikheid* by die behoeftes van die individuele persoon (Caldwell, 1913, pp. 83 - 86).

Dit is dan ook die rede waarom die individuele persoon sy kennis voortdurend by veranderende omstandighede moet *heraanpas*, sodat hy vry kan bly om die samelewing met sy eie behoeftes in pas te bring, en *voornitgang* is gevolglik 'n sleutelbegrip in hierdie *heraanpassingsproses* (Zuidema, s.a., p. 2). Nou is dit ook duidelik dat die hele idee van kontingensie onlosmaaklik verbind is met die pragmatiese *toekomspektief*.

Toekomstige situasies kan moeilik hanteer word met die beperkte ervaring waaroor die individuele persoon op 'n gegewe tydstip beskik (Hart, 1966, p. 35). Dog, ongeag die opsigtelike onvermoë van die mens om die kontingente situasies van die toekoms te beheer, glo die pragmatist dat die moontlikheid tot *wetenskaplike beheersing* inherent in elke situasie opgesluit lê. Met ander woorde, die mate van sekerheid waartoe die individuele persoon deur wetenskaplike beheersing in staat is, sal verskil van situasie tot situasie. Hieruit tree dit aan die lig waarom die wetenskaplike nie altyd bestaande kennis kan gebruik om nuwe probleme wat mag opduik op te los nie: Hy is in sy ervaring gebonde aan die situasie, en ál wat vir die pragmatist van praktiese waarde is, is wetenskaplike kennis, waardeur hy meen dat hy elke kontingente situasie sal kan oorbrug en beheers (Zuidema, s.a., p. 17).

Tóg impliseer kontingensie dat die individuele persoon in 'n mate van konflik met die samelewing verkeer, veral in die proses waartydens hy poog om 'n eie en selfstandige bestaan te maak. Dit is egter kenmerkend van die mens dat hy sy vryheid doelgerig najaag, en dat hy slegs vry kan wees indien hy die werklikheid op suksesvolle wyse aan homself kan onderwerp. Om hierdie rede omskryf die pragmatist die beskouing dat elke aktiwiteit

van die individuele persoon op 'n bepaalde (hoewel soms vaag-omlynde en selfs onbekende) *doel* gerig is. Dit word dan die werk van die wetenskaplike om elke doel wetenskaplik vas te stel, sodat die individuele persoon sy aktiwiteite dermate kan aanpas dat die resultate daarvan bruikbaarheidswaarde sal besit met betrekking tot sowel sy eie behoeftes as dié van die samelewing (Caldwell, 1913, pp. 86 - 88).

4.4 Die individuele persoon se verhouding tot die kontingente werklikheid

Uit voorgaande tree dit aan die lig dat pragmatisme die individuele persoon in die kontingente werklikheid van middele voorsien om sy roeping as mens te vervul, te wete die *onderwerping* en *benutting* van die natuurlike werklikheid. Sy verhouding met hierdie werklikheid is dan een van "doen" en "ondergaan". Die mens onderneem 'n aktiwiteit in die werklikheid, en ondergaan die gevolge daarvan (Childs, 1956, p. 57). Mettertyd vorder hy so ver dat hy die kennis wat hy langs die weg van "onderneem" en "ondergaan" opgedoen het, op 'n nuttige wyse kan aanwend om sy vryheid te vermaak (cf. Garforth, 1966, p. 24). Die verhouding tussen die individuele persoon en die ervaarbare werklikheid is dan essensieel een wat *voorsuitgang* waarborg, en die mens se intellektuele vermoë word dermate ver-

groot dat hy die kontingente toekoms met groot sekerheid tegemoet kan gaan (Childs, 1956, p. 61).

4.5 Die uitkoms van die individuele persoon se besigwees in die kontingente werklikheid

Uit bogenoemde kan afgelei word dat elke afsonderlike situasie waarin 'n gemeenskap van individuele persoonlikhede hom bevind, 'n groot invloed uitoefen op die samelewing as geheel. Met verloop van tyd ontstaan sekere aanvaarde *waardes* in die samelewing, waardes wat die mens daarstel in sy bemoeienis met die werklikheid. Alhoewel waardes egter nie vir almal dieselfde betekenis het nie, het dit tog deur die geskiedenis lede van 'n bepaalde samelewing bymekaar gehou (Garforth, 1966, p. 17). *Kulturele waardes* het steeds vir die lede van 'n samelewing nuttigheidswaarde, in soverre as wat hulle die voortbestaan van 'n bepaalde samelewing verseker. Solank as wat die mens egter nie die nut van waardes insien nie, hou hulle vir hom 'n bedreiging in, omdat hulle onder dergelyke omstandighede weinig ruimte laat vir die mens se individuele aanleg. Wanneer die mens egter tydens sy wetenskaplike ondersoek starre natuurwette ontdek en begryp, word hy meester van daardie betrokke situasie, en kan hy dit in volle persoonlike vryheid by homself aanpas, en oorbrug hy langs hierdie weg sy probleme deur sy individuele aan-

leg. Die weg tot sosiale vooruitgang bly dan in die laaste instansie die *wetenskaplike beheersing* van sowel die natuur as die toekoms deur die mens (Dewey, 1939, p. 76; cf. Zuidema, s.a., p. 7).

4.6 Die kontinuïteitsbeginsel as onderpand van kontingensie

Dit was veral Dewey wat in sy teoretiese uitleg van die werklikheid die klem laat val het op die beginsel van *kontinuïteit* (Dewey, 1938b, p. 23 e.v.). Ten spyte van die feit dat elke situasie op 'n unieke wyse benader moet word, bestaan daar tóg 'n sekere mate van kontinuïteit tussen een situasie en 'n ander. Die kontingensie van situasies noop die pragmatisties om oplossings te soek vir bestaande en verwagte probleem-situasies, en hiervoor word *wetenskaplike ondersoek* ingespan: Wetenskaplike ondersoek in die werklikheid verseker immers die individuele persoon dat sy vryheid in die kontingente situasie gehandhaaf sal word (Hart, 1966, pp. 35 - 36).

Kontinuïteit is dan ook kenmerkend van die wetenskaplike metodes wat mettertyd ontwikkel is om kontingente situasies in die werklikheid te ondersoek. Vir die pragmatisties is kontinuïteit die gees van ontwikkeling, vooruitgang en groei (cf. Dewey, 1938b,

p. 47). Hy probeer doelbewus wegkom van stagnasie, omdat pragmatisme as dinamies beskou word (Ayer, 1968, p. 15). *Groei en kontinuïteit* is vir Dewey sinonieme begrippe, (Dewey, 1964, pp. 1 - 2; cf. Brubacher, 1969, p. 106), en groei, as 'n vorm van kontinuïteit, lê die grondslag vir wetenskaplike ondersoek in die ervaarbare werklikheid, sodat vooruitgang ook dáárdeur gewaarborg word (Thayer, 1968, pp. 174 - 175).

Om vooruitgang te verseker moet ook alle wetenskaplike ondersoek ten opsigte van die werklikheid gekenmerk word deur kontinuïteit, anders sal stagnasie intree, en vooruitgang gestrem word (Hart, 1966, p. 66).

5. Die pragmatistiese werklikheidsbeskouing

Dit is op hierdie stadium van groot belang dat in groter besonderhede gekyk sal word na die *werklikheidsbeskouing* van die pragmatistiese, omdat die individuele persoon opgevat word as oorsaak van veranderinge in die werklikheid (Dewey, 1964, p. 1; cf. Brubacher, 1966, p. 230). Immers, deur *wetenskaplike ondersoek* dra die mens by tot die *kontinue vooruitgang* van die werklikheid, en sodoende sorg hy ook dat sy vryheid gewaarborg en uitgebou word (cf. Thayer, 1968, p. 175; Garforth, 1966, p. 24).

Die individuele mens vorm 'n *integrale deel* van die werklikheid, en is, saam met verskynsels in die werklikheid, onderworpe aan verandering. Dewey praat van sekere verskynsels (resp. beginsels) in die werklikheid wat sig volgens bepaalde wette aan die mens "opdring", en waarop hy moet reageer (Dewey, 1964, pp. 11 - 12; 63). Hierdie verskynsels vertoon 'n hoë mate van kontingensie. Tog kan die individuele persoon reeds in die hede die toekoms grootliks beplan, sonder om egter volkome sekerheid daarvoor te verkry. Onder bepaalde omstandighede mag wetenskaplike ondersoek selfs vooruitgang in die werklikheid strem, veral omdat die verskillende situasies so radikaal van mekaar mag verskil (Hart, 1966, pp. 34 - 35).

Die werklikheid bly 'n ingewikkelde samestelling van ontwikkelende gebeure, en elkeen van hierdie gebeure het bepaalde onderskeidende kenmerke en kwaliteite. Daarom verdeel die pragmatist by implikasie die werklikheid in twee klasse, naamlik die goeie en die slegte (Dewey, 1964, pp. 48 - 49). Deur individuele kennis verkry die mens die vermoë om onderskeid tussen genoemde twee klasse te tref. Algaande kan hy dan ook voorspellings ten opsigte van die toekoms waag, dit begin beheer en kontroleer, en dusdoende vooruitgang waarborg (Childs, 1956, pp. 66 - 67). Dit het

reeds in 'n vorige verband aan die lig getree dat die individuele persoon nie los staan van die vooruitgangsproses in die werklikheid nie, maar 'n inherente deel daarvan vorm (cf. supra par. 3). Juis om hierdie rede is dit inderdaad binne die vermoë van die mens geleë om die moontlikheid van stagnasie te oorbrug (Gunter, 1961, p. 170).

Persoonlike ervaring, die gevolg van wetenskaplike ondersoek, is ook deel van die werklikheid, net soos latere aktiwiteite waartoe dit kan lei. Die individuele persoon moet in sy wetenskaplike ondersoek van die hede voortdurend die toekoms in gedagte hou. Hierdie standpunt het die pragmatisme gelei tot die aanname dat die werklikheid gewikkel is in 'n proses van evolusie, van voortgaande verandering: Niks in die ervaarbare werklikheid is dus vir die pragmatist vasstaande nie; alles is in 'n sekere sin plasties, vormbaar en veranderbaar van aard (Thayer, 1968, pp. 425 - 427, cf. Dewey, 1964, p. 49).

Om hierdie rede vind die mens dit steeds geen maklike taak om probleme op te los nie. Tog word sekere verskynsels op min of meer gelykblywende wyse herhaal, moontlik met geringe verskille, en kan die mens tóg mettertyd 'n aansienlike hoeveelheid kennis ontwikkel

aangaande die toekomstige oplossing van soortgelyke probleme (Geiger, 1958, pp. 61 - 62).

Langs hierdie weg verkry 'n besondere verskynsel in die werklikheid 'n sekere *waarde* en lei die oplossing van bepaalde probleme tot individuele bevrediging. Dit leer die individuele persoon om *intelligent* in die hede te handel, omdat die uitkomst van huidige handeling *waardevolle* perspektiewe mag lewer wat op nuttige wyse in die oplossing van bepaalde ooreenstemmende probleme in die toekoms toegepas kan word (Thayer, 1968, pp. 423 - 424).

6. Die pragmatistiese waardebeskouing

Aangesien die werklikheid kontingent van aard is, moet die individuele persoon *selfwetlik* wees in die formulering van sy eie *norme* (resp. waardes) om dusdoende by die veranderende werklikheid aan te pas en sy individuele vryheid in alle opsigte te waarborg (Dewey, 1964, pp. 238 - 243; cf. ook Dewey, 1964, p. 103). Dié selfwetlike individuele persoon aanvaar geen voorskrif vanuit 'n eksterne oord as geldend vir sy gedrag nie, maar die individuele mens behou hom die reg voor om, op grond van sy individuele aanleg, te bepaal wat vir hóm, op 'n bepaalde tydstip, van waarde is (cf. Mills, 1966, pp. 368 - 369).

Só kan elke persoon deur sy leeftyd, en op grond van sy ervaring, 'n *waardestelsel* opbou waaraan situasies beoordeel, en op grond waarvan op 'n *modus operandi* besluit word. Inderdaad, vir die pragmatist is alle waardes "plasties" van aard, en verskil hulle van situasie tot situasie (Schiller, 1966, pp. 58 - 63, cf. Dewey, 1964, pp. 48 - 49).

Omdat die pragmatist pragmaties is, veronderstel hy dat alle aktiwiteite *praktiese nut* en *bruikbaarheids-waarde* sal hê (supra par. 4.4), en juis daarom is wetenskaplike ondersoek na die waarde van verskynsels en hulle uitkoms van uiterste belang (Peters, 1977, p. 120). Die pragmatist kan bepaalde voorafgestelde doelstellings verwesenlik, en die *waarde* daarvan bepaal. Die voorsiening van moontlike gevolge van bepaalde optredes, asook die verwesenliking van sekere ideale en die waardebevestiging daarvan, is vir die pragmatist 'n teken van die intelligente gebruik van beskikbare wetenskaplike kennis (Geiger, 1958, pp. 103 - 105).

7. Die pragmatistiese waarheidsbeskouing

Die pragmatist kan die begrip *waarheid* nie presies definieer nie, omdat dit as gevolg van die kontingente aard van die werklikheid aan voortdurende verandering

onderworpe is (Dewey, 1964, p. 295, cf. ook Geiger, 1958, p. 73). Vir elke ervaarbare situasie in die werklikheid formuleer die pragmatist 'n ander stel definisies vir waarheid (Ayer, 1968, p. 39, cf. ook Dewey, 1948, pp. 155 - 156).

Die pragmatist werk dan met die aanname dat waarheid as 't ware "in aansyn geroep" kan word: Dit staan die individuele persoon vry om op grond van sy eie aanleg vir homself "waarheid" ten opsigte van verskillende situasies te definieer (Garforth, 1966, p. 5). Daarom kan waarheid nie altyd langs wetenskaplike weë uit die werklikheid afgelei word nie, omdat dit veel eerder die uitkoms van die individuele persoon se ervaring is (Geiger, 1958, pp. 75 - 76; cf. ook Ayer, 1968, p. 197).

Voorgaande beteken dat die mens waarheid ontdek as sy vooropgestelde idees oor sekere verskynsels deur wetenskaplike ondersoek as *waar* bewys word. *Waarheid* moet derhalwe ook praktiese toepassingswaarde hê (Garforth, 1966, pp. 326 - 327; cf. Ayer, 1968, p. 18; James, 1910, p. 201).

Vir Dewey gaan dit met betrekking tot die waarheidsvraag nie om die voorkoms van verskynsels in die

werklikheid nie, maar veel eerder om die waarde van hierdie verskynsels vir die individuele persoon se eie ervaring (Hart, 1966, p. 73). Waarheid bestaan nie *konkreet* as 'n aparte verskynsel in die werklikheid nie, maar is *dinamies* van aard, veral om aan te pas by die kontingente werklikheid waarvan dit deel is (cf. Ayer, 1968, p. 66).

8. Die eksperimentalistiese inslag van die pragmatisme Soos in die vorige paragrawe aangemerkt, bestaan die kontingente werklikheid vir die pragmatistiese uit verskillende situasies wat die individuele persoon met eie kennis en aanleg moet verander ten einde sy eie behoeftes te dien (Carforth, 1966, p. 149). Gevolglik is alle wetenskaplike besigwees in 'n groot mate 'n *eksperiment* in hierdie kontingente werklikheid (Quinton, 1977, p. 8). Omdat die pragmatistiese basies nie op bestaande ervaring wil staatmaak om probleme op te los nie, moet hy telkens wanneer 'n nuwe probleem opduik, *eksperimenteer* met moontlike oplossings totdat die regte oplossing vir die betrokke probleem deur wetenskaplike ondersoek gevind word (Mills, 1966, pp. 385 - 386; cf. Skilbeck, 1970, p. 15).

Eksperimentalisme gaan uiteraard hand aan hand met

instrumentalisme (Skilbeck, 1970, p. 3). Laasgenoemde besit by implikasie vir Dewey dié besondere betekenis dat die mens sy "denke" as *instrument* gebruik om probleme op te los (Dewey, 1922a, p. 206; cf. Garforth, 1966, p. 25). Die pragmatist is van mening dat hy daarin slaag om langs die weg van eksperimentalisme 'n metode daar te stel om deur wetenskaplike ondersoek probleme in die werklikheid op te los (Thayer, 1968, p. 170).

Die grondslag van die eksperimentalisme by Dewey kan volgens Garforth (1966, p. 10) teruggevoer word na die *evolusionêre idees* van Darwin: Alles in die werklikheid staan vanselfsprekend in diens van die groeiproses waaraan almal in die werklikheid dan ook onderworpe is. Alle verskynsels en gebeure in die werklikheid word dan beskou as *instrumenteel* in die aanpassingsproses van die mens by 'n besondere situasie, met ander woorde, die werklike nut van die "instrument" wat aangewend word, kan slegs bepaal word deur die *toepassing* daarvan in werklike probleemsituasies, asook die voordeel wat dit vir die individuele persoon in die samelewing inhou (Hart, 1966, p. 49, cf. Peters, 1977, p. 104). Om hierdie rede beskou die pragmatist *denke* en *handeling* dan ook as instrumenteel in die verkryging van kennis en insig, en daarom

kan niemand *ervaring, handeling* en *denke* skei nie (cf. Gunter, 1961, pp. 169 - 171).

Op grond van sy eksperimentalistiese benadering beoordeel die pragmatistiese uitkomst van *wetenskaplike ondersoek* op grond van hulle *nuttigheidswaarde* (cf. supra par. 4.3). Daardeur slaag die mens dan, in gevolge pragmatistiese sienswyse, daarin om die kontingente werklikheid met 'n groot mate van sekerheid te beheer en te kontroleer (Arndt, 1929, pp. 17 - 18, cf. Dewey, 1964, pp. 139 - 140).

Tog ontkom ook die eksperimentalistiese benadering nie heeltemal aan die kontingente aard van die werklikheid nie: Sekere begrippe of feite is *instrumenteel* in die oplossing van probleme; tóg kan geen begrip of feit as toereikende "instrument" beskou word wat vir alle tye in die proses van probleemoplossing aangewend kan word nie (Hart, 1966, pp. 49 - 50, cf. Dewey, 1964, p. 75).

Die pragmatistiese lê gevolglik veel klem op die waarde van die eksperimentele metode van wetenskaplike ondersoek (Dewey, 1964, p. 190). Dit is dan ook vir die pragmatistiese enigste ware metode waarlangs op vrug-

bare wyse nuttige kennis versamel kan word. En indien die individuele persoon sêlf bepaalde waarhede langs wetenskaplike weg ontdek het, verkry dit vir hom soveel meer waarde (Geiger, 1958, pp. 194 - 195). Eksperimentering, as die aktiewe fase van handeling in die werklikheid, is dan noodsaaklike opvolgwerk vir alle vorme van wetenskaplike ondersoek omdat dit gegewens en hipoteses wat deur wetenskaplike navorsing ontbloom is, as prakties en nuttig kan bewys of nie (Ayer, 1968, pp. 43 - 44). Eksperimentering word dan opgevat as 'n manier van skeppende arbeid, en skeppende werk het vir die pragmatistiese groot waarde, omdat dit dui op die moontlikheid van groei (Geiger, 1958, pp. 199 - 200, cf. ook Dewey, 1964, p. 10).

9. Die pragmatistiese oorsprongsbeskouing

Die pragmatistiese beskouing aangaande die oorsprong van die mens staan in onlosmaaklike verband met die beginsel van kontinuïteit tussen die mens en die kontingente natuur wat terugryp na die Darwinistiese teorieë aangaande evolusie (Garforth, 1966, p. 212, cf. Brubacher, 1966, pp. 130 - 134). Soos die natuur mettertyd verander het, sô het die mens ook daarmee saam verander. En algaande het die mens daarin geslaag om deur middel van wetenskaplike

ondersoek en eie aanleg die kontingente situasie te verander om by sý behoeftes aan te pas. Daar word veral beklemtoon dat evolusie in hierdie ontwikkelingsproses 'n belangrike rol gespeel het (Dewey, 1964, pp. 337 - 338, cf. Ayer, 1968, pp. 103 - 104).

Die proses van denke in die lewe van die mens is volgens Dewey ook 'n natuurlike proses, eie aan die mens, en deur hom verwerf en uitgebou in die proses van sy aanpassing by veranderende situasies (Dewey, 1964, pp. 46 - 47). Inderdaad, ook in die ontwikkeling van hierdie denkproses het evolusie 'n rol vervul, omdat die mens voortdurend sy denke by die veranderende werklikheid moes aanpas, veral omdat die werklikheid sig slegs één maal op 'n bepaalde manier voordoen, en die mens deur evolusie die vermoë ontwikkel het om by die unieke eise van elke situasie aan te pas (Childs, 1956, p. 329).

Met betrekking tot die pragmatiese opvatting aangaande die menslike *intellek* het die evolusionêre idees van Darwin ook inslag gevind (cf. Dewey, 1964, p. 337). Sy teorie oor natuurlike seleksie, die stryd om oorlewing en die lewe dui in dieselfde rigting as die idee van kontingensie (cf. supra par. 4.4). Die pragmatiese lê klem op woorde soos "verandering",

"aanpassing" en heraanpassing": "...to prepare a person for later experiences of a deeper and more expansive quality. That is the very meaning of growth, continuity, reconstruction of experience" (Dewey, 1938b, p. 47). "The educational process is one of continual reorganizing, reconstructing, transforming" (Dewey, 1964, p. 50). Laasgenoemde dui op die wetenskaplike ondersoek in die werklikheid totdat persoonlike bevrediging bereik word. Die pragmatist is gevolglik geïnteresseerd in dit wat hy kan *beheer*.

Daar word aanvaar dat die mens sy invloed oor verskynsels in die werklikheid kan uitbrei slegs in die proses van voortgaande evolusie, dit wil sê deur sy invloed voortdurend aan te pas by die veranderende werklikheid. Die pragmatist verklaar dan ook alle groei in die lewe van die mens vanuit hierdie proses van *aanpassing* en *evolusie* (Zuidema, s.a., p. 6).

Soos reeds hierbo gestel, is die mens se denke vir Dewey die uitkoms van 'n voortgaande evolusieproses, en dra dit by tot sy suksesvolle aanpassing in 'n kontingente werklikheid waar elke situasie anders as alle ander voriges is (cf. supra par. 4.4). Op hierdie wyse is die mens dan in voortdurende interaksie met sy samelewing (Dewey, 1963 p. 58). En

hieruit vloei die pragmatisme se sogenaamde *wordings-
 leer* voort, en wél omdat die mens opgevat word as
 'n dinamies-biologiese wese wat in 'n voortdurende
 wordingsproses in 'n kontingente werklikheid verkeer
 (Gunter, 1961, pp. 171 - 173).

Die werklikheid word derhalwe vir die pragmatist ge-
 loofwaardig, en die toekoms verkry in 'n mate seker-
 heid, slegs wanneer hy die verskynsels daarin op
 grond van die uitkomst van wetenskaplike ondersoek
 begryp (Dewey, 1939, p. 76). Intellektueel word die
 mens bevry van die mag van die evolusieproses, wat
 sy vryheid bedreig en beperk. Tóg verklaar die prag-
 matist die oorsprong van die mens vanuit hierdie evo-
 lusieproses (Caldwell, 1913, p. 65).

Die pragmatist probeer die oorsprong, ontstaan en ont-
 wikkeling van die mens se *intellektuele vermoë* op
 dieselfde grond as die mens se oorsprong self ver-
 klaar. Die mens het hom intellektueel ingespan om
 die uitkomst van sy interaksie met die samelewing
 wetenskaplik te ondersoek en aanvaarbaar te maak om
 dusdoende sy vryheid te verseker. Sodoende slaag hy
 daarin om sy aktiwiteite bruikbaar en nuttig te maak
 (cf. Thayer, 1968, pp. 428 - 430).

10. Die pragmatistiese ervaringsleer

10.1 Die mens se *ervaring* van die kontingente werklikheid

In die pragmatistiese ervaringsteorie word veral klem gelê op die ervaring wat die individuele persoon in die kontingente werklikheid opdoen, ten einde langs hierdie weg sy vryheid te verseker (Dewey, 1964, pp. 2 - 3). Aan die een kant word die klem gelê op die individuele persoon se eie ervaring en aanleg in hierdie bestendinging van sy vryheid, dog aan die ander kant word die eis gestel dat hierdie ervaring wetenskaplik gefundeer moet word alvorens dit enigsins as van praktiese nut beskou kan word (cf. Geiger, 1958, pp. 7 - 9).

Gunter (1961, p. 167) beskryf die pragmatistiese as "temporalis" wat die werklikheid as *dinamies* beskou en wat geen finaliteit daarin sien nie, juis omdat die werklikheid voortdurend verander, en daarmee saam natuurlik ook menslike ervaring as deel van hierdie kontingente of veranderende "stroom" (cf. Garforth, 1966, p. 26). Die enigste werklikheid wat die pragmatistiese ken en aanvaar, is dan die ervaringswêreld wat in 'n proses van gedurige verandering verkeer (Quinton, 1977, pp. 13 - 14). Die koers van gebeure in die werklikheid is dan ook voortdurend besig om te verander, en kan nooit deur voorafgaande

gebeure as 't ware "vooruit" bepaal word nie. Dit kom daarop neer dat die hede vir die pragmaties geen noodwendige uitvloeisel van die verlede is nie. Kennis aangaande die verlede is van groot betekenis as dit tot in die hede reik (Dewey, 1964, p. 75). "We do not merely have to repeat the past, or wait for accidents to force change upon us. We *use* our past experiences to construct new and better ones in the future. The very fact of experience thus includes the process by which it directs itself in its own betterment" (Dewey, 1922b, pp. 94 - 95). Ten spyte daarvan dat die mens se bestaan gekenmerk word deur herhalende gebeure, en hoewel daar 'n konstante verband tussen gebeure bestaan, word die werklikheid dan in sy geheel opgevat as *tydloos*. Dit beteken dat ervaring 'n belangrike invloed uitoefen op die werklikheid sêlf, asook op die oplos van probleme in hierdie kontingente werklikheid (Hollis, 1977, p. 58).

Omdat die werklikheid dan beskou word as 'n proses van eksperimentele *aanpassing* van die mens by die natuur, dit wil sê in 'n werklikheid waarin die mens steeds gekonfronteer word met 'n dikwels vreemde ontwikkeling van situasies, en waarin ervaring dikwels nie tot voordeel van die samelewing is nie, gee dergelike ervaring veelal aanleiding tot impulsiewe ge-

drag wat nie kan deug in 'n wêreld waarvan *verandering* en *onsekerheid* kenmerke is nie (cf. Mills, 1966, pp. 385 - 386).

Daarom bly die voortdurende oefening van die intellek in die ervaringsituasie 'n vereiste, en hoe-genaamd geen luuksheid nie. Probleme word opgelos wanneer hulle opduik, en dan slegs in terme van die aanpassing van gedrag op grond van die ervaring wat die individuele persoon opgedoen het (Childs, 1956, p. 429).

10.2 Die mens se ervaring van verskynsels in die werklikheid

Gewoonlik vind die ervaring van verskynsels in die werklikheid in drie fases plaas: Aanvanklik, *denke* aangaande 'n sekere verskynsel, dan die individuele *belangstelling* daarin en uiteindelik die *gevolge* van die individuele persoon se denke met betrekking tot die werklikheid. Ervaring moet derhalwe altyd uitloop op *handeling*, want laasgenoemde is die voorloper tot *kennis*, wat op sy beurt weer aanleiding gee tot *groei* (Baker, 1966, pp. 132 - 133).

Die wetenskaplike rekonstruksie van ervaring is vir

die pragmaties aanvaarbaar, juis omdat die individuele persoon met behulp daarvan werksaam is in 'n kontingente werklikheid, en hy voortdurend by nuwe situasies moet aanpas (Dewey, 1964, p. 33). Solank as wat hierdie verandering wetenskaplik verantwoordbaar is, bestaan daar vir die pragmaties geen probleem nie. Deur die rekonstruksie van ervaring kom die individuele persoon tot veranderde kennis, en mettertyd verbreed hy sy vermoë om te redeneer, asook om sy intelligensie tot sy eie voordeel in te span (Scheffler, 1974, pp. 214 - 215).

Kennis, in teenstelling met bloot praktiese ervaring, besit dan ook vir Dewey 'n meer "geestelike" en dus "hoër" waarde, veral omdat *ervaring* 'n konkrete en materiële karakter besit, aangesien ervaring te doen het met die bestaan van *fisiese entiteite* in die samelewing, terwyl kennis te doen het met die verwerwing van *geestelike* in plaas van konkrete simbole. Dusdoende word die individuele persoon enersyds wetenskaplik opgevoed en leer hy andersyds deur ervaring (Dewey, 1964, pp. 262 - 264).

10.3 Ervaring en behoeftebevrediging

Verder is bevrediging van menslike behoeftes vir

die pragmatiese grondslag van alles wat as *goed* beskou kan word. Om die regte keuse in 'n besondere situasie te maak moet die individuele persoon ag slaan op sy eie behoeftebevrediging, sodat sy ervaring, en gevolglik ook sy gedrag, steeds meer doelgerig kan wees, naamlik ingestel kan wees op groei in sy lewe en die verwerping van individuele vryheid (Hollis, 1977, pp. 58, 62). Aanpassing is derhalwe vir die pragmatiese belangrik en dit word nie beskou as 'n "eenrigting proses" nie: Deur samewerking en interaksie is die samelewing self besig om te verander, sodat veilige middels voorsien kan word vir die bewaring van individuele vryheid, sowel as die vryheid van die groep. Sodoende word die groot invloed wat ervaring op die samelewing het, erken (cf. Dewey, 1963, p. 58).

Die bewuswording deur die individuele persoon dat sy gedrag 'n besondere invloed op die samelewing uitoefen, verbreed mettertyd ook sy keuse oor die vorm van beheer wat hy op toekomstige gebeurtenisse in die werklikheid kan uitoefen. Die kennis wat hy dusdoende verkry, vind in die moderne wetenskap toepassing, omdat dit deur die wetenskap ondersoek, en as waardevol bewys (goedgekeur) kan word (Scheffler, 1974, p. 197).

In aansluiting by bogenoemde *wetenskaplike ondersoek* na ervaring in die werklikheid, kan ervaring wat in die toekoms gebruik wil word, slegs getoets word vir sy bruikbaarheidswaarde deur dit te toets aan reedsbewese ervaring in die verlede (Garforth, 1966, p. 32). "We always live at the time we live and not at some other time, and only by extracting at each present time the full meaning of each present experience are we prepared for doing the same thing in the future. This is the only preparation which in the long run amounts to anything" (Dewey, 1963, p. 49). Vir die individuele persoon is die werklikheid 'n realiteit omdat hy dit *letterlik* ervaar, en hy handel dan ook ooreenkomstig prikkels vanuit die samelewing (Childs, 1956, p. 66). Die verandering wat die mens se handelinge op die samelewing het, werk weer omgekeerd op die individuele persoon in, en dit gee weer aanleiding tot nóg verdere handeling, méér ervaring en gevolglik voortgaande groei in sy karakter. Só leer hy om die gevolge van sy dade in die samelewing te aanvaar, omdat dit hom help om verder te groei (Hart, 1966, pp. 40 - 41).

10.4 Ervaring as deel van die mens se wordingsproses

Die individuele persoon bly gevolglik steeds in 'n

wordingsproses vasgevang. Hy bly voortdurend verander, en *ervaring* bepaal dan onder alle omstandighede die rigting van sy bestaan in die werklikheid: Inderdaad, sonder ervaring kan die individuele persoon nie groei nie, nie verander en "word" nie, en daarsonder tree stagnasie mettertyd in (Ayer, 1968, p. 225).

As die individuele persoon hierdie ervaringskennis verwerf, word sy toekomstige gedrag daardeur bepaal, en dit beïnvloed weer sy toekomstige ervaring, sodat daar in die samelewing voortdurend *groeï* plaasvind wat vir die individuele persoon besondere betekenis besit (Peters, 1977, pp. 104 - 105). Hieruit word dit duidelik dat ervaring nie bloot die passiewe "inneem" van gegewens is nie, maar eintlik 'n doelbewuste interaksie tussen die individuele persoon en die samelewing impliseer. Die invloed wat dááruit voortspruit word noukeurig waargeneem om die "toekoms op te bou". Dergelike interaksie, asook die evaluering van die invloed daarvan, is 'n teken van wetenskaplike denke (Scheffler, 1974, p. 197).

- 10.5 Die moontlikheid van handeling as uitkoms van ervaring
- Bogenoemde verandering impliseer voorts die *moontlikheid* van handeling, dit wat vir die pragmaties 'n

voorvereiste vir die verkryging van kennis is (Dewey, 1964, pp. 207 - 208). Om hierdie rede moet ervaring dan gesien word as 'n "eksperiment" met die oog op die bepaling van alle toekomstige gedrag: Wanneer die individuele persoon by 'n vreemde objek kom of met 'n nuwe probleem gekonfronteer word, benader hy dit *wetenskaplik* deur met betrekking daartrent verskeie handelingte uit te voer om sodoende in 'n ander verhouding daartoe te geraak, asook meer daaroor te wete te kom. Dusdoende leer hy om sekere hulpmiddels te konstrueer in sy poging om die probleem op te los (Scheffler, 1974, pp. 198 - 200).

Alhoewel elke handeling en situasie sy eie kwaliteite besit, kan hierdie kwaliteite egter van oomblik tot oomblik verskil en verander (cf. kontingensie, supra par: 4.4). Die ervaring wat in 'n bepaalde situasie opgedoen is, mag inderdaad geheel en al verskil van dié wat in 'n volgende opgedoen kan word. Tóg oorvleuel die ervaring van die een situasie in 'n sekere mate met dié van alle ander situasies. Nogtans bly *ervaring* die belangrikste voorvereiste vir suksesvolle groei in die wordingsproses van die individuele persoon (Dewey, 1964, p. 9, cf. Geiger, 1958, pp. 199 - 200).

11. Samevatting

In die lig van wat hierbo op kursoriese wyse as enkele essensiële kenmerke van die pragmatisme aangesny is, sal voorts in groter besonderhede ingegaan word op ooreenstemmende aspekte van die pragmatistiese opvoedkunde. Die basis van hierdie besondere opvoedkundige teorie kan saamgevat word in die term "ontginning van individualiteit" en, in aansluiting by die vorige paragraaf, "leer deur ervaring": "The nature of experience can be understood only by noting that it includes an active and a passive element peculiarly combined. On the active hand, experience is *trying* - a meaning which is made explicit in the connected term experiment. On the passive, it is *undergoing*. When we experience something, we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return" (Dewey, 1964, p. 139). Die pragmatistiese opvoedkundige siening noodsaak vir die pragmatiese verwerping van die voorbereiding van die opvoedeling vir 'n vae en verafgeleë toekoms. Daarteenoor word die klem geplaas op die maksimale benutting van geleenthede wat die hede bied, om dusdoende op suksesvolle wyse aan te pas by 'n kontingente wêreld (Dewey, 1938b, pp. 5 - 6). Die klem val dan ook vir Dewey, as vernaamste eksponent

van die pragmatistiese opvoedkunde, op die grondleggende beginsel dat opvoeding as sodanig *voorbereiding vir die kontingente toekoms* behoort te wees. Opvoeding moet die *rekonstruksie* van ervaring wees, die *voortdurende aanpassing* by heersende omstandighede: "Particularly obnoxious to Dewey is the idea of education as 'preparation'. In a sense, of course, preparation for the future is part of his own instrumentalist view, but with a different meaning. For him, education is a reconstruction of experience, a continuous unfolding of potentiality; each step looks forward to, 'prepares' for, the next" (Garforth, 1966, p. 31).

HOOFSTUK VESSENSIES VAN DIE PRAGMATISTIESE OPVOEDINGSFILOSOFIE - ENKELE
KONTOERE

1. Inleidende opmerkings

Die grondslag van die pragmatistiese *opvoedingsfilosofie* is geleë in die beginsel van *leer deur ervaring*, wat inherent die grondleggende idee aangaande die kontingente aard van die werklikheid insluit: "We always live at the time we live and not at some other time, and only by exacting at each present time the full meaning of each experience are we prepared for doing the same thing in the future" (Dewey, 1963, p. 49). Dewey se siening aangaande opvoeding is gevolglik onlosmaaklik verbind met sy algemene filosofie, en *ervaring* is een van die hoekstene daarvan. Dewey beskou opvoeding as "reconstruction or organization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience" (Dewey, 1964, p. 76).

Teen die agtergrond soos hierbo uitgestippel, gaan die aandag in hierdie hoofstuk toegespits word op *enkele kontoere* uit die pragmatistiese opvoedingsfilosofie. Die hoofmomente wat in Hoofstuk IV aan

die lig getree het, gaan *mutatis mutandis* in Hoofstuk V weer aan die orde gestel word, dog in hierdie hoofstuk gaan die opvoedkundige implikasies van hierdie hoofmomente in fokus gebring word. Dit beteken dat aandag geskenk gaan word aan opvoeding as noodsaaklike middel in die emansipasieproses van die individuele persoon, asook aan enkele belangrike begrippe wat 'n noue samehang vertoon met die emansipasieproses, waaronder vryheid, gesag, dissipline en tug. Verder sal ook die sciëntialistiese inslag van hierdie emansipasieproses, asook die intellektuele ontwikkeling van die soewereine mens die nodige aandag verkry, waarna die pragmatiese vooruitgangsgeloof en sy beskouing aangaande die bruikbaarheidsbeginsel aan die orde gestel gaan word.

2. Die ideaal van menslike soewereiniteit en selfwetlikheid

2.1 Emansipasie van die onvolwassene deur intellektuele opvoeding

Die opvoeder poog om langs die weg van *intellektuele opvoeding* die individuele opvoedeling toe te rus met die noodsaaklike middel waarmee hy sy vryheid kan verwerf, bestendig en uitbou (Garforth, 1966, pp. 23 - 24; cf. supra Hoofstuk IV, par. 2.2). Opvoeding as sodanig is derhalwe 'n *middel* tot die bereiking van 'n

groter doel, naamlik die totale emansipasie van die mens (Hart, 1966, p. 43). "To have an aim is to act with meaning, not like an automatic machine; it is to *mean* to do something and to perceive the meaning of things in the light of that intent" (Dewey, 1964, p. 104). Om bogenoemde rede beskou die pragmatiese opvoeding as uiters noodsaaklik.

2.2 Die pragmatistiese siening aangaande die noodsaaklikheid van opvoeding

2.2.1 Ervaring, voortgaande aanpassing en sosiale bruikbaarheid

Die pragmatiese siening aangaande die ontwikkeling van die mens in 'n veranderende samelewing is die grond vir sy siening aangaande die noodsaaklikheid van die opvoeding (cf. Ayer, 1968, p. 209): Omdat die toekomst vir die pragmatiese duister en onseker voorkom, is opvoeding noodsaaklik, veral om die samelewing by sy eie behoeftes te laat aanpas. Langs hierdie weg poog die mens om sy eie voortbestaan te verseker. "Education...strikingly exhibits a subordination of the living present to a remote and precarious future. To prepare, to get ready, is the key-note. The actual outcome is lack of adequate preparation, of intelligent adaptation...If education were conducted as a process of fullest utilization of present resources,

liberating and guiding capacities that are now urgent, it goes without saying that the lives of the young would be much richer in meaning than they are now..." (Dewey, 1922a, pp. 269 - 270).

Die pragmatist sien dat die mens leer deur die ervaring wat hy in elke nuwe situasie opdoen, en daarom glo hy dan ook dat ervaring as grondslag dien vir die oplossing van toekomstige probleme. "We use our past experiences to construct new and better ones in the future. The very fact of experience thus includes the process by which it directs itself in its own betterment" (Dewey, 1922b, pp. 94 - 95; cf. supra Hoofstuk IV, par. 10; Hart, 1966, p. 41). Derhalwe is opvoeding 'n noodsaaklike voorvereiste vir die skep van *nuwe waardes* vir elke *nuwe situasie*. Die onvolwassene moet opgevoed word tot die stadium waar *voortgaande aanpassing* ter wille van *sosiale bruikbaarheid* deel van sy wese word (Garforth, 1966, p. 32). Daarom is die taak van die opvoeder vir die pragmatist nie voorskriftelik nie, maar eerder *leidinggewend* van aard (Gunter, 1961, p. 207). Die onvolwassene beskik wél oor die intelligensie om in die opvoedingsituasie te leer deur prikkels wat die samelewing verskaf en waarop hy dan reageer (Childs, 1956, p. 66). Aktiwiteite as uitkoms van hierdie reaksie

vind dan ook met besondere oogmerke in die vooruitsig plaas. Hierdie oogmerke word met verloop van tyd deur die pragmatistiese opvoeder vir elke spesifieke situasie geformuleer, en mettertyd kom die opvoeder agter dat daar 'n korrelasie bestaan tussen opvoedingsaktiwiteite en die uitkomste daarvan vir die opvoedeling. Hierdie aktiwiteite lei mettertyd tot die vaslê van bepaalde gewoontes as uitkomste van groei by die opvoedeling (Dewey, 1964, pp. 46 - 49).

2.2.2 Opvoeding as 'n proses van leiding en rigtinggewing

Opvoeding is derhalwe noodsaaklik waar die opvoeder rigting en leiding aan die opvoedeling gee, in die sin dat hy die direkte sowel as indirekte rigting in die opvoedingsituasie bepaal (cf. Hart, 1966, pp. 36 - 37). Dewey beskou direkte rigtinggewing aan die opvoedeling as die positiewe kontak tussen opvoeder en opvoedeling. Dit geskied op 'n formele en wetenskaplike basis ter bevordering van die uitruil van wetenskaplike kennis. "Direction involves a focusing and fixating of action in order that it may be truly a response, and this requires movements" (Dewey, 1964, p. 25). Indirekte rigtinggewing is egter, volgens Dewey, belangriker as eersgenoemde, en vind plaas by die aanvaarding van 'n persoonlike verwantskap tussen opvoeder en opvoedeling. Dit impliseer dat die op-

voedeling 'n sekere gedragspatroon by die opvoeder sien, hom daarmee begin vereenselwig, dit mettertyd deel maak van sy eie ervaring en dit dan verwerk tot deel van sy persoonlike gedragspatroon (Dewey, 1964, pp. 23 - 28).

Om hierdie rede bly dit dan 'n inherente deel van die taak van die opvoeder om die regte voorbeeld te stel, en om gedragspatrone wat tot die morele agteruitgang van die samelewing en die onvolwassene aanleiding kan gee, te identifiseer en uit die weg te ruim nog voordat die opvoedeling in die opvoedingsituasie daarmee in aanraking kom. Hierdie manier van vereenselwiging deur die opvoedeling met die voorbeeld van die opvoeder is 'n baie belangrike onderrigmetode in die pragmatistiese opvoeding (Dewey, 1964, pp. 33 - 36).

2.2.3 Opvoeding as die oordrag van kennis deur kommunikasie

Verder noodsaak die veranderende hede en dinamiese toekoms opvoeding, en met die oog hierop moet 'n atmosfeer, bevorderlik vir groei, bewerkstellig kan word, en wél groei wat neerkom op die ontginning van die intellektuele potensiaal van die opvoedeling. Dewey bly egter gekant teen die idee dat opvoedingsinstellings die samelewing se gewoontes moet volg en weerspieël, aangesien opvoeding self die standaard van

die samelewing se morele karakter bepaal, en nie noodwendig anders om nie. Die samelewing moet dus eerder sy behoeftes deur die opvoedingsinrigtings laat bevredig as wat die skool die samelewing se gewoontes slaafs navolg. Langs hierdie weg word die opvoeding mettertyd deel van die opvoedingsproses, en kan hy self sy eie toekoms bepaal en sy vryheid bestendig, en die invloed wat hy dusdoende op die samelewing uitoefen, het dan besonder hoë waarde. In sekere situasies mag die samelewing wél die leiding neem, maar dit mag *nóóit* aan die opvoeding voorskryf nie (Childs, 1956, pp. 109, 162 - 164).

Vir Dewey is opvoeding derhalwe noodsaaklik sodat die oordrag van kennis tussen individue deur middel van wedersydse kommunikasie kan gedy. Daarom is dit te verstaan dat die *oordrag van kennis* (resp. ervaring) enersyds en *suksesvolle kommunikasie* andersyds vir Dewey feitlik sinoniem word. Die samelewing se voortbestaan word deur *kommunikasie* tussen lede bestendig. Sodoende word kommunikasie deel van die opvoedingsproses, en dusdoende het dit in sigself opvoedkundige waarde. "Not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative. To be a recipient of communication is to have an enlarged

and changed experience. One shares in what another has thought and felt and in so far, meagerly or amply, has his own attitude modified...In final account, then, not only does social life demand teaching and learning for its own permanence, but the very process of living together educates" (Dewey, 1964, pp. 5 - 6). Net soos opvoeding, is kommunikasie dan ook vir die voortbestaan van die mensheid noodsaaklik omdat dit die ervaring van die opvoedeling vermeerder en gevolglik op indirekte wyse lei tot 'n beter samelewing (cf. Childs, 1956, p. 315). Die opvoedeling moet sodoende opgevoed word tot *voordeel* van die samelewing, en deur *kommunikasie* help die opvoeder die opvoedeling om te groei (Archambault, 1974, pp. 437 - 439).

Opvoeding in 'n komplekse samelewing is dan noodsaaklik omdat dit die oordrag van tradisionele kennis voorsien: "Ours is the responsibility of conserving, transmitting, rectifying and expanding the heritage of values we have received that those who come after us may receive it more solid and secure, more widely accessible and more generously shared than we have received it" (Dewey, 1960, p. 87). Mettertyd word ook hierdie kennis deel van die reeds verworwe kennis van die samelewing. En waar die samelewing saangestel is uit mense wat hulle ervarings met mekaar deel,

word hierdie ervaring, deur die uitruil van tradisionele kennis en óók deur die proses van "doen" en "ondergaan" in die opvoedingsituasie, deel van die opvoedeling se wese (Dewey, 1964, p. 139; cf. Childs, 1956, p. 63, Geiger, 1958, p. 5).

Opvoeding word dus 'n oordragproses: Dewey beklemtoon in hierdie verband die noodsaaklikheid van pragmatiese opvoeding in die sin dat dit van die opvoedeling en die opvoeder vennote in die opvoedingsituasie maak. "Schools require for their full efficiency more opportunity for conjoint activities in which those instructed take part, so that they may acquire a sense of their own powers and of the materials and appliances used" (Dewey, 1964, p. 40). Die opvoedeling neem ook deel aan die besluitnemingsproses, sodat hy stelselmatig toegerus kan word om besluite te kan neem wat sy eie toekoms en vryheid raak. Die opvoedeling leer deur ervaring in sy omgang met mense in die samelewing, en dusdoende leer hy om te deel in die suksesse en mislukkings van die samelewing waarin hy sy vryheid beoefen; met ander woorde, hy leer om *verantwoordelikheid* vir sy daade te aanvaar (Garforth, 1966, pp. 40, 148).

2.2.4 Opvoeding tot 'n vrye morele waardebeplanning

Die gewoontes waarvan in paragraaf 2.2.1 gewag gemaak is, ontwikkel stelselmatig tot besondere karaktermerke by die opvoeding. En langs die weg van intellektuele ontwikkeling verkry die opvoeding ook die vermoë om onderskeid te tref tussen *goed* en *sleg* in die samelewing (Childs, 1956, pp. 66 - 67). Die opvoeding doen derhalwe, hoewel soms onbewustelik, sekere keuses wat sy vryheid kan bestendig. En aangesien opvoeding in wese vir Dewey "sosiaal" van aard is (cf. Zuidema, s.a., p. 15), is dit derhalwe *noodsaaklik* om opvoeding só te organiseer dat *sosiale vooruitgang, maksimale groei* en *optimale kennisverwering* kan plaasvind (cf. Dewey, 1956, pp. 312 - 315). Nou word dit ook duidelik waarom opvoeding ook noodsaaklik is om aan die opvoeding 'n milieu te verskaf waarin hy sy vryheid kan bestendig: Die opvoeding moet aan die opvoeding maksimale geleentheid tot volle sosiale ontplooiing bied. Hierdie "sosiale" milieu dra dan by tot die intellektuele vermoë van die opvoeding om te onderskei tussen *goed* en *sleg*, sodat die samelewing se vryheid *parallel* met dié van die opvoeding in die opvoedingsproses bestendig en uitgebou kan word (cf. Garforth, 1966, p. 34).

2.2.5 Opvoeding as 'n gekontroleerde suiweringsproses

Die pragmatistiese opvoeder wil sover gaan as om

hierdie "sosiale" milieu doelbewus te omvorm (resp. kontroleer) om dusdoende die opvoedeling se vryheid te waarborg (Dewey, 1964, pp. 1 - 2). Daarom is opvoeding vir die pragmatiese indirekte bemoeienis van die opvoeder met die opvoedeling in soverre as wat laasgenoemde mettertyd die vermoë ontwikkel om die milieu op 'n indirekte wyse by sy behoeftes te laat aanpas (Childs, 1956, p. 315).

Opvoeding is gevolglik noodsaaklik vir die daarstelling van situasies waartydens die opvoedeling sy weetgierigheid aangaande verskynsels in die werklikheid bevredig, en wat kan plaasvind tydens direkte interaksie tussen die opvoedeling en die aktiwiteite van die samelewing, sodat laasgenoemde as voedingsbron vir die opvoedingsinrigting kan dien (Garforth, 1966, pp. 84 - 85). Inderdaad, volgens pragmatistiese sienswyse het die samelewing en alle opvoedingsinrigtings saam gegroei, en het opvoeding mettertyd 'n sosiale karakter verkry. Die gewoontes en waardes van 'n gemeenskap word later deel van die opvoedingsdoelstellinge. Hierdie doelstellinge wat die opvoeding met verloop van tyd kenmerk, het in ingewikkeldheid dermate toegeneem dat simboliese oordrag daarvan, wat as kultuur aan die nageslag oorgelê word, noodsaaklik geword het in die op-

voedeling se emansipasieproses. "But intellectually it leads nowhere. It does not provide knowledge about the situations in which action occurs nor does it lead to clarification and expansion of ideas (Dewey, 1938b, p. 110). Tóg moes die opvoeding hierdie ingewikkelde simbole vereenvoudig sodat hulle vir die opvoedeling makliker toeganklik kon wees. Opvoeding is dus nie net 'n vereenvoudigingsproses nie, maar juis ook 'n suiweringsproses, aangesien daar somtyds ook elemente in opvoedingsdoelstellinge bestaan wat nie bevorderlik is vir die morele aard van die opvoeding as sodanig nie (Childs, 1956, pp. 316 - 317).

2.2.6 Opvoeding as 'n proses van wetenskaplike hipotese-formulering

Verder laat die pragmatistiese opvoeder die klem in die opvoedingsituasie val op die idee aangaande teorieë as hipoteses waarvan die geldigheid wetenskaplik getoets kan word. Die wetenskaplike "assumes uninterrupted free and fluid passage from ordinary experience to abstract thinking, from thought to fact, from things to theories and back again. Observation passes into development of hypotheses; deductive methods pass into use in description of the particular...The fundamental assump-

tion is *continuity* in and of experience" (Dewey, 1903, p. 10). Dit is noodsaaklik dat die hipoteses vir geldigheid getoets word om hulle morele toepassingswaarde in die werklikheid te bepaal (Dewey, 1964, p. 273).

Die pragmatistiese opvoeding besit dan ook die taak om hierdie hipoteses se geldigheid vas te stel, so dat die vooropgestelde opvoedingsdoel met die opvoedeling bereik sal kan word (cf. Hart, 1966, p. 43). Voorgaande beteken dat die geldigheid van 'n hipotese eers deur werklike toepassing getoets moet word alvorens dit deur die opvoedeling aanvaar kan word as deel van sy ervaring. Opvoeding moet derhalwe enersyds die opvoedeling die vryheid gun om self wetenskaplik antwoorde op sekere probleme te verkry, maar andersyds moet die opvoeder op sy beurt wetenskaplike metodes gebruik om die nuttigheidswaarde van kennis wat hy aan die opvoedeling oordra, in die werklikheid te toets (Childs, 1956, pp. 3, 218 - 219).

2.3 Enkele pragmatistiese opvoedingsdoelstellings

2.3.1 Oriënterende opmerkings

In die vorige hoofstuk is aangedui hoedat die pragmatistiese werklikheid as veranderlik, of kontingent,

sien (cf. supra Hoofstuk IV, par. 4). Van vaste doelstellings in die pragmatistiese opvoeding kan daar derhalwe geen sprake wees nie (Garforth, 1966, p. 31).

Tóg word daar sekere algemene doelstellings vir opvoeding geformuleer, om die eenvoudige rede dat doellose opvoeding sinloos is. Die pragmatistiese opvoeders streef derhalwe nie één vaste doelstelling na nie, en poog ook nie om ál die geformuleerde doelstellings te verwesenlik nie. 'n Ideale doelstelling sou iewers in die toekoms en buite die kontingente situasie geleë moet wees, en dít is vir die pragmatistiese opvoeder onhoudbaar, aangesien alle opvoedingsdoelstellings onlosmaaklik verbind is met die werklikheid soos dit hier en nou is. Omdat die werklikheid dan opgevat word as essensieel kontingent, is dit 'n stand van sake wat geen geskape wese kan verander nie (Childs, 1956, p. 60). Daar moet gevolglik vir *elke* situasie 'n duidelike en ondubbel-sinnige doelstelling geformuleer word. Opvoedingsdoelstellings moet dus in die breë voorsiening maak vir *veranderlikheid en kontingensie*. 'n Doelstelling is dan relatief vasstaande slegs solank die opvoedingsproses voortgaan, omdat dit daarna wéér sal moet verander en aanpas namate die eise van elke nuwe

situasie verander (Van Wyk, 1979, pp. 41 - 42).

Bogenoemde kom derhalwe daarop neer dat die pragmatistiese opvoeder die doel van opvoeding moet formuleer met inagneming van die *nuttigheidswaarde* daarvan vir die praktyk. Pragmatistiese opvoeding geskied derhalwe ter wille van opvoeding self: "The educational process has no end beyond itself; it is its own end...Since in reality there is nothing to which growth is relative save more growth, there is nothing to which education is subordinate save more education" (Dewey, 1964, pp. 50 - 51).

Daarom waarsku die pragmatistiese opvoeder dan ook teen 'n skeefgetrekte opvoedingsproses waarin die opvoeder alléén aktief is terwyl aan die opvoedeling 'n passiewe rol toegeken word. Die opvoeder beskik ongetwyfeld oor 'n wyer intellektuele kennis as die opvoedeling, en dit kan derhalwe maklik gebeur dat die opvoeder aan die versoeking toegee om dominerend teenoor die opvoedeling op te tree. Die opvoeder mag egter slegs die beste uit sy eie ervaringswêreld vir die opvoedeling selekteer, en moet in hierdie proses steeds die intellektuele peil van die opvoedeling in aanmerking neem. Voorgaande veronderstel dan uit die aard van die saak dat veel klem in die

pragmatistiese opvoeding geplaas word op individuele onderrig (Mayer, 1964, pp. 356 - 358). "A society based on custom will utilize individual variations only up to a limit of conformity with usage; uniformity is the chief ideal within each class. A progressive society counts individual variations as precious since it finds in them the means of its own growth. Hence a democratic society must, in consistency with its ideal, allow for intellectual freedom and the play of diverse gifts and interest in its educational measures" (Dewey, 1964, p. 305).

Die opvoeding moet aktief geleer word om te dink, en nie *wat* om te dink nie (Childs, 1956, p. 165), en namate die intellektuele vermoë van die opvoeding toeneem, moet hy in staat gestel word om self te besluit oor toekomstige optredes. Die opvoeder moet dus die opvoeding laat deel in sy meerdere lewenservaring. Inderdaad, "the teacher has no moral right to withhold from the student the benefit of his greater wisdom and maturity" (Hansen, 1960, p. 143). Dog desnieteenstaande moet die opvoeding altyd éérs die verskil tussen reg en verkeerd aanleer, en dít kan slegs deur intellektuele opvoeding en ervaring geskied. Omdat die kans tot morele verval wesenlik is sonder die behoudende karakter wat die op-

voeder aan die opvoeding verleen, moet die opvoeder die opvoedeling inlei in die morele eise wat 'n gemeenskap aan sy individuele lede stel, en daarom behoort die morele besluite van die opvoedeling na afloop van die opvoedingsproses in harmonie te wees met die morele standarde van die betrokke samelewing (Ibid., pp. 167 - 168).

2.3.2 Groei en voortdurende aanpassing as opvoedingsdoelstelling

Opvoeding is 'n dinamiese proses van ontwikkeling, van voortdurende aanpassing en van groei in die kontingente werklikheid waarin die mens leef (Hart, 1966, p. 36). Die hoofdoelstelling van die pragmatistiese opvoeding is *innerlike groei*; derhalwe moet dié doelstelling aansluit by die opvoedeling se *intrinsieke behoeftes*, sodat groei in die algemeen bevorderlik kan wees in die verwerwing van individuele vryheid (Dewey, 1964, pp. 100 - 108). "In directing the activities of the young, society determines its own future in determining that of the young...This cumulative movement of action toward a later result is what is meant by growth" (Dewey, 1964, pp. 41 - 42). "Now when we say that immaturity means the possibility of growth, we are not referring to absence of powers which may exist at a later time; we

express a force positively present - the *ability* to develop." Innerlike doelstellings soos bogenoemde, wat deur die opvoedeling self geformuleer word, vergroot die moontlikheid van individuele vrywording, terwyl eksterne doelstellings 'n beperkende invloed in die opvoeding het. Die bereiking van bepaalde doelstellings in die opvoedingsituasie vorm die motiveringsbasis vir verdere opvoedingsaktiwiteite (Archambault, 1974, pp. 437 - 438).

Vir Dewey is voortgaande groei kenmerkend van die lewe, en geheel en al afhanklik van die interaksie tussen verskillende mense, en in sy geheel gefundeer in die grondleggende idee aangaande die kontingente samelewing. "The statement that individuals live in a world means, in the concrete, that they live in a series of situations...It means, once more, that interaction is going on between an individual and objects and other persons. The conceptions of *situation* and of interaction are inseparable from each other...The environment, in other words, is whatever conditions interact with personal needs, desires, purposes, and capacities to create the experience which is had" (Dewey, 1903, pp. 43 - 44). As die opvoedeling vorder tot bogenoemde stadium waar groei plaasvind en hy by ander leer, is hy in-

direk besig om die doelstelling onder bespreking te verwezenlik. Kennis wat hy van ander oorneem, en dit wat hy self ervaar, moet egter betekenisvol wees, sodat hy dit kan benut in sy voortdurende heraanpassing by die kontingente werklikheid. Voorgaande impliseer dat ook groei dieselfde kenmerkende eienskappe sal vertoon as die werklikheid waarin die mens leef en werk (Gunter, 1961, pp. 180 - 184).

Groei as doelstelling moet dan nooit in stryd wees met die vasgestelde norme en standaarde van die samelewing nie, maar moet plooibaar wees ten einde doeltreffend in die aanpassingsproses van die opvoeding, en gevolglik ook in sy emansipasieproses, aangewend te mag word (Childs, 1956, pp. 83 - 86; cf. Thayer, 1968, pp. 174 - 178 en Geiger, 1958, pp. 61 - 75):

"...the practice of education assumes that there is more in conduct than impulse and habit; there is also the possibility of the development of intelligence about means and consequences. A basic test of maturity is whether the child is growing in the ability to distinguish between that which he 'likes' and which is 'likeable', between that which 'satisfies' and that which is 'satisfactory', and between that which is 'desired' and that which is 'desirable'" (Childs, 1956, p. 120).

As die opvoeding, langs die weg van analitiese beheersing van alle gegewens in die opvoedingsituasie, sêlf 'n waarheid aangaande die morele norme in die samelewing ontbloom, sal hy dit ook aanvaar as die uitkoms van groei as innerlike doelstelling wat sy individuele vryheid bestendig. Die aanvaarding van die goeie in die samelewing vind maklik plaas, maar die omgekeerde is egter ongelukkig ook waar. Gevolglik kan remediering dan soms moeilik toegepas word. Hieruit blyk dit duidelik dat 'n opvoeding se karakter bepaal word deur die kennis wat hy deur ervaring opgedoen het, en waarvolgens hy *gegroei* het (Garforth, 1966, pp. 198 - 200).

2.3.3 Sosiale bruikbaarheid en voortdurende vooruitgang as opvoedingsdoelstelling

Hierdie omvattende opvoedingsdoelstelling impliseer dat die opvoeding opgevoed moet word tot *nut* en *voordeel* van die samelewing. Soos reeds gesien, leer die opvoeding hoofsaaklik deur ervaring, en die kennis wat hy dusdoende opdoen kan hy gebruik om tot nut in die samelewing te leef. Vir die pragmatiese besit slegs ervaringskennis werklik praktiese nuttigheids-waarde, en gevolglik ook opvoedkundige waarde (cf. Dewey, 1903, p. 10). Inderdaad, die opvoeding moet nie net na sy eie belange omsien nie, maar juis ook

na dié van die samelewing, aangesien *sosiale bruikbaarheid* een van die immer herhalende doelstellings te midde van 'n veranderlike omgewing blyk te wees. "The theory of the method of knowing which is advanced in these pages may be termed pragmatic. Its essential feature is to maintain the continuity of knowing with an activity which purposely modifies the environment... Only that which has been organized into our disposition so as to enable us to adapt the environment to our needs and to adapt our aims and desires to the situation in which we live is really knowledge" (Dewey, 1964, p. 344; cf. Van Wyk, 1979, p. 42).

Sosiale bruikbaarheid word deur Dewey gedefinieer as "the maintenance and diffusion of intellectual values, of moral excellencies, the esthetically admirable, as well as the maintenance of order and decorum in human relations are dependent upon what men do" (Dewey, 1960, p. 31), terwyl William James die veranderende werklikheid en die beginsel van bruikbaarheid raak beskryf as hy sê: "Reality is being in the thick of things" (Hansen, 1960, pp. 27 - 28).

Dat ook die samelewing 'n groot taak het om in die opvoeding se op-weg-wees na *sosiale bruikbaarheid* te vervul, word duidelik uit die feit dat *karakterbou* 'n

belangrike posisie in die opvoedingsproses inneem: "The only way for the pragmatist to build character, therefore, is to give the person the kind of experience that will allow him to choose between what society calls good and evil and to develop those experiences into such behavior which coincide with the former (the good) rather than the latter (the evil)" (Hansen, 1960, p. 168). Die samelewing stel met ander woorde 'n standaard vir morele gedrag, en die opvoeding moet sy gedrag daarvolgens aanpas, sodat sy karakter daardeur gebou kan word en hy dusdoende tot 'n nuttige en sosiaal bruikbare persoonlikheid kan ontwikkel, en die opvoeder moet dus sorg dat die positiewe in die samelewing tydens die opvoedingsproses deurwerk as positiewe invloed op die karakter van die opvoeding. "All education which develops power to share effectively in social life is moral. It forms a character which not only does the particular deed socially necessary but one which is interested in that continuous readjustment which is essential to growth" (Dewey, 1964, p. 360; cf. Garforth, 1966, pp. 198 - 200).

Omdat die werklikheid kontingent is, is die moontlikheid van *sosiale vooruitgang* dan ook in beginsel gegee, en afhanklik van hierdie sosiale vooruitgang, asook van aanpassing en heraanpassing. En waar die

opvoedeling sêlf sy vryheid bestendig, en in hierdie emansiepasiëproses sy eie voortbestaan verseker; doen hy dit alles ook ten bate van die voortbestaan van die samelewing. *Sosiale vooruitgang* is derhalwe die uitkoms van die opvoedeling se besigwees in die samelewing, en gevolglik is opvoeding 'n fundamentele metode wat sosiale vooruitgang en hervorming in die samelewing waarborg. En waar die opvoedeling in die opvoedingsproses leer om kennis en eie ervaring tot almal se nut beskikbaar te stel, is hervorming en heraanpassing bygevolg ook 'n spontane proses in die opvoeding (Zuidema, s.a., p. 6; cf. supra Hoofstuk IV).

Bogenoemde standpunt beklemtoon die gehalte van die opvoedeling se karakter, naamlik 'n konstruktiewe besigwees in die samelewing. Daarteenoor het die samelewing op sý beurt weer 'n verpligting teenoor die opvoedeling, omdat laasgenoemde se intellektuele vermoë omvorm moet word tot voordeel van eersgenoemde. Dusdoende lewer ook die samelewing 'n bydrae tot die verwesenliking van alle opvoedingsdoelstellings, en word die taak van die opvoeder gefokus op sowel individuele opvoeding, as op die indirekte vorming van 'n samelewing met 'n hoër sosiale "kwaliteit". Om hierdie rede is daar ook steeds 'n onlosmaaklike verband tussen *sosiale bruikbaarheid*, *sosiale vooruitgang* en *gesonde sosiale groei*.

as opvoedingsdoelstellings (Archambault, 1974, pp. 438 - 439).

2.3.4 Intellektuele opvoeding as doelstelling

Dit is reeds in 'n vorige verband sydelings aan die orde gestel dat intellektuele opvoeding 'n belangrike deel van die pragmatistiese opvoeding in die algemeen vorm (cf. supra Hoofstuk IV, par. 3.3). Omdat *intellektuele ontwikkeling* en *groei* korrelate is, is intellektuele opvoeding as doelstelling terselfdertyd 'n poging tot fisieke en geestelike groei, maar veral ook *rasionele groei*. En groei as einddoel van opvoeding moet voldoen aan die eise wat deur die samelewing daargestel is (Geiger, 1958, pp. 198 - 200).

Die pragmatistiese beklemtoon dan ook deurgaans die belangrikheid van die opvoedeling se gedrag in die opvoedingsproses, omdat die keuse, op rasionele gronde, van korrekte optrede kensketsend is van *intellektuele groei*. Die beste metode om intellektuele groei te bepaal is om die opvoedeling se vermoë om kennis prakties en nuttig toe te pas te beoordeel. Kennis verwerf deur ervaring is derhalwe vir die pragmatistiese van groter waarde as byvoorbeeld kennis wat opgedoen is in die sogenaamd "boekgesentreerde" skole (Garforth, 1966, pp. 30 - 31).

Intellektuele opvoeding word gevolglik as van kardinale belang vir suksesvolle groei geag, omdat die opvoedeling se intellek in diens van sy wil moet staan. En dit beteken dat sy konstruktiewe bemoeienis in die samelewing uiteindelik rasioneel gerig en beheer word. Opvoedingsinrigtings het dan ook die *intellektuele opvoeding* van die opvoedeling as hoofdoel, en dit kan slegs suksesvol wees indien die *leerproses* terselfdertyd die *denkproses* word (Gunter, 1961, pp. 185 - 187). "But apart from the fact that the acknowledgment is not so great in practice as in theory, there is not adequate theoretical recognition that all which the school can or need do for pupils, so far as their *minds* are concerned ..., is to develop their ability to think" (Dewey, 1964, p. 152).

Breedweg beskou, is die pragmatistiese opvatting aangaande die mens se intellektuele vermoëns gebaseer op die grondleggende idee aangaande leer deur "doen" en "ondergaan", dit wil sê deur *ervaring*, asook die vermoë om kennis wat in die werklikheid opgedoen is in die praktyk toe te pas. Voorgaande staan in die pragmatistiese tradisie bekend as die *ervarings- en toepassingsbeginsels* (Garforth, 1966, p. 13). Daarom het Dewey dan ook geglo "that the major task of the new education was to develop a program for the nurture

of the young that would be grounded in both the scientific way of thought and the democratic way of life... He believed that if the young could be nurtured in a general 'method of effective inquiry' they would come to realize that making moral judgements is as empirical an understanding as is making judgements about questions of fact..." (Childs, 1956, p. 106).

Dewey voer bogenoemde beskouing aangaande intellektuele opvoeding verder deur klem te lê op die ontwikkeling van 'n metode waardeur die opvoedeling kan leer om *selfstandig* te dink om dusdoende sy vryheid te bestendig en uit te bou (Dewey, 1964, pp. 152 - 153).

Selfstandige denke as uitkoms van intellektuele ontwikkeling by die opvoedeling lei mettertyd tot doeltreffende wetenskaplike ondersoek in die werklikheid, d.w.s. wanneer die opvoedeling dit wat hy in die opvoedingsproses sy eie gemaak het, as prakties en nuttig in die samelewing kan toepas (Peters, 1977, p. 120). Omgekeerd is die uitkoms van die wetenskaplike eksperimentele metode weer die bevordering van die intellektuele vermoëns by die opvoedeling: Deur opvoeding moet die opvoedeling kom tot selfstandige, rasionele en korrekte denke aangaande die emansipasie-

proses, en daarvoor is die tradisionele boeke kennis heeltemal onvoldoende (Hart, 1966, pp. 49 - 50; cf. Childs, 1956, p. 164).

2.3.5 Kulturele ontwikkeling as opvoedingsdoelstelling

Dewey beskou 'n samelewing se *kultuur* as menslike ervaring wat nuttig en effektief in die samelewing toegepas kan word: "Whether called culture or complete development of personality, the outcome is identical with the true meaning of social efficiency whenever attention is given to what is unique in an individual" (Dewey, 1964, p. 121). *Kultuuroopvoeding* en *sosiale bruikbaarheid* gaan derhalwe hand aan hand. Voorgaande impliseer dan dat sosiale bruikbaarheid 'n eksterne doel in die pragmatistiese opvoeding is, veral wanneer daar met kultuuroopvoeding besig geraak word, aangesien die tradisies van die samelewing en die oorlewing daarvan in die verlede gerig was daarop om die opvoedeling sosiaal "bruikbaar" te maak (Gunter, 1961, pp. 216 - 217).

Slegs wanneer die opvoedeling beseft dat sy ervaring praktiese bruikbaarheidswaarde besit, begin hy van sy kant af met ander in die samelewing kommunikeer en deel hy sy ervaring met hulle (Bruner e.a., 1977, pp. 19 - 20). "But social efficiency as an educational

purpose should mean cultivation of power to join freely and fully in shared or common activities. This is impossible without culture, while it brings a reward in culture, because one cannot share in intercourse with others without learning - without getting a broader point of view and perceiving things of which one would otherwise be ignorant. And there is perhaps no better definition of culture than that it is the capacity for constantly expanding the range and accuracy of one's perception of meanings" (Dewey, 1962, p. 123). Kulturele ervaring is dan oordraagbaar *slegs* as die opvoeding daartoe opgevoed word: "What is termed spiritual culture has usually been futile, with something rotten about it, just because it has been conceived as a thing which a man might have internally - and therefore exclusively" (Dewey, 1962., p. 121).

2.4 Die wese van die pragmatistiese opvoeding

Ten slotte moet die aandag kortliks toegespits word op wat ingevolge pragmatistiese oortuiging die *wese* van die opvoeding konstitueer.

Die wese van die pragmatistiese opvoeding word vervat in die sogenaamde aanpassingsbeginsel, aangesien die opvoeding *in wese* opgevoed word tot *aanpasbaar-*

heid by die *kontingente werklikheid*. In wese is die pragmatistiese opvoeding dan ook 'n *metode van lewe en oordrag van kennis*, en nie bloot 'n leerstelling of dogma nie. Om hierdie rede word pragmatisme dan ook bestempel as 'n filosofie met *praktiese toepassingswaarde* (Childs, 1956, pp. 23 - 24, 60).

Hieruit is dit dan ook duidelik dat die pragmatistiese opvoeding, net soos die pragmatistiese filosofie, in wese ál deel van die werklikheid is wat skynbaar as vasstaande in 'n kontingente wêreld opgevat kan word (Zuidema, s.a., pp. 1 - 2).

2.5 Vryheid, gesag, dissipline en tug in die emansipasieproses

2.5.1 Inleidende opmerkings

Die pragmatistiese opvoedingsfilosofie, nes die pragmatisme, sentreer om die emansipasie van die mens: Die opvoedeling moet daartoe opgevoed word dat hy as selfgenoegsame volwasse persoon in volle outonomie sy eie toekoms kan beplan, uitwerk en bepaal (cf. Gunter, 1961, p. 171). Vir die pragmatistiese bestaan daar dan ook 'n baie nou verband tussen vryheid, gesag, dissipline en tug (cf. Garforth, 1966, pp. 23 - 24, 73, 89 - 90).

2.5.2 Vryheid in die pragmatistiese opvoedingsproses

Die proses van sosiale behoeftebevrediging in die samelewing noodsaak die vergestaltung van *vryheid* as 'n kern-element in die pragmatistiese opvoedingsproses. "It suffices to say that in general the school has been the institution which exhibited with greatest clearness the assumed antithesis between purely individualistic methods of learning and social action and between freedom and social control" (Dewey, 1964, p. 30). Vryheid kan verwerf, bestendig en uitgebou word tydens die proses van doelwitbereiking in die opvoeding. Namate meer kennis aangaande bepaalde aspekte in die opvoeding ontdek word, vermeerder die opvoedeling se vermoë algaande om sy vryheid teenoor daardie bepaalde aspek te bestendig en uit te bou. Deur *ervaring* kan die opvoedeling sy individuele vryheid bestendig, en dusdoende die doelstelling van *groei*, as uitkoms van *leer* deur *ervaring* verwerklik (Baker, 1966, pp. 54, 73, 133; cf. Garforth, 1966, pp. 37 - 38).

Die vryheid waartoe die opvoedeling mettertyd geraak, verleen aan die individuele persoon die vermoë om konstruktief take ten uitvoer te bring. "The problem of education in a democratic society is to do away with the dualism and to construct a course of

studies which makes thought a guide of free practice for all and which makes leisure a reward of accepting responsibility for service, rather than a state of exemption from it" (Dewey, 1964, p. 261). Dié vryheid verskaf vervolgens aan die opvoedeling die bekwaamheid om die regte keuse te maak uit die uitkomst van hierdie aktiwiteite in die werklikheid. "All education which develops power to share effectively in social life is moral. It forms a character which not only does the particular deed socially necessary but one which is interested in that continuous readjustment which is essential to growth" (Dewey, 1964, p. 360). Oók verleen dit aan die opvoedeling die bevoegdheid om die kennis wat hy dusdoende uit ervaring opbou tot nut van die samelewing aan te wend (cf. supra Hoofstuk IV, par. 10). Die opvoedeling handel weliswaar volgens sy individuele behoeftes en begeertes, maar handhaaf steeds harmonie met die standaard van die samelewing waarvan hy deel is. Deur opvoeding verkry die opvoedeling dan die noodsaaklike intellektuele vermoë om sy vryheid sodanig uit te leef dat dit in pas sal wees met die eise van die samelewing (Dewey, 1964, p. 153).

Intelligente denke aangaande aspekte in die opvoe-

dingsproses lei tot individuele groei en optrede, wat moontlik die uitbouing van vryheid mag beperk. (cf. supra Hoofstuk IV, par. 3.3). Tóg is die verwerwing van individuele vryheid nie moontlik sonder die vermoë tot intelligente denke, wat dié proses inisieer, nie. Hieruit word dit duidelik dat vryheid afhanklik is van die bekwaamheid om die emansipasieproses rasioneel te inisieer (Geiger, 1958, pp. 57 - 58).

Die verwerwing van vryheid is egter nooit afgehandel nie, dog bly essensieel 'n voortgaande proses, aangesien die opvoeding aanvanklik nie daarvoor beskik nie, maar daaraan moet werk om dit te verwerf. Die opvoeding moet verder steeds oor sy beoogde optrede besin en alle moontlike faktore wat beperkend op sy vryheid mag inwerk, identifiseer. Dit word dan ook van die opvoeding verwag om sy individuele vryheid binne perke te bestendig en uit te bou (Archambault, 1974, p. 88).

Uit wat hierbo aan die lig getree het, is dit duidelik dat die opvoeding die potensiaal tot volle vryheid van optrede en besluitneming besit. En dit is die taak van die opvoeder om in hierdie emansipasieproses leidend op te tree, en nie voorskrif-

telik nie, sodat enige vorm van indoktrinasie maksimaal beperk kan word. Genoemde vryheid is gesetel in die belangstelling van die opvoedeling, sodat hy uit ervaring kan leer, om langs hierdie weg sy vryheid te bestendig (Garforth, 1966, p. 30). Dewey self is versigtig genoeg om te waarsku dat leiding deur die opvoeder in die opvoedingsproses vryheid nooit mag beperk nie, maar dit eerder moet ondersteun: "...it is freeing the life-process for its own most adequate fulfilment" (Dewey, 1938a, p. 71).

Bogenoemde leidende optrede van die opvoeder in die opvoedingsproses verleen aan die opvoedeling die volwassenheid om verantwoordelikheid vir sy optrede en besluite te aanvaar (Dewey, 1929b, pp. 249 - 250). maar dan moet die opvoedeling deur die opvoeder geleidelig word om sy optrede in die opvoedingsproses te beplan en die uitkoms daarvan te aanvaar as 'n bydrae tot die bestendiging van sy individuele vryheid. Deur verantwoordelike optrede aan sy kant verseker die opvoedeling dat die uitkoms van sy aktiwiteite in harmonie sal verkeer met die morele standaard wat die samelewing stel (Gunter, 1961, p. 362). Inderdaad, dit wat die opvoedeling, deur opvoeding, in die emansipasieproses sy eie kan maak, moet hy aanwend ter bevordering van die ervaring van ander lede

van die samelewing, om langs hierdie weg algemene groei te bevorder (Archambault, 1974, pp. 347 - 349).

Die vryheid waartoe die opvoedeling in die opvoeding geraak, kan verskeie vorme aanneem. Sogenaamde "akademiese" vryheid word verwerf deur wetenskaplike ondersoek aangaande verskynsels in die werklikheid en in die opvoedingsproses, asook die nuttige toepassing van die uitkomste daarvan. "Liberale" vryheid word verwerf in gevalle waar die opvoeding self gemoeid is met die vasstelling van leerinhoud in die opvoeding. Dit geskied in die gees van *individualisme* en *liberalisme* (Brubacher, 1969, pp. 59 - 64).

Hoewel die opvoedeling egter sekere besluite neem, kan hy nie die uitkoms daarvan met sekerheid bepaal nie, veral as gevolg van die grondleggende kontingente aard van die werklikheid (cf. supra Hoofstuk IV, par. 4). Inderdaad, in 'n werklikheid waarin menslike optrede deur wette bepaal word, is daar geen plek vir individuele vryheid nie, aangesien enige individuele besluit oorbodig is, omdat optrede reeds deur natuurwette bepaal sou wees: 'n Kontingente werklikheid open egter die moontlikheid vir volle menslike vryheid: "In a world which is completely

tight and exact in all its constituents, there would be no room for freedom. Contingency, while it gives room for freedom, does not fill that room. Freedom is an actuality when the recognition of relations, the stable element, is combined with the unstable element, in the knowledge which makes foresight possible and secures intentional preparation for probable consequences" (Dewey, 1929b, pp. 249 - 250).

2.5.3 Gesag

Onder die *leiding* en *gesag* van die opvoeder kan die opvoedeling sy individuele vryheid verwerf, bestendig en uitbou. (cf. Dewey, 1964, p. 305). Die verwerwing van vryheid is met ander woorde 'n proses onder direkte beheer van die opvoeder. Die beginsels waarop die pragmatistiese filosofie gebaseer is, *noodsaak* gesag (cf. supra par. 2.2). Die opvoedeling is vry om te handel na gelang van sy karakter, sodat hy in dié proses tot selfuitdrukking en -verwesenliking kan kom. Hy is vry om te leer en te ervaar, en sodoende te groei sodat sy individualiteit tot volle reg en ontplooiing kan kom (Archambault, 1974, pp. 437 - 439).

In die uitoefening van gesag in die opvoedingsproses moet die opvoeder die vryheid van die opvoedeling in

ag neem, en gesag impliseer vir die pragmatisties veel meer *leiding* van die kant van die opvoeder as wat die geval in die "tradisionele" opvoeding is. Dewey onderskei verder tussen negatiewe en positiewe gesag. Negatiewe gesag impliseer uiterlike gesagsdwang in die emansipasieproses; positiewe gesag, daarenteen, impliseer die aanwesigheid van 'n latente krag tot groei en selfdissipline (Gunter, 1961, pp. 199 - 200). Hieruit is dit duidelik dat gesag vir die pragmatisties die moontlikheid tot groei en ontwikkeling verskans.

2.5.4 Dissipline

Dissipline in die opvoedingsituasie is afhanklik van die skep van 'n atmosfeer wat die doeltreffende uitvoer van opgelegte take onder leiding van die opvoeder bevorder; dit is naamlik die strukturering van doelgerigte en beplande leerhandeling. Dissipline impliseer gevolglik vir die pragmatisties die innerlike motivering van die opvoeding en die aanvaarding van *vrywillige* medewerking in die leerproses (Gunter, 1961, p. 346; cf. Dewey, 1964, p. 136).

Hierdie dissipline berus grootliks op 'n innerlike drang by die opvoeding om die korrekte te doen, asook die vrywillige aanvaarding van uiterlike reëls en regulasies, en wat egter nie dieselfde is as uiter-

like diësipline wat die gevolg is van uiterlike dwang en despotiese gesag nie (Garforth, 1966, pp. 198 - 202; cf. Schiller, 1966, pp. 105 - 107). Die opvoeding kom tot innerlike dissipline deur in die sosiale lewe te ervaar. Die skool móét derhalwe deel uitmaak van die sosiale lewe; dit aanvul; sodat *dissipline* die uitkoms kan wees, want "...the only discipline that stands by us...is that got through life itself...But the school has been set so apart, so isolated from the ordinary conditions and motives of life, that the place where children are sent for discipline is the one place in the world where it is most difficult to get experience" (Dewey, 1926, pp. 14 - 15).

Dewey bestempel 'n gedissiplineerde persoon dan ook as iemand wat 'n bepaalde optrede *rasioneel* onderneem én dit *suksevol* deurvoer. Dít impliseer dat dissipline groei uit die vryheidstrewes van die individuele opvoeding na intelligente en emosionele bestendigheid, sodat hy doelstellings in die emansipasieproses kan formuleer wat sy optrede sal bepaal, en die uitkoms waarvan in sy lewe vir homself aanvaarbaar sal wees. Belangstelling verrig in dié verband 'n beduidende funksie, en gevolglik is dit noodsaaklik in die vergestaltung van persoonlike

dissipline (Van Loggerenberg, e.a., 1970, p. 517).

Indien die opvoeding belangstel in die leerinhoud wat hy self help selekteer het, en hy kom tot self-dissipline, lei hierdie belangstelling in sekere sake in die opvoedingsproses tot innerlike dissipline, en die gevolglike bestendinging van sy persoonlike vryheid as integrale deel van die opvoedingsproses. "The only freedom that is of enduring importance is freedom of intelligence, that is to say, freedom of observation and of judgment exercised in behalf of purposes that are intrinsically worth while" (Dewey, 1963, p. 61). Immers, vryheid verleen die vermoë tot intelligente wetenskaplike beheersing van die werklikheid, en die uitkoms van wetenskaplike eksperimentering lei op sy beurt weer tot innerlike dissipline (Garforth, 1966, pp. 23 - 25). Om tot innerlike dissipline te kom moet die opvoeding oor so 'n mate van vryheid beskik dat hy ongehinderd aan die sosiale lewe kan deelneem (Dewey, 1964, pp. 137 - 138). Innerlike dissipline is vir Dewey 'n "deeper and infinitely wider discipline that comes from having a part to do in constructive work, in contributing to a result which, social in spirit, is none the less obvious and tangible in form" (Dewey, 1926, p. 15).

Dewey identifiseer in hierdie verband 'n noue ver-
wantskap tussen belangstelling, doelstelling en op-
trede, en meen dat die pragmatistiese opvoeding die
belangstelling van die opvoedeling prikkel, sodat
die doelwit nie soseer die verkryging van uiterlike
dissipline as sodanig is nie, maar eerder belang-
stelling in dit wat die opvoedeling moet doen. Om
hierdie rede moet die moderne pragmatistiese skool
ook groter leerlingvryheid en -optrede verseker (Van
Loggerenberg, e.a., 1970, p. 517).

2.5.5 Tug

Volgens die pragmatistiese opvoeder beperk tug in-
dividuele vryheid, en kan dit innerlike dissipline,
wat sy oorsprong en grondslag in die opvoedeling se
karakter het, vernietig. Tóg, "Even punishing a
child...is one way of arousing interest; or bringing
about a sense of connection" (Dewey, 1964, p. 129).
Dewey wys ook daarop dat belangstelling en dissipline
inherent met mekaar verbind is (Ibid., p. 129). Ook
leerlingvryheid en -aktiwiteit is aspekte van die
opvoeding wat deur tug beperk en vernietig word.
Daarom word tug as *vergeldingsmaatreël* verwerp, en
beoog die pragmatistiese in die plek daarvan die verwer-
ping van innerlike dissipline (Dewey, 1958b, p. 59).

Die taak van die pragmatistiese opvoeder in die onderhawige verband is dan eerder om, uit hoofde van sy breër ervaring en groter kennis, die opvoeding te lei en raad te gee, en nie om sy vryheid te beperk deur tugmaatreëls toe te pas nie. Die uitoefening van gesag mag gevolglik nooit as 'n vertoon van persoonlike mag op die opvoeding afgedwing word nie. Wanneer die opvoeder sy gesag moet gebruik om tug toe te pas, moet hy dit op *verantwoordelike* wyse doen, en in die algemene belang van die sosiale groep. "And what is even more important, the authority in question...is not a manifestation of merely personal will; the parent or teacher exercises it as the representative and agent of the interests of the group as a whole...The teacher reduces to a minimum the occasions in which he or she has to exercise authority in a personal way. When it is necessary...to...act firmly, it is done in behalf of the interest of the group, not as an exhibition of personal power" (Dewey, 1963, p. 54). Hieruit blyk dit duidelik dat gesag en tug nie van mekaar geskei kan word nie. Uiteindelik word die opvoeder wat oor die vermoë beskik om opvoedlinge *konstruktief* besig te hou met *betekeenisvolle* aktiwiteite, as die beste tugmeester beskou. Om hierdie rede word pragmatistiese opvoedingsinrigtings dan ook ingerig

op die basis van demokrasie en agting vir die persoonlikheid en karakter van die individuele persoon (Gunter, 1961, pp. 203 - 204).

Uit bogenoemde word dit duidelik dat die pragmatiese opvoeder ten alle koste die vryheid van die opvoedeling eerste stel. Inderdaad, gesag, dissipline en tug word almal gesien as hulpmiddels om hierdie vryheid te bestendig en uit te bou.

3. Sciëntialisme en vooruitgangsgeloof

Die besondere plek wat wetenskaplike beheersing van die werklikheid, opvoeding en die emansipasieproses van die mens in die denke van die pragmatist inneem, bepaal ook in 'n goot mate hoe daar oor praktiese aspekte van die opvoeding gedink word. Die pragmatist beskou die werklikheid en die opvoeding as kontingent (cf. supra Hoofstuk IV, par. 4). Gevolglik word met opvoeding beoog dat toerusting aan die opvoedeling gebied word om via die opvoedingsituasie hierdie kontingensie te oorbrug in 'n poging om sy eie voortbestaan, asook dié van die menseras, te verseker. Daarom word besondere klem dan ook gelê op die *vooruitgangsbeginsel*, asook die wyse waarop die wetenskap daarin slaag om hierdie beginsel uit te bou in 'n poging om die opvoedeling se vryheid te

waarborg (cf. supra Hoofstuk IV, par. 3 en Hoofstuk V, par. 2.5.2).

Voorgaande het duidelike implikasies vir sake soos die inhoud en metodes van die pragmatistiese opvoeding, asook die pragmatiese benadering tot individuele onderrig.

3.1 Inhoud van die pragmatistiese opvoeding

Die inhoud van die pragmatistiese opvoeding staan deurgaans in direkte verband met die *sosiale lewe* van die opvoeding. Die rede hiervoor is die grondleggende idee van *sosiale nuttigheid*. Om hierdie rede beklemtoon die pragmatistiese opvoeder die ontwikkeling van die opvoeding se sosiale karaktermerke, sy vryheid en sy interaksie in die samelewing. "Since education is a social process, and there are many kinds of societies, a criterion for educational...construction implies a *particular* social ideal. The two points selected by which to measure the worth of a form of social life are the extent in which the interests of a group are shared by all its members, and the fullness and freedom with which it interacts with other groups" (Dewey, 1964, p. 99). Die inhoud van opvoeding moet, volgens pragmatistiese sienswyse, die moontlikheid tot

vrye interaksie tussen lede deur kommunikasie bied, met ander woorde deelname deur almal tot voordeel van almal. Wetenskaplike ondersoek na die korrekte sosiale karakterkenmerke van die opvoedeling is dan ook 'n vereiste alvorens dit deur die samelewing as norm aanvaar kan word, aangesien dergelike wetenskaplike ondersoek na die kulturele agtergrond van die opvoedeling baie keer 'n rede bied vir gedrag in 'n bepaalde situasie (Geiger, 1958, pp. 129 - 131).

Die leerinhoud van die pragmatistiese opvoeding word dan deur die pragmatistiese versamel uit die kulturele erfenis van die samelewing ten einde in pas te bly met die norme en waardes van die betrokke samelewing. In die keuse van hierdie leerinhoude moet die opvoeding se *ervaringsvlak* en *belangstelling* in ag geneem word, sodat alle opvoedingsinrigtings uiteinde-lik tot 'n hegte eenheid met die samelewing groei. Die leerinhoude sluit dusdoende nou aan by die werklikheid: Die ganse spektrum van leerinhoude is gevolglik ingestel op sosiale nuttigheid, sodat die opvoedingsinrigtings soos huis, skool en samelewing eendragtiglik tot almal se heil meewerk: "In the first place, the school must itself be a community life in all which that implies...interests can be developed only in a genuinely social medium...one where

there is give and take in the building up of a common experience" (Dewey, 1964, p. 358).

Behalwe die formele inhoud van die pragmatistiese opvoeding, is alle sekondêre skoolaktiwiteite, soos die beoefening van sport, die verenigingslewe en ander kulturele aangeleenthede ook van kardinale belang as *opvoedingsinhoud*. Die voorbeeld van die opvoeder ten opsigte van sekondêre leerinhoud is vir die pragmatistiese opvoeder van groot belang. Die inhoud van die opvoeding is uiteindelik 'n middel in diens van die bereiking van 'n oorkoepelende doelstelling, naamlik dié van *sosiale nuttigheid*. Dit word relatief maklik bereik deur die onderrig van praktiese vakke, omdat die opvoedeling self leer deur te ervaar, deur te doen en te ondergaan (Gunter, 1961, pp. 192 - 193).

Die pragmatistiese onderskei verder tussen die *logiese* en *psigologiese* inhoud van die opvoeding. Die *logiese* inhoud word bestempel as die *geklassifiseerde gegewens* wat die opvoedeling intellektueel lei, terwyl die *psigologiese* inhoud die *ervaring* van daárdie gegewens as deel van sy algemene optrede is. Inhoud wek die opvoedeling se belangstelling wanneer dit aansluit by sy ervaringspeil en sy intellek rig op

die moontlike uitkoms van sy optrede in die werklikheid. Wanneer die opvoedeling dan in die werklikheid optree en die uitkoms daarvan ervaar, word dit deel van sy lewenservaring, sodat hierdie inhoude vir hom nuttigheidswaarde verkry. Daarom moet *inhoud* en *belangstelling* mekaar in die opvoeding aanvul, sodat motivering voortdurend in die opvoeding teenwoordig is (Dewey, 1956, p. 138).

Uit bogenoemde is dit duidelik dat die inhoud van die opvoeding voortdurend moet aanpas by die idee aangaande voortgaande rekonstruksie van ervaring, ten einde langs hierdie weg weer in harmonie te kom met die veranderende werklikheid waarin die opvoedeling hom bevind (cf. Dewey, 1964, p. 319). Hierdie voortgaande aanpassing geskied ter wille van die selfbehoud van die opvoedeling, dog dien ook om die tradisie van die samelewing vir toekomstige geslagte te bewaar. Die inhoud van die pragmatistiese opvoeding word gevolglik wél bepaal deur die beginsel van *sosiale bruikbaarheid* en 'n *optimistiese vooruitgangsgeloof*, en daarom word beoog dat die opvoedeling steeds deel sal hê aan die opvoedingsproses sodat sy belangstelling daarin behoue kan bly (Arndt, 1929, p. 16).

Omdat daar in die opvoedingsituasie sprake is van volwassenes, onvolwassenes en kennis, word die inhoud van die pragmatistiese opvoeding derhalwe 'n *interaksie* tussen genoemde drie (cf. Dewey, 1964, p. 99). Wanneer daar géén interaksie voorkom nie, vind géén opvoeding plaas nie. Die opvoedeling kan egter leer uit die ervaring van ander, ervaring wat reeds wetenskaplik as nuttig bewys is (Geiger, 1958, p. 121).

Ervaring is verder vir die pragmatistiese opvoeder van groot belang in die bepaling van die inhoud van die pragmatistiese opvoeding. Die opvoedeling kan kennis verwerf uit vorige ervaring en kan dusdoende sy kennis vermeerder. Die pragmatistiese opvoeder beskou ervaring dan ook as dinamies; met ander woorde ervaring verskil van situasie tot situasie, en vorige ervaring kan nie noodwendig effektief aangewend word vir die oplos van nuwe probleme nie. Die pragmatistiese opvoeder beskou egter die hede in 'n sekere mate as die eksperimentele basis waarop die toekoms gebou kan word (Garforth, 1966, p. 13).

Uit voorgaande is dit duidelik dat die samelewing se invloed belangrik is in die bepaling van die inhoud van die opvoeding omdat die samelewing se voortbestaan afhanklik is van die opvoedeling se ervaring

(cf. supra Hoofstuk IV, par. 10). Die opvoeding leer deur ervaring; derhalwe moet die opvoedingsinhoud voldoen aan die eise wat die opvoeding aan die samelewing stel. Die inhoud is derhalwe slegs die middel tot die verkryging van voldoende intellektuele vermoë om hierdie inhoud prakties tot nut van die samelewing aan te wend: "...the method of intelligence manifested in the experimental method demands keeping track of ideas, activities, and observed consequences...To reflect is to look back over what has been done to extract the net meanings which are the capital stock for intelligent dealing with further experiences. It is the heart of intellectual organization and of the disciplined mind (Dewey, 1938b, p. 110).

Die opvoeding en die inhoud van die-pragmatistiese opvoeding word dan opgevat as twee kante van dieselfde proses. Dit is die taak van die opvoeder om die opvoeding die verband tussen sy optrede en die uitkoms daarvan te laat insien, sodat hy dusdoende verantwoordelikheid kan aanvaar. Op hierdie wyse verander ervaring in 'n proses van voortgaande rekonstruksie waartydens die betrokke vak se inhoud deur die opvoeding bemeester word en sy intellektuele vermoë steeds verbeter (Garforth, 1966, p. 15).

Hierdie verband tussen die opvoedeling se optrede en die uitkoms daarvan in die werklikheid is vir die pragmatistiese van kardinale belang: "When we experience something, we act upon it, we do something with it; then we suffer or undergo the consequences. We do something to the thing and then it does something to us in return" (Dewey, 1962, p. 139). Opvoeding en lewe is derhalwe vir die pragmatistiese opvoeder sinoniem: "...we learn to think what we live, and live what we learn" (Childs, 1956, p. 204).

Nou is dit ook duidelik dat die inhoudelike van die opvoeding uiteindelik voorsiening moet maak vir 'n verbeterde samelewing, sodat ook die toekoms daar beter kan uitsien en sodat die wetenskaplike oplossing van lewensprobleme sosiale belang kan dien: Die doel met die opvoedingsinhoud is inderdaad die verbetering van "...the life we live in common so that the future shall be better than the past... A curriculum ... must present situations where problems are relevant to the problems of living together, and where observation and information are calculated to develop social sight and interest" (Dewey, 1964, pp. 191 - 192). Die sosiale bruikbaarheid, waarde en betekenis van die inhoudelike van die opvoeding moet aan die opvoedeling gedui word.

Die inhoudelike moet gevolglik 'n bydrae lewer om van die opvoeding 'n aktiewe lid van 'n demokratiese samelewing te maak; dit het by uitnemendheid 'n *sozialiseringsfunksie* (Peters, 1977, p. 110). Hierdie sosialiseringsfunksie noodsaak egter dat die opvoeder die inhoudelike, juis as gevolg van die sosiale waarde en nut daarvan, vir die opvoeding moet keur en selekteer: "Moreover, the curriculum must be planned with reference to placing essentials first, and refinements second. The things which are socially most fundamental, that is, which have to do with the experiences in which the widest groups share, are the essentials. The things which represent the needs of specialized groups and technical pursuits are secondary...Education must first be human and only after that professional" (Dewey, 1964, p. 191).

Die kontak tussen die opvoedingsinrigting en die samelewing moet dan ook doelbewus uitgebou word, sodat daar 'n wisselwerking tussen opvoedingsinrigting, huis en samelewing kan wees, en eersgenoemde nie afgesonderd van die ander twee staan nie. Die opvoeding het die taak om die opvoeding te leer om te lewe deur te lewe, persoonlike verantwoordelijkheid te aanvaar, en die vryheid te verwerf om

self besluite te neem en selfstandig op te tree.

In die pragmatistiese opvoeding *Lewe* die opvoedeling alreeds, terwyl hy leer om selfstandig op te tree (Gunter, 1961, pp. 191 - 192).

3.2 Enkele metodes in die pragmatistiese opvoeding

3.2.1 Inleidende opmerkings

In die opvoeding beklemtoon die pragmatistiese opvoeder die vlak van sosiale belangstelling wat alreeds by die opvoedeling aanwesig is, en dit word vir hom die grondslag van enige metode in die opvoeding (cf. Dewey, 1964, p. 358). Kennis van en insig in die ontwikkelingsvlak en belangstelling van die individuele opvoedeling is noodsaaklik alvorens tot nuttige opvoeding gekom kan word: "Each generation is inclined to educate its young so as to get along in the present world instead of a view to the proper end of education: the promotion of the best possible realization of humanity as humanity" (Dewey, 1964, p. 95). Alle opvoedingsmetodes moet derhalwe voorsiening maak vir die bestaande behoeftes van die opvoedeling, en nie vir verwagte behoeftes nie. Omdat die werklikheid kontingent is, móet die metodes in die opvoedingsproses tred hou met die dinamiek van die pragmatistiese opvoeding (cf. supra Hofstuk IV, par. 4).

Deur 'n bepaalde metode vereenvoudig die opvoeder die werklikheid vir die opvoedeling, sodat laasgenoemde sentraal in die opvoedingsproses staan, en somtyds selfs deel word van die opvoedingsmetode. Die metode word gerig op die opvoedeling as organisasie-in-interaksie-met-die-samelewing, sodat totale opvoeding bereik kan word (cf. Childs, 1956, pp. 220-221).

3.2.2 Instrumentalisme/eksperimentalisme as grondslag van die pragmatistiese opvoedingsmetode

Weens die kontingente aard van die werklikheid bly konstruktiewe optrede in die samelewing *eksperimenteel* van aard (cf. supra Hoofstuk IV, par.8). Só word opvoeding 'n instrument om via eksperimentele optrede tot vaste oortuiging aangaande sekere sake te kom. Die opvoeder gebruik bepaalde metodes as instrumente om opvoedkundige doelstellings te evalueer. Daarom is metode en opvoedingsinhoud onskeibaar, omdat metode *instrumenteel* is in die oordrag van kennis (Garforth, 1966, p. 28).

Die kennis wat langs die weg van eksperimentering verwerf word, word deel van die opvoedeling se ervaring, en mettertyd word ervaring instrumenteel in die opvoeding tot die verwerwing van kennis (Geiger,

1958, p. 103).

Die metode onder bespreking, wat ook die opvoedeling op sosiale en kulturele vlak ontwikkel, sluit nou aan by die sosiale bruikbaarheidsbeginsel (cf. supra Hoofstuk IV, par. 4). Vir die pragmatistiese opvoeder gaan dit veral om dié metode wat die opvoedingsproses in die kontingente werklikheid kontrolleer en kanaliseer tot voordeel van die opvoedeling self én die samelewing in die besonder, maar ook die opvoeding in die algemeen (Arndt, 1929, pp. 11 - 13).

3.2.3 Nabootsing as opvoedingsmetode

Een van die metodes wat, volgens pragmatistiese opvoeders die beste resultate lewer, is die metode van *nabootsing*. Die pragmatistiese opvoeder meen dat tyd wat aanvanklik bestee word aan die voorbereiding van formele lesse, nou uitgeskakel kan word, omdat die opvoedeling besonder baie deur nabootsing leer (Archambault, 1974, pp. 345 - 347).

Deur nabootsing *ervaar* die opvoedeling dinge *self*, en kan hy die kennis wat hy sodoende opdoen, met ander deel (cf. supra, par. 2.2.3). Die opvoedeling gaan in die proses van nabootsing die leerstof nie passief "absorbeer" nie, maar hy leer deur belewing,

deur nabootsing, deur sosiale omgang, deur self te skep en uiting aan sy gevoelens te gee, deur eksperimentering en ondersoek (cf. Dewey, 1903, p. 12). Die opvoeder, met sy meerdere kennis en ervaring, tree slegs as gids op, as iemand wie se voorbeeld nagevolg kán word (cf. supra, par. 2.2.2). Daarom word nabootsing in die pragmatistiese opvoeding 'n lewenswyse by die opvoedeling, en leer hy om in die skool te doen en te werk soos die opvoeder vir hom die voorbeeld stel. Mettertyd word die sogenaamde doen-en-werkskool, wat as gevolg van nabootsing ontstaan het, 'n denkskool. Die eerste tekens van geslaagde opvoeding is wanneer die opvoedeling wat op intellektuele gebied begin groei, sy rasionele vermoë vergroot, en wat as gevolg hiervan al meer kennis opdoen wat hy mettertyd met ander deel. Dié opvoedeling word, as gevolg van nabootsing, hier self 'n "opvoedingsmetode". En wanneer die opvoedeling werklik 'n sentrale plek in sy eie opvoeding begin inneem en aktief daaraan meedoen, weet die pragmatistiese opvoeder dat dié besondere metode geslaagd was (Van Wyk, 1979, p. 43).

Verder word aanvaar dat die opvoedeling die maklikste leer as hy die opvoedingsproses assosieer met die sosiale lewe buite die skool. Die opvoedingsproses

is immers slegs 'n voortsetting van die bekende sosiale optrede tuis. Dusdoende word 'n bepaalde opvoedingsinrigting deur die opvoedeling in verband gebring met 'n bekende vorm van gemeenskapslewe (Dewey, 1964, p. 358; cf. Schiller, 1966, pp. 105 - 107).

3.2.4 Die opvoedeling self as opvoedingsmetode

Pragmatisme is essensieel pedosentries, aangesien die opvoedeling sentraal in die opvoedingsproses staan. Die opvoedingsinrigting word 'n sosiale instelling waar dit die opvoedeling aangaan. Opvoeding word in 'n sekere mate alreeds die lewe self, omdat dit aansluit by die ervaringsvlak en belangstelling van die opvoedeling (cf. supra Hoofstuk IV, par. 10). Die komplekse werklikheid word deur opvoeding vereenvoudig, en as 'n "vereenvoudigde lewe" aan die opvoedeling gebied (Childs, 1956, pp. 188 - 193).

Omdat hierdie "vereenvoudigde opvoeding" die opvoedeling se belangstelling prikkel, maak dit van hom 'n *sentrale figuur* in die opvoedingsproses. Die *belangstelling* van die opvoedeling is met ander woorde die *grondslag* waarop alle ware opvoeding uiteindelik tot stand kom (Archambault, 1974, pp. 430 - 432).

Die pedosentriese skool leer derhalwe die opvoeding om die beginsels, wat alle menslike ontwikkeling wat waarlik opvoedkundig van aard is te ontdek en dit toe te pas, asook om die metodes waardeur die mensheid kollektief en progressief in vaardighede, begrip en lewenswandel vooruitgang getoon het, te ontgin. Die opvoedingsproses word dusdoende die lewself, en leer die opvoeding om selfstandig besluite rakende sy eie toekoms én dié van die samelewing te neem (Fourie, 1973, p. 247).

3.2.5 Praktiese besluitneming as opvoedingsmetode

Die pragmatistiese opvoeder beklemtoon die *praktiese* in die opvoeding, dit wat tot nut en voordeel van die opvoeding en die samelewing in die algemeen is: opvoeding moet met ander woorde nuttigheids-waarde hê. Hierdie metode, waar die opvoeding enersyds geleer, en andersyds die geleentheid gegun word om selfstandige besluite in die werklikheid te neem, moet egter deur die opvoeder noukeurig gereguleer word sodat die uitkoms daarvan prakties bruikbaar kan wees (Garforth, 1966, p. 32). Die opvoeding se optrede in die werklikheid moet wetenskaplik ondersoek word, en die waarde daarvan vir praktiese toepassing in die werklikheid moet bepaal word, sodat die opvoeding sy kennis en ervaring tot sy

die voordeel, asook tot die voordeel van die gemeenskap kan aanwend (cf. supra Hoofstuk IV, par. 4). Alles moet derhalwe eers praktiese toegepas word alvorens dit deel van die samelewing se tradisies en kultuur kan word. En dít word gedoen deur die metode van praktiese besluitneming (cf. Childs, 1956, pp. 298 - 299; 302 - 304).

3.2.6 Voortdurende rekonstruksie van ervaring as opvoedingsmetode

Volgens die pragmatistiese opvoeder lewe die opvoedeling in twee wêreldes, naamlik 'n liggaamlike en 'n geestelike. Die opvoedeling kan leer uit sy ervaring, sonder om dieselfde foute te herhaal, want deur sekere opvoedingsmetodes word die opvoedeling se intellektuele vermoë versterk, en word dit deel van sy ervaring. Weens die kontingente werklikheid moet die opvoedeling se ervaring egter voortdurend verander en herkonstrueer word om hierby aan te pas (Peters, 1977, p. 111).

Omdat hierdie opvoedingsmetode voorsiening maak vir die essensiële kontingensie van die werklikheid, is dit self ook onderworpe aan verandering. 'n Star en onbuigsame metode kan dus nie in die pragmatistiese opvoedingspraktyk geduld word nie, maar moet juis

plasties van aard wees, sodat die opvoedeling sy ervaring daardeur kan verryk en terselfdertyd ook kan verander om by die werklikheid aan te pas (cf. Dewey, 1964, pp. 52 - 53; Childs, 1956, pp. 251 - 255).

Die pragmatistiese opvoedeling hoef nie feite te memoriseer nie, of toetse te skryf nie, omdat dit sy persoonlikheids groei en -ontwikkeling sou demp. Dit beperk die selfgenoegsame individuele opvoedeling se vryheid en maak hom 'n onderdaan van wette (Gunter, 1961, pp. 169 - 170).

Weens die kontingente aard van die werklikheid móét die opvoedeling leer uit ervaring. Dusdoende skep hy sy eie waardes en norme, afhangende van die situasie waarin hy hom bevind. Daarom "leer" die opvoeder met hierdie metode nie die opvoedeling *wát* hy moet dink nie, maar eerder slegs om te dink (cf. supra, par. 2.3.1). Die vermoë tot intelligente denke is met ander woorde steeds die uitkoms van suksesvolle opvoeding, gebaseer op hierdie metode (Childs, 1956, pp. 349 - 350; cf. Dewey, 1964, Hoofstuk 12, pp. 152 - 163).

3.2.7 Die projekmetode

'n Belangrike metode vir die pragmatistiese is die sogenaamde werkeenheidsmetode, of die projekmetode (Fourie, 1973, p. 247). Die projekmetode word beskou as 'n geleentheid tot selfwerksaamheid waarin die opvoedeling leer om selfstandig besluite te neem en probleme op te los. Dewey het die leerproses beskou as 'n proses van wetenskaplike ondersoek en ontdekking in plaas van 'n proses van passiewe inname van reeds geordende feite. Hierdie metode sluit baie elemente van ander metodes in, omdat 'n projek aangepak word wat dien as die oplossing van 'n probleem in sy natuurlike verband. Daar word 'n doel gestel waarvolgens die opvoedeling sy optrede kan orden sodat die uitkoms daarvan nuttig vir sowel die opvoedingsinrigting as die samelewing kan wees. In hierdie proses bly die opvoeder neutraal, terwyl die opvoedeling aktief-denkend besig bly deurdat hy leer om deur ervaring nuttigheidskennis te verkry (Duminy, 1977, pp. 94 - 96).

Groepwerk is deel van die projekmetode en die opvoedeling leer om deel te neem aan die wetenskaplike oplossing van 'n probleem saam met ander. Dit lei tot nuwe skakeling tussen die opvoedeling en die opvoeder, en 'n beter verhouding tussen opvoede-

linge onderling. Die opvoeding leer langs hierdie weg om 'n leier te wees, sonder die negatiewe gevolge van kompetisie (Van Loggerenberg e.a., 1970, pp. 310, 318).

3.2.8 Samevattend

Die pragmatistiese opvoeder glo dat meer ruimte in die opvoeding gelaat moet word vir die alternatiewe metodes, sodat die opvoeding in die besonder, en opvoeding in die algemeen daarby baat kan vind.

Daar moet wegbeweeg word vanaf die statiese, en die metode moet bepaal word deur die aard van die probleem wat opgelos moet word (Archambault, 1974, pp. xxiv).

Opvoedingsmetodes sal derhalwe verander namate die aard van probleme wissel. Die opvoeder moet in die opvoedingsinhoud en -metodes maniere vind wat groei by die opvoeding sal stimuleer en aansluit by die belangstelling wat by hom aanwesig is. Elke opvoeding moet net die beste onderrigmetodes ontvang, sodat hy sy kennis tot voordeel van die opvoeding én die samelewing kan aanwend (Skilbeck, 1970, pp. 22 - 25).

3.3 Individuele opvoeding

Die optimistiese vooruitgangsgloef in die pragmatistiese filosofie vind beslag in die opvoedingsproses in die vorm van *individuele opvoeding*, iets wat die pragmatistiese beklemtoon en die tradisionele opvoedingsinrigting ignoreer. Die pragmatistiese beskou individuele opvoeding as onontbeerlik vir sukses in die opvoeding. "A progressive society counts individual variations as precious since it finds in them the means of its own growth. Hence a democratic society must, in consistency with its ideal, allow for intellectual freedom and the play of diverse gifts and interests in its educational measures" (Dewey, 1964, p. 305). Opvoeding tot maksimale intellektuele ontwikkeling kan net bereik word deur individuele opvoeding, die voorvereiste vir sowel individuele as sosiale vooruitgang, asook vir praktiese nuttigheid en bruikbaarheid (Garforth, 1966, p. 32).

Die pragmatistiese lê egter klem op die feit dat die voortbestaan van die samelewing nie soseer afhanklik is van die individuele persoon se optrede as sodanig nie, as wat dit afhanklik is van die samewerking van 'n groep in die gemeenskap, en gevolglik moet die individuele persoon tóg in 'n sekere mate

sy individualiteit in die proses van sosiale vooruitgang in (Schoeman, 1978, p. 29).

Die opvoedingsinrigting se taak in die opvoedingsproses van die individuele persoon is nie een van botsing nie, maar eerder een van besigwees met sosiale toestande in die samelewing. Volgens die pragmatistiese sou veral tegnologiese opvoeding 'n bydrae lewer om die aard van die samelewing te verander en om 'n nuwe individualiteit in die onderwys te verseker (Peters, 1977, pp. 117 - 118), sodat die samelewing voortbestaan verseker is.

Die opvoedingsinrigting ontbloot dusdoende aan die opvoedeling die samelewing se sosiale tradisie, wat die opvoedeling se gewoontes, bewussyn, gevoel en emosie positief verander en aanpas by die standaard van beskaafdheid in die samelewing (Garforth, 1966, pp. 44 - 45).

Die opvoedingsinrigting moet gevolglik die opvoedeling só lei dat sy individualiteit nie 'n struikelblok in die vooruitgangproses van die samelewing is nie (Schoeman, 1978, p. 31).

4. Die kontingente opvoedingsproses

Die wyse waarop die postulaat aangaande die kontingente aard van die werklikheid die pragmatistiese opvoeding beïnvloed, is in die onderhawige verband van besondere belang en betekenis.

Opvoeding in die kontingente werklikheid is hoofsaaklik daarop gemik om sowel die individuele opvoeding as die samelewing se toekoms te verseker. Omdat die opvoeding *denkend* die toekoms tegemoet gaan, besit kennis wat hy deur ervaring opdoen die potensiaal om sy vryheid in die kontingente werklikheid te bestendig en te verskans (Van Wyk, 1979, p. 43).

Dit is dan ook die taak van die opvoeder om die opvoeding te leer om in die kontingente werklikheid selfstandig besluite te neem (cf. Schiller, 1966, pp. 105 - 107). Omdat die opvoeding in voortdurende *interaksie* (cf. Dewey, 1964, p. 99) met hierdie kontingente wêreld verkeer, is die moontlikheid van opvoeding deurentyd teenwoordig, veral omdat die opvoeding langs die weg van voortgaande opvoeding leer om by die veranderende werklikheid aan te pas. Deur opvoeding moet die opvoeding die onderskeid tussen reg en verkeerd leer, en juis daarom moet dit uiters betekenisvol in die kontingente werklikheid

wees, sodat die opvoedeling nut uit die opvoeding kan put (Dewey, 1964, pp. 234 - 236).

In hierdie proses moet die opvoeder slegs as *leier* op die voorgrond tree, en nie as iemand wat die opvoedeling in 'n sekere rigting wil dwing nie (cf. Dewey, 1964, p. 25). Tóg is die opvoeder die persoon wat die opvoedeling se ervaring in die regte rigting moct kanaliseer (Gunter, 1961, p. 207).

4.1 Die moontlikheid van opvoeding

Opvoeding is, volgens die pragmatiese, moontlik omdat die opvoedeling leer deur doen en ondergaan, met ander woorde deur ervaring (cf. supra Hoofstuk IV, par. 10, en infra Hoofstuk V, par. 5). Inderdaad, die opvoedeling is 'n aktiewe wese in 'n kontingente wêreld, en hy kan gevolglik *aktief* ervaar. Deur middel van sy intellektuele vermoë kan die opvoedeling, anders as die dier, by sy samelewing aanpas, óf die samelewing by sy behoeftes laat aanpas. As gevolg van sy rasionele vermoë is die opvoedeling verder daartoe in staat om deur ervaring te leer, om sy optredes daarvolgens aan te pas om sodoende sekerheid oor sy eie toekoms te verwerf (Quinton, 1977, p. 3). Sekerheid oor die toekoms waarborg individuele vryheid; daarom hou die moontlikheid van pragmatiese opvoeding ge-

volglik direk verband met die vryheid van die indiwiduele opvoedeling om sy optrede in 'n veranderlike wêreld sêlf te bepaal en te beheer (Cunter, 1961, p. 205).

Intellektuele opvoeding is verder moontlik omdat die opvoedeling daartoe in staat is om deur sy intellektuele vermoë kennis te kan verwerf, om dusdoende by sy samelewing aan te pas: Wanneer 'n nuwe probleem opduik, is hy in staat om dit rasioneel op te los (Garforth, 1966, p. 16; cf. Cunter, 1961, p. 205).

Sedelike opvoeding is ook 'n moontlikheid omdat optrede en besluitneming nie bepaal word deur starre, deterministiese natuurwette nie. Dit beteken dat die opvoedeling kan put uit die skat van karakterkenmerke wat hy opgebou het in die emansipasieproses, sodat hy langs hierdie weg die regte, positiewe keuse in die samelewing sal kan maak (cf. Schiller, 1966, pp. 105 - 107). Indirek wil die pragmatistiese dan dat die opvoeder die ervaring van die opvoedeling só sal lei en kontroleer dat die opvoedeling korrekte sedelike besluite sal neem (Dewey, 1964, pp. 234 - 236). Die opvoedeling móet derhalwe in elke situasie die implikasie van die moontlike uitkoms van sy besluite in aanmerking neem, sodat in harmonie met die eise wat die samelewing stel,

opgetree sal word (Gunter, 1961, pp. 206 - 207).

In aansluiting by die grondleggende idee aangaande kontingensie word die moontlikheid van opvoeding deur die pragmaties as onbeperk opgevat, want solank as die werklikheid kontingent is en bly, moet die opvoeding die vryheid behou om tot sekerheid oor sy toekoms te kan kom, sodat hy by hierdie kontingente werklikheid kan aanpas. En solank as die potensiaal teenwoordig is om aan te pas by veranderende situasies, bestaan die moontlikheid tot opvoeding steeds (cf. Dewey, 1964, p. 47). Deur hierdie aanpassingsproses brei die opvoeding sy intellektuele vermoë uit, sodat sy ervaring van die werklikheid ook daarmee saam verbreed. Hierdie ervaringskennis dra hy oor aan sy mede-opvoedings, en dusdoende vind *groei* ook indirek plaas. Omdat *groei opvoeding* is, word die moontlikheid van opvoeding verder deur groei vergroot, sodat opvoeding in die algemeen uiteindelik daarby baat.

Die moontlikheid tot opvoeding is verder dáárin geleë dat daar 'n mate van korrelasie tussen die wetenskaplike besigwees van verskillende wetenskaplikes bestaan. Dit is met ander woorde die taak van die opvoeder om aan die opvoeding te dui dat daar 'n

verband is tussen wetenskaplike teorieë en alledaagse probleme, sodat die impuls kan ontstaan om wetenskaplik te ondersoek en te eksperimenteer om ook sodoende die moontlikheid van opvoeding onbepaald te verruim (Peters, 1977, p. 120).

Die moontlikheid van opvoeding is vir Dewey verder geleë in die oordrag van ervaringskennis deur kommunikasie: Deur kommunikasie word verskillende wetenskaplike studies met mekaar verbind, en deur ervaring word daar gekom tot kennis van en insig in sekere verskynsels uit die samelewing, en ook dít verruim die moontlikheid van opvoeding (Dewey, 1964, pp. 5 - 6). Ook die individuele opvoeding en die samelewing beïnvloed mekaar wedersyds. Dít beteken dat die samelewing beïnvloed word, en dat die opvoeding op hierdie invloed reageer (Childs, 1956, p. 68). Die samelewing is saamgestel uit diegene met wie die opvoeding sy kennis en insig kan deel. Dusdoende word die ervaringswêreld van die opvoeding deur wedersydse kommunikasie verbreed, en só verbreed terselfdertyd ook die moontlikheid van opvoeding. Dewey self het dit soos volg beskryf: "Not only is social life identical with communication, but all communication (and hence all genuine social life) is educative. To be a recipient of a communication

is to have an enlarged and changed experience ... What nutrition and reproduction are to physiological life, education is to social life. This education consists primarily in transmission through communication. Communication is a process of sharing experience till it becomes a common possession. Normal communication with others is the readiest way of effecting ... development, for it links up the net results of the experience of the group ... with the immediate experience of an individual. By normal communication is meant that in which there is a joint interest, a common interest, so that one is eager to give and the other to take" (Dewey, 1964, pp. 5, 9, 217).

Die moontlikheid van opvoeding soos hierbo uiteengesit, gee aan die pragmatistiese opvoeding 'n sterk empiristiese karakter. Childs (1956, pp. 3 - 4) verklaar dat *voortdurende ervaring* vir die pragmatistiese bron van ware kennis en waarheid is: Deur ervaring verkry die opvoedeling kontak met die sosiale milieu, vandaar die klem op die empiriese. Die opvoedeling se ervaring en die uitkoms daarvan in sy lewe moet altyd op wetenskaplike wyse aan die eise van die werklikheid getoets word. Vir die pragmatistiese intellektuele vermoë intrinsiek verbind met hande-

ling, en moet teorieë gevolglik op strengwetenskaplike wyse vir hulle invloed in die dinamiese werklikheid getoets word (Garforth, 1966, p. 15).

Arndt (1929, pp. 35 - 36) voer hierdie argument verder: Dit is deel van die innerlike aard van die opvoeding om te eksperimenteer met verskynsels in die werklikheid om sodoende sy kennis te vermeerder. Die verwerwing van kennis is 'n voorvereiste vir groei, en waarneembare groei is dan ook die teken dat die opvoeding geslaag het. Inherent bevat opvoeding dan die moontlikheid om die aanvanklike intellektuele onvermoë van die opvoedeling te omvorm tot nut en voordeel van die samelewing, veral met die direkte hulp en leiding van die opvoeder (Caldwell, 1913, pp. 58 - 63, 127 - 129).

Die opvoedeling reageer op sekere prikkels wat vanuit die opvoedingsituasie op hom inwerk. Omdat hy van nature nuuskierig is, wil hy ondersoek, en dan handel hy op hierdie prikkels (Childs, 1956, p. 56). Hy begin ontwikkel in 'n sekere rigting, en groei vind plaas. Die kennis wat die opvoedeling opdoen, deel hy met ander, en verruim dusdoende die moontlikheid van opvoeding (Arndt, 1929, pp. 37 - 39).

Vir die pragmatiese hou die moontlikheid van opvoeding dan verband met die praktiese dimensie van die werklikheid. Opvoeding is praktiese verryking, en die opvoedeling moet dit wat hy leer, *prakties toepas*, sodat hy langs hierdie weg die werklikheid kan verander (Duminy, 1977, p. 36). Deur doelgerigte optrede word die werklikheid verander, en omdat emosie steeds 'n spieëlbeeld van die opvoedeling se optrede is, mag die opvoeder nooit die opvoedeling se emosies uit sy optrede probeer verwyder nie, omdat dit die moontlikheid van opvoeding sal kortwiek (Mayer, 1964, p. 361).

Die moontlikheid van opvoeding word verder vir Dewey verruim deur die *belangstelling* wat die opvoedeling in sy werk toon (Dewey, 1964, pp. 124 - 127). Die opvoeder kan hom op suksesvolle wyse met die opvoedeling bemoei, sy belangstelling in opvoeding aanwakker en in die regte rigting lei, en op hierdie wyse die moontlikheid van opvoeding verruim (Thayer, 1968, pp. 174 - 175).

4.2 Die invloed van die evolusieleer op die pragmatistiese opvoeding

Dewey lê veral klem op *rigtinggewing* en *leiding* aan die kant van die opvoeder ten einde verwildering van

die opvoedeling te voorkom. Ter wille van selfbehoud en vooruitgang van die samelewing moet die kind opgevoed word tot sosiale bruikbaarheid, en daardur gestimuleer word tot pragmatiese optrede, en die uitkomste hiervan moet noukeurig gekontroleer word (cf. Gunter, 1961, p. 207). Die opvoedingsproses is alreeds die lewe self, en nie bloot 'n voorbereiding vir die toekoms nie (Garforth, 1966, p. 33). Immers, die huidige opvoeding lê alreeds die grondslag vir evolusionêre ontwikkeling, en die sukses van alle toekomstige opvoeding sal afhang van die basis wat alreeds in die hede gelê is (Dewey, 1929b, pp. 249 - 250). 250).

Opvoeding is vir die pragmaties gevolglik 'n proses van individuele besigwees in die sosiale milieu, 'n proses wat met die opvoedeling se geboorte 'n aanvang neem en wat met sy dood afgehandel word. Verskillende prosesse het 'n aandeel in hierdie opvoedingsproses, wat konsekwent voorsiening moet maak vir kontingensie, sodat daar van opvoeding gepraat kan word as 'n *ontwikkelingsproses*. Die evolusie-idee speel dan ook 'n beduidende rol in die opvoedingsproses waartydens die opvoedeling deel verkry aan die samelewing se tradisies (cf. Dewey, 1964, p. 121). Die ervaring van die verlede is verwortel in die gewoontes van die

hede, sodat opvoeding in hierdie evolusionistiese atmosfeer die oordrag van tradisies word eerder as bloot 'n interaksie tussen reeds bestaande gewoontes (Geiger, 1958, p. 141).

Die bevoegdhe van die opvoeding is 'n erfenis van die samelewing afkomstig uit die verlede en wat hy in bewaring moet hou vir die toekoms. Daarom is intellek nie die individuele opvoeding se besitting nie, maar verteenwoordig dit die evolusionêre pogings van die lede van die samelewing om, deur opvoeding, die intellektuele vermoë van die opvoeding te verbreed (cf. Dewey, 1964, p. 128).

Bogenoemde is 'n dinamiese proses wat nooit voltooiing bereik nie. Dewey se opvoedkundige standpunt reflekteer inderdaad die evolusionistiese siening omtrent die opvoedingsproses as een van *verandering* en *onvoltooidheid* (Garforth, 1966, p. 11). Die evolusionistiese inslag van die pragmatistiese opvoedingsfilosofie werk deur in die grondleggende idee dat die intellek en intelligensie van die mens verwortel is in die evolusionêre proses wat geïnisieer is deur die behoefte by die spesie om probleemsituasies op te los. Dit verklaar terselfdertyd ook die ontwikkeling van die mens in hierdie evolusionêre

ontwikkelingsproses (Ibid., p. 16).

4.3 Die waarde van pragmatistiese opvoeding

Pragmatistiese opvoeding met die oog op 'n kontingente werklikheid het die waarde dat dit aan die opvoeding die positiewe bied, dog hom ook met die negatiewe laat kennis maak. Die pragmatist is van mening dat die opvoeding die negatiewe slegs deur praktiese ervaring kan evaluer. Die opvoeding moet hieruit geleer word om die korrekte keuse tussen reg en verkeerd te maak, sodat die uiteindelijke keuse nie in stryd sal wees met die standaard wat die samelewing stel nie (cf. Childs, 1956, pp. 66 - 67).

Wanneer die opvoeding egter 'n verkeerde keuse maak, moet die opvoeder hom leer om die uitkoms van sy dade te verwerk en te aanvaar. Die opvoeding het dus 'n groot mag oor die opvoeding, en opvoeding hou om hierdie rede opsigtelike waarde vir hom in, aangesien effektiewe optrede die uitkoms is van rasionele voorkeure wat in die opvoedingsproses figureer as sekere intelligente keuses: Immers, "freedom lies in the development of preferences into intelligent choices" (Hollis, 1977, p. 63). Die opvoeding behou dus deurgaans die vryheid om selfstandig besluite te neem, en die opvoeder sêlf behou in hierdie proses

sy *leidende* rol (cf. Childs, 1956, p. 68, Dewey, 1929b, pp. 249 - 250).

Die waarde van opvoeding in die maak van keuses word deurgaans baie sterk beklemtoon. Die uitkoms van negatiewe opvoeding kan nie werklik voorsien word nie, maar opvoeding tot die regte en positiewe keuse het die waarde dat aanpassing by die standaard van die samelewing tot voordeel van almal in die sosiale milieu strek, omdat voortdurende aanpassing die inwin van kennis, en gevolglik *gwei* en sosiale bruikbaarheid, impliseer (Archambault, 1974, pp. 437 - 439).

Opvoeding tot sosiale bruikbaarheid en aanpassing by die kontingente werklikheid besit dan besondere sosiale waarde, en hierdie aanpassing is instrumenteel in die groeiproses van die opvoedeling tot volle wasdom (cf. Quinton, 1977, pp. 8 - 9; Hart, 1966, pp. 49 - 50, 73 - 77).

4.4 Die grense van die pragmatistiese opvoeding

Die voordeel van 'n pragmatistiese benadering tot die opvoeding lê, volgens Arndt (1929, pp. 54 - 56), dáárin dat die opvoeder slegs breë riglyne as opvoedkundige doelstellings neerlê (cf. supra par. 2.3).

Deur opvoeding sêlf word die opvoedeling dan in 'n besondere rigting *gelei*. Opvoeding word gevolglik deur die inhoud daarvan begrens. Die feit dat die opvoeder nooit voorskriftelik mag optree nie, beteken egter nie dat hy heeltemal uit die opvoedingsproses gelaat word nie; intendeel, hy moet die doelstellings identifiseer, formuleer en aan die opvoedeling openbaar, met ander woorde hy moet die regte leiding aan die opvoedeling verskaf en langs hierdie weg sy intellek stimuleer, sodat hy vry kan bly.

Die opvoedeling is 'n vry en selfbepalende wese wat selfstandig oor sy eie toekoms besluit. Hy kan gevolglik self oor sake rakende die bestending van sy vryheid in die kontingente werklikheid besluit, en verantwoordelikheid daarvoor aanvaar (Hollis, 1977, p. 63). Solank as wat daar lewe is, is opvoeding 'n moontlikheid, en solank as wat hierdie moontlikheid tot opvoeding 'n werklikheid is, is opvoeding onbegrens. Slegs kontingensie kan opvoeding begrens. Dit word deur Dewey bestempel as die pragmatistiese almagsleer (Gunter, 1961, p. 208).

Die huiwering van die opvoedeling om weg te doen met bestaande aanvaarde gewoontes en tradisies beperk ook die pragmatistiese opvoeding. As die opvoeder

die inherente beperkinge eie aan die mens kan oorbrug, verminder of selfs uitskakel, verminder daarmee ook die beperkinge op die opvoeding (Childs, 1956, pp. 109, 162 - 164).

5. Die rol van ervaring in die opvoedingsproses
- 5.1 Ervaring as grondslag van die pragmatistiese opvoeding

Vir die pragmatistiese opvoeder is leer deur ervaring die enigste ware suksesvolle metode om die werklikheid in al sy dimensies te begryp. Ervaring verryk die opvoedeling intellektueel, omdat kennis aangaande die kontingente werklikheid via die opvoedeling se ervaring kom. Gevolglik is dit noodsaaklik dat die opvoedeling voortdurend sal leer deur ervaring. "It (education) is that reconstruction or reorganization of experience which adds to the meaning of experience, and which increases ability to direct the course of subsequent experience" (Dewey, 1964, p. 76). Ervaring word die belangrikste grondslag vir wetenskaplike kennis en insig, en gevolglik vir opvoeding in die algemeen. Die opvoedeling kan derhalwe die beste leer deur self dinge in die werklikheid te ervaar. Dit maak van opvoeding 'n sensitiewe aangeleentheid, aangesien die inhoud daarvan wetenskaplik bewys moet word alvorens dit deur die gemeenskap as deel van die

opvoeding se ervaring aanvaar kan word (Childs, 1956, p. 428).

Opvoeding is deel van die veranderende werklikheid, en daarom moet die aandag toegespits word op die onderlinge verband tussen begrippe soos ervaring, die rekonstruksie van ervaring, belangstelling en groei. Alle fasette van die ervaring van 'n opvoeding is met mekaar verbind, en interaksie impliseer die moontlikheid tot optrede in die werklikheid, asook van die ervaring wat daaruit opgedoen kan word (Skilbeck, 1970, p. 17).

Tóg moet daar in die opvoeding 'n sekere mate van kontrole bestaan wat die rekonstruksie van genoemde samelewing kan beheer: In 'n *kontingente werklikheid* moet 'n sekere mate van kontrole uitgeoefen word sodat die voortbestaan van die samelewing gewaarborg kan word (cf. Geiger, 1958, pp. 27 - 28). Deur die eeue is die samelewing deur opvoeders bewaar en beheer, en aan die opvoeding die geleentheid gebied om sy kennis uit te brei. Die opvoeding se behoeftes het vermeerder, maar hy het ook steeds meer uit ervaring in die opvoedingsproses geleer (Childs, 1956, pp. 431 - 432).

5.2 Ervaring as 'n leerproses

Deur ervaring moet sowel die opvoeder as die opvoeding leer: Eersgenoemde omdat hy homself daardeur verder professioneel bekwaam, en die opvoeding omdat ander se ervaring veel aan hom kan bied waarvolgens hy sy toekomstige optredes kan rig en bepaal. Deur ervaring word die opvoeding dus in staat gestel om bestaande ervaring tot nut van die samelewing te verander en toe te pas, en daarom mag die rol en betekenis van ervaring in die groeiproses nooit ligtelik opgevat word nie (Wirth, 1966, pp. 54, 83 - 86).

Langs die weg van leer deur ervaring word die opvoeding in die geleentheid gestel om selfstandig 'n probleem te identifiseer en moontlike wetenskaplike oplossings daarvoor te soek wat instrumenteel is in die aanpassingsproses van die mens in 'n kontingente werklikheid (Scheffler, 1974, pp. 197 - 201). Ervaring gee aanleiding tot gedragsverandering by die opvoeding, aangesien hy in die opvoedingsproses kom tot intellektuele ontwikkeling wat hom in staat stel om sekere van sy gewoontes in harmonie met sy ervaringspeil te bring (Childs, 1956, p. 66).

5.3. Ervaring as 'n proses van wedersydse aanpassing

Uit bogenoemde word dit duidelik dat die opvoeding langs die weg van ervaring mettertyd self by die samelewing kan aanpas, maar ook dat hy mettertyd die intellektuele vermoë verwerf om die samelewing by sý besondere behoeftes te laat aanpas (Dewey, 1964, p. 47). Om hierdie aanpassingsproses suksesvol van stapel te stuur is 'n wetenskaplike eksperimentele ondersoekmetode nodig. Die opvoeding eksperimenteer met dinge uit die werklikheid; hy kan dit mettertyd prakties toepas, en sodoende ontwikkel sy rasionele vermoë grootliks (Childs, 1956, p. 430).

Kindwees herinner die pragmatistiese opvoeder gereeld aan die moontlikheid van groei en ervaring, en gevolglik 'n beter lewe. Die moontlikheid van *verruwing* in die opvoedingsproses is ook altyd aanwesig (Scheffler, 1974, pp. 213 - 214). Die nut van ervaring in die lewe van die opvoeding is gevolglik geleë in die *verbetering* van die samelewing, veral as gevolg van die moontlikheid tot wedersydse aanpassing tussen mens en gemeenskap (Hart, 1966, pp. 40 - 42).

5.4 Dissipline as uitkomst van gekontroleerde ervaring

Die opvoeding kom mettertyd tot die aanvaarding van verantwoordelikheid vir die uitkomst van sy op-

trede, en kom sodoende tot selfdissipline en self-opvoeding. Dit vergemaklik die taak van die opvoeder in dié sin dat hy meer aandag kan gee aan individuele probleme in die opvoedingsituasie. Die opvoeder moet egter steeds die ervaringsuitkomst van die opvoeding kontroleer (Peters, 1977, p. 105).

Dit is verder die taak van die opvoeder om verantwoordelikheid aan die opvoeding te leer sodat hy die korrelasie tussen sy optrede en die uitkoms daarvan in die samelewing kan aanvaar. Wetenskaplike ondersoek en die gevolglike voortgaande ontwikkelingsproses is deurgaans afhanklik van die identifisering van hierdie korrelasie (Garforth, 1966, pp. 40, 148).

Ervaring impliseer dan nie net die passiewe inneem van kennis nie, maar juis ook aktiewe doen en ondergaan (Dewey, 1964, p. 139). Daarom moet die opvoeder toesien dat hy 'n bewuswording by die opvoeding aankweek vir die regte optrede, sodat korrekte ervaring die uitkoms van alle handeling sal wees. Indirek is die opvoeding dan besig om vir homself en sy medemens 'n meer aanvaarbare samelewing te skep: Vir ervaring om waardevol te wees moet dit 'n opsigtelike bydrae lewer tot die ontwikkeling van die samelewing en die groei van die opvoeding (Childs, 1956, p.

433).

Opvoeding is verder ingestel op die *groeï* na morele volwassenheid, met ander woorde die vermoë om 'n korrekte en sosiaal aanvaarbare keuse tussen reg en verkeerd te doen. In hierdie proses word die opvoeding aanvanklik deur die opvoeder bygestaan (Childs, 1956, p. 429). Hierdie gekontroleerde ervaring gee, volgens die pragmatistiese opvoeder, aanleiding tot verdere groei, en dit word lewendig gehou deur die opvoeding se natuurlike geneigdheid om te verander en aan te pas by 'n kontingente wêreld. Tóg blyk dit duidelik dat dit die taak van die opvoeder is om die opvoeding se ervaring in die regte positiewe rigting te kanaliseer (cf. Dewey, 1938b, p. 110), met ander woorde groei in 'n sekere rigting móét groei in die algemeen bevorder. Ervaring is gevolglik nie 'n losstaande entiteit nie, maar is self onderworpe aan verandering. Hierdie voortdurende rekonstruksie van ervaring word met ander gedeel en oorgedra deur kommunikasie, met ander woorde die opvoeding leer ook deur die ervaring van ander (Dewey, 1964, pp. 5, 7, 217; cf. Skilbeck, 1970, p. 18, Peters, 1977, p. 105).

Die opvoeding se ervaring het dus praktiese toe-

passingswaarde, maar moet eers wetenskaplik geverifieer word alvorens dit prakties aangewend kan word. Deur wetenskaplike ondersoek vorm hierdie ervaring die grondslag van voortdurende intellektuele ontwikkeling in die opvoedingsproses (cf. Garforth, 1966, p. 32). Hierdie proses verseker uiteindelik voortdurende groei. Die opvoedingsproses moet weliswaar begin met die ontginning van die opvoedeling se bestaande ervaringsvlak, maar moet steeds in harmonie bly met die tradisies en waardes van die samelewing (Skilbeck, 1970, p. 18).

5.5 Ervaring en wetenskaplike ondersoek

Ervaring word verder beskou as 'n wisselwerking tussen die positiewe toestande in die samelewing en die energie van die opvoedeling, en dít gee aanleiding tot die idee van wetenskaplike eksperimentering waardeur die samelewing deur wetenskaplike ondersoek positief verander word, en waar kennis dan die uitkoms van ervaring is. Ervaring verkry gevolglik betekenis vir die opvoedeling in dié sin dat sy optrede wetenskaplik geëvalueer word volgens die invloed daarvan op en die gevolge daarvan vir die gemeenskap (Scheffler, 1974, p. 197).

5.6 Groei as uitkoms van ervaring

Dit is duidelik dat ervaring nie opvoedkundig kan wees as dit nie aanleiding gee tot *ontwikkelings groei* nie. Laasgenoemdes moet op hulle beurt weer aanleiding gee tot die oordrag van kennis deur kommunikasie (Dewey, 1964, pp. 5, 9, 217; cf. Flew, 1977, p. 91). Soos die ervaringswêreld van die opvoedeling meer kompleks word, moet die opvoeder 'n spesiale sosiale milieu skep wat sal aanpas by die werklikheid soos die opvoedeling dit tuis ervaar, sodat die werklikheid so getrou moontlik nageboots kan word en die opvoedeling so veel as moontlik daaruit kan leer. Aanvanklik moet die *wyse van opvoeding* en die doel waarna gestreef word, vir die opvoedeling vereenvoudig word; dog mettertyd moet bestaande gewoontes deur die leer- en ervaringsproses in só 'n mate veredel word dat daardeur 'n beter, wyer en meer gebalanseerde samelewing geskep kan word, 'n samelewing waarin die opvoedeling, indien hy allleen gelaat sou word, sonder die hulp en leiding van die opvoeder ten goede beïnvloed kan word. Die opvoedeling moet dus ook bydra tot die voortdurende rekonstruksie van 'n gesonde en gelukkige samelewing (Dewey, 1960, pp. 275 - 276).

6. Samevatting

Uit bogenoemde blyk dit duidelik dat ervaring opvoedend van aard is. Deur ervaring leer die individuele persoon, en deur kommunikasie word ervaringskennis uitgeruil tot voordeel van die samelewing:

"In what I have said I have taken for granted the soundness of the principle that education in order to accomplish its ends both for the individual learner and for society must be based upon ... the actual life-experience of some individual" (Dewey, 1963, 1963, p. 89).

Die samelewing is gevolglik afhanklik vir voortbestaan van ervaring: "With the renewal of physical existence goes, in the case of human beings, the re-creation of beliefs, ideals, hopes, happiness, misery, and practices. The continuity of any experience, through renewing of the social group, is a literal fact. Education, in its broadest sense, is the means of this social continuity of life ... Each individual ... in time passes away. Yet the life of the group goes on" (Dewey, 1964, p. 2).

In Hoofstuk VI gaan kritiek op die pragmatistiese opvoedingsfilosofie gelewer word, hoofsaaklik vanuit Christelik-reformatoriese standpunt. Aanvanklik gaan kritiek in die algemeen teen die humanisme ge-

lewer word. Vervolgens gaan 'n kritiese waardering van die pragmatisme aan die hand van enkele immerherhalende temas gedoen word.

Die ondersteuners van die pragmatistiese filosofie het die onderhawige temas verabsoluteer, en dit het uiteindelik gelei tot die teoretiese "skepping" van 'n werklikheid sonder God, iets wat vanuit Christelik-reformatoriese standpunt onaanvaarbaar is.

HOOFSTUK VIKRITIESE PERSPEKTIEF OP DIE PRAGMATISTIESE OPVOEDINGS-
FILOSOFIE VANUIT CHRISTELIKE-REFORMATORIESE STANDPUNT

1. Inleidende opmerkings

In Hoofstuk V is veral klem gelê op enkele pragmatistiese opvoedingsdoelstellings. Daar is bevind dat die pragmatistiese opvoeding deur en deur gesekulariseerd en humanisties van aard is. Dit is gerig op 'n wye spektrum van die werklikheid wat vir die pragmatisties essensieel kontingent is. Niks in die geskape werklikheid word derhalwe as vasstaande beskou nie, maar vir die pragmatisties is alles dinamies, vlocibaar, in beweging, in 'n proses van wording (cf. Dewey, 1903, p. 10).

Die mens word deur die pragmatisties opgevat as 'n outonome wese wat sy eie emansipasieproses inisieer, en deur wetenskaplike ondersoek in die werklikheid verifieer. Vir die pragmatisties is alles dan relatief, en menslike vooruitgang in die kontingente werklikheid is van kardinale belang, sodat die pragmatisties mettertyd oorgaan tot die teoretiese "skepping" van 'n werklikheid sonder God. Die kritiese evaluering van die pragmatistiese opvoedkunde wat hieronder volg, sal

dan ook georiënteerd wees aan die grondleggende aannames soos hierbo in Hoofstukke IV en V uiteengesit.

2. Die gesekulariseerde humanistiese grondmotief van natuur en vryheid

Omdat die pragmatisme uit en uit humanisties van aard is, sal dit nodig wees om kortliks op kritiese wyse te let op enkele algemene grondtrekke van hierdie denkrigting. Die sekularisering van die mens se *rede*, asook die proklamering daarvan as absoluut en outonom, het hulle finale beslag gekry onder die sekulariserende invloed van die humanistiese vryheidsmotief, 'n dualistiese dryfkrag wat aanvanklik deur Kant getipeer is as dié van natuur-vryheid, en wat sedertdien nog as sodanig bekendstaan (Dooyeweerd, 1953, p. 62). Hierdie is 'n anti-Christelike geestesmag wat deur Dooyeweerd getipeer is as die spanning in die denke van die humanis tussen enersyds die ideaal van natuurbeheersing deur middel van natuurwetenskaplike mag en andersyds die ideaal van die vrye menslike persoonlikheid (Ibid., p. 63). In die denke van die humanis, en gevolglik ook van die pragmaties, heers

daar dan 'n wortelgespletenheid, 'n dialektiese spanning tussen *mag* en *vryheid* as twee selfstandige pole, onversoenbaar met mekaar, wat mekaar in beginsel uit-skakel. Vanuit Christelik-reformatoriese standpunt is die kritiek dat hieruit nooit 'n eenheidsperspektief op mens en werklikheid kan voortkom nie; selfs akkommodasie van die twee pole skyn onmoontlik te wees.

Die onderskeid tussen die teoretiese en die nie-teoretiese in die denke van die humanis is opgehef deur die ontwikkeling van die verband tussen die grondleggende struktuur van die transendentale grondidee, en dié van die voor-teoretiese humanistiese lewens- en wêreldbeskouing. Die gevolg hiervan is dat die moderne humanis nie meer in staat is om die *teoretiese grondidee* van sy teoretiese denke krities te onderskei en te verreken nie (Dooyeweerd, 1953, p. 169).

Van meet af is die bowe-wetenskaplike aanname deur die humanistiese lewens- en wêreldbeskouing sêlf dogmaties as wetenskaplik en onbetwisbaar geproklameer, sodat hierdie nie-Christelike voor-teoretiese beskouing oor mens en wêreld spoedig omgewe is deur 'n "verwetenskapliking" van die voor-teoretiese besinning van die humanistiese mens. Só maak dan die idee aan-

gaande 'n *wetenskaplik-gefundeende lewens- en wêreld-beskouing* sy intrede, en verval die opgawe van die wetenskaplike om tot *religieuse selfkennis* in die voor-teoretiese kenhouding te kom geheel en al. Sedertdien word met *religieuse opgawe* geglo in die onfeilbaarheid van die teoretiese denke en bygevolg ook van die wetenskaplike werklikheidsinterpretasie (Ibid., p. 170).

Die teenpool van die humanistiese wetenskapsideaal, naamlik dié van die vrye menslike persoonlikheid, het reeds vroeg in die ontwikkeling van hierdie gesekulariseerde wyse van denke in opstand gekom teen die rasionalistiese wysbegeerte, maar ook dít kon nie die humanistiese *dogma* en teoretiese *idees* aangaande die outonomie van die rede oorstyg nie. Langs die weg van die "ver-wetenskapliking" van die lewens- en wêreldbeskouing het die humanisme 'n greep verwerf op die gees van die gewone mens, aangesien die *dogma* van *rede-outonomie* deur die media gevestig is buite die enge kring van wysgere en wetenskaplikes. Dit is dermate gevestig dat daar sprake is van 'n *geloof in die wetenskap* as *vaste grond* in die lewe van

die humanisties-georiënteerde mens (Dooyeweerd, 1953, p. 171).

Die Humanisme kan dus getipeer word as die *religie* van die *gesekulariseerde vryheidsmotief*. Dit is 'n direkte reaksie op die Skriftuurlike Openbaring aangaande die vrywording van die gevalle mensheid van die sonde op grond van die verlossingswerk van Christus. Die kern van hierdie vryheidsperspektief wat op die menslike hart beslag lê, is die daarmee gepaardgaande opsegging deur die mens van sy emansipasie as verlossing buite om sy eie, persoonlike toedoen, en die vervanging daarvan met sy strewe na *vryheid as selfwetlikheid* en die verheffing van die strewe na die *outonomie van die menslike persoonlikheid* tot lewensdoel. Die soeke na oorsprongs- en selfkennis deur die "gesekulariseerde" en "geëmansipeerde" mens bly voortaan in die tydelike werklikheid verstrooi, sodat die sekularisering van die Christelike verlossingsidee gepaard gaan met die verskeuring daarvan in twee onversoembare pole. Die gesekulariseerde vryheidsmotief van die humanisme het derhalwe sy beslag gekry in die vorm van twee *onderling teenstrydige* en *outonoom gewaande* religieuse pole binne dieselfde *vryheidsmotief*, naamlik dié van die *persoonlikheidsideaal* en dié van die *wetenskapsideaal*. Die gesekulariseerde mens wou, ten opsigte van sy

geloofs-, rasionele en sedelike lewe, selfwetlik wees: Die ideaal van *volledige natuurbeheersing* deur middel van die mens se natuurwetenskaplike kennis. Dit is egter ironies om te sien hoedat hierdie selfwetlik gewaande, vermeend outonome persoon deur die geskiedenis steeds deur sy eie *rasionele skeppinge* verslaaf is (Dooyeweerd, 1955, p. 363).

Die geloof in die soewereiniteit van rasionele denke is egter geheel en al verwortel in die humanistiese ideaal aangaande *outonome menslike vryheid*, waar die primaat toegeken is aan die klassieke wetenskapsideaal in sy *deterministiese* vorm (Dooyeweerd, 1955, p. 292).

Mettertyd het die humanistiese wetenskapsideaal 'n opmerklike aksentverskuiwing ondergaan, naamlik die formulering van 'n *filosofiese idee* van *historiese ontwikkeling*, dog met 'n geheel en al sekulêre stempel, en gevolglik direk in stryd met die Christelike opvatting aangaande historiese ontwikkeling. Die *Rede* van die mens en sy uitkomst is beskou as *essensieel uniform, bo-tydelik* en *onveranderlik*, dog dit is aanvaar dat dit in sy manifestasie in menslike gewoontes deur 'n *historiese proses* van voortdurende ontwikkeling gaan. Die humanistiese *idee* van 'n ewige

en *onveranderlike menslike rede* is dus identies met die wetenskapsideaal (Dooyeweerd, 1955, p. 350).

'n Hartstogtelike reaksie teen hierdie wetenskapsideaal het egter, in die naam van vryheid, gekom. Die *persoonlike outonomie* van die individuele persoon het sy beslag gekry in die wekroep tot die her-ontwerp van die gemeenskap op grond van die "gees van vryheid".

Uit bogenoemde kriptiese uiteensetting van die innerlike verskeurdheid van die humanistiese denke, word dit duidelik dat die pragmatistiese opvoedkundige, as humanistiese denker, met dieselfde wortelgespletenheid in sy denke worstel, en is dit ook duidelik waarom daar op Christelik-reformatoriese gronde verskil word van die pragmatistiese opvoedkunde as uitvloeisel van die humanistiese stroming in die Westerse denke.

3. Kritiese waardering van die pragmatistiese opvoedingsfilosofie

3.1 Vryheid en selfwetlikheid van die soewereine mens

Die pragmatistiese, as filosoof én opvoedkundige, plaas 'n hoë premie op die verwerwing, bestendiging en uitbouing van individuele vryheid (cf. supra Hoofstuk IV, par. 2.1). Die opvoedkundige in die Christelik-reformatoriese denktradisie ontken nie die belangrikheid van indivi-

dule vryheid nie, maar plaas die klem anders as die pragmatistiese opvoedkundige wat selfverworwe individuele vryheid verabsoluteer.

Die pragmatistiese opvoeder verabsoluteer ook wetenskaplike denke, en beskou wetenskaplike beheersing van die werklikheid as die enigste wyse waarop ware menslike vryheid verwerf en kontingensie in 'n mate oorbrug kan word (cf. supra Hoofstuk IV, par. 3.1). Hoewel alles in die lewe van die mens veranderlik en onseker is, is *wetenskaplike denke* ál wat in hierdie kontingente werklikheid *vasstaande* en *seker* van aard is: Eensyds is die mens *beperk* deur sy aanleg; andersyds is hy daartoe in staat om die ganse werklikheid te rig en stuur volgens wat hy weet wat tot sy heil dien: 'n klinkklare teëspraak - die mens kan nie terselfdertyd eensyds onbckwaam en beperk, en andersyds bevoegd en onbeperk wees ten opsigte van die bepaling van sy lot en toekoms nie. En in dieselfde trant: *Alles* in die werklikheid is kontingent, relatief, veranderlik, tyd- en situasiegebonde. Alles behalwe die pragmatisme en die wetenskap.

Christelik-reformatoriese opvoedkundiges koester hoë waardering vir pogings wat in terme van die pragmatistiese opvoedkunde aangewend word ten einde die op-

voedeling in die besluitnemingsproses te betrek, sowel as om direkte en indirekte rigting aan opvoeding te gee, sonder om streng voorskriftelik op te tree (cf. supra Hoofstuk V, par. 2.2.3). Die kontradiksie in die pragmatistiese benadering is egter geleë in hulle appél op die reg van die opvoedeling om vir homself te kan besluit (indeterministies), en die rigtinggewende invloed wat die opvoeder veronderstel is om ten opsigte van opvoedingsdoelstellings en -strategieë in die gang van die kind se opvoeding uit te oefen. Eensyds moet die individuele opvoedeling se outonomie verskans word, maar terselfdertyd word dit deur eksterne kragte, byvoorbeeld die opvoeder self, opgeskort.

Die spanning tussen rasionalisme en irrasionalisme in die humanisties-georiënteerde denke van die pragmatisties, is reeds belig (cf. supra Hoofstuk III, par.1). Waar die pragmatisties die mens se rede as outonoom waan, en hy dusdoende voortdurend poog om langs rasionele weg sy vryheid selfstandig te verwerf en uit te bou, vry van die sogenaamd knellende beperkinge van onder andere kerk én Godsopenbaring (Schoeman, 1983, p. 22), is die opvoeder wat Christelik-reformatories dink die mening toegedaan dat dit juis hierdie "beperkinge" van kerk en Godsopenbaring is wat die mens, en die op-

voedeling as sodanig, waarlik vry maak. Huite om die Godsopenbaring in die Heilige Skrif en 'n ordelike skepping verval menslike vryheid in losbandigheid, met egoïsme as onderpand. Met ander woorde, die Christelik-reformatoriese opvoeder is van mening dat individuele vryheid, dit wat deur die pragmaties *verabsolueer* word, ware vryheid is slegs wanneer dit bepaal en beperk word deur die wil van die Skepper, met ander woorde wanneer dit verwerp word in gehoorsaamheid aan die norme, standarde en strukture waarbinne dit sinvol, dit wil sê nooit in stryd met die normatiewe struktuurvoorwaardes wat daarvoor geld, is nie.

Die pragmatistiese opvoedkundige wat inherent irrasionalisties dink, verwerp tereg die rasionalistiese opvatting dat die opvoedeling as individuele persoon in die opvoedingsproses eintlik van minder belang is in vergelyking met die leerinhoud, en leerdoelstellinge, en beklemtoon veral die belangrikheid van die opvoedeling se individualiteit: Die reëls vir menslike gedrag, asook die verwerwing, uitbouing en bestendiging van individuele vryheid, word - volgens irrasionalistiese opvatting - *afgelei uit en beperk tot* slegs die opvoedeling se *eie individuele aanleg* (cf. supra Hoofstuk IV, par. 2.1). Dit impliseer dat die vryheid van die vermeend outonome mens wat aan niks uit die

geskape werklikheid onderworpe is of aan iets gehoorsaamheid
 hoef te betoon nie, deur sy *eie aanleg beperk* en
begrens word. Die teësprak hierin is ooglopend:
 Sowel die natuur, as gemeenskap moet deur die mens se
 redelike vryheid beheers, deurgrond en onderwerp word,
 maar dít lyk moeilik haalbaar wanneer bedink word dat
 die pragmatistiese klem lê op die feit dat alle menslike
 vryheid essensieel beperk word deur faktore waaroor hy
 weinig beheer het, waar onder die natuur, die gemeenskap,
 asook sy (beperkende) individuele aanleg en vermoë.

'n Verdere teësprak in die onderhawige verband is die
 volgende: Waar die pragmatistiese opvoedkundige, in
 navoring van Rousseau, van mening is dat die essen-
 sieel vrye mens homself slegs in die "verdorwe"
 wêreld kan handhaaf indien hy terugkeer na die toestand
 soos hy was vóór die gemeenskap hom verdorwe het (cf.
 Schoeman, 1983, p. 290), word dit problematies om te
 begryp hoedat 'n "dinamiese wese" wat vooruitgang
 predik en stagnasie negeer, na 'n toestand sou wou
 terugkeer wat, in terme van sy eie nuwe vooruitgangs-
 geloof, inderdaad niks anders as agteruitgang beteken
 nie. Die Christelik-reformatoriese opvoedkundige glo
 dat dit veel eerder die vermeend outonome mens met sy
 "onbeperkte" vryheid is wat die gemeenskap verdorwe,
 en nie andersom nie. Indien die opvoeder die opvoede-

ling se vryheid in harmonie met die Godsopenbaring tot ontsluiting sou lei, sou die opvoedeling veel eerder 'n positiewe bydrae tot die ontwikkeling van die gemeenskap kon maak, en sou sowel gemeenskap as opvoedeling daarby baat. Vir die pragmatistiese is die vrywording, die algehele emansipasie van die mens die uiteindelijke doel van die opvoeding, omdat slegs die werklik vrye mens sy gemeenskapsfunksie behoorlik sal kan vervul. 'n "Gesonde" gemeenskap kan egter, volgens pragmatistiese oortuigings, slegs werklikheid word indien alle *individuele verskille* - dit wat opsigtelik die essensie van individuele vryheid konstitueer - opgehef word. Die kontradiksie hierin vervat, is naamlik dat die verdwyning van individuele verskille juis die pragmatistiese opvoedkundige se aandrang op individuele opvoeding as opvoedingsideaal sondermeer opskort.

Uit wat hierbo aan die orde gestel is, blyk dit dat die pragmatistiese mens in die sentrum van alle dinge plaas, en hom dusdoende outonoom en volstrekkend vry waan (Kock, 1975, p. 89). Uit hierdie humanistiese belydenis kom ook die grond vir die dualisme in die pragmatistiese denke duidelik na vore in dié sin dat hoewel die mens homself outonoom waan, hy homself terselfdertyd ondergeskik stel aan dieselfde dinge waarvoor hy hom outonoom waan, nl. sy wetenskap. dit *waarmee* hy sy vryheid

meen te verwerf, sodat die mens in sy vrywillige onder-
 skikking van homself aan sy eie maaksels, in der waar-
 heid sy vryheid inboet: Ten spyte daarvan dat niks
 die vermeend outonome mens se vryheid mag opskort nie,
 word hy tóg slaaf van sy eie gewaande outonomie.

Die opvoedkundige wat Christelik-reformatories dink,
 voorsien die moontlikheid van die misbruik van indivi-
 duele vryheid deur die vermeend outonome mens, veral
 omdat die humanistiese vryheidsopvatting die waan van
 onbeperktheid en onbegrenstheid by die gesekulariseerde
 mens versterk. Ongebondenheid lei tot bandeloosheid,
 chaos en nihilisme, aangesien die mens die grond van sy
 eie vryheid is. Die vermeend outonome mens relativeer
 ander outonome mense se vryheid, skort dit op, sodat
 vryheid 'n arbitrêre saak word, en mettertyd lei tot
 slawerny van die swakke aan die wil van die sterkere,
 en daarmee word alle vryheid uitgewis, en is daar
 essensieel geen vrye persoonlikhede in 'n vrye, geëmans-
 peerde gemeenskap oor nie. Die individuele persoon,
 en gevolglik ook die opvoedeling, moet sy vryheid
 uitleef binne die lewensreëls soos in beginsel tot
 openbaring gebring word in die Woord van God, tot voor-
 deel van homself en tot heil van die gemeenskap. Die
 pragmatiese wend weliswaar sy analitiese vermoë aan ten
 einde individuele vryheid te verwerf, met die oog op

uiteindelijke sosiale bruikbaarheid, 'n opvoedingsdoelstelling wat sekerlik ook deur die Christelik-reformatoriese opvoedkundige onderskryf word, maar met dié voorbehoud dat *vryheid* uitdruklik vereenselwig word met normgehoorsaamheid: 'n "Nuttige" mens leef inderdaad tot voordeel van andere maar geen mens wat in gewaande outonomie en self-gesentreerdheid vir homself alles opeis, kan ooit die aansprake van die ewe-naaste erken en aanvaar nie.

Die doel van die Christelik-reformatoriese opvoedkunde is gevolglik 'n lewe tot eer van God, tot voordeel van ander en tot stigting van homself, ennië - soos deur die pragmatist beweer - die daarstel van 'n eie paradys op aarde en die bevestiging van sy mag oor die natuur bloot om sy vryheid te bestendig nie (cf. Geiger, 1958, p. 67). Die pragmatist besit geen ewigheidsvisie nie en hy ~~kan~~ derhalwe ook in sy opvoedingsdoelstellings nie die tydelike transendeer nie. Die Christelike lewe hier en nou vervlak nooit tot 'n doellose gesoek na tydelike waardes nie, maar is veel eerder 'n doelgerigte op-weg-wees na die Ewige Lewe: Nóg sosiale bruikbaarheid, nóg vooruitgang, nóg ongebonde vryheid is die essensie van sy bestaan op aarde.

Die pragmatistiese opvoedkundige beklemtoon deurgaans

die reg en vryheid van die opvoedeling om tussen goed en kwaad te kies, in 'n poging om sy outonome vryheid te verstewig (Childs, 1956, pp. 66 - 67). Deur in outonome vryheid te kan kies tussen goed en sleg bestendig die opvoedeling wél sy vermeend outonome vryheid, maar hierdie vryheid word sondermeer bedreig deur die gevolge van 'n moontlik verkeerde keuse. Op Christelik-reformatoriese grond word die opvoedeling as té waardevol opgevat om toe te laat dat hy die verkeerde mag kies: Opvoeding moet essensieel opbouend van aard wees, en mag nooit tot 'n negatiewe en afbrekende mag in die lewe van die kind ontwikkel nie. Verder is die opgawe van opvoeding as behoudende krag in die lewe van die opvoedeling té belangrik om toe te laat dat die opvoedeling anti-normatiewe keuses maak, slegs omdat hy sogenaamd "vry" is om te kies soos hy wil. Die opvoeder het die taak om die opvoedeling te lei tot 'n normgehoorsame lewe, en om waarhede en waardes te ontdek op grond waarvan hy sy individuele vryheid in normgehoorsaamheid aan die wil van God kan uitbou.

Ook die irrasionalistiese kontingensie-idee wat volgens pragmatistiese opvatting die mens soewerein maak, wat dien tot sy volledige emansipasie en hom vry stel om handelend op te tree al na gelang van die steeds veranderende

eise van die werklikheid, plaas egter, by nadere toesien, in beginsel 'n ernstige beperking op die individuele vryheid van die opvoeding: Op grond van sy handhawing van die kontingensie-idee, is die pragmaties essensieel irrasionalisties en indeterministies, en mag die opvoeder - op hierdie gronde - nie in die opvoedingsproses ingryp om te *bepaal* hoe die opvoeding homself in die opvoedingsproses moet uitleef nie. Geen eksterne opvoedings- of lewensreël mag die opvoeding sy vryheid ontnem nie (cf. Ayer, 1968, pp. 275 - 276), omdat die individuele vryheid van die opvoeding aan hom die vermoë verleen om *bepaler van sy eie lot* te word.

Hierteen opper die Christelik-reformatoriese opvoedkundige die volgende beswaar: God is die alwetende Bepaler van die mens se deel en lot, en niks gebeur buite om sy wil nie. Hy rig en bestuur die lewe, ook van die opvoeding, sodat ook laasgenoemde nie angsvol sy eie lot hoef te bepaal nie. Waar die pragmatistiese opvoedkundige glo dat die mens nie onderworpe is aan determinerende fisiese wetmatighede nie, glo die opvoeder in die Christelik-reformatoriese denktradisie dat die invloed van determinerende fisiese wetmatighede in die lewe van die opvoeding tot sy eie voordeel sowel as dié van die gemeenskap kan lei, danksy die vermoë waaroor die mens - as mede-arbeider in God se skepping - beskik om beheersend (resp. kultuur-

vormend) met die werklikheid waarin hy hom bevind om te gaan, en wat - deur die genadige meewerking van die Heilige Gees in die lewe van die opvoedeling - kán geskied tot Sy eer en die welsyn van die medemens.

Verder verkeer die pragmatistiese opvoeder in die waan dat die "onbeperkte" mag wat die opvoedeling oor dinge sou verwerf op grond van sy intellektuele vermoë, die enigste weg is om beheer oor 'n kontingente werklikheid uit te oefen (cf. Geiger, 1958, p. 57). Hierteenoor aanvaar die Christelik-reformatoriese opvoedkundige dat die opvoedeling op God kan vertrou vir krag, hulp en leiding om in 'n veranderende werklikheid homself te kan handhaaf, maar dan nie om sy eie onthalwe nie, maar in terme van die sentrale liefdegebod tot die eer van sy Skepper en die welsyn van sy medemens.

3.2 Emansipasie van die soewereine en outonome mens

Die pragmatistiese opvoedkundige is van mening dat die individuele opvoedeling sy emansipasieproses op outonome wyse moet kan inisieer, en wel deur die sogenaamde eksperimentele metode. Alle wetenskaplike besigwees impliseer gevolglik vir die pragmatistiese in 'n groot mate 'n eksperiment in die kontingente werklikheid (Quinton, 1977, p. 8). Weens die kontin-

gente aard van die werklikheid (cf. supra Hoofstuk IV, par. 4) eksperimenteer die opvoedeling met moontlike oplossings vir probleme totdat die regte oplossing vir h betrokke probleem langs wetenskaplike weë gevind word (Mills, 1966, pp. 385 - 386). Indien die uitkoms van hierdie wetenskaplike soektog praktiese nuttigheidswaarde besit, kan die individuele opvoedeling dit dan deel maak van sy ervaringsveld, en dit deur kommunikasie aan andere oordra. Daarom slaag die opvoedeling daarin om kontingensie in h sekere mate te oorstyg, sodat hy daardeur sêlf vry kan word (cf. Arndt, 1929, pp. 17 - 18).

Hieruit volg dat die opvoedeling nie noodwendig sêlf aan kontingensie onderworpe is nie, en dit ongeag die feit dat sy handeling deur kontingensie gevorm, gerig en beheer word. Waar die opvoedeling sy eie emansipasieproses inisier, stel hy self sy wette en norme vas, op die veronderstelling dat hy selfwetlik en outonoom is (Gunter, 1961, p. 171). Die opvoedeling, wat in die opvoedingswerklikheid eksperimenteer om sy eie emansipasieproses te inisier, is derhalwe self nie geheel en al onderworpe aan die starre fisiese wetmatighede nie (cf. Geiger, 1958, p. 67).

Uit bogenoemde ontstaan die volgende probleem: Die

outonomgewaande, selfwetlike opvoedeling poog om deur die eksperimentele metode die kontingente werklikheid in 'n sekere mate te oorstyg, sodat hy vry kan word om sy emansipasie verder te bestendig en uit te bou. Vanweë sy gewaande eie-wetlikheid word die opvoedeling opgevat as sêlf nie aan kontingensie onderworpe nie, hoewel sy eksperiment in die werklikheid in die laaste instansie gevorm, gorig en beheer word deur kontingensie. Omdat die pragmatistiese opvoedkundige niks in die geskape werklikheid as vasstaande en finaal beskou nie (cf. supra Hoofstuk IV, par. 4; ook Dewey, 1964, p. 56), is ook die uitkoms van sy eksperimentele metode nie vasstaande en finaal nie, en kan hy gevolglik kontingensie slegs in 'n mate oorstyg. Die ervaring wat die opvoedeling uit hierdie eksperimentering in 'n kontingente werklikheid opdoen, is dus ook nie vasstaande en finaal nie. In die formulering van eie wette om sy emansipasieproses te bestendig, die starre fisiese wetmatighede te ont- kom en kontingensie te oorstyg, maak die opvoedeling gebruik van metodes wat juis kontingensie in die hand werk: Die beperking van sy vryheid word nie deur eksperimentering uit die weg geruim nie, maar word eerder daardeur verdiep, sodat die opvoedeling uiteindelik nie rigting aan sy eie emansipasieproses kan gee nie, aangesien dit in die laaste instansie

nog steeds bepaal en gerig word deur starre wetmatig-
hede wat hy in sy gewaande eie-wetlikheid wou oor-
styg, maar juis as gevolg van die essensiële kontin-
gensie van die werklikheid nie kan oorstyg nie.

Uit bogenoemde uiteensetting van die wyse waarop die
pragmatistiese opvoedeling sy vryheid wil verwerf
en die kontingensie van die werklikheid waarin hy be-
staan wil oorwin, is die dialektiese spanning wat
inherent aan die humanistiese denke is duidelik sig-
baar: Die dialektiek ontstaan as gevolg van die
spanning tussen die wetenskapsideaal enersyds, en die
vryheidsideaal andersyds (cf. supra Hoofstuk III, par.
2) in die geskulariseerde humanistiese religieuse
grondmotief van natuur en vryheid: In h poging om
h sintese tussen bogenoemde ideale te verkry verval
die pragmatistiese in h dualisme, want die individuele
opvoedeling moet hom eie-wetlik waan, en langs die weg
van die eksperimentele metode poog om in h sekere
mate die kontingensie van die werklikheid te oorstyg
en dusdoende sy emansipasieproses bestendig. As
gevolg van sy gebrekkige aanleg, en weens die feit
dat die uitkoms van die eksperimentele metode nie kon-
tingensie volkome kan oorstyg nie, bly die pragmatistiese
egter in die finale ontleding steeds onderworpe daar-
aan, en word hy nóóit volkome vry van die negatiewe

invloede in die samelewing nie. Die strewe van die humanis om sy eie emansipasieproses in volle outonomie te beheer (die sogenaamde vryheids- of persoonlikheids-ideaal) het - soos reeds aangemerkt - aanleiding gegee tot die ideaal van 'n wetenskaplike fundering daarvan in die geskape werklikheid (die sogenaamde wetenskapsideaal). In terme van hierdie emansipasie-strewe word deur die pragmatistiese vereis dat enige poging van die kant van die opvoedeling om sy vryheid te verwerf (deur byvoorbeeld die genoemde eksperimentele metode) wetenskaplik as waar en nuttig bewys moet kan word (cf. Thayer, 1968, pp. 178 - 179; Geiger, 1958, p. 69). Die wetenskapsideaal skort dusdoende die vryheidsideaal grootliks op, en dit ten spyte van die feit dat die wetenskapsideaal juis in aansyn geroep is deur die beheersingstrewe van die vryheidsideaal (cf. Strauss, 1978, p. 9). Hierdie wortelgespletenheid tussen natuur en vryheid loop dwarsdeur die pragmatistiese denke, en word in die pragmatistiese opvoedkunde gemanifesteer in die toekenning van die religieuse voorrang in die wetenskapsideaal.

Hieruit is dit dan ook duidelik dat die pragmatistiese opvoedkundige die sin-samehang van die dinge in die geskape werklikheid op gebrekkige wyse verreken:

Vir hom gaan dit in hoofsaak om die logies-analitiese verwerwing en bestendiging deur die opvoeding van sy vryheid via die opvoedingsproses, en word dan besonder klem gelê op wetenskaplik-analitiese denke, terwyl die ander bestaanswyses van die opvoeding grootliks tot sy analitiese verrigtinge herlei word. In die emansipasieproses van die opvoeding gaan dit dan basies om die uiteindelijke vrywording langs rasionele weg van die eie-wetlike opvoeding, om langs die weg van sy wetenskaplik-verworwe vryheid n beter en nuttiger lid van die samelewing te word. Nou is dit ook duidelik dat die pragmatistiese opvoedkundige in sy denke nie rekening hou met die Ware Oorsprong van alle dinge nie, en gevolglik n skeefgetrekte beeld van die werklikheid in sy denke openbaar, veral omdat hy op grond van die aanname aangaande n outonome opvoeding die wette waaraan alle feitlikhede gekorreleerd staan, ontken.

Vanuit Christelik-reformatoriese standpunt word beware teen hierdie sogenaamde *inisiëring van die emansipasieproses* van die pragmaties ingebring. Pragmatisme is indeterministies (Dooyeweerd, I, 1953, p. 63), sodat niks vanuit die werklikheid buite die mens inbreuk mag maak op sy emansipasieproses nie (of. Schoeman, 1983, p. 22). Ingevolge Christelik-

reformatoriese standpunt redeneer die pragmatiese foutief as hy aanvaar dat die vermeend outonome opvoeding se emansipasie onbegrensd is (cf. Dooyeweerd, 1959, p. 148), omdat dit juis deur sy beperkte aanleg beperk word. Waar die pragmatistiese opvoedkundige beweer dat die analitiese vermoë van die opvoeding die finale waarborg vir vryheid tot sosiale bruikbaarheid is (cf. Kock, 1975, p. 90), huldig die Christen die opvatting dat die wyse waarop die pragmatiese sinsverskeidenheid van die werklikheid reduceer tot die logiese of analitiese vermoë, juis 'n ernstige beperkende faktor in die emansipasieproses konstitueer. Die Christelik-reformatoriese opvoedkundige waarsku dan ook deurgaans teen 'n skeefgetrekte perspektief op die werklikheid.

Ook lê die aanname dat eksterne dissipline vrye handeling mag beperk (cf. Dewey, 1959, pp. 5 - 6), 'n ernstige beperking op die noodsaaklike rol wat normgebonde dissipline en wettige gesag in die opvoedingsproses speel. Vir die pragmatiese is die enigste ware vryheid die sogenaamde vryheid van intelligensie, of vryheid van waarneming en eie beslissing (cf. Dewey, 1959, p. 69), maar die Christen-opvoeder se beswaar hierteen is gegrond op die onvermoë van die onmondige opvoeding om onafhanklike beslissings

tot voordeel van die samelewing in die geheel te kan maak, juis vanweë h gebrekkige ervaringsvlak wat inderdaad nie deur die pragmatistiese siening van vryheid verhoog kan word nie. Van transendente gesag is daar in elk geval in die pragmatistiese opvoedkunde geen sprake nie (Gunter, 1961, p. 200).

3.3 Emansipasie van die outonome mens deur wetenskaplike intelligensie

Die pragmatistiese aanvaar dat die opvoedeling, langs die weg van analitiese beheersing, die werklikheid aan homself kan onderwerp om daarmee sy persoonlike vryheid te bestendig en uit te bou (Hart, 1966, p. 43; cf. supra Hoofstuk IV, par. 2.2). Die opvoedeling, as h *vrye en selfbepalende wese* in h *veranderende wêreld* is daarop aangewese om met behulp van sy rasionele en intelligente denke sy vryheid in h kontingente wêreld te handhaaf (Dewey, 1964, p. 298). Al manier waarop die opvoedeling die kontingente toekoms met h mate van sekerheid tegemoet kan gaan, is dan deur sy intellektuele vermoë in te span ten einde vir homself sekerheid aangaande die toekoms te verwerf en kontingensie sodoende in h mate te oorstyg (Quinton, 1977, p.3). Vir die pragmatistiese opvoedkundige is die essensie van die lewe dan in die voortdurende aanpassing van h kontingente werklikheid by die behoeftes

van die individuele opvoeding geleë (Caldwell, 1913, pp. 83 - 86). Deur sy intelligensie is die opvoeding in staat om sy vryheid in die kontingente werklikheid te handhaaf (Hart, 1966, pp. 35 - 36), en sy persoonlike soewereiniteit in die emansipasieproses uit te leef sonder die beperkende invloed van magte buite homself (Dewey, 1964, pp. 2 - 3). Die pragmatist beweer verder dat die opvoeding bereid moet wees om, indien hy sou faal in die suksesvolle aanpassing van die kontingente werklikheid by sy individuele behoeftes, by die eise van die samelewing aan te pas, en selfs heraan te pas indien dit nodig sou wees (of. Zuidema, s.a., p. 2).

Dit is duidelik dat die pragmatistiese gedagtegang wat hierbo uiteengesit is, 'n teësprank bevat: Waar die pragmatistiese opvoedkundige die individuele opvoeding volkome vry, eie-wetlik en outonoom waan (cf. Kock, 1975, p. 89), word aanvaar dat niks in die geskape werklikheid sy verworwe vryheid mag opskort nie (cf. Dewey, 1964, pp. 2 - 3). Omdat die individuele opvoeding bereid moet wees om by die werklikheid aan te pas, kan hy egter kontingensie nie doeltreffend oorstyg nie, en derhalwe beperk laasgenoemde in der waarheid die individuele opvoeding se vryheid. Solank as wat hy oor die intelligensie beskik om die

werklikheid by sy behoeftes aan te pas is sy vryheid gewaarborg. Indien hy egter by die werklikheid moet aanpas, werk dit beperkend op sy vryheid in, en is hy nie meer volkome vry nie.

Die dualisme in die denke van die pragmatistiese opvoedkundige is hier weer eens duidelik: Individuele vryheid word andersyds as ideaal deur die pragmatistiese opvoedkundige voorgewo, terwyl die onwegdinkbare realiteite van die werklikheid waarin hy leef andersyds die individuele opvoeding verplig om soveel vryheid moontlik te verworf langs die weg van die sogenaamde "wetenskaplike intelligensie". Die pragmatistiese denke wissel dus ook in hierdie verband tussen die pole van *vryheid* en *natuur*: wat onderskeidelik gekorreleer is aan die vryheidsideaal en die wetenskapsideaal, soos dit tot uitdrukking kom in die gesekulariseerde humanistiese religieuse grondmotief van natuur en vryheid (cf. supra Hoofstuk III, par. 2). Enige poging van die kant van die pragmatistiese opvoedkundige om 'n sintese tussen hierdie twee pole te bewerkstellig is futiel, aangesien die individuele opvoeding se gebrekkige intelligensie die ideaal van algehele vryheid effektiwief opskort.

h Verdere wyse waarop die pragmatistiese opvoedkundige, deur wetenskaplike intelligensie, sy vryheid besten-

dig en uitbou, is deur sy vermeende ontdekking van waarheid. Soos reeds aan die lig getree (cf. supra Hoofstuk IV, par. 7), is die pragmatiese waarheidsopvatting relatief en beperk tot dit wat nuttig is. As gevolg van die kontingente aard van die werklikheid is ook waarheid aan voortdurende verandering onderworpe (Dewey, 1964, p. 295). Vir elke ervaarbare situasie formuleer die pragmatiese dan ook 'n ander stel definisies vir waarheid (Ayer, 1968, p. 39), waaruit die relatiewe aard van waarheid vir die pragmatiese duidelik blyk. Die individuele opvoeding mag op grond van sy individuele rasionele vermoë "waarheid" vir homself ten opsigte van verskillende situasies definieer (Garforth, 1966, p. 5). Daarom bestaan waarheid nie *konkreet* as 'n afsonderlike verskynsel in die werklikheid nie, maar is dit vir die pragmatiese dinamies van aard, en as deel van die kontingente werklikheid net so relatief en relasioneel (cf. Ayer, 1968, p. 66).

Hierdie besondere denkwysie van die pragmatiese is direk in stryd met feitlike stande van sake: In sy poging om vir homself waarheid te "ontdek" verabsoluteer die opvoedkundige sy rasionele vermoë, ken hy die primaat toe aan die wetenskapsideaal in 'n poging om sy vryheid te bestendig met die "waarheid" wat hy

self "ontdek" het. Die baie bekende spanning wat in die geskiedenis van die Westerse denke aangetref word tussen rasionalisme (resp. determinisme) en irrasionalisme (resp. indeterminisme) belig die onderskeid tussen die wetsy en subjeksy van die skepping, wat weer verwys na die sin-totaliteit (van wet en subjek) en na die Wetgewer van die skepping (Strauss, 1969, p. 126; cf. supra Hoofstuk II). Die "waarheidsontdekking" van die pragmatisties kan bestempel word as rasionalistiese indeterminisme aangesien daar, in die bepaling van waarheid, ruimte gelaat word vir die individuele opvoeding se subjektiewe rasionele aanleg. Waar die wetsy 'n algemeen aanvaarde norm as waarheid erken, lei die subjek in die geval van die pragmatistiese opvoedkundige sy eie individuele waarheid vir elke afsonderlike situasie daaruit af.

Bepaalde probleme doen hulle voor ten opsigte van die redenasie van die pragmatisties in verband met die emansipasie van die outonome mens deur wetenskaplike intelligensie: Dit is duidelik dat die pragmatisties groot klem lê op verstandelike opvoeding, sodat die opvoeding se daad deur die verstand gerig moet word. Dit is egter nooit in Christelik-reformatoriese sin genome op te vat as 'n uitgemaakte saak dat die aanwending van die wetenskaplik-eksperimentele metode in die op-

lossing van sekere probleme in die opvoedingsituasie die korrekte uitkoms daarvan verseker nie. Die opvoedeling ontkom derhalwe nooit aan die onsekerheid in sy denke nie, selfs ten spyte van voornoemde wetenskaplik-eksperimentele metode.

Die eensydige beklemtoning van die opvoedeling se rasionele vermoë kan nie deur die opvoedkundige wat Christelik-reformatories oordeel aanvaar word nie, aangesien dit die taak van die opvoeder is om die opvoedeling, behalwe rasioneel, ook ten opsigte van sy ganse spektrum van normatiewe bestaanswyses te lei. Die opvoedeling kan derhalwe nie alleen gelaat word om sêlf "wetenskaplik" in die werklikheid te eksperimenteer nie, aangesien hy enersyds té kosbaar is om verlore te gaan, en dit andersyds die taak van die opvoeder is om leiding aan sy opvoedeling te verskaf.

3.4 Die idee aangaande kontingensie

Tereg beskou die pragmatistiese opvoedkundige die opvoedingsituasie as 'n proses waarin voortdurende kulturele verandering en ontwikkeling aanwysbaar is. Vir die pragmatistiese is *verandering* egter die essensiële kenmerk daarvan (cf. Dewey, 1964, pp. 121 - 123). Dat daar egter verandering (kontingensie) sowel as konstansie in die werklikheid bestaan, is egter ook

aanwysbaar. Immers, die nie-kontingente is essensieel net so 'n deel van die werklikheid as die elemente van onsekerheid daaraan verbonde (Hart, 1966, p. 34). Inderdaad, net so min as wat die werklikheid op te vat is as 'n sisteem wat slegs staties, voltooid en gelykblywend is (cf. Childs, 1956, p. 60), is dit slegs veranderlik. Op pragmatistiese standpunt word die werklikheid egter eensydiglik as wesenlik kontingent opgevat: Die bestaan van universele norme wat relatief konstant is vir die lewenspraktyk, word - tesame met die bestaansmoontlikheid van 'n Vaste Grond - geheel en al ontken, aangesien vaste norme die individuele opvoedeling se vryheid aan bande sou lê. In opvoedingsverband beteken dit dat van die individuele opvoedeling verwag word om sy individuele aanleg, gerugsteun deur wetenskaplike ondersoek, aan te wend ten einde enige moontlike beperking te oorbrug en sy vryheid sodoende te bestendig (cf. Dewey, 1964, p. 49).

Vir die pragmatistiese is die idee aangaande kontingensie onlosmaaklik verbind met sowel die opvoedeling se toekomspektief as met die onafwendbaarheid van die bestaanstryd wat voorlê. Kontingensie, as die wesenskenmerk van hede en verlede, beïnvloed alle toekomstige gedrag dienoooreenkomstig: Kontingensie in die

opvoedingsituasie is gevolglik h natuurlike stand van sake en ook h voor-vereiste vir die bereiking van individuele vryheid deur die opvoeding. Kontingensie, die wesenskenmerk van alle aktiwiteite in die praktyk, stel die eis aan die opvoeder om onsekerheid in die praktiese opvoedingsituasie by die opvoeding sover moontlik te help oorkom (cf. Caldwell, 1913, pp. 83 - 86).

Uit hierdie pragmatistiese gedagtegang ontstaan die volgende probleem: Die pragmatistiese opvoedkundige erken die bestaan van h kontingente werklikheid (cf. supra Hoofstuk IV, par. 4), en poog om dit met behulp van wetenskaplike kennis en insig te oorstyg. Aangesien alles in die geskape werklikheid - behalwe skynbaar die pragmatisme as filosofiese stroming self (cf. Zuidema, s.a., p. 2) - aan kontingensie onderworpe is, is wetenskaplike ondersoek essensieel óók daaraan onderworpe, en kan dit as sodanig nie werklik h toereikende middel wees om kontingensie te oorstyg nie - tensy *nie alles* in die werklikheid essensieel geheel en al kontingent is nie, en die wetenskap dié onderskeiding te beurt val - waardeur die postulaat aangaande h kontingente werklikheid op effektiewe wyse gekanselleer word.

Uit die uiteensetting hierbo is dit duidelik dat die

pragmatistiese opvoedkundige h dualisme in sy gedagtegang openbaar: Enersyds vereis die postulaat aangaande die kontingente aard van die werklikheid van hom h onfeilbare metode (wetenskap) om sy kontingente situasie mee te oorbrug en dusdoende sekerheid aangaande die toekoms te verkry, aangesien kontingensie in die toekoms die opvoeding se vryheid aan bande sal lê. Andersyds vereis die pragmatist dat alle kennis wetenskaplik as nuttig en gevolglik aanvaarbaar bewys moet word (Thayer, 1968, pp. 174 - 175). Aan die een kant ken hy die primaat in sy denke toe aan die vryheidspool in die gesekulariseerde humanistiese religieuse grondmotief van natuur en vryheid; aan die ander kant ken hy dit toe aan die natuurpool, wat wetenskaplike beheersing deur die vrye opvoeding van sy kontingente opvoedingsituasie beoog. Hoewel die wetenskap (resp. die natuurpool) ingespan word om individuele vryheid (resp. die vryheidspool) te beveilig, bly dit in die laaste ontleding juis die *relatiewe* uitkoms van die wetenskap wat die individuele vryheid van die mens nie kan waarborg nie.

Vanuit Christelik-reformatoriese standpunt kan verder die volgende beswaar ingebring word teen die pragmatistiese postulering van h essensieel kontingente werklikheid: Kontingensie kom ter sprake in die prag-

matis se keuse van leerstof. Laasgenoemde se maatstaf in hierdie verband is slegs *nuttigheid* (Dewey, 1922a, pp. 269 - 270). Die Christen-opvoedkundige se doel met die leerstof mag nie slegs nuttigheid as onderpand hê nie, maar moet aangewend word tot opvoeding tot volle beskawingsmondigheid - iets wat inderdaad veel meer as blote nuttigheidswaarde besit, maar ingestel is op 'n norm-gehoorsame kultuurtaak tot eer van God en op alle lewensterreine.

Kontingensie beïnvloed uiteraard ook die pragmatiese keuse van opvoedkundige doelstellings. In die geval van die Christen-opvoedkundige word die opvoedingsdoelstellings geformuleer sodat die uitkomst daarvan uiteindelik sal lei tot eer van God en tot die welsyn van die medemens, sowel as tot die voortgaande intellektuele ontwikkeling van die individuele opvoeding. Waar die pragmatiese, weens die kontingente aard van die werklikheid, nie vaste doelstellings kan/mag formuleer nie (Garforth, 1966, p. 31), maar dit aanpas al na gelang van veranderende omstandighede en die ontwikkelingsvlak van die opvoeding, bestaan die gevaar dat die pragmatistiese opvoeding in 'n toestand van relatiwiteit kan verval (cf. Dewey, 1964, pp. 50 - 51).

Ook die pragmatiese keuse van onderrigmetodes verval,

om bogenoemde rede, in hierdie staat van relativisme. Vir die pragmatistiese siening is die grondslag van enige metode in die opvoeding die vlak van die individuele opvoedingsse sosiale belangstelling (Dewey, 1964, p. 358). Verander die belangstellingsvlak van die opvoedingsse egter, verander daarmee saam ook alle onderrigmetodes. Hierdie verandering mag wél in sekere gevalle die individuele opvoeding tot voordeel strek, en teen variësie in onderrigmetodes as sodanig het die Christen-opvoedkundige geen beswaar nie. Die arbitrêre verandering van metodes al na gelang van die belangstellingsvlak van die opvoeding en die veranderende situasie is egter hoegenaamd nie aanvaarbaar nie, omdat dit meteens 'n wegval in relativisme beteken.

Die idee aangaande kontingensie beïnvloed verder ook die pragmatistiese siening met betrekking tot die sin van opvoeding. Vir hom is die sin van opvoeding geleë in die aanname dat alles wat werk en wat lei tot groei en ontwikkeling, goed en aanvaarbaar is (Dewey, 1964, p. 50 - 51). Die Christen-opvoeders se beswaar hierteen is dat die sin van opvoeding buite die opvoeding self moet wees, en wél in die kultuur-opdrag aan die mens om alles aan hom te onderwerp en goed daarvoor te heers, sodat dit alles tot eer van God en tot voordeel van die naaste kan strek.

Wanneer slegs die eis van nuttigheid gestel word, beteken dit dat selfs die anti-normatiewe (indien dit in die praktyk "werk", sukses verseker en tot nuttige gevolge lei) as *waar* aanvaar moet word.

Die pragmatiese siening aangaande kontingensie bepaal uiteindelik ook sy siening met betrekking tot die vryheid van die individuele opvoeding. Laasgenoemde bepaal sy volle aandag by pogings om individuele vryheid te bestendig en uit te bou, en enige faktor wat stremmend inwerk op die uitbouing van hierdie individuele vryheid moet deur hom op doeltreffende wyse voorkom word. Vir die pragmatiese is die verwerping van vryheid gevolglik 'n proses van outonome lotsbepaling deur die opvoeding self, dog onder toesig (gesag) en leiding (relatief en onthoudend) van 'n opvoeder.

Op Christelik-reformatoriese standpunt moet die opvoeder gesag en selfs tug toepas sodat die opvoeding, wat inherent geneig is tot die kwade, kan kom tot innerlike dissipline. Dit is inderdaad so, soos ook deur die pragmatiese ingesien, dat oormatige tug kommunikasie beperk, en daarom inhiberend inwerk op die verwerping van individuele vryheid deur die opvoeding. Wettige gesag wat verband hou met (relasioneel)

die gesagsinstansie waarbinne h *gesagsdraer* oor ampsbevoegdheid beskik, en wat getemper is (relatief) deur sy onderworpenheid aan die absolute gesag van God en beperk is (relatief) deur die waardigheid en vryheid van die ontsagbieder, is egter nooit h struikelblok op die weg na die verwerwing van persoonlike vryheid en verantwoordelikheid deur die opvoeding nie. Slegs gesag wat geen perke ken nie, of wat buite om bevoegdheid op ander afgedwing word, is vryheid-inhiberend en gevolglik onaanvaarbaar.

3.5 Relativisme

Die pragmatistiese opvoedkundige beskou ervaring as die enigste middel waardeur die opvoeding die werklikheid kan ken (cf. Quinton, 1977, pp. 13 - 14). Omdat die werklikheid vir die pragmatist egter kontingent van aard is, is ervaring derhalwe ook onderworpe aan kontingensie, aan voortdurende verandering, sodat hy vanweë hierdie vooronderstelling gedwing word om die werklikheid temporalisties te beskou (cf. Gunter, 1961, p. 167).

Die pragmatist erken dus nie dat daar in die werklikheid sprake kan wees van iets wat universeel of konstant is nie, omdat die enigste realiteit wat hy aanvaar, die ervaringswêreld van die individuele opvoeding

is, h wêreld ten opsigte waarvan letterlik niks vasstaande en universeel is nie (cf. Hollis, 1977, p. 58). Dat die kosmiese stand van sake, naamlik dat die feitlik-individuele sy van die werklikheid steeds gekorreleerd staan aan die wetsy daarvan, in hierdie geval nêrens verreken word nie, is duidelik: Die pragmaties erken slegs die feitlike subjeksy waarin die wetsy dan ook op indeterministiese wyse opgelos word.

Die pragmaties beklemtoon gevolglik voortdurend die veranderlikheid, onsekerheid en wordende karakter van die opvoedeling se ervaringswêreld (Ayer, 1968, p. 225), terwyl die blywende en vasstaande daarin - as gevolg van h relativistiese werklikheidsbeskouing - geheel en al uit die oog verloor word. Dewey (1929a, pp. 41 - 42) sêlf beweer dat die kontingente werklikheid eintlik in die lewe van die opvoedeling h dubbelspel maak: Niks is vasstaande van aard nie; alles is in h proses van verandering en wording. Weens die essensiële onstabieleit en onsekerheid van die werklikheid word die opvoedeling se lewe, selfs in die opvoedingsproses, h risiko. Soos reeds aan die lig getree het (cf. supra par. 3.3, Hoofstuk IV, par. 8), poog die opvoedeling in die opvoedingsproses om deur die wetenskaplik-eksperimentele metode kontingensie in h sekere mate te oorstyg ten einde meer

sekerheid ten opsigte van 'n veranderlike toekoms te verkry, om langs hierdie weg daarin te slaag om die relativisme in die werklikheid te oorbrug. Omdat alles in die geskape werklikheid egter steeds onseker en relatief bly, poog die opvoedeling om deur die wetenskaplik-eksperimentele metode 'n vaster grondslag vir die opvoedingsproses daar te stel, en om sodoende die relatiewe aard daarvan te beperk.

Hierdie opvatting is problematies om die volgende redes: Deur die sogenaamde wetenskaplik-eksperimentele metode "ontdek" die opvoedeling *waardes* en *waarheid*, wat - nes die kontingente werklikheid - ook onderworpe aan verandering, en derhalwe wesentlik onstabiel is (Dewey, 1929a, pp. 41 - 42). Verder beskik die opvoedeling oor die vermoë om sy eie lewenswaardes vas te stel in ooreenstemming met die nuttigheidsreis. Verander die individuele opvoedeling se omstandighede, verander daarmee saam ook sy waardes. Sý bly die opvoedeling steeds op soek na sekerheid, sonder om dit óóit in die kontingente werklikheid te kan verkry, omdat alles in die werklikheid relatiewe waarde besit. Selfs die opvoedingsproses is relatief van aard, omdat daar geen vaste grondslag bestaan waarop die pragmatistiese opvoeding gebaseer is nie, omdat ook hulle opvoedingsdoelstellings essensieel relatief

en veranderlik van aard is.

Ook hier skort die pragmatistiese sin-samehang en sin-totaliteit van die aspekteverskeidenheid teoreties op. Geen waarde is vir die opvoeding aanvaarbaar as dit nie deur sy analitiese vermoë geverifieer kan word nie. Dit is duidelik dat die pragmatistiese in hierdie verband op *deterministiese* wyse die primaat in sy denke toeken aan die vryheidspoor, soos dit tot uitdrukking kom in die gesekulariseerde humanistiese religieuse grondbegrip van *natuur* en *vryheid*, en wel in dié mate waartoe die outonome en soewereine opvoeding op deterministiese wyse poog om te verhoed dat enige iets uit die geskape werklikheid sy vryheid mag bedreig of opskort (Dewey, 1964, p. 298). Dit wil egter voorkom asof die relatiwiteit waaraan die werklikheid van die pragmatistiese onderworpe is, ook dié faktor in die opskorting van sy vryheid in die opvoedingsproses is.

Vanuit Christelik-reformatoriese standpunt kan die volgende beswaar teen die pragmatistiese denkrigting in die onderhawige verband ingebring word: Vanweë sy *idee* aangaande die kontingente werklikheid is die pragmatistiese huiwerig om die finale doel, wat deurgaans die rigting van die opvoeding bepaal, as norm daar te stel, veral aangesien gemeen word dat dit die ver-

worwe vryheid van die opvoedeling mag bedreig. Vir die Christen-opvoeder is daar bepaalde, helder-omlynde doelstellings in die opvoeding (cf. Gunter, 1961, pp. 332, 339, 346). Opvoeding sonder enige vasstaande doel of rigting, soos die pragmaties in sy kontingente opvoedingsproses veronderstel (Garforth, 1966, p.31), is wesenlik betekenisloos. Die tydelike situasie kan alleenlik betekenisvol wees as die opvoedeling hom met oorgawe beywer vir die bereiking van die duidelik afgebakende opvoedingsdoelstellings. Dit het onskatbare waarde en intrinsieke betekenis vir die opvoedeling. Doellose opvoeding lei vir die Christen-opvoeder tot bandeloosheid. Die opvoedeling word aan die sorg van die opvoeder oorgedra omdat hy, as volwassene, oor die meerdere kennis, insig en lewenservaring beskik, en gevolglik beter besluite in die opvoedingsproses namens die opvoedeling kan neem. Inderdaad, opvoeding behoort te lei tot die bereiking van besondere en vasstaande doelstellings, tot eer van God, diensbaarheid aan die naaste en tot voordeel van die self en die samelewing in die algemeen. In Buigsame opvoedingsdoel soos dié wat die pragmaties voorstaan, werk doellose opvoeding in die hand, aangesien dit na willekeur en op grond van veranderende situasies mag wissel, en daar derhalwe geen beheer en kontrole in die opvoedingsproses uitgeoefen kan

word nie.

3.6 Sekularisasie oor die ganse lewenslinie heen

As gevolg van die pragmatiese siening aangaande kontingensie en relativisme (cf. supra par. 3.4 en par. 3.5) is niks in die geskape werklikheid vir hom vasstaande van aard nie. James (1910, p. 229) verklaar dan ook dat daar slegs in die mens se verbeelding h God kan bestaan, en indien hierdie vooronderstelling in die praktyk werk en vir die individuele persoon nuttig en voordelig is, kan h godheid maar deur daardie persoon as realiteit aanvaar word. Vir Dewey (1929, cf. pp. 1 - 27) bestaan daar geen God nie, en sien hy die werklikheid as sonder God. Daarom bespeur hy by die mens wat godsdienstig is slegs bygeloof: Godsdien word vir hom h ontvlugtingsmiddel waardeur die mens - wat op h sekere tydstip in sy lewe intens bewus word van sy eie gebrekkige aanleg - poog om uitkoms te verkry vir bepaalde probleme wat hy op selfstandige wyse nie ken oplos nie. Die pragmatiese ontken die laaste oorsprong van alle dinge, omdat hy leef in h wêreld waarin God geen plek het nie. Hy ontken die feit dat God Hom openbaar in Jesus Christus, uit, deur en tot Wie alle dinge in die werklikheid geskape is (cf. Romeine 11 : 36).

In die pragmatiese gesekulariseerde werklikheids-

beskouing bestaan daar gevolglik geen Vaste Grond nie, omdat die bestaan van God, as die Onveranderlike, die pragmatistiese idee aangaande kontingensie en sy relativistiese wêreldbeskouing sou opskort. Geloof deur die mens in die Bonatuurlike word deur die pragmatisties inderdaad as 'n swaakteit opgevat, want die mens gebruik hierdie geloof tot sy eie voordeel in 'n vergeefse poging om homself te beskerm teen die vyandig-gesinde werklikheid, wat hy uit homself nie kan hanteer nie (cf. Dewey, 1934, p. 46).

Die spanning in die denke van die pragmatisties, as gevolg van sy gesekulariseerde siening en uitleg van die werklikheid, beïnvloed sy doelstellings met opvoeding. Die belangrikste doel met opvoeding is vir die pragmatisties geleë in die opvoeding tot groter nut, en nie - soos in die geval van die Christen-opvoeder - tot eer van God en welsyn van die naaste nie. Alles in die opvoedingsproses is gemik op die bereiking van 'n hoë vlak van nuttigheid.

Die gesekulariseerde werklikheidsiensing van die pragmatisties beïnvloed voorts ook sy houding aangaande dissipline, gesag en tug. Volgens Christelik-reformatoriese standpunt bind innerlike dissipline, gesag en beperkte tug die opvoedeling terug aan God, sodat

harmonie tussen God en mens, en tussen mense onderling, herstel kan word. Dissipline, gesag, en tug sonder God lei tot losbandigheid en dra, in wyer sin genome, by tot die algemene problematiek van die dag: Die strewe van die humanistiese mens om ongebonde, in outonome vryheid, sonder eksterne gesag of tug, sy eie toekoms te beplan, dit wil sê sonder enige eksterne bindinge wat sy vryheid beperk. Só n opvoeding besit geen intrinsieke waarde nie.

Die Christen-opvoedkundige huldig in hierdie verband verder die standpunt dat opvoeding eerstens tot eer van God moet wees, en tweedens tot die welsyn van die individuele opvoedeling asook die samelewing in sy geheel moet bydra. Wanneer die bestaan van God ontken word, kan opvoeding nie tot Sy eer geskied nie. Dan verval die doel en inslag van opvoeding tot n bloot humanistiese onderneming en word dit yl en arm, want dit ontbeer die diepgang wat die eerste gebod daaraan verleen. Inderdaad, die sentrale liefdegebod van liefde tot God en medemens stel dit dat liefde tot die naaste gelykstaan maar ook gelei en verdiep word deur liefde tot God. Sodra die bestaan van God ontken word, is medemenslike liefde nooit meer as bloot moralisties nie.

Samevattend kan in hierdie verband met die volgende

volstaan word: Die gesekulariseerde siening van die pragmatistiese opvoedkundige aangaande die werklikheid het tot gevolg dat die opvoeding geen ware Waste Grond en onwrikbare oortuiging aangaande die lewe en die sin van sy bestaan uit die opvoeding verkry nie. Die gebrek aan geloof in God impliseer dat die opvoeding aan niks of niemand verantwoordelikheid verskuldig is nie. Hy stel sy eie norme, waardes, waarheid en sedewette vas, en oortree hy enige daarvan, en die uitkoms het nuttigheidswaarde, is dit goed en aanvaarbaar. Die gevolg hiervan is h bandelose geslag wat nie onder enige eksterne gesag wil buig nie, en wat aan niks of niemand verantwoording verskuldig wil wees nie. Wanneer gesag wél toegepas word, kom hierdie geslag in opstand daarteen. Inderdaad, opvoeding wat nie lei tot innerlike dissipline en verandering in die opvoeding nie, het vir die Christen-opvoedkundige geen waarde nie, want opvoeding sonder God en bloot op grond van die nuttigheidseis kan net lei tot h rigtinglose en bandelose proses.

HOOFSTUK VII

SLOT-PERSPEKTIEWE

Die wortelgespletenheid in die pragmatistiese opvoedkunde is reeds belig (cf. supra par. 2). Dit is 'n dialektiese spanning tussen determinerende magte en individuele vryheid as twee selfstandige pole wat onversoenbaar teenoor mekaar te staan kom en mekaar gevolglik uitskakel. Die vernaamste kritiek teen hierdie siening is dat geen eenheidsperspektief op nóg die mens in die opvoeding nóg die opvoedingswerklikheid uit hierdie wortelgespletenheid kan voortkom nie.

Dewey druk op sowel sy filosofie as sy opvoedkunde die stempel van naturalisme af. Hy beskou die natuur as die totaliteit van die ervaarbare werklikheid, wat in wese kontingent is, en waarin alles gevolglik relatief van aard is. Die pragmatistiese afkerig van alle voltooidheid in die werklikheid, en is besield met die idee van verandering en wording. Alles wat nie konkreet ervaarbaar is nie, byvoorbeeld die godsdiens, is volgens pragmatistiese sienswyse bloot die produk van die mens se verbeelding. Die mens is egter in staat om die ervaarbare werklikheid te beheers, en in hierdie beheersingsproses is wetenskaplike kennis instrumenteel in sy ingrype in die werklikheid

om dit te verander tot nut vir die mens en die samelewing. Om hierdie rede het die praktiese opvoeding ten doel om die kind voor te berei vir sy taak in die daarstel van 'n nuwe en nuttige samelewing. Wetenskaplike kennis moet dus diensbaar wees aan die lewenspraktyk.

Hieruit is dit duidelik dat die opvoedkundige denke van die pragmatistiese gebaseer is op eksperimentele wetenskap, en die konsep van sosiale demokrasie. Daarom is die pragmatistiese opvoeding ingestel op die voortdurende en aktiewe aanpassing van die individuele opvoeding by 'n demokratiese samelewing, asook die rekonstruksie en verbetering van die reedsbestaande demokratiese samelewing. Dit is dan voorts die taak van die skool, as sosiale instelling, om die opvoeding op te lei tot 'n verantwoordelike lid van hierdie demokratiese samelewing. Die waarde van die opvoedingsproses word gemeet aan die aanvaarding daarvan deur die meerderheid in die samelewing. Dit impliseer dat die individuele opvoeding hom moet aanpas by die meerderheidsbesluit, omdat dit goed is en in die praktyk werk. Disdoende verabsoluteer die pragmatistiese demokratiese samelewing, en erken hy, as aanhanger van 'n immanente filosofie, nie die transendente werklikheid nie.

In aansluiting by bogenoemde stel die pragmatiese skeefgetrekte beeld van die werklikheid daar as hy behoeftebevrediging, sosiale bruikbaarheid en praktiese nut as primêre doelstellings vir die opvoeding identifiseer. Die kind se natuurlike behoeftes word tot maatstaf vir sy opvoeding verhef, en hierin ontken die pragmatiese mens se "geestelike" nood wat aangebring is deur die sondeval, asook die radikale implikasies vir die opvoeding van sy verlossing in Jesus Christus. Hy is as gevolg van die sondeval van God vervreemd en deur die sonde verkneeg. Inderdaad, die sondeval ontnem die mens juis die voorreg om sy kultuurtaak tot eer van God en tot welsyn van sy medemens te verrig. Dit lê gevolglik op die weg van opvoeding om die mens behoortlik toe te rus vir sy primêre roeping om God en medemens te dien en lief te hê. Aan hierdie opdrag kan die pragmatiese nie voldoen nie, omdat hy op egosentriese wyse bloot tot natuurlike behoeftebevrediging in die opvoeding beperk bly.

Die Woord van God moet as grondslag vir die opvoeding dien, en nie die kind se natuurlike behoeftes of sosiale bruikbaarheid en nut nie. Dit moet dus teïsties wees, en nie humanisties soos die pragmatistiese opvoeding nie. Die pragmatiese verabsoluteer menslike

daad en wil, en ontken dusdoende die kind se onderworpenheid aan absolute norme en waardes. Absolute waardes en waarhede is Godgegewenhe, en kan nie deur die kind vir homself geskep word nie. Ook kan dit nie empiries vasgestel word nie, omdat die finale religieuse waarheidskriterium op Christelik-reformatoriese gronde slegs uit die Woord afgelei kan word.

Die belangrikste bydrae van die pragmatist tot die opvoedkunde kan gevind word in sy onderwysmetodiek: Die waarde van wetenskaplike oefening, samewerking tussen kinders, selfwerksaamheid, selfontdekking en die strewe na betekenisvolle kennis word veral deur die pragmatist beklemtoon. Die Christen-opvoeder kan met vrug kennis neem van die pragmatist se eis van aansluiting van die leerstof by die kind se belangstellings- en ontwikkelingsvlak, behoeftes en aanleg. Word hierdie elemente egter verabsoluteer, grens dit aan naturalisme.

Die pragmatist se strewe na sinvolle opvoeding is ook navolgenswaardig. Elke situasie en ervaring in die opvoeding moet vir die kind sinvol wees, sodat hy daardeur verantwoordelikheid kan leer.

In beginsel kan die Christelike opvoedkundige gevolglik niks

by dié rigting leer nie. . Praktiese opvoeding en alles
wat dit behels word deur die pragmaties verabsoluteer.

Die Christen-opvoeder moet altyd in gedagte hou dat dié
opvoeding h uitvloeisel is van h anti-Christelike
lewens- en wêreldbeskouing, en moet hom laat lei
deur Spier (1959, p. 191) waar hy teen pragmatisme
waarsku: "Deze filosofie moge dan al afgestemd
zijn op de gangbare Amerikaanse mentaliteit, dit neemt
niet weg, dat zij een gevaarlijke vorm van irrationa-
listisch subjektivisme is."

BIBLIOGRAFIE

- Archambault, R.D.: *John Dewey on Education (Selected Writings)*. The Modern Library, New York, 1964.
- Arndt, R.S.: *John Dewey's Philosophy of Education*. J.L. van Schaik Ltd, Pretoria, 1929.
- Ayer, A.J.: *The Origins of Pragmatism*. Macmillan, London, 1968.
- Baker, M.C.: *Foundations of John Dewey's Educational Theory*. Atherton Press, New York, 1966.
- Brubacher, J.S.: *A History of the Problems of Education*. McGraw-Hill Book Company, New York, 1966
Modern Philosophies of Education. 4th Edition, McGraw-Hill Book Company, New York, 1969.
- Bruner, J. e.a.: "Language and Experience". Hydrae in R.S. Peters (ed) *John Dewey reconsidered*. Routledge and Kegan Paul, London, 1977.
- Caldwell, W.: *Pragmatism and Idealism*. Adam and Charles Black, London, 1913.
- Childs, J.L.: *American Pragmatism and Education (An introduction and criticism)*. Henry Holt and Company, New York, 1956.
- Dewey, J.: *The Child and the Curriculum*. University of Chicago Press, Chicago, 1903.
Interest and Effort in Education. Houghton Mifflin, Boston, 1913.

Democracy and Education. The Macmillan Company, New York, 1916; revised edition, 1964.

Reconstruction in Philosophy. Henry Holt and Company, New York, 1920.

Reconstruction in Philosophy. Henry Holt and Company, New York, 1922a

Human Nature and Conduct. Henry Holt and Company, New York, 1922b

Experience and Nature. Open Court Publishing Company, 1925.

Democracy and Education. Macmillan, New York, 1926.

Experience and Nature. W.W. Norton and Company, New York, 1929a

The Quest for Certainty. Minton, Balch and Company, New York, 1929b

A Common Faith. Yale University Press, New Haven, 1934.

Logic: the Theory of Inquiry. Henry Holt
and Company, New York, 1938a

Experience and Education. The Macmillan
Company, New York, 1938b

Freedom and Culture. G.P. Putnam's Sons,
New York, 1939.

Reconstruction in Philosophy. Beacon
Press, S.l., 1948.

*The Child and the Curriculum and The School
and Society.* Paperback edition, University
of Chicago Press, Chicago, 1956.

The Quest for Certainty. Capricorn Books,
New York, 1960.

Schools of Tomorrow(with E. Dewey).
Paperback edition with introduction by
W.W. Brickman, s.n., S.l., 1962.

Experience and Education. Collier Book,
New York, 1963.

Selected Educational Writings (with an
introduction and commentary by F.W. Garforth,
Heineman, London, 1966.)

Dooyeweerd, H.:

Reformatie en Scholastiek in de wijsbegeente.
Wever, Franeker, 1949.

A New Critique of theoretical Thought.

Uitgeverij H.J. Paris, Amsterdam, I, 1953, II, 1955.

Verriewwing en bezinning. Van den Brink,
Zupthen, 1959; Tweede druk, 1963.

In the twilight of Western thought. Craig
Press, Nutley, 1965.

- Duminy, P.A.: *Didaktiek en Metodiek.* Longman, Kaapstad, 1977.
- Flew, A.: "Democracy and Education". Bydrae in
R.S. Peters (ed.): *John Dewey reconsidered.*
Routledge and Kegan Paul, London, 1977.
- Fourie, J.J.: *Tema en Variasie in die Opvoedingsleer.*
Sacum, Bloemfontein, 1973.
- Garforth, F.W. (ed.): *Selected Educational Writings.* Heineman,
London, 1966.
- Geiger, G.R.: *John Dewey in Perspective.* Oxford Uni-
versity Press, New York, 1958.
- Gunter, C.F.G.: *Opvoedingsfilosofieë.* HAUM, Stellenbosch,
1961.
- Hansen, K.H.: *Philosophy for American Education.* Pren-
tice-Hall Inc., Englewood Cliffs, New Jersey,
1960.
- Hart, H.: *Communal Certainty and Authorized Truth.*
Swets and Zeitlinger, Amsterdam, 1966.
- Hollis, M.: "The self in Action". Bydrae in R.S. Peters
(ed.): *John Dewey reconsidered.* Routledge
and Kegan Paul, London, 1977.
- James, W.: *Pragmatism.* Longmans, Green and Co.,

London, 1910.

- Kock, P. de B.: *Christelike Wysbegeente - Inleiding*.
Sacum, Bloemfontein, 1970.
- Christelike Wysbegeente - Inleiding*.
Sacum, Bloemfontein, 1975.
- Mayer, F.: *American Ideas and Education*. Charles
E. Merrill Books, Inc., Columbus, Ohio, 1964.
- Mills, C.W.: *Sociology and Pragmatism*. Oxford Univer-
sity Press, New York, 1966.
- Peters, R.S. (ed.): *John Dewey reconsidered*. Routledge and
Kegan Paul, London, 1977.
- Quinton, A.: "Inquiry, thought and action: John Dewey's
theory of Knowledge". Bydrae in R.S. Peters
(ed.): *John Dewey reconsidered*. Routledge
and Kegan Paul, London, 1977.
- Scheffler, I.: *Four Pragmatists*. Humanities Press, New
York, 1974.
- Schiller, F.C.S.: *Humanistic Pragmatism*. The Free Press,
New York, 1966.
- Schoeman, P.G.: *Grondslae en implikasies van 'n Christelike
opvoedingsfilosofie*. Sacum, Bloemfontein,
1975.
- Grondtrekke van die Fenomenologiese Pedagogiek
in Suid-Afrika*. Sacum, Bloemfontein, 1975.
- "John Dewey". Bydrae in *Kompendium*, Deel
II, Butterworth, Durban, 1978.
- Wysgerige Pedagogiek*. Tweede uitgawe,
Sacum, Pretoria, 1983.
- Wysgerige Pedagogiek*. Ongepubliseerde
Studieleidraad, U.O.V.S., s.a.

- Skilbeck, M. (ed.): *John Dewey* . The Macmillan Company,
London, 1970.
- Spier, J.M.: *Van Thales tot Sartre* . Kok, Kampen,
1959.
- Strauss, D.F.M.: *Wysbegeerte en vakwetenskap* . Sacum,
Bloemfontein, 1969.
"Enkele opmerkings oor die grondinset van die
historisme in die lig van die grondleggende
struktuur van die historiese aspek". By-
drae in P.G. Schoeman (red.): *Korrespon-*
densieblad van die Akademiese werkgemeen-
skappe van die vereniging van Christelike Hoër
Onderwys, Jaargang 2, no. 1, Bloemfontein,
1974.
Inleiding tot die Kosmologie. Sacum,
Bloemfontein, 1978.
"Inleiding: Immanente kritiek, transendentale
kritiek en transendente kritiek". Bydrae
in *Kompendium*, Deel I, Butterworth, Durban,
1978.
- Thayer, H.S.: *Meaning and Action*. The Bobbs-Merill
Company, Inc., New York, 1968.
- Van Loggerenberg,
N.T. en A.J.C. Jooste: *Verantwoordelike Opvoeding*. Nasionale
Boekhandel, Bloemfontein, 1970.
- Van Wyk, J.H.: *Strominge in die Opvoedingsteorie*.
Butterworth, Durban, 1979.

- White, M.: *Social Thought in America.* Oxford University Press, New York, 1976.
- Wirth, A.G.: *John Dewey as Educator.* John Wiley and Sons, Inc., New York, 1966.
- Zuidema, S.U.: *Pragmatism.* Ongepubliceerde lesingmateriaal, Association for the advancement of Christian scholarship, Ontario, s.a.

OPSOMMING VAN VERHANDELING

Omdat geen totaliteitsvisie op die werklikheid vanuit die beperkte en beperkende vakwetenskaplike gesigshoek moontlik is nie, neem die studie in Hoofstuk II 'n aanvang met enkele wysgerige voorvrae.

En aangesien geen wetenskaplike verder ooit religieus neutraal in sy verrekening van die werklikheid kan wees nie, is daar ook gelet op die religieuse anti-tese in die denke van die mens, die aard van religie, asook die religieuse grondmotiewe wat as voor-teoretiese voorwaardes vir wetenskaplike denke geld en die transendentale voorwaardes wat geld vir alle wetenskaplike denke.

In Hoofstuk III is aandag gegee aan die aard van die religieuse grondmotief van natuur en vryheid. Die invloed daarvan op die uitkoms van wetenskaplike denke in die algemeen en die grondspanning in die humanistiese denke is op kursoriese wyse belig, met klem op die opkoms van die historisme, en pragmatisme as uitvloeisel daarvan.

Teen bogenoemde agtergrond is in Hoofstuk IV 'n oorsig onderneem van die pragmatisme as filosofie.

Hierdie ontleding het geskied teen die agtergrond van die volgende grondleggende postulate, te wete

dié aangaande die vermeende outonomie van die mens, sy emansipasie langs die weg van wetenskaplike beheersing van die werklikheid, asook die relativiteit en kontingente aard daarvan.

In Hoofstuk V is die aandag toegespits op essensies van die pragmatistiese opvoedingsfilosofie. Die kerntemas wat in Hoofstuk IV gefigureer het, is *mutatis mutandis* in Hoofstuk V weer aan die orde gestel, dog met die klem op die opvoedkundige implikasies daarvan. Die konsekwensies van voornoemde grondleggende *aannames* in die vakwetenskaplike verrekening van die pedagogiese is onder die soeklig gestel.

Hoofstuk VI behels 'n krities-waarderende bestekopname (immanent-, transendentiaal- en transendent-krities) van die opvoedingsfilosofie vanuit Christelik-reformatoriese standpunt. In Hoofstuk VII word 'n geheelperspektief op die studie gebied.